

Luokanlehtoreiden
samanaikaisopetukselle
antamia merkityksiä
opetuksessa
ja kasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma

Jokela Tiina

0154451

Pohjolainen Erja

0233945

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Naskali Päivi

Syksy 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanlehtoreiden samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä opetuksessa ja kasvatuksessa

Tekijät: Jokela Tiina ja Pohjolainen Erja

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden maisteri/Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 71

Vuosi: Syksy 2012

Tiivistelmä: Tutkielmassa selvitämme luokanlehtoreiden samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä opetuksessa ja kasvatuksessa. Aihe on ajankohtainen, sillä samanaikaisopetus on yksi 1.8.2011 käyttöönotetun perusopetussuunnitelman uudistuksen kolmiportaisen tuen mallin tukimuodoista. Tutkimusympäristönä tutkielmassa toimii peruskoulu, jossa ohjataan luokanopettajaopiskelijoita. Tutkielma on laadullinen ja lähestymistapana fenomenologinen tutkimus. Tutkielman aineisto on kerätty puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastateltavina ovat tutkimuskoulun kuusi luokanlehtoria, jotka toteuttavat samanaikaisopetusta eri muodoissa. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielman tulokset osoittavat, että samanaikaisopetuksella on monia erilaisia merkityksiä opetuksessa ja opettajuudessa. Samanaikaisopetus mahdollistaa inklusiivisen kasvatuksen tukemisen, parantaa opettajan työssä jaksamista ja antaa mahdollisuuden ammattitaidon jakamiseen ja oman työn kehittämiseen. Samanaikaisopetus on oppilaan tukimuoto, mutta myös opettajuuden kehittämisen työväline.

Avainsanat: samanaikaisopetus, inkluusio, kolmiportainen tuki, opettajuuden kehittyminen

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 SAMANAIKAISOPETUS INKLUSIIVISEN OPETUKSEN MUOTONA	7
2.1 Inklusion käsitteestä.....	8
2.2 Kolmiportainen tuki ja opetussuunnitelmaudistus.....	12
2.3 Samanaikaisopetus inklusiivisen perusopetuksen työvälineenä	14
3 TUTKIMUSONGELMAT JA METODOLOGISET VALINNAT	18
3.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologia	20
3.2 Tutkimusympäristön esittely ja aineiston keruu	22
3.3 Sisällönanalyysi.....	30
4 SAMANAIKAISOPETTAJUUDEN MERKITYS OPETUKSESSA	33
4.1 Inklusiivista kasvatusta tukemassa	33
4.2 Samanaikaisopetuksen toteutus	37
4.3 Aika-, paikka- ja tilannesidonnaisuus	40
5 SAMANAIKAISOPETTAJUUDEN MERKITYS OPETTAJALLE	44
5.1 Opettajan työssä jaksaminen	44
5.2 Ammattitaidon jakaminen	47
5.3 Oman työn kehittäminen	51
6 YHTEENVETO JA POHDINTA	55
6.1 Samanaikaisopetus oppilaan tukemisen välineenä.....	56
6.2 Samanaikaisopettajuus opettajan silmin	57
6.3 Tutkielmasta, luotettavuudesta ja eettisyydestä	59
6.4 Pohdintaa samanaikaisopettajuudesta.....	62
LÄHTEET	

1 JOHDANTO

Tutkielmassamme tutkimme samanaikaisopettajuutta. Kiinnostus aiheeseen heräsi luokanopettajaopintojemme ja tekemiemme sijaisuuksien myötä. Aihe on ajankohtainen, sillä se on 1.8.2011 voimaan astuneen kolmiportaisen tuen mallin yksi tärkeä tukimuoto. Kolmiportaisen tuen mallin avulla liikutaan kohti inklusiivisempaa perusopetusta, jossa kaikilla on oikeus oppia yhdessä. Monet opettajat ovat kuitenkin tottuneet tekemään työtään itsenäisesti ja siirtyminen yhteistyöhön toisen opettajan kanssa voi tuntua vaikealta. Tavot toteuttaa samanaikaisopetusta ovat monilla kouluilla vasta muokkautumassa.

Opetusviraston julkaiseman tutkimuksen (2011) mukaan Helsingin pilottikouluissa toteutettiin erilaisia yhteistyömalleja. Tutkimuksessa todetaan, että pilottikoulujen välillä oli paljon eroja samanaikaisopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Samanaikaisopetuksen pedagoginen kehittäminen oli ollut hyvin erilaisessa kontekstissa näiden koulujen välillä. Osalla kouluista samanaikaisopetuksen kehittäminen perustui pitkälti pitkäaikaiseen kehittämiseen ja teoreettisiin viitekehyksiin. Osalla kouluista työtavat olivat vielä muokkautumassa ja samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia pohdittiin koulun kehittämisen kannalta. Tutkimuksen mukaan eroavaisuuksia näkyi paljon yhteistyömallien toteutuksessa. Joissakin kouluissa samanaikaisopetus oli tuotu mukaan laajoina projekteina tai teemapäivinä, ja joissakin taas menetelmää käytettiin erilaisina tuen muotoina. (Opetusviraston julkaisu 2011, 25.)

Aihe on meille myös henkilökohtaisesti tärkeä. Valmistumme pian luokanopettajiksi ja uskomme, että inklusiivinen koulu on tulevaisuuden työympäristömme. Samanaikaisopetus ei ollut meille entuudestaan täysin vieras käsite. Kokemuksemme samanaikaisopetuksesta olemme saaneet opinnoista, opetusharjoituksista ja sijaisuuksien myötä. Opinnoista saatu tieto ja kokemus samanaikaisopetuksesta ovat tuntuneet jokseenkin riittämättömiltä ja kuva työskentelystä yhdessä toisen opettajan kanssa on alkanut

selkiytyä vasta omien opetuskokemuksiemme kautta.

Tutkielmamme alkuperäisenä lähtökohtana oli saada selville, miten luokanopettajaopiskelijat kokivat samanaikaisopetuksen eräässä suomalaisessa harjoittelukoulussa päättöharjoittelussa syksyllä 2011. Opetusharjoittelussa oli läsnä useamman vuosikurssin opiskelijoita. Opetusharjoittelua kommentoitiin muun muassa seuraavalla tavalla.

Pitäisi löytyä yhdenmukaiset käytännön perusteet. Käsitteenmääritystä kaipaisin! Liian paljon käytännöt poikkeavat toisistaan. Ohjausta myös jän kaipaamaan. Kaikki opettajat eivät ymmärrä samanaikaisopettajuuden potentiaalia, vaan luulevat opiskelijoiden haluavan päästä vähemmällä pyytävässä mahdollisuutta samanaikaisopetukseen. (1. aineistosta poimittu vastaus)

Kyselyn perusteella näytti, etteivät kaikki harjoittelijoita ohjaavat luokanopettajat, eli luokanlehtorit, ajattele samanaikaisopetuksesta samalla tavalla tai tiedä siitä tarpeeksi. Kyselylomakkeesta kävi ilmi, että tämä hämmensi opiskelijoita. Haasteista huolimatta opiskelijoiden kokemukset samanaikaisopetuksesta opetusharjoittelussa olivat pääsääntöisesti positiivisia. Huomasimme kuitenkin, että valmistuvat luokanopettajat kaipaavat lisää tietoa samanaikaisopetuksesta ja sen toteuttamisesta. Näiden tulosten pohjalta muokkasimme tutkimuksellemme uuden suunnan. Haluamme selvittää työparin kanssa työskennelleiden opettajien kokemuksia omasta samanaikaisopettajuudestaan. Selvitämme myös, millaisia merkityksiä opettajat antavat samanaikaisopettajuudelle. Kokeneempien luokanopettajien kokemukset samanaikaisopettajuudesta auttavat muokkaamaan myös omia ajatuksiamme aiheesta.

Inklusiivista opettajuutta ovat aiemmin tutkineet muun muassa Lakkala (2008), Mikola (2011), Seppälä-Pänkäläinen (2009) ja Eskelä-Haapanen (2012). Näissä tutkimuksissa tarkastellaan opettajuuden muutosta inklusiivisen koulun viitekehityksessä. Eskelä-Haapanen kohdentaa tutkimuksensa lapsen varhaiseen tu-

kemiseen alkuopetuksessa. Omassa tutkielmassamme keskitymme inklusiiviseen opettajuuteen samanaikaisopettajuuden näkökulmasta.

Tutkielmamme aineiston keräsimme haastattelemalla luokanopettajia, jotka ovat toteuttaneet samanaikaisopetusta jo jonkin aikaa. Näin heillä on kokemuksen tuomaa asiantuntijuutta aiheeseen. Tutkittavien nimet olemme muuttaneet anonymiteetin suojaamiseksi. Lähestymme aihetta fenomenologisesti. Selvitämme opettajien kokemuksia omasta samanaikaisopettajuudestaan ja samanaikaisopetuksen toteuttamisesta.

Tutkielman alussa esittelemme tutkimuksen taustoja. Toisessa luvussa tarkastelemme aiheen teoreettista viitekehystä. Kolmannessa luvussa esittelemme tutkimusongelmat ja metodologiset valinnat. Neljäs luku sisältää aineiston analyysin. Syvennymme samanaikaisopetukseen oppilaan tukemisen ja opettajan työn näkökulmasta. Viidennessä luvussa kokoamme tutkielmamme yhteenvedon avulla. Pohdimme samanaikaisopettajuutta ja omaa tutkielmaamme. Tämä luku sisältää myös tutkielmamme luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelun.

2 SAMANAIKAISOPETUS INKLUSIIVISEN OPETUKSEN MUOTONA

Samanaikaisopetus- ja opettajuus pohjautuu inklusiivisen perusopetuksen käsitteeseen, jossa samanaikaisopetus nähdään yhtenä inklusiivisen koulun mahdollistavana tukimuotona. Tässä teoreettisessa viitekehyksessä avaamme samanaikaisopetuksen lähtökohdan ja tarpeen, joka pohjautuu inklusiivisen perusopetuksen käsitteeseen.

Syracusan koulupiiri Yhdysvalloissa on määritellyt kaikille yhteisen koulun opetuksen kulmakiviä. Opetuksen perustana on hyväksymisen ilmapiiri, jossa keskittään jokaisen oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin. He kokevat myös, että jokaisella on erilaisia lahjoja ja lahjakkuuksia. Koulussa koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat toimivat yhtenä tiiminä, toistensa kumppaneina. Inklusio on jatkuva prosessi, joka muuttuu koko ajan luoden mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen niin aikuisille kuin lapsillekin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin, kuten YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, Salamancan julistus (Salamanca Statement) 1994, Luxemburgin peruskirja (The Charter of Luxemburg) 1996 ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva sopimus 2006, jotka edellyttävät opetuksen järjestämistä siten, että lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata yhteisessä koulussa.

Inklusiolla on Suomessa paljon puolestapuhujia. Pekkala (2006, 324) toteaa, että erityisopetukseen siirtäminen ja siitä aiheutuva mahdollinen syrjäytyminen on yhteiskunnan vastuulla. Myös Saloviidan (2006, 328) mukaan oppilaan ottamista pois omasta luokkayhteisöstään voidaan pitää tietyin ehdoin jopa syrjintänä. Suomen perustuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuk-

sen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (Suomen perustuslaki (731/1999) 6 § 2 mom.)

Tony Booth (2010) luonnehtii inklusiivisen koulun arvoiksi tasa-arvoa, mahdollisuutta osallistua, erilaisuuden kunnioittamista, yhteisöllisyyttä ja kestävästä kehitystä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education) mainitsee tärkeiksi arvoiksi oppilaiden monenlaisuuden arvostamisen ohella myös kaikkien oppijoiden tukemisen, opettajien yhteistyön muiden kanssa ja ammatillisen kehittymisen. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat välttämättömiä kaikille opettajille. Opettaminen on opettajalle samalla myös oppimistilanne. (European Agency for Development in Special Needs Education 2011.)

2.1 Inklusion käsitteestä

Käsite inclusive education, eli inklusiivinen kasvatus on tullut tunnetuksi Unescon Salamancan julistuksesta vuonna 1994. Käsite on muotoutunut ja kehittynyt pikkuhiljaa integraation käsitteestä, jota oli pitkään käytetty YK:n vammaispoliittisissa ohjelmissa. Inklusio haluaa korostaa uudenlaista ajattelutapaa, jossa yhteiskunnan tulee olla avoin kaikille vammaisille vamman asteesta riippumatta. (Saloviita 2012.)

"Inclusion" on englannin kielen sana, jolle 1990-luvun alussa annettiin poliittinen merkitys muutamissa kehitysvammaisuuden alalla toimivissa järjestöissä. Kehitysvammaiset henkilöt olivat yleensä ensimmäisiä tippumaan joukosta, kun tavoitteena oli "integration tai "mainstreaming". Nämä järjestöt ilmaisivat käsitteellä "inclusion" tavoitetta, jonka mukaan jopa syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset olivat tarpeeksi arvokkaita tullaan hyväksytyksi muitten joukkoon. (Saloviita 2012.)

Kuvaamme inklusion kehitystä Saloviidan laatiman vammaispalveluiden kolmen paradigman mukaan seuraavalla taulukolla:

Taulukko1: Vammaispalveluiden kehitys Suomessa (Saloviita 2006, 328)

	LAITOSMALLI	KUNTOUTUSMALLI	TUKIMALLI
Taustalla oleva yhteiskunnallinen siirtymä	maataloudesta teolliseen	teollisesta jälkiteolliseen yhteiskuntaan	jälkiteollinen yhteiskunta
Avainsana	<i>segregaatio</i>	<i>integraatio</i>	<i>inkluisio</i>
Vammaisuuden perusmetafora	rikollinen	sairas	kansalainen
Keskeinen haaste	poissulkeminen, "suojeleminen"	kuntouttaminen	tasa-arvo
Vammaisuuden ydinasia	vaurio	toimintavajavuus	osallistuminen
Palvelut	laitoshiito	porrasteinen järjestelmä	yksilölliset tukitoimet
Pätevöityminen normaaliyhteiskuntaan	ei paluuta	ehdollinen paluu kuntoutumalla	osallistuminen ilman ehtoja
Opetus	ei opetusta tai "suojelukasvatus"	erityisopetus	yhteisopetus

Taulukosta on luettavissa asenteiden muutos vammaisia lapsia kohtaan. Tarkastellessa taulukkoa, voidaan nähdä erityisopetuksen kehitys vammaisen oppilaan opetuksen näkökulmasta. Kehitys on kulkenut segregaatiodista, eli eristämisestä, integraation, eli mukaan ottamisen kautta inklusioon. Tänä päivänä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on, ettei ketään eristetä, vaan kaikki ovat samanarvoisia ja voivat oppia yhdessä.

Aikaisemmin inklusion käsitteeseen on liitetty ne oppilaat, joilla on jokin erityinen tuen tarve. Nykyisin kuitenkin useammassa maassa käsite inklusio kattaa laajemmin ymmärretyn joukon oppilaita, jotka ovat syrjäytymisvaarassa. Inklusiivinen koulutus on jatkuva prosessi, jonka tavoitteena on tarjota kaikille laadukas koulutus vailla syrjintää ja kunnioittaen oppilaiden ja yhteisöjen monimuotoisuutta, erilaisia tarpeita ja mahdollisuuksia, ominaispiirteitä ja oppimisodotuksia. (UNESCO-IBE 2008, 3.)

Koska inklusion käsite elää yhteiskunnallisten muutosten ja asennemuutosten myötä, on sille haettu uudenlaista terminologiaa. Ainscow (2006) on tyypitellyt inklusion käsitettä kuudella kohdalla: 1) Inklusio koskee vammaisia ja muita oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea koulutuksessa, 2) Inklusio on reaktio kurinpidolliseen eristämiseen, 3) Inklusio liittyy kaikkiin syrjäytymisvaarassa oleviin ryhmiin; 4) Inklusiolla kehitetään Kaikkien koulua; 5) Inklusio merkitsee Kaikkien koulua; 6) Inklusio on periaatteellinen lähestymistapa koulutukseen ja yhteiskuntaan. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2011, 13-15.)

Verratessa Ainscown inklusion käsitteen tyypittelyä Saloviidan taulukkoon (Taulukko1), voidaan nähdä inklusion kulku kohti tasa-arvoisempaa, osallistavampaa ja yksilön huomioonottavampaa koulutusta. Ainscown mukaan inklusiivinen kasvatus on reaktio eristämiseen. Ajatuksena on, että koulussa kaikki voivat oppia yhdessä. Tämä kuitenkin vaatii koulun kehittämistä kaikille sopivaksi. Inklusiivinen kasvatus ottaa huomioon jokaisen oppilaan tarpeet.

Inklusion keskeinen tavoite on kaikkien oppilaiden osallistumisen ja oppimisen esteiden tunnistaminen ja niiden madaltaminen tai poistaminen. Inklusion avulla koulujen oppimisympäristöjä pyritään muokkaamaan oppilaiden yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimistavoitteita tukeviksi. Oppimisprosessin tukemisessa huomion kohteena on opetusmenetelmien monipuolinen käyttö ja varhaisten tukitoimien järjestäminen. Toimintamallien kehittämisessä arvostetaan oppilaiden eri-

laisuutta ja pyritään edistämään erilaisuuden hyväksymistä koko kouluyhteisössä. (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen 2005, 7-8.)

Karagiannis, Stainback ja Stainback painottavat artikkelissaan, että kasvattamalla kaikkia lapsia yhdessä oppilaat valmistautuvat elämään yhteiskunnan jäseninä. Myös opettajat voivat kehittää omaa ammattitaitoaan ja työskentelyään ja yhteiskunta tekee tietoisien päätösten arvostaa tasa-arvoa ihmisten kesken. Opettajien, erityisopettajien ja tutkijoiden pitää toimia yhdessä, jotta inklusio voi toteutua. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996, 3.)

Biklenin (2001) mukaan käsitteellä inklusio ei voida viitata tiettyyn fyysiseen opetuksen ympäristöön eikä tiettyihin konkreettisiin käytäntöihin. Inklusiota voidaan tarkastella ennemminkin ajattelutapana. Inklusion käsitteen sisäistäminen vaatii asennetta ja näkökulmaa, jossa kasvatuksen avulla voidaan tuottaa tasa-arvoisempaa koulutusta kaikenlaisille ihmisille. Inklusio asettaa aina jonkin päämäärän ja tavoitteen, johon tulisi pyrkiä siihen tähtäävillä toimintamalleilla. Biklen asettaakin inklusioon pyrkivät keinot ja toimintamallit jokaisen opettajan, tutkijan ja kasvattajan velvollisuudeksi. (Biklen 2001, 56.)

Väyrysen (2001, 17) mukaan inklusion käsite on aina liitettävä omaan kontekstiinsa, kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Inklusio on prosessi ja se ei lopu koskaan. Se voidaan nähdä jatkumona, jonka luonne riippuu paikallisista olosuhteista. Inklusion muutosprosessi nähdään laajemmin kouluyhteisöissä tai koulutuspolitiikassa. Se ei voi tapahtua pelkästään luokkahuoneen tasolla, vaan se on sisäänrakennettu koulutusjärjestelmään. (Väyrynen 2001, 17.)

Inklusio ja inklusiivinen perusopetus tarvitsevat työkaluja, joiden avulla inklusiota voitaisiin toteuttaa. Opetussuunnitelman muutoksen kautta erityisopetus ja perusopetus ovat kulkemassa lähemmäs toisiaan, jolloin myös ammatillinen yhdistyminen on tarpeen. Samanaikaisopetuksen katsotaan olevan yksi inklusiivisen perusopetuksen yleisen ja tehostetun tuen muoto. Sen avulla voidaan

tukea kaikkia oppilaita samassa tilassa yhdessä kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen läsnä ollessa. (POPS 2010, 3.)

2.2 Kolmiportainen tuki ja opetussuunnitelmauudistus

Suomalainen koulutusjärjestelmä on käynyt ja käy edelleen läpi mullistavia aikoja. Eri aikoina koulun tehtävät, asenteet ja tavoitteet ovat muuttuneet. Tällä hetkellä koulumaailma sopeutuu perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) muutokseen. Uudistukset tulivat voimaan 1.1.2011 ja ne tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2011 jokaisessa suomalaisessa koulussa. Eniten muutoksia tapahtui koulunkäynnin tukea ja oppimisen tukimuotoja koskevissa osa-alueissa. (POPS 2010, 10-23.)

Perusopetuksen uudistus 2010 vaatii nyt yhä vahvempaa sitoutumista inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen. Myös erityisopetuksen strategian uudistaminen vaatii enemmän inklusiivista ajattelua ja asennetta sekä sen mahdollistavia tukimuotoja. Kehittämistoiminnan perustavoitteena on jalkauttaa erityisopetuksen strategian (2007) linjauksia paikallisiin käytänteisiin. Erityisopetuksen strategia korostaa ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen merkitystä. (POPS 2010, 10-23.)

Uutena tuen vaiheena perusopetukseen tuli uudistuksen myötä tehostettu tuki. Sen tarkoitus on tehdä tuesta entistä suunnitelmallisempaa ja läpinäkyvää ennen tuen vahvistamista erityiseksi tueksi. Uudistusten myötä oppilaille taataan oikeus tukiopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen ja riittävään koulunkäynnin tukeen heti tarpeen ilmetessä. (Perusopetuslaki 1998/628.) Lähtökohdana kolmiportaisen tuen tukimuotoja kehitettäessä on moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö. Kehittämistoiminnassa tarkoituksena on taata oppilaille riittävät tukitoimet opiskelussaan. Lapselle pyritään myös takaamaan mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan. Tämä toimii tärkeänä perustana paikallisen toimintakulttuurin ja toimintatapojen kehittämisessä. (Opetushallitus 2010.)

Yleisellä tuella eli tuen ensimmäisellä tasolla tarkoitetaan luokanopettajan toimintaa, jossa jokainen oppilas huomioidaan yksilöllisellä tasolla. Opettaja pysyy tukemaan oppilasta eriyttäen, käyttäen joustavia opetusryhmiä, oppilaan vastuuta lisäten sekä oppilaan motivaatiota, itsetuntoa ja oppimaan oppimisen taitoja vahvistaen. Oppilasta tuetaan myös opettajien välisen yhteistyön, eli samanaikaisopetuksen avulla. Opettaja arvioi ja tarjoaa tarvittavaa tukea jatkuvasti ja riittävästi. Ensisijainen tukitoimi on tukiopeutus, mutta oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voidaan tukea myös oppimissuunnitelman, osa-aikaisen erityisopetuksen tai yksilöllisen avustamisen avulla. (POPS 2010, 12-13.)

Mikäli koetaan, että annettu tuki ei ole riittävää, voidaan tukea vahvistaa pedagogisen arvion perusteella. Toiselle tukitasolle, eli tehostetulle tuelle ominaista ovat säännöllinen tuki ja samanaikaiset useat tukimuodot. Tehostettuun tukeen kuuluu suunnitelmallisuus oppimissuunnitelman laadinnan ja arvioinnin muodossa. Itse tukimuodot ovat samat kuin yleisen tuen puolella, mutta tukea vahvistetaan ja se muuttuu pitkäjänteisemmäksi. Tehostetulla tuella pyritään tukemisen lisäksi myös ennaltaehkäisemään oppimisen tai koulunkäynnin haasteiden kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. (POPS 2010, 13-14.)

Oppilas voi saada myös erityistä tukea, mikäli aikaisemmat tukitoimet eivät ole riittävät oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. Erityisen tuen päätös edellyttää pedagogisen selvityksen tekemistä sekä kirjallista päätöstä, josta ilmenee kaikki oppilaan tarvitsemat tukimuodot. Tässä vaiheessa voidaan oppiaineita myös yksilöllistää. Tuen tavoitteena on, että oppilas saa oppivelvollisuutensa suoritettua ja hyvän pohjan jatko-opinnoille. (POPS 2010, 15-17.)

2.3 Samanaikaisopetus inklusiivisen perusopetuksen työvälineenä

Suomessa samanaikaisopetuksesta käytetään käsitteitä tiimiopettajuus, kollaboratiivinen yhteistyö (Peterson & Hittie 2003, 135-141) ja yhteisopettajuus (Takala 2010). Muilla kielillä käsitteinä käytetään esimerkiksi englannin co-teaching ja ruotsin kompanjonlärare. Samanaikaisopetus käsitteenä ja opetusmenetelmänä tuntuu olevan tänä päivänä uusinta tyyllisuuntausta kasvatustieteen alalla. Tämä ei kuitenkaan ole täysin totta, sillä samanaikaisopetusta on kouluissamme kokeiltu jo vuodesta 1960-luvulta lähtien. Sen toteuttaminen oli tuolloin hajanaista ja kokeilua suorittivat satunnaisesti yksittäiset opettajat. (Syvälahti, Rauhala & Porkola 1977, 5.)

Kun Kouluhallitus antoi syksyllä vuonna 1975 ohjeet erityisopettajan työskentelestä luokanopettajan parina peruskoulun ensimmäisillä luokilla kouluvuoden alussa, muuttui samanaikaisopetus täsmällisemmäksi. (Syvälahti ym. 1977, 5.) Luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyötä on myös toteutettu muissa Pohjoismaissa jo 1960-luvun lopulta lähtien. Työmuodosta oli jo silloin hyvin positiivisia kokemuksia. (Rundvall 1971.)

Inklusiivinen ajattelu on näkynyt opetuksen suunnittelussa jo kymmeniä vuosia, joka voidaan selvästi havaita esimerkiksi 1.3.1977 julkaistussa oppaassa Samanaikaisopetus. Julkaisussa esimerkiksi Sikiö (1977) pohtii sitä, kuinka oppilasta voitaisiin tukea omassa luokkatilassa muiden joukossa joko klinikkamuotoisen tuen tai samanaikaisopetuksen avulla. Myös Rauhala (1977) mainitsee artikkelissaan vuonna 1971 koulutuskomitean asettamiin tavoitteisiin kuuluneen koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteuttamisen. Tasa-arvoisuutta lähestyttiin esimerkiksi parantamalla oppimisvaikeuksien voittamisen edellytyksiä. (Rauhala 1977, sivu.)

Opetusministeriön 14.3.2006 asettaman ohjausryhmän laatiman loppuraportin myötä tehtiin ehdotus esi- ja perusopetuksen pitkän aikavälin kehittämisstrate-

giasta. Tämä ehdotus aiheutti merkittävän perusopetusta koskevan uudistuksen Suomessa. Uudistuksessa painotetaan perusopetuksen laadun parantamista, oppilaiden esi- ja perusopetuksen opiskelun tukemista sekä erityisesti hyvän lähikoulun ja inklusiivisen opetuksen merkitystä. (POPS, 10-23.)

Uudistuksen toteuttamiseen otettiin avuksi valtakunnallinen Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, Kelpo (kehittäminen, laatu ja perusopetus). Kehittämistoiminnan Helsingin seudun pilottikouluhankkeessa vuonna 2008 teemoina olivat tehostetun tuen joustavat mallit esi- ja alkuopetuksessa, joustavat opetusjärjestelyt yleis- ja erityisopetuksen yhteistyönä sekä lähikouluperiaate. Samanaikaisopetus nousi merkittäväksi kehittämiskohteeksi ja -sisällöksi. (Ahtiainen ym. 2011, 6.)

Samanaikaisopetuksen kehittäminen muotoutui erityisesti Helsingin seudulta, mutta kehittämishanke toimi samanaikaisopetuksen osalta myös valtakunnallisesti (Ahtiainen ym. 2011, 6). Tutkimuskoulumme siirtyi kohti kolmiportaista tukijärjestelmää käytännössä lukuvuoden 2010-2011 aikana. Koulu alkoi tällöin vahvistaa samanaikaisopetuksen asemaa yhtenä tukimuotona erityisopetuksen lehtoreiden ja luokanlehtoreiden välillä.

Opettajan professioon on perinteisesti kuulunut yksilökeskeinen opettajakulttuuri. Käytännössä tämä tarkoittaa eristäytymistä omaan luokkahuoneeseen, valtakuntaan, johon ulkopuolisilla ei ole asiaa. (Luukkainen 2004, 104.) Samanaikaisopettajuus tuo opettajan työhön kaivattua muutosta, jossa siirrytään perinteisestä yksin tekemisestä kohti tiimityöskentelyn mallia ja jaettua asiantuntijuutta. Tämä muutos korostaa opettajan työssä yhä enemmän yhteistyötaitoja. Aidoimmillaan samanaikaisopetus tarkoittaa sitä, että opettajat yhdessä suunnittelevat, järjestelivät, toteuttavat ja lopuksi arvioivat opetusryhmälleen antamaa opetusta. (Nikkanen 1987, 7.)

Samanaikaisopetusta voidaan ryhmitellä tai luokitella sen mukaan kuinka sitä toteutetaan. Ahtiainen ym. (2011) ovat käyttäneet kuusikohtaista jaottelua, joka

perustuu Cookin ja Friendin (1995), Maroccon ja Aguilarin (2006) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) esittämiin jaotteluihin. Jaottelulla voidaan kuvata kunkin toteutusmuodon yleisimpiä käytäntöjä. Toteutusmuotoa voidaan soveltaa jokaiselle toimivaksi ja samanaikaisopetusta suunniteltaessa täytyykin pohtia sitä, mikä muoto parhaiten palvelee opetustavoitteiden saavuttamista. Toisaalta asiaa voi tarkastella myös opettajan näkökulmasta. Opettajan tulee miettiä mikä muoto auttaa häntä kehittymään työssään ja yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Aluksi samanaikaisopetukseen kannattaa valita ”helppoja” muotoja, joissa yhteentörmäyksiä ei tule niin helposti ja joiden toteuttaminen ei vaadi kohtuuttomasti ponnisteluja. Yksi tällainen helppo ja usealle opettajalle tuttu samanaikaisopetuksen muoto on pistetyöskentely. (Ahtiainen ym. 2011, 22-23.)

Jaottelun ensimmäinen muoto on vuorotteleva opetus, jossa toinen opettajista on vetovastuussa ja toinen tarkkailee ja avustaa. Rooleja voidaan vaihdella kesken tunnin. Toinen muoto on jaetun ryhmän opettaminen, jossa tunnin aihe on suunniteltu yhdessä, ryhmä jaetaan kahtia ja molemmat opettavat saman asian eri tilassa. Kolmas muoto on jo aiemmin mainittu pistetyöskentely, jossa opetettavat asiat jaetaan opettajien kesken ja luokkaan muodostetaan eri työpisteitä. Tällainen malli vaatii runsaasti sisältöjen ja niiden toteuttamisen yhteissuunnittelua. (Ahtiainen ym. 2011, 22-23.)

Neljäs muoto on eriytyvä opetus, jossa toinen opettaja opettaa suurempaa ryhmää ja toinen pienempää niin, että asioita kerrataan ja rikastetaan. Ryhmittely ei ole tarkkaan määrättyä. Viides muoto on joustava ryhmittely. Siinä oppilaita ryhmitellään opettajien kesken ja joku ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Ryhmäjakoa vaihdellaan. Kuudes samanaikaisopetuksen muoto on tiimiopettaminen, jossa opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vaihtavat rooleja sujuvasti. Tämä on samanaikaisopetuksen vaativin muoto. (Ahtiainen ym. 2011, 23-24.)

Miettisen (2008, 157) mukaan erityisopetuksen vahvin kulmakivi on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Miettisen tutkimusten mukaan samanaik-

kaisopettajuus koetaan suosituimpana erityisopetuksen toteuttamistapana ja tuen muotona. Samanaikaisopetuksen vahvuutena nähdään vuorovaikutuksen mahdollisuus, kun aikuisia on läsnä ainakin kaksi. Myös opetuksen ja tavoitteiden eriyttäminen samassa tilassa mahdollistuu.

Esittelemme tutkimuskoulumme samanaikaisopetuksen malleja ja samanaikaisopettajapareja luvussa 3. Parit käyttävät esiteltyjä malleja monipuolisesti. Ainoastaan pistetyöskentelyn mallia ei mainittu kertaakaan haastattelussa, joten emme voi olla varmoja käyttävätkö lehtorit sitä.

3 TUTKIMUSONGELMAT JA METODOLOGISET VALINNAT

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ote tutkimukseen on läheinen, strukturoimaton ja teoriaa kehittävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 131-132). Tutkimus määritellään usein hyvin joustavana. Tutkimusongelmat asetellaan väljästi, sillä niiden vakiintuminen nähdään jo osana tuloksia. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan merkityksiä osana suurempaa asiakokonaisuutta, joten aineistot ovat yleensä suhteellisen pieniä ja tutkittavia on usein melko vähän. Näin aineiston analyysi ja tulkintojen tekeminen on hallittavissa. (Ronkainen ym. 2011, 83.)

Tutkielmamme tutkimusongelmat ovat muokkautuneet tutkimusprosessin aikana. Näkökulma ja tutkimusongelmat muuttuivat ensimmäisen kerran aineiston vaihduttua opiskelijakyselyistä lehtoreiden haastatteluihin. Nämä ongelmat tarkentuivat myös aineiston analyysivaiheessa.

Tutkimuskysymyksemme on:

- 1) Mitä merkityksiä luokanlehtorit liittävät samanaikaisopettajuuteen?

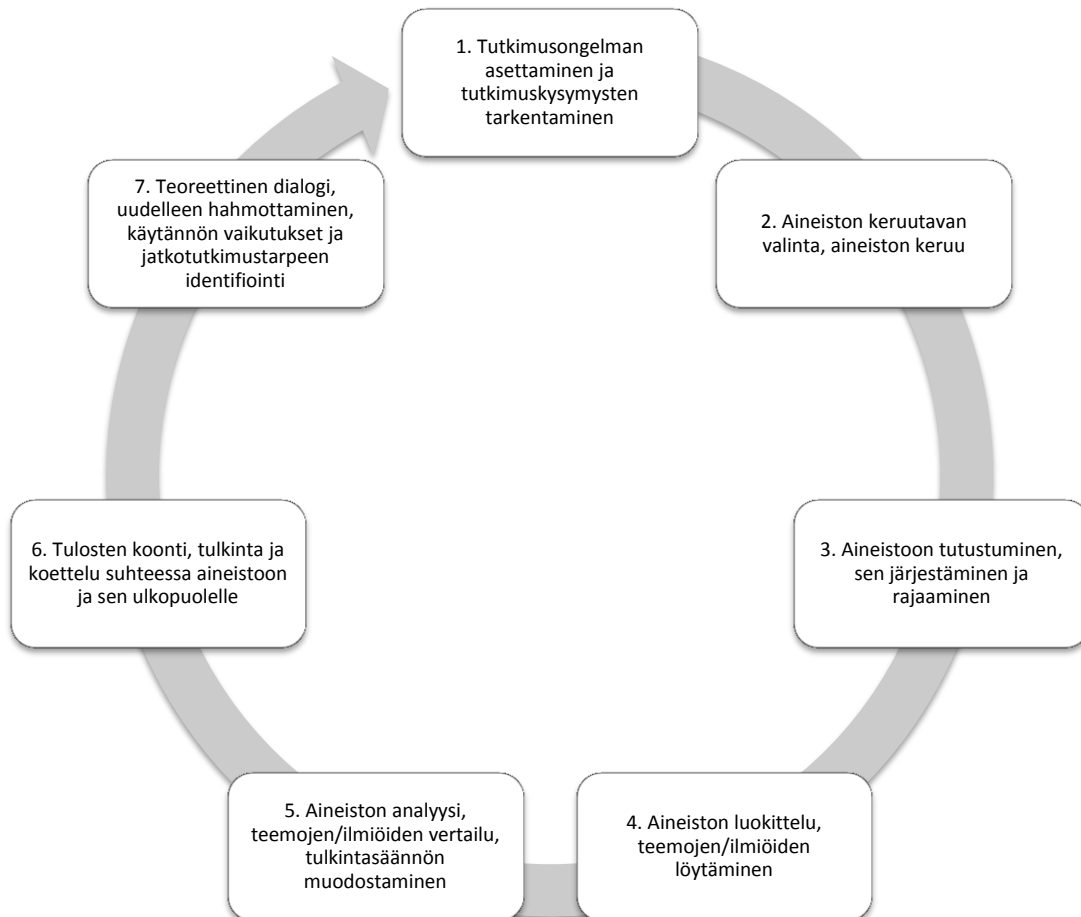
Alakysymyksemme ovat:

- 1) Mitä merkityksiä luokanlehtorit antavat samanaikaisopetukselle lasten kannalta?
- 2) Mitä merkityksiä luokanlehtorit antavat samanaikaisopettajuudelle oman opettajuutensa kehittämisen kannalta?

Tutkielmamme ote on laadullinen. Kuvaamme aineiston avulla samanaikaisopettajuutta opettajien näkökulmasta. Lähestymme aihetta fenomenologian keinoilla ja tutkimme opettajien kokemuksia omasta samanaikaisopettajuudestaan. Aineistonkeruumenetelmämme käytämme puolistrukturoitua haastatte-

lua. Aineiston analysoimme sisällönanalyysin keinoin esittämällä sille kysymyksiä ja muodostamalla aineistosta teemoja. Tutkielmamme pohjana toimii Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) kokoama kuvio analyysin vaiheista.

KUVIO1. Analyysin vaiheet (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 12)



Tutkimuskysymysten muotoilun jälkeen valitsimme parhaan tavan saada haluamaamme tietoa ja keräsimme aineiston. Aineistonkeruun jälkeen rajasimme aineistoa ja järjestelimme sen teemoihin. Analysoimme aineistoa yhdessä teorian kanssa. Lopuksi teimme tulosten yhteenvedon ja pohdimme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

3.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologia

Valitsimme tutkielmaamme laadullisen tutkimusotteen, koska halusimme selvittää samanaikaisopettajuuden merkityksiä luokanlehtoreille. Halusimme tutkia lehtoreiden kokemuksia, joten valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi puoli-strukturoidun haastattelun.

Kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisten maailma. Merkitykset ja lähtökohdat tutkimukselle saadaan ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja muuttuva. Elämismaailma eroaa luonnollisesta maailmasta, sillä niitä tarkastellaan eri tavalla. Mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä ainoastaan ihmisten kautta. Siksi luonnollisen maailman tutkimustavat eivät sovi elämismaailman tutkimiseen. (Varto 1992, 23-24.)

Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus ja kokemukset ovat tärkeässä roolissa. Ihminen elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimitsijana on keskiössä. Nämä havainnot, kokemukset ja toiminnot ovat aina suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Myös tutkija vaikuttaa tuottamaansa tietoon tekemillään valinnoilla ja toiminnallaan (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82-83.)

Laadullisessa tutkimuksessa on kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen eli ymmärtävä selittäminen. Näiden vaiheiden aikana viitataan muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen ja valitaan kerätyistä aineistosta olennainen. (Alasuutari 1993, 41-42.) Analyysin eteneminen ja tulosten päättely vaatii aina tulkintaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan paikka onkin tärkeää kirjoittaa auki. (Ronkainen ym. 2011, 83.) Kvalitatiivista tutkimusotetta on moitittu subjektiiviseksi, vaikkakin sen avulla on voitu päästä parempaan objektiivisuuteen (Soininen 1995, 34).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana tulisi olla mielenkiinto tutkittavaa asiaa kohtaan. Tutkijalla tulisi olla tutkimuksellista uteliaisuutta ja halua löytää tutkittavasta kohteesta jotain uutta ja mielenkiintoista. Tutkimus voidaan jakaa teoreettiseen, yleistettävään osaan ja empiiriseen eli soveltavaan osaan. (Varto 1992, 27-28.) Tutkimuksessa on tärkeää, että teoreettinen viitekehys ja empiirinen osuus tukevat toisiaan. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kerätä ja kuvata ihmisten elämismaailman ilmiöitä ja kokemuksia. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole kerätä tilastoja, vaan kuvata ilmiöiden ainutlaatuisuutta eri näkökulmista. (Eskola & Suoranta 1998, 60-61.)

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi ei ole vain tietty vaihe, vaan se on reflektiivistä toimintaa, jota tehdään kaikissa työn vaiheissa. Analyysi ei siis ole vain tutkimuksen viimeinen osio. Tapoja analysoida on useita ja käsitykset niistä vaihtelevat tutkijasta riippuen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä oikeaa tapaa analysoida. (Coffey & Atkinson 1996, 6.)

Fenomenologinen laadullisen tutkimuksen suuntaus tutkii ihmisten kokemuksia. Kokemuksilla tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan jossa hän elää eli omaan todellisuuteensa. Yksilön suhde ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksistaan. Fenomenologit ajattelevat, että kaikki asiat ihmisen suhteessa maailmaan ovat merkityksellisiä. Ihmisen kokemukset muotoutuvat merkitysten kautta. Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde ovatkin juuri merkitykset. (Laine 2010, 28-29.)

Tutkija pyrkii fenomenologisessa tutkimuksessa irtautumaan asenteistaan ja omista kokemuksistaan. Hän yrittää havainnoida asioita kuin kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. (Perttula 1995, 10.) Fenomenologista laadullista tutkimusta on kritisoitu juurikin tästä pyrkimyksestä tavoittaa aito kokemus ennakkolettamuksista irrottautumalla ja merkityksiä pelkistämällä. Tämä on vaikeaa, sillä sekä tutkijoina että tutkittavina on tulkitsevia ihmisiä. (Ronkainen ym. 2011, 98-99.)

3.2 Tutkimusympäristön esittely ja aineiston keruu

Tutkimusympäristönä oli eräs suomalainen kasvatustieteiden tiedekunnan alainen harjoittelukoulu, jossa koulutetaan luokanopettajaopiskelijoita. Suoritimme haastattelut syksyllä 2011 ja keväällä 2012. Haastattelimme yhteensä kuutta luokanopettajaa, joista yksi oli erityisluokanopettaja. Lukuvuodessa tutkimuskoulullamme on neljä harjoittelujaksoa, joiden pituudet vaihtelevat kolmesta kuuteen viikkoon.

Tutkimuskohteemme valinta perustui ensisijaisesti mielenkiintoomme selvittää samanaikaisopetuksen tarpeita ja lähtökohtia. Tutkimuskoulullamme kehitetään ja toteutetaan erilaisia opettajuuden malleja. Tutkimuskoulumme on mukana tutkimisen-, kokeilun- ja kehittämisen strategiassa, joka käynnistyi vuonna 2010 ja se on visioitu vuoteen 2020 asti. Koululla on useita samanaikaisopettajapareja, joista osa on opettanut yhdessä jo vuosia.

Harjoittelukoulut toimivat kehittämiskouluina erityisesti perustehtäväänsä liittyvän ohjatun opetusharjoittelun alueella. Harjoittelukoulut toimivat siten ohjatun harjoittelun kouluina sekä tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluina. Harjoittelukouluja ohjaavan TUTKOKE-strategian kokoavana teemana on inklusiivinen kasvatus. Inklusiivisuus on myös yleisesti luokanopettajakoulutuksen keskeinen profilaatio. Opettajakoulutuksen profilaation mukaisesti inklusiivinen kasvatus on yläkäsite, jonka alle kootaan eri teemoja. Tällä hetkellä teemoja on kaksi; tiimiopettajuus ja pedagogiset oppimisympäristöt. (TUTKOKE-strategia 2010, 2-6.) Tutkimuskoulumme vararehtori selittää samanaikaisopettajuuden lähtökohtia tutkimuskoulullamme seuraavalla tavalla.

Kun opetussuunnitelman perusteissa on tullut uusi lakiasetus kolmiportaisen tuen käyttöön ottamisesta 1.8.2011 niin totta kai meillä harjoittelukouluna täytyy ottaa käyttöön sellaiset menetelmät, jotka tukevat sitä, että opiskelijat näkevät monipuolisesti minkälaista se tiimiopettajuus voisi olla ja sellainen opettajuus, jolla voidaan kehittää sitä varhaista tukemista, että se

yleisopetuksen laatu lähtisi kehittymään mahdollisimman hyvin. (tutkimuskoulumme vararehtori Sari)

Harjoittelukouluja ohjailee myös kasvatustieteiden tiedekuntien strategiat. TUT-KOKE-strategia on osa kasvatustieteiden tiedekunnan strategiaa. Suuntautumisvaihtoehtoja kehitettäessä painotetaan inklusiivisuuden, ohjauksellisuuden sekä yhteisöllisyyden periaatteita. Inklusiivinen kasvatusta vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa. Koulutus antaa valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön, koulun kehittämiseen ja oppimisen uudistamiseen, jolloin raja erityisopetuksen ja niin sanotun normaalin luokkaopetuksen väliltä hälvenee. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan strategia 2007, 9.)

Haastattelimme tutkimuksessamme viittä luokanlehtoria. Lisäksi yksi antoi vastauksensa kirjallisesti. Valitsimme juuri nämä luokanlehtorit, koska he ovat toteuttaneet samanaikaisopetusta jo jonkin aikaa. He olivat siten ehtineet prosessoida omaa samanaikaisopettajuuttaan. Opettajien työkokemus ja työskentelyympäristö tekevät heistä alansa asiantuntijoita ja näin ollen voidaankin puhua asiantuntijahaastattelusta. Kysyimme ensin luvan haastatteluiden toteuttamiseen tutkimuskoulumme rehtorilta. Tämän jälkeen otimme yhteyttä henkilökohtaisesti jokaiseen haastateltavaan. Kaikki heistä olivat halukkaita haastateltaviksi.

Haastattelimme luokanlehtoreita yksittäin. Esittelyssä esiintyviä laaja-alaisia erityisopetuksen lehtoreita Johannaa ja Raisaa emme haastatelleet. Esittelemme kuitenkin haastateltavamme työpareittain, jotta yhteistyöstä saa mahdollisimman selkeän kuvan. Haastattelimme myös tutkimuskoulumme vararehtoria lyhyesti samanaikaisopetuksen viitekehykseen liittyen. Haastateltavien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Esittelyssä kuvaamme opettajien toimintaraameja, pedagogisia valintoja ja samanaikaisopetuksen toteutustapaa. Haastattelut toteutti Tiina Jokela.

Ensimmäinen haastateltavan nimesimme Leenaksi. Hän on alkuopetuksen lehtori. Leena opettaa 2. luokkaa. Luokassa on käytössä LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella), joka vaatii opettajalta paljon suunnittelu-aikaa ja pitkäjänteisyyttä. Leena perustelee valintaa sillä, että menetelmä sisältää sisäänrakennettua eriyttämistä. Menetelmä ohjaa lasta itsenäiseen ja vastuulliseen työskentelyyn.

Leenan työparina toimii laaja-alainen erityisopetuksen lehtori Johanna. He toteuttavat samanaikaisopetusta kahdella oppitunnilla viikossa. Tunnit ovat matematiikkaa ja äidinkieltä. Leena kertoo, että yhteistyö on spontaania ja joustavaa. Molemmat käyttävät omaa harkintakykyään ja tilannetajua samanaikaisopetuksen aikana. Suunnitelmat saattavat muuttua hetkessä ja päätöksiä täytyy tehdä nopeasti. Suunnitteluun työpari ei ole sopinut kiinteää aikaa, vaan se tapahtuu esimerkiksi aamuisin ennen tunteja. Yhteistyöhän kuuluu kognitiivisen tukemisen lisäksi oppilaan sosiaalisten taitojen tukeminen ja oppimaan oppimisen tukeminen. He hoitavat myös oppilashuollollisia asioita yhdessä. Työpari toteuttaa enimmäkseen jaetun ryhmän opettamisen ja eriytyvän opettamisen mallia.

Toisena haastateltava, Marja, on myös alkuopetuksen lehtori. Myös hän opettaa 2. luokkaa ja hänenkin työparinaan toimii Johanna. Yhteistyö alkoi 1. luokan syksyllä lukemaan opettamisen eriyttämisellä. Marjan ja Johannan yhteistyö on systemaattista. Siihen kuuluu erillinen suunnittelu-aika, opetuksen toteutus, arviointi ja oppilashuoltotyö. Samanaikaisopetusta heillä on kaksi viikkotuntia äidinkiessä. He toteuttavat jaetun ryhmän opettamisen, eriytyvän opettamisen, vuorottelevan opetuksen ja tiimiopettajuuden malleja.

Kolmas haastateltavamme on alkuopetuksen lehtori Piia, joka opettaa 1. luokkaa. Lähtökohtana opetukselle Piialla on sosiokonstruktivistinen oppimisteoria. Hän ajattelee, että samanaikaisopetus mahdollistaa eritasoisten oppilaiden samanaikaisoppimisen. Kun aikuisia on luokassa kaksi, jää henkilökohtaiselle ohjaukselle enemmän aikaa. Henkilökohtaista ohjausta tarvitaan erityisesti silloin

kun työskennellään oppilaan lähikehityksen vyöhykkeen tasolla. Samanaikaisopetusparina hänellä on laaja-alainen erityisopetuksen lehtori Raisa matematiikan ja äidinkielen oppitunneilla. Samanaikaisopetusta on yhteensä kaksi oppituntia viikossa. Yhteistyö on suunniteltua ja harkittua. Opetuksen toteutuksen lisäksi yhteistyöhön kuuluu myös arviointia ja havainnointia. Samanaikaisopetuksen malleina tällä työparilla toimivat jaetun ryhmän opettaminen ja eriytyvä opettaminen.

Neljäs alkuopetuksen lehtori, Jutta, vastasi kyselyyn kirjallisesti. Hän opettaa 1. luokkaa tutkimuskoulussamme. Samanaikaisopetusta hän toteuttaa yhdessä Raisan kanssa kahdella oppitunnilla viikossa. Heillä yhteistyö muodostuu yhteensä neljästä viikkotunnista ja yhdestä suunnitteluviikkotunnista. Aluksi he opettivat yhdessä kaksi tuntia matematiikkaa ja kaksi tuntia äidinkieltä, mutta koska luokan tarve on enemmän lukemaan oppimisessa kuin matematiikan taidoissa, ottivat he samanaikaisopetuksen neljälle äidinkielen tunnille. Jutta ja Raisa käyttävät samanaikaisopetuksen malleista vuorottelevaa opetusta, jaetun ryhmän opettamista, pistetyöskentelyä, eriytyvää opettamista, joustavaa ryhmitelyä ja tiimiopettamista.

Viimeinen samanaikaisopettajaparimme luokanlehtori Vuokko ja erityisluokanopettaja Hilla toteuttavat hieman erilaista samanaikaisopetuksen mallia kuin muut tässä koulussa. Vuokolla on 4.luokka ja Hillalla pienryhmä, jossa on 3-6.luokkalaisia. Hillan pienryhmän 4.luokkalaiset kulkevat integroidusti Vuokon luokan mukana useita oppitunteja viikossa äidinkielen, matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon, liikunnan, kuvataidekasvatuksen ja käsityön tunneilla. Hilla on näiden oppilaiden mukana yhteensä seitsemän oppituntia viikossa, jolloin he toteuttavat samanaikaisopetusta Vuokon kanssa. Samanaikaisopetusta heillä on äidinkielessä, matematiikassa, ympäristö- ja luonnontiedossa ja liikunnassa. Niillä tunneilla, joilla Hilla ei ole mukana, on oppilaiden tukena silloin pienryhmän koulunkäynninohjaaja.

Vuokon ja Hillan yhteistyö on kehittynyt paljon kolmen vuoden aikana ja nykyään he kehittävät samanaikaisopetuksen mallia täysin systemaattisesti. He käyttävät suunnitteluun aikaa parisen tuntia joka tiistai koulupäivän jälkeen. Tänä aikana he suunnittelevat kaikki samanaikaistunnit viikoksi eteenpäin. Suunnittelun ja opetuksen toteutuksen lisäksi myös arviointi ja kodin ja koulun välinen yhteistyö tehdään yhdessä. Samanaikaisopetuksen malleista he toteuttavat enimmäkseen vuorottelevan opetuksen ja tiimiopettajuuden mallia.

Aineistossa esiintyy myös Sari, joka on tutkimuskoulumme vararehtori. Hän on työskennellyt aikaisemmin laaja-alaisena erityisopetuksen lehtorina. Sari teki tuohon aikaan yhteistyötä esimerkiksi Piian kanssa.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme puolistrukturoidun laadullisen haastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat tai lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä. Joidenkin määritelmien mukaan puolistrukturoidussakin haastattelussa, kuten teemahaastattelussa, voidaan vaihdella kysymysten järjestystä. Täysin yhtenäistä määrittelyä osittain strukturoitujen haastattelujen toteutuksesta ei ole olemassa. Osittain järjestelty ja osittain avoin haastattelu sijoittuu rakenteellisesti täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välille. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47.)

Puolistrukturoidun haastattelun avulla halusimme selvittää luokanlehtoreiden kokemuksia samanaikaisopetuksesta. Halusimme selvittää, kuinka he määrittelevät käsitettä, miksi he kokevat samanaikaisopetuksen tarpeelliseksi ja kuinka he toteuttavat opetustaan. Muodostimme haastattelun rungoksi muutamia kysymyksiä. Kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat haastateltavasta riippuen. Runkona käytimme seuraavia kysymyksiä:

- 1) Miten määrittelet käsitteen samanaikaisopetus?
- 2) Miksi aloit toteuttaa samanaikaisopetusta?
- 3) Miten toteutat samanaikaisopetusta?

4) Miten haluaisit kehittää omaa työtäsi?

Tutkimushaastattelussa on erilaisia lajeja. Näitä ovat strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, mahdollisimman strukturoimaton avoin haastattelu, jossa haastattelu ei ole johdettua ja jossa aihe, ajatukset, mielipiteet ja tunteet voivat muuttua keskustelun kuluessa sekä puolistrukturoitu teemahaastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 74-75.)

Strukturointi ei ole ainoa peruste jakaa haastatteluja eri tyyppeihin. Yksi haastattelun muoto on syvähaastattelu, joka on enemmän keskusteleva kuin formaali haastattelutapa. Tutkija antaa viitekehukset ja teemat, mutta luottaa haastateltavan kykyyn rajata ja strukturoida itse omat vastauksensa. Etnografinen haastattelu on haastattelutapa, joka on tavallaan keskustelu, mutta jossa haastattelijalla tekee kysymykset strukturoidusti etukäteen. Siinä pyritään kartoittamaan haastateltavan elämänpiiriä. Lisäksi on eliittihaastattelu, jossa keskitytään tietämyksensä vastaajiin, esimerkiksi oman alansa edustajat yhtiössä tai organisaatiossa. Kerronnallinen haastattelu tutkii kokemuksia ja yksilö- ja ryhmähaastattelu määrittää haastateltavien lukumäärän mukaan. (Soininen 1995, 112-113.)

Otollisia aihepiirejä teemahaastattelulle voivat olla esimerkiksi tietyn koulun yhteishenki tai työyhteisön tyytyväisyys. Haastattelu voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna ja näitä voidaan myös käyttää toisiaan täydentävinä tutkimusmuotoina. Parihaastattelu on aika lailla samoilla säännöillä etenevä haastattelu kuin ryhmähaastattelu, jossa saadaan tietoja usealta henkilöltä yhtä aikaa. Tämä on erittäin suositeltava haastattelutapa erityisesti silloin, kun puhutaan arkaluontoisista asioista, koska ryhmän tuki antaa rohkeutta puhua avoimemmin ja pelottomammin. Myös silloin, kun tutkitaan ryhmien kulttuureja, näkemyksiä ja arvoja, on ryhmähaastattelu oivallinen tiedonkeruumenetelmä ja vuorovaikutuksellisuudesta saadaan tällöin eniten hyötyä aineistonkeruuta varten. (Hirsjärvi ym. 2007, 195-198.)

Omassa tutkielmassamme päätimme haastatella jokaista luokanlehtoria yksin. Olisimme voineet haastatella lehtoreita myös samanaikaisopettajapareittain, mutta halusimme selvittää heidän aitoja kokemuksiaan samanaikaisopettajuudesta ja tehdä tutkimusta juurikin luokanlehtoreiden näkökulmasta. Työparin läsnäolo olisi saattanut muokata vastauksia ja emme olisi saaneet selville heidän todellisia ajatuksiaan.

Haastattelutilanne on interaktiivinen tilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelu voi olla joko lyhyt keskustelu tai pitkä vuorovaikutustilanne ja haastateltava yksilö tai vaikkapa koulun opettajakunta. Jos haastattelun aiheet ja kysymykset halutaan standardisoida, on haastattelutilanne formaalimpi. Kuitenkin oleellisin seikka on se, että tutkittavan tarjoama informaatio on arvokasta tutkimusaineistoa ja haastatteluvuorovaikutus on joustava ja olennainen osa tutkimustiedon keräämistä. Tavallisessa keskustelussa puheenaiheet polveilevat aiheesta toiseen, mutta haastattelussa puheenaiheet ja teemat ovat jo aiemmin valittu, joten keskustelun on tarkoituksenmukaista pysyä annetun aiheen rajoissa. (Soininen 1995, 112.)

Tutkielmaamme varten tekemiemme haastatteluiden aikana muokkasimme kysymyksiä haastateltavan kertoman mukaan. Saatoimme kysyä tarkentavia kysymyksiä tai antaa tilaa haastateltavan omille ajatuksille. Haastattelutilanne oli joustava. Ajoittain haastateltavat intoutuivat kertomaan kokemuksiaan opettajan työstä hieman ohi aiheen. Emme keskeyttäneet heitä, vaan ohjasimme keskustelua hienovaraisesti oikeaan suuntaan.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 22) mainitsevat artikkelissaan että haastattelut voivat olla hyvinkin arkisia ja spontaaneja, mutta silti niissä täytyisi olla institutionaalinen ote. Haastattelulla pyritään tietoisesti tiettyyn päämäärään, jolla haastattelija oman tieteellisen tietopohjansa kautta haastattelua johdattelee. Tutkimushaastattelu on fokusoitu teemoihin, joiden kautta pyritään tutkimuksen tavoitteeseen.

Haastattelun ansiosta on mahdollista saada nopeasti suuri määrä tietoa ja sen avulla voidaan käsitellä lukuisia aihealueita. Aineistonkeruutapana se mahdollistaa myös tarkentavat kysymykset. Haastattelun onnistumista rajoittavat kuitenkin huonosti muotoillut kysymykset, henkilökemioiden yhteensopimattomuus ja haastattelijan omat asenteet, ennakkoluulot ja mieltymykset. Tästä syystä haastattelijan tulee olla hyvä kuuntelija, taitava vuorovaikutuksessa ja kysymysten rajaamisessa. (Soininen 1995, 112-113.)

Olennaista on se, että teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Aihepiiri on tiedossa, mutta kysymykset ja niiden järjestys eivät. Siinä kuitenkin edetään tiettyjen keskeisten teemojen ja tarkentavien kysymysten varassa, jotka on rakennettu tutkimuskysymyksen pohjalta. Teemahaastattelussa tarkoitus on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Avoimuuden aste on pulistrukturoitu tai avoin, ei koskaan suljettu. (Tuomi ym. 2012, 74-77.)

Hirsjärvi & Hurme (2000, 48) toteavat, että teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikkia kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tällä menetelmällä tutkia. Sitä voidaan käyttää sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Aineisto on monin tavoin analysoitavaa ja tulkittavaa ja siinä korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, asioille annettuja henkilökohtaisia merkityksiä ja merkitysten syntyä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi ym. 2007, 195-198.)

Kaiken kaikkiaan teemahaastattelu on lähempänä strukturoitua kuin strukturoimatonta haastattelua, koska teemat eli aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Syvähaastattelussa taas haastattelu on hyvin vapaamuotoista ja ennalta suunnittelematonta. Teemahaastattelussa strukturoimaton puoli on se, että ihmisten tulkinnat asioista ja asioille antamat merkitykset ovat siinä keskeisessä asemassa, toisin kun strukturoidussa haastattelussa, jossa kysymyksillä on tarkka muoto ja järjestys ja näin ollen myös vastaukset ovat rajallisemmin muotoiltuja. (Hirsjärvi ym. 2004, 48.)

3.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää päätelmiin erityisesti kommunikatiivisesta ja verbaalisesta datasta. Se etsii tekstin merkityksiä ja sitä voidaan käyttää dokumenttien, kuten artikkelien, kirjojen, keskustelujen, raporttien tai minkä tahansa kirjallisen tuotoksen analyysitapana, myös strukturoidun tai johonkin toiseen tarkoitukseen luodusta aineistosta. Sisällönanalyysi ei kuitenkaan korvaa johtopäätösten tekoa, vaan kuvaus ilmiöstä tiivistetyssä muodossa. On muistettava, että aineisto ei ole sama kuin tulokset. (Tuomi ym. 2012, 103-104.)

Sisällönanalyysin tarkoituksena on tuoda selkeyttä ja järjestystä aineistoon ja se on analyysin muoto, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Se voi olla paitsi yksittäinen metodi, myös teoreettinen kehys, joka voidaan liittää eri analyysikokonaisuuksiin ja useimmat analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. Analyysivaihe koostuu monesta eri osavaiheesta. Analyysin alkuvaiheessa tulee usein esiin monta eri kiinnostavaa ilmiötä tai materiaalia, jota haluaisi tutkia, mutta aineisto on rajattava vain tutkimustehtävän rajaamaan aihepiiriin. Seuraavaksi aineisto on litteroitava eli kirjoitettava tekstiksi ymmärrettävään muotoon ja koodattava sen mukaan, mikä on itselle mielekkäintä tutkimuksen jouhevan etenemisen kannalta. (Tuomi ym. 2012, 91-93.)

Perttula kuvaa fenomenologisen tutkimuksen etenemistä viiden vaiheen kautta. Nämä ovat tutustuminen tutkimusaineistoon avoimesti ilman ennakkokäsityksiä, tutkimusaineiston jakaminen merkitysyksiköihin, merkitysyksiköiden muuntaminen tieteenalan yleiselle kielelle (kokemusten keskeiset sisällöt), yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen ja siirtyminen yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Lopullisen, yleisen merkkiverkoston tulee sisältää jokaisen tutkittavan yksilölliset esiin nousseet tutkittavan ilmiöt kannalta keskeiset sisällöt ja säilyttää samalla yhteys yksilökohtaiseen. (Perttula 1995, 69-85.)

Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla haastattelut nauhalta kirjoitukseksi. Kuuntelimme pienen pätkän ja kirjoitimme sen sanatarkasti ylös. Kuuntelimme nauhaa useaan kertaan ja tarkistimme kirjoitettua puhetta. Osan haastattelusta jätimme litteroimatta aineiston rajaamisen takia. Nämä pätkät sisälsivät luokanlehtoreiden kehitysajatuksia samanaikaisopetukseen. Välillä haastateltavat alkoivat puhua ohi aiheen esimerkiksi erilaisista opetusmenetelmistä. Nämä aiheeseen liittymättömät tarinat jätimme kirjoittamatta.

Litteroinnin jälkeen luimme haastatteluita ajatuksella läpi ja kokosimme yhteen teemoja. Havaintojen luokittelu voi tapahtua joko ennalta määriteltyjen kategorioiden mukaan tai epämääräisemmän samankaltaisuuden perusteella (Mäkelä 1990, 54). Luokittelimme aineistoa nostamalla esiin tutkimuskysymykseemme vastaavia kohtia haastatteluista. Näille etsimme yhteisiä yläluokkia, joista muodostimme teemoja. Teoreettisen viitekehyksen avulla käsitteellitimme teemat. Yläluokkia ovat oppilaan tukeminen ja inklusiivinen kasvatus, opettajan työssä jaksaminen, ammattitaidon jakaminen, oman työn kehittäminen ja opettajakoulutuksen kehittäminen. Oman tutkielmamme eteneminen on samankaltainen Perttulan fenomenologisen tutkimuksen malli. Emme kuitenkaan pystyneet lähestymään tutkielmamme aineistoa ilman ennakkokäsityksiä.

Taulukko2: Luokanlehtoreiden samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä.

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Luokanlehtoreiden samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä	Oppilaan tukeminen ja inklusiivinen kasvatus	<ol style="list-style-type: none"> 1) Koulunkäynnin tukeminen 2) Koulun aloituksen tukeminen 3) Oppilaan yksilöllinen tukeminen 4) Inklusiivisen kasvatustmallin lisääminen
	Opettajan työssä jaksaminen	<ol style="list-style-type: none"> 1) Vastuun jakaminen
	Ammattitaidon jakaminen	<ol style="list-style-type: none"> 1) Oman osaamisen jakaminen ja toisen taidon hyödyntäminen 2) Opetuksen monipuolisuuden lisääminen
	Oman työn kehittäminen	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tukimuotojen kehittäminen 2) Eriyttämistaitojen kehittäminen
	Opettajakoulutuksen kehittäminen	<ol style="list-style-type: none"> 1) Inklusiivisen opettajuuden kehittäminen

4 SAMANAIKAISOPETTAJUUDEN MERKITYS OPETUKSESSA

Tässä luvussa esittelemme samanaikaisopetuksen merkitystä inklusiivisen kasvatuksen tukena. Kuvailimme, millaisia merkityksiä luokanlehtorit antavat samanaikaisopettajuudelle opetuksessa ja kasvatuksessa. Lisäksi kerromme millaiseen kontekstiin luokanlehtorit asettavat samanaikaisopettajuuden. Nämä alaluvut yhdessä muodostavat yhdessä samanaikaisopettajuuden merkityksen oppilaalle.

4.1 Inklusiivista kasvatusta tukemassa

Jos on lapsia, jotka tarvitsevat vielä naulakolla vahtia ja ohjaamista ruokalassa ja niin siis semmosia asioita, jotka olisi pitänyt tulla jo päiväkodissa tai olisi se kouluavustaja pitänyt olla jo kun koulu alkaa niin silloin ei ole muuta mahdollisuutta kuin ottaa se erityisopettaja siihen samanaikaisopettajaksi, **joka on siinä niinku toisena aikuisena ohjaamassa semmosta oppimaan oppimista niinkuin kaikenlaisissa taidoissa, myös puhumisessa.** -- Se oli oikeastaan, että jos mietitään sitä, että mitkä siinä niinku että mikä siinä oli huippuhyvää siinä sattumalta siinä minun luokan kohdalla oli se, että se sattui olemaan se tunti ennen ruokailua, jolloin **se erityisopettaja oli-kin kaksi tai kolme kertaa siinä minun luokassa sattumalta siinä yksösluokan syksyllä ja juuri siinä sen yhden lapsen ohjaamisessa tarvittiin siellä ruokalassa tosi paljon apua. Ja se oli niin suuri apu, että kun erityisopettaja pystyi ottamaan samoja käytäntöjä, liikennevaloja sinne ruokalaan, miten syötiin miten puhuttiin siellä.** (Luokanlehtori Leena)

Haastattelemamme luokanlehtorit näkevät samanaikaisopetuksen lapsen kannalta hyvin monipuolisena tukitoimena. Oppilasta voidaan auttaa niin kognitiivisten taitojen kehittämisessä kuin oppimisen oppimisessa, koulunkäyntitaidoissa ja sosiaalisissa taidoissa. Leena pitää tärkeänä sitä, että molemmat opettajat tuntevat oppilaita hyvin ja käyttävät samanlaisia menetelmiä oppilaan tukemisessa. Yksin opettaja ei välttämättä ehdi puuttua kaikkeen, joten työpari on ar-

vokas apu koulunkäynnin opettelemisessa ensimmäisellä luokalla. Myös Rauhalan (1977) mukaan oppimisvaikeudet tulevat esiin jo lapsen ensimmäisinä kouluvuosina, jolloin luontevaa olisi suunnata tuen resursseja alkuopetukseen.

Leena mainitsee sattuman usein haastattelun aikana. Tilanteet ovat tapahtuneet arjessa kuin vahingossa. Tämän kautta hän on kokenut, että samanaikaisopettajuudesta on suurta tukea omaan työhön ja tätä kautta oppilaan tukemiseen. Tulkitsemme sattuman tässä niin, että samanaikaisopetus on lähtenyt kehittymään suunnittelematta tapahtuneiden tilanteiden kautta.

.. Tämmöseen pitäisi mun mielestä satsata ehdottomasti... että meillä pitäisi olla ykkös-kakkosille erityisopettaja varattuna juuri sitä alkusyksyä varten ehdottomasti... silleen että se ois ensisijaisesti ykkösellä ohjaamassa niitä kun tulee syksy ja kakkosella vähän vähemmän siinä.. tai niinku vaihetaan vuorovuosin, että on joka ykkösen syksyllä, koska siinä tarvitaan paljon...semmosta erityisosaamista. (Luokanlehtori Leena)

Leena kaipaa samanaikaisopetusta erityisesti ensimmäisen luokan alkusyksylle. Syksyllä oppilaat harjoittelevat koulunkäynnissä tarvittavia taitoja ja luokan ryhmytyminen on vasta alkanut. Tähän Leena kaipaisi erityisopettajan erityisosaamista. Kouluhallitus on laatinut jo vuonna 1975 ohjeet laaja-alaisen erityisopettajan työstä alkuopetuksen tukena yhdessä luokanopettajan kanssa erityisesti viiden ensimmäisen kouluviikon aikana.

”Kahden opettajan ollessa luokassa heillä on myös enemmän aikaa yksittäisille oppilaille” (Ahtiainen ym. 2011, 37).

Että sitten, tuota minä kyllä pyrin siihen, että siinä ois pienryhmäohjausta. Että tulee sitä henkilökohtaista ohjausta. Että mä en niinkään, että vaikka mä tiän että osa ajattelee samanaikaisopetusta että isoja tyhmiä vejetään niin **mä koen sen niin että päästäis niinku henkilökohtaiselle tasolle** niin se on niinku sitä samanaikaisopetusta mihin minä vielä tähtään niin sanotusti, koska on niin vähän aikaa ohjata lapsia henkilökohtaisesti niin **että**

päästäis semmoselle pienryhmäopetustasolle. -- On semmonen yhteinen oppimistilanne, jossa on kaksi aikuista siinä ja on enemmän aikaa. (Luokanlehtori Piia)

Et ruvettiin yhdessä (erityisopettajan kanssa) suunnitteleen **miten me saatais se luokka jaettua sillä lailla että meistä molemmista ois paras mahdollinen hyöty.** -- Ja silloin jaettiin ne lapset kahteen ryhmään (jakotunnit), **mut ei pantu lukijoita ja ei-lukijoita vaan sekaryhmät** ja silloin meillä oli pienet ryhmät ja me pystyttiin vielä jakamaan se puoliksi siellä ryhmän sisällä. Toinen otti lukijat ja toinen ne jotka ei osannu lukea ja sitte vaihdettiin ja vaihdettiin niitä tehtäviä siinä tunnin aikana. (Luokanlehtori Marja)

Haastatteluissa opettajat kertovat käyttävänsä samanaikaisopetusta, jotta he saavat oppilaille enemmän yksilöllistä ohjausta. Ryhmiä jaetaan ja erityisopettaja on usein mukana luokan jakotunneilla, joilla on muutenkin vähemmän oppilaita. Marjan haastattelussa korostuu inklusiivisen kasvatuksen ajatus. Ryhmiä jaettaessa ei ajatella niinkään oppilaan taitotasoa, vaan oppilaan yksilöllistä tukemista hyödyntäen molempien opettajien ammattitaitoa. Hautamäki ym. (2001,214) kuvailevat samanaikaisopettajuuden käsitettä samalla tavalla kuin Marja. Opetustilanteen osa-alueen näkökulmasta kummankin opettajan erityisosaamista tulisi hyödyntää koko luokan hyväksi.

Suuren ryhmän tai vaativan oppilasaineuksen kanssa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus saattaa olla hyvinkin vähäistä. Opettajan mahdollisuudet kohdata jokainen oppilas henkilökohtaisesti päivittäin ovat rajalliset. Oppilasaineisto on monimuotoista sekä ryhmät voivat olla suuria. Pollari ja Koppinen (2010, 26) kirjoittavat, että opettajan ja oppilaan välille rakentuva suhde on ihmissuhde ja se antaa samalla mallin oppilaiden keskinäisille suhteille. Hyvän ihmissuhteen tuntomerkit ovat tasavertaisuus, molemminpuolinen luottamus, vuorovaikutteisuus sekä avoin ja selkeä viestintä.

Opettajan on löydettävä omat pedagogiset keinonsa, ja samanaikaisopetus toimii yhtenä toimintamallina, jonka avulla voidaan vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun ja samalla myös työssä jaksamiseen kun toinen on jakamassa huomiota.

Samanaikaisopetus on yksi keino toteuttaa ja edesauttaa inklusiivisuutta käytännössä. Se on toimiva keino taata mahdollisimman hyvä ja toimiva **oppilaan yksilöllinen tukeminen, käyttää joustavia ryhmittelyjä ja osallistaa kaikki oppilaat yhtä aikaa** tehokkaasti oppimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. (Luokanlehtori Jutta)

No minulla on ihan sellanen lähtökohta, että mä ite aloin miettimään että kun erityisopettaja kävi vaan aina hakemassa luokasta oppilaat, niin ensinnäkin mä aina mietin, että eikö tätä vois hoitaa jollakin muulla tavalla kuin että ne vaan aina lähtee sinne. Ei se, että sitä ois niinku huonosti hoidettu, mutta **siinä oli myös semmosta pedagogistakin taustaa**, että esimerkiksi mulla lukemaan opettamisessa on semmonen systeemi, että semmonen sadunomainen tarina, jossa oli semmosta kaikenlaista seikkailua. Niin sitten ne (erityisopetukseen lähtevät oppilaat) olivat sieltä aina jonkun pois. ..niin mun mielestä siinä ei ollu mittään järkeä ja mä aloin miettimään, **että eikö ne vois olla niinku yhdessä tässä kaikki...että eikö niitä tehtäviä vois tuoda tänne luokkaanki jollaki lailla.** -- No, kyllä siinä varmaan osallistaan oli, että kun oli nähnyt sen, että osalle oli vaikea lähtä, että ne koki sen jotenkin miksi hänen pitää nyt mennä...että...se oli myöskin se, että se oli se ainoa kokemus lapsen näkökulmasta, että **kun ne jotenki koki sitä erilaisuutta kun heidät vietiin pois.** (Luokanlehtori Piia)

Piian ja Jutan lähtökohta samanaikaisopetukselle on inklusiivisuuden lisääminen ja edistäminen käytännön koulutyössä. Oppilaille halutaan antaa eheä kokonaisuus eri oppiaineissa ja mahdollisuus kokea kuuluvansa luokkaan ilman erilaisuuden tunnetta ja leimaa. Piia kertoo kokeneensa muutoksen inklusiivisen opetukseen tärkeäksi, sillä osalle oppilaista erityisopetukseen lähteminen oli ollut vaikeaa eivätkä he välttämättä ymmärtäneet syitä siihen. Samanaikaisope-

tuksen avulla tuki ja erilaiset tehtävät saadaan luokkaan ja koko ryhmälle, eikä esimerkiksi tarinan pohjalle rakentuva opintokokonaisuus jää osalle vajaaksi.

4.2 Samanaikaisopetuksen toteutus

Se voi olla kaksi luokanopettajaa yhdessä. Jos esimerkiksi molemmilla on omat luokat ja sitte pietään yhteistä opetusta. Tai tietysti erityisopettaja ja luokanopettaja yhdessä. Ja tietty jos on joku koulutettu niinku koulunkäyntiavustaja, niin miksei hänkin ihan yhtälailla pysty sitä samanaikaisopetusta mun kanssa pitämään. Jos hän tuntee luokan niinku minäkin, ja yhdessä ollaan se suunniteltu. Minusta se vaatii sen suunnittelun eikä niin että se luokanopettaja sanoo mitä sä teet. (Luokanlehtori Marja)

Luokanlehtorit puhuvat samanaikaisopetuksen suunnittelun merkityksestä. Onnistuakseen toiminnassa opettajien tulee suunnitella opetus yhdessä. Yhteinen suunnittelu tekee molemmista opettajista samanarvoisia ja opetukselle muodostuu selkeä yhteinen tavoite. Marja pohtii haastattelussaan, ketkä voivat toteuttaa yhdessä samanaikaisopetusta. Hänen mielestään työpari voi muodostua myös luokanopettajasta ja koulutetusta koulunkäyntiavustajasta.

Minä näen sen itse sillä lailla, että siinä on joku semmonen yhteinen tavoite, jonka mukaan sitten toimitaan, mutta kaksi opettajaa sitten suunnittelee ja vetää sen. (Luokanlehtori Piia)

Kahden opettajan välistä yhteistyötä, jossa yhdistetään kaksi eri opetusryhmää. Se sisältää yhteisen suunnittelun oppituntien osalta, yhteisen arvioinnin ja opetustilanteen. (Erityisluokanlehtori Pihla)

Samanaikaisopetus on opettajien yhteistyötä, jossa työ suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Käytännössä se on opetustilanne, jossa useampi kuin yksi opettaja työskentelee yhteisten oppilaiden kanssa. (Luokanlehtori Jutta)

Minusta se on samassa tilassa tapahtuvaa kahden opettajan...jotka on niinku samanarvoisia...niitten välistä yhteistyötä. -- Ja sitten se on yhdessä suunniteltua, elikkä sovitaan siitä mitä tehdään ja katotaan niitä tavoitteita yhdessä niille oppilaille. (Luokanlehtori Vuokko)

Muut lehtorit mainitsevat samanaikaisopetuksen toteuttajaksi toisen opettajan. Sikiö määrittelee yhteistyön eli samanaikaisopetuksen toteuttamisen muodostuvan yhdessä luokanopettajan kanssa joko erityisopettajan, tukiohjaajan tai opinto-ohjaajan kanssa. Sikiö (1977) mainitsee samanaikaisopetuksen eri osaluokkia, joita ovat hänen mukaansa luokanopettajan ja samanaikaisopettajan yhteinen suunnittelu ja oppitunnin toteutus. He myös sopivat työnjaosta, jolla on yhteinen tavoite.

Tänä päivänä samanaikaisopetus määritellään kahden tai useamman opettajan tai pedagogisen ammattilaisen väliseksi yhteistyöksi, jossa vastuu opetuksen suunnittelusta, opetuksen toteuttamisesta ja arvioinnista jaetaan. Yhteistyö on vuorovaikutuksellista ja yhtäaikaista, samassa tilassa tapahtuvaa monipuolista ja eriyttävää toimintaa yhdessä oppilaiden kanssa. Toiminnassa kuljetaan kohti yhteistä tavoitetta. (Friend & Reising 1993; Bauwens & Hourcade 1991; Cook & Friend 2004; Villa, Thousand & Nevin 2004; Wischnowski, Salmon & Eaton 2004.) Myös Nikkanen (1987, 7) toteaa samanaikaisopetuksen merkitsevän sitä, että opettajat paitsi toteuttavat, myös valmistelevat opetuksen ja arvioivat opetusta ja oppimistuloksia yhdessä.

No meillä on erityisopettaja Johannan kanssa ollu jo viime vuodesta heti ekaluokan alusta lähtien, ja sitä on kaks tuntia viikossa tänä vuonna, viime vuonna oli kaks tai kolme tuntia viikossa sitä samanaikaisopetusta ja meillä se on menny jo oikeestaan tämmösen tiimiopettajuuden puolelle. Että se on niin semmosta joustavaa ja yhtäaikaista ja satsataan siihen suunnitteluun. (Luokanlehtori Marja)

Marjan ja Johannan yhteistyö alkoi ensimmäisellä luokalla oppilaiden tuen tarpeesta. He eivät olleet työskennelleet aiemmin yhdessä. Työtä tehdessään he

ovat huomanneet, että työskentely kehittyy koko ajan. Nykyään he kokevat samanaikaisopetuksen tiimiopettajuutena. Sikiö (1977) kuvailee luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyömallia niin, että normaalisti luokanopettaja on vastuussa opetuksen toteutuksesta ja samanaikaisopettaja oppilaiden yksilöllisestä tukemisesta ja tarkkailusta. Sikiö näkee myös mahdollisuuden työtehtävien vaihteluista. Yhteistyön onnistuminen vaatii kuitenkin vahvaa sitoutumista ja yhteistä näkemystä työn toteuttamiselle. Yhteistyön alkamisen kannalta on Sikiön mukaan oleellista alussa se, että työtoverit tuntevat toisensa ja että sitä myöhemmin voidaan laajentaa tarpeen vaatiessa. (Sikiö 1977,8.) Haastattelun perusteella työparin tunteminen ei ole välttämätöntä, mutta työn kehittymisen kannalta yhteistyön toimivuus ja toisen toimintaan tutustuminen voi viedä yhteistyötä eteenpäin.

Meidän yhteiset ajat ei hirveesti (salli) suunnittelua. Tai joskus suunnitellaan yhteisesti. Mutta erityisopettaja on nähnyt ne minun tarpeet niin se tietää monesti suunnilleen mitä mulla tapahtuu jossakin ja sitten monta kertaa vaihdetaan aamulla tietoja jos jotakin erityistä on tulossa. -- Minä tykkään tämmöisestä tavasta, että mä en halua luoda siitä liian kankeaa että nyt pitää suunnitella joku juttu sinne mun tuntiin koska mulla itelläki vaihtuu monesti se systeemi. (Luokanlehtori Leena)

Mutta nyt tultiin ihan siihen että se on systemaattista, merkataan lukujärjestykseen millon me aina suunnitellaan ja jaetaan ja tehdään niinku myöskin erilaisia työmuotoja siihen samanaikaisopetukseen. (Luokanlehtori Vuokko)

Valitsimme aineistosta kaksi toisistaan täysin poikkeavaa luokanlehtoreiden antamaa merkitystä samanaikaisopetuksen suunnittelulle. Leena kertoo kokevansa suunnittelun hankalaksi, koska hän haluaa antaa tilaa oppituntien kulun joustavuudelle. Hänestä suunnittelu välitunneilla ja aamuisin on riittävää. Erityisopettaja on luokassa enemmänkin oppilaan tukija kuin opetustilanteiden toteuttaja. Vuokko taas kokee suunnittelun niin tärkeäksi, että sille on varattu molempien opettajien kalenterista oma aikansa. Heille samanaikaisopetus on osa omaa opettajuutta ja sitä halutaan kehittää jatkuvasti.

Kielikukon (3/2012) artikkelissaan Autti ja Kangas selittävät samanaikaisope-
tuksen tapahtuvan toistuvissa sykleissä. Yhteistyö alkaa suunnittelulla ja suun-
nitteluajan tulisi kuulua molempien opettajien lukujärjestykseen. Suunnittelun
aikana sovitaan ketä oppilaita ohjataan sekä milloin ja miten heitä ohjataan.
Tämän lisäksi valitaan opetusmuodot, tehdään ryhmäjaot, suunnitellaan tunti-
kehys ja sovitaan materiaalin valmistuksesta. Opetustunnin aikana opettamisen
lisäksi molemmat opettajat havainnoivat opetustaan ja oppilaiden toimintaa.
Näiden havaintojen avulla toimintaa reflektoidaan ja arvioidaan yhdessä. Sa-
malla voidaan antaa kollegiaalista tukea. (Autti & Kangas 2012, 12-13.)

Paananen ja Tähti-Kangasniemi kirjoittavat artikkelissaan (Kielikukko 3/2012)
samanaikaisopetuksen yhteistyöstä. Heidän tiimiopettajuutensa laajenee suun-
nittelun, toteutuksen ja arvioinnin lisäksi esimerkiksi yhteistoiminnalliseen opet-
tajaopiskelijoiden ohjaamiseen, istumajärjestyksien suunnitteluun ja oppi-
lashuollolliseen konsultointiin. (Paananen & Tähti-Kangasniemi 2012, 35-36.)

4.3 Aika-, paikka- ja tilannesidonaisuus

Minun mielestä se on sillä lailla kuitenkin sellasta että se on se toimintaki on
jotenki yhteistä että...**vaikka ne tekis pikkusen jossaki eri paikassa, nii
siinä on joku semmonen yhteinen juttu, että sillon minusta ei ole sa-
manaikaisopetusta että on kaksi opettajaa ja toinen menee tekemään
jotain ihan muuta toiseen tilaan.** Sillon siinä on minusta kaksi eri opetus-
tilannetta. -- Mutta se on kuitenkin semmosta, että...minä koen sen niin, että
siinä ollaan niinku jotenki yhdessä...Että siinä ei niinku lähetä mihin sattuu,
vaan se on niinku sammaa tuntia periaatteessa, mutta saahaan vaan pie-
nemmälle ryhmälle vejettyä sitä hommaa...Että eihän se tarkota, että kyllä-
hän meilläkin tuossa käytävällä tehään...**Mutta se pitää olla siinä sillein
tiivisti,** että se ei ole sitte minun mielestä samanaikaisopetusta että jos

toinen menee vaikka kirjastoon...Jotenki sen pitää olla, että jotenki ollaan siinä samassa systeemissä ollaan yhdessä. (Luokanlehtori Piia)

Piia kokee, että samanaikaisopetuksen tarkoitus mahdollistaa erilaisten oppijoiden yhteinen oppiminen. Piialle tärkeintä on yhteinen tavoite. Hän kokee, että eri ryhmät eivät saisi työskennellä fyysisesti liian kaukana toisistaan vaikka niitä eroteltaisiin. Jos oppilaat työskentelevät eri tiloissa, ei yhteistä oppimistilannetta synny. Käytävä on kuitenkin Piian mielestä sopiva tila opetuksen eriyttämiseen.

Minusta se on **samassa tilassa** tapahtuvaa kahden opettajan...jotka on niinku samanarvoisia...niitten välistä yhteistyötä. Mutta sitten taas sen tilakäsitteen mä näen kyllä joustavamminkin, että se voidaan **tarvittaessa tehdä niinkin, että se ei ole ihan siellä samassa luokassa, koska riippuu mitkä ne resurssit on**. Ja sitten se on yhdessä suunniteltua, eli sovitaan siitä mitä tehdään ja katotaan niitä tavoitteita niitä tavoitteita yhdessä niille oppilaille. (Luokanlehtori Vuokko)

Samanaikaisopetus voi tapahtua **myös eri tilassa. Saman luokan oppilaat on kuitenkin kyseessä**. Samanaikaisopetus on semmosta joustavaa, yhdessä suunniteltua, molemmilla on yhtä tärkeä rooli opettajana olemisessa. (Luokanlehtori Marja)

Marja ja Vuokko puhuvat haastattelussa joustavammasta tilakäsitteestä. Heidän mielestään yhteinen suunnittelu, oppilaat ja tavoitteet muodostavat samanaikaisopetuksen raamit. Vuokko kokee, että lähtökohtaisesti tavoitteena on toimia samassa tilassa, mutta resurssit eivät aina riitä siihen. Hän ei kuitenkaan selittänyt tarkemmin, mitä hän tarkoittaa resursseilla. Kyse voi olla esimerkiksi opetuksen tilojen pienuudesta tai ajan puutteesta.

Ahvenainen (1982, 216) määrittelee samanaikaisopetuksen tarkoittavan opetus-tilannetta, jossa kaksi tai useampi opettajaa työskentelee samassa luokassa yhteisten oppilaiden parissa. Myös Ahtiainen ym. (2011, 12) määrittelevät samanaikaisopetuksen tilaan ja aikaan sidotuksi suunnitelluksi opetustoiminnaksi.

Ahvenaisen ja Ahtiaisen ym. tiukasta toiminnan rajaamisesta samaan tilaan huolimatta huomasimme, että käytännössä opettajat kokevat tilakäsitteen laajemmin.

Yhden koulun sisällä voi olla useitakin samanaikaisopetuksen mallia toimivana ja tarpeeseen vastaavana. Tutkimuskoululla samanaikaisopetusta toteutetaan lukuaineiden tuntien lisäksi esimerkiksi koulun kuoron toiminnassa sekä liikuntatuntien toteutuksessa. Liikuntatuntien toteutus perustuu osittain alempien ja ylempien luokkien liikuntakummien yhteistyölle. Pienemmät ja suuremmat oppilaat muodostavat kummipareja, ja he oppivat paljon toisiltaan. Myös liikuntatuntien suunnittelu yhdessä kollegan kanssa antaa monipuolisuutta ja motivaatiota opettamiseen.

Oikeastaan se, että **samanaikaisopettajuus aina pitää miettiä niin, että ainahan sitä ei tarvi minun mielestä**. Että jos on helpompi niin että lapsi on luokassa kuin että se lähtee pois...niin tuota silloin se kannattaa tehdä niin että samanaikaisesti opettajat ovat samassa tilassa mutta joskus on parempi, että on poissa koska joku tulee levottomaksi liian isossa joukossa. – **Mutta joskus se on perusteltua, että sitä tehdään ihan erillisissä tiloissa ja ollaan eri tiloissa kun se on treenattua jotain äänteen harjoittelua tai niinku puheopetus on**. Vaikka sitäkinhän voi periaatteessa tehdä samassa tilassa mutta se on kiusallinen lapselle...tehdä puheopetusta samassa tilassa. (Luokanlehtori Leena)

Opetus tulee järjestää oppilaan tarpeista lähtien ja joskus se vaatii pienempää ryhmää tai yksilöopetusta. Leena mainitsee esimerkiksi puheopetuksen ryhmässä kiusalliseksi oppilaalle ja vaativan rauhallista tilaa. Oppilaalle sopiva tapa voi myös vaihdella eri aineiden ja aiheiden välillä. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena ei ole pakottaa menetelmiin, jotka eivät tue tavoitetta.

Minun ryhmässä oli yks oppilas joka ois, jolla oli tarvetta pienryhmään, että pienryhmä ois ollut parempi paikka hänelle opiskella. Mutta vanhemmat eivät sitä vielä sitä niinku ymmärtäneet. Mutta sitten tieto siitä että tällä oppi-

laalla säilyy kotiluokka, johon hän voi tulla monta kertaa takaisin siihen samaan porukkaan...ja tuota niin se silloin auttoi niitä vanhempia hyväksymään tämmösen kokeilujakson. -- ...ja sitten toisena vuonna kun meillä oli enemmän yhteisiä tunteja sen kotiluokan kanssa niin silloin myös tämän oppilaan oleminen siellä pienryhmässä helpottui. (Luokanlehtori Vuokko)

Vuokko myös kertoo erään oppilaan tarvinneen pienryhmäopetusta, mutta siirtyminen omasta luokasta pienryhmään ja sopeutuminen sinne oli vaikeaa. Apu oli löytynyt samanaikaisopetuksesta ja integroinnista kotiluokkaan. Opiskelu pienryhmässä helpottui kun oppilas oli kuitenkin osan aikaa oman vanhan luokansa kanssa.

5 SAMANAIKAISOPETTAJUUDEN MERKITYS OPETTAJALLE

Tässä luvussa analysoimme toisen tutkimustuloksemme. Tämä tulos on samanaikaisopettajuuden merkitys opettajalle. Tulos sisältää opettajan työssä jaksamisen, ammattitaidon jakamisen, oman työn kehittämisen ja opettajakoulutuksen kehittämisen osa-alueet.

5.1 Opettajan työssä jaksaminen

Ensinnäkin...jos ajattelee näin opettajan näkökulmasta omaa lähtökohtaa niin tämä työ on niin haastavaa ja vaikeaa, että on helpompaa jakaa sitä jonkun toisen kanssa. (Erityisluokanopettaja Hilla)

Opettajan jaksamisen kannalta oli tämä yhteistyö yksi merkittävä juttu, että muuten tähän työmäärään itse uupuu. (Luokanlehtori Leena)

Yhtenä merkittävänä samanaikaisopettajuuden ja yhteistyön aloittamisen lähtökohtana nostamme aineistosta opettajan työssä jaksamisen. Samanaikaisopettajuus koetaan keinoksi jaksaa omassa työssä vaativien luokkien tai yksittäisten oppilaiden kanssa. Tutkimuskoulumme on työympäristönä erilainen kuin tavallinen peruskoulu, sillä oman luokan opettamisen lisäksi työhön kuuluu opiskelijoiden ohjaus opetusharjoitteluiden aikana. Vuodessa opetusharjoitteluviikkoja kertyy yhteensä n. 20 viikkoa.

Aineiston mukaan opettajan työ on vaativaa ja siihen kuuluu monenlaisia osa-alueita. Opetuksen suunnittelu, opetustilanteet, arviointi, oppilashuoltotyö, vanhempien kohtaaminen, yhteistyö muiden pedagogisten ammattilaisten kanssa ja koulun yhteiset tapahtumat vaativat paljon voimavaroja. Haastateltavat kertovat, että opettajan työssä jaksamista helpottaa vastuun jakaminen toisen pedagogisen ammattilaisen kanssa.

Rimpiläinen ja Bruun (2007, 6) kuvailevat yhteistyön alkamisen lähtökohtaa erityisesti työssä jaksamisen kannalta. Jarno Bruun opetti tällöin kahdeksan moninaisen diagnoosin omaavan oppilaan erityisluokkaa ja Päivi Rimpiläinen 24 hyvin heterogeenisen oppilaan yleisopetuksen ryhmää. Yksin työskentely aiheutti jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta ja työmotivaatio oli poljettu alas uupumuksen takia. Työkaluja työssä jaksamiseen voi olla monenlaisia, mutta he oivalsivat yhteistyön ja tiimityöskentelyn henkilökohtaisesti hyvin tärkeänä tulevaisuutta ajatellen.

Bruun ja Rimpiläinen korostavat uupumuksen ja riittämättömyyden tunteen toisaalta heijastuneen sosiaalisiin suhteisiin luokan sisällä mutta myös vaikuttaneen paljon työssä jaksamiseen, jolloin jatkuvia konflikteja oppilaiden välillä syntyi erityisesti välitunneilla ja siirtymätilanteissa. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 24.)

Itseasiassa nyt mä muistanki semmosenkin tilanteen kun just tähän lapseen liitty ykkösluokalla semmonen tilanne, että tää vanhempi soitti puhelimessa ja tää sattuu olemaan just... muistaakseni hän soitti just tälle erityisopettajalle (samanaikaisopettajaparille) ja se oli aika haastava tilanne kaiken kaikkiaan siinä vanhemman kohtaamisessa ja hän joutu ottamaan vastaan sen...ja sitten hän oli jakamassa ja purkamassa sitä vanhemman kohtaamisen haastetta mun kanssa. (Luokanlehtori Leena)

Luokanlehtori Leena kokee tärkeänä, että oppilaisiin liittyvät asiat pystyy jakamaan sellaisen henkilön kanssa, joka tuntee oppilaat yhtä lailla. Tämä vaatii sen, että opettajat työskentelevät yhteisten oppilaiden kanssa lähes päivittäin. Oppilaantuntemus ei koske pelkästään oppilaita vaan myös oppilaiden vanhempia tai huoltajia.

Puhutaan oppilaista, mullon paljon tämmöstä oppilashuollollista huolta ittelä niin mä jaan sen Johannan kanssa. Et Johanna ihan yhtä lailla tietää niistä mun luokan asioista. Ja me niinku toisiamme autetaan siinä ymmärtämään. Ja sitten Johanna on ollu myös mukana myös niinkun palaverissa

missä on vanhemmat ollu mukana jos meillä on joku huoli jostaki oppilaasta niin sitte me pyydetään vanhemmilta niinku tapaamista ja pyydetään suostumus, että saako molemmat me opettajat olla siinä. -- Tehhään oppimissuunnitelmia ja muita.-- Ja sitten me esimerkiksi istumajärjestykset suunnitellaan yhdessä. Et se on mulle hirveen iso tuki, ettei mun tarvi yksin miettiä niitä kun on tuo tommonen aika niinku inklusiivinen luokka mulla. (Luokanlehtori Marja)

Samanaikaisopettajuus ymmärretään lukemamme kirjallisuuden perusteella yleisesti niin, että yhteistyö on opetukseen liittyvää. Aineiston perusteella työssä jaksamiseen vaikutti myös oppilashuoltotyö, joka kuormittaa opetuksen ja sen suunnittelun lisäksi työmäärää. Samanaikaisopettajapari voi olla jakamassa oppilashuollon tuomaa haastetta, johon liittyy esimerkiksi yhteistyö vanhempien kanssa. Myös uusimmat samanaikaisopetukseen liittyvät artikkelit esimerkiksi Kielikukossa 3/2012 osoittavat, että samanaikaisopettajuus käsitetään nykyään laajemmin. Sekä tutkielmamme tulokset että uusimmat artikkelit kertovat samanaikaisopettajuuden käsitteen käyvän läpi muutosta.

Koskela (2009, 139) kuvailee väitöskirjassaan lappilaisten opettajien käsityksiä nykypäivän oppilashuollosta niin, että se on määrällisen kasvun lisäksi laajentunut luonteen ja sisällön suhteen. Terveiden ja hyvinvoinnin lisäksi oppilastyöhön katsottiin kuuluvan opetukseen, oppitunteihin, opettajankokouksiin, neuvotteluihin ja vanhempien kohtaamisiin liittyviä asioita. Oppilashuoltotyö ei enää ole pelkästään sidoksissa fyysisesti koulun rakenteeseen vaan sitä tehdään myös esimerkiksi sairaalassa ja sosiaalitoimessa. (Koskela 2009, 139.) Samanaikaisopetuksen tuoman tiimityöskentelyn ja ammatillisen yhteistyön kokeminen auttaa haastavien tilanteiden läpikäymisessä. Koskelan (2009, 53) mukaan ”haasteiden moniulotteisuus edellyttää kouluyhteisöltä moniammatillista osaamista ja opettajilta tiimityöhön ja oppilashuoltoon soveltuvaa ammattitaitoa.”

5.2 Ammattitaidon jakaminen

Esimerkiksi kolme opettajaa tulee heti mieleen, jotka ovat tuskailleet sen kanssa että ”voi että mä ottaisin tuon liikunnan yhdeksi aineeksi, mutta miten mä sitten selviä siitä...?”, niin mä olen tarjonnut että ”hei, me voitais pitää ne yhtä aikaa! Että sitten pidetään yhdessä kun se on tarpeen ja nähdään, että tässä lajissa se on hyödyksi ja sitten välillä voi pitää itekkin jos haluaa.” (Luokanlehtori Vuokko)

Et me monesti piettiin (rinnakkaisluokan opettajan kanssa) niinkun varsinkin telinejumpassa niin ne molemmat tunnit yhdessä. Et siinä oli lähinnä tätä myöskin sitte sitä taidonjakamista että kummallekki vähä epävarma ehkä se telinevoimistelu nii sitte yhdessä pystyttiin kuitenkin se vetämään ku jaettiin ryhmiin ja oli avustajat vielä käytössä. Että me niinku tuettiin toisiamme myös siinä suunnittelussa ku suunniteltiin yhdessä. (Luokanlehtori Marja)

Taitoaineessa liikunnassa korostuu erityisesti aineenhallinnan puutteet. Tukea on lähdetty tällöin hakemaan kollegalta, jonka aineenhallinta on vahvempi. Samanaikaisopetuksen avulla päästään haastavimpien osa-alueiden yli ja näin opetusta voidaan toteuttaa välillä yksinkin. Tässä tapauksessa samanaikaisopettajuuden avulla tuetaan ensisijaisesti opettajaa, eikä esimerkiksi oppilaan kognitiivisten taitojen kehittymistä.

Opetus monipuolistuu kun on kaksi eri opettajaa. Voidaan käyttää eri tukimuotoja joustavammin ja tehokkaammin kun luokassa on kaksi eri opettajaa. (Erityisluokanlehtori Hilla)

Ammattitaidon jakaminen toisen pedagogisen ammattilaisen kanssa kiinnostaa ja tukee niin oppilaiden kuin opettajan itsensäkin oppimista. Yhteistyö on todella antoisaa. (Luokanlehtori Jutta)

Jutta ja Hilla kuvaavat samanaikaisopetusta antoisaksi työskentelyksi. Toisen ammattilaisen läsnäolo ei pelkästään helpota työssä jaksamista tai oppilaan yksilöllistä tukemista vaan myös rikastuttaa opettajan omaa työtä jakamalla ja saamalla erilaista pedagogista näkemystä. Samanaikaisopettajuuden avulla opettajakin voi kehittää itseään ja oppia työssä.

Luukkaisen mukaan opettajan työ on perinteisesti nähty aina yksin tekemisenä ja toimimisena. Erehtymättömyys, kaiken osaaminen ja yksilöllinen asiantuntijuus ovat olleet osa-alueita, joiden heikkouksia ei ole voitu kollegalle tuoda esille. Tämän tyyppinen ajattelumalli on nyt kulkenut tiensä loppuun sillä yksin puurtamisen kulttuuri polttaa opettajat nopeasti loppuun. Individualistinen ajattelumalli on täysin poikkeavaa muusta yhteiskunnan toimintatavasta. Muutokset tapahtuvat yhdessä, ei yksin. (Luukkainen 2005, 4.)

Opettajan professio on muuttunut yleisellä tasolla huomattavasti vuosikymmenten saatossa. Inklusiivisen perusopetuksen myötä yhteistoiminnallinen asenne on lujittunut koulumaailmaan, jossa haetaan uusia opettajuuden malleja ja opetusmenetelmiä.

Niin mullakaan ei ollut kauheasti vielä ja olin aloittelija niin mitään hirveesti kaikenlaisia konstejakaan että miten täällä luokassa eriyttää... ja sitten se ammattilainen lähtee täältä aina pois ja menee tuonne tekemään yhen kanssa... niin minä niinku ajattelin, että ja varmaan se oli siinä että kun se Sari oli aluksi minun kanssa siinä mukana kun se tuli tänne niin mä hokasin siinä että herranen aika, tässähän sitä saapi vaikka mitä neuvoja kun toinen on kaverina. (Luokanlehtori Piia)

Piia kokee, että vastavalmistuneena opettajana, kollegoiden tuki ja ammattitaito voi olla hyvinkin merkittävässä roolissa. Työyhteisön ilmapiiri yhdessä tekemiseen voi vaikuttaa siihen, mikä on se kynnyks hakea tukea. Tutkimuskoulumme yleinen ilmapiiri vaikuttaa olevan kehittyvä ja uudistuva. Ammattitaidollinen tuki on tarvittaessa saatavilla.

Kun opiskelijat tarvis jotenki enemmän sitä eriyttämisen oppimista niinku tänne luokkaan kuin sinne erityisopetuksen tilaan...koska heistähän tulee luokanopettajia, ei erityisopettajia...niin eikö tätä vois jollakin tavalla tätä systeemiä kehittää ja sittenhän tuo Sari (koulun vararehtori) tuli tänne ja me puhuttiin ja Sarihan oli jo aloittanut oman tutkimustyönsä, että aika paljon oli jo samat ajatukset kummallakin. Että siitä se on niinku lähteny! (Luokanlehtori Piia)

Yllä oleva ote aineistosta on Piian kuvailu siitä, kuinka tutkimuskoulullamme työskentelevien luokanopettajien on pohdittava oman luokan opetuksen ohella myös opettajakoulutuksesta. Alkuperäisen aineiston (opiskelijoiden kysely) pohjalta voi ymmärtää sen ristiriidan, joka vallitsee käytännön ja teorian välillä. Yliopistolla käsitellään teoriaa, joka ei ole vielä ehtinyt käytännön tasolle tai sitten niin, että käytäntö toimii tietyn tyypin ilman, että puhutaan teoreettisilla käsitteillä. Tutkimuskoulullamme tapahtuva tutkimus- ja kehitystyö tähtää koko ajan opettajakoulutuksen kehittämiseen, jossa yritetään pysyä ajan hermoilla ja löytää uusia opetuksen tapoja.

Opetusharjoittelun ohjaaja eli luokanlehtori tai aineenlehtori on oman opetus-sältönsä asiantuntija. Tämän lisäksi hänellä on opetus- ja oppimisteoreettinen kompetenssi opetusharjoittelujen ohjaamiseen. Opettajalla on vapaus kehittää ja soveltaa opetussuunnitelmaa sekä toteuttaa muita työhönsä tarpeellisia ratkaisuja. (Patrikainen 2009, 27.)

Lakkala (2008, 16) kuvailee väitöskirjassaan kuinka hän oli huomannut luokanopettajaopiskelijoiden toivovan lisää koulutusta ja tietoa heterogeenisten luokkien opetukseen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Ei riitä, että koulutus tapahtuu yliopiston tiloissa teoreettisesti opiskellen vaan tämä tieto on tuotava myös käytännön pariin eli opetusharjoitteluihin. Opettajakoulutuksen on pystyttävä vastaamaan siihen, mitä tämän päivän opettajuus vaatii.

Muun muassa Lapin yliopiston harjoittelukoulun rehtori Jari Kuru toteaa Kide 4/2011 artikkelissa (Tiuraniemi), että: ”Koulussa toteutetaan ja kehitetään par-

haillaan monenlaisia inklusiivisen opettamisen malleja ja tiimiopettajuutta. Näin myös opettajaksi opiskelevat pysyvät koko ajan mukana kehityksessä.” Myös Lapin yliopiston vararehtori lisää Kurun kommenttiin artikkelissa (Kide 4/2011), että: ”yksinpuurtamisen aika on ohitse. Tiimiopettajuus on uusi asia, jota täytyy myös opetella ja johon täytyy saada koulutusta.”

Inklusiivinen opettajuus ja sen myötä muotoutuneet toimintamallit, kuten samanaikaisopettajuus on yhtenä teemana opetusharjoitteluissa. ”Inklusiivinen kasvatus perustuu kaikille yhteisen koulun periaatteeseen; opiskelijat saavat tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet opettaa erilaisia tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita lähikouluperiaatteella, yhteistoiminnallisissa oppimisympäristöissä. Inklusiivinen kasvatus vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa. Koulutus antaa valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön, koulun kehittämiseen ja opimisen uudistamiseen, jolloin raja erityisopetuksen ja ns. normaalin luokkaopetuksen välillä hälvenee.” (Tutkimisen, kokeilun ja kehittämisen strategia eli TUTKOKE, 2010, 3)

Tutkimuskoulumme tutkimus- kokeilu ja kehittämistoiminnan pohjaava teema on inklusiivinen kasvatus. Inklusiivisuus on luokanopettajakoulutuksen keskeinen profilaatio. Inklusiivisuuteen pyritään myös valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteiden uudistyössä sekä jo uudistetussa perusopetuslaissa. (TUTKOKE 2010, 6.)

TUTKOKE- toiminnan teemat, inklusiivinen kasvatus, tiimiopettajuus ja pedagogiset oppimisympäristöt, perustuvat yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin edistämiseen. (TUTKOKE 2010, 6.) Opiskelijat pääsevät opetusharjoitteluissa kokemaan itse, kuinka inklusiiviseen kasvatukseen perustuvia toimintamalleja toteutetaan. ”Tulevat opettajat tarvitsevat peruskoulutuksensa aikana malleja sekä tilaisuuksia kokeilla ja testata uusia käytäntöjä. Heidän on myös tärkeää saada vahvistusta yhteistyötaitoille ja kehittävään opettajuuteen.” (Lakkala, 2008, 16)

5.3 Oman työn kehittäminen

Lähtökohtaisesti ensimmäisenä oli sekä opetusmenetelmieni, opettamiseni ja itseni kehittäminen niin, että se tukisi kaikkia oppilaitani parhaimmalla mahdollisella tavalla. Työpari tähän työhön on ihan kullan arvoinen. Toki myös erityinen tarve erillisten tukimuotojen löytämiseen, kehittämiseen ja käyttöönotto toi tarpeen samanaikaisopettajuudelle. Tällöin vastuuta on jakamassa ja tavoitteita asettamassa ja toteuttamassa toinen opetustyön ammattilainen. Tarve ja anti kohtaavat paremmin kuin yksin koko ajan työtä tehdessä. Kiinnostukseni niin työn kehittämistä kuin uusien mallien kokeilua on suuri. (Luokanlehtori Jutta)

Jutta kertoo vastauksissaan, että hän lähtökohtaisesti haluaa kehittää omaa työtänsä sellaiseksi, joka voisi mahdollistaa heterogeenisen luokan opettamisen. Hän tiedostaa sen asian, että yksin hän ei kykene siihen, vaan tarvitsee työparin, joka voi omalla ammattitaidollaan tuoda Jutan työhön haastattelussa kuvailtuja osa-alueita. Lähtökohtaisesti tässä haastattelussa korostuu oman työn kehittäminen niin, että se pyrkii pois vanhasta yksilökeskeisesti opettajamallista. Halutaan kehittää opetusmenetelmiä sellaiseksi, että se tapahtuu yhteistyön muodossa. Tässä tapauksessa voidaan jopa sanoa, että samanaikaisopettajuus tukee opettajan itsensä työtä, jonka kautta voidaan tuoda työhön myös oppilaan tukemisen mahdollisuuksia.

Erityisesti alkuopetuksessa, kun oppilaiden taso-erot ovat vielä hyvinkin radikaalit, pitää opettajan tarkkaan pohtia sitä, kuinka opetus voidaan toteuttaa niin, että kaikki oppilaat pystyvät oppimaan omalla tasollaan samanaikaisesti.

Ja nuo tekee eriä ja nuo tekee vähän eriä mutta meillä kaikilla on jokin yhteinen tavoite ja sitten se myöskin lopuksi aina pyritään myöskin, että katoaan yhdessä niin, että siitä tulee semmonen yhteinen kokemus. (Luokanlehtori Piia)

Tuntuu hassulta, että pienryhmän opettajana opetan liikuntaa seinän takana kahdeksalle oppilaalle ja rinnakkaisluokan opettaja opettaa toisella puolella toiselle luokalle. Miksi ei voida opettaa yhdessä jos ryhmän koko ei tule liian suureksi? Opetus monipuolistuu kun on kaksi eri opettaa. Voidaan käyttää eri tukimuotoja joustavammin ja tehokkaammin kun luokassa on kaksi eri opettajaa. (Erytisluokanlehtori Pihla)

Haastatteluissa korostuu monessa kohtaa oppilaiden eriyttäminen ja sitä kautta oman työn kehittäminen sen mahdollistamiseksi. Heterogeenisessä luokassa eriyttämisen pohtiminen ja toteuttaminen on opettajan työn nykypäivää. Inklusivisen kasvatuksen myötä luokkatilassa voi olla kognitiivisilta, sosiaalisilta ja affektiivisilta taidoiltaan hyvinkin erilaisista lähtökohdista olevia oppilaita. Opettajan ammattitaito yksinään on rajallinen, jolloin kollegiaalista perspektiiviä on sallittua käyttää. Kun opettajia on kaksi, joilla on ammatillisesti erilaisia osaamisen alueita, voidaan opetuksen eriyttämistä ja inklusiivista kasvatusta toteuttaa samanaikaisopetuksen avulla. Opettajat olivat pohtineet erilaisia keinoja tämän toteutumiseen ja yhdessä työskentely kollegan kanssa mahdollisti sen, että oppilaat saadaan samaan tilaan.

...että erityisopettaja myöskin katsois täällä luokassa ja jolloin se näkee kaikki oppilaat eikä vain sitä yhtä ja voi antaa neuvoja, **että miten eriyttää myös lahjakkaita eikä vain aina niitä heikoimpia.** --Lähikehityksen mukaan toimiminen on se, jonka mukaan minä edelleenkin toimin. Ja mulla samanaikaisopetus toimii sen mukaan. **Silloin kun mulla on samanaikaisopetustunti niin siellä toimitaan siinä lähikehityksen tiedonrakentelutasolla tai se haetaan väkisin, elikkä kaikille lapsille haetaan se taso, että ne on lähikehityksen vyöhykkeellä ja ne tarvii ohjausta.** (Luokanlehtori Piia)

Piian pedagoginen käyttöteoria on lähtenyt tästä ajatuksesta liikkeelle. Kaikkia oppilaita pitäisi ottaa huomioon ja haastaa heitä omalla tasollaan. Vygotskyn lähikehityksenvyöhykkeen teorian ja samanaikaisopetuksen avulla kaikkien oppilaiden eriyttämien mahdollistuu.

Eriyttämistä pohditaan ja toteutetaan useasti heikoimman oppilaan näkökulmasta. Lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen on useasti jopa haasteellisempaa kuin heikkojen. Useasti tulee pohdittua siinä missä heikkojen oppilaidenkin osalta sitä, että tulisiko lahjakkaiden oppilaiden opiskella omissa vertaisryhmissään vai muiden oppilaiden kanssa heterogeenisissä ryhmissä (Laine 2010, 9.)

Esimerkiksi tosi hyvällekin haetaan joku semmonen haastava tehtävä... lukijoille kirjoittamaan oppimista, lauseen tekoa, mitä vaan.. se on **sellainen hyvin intensiivinen viisitoista minuuttinen, jossa ponnistellaan, myöskin hyvät ponnistelee**. Kyllä se lähikehityksen vyöhykkeelle perustuu niinku ihan täysin, että se on kyllä minun teoria tällä hetkellä. Ja myöskin siihen oppimisprosessiin liittyen kans, **koska ohjaustahan tarvitaan siinä tiedonrakenteluvaiheessa, niin silloin pyrin tekemään aina esimerkiksi matematiikassa sen samanaikaisopetustunnin**, kylläkin niin että että ne jotka ovat hyviä niin niille haetaan sitten joku uusi tiedonrakennusvaihe. Ja sitten itsenäinen työ anaktuualisella tasolla, jolloin ne osaavat sitä tehdä, ja kuinka helppoa ja kevyttä se on ja ne jaksaa sitä sitten tehdä yksin. (Luokanlehtori Piia)

Piia kuvailee haastattelussaan omaa teoriaansa eriyttämisen kartoittamisen apuna. Piian henkilökohtaista työtä lähikehityksen vyöhyketeoria on kehittänyt paljon. Alkuopetuksessa kognitiiviset erot voivat olla suuriakin, mutta jokaiselle oppilaalle on löydettävä oma oppimisen tasonsa. Piia ja Raisa käyttävät Vygotskyn lähikehityksen vyöhyketeoriaa apuna oppilaan kehityksen tason löytämisessä. Jokaiselle oppilaalle haetaan erilaisten testien ja tehtävien avulla oma lähikehityksen taso, jolta päästään aina ylemmäs ohjauksen avulla. Tähän Piia kertoo tarvitsevansa toisen opettajan apua.

Vygotskyn mukaan osaamisen kiinnostavin ja keskeisin alue on se, mitä lapsi ei pysty tekemään täysin itsenäisesti, mutta johon hän oikeanlaisen johdatuksen ja tuen avulla kykenee. Tätä aluetta lapsen itsenäisen osaamisen ja lapsen avustetun osaamisen välillä Vygotsky nimittää lähikehityksen vyöhykkeeksi. Oikean ohjaamisen avulla lapsi kykenee konstruoimaan uutta tietoa ja jatkamaan itse-

näistä työskentelyään uudella tasolla. Ohjaajana voi toimia sellainen, joka on tasoltaan korkeammalla. (Newman & Holzman 1993, 66-74.)

Havainnollistamme seuraavassa taulukossa lähikehityksen vyöhykkeen avulla tapahtuvan oppimisprosessin vaiheet, jotka Lakkala (2008, 180) on koonnut väitöskirjassaan Aebliä (1991, 303-384) mukaillen:

Taulukko3: Lähikehityksen vyöhykkeen avulla tapahtuvan oppimisprosessin vaiheet (Lakkala 2008, 180)

Uuden asian konstruointi	Opitun asian vahvistaminen	Opitun kertaaminen ja automatisointi	Opitun soveltaminen
Oppilas on lähikehityksen vyöhykkeellä ja tarvitsee paljon ohjausta.	Oppilas on omaksunut asian perusteet. Ohjauksen tarve on kohtalainen.	Oppilas hallitsee asian. Se on hänen aktuaalisen osaamisensa tasolla. Hän pystyy harjoittelemaan suhteellisen itsenäisesti.	Oppilas on osittain lähikehityksen vyöhykkeellä. Hän tarvitsee ohjausta tai vertaistukea yhteistoiminnallisessa ryhmässä.

Yllä olevan taulukon avulla voidaan ymmärtää lähikehityksen vyöhykkeen vaiheita. Ensimmäisenä on uuden asian konstruointi, jonka aikana oppilas tarvitsee paljon ohjausta. Samanaikaisopetus on tehokas keino tämän vaiheen tukemisessa. Toisessa vaiheessa opittua asiaa vahvistetaan. Oppilas on jo omaksunut uuden asian perusteet ja tuen tarve on vähäisempää. Seuraavalla tasolla opittua kerrataan ja automatisoidaan. Oppilas kykenee itsenäiseen työskentelyyn. Viimeisessä vaiheessa opittua sovelletaan. Oppilas on osittain lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin ohjauksen tai vertaistuen tarve kasvaa jälleen.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkielmamme sai alkunsa kiinnostuksesta samanaikaisopetusta kohtaan. Taustamme pian valmistuvina luokanopettajaopiskelijoina ohjasi kiinnostusta. Tutkielmamme lähtökohtana olleet opiskelijakyselyt osoittivat meille tämän tutkimuksen lopulliset suunnat. Opiskelijoiden käsityksien sijaan mielenkiinto alkoi suuntautua enemmän opettajien antamien samanaikaisopettajuuden merkitysten ympärille. Merkitysten kautta saimme selville esimerkiksi luokanlehtoreiden lähtökohtia samanaikaisopettajuuteen. Lähtökohdilla tarkoitamme niitä pedagogisia ratkaisuja, joita opettajat ovat joutuneet esimerkiksi oppilaan tukemisen, opettajan työssä jaksamisen ja opettajuuden kehittämisen puitteissa tekemään.

Kokeneempien kollegoiden ajatukset ja kokemukset voivat selventää samanaikaisopettajuuden käsitettä ja antaa vinkkejä erilaisiin toteutustapoihin. Koemme tutkielman tekemisen muokanneen kuvaamme omasta opettajuudestamme. Samanaikaisopetus lähtee opettajista ja tarpeista viedä opettajuutta uuteen suuntaan. Vaikka tutkielmamme on tehty yhdellä koululla, voi tuloksia hyödyntää myös muissa Suomen kouluissa. Tutkimuskoulullamme samanaikaisopettajuuden kehittämistyö on jo pitkällä.

Tutkimuskysymyksemme on: mitä merkityksiä luokanlehtorit liittävät samanaikaisopettajuuteen? Näitä merkityksiä ovat inklusiivisen kasvatuksen tukeminen, opettajan työssä jaksaminen, ammattitaidon jakaminen ja oman työn kehittäminen. Vastauksia tutkimuskysymykseemme käsittelemme seuraavissa kahdessa alaluvussa.

6.1 Samanaikaisopetus oppilaan tukemisen välineenä

Haastatteluissa luokanlehtorit korostavat oppilaalle suunnatun henkilökohtaisen ohjauksen merkitystä. He kertovat käyttävänsä samanaikaisopetusta pääosin oppilaan yksilöllisen tukemisen lisäämiseen. Ryhmiä jaetaan pienemmiksi ja samanaikaisopettaja on mukana jakotunneilla, jolloin oppilaita on mahdollisimman vähän ja jokaiselle pystytään löytämään ponnistelua ja tukea vaativaa tehtävää. Haastattelemamme lehtorit ovat kokeneet, että jakamalla ryhmää saadaan molemmista opettajista paras mahdollinen hyöty irti. Suurempien ryhmien yhdistäminen viittaa usein enemmänkin opettajan tarvitsemaan tukeen. Tuki liittyy oman aineenhallinnan täydentämiseen tai suurempien projektien toteuttamiseen.

Haastattelemamme lehtorit korostavat tuen tarvetta erityisesti ensimmäisillä luokilla. He kertovat, että varsinkin koulunkäynnin aloittaminen on monille lapsille haastavaa. Oppilaat tarvitsevat tukea niin kognitiiviseen oppimiseen kuin koulunkäyntiin. Luokanopettajan aika ei aina riitä huomioimaan ja tukemaan kaikkia esimerkiksi ruokailussa tai siirtymätilanteissa. Näissä tilanteissa apuna voi toimia joko samanaikaisopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Luokanlehtorit kokivat tärkeäksi, että toinen aikuinen tuntee oppilaat ja käyttää samoja rutiineja kuin luokan oma opettajakin.

Yhtenä lähtökohtana samanaikaisopetukselle oli inklusiivisen kasvatuksen lisääminen. Luokanlehtorit pitivät tärkeänä myös oppilaiden yhteenkuulumisen tunnetta ja opetuksen eheyttä. Lehtorit kokivat vaikeaksi rakentaa oppitunneista mielekästä kokonaisuutta, jos osa oppilaista puuttui joiltakin tunneilta. He myös painottivat oppilaan oikeutta kuulua joukkoon tuntematta itseään erilaiseksi. Samanaikaisopetus toimii keinona eriyttää opetusta. Oppimisen haasteet voidaan voittaa antamalla oppilaalle enemmän yksilöllistä tukea. Samanaikaisopetus tekee myös lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen helpommaksi.

6.2 Samanaikaisopettajuus opettajan silmin

Opettajan ammatti on perinteisesti mielletty varsin itsenäiseksi. Muita opettajia tavataan vain tauoilla. Samanaikaisopetus voi tuntua aluksi hankalaltakin ja sopivan työparin löytäminen ei aina ole helppoa. Kuitenkin onnistuessaan samanaikaisopetus näyttää antavan opettajalle paljon enemmän kuin mitä se vaatii. Haastateltavistamme Marja mainitsee aluksi kysyneensä neuvoja samanaikaisopetusta aiemmin toteuttaneelta kollegaltaan. Neuvot auttoivat saamaan yhteistyön käyntiin ja ajan kuluessa se muokkautui enemmän heidän näköisekseen.

Aineistossamme painottuu paljon samanaikaisopettajuuden opettajalle tuoma tuki. Opettajat kokevat työparin tärkeäksi vastuun ja ammattitaidon jakajaksi. Useimmat luokanlehtorit mainitsevat yhdeksi syyksi samanaikaisopetuksen aloittamiselle oman ammattitaitonsa ja opetuksensa kehittämisen. Työparin antama palaute ja esimerkiksi toisen aineenhallinnan hyödyntäminen ovat tärkeitä työkaluja. Vastuun jakaminen toisen opettajan kanssa antaa opettajille mahdollisuuden keskustelulle. He pohtivat yhdessä oppilashuollollisia asioita ja sopivia opetusmenetelmiä. Myös arviointi tehdään yhdessä.

Luokanlehtorit kertovat vastuun jakamisen edesauttavan työssä jaksamista. Opettajan työ voi olla välillä hyvinkin kuormittavaa. Tätä voi helpottaa löytämällä hyvän työparin ja oikean mallin samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Ensimmäisessä samanaikaisopetus on oppilaan tukimuoto, mutta myös opettajan työn tukimuoto ja tulevaisuuden opetusmenetelmä. Opettajan ammatti on mahdollisesti kulkemassa kohti lisääntyvää yhteistyötä opettajien välillä ja ammatillista reflektiota.

Aineistossamme nostimme esille myös samanaikaisopetuksen aika-, paikka ja tilannesidonnaisuuden. Enemmistö lehtoreista kokee samanaikaisopetuksen mahdolliseksi vain samassa fyysisessä tilassa ja korkeintaan luokahuoneen ulkopuolella käytävässä. Muutama opettajista taas kokee tilakäsitteen jous-

vammin. He määrittelevät toiminnan samanaikaisopetukseksi jos se on suunniteltu yhdessä ja työskentely kulkee kohti yhteisiä tavoitteita. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä millainen keskustelu aiheesta olisi syntynyt esimerkiksi ryhmähaastattelussa. Raja tilakäsitteessä on kuitenkin häilyvä, sillä käytävä kuitenkin koetaan yleisesti hyväksyttäväksi tilaksi eriyttämiseen. Lähtökohtaisesti tulevaisuuden kouluja tullaan luultavasti suunnittelemaan inklusiivisemmaksi, jolloin samanaikaisopetuksen toteuttamisen resurssit ovat paremmat. Tästä hyvänä esimerkkinä on Oulun kaupungin Metsokankaan yhtenäiskoulu, jossa oppimisympäristöt ja opetus on suunniteltu kolmiportaisen tuen toteuttamisen mahdollistaviksi.

Samanaikaisopetuksen toteuttajat määritellään kahdeksi pedagogiseksi ammattilaiseksi. Haastateltavamme mieltävät yleisimmin työpariksi joko kaksi luokanopettajaa yhdessä tai luokanopettajan ja erityisopettajan. Marja pohtii myös koulutetun koulunkäyntiavustajan mahdollisuutta toteuttaa samanaikaisopetusta yhdessä luokanopettajan kanssa. Haastateltavistamme Leena miettii opetusmenetelmän ja esimerkiksi toisen oppilaan roolia inklusiivisessa opetuksessa, mutta päätyy kuitenkin määrittelemään samanaikaisopetuksen kahden aikuisen toteuttamaksi.

Mielenkiintoista onkin millaisia merkityksiä pedagogiselle ammattilaiselle annetaan. Koulunkäynninohjaajat ovat korvaamaton apu luokassa, mutta voiko avustaja-opettaja -toimintaa kutsua samanaikaisopetukseksi vai onko kyse muista tukitoimista? Riittääkö, että molemmat tuntevat oppilaat hyvin ja opetus suunnitellaan yhdessä vai vaatiiko samanaikaisopetus luokanopettajan lisäksi toisen opettajan? Tutkimamme teorian mukaan samanaikaisopetuksessa kaikki opettajat ovat tasa-arvoisessa asemassa ja jakavat vastuun oppimisesta. Koulunkäynninohjaajan työnkuvaan ei kuulu opettaminen, joten yhteistyötä ei voida kutsua samanaikaisopettamiseksi.

Samanaikaisopetukselle annetut erilaiset merkitykset ja mahdolliset toteutustavat toistuvat useasti aineistostamme. Lehtorit kertovat omista kokemuksistaan

ja toteavat heti perään, että kyseessä on heidän tapansa, mutta niitä on toki muitakin. Tiedon jakaminen nouseekin tärkeäksi asiaksi samanaikaisopettajuuden kehittämisessä. Haastateltavistamme Jutta kertookin omaksi tavoitteekseen kehittää samanaikaisopetustaan ja lisätä myös muiden tietoisuutta samanaikaisopetuksen mahdollisuuksista julkaisujen muodossa.

Tutkimusympäristöstä huolimatta vain yksi haastattelemistamme luokanlehtoreista mainitsee lähtökohdaksi samanaikaisopetukselle opettajakoulutuksen kehittämisen. Kuitenkin helpoin ja varmin tapa lisätä tietoisuutta samanaikaisopetuksen mahdollisuuksista on välittää tietoa ammattiin valmistuville. Näin he voivat työssään kehittää omaa opettajuuttaan tietojensa pohjalta. Lehtorit varmasti tekevätkin tätä työssään, mutta eivät kuitenkaan ajatelleet sitä ensimmäisenä samanaikaisopetuksesta puhuttaessa. Haasteena opettajakoulutuksen kehittämisessä on yhteisen linjan löytäminen yliopiston ja sen alaisena toimivan koulun välille.

6.3 Tutkielmasta, luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuimme kirjallisuuteen, joka auttoi meitä ymmärtämään samanaikaisopetuksen käsitettä paremmin. Näin pystyimme aloittamaan aineiston analysointia jo sen keruuvaiheessa. Tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Teoria ja aineisto käyvät jatkuvaa vuoropuhelua ja auttavat ymmärtämään aihealuetta kokonaisuutena. Vuoropuhelun avulla käsitteitä voidaan tutkia kriittisesti ja peilata aikaisempaan tietoon.

Valitsemamme puolistrukturoitu haastattelumenetelmä sopii hyvin lehtoreiden kokemusten selvittämiseen. Kokemusten kautta selvitimme luokanlehtoreiden antamia merkityksiä samanaikaisopettajuudelle. Aineistoa olisi voinut syventää esimerkiksi havainnoimalla haastattelemiemme opettajien työskentelyä. Näin opettajien toiminnasta olisi ehkä voinut saada kokonaisemman ja kriittisemmän kuvan. Toisaalta aineiston pitäminen hiukan suppeampana auttoi rajaamaan tutkimustamme. Työssämme käytimme kahta erilaista aineistoa, opiskelijoiden

kyselyitä ja luokanlehtoreiden haastatteluja. Eri tavalla kerätyllä, liian laajalla aineistolla tutkielmamme suunta olisi voinut muuttua opettajien kokemusten selvittämisestä esimerkiksi toiminnan kuvaamiseen. Valitsemamme aineistonkeruumenetelmän avulla saimme tarpeeksi kattavia vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Haastattelut toteutti Tiina Jokela tutkimuskoulullamme. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä osoittautui yllättävän haasteelliseksi. Esittämämme kysymykset olivat välillä hieman johdattelevia tai liian suurpiirteisiä. Haastattelukysymykset olisi ollut hyvä pilkkoa paljon pienempiin osiin. Tämä olisi helpottanut myös aineiston analyysivaihetta. Haastateltaville olisi myös voinut antaa enemmän aikaa vastata kysymyksiin. Virheisiin haastattelussa vaikutti kokemattomuus haastattelijana ja käyttämämme kasettinauhuri asetti omia rajoituksiaan.

Haastattelemamme lehtorit ja tutkimuskoulu olivat meille jo entuudestaan tuttuja. Tämä toi haastatteluvaiheeseen toisaalta haasteellisuutta, mutta myös turvallisuutta. Entuudestaan tuttujen haastateltavien kohtaaminen tuntui luontevalta eikä haastattelutilanteissa ollut liikaa jännitystä. Haastattellessa tämä näkyi haastateltavan sanojen arvaamisena, lauseiden lopettamisena ja aiheen johdateluna. Haastattelut muodostuivat helposti keskusteluiksi, joissa täydensimme toistemme lauseita.

Huolimatta haastattelijan kokemattomuudesta haastattelijana saimme kerättyä mielestämme hyvän aineiston, jonka avulla pystymme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Kerätystä aineistosta löytyi monipuolisesti erilaisia merkityksiä samanaikaisopettajuudelle. Kokemattomuudesta johtuvien haastattelijan virheiden vuoksi jätimme muutamia kokoavia oivalluksia käyttämättä tutkielmassamme. Samat asiat löysimme kuitenkin onneksemme eri sanoin muualta aineistosta.

Haastattelujen jälkeen lähdimme muuttamaan puhetta tekstiksi. Litterointi osoittautui hyvin työlääksi ja aikaa vieväksi. Kuuntelimme haastatteluja useaan ker-

taan läpi ja poimimme niistä mielestämme olennaiset asiat, jotka kirjoitimme sana sanalta ylös. Litteroimme kaikki haastattelut lähes kokonaan. Kirjoittamatta jätimme haastateltavien vastaukset kysymykseen: Miten kehittäisit samanaikaisopetusta omassa työssäsi? Teimme tässä tietoisin rajauksin aineistoon, koska nämä vastaukset eivät olisi tuoneet lisäarvoa tutkimukseemme. Tätä kysymystä käsittelemme kuitenkin pohdinnassa myöhemmin tutkimusaiheen tulevaisuutta pohtiessamme.

Litteroitua aineistoa luimme useaan otteeseen ja erottelimme aiheita, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Järjestelimme aineistoa alleviivaamalla, merkitsemällä huomioita marginaaliin ja korostamalla tekstiä korostustuseilla. Kokosimme vastauksista taulukon, johon muodostimme viisi yläluokkaa ja niitä tarkentavat alaluokat. Näistä luokista saimme myös rungon analyysiä ja tuloksia esittelevälle osiolle työssämme. Analyysin tueksi liitimme paljon lainauksia luokanlehtoreiden haastatteluista. Näin lukija pääsee lähemmäksi tutkimusta ja tutkimuksen luotettavuus kasvaa.

Kerromme tutkimukselle olennaiset asiat tutkimuskoulusta. Näillä tiedoilla lukija pystyy rajaamaan mahdolliset koulut melko pieneenkin joukkoon, mutta pidämme tärkeänä tutkimusympäristön totuudenmukaista kuvailua. Lehtorin mainitsevat haastatteluissa opettajaopiskelijoiden ohjaamisen, joten olisi ollut mahdotonta jättää kertomatta koulun olevan yliopiston alainen harjoittelukoulu. Emme kuitenkaan mainitse tutkimuksessamme koulun sijaintia tai muita tunnistukseen liittyviä tietoja.

Haastattelemiemme luokanlehtoreiden nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Kerromme heistä vain muutamia taustatietoja, jotta tutkimuksesta saa kokonaisen ja yhtenäisen kuvan. Näin he pystyivät kertomaan lähtökohdistaan samanaikaisopettajuuteen mahdollisimman rehellisesti. Uskomme, että saimme realistisen kuvan tutkimuskoulun samanaikaisopetuksesta. Haastateltavat antoivat suostumuksensa tutkimuksen tekemiselle ja he tiesivät mihin tarkoitukseen aineistoa kerätään. He tiesivät, että haastattelut nauhoitettiin. Tutki-

museettisen neuvottelukunnan vuonna 2009 kokoamissa ohjeissa määritellään tutkimukseen osallistuminen vapaaehtoiseksi ja riittävään tietoon perustuvaksi. Suostumus voidaan antaa joko suullisesti tai kirjallisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5.)

Oman asemamme tutkijoina yritimme pitää mahdollisimman objektiivisena. Tiedostimme, että aikaisemmat tietomme samanaikaisopetuksesta ja -opettajuudesta vaikuttivat toimintaamme ja kysymyksiimme haastattelun aikana. Olemme molemmat myös pitäneet aiemmin samanaikaisopetustunteja, joten omat kokemuksemme olivat läsnä tutkimuksessa. Pohdimme usein yhdessä, tulkitsemme liikaa haastateltavia. Luotettavuuden lisäämiseksi perustelimme analyysiä katkelmilla aineistosta. Tuloksia voi siis pitää luotettavina omista taustostamme huolimatta. Tutkimusta tehdessämme tutustuimme uusimpiin aiheesta tehtyihin väitöskirjoihin. Näin saimme tuoretta näkökulmaa aiheeseen ja laajensimme tietämystämme samanaikaisopettajuudesta. Pystyimme myös vertaamaan tutkimustuloksia keskenään.

6.4 Pohdintaa samanaikaisopettajuudesta

Samanaikaisopetus osoittautui aiheena hyvin mielenkiintoiseksi. Tutkittuamme teoriaa tarkemmin, havaitsimme, ettei samanaikaisopetus olekaan uusi ilmiö. Luvussa 2.3 samanaikaisopetus inklusiivisen perusopetuksen työvälineenä kerromme, että sitä on harjoitettu jo 1960-luvulta asti. Havainto yllätti, sillä luokanopettajaopintojemme aikana olemme ymmärtäneet sen olevan varsin uusi ilmiö. Lakiuudistuksen myötä luokanopettajakoulutustakin on viety pedagogisesti inklusiivisempaan suuntaan ja samanaikaisopettajuutta markkinoitu sen uutena tutkimuotona. Samanaikaisopettajuuden muutos ja kehitys 60-luvulta tähän päivään olisi itsessäänkin jo mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Tutkielmamme haastateltavista suuri osa työskenteli alkuopetuksessa. Tutkielmamme perusteella voisi olettaa, että samanaikaisopetusta käytetään tutkimuotona enemmän ensimmäisenä kahtena kouluvuonna. Tutkimustuloksemme ovat

kuitenkin koulusidonnaisia, eikä samanaikaisopetuksen yleisyyttä muilla luokilla voi tämän perusteella sanoa. Tukimuotona samanaikaisopetus on varmasti hyödyllinen kaikissa ikäryhmissä. Tutkimuksen kontekstin laajentaminen antaisi varmasti monipuolisempia lähtökohtia samanaikaisopettajuuteen. Pro gradu -tutkielmaksi tämä aineisto oli riittävä ja olemme tyytyväisiä saamaamme tietoon aiheesta.

Pohdimme, miksi niin monet haastateltavistamme työskentelivät samanaikaisopetuksen parissa alkuopetuksessa. Tähän voi liittyä alkuopetuksen erityisopetukseen suunnatut suuremmat resurssit. Toisaalta tarve samanaikaisopetukseen voi olla suurempi alaluokilla. Tukea tarvitsevat niin oppilaat kuin opettajatkin. Mahdollinen syy samanaikaisopetuksen käyttöön tutkimuskoulumme alaluokilla voi olla myös siellä työskentelevien opettajien persoonassa tai mielenkiinnossa kehittää omaa opettajuuttaan. Voi myös olla, että tilanne tutkimuskoulullamme oli puhdas sattuma.

Tutkimuksessamme päätimme olla haastatteleematta luokanlehtoreita, jotka eivät toteuta samanaikaisopetusta. Olisi kuitenkin mielenkiintoista kuulla myös heidän ajatuksiaan. Onko kyse siitä, etteivät he koe samanaikaisopetusta tarpeelliseksi vai kokevatko he tällaisen opetusmenetelmän liian vaikeaksi? Samanaikaisopetus muuttaa opettajan työnkuvaa, sillä se vaatii enemmän etukäteissuunnittelua, joustavuutta ja työn reflektointia. Luokanopettajien asenteet samanaikaisopetusta kohtaan riippumatta siitä, toteuttavatko he tätä mallia vai eivät, voisi olla yksi hyvä tutkimusaihe. Haastattelemamme samanaikaisopetuksen toteuttajat ovat kaikki naisia. Erityisesti asenteita tutkiessa olisi mielenkiintoista tietää, löytyykö niistä selkeitä sukupuoleen sidoksissa olevia piirteitä.

Haastattelemamme lehtorit haluavat kehittää samanaikaisopettajuuttaan. Useissa haastatteluissa mainittiin resurssit, joita tulisi lisätä niin, että kehittäminen olisi mahdollista. He mainitsivat haasteena koulun fyysiset puitteet, joita ei ole suunniteltu alun perin inklusiivisen koulun mukaan. Fyysisten puitteiden muokkaaminen vaatii aina paljon rahaa ja panostusta. Tämänhetkisen yhteis-

kunnallisen tilanteen vuoksi säästöjä tehdään paljon perusopetukseen liittyen, eikä tilojen muokkaaminen ole mahdollista.

Lehtorit kokevat yleisenä haasteena samanaikaisopettajuuden kehittymiselle myös koulun muiden lehtoreiden asenteet menetelmää kohtaan. Ei voida puhua koko koulun yhteisestä asiasta, mikäli kaikki eivät ole halukkaita tai valmiita siihen. Työyhteisön ja esimiehen tuki koetaan tärkeäksi ja haastateltavien mielestä he kuitenkin saavat sitä tarpeeksi tutkimuskoulullamme. Koulun yleinen ilmapiiiri samanaikaisopetusta kohtaan on salliva.

Pohdimme samanaikaisopetuksen kehittämistä myös laajemmassa kontekstissa. Useissa kouluissa samanaikaisopetusta toteuttavat resurssiopettajat. Kuntakohtaisesti samanaikaisopetusta voisi kehittää resurssiopettajien lisäkoulutuksella. Näin samanaikaisopetuksesta saataisiin mahdollisimman suuri hyöty ja työhön saataisiin yhteinen linjaus. Opetuksen suunnittelulle pitäisi järjestää aikaa ja mahdollisuuksia, sillä suunnittelu ja yhteisen ajan löytäminen oli haastattelemiemme lehtoreiden mielestä haastavaa.

Myös tutkielmaamme tehdessämme huomasimme aikataulujen yhteensovittamisen vaikeaksi. Yhdessä saimme kuitenkin paljon enemmän aikaan ja työskentely oli motivoivampaa kuin yksin kirjoittaessa. Saimme toisiltamme uusia ajatuksia ja näkökulmia aiheeseen. Tutkielmassamme läpi käymämme prosessi muistuttaa paljon haastattelemiemme luokanlehtoreiden kokemuksia samanaikaisopettajuudesta. Yhteistyö on antoisaa ja työskentely on samalla oppimisprosessi.

LÄHTEET

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.

Ahvenainen, O. 1982. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetus. Teoksessa Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 202-221.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Autti, H. & Kangas, H. 2012. Samanaikaisopetus inklusiivisen opetuksen keinona. Kielikukko 3, 8-15.

Bauwens, J. & Hourcade, J.J.1991. Making co-teaching a mainstreaming strategy. Preventing School failure 35.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Booth, T. 2010. How should we live together? Inclusive values as a framework for educational development. Luentodiat. 11.6.2010. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/06a_tony_booth_ppp_engl.pdf>. (Luettu 16.10.2012).

Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies. Lontoo: Sage Publications.

Cook, L. & Friend, M. 2004. Co-Teaching: Principles, practices and pragmatics. New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting, Albuquerque in 29th of April 2004.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

European Agency for Development in Special Needs Education 2011. Teacher Education for Inclusive across Europe – Challenges and Opportunities. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>>. (Luettu: 16.10.2012).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Development in Special Needs Education) 2011. Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa. Haasteita ja mahdollisuuksia.

Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. Preventing School failure 37.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. ja Tuunainen, K. 2001. Erityisopetuksen perusteet. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion: A Guide for Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan strategia 2020. 2007.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Helsinki: Opetushallitus.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.

Matikka, L., Koponen, A. & Reiterä-Paajanen, U. 2005. Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta. Kotu-raportteja 5/2005. Helsinki: Yliopistopaino.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Morocco, C.C. & Aguilar, C.M. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 13;(4): 315-347.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42-61.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Gummerus Kirjapaino Oy. 96-124.

Newman, F. & Holzman, L. 1993. Lev Vygotsky. Revolutionary scientist. New York: Routledge.

Nikkanen, P. 1987. Opettaja 20. 6-7, 26.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. (POPS)

Saatavilla www-muodossa:

<URL:

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf>. (Luettu 16.10.2012).

Opetushallitus 2010. Tehostetun ja erityisen tuen kehittäminen. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo/taustatietoa>>. (Luettu 16.10.2012).

Paananen, A-M. & Tähti-Kangasniemi, K. 2012. Tiimiopettajuus työtapana inklusiivisessa luokassa. Kielikukko 3, 32-38.

Patrikainen, R. 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa: S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-Kustannus.

Pekkala, L. 2006. Osallistava kasvatus. Kasvatus 37 (4), 323-325.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Peterson, J.M., & Hattie, M.M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective school for all learners. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Juva: WS Bookwell.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.

Rundvall, G. 1971. Flexibel skola – Flexible undervisning. En symposiumsrapport. Pedagogisk – psykologiska problem. 155. Malmö: Pedagogisk – psykologiska institutet.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Londblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 323-325.

Saatavilla www-muodossa: <URL:

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>>. (Luettu 16.10.2006).

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Saatavilla www-muodossa:

<URL:

http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#MIT%C3%84_%E2%80%9DINKLUUSIO%E2%80%9D_TARKOITTAA_>. (Luettu 16.10.2012).

Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A2/1976. Kliinikkaopetus r.y. Vantaa: Kunnallispaino.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A: 43. Turku: Painosalama Oy.

Suomen perusopetuslaki 1998/628. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. (Luettu 16.10.2010).

Syvälahti, R., Rauhala, R., Porkola, H. 1977. Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A2/1976. Kliinikkaopetus r.y. Vantaa: Kunnallispaino.

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa : Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. Helsinki.58-71.

Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. 2006. The Many Faces of Collaborative Teaching. Theory and Prac Practice.45;(3):239-248.

Tiuraniemi, O. 2011. Opettajankoulutuksen uudet tuulet. Kide 4/2011.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tutkimisen, kokeilun ja kehittämisen strategia TUTKOKE 2010. Lapin Yliopiston harjoittelukoulu.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla www-muodossa:

<URL: http://www.tenk.fi/eettinen_ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf>.

(Luettu 1.11.2012).

UNESCO-IBE Unites Nations Educational Scientific and Cultural Organization 2008. Inclusive Education: The way of the future. Saatavilla www-muodossa:

<URL:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTEED_48-5_Conclusions_english.pdf>. (Luettu 16.10.2012).

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2004. A guide to co-teaching. Lontoo: Sage Publications.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 12-29.

Wischnowski, M.W., Salmon, S.J. & Eaton, K. 2004. Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. Rural Special education Quarterly 23, 3-14.