

Samanaikaisopettajuus oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukijana

Pro gradu - tutkielma

Saana Hietanen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Syksy 2014

Tiivistelmä

Samanaikaisopettajuus oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukijana

Saana Hietanen

Luokanopettajakoulutus

Pro gradu-työ

103 sivua, 1 liite

Syksy 2014

Pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan, miten samanaikaisopettajuus voi tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä. Tutkielma on osa Lapin yliopiston *A School for All* –tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on edistää inklusiivista ajattelua ja käytänteitä. Tutkimuskohteena ovat erään hankkeeseen osallistuneen alakoulun kaksi ensimmäisen luokka-asteen ryhmää, joissa toteutettiin samanaikaisopettajuutta. Luokissa toimineet työparit olivat luokanopettaja ja erityisopettaja sekä luokanopettaja ja resurssiopettaja. Tutkielma toteutettiin etnografisella tutkimusotteella, ja aineisto koostuu oppituntien havainnoinneista ja videoinneista sekä opettajien haastatteluista.

Tutkielmassa todetaan, että oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukeminen jäsenyi kolmeen ulottuvuuteen: yksilöllisen kehityksen tukeminen, ryhmän huomiointi sosiaalisen kehityksen perustana sekä opettajien kehitys oppilaiden tukemisen voimavarana. Oppilaiden yksilöllinen tukeminen tehostui kahden opettajan voimin, sillä opettajilla jäi enemmän aikaa ja voimia keskittyä yksittäisiin oppilaisiin. Samoin oppilaita ohjattiin paljon käyttäytymisessään erilaisten ohjeiden, kieltojen, ja moitteiden sekä kehujen ja kiitosten muodossa.

Ryhmän huomiointi sosiaalisen kehityksen perustana ilmeni jo lähtökohtaisesti luokanopettajan ja erityisopettajan muodostamassa samanaikaisopettajuudessa, sillä se mahdollisti erityisen tuen piiriin määriteltyjen oppilaiden pysymisen omassa luokassaan. Samoin opettajat pyrkivät aktiivisella havainnoinnilla ja ohjaamisella vaikuttamaan ryhmän koheesioon. Samanaikaisopettajuus edesauttoi yhteistoiminnallisen oppimisen käyttämistä keskeisenä opetusmenetelmänä, minkä puitteissa oppilaat saivat paljon tilaisuuksia harjoitella yhteistyötä ja siihen tarvittavia sosiaalisia taitoja opettajien aktiivisessa ohjauksessa.

Samanaikaisopettajuuden edistämä opettajien oma kehitys ammatillisella, tunne-elämän sekä sosiaalisella tasolla heijastui viime kädessä oppilaisiin. Opettajien keskinäinen näkemysten vaihto, reflektio ja pohdinta sekä toiminnan suunnittelu edistivät opettajien ammatillista kehitystä. Opettajat toimivat myös toistensa tukijoina työhön liittyvissä vaikeissa ulottuvuuksissa, mikä auttoi heitä viihtymään työssään paremmin. Tiiviinä yhteistyön muotona samanaikaisopettajuus edellytti opettajilta erilaisten sosiaalisten taitojen aktiivista käyttöä, mikä mahdollisesti antoi heille erityistä näkökulmaa myös oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemiseen.

Asiasanat: samanaikaisopetus, sosiaalinen kehitys, sosiaaliset taidot, etnografia, inkluusio

Abstract

The benefits of co-teaching in supporting pupils' social development

Saana Hietanen

Primary teacher training

Master's thesis

103 pages, 1 appendix

Autumn 2014

The aim of the thesis is to find out how co-teaching can be beneficial in supporting pupils' social development. The thesis is a part of University of Lapland's *A School for All* – research and development project designed to enhance inclusion. The thesis focuses on two first grade classes where the teachers practiced co-teaching. The study draws on ethnography, and the data was collected by observing and videotaping lessons and by interviewing the teachers.

The thesis concludes that pupils' social development was supported by focusing on individual development, using the group as the basis of social development, and the development of teachers. By co-teaching the teachers were able to offer a lot of individual support due to having more time and opportunities to do so. In addition, two teachers were able to set boundaries and direct pupils' behaviour effectively by different means, such as offering guidance, as well as negative and positive feedback.

Co-teaching was central in using the group as a basis of social development especially concerning children needing special needs education. Having a special needs teacher in the class meant that the pupils could stay with their own group. In addition, by actively observing and guiding the pupils the teachers enhanced the cohesion of the group. Finally, co-teaching enabled the pupils to work with each other and practise different social skills while the teachers were observing and guiding.

Co-teaching enabled the teachers to develop professionally, emotionally and socially, which improves pupils' chances to get the best support possible. Teachers developed professionally by exchanging ideas, reflecting, discussing and planning their work. In addition, the teachers offered support to each other, which enhanced their wellbeing at work. The teachers were also forced to use different social skills in co-teaching, which might have offered them special insight to social development.

Key words: co-teaching, social development, social skills, ethnography, inclusion

Sisällysluettelo

Johdanto	5
2 Näkökulmia samanaikaisopettajuuteen	8
3 Sosiaalisen kehityksen ulottuvuuksia	16
3.1 Sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä	16
3.2 Samanaikaisopettajuutta toteuttavien opettajien näkemyksiä sosiaalisesta kehityksestä.....	20
4 Samanaikaisopettajuuden ja sosiaalisen kehityksen tutkiminen	24
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat	24
4.2 Teemahaastattelut ja osallistuva havainnointi.....	26
4.3 Sisällönanalyysi	28
4.4 Oma asema tutkijana.....	31
5 Yksilöllisen kehityksen tukeminen	34
5.1. Käyttäytymisen ulkoisten rajojen asettaminen.....	34
5.2 Itsereflektiosta itsesäätelyyn	40
5.3 Positiivinen vahvistaminen.....	47
6 Ryhmä sosiaalisen kehityksen perustana	56
6.1 Ryhmään kuuluminen	56
6.2 Ryhmän koheesion vahvistaminen	60
6.3 Yhdessä tekeminen	65
7 Opettajien kehitys oppilaiden tukemisen voimavarana.....	75
7.1 Ammatillinen kehitys.....	75
7.2 Opettajat toistensa tukijoina	81
7.3 Opettajien sosiaalisten taitojen kehittyminen.....	86
8 Johtopäätökset	93
LÄHTEET	98
Liite	103

Johdanto

Eräs merkittävä koulujärjestelmäämme koskeva kehittämissuunnitelma on oppilaita erottavien ja eristävien käytäntöjen poistaminen. Kasvatustieteiden kentällä kyseistä ilmiötä on tutkittu paljon erityisesti inklusioon liittyvän teoreettisen keskustelun puitteissa. Osana tätä keskustelua Lapin yliopisto vetää *A School for All –Development of Inclusive Education* –tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on osaltaan tukea inklusiivisen ajattelun ja käytänteiden edistämistä sekä Suomen että Venäjän koulujärjestelmissä aina perusopetuksesta korkeakouluihin ja opettajankoulutukseen. Inklusion käsite ei ole yksiselitteinen ja hankkeen tutkimussuunnitelmassa inklusio ymmärretään melko väljästi.

"Inclusive education is essentially a process of identifying and reinforcing potential for learning, and removing barriers. It is an on-going educational development, based on intertwined values, practices and policies. In our thinking, inclusive education is about access and equity of all students, at all levels of education and across lifelong learning" (Väyrynen, Hakkarainen, Hietanen, Hautakangas, Koskinen, Kyrö-Ämmälä, Paksuniemi & Rahko-Ravanti 2013, 2).

Kyse ei ole neutraalista prosessista, sillä inklusiivinen ajattelu on herättänyt sekä voimakasta kannatusta että vastustusta niin teoreettisella kuin käytännöllisellä tasolla. Itse olen opinnäytteeni edellä mainitun hankkeen puitteissa, joten olen lähtökohtaisesti sitoutunut inklusion edistämiseen.

Inklusion lisäksi eräs merkittävä koulujärjestelmäämme koskeva keskustelun- ja huolenaihe on oppilaiden ilmentämä pahoinvointi ja käytöshäiriöt. Kyse on mahdollisesti suurelle yleisölle kaikkein näkyvimmästä ja eniten keskustelua herättävästä ilmiöstä. Aihe ei ole oleellinen vain retorisella tasolla, vaan se on hyvin näkyvä osa oppilasryhmien arkea, ja koulujen henkilökunnat käyttävät paljon erilaisia resursseja oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten kysymysten ratkaisuun ja ennaltaehkäisyyn. Oma käsi-

tykseni on, että nimenomaan sosiaalisiin suhteisiin ja tunne-elämään liittyvät ongelmat tuottavat eniten stressiä ja huolenaihetta monelle opettajalle. Esimerkiksi monissa kouluissa koulun järjestyssääntöihin ja niiden toimeenpanoon liittyvään pohdintaan ja keskusteluun käytetty aika on luultavasti moninkertainen verrattuna esimerkiksi pedagogisiin kysymyksiin käytettyyn aikaan. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan myös itse oppiminen on hyvin pitkälti sosiaalinen prosessi, mikä edelleen painottaa sosiaalisten suhteiden merkittävyyttä. Aihe ei ole merkityksetön suhteessa inklusioonkaan. Oppilaiden tunne-elämän vaikeudet ja käytöshäiriöt usein häiritsevät ja rikkovat ryhmän toimintaa, jolloin tämän tyyppinen erilaisuus koetaan erityisen haastavana inklusion kannalta.

Opettajan työ on perinteisesti ollut hyvin eristäytynyttä ja jopa yksinäistä, mikä on joutunut kritiikin alle koulujärjestelmäämme kohdistuvien muutospainoiden yhteydessä. Tätä yksin työskentelyn kulttuuria on lähdetty purkamaan vahvistamalla opettajien välistä yhteistoiminnallisuutta, mikä on paikoin muotoutunut jopa kahden opettajan yhdessä suunnittelemaksi ja toteuttamaksi opetuksiksi tietyn opetusryhmän kontekstissa. Tästä samanaikaisopettajuudeksi tai yhteisopettajuudeksi kutsutusta työskentelytavasta voi tulla eräs merkittävin koulujärjestelmäämme koskeva muutos tulevaisuudessa. Kaiken kaikkiaan samanaikaisopettajuus toimii osana laajempaa prosessia, jossa pyritään purkamaan luotuneita käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja luokkayhteisöstä. Nykyään korostetaan oppilaslähtöisyyttä, toiminnallisuutta ja yhteisöllisyyttä, joissa opettajan rooli korostuu oppimistilanteiden järjestäjänä. Samalla kun on alettu ymmärtämään oppimisen ja luokkayhteisöjen moniulotteisuutta ja monimutkaisuutta, oletus siitä, että opettajien tulisi osata ja kyetä tarjoamaan laadukasta opetusta ja ohjausta yksinään, on saanut osittain väistyä.

Edellä käsitellyt inklusio, koulumaailman sosiaaliset ongelmat sekä samanaikaisopettajuus ovat kaikki olennaisia ulottuvuuksia omassa pro gradu –työssäni. Kiteytettynä edelliset yhdistyvät työssäni kysymykseksi siitä, kuinka hyvin kaksi oppilasryhmästä vastuullista aikuista voivat ennaltaehkäistä ja käsitellä oppilasryhmään liittyviä sosiaali-

sia ongelmia ja toisaalta opettaa ja ohjata sosiaalisissa taidoissa. Toteutan tutkielmani etnografisella tutkimusotteella erään hankkeeseen osallistuvan alakoulun kahden ensimmäisen luokka-asteen opetusryhmän kanssa. Näissä kahdessa opetusryhmässä toteutettiin lukuvuoden 2012–2013 ajan samanaikaisopettajuutta 11–13 opetustuntia viikossa. Kyseessä olevat opettajaparit ovat luokanopettaja ja resurssiopettaja sekä luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Koulu on itse määritellyt hankkeen puitteissa painopistealueekseen sosiaaliset taidot ja niiden vahvistamisen, ja kyseisten luokkien opettajat olivat ottaneet sosiaaliset taidot painotusalueeksi koko ensimmäiselle lukuvuodelle. Tämä osui yhteen myös oman kiinnostukseni kanssa, sillä lähtökohtaisesti halusin tutkia, miten opettaja voi tukea oppilaidensa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Samanaikaisopettajuuden näkökulma tuli hankkeen myötä, minkä koin tuovan uusia, mahdollisesti hyvinkin hedelmällisiä ulottuvuuksia omalle kysymyksenasettelulle.

2 Näkökulmia samanaikaisopettajuuteen

Samanaikaisopettajuudessa ei ole kyse yksiselitteisestä käsitteestä tai ilmiöstä, mitä kuvastaa jo ilmiöstä käytettyjen termien moniulotteisuus. Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan käsitteestä co-teaching, joka sananmukaisesti käännettynä tarkoittaa yhteisopettajuutta. Suomenkielisessä kirjallisuudessa samanaikaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta käytetään joko synonyymisesti, hierarkkisesti tai jossain määrin vastakohtaisesti. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 5.) Käsitteiden sanamuodot painottavat hieman eri asioita. Esimerkiksi termi "samanaikaisuus" viittaa opetuksen tapahtumiseen samaan aikaan samassa paikassa. "Yhteisopettajuus" puolestaan antaa hieman väljemmät lähtökohdat, kunhan opetus on jollain tavalla "yhteistä". Käytän tässä tutkielmassa käsitettä samanaikaisopettajuus, sillä hanke itsessään sekä kyseessä oleva alakoulu ja tutkimukseen osallistuvat opettajat käyttävät tätä termiä. Samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan siis tiukimman määrittelyn mukaan kahden tai useamman opettajan samanaikaisesti samassa tilassa toteuttamaa opetusta (Ahtiainen ym. 2011, 1–18; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 3).

Samanaikaisopettajuuden määrittelyllä on erityinen merkitys tutkielmani kannalta, sillä se rajaa tarkastelun kohdetta. Edellä mainittu samanaikaisopettajuuden määritelmä vaikutti jo varhaisessa vaiheessa jossain määrin riittämättömältä ja epäolennaiselta tutkimuskysymysteni kannalta, sillä määrittelyn ja tutkielmaani osallistuneiden opettajien kokemusten ja näkemysten välillä vallitsi tietty epäsuhta. Tämä olisi voinut heijastua koko tutkielmani toteutukseen ja tutkimusraporttiin. Näin ollen pidän tässä kohtaa tärkeänä tuoda esiin tutkimuskohteeni näkemykset samanaikaisopettajuudesta kirjallisuuden tarjoaman määrittelyn rinnalle. Koen myös, että samanaikaisopettajuuden määrittelyn kannalta on tärkeää ottaa huomioon samanaikaisopettajuutta toteuttavien henkilöiden näkemyksiä, jotta ymmärrys itse samanaikaisopettajuudesta ja sen vaikutuksista syvenisi. Tässä luvussa kuvailen ja pohdin samanaikaisopettajuutta sekä teoreettisen

kirjallisuuden että aineistoni ja erityisesti opettajien haastattelujen kautta. Aineistokatkelmissa ja aineistoviittauksissa esiintyvät henkilöiden nimet on vaihdettu pseudonyymeiksi heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi.

Pro gradu -tutkielmaani osallistuneet opettajat määrittelivät samanaikaisopettajuuden lähtökohtaisesti samassa tilassa tapahtuvaksi opetuksiksi, mutta he tekivät siihen myös tiettyjä lisäyksiä.

[M]iten mä sen määrittelin niin samanaikaisopettajuus on sitä, että kaksi opettajaa toimivat samassa yhteisessä tilassa, samojen oppilaiden kanssa, samojen päämäärien eteen.

(Enni)

Mutta kyllä mie samanaikaisopettajuuden koen, että ollaan samaan aikaan samassa luokassa tekemässä työtä yhdessä, pidetään niitä tunteja. En koe, että jos vaikka suunniteltaisiin yhdessä ja pidettäisiin eri luokissa, niin se ei minusta ole samanaikaisopettajuutta. Kyllä se vaatii, että me jaetaan se luokkatila ja ne lapset on meidän yhteisiä oppilaita.

(Lea)

Mun mielestä samanaikaisopettajuus on vain ja ainoastaan sitä, että ollaan samaan aikaan opettamassa samassa tilassa. Plus että siihen tietenkin kuuluu se samanaikaissuunnittelu ja oppilashuoltotyö, kaikki ne kuuluu käsi kädessä. (Senja).

Silti kummassakin luokassa opettajat käyttivät pienryhmäopetusta eräänä opetusmenetelmänä lukemaan opettelussa, jolloin opettajat olivat käytännössä eri tiloissa eri oppilaiden kanssa. Eri tiloissa ajoittain työskentelevät pienryhmät mielletäänkin erääksi samanaikaisopettajuuden työskentelymuodoksi ja jopa samanaikaisopettajuuden tarjoamaksi mahdollisuudeksi. Ahtiainen ym. (2011, 18) kokevat, että samanaikaisopettajuudessa tulisi lähinnä pyrkiä siihen, että suurin osa opetuksesta tapahtuisi samassa tilassa ja eriytettävän ryhmän kokoonpanon vaihtelisi.

Toisaalta opettajien edellä mainitut määritelmät viittaavat myös siihen, että aidossa samanaikaisopettajuudessa yhteistyö ei tarkoita pelkästään yhteistä opetusta, ja toiminta ei

rajoitu pelkästään oppitunneille. Lea mainitsee seuraavassa useita muita yhteistyön alueita.

Tämmöisiin oppilashuollollisiin asioihin - meidän ollaan pidetty nyt ekaluokassa sekä syksyllä että keväällä pääsääntöisesti kaikki vanhempainvartit niin, että me ollaan oltu molemmat. Ja yhteydenpito koteihin, molemmat pidetään yhteyttä ajattelematta ollenkaan, onko se just minun oppilas tai Hennan oppilas, kaikki on yhteisiä oppilaita. Että tämä on jotenkin niin iso... Ja just arviointi, se on kanssa, että me tehdään se yhdessä. Niin siinä tulee kuitenkin keskusteltua ja ne perusteet sanottua ääneen. (Lea)

Yhteistyö vanhempien kanssa ja arviointi tapahtuvat tilallisesti ja ajallisesti hyvin pitkälle oppituntien ulkopuolella. Näin ollen samanaikaisopettajuuden tilallinen ja toiminnallinen rajoittaminen voi kaventaa samanaikaisopettajuutta epätarkoituksenmukaisesti, jos tiettyjä yhteistyön muotoja ei mielletä osaksi samanaikaisopettajuutta.

Huomioitavaa vaatimuksessa samasta tilasta ja ryhmittelyjen vaihtamisessa on, että ne perustuvat viime kädessä inklusion tavoitteisiin ja ihanteisiin. Cookin ja Friendin (2004, 6) mukaan samanaikaisopettajuus ja inklusio ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa, minkä johdosta inklusion tavoitteet ja ihanteet ovat jossain määrin sekoittuneet käsitteisiin samanaikaisopettajuudesta. On silti tarpeen tehdä selkeä ero samanaikaisopettajuuden ja inklusion välille, sillä viime kädessä kyse ei ole samoista ilmiöistä. Samanaikaisopettajuutta voidaan toteuttaa ilman, että sillä on välttämättä mitään tekemistä inklusion kannalta ja päinvastoin. (Cook & Friend 2004, 6.) Katson samaten, että samanaikaisopettajuuden hyödyt eivät ole palautettavissa vain inklusion toteuttamiseen, vaan se omaa suuren potentiaalinsa esimerkiksi opettajien työssä jaksamisen ja yleensä opetuksen laadun parantamisen kannalta. Voi olla jopa samanaikaisopettajuuden edistämisen kannalta kyseenalaista niputtaa sitä kovin vahvasti inklusioon, sillä inklusion kohtaama vastustus ja epäluulo voivat heijastua myös suhtautumiseen samanaikaisopettajuuteen. Samanaikaisopettajuus voi kyllä toimia väylänä inklusioon, jos työparien on yksittäisiä opettajia helpompi tulla toimeen ryhmien heterogeenisyyden kanssa.

Vaikuttaisi, että samaan tilaan perustuva määrittely ei riitä muissakaan suhteissa täysin kuvaamaan, mikä samanaikaisopettajuudessa koetaan olennaiseksi. Esimerkiksi Enni oli

toiminut useamman vuoden resurssiopettajana, ja resurssiopettaja työskentelee usein samassa tilassa toisen opettajan kanssa. Enni vaikutti kuitenkin itse suhtautuvan varauksella oman aikaisemman työnsä kutsumista samanaikaisopettajuudeksi.

No tuota, tämä on itse asiassa nyt minun toinen vuosi samanaikaisopettajana, mutta se ensimmäinen vuosi, mitä me tehtiin, se oli niin lapsen kengissä. Ja se oli pikemminkin, voisiko sanoa, sitä resurssiopettajana siinä vanhassa tai siinä muodossaan, missä sen valtaosa ihmisistä ymmärtää. Ja siitä mie en oikeastaan edes puhu, koska minusta se oli sitä hakemista ja vähän semmosta... Etsittiin niitä toimintatapoja. Ei oikein... Itse oli vähän pihalla ja niin oli vähän muutkin, että oikeastaan se, mistä mie puhun, on tämä vuosi konkreettisesti sitten. Niin niin tuota, tämä vuosi loistavasti. Tämä on aivan kuin eri työ, niin kuin verrattuna siihen viime vuoteen tai siihen edelliseen vuoteen. (Enni)

Samoin Senja luokanopettajana kertoi mieltävänsä aikaisemmin resurssiopettajan kanssa työskentelyn erilaiseksi suhteessa samanaikaisopettajuuteen.

Resurssiopet on ollut toki käytössä aikaisemmin, mutta se on ollut sitten ihan eri tyyppistä. Se on ollut vaan semmoista tavallaan opetuksen apuna olemista. (Senja)

Senjan haastattelussa näkyy melko kuvaavasti, kuinka vaikea samanaikaisopettajuudessa olennaisiksi koetut tekijät on muuttaa yhdeksi, kattavaksi määrittelyksi. Senja kertoi aikaisemmin tässä osassa haastattelua, minkä määrittelee samanaikaisopettajuudeksi, ja pohti tarkemmin pienryhmäopetuksen suhdetta siihen.

Saana: *Olisiko se [samanaikaisopettajuutta] sitten, jos se erityisopettaja ei veisikään sinne pienryhmään vaan se tulisi tänne luokkaan ja te opetatte... ?*

Senja: *Kyllähän se on sitten samanaikaisopettajuutta, mutta että me ollaan tehty suunnitelut yhdessä ja me yhdessä vedetään se tunti. Ja sitten voi olla sitä, että se voi välillä ohjata jotain tiettyä ryhmää – joko siinä luokassa tai sitten se ohjaa siellä omassa luokassaan, omassa tilassaan jonkun aikaa. Että se kuitenkin se, että me ollaan siinä vastuussa ja tavallaan se sisältö on yhdessä suunniteltua. Niin kyllä se sitten voi olla.*

Saana: *Onko se vastuu sitten koko ryhmästä vai onko sillä kuitenkin ne tietyt oppilaat, ke- nestä se... ?*

Senja: *Niin, toi on kyllä hyvä kysymys kanssa. Nyhän meillä on ollut vastuu koko ajan molemmilla koko ryhmästä. En minä tiedä. Tavallaanhan se on... Sekin olisi vähän hassua, että sitten ei olisikaan vastuuta koko ryhmästä. Kyllä se jotenkin vaatisi sen, että olisi vastuu koko ryhmästä. Eihän se silloin ole samanaikaisopettajuutta.*

Senja [jatkaa]: *Mä haluaisin kyllä, että se olisi semmoista vastuuta, että silloin... Silloinhan se tulee se vastuu siihen, kun suunniteltu jonkin jutun, mitä me tehdään, mikä on meidän tavoite, siihen kuuluu vaikka sitten niiden tiettyjen oppilaiden tavoitteet myös. Ja me molemmat tiedetään se, että se ei ole vain sen erityisopettajan omat suunnitelmat jostakin. Niin silloin se olisi samanaikaisopettajuutta mun melestä. Että se jaetaan se vastuu silloin yhdessä. Se on tärkeää, silloin se on ok. Mutta musta tuo määrittely on kuitenkin tärkeää, että se olisi samaan aikaan tapahtuvaa, samassa tilassa tapahtuvaa, että olisiko se pääsääntöisesti, niin että vastuu on jaettu. Niin silloin se olisi samanaikaisopettajuutta.*

Sama ajatusmaailma vaikuttaisi ilmenevän myös Lean käsityksessä samanaikaisopettajuudesta ja omasta roolistaan erityisopettajana siinä.

Niinkihän voisi käydä, että kutakuinkin luokanopettaja suunnittelee ja miettii itse. Sitten erityisopettaja tulee sinne luokkaan ja käy vähän auttamassa. Se ei ole samanaikaisopetusta sitten. Siinähan molemmat joutuu sitten just sen roolin jotenkin jakamaan... Tai just se, että se on silleen selkeä. Että molemmat kokee, että molemmilla on ihan yhtä iso vastuu tästä porukasta. Mä jostakin luin, että Italiassa ilmeisesti on osittain sellainen samanaikaisopettajuuden malli erityisopetuksessa, että erityisopettaja tulee auttamaan niitä lapsia luokkaan, jotka sitä tukea eniten tarvitsevat. Niin mä en kyllä silleen ajattele tätä, että mä olisin vain niitä muutamaa oppilasta varten, vaan kyllä mulla on siinä aikaa auttaa muitakin. Enkä mä koe omaa rooliani pelkästään, että mä tulisin sinne auttamaan, vaan mä olen siellä ihan samanlainen opettaja kuten Hennakin sitten. (Lea)

Vaikuttaisi siltä, että opettajille vastuun jakaminen kaikista oppilaista on olennainen osa samanaikaisopettajuutta (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 20–21; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 3). Vastuun jakaminen asettaa myös tiettyjä edellytyksiä samanaikaisopettajuuden käytännön toteutuksille, jolloin esimerkiksi vaatimus samasta tilasta luultavasti palvelee myös vastuun jaon toteutumista.

Samoin samanaikaisopettajuuden toteutetulla tuntimäärä vaikuttaisi olevan erityinen merkitys. Tutkielmaani osallistuneissa luokissa samanaikaisopettajuutta toteutettiin toisessa kolmetoista tuntia ja toisessa yksitoista tuntia viikossa, ja opettajat kertoivat koke-neensa nämä riittäviksi tuntimääriksi. Ajan merkitys ilmenee erityisesti opettajien käytämässä termissä "vieraileva tähti" erotuksena aidosta samanaikaisopettajuudesta.

Tarkoitin sitä, että mä pääsin kiintymään heihin ja oppimaan sen ryhmän niin hyvin, että sitä saumattomasti tekee sitä työtä, ettei ole hajanaisia tunteja sinne tänne. Mutta sitten puolestaan he kiintyi, mielsivät minut omaksi opettajakseen eivätkä vierailevaksi tähdeksi, jota mä pelkäsin aluksi. (Enni)

Samoin Henna käytti samaa termiä kertoessaan hänen ja Lean välille syntyneestä konfliktista, joka liittyi Lean samanaikaisopettajuuden tuntimäärän vähenemiseen kyseisessä luokassa seuraavan lukuvuoden syksyllä.

Joo, sitä oli silloin, kun otettiin yhteen, niin silloin oli puhetta siitä, kun nämä tunnit vähenee niin, että ei tässä voi enää puhua mistään samanaikaisopettajuudesta, jos näitä tunteja... Sitten hän [Lea] on vain semmoinen vieraileva tähti. (Henna)

Kaiken kaikkiaan oman aineiston perusteella ymmärrän samanaikaisopettajuuden paljon laajempänä ilmiönä, kuin kahden tai useamman opettajan fyysiseksi läsnäoloksi. Esi-merkiksi samanaikaisopettajuutta toteuttava työpari muodostaa yhdessä tietyt toimintatavat, asenteet ja ilmapiirin, jotka eivät häviä, vaikka toinen työparin jäsen ei olisi aina samassa tilassa. Samoin yhdessä suunnittelun kautta opetustilanteet ovat aina kahden opettajan yhteistoiminnan tulosta.

Saana: Onko se tavallaan, että se samanaikaisopettajuus vaikuttaa edelleenkin, vaikka se ei siinä hetkessä ole samanaikaisopettajuutta?

Henna: On joo, koska lapset on oppineet niihin toiminnallisiin työtapoihin, kun meitä on ollut useampi aikuinen. On pystytty opettamaan niitä toimimaan sillä tavalla, ja sitten se toimii myös silloin, kun ei ole useampi aikuinen. Kun sie käytät jotakin samaa struktuuria, jotakin samaa työskentelytapaa, sun ei tarte itse olla monena, monessa paikassa neuvomassa. Että ne tietää jo, miten tätä hommaa tehdään.

Pidän myös mahdollisena, että yhteistyö toisen aikuisen kanssa voi ohjata työparin käyttäytymistä myös tilanteissa, joissa toinen aikuinen ei ole läsnä. "Yhteinen" läsnäolo voi myös välittyä yleisen ilmapiirin kautta, jonka luomiseen kumpikin työparin osapuoli on osallistunut. Enni kuvailikin heidän muodostaneen Senjan kanssa oman yhteisen pedagogiikkansa, joka ei ollut varsinaisesti kummankaan "näköinen", vaan kumpikin toi siihen oman osansa. Tällaisen fyysisen ylittävän läsnäolon syntyminen edellyttää, että työpari viettää paljon yhdessä aikaa koko ryhmän kanssa.

Koen, että saman tilan vaatimuksen ottaminen samanaikaisopettajuuden määrittelyssä keskeisellä sijalla tekee määrittelystä melko kankean ja jossain määrin epätarkoituksemukaisen. Ymmärrän, että tiukalla rajauksella on ollut oma funktionsa, sillä se on tuonut opettajat samaan tilaan. Ahtiainen ym. (2011, 56) toteavat seuraavasti:

"sama tila ei ole sallinut poistumista pienen ryhmän kanssa muualle ja itse asiassa saman yksinopettamisen mallin jatkamista kuin ennenkin. Käsitteen rajausta on siten ollut edellytyksenä sille laajennetulle käsitykselle, jossa jaetaan, opitaan yhdessä, ollaan toiselle peilinä sekä yhdistetään tiedot, taidot, voimat ja oppilaantuntemus".

Koen silti, että tässä käytännön tarpeen sanelemassa pakottavuudessa menetetään jotain olennaista samanaikaisopettajuuden luonteesta. Samoin alun määrittelyssä samanaikaisopettajuuden katsotaan toteutuvan vain kahden opettajan toteuttamana, mikä jättää koulunkäynnin ohjaajat määrittelyn ulkopuolelle (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 3). Omassa aineistossani tämä käsitys saa tukea esimerkiksi Lean kokemuksista.

Miehän olen tottunut työskentelemään niin, että ohjaaja on työparina ja Minnahän on aivan älyttömän hyvä ohjaaja, mutta nyt on huomannut, että kun on toinen opettaja työparina niin on se erilainen työpari, koska nythän me jaetaan se tietynlainen vastuu yhdessä.

(Lea)

Pidän mahdollisena, että samanaikaisopettajuuden kapea ammatillinen määrittely voi tuomita itse termin marginaaleihin, jos se nostaa kynnyksen käytännön toteutuksiin liian korkealle. Olettaisin esimerkiksi, että käytännön tasolla samanaikaisopettajuuden eräitä kompastuskiviä on koulujen henkilöstö- ja resurssipula. Koulunkäynninohjaajat ovat jo

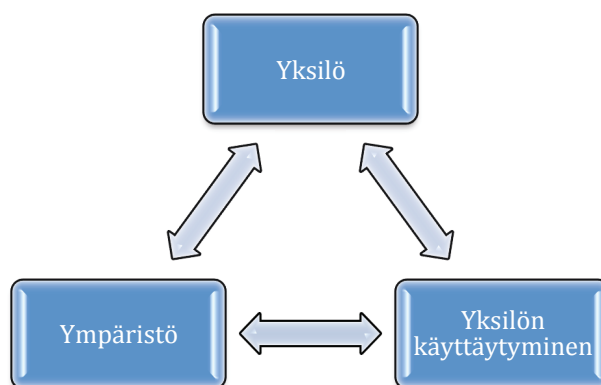
hyvin vahvasti mukana eri opetusryhmien toiminnassa, ja heidän "valjastamisensa" tiukemmin opettajan työpariksi voi luoda toimivia samanaikaisopettajuuden muotoja. Cook ja Friend (1995, 17–18) käyttävät omassa samanaikaisopettajuuden määrittelyssään termiä "pedagoginen ammattilainen", joka voi pitää sisällään myös koulunkäynnin ohjaajat. Julkisten ja hyvinvointialojen liiton (2013) mukaan koulunkäynninohjaajan työ muodostuu kasvatuksen tukemisesta, oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisestä ja ylläpitämisestä sekä niiden edellytyksiä lisäävästä toiminnasta. Koulunkäynninohjaajan työtehtäviin kuuluu oppimisen ohjaaminen, lapsen tai nuoren toimintakyvyn tukeminen ja toiminnan suunnittelu työparityöskentelynä opettajien kanssa. Näin ollen koulunkäynnin ohjaajien käyttäminen samanaikaisopettajuuden eri toteutuksissa voidaan nähdä heidän työnsä toteuttamisena.

Kaiken kaikkiaan koen tarpeelliseksi määritellä samanaikaisopettajuuden hieman eri tavalla, jotta se vastaisi paremmin oman tutkielmani opettajien kokemuksia ja jotta se antaisi paremmin tilaa vastata tutkielmani kannalta olennaisiin kysymyksiin. Samoin koen tärkeäksi, että määritelmä mahdollistaa erilaisia käytännön toteutuksia, jotta itse työskentelytapa ei päätyisi marginaaleihin. Näin ollen määrittelen itse samanaikaisopettajuuden seuraavasti: *Samanaikaisopettajuudessa kaksi tai useampi pedagogista ammattilaista ovat yhdessä sitoutuneet tietyn opetusryhmän oppimiseen ja toimintaan.* Koen, että tässä määrittelyssä vältetään inklusiiviset konnotaatiot ja saadaan tarkasteltua samanaikaisopettajuutta omana ilmiönään. Näin päästään myös samaan tilaan ja ammatillisuuteen liittyvistä jäykistä vaatimuksista. Ajatus sitoutumisesta kiteyttää mielestäni samanaikaisopettajuuden olennaisen sisällön ja merkittävyyden: kumpikin aikuinen kantaa ammatillisen vastuunsa koko ryhmästä, toimii yhteistyössä työparinsa kanssa ja on läsnä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Jotta sitoutuminen on aitoa, työparin osapuolten on tunnettava oppilaansa ja työskenneltävä heidän kaikkien kanssa.

3 Sosiaalisen kehityksen ulottuvuuksia

3.1 Sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Sosiaalinen kehitys on hyvin moniulotteinen ilmiö, joka ei ole erotettavissa yksilön kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Banduran (2002, 13–15) esittelemä sosiaalis-kognitiivinen teoria pyrkii kuvaamaan sosiaalista kehitystä kolmiomallin avulla.



Kuva 1 Sosiaalis-kognitiivisen teorian kolmiomalli (Bandura 2002, 13–15)

Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan käyttäytymisen ja yksilön itsensä välinen suhde pitää sisällään ajattelun, tunteen ja toiminnan välisen vuorovaikutuksen, jolloin odotukset, uskomukset, itseä koskevat havainnot, tavoitteet ja aikomukset suuntaavat käyttäytymistä. Samoin käyttäytyminen vaikuttaa yksilöön itseensä sekä fyysisellä että mentaalisisella tasolla. Yksilön sisäinen maailma ja ympäristö muodostavat toisen kolmion vuorovaikutussuhteen, jossa ympäristö vaikuttaa yksilön sisäisiin tekijöihin ja ihminen puolestaan herättää erilaisia reaktioita ympäristössään. Kolmas vuorovaikutussuhde jäsenyytyy ympäristön ja käyttäytymisen välille, jossa ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen ja käyttäytyminen muuttaa ympäristöllisiä olosuhteita. (Bandura 2002, 13–15.)

Keltikangas-Järvinen (2010, 29–32) kuvailee yksilön sisäistä kehitystä talona, jossa sikiöaika muodostaa talon kellarin, lapsen synnynnäinen temperamentti on pohjakerros ja yksilön varsinainen persoona asustaa talon asuinkerroksessa. Temperamentilla tarkoitetaan tässä ihmisen synnynnäistä valmiutta reagoida tietyllä tavalla ympäristön ärsykeisiin tai toimia tietyllä tavalla. Temperamentti määräytyy osittain geenien ja osittain biologian pohjalta, ja se on riippumaton yksilön oppimisesta ja kokemuksista. Persoonallisuus puolestaan muodostuu aikaisempien kerrosten päälle ympäristön ja kasvatuksen tuloksena. (Keltikangas-Järvinen 2010, 29–32.) Biologialla on kaiken kaikkiaan oma erityinen roolinsa yksilön sosiaalisessa kehityksessä. Grusecin ja Lyttonin (1988; 81, 117–118) mukaan biologian merkitys voidaan jäsentää kolmeen ulottuvuuteen: evoluutio ja biologinen sopeutuminen, geneettinen perimä sekä biologinen ympäristö, jolla tarkoitetaan esimerkiksi sikiöaikaa sekä yleisiä ympäristön fysiologisia ja kemiallisia vaikutuksia.

Yksilön sosiaalista kehitystä ja ympäristön merkitystä siinä voidaan lähestyä kiintymyssuhdeteorian (attachment theory) kautta, jonka keskiössä ovat yksilön kiintymyssuhteet toisiin ihmisiin ja erityisesti ensisijaiseen hoivaajaan yksilön ollessa vauva. Kiintymyssuhteessa on kyse hyvin alkukantaisesta tarpeesta, sillä yksilön selviytyminen varsinkin elämän alkuvuosina on riippuvainen toisista ihmisistä ja erityisesti pääasiallisesta hoivaajasta tai hoivaajista (caregiver). Kiintymyssuhteeseen liittyy kiinteästi menetyksen tai eron pelko hoivaajasta, mikä voi johtaa eroahdistukseen ja erilaiseen kiintymyskäyttäytymiseen, jonka tarkoituksena on pitää hoivaaja lähellä. Esimerkiksi pienellä vauvalla tämä tarkoittaa itkua. Hoivaajaan syntyvä kiintymyssuhde toimii viime kädessä kaikkien ihmissuhteiden "prototyypinä", jonka kautta yksilö muodostaa oman tapansa suhtautua ympäröivään maailmaan. Olennaista kiintymyssuhteiden laadussa on, ovatko ne yksilön kannalta turvallisia vai turvattomia. Turvallisessa kiintymyssuhteessa (secure attachment) hoivattava on oppinut, että hoivaaja vastaa jatkuvasti ja ennustettavasti tarpeisiin, kun taas turvattomassa kiintymyssuhteessa (insecure attachment) hoivaajan suhtautuminen on ollut vaihtelevaa, epäluotettavaa tai jopa torjuvaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 153–154; Mitchell & Ziegler 2013, 236–247; Riley 2011, 12–17, 20; Rusanen 2011, 27–59; Sinkkonen 2001, 27, 38.)

Olennaista kiintymyssuhdeteoriassa on, että varhaislapsuuden kiintymyssuhteen laadulla on todettu olevan merkittävä vaikutus yksilön sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Esimerkiksi turvallisesti kiinnittyneiden lasten tunneilmaisun on todettu olevan turvattomia lapsia tasapainoisempaa ja laajempaa. Turvattoman kiintymyssuhteen omaavalla yksilöllä epäluottamus ja pelko voivat olla jatkuvasti läsnä olevia tunteita ja tällaisen lapsen käytös voi vaihdella välttävistä hyvin ripustautuvaan tai vihaiseen suhtautumiseen. Turvattomasti kiinnittyneiden käytös voi vähentää entisestään aikuisilta saatua positiivista tukea, mikä voi synnyttää negatiivisen kehän. (Rusanen 2011; 63–71, 270–285.) Sosiaalisen kehityksen kannalta olennaista on, voiko kiintymyssuhteiden laatu muuttua uusien kokemusten myötä. Ongelmana tässä on, että ei ole olemassa yksiselitteistä tutkimustietoa koskien kiintymyssuhteiden pysyvyyttä läpi elämän. Tietty pysyvyys on havaittavissa, mutta vaikuttaisi, että lapsen on myös mahdollista saada myöhemmin elämässään korvaavia kokemuksia, jotka auttavat kehittämään hänen sisäistä turvallisuudentunnetta. (Mitchell & Ziegler 2013, 245–246; Rusanen 2011, 285–291.)

Huomioitavaa on, että lapsen kasvaessa toverien merkitys kasvaa suhteessa aikuisiin (Grusec & Lytton 1988, 215). Esimerkiksi kaveruussuhteet ovat monessa suhteessa tärkeitä lapsen kehityksen kannalta. Lapsen identiteetti kehittyy hänen roolinsa ja asemansa määrittäessä suhteessa toisiin lapsiin, sillä jokainen yksilö muodostaa käsityksen itsestään suhteessa muihin. Roolien kautta yksilö pääsee osalliseksi erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa he oppivat tuntemaan itseään. (Grusec & Lytton 1988, 215–216; Pietarinen & Rantala 2002, 230.)

"Yksilöllä on oltava ryhmässä ja yhteisössä jokin tehtävä, vaikkapa surkeakin. Jos yksilöllä ei ole mitään roolia, häntä ei ole sosiaalisesti olemassa" (Salonen 1997, 167–168).

Identiteetin rakentumisen lisäksi toisten lasten kanssa tarjoutuu tilaisuus monimutkaisiin leikin muotoihin, ja toverit antavat myös suoraa ohjeistusta, mikä kehittää erilaisia taitoja. Samoin kanssakäyminen toisten lasten kanssa opettaa kiinnittämään huomiota toisten näkökulmaan, mikä kehittää sosiaalista havainnointia ja auttaa ymmärtämään, että ei ole

olemassa vain yhtä oikeaa tapaa ajatella, tuntea ja käyttäytyä. (Grusec & Lytton 1988, 215–216; Gutstein & Sheely 2002, 21.)

Kaiken kaikkiaan yksilön sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat tekijät ovat monimutkaisessa suhteessa toisiinsa, ja voi olla vaikea erottaa selkeitä syy-seuraus –suhteita. Aggression tarkastelu osana sosiaalista kehitystä toimii esimerkkinä tästä. Keltikangas-Järvisen (2010, 71) mukaan aggressiolla tarkoitetaan käyttäytymistä, joka tuottaa vahinkoa muille ja jota ei voi moraalisesti tai eettisesti hyväksyä (ks. myös Pulkkinen 2002, 62). Esimerkiksi oman aineistoni puitteissa oppilaiden aggressiiviseksi käytökseksi voidaan luokitella toisten lyömisen ja "moksauttamisen", toisten kustannuksella tirsकुमisen ja ilkkumisen, pahan puhumisen, loukkaavien asioiden sanomisen ja kiusaamisen. Aggressiivisen käyttäytymisen voidaan katsoa johtuvan useista eri tekijöistä. Tietty biologinen näkökulma katsoo esimerkiksi aggressiivisuuden olevan ihmiselle luontainen käyttäytymismalli uhkaavissa ja hallitsemattomissa tilanteissa (ks. Keltikangas-Järvisen 2010, 13). Keltikangas-Järvisen (2010, 64) mukaan aggressiivisuutta voidaankin tarkastella sosiaalisten taitojen puutteena. Myös Greene (2008, 21–22) toteaa, että lapsen sopimattoman ja myös aggressiivisen käyttäytymisen ydin voi olla puutteellisissa tunnetaidoissa, jolloin lapselle haasteen muodostavat tunteiden säätely, toiminnan seuraamusten arviointi, itseilmaisuu ja omien reaktioiden joustava vaihtelu (ks. myös Cooper 2006, 10; Pulkkinen 2002, 60, 69).

McNamara (2006, 26) kiinnittää huomiota siihen, kuinka käytös ja siihen liittyvät ongelmat nähdään usein pelkästään yksilön sisäisenä asiana, mikä on hänen mukaansa liian kapea näkökulma. Sen sijaan McNamara (2006, 26) painottaa, että ympäristö tulisi ottaa mukaan tarkasteluun, sillä kukaan ei toimi tyhjiössä. Mitchell ja Ziegler (2013, 269–285) toteuttavat tätä ajatusta tarkastelemalla aggressiota opittuna käyttäytymisen muotona, johon vaikuttavat erityisesti kodin ja televisio-ohjelmien tarjoamat aggressiivisen käyttäytymisen mallit. Lapsen aggressiivisessa käytöksessä voi olla kyse myös systeemitason ongelmasta, sillä eri toimijoiden tavat kommunikoida luovat tietyn ryhmän sisäisen kommunikaatiosysteemin.

"Thus, circular communication processes develop which not only *consist* of behavior but which *determine* behavior as well" (Créton, Wubbels & Hooymayers 1993, 1–2).

Tämä systeeminen näkökulma ei ota huomioon yksilöllisiä motiiveja tai psykologisia syitä, vaan olettaa ryhmän jäsenten toimivan osana luokan sisäistä kommunikaatiosysteemiä. (Créton, Wubbels & Hooymayers 1993, 1–3.) Kaikki edellä mainitut teoreettiset keskustelut tarkastelevat aggressiota omasta rajastusta näkökulmastaan, mutta yhdessä ne luovat hieman kattavamman kuvan ilmiöstä ja samalla toimivat esimerkkinä siitä, miten eri tekijät voivat vaikuttaa yksilön sosiaaliseen kehitykseen.

3.2 Samanaikaisopettajuutta toteuttavien opettajien näkemyksiä sosiaalisesta kehityksestä

Sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavien tekijöiden lisäksi on syytä kiinnittää huomiota siihen, mikä määrittää myönteiseksi sosiaalisen kehityksen suunnaksi. Kauffmanin ja Landrumin (2009, 6–15) mukaan kulttuurit määrittelevät itse suurimmaksi osaksi normaalin käyttäytymisen ehdot, jolloin esimerkiksi akateeminen menestys, aggressio, seksuaalinen käyttäytyminen sekä kielenkäyttö ovat sellaisia käyttäytymisen muotoja, joissa hyväksytyt raja menee eri kulttuureissa eri kohdissa. Näin ollen suomalainen koulu maailma muodostaa oman kontekstinsa, jossa lapsen rooli oppilaana edellyttää häneltä tietynlaista käyttäytymistä. Samoin yksittäinen luokka muodostaa oman erityisen toimintakulttuurinsa, joka määrittää ja tuottaa tietynlaista käytöstä. Käytännön tasolla rajan vetäminen normaalin ja epänormaalin käyttäytymisen välille on erityisen hankalaa lasten kohdalla, jotka eivät ole vielä "valmiita" yksilöitä, ja lasten käyttäytymisessä kyseessä on usein asteiden – ei laadun – eroista. (Kauffman & Landrum 2009, 6–15; ks. myös Sinkkonen 2000, 175–176.) Edellisen valossa pidän tärkeänä tarkastella, millaiseksi sosiaalinen kehitys ymmärretään oman tutkielmani aineiston puitteissa, sillä opettajien käsitykset toivotusta sosiaalisesta kehityksestä määrittävät erilaisia tukemisen muotoja.

Aineistossa ilmennyt kiusaamistapaus kuvastaa, kuinka opettajan omat käsitykset ja tilannearvio vaikuttavat valittuihin toimintatapoihin. Kyseisessä kiusaamistapauksessa kiusattu oppilas ei ollut ilmeisesti itse huomannut olevansa kiusaamisen kohteena, sillä Hennan mukaan oppilaalla oli vaikeuksia tulkita sosiaalisia tilanteita. Näin ollen Henna ei ollut edellyttänyt kiusaajilta anteeksipyyntöä esittämistä. Katson, että vaihtoehtoisesti Henna olisi voinut auttaa kiusattua ymmärtämään tilannetta ja tunnistamaan muiden käytöksestä kiusaamiseen viittaavia piirteitä. Näin oppilas olisi mahdollisesti kehittynyt sosiaalisten tilanteiden ja muiden käyttäytymisen tulkinnassa. Toisaalta oppilaan tietoisuus itsen kohdistuneesta kiusaamisesta olisi voinut tuottaa oppilalle suurta mielihäiriötä. Kiusaaminen voi viime kädessä johtaa pysyviin minäkuvan ja itsetunnon vaurioihin, luottamuksen menetykseen, koulumotivaation häviämiseen ja masennukseen. (Forsman 2008, 85; Lämsä 2009, 70–72; Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 104–105.) Näin ollen ei ole itsestään selvää, miten sosiaalista kehitystä tulisi tukea ja jokainen kasvattaja tekee omat ratkaisunsa.

Pyrin lähtökohtaisesti selvittämään tutkielmaani osallistuneiden opettajien käsityksiä toivotusta sosiaalisesta kehityksestä kysymällä, millaiset oppilaat tarvitsevat heidän mielestään erityisesti tukea. Enni ja Lea kokivat, että kaikki oppilaat tarvitsevat tukea sosiaalisessa kehityksessään.

Mä en osaa tehdä mitään prototyyppiä sosiaalisesti tuen tarvitsevasta oppilaasta, vaan se on mun mielestä ykkös-kakkosella semmosta sosiaalisen pelisilmän kehittämistä ja opettamista. Siihen kuuluvat kaikki: millä tavalla puhut, millä tavalla katsot toista tai puhuesasi, millä tavalla, että nakkaatko toiselle oven nokan edestä kiinni. Kaikki tällaiset. Sehän on sitä oppilaaksi tai ihmiseksi – ihmiseksi kasvamista. (Enni)

Muun aineiston puitteissa sosiaalisen kehityksen tukeminen jäsenyi hyvin pitkälle erilaisten sosiaalisten taitojen harjoitteluksi (ks. luku 6.3). Keltikangas-Järvinen (2012, 13) määrittelee yksilön sosiaalisen kehityksen nimenomaan taitona selvitä erilaisista sosiaalisista tilanteista, ja nämä sosiaaliset taidot opitaan ympäristön ja kasvatuksen kautta. Sosiaalisuus tarkoittaa puolestaan yksilön synnynnäistä temperamenttipiirrettä, joka kuvastaa ihmisen halua olla muiden ihmisten kanssa, mikä ei johda automaattisesti yksi-

lööön kykyyn tulla muiden kanssa hyvin toimeen. (Keltikangas-Järvisen 2010; 13, 17–18.)

Sosiaalinen kehitys voidaan ymmärtää toisaalta sosialisatioksi eli yksilön liittymiseksi muihin, ja toisaalta yksilöitymiseksi eli minätunteen ja persoonallisen identiteetin kehittymiseksi (Pietarinen & Rantala 2002, 229–230, ks. myös Egidius 1981, 225). Tutkielmassani korostuu sosiaalisen kehityksen sosialisoiva ulottuvuus juuri edellä mainittujen sosiaalisten taitojen kautta ja sama ilmenee myös Senja vastauksessa tukea tarvitsevasta oppilaasta.

Tietenkin sellainen oppilas, joka ei oikein löydä kaveria. Sellainen oppilas, jolla tulee helposti riitaa. Ja myöskin sellainen oppilas tarvitsee tukea, joka on vahva, mutta sillä tavalla vahva, että sen tarvitsee ruveta sitten pomottamaan toisia, mikä sitten aiheuttaa semmoista skismaa siellä takana. Hiljaiset, siis sillä tavalla hiljaiset, jotka eivät tahdo saada aloitetta. Ja sitten nuo pomottajat. Ja sitten ne, joilla tahtoo sitä riitaa tulla. Ne, jotka on vähän semmoisia epäsosiaalisia. Kolme semmoista ryhmää, jotka tässä tulisi mieleen. (Senja).

Senjan vastauksessa korostuu sosiaalisen kehityksen sosialisoiva ulottuvuus, sillä siinä ilmenee pyrkimys ohjata oppilaita hillitsemään tiettyjä vahvoja yksilöllisiä piirteitä, jotka hän koki sosiaalisten tilanteiden kannalta ongelmallisiksi. Keltikangas-Järvisen (2010, 29–33) toteakin, että ääripäihin asettuvat temperamenttipiirteet aiheuttavat usein hankaluuksia sosiaalisissa tilanteissa, ja kasvatuksen eräs tehtävä on temperamenttierojen kaventaminen yksilön itsesäätelyn ja sosiaalisten taitojen opettelyn avulla.

Kysymykseksi nousee, ovatko samat voimakkaat piirteet olennainen osa kyseisten lasten yksilöllisyyttä ja tapahtuuko sosialisatio tuolloin yksilöllisyyden kustannuksella. Pietarinen ja Rantala (2002, 230) tekevät eron yksilöllisen ja sosiaalisen minän välille, jolloin yksilöllistyminen ja sosialisatio voidaan nähdä erillisinä, mutta rinnakkaisina kehityskulkuina.

"Toisaalta on minä subjektina, yksilöllinen minä, joka perustuu yksilöllisiin kokemuksiin ja elämyksiin. Toisaalta on minä objektina, sosiaalinen minä, joka perustuu vuorovaikutuksen tuloksena syntyneeseen yhteiseen kokemukseen" (Pietarinen & Rantala 2002, 230)

Ymmärrän tämän niin, että yksilö voi tiedostaa olevansa esimerkiksi ulospäin suuntautunut ja puhelias ja näiden ominaisuuksien olevan osa hänen yksilöllisyyttään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että näiden yksilöllisten piirteiden ilmaisu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa olisi itsetarkoitus. Sosiaalisen minän erottaminen yksilöllisestä antaa sen sijaan yksilölle mahdollisuuden arvioida ja päättää jokaisessa sosiaalisessa tilanteessa, kokeeko esimerkiksi tärkeämmäksi oman yksilöllisyyden korostamisen vai sen hillitsemisen sosiaalisen tilanteen toimivuuden vuoksi. Näin ollen yksilöllisen ja sosiaalisen minän tiedostaminen tarjoaa yksilölle enemmän valinnan ja toiminnan vapautta.

Moraalilla on olennainen rooli yksilön sosiaalisessa kehityksessä. Banduran (2002, 53–55) mukaan sosiaalista ja moraalista käyttäytymistä ohjaavat yksilön sisäiset normit ovat pysyviä, ja ne kehittyvät eri vaikutteiden kautta, kuten esimerkiksi suoran ohjauksen, merkittävien ihmisten osoittaman hyväksynnän tai paheksunnan sekä muiden antaman mallin kautta. Lapsen sisäistäessä erilaisia moraalinormeja ja itsesäätelykyvyn kehittyessä hän oppii ohjaamaan omaa käytöstään tuottamalla itse hyväksyviä ja moittivia seuraamuksia. (Bandura 2002, 53–55.) Helkaman (2003, 123) mukaan yksilön moraaliksi koostuu tunteista, tiedosta ja toiminnasta, ja näiden kolmen puolen välillä vaikuttaa monimutkainen vuorovaikutussuhde. Helkama (2003, 125) jatkaa, että moraalin kannalta eräs keskeisimmistä tunneilmaisuuksista on yksilön kyky empatiaan. Myös aineistossa korostui pyrkimys kehittää oppilaiden kykyä empatiaan ja sympatiaan (ks. luku 5.2). Empatiolla tarkoitetaan kykyä asettua toisen asemaan, kun taas sympatialla tarkoitetaan toisen ihmisen kokemusten synnyttämiä tunteita itsessä (Keltikangas-Järvinen 2010, 23). Kaiken kaikkiaan yksilön sosiaalisessa kehityksessä ja sen tukemisessa on kyse varsin laajasta ja monimutkaisesta ilmiöstä.

4 Samanaikaisopettajuuden ja sosiaalisen kehityksen tutkiminen

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kahden aikuisen tuominen opetustilanteeseen perustuu ajatukseen siitä, että useamman vastuussa olevan ja ammattitaitoisen henkilön läsnäolo ja vuorovaikutus tuottaa opetuksen ja oppilaiden kannalta jotain sellaista lisäarvoa, mitä yksinään toimiva opettajan on vaikea tai jopa mahdoton saavuttaa. Koska samanaikaisopettajuus ammentaa perustelunsa yhteistoiminnallisuudesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, on mielestäni erityisen mielenkiintoista tarkastella, mitä se tarjoaa itse opetusryhmän sosiaaliseen ulottuvuuteen. Tutkielmassani pyrin siis vastaamaan seuraavaan kysymykseen: ***Mitä tarjottavaa samanaikaisopettajuudella voi olla oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemiseen?*** Pääkysymys on jaettavissa kahteen alakysymykseen: *Miten oppilaiden sosiaalista kehitystä tuetaan? Mikä on samanaikaisopettajuuden rooli tässä tukemisessa?* Lähdin etsimään vastauksia näihin kysymyksiin tutustumalla kahden ensimmäisen luokka-asteen opetusryhmän toimintaan, joissa toteutettiin samanaikaisopettajuutta. Kummassakin luokassa painotettiin erityisesti sosiaalisten taitojen harjoittelua, ja itse koulu ja opettajat olivat mukana *A School for All* – hankkeessa, joten tutkielman fokus ja kysymyksenasettelu muotoutuivat varsin nopeasti ja yhteistyössä opettajien kanssa.

Päätin tutustua kyseisiin luokkiin ja kerätä aineistoa niistä havainnoimalla ja videoimalla opetustilanteita sekä haastatteleamalla kaikki neljä samanaikaisopettajuuteen osallistunut opettajaa. Näiden aineistonkeruutapojen perusteella otin metodologiseksi lähtökohdakseni etnografisen tutkimusotteen. Etnografia pohjautuu 1800-luvun antropologien kehittämään tapaan havainnoida erilaisia esiteollisia kulttuureja niiden luonnollisessa ympäristössä. Itse termi *etnografia* viittaa havainnoinnin lisäksi etnografioiden kirjoittamiseen, sillä kreikankielen sana *ethno* tarkoittaa kansaa ja *graph* on puolestaan johdettu sanasta kirjoitus tai kirjoittaa. Näin ollen etnografia voidaan ymmärtää kirjai-

mellisesti kansasta kirjoittamisena. (Silverman 2011; 114, 117). Nykyään etnografiasta on tullut laajalti eri tieteissä käytetty menetelmä, ja etnografisen tutkimuksen kohteet eivät enää määrity pelkästään maantieteellisen alueen, yhteiskunnan, yhteisön tai sosiaalisen ryhmän perusteella. Sen sijaan esimerkiksi koulusta ja koulutusympäristöistä on tullut viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana eräs etnografisen tutkimuksen kohde useissa eri maissa jopa siinä määrin, että puhutaan erityisestä kouluetnografiasta. Viime kädessä vieraiden kulttuurien tutkiminen on antanut etnografialle eväät myös oman kulttuurin tutkimiseen, mikä tarkoittaa kykyä tehdä tutusta vierasta ja tarkastella asioita uudesta näkökulmasta. (Gordon, Holland & Lahelma 2010, 189; Van Maanen 1995, 10, 19 - 20.)

Van Maanenin (1995, 4) mukaan nykyään etnografialla viitataan määritelmällisesti yleisesti ottaen erilaisten ihmisten muodostamien ryhmien kulttuurien tutkimiseen. Eskola ja Suoranta (1998, 107) toteavat puolestaan, että etnografiassa tutkitaan ihmisten toimintaa jokapäiväisissä tilanteissa ja tutkimuksen kohteena on usein jokin yksittäinen tilanne tai jonkin tietyn ryhmän toiminta. Etnografian määrittelyyn liittyy tietty kaksijakoisuus, sillä Wolcottin (1995, 82–83) mukaan terminä etnografia voi viitata sekä tapaan kerätä aineistoa että itse tutkimukseen ja sen tuottamiin tuloksiin.

"When used to indicate a method, ethnography typically refers to fieldwork conducted by a single observer – the fabled though slightly oxymoronic participant observer – who 'lives with and lives like' those who are studied for a lengthy period of time (usually a year or more). When used to indicate a result, ethnography ordinarily refers to the written representation of culture" (Van Maanen 1995, 5).

Tässä suhteessa on syytä tarkastella, miten oma tutkielmani jäsentyy suhteessa etnografian eri tulkintoihin ja painotuksiin. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin, miten keräsin tutkielmani aineiston ja miten se suhteutuu etnografian aineistopohjaiseen määrittelyyn. Tämän jälkeen esittelen tapani käsitellä ja analysoida aineistoa, ja samalla pohdin, miten itse tutkielma näyttäytyy suhteessa etnografiaan.

4.2 Teemahaastattelut ja osallistuva havainnointi

Tutkielman aineisto muodostui edellä mainittujen kahden ensimmäisen luokka-asteen luokkien oppituntien havainnoinnista ja videoinnista sekä opettajien haastatteluista. Koin, että eri aineistot mahdollistivat aiheen tarkastelun eri näkökulmista, mikä auttoi luomaan kysymyksenasettelun kannalta melko kattavan katsauksen tutkimuskohteeseen. Jos aineisto olisi muodostunut ainoastaan havainnoinnilla kerätystä aineistosta, olisin nähnyt vain opetustilanteissa opettajien välisen vuorovaikutuksen toistensa ja oppilaiden kanssa. Näin ollen en olisi saanut ollenkaan tietoa siitä, minkälaiset prosessit vaikuttivat oppituntien taustalla. Toisaalta, jos aineisto olisi koostunut pelkästään haastatteluista, olisi analyysin ulkopuolelle voinut jäädä jotain sellaista, jota opettajat eivät tiedosta tai eivät osaa pukea sanoiksi, mutta joka oli huomattavissa tilanteiden havainnoinnilla. (ks. Vuorinen 2005, 68.) Myös etnografialle on tyypillistä, että tutkimusaineistoja kerätään monista eri lähteistä, kuten esimerkiksi juuri havainnoimalla, keskustelemalla ja haastatteluilla. Wolcott (1995, 100) käyttää näistä termiä "specific ethnographic techniques", joiden käyttöön oman tutkimusmetodin määrittäminen etnografiseksi perustuu melko pitkälle.

Haastattelin kyseisten luokkien opettajat kevään, kesän ja syksyn 2013 aikana, ja haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja, sillä en laatinut niihin mitään tiettyä kysymyspatteristoa. Sen sijaan mietin etukäteen, mistä aiheista tai teemoista haluaisin kuulla ja tein näin löyhän haastattelurungon (ks. liite). Nauhoitin kyseiset haastattelut ja litteroin ne tekstimuotoon, joten varsinaisen analyysin tein pohjautuen näihin teksteihin. Opettajien haastattelujen lisäksi havainnoin kummankin luokan oppitunteja kevään 2013 aikana, jolloin samalla myös videoin samaiset tunnit (ks. liite). Myös oppituntien havainnointia varten olin etukäteen miettinyt tiettyjä kysymyksiä tai ulottuvuuksia, jotka suuntasivat havainnointiani ja joiden pohjalta kirjoitin muistiinpanoja havaintopäiväkirjaani (ks. liite). Alasuutari (2001, 35) toteaa, että tutkijan omaksuma viitekehys sekä tutkimusmetodi määrittävät, millaisia havaintoja tutkija tekee ja mitkä niistä ovat kysymyksenasettelun kannalta oleellisia. Samalla yritin silti pysyä avoimena sellaisten piirteiden huomioimiselle, joita en ollut osannut ennakoida tai ottaa huomioon. Itse

muistiinpanot koostuivat lopulta erilaisten tilanteiden ja tehtävien kuvailuista, opettajien tai oppilaiden kommentteista ja vuorovaikutuksen laadusta, sekä omista tulkinnoista ja vaikutelmista.

Van Maanenin (1995, 5) ja Fettermanin (2010, 8) mukaan etnografinen kenttätyö kestää yleensä puolesta vuodesta kahteen vuoteen, joten tässä suhteessa oma havainnointijaksoni oli varsin lyhyt (ks. liite 1). Toisaalta Fetterman (2010, 8) jatkaa, että kohteen kuulla omaan kulttuuriin voi lyhyempikin ajanjakso olla perusteltavissa. Silti esimerkiksi Lahelman ja Gordonin (2003, 8) yläasteen eroja ja erilaisuuksia koskevassa tutkimuksessa he havainnoivat kyseistä koulua vuoden ajan. Silverman (2010, 117) toteaa puolestaan, että nykyään osa etnografeista ei välttämättä edes tee havainnointia, vaan he tutkivat kulttuurisia artefakteja, kuten esimerkiksi kirjoituksia tai tallenteita. Oman tutkielman kannalta oppituntien videointi mahdollisti sen, että vaikka itse havainnoin etnografian mittapuussa melko vähän, pystyin paneutumaan noihin vähäisiin tunteihin näkökulmani kannalta melko perusteellisesti. Tässä mielessä tutkielmani muistuttaa etnografista mikrotutkimusta, joka voidaan ymmärtää lähikuvana tai mikroskooppisen tarkkana pienen sosiaalisen yksikön tai jonkin sen sisäisen toiminnan tarkasteluna (Fetterman 2010, 29). Tutkielmani kohteena olevat opetusryhmät ovat suhteellisen pieniä sosiaalisia yksiköitä, ja tämän lisäksi samanaikaisopettajuus ja sosiaalinen kehitys ovat selkeitä omia ulottuvuuksia ryhmän sisällä, mikä entisestään tarkentaa ja kaventaa näkökulmaa.

Koen myös, että videoinnit auttoivat osaltaan luomaan mikrotutkimukselle tyypillisen lähikuvan opetusryhmien toimintaan. Fetterman (2010, 80) toteaa, että videokameran avulla voidaan käytännössä pysäyttää aika, mikä oman tutkielmani kohdalla mahdollisti videoinneista tarkkojen litteroinnin tyyppisten kuvausten tekemisen. Pyrin alussa kuvailemaan mahdollisimman tarkasti oppituntien tapahtumia ja ryhmän jäsenten keskinäistä kommunikaatiota. Näin sain muodostettua käsityksen oppituntien rakenteesta, erilaisista työskentelytavoista, ryhmän jäsenten keskinäisestä kommunikaatiosta ja opettajien toiminnasta. Videoiden katsomisen edetessä tiivistin kuvausta niiden piirteiden osalta, jot-

ka alkoivat toistumaan. Tässä tulee muistaa, että myös videoinneista tekemäni kuvaukset ovat viime kädessä tehty omasta subjektiivisesta näkökulmastani. Vaikka videokamera tallentaisi tilanteet sellaisenaan, havainnoijana en pysty kuvailemaan kaikkea, vaan huomio kiinnittyy tiettyihin asioihin, ja havainnointiin sekoittuu aina tiettyä tulkintaa. Samoin Fetterman (2010, 81) toteaa, että itse videokamera luo rajatun katsauksen todellisuuteen. Esimerkiksi oman tutkielman luokissa videokameraa ei voinut asettaa niin, että se olisi tavoittanut koko luokkahuoneen. Näin ollen osa tilasta ja oppilaista jäi aina kuvan ulkopuolelle. Videoinneille tallentui myös vain osa kaikesta puheesta, sillä osa siitä - erityisesti kahden kesken ja pienemmissä ryhmissä tapahtunut juttelu - ei kuulunut kameraan.

Kaiken kaikkiaan tutkielman aineistosta tuli melko mittava (ks. liite 1) ja koen, että pystyin keräämäni aineiston perusteella vastaamaan melko hyvin määriteltyihin tutkimuskysymyksiin. Pidän silti mahdollisena, että pidempi havaintojakso olisi saattanut tuoda esiin uusia piirteitä ja huomioita, mutta suhteessa Pro gradu - tutkielman laajuuteen havainnoinnin lisääminen olisi kasvattanut aineiston liian suureksi. Samoin pidempi havaintojakso olisi ollut aikataulullisesti vaikea toteuttaa, joten myös käytäntö asetti rajat vahvemman etnografisen otteen toteuttamiselle. Näin ollen aineistonkeruun suhteen uskallan lähinnä todeta, että toteutin tutkielmassani etnografista tutkimusotetta, mutta en tehnyt puhtaasti etnografista tutkimusta.

4.3 Sisällönanalyysi

Etnografia sallii melko avoimen lähtöasetelman tutkimuksen tekemiselle, sillä se korostaa aineistosta lähtevää tulkintaa (Eskola & Suoranta 1998, 107). Vuorinen (2005, 65) toteaa, että tutkimuskysymyksetkin muotoutuvat usein vasta, kun tutkija on jo jonkin aikaa tarkkaillut tutkimuskohdettaan. Oma lähtökohtani ei ollut näin avoin, sillä työssäni oli jo alun alkaen suhteellisen selkeä kysymyksenasettelu. Otin silti lähtökohdaksi, että aineisto voi paljastaa jotain ennakoimatonta, minkä vuoksi perustin analyysini aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi voi olla teorialähtöistä tai aineisto-

lähtöistä analyysia. Teorialähtöisessä analyysissä tarkastelu tapahtuu tietyn teoreettisen viitekehyksen kautta, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä aineisto suuntaa teoriaa. Grounded theory on aineistopohjausta sisällönanalyysia puhtaimmillaan, sillä siinä aineiston pohjalta muodostetaan uutta teoriaa. Oma analyysini tapahtui jossain teoreettisen sisällönanalyysin ja grounded theoryn välimaastossa, sillä en tarkastellut aineistoja lähtökohtaisesti tietyn teorian kautta, mutta en myöskään pyrkinyt muodostamaan uutta teoriaa aineistojen pohjalta. Sen sijaan oletin, että aineistoista nousee tiettyjä toistuvia piirteitä, joita pystyn tarkastelemaan jo olemassa olevien teorioiden kautta. (Metsämurtonen 2006, 97, 124–125; Syrjäläinen 1994, 89–90.)

Aloitin aineiston analyysin opettajien haastatteluista ja niiden litteroiduista versioista. Luin haastatteluja läpi samalla jatkuvasti miettien, miten haastatteluissa nousevat eri aiheet ovat olennaisia oppilaiden sosiaalisen kehityksen kannalta. Ennen analyysin aloittamista olin tutustunut lasten sosiaalista kehitystä ja sen tukemista koskevaan kirjallisuuteen, joten minulla oli jo tietty käsitys siitä, mitä ulottuvuuksia ja kysymyksenasetteluja aiheeseen liittyy. Tämän taustatiedon ja haastattelujen toistuvan lukemisen kautta huomioni kiinnittyi tiettyihin toistuviin teemoihin ja aiheisiin. Nämä tietyt teemat ja aiheet voidaan ymmärtää Alasuutarin (2001, 34) kuvailemina johtolankoina. Alasuutarin (2001, 34) mukaan johtolangat ovat merkkejä sellaisista todellisuuden piirteistä tai ulottuvuuksista, jotka eivät ole suoraan havaittavissa. Näiden johtolankojen perusteella tutkija voi alkaa muodostamaan erilaisia tulkintoja ja selitysmalleja (Alasuutari 2001, 39).

Alasuutarin kuvausta seuraillen paneuduin seuraavaksi havainto- ja videoaineistoon ja katsoin, millaisia johtolankoja ne tarjoavat. Samalla tarkastelin, onko haastatteluista muodostamani teemoittelu näiden johtolankojen kannalta toimiva ja mikä on niiden anti eri aihealueille. Näin sain muodostettua alustavan teemoittelun, minkä jälkeen ryhdyin kirjoittamaan auki eri aihealueita aluksi pelkästään aineiston perusteella. Tässä vaiheessa kuvailin aineistoa ja tein tietynlaista tulkintaa samalla jäsentäen ja muokaten eri teemoja. Näin sain muodostettua tietyn raaka-analyysin aineistosta, jota aloin syventämään

palaamalla jo aikaisemmin lukemaani kirjallisuuteen ja pohtimalla, miten tekemäni aineiston teemoittelu näyttääteorian ja aikaisemman tutkimuksen valossa. Samalla aloitin itse tekstissä aineiston ja teorioiden vuoropuhelun, mitä täydensin lukemalla lisää kirjallisuutta koko kirjoitusprosessin ajan. (ks. Syrjäläinen 1994, 89–90.) Pääteemoiksi muodostuivat oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukeminen, ryhmä sosiaalisen kehityksen perustana sekä opettajien kehityksen tukemisen voimavarana.

Yksilöllisen kehityksen tukeminen jäsenyi kolmeksi alateemaksi, joista ensimmäinen koski käyttäytymisen ulkoisten rajojen asettamista, toinen itsereflektion ja itsesäätelyn kehittämistä ja kolmas oppilaiden positiivista vahvistamista. Ryhmätason huomioiminen jäsenyi puolestaan kolmeksi alateemaksi, jotka olivat ryhmään kuuluminen, ryhmän koheesion vahvistaminen sekä yhdessä tekeminen. Jaottelin teeman opettajien kehityksestä kolmeen alateemaan, jotka olivat ammatillinen kehitys, opettajat toistensa tukijoina ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Tutkimusraportin varsinainen tulososio alkaa seuraavasta pääluvusta, ja tulokset jäsenyivät luvuiksi edellä mainittujen teemojen kautta. Olen pyrkinyt rakentamaan tekstin aineiston, aikaisemman tutkimuksen sekä oman tulkintani vuoropuheluksi. Tekstissä on paljon aineistokatkelmia, sillä Van Maanenin (1995, 23) mukaan tutkijan tulee tarjota todisteita, jotka tukevat esitettyjä argumentteja. Samoin Fetterman (2010, 11) toteaa, että haastateltujen suorien lainauksien käyttäminen tekstissä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen laatua ja sitä, onko tutkija käyttänyt aineistoa asianmukaisesti tukemaan omia johtopäätöksiään. Olen muodostanut aineistokatkelmia ja aineistoviittauksissa esiintyvälle henkilölle pseudonymit heidän anonymiteettinsä takaamiseksi.

Tulkintojen ja johtopäätösten perusteltavuus korostuu erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, jossa sen tuottaman tiedon yleistettävyyden pohjaa tilastollisen yleistettävyyden sijaan teoreettisen tai olemukselliseen yleistettävyyteen. Näin ollen aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys korostuvat. Tässä yleistettävyyden ymmärrettävyytenä, jolloin teoreettisia käsitteitä tai tehtyjä havaintoja voidaan soveltaa muihin yhteyksiin tai toimintaympäristöihin. (Eskola & Suoranta 1998, 67–68.) Esimerkiksi *A*

School for All – hankkeen eräs tavoitteista on tuottaa tietoa, jolla voidaan kehittää esimerkiksi opettajankoulutusta. Näin ollen pyrin analyysissäni jatkuvasti edellä mainittuihin kestävyys- ja syvyyteen. Tämän lisäksi etnografialle on laadullisen tutkimuksen tapaan tyypillistä nimenomaan erikoisen, omalaatuisen ja poikkeavan tutkiminen ja kuvailu, jonka kautta voidaan mahdollisesti löytää jotain uutta, yllättävää ja viime kädessä hedelmällistäkin tietoa (Vuorinen 2005, 66). Samanaikaisopettajuus on vielä suhteellisen harvinainen ilmiö Suomessa, joten sen valikoituminen tutkimuskohteeksi täyttää omalaatuisuuden ja poikkeavuuden kriteerit.

Myös etnografiassa painottuu tulkintojen laatu, sillä esimerkiksi Wolcottin (1995; 83, 87) mukaan kyseessä on etnografinen tutkimus vasta, kun tutkija on tuonut tutkimukseen kulttuurisen näkökulman aineiston tulkinnan kautta. Fettermanin (2010, 17) mukaan kulttuurinen tulkinta on olennaista luokkahuoneiden havainnoinnissa. Fetterman (2010, 17) kertoo esimerkin siitä, kuinka erään hänen havainnoiman oppitunnin aikana oppilaat katsoivat toistensa tehtäviä, mikä olisi voitu tulkita lunttaamiseksi erilaisessa ympäristössä, mutta kyseisessä luokassa kyse oli yhteistyöstä. Omasta aineistossani ja tulkinnassani ilmeni samantapainen tilanne, mikä kuvastaa, kuinka analyysini jäsentyy myös kulttuurisen tulkinnan kautta. Samoin samanaikaisopettajuus ja oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukeminen ovat viime kädessä osa koulukulttuuria. En ole silti lähtökohtaisesti sitoutunut kulttuurin tutkimukseen ja tutkielmani ei pohjaa sen traditioihin, joten koen, että oman tutkielman kohdalla voin puhua tässäkin suhteessa lähinnä etnografisesti tutkimusotteesta.

4.4 Oma asema tutkijana

Etnografiseen tutkimukseen liittyy kysymys tutkijan suhteesta tutkimuskohteeseen, sillä toisaalta etnografia edellyttää, että tutkija pääsee tarpeeksi lähelle tutkittavaa ryhmää, mutta toisaalta tutkijan tulisi kyetä säilyttämään tarvittava etäisyys kohteeseen. Oman tutkielman kannalta tämä tarkoitti esimerkiksi sen ottamista huomioon, että olin tutustunut tutkielmani opettajiin jo ennen varsinaista aineistonkeruun aloitusta ja olimme yh-

dessä pohtineet ja suunnitelleet tutkielman toteuttamista. Tiedostin näin ollen, että kanssakäyntini tutkimuskohteiden kanssa voi vaikuttaa omiin asenteisiini ja tulkintoihini. Samoin yleisellä tasolla tutkimuksen validiteetin kannalta minun täytyi olla jo alun alkaen tietoinen omista ennakkokäsityksistäni ja ymmärtää, että tapani havainnoida ja tulkita maailmaa on aina subjektiivinen (ks. Alasuutari 2001, 33; Fetterman 2010, 24). Lähtökohtaisesti suhtaudun esimerkiksi hyvin positiivisesti inklusioon ja samanaikaisopetukseen, joissa näen paljon mahdollisuuksia oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemiseksi (ks. Suojanen 1996; 50–51, 56–57). Silti minun täytyi tiedostaa, että tämän tutkimuksen puitteissa nämä positiiviset odotukset eivät välttämättä toteutuisi.

Samoin koulu on minulle ympäristönä varsin tuttu, mikä loi haasteen tarkastella sitä uusista näkökulmista (ks. Metsämuuronen 2001, 21). Suojasen (1996, 57) mukaan tutkittaessa omaa kulttuuria voivat kulttuurin ajattelutavat, säännöt, normit ja sanktiot näyttäytyä itsestänselvyyksinä, joita tutkija ei kykene kyseenalaistamaan. Alasuutari (2001, 33) toteaa puolestaan, että kriittinen itsereflektio ja uusien havaintojen tekeminen suhteessa omaan esitietoon auttavat itsestänselvyyksien kyseenalaistamisessa. Alasuutari (2001, 77) jatkaa, että teoria ja teoreettinen viitekehys voivat auttaa tässä kriittisessä tarkastelussa ja itsensä etäännyttämisessä tutkimuskohteesta. Esimerkiksi omalla kohdallani samanaikaisopettajuuden ja sosiaalisen kehityksen teorioihin tutustuminen on auttanut minua suhtautumaan kriittisesti siihen, mitä kouluissa tapahtuu ja millaisen ympäristön koulu muodostaa. Tähän liittyi myös oman roolini tietoinen muuttaminen opettajasta tutkijaksi ja tarkkailijaksi, mikä auttoi luomaan etäisyyttä tilanteeseen.

Etnografia mahdollistaa lähtökohtaisesti myös konkreettisen osallistumisen, mutta tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia samanaikaisopettajuuden ja oppilaiden sosiaalisen kehityksen välistä suhdetta, joten ylimääräisen aikuisen osallistuminen itse opetustilanteisiin olisi saattanut vääristää tutkimustuloksia.

"Osallistuva havainnointi (participatory observation) on keskeisin etnografisessa kenttätöissä käytettävä tiedonkeruumenetelmä. Se voidaan jakaa neljään päätyyppiin sen mukaan, onko tutkijan rooli julkinen vai ei ja onko tutkija vuorovaikutuksessa havainnoita-

van kanssa vai toimiiko hän ainoastaan tarkkailijana. Päättyvät ovat täydellinen havainnoija, havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana ja täydellinen osallistuja" (Vuorinen 2005, 67).

Oma roolini oli julkinen ja toimin vuorovaikutuksessa havainnoitavien kanssa haastattelujen ja keskustelujen kautta, joten roolini voidaan määritellä havainnoijaksi osallistujana. Näin ollen asemani tutkijana ja tutkimuksen tarkoitus olivat tutkittavien tiedossa ja he olivat itse mukana suunnittelemassa tutkimusta. Tämä mahdollisesti lisäsi tutkimuksen kohteena olevien ja minun välistä luottamusta. Eskolan ja Suorannan (1998, 107–108) mukaan on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat suhtautuvat tutkimukseen myönteisesti, ja tämän tutkimuksen kohdalla tätä on edesauttanut merkittävästi kyseisen koulun ja opettajien sitoutuminen *A School for All* –hankkeeseen.

Ongelmana roolini ja tutkimukseni avoimuudessa saattoi olla, että läsnäoloni opetustilanteissa häiritsi tai vaikutti opettajien ja oppilaiden toimintaan. Näin ollen kävin jo ennen varsinaisen havainnoinnin aloittamista luokassa videokameran kanssa, jotta oppilaat ja opettajat saivat mahdollisuuden tottua tilanteeseen. On mahdollista, että opettajat muuttivat toimintaansa oppitunneilla ollessaan tietoisia tutkielman näkökulmasta ja halutessaan mahdollisesti "näyttää parhaimpaansa". En kuitenkaan näe tätä ongelmana, sillä näin opettajat tulivat mahdollisesti valjastaneensa semmoisen potentiaalin, jota ei ollut vielä käytetty. Tämä ei vääristä tutkimustuloksia, sillä tarkoitushan oli tutkia nimenomaan, mitä samanaikaisopettajuus voi tarjota. Ongelmallisinta olisi havainnoinnin kannalta ollut, jos oppilaat olisivat käyttäytyneet "liian hyvin". Häiritsevä käytös olisi itse asiassa ollut hedelmällinen tilanne havainnoida, miten sosiaalisen kehittymisen tukeminen ilmenee tämän tyyppisissä tilanteissa. Käsitykseni kuitenkin on, että oppilaat eivät käyttäytyneet korostetun poikkeavasti ollessani havainnoimassa oppitunteja, sillä haastatteluissa opettajien käsitykset oppilaista ja opetusryhmistä tukivat omia havaintojani. Oppilaat kiinnittivät kyllä huomiota minuun ja kameraan, mutta näyttivät unohtavan "meidät" työskentelyn alettua.

Seuraavaksi alkaa tutkielman tulosten esittely kolmen pääluvun kautta, joita ovat yksilöllisen kehityksen tukeminen, ryhmä sosiaalisen kehityksen perustana sekä opettajien kehitys oppilaiden tukemisen voimavarana.

5 Yksilöllisen kehityksen tukeminen

5.1. Käyttäytymisen ulkoisten rajojen asettaminen

Samanaikaisopettajuuden merkitys oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemisessa näyttyi oppilaiden käyttäytymisen aktiivisena ohjaamisena, mikä tarkoitti esimerkiksi käyttäytymisen ulkoisten rajojen asettamista. Samanaikaisopettajuudessa erityisesti kahden opettajan fyysinen läsnäolo luokassa vaikutti pitävän sisällään tiettyjä etuja oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisen kannalta.

Opettajat hakeutuvat melko nopeasti eri puolille luokkaa, kontrolli ja valvonta, läsnäolo (Havaintopäiväkirja 20.3.2013)

Kaksi silmää on enemmän tai kahden aikuisen silmät on enemmän yksinkertaisesti. Kun toinen opettaa jotain, toinen seuraa, toinen jos vähän aikaa voi tarkkailla, hän selkeästi... Siinä näkee enemmän. (Enni)

[S]amanaikaisopettajuudessa se on niin, että siinä ehtii enemmän, että kuin yksin opettaa. Tai näin niin sitten siinä aina mieltii, että "Nyt en ehtinyt puuttua siihen tilanteeseen tai siihen tilanteeseen". Että aika ei vain riittänyt. (Enni)

Oppituntien havainnoinnin perusteella opettajat liikkuiivatkin jatkuvasti oppilaiden keskuudessa, joten he kykenivät tehokkaan oppilaiden havainnoinnin lisäksi reagoimaan nopeasti oppilaiden käyttäytymiseen. (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 37.)

Samoin koin, että heidän joko tietoinen tai tiedostamaton taipumus asettua eri puolille luokkaa loi vahvaa fyysistä läheisyyttä oppilaisiin. Voi olla, että tässä käytettiin hyväksi pelkän fyysisen läheisyyden sisällään pitämää kontrollin piirrettä.

Yksi pareista pelleilee keskenään, Lea ilmeisesti huomaa tai ainakin katselee sinne päin. Tulee pienen hetken päästä tarkistamaan eteneekö homma. Oppilaat jatkavat tehtävää saman tien. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Eräs oppilaista lähtee lönkyttelemään luokan ympäri (voitonjuoksu?), juoksee takaisin oman pöydän viereen ja sitten Lean eteen, joka on seurannut oppilaan menoa. Ilmeisesti oppilas ilmoittaa, että ovat parinsa kanssa valmiita. Lea tulee luo ja ohjaa kädellä oppilaan takaisin omalle paikalle. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Näkisin, että myös edellisissä tilanteissa Lea olisi voinut kieltää tai antaa kielteistä palautetta oppilaille, mutta sen sijaan hän ohjasi oppilaiden toimintaa pelkällä läsnäololleen siirtymällä oppilaiden välittömään läheisyyteen. Tässä mielessä kahden aikuisen pelkkä oleminen ja liikkuminen luokassa voivat tehostetusti hillitä ja ohjata oppilaiden käyttäytymistä toivottuun suuntaan.

Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012, 248–250) mukaan oppilaiden kokema turvallisuudentunne edellyttää osiltaan, että he luottavat opettajien tarvittaessa puuttuvan eri ongelmiin. He jatkavat, että oppilaiden kokemus turvallisuudesta syntyy järjestyksestä, sääntelystä ja valvonnasta, jolloin turvattomuuden paikkoja ovat vapaa leikki, yksinäinen koulumatka, iso koulupiha, suuri oppilasjoukko ja välitunnit. Samanaikaisopettajuus voi siis edesauttaa oppilaita kokemaan olonsa turvalliseksi omassa luokassaan opettajien tarjoaman vahvan fyysisen ja henkisen läsnäolon kautta. Tämän lisäksi huomioitavaa on, että samanaikaisopettajuudessa kaksi opettajaa pystyi varmistamaan, että luokka jäi harvoin yksin.

Kun mieltii sitä, että kun on yksin tämmöisessä isossa luokassa, niin kun selvittää joitain sotkuja vaikka - kun aikaisempina vuosina niitä on voinut olla tosi paljonkin - aina mennä tuonne käytävälle ja sä jätät luokan yksin ja lähdet tuonne käytävälle setvimään niitä sotkuja. Se on tosi raskasta ja se vie hirveästi aikaa. Plus että luokkahan on yksin silloin. Vaikka antaa tehtävät, että nyt jatkakaa tästä, niin ei ekaluokkalaiset... Ne vähän aikaa ja alkaa sitten heilumaan. (Senja)

Opettajien läsnäolo ja aktiivinen puuttuminen eri tilanteisiin tarkoitti käytännössä erilaisten ohjeiden antoa.

Enni: "Petri, muistathan hyvän käytöksen. Muistat sitten kohteliaasti huomauttaa, me ei töksäyttäen sanota". (Videohavainnointi 20.3.2013)

Opettajat ja oppilaat keskustelevat välituntikäyttäytymisestä, opettajat antavat ohjeita mitä pitää tehdä: "pyytää anteeksi", "kertoa välituntivalvojalle". "Miten ollaan kavereita?" Otetaan kaikki mukaan, "saa tulla" (Havaintopäiväkirja 20.3.2013).

Opettajat antoivat myös suoria käskyjä ja kieltoja, jotka voivat joissain tapauksissa toimia myös kielteisenä palautteena oppilaille.

Hiljaisuuden palautus, ilmaisee että tapahduttava nopeasti, "shhh"- äännettä käyttää paljon. (Havaintopäiväkirja 21.3.2013)

Senja kääntää paria oppilasta jäämään. Senja: "Kalle, se tilanne, mikä vasta oli, ei saa toistua. Pyydät anteeksi Jussilta." Kalle pyytää anteeksi. Senja: "Ja nyt sinä lähdet kotiin ja sinä lähdet välitunnille." (Videohavainnointi 20.3.2013)

Pikkupalautuksia, jotka riittävät. Esimerkiksi "kuuntele", "lopeta", "viittaa jatkossa" (Havaintopäiväkirja 20.3.2013).

Pidän mahdollisena, että edellisissä esimerkeissä ilmaistu kielteinen palaute voi käyttäytymisen ohjaamisen keinona perustua rankaisemiseen. Keltikangas-Järvisen (2010, 222–225) mukaan rankaiseminen tarkoittaa määritelmällisesti ei-toivotun käyttäytymisen seuraamusten muokkaamista lapsen kannalta epämiellyttävään ja ei-toivottuun suuntaan. Tämä perustuu ajatukseen siitä, että käyttäytyminen opitaan, koska se palkitsee yksilön jollain tasolla. Näin ollen on keskityttävä toiminnan seuraamuksiin, jos halutaan muuttaa käyttäytymistä. Katson, että edellisissä esimerkeissä opettajien ilmaistessa oppilaan käyttäytyvän ei-toivotulla tavalla kyse saattoi olla myös rankaisemisesta, jos opettajan antama käsky tai kielto oli oppilalle ei-toivottu seuraamus. Ei-toivotuksi tämän voi tehdä esimerkiksi se, että oppilas koki opettajan olevan tyytymätön häneen tai muu luokka kuuli hänen toimineen väärin.

Edellisen valossa huomioitavaa on, että opettajat ilmaisivat selkeästi myös kielteisiä tunteita, kuten esimerkiksi pettymystä tai suuttumusta.

Enni vei yhden oppilaan pois luokasta, joka ei pystynyt hiljentymään. Sama oppilas häiriköi uudestaan ja Senja veti syrjään ja puhutteli, ilmaisi suuttumuksen ja ei-hyväksynnän kasvojen ilmeillään. (Havaintopäiväkirja 20.3.2013)

Yksi etupenkin pojista laulaa "Ihahhaa ihahhahaa". Lea hiljenee ja katsoo "ei-huvittuneesti", joten poika lopettaa saman tien, mutta katselee vielä luokkaan nauraen. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Samoin esimerkiksi Enni antoi palautetta luokan huonosta ruokalakäyttäytymisestä, jolloin hän ilmaisi hyvin selkeästi olevansa pettynyt ja tyytymätön oppilaisiinsa (Videohavainnointi 21.3.2013). Lea oli kiinnittänyt huomiota siihen, että tunteiden ilmaisussa voidaan mennä myös liian pitkälle.

Se monesti menee ikävä kyllä siihen, että pyydetään lapsia olemaan "Hiljaa", "Hiljaa", "Hiljaa", ja sitten huudetaan "Hiljaa!" Että semmoista meillä ei kyllä ole ollenkaan.
(Lea)

Oppituntien havainnoinnit tukevat tätä, sillä vaikka opettajat ilmaisivat kielteisiä tunteita, kummassakaan luokassa he eivät vaikuttaneet hermostuvan tai suuttuvan hallitsemattomasti missään vaiheessa.

Seuraavassa eräs esimerkki Ennin maltillisesta tavasta suhtautua oppilaan ei-hyväksyttävään käyttäytymiseen. Kyseisessä tilanteessa Enni keskusteli kahden oppilaan kanssa oppitunnin jälkeen jostain välitunnilla tapahtuneesta välikohtauksesta.

Enni: [Alku ei kuulu nauhalle] "... Muistatko sie Petri tämmöistä?"

Petri: "Muistan."

Enni: "No miksi sie sitten...? Huomasitko sie, että kaverille kävi kipeää?"

Petri: "Joo"

Enni: "Joo, no miksi sie et sitten anteeksi huomannut pyytää?"

Petri: "En huomannut..."

Enni: "Et huomannut... Oliko sulla vauhtia niin kovasti?"

Petri: "Joo, mie tönäsin Katjaa ja oliko se sitten niin, että mie lensin siihen tälleen..." Petri menee maahan makaamaan.

Enni: "Niin, tulepa Petri nyt tänne. Kuulepa Petri, me juteltiin jo tästä vauhtihommasta ja me ollaan puhuttu jo, mistä se johtuu. Mutta nyt sä itse tiedät, mitä sun täytyy nyt tehdä." Enni katsoo Katjaa merkitsevästi. Petri ottaa heti Katjaa kädestä ja pyytää anteeksi. Oppilaat lähtevät tämän jälkeen kulkemaan kohti ovea.

Enni: "Ja Petri muistat sitten, mistä me keskusteltiin äsken. Tämä oli sattunut ennen sitä meidän keskustelua niin pidät huolen ettei enää..." (Videohavainnointi 21.3.2013)

Tässä esimerkissä Enni vaikutti pyrkivän pois vahvan tuomitsevasta asenteesta ilmaisemalla, että ei oletanut Petrin tietoisesti olleen pyytämättä anteeksi. Sen sijaan Enni tulkitsi, että syy Petrin käyttäytymiselle oli muissa tekijöissä. Katsoisin, että oppilaiden ei-hyväksytyyn toiminnan arviointiin ja siitä annettuun palautteeseen liittyy myös kysymys siitä, miten kielteinen palaute voi vaikuttaa oppilaiden käsitykseen omasta itsestä ja omista kyvyistä. Noddings (1992, 25) toteaa, että oppilaiden käyttäytymisen paheksunnassa tulisi ilmaista selkeästi, että paheksunta kohdistuu tekoon – ei henkilöön. Koen myös Ennin pyrkineen edellisessä esimerkissä ilmaisemaan, että ei hyväksy oppilaan tekoa, mutta ei oletanut oppilaan käyttäytymisen johtuneen tämän persoonaan liittyvästä huonoudesta tai ilkeydestä. Keltikangas-Järvinen (2010, 249–250) muistuttaa myös, että ainoastaan rankaisemiseen tukeutuvan kasvattajan läsnäolo muuttuu ennen pitkää lapselle kielteiseksi asiaksi, jolloin menetetään aikuisen potentiaali olla tukena lapselle.

Keltikangas-Järvinen (2010, 249–250) toteaa, että rankaiseminen itsessään ei poista ei-toivottua käyttäytymistä pysyvästi, vaan tukahduttaa sen joksikin aikaa. Syynä tähän on, että rankaiseminen ei opeta lapselle vaihtoehtoista toimintamallia. Tässä valossa on huomioitavaa, että kieltämisen ja moitteen sijasta opettajat vaikuttivat pyrkineen myös muunlaisen käytöksen ohjaamiseen ja vaihtoehtojen tarjoamiseen.

Itsekin huomasi, että no niin nyt olisi pitänyt minun tajuta, että tällöinen lapsi pannaan tietenkä taakse, mistä se hallitsee koko luokkatilanteen. Koska se pyöri koko ajan, jolloin se saa koko ajan semmoista negatiivista palautetta, sen nimi mainitaan. (Lea)

Lea vaikutti siis todenneen, että ympäristötekijöiden huomioiminen on mahdollisesti tehokkaampi tapa vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen kuin jatkuva negatiivinen palaute. Samoin Henna pyrki ratkaisemaan erään oppilaan vaikeuden keskittyä ympäristömuutoksella:

Henna kysyy matematiikan tunnilla oppilaalta: "Onko sulla oikeasti tässä hankala keskittyä? Onko sulla helpompi keskittyä kun saa ihan rauhassa laskea?" Oppilas vastaa ilmeisesti myöntävästi. Henna jatkaa: "No kokeillaanpa, tulepa niin mie järjestän sulle... [ottaa oppilaan kirjan ja lähtee kävelemään luokasta] Katotaan, saatko sie enemmän lasketua..." Oppilas seuraa Henna ulos luokasta. (Videohavainnointi 20.5.2013)

Aineistossa kuvastui myös, että opettajat ymmärsivät toivotun käyttäytymisen olevan varsin suhteellista ja kontekstisidonnaista.

Tietenkin tuo toiminnallinen tekeminen tai oppiminen tuo myös tietynlaista hälyä luokkaan. Mutta me ollaan Hennan kanssa molemmat semmoisia, että en mä ajattelekaan, että luokassa pitäisi olla semmoinen hiiskumaton hiljaisuus, että siellä on hyvä työskentelyrauha. Vaan sillai, että siellä voi olla sitä ääntä. (Lea)

Kaikki oppilaat vaikuttavat pelaavan innokkaasti, ja kaikki kuuluva puhe koskee peliä. Hälinää ja puheensorinaa on, mutta se ei tunnu vaivaavan ketään. Ainoastaan noppien heittelystä tulevaa ääntä pyrittiin vaimentamaan jo alkuohjeistuksessa. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Lean kanssa saman pöydän ääressä pelaava oppilas heiluu aika paljon, mutta Lea ei käske istumaan nätisti tms. Oppilaat saavat liikkua ja pyöriä. Ei edellytetä liikkumattomuutta, kunhan pysyy omalla paikalla. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Näkisin, että kyseisissä luokissa oli siis tarkoituksenmukaista ja positiivista, että oppilaat keskustelivat keskenään. Viime kädessä työrauha on määrittelykysymys, jolloin opettajien erilaiset tavoitteet johtavat erilaisen toiminnan ja käyttäytymisen tukemiseen (Wolk 2002, 18–20).

Varmasti [samanaikaisopettajuus] vaikuttaa siihen rauhallisuuteen, että luokassa on paljon rauhallisempaa. Kurinpitoa on vähän. (Senja)

Mutta nyt ei ole ollut tässä porukassa ollenkaan, että ei ole sillä lailla häiriökäyttäytymistä ollenkaan ja sitä käyttäytymisen ohjausta. Nämä on kyllä sillä lailla tosi helposti ohjailtavissa. (Henna)

Henna koki tämän johtuvan ennen kaikkea siitä, että luokan "perusporukka" hyväksyi luokan säännöt ja koki ne omikseen (ks. luku 6.1). Pidän mahdollisena, että kahden

opettajan läsnäolo antoi oppilaille käsityksen siitä, että opettajilta jäi vähän huomaamatta, ja tämä kokemus lienee vahvistunut opettajien puuttuessa tilanteisiin aktiivisesti. Tämä on voinut edesauttaa sitä, että oppilaat olivat sisäistäneet tietyt käyttäytymisen säännöt varsin tehokkaasti.

Samoin opettajien vetämä yhtenäinen linja on luultavasti vahvistanut tätä.

Kun sä näet jotakin sen alueen [sosiaalisten taitojen] ongelmia tai näin, kun ne yhdessä toisen kollegan kanssa silloin keskusteltiin ja juteltiin, että kuinka tässä näin ja sitten yhdessä päätettiin se linja, millä tavalla toimitaan. (Enni)

Mielipiteiden ja ajatusten vaihto saattoivat auttaa erilaisten tilanteiden ja oppilaiden käyttäytymisen ymmärtämisessä.

[M]utta kyllä toinen avaa aina silmiä joissain kohdin. Että siinä tulee semmoista mielipiteen vaihtoa, että "Olisiko siinä...?" tai "Oletko miettinyt, että voisiko se johtua siitä...?" tai jotenkin. (Senja)

Opettajien käymät keskustelut ja yhteinen pohdinta ovat voineet varmistaa, että valittu toimintatapa on mahdollisimman sopiva ja tehokas sosiaalisen kehityksen kannalta. Näin ollen opettajien yhteinen linja ei välttämättä koskenut pelkästään käyttäytymisen ulkoisten rajojen asettamista.

5.2 Itsereflektiosta itsesäätelyyn

Aineistossa ilmeni pyrkimys oppilaiden itsereflektion ja itsesäätelyn kehittämiseen, mihin erityisesti oppilaiden kanssa käydyt keskustelut vaikuttivat tähtäävän.

Henna oppilaalle: "Onko sulla jonkulaista barrikadia tässä? Epäilyttääkö sulla, että joku katsoo sulta?" Oppilas vastaa ilmeisesti myöntävästi. Henna: "Niinkö? Onko sulla aina semmonen olo, että joku katsoo sinun vastauksia?" Oppilas nyökkää. Henna: "Kenenkäs täältä tarvii katsoa Ellin vastaukset? [Katselee ryhmän muita jäseniä] Kuka meistä ei osaa itse laskea? [Henna hymyilee] Tiiätkö sie, ne osaa itse laskea. Ei sinun tarte piilotella sitä varten. Mitä sitä silloin tekee, jos ei osaa? Silloinhan voi pyytää apua, miten tämä menee. Elikä pitäiskö meidän ottaa tuo pois?" Henna katsoo oppilasta hymyillen. Henna: "On se

vähän, minusta tuommoset barrikadit ei ole oikein kivoja. Mietippä sitä asiaa vähäsen." Oppilas ei heti ota penaaia pois, mutta ottaa sitten myöhemmin. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Katsoisin, että edellisessä tilanteessa Hennan toiminnassa kuvastui pyrkimys ohjata oppilasta pohtimaan oman toimintansa perusteita ja samalla kiinnittämään huomiota siihen, että nämä perusteet eivät ehkä pohjanneet oikeaan tilanearvioon. Näin Henna pystyi mahdollisesti ohjaamaan oppilasta pois epäluuloa ja epäluottamusta kuvastavasta asenteesta luokkatovereitaan kohtaan. Tämä kaikki tapahtui kesken oppitunnin, jolloin muut oppilaat eivät silti jääneet ilman aikuisen huomiota Lean jatkaessa muiden auttamista ja ohjaamista (Videohavainnointi 19.3.2013).

Eräs esimerkki opettajan ja oppilaiden välisestä keskustelusta on Hennan kuvaus kiusaamistapauksensa jälkiselvittelystä, jossa hän kertoi "puhutelleensa" kiusaajia. Termi "puhutella" on mielenkiintoinen, sillä koen sen pitävän sisällään tietyn rankaisemiseen liittyvän konnotaation. Käsitykseni mukaan puhuttelun yhteydessä annetaan usein negatiivista palautetta, ja myös itse tilanteen vaikeus ja epämiellyttävyys voi toimia ei-toivottuna seuraamuksena. Puhuttelu myös tiettyssä mielessä kohdistetaan oppilaaseen, kun taas keskustelua käydään oppilaiden kanssa. Toisaalta katsoisin, että puhutteluun voi liittyä keskustelua, ja se voi johtaa myös erilaiseen sosiaalisen kehityksen tukemiseen. Esimerkiksi Hennan kuvailemassa puhuttelussa oppilaat vaikuttivat saaneen myös tilaisuuden omien tunteiden ja huonon omantunnon ilmaisuun.

Ne koki tosiaan hyvin selkeästi, että he on tehneet väärin ja siitä että... Vaikka kyllä... Tämäkin oli semmoisen erityisen tuen poika, jota ne oli kiusanneet, niin olivat tiedostaneet, että he tekee tosi väärin. Ja vielä semmoinen poika, joka ei yleensä tunnusta, jos se on tehnyt väärin, niin sekin kyllä tunnusti heti. Tiesi tasan tarkkaan, että nyt on tehnyt niin väärin. Ja kun siitä sitten puhuttiin, että oman luokan keskenhän me ei nyt voida tehdä tuommoista. Että ennemminhän meidän pitää puolustaa, jos joku kiusaa. Kyllähän me tiedetään, että ei kukaan muu puolustaa, jos ei me... Niin olivat todella pahoillaan. (Henna)

Voi olla, että keskustelu Hennan kanssa auttoi oppilaita ymmärtämään, miksi heidän toimintansa ei ollut hyväksyttävää. Toisaalta kiinnijääminen saattoi myös auttaa oppilaita irtautumaan kielteisestä toiminnasta, mihin he eivät ehkä pystyneet omin avuin.

Katson, että edellisessä esimerkissä on kyse itsereflektion harjoittelusta ja opettelusta tarkastelemalla kriittisesti oppilaiden omaa toimintaa ja toiminnan perusteita. Sama itsereflektion harjoittelu ja oman toiminnan muuttaminen sen perusteella näyttäytyy myös seuraavassa Lean kuvailussa:

Syksyllä oli, että tämä, jolla oli ADHD, se ei voinut aluksi... Se ei istunut ryhmässä. Sen pulpetti oli vähän niin kuin erillään, itse halusi. Mutta nyt sitten joulun jälkeen se on istunut koko ajan ryhmässä eikä ole ollut mitään ongelmaa. Ei ole koskaan tarvinnut, että se olisi halunnut pois. Aluksi se oli silleen, että jos me tehtiin ryhmässä, se siirtyi aina se pulpetti siihen. Jos tehtiin tällaisia vähän hiljaisempia tehtäviä tai piti kuunnella opettajaa, se istui sitten erikseen siellä. Siinä oli semmoinen hyllykkö jakajana. Se koki itse, että halusi vetää sen pulpetin sinne. Se oli sille mahdollista, että voi istua ryhmässä tai voi mennä... se sai itse valita. (Lea)

Oppilaan tarve siirtyä pois ryhmästä oli Lean mukaan vähentynyt lukuvuoden edetessä ja lähes lakannut lopulta, mikä viittaisi siihen, että oppilas oppi säätelemään itsensä ja ympäristön välistä suhdetta.

Koen, että itsereflektio voi auttaa itsesäätelyn kehittämisessä, kun oppilas oppii ymmärtämään, miksi erilaiset tilanteet ja asiat herättävät hänessä itsessään tiettyjä tunteita ja reaktioita ja käsittelemään näitä tunteita ja reaktioita. Rusanen (2011, 273) käyttää termiä minuuden joustavuus (ego-resiliency), joka tarkoittaa yksilön kykyä ilmaista itseään sopivalla tavalla ja säädellä tunteita tilanteeseen nähden. Senjan seuraava esimerkki kuvastaa samaa.

[M]eillä on yksi tietty metodi yhdelle tytölle, joka on hirveän vahva ja jolla on aina, aina asiaa. Se ottaa sen tilan ihan jatkuvasti ja koko ajan. Se tarvitsee hirveästi aikuisen huomiota. Me ollaan niin kuin sovittu, että aamulla ja päivän päätteeksi on se aika, että sitten saa kertoa asiat. Mutta ei niin kuin koko päivän aikana koko ajan. (Senja)

Samanaikaisopettajuuden kannalta olennaista edellisessä esimerkissä on Senjan toteamus "meillä on yksi tietty metodi", mikä kuvastaa kuinka oppilaalle kehitetty metodi on opettajien yhteisen suunnittelun ja toteutuksen tulosta.

Minuuden joustavuuden kehittäminen ilmeni aineistossa opettajien tavassa ohjata oppilaita suhtautumisessa toisiinsa, mihin liittyi myös pyrkimys kehittää oppilaiden kykyä empatiaan.

Kyllä se aina pyritään tekemään, että ne itse saa sen ratkaisun jotenkin tehtyä sillä lailla. Siinä vain niinkö autetaan sitä asiaa. Että sitä katsellaan eri kulmilta. Että "Sie nyt sanot, että näettekin tällä lailla..." Ja tämä sanoo, että "Se on mennyt näin...". Tietenkin siinä on hankala, jos siinä jotkut alkaa valehtelemaan ja sitten... Se on aina vähän hankala. Mutta kyllä se on yleensä löydetty aina jokin ratkaisu, että ne on ihan olleet aivan tyytyväisiä. Aina joskushan joutuu tekemään tällaisen päätöksen, että "Me ei päässä tässä päätökseen. Nyt meidän täytyy vain ehkä luvata, että tällaisista asioista me ei kuitenkaan tehdä, että sanottaisi, että toisella on ruman väriset farkut sille toiselle kaverille. Että tuota... Koska sittenhän se olisi pahan puhumista toisen selän takana, että ethän sinä halua että sinustakaan puhutaan". (Henna).

On tullu tappelu välitunnilla, toinen on moksassut. Sitä, että "Saako toisen ihoon koskea?" "Saako toista loukata sanoilla tai nyrkeillä?" (Enni).

Mä aina jollain tapaa semmoista empaattisuuteen opettamista pyrin, että "Etkö sä huomannut, miten kaverilla tuli ikävä mieli, kun sä puhuit hänelle näin? Että ainakaan minusta ei olisi tuntunut mukavalta, jos minulle oltaisiin sanottu...". Ikään kuin niiden tunnetilojen opettamista samalla. Kun sä toimit näin siitä seuraava tunnetila on paha mieli tai hämmennys tai surullisuus ja nimetä niitä tunnetiloja. (Enni)

Ennin toteamus vaikuttaisi heijastelevan ajatusta siitä, että muiden ymmärtäminen edellyttää oman itsensä ymmärtämistä. Oppitunneilla kiinnitettiin tietoisesti huomiota tunteisiin liittyviin tekijöihin. Oppilaat esimerkiksi harjoittelivat ryhmissä eri tunteiden ja kasvojen ilmeiden yhdistämistä (Videohavainnointi 20.5.2013).

Henna ja oppilaat pohtivat "kiltin" ja "sydämellisen" välillä ja eräs oppilaista kommentoi, että sydämellinen ei sovi poikaan. Henna: "Ai sydämellinenkö ei sovi poikiin? [nauraa ja pyörittää päätä] Ihanat perustelut". [...] Oppilaat nauravat jotain ja Henna menee takaisin kysymään, mikä sana tuli. Oppilas vastaa: "Lempeä". Henna: "No, sopiiko se poikien maailmaan?" Oppilaat: "No ei". Henna: "Kyllä minusta sopii. Minusta sie olet jo nyt ihan lempeän näköinen, kun sie hymyilet". Kyseinen oppilas alkaa elehtimään epäuskoisesti. (Videohavainnointi 20.5.2013)

Puolimatkan (2004, 63–66) mukaan kasvatus ei pysty välttämättä vaikuttamaan varsinaisiin tunteisiin, mutta sillä voidaan vaikuttaa tunteiden tunnistamiseen, hallintaan ja ilmaisuun. Koin, että Hennan rooli tunnekasvattajana korostui edellisessä esimerkiksi, kun oppilas ei hyväksynyt sydämellisyyden ja lempeyden olevan pojille sopivia tunteilmaisuja. Henna kykeni heti tilanteessa kyseenalaistamaan tällaisen käsityksen ja ilmaisemaan oppilaille, että myös pojat voivat ja saavat olla lempeitä. Tässä kuvastuu myös, kuinka samanaikaisopettajuudessa opettaja voi jäädä tietyn ryhmän seuraan pidemmäksikin hetkeksi kuuntelemaan ja kommentoimaan toisen opettajan jatkaessa työskentelyä muualla (Videohavainnointi 20.5.2013).

Santeri: "Tuota, mulla kuoli vasta yksi sukulainen [Senja terästyy] ja sitten me lähdetään... [ei kuulu kameralle]".

Enni: "Joo..."

Senja: "Joo, sä eilen juttelitkin siitä. Se on vähän semmoinen surullinen juttu, surullinen olo siitä asiasta."

Oppilas myöntelee. Enni kehottaa oppilasta kertomaan, jos haluaa jutella myöhemmin aikuisen kanssa.

Enni jatkaa: "Santeri kertoi teille itselleen ison asian ja se on aiheuttanut vähän semmoista... Vähän surumieltä Santerille. Niin te osaatte nyt sitten huomioida Santerin erityisesti nyt sitten, että olla reilu kaveri ja kiltti. Että jos te tiedätte, että semmoisia isoja asioita on mielessä niin sitten, niin silloin kyllä tarvitsee ystävien apua." (Videohavainnointi 20.3.2013)

Tässä esimerkissä opettajat auttoivat tunteiden nimeämisessä sekä tunteiden jakamisessa. Tunteiden hallinta ja niistä ylipääseminen edellyttää usein tunteiden jakamista toisten ihmisten kanssa, ja opettaja voi auttaa tässä ylläpitämällä dialogia oppilaan kanssa (Peltokorpi 2008, 18–19). Samoin Furman (1998, 149–150) muistuttaa, että lapset eivät osaa automaattisesti yhdistää itsessään tapahtuvaa tunteiden kuohuntaa sellaisiin nimityksiin kuten viha, suru tai ilo. Lapsi tarvitsee tässä aikuisen apua, jolloin aikuinen toimii "sanastona" tarjoten lapselle tarvittavat termit ja määrittelyt tunteiden sanallistamiseen. Edellisessä esimerkissä opettajat ohjasivat myös muita oppilaita, miten kaverin voimakkaisiin tunteisiin tulee suhtautua empaattisesti ja ymmärtäväisesti.

Huomioitavaa tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun liittyvässä kehityksessä on, että aikuinen myös itse mallintaa tunteita ja vastaa oppilaiden tunteisiin tunteella (Puolimatka 2004, 63–66). Aineistossa opettajat ilmaisivat tunteitaan monilla eri tavoilla.

Joku oppilaista sanoo jotain. Henna reagoi yllätystä selkeästi, hymyilee ja koskee tytön olkapäähän. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Opettajat käyttävät paljon ilmeitä tunteiden ilmaisussa (Havaintopäiväkirja 21.3.2013).

Henna: "Jaa, mulla on näin [nostaa peukun ylös] aina kun mie näen teidät. Mulla, kotoa kun mie lähden, saattaa olla näin [kääntää peukun osoittamaan sivulle]. Mutta kun mie näen teidän naamat, niin mulla on näin [nostaa peukun ylös ja hymyilee]". (Videohavainnointi 20.5.2013)

Huomioitavaa oppituntien havainnoinneissa oli opettajien lämmin suhtautuminen oppilaisiin. Kiinnitin esimerkiksi huomiota opettajien tapaan kutsua oppilaita hellittelynimillä, kuten esimerkiksi "kulta" ja "ystäväiseni" (Videohavainnointi 20.3.2013, havaintopäiväkirja 20.3.2013). Noddings (1992, 22) toteaaakin, että opettajien ilmaisema huolenpito ja välittäminen toimivat mallina oppilaille toivottavasta suhtautumisesta kanssaihmiöihin.

Opettajien välittävä suhtautuminen ilmeni erityisesti oppilaiden huomioimisessa ja heidän kuuntelussa.

Henna kyselee oppilaiden viikonlopusta, tekee jatkokysymyksiä oppilaille ja muistelee oppilaiden joskus aikaisemmin kertomaa. Toimii oppilaille osoituksena, että heidän juttuja kuunnellaan ja että ne muistetaan. (Videohavainnointi 20.5.2013)

Ja ihan joka päivä yritetään, että jokainen lapsi saa sanoa jotakin. Olisi se sitten siinä vaikka, että me aamulla jutellaan, että miten on mennyt eilen tai miten on mennyt viikonloppu. Että kysytään kaikilta tai sitten, että ne ryhmissä juttelee viikonlopusta ja kaikki saa sanoa jotakin. [...] Se on hirveän tärkeä tiedostaa just tämmöisessä luokassa että ei anna aina tilaa niille kaikille, jotka sitä koko ajan haluaa. Että kiinnittää tietoisesti huomiota, että jokainen saa sanoa jotakin. Se on oikeasti semmoinen aikuisen tehtävä. Sekin on muuten semmoinen asia, johon mä en ole itsekään kiinnittänyt aikaisemmin niin paljon huomiota. Nyt mä olen sen tiedostanut, että näin tämä täytyy tehdä. Ja senkin huomaa

ihan älyttömän hyvin silloin, vaikka kun Enni on tässä framilla ja mä olen sitten tuolla katselemassa. Niin näkee ihan hyvin, tosi hyvin, sen, miten ne rupee työskentelmään mitä muuten ei näkisi, sitä ei vain pysty huomaamaan. Se on tosi tärkeää. (Senja)

Samoin Lea kertoi huomanneensa samanaikaisopettajuuden mahdollistaman havainnoinnin myötä, kuinka helposti he antoivat vastausvuoron yhteisessä opetuksessa aina samoille oppilaille. Tämän huomion perusteella hän oli muuttanut omaa käyttäytymistään niin, että pystyi takamaan vastausvuorot tasapuolisemmin.

Ensimmäiseksi oppilaat saavat kertoa, mitä haluavat. Opettajat selvästi pyrkivät osoittamaan paljon mielenkiintoa. Kaikki kivat jutut ja teot korostetaan, nostetaan erityisesti esiin. (Havaintopäiväkirja 21.3.2013)

Enni yrittää kuunnella kaikkia oppilaita, joilla on asiaa ja ilmaista sen, että kuuntelee oikeasti. Ei anna muiden oppilaiden keskeyttää (Videohavainnointi 20.3.2013).

Paljon katsekontaktia, opettaja katsoo silmiin ja puhuu juuri sinulle (Havaintopäiväkirja 20.3.2013)

Noddingsin (1992, 15) mukaan aito välittävä suhde edellyttää tiettyä vastavuoroisuutta, jolloin myös huolenpidon kohteena oleva oppilas on aktiivinen toimija ja subjekti. Katsoisin, että oppilaiden huomioiminen ja heidän kuuntelu lisää heidän kokemustaan subjektina olosta. Jukarainen, Syrjäläinen ja Värri (2012, 247) muistuttavat, että eräs merkittävä tekijä oppilaiden kokemassa turvallisuuden tunteessa on, kokeeko oppilas olevansa oman elämänsä subjekti, jolloin hänelle annetaan mahdollisuuksia tehdä omaa elämää koskevia valintoja. Subjektiuden vahvistaminen korostuu erityisesti samanaikaisopettajuudessa, jonka ongelmana voi olla kahden opettajan mahdollistama ylihuolehtiminen sekä kontrollin ja oppilaan itsesäätelyn väheneminen (Ahtiainen ym. 2011, 57).

Itse näkisin samanaikaisopettajuuden silti ennen kaikkea voimavarana, sillä kahden opettajan voimin opettajat voivat keskittyä paremmin yksittäisiin oppilaisiin (ks. myös Skinnari 2008, 35).

Kyllähän kaksi aikuista kuulee enemmän, ja he ovat enemmän läsnä, ja on enemmän aikaa sille oppilaalle. (Enni)

Onhan se selvä, kun siellä on aikuisia enempi, niin ne huomioidaan enempi sitten yksilöinä, kuin että yksin vetäisi isoa ryhmää – nämä ryhmät kun nyt on näin suuria. (Lea)

Lea koki myös, että oppilaat tulivat paremmin nähdyiksi ja kuulluiksi kahden opettajan läsnä ollessa. Enni oli kokenut aikaisemmin toimiessaan resurssiopettajana monissa eri luokissa, että hänen panoksensa oppilaiden tukemisessa oli rajoittunut lähinnä kognitiiviseen tukemiseen. Hänen arvostama oppilaiden kasvatuksellinen, affektiivinen ja sosiaalinen tukeminen oli puolestaan jäänyt vähemmälle, sillä hänelle oli jäänyt harvemmin tilaisuuksia keskustella oppilaiden kanssa. Hän kokikin tärkeäksi, että oppilaiden kanssa jutellaan ja otetaan selvää, mitä heille kuuluu ja mitä heidän elämässään tapahtuu.

5.3 Positiivinen vahvistaminen

Enni kehuu paljon (Havaintopäiväkirja 20.3.2013)

Pareittain lukemista, opettajat kiertävät koko ajan, kuuntelevat, kehuvat ja auttavat. (Havaintopäiväkirja 21.3.2013)

Aineistossa korostui, kuinka opettajat antoivat oppilaille jatkuvasti positiivista palautetta. Olettaisin, että opettajat käyttivät myönteistä palautetta ja kehua osittain keinona ohjata oppilaiden käyttäytymistä haluamaansa suuntaan. Keltikangas-Järvisen (2010, 229–232) mukaan kehuminen ja kiittäminen ovat positiivista vahvistamista, mikä tarkoittaa tietynlaisen käyttäytymisen palkitsemista. Näin esimerkiksi myönteinen palaute toimii sosiaalisena vahvistajana, sillä palkkiona toimii toisen ihmisen ja tässä tapauksessa auktoriteettiasemassa olevan opettajan antama arvostus. Konkreettiset vahvistajat tarkoittavat puolestaan palkintoja, joilla on esineellistä arvoa tai ne ovat esimerkiksi etuoikeuksia tai vapautuksia jostain. (Keltikangas-Järvinen 2010, 229–232.)

Konkreettisten vahvistajien käyttö ilmeni aineistossa esimerkiksi tilanteessa, jossa hyvin käyttäytyneet oppilaat pääsivät aikaisemmin ruokailuun (Havaintopäiväkirja 19.3.2013). Hennan haastattelussa ilmeni myös, että heidän luokassaan oppilaita palkittiin antamalla

heille tarroja saneluista. Senjan ja Ennin luokka puolestaan keräsi "sydämiä" hyvästä käytäväkäyttäytymisestä.

Enni: "Onko ollu hyvää käytöstä käytävässä?"

Kaikki oppilaat vastaavat hyvää ja pohtivat yhdessä, onko sydämen paikka. Kertaavat vielä, mitä hyvään käytäväkäyttöön kuuluu.

Siiri: "Ei saa riehua, ei saa leikkiä hippaa, ei saa huitoa, ei saa juosta."

Senja: "Siinä oli monta 'Ei saa...'. Osaisiko joku sanoa mitä saa?"

Mikko: "Nätisti vaan olla."

Senja: "Joo."

Riikka: "Siellä saa pukea rauhassa". (Videohavainnointi 20.3.2013)

Huomioitavaa tässä esimerkissä on myös se, että käytäväkäyttämisen arviointi tapahtui koko ryhmän toiminnan perusteella – ei yksittäisen oppilaan. Näin ollen oppilaat ottivat mahdollisesti enemmän vastuuta myös muiden toiminnasta.

Konkreettisia vahvistajia käytettiin myös kohdennetusti yksittäisten oppilaiden kohdalla. Esimerkiksi eräälle oppilaalle oli vaikeaa asettua omalle paikalle välitunnin jälkeen, joten Henna kertoi heidän kehittäneen seuraavanlaisen palkitsemistavan.

Sille on koitettu antaa selkeät ohjeet: "Nyt sun pitää muistaa, kun tulet luokkaan, niin menet omalle paikalle." Ja sitten se sitä harjoitteli. Ja yhteen väliin sillä oli semmoinen kirjanpitokin, että sillä oli pikkuinen vihko ja sitten se kysyi aina "Oliko ope ok, kun tulit luokkaan?" Ja ope sanoi "Ok" ja sitten se merkkasi sinne omaan, että "ok". Sillä oli tällöinen pieni kirjanpito siinä sitten ja sen jälkeen homma oli jonkin aikaa ihan kunnossa ja on se oikeastaan ollutkin nyt kunnossa. En muista, että olisi ollut hengailmassa.
(Henna)

Hennan esimerkki kuvastaa, kuinka oppilaat voivat kokea palkitsemisen motivoivana ja tärkeänä. Sama ilmeni myös muiden oppilaiden reaktiosta.

Se oli tietenkin semmoinen asia, että eihän lapset oikein kestä tällöistä, että yksi saa tällöisen erikseen. Niin sitten niitä vihkoja piti olla sitten vähän useammallakin, vaikka ei ne niitä välttämättä tarvinnut. Mutta se oli hyvä silleen, että sitten ne itse huolehti ja

merkkaavat sen "ok:n" siihen omaan viikkoonsa, että... Kauhean tyytyväisiä, viikko täynnä "ok":ta. Ei kaikki halunnut, mutta hirmu moni halusi. (Henna)

Näkinsin, että palkitsemisen määrittely joko sosiaaliseen tai konkreettiseen vahvistamiseen on joissain tapauksissa hankalaa, sillä viime kädessä riippuu yksilöstä, minkä kokee palkitsevana. Joillekin esimerkiksi saadut ok-merkinnät tai tarrat ovat tärkeitä, kun taas toisille ne voivat toimia symboleina opettajan antamasta arvostuksesta.

Ja kyllähän se positiivinen palaute kannattelee sitä lasta, tukee paljon paremmin sen kehitystä kuin se muu kiinnittäminen siihen. (Lea)

Lean mainitseman kannattelun ymmärrän toimintana, jossa lasta pyritään rohkaisemaan ja kannustamaan sekä kasvattamaan lapsen itsetuntoa.

Senja: "Hienosti korjattu, kiitos Katja!" Katja hyppelehti omalle paikalle ja hymyilee leveästi. (Videohavainnointi 20.3.2013)

Edellisessä oppitunnin esimerkissä kuvastuu, kuinka opettajan antama näennäisesti pieni ja nopeasti annettu kehu näytti vaikuttavan lapseen varsin voimakkaasti. Positiivinen palaute toimii ulkoisena vahvistajana, jonka avulla kehitetään lapsen sisäisiä vahvistajia. Sisäisillä vahvistajilla tarkoitetaan lapsen kykyä itse palkita itseään itsearvostuksen ja itsekunnioituksen kautta. Positiivisen palautteen merkitys vahvistuu, kun opettaja antaa sen muiden ihmisten ja erityisesti oppilaalle tärkeän ryhmän kuullen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 229–231; ks. myös Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002, 142–143; Noddings 1992, 25.)

Enni piti yleisellä tasolla harmillisena, jos oppilaille ei tarjoudu alakoulun aikana tilaisuuksia keskustella opettajan kanssa omista vahvuuksistaan ja voimavaroistaan. Hän uskoi kyllä kaikkien opettajien pyrkivän tähän, mutta hän koki, että kahden opettajan voimin voidaan paremmin varmistaa, että kaikki todella saavat tilaisuuden niihin. Samoin kiinnitin oppitunneilla huomiota siihen, kuinka paljon ja kuinka välittömästi itse tilanteissa kaksi opettajaa kykenee antamaan oppilaille positiivista palautetta.

Paljon kannustusta, "hyvä"-sana esiintyi useasti (Havainnointipäiväkirja 19.3.2013)

Enni antoi saman tien positiivista palautetta, kun oppilas tarjosi omaa kynää toiselle (Havaintopäiväkirja 20.3.2013).

Keltikangas-Järvinen (2010, 229–230) painottaa, että lapsen tulisi saada palaute joka kerta välittömästi käyttäytymisen jälkeen, jotta se olisi mahdollisimman tehokasta. Tämä korostuu itsetunnon heikon lapsen kohdalla, joka ei ota positiivista palautetta helposti vastaan, sillä kiitoksen ja kehuksen hyväksyminen voi tarkoittaa maailman kokeamista ennalta-arvaamattomana ja turvattomana. (Aho & Laine 1997, 49; Lämsä 2009, 35–41. Riley 2011, 20–21.)

Aineistossa merkittävä osa oppilaille annetusta positiivisesta palautteesta koski oppimiseen liittyviä suorituksia.

Henna käyttää tarkistaessaan kotitehtäviä ilmaisuja "hyvä", "hienoa", "menipä nappiin" (Videohavainnointi 20.5.2013).

Sosiaalinen kehitys ja oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin oppimisen tukeminen voi tarjota eväitä myös sosiaaliseen kehitykseen. Perinteisesti oppiminen mielletään puhtaasti rationaaliseksi ja kognitiota koskevaksi prosessiksi, jossa tunteet ovat toissijaisia. Kognition ja tunteiden erottaminen on kuitenkin keinotekoisia ja antaa vääristyneen kuvan ajatusprosesseista. Kyky ottaa vastaan uutta tietoa perustuu yksilön egon kyvylle hallita tunteita sekä toimia ulkoisen ja sisäisen maailman välittäjänä. Yksilö voi kokea, että säilyttääkseen oman identiteettinsä ja tunteen hallinnasta, hänen mielensä sisäisten rakenteiden tulee pysyä melko muuttumattomina. Näin ollen uuden ja tuntemattoman kohtaaminen voi näyttäytyä jopa uhkana. (Greenhalgh 1994, 21–25; Urquhart 2009, 67–68.) Katsoisin, että käänteisesti voidaan ajatella myös, että uusien asioiden sisäistäminen auttaa lasta muuttamaan suhdettaan ulkomaailmaan ja rakentamaan identiteettiään joustavammille rakenteille (ks. Royer 2006, 31).

Aineiston perusteella opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden oppimista erityisesti antamalla paljon yksilöllistä tukea, mikä oli suhteellisen helposti toteutettavissa kahden opettajan voimin (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 37).

No selkeästi sen huomasi siinä, että kaksi yksinkertaisesti ehtii enemmän. Ja kaksi ehtii enemmän antaa sitä tukea ja opetusta sillä tasolla, millä se lapsi milläkin hetkellä liikkuu (Enni).

Senni vetämään, Enni kiertää luokassa ja tarkistaa, että kaikki ovat tehtävän tasalla (Havaintopäiväkirja 20.3.2013).

Kun toinen opettaa jotain, toinen seuraa, toinen jos vähän aikaa voi tarkkailla, hän selkeästi - siinä näkee enemmän. Toisen opettaessa sä huomaat ehkä, että jollakin ei ehkä ole niin hyvä olla siinä, tai että toinen on tippunut kärryiltä niin sanotusti ja siihen voi mennä kohdennetummin auttamaan (Enni).

Kahden opettajan läsnäolon lisäksi kummassakin luokassa yhteistoiminnalliset työskentelytavat mahdollistivat, että oppilaat työskentelivät ja opettajat kiersivät luokassa antaen ryhmä- ja yksilökohtaista tukea ja ohjausta (ks. luku 6.3). Yksilökohtainen tukeminen tarkoitti pidemmänkin ajan käyttämistä yksittäisen oppilaan tukemiseksi.

Lea istuu Kirsin kanssa. Juttelee samalla pöydän toisen parin kanssa, kehuu ja hymyilee. Vilkaisee aina välillä toiseen ryhmään. Nauraa oppilaiden kanssa. Pelaa Kirsin kanssa, mutta antaa ilmeisesti Kirsin keksiä kaikki sanat. Tai sitten ei, mutta ainakin yhdessä tavuttavat. Fyysinen läheisyys, katsekontakti, koskettaminen. Kirsikin hymyilee ja nauraa paljon, tuntuu pitävän tehtävästä. Lea painottaa erään tavun kohdalla vokaalin pituutta. Sanoo mallin ja käyttää käsielettä korostamaan äänteen lyhyttä. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Henna hakee tuolin ja sanoo oppilaalle: "Aletaanpa kattomaan, päästään vauhtiin." Henna istuu oppilaan viereen ja nojaa aina välistä neuvoessaan eteenpäin, jotta katsoo lasta suoraan silmiin. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Olettaisin, että edellisten esimerkkien tapaisessa yksilöllisessä ohjauksessa opettaja voi tukea oppilaan oppimista esimerkiksi muuttamalla asian esitystapaa oppilaalle ymmärrettävämpään suuntaan. Opettajan läsnäolo voi auttaa myös huomion suuntaamisessa ja keskittymisessä.

Samoin Greenhalg (1994, 29–30) muistuttaa, että opettajan antama henkilökohtainen tuki on merkityksellistä, sillä opettaja voi auttaa oppilasta käsittelemään omaa vajavaisuuttaan.

Henna sanoin oppilaalle kesken tehtävän "Kyllä sie osaat" (Videohavainnointi 20.5.2013).

Opettaja voi siis rohkaista ja kannustaa oppilasta, jolloin oppilas voi päästä jopa sellaisiin suorituksiin, joihin ei itse uskonut kykenevänsä. Lea ja Henna kiinnittivät huomiota myös siihen, että erityisopettajan läsnäolo luokassa antoi sellaisille oppilaille tilaisuuden saada erityisopettajan tukea, jotka eivät muuten koskaan olisi hänen opetuksessaan (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 37 – 38). Lea piti kaiken kaikkiaan samanaikaisopettajuuden etuna sitä, että kaksi opettajaa tarjoaa myös kaksi erilaista opetustyyliä.

Siinäkin mä tykkään tästä samanaikaisopettajuudesta, että vaikka meillä menee Hennan kanssa yksin, me ollaan hyvin erilaisia opettajia. Niin siinäkin lapselle tulee vähän vaihtelua. Jollekin se toisen tyyli sopii paremmin ja toiselle taas toisenlainen. (Lea)

Aineistossa oppilaiden yksilöllinen tuki tarkoitti myös yksilöllisten tavoitteiden asettamista. Tämä ilmeni esimerkiksi Hennan kuvauksessa, kuinka luokassa ei katsottu tehtävien vastauksia yhdessä vaan jokainen eteni omaa tahtiaan, sillä opettajat ehtivät katsoa jokaisen tehtävät erikseen. Lämsän (2009, 40–41) ja Uusitalon (2008, 116) mukaan aikuiset toimivat "peileinä" oppilaille, sillä opettajan kohdistamat odotukset oppilaaseen antavat oppilaalle mielikuvan siitä, mihin hän pystyy. Jos opettajan odotukset ovat ristiriidassa oppilaan tarpeiden ja edellytysten kanssa tai ovat kielteisiä tai väärinmitoitettuja, on tuloksena rikkinäinen tai vääristynyt peili. Näin lapsen oma käsitys itsestä ja oppijana voi muodostua hyvin negatiiviseksi ja epärealistiseksi. (Lämsä 2009, 35–37.) Tavoitteiden oikea mitoittaminen on olennaista myös siinä mielessä, että lapsen käyttäytyminen voi muuttua hyvin haastavaksi, jos hänelle asetetut odotukset ylittävät hänen kykynsä reagoida sopeutuvasti (Greene 2008, 24).

Katsoisin, että tavoitteiden oikea mitoittaminen edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, ja hyvä oppilaantuntemus on puolestaan perustana kaikessa yksilöllisen kehityksen tuke-

misessa. Samanaikaisopettajuudessa opettajille tarjoutuu systemaattisesti tilaisuuksia havainnoida oppilaita, jolloin opettajat pystyvät kiinnittämään huomiota esimerkiksi oppilaiden yleiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen.

Jos toinen on edessä ja toinen pystyy siellä kiertelemään ja menemään lapsen lähelle, josta näkee, että nyt se ei oikein jaksa. (Lea)

Enni pyytää erästä oppilasta hakemaan vettä, kun huomaa, että oppilas ei oikein jaksa keskittyä (Havaintopäiväkirja 20.3.2013).

Katsoisin, että oppilaiden jaksamattomuudessa kyse voi olla tavallisesta väsymyksestä, jos oppilas ei ole esimerkiksi nukkunut tarpeeksi. Toisaalta on muistettava, että jokaisella lapsella voi olla elämässään raskaita huolia ja murheita. Olettaisin, että opettajien ollessa paremmin selvillä oppilaidensa jaksamisesta he voivat tehokkaammin tarjota helpotusta oppimisen suhteen tilanteissa, joissa oppilaat aidosti tarvitsevat sitä – oli sitten kyse esimerkiksi huonosti nukutusta yöstä tai omassa elämässä koetusta menetyksestä. Näin ollen voidaan estää ongelmien dominovaikutus ja kasaantuminen. (ks. Veivo-Lempinen 2009, 199.)

Oppilaiden havainnoinnin lisäksi samanaikaisopettajuuden merkitys oppilaantuntemuksen kannalta vaikuttaa kiteytyvän opettajien oppilaista käymiin keskusteluihin.

Nimenomaan se, että voi puhua, voi käydä jonkun asian, että miksihän se lapsi näin teki tai onkohan, joskushan tulee näin, että onkohan siellä kotona nyt jotakin. ... Tuossa meillä oli todella levoton yksi lapsi koko alkuviikon ja vähän mietittiin, että mikä sillä nyt on ja tuntui, että ei siitä koulunkäynnistä tule mitään. Sitten vasta kuultiin täällä [opettajanhuoneessa], että sen äiti oli ollut kolmosten kanssa luokkaretkellä. Se oli ollut ilman äitiä muutaman päivän. Yhdessä siinä kun kuultiin, ihan samaan aikaan katsottiin, että "No niin, siksi se oli..." Ehkä se on just se, että pystyy keskustelemaan. Meillähän on se vaihtolovelvollisuus, että enhän mä voi täällä, vaikka nämä on kaikki meidän koulun oppilaita, jostakin oppilaasta puhua. (Lea)

Henna totesikin, että käsitykset oppilaista ovat muotoutuneet heidän keskinäisissä keskusteluissa niin vahvasti, että hän ei enää osannut sanoa, mikä oma mielipide oli alun alkaen ollut.

Katson, että oppilaiden positiivisen vahvistamiseen liittyy kysymys siitä, tuleeko opettajan pitää oppilaistaan (ks. Laursen 2006, 32). Kaikista oppilaista pitäminen ei ole välttämättä helppo ja yksioikoinen asia, sillä lapsi, jolla on vaikeuksia sosiaalisissa suhteissaan tai tunne-elämässään, voi herättää myös opettajassa negatiivisia tunteita aina väsymyksestä vihan ja inhon tunteisiin (Laursen 2006, 32; Webster-Stratton, 1999, 28).

Kyllähän sekin on, ainakin itse olen kokenut pienryhmässä, jossa on monta semmoista häslääjää, ne saa toisensa mukaan ja on vaikea istua paikalla, kun joutuu koko ajan pitämään semmoista tiukkaa - Sitä niin kuin itekin vähän niin kuin väsyä ja sitä tulee annettua semmoista huomaamattaan, äänensävy voi olla vähän väsyneen oloinen, kun sanoo lapsen nimen tai muuta. (Lea)

Tilanteissa, joissa oppilas herättää opettajassa kielteisiä tunteita, olisikin olennaista, että opettaja pystyy refleктоimaan ja ymmärtämään omia reaktioitaan sekä tunteitaan. Samoin opettajan tulisi keskittyä viime kädessä lapsesta pitämisen sijaan lapsen kunnioittamiseen. (Laursen 2006, 74–77.) Katson, että samanaikaisopettajuudessa toisen opettajan kanssa käydyt keskustelut voivat tarjota merkittäviä tilaisuuksia omien tunteiden ja reaktioiden reflektiolle. Kyse voi olla niin syvällä omassa itsessä vaikuttavista prosesseista, että jo pelkästään keskustelujen edellyttämä omien ajatusten sanallistaminen voi auttaa ymmärtämään oman käyttäytymisen lähtökohtia. Samoin toisen opettajan ilmaisemat tunteet ja ajatukset voivat auttaa oivaltamaan, kuinka subjektiivisista lähtökohdista myös opettajat toimivat.

Samaan oman toiminnan arviointiin vaikuttaisi johtavan myös se, että opettajat havainnoivat oppilaiden lisäksi myös toisiaan. Lea kuvaili erästä Hennan havainnoinnista syntyntä oivallusta seuraavasti:

Mä tiedän, että kohta se [Henna] sanoo tuon nimen. Ihan se asento, miten sä seisot siellä edessä. Monesti olet aika samalla lailla siellä, niin sulla katse kohdistuu aina tiettyyn kohtaan. Mä olen itse ottanut - kun siitä Hennan kanssa juteltiin -, mä otin sitten semmoisen käytännön, että mä menen... Jos mä teen kysymyksiä, mä menen aina... Aina yhdestä ryhmästä annan yhden vastata ja kierrän sitten kaikki ryhmät. Ja harvemmin sitä kuutta kysymystä enemmän jaksakaan. Mutta että se olisi aina eri, joka vastaisi. (Lea)

Lean esimerkki kuvastaa, kuinka toisen työskentelyn havainnoiminen voi auttaa tekemään huomioita ja oivalluksia työparin ja samalla myös omasta käyttäytymisestä. Salo (2004, 95) toteaa, että opettajilta oppilaille välittyvät viestit voivat olla niin salakavalialia ja huomaamattomia, että opettaja ei edes tiedosta välittävänsä niitä. Nämä viestit voivat kertoa, millaiseksi opettaja mieltää oppilaansa ja millaisia odotuksia hän heihin kohdistaa. Esimerkiksi Lean kuvailemassa tilanteessa koen, että opettajan tapa antaa vastausvuorot aina tietyille oppilaille voi viestittää muille oppilailla, että opettaja ei odota heidän osaavan kertoa vastausta. Tässä valossa pidän erityisen tärkeänä, että samanaisopettajuudessa opettajat voivat toimia peileinä myös toisilleen.

6 Ryhmä sosiaalisen kehityksen perustana

6.1 Ryhmään kuuluminen

Koen, että se on tärkeää lapselle saada kuulua siihen isoon ryhmään, omaan ikäluokkaansa. (Lea)

Aineistosta nousi eräänä merkittävänä ulottuvuutena ympäröivän ryhmän huomioiminen oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemisessa.

"Ryhmällä tarkoitetaan yleensä sellaista ihmisjoukkoa, jolla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja myös tietävät kuuluvansa tähän ryhmään" (Aho ja Laine 1997, 203).

Näin ollen esimerkiksi koululuokka muodostaa ryhmän ja vielä siinä mielessä erityisen ryhmän, että siihen kuuluminen on pakollista. Ahon ja Laineen (1997, 53–54) mukaan lapsen tunne yhteenkuuluvuudesta hänen arvostamaansa ryhmään vaikuttaa lapsen itsetunnon vahvistumiseen. Tämä perustuu siihen, että ihminen oppii itsestään peilaamalla itseään muihin ihmisiin ja heiltä saatuun palautteeseen ja reaktioihin. Käänteisesti muiden torjuman lapsen oma minäkuva voi puolestaan alkaa vääristyä ja muuttua negatiiviseksi. (Aho & Laine 1997, 215–216; Keltikangas-Järvinen 2010, 193–195.) Tämän aineiston puitteissa luokkaan kuuluminen tärkeänä sosiaalisen kehityksen ulottuvuutena nousi esiin erityisesti suhteessa oppilaisiin, jotka oli määritelty erityisen tuen piiriin.

Henna ja Lea pitivät molemmat yhtenä heidän toteuttamansa samanaikaisopettajuuden etuna, että perinteisesti Lean pienryhmäopetukseen osallistuneet oppilaat pystyivät olemaan nyt kokoaikaisesti oman ryhmänsä mukana.

Jos mä ajattelen tätä luokkaa ja jos mä olisin aloittanut tällä perinteisellä, että mulle olisi tullut nämä omat oppilaat, niin sittenhän tästä ekaluokasta olisi alkanut kulkemaan mulla oppilaita minun äidinkielen ja matematiikan tunneilla ja ehkä muillakin. Niin mä olen miettinyt, että lapselle saattaa ekan luokan aikana tulla vähän sellainen epäonnistumisen

olo. Että vaikka niistä on ihan kiva tulla, mutta nehän tulee sen takia, että se on vaikeaa se lukemaan opettelu tai matematiikka (Lea)

Nehän eriytyisi aivan erityiseksi, kun ne olisi siellä yksin omassa porukassaan, kun taas että ne on täällä normien seassa. (Henna)

Samoin Enni totesi samassa tilassa opettamisen merkityksen kiteytyvän osiltaan juuri siihen, että oppilaiden opiskellessa yhdessä vältetään erillisen pienryhmäopetuksen mahdollinen leimaavuus ja kaikki oppilaat pääsevät ryhmäytymään oman luokkansa kanssa. (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 37.) Oja-Kosken (2000, 124–126) mukaan luokittelu on aina sosiaalinen konstruktio, jonka avulla ihminen pyrkii jäsentämään ja ymmärtämään maailmaa. Luokittelun kohdistuessa toisiin ihmisiin sillä voi olla hyvin negatiivisia seuraamuksia, sillä tiettyyn ryhmään luokittelu liittyy yksilöön myös sellaisia ominaisuuksia, joita hänellä ei todellisuudessa ole. Luokittelut pitävät usein sisällään negatiivisia konnotaatioita, jotka voivat stigmatisoida ja vaikuttaa yksilön etenemiseen koulutuksessa, työllistymisessä sekä sosialisatiossa. Lapsen kannalta erityisen ongelmallista on, jos häntä kohtaan tehty luokittelu ja leimaaminen johtavat ryhmän ulkopuolelle ja yksin jäämiseen. (Oja-Koski 2000, 124–126; Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 247; Kauffman ja Landrum 2009; 5, 16.)

Tässä tulee silti ottaa huomioon, että opettajien mukaan luokissa oli käytetty myös pienryhmätyöskentelyä eräänä opetusjärjestelynä erityisesti lukemaan opettelussa. Näin nousee kysymykseksi, voiko tämäkin olla jollain tasolla leimaavaa.

Ja sitten mulla se [ryhmä] vaihtuu. Lapset ei sitä itse ajattelekaan, kuka tästä lähtee. Mutta onhan mulle muodostunut sitten, että mulla on ehdottomasti ne, joilla on haastetta siinä lukemaan oppimisessa. Mutta se käy jotenkin, kun se on luokan sisällä tapahtuu ja välistä se muuttuu, niin ne ei niin kuin ajattele sitä, että mie en vissiin osaa, kun mie lähden tuonne lukemaan. Alussa vaihdeltiin paljon ryhmiä. (Lea)

Huomioitavaa on, että Lean mukaan oppilaat eivät ilmeisesti olleet kiinnittäneet huomiota siihen, kuka oli kenenkin opettajan ryhmässä. Lea epäili myös, että oppilaat tuskin ymmärtävät hänen ja Hennan ammatillista eroa. Pidän mahdollisena, että samanaisopettajuudessa erityisopettajan rooli muuttuu ulkopuolisesta "heikkojen" ja "poikkeavien" opettajasta luokan omaksi opettajaksi. Näin ollen kun henkilökohtainen tuki

järjestetään sellaisten opettajien johdolla, jotka oppilaat mieltävät omiksi opettajikseen, tukea ei välttämättä koeta mitenkään erityiseksi tai poikkeavaksi. Sen sijaan kaikki oppilaat saivat huomiota kummaltakin opettajalta, jolloin kyse on luokan omasta sisäisestä toimintakulttuurista, jossa kaikki ovat osallisia. Oppituntien havainnoinnissa olikin merkille pantavaa, että opettajat antoivat henkilökohtaista tukea kaikille oppilaille. Itse havainnoijana en esimerkiksi pystynyt päättämään opettajien antaman henkilökohtaisen ohjauksen perusteella, ketkä oppilaista olivat erityisen tuen piiriin kuuluvia.

Minusta se on tosi iso asia, että nämä molemmat oppilaathan, jotka olisi ollut mulle tulossa, niillä ei ole oppimisessa mitään vaikeuksia, vaan sosiaalisissa taidoissa. Niin enhän mie olisi saanut niitä sosiaalisia taitoja opetettua, kun ne on siellä keskenään muiden kanssa, joilla on samoja vaikeuksia. Nyt ne on koko aika nähnyt sen mallin siinä muilta oppilailta siinä luokassa. (Lea)

Isoon ryhmään kuuluminen voi olla siis sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävää sen tarjoaman mallioppimisen kannalta. Lea koki esimerkiksi, että rauhallisemman oppilaan läsnäolo voi toimia esimerkkinä keskittyneestä työskentelystä. Hän kertoi heidän luokassaan erään ADHD -diagnoosin omaavan oppilaan tehneen juuri näin, mikä oli edesauttanut häntä keskittymiseen harjaantumisessa.

Ja sitten ryhmät etenkin nyt vielä on mietitty vielä tarkemmin, kun on oppinut lapsia tuntemaan, ne suunniteltu ne ryhmät sitten sillä lailla, että siinä on semmoiset, jotka tukee sitä. Mutta jotka ei tietenkään, se käy niin luontevasti, että ei ne koe sitä mitenkään rasakana. Se kuuluminen siihen isoon ryhmään rauhoittaa. (Lea)

Senja puolestaan kertoi oman luokkansa kohdalta, että levottomuuteen taipuvaisia oppilaita ei ollut sijoitettu kaikkein hiljaisimpien oppilaiden viereen, jotta levottomampi oppilas ei tukahduttaisi hiljaisempaa.

Huomioitavaa on, että haastatteluissa opettajat eivät maininneet, että luokissa olisi haastattelujen aikaan ketään ulkopuolelle jäänyttä tai erityisen hankalasti käyttäytyvää lasta. Sen sijaan esimerkiksi Senja koki, että kaikilla luokkalaisilla oli kavereita. Huomioitavaa on myös, että opettajien haastattelujen mukaan ensimmäistä lukuvuotta näyttää lei-

manneen kiusaamisen vähyys tai kokonaan puuttuminen sekä tilanteiden tulkinta lähinnä "nahisteluna".

Mutta sitä kiusaamista on ollut vähän, se on kuitenkin minusta ollut vähäisempää mitä aikaisemmin. Kiusaaminenkin on voimakas sana, semmoista nahistelua ja känyämistä.

(Senja)

Samoin Enni katsoi, että luokassa ei ollut esiintynyt varsinaista kiusaamista, vaan "nahistelua". Senja koki, että samanaikaisopettajuuden myötä kiusaamisen huomaaminen oli tehostunut:

Kyllä mä uskon, että se kahden aikuisen läsnäolo on siihenkin [kiusaamiseen] semmoinen ratkaisun avain. Sitä kuitenkin kaksi huomaa paremmin asioita ja pystyy puuttumaan niihin. Sitten toisaalta on enemmän voimia puuttua siihen kuin yksin. (Senja)

Haastattelin Henna seuraavan vuoden syksynä, jolloin luokassa oli kuitenkin ilmennyt ensimmäinen kiusaamistapaus.

Tämä oli oikeastaan ensimmäinen oman luokan sisällä tällainen, mitä on miettinyt, että kun erityislapsia tulee samaan luokkaan, niin totta kai sitä ensimmäiseksi ajattelee, että voisi tulla tällaisia tilanteita. Että ne sitten kiusaa näitä, joilla on heikkouksia ja vaikeuksia asioissa. Niin ei ole aikaisemmin. (Henna)

Hennan kertoma tapaus sijoittui vasta toisen luokan syksyyn, mutta on mahdollista, että kiusaajien toiminta oli alkanut jo edellisenä lukuvuonna. Henna itse kuvaili kiusaamista "ilkeäksi" ja "silmittömäksi" johtuen vain "toisen erilaisuudesta". Kyseisessä tapauksessa kaksi luokan oppilaista olivat ilmeisesti ilkkuneet ja naureskelleet keskenään kolmannen oppilaan kustannuksella. Tapaus oli poikkeuksellinen siinä mielessä, että itse kiusattu oppilas ei ilmeisesti ollut huomannut toisten kielteistä toimintaa (ks. luku 3). Sen sijaan eräs luokan oma, mutta kiusaamisesta ulkopuolinen, oppilas oli tuonut asian opettajien tietoisuuteen. Keltikangas-Järvisen (2010, 60) mukaan empatia vaikuttaisi olevan tärkein tekijä, kun lapsi vetäytyy kiusaamistilanteesta eikä lähde siihen mukaan. Näin ollen oppilaiden ohjaaminen empatiaan (ks. luku 5.2) voi olla myös kiusaamisen estämisen kannalta olennainen tekijä. Toisaalta oppilaan toiminta voi ilmentää ryhmän yleistä ilmapiiriä, jossa kiusaamista ei lähtökohtaisesti suvaita. Viime kädessä koen, että

inklusiiviset käytännöt voivat edistää oppilaiden sosiaalista kehitystä, kun erilaisuuden hyväksymisestä ja suvaitsevaisuudesta tulee vahvemmin osa luokan kulttuuria.

6.2 Ryhmän koheesion vahvistaminen

Aineistossa ilmeni pyrkimys vahvistaa ryhmien jäsenten yhteenkuuluvuutta ja yhteishenkeä. Opettajat kokivat myös onnistuneensa tässä, sillä esimerkiksi Henna kertoi haastattelussaan kokevansa, että heidän luokassa oli tosi hyvä ilmapiiri.

Kun minusta tämä [samanaikaisopettajuus] on tuonut hirveästi hyvää. Esimerkiksi lapset leikkii tosi hyvin välitunneilla keskenään. Me ollaan tosi vähän jouduttu setvimään niiden välisiä riitoja. Ne varmaan osittain setvii niitä itsekin eikä tule ihan joka asiasta juoruaan. Mutta tosi sopuisa luokka. (Lea)

Henna jatkoi kertomalla, että heidän luokassaan oli muutama oppilas, jotka tietyissä tilanteissa lipsuvat joistain säännöistä ja ilmaisivat tiettyä kapinahenkeä. He jäivät kuitenkin Hennan mukaan "marginaaliseen vähemmistöön", sillä he olivat "muiden silmissä auttamattomasti väärässä". Hän koki nimenomaan, että ryhmä painosti kaikkia oikeaan toimintaan, sillä "perusporukka" hyväksyi luokan säännöt ja koki ne omakseen (ks. luku 5.1). Luokassa vaikuttaa syntyneen ajatus yhteisestä hyvästä, jonka iskostuminen oppilaisiin vähentää myös tarvetta opettajien ulkoiseen kontrolliin ja luokan hallintaan (ks. Wolk 2002, 34–35).

Ilmapiiriä ilmiönä voi lähestyä koheesion käsitteen kautta, joka tarkoittaa ryhmän kaikkien jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan (Aho & Laine 1997, 203–204). Luokissa kiinnitettiin esimerkiksi erityistä huomiota oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Oppilaat istuivat kummassakin luokassa ryhmissä läpi lukuvuoden, joten oppilaiden keskinäiselle kanssakäymiselle tarjoutui oppituntien havainnoinnin perusteella hyvin tilaisuuksia (Videohavainnointi 19.3.–21.5.2013). Oppilaat esimerkiksi katselivat toisiaan, mikä antoi mahdollisuuden jatkuvaan ja ei ainoastaan verbaaliseen kanssakäymiseen. Myös yhteistoiminnalliset työskentelytavat (ks. luku 6.3) edellyttivät oppilaiden vuorovaikutusta ja samalla he saivat tilaisuuden tehtävien lomassa jutella myös muista

asioista keskenään. Tämä on tärkeää, sillä on havaittu, että vahvan koheesion omaavissa ryhmissä sen jäsenet kommunikoivat paljon keskenään (Aho & Laine 1997, 204–207; Oja-Koski 2000, 131–132). Opettajien mukaan istumaryhmien kokoonpano oli aina pohdittu ja suunniteltu, ja ryhmittelyjä tehtiin esimerkiksi yhteistyön toimivuuden sekä mahdollisten kaveruussuhteiden syntymisen perusteella.

Oppilaat vaikuttivat oppituntien havainnoin perusteella olevan halukkaita yhteistoimintaan (Havaintopäiväkirja 21.3.2013), ja Henna ja Lea kuvailivat haastatteluissaan oppilaita hyvin motivoituneiksi. Myös nämä ovat merkkejä ryhmän vahvasta koheesiosta (Aho & Laine 1997, 204–207). Henna kertoi pitkin haastattelua useita esimerkkejä tehtävistä, joissa hyvin eritasoiset tekijät pystyvät tekemään yhteistyötä toimivasti. Henna totesikin, että yhteistoiminnalliset tehtävät eivät onnistuisi, elleivät oppilaat hyväksyisi toistensa erilaisuutta ja eivät olisi tottuneet työskentelemään toistensa kanssa. Erilaisuuden kohtaamisen kannalta tämä on tärkeää, sillä kohtaaminen ei lisää suvaitsevaisuutta, vaan vahvistaa ennakkoluuloja, jos kontakti jää etäiseksi (Oja-koski 2000, 125). Koen, että yhdessä työskentely voi varmistaa osaltaan, että oppilaat ovat aidossa vuorovaikutuksessa keskenään ja näin ollen kontakti ei jää etäiseksi. Ahon ja Laineen (1997; 53, 203–206) mukaan erilaisuutta voidaan käsitellä myös tekemällä se näkyväksi esimerkiksi suhteellisen neutraaleissa asioissa. Katson, että tämä ilmeni myös aineistossa, sillä eräällä oppitunnilla oppilaat harjoittelivat diagrammien rakentamista erilaisten mielialasoiden mukaan (Havaintopäiväkirja 21.3.2013).

Henna oli kiinnittänyt erityistä huomiota ryhmän keskinäiseen kommunikaatioon oppilaiden viikonloppu-tarinoiden yhteydessä, sillä hän oli kokenut vuorovaikutuksen jäävän tässä lähinnä opettajan ja oppilaan välille opettajan kysellessä ja oppilaiden vastatessa. Tämä oli huomattavissa myös oppituntien havainnoinneissa (Videohavainnointi 20.3.2013). Henna kertoikin muuttaneensa vuorovaikutusta vastuuttamalla oppilaat kyselemään toisiltaan, jolloin kommunikaatiossa oli tapahtunut selkeä muutos.

Ensin oli tietenkin tavoite se, että jokainen rohkaistuu kertomaan. Mutta sittenhän se aina muotoutui se tilanne, että ne kertoo niin kuin opettajalle. Aina ne suuntaa katseen opettajaan ja puhuu opettajalle. Nyt kun ekan kerran otin sen, että "Kerrot lyhyesti ja sitten ky-

syt", niin heti muuttui se suunta, kehen lapsi katsoo. Totta kai se katsoo siihen, joka kysyy. Se, joka kysyy, katsoo siihen keltä se kysyy. Niin se muuttui aivan selkeästi. Sen jälkeen se katsoo niitä kavereita, että kuka nyt kysyy. (Henna)

Henna totesi myös, että tässä sellaisetkin oppilaat kommunikoivat keskenään, jotka eivät muuten olisi välttämättä juurikaan tekemisissä. Opettajat kiinnittivät myös paljon huomiota oppilaiden tapaan kommunikoida toisilleen.

Enni [ohjeistaa oppilaita]: "Kaveri voi kohteliaasti huomauttaa, että 'Teetkö uudelleen'. Kaverin tehtävänä aina tarkistaa, meneekö kirjain oikein. ... Jos et saa heti selvää, voit pyytää kaverilta, että 'Kirjoitatko uudelleen?'" (Videohavainnointi 20.3.2013)

Kummassakin luokassa oli ainakin osan lukuvuodesta tietyt jaksokohtaiset sosiaaliset tavoitteet, joiden tarkoituksena oli ohjata oppilaita myönteiseen käyttäytymiseen suhteessa luokkatovereihin (ks. luku 6.3).

Opettajat kertoivat panostaneensa oppilaiden keskinäisiin kavereus- ja ystävyysuhteisiin, sillä esimerkiksi Henna koki, että ystävyysuhteiden olemassa olo oli tärkeää identiteetin kannalta.

Tietysti sitten syksyllä tarkemmin katsottiin, että ainahan siellä joku on, jolla ei oikein ole kaveria tai muuta. Mutta aina sitten välitunnilla huomasi niin sitten ikään kuin ohjasi sen lapsen sinne leikkiin mukaan. Kyllä ne kaipaa sitäkin, että ei kaikki osaa mennä siihen leikkiin mukaan, ujustuttaa pyytää tai muuta. [...] Helpostihan semmonen lapsi - Mä olen ajatellut sitä, että semmoinen lapsi, jolle on vaikea mennä mukaan, niin lapsethan tottuu siihen, että se on aina yksin. Se itsekin alkaa ajattelemaan, että "Mä olen aina välitunnit yksin" ja muutkin ajattelee. Niin, että se on pakko niin kuin heti jotenkin... Että siihen välistä tarvitsee sitä aikuisen apua ja tukea. (Lea)

Tässä Lean kuvauksessa kuvastuu, kuinka lapset voivat tarvita aikuista toisten seuraan hakeutumisessa, jolloin useamman aikuisen läsnäolo voi tehostaa tätä. Senja puolestaan kertoi, että heillä on koko luokan periaatteena, että kukaan ei saa jäädä yksin ja kaikki pitää ottaa mukaan leikkeihin. Esimerkiksi erään oppitunnin alussa Senja kertasi oppilaiden kanssa, miten välitunneilla tulee ottaa kaikki mukaan leikkeihin ja olla kaikkien kaveri (Videohavainnointi 20.3.2013).

Senja ja Lea kertoivatkin, että luokilla oli yhteisiä leikkejä, joihin kaikki luokkalaiset osallistuivat. Senjan mukaan kaveruussuhteita tukemalla he olivat pyrkineet vaikuttamaan myös yleisellä tasolla luokan ilmapiiriin. Ryhmän koheesion kannalta on tärkeää, että kaikilla on kavereita, sillä jos luokassa on edes yksi syrjään tai ryhmän ulkopuolelle jäänyt oppilas, ryhmän koheesion rakentamisessa ei ole onnistuttu täydellisesti. (Aho & Laine 1997, 203–206.) Huomioitavaa on, että Hennan mukaan joillakin oppilailta ei ollut ketään vakituista kaveria, vaan heillä oli kaverit vielä vähän "hakusessa". Henna ei ollut muutenkaan varma, olivatko he opettajina oikeasti pystyneet vaikuttamaan kavereiden löytymiseen vai oliko ryhmän suuri koko ennemminkin mahdollistanut tämän. Usein suuria ryhmäkokoja pidetään kategorisesti huonona asiana, mutta katsoisin, että ystävyysuhteiden luomisessa se voi olla positiivista, jos mahdollisuudet löytää samanhenkistä seuraa kasvavat. Tässä korostuu puolestaan samanaikaisopettajuuden merkitys, sillä sen puitteissa voidaan ehkä helpommin kasvattaa ryhmäkokoja.

Lea ja Henna kuvailivat myös haastatteluissaan, kuinka luokassa oli tiettyjä yksilöitä, jotka osaavat ottaa muut erityisen hyvin huomioon toiminnassaan.

Ja sitten lapset on tosi ihania. Oli jo ihan tätä kevät puolta, yksi tällöinen esimerkki vain, kun siinä yksi tyttö yksin käveli ja jotakin kyselin, että "Eikö sulla...?". Ja joku tyttöryhmä leikki jotakin hippaa ja hän ei halunnut mennä. Ja siinä leikki kaksi tyttöä ja mä sanoin, että "Menepä tuonne katsomaan, että tuohan näyttää kivalta". Ja vein sen siihen ja sanoin tytöille, että "Ei varmaan haittaa, että Emma tulee täältä mukaan". Niin se Riikka sanoi, että "Joo, me tarvitaankin tähän kolmas". Se osasi tehdä sen sille ikään kuin sen tilanteen, että tähän on kiva tulla. (Lea)

Jokaiselle löytyy yleensä [pari] ja sitten on joitakin, yksikin tyttö, joka on kyllä tosi taitava. Se hyväksyy pariaksi - se ehkä monesti jää tyttöporukassa, jos ei mene tasan, se on se, joka saattaa jäädä yli, niin se on tosi... Se ei niin kuin mitenkään osoita mieltä, jos se joutuu jonkun pojan pariaksi tai jonkun heikomman oppilaan pariaksi, niin se ei... [...] Ja sitten se on joskus jopa - se on ihan päättänytkin, että se vain menee jonkun, että se vain ottaa sen lähimmän ja kysyy siltä, että "Alatko mun pariaksi?". En mie kyllä koe sitä mitenkään, että se olisi meidän ansiota, se vain on niin fiksu lapsi. (Henna)

Henna koki, että kuvailemansa oppilaan sosiaaliset taidot eivät olisi heidän ansiota opettajina. Toisaalta pidän mahdollisena, että kyseisen luokan ilmapiiri on ainakin aut-

tanut ylläpitämään ja vahvistamaan kyseisten oppilaiden taitoja. Koen myös, että yksittäinen oppilas voi ottaa näin roolia yhteishengen ja koheesion rakentajana ja toimia myös esimerkkinä joustavasta ja suvaitsevasta asenteesta.

Luokissa oli pyritty tietoisesti auttamaan oppilaita heidän keskinäisissä konflikteissaan. Henna kertoi esimerkiksi, että he olivat sijoittaneet erään riitaisen kolmen oppilaan muodostaman kaveriporukan aina eri pöytäryhmiin, sillä kahden oppilaan istuminen samassa ryhmässä olisi johtanut hyvin herkästi kaverusten keskinäisiin riitoihin yhden jäädessä ulkopuolelle.

Ja tuota, sitten niitä pitää hirveän suoraviivaisesti käsitellä niiden kanssa. Että sitten kaikki nämä kolme tyttöä otetaan yhteen ja jutellaan yhdessä... Että sitten on puhuttu siitä, että on tosi tärkeä, että te olette ystäviä ja teidän pitää osata toimia yhdessä sillä lailla, että ei kukaan koe syrjäytetyksi asemaansa. Mutta sehän nyt on väistämätöntä, kun niitä on kolme yhdessä, että ainahan siinä kolmas pyörä kolisee. Se on tyttöporukassa aina jossakin vaiheessa se aina tulee se... Että niiden pitää vain oppia niitä selvittämään sitten. Ja niitä pitää sitten auttaa, jos tulee semmoinen tilanne, että ei pääse eteenpäin siitä itse. Mutta sen on joutunutkin sanomaan, että pitää tulla sanomaan. (Henna)

Furman (1998; 79, 81) toteaa, että ystävyysuhteilla on erityinen merkitys yksilön sosiaalisessa kehityksessä, sillä niiden hoitaminen ja ylläpito edellyttää useiden suhdetaitojen hallitsemista, kuten esimerkiksi empatian, toisten huomioon ottamisen sekä vastavuoroisuuden. Näkisin myös, että riitojen systemaattinen selvittäminen tarjoaa oppilaille tilaisuuden ilmaista omaa mielipahaansa ja muita negatiivisia tunteita. Ahon ja Laineen (1997, 204–207) mukaan tunteiden purkaminen lieventää niiden intensiteettiä ja kuormaa, jolloin ne eivät jää rasittamaan ryhmän vuorovaikutussuhteita. Negatiivisten tunteiden hyväksyminen osaksi ryhmää ja niiden ilmaisu parantaa ryhmän keskinäisiä suhteita.

Oppituntien havainnoinneissa kiinnitin huomiota, kuinka vahvasti opettajat olivat läsnä luokkiensa kanssa ja kuinka mukava tunnelma luokissa oli.

Oppilas: "Että minun äiti, kun se tuli reissusta niin se toi tuliaisia." Enni [hymyilee]: "No mitä se toi?" Senja selailee samalla kirjaa, mutta nostaa katseensa ja hymyilee myös. Enni vilkaisee Senjaa ja opettajat jatkavat hymyilyä. (Videohavainnointi 20.3.2013)

Henna antaa lisätehtävänä eräälle ryhmälle leikin, jossa nostetaan lappuja ja katsotaan miltä tuntuu. Henna: "Opella tuntuu 'hassu'" [nauraa]. Oppilas ehdottaa, että otetaan ilme mukaan. Henna: "Niin, se ilme mukaan. Mikä se olisi hassu ilme?" Hän tekee samalla hassua ilmettä ja oppilaat nauravat Hennan kanssa. Lea antaa perällä samaa ohjeistusta. Henna näyttää apuna ilmeitä, koska oppilailla ilmeisesti vähän ujostuttaa. Oppilaat nauravat melkein koko ajan. (Videohavainnointi 20.5.2013)

Pidän mahdollisena, että hauskanpidolle voi jäädä enemmän tilaa ja aikaa, kun luokassa on kaksi opettajaa huolehtimassa työskentelyn sujumisesta. Samoin opettajien haastatte- luissa korostui, kuinka he olivat itse kokeneet samanaikaisopettajuuden myötä työskentelyn muuttuneen mukavammaksi ja rennommaksi (ks. luku 7.2). Sekä Oja-Koski (2000, 130–131) että Aho ja Laine (1997; 206–207, 225–226) korostavat johtajan ja opettajan roolia ryhmän koheesion vahvistajana, sillä opettaja on yksi ryhmän jäsenistä ja hänen roolinsa aikuisena ja auktoriteettina on merkittävä.

6.3 Yhdessä tekeminen

Aineistossa ilmenevä ryhmätason yhdessä tekemisen paikkana, sillä opetus oli järjestetty melko pitkälle ryhmien keskinäisen tai parien työskentelyn varaan.

Oppilaat istuvat ryhmissä ja opettajat kiertävät luokassa ryhmästä toiseen neuvoen ja auttaen. Oppilaat näyttäisivät kaikki pelaavan, videolle kuuluva puhe koskee kaikki laskutoimituksia. Seuraavassa vaiheessa oppilaat tarkistavat kotitehtävät yhdessä parin kanssa. Tähän asti luokassa on ollut koko ajan pienoinen häly, oppilaat juttelevat koko ajan keskenään. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Tai vaikka niinkin, että samaa tehtävää tehdään, mutta tehdään kahdestaan. Että jokin semmonen. Se on ihan uusi tilanne heti. Ei tehdä yksin sitä matikan kirjaa tai tehtävää, vaan jutteleppa kaverin kanssa. Tai joku semmonen, että jos matematiikassa tarvitsee apua, pitää aina kysyä siinä vieressä olevalta kaverilta. ... Lapset keskustelelee siitä mati-

kan tehtävästä ja samalla opetellaan yhdessä tekemään sitä. Ja samalla se yhteisoppiminen siinä on se lähtökohta mulle. (Enni)

Me ollaan koetettu, että se työskentely tapahtuisi niissä ryhmissä ja sitten me ohjataan. Se on niin kuin se menetelmä, mitä on yritetty käyttää. (Senja)

Henna ja Lea jopa nimesivät yhteistoiminnallisen oppimisen pääasialliseksi opetusmenetelmäkseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen pitää sisällään laajan joukon opetusmenetelmiä, joissa lähtökohtana on suuren opetusryhmän järjestäminen tieteellisin perustein pienempiin yksiköihin. Onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi yhteistoiminnallisessa oppimisessa tulisi kiinnittää huomiota ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen, positiiviseen keskinäiseen riippuvuuteen, yksilölliseen vastuuseen, sosiiaalisiin taitoihin sekä ryhmän sisäiseen prosessointiin. (Sahlberg & Sharan 2002, 11; Johnson & Johnson 2002a, 108–110; Johnson & Johnson 2002b, 116.)

Oppilailla on varsin aktiivinen rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessa, jos toiminta järjestetään edellisten periaatteiden mukaisesti. Oppilaiden aktivoinnin merkitys olikin korostunut Lealle ja Hennalle heidän saadessa samanaikaisopettajuuden myötä tilaisuuden havainnoida oppilaita toisen opettaessa.

Se jaksaminen oli yksi hyvä, joka yllätti ihan tyystin, kuinka lyhyt hetki se on minkä eka-luokkalainen - kun se tulee kouluun - minkä se jaksaa keskittyä yhteen hommaan. Ja sitä-hän sä et pysty näkemään, kun sä siellä edessä olet. (Lea)

Ja sen on kans oppinut, kuinka huonosti lapset oppii, kun opettaja tuolta ja lapset istuu täällä. Itsekin sitten joskus, kun jotakin otetaan yhdessä, miettii, että "On tämä aika tylsää..." [...] [H]uomaa, että ne puuhaa ihan jotakin muuta. Saattavat viattoman näköisinä puuhailla, vaikka ei ne tarkoita. Mutta se on vaikea seurata. Kyllä tällaiset asiat, joita ei osannut ennen... Kuvitteli, että itse on niin valovoimainen tuolla, että kyllähän ne kuuntelee ja seuraa, kun minä täältä esitän ja opetan. (Henna)

Edellisten huomioiden perusteella Lea ja Henna kertoivat pyrkineensä siirtymään nopeasti erilaisiin tehtäviin, jotta oppilaiden kiinnostus ei ehtisi hiipua. Samoin opettajajoh-

toisia osuuksia oli jaettu pitkin tuntia, jolloin yksittäinen hetki saattoi olla vain muutamman minuutin pituinen (Videohavainnointi 19.3.2013).

Ja ohjeet pitää tulla tosi sillai... senkin näkee... Se on jotenkin se ohjeiden antaminen, sitä pitää itsekin koko ajan harjoitella, että se selkiytyisi entisestään. Että sen pitää olla niin lyhyt se ohje, että ei se lapsi - se kuuntelee sen ensimmäisen ja se saattaa jo ruveta tekemään, kaikki loppu menee ohi korvien. (Lea)

Opettajien vetämiin osuuksiin liittyi usein oppilaiden toimintaa, mikä myös osaltaan aktivoi oppilaita. Esimerkiksi eräällä matematiikan tunnilla oppilaat tutkivat sataruudukkoa ja laskivat päässälaskuja Lean ohjeistuksella (Videohavainnointi 20.5.2013). Koen, että tämän tyyppisessä opetuksessa ei ole kyse varsinaisesti yhteistoiminnallisesta oppimisesta, sillä vaikka oppilaat ovat aktiivisia, he eivät ole vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Paradoksaalista on, että Henna ja Lea kokivat, että vaikka heitä oli nyt luokassa kaksin kappalein, opettajien yhteenlaskettu puhe aika oli todennäköisesti vähentynyt aikaisemmasta.

Ja sitten se on vähän näin, että jos toinen innostuu porisemaan vähän liikaa, niin sitten toinen opettaja näkee sieltä heti, että "No niin, nyt pitäisi jo päästä töihin. Oppilaat alkaa käydä levottomaksi". Itse et välttämättä huomaa, kun olet niin tohkeissa. Puhut siellä edessä ja saarnaat kaikkea, olet niin - siinä vaiheessa, kun huomaat - no joo... Mutta sitten toinen voi hyvinkin pienillä, että "No niin, pitäisikö meidän siirtyä aiheeseen?". (Enni)

Tämä on olennainen seikka, sillä opettajan äänessä olo edellyttää yleensä, että muut ovat hiljaa. Henna oli kiinnittänyt huomiota myös siihen, kuinka opettajan vetäessä "ikään kuin keskustelemaa opetusta" oppilaat antavat viime kädessä keskusteluvastuun sellaiselle, joka "hoitaa hommat". Tällainen vuorovaikutus voidaan määritellä Kaganin ja Kaganin (2002, 39) mukaan peräkkäiseksi vuorovaikutukseksi, sillä oppilaat osallistuvat opetustilanteeseen vuorotellen. Tällainen vuorovaikutus on rajoittavaa ja tehotonta, sillä yksittäiselle oppilaalle jäävä aktiivinen aika on hyvin lyhyt. Henna totesikin, että lähtökohtaisesti eri keskustelutehtävien antaminen pienemmille ryhmille aktivoi

kaikki oppilaat osallistumaan. Tässä on puolestaan kyse samanaikaisesta vuorovaikutuksesta, jossa oppilaiden aktiivinen aika pitenee ja samalla vuorovaikutus tapahtuu oppilaiden kesken (Kagan & Kagan 2002, 39).

Oppituntien havainnoinneissa korostui kahden opettajan luokkatyöskentelyn tehokkuus, sillä opettajat saivat oppilaat ja ryhmät toimintaan varsin nopeasti (Havaintopäiväkirja 21.3.2013 ja Videohavainnointi 22.3.2013).

Senja puhui koko luokalle, Enni antoi saman ohjeen oppilaille yksittäin. Oppilaat tietävät suhteellisen nopeasti mitä pitää tehdä. (Havaintopäiväkirja 21.3.2013)

Kun ne pelasi niitä pelejä, niin yhteisiä ohjeita ei annettu ollenkaan. Joka meni välineiden kanssa, niin pani pöydässä pelin käyntiin ja meni seuraavaan pöytään ja toinen kiersi toisessa. Meillä oli puolikas ryhmä, se lähti äkkiä käyntiin. [...] Lapset pääsi heti siihen tekemiseen, mikä oli tarkoituskin. (Henna)

Senja ja Henna korostivat myös, että heidän oma työskentelynsä oli muuttunut samanaikaisopettajuuden myötä suunnitelmallisemmaksi ja tunnit strukturoidummiksi (ks. luku 7.1). Olettaisin, että tämä edesauttoi yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä, sillä oppilaiden aktivointi ja erilaisten toimintojen suunnittelu edellyttää aiheen pohtimista ja huolellista suunnittelua etukäteen.

Kaiken kaikkiaan opettajat liikkuvat luokissa aktiivisesti ryhmästä toiseen auttaen ja ohjeistaen. Ilmeisesti kahden opettajan läsnäolo ja aktiivisuus lähtökohtaisesti edesauttoi ja helpotti yhteistoiminnallisen pedagogiikan käyttöönottoa.

[M]eillä on siinä kuusi ryhmää ja sitten, kun ne lähtee vaikka pelaamaan jotakin – välitähän me tehdään pareittain, välistä neljästään – että siinä kerkiät käydä ohjaamassa kaikki ryhmät kunnolla alkuun. Ja ne kuitenkin tarvitsee aika paljon ohjausta, syksyllä vielä enemmän kuin mitä nyt enää. Mutta kyllä mie koen, että toiminnallisuutta pystyy tietenkin tekemään vaikka on yksinkin, mutta jotenkin sitä... Se on yksin se organisointi ja ohjaaminen, että ne kaikki ryhmät toimii ja kaikki pääsee toimintaan mukaan, siinähän saattaisi helposti käydä niin että osalla menisi vähän odotteluun. (Lea)

Samoin Senja totesi, että olisi tuskin yksin istuttanut luokkaa koko vuoden ryhmissä, sillä tällainen istumajärjestys olisi voinut tuottaa liikaa hälyä. Henna puolestaan kertoi, että kahden opettajan johdolla oppilaat olivat sisäistäneet ensimmäisen lukuvuoden aikana yhteistoiminnallisen työskentelytavan niin hyvin, että hän oli pystynyt jatkamaan toimintaa myös myöhemmin opettaessaan yksin. (ks. myös Kagan & Kagan 2002, 46.)

Katsoisin, että oppilaiden aktivoinnilla ja heidän keskinäisellä vuorovaikutuksen lisäämisellä on sosiaalisen kehityksen kannalta merkitystä monessa ulottuvuudessa. Ensinnäkin oppilaiden aktivointi vahvistanee heidän kokemustaan subjektina olosta ja osallisuudesta (ks. luku 5.2). Tämän lisäksi oppilaiden jaksamisen huomioinnilla pystyttiin todennäköisesti minimoimaan ikävystymisen ja kyllästymisen rauhattomuutta lisäävä vaikutus.

Sitten nämä pienet - Ne ei kertakaikkisesti vielä pysty millään tapaa olemaan sitä 45 minuuttia paikallaan ja sitten se aiheuttaa sitä, että ne ei jaksa ja jotenkin se keskittyminen herpaantuu. Ja sitten ne tulee tuonne pienempään ryhmään [erityisopettajan pienryhmään]. (Lea)

Samoin Kaganin ja Kaganin (2002, 46) mukaan monien opettajien mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa on vähemmän työrauhaongelmia, sillä oppilailla on luontainen tarve olla aktiivisia ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin ollen koen, että lapsen aktiivisuuden suuntaaminen itse oppimistehtäviin tarjoaa tietystä mielessä vaihtoehdon käyttäytymiselle, joka syntyy ikävystymisestä ja turhautumisesta ja joka voidaan kokea häiritsevänä tai sopimattomana.

Oppilaiden aktivoinnin ja yhdessä tekemisen merkitys jäsenyi myös oppimisen kannalta, joka on olennainen osa yksilön kokonaisvaltaista kehitystä (ks. luku 5.3). Henna kiinnitti esimerkiksi huomiota siihen, kuinka muiden oppilaiden ilmaisemalla tuella ja kannustuksella voi olla erityinen merkitys lapselle.

Niin joku oppilaista katsoi sen vihkon - mulla oli ne vihkot auki tuossa, ne haki tarroja niihin - niin sanoi, että "Onpa Harrillakin jo hyvä käsiala" ja sitten oli Harrikin niin onnellisena, että hänellä... Kyllähän se, totta kai, ja tuommoinen kehuhan paljon enemmän

antaa kuin se opettaja kehuu sitä. Että kun se tulee spontaanisti joltakin toiselta lapselta.

(Henna)

Henna kertoi myös, kuinka eräs sujuvasti kirjoittava oppilas oli auttanut toista heikomppaa kirjoittajaa kirjoittamaan karttatehtävässä paikkojen ja jokien nimiä ääntämällä jokoisen äänteen kerrallaan. Tässä korostuu, kuinka yhteistoiminnallisuudessa puutteet joissain taidoissa eivät estä osaamisen syventämistä muualla. Esimerkiksi kyseisessä karttatehtävässä myös luku- ja kirjoitustaidoissaan heikompi oppilas pystyi tutustumaan Suomen karttaan ja tutkimaan missä eri paikat sijaitsevat. On lähtökohtaisesti kestävämpää ajatella, että tietyissä asioissa enemmän tukea tarvitsevat lapset eivät omaisi myös selkeitä vahvuuksia ja päinvastoin. Henna kertoi esimerkiksi oppilaasta, jolla oli heikoutta tietyissä osa-alueissa, mutta joka oli "pykäpistoissa aivan haka" ja joka oli opettanut pistojen tekoa muille oppilaille.

Lapsi ymmärtää paremmin oppimaansa, kun se tekee sen materiaalin kanssa ja tekee sen parin kanssa, jonka kanssa se joutuu juttelemaan ja tekemään se homman. (Henna)

Oppituntien havainnoinneissa korostui, kuinka oppilaat paneutuivat lähes aina eri tehtäviin innokkaasti ja jaksoivat yleensä työskennellä melkein koko oppitunnin aktiivisesti. Ainoastaan tuntien lähestyessä loppuaan oli havaittavissa tiettyä keskittymisen herpaantumista ja rauhattomuutta. (Havaintopäiväkirja 19.3.2013, 20.3.2013, 21.3.2013.) Viime kädessä yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta, jossa tiedon katsotaan rakentuvan yhteistoiminnassa muiden kanssa. Näin ollen yhteistoiminnallisuuden vahvistaminen voi edistää myös tehokasta oppimista. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kehittyvät myös oppilaiden metakognitiiviset taidot heidän ratkoessa yhdessä erilaisia ongelmia ja pohtiessa erilaisia käsitteitä. Samalla oppilaan vuorovaikutustaidot, kieli ja ajattelu kehittyvät. (Järvinen 2002, 251.)

Osa oppituntien tehtävistä oli suunniteltu niin, että oppilaat työskentelivät selkeästi yhteisen päämäärän eteen. Esimerkiksi toisessa luokassa oppilaat tutkivat kahden oppitunnin ajan vettä aineena omissa pöytäryhmissään ja keräsivät tutkimuksensa tulokset yhteiseen tulospaperiin (Videohavainnointi 22.5.2013). Kagan ja Kagan (2002, 41) painot-

tavat, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa tehtävien tulisikin perustua positiiviseen keskinäiseen riippuvuuteen, joka syntyy aina silloin, kun yhden menestys merkitsee myös toisen menestystä. Esimerkiksi edellisen esimerkin veden tutkimisessa ryhmittäin ryhmien jäsenten välille vaikutti muodostuvan positiivinen keskinäinen riippuvuus, sillä yksittäisen oppilaan huomiot ja oivallukset toimivat koko ryhmän eduksi. Näin oppilasta ohjataan pois vastakkainasetteluihin ja oman edun tavoitteluun perustuvasta ajattelusta. Sahlberg ja Sharan (2002, 11) toteavatkin, että yhteistoiminnallisessa oppimisessä tulisi pyrkiä tietoisesti välttämään kilpailuasetelmia.

Tämä ei toteutunut kaikissa tutkielman luokkien toteuttamisissa yhteistoiminnallisen oppimisen toteutustavoissa, sillä oppitunneilla myös pelattiin ja kisailtiin (Havaintopäiväkirja 19.–20.3.2013). Kilpailut ja pelit näyttäytyivät havaintoaineistossa motivoivina työskentelytapoina (Videohavainnointi 19.3.2013).

[Oppilaat olivat] *hirveän motivoituneita suorittamaan sen tehtävän loppuun asti. [...] Ne pelasi sen pelin loppuun asti, vaikka se oli raskasta ja työlästäkin välillä [...] Niin se motivaatio pysyy yllä, kun niitä on kaksi yhdessä ja ehkä se pieni kisakin siinä luo sen.*
(Henna)

Henna kertoi, että kyseisessä pelissä osa oppilaista oli saanut helpotuksia oman taitotasonsa mukaan. Näkisin, että tämä osittain kyseenalaistaa ajatuksen siitä, että pelit ja kilpailut luovat erityisen vahvan vastakkainasettelun oppilaiden välille. Jos oppilaille olisi ollut voittaminen tärkeintä, he olisivat luultavasti protestoineet toisten saamia helpotuksia vastaan. Hennan mukaan näin ei ollut tapahtunut, vaan oppilaat vaikuttavat hyväksyvän jokaisen erilaiset edellytykset. Katson, että ryhmien heterogeisuus voi viime kädessä edesauttaa kilpailuhenkisyiden lieventämistä, kun oppilaiden yksilölliset lähtökohdat eivät ole oppilaiden lähtevän "samalta viivalta", jolloin "matkakaan" ei ole koskaan sama.

Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu sosiaalisille suhteille ja yhteistyölle, joten katson sen omaavan paljon potentiaalia lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa.

Henna kiteytti asian osuvasti toteamalla, että sosiaalisia taitoja ei voi oppia muuten kuin yhdessä tekemällä.

No kun me istumme ryhmissä ja neljä oppilasta on. Ja jos aletaan tekemään siinä pientäkään sellaista, mikä vaatii yhdessä työskentelyä, niin kyllä siinä saa huomauttaa yhdelle, että "Älä puhu toisten päälle", toiselle siitä, että "Anna muillekin tilaa siinä ryhmässä toimia", kolmannelle pian siitä, että "Sunkin täytyy tehdä tässä ryhmässä jotakin", että "Sä et voi olla passiivinen seurailija niin sanotusti vain ja antaa toisten tehdä sen homman". (Enni)

Nähdäkseni yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmä- ja parityöt toimivat systemaattisina tilanteina, joissa oppilaat pystyivät harjoittelemaan ja opettelemaan erilaisia sosiaalisia taitoja opettajien johdolla. Samoin yhteistoiminnallinen oppiminen toimii joustavina tilanteina siinä mielessä, että se asettaa erilaisia haasteita eri yksilöille. Henna kiinnitti esimerkiksi huomiota siihen, kuinka toisen oppilaan tarjoama apu voi olla joillekin oppilaille hankalaa.

Ja lapset on olleet tosi tyytyväisiäkin, jos on joku kaveri auttanut... No kaikki ei tahdo sulattaa. On tietenkin niitäkin, jotka ei millään oikein voi sulattaa, että toinen oppilas neuvoo. Mutta niillä on siinä vielä oppimista. Just semmoinen, joka kokee osaavansa jo kaiken, niin sitten se ajattelee, että vain opettaja voi häntä auttaa tässä eteenpäin. Mutta kyllä sekin joutuu siihen taipumaan, että voi myös joku toinen opettaa. (Henna)

Opettajien mukaan kummallakin luokalla oli alun alkaen jaksokohtaiset sosiaaliset tavoitteet, joita oppilaat harjoittelivat yksitellen aina tietyn ajanjakson. Hennan mukaan oppilaille kerrottiin, mitä taitoa kulloinkin harjoiteltiin ja ryhmän kesken pohdittiin, mitä se tarkoittaa käytännössä. Osa luokkien sosiaalisista tavoitteista koski tarkkoja yksityiskohtia:

Ja silloin viime vuonnakin oli tavoite, kun ollaan ryhmässä, opettelen puhumaan sillä lailla, kun kaverit on lähellä. Mun ei tarte puhua kovaa. Mä katon niitä kavereita, kun mä puhun niille. Mä en puhu opettajalle, mie puhun ryhmälle ja näin. (Henna)

Osa taidoista koski puolestaan laajempia ja monimutkaisempia taitoja:

Henna ohjeistaa: "Ryhmissä keskustellette, mikä tunne sopii mihinkin kuvaan. Keskustellette ja sovitte. Teette jonkin yhteisen päätöksen." (Videohavainnointi 20.5.2013)

No just silleen, että meistä kuitenkin aikuinen pääsi siihen, kun meitä on kaksi, usein kolmekin, kun Minnakin [koulunkäynnin ohjaaja] on luokassa, joku pääsee siihen mukaan ja harjoitellaan vähän sitä kompromissin tekoa. Että miten tämän voi ratkaista sitten, eri tapoja siihen. Ja jos muut ryhmässä on jotain toista mieltä, niin kyllä sen yhden täytyy sitten antaa periksi. Tai sitten ihan silleenkin, että jos niille joskus tuli tällainen tilanne, että ikään kuin kaksi asiaa siinä, että kumpi - että voi sitten joskus joutua ihan arpomaan tai jotenkin, että miten tästä päästään eteenpäin. (Lea)

Senjan mukaan heidän luokassaan oppilaita oli pyritty vastuuttamaan ryhmän toimintaan harjoittelemalla erilaisia toiminnallisia rooleja, jotka olivat puheenjohtaja, sihteeri, toimija ja järjestelijä. Kyseessä olivat vaihtuvat roolit, jotta oppilaat saisivat harjoitella eri roolien edellyttämiä erilaisia taitoja. (ks. myös Cohen ym. 2002, 146.)

Ja sitten on ollut mahtava huomata, että meillä on muutama semmoisia hiljaisia oppilaita kanssa, jotka nyt, kun ne on saanut vastuuta, niin niistä on tullut ihan mahtavia tämmöisiä ryhmän ohjaajia. Tuolla on esimerkiksi kaksi sellaista tyttöä, jotka on tosi taitavia ja kun niille antaa vastuuta, ne saa tosi hyvin niin kuin "Hei, katopa sulla on tuossa noin...". Ne niin kuin hyvällä tavalla ohjaa toisia, kun niille antaa sen, että niillä on se rooli. Että ne on vaikka puheenjohtajia nyt ja muuten ne jäisi ehkä siinä sen sosiaalisen ekaluokkalaisen ryhmäpaineessa sinne taka-alalle eikä sanoisi mitään. (Senja)

Samoin Senjan mukaan oli tärkeää, että helposti "pomotteluun" taipuvaliset oppilaat opettelevat toimimaan myös muissa kuin puheenjohtajan roolissa. Cohen ym. (2002, 146) toteavat, että vaihtuvien roolien kautta oppilaat voivat harjoitella erilaisia osallistumisen tapoja, mikä kasvattaa heidän käyttäytymisrepertuaariaan ja auttaa luomaan yksittäisille oppilaille joustavamman pohjan suhtautumisessa erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Tällä voi olla suuri merkitys yksilön kehityksen kannalta, sillä identiteetin ja persoonallisuuden rakentuminen perustuu osiltaan erilaisten roolien kokeiluun. (Pietarinen & Rantala 2002, 232.)

Yhteistoiminnallisuudessa on omat ongelmansa ja on otettava huomioon, että yhdessä työskentely voi opettaa oppilaille myös epätoivottuja sosiaalisia taitoja. Henna kertoi esimerkiksi, että oli huomannut vasta toisen luokan syksyllä, että eräs oppilas ilmeisesti harvoin kuunteli opettajan koko luokalle antamaa ohjeistusta. Sen sijaan oppilas oli Hennan arvion mukaan oppinut, että tarvittava tieto tuli aina ennen pitkää joko joltain aikuiselta tai luokkakaverilta. Näin ollen voidaan kyseenalaistaa, onko oppilas oppinut kantamaan vastuutaan ohjeiden seuraamisesta ja toiminnan aloittamisesta. Toisaalta oppilas oli osannut tulkita luokkansa sosiaalista ympäristöä, sillä hän oli päässyt aina toimintaan mukaan ja todennäköisesti myös suhteellisen nopeasti. Henna totesikin:

[N]äinhän se menee elämässäkin - sie saat sen avun sitten jostakin muuta kautta. Ainahan se pitää jostakin koettaa saada, jos asiasta pitää selvittää eteenpäin. (Henna)

Henna käänsi huomion myös oman toiminnan kehittämiseen, sillä opettajana pitää usein tärkeänä kulloisenkin homman saamista mahdollisimman nopeasti käyntiin, jolloin voi jäädä jotain oleellista huomaamatta. Koen itse vapaamatkustamisen erääksi yhdessä työskentelyyn liittyväksi ongelmaksi, sillä toisten kanssa työskentely voi tarjota tilaisuuden luistaa omista tehtävistä. Tässä korostuu entisestään esimerkiksi työnjaon ja vastuunkannon tietoinen ja systemaattinen harjoittelu sekä opettajien aktiivinen läsnäolo toiminnan ohjaajina.

7 Opettajien kehitys oppilaiden tukemisen voimavarana

7.1 Ammatillinen kehitys

Mulle ammatillinen kasvu on se suurin anti sekä sitten se työssä jaksaminen ja työviihtyvyys - kun puhuin tästä inhimillisyydestä, sehän liittyy niihin isona käsitteenä. Ammatillinen kasvu on isoin asia mikä tässä on. Tai mä näen sen näin. (Enni)

Mutta ehkä tämä on niin suuri harppaus itsellä opettajana siitä, mitä on tehnyt. Mä tykkään tästä ja koen... Ehkä mä olen kokenut sitä onnistumista niin paljon, että mulla ei ole hirveästi tästä mitään negatiivista. (Lea)

Aineistossa ilmeni tietty kaksijakoisuus: toinen osa koski oppilaiden sosiaalista kehitystä ja sen tukemista, toinen taas samanaikaisopettajuuden toteuttamista ja toimivuutta. Samanaikaisopettajuudessa on kyse sosiaalisista suhteista ja yhdessä työskentelystä, ja yllättävää olikin, kuinka paljon edellä mainitut aineiston eri osat muistuttivat toisiaan. Samanaikaisopettajuus voi omata paljon potentiaalia oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemisessa opettajien ammatillisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen heijastuksessa oppilaisiin.

Ammatillinen kehitys ilmeni jo lähtökohtaisesti opettajien halussa kokeilla samanaikaisopettajuutta. Lea ja Enni ilmaisivat jopa tiettyä turhautuneisuutta aikaisempaan tilanteeseen.

Mie olin ensin nelos-kutosten opettajana kolme vuotta. Hyvin tämmöistä perinteistä pienryhmäopetusta, jossa käytiin integraatiossa sitten eri... Silloin mie aloin jotenkin miettimään, että tämä ei oikein. Siinä oli jotain semmoista... Että siinä on paljon hyvää, mutta siinä on myös paljon semmoista, joka mietityttää, että onko tämä oikein sitten. (Lea)

Näin ollen Lea koki samanaikaisopettajuuden korjaavan tilannetta. Sen sijaan, että oppilaat kulkisivat hänen opetuksessaan, oppilaat saivat mahdollisuuden pysyä omassa luokassaan.

Resurssiopettajana minun lukujärjestys oli sillisalaatti-paletina. Tarkoittaen sitä, että mulle oli annettu rajoitetusti tunteja eri luokille. Mulla saattoi olla tuolle luokalle kaksi tuntia, tuolle luokalle yksi, tuolle viisi. Ymmärrätkö? Tarkoittaen sitä, että kun toimin pienten oppilaiden kanssa näin siinä ei ikään kuin päässyt... Se tuntui vähän tulipalon sammuttamiselta paikoin. Ei päässyt tekemään sitä oppilashuollollisesta näkökulmasta sitä työtä, joka on se minun näkökulma. (Enni)

Enni koki pystyvänsä samanaikaisopettajuuden avulla viettämään enemmän aikaa tietyn ryhmän kanssa, jolloin hän pääsi tekemään työtä enemmän oppilashuollollisesta näkökulmasta. Näin ollen katsoisin jo lähtökohtaisesti samanaikaisopettajuuden käyttöönoton olleen heille merkittävä ammatillinen kehitysaskel. Lea myös kertoi, että samanaikaisopettajuuden myötä hän oli saanut tilaisuuden toteuttaa yhteistoiminnallista oppimista, sillä toisen opettajan ja ison ryhmän läsnäolo mahdollistivat tämän.

Eräs merkittävä tekijä ammatillisen kehittämisen kannalta vaikutti olleen se, että työpari oli tuonut uutta näkökulmaa ja uusia ideoita työskentelyyn.

Toisaalta saa ideoita ja toisaalta itse saa heittää ideoita. (Senja)

Tämä perustui osaltaan opettajien erilaisiin persooniin, toimintatapoihin ja kokemuksiin (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 36). Opettajat puhuivat omista ja työparinsa eroavaisuuksista myönteiseen sävyyn ja ilmaisivat itse oppineensa näiden eroavaisuuksien kautta.

Niin niin kuin nuorena opettajana, vaikka se oma opettajan ammatti-identiteetti oli jo toki rakentunut sillä lailla jo ennen samanaikaisopettajuutta, mutta mä olen kuitenkin nuori opettaja. Työvuosia opettajana ei ole takana niin paljon. Sitten taas Senjalla on vankka ammattitaito takana, hän on tehnyt pitkään tätä työtä. Niin sitä on ilo seurata ja mukava nähdä se, miten vaivattomasti se tulee siinä. (Enni)

Henna puolestaan painotti, että koki Lean omaavan erityisopettajana erilaisen näkökulman työhön. Henna kertoi esimerkiksi Lean tuoneen yhteistoiminnallisen oppimisen heidän keskeiseksi opetusmenetelmäkseen, minkä toteuttamista hän oli jatkanut myös myöhemmin opettaessaan yksin.

Tässä työssä pitää olla tosi tarkka, että sä et niin sanotusti uraudu. Että sä et tee sitä asiaa aina vuodesta toiseen samalla tavalla. Tämmösiä karkeita esimerkkejä, enää ei ole kalvoja, mutta että "Otanpas nämä kalvot tästä kansioista". Se varmaan käy, se käy tosi tylsäksi ja puuduttavaksi tietyllä tavalla. Sittenhän siitä tulee, että "Nyt mä pidän tämän tunnin". Että kyllähän se, että sulla on se työpari ja mietitään yhdessä ja haetaan erilaisia työskentelytapoja. (Lea)

Siis sehän on just hyvä tässä samanaikaisopetuksessa, että huomaa, että välistä mieltii, että itse olisi vaikka erilailla tehnyt tuon, mutta tämäkin on ihan hyvä tapa. Asiat voi tehdä niin monella tapaa. [...] Ehkä siinä sitten mieltii just sen kautta, että itse olisin tehnyt eri tavalla, että voi itsekin muuttaa sitä omaa tyylää. Kyllähän se ikävä kyllä tahtoo unohtua, että sitä opettaa sillä tyylillä millä itse parhaiten oppii ja minkä kokee... (Lea)

Toisaalta Henna kertoi myös kuulleensa tapauksista, joissa opettajien lähtökohtaisesti hyvin erilaiset toimintatavat ja toisaalta joustamaton asenne olivat ilmeisesti johtaneet samanaikaisopettajuuden kariutumiseen. Katsoisin, että työparin kanssa työskentely voi edellyttää oman toiminnan uudelleenarviointiin, mikä voi olla hyvin kielteistä ja jopa mahdotonta, jos se uhkaa kyseistä yksilöä hyvin syvällisellä tasolla (vrt. oppiminen luvussa 5.3).

Opettajien väliset keskustelut edesauttoivat kaiken kaikkiaan oman työskentelyn ja ajattelun reflektointia ja pohdintaa (ks. myös Brubacher, Case & Reagan 1994, 17–18).

[M]utta kyllä toinen avaa aina silmiä joissain kohdin. Että siinä tulee semmoista mielipiteen vaihtoa, että "Oletko siinä...?" tai "Oletko miettinyt, että voisiko se johtua siitä...?" tai jotenkin. (Senja)

[S]itä joutuu - jos on erilainen [käsitys, mielipide] - vähän tarkemmin miettimään vielä ja perustelevaan, että miksi mie olen ajatellut näin ja miksi tuo toinen on ajatellut noin. (Lea)

Ja just arviointi, se on kanssa että me tehdään se yhdessä. Niin siinä tulee kuitenkin keskusteltua ja ne perusteet sanottua ääneen. Kun sä itse mietit niitä niin ainakin tuntuu, että kun joskus jää miettimään, että kumpi... Ja saattaa vielä todistuksenannon jälkeenkin miettiä, että tuliko se nyt oikein sinne laitettua. Niin se silleen, kun saa sen kahdestaan tehdä. (Lea)

Tietenkin se, että toisella on erilaista pedagogista näkemystä asiaan kuin toisella ja sitten niistä voidaan keskustella ja katsoa, miten ne tehtäisiin. (Henna)

Yhteistoiminnallisuuden yhteydessä Lea kertoi, että työparin kanssa keskustellessa tuli perusteltua ja mietittyä tarkemmin, miksi jokin asia olisi syytä käsitellä toiminnallisin menetelmin. Näin ollen olettaisin, että samalla heidän ymmärryksensä itse menetelmästä syveni. Samoin Henna kertoi oppilaantuntemuksen yhteydessä, että mielikuvat ja käsitykset oppilaista olivat muotoutuneet työparin kanssa yhteisissä keskusteluissa.

Pidän jopa mahdollisena, että kahden opettajan yhteistoiminnassa käsitykset oppilaista, eri tilanteista ja toiminnan mahdollisuuksista eivät ole yhtä herkkiä yksittäisen opettajan subjektiivisen näkökulman muodostamille mahdollisille vääristymille. Banduran (2002, 60) mukaan yksilö vertaavat omia ajatuksiaan ja toimintansa merkitystä johonkin todellisuuden indikaattoriin tai heijastajaan. Katson, että toinen opettaja voi toimia tällaisena todellisuuden heijastana, sillä hän on havainnoimassa samoja oppilaita, ja tilanteita, mutta aina hieman eri näkökulmasta. Esimerkiksi enaktiivisella verifikaatiolla tarkoitetaan oman ajattelun ja toiminnan tulosten yhteensopivuuden arviointia. Tällainen arvioinnin muoto tehostunee, kun kaksi opettajaa havaitsee ja tulkitsee toiminnan tuloksia. Samoin kummankin opettajan aikaisemmat kokemukset, tieto sekä päättelysääntöjen käyttö voivat toimia päättelyyn perustuvan verifikaation perustana. (Bandura 2002, 60–61.) Oletan, että opettajien keskinäinen vuoropuhelu edellyttää päättelysääntöjen tietoisuutta ja systemaattista käyttöä, ja kummankin tiedosta ja kokemuksista voi muotoutua päätelyn kautta varsin perusteltuja tuloksia. Näin ollen samanaikaisopettajuudessa opettajien omien ajatusten ja toiminnan perusteet ovat mahdollisesti paremmin sopusoinnussa todellisuuden kanssa eri verifikaation muotojen tehokkaamman käytön kautta.

Samanaikaisopettajuus edellyttää lähtökohtaisesti toimiakseen tiettyjä käytäntöjä ja erityisesti yhteisellä suunnittelulla vaikuttaisikin olevan olennainen rooli sen onnistumisessa (Ahtiainen ym. 2011, 38).

Ja samalla [opettajien vaihtaessa ajatuksia ja ideoita] jäsenyy joku semmonen vaikka, että miten me nyt käydään vaikka tämä kymmenylitys tai miten vähennyslasku käydään läpi. (Senja)

Ja sitten siinä on varmaan tavallaan se, että se tehdään se duuni silloin, kun meillä on se YT-aika. Meillä on se aika, kun me ollaan kaikki yhdessä, meidän on pakko tehdä se suunnitelma. Mutta se on sitten siinä eikä tarvitse miettiä enää sen jälkeen. Elikkä viikon työ voidaan tehdä sen yhden suunnittelutunnin aikana. Aikaisemmin on saattanut, että on ollut mielessä joku, mutta se on jäänyt vain pyörimään sinne mieleen eikä sitä ole saanut sen kummemin jäsenettyä. Että se on minusta iso muutos. [...] Tämän vuoden aikana mä olen jäməköittänyt mun suunnittelua varmaan kymmenen vuoden edestä. (Senja)

Itsellä jäntevöitynyt, että systemaattisemmin tekee jotkut hommat, ettei voi täysin ex tempore. [...] Oikein semmoinen toimintojen strukturointi, se on mulla jäntevöitynyt hirveästi. Koska, ei pelkästään sen takia, että homma pelittäisi tässä jotenkin, vaan siinä on toinen aikuinenkin etkä sie voi sillä lailla sooloilla. (Henna)

Erääksi samanaikaisopettajuuden ongelmaksi tai esteeksi mainitaan suunnitteluun tarvittavan ajan suuruus, mitä kouluissa pystytään harvoin järjestämään (Ahtiainen ym. 2011, 38). Tämän tutkielman puitteissa kaikki opettajat painottivat, että he eivät olleet kokeneet suunnittelua ongelmallisena. Kuvittelisin, että samanaikaisopettajuudessa opettajat ideoivat itsenäisesti siinä missä opettaessa yksinkin esimerkiksi lenkkipolulla tai ruokaostoksia tehdessä. Samanaikaisopettajuudessa on yhden opettajan sijasta kaksi opettajaa ideoimassa toimintaa, jolloin yksittäisen opettajan työtaakka voi jopa vähetä.

Ensin jäi pois - sitten kun se alkoi se tuntirakenne ja se selkeytymään - se semmoinen suunnittelu jäi sitten Hennan kanssa vähemmälle. Ja varmaan tuossa vähän ennen joulua ja joulun jälkeen huomattiin, että ei me enää suunnitella nelisin. Tosin yksi, mikä siihen vaikuttaa on se, että sitä tiistain YT-tuntia käytetään myös työryhmätyöskentelyyn, jolloin aika kuuluu johonkin työryhmään ja vähän niin kuin hajosi se homma. Ehkä se on siitä ajan puutteesta, että sitten se on helpompi, kun minä ja Henna ollaan [lause katkeaa]... (Lea)

Työparien työskentely ilmeisesti kehittyi omanlaisekseen yhteiseksi pedagogiikaksi, jolloin työparien suunnittelu tapahtui muun työn ohessa. Esimerkiksi Enni kuivaili, kuinka heidän pedagogiikkansa ei ollut kummankaan heidän näköistä, vaan kyse oli uudesta, omanlaisestaan pedagogiikasta. Katson, että tällainen yhteinen pedagogiikka

syntyy opettajien keskinäisessä vuoropuhelussa ja vuoropuhelun sisällään pitämän kriittisen arvioinnin ja pohdinnan tuloksena olettaisin, että myös itse pedagogiikka on pohditumpaa ja perustellumpaa. Katson, että tämä on olennaista myös sosiaalisen kehityksen kannalta, sillä opettajan käsitykset oppilaista, heidän kehittymisen mahdollisuuksista ja ongelmakohdista vaikuttavat suoraan valittuihin toimintatapoihin.

Samoin suunnitelmallisuus ilmeni myös opettajien oman sosiaalisen toiminnan suunnitteluna.

Tuli tosi hankala tilanne ja siinä piti miettiä, että pitääkö siitä tehdä sellainen ilmoitus. Ja siinä oli kyllä niin... Se oli niin tärkeää, että siinä sai yhdessä pitää sen palaverin ja kutsua huoltaja koolle ja käydä se asia läpi. Ja sitten me etukäteen sitä mietittiin ja molemmat sitä jännitettiin, kun se oli kummallekin uusi tilanne, että miten me puhutaan. Ja se oli niin hyvä, että me pystyttiin yhdessä miettimään, että miten me aloitetaan se, millä tavalla me lähestytään, kumpi ottaa sen ekan kysymyksen, että mennään siihen itse asiaan ja miten me päätetään se palaveri. Ja se meni ihan älyttömän hyvin ja se meni just niin kuin me oltiin se suunniteltu. Ja toinen avasi siinä just ihan selvästi, että miten sitä voi lähestyä sillai niin kuin diplomaattisesti, mutta päättäväisesti. Että ei voi niin kuin, että vain kiertelisi ja kaartelisi, että pitää kysyä suoraan asiat. (Senja)

Koen, että tässä toisen kanssa suunnittelu voi olla varsin hedelmällistä, sillä erilaisten tilanteiden ennakointi ja pohdinta voi auttaa välttämään monia sosiaalisten suhteiden sudenkuoppia.

Kaiken kaikkiaan opettajien ammatillinen kehitys näyttäytyy aineistossa lisääntyneenä työssä viihtymisenä ja onnistumisen kokemuksina.

Tämä on aivan kuin eri työ, niin kuin verrattuna siihen viime vuoteen tai siihen edelliseen vuoteen. Mulla ei ole niin kuin mitään negatiivista sanottavaa eikä semmoista, että mie olen kyllä tykännyt niin tehdä sitä. Kun olen tykännyt siitä, että selkeästi sen hyödyt on tullu esille ja tuota niin... Kaiken kaikkiaan hyvät kokemukset ja olen tykännyt tehdä sitä. (Enni)

Se on tosi hyvä asia, että on tullut omassa työssä semmoisia onnistumisen kokemusta. Että tämä on hyvä ja nuo lapsethan on oppinut ja näkee... Miten sitä nyt sanoisi liikaa yllpeilemättä, että jotenkin se työn tulos näkyy. Ei tule semmosta... Mulla välistä pienryhmässä tuli vähän semmoinen ehkä turhautuneisuus, että vaikka kuinka, ei kuitenkaan saa tuettua sitä lasta niin paljon. (Lea)

Laursenin (2006, 115–116) mukaan ammatillinen itseluottamus johtaa siihen, että opettajan huomio ei kiinnity omaan itseensä, vaan hän pystyy suuntaamaan sen oppilaisiin ja opetussisältöihin. Tietyssä mielessä itsevarma opettaja kykenee "unohtamaan itsensä" opetustilanteessa. Näin ollen samanaikaisopettajuus edesauttaa parhaimmillaan oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemista sekä opettajien paremman ammattitaidon että paremman ammatillisen itseluottamuksen kautta.

7.2 Opettajat toistensa tukijoina

Aineistossa korostui erityisesti toisen opettajan tarjoaman tuen merkitys tunnetasolla (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 36; Cook & Friend 2004, 7).

Mulle se oli helpotus. Jotenkin se työ muuttui mielekkäämmäksi minun mielestä, verrattuna siihen edelliseen vuoteen. Ja jotenkin se oli kauhean, voiko sanoa se oli vähän niin kuin semmoista... Jos käytän sanaa "voimaannuttavaa" se on liian iso sana, mutta jos käytän sanaa "inhimillistä", se on minun mielestä oikea. [...] Mä olen nauttinut tästä vuodesta ja mä olen nauttinut tehdä Senjan kanssa yhdessä töitä. (Enni)

Tälleen pääsee oikeasti paljon helpommalla kuin, että jos on yksin kaikkien asioiden kanssa. [...] Ja sillai se, että on aivan ihana jakaa ajatuksia ja ongelmia ja kaikkea. Se jakaminen on niin ihanaa oikeasti muiden kanssa. (Senja)

Oppilaiden sosiaalisen ja myös kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta opettajan hyvinvoinnilla ja työssä jaksamisella voi olla erityinen merkitys, sillä opettajan pahoinvointi ja jaksamattomuus heijastunevat varsin helposti oppilaisiin. Riley (2011, 57) toteaaakin, että paras tapa tukea oppilaita on tukea heidän opettajiaan.

Vaikka tämä opettajan työ on semmoista, että on paljon tekemisissä keskenään, niin aika yksinhän sä siellä luokassa sitä työtä kuitenkin teet. (Lea)

Yksinään luokassa työskentelevä opettaja voi saada sosiaalista tukea työtovereiltaan ja koulun johdolta, mutta kyseiset henkilöt ovat harvoin mukana itse tilanteissa toimimassa, havainnoimassa ja jakamassa vastuuta. Sen sijaan samanaikaisopettajuudessa toinen opettaja on läsnä samassa tilassa ja näin ollen aidosti jakamassa sekä negatiivisia että positiivisia kokemuksia (Cook & Friend 2004, 7).

Meillähän on se vaitiolovelvollisuus, että enhän mä voi täällä [opettajanhuoneessa] - vaikka nämä on kaikki meidän koulun oppilaita - jostakin oppilaasta puhua. Sitähän on aika yksin sitten niiden asioiden kanssa ja nyt pystyy sitten jakamaan sen, että voidaan avoimesti puhua sitten, koska me molemmat saadaan niistä lapsista puhua ja tiedetään niiden... [lause katkeaa]. (Lea)

Ne on kuitenkin sillä lailla psyykkisesti raskaita juttuja. Ei ne ole helppoja. Sitten kun siinä on se työpari, tulee se ajatus, että me toimitaan tämän lapsen parhaaksi kuitenkin. Tämähän olisi tullut tämä oppilas pienryhmään, mutta enhän mie olisi voinut sitä sen enempiä auttaa. Ja sitte se, että ei syyllistä... Sitten se, että lapsi lyö, ei se ole ihan... Vaikka on pienestä lapsesta kyse, niin kyllä se jättää semmoisen jännän tunteen. Joka oli hyvä, että sen pysty nyt purkamaan heti semmoiselle, joka kokee sitä samaa siinä. [...] Siinähän tulee vähän semmoinen riittämättömyyden tunne ja sitten pystyi... Aika paljonhan me Hennan kanssa sitten iltasella juteltiin ja purettiin sitten niitä asioita. Että siinä oli kyllä iso apu työparista. (Lea)

Vaikuttaisi siltä, että työparit voivat tukea toisiaan tunne-elämän tasolla tavalla, jolla voi olla suuri merkitys yksilön emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta.

Just ollaan ajateltukin, että jos siellä luokassa olisi ollut vain yksi aikuinen, se olisi ollut aika pian aika väsynyt siihen tilanteeseen. [...] Jos siinä olisi ollut yksin, aika väsy olisi ollut. (Lea)

Pidän mahdollisena, että työparit saattoivat toimia tietynlaisena turvallisena perustana (secure base) toisilleen. Turvallinen perusta tarkoittaa yksilön kokemaa kiinteää ja enustettavaa ”kotipesää”, josta yksilö saa tukea, lohdutusta ja hoivaa erityisesti stressaavissa tilanteissa. (Riley 2011, 49–50.) Näkisin, että esimerkiksi Lean edellä kuvailemas-

sa tilanteessa opettajat saivat lievitystä stressiinsä toisiltaan keskustelujen ja tilanteiden jakamisen kautta.

Onhan siinä sitten semmoinenkin etu, että on päiviä toki meillä molemmilla on lapsia ja pieniä lapsia, ja on päiviä, että voi olla vähän väsyneempi itse. Ja onhan se sekin, että ikään kuin "Mie vedän nyt tämän matematiikan tunnin tässä", että "Vedä vähän henkeä", vaikka onkin luokassa. Tai "Voit tulla vähän myöhemmin, juo vaikka kuppi kahvia rauhassa". Ei se musta ole vaarallista, että sehän auttaa sitä omaakin jaksamista. [...] Ja voi sanoa, että... Tai purkaa jonku aamuhärdellin, kotona on ollut joku aivan hirveä, tulee kiukkuisena töihin. (Lea)

Tässä tulee ottaa myös huomioon opettajan ammattiin liittyvä tunneyön (emotional labour) ulottuvuus. Tunneyötä yksilö joutuu tekemään tilanteessa, jossa hänen täytyy ilmaista työssään tiettyjä tunteita ulkoisesti, mutta joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä hänen sisäisten tunteidensa kanssa. (Hochschild 2012, 90.) Lean esimerkki koski nähdäkseni juuri opettajuuteen liittyvää tunneyötä, sillä väsyneenä tai pahantuulisena opettaminen voi olla erityisen raskasta sisäisesti tunnettujen ja ulkoisesti esitettyjen tunteiden välisen juovan ollessa suuri. Näissä tilanteissa työpari voi ottaa Lean esimerkin mukaisesti suuremman vastuun luokan toiminnasta. Samoin olettaisin, että toisen opettajan ilmaisema huoli ja välittäminen voi lievittää omaa pahaa oloa. Opettajan tasapainon järkkyyessä tai voimavarojen ollessa vähissä voi tuloksena olla, että sekä huonosti voiva opettaja että huonosti voivat oppilaat vain kuormittavat toisiaan.

Kun on olemassa halu kaikille lapsille saada mahdollisimman hyvää ja parasta, niin se voi olla kauhean raskastakin tehdä työtä sillä tavalla. Niin sitten, kun siinä tekee kaksi sitä työtä ja ikään kuin se siinä jutellessa tehdään ja siinä toinen toistansa vähän niin kuin täydentää. (Enni)

Ja joinakin päivinä toinen sanoo, että "Kuule hei, että ei sun tarvi, ei sun tarvi niin kuin ylisuorittaa tätä". Ja sitten taas toisina päivinä toisella on hirveästi draivia. Että se on niin kuin inhimillistä. Että se ei ole sitä, että sun on pakko olla 110 lasissa koko ajan. (Enni)

Senja puolestaan totesi, että yhteistyössä toisen opettajan kanssa oli enemmän voimia puuttua esimerkiksi oppilaiden keskinäisiin nahisteluihin kuin yksin. Opettajan työhön kohdistetaan paljon vaatimuksia monelta eri taholta ja työparin kanssa erilaiset vaatimukset näyttäytyvät luultavasti helpommin hallittavilta. Pidän myös mahdollisena, että työparin rinnalla opettaja voi olla aidommin oma itsensä, sillä toinen opettaja voi paikata omien vahvuuksien ulkopuolelle jäävissä asioissa ja vapauttaa omista epärealistisista odotuksista (ks. Skinnari 2008, 62). Laursenin (2006, 57–58) mukaan hyvän opettajan maineessa oleville opettajille yhteistä on tietty autenttisuus ja aitous, jolloin opettaja pystyy olemaan oma itsensä oppilaiden kanssa ja tiettyssä mielessä avautumaan heille (ks. Riley 2011, 41; Salo 2004, 70, 86; Wolk 2002, 41).

Niin just tuollaisessa tilanteessa, että on ollut vaikea alkaa käsittelemään joidenkin vanhempien kanssa sellaisia kuin, että lapsi kiusaa. Niin se on ollut hyvin turvallista itselle, kun on ollut toinen sitten siinä vieressä, että on voitu ruveta heti juttelemaan siitä eikä ole tarvinnut alkaa todistelemaan sitä, että kyllä se on täällä kiusannut. Kun jotkuthan ei usko sitten sitä. [...] Joka vuosi on ollut joku sellainen tilanne, että jonkun kodin kanssa on jokin sellainen ikävä tilanne, jossa koti jollakin lailla laittaa sen syyttävän katseen tänne kouluun ja opettajaan. Nyt ei ole ollut ollenkaan. Mä en tiedä, johtuuko se siitä, että me ollaan yhdessä vai mistä, mutta semmoista ei ole ollut ollenkaan. (Senja)

Että sitä me jouduttiin just sen yhden hankalan tapauksen kanssa, että silloin oli tosi hyvä, että meitä oli kaksi. Ja oli paljon ristiriitoja, konflikteja, ongelmia, niin ei voinut vanhempi väittää ainakaan suoraan – tai totta kai se voi väittää, että me yhdessä valehdellaan – mutta sitten se toinen pystyi todistamaan. (Henna)

Työparin olemassa olo näyttäytyy Senjan ja Hennan kuvauksissa tuen ja turvan tuojana tilanteissa, joissa koulun ja kodin välille on vaarassa kehittyä selkeä konflikti. Henna pohti myös, voiko kahden opettajan läsnäolo vaikuttaa vanhemmasta jollain tavalla uhkaavalta. Toisaalta Lea koki, että kahden opettajan läsnäolo voi auttaa estämään tilanteiden kärjistymistä, jos mahdollinen negatiivinen menneisyys ei pääse rasittamaan nykyisiä suhteita.

Riley (2011) lähestyy opettajan tunne-elämän merkitystä opetustyössä kiintymyssuhde-teorian avulla ja tuo huomion keskipisteeseen opettajan kiintymyssuhteet. Opettajien kiintymyssuhteilla ja niihin liittyvillä tarpeilla voi olla merkittävä rooli opetusryhmien muodostamisessa ympäristöissä niiden vaikuttaessa opettajan ja oppilaiden välisiin sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Samoin opettajan suhde esimieheen tai esimiehiin voi omata kiintymyssuhteelle tyypillisiä piirteitä. (Riley 2011; 39, 55–56.) Samanaikaisopettajuudessa luokan sisältämiin suhteisiin tulee uutena opettaja-opettaja pari, ja tämän luvun valossa opettajien keskinäisellä suhteella vaikuttaisi olevan varsin suuri merkitys opettajille. Näin ollen kiintymysteoria ja aikuisten kiintymyssuhteet vaikuttavat hedelmälliseltä lähtökohdalta myös työparin merkityksen ymmärtämiseen. Tämän tutkielman puitteissa ei silti voida todeta, onko opettajien keskinäisissä suhteissa tai suhteissa oppilaisiin kyse puhtaasti kiintymyssuhteista.

Huomioitavaa on, että kolmen ensimmäisen haastattelun osilta aineistosta puuttui lähes kokonaan stressin olemassaoloon liittyvät maininnat tai kuvaukset. Poikkeuksen muodosti Hennan haastattelu, sillä hän oli joutunut työparinsa kanssa törmäyskurssille työskentelyn raamien muuttuessa uuden lukuvuoden alkaessa. Konflikti vaikutti toimineen erityisen stressin lähteenä, sillä Henna kertoi kokevansa avoimet konfliktitilanteet hankalina. Henna totesi, että edellinen vuosi oli ollut samanaikaisopettajuudessa "kuherruskuukausi", jolloin hän koki heidän työskennelleen melko lailla yhteisten ajatusten varassa. Konflikti syntyi, kun Lean tuntimäärä väheni kyseisessä luokassa ja ilmeni, että opettajilla oli tässä uudessa tilanteessa erilainen käsitys toisen opettajan läsnäolon tarpeesta. Tämä aiheutti riitaa opettajien kesken.

Meillä oli, tuli riitaa välissä ja oltiin... Ei ymmärretty täysin. Vähän jo tulkittiin liikaa, että toinen ymmärtää toisen ajatukset suoraan, mitä tarkoittaa. (Henna)

Rileyn (2011, 51) mukaan kiintymyssuhteen osapuolten sisäisten mallien eroavaisuudet ja ristiriitaisuudet ovat mahdollisen eroahdistuksen ja stressikäyttäytymisen paikkoja. Tämä mahdollisesti selittää, miksi opettajien erilaiset näkemykset johtivat opettajien tunteiden kuohahtamiseen ja avoimeen yhteenottoon.

Opettajan tunteiden huomioiminen opetusryhmän todellisuuteen vaikuttavana tekijänä voi olla merkittävä tekijä oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Rileyn (2011, 41) mukaan opettamista pidetään perinteisesti rationaalisenä ja loogisena toimintana, jossa opettajat lähinnä käsittelevät kehityksen kognitiivisia ulottuvuuksia ja välittävät opetussuunnitelmaa mahdollisimman tehokkaasti. Ajatus tunteiden osallisuudesta voi aiheuttaa vahvaa vastustusta, mutta niiden ohittaminen tai huomiotta jättäminen antaa puutteellisen ja jopa vääristyneen kuvan opettamisesta. Viime kädessä tämä johtaa opettajan inhimillisyyden ja aitouden kieltämiseen, jolloin opettajat eivät voi olla täysin läsnä ja suhtautuminen oppilaiden tunteisiin vaikeutuu. (Riley 2011, 41.) Samoin on luultavaa, että työssään viihtyvä opettaja välittää tiettyä positiivisuutta ja hyvää oloa myös oppilaille, mikä vaikuttaa myös ryhmän koheesioon opettajan luodessaan ympärilleen myönteistä ilmapiiriä. Opettajan tunne-elämän tasapaino helpottanee myös suhtautumisessa oppilaiden ilmaisemiin emotionaalisiin ja sosiaalisiin vaikeuksiin ja ongelmiin, millä on suuri merkitys oppilaille tarjotun tuen kannalta.

7.3 Opettajien sosiaalisten taitojen kehittyminen

Mehän vaaditaan lapsiltakin, että pitää tehdä monenlaisten oppilaiden kanssa töitä. Joten onhan se kumma, jos sitä ei sillai itse - on sillai niin kuin naama vinossa, että "Mä en kyllä oikein tuon kanssa jaksaisi tehdä". Ainahan sitä voi sillaikin miettiä, että kun sanotaan, että kaikkien kanssa pitää tulla toimeen ja tehdä töitä yhdessä. (Lea)

Samanaikaisopettajuus uudenaikaisena työskentelytapana loi opettajien välille hyvin tiiviin yhteistyösuhteen, jossa aineiston perusteella korostuivat entisestään opettajien omat sosiaaliset taidot. Tässä erityisen mielenkiintoista on, kuinka opettajien kuvaama oma sosiaalinen kehitys muistuttaa sitä, mihin oppilaita pyrittiin ohjaamaan heidän sosiaalisessa kehityksessään. Aineistosta ilmenee esimerkiksi, kuinka opettajat olivat tietoisesti pohtineet, miten ottaisivat toisensa huomioon (vrt. luku 5.2).

Kyllä se vaatii sen, tai ainakin meillä vaati sen, että me monesti saatettiin istua ja jutella siitä - ei tietenkään virallisesti siitä, että mikä on sinun oppimis- tai opetusnäkemys tai filosofia tai joku vastaava. Vaan semmosia, kun tutustuu toiseen sitten vähän syvemmällä tavalla, niin sitten näkee, millä tavalla toinen hahmottaa opettajuuden tai mikä on se op-

pimiskäsitys. Ja kaikki tällöiset keskustelut, niiden merkitystä ei pidä aliarvioida, vaikka se tuntuisi, että se on semmoista höpöttelyä ja keskustelua. Kaikella semmoisella on etunsa ja se kaikki vie eteenpäin, että siellä luokassa toimitaan saumattomasti minun mielestä. (Enni)

Tässä Ennin kuvailussa korostuu, kuinka yhteistyö perustui toisen kuuntelemiselle ja toisen erilaisuuden kunnioittamiselle. Samoin Senja kertoi, että hänelle itselle samanlaisopettajuudessa oli korostunut nimenomaan toisen työn kunnioittaminen.

Joustaminen oli eräs aineistossa ilmenevä opettajien tietoinen tapa ottaa toista huomioon.

[M]e ei oikeastaan koskaan silloin sitä ääneen puhuttu, mutta jälkikäteen ollaan kylläkin käyty se keskustelu, että kun se opetus ei ole minun näköistä eikä se ole Senjan näköistä, vaan se on meidän näköistä. Me muodostetaan ikään kuin uuden tyyppinen, uuden näköinen opettajuus. Että siinä pitää molempien ikään kuin tulla vastaan. Että se ei olla näin, että minä tulen luokkaan ja adaptoin sen luokan toimintatavat ja vähän ikään kuin sulautun siihen. Eikä se voi olla niin, että minä tulen luokkaan ja pistän pakan sekaisin tullessani. Että siinä molemmat - mä koen ainakin näin - että molemmat tuli vastaan. (Enni)

Samoin esimerkiksi Henna koki luokan siistinä pitämisen itselle hankalana asiana ja hän arvosti, että työpari ei ollut koskaan puuttunut asiaan.

Kaikkihan me ollaan silleen erilaisia, mutta tokihan siinä voi tulla, pikkuasioistahan ne monesti nousee. Jos mä ajattelen, että on joku, joka haluaa pitää kaikki tavarat järjestyksessä ja toinen jättää sen opettajaoppaan johonkin. Ihan tällöisistä asioista saattaisi nousta, että tulee sitten sitä. Mutta kyllä mä nyt uskon, että aikuiset ihmiset osaa, opettajat löytää semmoiset sopivat... Siinä pitää vain molempien joustaa niistä omista tavoistaan, kiinnittää huomiota, ottaa enemmän huomioon sitä toista. Mutta kyllä se semmoisen positiivisen asenteen vaatii, että sitten on raskasta jos toinen ei halua. (Lea)

Samoin oppilaiden sosiaalisten taitojen harjoittelussa korostettiin kykyä päästää irti omista ideoistaan ja hyväksyä muiden näkemyksiä.

Toisen huomioon ottaminen opettajien keskinäisissä suhteissa ilmeni myös opettajien pyrkimyksenä tehdä kaikki päätökset yhdessä.

Kun sä näet jotakin sen alueen [sosiaalisen kehityksen] ongelmia tai näin, kun ne yhdessä toisen kollegan kanssa silloin keskusteltiin ja juteltiin, että kuinka tässä näin ja sitten yhdessä päätettiin se linja, millä tavalla toimitaan. (Enni)

Me aina yhdessä jutellaan ja katsotaan, että ketkä kävisi yhteen. Että kyllä me tehdään kaikki sillai yhdessä. (Senja)

Senja ja Enni katsovat toisiaan hetkisen ja ikään kuin sopivat yhdessä että nyt jatketaan (Videohavainnointi 20.3.2013).

Opettajat tekevät ryhmittelyt yhdessä, vahvistus toiselta (Havaintopäiväkirja 20.3.2013).

Henna kiteytti haastattelussa asian niin, että aikaisemmin oli voinut esimerkiksi muuttaa tunnin kulkua, mutta toisen aikuisen läsnä ollessa ei voinut näin "sooloilla". Samoin aineistossa esiintynyt ainoa konflikti syntyi tilanteessa, jossa opettajat eivät tehneet päätöstä yhdessä.

Kyllä nyt sitten joutuu miettimään tarkemmin, kun on käyty tämä konflikti niin sitten, että miten näitä päätöksiä tehdään ja miten mennään eteenpäin. (Henna)

Opettajien toisen huomioiminen esiintyi opetustilanteissa myös tilan antamisena (vrt. luvut 5.2 ja 6.3).

Henna ohjeistaa oppilaita kuka menee minnekin, pohdiskelee ja mietiskelee. Lea ei kommentoi muuten kuin hymähtämällä myöntävästi yhteen päätökseen ja osoittamalla kädellä. (Videohavainnointi 20.5.2013)

Sitähän tottuu toisen kanssa työskentelemään. Alussa oli enemmän, että toinen veti jonkin osion ja... Harvemmin tuli sanottua, mutta nyt saattaa silleen – ei puhuta päällekkäin, mutta ikään kuin voi sitten täydentää, jos tulee jotain mieleen. Mutta alussa ei, mie olin itsekin aika tarkka, että mie en mene mitään sanomaan. Tai paljonhan me puhutaan semmoista, että voi sitten tunnin jälkeen sanoa, että "Ajattele, sie sanoit niin..." tai muuta. Että ei ainakaan semmoista mene ikään kuin korjaamaan toista. Ei, ei semmoista, mutta varmaan se nyt on, se on tosi... Minusta se on semmoista luontevaa. Mutta sitä on kyllä varottu, että ei mitään päällekkäispuhumista ja antaa ikään kuin toiselle sen tilan sitten, kun se alkaa opettamaan. Se minusta menee meillä tosi kivasti. (Lea)

Se on sitä samanaikaisopettajuuden ylintä muotoa minun mielestä, että toinen jatkaa siitä mihin toinen jää. (Enni)

Senja kuvaili heidän toimintaa luokassa "lomittaiseksi". Senja jatkoi, että heille oli kehittynyt oma "koodikielensä", jossa kumpikin tietää, mitä luokassa tapahtuu ja joskus pelkkä vilkaisu toiseen riittää kommunikaatiosta. Opettajat saattoivat jopa jossain määrin kyseenalaistaa toisen antaman neuvon tai ohjeen, jos ohje oli puutteellinen tai asiassa kannattaisi toisen opettajan näkökulmasta edetä jotenkin toisin. Kyseenalaistaminen tai korjaaminen tehtiin kuitenkin varoen ja yleensä muotoiltuna kysymyksen muotoon.

Senja sanoo Ennille "hyvä huomio". Samoin antoi ohjeen "ehkä kannattaa lukea" Ennille (Havaintopäiväkirja 21.3.2013).

Enni kertoi myös, että oman opetuksen venyessä toinen saattoi huomauttaa, että siirrytäänkö jo aiheeseen. Enni koki tämän hyvänä, sillä opettajana unohtuu helposti puhumaan jostain aiheesta liian laveasti. Ennin toteamus heijastelee joustavaa ja itsekriittistä asennetta.

Me ollaan joskus juteltu sillai, että ollaan kysäisty, että "Hei, haittasiko sua, että mä otin nyt tuon?". Tai, että "Mitä mieltä sä olit nyt tuosta, menikö tuo nyt silleen miten oltiin sovittu?" (Senja)

Haastattelujen mukaan opettajat kokivat, että luokkatilanteessa yhteistoiminta oli sujunut varsin hyvin. Opettajien kanssakäymisessä kiinnitin huomiota siihen, että he vitsailivat ja nauroivat keskenään oppitunneilla.

Henna ja Lea juttelevat jotain keskenään yhden pöytäryhmän yli (eli oppilaat kuulevat), mutta videolla ei saa selvä mistä tarkalleen. Lea siirtyy Hennan viereen ja juttelu jatkuu. Henna elehtii käsillä, Lea nyökyttää, sitten nauravat yhdessä ja lähtevät taas eri suuntiin luokassa. (Videohavainnointi 19.3.2013)

Opettajien välinen suhde saattoi näyttäytyä oppilaille jopa jossain määrin suljetulta.

Toinen opettaja heittää hyvän vitsin, niin sitä ei kukaan muu tajua kuin se toinen opettaja. Siellä nauretaan kahdestaan. (Enni)

Tein itse saman huomion oppituntien havainnoinneissa (Havaintopäiväkirja 21.3.2013). Näkisin, että opettajien suhteen näyttäytyminen osittain suljetulta oppilaille ei ole huono asia, sillä lähtökohtaisesti opettajien ja oppilaiden välinen suhde ei perustu tasavertaisuuteen ja toveruuteen.

Mä näen, että se edesauttaa kun lapsi saa – mallioppiminen on suurin oppimisen muoto mun mielestä tämmösillä ykkösillä – kun lapsi saa sen mallin. Näkee sen, että kaksi aikuista - koska mehän ollaan töissä siellä, vaikka lapsi ei sitä miellä niin välttämättä. Mutta kaksi aikuista, he tekevät tällai yhdessä hommia ja siinä se ei ole mikään teatteriesitys, mikä pistetään heille pystyyn. Vaan me siinä näin lasten edessä keskustellaan, että "Käytäkö sä tämän A:n läpi ja mä käyn tämän B-kohdan läpi?". Niin lapsi saa sen mallin, että näin aikuiset sopivat asioita ja näin aikuiset työelämässä käyttäytyvät. He huomioivat toisensa, he keskustelevat ne asiat läpi. Eikä vain sillä lailla, että me oltaisiin etukäteen sovittu täysin kaikki ja se on semmonen näytös, joka siellä käydään. Eihän lapsi näe sitä, millä tavalla aikuiset keskustelee ja neuvottelee työelämän pelisäännöt. Mä näen, että tämmönen on hirveän tärkeä nähdä pienestä asti, että se on luonnollista. (Enni)

Katsoisin Ennin huomion valossa olennaista olevan, että opettajien välinen suhde näyttäytyy oppilaille pääasiallisesti positiivisena ja ennen kaikkea rakentavana.

Tässä kohtaa olettaisin silti, että yrityksistä huolimatta mahdolliset ongelmat ja konfliktit voivat näkyä opetustilanteissa. Henna esimerkiksi totesi hänen ja Lean välisen konfliktin yhteydessä seuraavasti:

Ehkä jonkin aikaa polteltiin jäitä tässä luokassa. Pidettiin tuntia ja siellä irvisteltiin.
(Henna)

Henna totesi myös, että ei ollut varma, huomasivatko oppilaat opettajien kiristyneitä välejä, sillä kukaan ei ollut ilmaissut mitään. Olettaisin myös, että Henna kuvaili tilannetta hieman karrikoiden. Vaikka opettajat voivat toimia esimerkkinä myös kielteisten tunteiden aidossa ilmaisussa, Laursenin (2006; 78, 166) mukaan tämä ei voi olla itsetar koitus, vaan hän painottaa omien arvojen – ei tunteiden – mukaista toimintaa hyvän opettajuuden ja aitouden varmistamisessa. Opettajien vastuu aikuisena ja ammattilaise-

na edellyttää, että heidän keskinäinen kanssakäymisensä ei saa kuormittaa lapsia negatiivisella tavalla. Oppituntien havainnoin perusteella opettajat olivatkin ystävällisiä, kohteliaita ja huomaavaisia toisiaan kohtaan.

Hennan kuvailu hänen ja Lean välisestä konfliktista oli ainoa aineistossa esiintynyt työparien keskinäinen ongelma. Konfliktit voivat olla myös myönteisiä, jos ne johtavat kehitykseen joko yksilössä tai yksilöiden välisessä suhteessa. Pietarinen ja Rantala (2002, 229) muistuttavat, että myös aikuisilla on omat kehitystehtävänsä ja niihin liittyy aina muutokseen sopeutuminen ja tietty konfliktisuus, mikä edesauttaa uusien kykyjen ja ominaisuuksien syntymisessä. Mielenkiintoista olikin, että Hennan kuvailussa nousi esiin myös useita riitatilanteen selvittämiseen tarvittuja sosiaalisia taitoja. Henna esimerkiksi ilmensi tiettyä empaattisuutta pyrkimällä tuomaan myös Lean näkemyksiä esiin ja ilmaisemalla, että toisen reaktiot eivät olleet mitenkään kohtuuttomia (vrt. luku 5.2). Pyrkimys toisen aseman ymmärtämiseen näkyi myös Hennan tietoisessa halussa samanaikaisopetustuntien vähetessä kiinnittää erityistä huomiota siihen, että antaa työparin vetää osan tekemisestä ja siirtymistä ja jättäytyy itse taka-alalle.

Henna myönsi myös omat virheensä ja koki, että konflikti voi toimia hänelle itselle kasvun paikkana (vrt. luku 5.2).

Mutta siinäkin ehkä tämmöinen temperamenttien ero, että meikäläinen haluaa ratkaista ne asiat mahdollisimman nopeasti, että päästään jatkamaan. Kun taas Lea haluaa taas katsoa tarkoin, että miten tämä olisi nyt järkevintä tehdä ja sitten, tuota, vasta tehdä ratkaisut. Mutta mulla on ehkä hankala sietää semmoista avointa konfliktitilannetta, että... Se oli konfliktitilanne jo mistä lähdettiin liikkeelle. Yksi opettaja koki, että heillä on vaikea tilanne ja he tarvitsee sinne tukea lisää. Ja mie sitten aattelin, että miehän annan ja sitten se - Eihän se ihan niin voi mennäkään. Ei sitä voi toinen sillai sanoa, jos kaksi tekee yhdessä töitä. Kyllä meidän pitää yhdessä katsoa se, voiko antaa vai eikö anna. Kyllä me oltiin kaikki yhdessä siinä tilanteessa, mutta silti se ei mennyt. Mie olen vähän liian semmoinen hätäinen ja äkkinäinen ja toinen taas harkitsee eteenpäin niin se... Mutta siinänsä varmaan ihan hyvä, että oikeasti itselleki taas kirkastui, että en mä voi ihan yksin noin vain. (Henna)

Yksi viikko oli semmonen tiukka tässä meillä, niin silloin sitten viikonloppuna mie ajattelin, että nyt se on pakko sopia, että toista viikkoa me ei voida pitää tuota. (Henna)

Tässä Hennan toteamuksessa näkisin, kuinka myös aikuinen joutuu ponnistelemaan omien tunteiden hallinnassa ja käsittelyssä, jolloin esimerkiksi Hennan päätös alkaa aktiivisesti selvittämään tilannetta vaati tiettyä kypsytelyä ja mahdollisesti oman tunnekuohon "selättämistä". Katsoisin, että konfliktit voivat parhaimmillaan ohjata opettajaa pohtimaan itsessään hyvin syvällisiä ajattelun ja toiminnan perusteita. Henna esimerkiksi piti konfliktin läpikäymistä positiivisena asiana siinä mielessä, että siinä tuli arvioita ja palautettua mieliin, miksi samanaikaisopettajuutta edes kannattaa tehdä. Tässä tulee ottaa huomioon, että ristiriidat ovat monille epämukavia tilanteita, mutta niiden välttely voi johtaa viime kädessä niiden hedelmällisyyden huomiotta jättämiseen (Johnson & Johnson 2002b, 120). Esimerkiksi näkisin, että oppilaiden sosiaalisen kehityksen kannalta opettajien omakohtainen kokemus yhteistyöstä voi auttaa heitä myös ohjaamaan oppilaita. Samanaikaisopettajuus voi antaa opettajalle muistutuksia yhteistyön kompastuskivistä ja tarjota myös uusia oivalluksia. Näin ollen opettajalle itselle voi syntyä syvällisempi ymmärrys yhteistyöstä ja yhteistoiminnallisuudesta ja viime kädessä myös sosiaalisista suhteista.

8 Johtopäätökset

Tarkoitukseni on pro gradu – tutkielmassani pyrkiä selvittämään, mitä tarjottavaa samanaikaisopettajuudella voi olla oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemiseen. Lähtökohtana tässä oli itse muodostamani määrittely samanaikaisopettajuudesta, jonka mukaan samanaikaisopettajuudessa kaksi tai useampi pedagogista ammattilaista ovat yhdessä sitoutuneet tietyn opetusryhmän oppimiseen ja toimintaan. Tutkielmassani tulin siihen tulokseen, että oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukeminen jäsenyi aineistossa kolmeen ulottuvuuteen: yksilöllisen kehityksen tukemiseen, ryhmätason huomiointiin sekä opettajien kehitykseen oppilaiden sosiaalisen kehityksen voimavarana. Kaikki nämä ulottuvuudet ovat lähtökohtaisesti samanaikaisopettajuudesta riippumattomia tapoja tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä, ja todennäköisesti monet yksin opettavat opettajat panostavat näihin samoihin osa-alueisiin. Tutkielmaani osallistuneiden luokkien kohdalla tarkempi tarkastelu kuitenkin paljasti, että samanaikaisopettajuudella vaikutti olleen merkittävä rooli edellä mainittujen ulottuvuuksien käytännön toteutuksissa.

Aineiston perusteella jäsensin oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukemisen kolmeen alateemaan, joista ensimmäinen käsittelee käyttäytymisen ulkoisten rajojen asettamista. Kahden opettajan läsnä ollessa ja liikkuesssa oppilaiden keskuudessa oppilaat olivat jatkuvan havainnoinnin ja valvonnan alaisena, ja opettajat pystyivät yhteistoimin puuttumaan tehokkaasti oppilaiden kielteiseen tai kyseenalaiseen käyttäytymiseen. Pelkästään opettajien fyysinen läsnäolo vaikutti rauhoittavan oppilaita, mutta opettajat antoivat myös paljon ohjeita, käskyjä, kieltoja sekä kielteistä palautetta. Opettajat kertoivat muodostaneensa käyttäytymisen ulkoiset rajat yhdessä, mikä lienee osaltaan johtanut siihen, että ne olivat oppilaille suhteellisen selkeitä. Opettajien yhteinen linja oli edellyttänyt yhteistä keskustelua, jolloin asetetut rajat ja niiden toimeenpano olivat pohdittuja ja suunnitelmallisia. Mielipiteiden ja ajatusten vaihto saattoivat myös edesauttaa erilaisien tilanteiden ja oppilaiden käyttäytymisen ymmärtämisestä, jolloin esimerkiksi rankaisemisen sijaan oppilaille pyrittiin tarjoamaan vaihtoehtoja käyttäytymiselle.

Oppilaiden yksilöllinen tukeminen jäsenyi käyttäytymisen ulkoisten rajojen lisäksi pyrkimykseksi kehittää oppilaiden kykyä itsereflektioon ja itsesäätelyyn. Tämä tarkoitti erityisesti oppilaiden kanssa käytyä keskustelua, joissa opettajat pyrkivät ohjaamaan oppilaita kiinnittämään huomiota oppilaiden omaan tapaan ajatella, toimia ja tuntea sekä ottamaan huomioon erilaisia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Samanaikaisopettajuus mahdollisti pitkienkin keskustelujen käymisen yksittäisen oppilaan tai ryhmän kanssa. Näen tämän merkittävänä tekijänä, sillä keskustelujen käyminen vaatii aikaa ja koulupäivät voivat olla varsin hektisiä, jolloin toimiessaan yksin opettajalla ei välttämättä ole usein tilaisuuksia kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Kaiken kaikkiaan samanaikaisopettajuuden eräs selkeistä vahvuuksista vaikuttaisi olevan, että opettajilla on paremmin aikaa ja voimia paneutua yksittäisiin oppilaisiin. Samanaikaisopettajuus olikin teroittanut opettajille lisääntyneen havainnoinnin kautta jokaisen oppilaan huomiointin tärkeyttä, joten he olivat kiinnittäneet erityistä huomiota jokaisen oppilaan mahdollisuuden tulla nähdyksi ja kuulluksi.

Oppilaiden positiivinen vahvistaminen oli olennainen osa oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukemista. Myös positiivisen vahvistamisen suhteen ilmeni, että samanaikaisopettajuudessa opettajat pystyivät antamaan oppilaille paljon positiivista palautetta sekä keskustelemaan oppilaiden kanssa heidän vahvuuksistaan ja voimavaroistaan. Oppilaille pystyttiin tarjoamaan myös paljon yksilöllistä tukea oppimisessa, mikä on osa yksilön myönteistä minäkuvaa. Viime kädessä oppilaantuntemus on perustana kaikelle yksilöllisen kehityksen tukemiselle, ja samanaikaisopettajuudessa oppilaiden havainnointi ja toisen opettajan kanssa käydyt keskustelut auttoivat syventämään opettajien oppilaantuntemusta. Sama havainnointi kohdistui myös työpariin, jolloin opettajille tarjoutui tilaisuus tehdä tärkeitä huomioita toisen tavasta käyttäytyä oppilaita kohtaan. Oppilaiden kannalta on tärkeää, että opettajan suhtautuminen oppilaaseen on myönteistä ja opettaja kykenee käsittelemään oppilaan mahdollisesti herättämiä kielteisiä tunteita rakentavasti. Opettajien väliset keskustelut voivat toimia itsereflektion paikkoina, ja toinen opettaja voi tarjota uutta näkökulmaa tilanteisiin.

Oppilaiden yksilöllisen tukemisen rinnalla ryhmän huomiointi sosiaalisen kehityksen perustana muodosti tärkeän osan oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemista. Ryhmän merkitys korostui jo lähtökohtaisesti ryhmään kuulumisen kautta, sillä samanaikaisopettajuus mahdollisti erityisen tuen piiriin määriteltyjen oppilaiden pysymisen omassa luokassaan, jolloin he saivat kaipaamansa tuen sinne. Luokissa pyrittiinkin varmistamaan, että kaikki oppilaat olisivat ryhmiensä täysivaltaisia ja arvostettuja jäseniä, mikä voidaan ymmärtää ryhmien sisäisen koheesion vahvistamisena. Opettajat pyrkivät esimerkiksi ohjaamaan oppilaita keskinäisessä kanssakäymisessään, jotta kaikille löytyisi kaveri ja jotta riidat eivät jäisi rasittamaan ryhmän suhteita. Samoin he olivat pystyneet puuttumaan kiusaamiseen tai kiusaamisen esiasteisiin melko tehokkaasti. Erityisen tärkeänä pidän, että opettajat ryhmän johtajina loivat läsnäolollaan ja keskinäisellä vuorovaikutuksellaan luokkiin varsin myönteistä ja välitöntä tunnelmaa. Tässä erityisesti korostui samanaikaisopettajuuden tarjoama tietty kiireettömyys ja rentous.

Ryhmään kuulumisen sekä ryhmän koheesion vahvistamisen lisäksi oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukeminen ryhmän avulla jäsenyi yhdessä tekemisen kautta. Kummasakin luokassa oli ryhmissä ja pariin kanssa työskentelyllä merkittävä rooli ja toisen luokan opettajat nimesivät yhteistoiminnallisen oppimisen käyttämäkseen opetusmenetelmäkseen. Sosiaalisen kehityksen kannalta yhteistoiminnallisuus omaa paljon potentiaalia, sillä yhdessä työskentely edellyttää monia erilaisia sosiaalisia taitoja. Opettajat kokivat yhteistoiminnallisuuden jalkauttamisen vaatineen kahden opettajan läsnä oloa, ja samoin sosiaalisten taitojen harjoittelu ryhmä- ja paritöiden lomassa edellytti jatkuvaa aikuisen valvontaa ja ohjausta. Viime kädessä samanaikaisopettajuus oli auttanut myös ymmärtämään yhteistoiminnallisuuden merkityksen oppilaiden aktivoinnin kannalta, sillä havainnoinnin myötä opettajat olivat oivaltaneet, kuinka tehotonta ja turhauttavaa perinteinen opettajajohtoinen opetus voi olla.

Kolmas oppilaiden sosiaalista kehitystä tukeva ulottuvuus oli itse opettajissa tapahtunut kehittyminen samanaikaisopettajuuden myötä, sillä opettajien vahvempi ammatillisuus, lisääntynyt työssä viihtyminen sekä paremmat sosiaaliset taidot ja syvempi ymmärrys

sosiaalisesta kehityksestä heijastuvat väistämättä oppilaisiin. Opettajien ammatillinen kehitys ilmeni työparin tuomina uusina näkökulmina ja ideoina, minkä lisäksi opettajien väliset keskustelut edesauttoivat kehittämään ja ylläpitämään tiettyä reflektiivistä ja kriittistä asennetta omaa ajattelua ja toimintaa kohtaan. Samoin suunnitelmallisuuden vahvistuminen oli eräs selkeä samanaikaisopettajuuden tuoma ammatillinen kehitysas-
kel. Opettajat toimivat myös toistensa tukijoina, mikä oli lisännyt heidän työiihtyvyyt-
tään. Opettajat pystyivät esimerkiksi keskustelemaan, jakamaan ja purkamaan töissä
ilmenneitä tilanteita ja ongelmia toisen sellaisen opettajan kanssa, joka oli läsnä samois-
sa tilanteissa ja jakoi vastuun samoista oppilaista. Oppilaan sosiaalisen kehityksen kan-
nalta opettajan hyvinvoinnilla on erityinen merkitys, sillä opettajan pahoinvointi ja jak-
samattomuus heijastunevat varsin helposti oppilaisiin.

Erityisen mielenkiintoista oli havainto siitä, kuinka opettajat vaikuttivat käyvän läpi
samaa sosiaalisen kehityksen prosessia kuin oppilaat. Samanaikaisopettajuus uudenlai-
sena työskentelytapana loi opettajien välille hyvin tiiviin yhteistyösuhteen, jossa opetta-
jat kokivat omakohtaisesti, millaista on työskennellä yhteistoiminnallisesti ja millaisia
sosiaalisia taitoja se edellyttää. Opettajat pyrkivät esimerkiksi ottamaan toisen huomi-
oon kuuntelemalla, keskustelemalla ja antamalla tilaa toisen erilaisuudelle. Samoin
opettajat pyrkivät joustamaan omista tavoistaan ja mielipiteistään sekä pyrkivät teke-
mään kaikki päätökset yhdessä. Opettajien välisissä suhteissa ilmeni myös yksittäinen
konflikti, jonka käsittelyssä opettajat olivat joutuneet käyttämään erilaisia sosiaalisia
taitoja. Koen, että oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemisen kannalta tämä on merkit-
tävää, sillä opettajien omakohtainen kokemus läheisestä yhteistyöstä voi antaa heille
paljon eväitä ja ymmärrystä oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemiseen. Tämän lisäk-
si samanaikaisopettajuudessa aikuisten yhteistyö luokassa tarjoaa oppilaille tilaisuuden
mallioppimiselle.

Kaikissa edellä kerratuissa oppilaiden sosiaalisen kehityksen ulottuvuuksissa samanai-
kaisopettajuudella oli oma erityinen merkityksensä, sillä se vaikutti mahdollistavan,
tehostavan ja syventävän oppilaille tarjottua tukea ja kehityksen mahdollisuuksia. Opet-

tajat eivät välttämättä tehneet samanaikaisopettajuuden vuoksi mitään sinänsä uutta tai poikkeavaa, mutta kahdestaan he pystyivät tekemään monia asioita tehokkaammin ja määrällisesti enemmän. Koen, että tämä on tärkeää, sillä oppilaiden yksilöllisen kehityksen tukemiseen tarvitaan aikaa ja paneutumista. Opettajat olivat tehneet samanaikaisopettajuuden myötä myös selkeitä muutoksia omissa toimintatavoissaan. Samoin pidän erittäin tärkeänä samanaikaisopettajuuden mahdollistamaa opettajien omaa kehitystä. Opettajien kehitys eri rintamilla heijastuu väistämättä oppilaisiin, sillä paremmin toimivat, voivat ja käyttäytyvät opettajat ovat oppilaiden eduksi. Oppilaiden sosiaalisen kehityksen kannalta opettajien sosiaalisella kehityksellä voi olla erityisen paljon annettavaa, jos opettajat pystyvät heijastamaan ja välittämään omia oppimisprosessejaan oppilaille.

Kaiken kaikkiaan koen pystyneeni vastaamaan tutkielmassani melko hyvin kysymykseen siitä, miten samanaikaisopettajuus voi tukea oppilaita heidän sosiaalisessa kehityksessään. Tiedostan, että oppilaiden näkökulman puuttuessa aineistosta ei voida yksiselitteisesti todeta, että tutkielmassani esiintyneet tukemisen tavat myös toimisivat. Näin ollen esimerkiksi oppilaiden käsitysten ja käyttäytymisen tutkiminen muodostaisi mielenkiintoisen jatkotutkimuksen aiheen. Oppilaiden näkökulman tutkiminen auttaisi osaltaan luomaan paremman ja kattavamman kuva aihealueesta, ja samalla nähtäisiin, saavatko tässä tutkielmassa tehdyt oletukset tukea oppilaiden käsityksistä, kokemuksista ja käyttäytymisestä. Samoin samanaikaisopettajuuden edellyttämän opettajien sosiaalisen kehityksen ja oppilaiden sosiaalisen kehityksen välistä suhdetta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Kuten eräs englanninkielinen sanonta asian osuvasti ilmaisee:

Practise what you preach.

LÄHTEET

Aho, Sirkku & Kaarina Laine 1997. Minä ja muut – kasvaminen sosiaaliseen vuorovai-
kutukseen. Keuruu: Otava.

Ahtiainen, Raisa, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki, Touko Hilasvuori & Helena Thune-
berg 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen
uudistuvasta opetuksesta. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi)
http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf (Luettu
9.3.2013)

Alasuutari, Pertti 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Bandura, Albert 2002. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Ross Vasta (toim.)
Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Oy Unipress Ab, 13–82.

Brubacher, John W., Charles W. Case & Timothy G. Reagan 1994. Becoming a reflec-
tive educator –how to build a culture of inquiry in the schools. Thousand Oaks Califor-
nia: Corwin Press, Inc.

Cohen, Elizabeth G., Rachel A. Lotan, Jennifer A. Whitcomb, Maria V. Balderrama,
Ruth Cossey & Patricia E. Swanson 2002. Kompleksiopetus. Teoksessa Pasi Sahlberg
& Shlomo Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY,
137–154.

Cook, Lynne & Marilyn Friend 1995. Co-teaching: guidelines for effective practices.
Focus on exceptional children, 28(3), 1–16.

Cook, Lynne & Marilyn Friend 2004. Co-teaching: principles, practices, and pragmat-
ics. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi)
<http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf> (Luettu 24.3.2013)

Cooper, Paul 2006. Setting the scene. Teoksessa Morag Hunter-Crash, Yonca Tiknaz,
Paul Cooper & Rosemary Sage (toim.) Handbook of social, emotional and behavioural
difficulties. London: Continuum, 1–13.

Créton, Hans, Theo Wubbels & Herman Hoymayers 1993. A systems perspective on
classroom communication. Teoksessa Theo Wubbels & Jack Levy (toim.) Do you know
what you look like? –interpersonal relationships in education. London: The Falmer
Press, 1–12.

Egidius, Henry 1981. Johdatus kehityspsykologiaan. Espoo: Weilin+Göös.

Eskola, Jari & Juha Suoranta 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vas-
tapaino.

Fetterman, David M. 2010. Ethnography. step-by-step. Los Angeles: Sage Publications.

Forsman, Arne 2008. Koulukiusaaminen – uhka oppilaiden terveydelle, oppimiselle ja kehitykselle. Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Ole Martin Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman & Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Vaajakoski: Lapin yliopistokustannus, 83–89.

Furman, Erna 1998. Auta lasta kasvamaan. Helsinki: Helsinki University Press.

Gordon, Tuula & Elina Lahelma 2003. Johdanto – Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa Lahelma, Elina & Tuula Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. 8–10. Saatavana www-muodossa:

[http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf) (Luettu 16.7.2014)

Gordon, Tuula, Janet Holland & Elina Lahelma 2001/2010. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) Handbook of ethnography. Los Angeles: Sage Publications, 188–203.

Greene, Ross W. 2008. Koulun hukkaamat lapset – Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.

Greenhalgh, Paul 1994. Emotional growth and learning. London: Routledge.

Grusec, Joan E. & Hugh Lytton 1988. Social development. history, theory, and research. New York: Springer-Verlag.

Gutstein, Steven E. & Rachelle K. Sheely 2002. Relationship development intervention with young children. Jessica Kingsley Publishers. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/reader.action?docID=10035678>. (Luettu 8.4.2014)

Helkama, Klaus 2003. Lapsen moraalinen kehitys. Teoksessa Jari Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon – kirja lapsen kehityksestä lapsen kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 121–135.

Hochschild, Arlie Russell 2012. The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.

Johnson David W. & Roger T. Johnson 2002a. Yhdessä oppiminen. Teoksessa Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 101–117.

Johnson David W. & Roger T. Johnson 2002b. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 119–136.

Jukarainen, Pirjo, Eija Syrjäläinen ja Veli-Matti Värrö 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Kasvatus 3/2012, 244–253.

Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL) 2013. Koulunkäynnin ohjaus. Saatavilla www-muodossa: http://www.jhl.fi/portal/fi/edunvalvonta/ammattialat/opetus-__ohjaus-__ja_kasvatusala/koulunkaynnin_ohjaus/ (Luettu 24.3.2013)

Järvinen, Arja 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 245–265.

Kagan, Spencer & Miguel Kagan 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 24–47.

Kauffman, James M. & Timothy J. Landrum 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Pearson.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Juva: Wsoy.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: Wsoy.

Laursen, Per Fibæk 2006. Aito opettaja – opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.

Lämsä, Anna-Liisa 2009. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Mun on paha olla – näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: PS-Kustannus, 33–57.

Lämsä, Anna-Liisa, Liisa Kiviniemi & Maija-Leena Pönkkö 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Mun on paha olla – näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: PS-Kustannus, 97–109.

McNamara, Sylvia 2006. Communication, emotion and behavior: the challenge for educators. Teoksessa Morag Hunter-Crash, Yonca Tiknaz, Paul Cooper & Rosemary Sage (toim.) Handbook of social, emotional and behavioural difficulties. London: Continuum, 24–29.

Metsämuuronen, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki : International Methelp.

Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp Ky, 81–147.

Mitchell, Peter & Fenja Ziegler 2013. Fundamentals of developmental psychology. Hove: Psychology Press.

Noddings, Nel 1992. The challenge to care in schools – an alternative approach to education. Columbia University, New York: Teachers College Press.

Oja-Koski, Raija 2000. Yhteisö ja erilaisuus. Teoksessa Jari Sinkkonen & Päivi Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta: miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Juva: WSOY, 122–134.

Pakarinen, Katja, Minna Kyttälä & Hanna-Maija Sinkkonen 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

http://www.peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen_artikkeli_Erika_1_2010.pdf?cs=1284622945 (luettu 9.3.2013)

Peltokorpi, Eeva-Liisa 2008. Välittäminen ja luottamus – tunnehallinnan kivijalat. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 13–25.

Pietarinen, Janne & Seppo Rantala 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 227–243.

Pulkkinen, Lea 2002. Mukavaa yhdessä – sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-Kustannus.

Puolimatka, Tapio 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Tammi.

Riley, Philip 2011. Attachment theory and the teacher-student relationship – a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders. London: Routledge.

Royer, Edige 2006. SEBD students and teachers' training: a knowledge base is in search of practitioners. Teoksessa Morag Hunter-Crash, Yonca Tiknaz, Paul Cooper & Rosemary Sage (toim.) Handbook of social, emotional and behavioural difficulties. London: Continuum, 30–35.

Rusanen, Erja 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Finn Lectura.

Sahlberg, Pasi & Shlomo Sharan 2002. Johdanto. Teoksessa Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 10–22.

Salo, Ulla-Maija 2004. Ankarat silkkää hyvyyttään – Suomalainen opettajuus. Porvoo: WSOY.

Salonen, Toivo 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Pauli Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisaatio. Tampere: Gaudeamus, 166–179.

Silverman, David 2011. Interpreting qualitative data. A guide to the principles of qualitative research. Los Angeles: Sage Publications.

Sinkkonen, Jari 2000. Lastenpsykiatrinen diagnostiikka. Teoksessa Jari Sinkkonen & Päivi Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta: miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Juva: WSOY, 167–186.

Sinkkonen, Jari 2001. Lapsen puolesta. Juva: WSOY.

Skinnari, Simo 2008. Elämäkoulu – oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Juva: PS-kustannus.

Suojanen, Päivikki 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Aino Palmroth & Ismo Nurmi (toim.), Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: JYY julkaisusarja n:o 38, 35–66.

Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 68–108.

Urquhart, Isobel 2009. The psychology of inclusion – the emotional dimension. Teoksessa Peter Hick, Ruth Kerhner & Peter T. Farrell (toim.) Psychology for inclusion education – new directions in theory and practice. London: Routledge, 66–78.

Uusitalo, Tuula 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uha-ten. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–128.

Van Maanen, John 1995. An end to innocence: the ethnography of ethnography. Teoksessa John Van Maanen (toim.) Representation in ethnography. Thousand Oaks: Sage Publications, 1–35.

Veivo-Lempinen, Lea 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Mun on paha olla – näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: PS-Kustannus, 197–213.

Vuorinen, Kimmo 2005. Etnografia. Teoksessa Saila Ovaska, Anne Aula & Päivi Majaranta (toim.) Käytettävyystutkimuksen menetelmät. Saatavilla [www-muodossa: http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf](http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf) (Luettu 9.3.2013)

Väyrynen, Sai, Päivi Hakkarainen, Lenita Hietanen, Mikko Hautakangas, Helena Koskinen, Outi Kyrö-Ämmälä, Merja Paksuniemi & Rauna Rahko-Ravantti 2013. A School for All – Project. Research Plan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Webster-Stratton, Carolyn 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami Oy.

Wolcott, Harry F. 1995. Making a study ”more ethnographic”. Teoksessa John Van Maanen (toim.) Representation in ethnography. Thousand Oaks: Sage Publications, 79–111.

Wolk, Steven 2002. Being good – Rethinking classroom management and student discipline. Portsmouth: Heinemann.

Liite

Aineisto lukuina

Aineistotyyppi	Alkuperäinen tallenne	Litterointi (fonttikoko 12 ja riviväli 1)
Haastattelut	290 minuuttia	60 sivua
Havainnointi		10 sivua
Videointi	16 oppituntia	38 sivua

Haastatteluja tukevat kysymykset:

Miten opettajat kokevat samanaikaisopettajuuden?

Millaisia muutoksia he ovat huomanneet omassa toiminnassaan, asenteissaan ja mielialassaan samanaikaisopettajuuden myötä?

Minkälaisia suunnitteluprosesseja opettajat käyttävät?

Mikä on opettajien oma käsitys siitä, minkälaiset työskentelytavat tukevat oppilaiden sosiaalista kehitystä?

Miten he pyrkivät käytännössä tukemaan oppilaiden sosiaalista kehitystä?

Minkälaisia tilanteita kuluvan lukuvuoden aikana on ollut, joissa ryhmän tai yksittäisen oppilaan sosiaaliset ongelmat ovat nousseet pintaan?

Miten he ovat käsitelleet tilanteita?

Millaiset oppilaat tarvitsevat erityistä tukea sosiaalisessa kehityksessä?

Oppituntien havainnointia tukevat kysymykset:

Miten opettajat työskentelevät oppituntien aikana?

Millaisia opetusmenetelmiä he käyttävät?
Minkälaista puhetta he käyttävät?

Miten he ovat vuorovaikutuksessa oppilaisiin ja toisiinsa?

Millainen ilmapiiri luokassa on?

Miten mahdollisia konfliktitilanteita käsitellään?

Miten ryhmädynamiikka huomioidaan?