

Samanaikaisopetus tukemassa oppilaita ja opettajaa

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Henna Sinkko

26.2.2024
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Henna Sinkko

Otsikko: Samanaikaisopetus tukemassa oppilaita ja opettajaa: Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta

Ohjaaja: Yliopistotutkija Ville Mankki

Sivumäärä: 60 sivua, 2 liitesivua

Päivämäärä: 26.2.2024

Samanaikaisopetus on työtapaa, jossa opettajat tekevät yhteistyötä suunnittelussa ja arvioinnissa sekä toteuttavat opetuksen samassa tilassa. Suomalaisessa koulukulttuurissa opettajat tekevät keskenään yhteistyötä, mutta yhdessä opettaminen ei ole vielä juurtunut käytäntöön. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta. Tutkimuksen teoreettinen tausta kytkeytyy vahvasti koulun ja opettajien yhteistyökulttuuriin ja samanaikaisopetukseen liittyvään aikaisempaan tutkimustietoon.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Samanaikaisopetuksen aikaisemman tutkimuksen painottuessa kyselylomakkeilla hankittuihin aineistoihin, toteutettiin aineistonkeruu tässä tutkimuksessa haastattelun avulla. Tutkimukseen osallistui kahdeksan Turun yliopiston Rauman yksikön maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluiden avulla. Kerätty aineisto litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalysilla.

Tutkimuksen tulosten mukaan haastateltavilla oli paljon tietoa samanaikaisopetuksesta ja sen tuomista hyödyistä ja haasteista. Samanaikaisopetuksen ymmärrettiin sisältävän jaetun pedagogisen vastuun opettajien välillä sekä opetuksen oletettiin tapahtuvan samassa tilassa. Luokanopettajaopiskelijat korostivat sopivan opettajaparin tärkeyttä, suunnittelun mahdollisuutta sekä ihmissuhdetaitoja, mitkä koettiin myös haasteiksi. Samanaikaisopetuksen ajateltiin eniten tuovan hyötyä oppilaille tuen ja yksilöllisyyden näkökulmasta. Lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden mielestä samanaikaisopetus on keino jakaa vastuuta, asiantuntijuutta ja tukea opettajien kesken. Opettajankoulutuksen koettiin antavan yhteistyötaitoja samanaikaisopetuksen toteuttamiseen pari- ja ryhmätöiden sekä harjoitteluiden avulla.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajankoulutus on antanut luokanopettajaopiskelijoille tietoa ja taitoja toimia yhteistyössä muiden ihmisten kanssa sekä toteuttaa samanaikaisopetusta koulun toimintakulttuurissa. Yhteistyökulttuurin merkitys on lisääntynyt, minkä vuoksi yhteistyötaitojen opettamiseen on jatkossakin keskityttävä opettajaopintojen aikana. Samanaikaisopetus voi olla koulun kentällä yksi keino tukea oppilaita oppimisessa sekä opettajia ammatillisessa kasvussa ja jaksamisessa.

Avainsanat: samanaikaisopetus, luokanopettajaopiskelijat, yhteistyö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Yhteistyö ja opettajakulttuuri	6
2.1	Yhteisöllinen koulukulttuuri	6
2.2	Opettajien yhteistyökulttuuri	9
2.3	Yhteistyökulttuuri opettajankoulutuksessa	12
3	Samanaikaisopetus	16
3.1	Samanaikaisopetuksen käsite	16
3.2	Samanaikaisopetuksen työtavat	17
3.3	Edellytyksiä samanaikaisopetuksen onnistumiselle	19
3.4	Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet opettajien näkökulmasta	21
4	Tutkimuksen toteutus	24
4.1	Tutkimusotteena laadullinen tutkimus	24
4.2	Tutkittavat ja aineiston hankinta	25
4.3	Aineiston analyysi	29
4.4	Tutkimuksen eettisyys	32
5	Tulokset	34
5.1	Samanaikaisopetuksen määrittelemine	34
5.2	Huomioitavaa samanaikaisopetuksen toteuttamisessa	37
5.3	Samanaikaisopetuksen koetut hyödyt ja haasteet	40
5.4	Samanaikaisopetus opettajankoulutuksessa	46
6	Pohdinta	48
6.1	Tulosten hyödynnettävyys	51
6.2	Luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	52
	Lähteet	55
	Liitteet	61
	Liite 1. Haastattelukutsu	61
	Liite 2. Haastattelurungon teemat ja apukysymykset	62

1 Johdanto

Suomalaisen koulun opetustyössä on aikanaan korostunut voimakkaasti yksin tekeminen (Sahlberg, 1997, s. 130). Kyseinen tapa on ollut luontainen käytäntö muissakin maissa, mutta nykyään se ei ole riittävä tulevaisuuden osaamisen näkökulmasta (Kools & Stoll, 2016). Tällä hetkellä Suomessa korostetaan yhteistyökulttuuria, johon toi aikanaan sysäyksen 2010-luvun inklusioperiaate eli kaikki opettajat tukevat apua tarvitsevia (Sirikko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020). Yhteisöllisessä koulukulttuurissa korostuu opettajien yhteisvastuullisuus oppilaista sekä kollegiaalisen vertaistuen antaminen opettajien kesken (Ahtiainen ym., 2011).

Yhtenä esimerkkinä koulujen yhteistyökulttuurin lisääntymisestä voidaan pitää resurssiopettaja-nimikkeellä työskentelevien opettajien tuleamista kouluihin. Resurssiopettaja saa keskittyä oppilaiden opettamiseen ja työnkuva voi esimerkiksi olla samanaikaisopetusta, tukiovetusta ja muiden opettajien poissaolojen paikkaamista (Ahonen, 2023).

Resurssiopettajien ilmestymisen lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan toimintakulttuuria, jonka ytimenä on oppiva yhteisö. Tällaisen toimintakulttuurin luominen lisää opettajien välistä yhteistyötä, mikä ilmenee yhteisopettajuutena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajien välistä yhteistyötä ei ilmaista yhteisopettajuuden käsitteellä, vaan käytetään käsitettä samanaikaisopetus. Tällä tarkoitetaan todennäköisesti myös yleisesti yhteisopettajuutta samanaikaisopetustavan lisäksi. Yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen käsitteet sekoittuvat niin arkipuheessa kuin tutkimuskentälläkin. Tässä tutkimuksessa samanaikaisopetus on työtapamuoto toteuttaa yhteisopetusta.

Samanaikaisopetus on opetustapa toteuttaa yhteisöllistä kulttuuria koulussa. Siinä opettajat opettavat samassa fyysisessä tilassa ja he ovat yhdessä vastuussa luokassa olevista oppilaista (Villa ym., 2008, s. 5). Samanaikaisopetus mielletään yleensä luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi opetusmenetelmäksi (Conderman ym., 2009, s. 2) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) se mainitaan tehostetussa ja erityisessä tuessa sekä osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Kuitenkin nykyään samanaikaisopetus on saanut laajemman merkityksen (Ahtiainen ym., 2011, s. 11–12), koska kyseinen menetelmä edistää myös opettajien välistä yhteistyötä, minkä kautta oppilaat saavat mallia yhteistyössä toimimisesta. Opettajankoulutuksessakin opiskelijoille on mallinnettava yhteistyön muotoja (Thousand ym., 2006), joten opettajankouluttajien on tehtävä yhteistyötä keskenään (Hökkä, 2012).

Suomen tutkimuskentällä on tutkittu opettajien käsityksiä samanaikaisopetuksesta (Ahtiainen ym., 2011; Saloviita & Takala, 2010; Sirkko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Puolestaan opettajaksi opiskelevien näkökulmaa on tuotu ilmi esimerkiksi Turun yliopiston Pro gradu -tutkielmissa, jotka on toteutettu verkkokyselyillä (Johansson & Korpi, 2018; Eko & Harju, 2017). Myös suomalaisissa samanaikaisopetukseen liittyvien tutkimusten aineistonkeruumenetelminä on käytetty kyselylomakkeita (Saloviita & Takala, 2010; Sirkko ym., 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus lähestyä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta haastattelun avulla. Tavoitteena on selvittää, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät samanaikaisopetuksen sekä mitä he mieltävät sen tuovan koulun arkeen. Lisäksi haluan selvittää opettajankoulutuksen merkitystä samanaikaisopetukseen liittyvien taitojen saavuttamisessa. Ennen tutkimuskysymysten muodostamista tutustuin tutkimusaiheeni kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimustietoon. Näiden pohjalta muodostin tutkimuskysymykset, joiden avulla mahdollisesti voin saada tietoa tutkimuksessa selvitettäviin asioihin. Tutkimuksessa etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä tavoin luokanopettajaopiskelijat määrittelevät samanaikaisopetuksen?
2. Mitä luokanopettajaopiskelijoiden mukaan on huomioitava samanaikaisopetuksen toteuttamisessa?
3. Mitä hyötyjä ja haasteita luokanopettajaopiskelijat kokevat samanaikaisopetukseen liittyvän?
4. Millä tavoin luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen valmistavan samanaikaisopetuksen toteuttamiseen?

Tässä tutkimuksessa tuon ilmi Turun yliopiston Rauman yksikön maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta. Käsitykset heijastavat opettajankoulutuksen antia yhteistyökulttuurin näkökulmasta. Luokanopettajaopiskelijat harjoittelevat opettajien välistä yhteistyötä ainakin yhdessä harjoittelussa tutkinto-ohjelman aikana (Turun yliopisto, ei pvm.). Luokanopettajaopiskelijoille pitäisi muodostua jonkinlainen käsitys yhteistyön toteuttamisesta opettajan työssä opintojen aikana sekä he todennäköisesti saavat kokemuksia myös samanaikaisopetuksesta normaalikoulun puolella. Opinnoilla voi olla merkitys opiskelijan henkilökohtaisten ajatusten ja uskomusten muodostumiseen samanaikaisopetuksesta työmuotona.

2 Yhteistyö ja opettajakulttuuri

2.1 Yhteisöllinen koulukulttuuri

Kouluissa vallitsevat kulttuurit ovat muuttuneet ajansaatossa ja erilaisia kulttuureja esiintyy eri kouluissa. Koulujen kulttuurit vaikuttavat opetukseen ja oppimiseen (Wang ym., 1993, s. 259). Jotta koulun toimintaa on mahdollista kehittää eteenpäin, on tunnettava vallitseva koulukulttuuri. Koulukulttuuri sisältää koululle tavanomaisia toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä sekä arvoja ja näitä voi tarkastella erilaisten osakulttuurien näkökulmasta. (Sahlberg, 1997, s. 126–128.)

Karkeasti koulukulttuurin voi jakaa perinteiseen ja kollegiaaliseen kulttuuriin. Opettajien välinen yhteistyö on mahdollista niin kollegiaalisessa koulukulttuurissa kuin perinteisessäkin, vaikka kollegiaalisessa koulukulttuurissa sosiaaliset rakenteet edistävät paremmin sen syntymistä. Perinteisessä koulukulttuurissa hierarkkisuus on vahvaa ja koulukulttuurin muutosten keskiössä on rehtorin ajatukset. Kollegiaalisessa koulukulttuurissa korostuu puolestaan tasa-arvo, osallistaminen ja yhteistyö koulun henkilöstön välillä. Koulut voivat joissakin asioissa olla perinteisiä ja joissakin puolestaan kollegiaalisia, joten kumpaakin koulukulttuuria voi esiintyä samassa koulussa. (Hargreaves, 1995.) Tällä hetkellä korostetaan yhteisöllisyyttä, koska koulun muutoshasteet koskevat koulun sisäisiä tekijöitä ja opettajien välistä yhteistyötä (Savolainen, 2007, s. 20).

Koulukulttuurin voi jakaa erilaisiin osakulttuureihin ja yksi niistä on opettajakulttuuri (Sahlberg, 1997, s. 128), joka on muuttunut vuosien saatossa. Opettajan ammatin perinteet vaikuttavat yhteistyön toteuttamiseen. Perinteiseen opettajakulttuuriin ei ole kuulunut yhdessä tekeminen, vaan siihen on sisältynyt autonomia ja yksintyöskentely. Tutkimusten perusteella on kuitenkin huomattu, että kyseinen perinne ei ole enää ollut yhtä hallitseva. (Savonmäki, 2007, s. 33.)

Hargreaves ja Fullan (2000) ovat jakaneet opettajan profession kehittymisen neljään vaiheeseen. Esiprofessionaalaisella ajalla opetus on ollut opettajajohtaista. Opettajaksi opittiin kokemuksen kautta ja muita seuraamalla. Hyväksi luokiteltu opettaja oli innostunut työstään sekä hallitsi oman luokkansa. Kulttuurissa oli ominaista, että uudet opettajat olivat omillaan, mutta he saivat vinkkejä opettajanhuoneessa. 1960-luvulla alkoi autonomian aika, jolloin keskiöön nousi individualistisuus koulukulttuurissa. Opettajat olivat omissa luokissaan eristäytyneenä muista eikä toisille jaettu omia ideoita tai täydennyskoulutuksesta saatua tietoa.

Autonomian aikaan auttamisen kulttuuri kohdistui vain uusiin ja epäpäteviin opettajiin. 1980-luvulla syntyi paine kollegiaalisen kulttuurin syntymiselle, mihin vaikutti esimerkiksi opetussuunnitelmavaatimusten laajeneminen. Opettajat opettelivat uuden opettamisen tavan ja tähän aikaan kohdistui ajatus siitä, että ammatillinen oppiminen on jatkuva prosessi. 2000-luvun alussa on siirrytty neljänteen opettajan profession kauteen, jossa korostuu yhteistyö kollegoiden kanssa sekä muuttuvat ja monimuotoiset yhteisöt, joissa opettajien tulee opetella työskentelemään. (Hargreaves & Fullan, 2000, s. 50–52.)

Vaikka opettajan professio on kehittynyt kohti yhteisöllisempää kulttuuria, se ei tarkoita sitä, että kouluissa vallitsisi juuri sen kaltainen kulttuuri. Opettajan luomaan kulttuuriin vaikuttaa hänen suhteensa muihin opettajiin sekä millaisia näkemyksiä sekä suuntauksia hän on kohdannut (Hargreaves, 2001, s. 165–166). Näitä ominaisuuksia voidaan jakaa sisältö- tai muotoulottuvuuteen, jotka vaikuttavat kulttuurin muutokseen yhdessä fyysisen ympäristön eli koulun tilojen kanssa (Sahlberg 1997, s. 185). Opettajakulttuurin sisältöön liittyy opettajien olemukset, uskomukset, käsitykset ja arvostukset opettamista ja tietoa kohtaan.

Muotoulottuvuuteen puolestaan sisältyy henkilöstön vuorovaikutussuhteet ja yhteisöllisyys. (Hargreaves, 2001, s. 166; Sahlberg, 1997, s. 129.) Esimerkiksi yhteisopetuksessa opettajien luomat kulttuurit kohtaavat, joten ennen yhteisopetuksen toteuttamista on hyvä reflektoida omia näkemyksiä, käsityksiä ja odotuksia sillä opettajien välinen vuorovaikutus on oleellista yhteisopetuksen onnistumiselle (Rytivaara ym., 2017).

Hargreaves (2001) on jaotellut opettajakulttuurin ilmentymisen neljään muotoon, jotka ovat yksilökeskeinen- (*individualism*), yhteistyö- (*collaboration*), pakotettu kollegiaalisuus- (*contrived collegiality*) ja balkanisaatiokulttuuri (*balkanization*). Yksilökeskeisessä kulttuurissa opettajalla on oma luokkahuone, jossa hän saa työskennellä rauhassa. Tämä muoto on vallitseva parannus- ja uudistumispyrkimyksistä huolimatta, mihin saattaa liittyä opettajien epävarmuus ja arvioinnin pelko. Yhteistyön ja pakotetun kollegiaalisuuden kulttuurimuodossa opettajat voivat oppia toisiltaan sekä he kehittävät yhdessä asiantuntemustaan. Lisäksi tässä muodossa mahdollistuu kollegiaalinen jakaminen ja tuki. Ero näissä muodoissa ilmenee siten, että yhteistyökulttuurissa toiminta on spontaanimpaa, epävirallisempaa sekä vapaaehtoista ja pakotettu kollegiaalisuus on puolestaan hallinnollisesti säänneltyä. (Hargreaves, 2001, s. 166–167, 186–195.) Tutkimustulosta on siitä, että opettajat ovat kokeneet pakollisen yhteistyön positiivisena asiana (Sirikko ym., 2018). Pakollinen kollegiaalisuus voi kuitenkin johtaa pilaantuneisiin ihmissuhteisiin, kielteisten ilmiöiden korostamiseen ja työyhteisön kriiseihin (Sahlberg, 1997, s. 172). Balkanisaatiolla tarkoitetaan

sitä, että opettajien välinen yhteistyö voi jakaa opettajia erilaisiin alaryhmiin. Tässä muodossa opettajat ovat esimerkiksi yhteistyökyvyttömiä muiden kuin oman alaryhmänsä opettajien kanssa. (Hargreaves, 2001, s. 213.) Tällaisen kulttuurin muodostuminen ei vaikuta turvalliselta ympäristöltä, mutta opettajat pystyvät vaikuttamaan omalla toiminnallaan siihen, että tällaisia alaryhmiä ei syntyisi.

Suomessa käynnistyi koulu-uudistus 1990-luvun alussa, mikä kohdistui etenkin opetussuunnitelmakulttuurin muutoksille. Opetussuunnitelman muutokset nostattivat keskustelua opettamis- ja oppimiskäsityksistä, jotka painottuvat esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden merkitykseen. Uudistuvien käsitysten myötä perinteisen opettajan roolin rinnalle nousi tarve uusien roolien muodostumiseen. (Syrjäläinen, 1994.) Vuonna 2010 perusopetuksessa siirryttiin kolmiportaiseen tukeen, mikä velvoittaa kaikkia opettajia tuen antamiseen inklusioperiaatteen mukaisesti. Tuen tarvitsijoiden lisääntyvyys tavallisissa kouluissa on yksi syy yhteisöllisen koulukulttuurin tarpeellisuuteen. (Sirkko ym., 2018.) Opettajien välinen yhteistyö on tällä hetkellä yksi pedagoginen ratkaisu tuen toteuttamisessa. Lisäksi oppimiskäsitys pohjautuu aktiiviseen toimintaan ja opettajien välistä yhteistyötä korostetaan. (POPS, 2014.)

Korkeasti koulutetuissa maissa, kuten Suomessa, opettajat tekevät laajaa yhteistyötä, mikä ei ole välttämättä mahdollista maissa, joissa kouluttautuminen ei ole yhtä korkeaa (Vangrieken ym., 2015). Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa ilmeni, että yhteistyökulttuuri suomalaisissa kouluissa on otettu vastaan hyvin, mutta sen toteuttamisessa on koettu haasteita, jotka liittyvät esimerkiksi fyysisiin tiloihin ja aikataulutukseen. Opettajat ovat kokeneet oman päätösvallan oleelliseksi, mutta ovat valmiita ja vastaanottavaisia yhteistyöhön toisen opettajan kanssa. Arvostelun pelko ja oman osaamisen epäily saattavat estää opettajien välisen yhteistyön opetuksen näkökulmasta. (Takala & Saarinen, 2020.)

Yhteisopetukseen liittyvät normit koulun kulttuurissa lisäävät opettajien välistä yhteistyötä (Sahlberg, 1997, s. 159–160), mikä vaikuttaa opettajien roolimutokseen luokkahuoneessa (Takala & Saarinen, 2020). Yhteisöllisen toimintakulttuurin luomiseksi on kehitelty yhdessä tekemisen tapoja, joista esimerkkinä on samanaikaisopetus (Ahtiainen ym., 2011, s. 12). Yhteisopetuksessa opettajat vastaavat yhteistyössä opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista ja samanaikaisopetus on puolestaan yksi tapa toteuttaa yhteisopetusta (Malinen & Palmu, 2017). Perinteisesti opettajat työskentelevät luokassa yksin (Rytivaara ym., 2017), mutta samanaikaisopetuksessa opettajat työskentelevät samassa tilassa (Conderman ym.,

2009; Saloviita 2016: Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008). Samanaikaisopetus on Suomessa vielä alkutekijöissään eli se ei ole vielä juurtunut koulujen kulttuuriin (Sirkko ym., 2018). Samanaikaisopetus edellyttää riittäviä resursseja ja sopivia fyysisiä ratkaisuja. Lisäksi tarvitaan opettajien halukkuutta, tahtoa ja innostusta samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. (Ahtiainen ym., 2011.)

2.2 Opettajien yhteistyökulttuuri

Opettajan ammatissa tehdään paljon yhteistyötä eri henkilöiden ja tahojen kanssa. Yksi tärkeä yhteistyön taso on opettajan ja kodin välinen yhteistyö, jossa opettaja tukee huoltajien kasvatustehtävää. Koulussa puolestaan opettajat tekevät keskenään yhteistyötä, jonka on tarkoitus mallintaa oppilaille yhteistyökulttuuria. (POPS, 2014.) Yhteistyötaitojen opettaminen on parhaiten mahdollista silloin, kun opettajat itse harjoittelevat myös yhteistyötä samalla mallintuen yhdessä työskentelemistä ja oppimista oppilaille (Coke, 2005).

Opettajien välistä yhteistyötä hyödynnetään monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, arvioinneissa ja tuen toteutuksessa. Siirtymävaiheet ovat tärkeitä tiedonsiirron kannalta, minkä vuoksi opettajat tekevät myös yhteistyötä esimerkiksi esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Yhteistyö ei rajoitu vain koulurakennukseen, vaan sitä on mahdollista toteuttaa ulkopuolisten tahojen, kuten seurakunnan, kirjaston ja yritysten kanssa. Oppimista tapahtuu luokan ulkopuolellakin, minkä vuoksi yhteistyötä on tärkeää tehdä monipuolisia oppimisympäristöjä hyödyntämällä. (POPS, 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan monia yhteistyön toteuttamisen tapoja. Yhteistyö on ihmisten välistä vuorovaikutusta, minkä onnistumiseen vaikuttavat arkikäsityksen mukaan henkilökemiat (Savonmäki, 2007, s. 30). Yhteistyö on kuitenkin itsessään laaja käsite, joten seuraavaksi tarkastelen yhteistyön käsitteen sisältöä.

Yhteistyö-käsitettä käytetään paljon eri tieteenaloilla ja sen määrittely ei ole tarkkaa. Sillä tarkoitetaan tiedon jakamista tai yhdessä työskentelyä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Yhteistyölle (*collaboration*) on olemassa paljon vaihtoehtoisia käsitteitä, joita ovat esimerkiksi yhteistoiminta (*cooperation*), koordinaatio (*coordination*), koalitio (*coalition*) ja kumppanuus (*partnership*). Yhteistyöhön viittaavat käsitteet tarkoittavat toimintaa, jossa voi oppia, ratkaista ongelmia, tehdä yhteisiä päätöksiä ja keskustella yhteistyössä. Käsitteet pitävät sisällään kommunikatiivisen toiminnan tekemistä yhteistyöllä, jolla on alku, keskikohta ja lopetus. Yhteistyöhön perustuva vuorovaikutus syntyy, kun osallistujat päättävät sitoutua toisiinsa ja se sisältää osallistujien tasa-arvon. (Lewis, 2006.)

Vangrieken ym. (2015) ovat tehneet systemaattisen katsauksen kansainvälisestä kirjallisuudesta liittyen opettajien yhteistyöhön. Yhteistyötä on kuvailtu monin eri sanoin ja epäselväksi on jäänyt, viittaavatko termit samanlaiseen vai erilaiseen yhteistyöhön. Lisäksi eri tutkijat ovat antaneet samalle termille erilaisia tulkintoja. Opettajien yhteistyötä kuvailevia käsitteitä ovat esimerkiksi *teacher collaboration*, *professional (learning) communities*, *teacher teams* ja *cooperation*. (Vangrieken ym., 2015.)

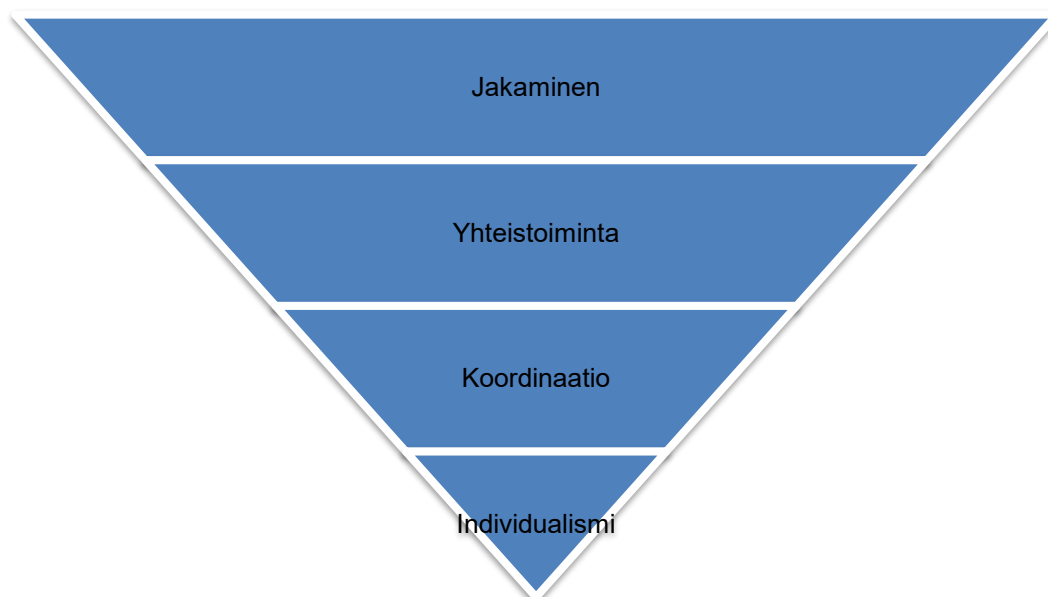
Termi *collaboration* eli yhteistyö on yhteistä vuorovaikutusta ryhmässä yhteisen tehtävän suorittamiseksi. Tämä käsite kuvaa kaikenlaista yhteistyötä, joten sitä voidaan pitää yläkäsitteenä muille yhteistyötä kuvaaville käsitteille. *Cooperation*-käsite tarkoittaa puolestaan yhteistyötä, jossa osallistujat jakavat työn osia toisilleen ja yhdistävät ne lopputuotokseen. Ammatillinen oppimisyhteisö eli *professional learning communities* kuvastaa opettajaryhmiä yhteistyökulttuurissa. Näissä opettajaryhmissä opettajat omaavat yhteisiä arvoja ja näkemyksiä. Käsite kuvaa myös ammatillista kehittymistä oppimisen näkökulmasta. Opettajatiimit (*teacher teams*) koostuvat jäsenistä, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen tehtävään. Opettajatiimin jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa sekä jakavat tasavertaisen vastuun. Ryhmä ja tiimi -käsitteiden ero on se, että ryhmässä on yksilöllinen vastuu ja tiimissä jaettu vastuu. (Vangrieken ym., 2015.)

Koulun sisäisestä yhteistyöstä on mahdollista erottaa kollegiaalinen yhteistyö ja yhteistyö tukipalvelujen, kuten siistijöiden kanssa (Savonmäki, 2007, s. 78). Opettajien välinen yhteistyö on siis kollegiaalista yhteistyötä. Kollegiaalisuus eli *collegiality* liittyy yhteistyön käsitteeseen, mutta se keskittyy työkavereiden välisiin suhteisiin (Vangrieken ym., 2015, s. 23). Kollegiaalisuus tarkoittaa opettajien välistä vapaaehtoista tai pakotettua ammatillista yhteistyötä ja sen päämääränä on opettajien välinen yhteistoiminnallisuus. Pakollisella kollegiaalisuudella on mahdollista saada aikaan yhteistoiminnallisuuden lisääntymistä. (Sahlberg, 1997, s. 172.) Opettajien kollegiaalisuuden kehiksenä on opettajuuden tulkinnat sekä koulun toimintakulttuuri (Savonmäki, 2007, s. 32).

Vastavuoroinen vuorovaikutus ja yhteisvastuullinen toiminta saavat uudet opettajat todennäköisemmin pysymään koulussa töissä ja yhteistyön on todettu edistävän koulun tehokkuutta (Kardos & Johnson, 2007). Tutkimusten perusteella opettajien välisellä yhteistyöllä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia (Ronfeldt ym., 2015; Vangrieken ym., 2015). Ronfeldt ym. (2015) tutkimuksen tulosten perusteella opettajien yhteistyö vaikuttaa

positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin etenkin matematiikassa ja lukemisessa. Vangrieken ym. (2015) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa havaittiin, että opettajien välisestä yhteistyöstä hyötyvät oppilaat, opettajat sekä koulu. Oppilaissa hyödyt kohdistuivat oppimistuloksiin ja kouluissa puolestaan lisääntyi innovaatioiden tukeminen ja tasa-arvoinen kulttuuri. Yhteistyön vuoksi opettajat olivat motivoituneempia ja tehokkaampia. Opettajien välinen yhteistyö vähentää myös työn määrää ja lisää oppilaslähtöisiä toimintatapoja. Yhteistyön haittoiksi todettiin kilpailun kokeminen, jännitteiden syntyminen, autonomian menetys, lisääntynyt työmäärä ja ryhmätasolla balkanisaatio. (Vangrieken ym., 2015.)

Opettajien välistä yhteistyötä voidaan tarkastella syvyyden näkökulmasta (Vangrieken ym., 2015). Havnes (2009) kuvaa tutkimuksensa pohjalta neljä vuorovaikutusprosessinmallia, jotka näyttävät opettajien yhteistyön syvyyden hierarkian. Ensimmäinen malli, joka on hierarkiassa alimpana, on individualismin säilyttäminen eli opettajalla on edelleen yksilöllinen autonomia ja vastuu. Seuraavaa tasoa nimetään koordinaatioksi, jossa yhteensovitetaan vastuita ja tehtäviä. Tämän jälkeen vuorovaikutusprosessin mallina on yhteistoiminta, jossa opettajat luovat yhteisen kohteen. Hierarkiassa ylimmällä tasolla on jakaminen, joka tarkoittaa pedagogisten motiivien jakamista, mitkä näyttävät suunnan opetukselle ja oppimiselle. (Havnes, 2009.) Yhteistyön syvyys vaikuttaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen eli syvemmän tason kollegiaalisuus on positiivisesti yhteydessä opettajan oppimiseen (Savonmäki, 2007, s. 43).



Kuvio 1. Havnesin (2009) yhteistyön syvyyden hierarkia

2.3 Yhteistyökulttuuri opettajankoulutuksessa

Vuonna 1979 opettajankoulutus muuttui akateemiseksi eli siirtyi yliopistoihin painottaen tutkimuslähtöisyyttä (Jyrhämä ym., 2008, s. 2). Osa opettajankouluttajista huolestui akateemisesta painotuksesta, koska se heikensi käytäntöön valmistautumista. Näkemykset tutkimusperustaisuudesta jakoivat mielipiteitä puolesta ja vastaan. 2000-luvun vaihteessa akateeminen kritiikki laantui PISA-menestyksen myötä. Vuonna 2005 opettajankoulutus siirtyi kaksitasoiseen tutkintojärjestelmään eli kolmivuotiseen kandidaatin tutkintoon ja kaksivuotiseen maisterintutkintoon. (Säntti ym., 2014, s. 23–25.) Jyrhämä ym. (2008) tutkimuksessa todettiin, että opettajankoulutuksen opiskelijat arvostavat tutkimuslähtöistä lähestymistapaa opetuksessa.

2000-luvun suomalainen opettajankoulutus perustuu ajatukseen itsenäisestä ja ammattitaitoisesta opettajasta, joka kehittyy ja oppii koko opetusuran ajan. Opettajista on tarkoitus luoda pedagogisesti ajattelevia, mikä vaatii tietoisuutta omista arvoista ja uskomuksista. (Tirri, 2014.) Opettajankoulutuksen painotukset muuttuvat yhteiskunnankin muuttuessa. 1990-luvulla syntyi tutkiva opettaja -ajatusmalli, joka muuttui 2010-luvulla yhteistyötä korostavaan -malliin. Yhteistyön rinnalle on noussut myös johtamisen tärkeys. (OKM, 2016, s. 16.) Bush ja Grotjohann (2020) tutkivat Saksassa opettajaopiskelijoiden yhteistyöhön liittyviä asenteita ja aikomuksia. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajaopiskelijat, joilla oli aikaisempaa kokemusta opettamisesta, olivat yhteistyökykyisempiä. Ryhmäsuuntautuneisuus oli vähäistä opettajaopiskelijoilla, mikä on osoitus siitä, että yliopistojen tulisi aloittaa yhteistyön merkityksen ja käytännön opettaminen varhaisessa vaiheessa. Tutkimuksen perusteella koulutuksella voi olla vaikutusta yhteistyöhön liittyviin asenteisiin ja sen toteuttamiseen. (Bush & Grotjohann, 2020.)

Opettajankoulutuksessa on tarkoituksena antaa opiskelijoille ammatillisia työkaluja todellisiin kouluolosuhteisiin (Krokkfors ym., 2011). Yliopistojen opettajankoulutusten on tarjottava koulutusta sekä mallinnettava yhteistyöhön liittyviä suunnittelu- ja opetuskäytäntöjä (Thousand ym., 2006). Esimerkiksi opetusharjoittelussa on hyvä huomioida yhteisopettajuuden hyödyntäminen (Sirkko ym., 2020). Suomessa yliopistoilla on suuri autonomia opetussuunnitelmien suunnittelussa (Tirri, 2014) ja opettajankoulutukset eroavat yliopistojen kesken. Turun yliopiston Rauman yksikön luokanopettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman (2022–2024) Didaktinen harjoittelu alakoulussa -opintojaksolla nostetaan esiin oppituntien suunnitteleminen ja toteuttaminen yhteistyössä muiden kanssa. Lisäksi

Rauman yksikön luokanopettajan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa (2022–2024) opiskelijat suorittavat Kokonaisharjoittelu normaalikoulussa -opintojakson yhteisopettajuutta hyödyntäen. (Turun yliopisto, ei pvm.) Turun yliopiston Rauman yksikössä luokanopettajaopiskelijat harjoittelevat opettajien välistä yhteistyötä harjoittelujen kautta, mikä kohtaa tulevan työpaikan eli koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kanssa. Vaikka harjoitteluissa onkin huomioitu yhteistyön näkökulma, opettajaopintoja on painotettu itsenäisemmiksi sekä luento- ja ryhmäopetusta on vähennetty (Säntti ym., 2014, s. 28).

Pariharjoittelun on todettu tuovan hyötyä opiskelijoille. Opettajaopiskelijat saavat pariharjoittelun avulla esimerkiksi vertaistukea toisiltaan. (King, 2006; Smith, 2004.) Opettajaopiskelijat ovat kokeneet, että harjoittelun suorittaminen parin kanssa luo sosiaalisia ja emotionaalisia sekä ammatillisia hyötyjä. Lisäksi keskinäisessä yhteistyössä on mahdollista edistää vertaisvalmennus- havainnointi- ja palautetaitoja. (King, 2006.) Huomionarvoisena hyötynä opettajaopiskelijat ovat kokeneet, että toisen harjoittelijan opetuksen seuraaminen on opettavainen kokemus. Harjoittelun onnistumiseen vaikutti positiivisesti se, että harjoitteluparit tunsivat toisensa sekä olivat samankaltaisia. (Smith, 2004.)

Simons, Baeten ja Vanhees (2020) tutkivat Belgiassa opettajaopiskelijoita, jotka harjoittelivat opettamista eri opetusmallien perusteella. Yksi opetusmalleista oli rinnakkaisopettaminen (*parallel teaching*), jossa opiskelijat suunnittelivat opetuksen yhdessä, mutta opettivat sen itsenäisesti omalle pienryhmälle. Toinen opetusmalleista oli peräkkäisopettaminen (*sequential teaching*), jossa opiskelijat opettivat yhdessä, mutta jakoivat opetuksen vastuualueet. Opettajaopiskelijat saivat myönteisiä kokemuksia molemmista opetusmalleista sekä mainitsivat niihin liittyen enemmän hyötyjä kuin haittoja. Opettajaopiskelijoiden mielestä kyseisten mallien hyödyntäminen vähensi työmäärää suunnittelun ja tehtävien jakamisen näkökulmasta sekä johti parempaan luokan ja ajan hallintaan. Opettajaopiskelijat saivat myös toisiltaan vertaistukea. Haasteiksi opettajaopiskelijat kokivat keskinäisen riippuvuuden sekä luokan ja ajan hallinnan monimutkaisuuden, mitä yhteistyössä toimiminen synnytti. Lisäksi haasteeksi todettiin yhteensopivuuden puute, minkä vuoksi on tärkeää, että opiskelija pääsee myös itse vaikuttamaan ryhmäkokoontoihin. Jotta opettajaopiskelijat ottaisivat yhteistyöhön pohjaavat opetusmallit onnistuneesti käyttöön, opettajankouluttajien on innostettava opiskelijoita sekä heidän vastuullaan on selittää ja näyttää esimerkkiä yhteistyöstä omassa opetuksessaan. (Simons ym., 2020.)

Päivi Hökkä (2012) tutki väitöskirjassaan opettajankouluttajia ja tutkimuksen tulokset paljastivat, että opettajankoulutuslaitoksen yhteisöllisyys oli vähäistä ja sen esteeksi korostui aineryhmien vähäinen yhteistyö ja selkeät rajat näiden ryhmien välillä.

Opettajankoulutuslaitoksella ilmenee kilpailun kulttuuri oman oppiaineen näkökulmasta, mikä toimii estetekijänä opettajankouluttajien väliselle yhteistyölle. Vähäinen yhteistyö heijastuu myös opiskelijoihin, joten opettajankouluttajien yhteistyötä on vahvistettava. (Hökkä, 2012, s. 227–228.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat yhteisöllisen kulttuurin luomista koulunkentällä, joten opettajaopiskelijoita on koulutettava siihen. Jotta opettajaopiskelijat oppisivat tulevaisuudessa työskentelemään ja toteuttamaan yhteistyötä korostavaa kulttuuria, myös opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajien on kiinnitettävä huomiota yhteistyön mallintamiseen opiskelijoille. Yhteisöllisyyden vahvistamiseksi opettajankoulutuksessa tarvitaan resursseja sen kehittämiseen (Hökkä, 2012, s. 229).

Koulutusmallit eri puolilla maailmaa ovat perustuneet yksittäiseen opettajaan, joka toimii luokkahuoneessa perinteisiä työtapoja käyttäen. Tämänkaltainen malli ei kuitenkaan ole nykyään riittävä rakentamaan tarvittavaa osaamista oppijoissa 2000-luvulla. (Kools & Stoll, 2016.) Vuonna 2016 Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) julkaisi opettajankoulutuksen kehittämisen strategiset linjaukset. Opettajankoulutuslaitosten työtapojen kehittämisessä korostettiin yhteistyötä, verkostoitumista ja yhdessä tekemistä. Lisäksi painotettiin esimerkiksi yhteissuunnittelua ja tiimiopettajuutta eri tieteiden välillä sekä oppimisprosessin yhteisöllistä näkökulmaa. (OKM, 2016.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2018) arvioi Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) laatiman kehittämisohjelman toteutumista käytännössä. Arviointikyselyn perusteella opettajankoulutusyksiköissä oli käsitelty kehittämisohjelman näkökulmia ja haastatteluissa puolestaan ilmeni, että käsittelyn tavoissa on eroja. Tyypillisimmin kehittämisohjelman tavoitteita vietiin osaksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia. Yhteistyön näkökulmasta opettajankoulutuslaitoksilla oli käytössä tutorointi- ja mentorointimalleja sekä hyödynnettiin tiimiopettajuutta ja yhteistyötä kuntien ja yksityisten toimijoiden kanssa. Opettajaopiskelijoita osallistettiin myös yhteistyöhön esimerkiksi antamalla mahdollisuuksia osallistua mukaan projekteihin. Arviointijulkaisussa todettiin, että kehittämisohjelman suuntainen työ on lähtenyt käyntiin kaikissa eri opettajankoulutuksissa, mutta muutosta tapahtuu hitaasti. Opettajankoulutuksen sisäisinä esteinä yhteistyön toteuttamiselle mainittiin voimavarat muutokseen, johtaminen ja haluttomuus luopua vanhoista toimintatavoista. Ulkoisesti

muutokseen puolestaan vaikuttaisi rahoitus, lainsäädäntö ja muut rakenteelliset tekijät. (Niemi ym., 2018, s. 108–126.)

3 Samanaikaisopetus

3.1 Samanaikaisopetuksen käsite

Samanaikaisopetuksessa luokan kaikista oppilaista vastuussa on vähintään kaksi opettajaa, jotka työskentelevät luokassa yhdessä (Conderman ym., 2009; Saloviita 2016; Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008). Yleensä ajatellaan, että samanaikaisopettajuutta käyttävät vain tavallinen opettaja ja erityisopettaja keskenään, mutta samanaikaisopetusta voivat toteuttaa myös kaksi erityisopettajaa, kaksi opettajaa tai opettaja ja jonkin muun alan asiantuntija (Conderman ym., 2009). Samanaikaisopetuksessa opettajat voivat hyödyntää omaa osaamista ja tietämystä sekä oppilailta on mahdollisuus jäljitellä opettajien mallia yhteistyöstä (Thousand ym., 2006).

Yhdessä opettaminen alkoi ilmestyä 1950-luvulla Yhdysvalloissa (Friend ym., 2010; Saloviita 2016). Suomessa 1960-luvulla jotkut opettajat tekivät yhteistyötä, jota silloin kutsuttiin samanaikaisopetuksiksi (Sirkko ym., 2020), jota toteutettiin erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välillä (Rytivaara ym., s. 336). Suomessa yhteisopetus eli kauan hiljaiseloa, mutta vuosituhannen vaihteen jälkeen siitä on kiinnostuttu uudelleen (Saloviita 2016). Takala ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksen mukaan samanaikaisopetus ei ollut vuosina 2010–2011 noussut suosituksi menetelmäksi, vaikka siitä oli opettajilla positiivisia kokemuksia. Lisäksi suomalaisia tutkimuksia liittyen samanaikaisopetukseen on vielä suppeasti (Saloviita, 2016, s. 147). Samanaikaisopetus-käsitettä käytetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Aikuisten välisen yhteistyön tarkoituksena on mallintaa oppivan yhteisön kulttuuria oppilaille ja esimerkkinä käytetään samanaikaisopettajuuden käsitettä (POPS, 2014). Käsitettä ei kuitenkaan avata sen tarkemmin, joten varmuutta ei ole, koskeeko käsite yhteisopettajuutta vai opettajien yhteistyötä samassa tilassa.

Luokkahuoneessa tapahtuvaa yhteistyötä kuvataan tutkimuskentällä eri termein. Esimerkiksi samanaikaisopetus, tiimiopetus ja tiimityö ovat eri maissa ja tutkimusaloilla synonyymeja toisilleen. (Krammer ym., 2018, s. 101.) Samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen käsitteiden käyttäminen on epäjohdonmukaista. Esimerkiksi samanaikaisopetuksesta käytetään myös nimitystä yhteisopetus, mikä ilmentää sen, että samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen käsitteet tarkoittavat samaa asiaa (Friend ym., 2010, s. 15; Sirkko ym., 2020, s. 29). Tutkimuskentällä on paljon erilaisia määritelmiä kyseisistä käsitteistä ja tutkijat haluavat

käyttää niitä eri tavoin. Esimerkiksi samanaikaisopetuksen käsitteen sijasta käytetään käsitettä yhteisopetus, koska se kuvaa tutkijoiden mielestä paremmin yhteistyötä (Sirkko ym. 2020, s. 29). Jos käsitteiden käyttäminen on sekavaa tutkimuskentällä, on ymmärrettävää, että niiden käyttäminen on epä johdonmukaista myös arkipuheessa.

Samanaikaisopetus edellyttää yhteissuunnittelua, -opetusta ja -arviointia (Sirkko ym., 2018, s. 219; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 375) ja tätä tapahtuu myös yhteisopetuksessa. Samanaikaisopetus on työtapamuoto toteuttaa yhteisopettajuutta eli yhteisopetus on merkitykseltään laajempi. Jotkut opettajat tykkäävät tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta siten, että opetus tapahtuu eri huoneissa, jolloin kyseessä ei ole samanaikaisopetus (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 387).

3.2 Samanaikaisopetuksen työtavat

Samanaikaisopetuksessa on erilaisia toteuttamisen muotoja. Tutkijat ovat määritelleet erilaisia työtapoja soveltaen toisten tutkijoiden luokituksia (Ahtiainen ym., 2011; Friend ym., 2010; Saloviita, 2016; Thousand ym., 2006; Villa, ym., 2008). Samanaikaisopetuksen toteuttamisen muotoja jaotellaan neljästä kuuteen työtapaan (Ahtiainen ym., 2011). Tutkijat käyttävät erilaisia nimiä työtavoista ja sisältö voi kuitenkin olla samankaltainen, joten seuraavaksi esittelen neljä erilaista työtappaa, joiden sisältöjä voi verrata toisiinsa eri tutkijoiden luomissa jaotteluissa. Nämä työtavat ovat tuettu opettaminen (*supportive teaching*), rinnakkainen opettaminen (*parallel teaching*), täydentävä opettaminen (*complementary teaching*) ja tiiminä opettaminen (*team teaching*).

Tuetussa opettamisessa toinen opettaja vastaa tunnin toteutuksesta ja toinen opettaja puolestaan avustaa ja tukee oppilaita (Friend ym., 2010; Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008). Tätä työmuotoa kutsutaan myös avustavaksi- (Saloviita, 2016) ja vuorottelevaksi opetukseksi (Ahtiainen ym., 2011). Opettaja, joka vastaa oppitunnin pitämisestä omaa myös päävastuun sen suunnittelusta. Vetovastuuroolit voivat vaihtua oppitunnin aikana. Avustavan opettajan on tärkeää sisällyttää toimintaansa mahdollisimman monia yhteistyöprosessin elementtejä, jotta samanaikaisopettajien välinen suhde kohentuu ja oppilaisiin kohdistuu positiivisia vaikutuksia. (Villa ym., 2008.) Toinen opettaja, joka ei ole vastuussa tunnin opetuksesta, voi myös havainnoida oppilaiden käyttäytymistä ja sosiaalisia taitoja (Friend ym., 2010).

Rinnakkaisessa opettamisessa opettajat opettavat eri oppilasryhmiä samanaikaisesti luokassa ja opetus voi olla sisällöltään samaa tai erilaista. Tätä työmuotoa voi myös laajentaa erilaisiin variaatioihin. (Friend ym., 2010; Rytivaara ym., 2012; Saloviita, 2016; Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008.) Rinnakkaisessa opettamisessa luokka voi olla myös yhtenä ryhmänä, jolloin yksi oppilas saa henkilökohtaista tukea (Saloviita, 2016). Luokassa voi olla erilaisia pisteitä, joissa oppilaat tai opettajat kiertävät (Rytivaara ym., 2012; Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008) sekä yhdellä pisteellä oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti (Friend ym., 2010; Rytivaara ym., 2012). Näitä variaatiota voidaan kutsua myös pysäkkiopetuksiksi (Saloviita, 2016) ja pistetyöskentelyksi (Ahtiainen ym., 2011). Kun oppilaita jaetaan ryhmiin, on tärkeää pohtia ryhmäjaon perusteita. Luokka voidaan jakaa keskeltä puoliksi tai ryhmien muodostamisessa voi huomioida oppilaiden osaamistasot ja oppimistyyliä. (Rytivaara ym., 2012, s. 341.) Erilaisille ryhmäjaolle on myös muodostettu omia käsitteitä työtavan toteuttamisessa. Jaetun ryhmän opettamisessa opettajat opettavat saman sisällön samassa tilassa. Eriytyvässä opetuksessa toisella opettajalla on pienempi oppilasryhmä ja toisella suurempi. Joustavassa ryhmittelyssä oppilasryhmiä jaetaan taitojen ja tuen tarpeen perusteella. (Ahtiainen ym., 2011; Friend ym., 2010.) Rinnakkaisen opettamisen onnistumiselle on välttämätöntä opettajien välinen positiivinen keskinäinen riippuvuus (Villa ym., 2008).

Täydentävässä opettamisessa toinen opettaja on päävastuussa opetuksesta ja toinen opettaja täydentää ja monipuolistaa opetusta. Esimerkiksi toinen opettaja luennoi ja toinen kirjoittaa muistiinpanoja, joita näyttää oppilaille. (Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008.) Tällä nimikkeellä käytettyä työtapaa on myös kuvattu sellaiseksi, että opettajat opettavat omat osuutensa (Saloviita, 2016).

Tiiminä opettamisessa korostuu kokonaisvaltainen yhteistyö suunnittelussa, opetuksessa ja arvioinnissa sekä ollaan vastuussa kaikista oppilaista (Rytivaara ym., 2012, s. 342; Thousand ym., 2006; Villa ym., 2008). Opettajat ovat tunnin aikana vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja opetuksen aikana on joustavia ja nopeita vuorovaihtoja (Ahtiainen ym., 2011; Saloviita, 2016). Tiimiopetus vaatii muihin työmuotoihin verrattuna enemmän luottamusta, itsevarmuutta, kommunikaatiota ja yhteistä suunnittelu-aikaa (Villa ym., 2008).

Kun opettajat aloittavat yhdessä pitämään samanaikaisopetusta, he aloittavat useimmiten alkupään luokittelusta (Ahtiainen ym., 2011), kuten tuetusta ja rinnakkaisesta opettamisesta. Nämä toimintamuodot vaativat vähemmän strukturoitua yhteistyötä (Thousand ym., 2006) ja roolijaot ovat selkeitä, mikä mahdollistaa helpon lähestymisen samanaikaisopetukseen

tutustumiseen (Rytivaara ym., 2012, s. 340, 343). Näissä työtavoissa opettajien välisessä samanaikaisopetuksen suhteessa tutustutaan toisiin ja harjoitellaan keskinäistä vuorovaikutusta, jotka liittyivät alkutasoon ja kompromissitasoon samanaikaisopetuksen suhteen kehittymisessä. Kokemuksen ja opettajien suhteiden vahvistumisen myötä siirrytään viimeisimpään luokitteluun eli tiimiopetukseen (Ahtiainen ym., 2011; Thousand ym., 2006), mitä voi verrata yhteistyötasoon samanaikaisopetuksen suhteen kehittymisessä. Työtapojen valinnassa on kuitenkin otettava huomioon toimintatavan soveltuvuus. Tärkeää on pohtia, mitkä ovat oppitunnin tavoitteet ja opetettavan asian sisältö. Valintaan vaikuttaa myös opettajien aiempi kokemus samanaikaisopetuksesta sekä henkilökohtaiset mieltymykset. (Ahtiainen ym., 2011.)

3.3 Edellytyksiä samanaikaisopetuksen onnistumiselle

Samanaikaisopetukseen pohjautuvassa kirjallisuudessa käsitellään useita tekijöitä, jotka toimivat edellytyksinä samanaikaisopetuksen toteuttamiselle. Ahtiainen ym. (2011) kutsuvat näitä samanaikaisopetukseen vaikuttavia tekijöitä toimintaraameiksi. Conderman ym. (2009) ja Villa ym. (2008) pitävät tärkeänä etenkin sitä, että samanaikaisopettajilla on vähintään yksi yhteisesti sovittu tavoite, jota kohden opetus toteutetaan. Tavoitteiden ajatellaan usein liittyvän pedagogiseen sisältötietoon, mutta opettajilla voi olla tavoitteena myös oma ammatillinen kasvu, joka syntyy ideoiden, strategioiden, menetelmien ja materiaalien jakamisen kautta (Conderman ym., 2009). Samanaikaisopetuksen toteuttaminen lähtee liikkeelle, kun opettajat yhdessä alkavat suunnitella opetusta ja sopivat opetustilanteissa käytettävistä rooleista (Ahtiainen ym., 2011). Tätä voidaan kutsua jaetuksi johtajuudeksi, johon sisältyy myös sopimukset vuorovaikutuksen toteuttamisesta vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa sekä asiantuntemuksen jakamisesta toisilleen (Villa ym., 2008). Samanaikaisopettajat jakavat myös yhdessä vastuun opetuksen tuomista positiivista ja negatiivista seurauksista (Conderman ym., 2009).

Opettajilla on erilaisia tietoja, taitoja ja resursseja, mutta tärkeää on löytää yhteinen kieli opettamisen ja oppimisen suhteen. Opettajilla on omat arvot ja uskomukset, jotka pitäisi tuoda toisille näkyväksi yhteisen näkemyksen löytämiseksi ja erilaisten ajatusten tunnistamiseksi. (Ahtiainen ym., 2011; Villa ym., 2008.) Lisäksi on hyvä sopia yhteisistä luokkahuonekäytännöistä ja pelisäännöistä (Ahtiainen ym., 2011). Jotta samanaikaisopetus voi onnistua, opettajilla on hyvä olla samanlainen ymmärrys opetuksesta ja luokan hallinnallisista keinoista (Scruggs ym., 2007). Opettajat ovat kokeneet tärkeäksi sen, että

samanaikaisopettajilla olisi valmiiksi samankaltainen pedagoginen näkemys (Takala & Saarinen, 2020) ja samanaikaisopetuksen työparina on oltava itselle sopiva opettajakollega (Sirkko ym., 2018). Kun opettajat opettavat samanaikaisesti, he näkevät toistensa opetustavat ja kohtaamiset oppilaiden kanssa. Vaikka tämä on tärkeää oman ammatillisen kehittymisen kannalta, se voi vaikuttaa samanaikaisopetuksen käyttöön. Kouluissa on kiinnitettävä huomiota sen kulttuuriin ja ilmapiiriin, missä hyväksyttäisiin ja kohdattaisiin avoimin mielin jokaisen omat tavat koulun kentällä. (Rytivaara ym., 2012, s. 337.) Myös omalla asenteella on merkitystä samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Opettajien myönteinen asenne kyseistä työtapa kohtaa saattaa toimia edistävänä tekijänä (Scruggs ym., 2007).

Samanaikaisopetuksessa on kyse opettajien välisestä yhteistyöstä (Rytivaara ym., 2012, s. 338), joten onnistumisen keskiössä on opettajien välinen vuorovaikutus. Opettajat yhdessä tekevät päätöksiä, hallitsevat konflikteja ja ratkaisevat ongelmia (Villa ym., 2008). Ammatillisessa yhteistyössä opettajat muodostavat keskenään suhteen, mitä voi kutsua vertaistyötoverisuhteeksi (*peer coworker relationship*), jossa he ovat hierarkkisesti samalla tasolla. Vertaissuhteiden kehittymiseen vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset tekijät, kuten persoonallisuus ja samankaltaisuus sekä työpaikan konteksti, johon sisältyy esimerkiksi työpaikan kulttuuri ja jaetut työtehtävät. Vuorovaikutus on oleellisena osana vertaissuhteissa. (Sias, 2008, s. 58, 60.)

Samanaikaisopetus vaatii sosiaalista vuorovaikutusta, johon liittyy luottamus ja keskustelu opettajien välillä (Conderman ym., 2009; Takala & Saarinen, 2020; Villa ym., 2008). Opettajien on tärkeää kommunikoida toisilleen avoimesti sekä olla joustavia (Scruggs ym., 2007). Samanaikaisopettajat luovat ja rakentavat yhdessä vahvan suhteen (Friend ym., 2010), joka vaikuttaa opetuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen (Mastropieri ym., 2005). Vuorovaikutussuhde opettajien välillä kehittyy prosessimaisesti eteenpäin (Conderman ym., 2009, s. 7). Gately ja Gately (2001) ovat jakaneet samanaikaisopetussuhteen kolmelle eri tasolle. Ensimmäisenä on alkutaso (*beginning stage*), jolloin tutustutaan toisiin ja vuorovaikutus on varovaista sekä huolellista. Seuraavana on kompromissitaso (*compromising stage*), jolloin kommunikaatio on vuorovaikutteisempaa ja opettajat ottavat ja jakavat erilaisia rooleja opetustilanteissa luonnostaan. Samanaikaisopetuksessa tähdätään viimeiseen tasoon, jota kutsutaan yhteistyötasoksi (*collaborative stage*), jolloin vuorovaikutus on avointa ja opettajat vastavuoroisesti ihailevat toisiaan. (Gately & Gately, 2001.)

Samanaikaisopetus pohjautuu tasa-arvoon (Conderman ym., 2009; Villa ym., 2008), jossa on kyse opettajien vastavuoroisesta toiminnasta eli jokainen opettaja vuorollaan jakaa omaa tietoaan sekä on tiedon vastaanottaja (Villa ym., 2008). Samanaikaisopettajuuteen sisältyy myös henkisten voimavarojen ja aineellisten resurssien jakaminen. Lisäksi jokaisella opettajalla on yhtä suuri vastuu oppitunnin suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Conderman ym., 2009.) Tasa-arvon saavuttamisen avainasemassa on toisen kunnioittaminen (Villa ym., 2008), mikä on huomioitava samanaikaisopetusta toteutettaessa (Scruggs ym., 2007). Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa opettajat ovat kertoneet vallan jakautumisen ongelmallisuudesta, mikä puolestaan vähentää opettajien tasa-arvoisuutta. Valta voi helposti olla sillä opettajalla, jonka luokkahuoneessa toimitaan. Esimerkiksi erityisopettaja ei ole tasa-arvoisessa asemassa luokanopettajan luokassa. (Takala & Saarinen, 2020.)

Yhteistyöhön perustuvan opetuksen toteutumisen edellytyksenä on myös institutionaalinen vastuu. Opettajankoulutuksessa on tarjottava koulutusta yhteistyöhön liittyvään suunnitteluun sekä opetuskäytäntöihin. (Thousand ym., 2006.) Samanaikaisopetuksen toteuttamista edistää hallinnollinen tuki (Scruggs ym., 2007), joten työelämässä hallinnollisen puolen on puolestaan annettava mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen ja opettajalla itsellään on lisäksi vastuu pysyä ajan tasalla uusista tiedoista ja taidoista (Thousand ym., 2006). Koulun johdon tuki on myös tärkeää samanaikaisopetuksen onnistumisen näkökulmasta (Takala & Saarinen, 2020) ja johtajan asenne kyseiseen toimintamuotoon on ratkaiseva tekijä (Sirkko ym., 2018). Samanaikaisopetuksen toteuttaminen voi olla pakotettua tai vapaaehtoista, joista vapaaehtoisen osallistumisen on todettu edistävän samanaikaisopetuksen toteuttamista (Scruggs ym., 2007).

3.4 Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet opettajien näkökulmasta

Suomalaisia tutkimuksia on toteutettu samanaikaisopetuksesta. Opettajat ovat kokeneet, että he hyötyvät samanaikaisopetuksesta (Sirkko ym., 2018). Heillä on ollut myönteisiä käsityksiä kyseisestä työtavasta ja he ovat käyttäneet käsitteitä, jotka kuvastivat henkisten resurssien kasvamista sekä opetuksen erilaisen toteuttamisen mahdollisuuksia (Ahtiainen ym., 2011). Vaikka samanaikaisopetukseen opettajat suhtautuvat myönteisesti, sen toteutus ei ole lisääntynyt, kun verrataan suomalaisia tutkimuksia vuodelta 2010/2012 vuoteen 2021 (Kokko ym., 2021).

Opettajien mielestä oppilaat hyötyvät samanaikaisopetuksesta (Sirkko ym., 2018). Samanaikaisopetus mallintaa oppilaille yhteistyötaitoja ja opettajat pystyvät paremmin

reagoimaan tunnilla oppilaiden tarpeisiin sekä oppilaan yksilöllisen oppimisen mahdollisuus parantuu (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Villa ym., 2008). Opettajat ovat kokeneet, että heillä jää enemmän aikaa oppilaiden kohtaamiseen (Ahtiainen ym., 2011; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012), mikä mahdollistaa myös oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen (Sirkko ym., 2018). Lisäksi opettajien mielestä työrauha voi mahdollisesti olla parempi samanaikaisopetuksessa (Ahtiainen ym., 2011).

Samanaikaisopetus antaa mahdollisuuden toteuttaa tutkimukseen perustuvia interventioita esimerkiksi erilaisista opetusmenetelmistä, kuten pienryhmäopetus ja vertaisopetus (Villa ym., 2008). Opettajien mukaan opetuksen laatu voi parantua samanaikaisopetuksessa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Samanaikaisopetuksessa yhdistyy kahden opettajan asiantuntemus (Villa ym., 2008) ja opettajien näkökulmasta se mahdollistaa vahvuuksien hyödyntämisen sekä yhteissuunnittelu tehostaa opetuksen toteutusta (Ahtiainen ym., 2011). Aloittelevan ja kokeneemman opettajan välinen yhteistyö myös tukee opettajia työssään (Kardos ja Johnson, 2007).

Samanaikaisopettajat kokevat voimaantumista, jolla tarkoitetaan ammatillista kasvua ja resurssien sekä asiantuntemuksen vastavuoroista jakamista, jotka luovat yhteenkuuluvuutta johtaen vapautumisen tunteeseen (Villa ym., 2008). Samanaikaisopetuksessa opettajat oppivat toisiltaan ja jakavat toisilleen asiantuntijuuttaan, mikä tukee ammatillista kehittymistä (Takala & Saarinen, 2020). Lisäksi opetusvastuun jakaminen edistää opettajien hyvinvointia ja vähentää opettajien työmäärää (Sirkko ym., 2018). Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) tutkivat pitkittäistutkimuksessaan samanaikaisopetuksen hyötyjä ja ensimmäisenä mittausajankohtana suurimmaksi hyödyksi nousi ammatillinen kehittyminen ja toisella sekä kolmannella mittauskerralla jakaminen ja hyvinvointi. Opettajat ovat maininneet hyödyiksi kollegiaalisen jakamisen ja vertaistuen sekä pedagogisten vinkkien saannin (Ahtiainen ym., 2011). Opettajat ovat kokeneet, että yhteistyö ja hyvä, toimiva vuorovaikutus tuo iloa (Sirkko ym., 2018) sekä toisen kanssa töiden tekeminen on mukavampaa kuin yksin sekä se tuo vaihtelua työhön (Ahtiainen ym., 2011).

Samanaikaisopetus vaatii paljon resursseja onnistuakseen (Chitiyo, 2017) ja haasteita ilmenee sekä aloittelevilla että kokeneimmillakin opettajilla ja ne koskettavat opetustilan, menetelmien ja ideoiden jakamista ja niistä keskustelemista (Conderman ym., 2009, s. 20). Opettajilla on työssään tällä hetkellä paljon vaatimuksia ja samanaikaisopetusta pidetään aikaavievänä.

Tämä voi vaikuttaa siihen, että opettajat valitsevat muita opetusmalleja kuin samanaikaisopetuksen. (Chitiyo, 2017.)

Tutkijat nostavat esiin yhteisen ajan puuttumisen -haasteen samanaikaisopetuksessa (Ahtiainen ym., 2011; Kokko ym., 2021; Saloviita & Takala, 2010; Friend ym., 2010; Mastropieri ym., 2005; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Sirkko ym., 2018). Ajallinen haaste ilmenee esimerkiksi opetuksen, luokkahuoneen hallinnan ja arviointien suunnittelussa (Friend ym., 2010; Mastropieri ym., 2005). Lisäksi opettajat ovat kokeneet, että haasteena on lukujärjestyksen suunnitteleminen esimerkiksi aineenopettajan tuntien osalta (Ahtiainen ym., 2011). Opettajat tiedostavat aikaan liittyvän haasteen, mutta lyhytkin yhteinen suunnittelu-aika on opettajien mielestä riittävä (Takala & Saarinen, 2020). Huomioitavaa on, että yhteisen suunnitteluajan puuttuminen vaikuttaa samanaikaisopetuksen käyttämiseen (Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Saloviidan (2016) mukaan suunnitteluajan puuttuminen vaikuttaa tekosyyllä, koska ne, jotka ovat kiinnostuneet yhteisen opetuksen toteuttamisesta, löytävät yhteistä suunnittelu-aikaa. Enemmän on kyse oman autonomian päättymisestä. (Saloviita, 2016, s. 154.)

Opettajat ovat kokeneet, että samanaikaisopetuksen toteuttamiseen on tarjottava sopivia tiloja, mikä on haasteena koulun kentällä (Sirkko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020). Perinteisissä luokissa toteutettavassa samanaikaisopetuksessa opettajat mainitsevat valtataistelun yhdeksi haasteeksi ja avoimissa oppimisympäristöissä puolestaan nousee esiin melutaso (Takala & Saarinen, 2020). Opettajat ovat myös raportoineet, että johtajan negatiivinen asenne estää samanaikaisopetuksen aloittamisen (Sirkko ym., 2018) ja monet opettajat kokevat, että heillä ei ole tarvittavia taitoja samanaikaisopetuksen toteuttamiseen (Chitiyo, 2017).

Samanaikaisopetuksen toteuttamiseen vaikuttaa työkaverin kannatus opetusmenetelmää kohtaan (Chitiyo, 2017) ja opettajien mielestä haasteena on löytää toinen opettaja, jonka kanssa toteuttaa samanaikaisopetusta (Sirkko ym., 2018). Samanaikaisopetuksen toteuttamisen esteiksi mainitaan esimerkiksi roolien selkeys, erilaiset opetustyyliä ja vuorovaikutuksen puute (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Jotkut opettajat myös tulkitsevat samanaikaisopetusta eri tavalla kuin hyväksytty määritelmä (Sirkko ym., 2018).

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusotteena laadullinen tutkimus

Tutkimusotteen valintaan vaikuttaa tutkittavan ilmiön luonne (Kananen, 2017, s. 38). Tutkijan on pohdittava tutkimuksen tavoitetta eli mitä halutaan tutkia ja selvittää sekä millaista tietoa pyritään tutkimuksella saavuttamaan (Puusa & Juuti, 2020, s. 38). Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on se, että tutkimuskohteena ovat ihmiset ja tarkoitus on ymmärtää ilmiötä ihmisen elämismaailman kautta (Braun & Clarke, 2013; Juuti & Puusa, 2020; Vilkka, 2021). Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää kokonaisvaltaisesti ja pyrkimyksenä on tuoda näkyväksi tosiasioita. Ihmisen avulla kerätään tietoa tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi ym., 2015.) Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat yleensä sanoin kerättyä dataa eikä tutkimus anna yhtä oikeaa vastausta (Braun & Clarke, 2013, s. 3, 20). Lisäksi tarkoituksena ei ole yleistää tuloksia verrattuna määrälliseen tutkimukseen (Kananen, 2017, s. 32). Tässä tutkimuksessa selvitan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta, joten tutkimukseni kohdistuu ihmisiin ja haluan ymmärtää kyseistä ilmiötä opiskelijoiden näkökulmasta.

Osa tutkijoista ajattelee, että laadullinen tutkimus on ainut tapa tuottaa uutta tietoa, koska silloin ilmiölle ei välttämättä ole olemassa teorioita, joihin voi pohjata. Huomioitavaa on myös se, että kaikkien tutkimuksien pohjalla on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan ymmärtää ilmiötä syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yksittäistä tapausta, joka käsitellään perusteellisesti ja tutkimuksessa yleensä halutaan saada aikaan muutosta. (Kananen, 2017, s. 33–44.) Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan näkyväksi luokanopettajaopiskelijoiden tietoisuuden samanaikaisopetuksesta sekä saamaan muutosta aikaiseksi tutkimuskentällä. Tutkijoiden on huomioitava opiskelijat ja heidän koulutusympäristönsä yhteisöllisen koulukulttuurin luomisessa.

Opettajien käsityksiä samanaikaisopetuksesta on selvitetty suomalaisella tutkimuskentällä (Ahtiainen ym., 2011; Saloviita & Takala, 2010; Sirkko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Puolestaan luokanopettajaopiskelijoiden ääni on saatu kuuluviin opiskelijoiden tekemissä Pro gradu -tutkielmissa, joiden tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmänä on ollut esimerkiksi kyselylomake (Johansson & Korpi, 2018;

Eko & Harju, 2017). Tutkimusote vaikuttaa tutkimusmenetelmien valintaan (Kananen, 2017, s. 37) ja laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä ovat yleensä haastattelut, dokumenttiaineistot ja havainnoiminen (Juuti & Puusa, 2020, s. 13; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Päättin toteuttaa tutkimuksen laadullisena, koska koin tarpeelliseksi käyttää aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Lisäksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille erilaisia näkökulmia (Juuti & Puusa, s. 14) tavoittaen kuvaukset todellisuudesta (Vilka, 2021), minkä vuoksi laadullinen tutkimusote on oikea suunta samanaikaisopetukseen liittyvien käsitysten ymmärtämiseksi.

Tutkimusprosessin aloitin tutkimusaiheen valinnalla. Aiheen etsimisessä voi lähteä liikkeelle tutusta aihepiiristä tai aivan uudesta aiheesta (Hirsjärvi ym., 2015, s. 72). Valitsin tutkimusaiheeksi samanaikaisopetuksen, joka oli itselleni osittain tuttu työtapateoreettisesti sekä käytännössä toteutettuna. Keräsin aiheeseen liittyen aiemmin ilmestynyttä kirjallisuutta sekä tutkimustietoa, minkä pohjalta muotoutui tarkempi tutkimusaihe. Tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan samanaikaisopetusta luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta, koska tutkimuskentällä opiskelijoiden huomiointi on vähäistä. Kun aihevalinta tarkentui, muotoilin tutkimuskysymyksiä ja työstin teoreettista viitekehystä. Tutkimuskysymysten pohjalta muotoilin haastattelurungon, jonka avulla keräsin tutkimuksen aineiston. Haastattelujen avulla pyrin saamaan tietoisuuteen tutkittavien ajatuksia samanaikaisopetuksesta. Laadullinen tutkimus on induktiivista eli saadusta aineistosta tehdään johtopäätöksiä (Juuti & Puusa, 2020, s. 11). Aineistonkeruun jälkeen analysoin ja tulkitsin hankittua aineistoa sekä pohdin ja tein johtopäätöksiä. Lisäksi tulosten pohjalta täydensin vielä tutkimuksen teoreettista taustaa ja lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.2 Tutkittavat ja aineiston hankinta

Tutkimuksen tarkoitus on otettava huomioon tutkimuksen toteuttamistavan valintaa tehdessä (Eskola ym., 2018, s. 28). Aiempia Pro gradu -tutkielmia liittyen samanaikaisopetukseen on toteutettu esimerkiksi kyselylomakkeella (Johansson & Korpi, 2018; Eko & Harju, 2017). Haastattelun avulla on mahdollista syventää saatavia tietoja (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 35), minkä vuoksi tämä tutkimus on toteutettu haastattelumenetelmällä. Laadullisen tutkimuksen piirteitä on myös se, ettei voi välttämättä luoda tarkkoja kysymyksiä ja aineisto kerätään useimmiten vuorovaikutussuhteessa (Kananen, 2017, s. 33–34), mikä tukee haastattelun hyödyntämistä tässä tutkimuksessa. Kyselylomakkeen sekä haastattelun avulla on

mahdollisuus tutkia tietoisuutta ja ajattelua. Haastattelu on kuitenkin joustavampi sekä se antaa enemmän tilaa tutkittavan ajatuksille verrattuna kyselylomakkeeseen. Lisäksi haastattelutilanteessa on mahdollista pyytää täsmennystä haastateltavalta. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 35–37.)

Haastattelu on tavoitteellista keskustelua, jossa tutkija ja tutkittava ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Puusa 2020, s. 103). Haastattelutyyppejä on monenlaisia ja niitä jaotellaan esimerkiksi strukturointiasteen mukaisesti (Eskola ym. 2018, s. 29). Tässä tutkimuksessa käytän teemahaastattelua, jota voi kuvailla vapaamuotoiseksi keskusteluksi ennalta päätettyjen teemojen sisällä (Eskola ym. 2018, s. 30). Haastatteluun valmistautuminen ja sen suunnittelu on avainasemassa onnistumisen näkökulmasta (Braun & Clarke, 2013, s. 81). Teemahaastatteluun tutkija luo etukäteen haastattelurungon, joka varmistaa sen, että keskitytään tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimusongelmaan (Puusa, 2020, s. 113). Suunnitteluvaiheessa tutkittava ilmiö jaetaan pääluokkiin, joiden ympärille luodaan erilaisia teema-alueita. Teema-alueiden pohjalta puolestaan muodostuu erilaisia haastattelukysymyksiä, jotka ovat avonaisia. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 66–67.) Teemojen muodostuminen voi syntyä intuition perusteella, aiemmasta kirjallisuudesta tai teorioista (Eskola ym. 2018, s. 41).

Tämän tutkimuksen haastattelurungon teemat (liite 2) nousevat tutkielman teoreettisesta taustasta. Teemat ovat *Samanaikaisopetuksen käsite, Samanaikaisopetuksen työtavat ja toiminnan edellytykset, Hyödyt ja haasteet, Opettajakulttuurit ja samanaikaisopetus kouluissa sekä Opettajankoulutus ja samanaikaisopetus*. Ennen virallisia haastatteluja voi toteuttaa esihaastattelun, jonka avulla on mahdollista testata esimerkiksi haastattelurunkoa, kysymysten muotoilua sekä haastattelun kestoa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 72). Toteutin esihaastattelun ennen haastattelukutsun lähettämistä. Esihaastattelun avulla muutin teemojen sisällä olevia apukysymyksiä sopiviin muotoihin.

Tutkittavien valintaan vaikuttaa tutkimuksen tehtävä ja mahdollisiin haastateltaviin voi olla yhteydessä esimerkiksi henkilökohtaisesti tai sähköpostin avulla (Eskola ym., 2018, s. 30–31). Tutkittavat voidaan valita tutkimukseen satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Ei-satunnaisissa otoksissa on tyypillistä, että tutkittavat on valittu saatavuuden mukaan. (Metsämuuronen, 2006, s. 45.) Laadullisen tutkimuksen yleispiirteenä on kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta (Hirsjärvi ym., 2015). Päädyin rajaamaan tutkittavat Turun yliopiston Rauman yksikön luokanopettajaopiskelijoihin, koska aiempi kyselytutkimuksella toteutettu Pro gradu -

tutkielma oli keskittynyt Turun yksikön luokanopettajaopiskelijoihin (Eko & Harju, 2017). Kokemuksella ja tiedolla sekä vuosikurssilla ei ollut merkitystä tutkimukseen osallistumisen kannalta.

Lähetin keväällä 2023 haastattelukutsun (liite 1) sähköpostin välityksellä Raumalla opiskeleville luokanopettajaopiskelijoille. Haastateltavien määrään vaikuttaa tutkimuksen tarkoitus ja muutaman henkilön haastattelusta on mahdollista saada jo merkittävää tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 58–59). Laadullisen tutkimusmenetelmän aineiston keräämiselle on tarkoitus saada sisällöllisesti paljon tietoa, mikä ei ole verrattavissa aineiston kappalemäärään (Vilka, 2021, s. 129). Halukkaita osallistujia tähän tutkimukseen oli yhteensä kahdeksan (8) luokanopettajaopiskelijaa Rauman opettajankoulutuslaitokselta. Vaikka vuosikurssilla ei ollut merkitystä tutkimukseen osallistumisen kannalta, huomioitavaa on se, että kaikki kahdeksan osallistujaa olivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita.

Haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää huomioida haastatteluympäristö. Haastattelun toteuttamiseen ei ole määritelty tarkkoja ehtoja, vaan tärkeää on ottaa huomioon haastateltavan näkökulma. Haastattelun voi esimerkiksi toteuttaa yliopistolla tai muussa julkisessa tilassa. (Eskola ym., 2018, s. 33.) Viestintätekniikan kehityksen myötä virtuaalihaastatteluita on myös mahdollista toteuttaa (Archibald ym., 2019). Virtuaalihaastattelut säästävät aikaa sekä matkustuskuluja. Ne eroavat kasvokkain toteutetusta haastattelusta siten, että elekieltä ei välttämättä pysty yhtä hyvin tarkkailemaan sekä etäyhteydet saattavat tuoda ongelmia esimerkiksi yhteyskatkojen näkökulmasta. (Eskola ym., 2018, s. 35).

Toteutin haastattelut kevään 2023 aikana haastateltavien toiveiden mukaisesti. Haastatteluista neljä oli toteutettu etäyhteydellä Zoomin välityksellä ja neljä kasvokkain yliopiston tiloissa. Zoom on verkkoalusta, jossa ihmisten on mahdollista kommunikoida tietokoneen, tabletin tai puhelimen avulla. Kyseisellä verkkoalustalla on mahdollisuus tallentaa turvallisesti istuntoja ilman lisäohjelmistoja. Tutkimuksen mukaan Zoom on todettu käyttäjäystävälliseksi alustaksi, minkä vuoksi se soveltuu käytettäväksi useiden ihmisten kanssa. (Archibald ym., 2019.) Zoomissa toteutetuissa haastatteluissa koin haasteeksi välillä yhteyden pätkimisen ja oman reagoinnin näyttämisen haastateltavalle, jotta puhetta ei tulisi päällekkäin nauhoitukselle. Kyseisiin haasteisiin pystyy vaikuttamaan haastattelutilanteen aikana esimerkiksi pyytämällä haastattelijaa kertomaan sanottavansa uudestaan ja pyrkiä videokuvan välityksellä reagoimaan haastateltavan sanoihin esimerkiksi nyökkäämällä. Etäyhteydellä toteutetun haastattelun

hyötynä oli kuitenkin tallentamisen mahdollisuus sekä ajallisesti oli helpompi sopia haastattelun toteuttamisen ajankohta.

Teemahaastattelussa mietityt haastattelukysymykset ovat suosituksia ja teema-alueiden järjestys sekä laajuus vaihtelevat haastateltavien kanssa (Eskola ym. 2018, s. 30).

Tutkimukseni haastattelutilanteissa teemat etenivät jokaisen haastateltavan kanssa eri järjestyksessä riippuen tutkittavan vastauksista. Myös teemojen käsittelyn laajuus vaihteli haastateltavien kesken. Esimerkiksi Opettajakulttuurit ja samanaikaisopetus -teeman keskustelu jäi monen haastateltavan kanssa lyhyeksi. Kyseistä teemaa en käsitellyt kaikkien kanssa, koska huomasin haastatteluiden edetessä, että teema ei ole välttämättä tarkoituksenmukainen tutkimuskysymyksiä ajatellen.

Haastattelutilanteessa käsiteltävien teemojen alussa on hyvä antaa aikaa vapaaseen keskusteluun aiheeseen liittyen, minkä jälkeen voi palata joihinkin kohtiin yksityiskohtaisemmin. Tarkentavia kysymyksiä on tärkeää tehdä aineiston analyysivaiheen kannalta, jotta tulee ilmi se, mitä haastateltava todella tarkoitti. (Eskola ym. 2018, s. 45.) Tarkentavat kysymykset muodostetaan edellisen vastauksen perusteella (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 109), joten haastattelutilanteissa annoin haastateltaville ensin tilaa tuoda esiin omia ajatuksia, minkä jälkeen kysyin tarkempia kysymyksiä aiheeseen liittyen.

Haastattelujen nauhoittaminen on osa teemahaastattelun toteuttamista, jotta tilanteesta saadaan mahdollisimman luonteva vuorovaikutustapahtuma (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 92). Nauhoitin kaikki haastattelut tutkittavien luvalla Zoom-sovelluksen nauhoitustoiminnolla tai puhelimen Sanelin-sovelluksella. Tallensin nauhoitteet Turun yliopiston Seafiletallennuspalveluun ja tuhosin ne litteroimisen jälkeen.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu- ja analyysivaiheen aikana käydään vuoropuhelua, mikä lisää tutkimuksen joustavuutta (Puusa, 2020, s. 146). Aineistoa kannattaa siis analysoida jo aineistonkeruun aikana (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 136). Haastatteluiden aikana esitin haastateltaville tarkentavia kysymyksiä, jotka olivat tarpeellisia tutkimuksen kannalta. Lisäksi haastatteluprosessin aikana tutustuin kerättyyn aineistoon litteroinnin avulla, ja huomioin tämän tulevissa haastatteluissa tiedonsaannin näkökulmasta.

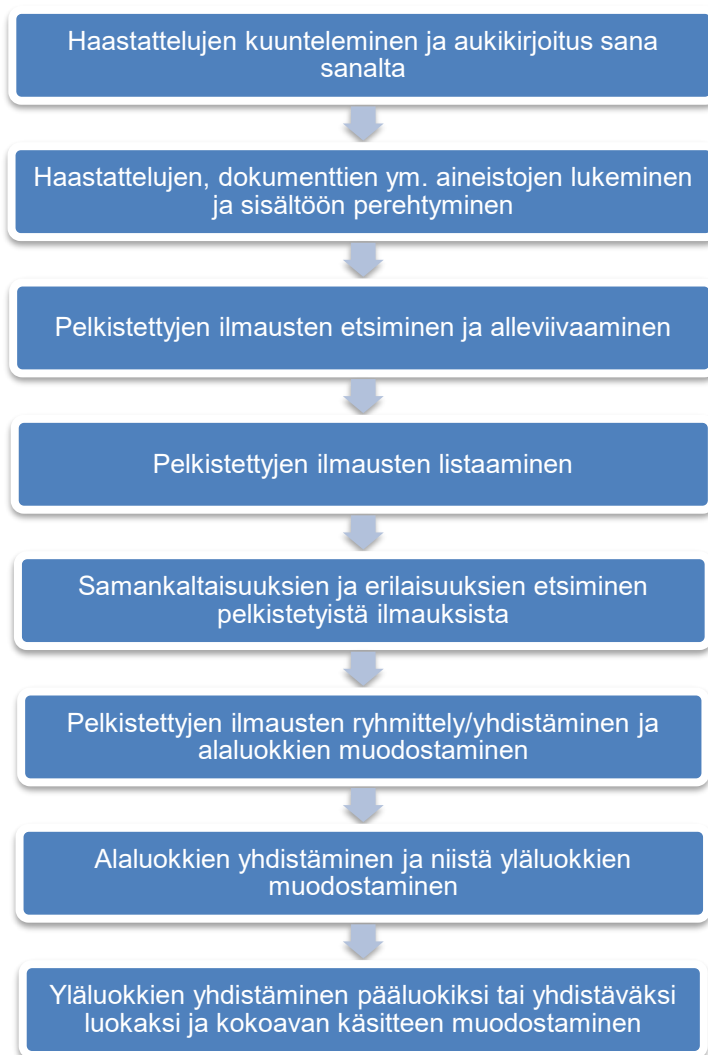
Tutkittava aineisto on litteroitava ennen sen analysointia. Litterointi tarkoittaa nauhoitetun haastattelun purkamista tekstimuotoon. Aineiston litteroinnin tarkkuuteen ei ole olemassa tarkkoja ohjeita, vaan tutkija voi esimerkiksi valita kirjoittaako koko haastattelun vai

valikoidut osiot. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 138–139; Vilkka, 2021, s. 137.) Litteroinnissa on tärkeää huomioida lauserakenteiden virheellisyys puhutussa kielessä. Haastattelun sisältö ei saa muokkautua kirjoitetussa muodossa eikä saa jättää huomiotta tarpeellisia sanoja. (Braun & Clarke, 2013, s. 164.) Litterointivaihe on osa analysointiprosessia (Braun & Clarke, 2013, s. 173), koska silloin tutustutaan aineistoon ja rajataan sitä (Ruusuvuori ym., 2010, s. 13–14). Litteroin kerättyä aineistoa jo haastatteluprosessin aikana. Litteroin haastattelut ensin sana sanalta, mutta jätin huomiotta sanattoman viestinnän. Tämän jälkeen poistin litteroidusta aineistosta ylimääräiset täytesanat. Numeroin haastattelut satunnaiseen järjestykseen anonymiteetin varmistamisen kannalta ja merkitsin ne lyhennettyyn muotoon, kuten H1 (haastattelu 1). Litteroitua aineistoa oli ennen analysoinnin aloittamista yhteensä 49 sivua.

4.3 Aineiston analyysi

Haastattelussa haastateltavat eivät kerro suoraan vastauksia (Ruusuvuori ym., 2010, s. 9) ja aineistosta ei automaattisesti nouse esiin tietoa, vaan tutkijan on analysoitava ja tulkittava sitä itse (Eskola, 2018, s. 210; Ruusuvuori ym., 2010, s. 15). Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa olennaista on pilkkoa aineistoa osiin (Puusa, 2020, s. 146) ja aineiston analysointiin on olemassa erilaisia ja moninaisia tapoja (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 136). Kun valitaan aineiston analysointitapaa, ensimmäiseksi on pohdittava tutkimuksen tarkoitusta (Eskola, 2018, s. 212). Tarkoituksena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä samanaikaisopetuksesta, joten pyrin tuomaan näkyväksi opiskelijoiden tulkintoja käsitteeseen liittyen. Tässä tutkimuksessa analysoin jokaisen tutkimuskysymyksen erikseen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Sisällönanalyysissä aineistoa tiivistetään selkeämpään muotoon, minkä jälkeen tutkitaan ja tehdään päätelmiä (Puusa, 2020, s. 149). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on tutkimusaineiston kuvaamista sanallisesti, missä etsitään aineistosta nousevia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 117–119) ja aineiston analysointi etenee vaiheittain (Vilkka, 2021, s. 163–164). Aineiston analysoinnissa olen käyttänyt soveltaen tukena Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä (kuvio 2).



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan tutkimusaineiston pelkistämällä eli redusoinnilla. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta poistetaan epäolennaiset tiedot, jotka eivät ole tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Aineiston jäsentämisessä käytetään koodimerkkejä, jotka toimivat tekstin sisäisinä muistiinpanoina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Tässä tutkimuksessa koodasin aineistosta nousevat samaa kuvaavat teemat ja ilmaisut samoilla väreillä. Koodatut ilmaisut kirjoitin pelkistettyyn muotoon, minkä tekemistä ohjaa ja rajaa tutkimustehtävä eli tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset (Puusa, 2020, s. 152). Siirsin koodatut osat uudelle tekstitiedostolle poistamatta kuitenkaan alkuperäistä tiedostoa. Haastattelukatkelmien perään lisäsin haastateltavan numerotunnuksen, mikä helpottaa alkuperäiseen aineistoon palaamista. Analysoinnissa huomioin pelkistetyille ilmauksille luomani tiedoston lisäksi myös alkuperäisen tiedoston sisällön.

Aineiston koodaamisen ja pelkistämisen jälkeen klusteroin eli ryhmittelin aineistoa siten, että tein jokaiselle tutkimuskysymykselle oman ryhmittelyn. Ryhmittelyssä aineistosta on tarkoitus etsiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut yhdistetään yhdeksi ryhmäksi, joiden sisällön perusteella luodaan ilmiölle alaluokka. Luokittelua jatketaan niin kauan kuin tarpeellista luomalla alaluokille yläluokkia ja yläluokkia yhdistämällä pääluokkiin. Analyysin edetessä selviää luokkien tarpeellisuuden määrä. Lopuksi aineistoa abstrahoidaan eli käsitteellistetään, johon ryhmittely liittyy jo osittain. Aineiston käsitteellistämässä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–127.) Toisin sanoen tutkija yhdistää aineiston yksittäistapauksia yleiselle tasolle (Puusa, 2020, s. 148). (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–126.) Tutkimusaineiston luokittelussa sovelsin Tuomen ja Sarajärven (2018) mallia aineistolähtöisen sisällönanalyysin luokittelusta. Ensimmäiseksi pelkistin alkuperäisen ilmauksen, josta muodostin alaluokkia. Seuraavaksi yhdistin alaluokkia, joista muodostui yläluokkia ja yläluokkien yhdistämisestä pääluokkia. Osan pelkistetyistä ilmauksista yhdistin suoraan yläluokaksi. Luokkien nimeämisessä hyödynsin tutkielman teoreettista tietoa.

Tutkimusaineiston analysoinnin jälkeen on tärkeää muistaa tulkita ja selittää aineiston tuloksia. Tuloksista muodostetaan synteesejä, jotka luovat yhteisiä kokonaisuuksia vastaten ilmiölle annettuihin kysymyksiin. (Puusa, 2020, s. 154–155.) Tulokset-osiossa kerron tutkimustuloksista syntyneen luokittelun näkökulmasta. Selitän ja tulkitsen aineistoa tarkasti vastaten tutkimuskysymyksiin. Pohdinnassa tarkastelen tutkimustuloksia laajemmasta näkökulmasta ja yhdistelen tuloksia teoriaan ja aikaisempaan tutkimustietoon.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston luokittelusta

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Pääluokka
“siin on mahdollisuus oppia toiselta ja jakaa niitä kokemuksia”	Toiselta oppiminen Kokemusten jakaminen	Tiedon, taidon ja kokemuksen jakaminen	Vastuun, asiantuntijuuden ja tuen jakaminen
“Toisella voi olla kokemusta enemmän jostain toisesta asiasta, toisella taas toisesta. Sitten se on myös tiedon jakamista.”	Kokemusten jakaminen Tiedon jakaminen		
“jos vastuuta jaetaan vaikka suunnittelusta, niin keventää sitten sitä työtä”	Vastuun jakaminen suunnittelussa keventää työtä	Työmäärän vähentyminen	
“jaetaan vastuuta, niin se helpottaa ainakin opettajan työmäärää”	Vastuun jakaminen vähentää työmäärää		

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan yhteisiä pelisääntöjä tutkimukseen liittyen. Tutkimuksen hyvä tieteellinen käytäntö on sellaista, missä on valittu eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. (Vilka, 2021, s. 41.) Ennen tutkimuksen toteuttamista olen hankkinut tietoa tutkittavasta ilmiöstä tieteellisen kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta. Tutkimuksen toteuttamisessa olen käyttänyt tiedeyhteisön hyväksymiä tutkimusmenetelmiä.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkijan toiminnan on oltava kunnioittavaa, rehellistä ja vilpitöntä. Muiden tutkijoiden tuloksiin viittaaminen ei saa olla puutteellista eikä muita tutkijoita saa vähätellä. (Braun & Clarke, 2013, s. 61; TENK, 2023; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151.) Tutkimusprosessin aikana, tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä olen toiminut luotettavasti ja rehellisesti. Olen kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä ilmoittamalla lähdeviitteet selkeästi erottamalla ne omista tuloksista.

Tutkimuksessa noudatin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita, jotka Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on laatinut. Tutkittavilla on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti sekä heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Tutkittavalla henkilöllä on oikeus saada tietoa tutkimuksen tavoitteista, sisällöstä ja aineiston käsittelystä. (TENK, 2019.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti eli he ovat voineet kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta koska tahansa. Haastattelukutsussa kerrotun tutkimustiedon lisäksi annoin lisätietoa haastattelusta kiinnostuneille. Haastateltavilla oli minun yhteystietoni, jos jotain kysyttävää ilmeni ennen tai jälkeen haastattelun.

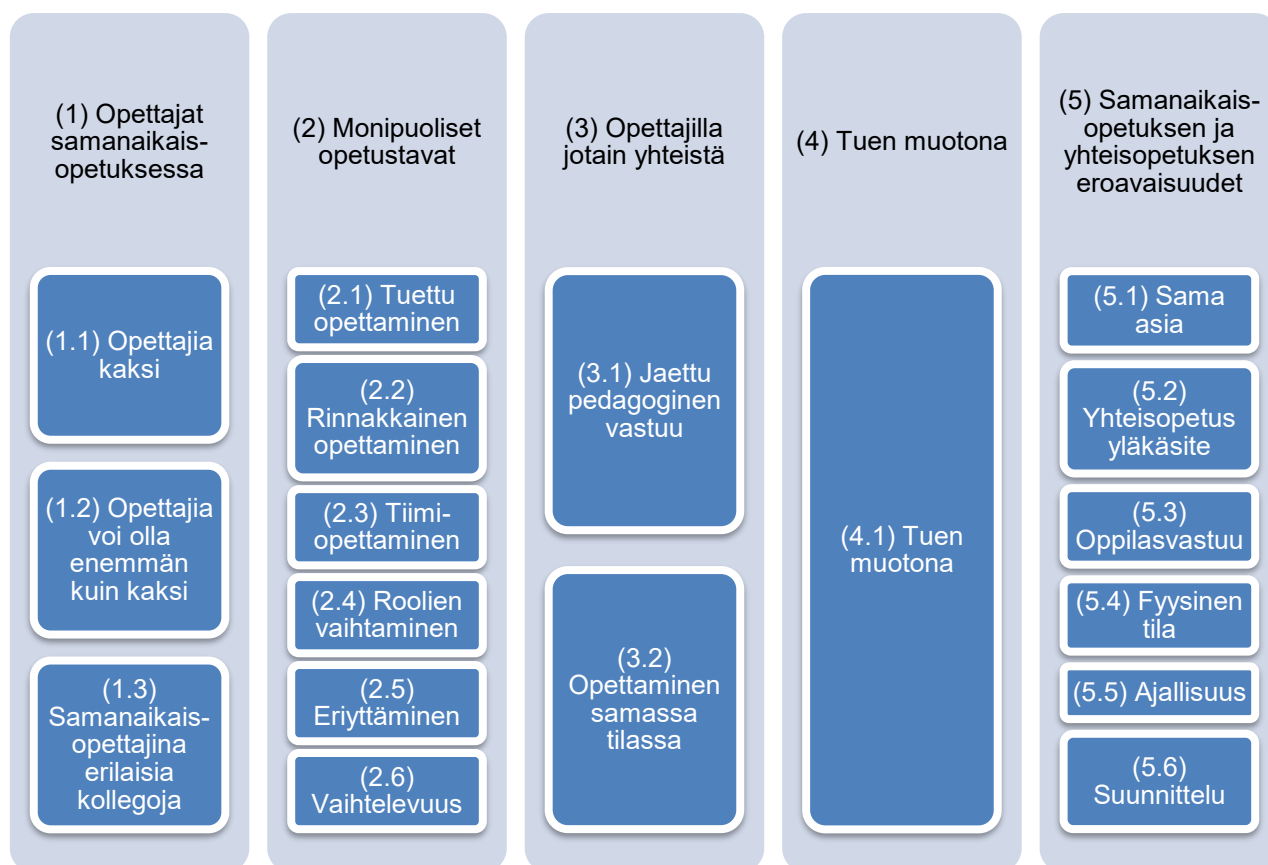
Tutkimusetiikka vaatii ratkaisemaan tutkimusaineiston säilyttämistä koskevat kysymykset. Tutkimusaineistoihin eivät muut henkilöt saa päästä käsiksi sekä tutkittavien anonymiteetin tasoa on pohdittava etukäteen. (Vilka, 2021, s. 47.) Äänitiedostojen tallenteissa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden äänet ovat tunnistettavissa verrattuna kirjoitettuun tekstiin, minkä vuoksi niitä on säilytettävä turvallisesti suojatussa kansiossa (Braun & Clarke, 2013, s. 64). Haastatteluiden äänitiedotteet siirsin Turun yliopiston Seafile-pilvipalveluun, minkä jälkeen tuhosin äänitteet tietokoneeni kovalevyiltä ja puhelimen Sanelin-sovelluksesta. Tutkimuksen tekoon liittyneet tiedostot, kuten haastatteluiden litteroinnit, säilytin myös Seafilessä. Hävitin tiedostot asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Eettisestä näkökulmasta on hyvä pohtia tutkittavien tunnistetietojen tarpeellisuutta (Eskola, 2018, s.

229). Haastateltavien anonymiteetti voi suojata tutkimukseen osallistuneita henkilöitä, mutta se voi myös poistaa heidän äänensä (Braun & Clarke, 2013, s. 63). Jotta pystyin säilyttämään tutkittavien anonymiteetin, keräsin tutkittavilta tiedon heidän vuosikurssistaan, mutta en muita henkilötietoja. Lisäksi haastattelut numeroin satunnaiseen järjestykseen aineiston analysoimisen onnistumiseksi ja tulosten luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkimukseen osallistui luokanopettajaopiskelijoita Rauman opettajankoulutuslaitokselta, joten tutkimusjoukko on ollut pieni, mikä lisää anonymiteetin säilymisen riskiä. Tässä tutkimuksessa olen ottanut myös huomioon sen, että tutkimukseen osallistuneet ovat olleet maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, mikä vähentää tutkittavien anonymiteettia.

5 Tulokset

5.1 Samanaikaisopetuksen määrittelemine

Tutkimuksen ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin luokanopettajaopiskelijat määrittelevät samanaikaisopetuksen. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset jaoin viiteen pääluokkaan, jotka ovat (1) *opettajat samanaikaisopetuksessa*, (2) *monipuoliset opetustavat*, (3) *opettajilla jotain yhteistä*, (4) *samanaikaisopetus tuen muotona* sekä (5) *samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen eroavaisuudet*. Pääluokkien ja yläluokkien järjestys kuvastaa luokkien yleisyyttä. Esimerkiksi ensimmäisestä pääluokasta haastateltavat ovat maininneet eniten. Analyysissa pääluokat jakautuivat yläluokkiin ja yläluokat vielä alaluokkiin.



Kuvio 3. Pää- ja yläluokat luokanopettajaopiskelijoiden samanaikaisopetuksen määrittelemisestä.

(1) *Opettajat samanaikaisopetuksessa* -pääluokka jakautuu kolmeen yläluokkaan, jotka ovat (1.1) *opettajia kaksi*, (1.2) *opettajia voi olla enemmän kuin kaksi* ja (1.3) *samanaikaisopettajina erilaisia kollegoja*. Kaikkien haastateltavien mielestä samanaikaisopetusta toteuttaa yhdessä kaksi opettajaa. Puolet haastateltavista kertoivat, että

samanaikaisopetuksessa voi toimia opettajia myös enemmän kuin kaksi.

Samanaikaisopetuksessa luokanopettajan työpariksi mainittiin toinen luokanopettaja, erityisopettaja, resurssiopettaja tai jonkun muun alan ammattilainen.

Toinen pääluokka on (2) *monipuoliset opetustavat*, joka pitää sisällään seuraavat yläluokat: (2.1) *tuettu opettaminen*, (2.2) *rinnakkainen opettaminen*, (2.3) *tiimiopettaminen*, (2.4) *eriyttäminen*, (2.5) *roolien vaihtaminen* sekä (2.6) *vaihtelevuus*. Samanaikaisopetuksen nähtiin mahdollistavan (2.1) *tuettua opetusta* siitä näkökulmasta, että opettaja saa tukea opetuksessaan, mikä ilmeni haastateltavan 6 puheessa esimerkiksi näin: “Toisen rooli on enemmän opettaa ja sitten toisen rooli on enemmän tarkkailla luokkaa ja tehdä tämmösiä ryhmän hallinnallisia juttui.” Lisäksi toisella opettajalla on mahdollisuus havainnoida oppilaita ja auttaa heitä sekä tarkastaa oppilaiden tekemiä tehtäviä. (2.2) *Rinnakkainen opettaminen* pitää sisällään ryhmissä toimimisen ja pienryhmätyöskentelyn erilaisilla pisteillä. Tässä korostettiin myös toiminnallisuutta sekä opettajan avustajan ja tukijan roolin merkitystä oppilaalle, mistä välittyy tämänhetkinen oppimiskäsitys oppilaista aktiivisina toimijoina (POPS, 2014).

Kolme haastateltavaa kuvaili (2.3) *tiimiopettamista*, joka on yhdessä opettamista samanaikaisesti. Tiimiopetuksesta kerrottiin yhteisen vastuun tärkeydestä opettamisen ja oppilaiden auttamisen suhteen. Haastateltava 3 totesi, että tiimiopettaminen ei ole taida olla kovin yleistä: ”Ehkä harvemmin sitä, että molemmat olisi siellä luokan edessä opettamassa, että yleensä ehkä toinen on enemmän siellä nimenomaan auttamassa.” Ahtiainen ym. (2011) ovat todenneet, että samanaikaisopetusta aloitetaan usein toteuttamaan tuetun ja rinnakkaisen opettamisen työtavoista ja tiimiopetus on yleensä harvinaisempi. Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat viittasivat yleisemmin tuettuun ja rinnakkaiseen opettamiseen verrattuna tiimiopetukseen.

(2.4) *Roolien vaihtamisesta* mainitsivat puolet haastateltavista. He totesivat, että opettajien erilaisia rooleja on mahdollisuus vaihdella samanaikaisopetuksessa, mutta he eivät kuitenkaan kertoneet, miksi roolien vaihtaminen on positiivinen mahdollisuus samanaikaisopetuksessa. Kolme haastateltavaa kuvaili (2.5) *eriyttämisen* mahdollisuudesta samanaikaisopetuksessa. He kertoivat, että samanaikaisopetuksessa eriyttäminen onnistuu paremmin ja opettajat voivat jakaa vastuuta alas- ja ylöspäin eriyttämisessä. (2.6) *Vaihtelevuus* tarkoittaa opetuksen monipuolistamisen mahdollisuutta. Opetuksen monipuolisuus on oppilasta ja opettajaa

ajatellen suotavaa esimerkiksi toiminnallisuuden ja keskittymistä vaativan toiminnan näkökulmasta. Haastateltava 8 kertoi eriyttämisestä ja vaihtelevuudesta näin:

Näitä roolituksia, se, että toisella voisi olla sovitusti vetovastuu ja toinen on enemmän siellä sitten, tarkkailee, ja sitten huomioi sitä, että missä tarvittais apua. --- Jos toimitaan yhteistyössä, sit siin pystyy vaihtaa niitä rooleja, että toinen voi ottaa alaspäin eriyttämistä ja toinen ylöspäin eriyttämistä ja sitten taas vaihtaa rooleja.

(3) *Opettajilla jotain yhteistä* -pääluokka jakautuu kahteen yläluokkaan, jotka ovat (3.1) *opettaminen samassa tilassa* ja (3.2) *jaettu pedagoginen vastuu*. (3.1) *Opettaminen samassa tilassa* tarkoittaa fyysisesti samassa tilassa opettamista kolmen luokanopettajaopiskelijan kuvailun mukaan. Samassa tilassa ollessaan, kaksi opettajaa voivat opettaa samaa tai eri asiaa samanaikaisesti. (3.2) *Jaettu pedagoginen vastuu* pitää sisällään yhteisen vastuun luokasta, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Haastateltavien vastauksissa nousi esiin ajatus samanaikaisesta opettamisesta, minkä voi mahdollisesti päätellä samanaikaisopetuksen käsitteestä. Esimerkiksi haastateltava 2 määrittelee haastattelun alussa samanaikaisopetuksen näin: ”Samanaikaisopetus on se et opetetaan samaan aikaan siinä yhdessä.”

Neljännän pääluokan nimesin (4) *tuen muodoksi*, jonka yläluokka (4.1) on samanniminen. Samanaikaisopetusta kuvailtiin yhtenä tuen muotona oppilaille, koska kyseisessä opetustavassa on enemmän aikuisia paikalla opetuksen aikana. Tämä käsitys on yhdenmukainen Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kanssa, missä samanaikaisopetus mainitaan yhtenä tukikeinona. Haastateltava 6 kuvailee samanaikaisopetusta tuen muotona näin: ”Tukee niitä oppilaita paremmin, että sitten ne saa apua, kun on toinenkin opettaja siellä...Se on tukikeino niille oppilaille.”

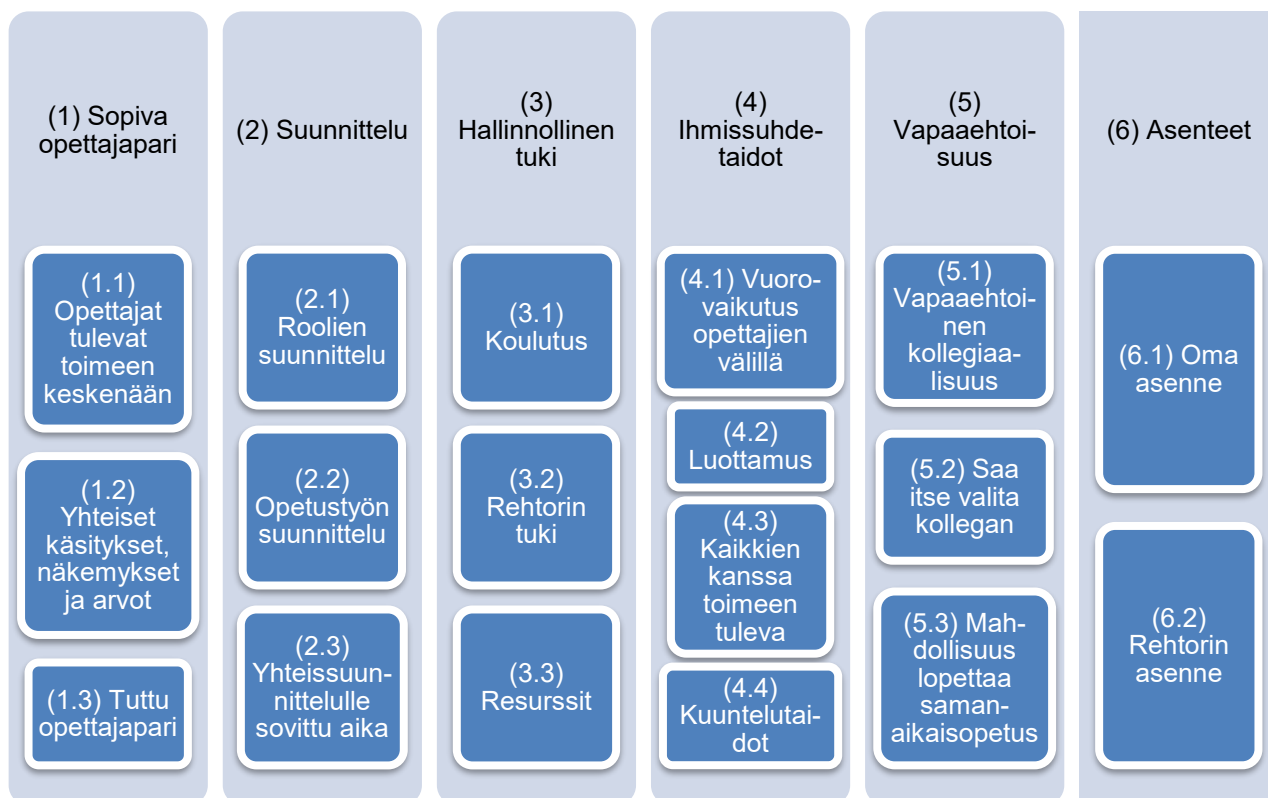
Samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen käsitteitä käytetään tutkimuskentällä ja arkipuheessa epäjohdonmukaisesti. Luokanopettajaopiskelijoilla oli myös erilaisia tulkintoja kyseisten käsitteiden eroavaisuuksista, minkä vuoksi viides pääluokka on nimeltään (5) *samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen eroavaisuudet*. Kaksi haastateltavaa totesi, että samanaikaisopetus ja yhteisopetus tarkoittavat (5.1) *samaa asiaa*. Samanaikaisopetusta kuvailtiin myös yhteisopetuksen toteuttamisen muodoksi eli (5.2) *yhteisopetus on samanaikaisopetuksen yläkäsite*. (5.3) *Oppilasvastuu* jakautuu yhteisopetuksessa ja samanaikaisopetuksessa eri tavoin sekä (5.4) *fyysisten tilojen* käyttö on erilaista. Yhteisopetusta kuvailtiin toiminnaksi, jossa jaetaan vastuuta oppilaiden osalta ja opetusta

voidaan toteuttaa eri tilassa. Käsitteillä on myös eroa (5.5) *ajallisuuden* ja (5.6) *suunnitelmallisuuden* näkökulmasta, mikä selviää haastateltava 8 kuvailuissa näin:

(yhteisopetus) Semmoinen kevyempi versio siitä, että ei niin tarkkaan määritelty niitä tavoitteita ja semmoista pidempää jatkuvuutta, että toteutetaan joitakin tunteja spontaanimmmin yhdessä. --- (samanaikaisopetus) Toisessa on varmaan semmosta enemmän suunnitellumpaa ja pitkäkestosempaa ja tavoitteellisempaa ja semmoista, että arvioidaan sitä toimintaa ja (yhteisopetus) toinen on ehkä sitten enemmän semmoista vähän vapaamuotoisempaa toteuttamista.

5.2 Huomioitavaa samanaikaisopetuksen toteuttamisessa

Tutkimuksen toisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijoiden mukaan on huomioitava samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Kahdeksasta haastattelusta nousi esiin yhteensä kuusi pääluokkaa, jotka ovat (1) *sopiva opettajapari*, (2) *suunnittelu*, (3) *hallinnollinen tuki*, (4) *ihmissuhdetaidot*, (5) *vapaaehtoisuus* ja (6) *asenteet*. Pääluokkien ja yläluokkien järjestys kuvastaa luokkien yleisyyttä. Esimerkiksi ensimmäisestä pääluokasta haastateltavat ovat maininneet eniten. Analyysissa pääluokat jakautuivat yläluokkiin ja yläluokat alaluokkiin.



Kuvio 4. Pää- ja yläluokat siitä, mitä on huomioitava samanaikaisopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Samanaikaisopetuksen toteuttamisen ensimmäinen pääluokka on (1) *sopiva opettajapari*. Tämä jakautuu kolmeen yläluokkaan, jotka ovat (1.1) *opettajat tulevat toimeen keskenään*, (1.2) *yhteiset käsitykset, näkemykset ja arvot* sekä (1.3) *tuttu opettajapari*. (1.1) *Opettajat tulevat toimeen keskenään* tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoille sitä, että opettajien väliset kemiat kohtaavat sekä yhteistyö sujuu vaivatta, mitkä mahdollistavat puolestaan samanaikaisopetuksen onnistumisen. Haastateltava 1 kuvaili opettajien toimeen tulemistä keskenään esimerkiksi näin:

Se on henkilökemiast kii... just se mimmoseks sä koet oman olos --- Siin pitäs ol semmone henkilö kenen kanssa se toimis ja sit se pitäs ol semmone kokeiltu juttu eikä sillee et sä lupaudut tekemää sitä ja sit se ei toimikaan ---- Mut on sit niit ihmisii joitteki kaa sää et saa vaa toimimaan et mun mielest pitää sit sillai ol reheline, avoin niil asioil et myöntää se et se ei toimi. Jos se ei toimi kahden opettajan välil ni ei ne lapset siit hyödy.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että (1.2) *yhteiset käsitykset, näkemykset ja arvot* opettajien välillä eivät saa olla liian erilaisia omien käsitysten, näkemysten ja arvomaailmojen suhteen. Samanaikaisopettajilla on oltava samanlaisia ajatuksia samanaikaisopetuksesta ja sen tavoitteista sekä heidän on luotava yhteiset säännöt, joiden rajoissa toimitaan. Kolmas yläluokka on (1.3) *tuttu opettajapari*, mikä tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoille sitä, että opettajien on tunnettava toisensa entuudestaan, jotta he voivat lähteä yhdessä toteuttamaan samanaikaisopetusta.

Luokanopettajaopiskelijat mielsivät (2) *suunnittelun* tärkeäksi osa-alueeksi samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Suunnittelu jakautuu kolmeen yläluokkaan, jotka ovat (2.1) *roolien suunnittelu*, (2.2) *opetustyön suunnittelu* ja (2.3) *yhteissuunnittelulle sovittu aika*. (2.1) *Roolien suunnittelusta* luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että opettajien on oltava tietoisia omasta roolistaan oppituntien suunnittelussa, opetustilanteessa sekä arvioinnissa, minkä vuoksi rooleja on suunniteltava ja sovittava etukäteen. (2.2) *Opetustyön suunnittelu* pitää sisällään puolestaan ajatuksen siitä, että oppitunnit on suunniteltava tarkasti etukäteen, jotta ei tule väärinkäsityksiä. Haastateltava 4 kuvaili asiaa esimerkiksi näin: ”Etukäteen täytyy tietää, että kenelle sä opetat, mitä ja missä. Millä tavoin ne kaikki pedagogiset asiat ottaa huomioon, tarpeet ja toiveet, lasten tuen tarve. Just että missä sitä tehdään ja kuka sitä tekee ja kenelle ja miksi.” Opetustyön suunnittelussa painotettiin myös sitä, että suunnittelutyö on tehtävä yhdessä. Kolmannessa yläluokassa, (2.3) *yhteissuunnittelulle sovituksessa ajassa*, pohdittiin, että suunnittelutyölle tarvitaan aikaa, joten tämän toteutumiseksi tarvitaan ajan mahdollistamista ja yhteisen ajan sopimista.

Kolmas pääluokka on (3) *hallinnollinen tuki*, jonka yläluokat ovat (3.1) *koulutus*, (3.2) *rehtorin tuki* ja (3.3) *resurssit*. Kaksi luokanopettajaopiskelijaa kertoi (3.1) *koulutukseen* liittyen, että opettajia on koulutettava samanaikaisopetukseen, jotta he saavat tarvittavaa tietoa ja taitoa sen toteuttamiseen eli työelämässä on tarjottava täydennyskoulutusta samanaikaisopetuksesta. Lisäksi (3.2) *rehtorin* on annettava tukensa samanaikaisopetuksen toteuttamiselle, mikä voi näkyä esimerkiksi rehtorin myönteisinä ajatuksina samanaikaisopetusta kohtaan. (3.3) *Resurssihin* liittyvä puhe ilmeni yhden haastateltavan kyselevässä pohdinnassa. Haastateltava 3 pohti rahan merkitystä ja sopivien tilojen löytämistä: ”Resurssit. Onko edes mahdollista, että on kaksi opettajaa samaan aikaan siellä luokassa? Tarkottaako se sitä, että pitäisi sitten vaikka yhdistää kaksi luokkaa, että kuinka iso? Tuleeko liian iso ryhmä? Onko se mahdollista? Onko semmoista tilaa, mis voitais olla?”

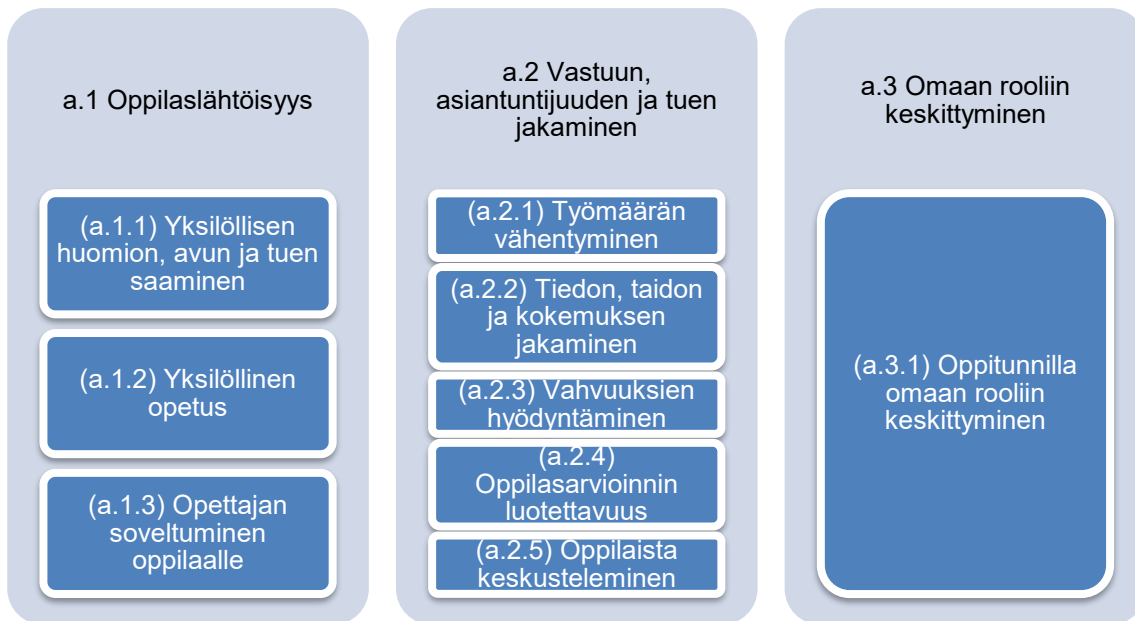
Luokanopettajaopiskelijat pitivät (4) *ihmissuhdetaitoja* keskeisenä asiana samanaikaisopetuksessa, mikä jakautui neljään yläluokkaan. (4.1) *Opettajien välisessä vuorovaikutuksessa* nostettiin esiin yhteisen keskustelun tärkeys, mikä mahdollistaa omien ajatusten ja näkemysten esiin tuomisen suhteuttaen niitä yhteen toisen opettajan kanssa. Opettajien välisen keskustelun myötä syntyy yhtenäinen käsitys opetuksesta ja samanaikaisopetuksesta. (4.2) *Luottamus*-yläluokka kuvaa opettajien keskinäistä luottamusta eli samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat luottavat toisiinsa. (4.3) *Kaikkien kanssa toimeentuleva* -yläluokassa kerrotaan, että opettajan työ on ammatti ja töissä on erilaisia ihmisiä. Esimerkiksi haastateltava 2 kiteyttää kyseisen yläluokan ajatuksen näin: ”...ammatti-ihmisenä sun pitää pystyä työskentelemään kaikkien kanssa.” Viimeinen yläluokka, (4.4) *kuuntelutaidot*, kuvastaa toisen huomioimista eli toiselle on annettava tarpeeksi tilaa.

Vaikka opettajan on osattava työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, osa haastateltavista piti tärkeänä samanaikaisopetuksen (5) *vapaaehtoisuutta*, joka on viides pääluokka. Vapaaehtoisuuden jaoin kolmeen yläluokkaan, jotka ovat (5.1) *vapaaehtoinen kollegiaalisuus*, (5.2) *saa itse valita kollegan* sekä (5.3) *mahdollisuus lopettaa samanaikaisopetus*. (5.1) *Vapaaehtoiseen kollegiaalisuuteen* liittyen osa luokanopettajaopiskelijoista totesi, että samanaikaisopetuksen toteuttaminen ei saisi olla määräys ja kummankin opettajan on oltava halukkaita yhteistyöhön. (5.2) *Saa itse valita kollegan* -yläluokassa painotettiin sitä, että opettajalla on oltava myös vaikutusmahdollisuuksia samanaikaisopetuskollegan valinnassa. (5.3) *Mahdollisuus lopettaa samanaikaisopetus* -yläluokka pitää sisällään ajatuksen samanaikaisopetuksen kokeiluluontoisuuden tärkeydestä.

Kuudes pääluokka on (6) *asenteet*, joka jakautuu kahteen yläluokkaan. Kaksi luokanopettajaopiskelijaa pohti sitä, että opettajien (6.1) *omat asenteet* vaikuttavat samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Haastateltava 6 kuvaili samanaikaisopetukseen tarvittavaa asennetta näin: ”...pitää varmaan itse olla tosi ryhmätyötaiteilija ja tietyllä tavalla aktiivinen ja innokas tota juttua kohtaan.” Tämän lisäksi vaikutusta todettiin olevan myös (5.2) *rehtorin asenteilla*, mikä aikaisemmin ilmeni myös hallinnollisen tuen -pääluokassa. Pääteltiin, että rehtorin myönteiset ajatukset lisäävät samanaikaisopetuksen myönteisyyttä työyhteisössä.

5.3 Samanaikaisopetuksen koetut hyödyt ja haasteet

Tutkimuksen kolmannen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitä hyötyjä ja haasteita luokanopettajaopiskelijat kokevat samanaikaisopetukseen liittyvän. Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat enemmän hyötyjä kuin haasteita samanaikaisopetukselle ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset hyödyistä olivat keskenään enemmän samansuuntaisia verrattuna haasteisiin. Samanaikaisopetuksen (a) *hyödyt* jaoin kolmeen pääluokkaan, jotka ovat (a.1) *oppilaslähtöisyys*, (a.2) *vastuun, asiantuntijuuden ja tuen jakaminen* sekä (a.3) *omaan rooliin keskittyminen*. Samanaikaisopetuksen (b) *haasteet* jaoin viiteen pääluokkaan, jotka ovat (b.1) *suunnittelu*, (b.2) *ihmissuhdetaidot*, (b.3) *sopiva opettajapari*, (b.3) *arvostelun pelko* sekä (b.4) *suuret ryhmäkoot*. Pääluokkien ja alaluokkien järjestys kuvastaa luokkien yleisyyttä. Esimerkiksi ensimmäisestä pääluokasta haastateltavat ovat maininneet eniten. Hyötyjen ja haasteiden analyysissä pääluokat jakautuivat alaluokkiin.



Kuvio 5. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten pää- ja alaluokat samanaikaisopetuksen hyödyistä.

Oppilaiden on todettu hyötyvän samanaikaisopetuksesta (Sirkko ym., 2018) ja tämän tutkimuksen perusteella haastatteluun osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ovat samaa mieltä oppilaiden saamasta hyödyistä. (a) *Hyötyjen* ensimmäisen pääluokan nimesin (a.1) *oppilaslähtöisyydeksi*, jonka jaoin kolmeen alaluokkaan, jotka ovat (a.1.1) *yksilöllisen huomion, avun ja tuen saaminen*, (a.1.2) *yksilöllinen opetus* sekä (a.1.3) *opettajan soveltuminen oppilaalle*. Luokanopettajaopiskelijat kuvailivat, että oppilaan on helpompi saada (a.1.1) *yksilöllistä huomiota, tukea ja apua*, kun toinenkin opettaja on oppitunnilla, mikä puolestaan voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Myös opettajalla on enemmän aikaa auttaa oppilasta, kun opettajan rooli on nimenomaisesti toimia oppilaiden keskuudessa auttajan roolissa.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että samanaikaisopetus mahdollistaa (a.1.2) *yksilöllisemmän opetuksen* oppilaalle, mikä on oppilaslähtöisyyden toinen alaluokka. He kuvailivat, että kahden tai useamman opettajan avulla on helpompi hahmottaa oppilaiden taitotasoa, mikä puolestaan vaikuttaa opetuksen eriyttämiseen. Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat haastatteluiden aikana monessa yhteydessä eriyttämisen, jonka samanaikaisopetus mahdollistaa. Opettajat voivat yhdessä pohtia eriyttämisen tapoja sekä jakaa eriyttämisen toteuttamista siten, että toinen opettajista eriyttää ylöspäin ja toinen alaspäin.

Samanaikaisopetus luo resursseja huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet, mikä kuvaa

tiivistetysti luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tähän alaluokkaan liittyen. Haastateltava 7 kuvaili yksilöllisen opetuksen mahdollistamista samanaikaisopetuksessa näin:

Sulla enemmän resursseja silloin, että sitten pystyy toinen olee enemmän heikompien kanssa sitten toinen niitten parempien kanssa et on helpompi jokaisen oma taso vastaavaa työskentelytehtäviä antaa, kun on useampi henkilö siin, versus, et sä oisit yksinään ja yrittäisit niitten kaikkien kanssa siinä olla.

(a.1) Oppilaslähtöisyyden kolmas alaluokka on (a.1.3) opettajan soveltuminen oppilaalle.

Kaksi luokanopettajaopiskelijaa mainitsi, että opettajien erilaisuus vaikuttaa oppilaisiin siten, että toinen opettajista voi soveltua toiselle oppilaalle paremmin kuin toiselle. Esimerkiksi toisen opettajan opetustyyli kohtaa paremmin oppilaan ymmärtämisen tasolla tai toisen opettajan kanssa oppilas tulee paremmin toimeen.

Opettajilla on erilaiset tiedot, taidot ja resurssit (Ahtiainen ym., 2011; Villa ym., 2008), joita he jakavat toisilleen samanaikaisopetuksessa (Conderman ym., 2009). Nämä käsitykset ilmenivät tämän tutkimuksen haastatteluissa, minkä myötä hyötyjen toisen pääluokan nimesin *(a.2) vastuun, asiantuntijuuden ja tuen jakamisen* -pääluokaksi. Kyseisen pääluokan jaoin viiteen alaluokkaan, jotka ovat *(a.2.1) työmäärän vähentyminen, (a.2.2) tiedon, taidon ja kokemuksen jakaminen, (a.2.3) vahvuuksien hyödyntäminen, (a.2.4) oppilasarvioinnin luotettavuus* sekä *(a.2.5) oppilaista keskusteleminen*. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että vastuun jakautumisen myötä myös *(a.2.1) työmäärä vähentyy* samanaikaisopetuksessa.

Opettajat voivat jakaa vastuuta esimerkiksi opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa.

Kuitenkaan vastuun jakaminen ei ole suoraan verrattavissa työmäärän vähentymisen kanssa, vaan tämän toteutumisen takana on samanaikaisopetuksen toteuttamisen onnistuminen.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että samanaikaisopetuksessa opettajalla on mahdollisuus *(a.2.2) jakaa tietoa, taitoja ja kokemuksia* toiselle opettajalle. Toiselta opettajalta on mahdollisuus oppia ja saada uusia ideoita, käytäntöjä ja näkökulmia. Haastateltava 5 kuvaili esimerkiksi samanaikaisopetuksen hyötyjä aloittelevan opettajan ja kokeneemman opettajan välillä näin:

Se voi parhaimmillaan olla sitä, että varsinkin silloin kun ei ole kokemusta hirveästi opettajuudesta, niin sitten kun sä oot jonkun toisen opettajan kanssa joka on tosi kokenu, niin siinähan näät tosi semmoisia toimivia tapoja, että miten se tekee ja miten se opettaa niitä oppilaita, että siinä voi oppiakin tosi paljon.

(a.2.3) Vahvuuksien hyödyntämisen sisältö limittyi haastatteluissa edellisen alaluokan kanssa.

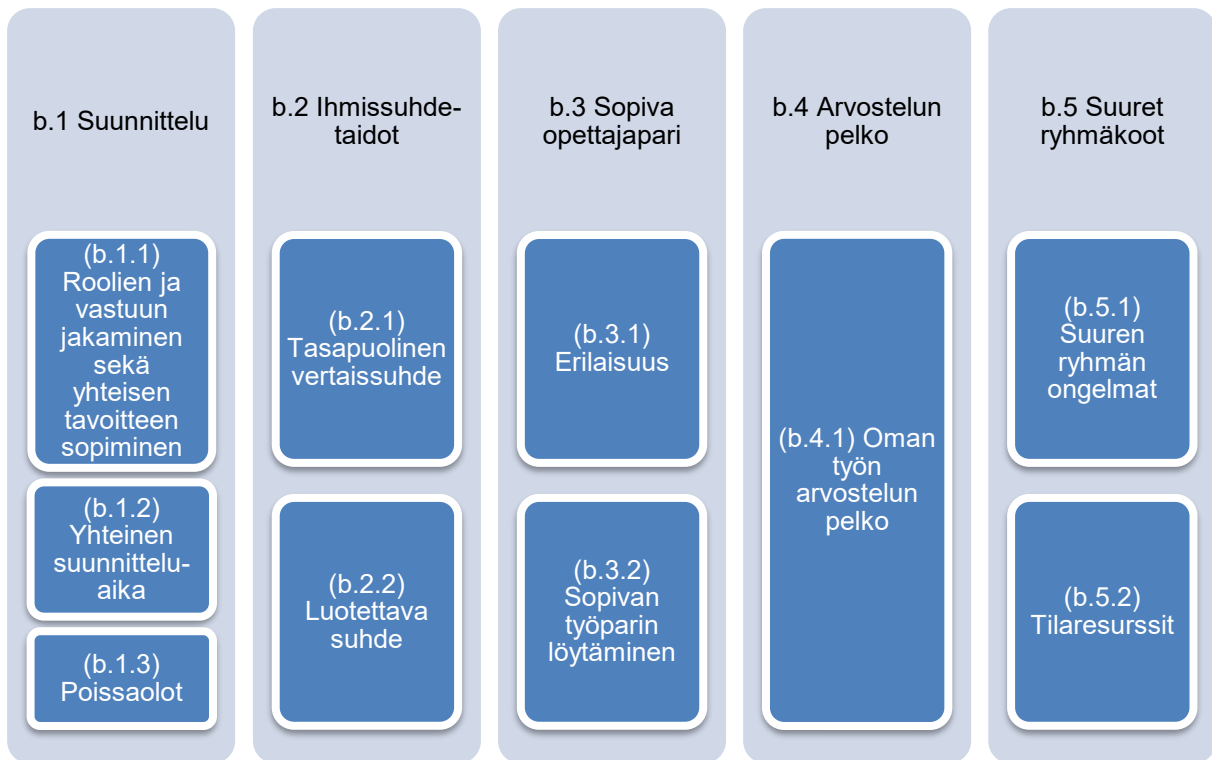
Samanaikaisopetus mahdollistaa opettajien erilaisten vahvuuksien hyödyntämisen. Toisella

opettajalla voi olla enemmän kokemusta jostakin asiasta. Lisäksi opettajien keskinäinen keskustelu ja pohdinta tuo esille erilaisia ja monipuolisempia näkökulmia.

(a.2) Vastuun, asiantuntijuuden ja tuen jakamisen neljännen alaluokan nimesin (a.2.4) oppilasarviointien luotettavuudeksi. Oppilasarviointien tekeminen on helpompaa samanaikaisopetuksessa, koska kaksi opettajaa tekee huomioita ja tarkkailee oppilasta. Lisäksi kuvailtiin, että samanaikaisopetuksen toteuttamisen myötä oppilasarviointi on luotettavampaa, koska vähintään kaksi opettajaa pohtii annettavaa palautetta tai arvosanaa. Haastateltava 5 pohti oppilasarviointien luotettavuutta kokemattomuuden näkökulmasta: ”...valmistuvalle opettajalle se antaisi myös varmuutta, jos vaikka yhdessä sen toisen opettajan kanssa tehtäis arvioinnit niistä oppilaista.” Samanaikaisopetuksen toteuttamisen myötä on myös mahdollisuus *(a.2.5) keskustella oppilaista* toisen opettajan kanssa. Vaitiolovelvollisuuden vuoksi opettajaparin kanssa voi keskustella yhteisesti opetettavista oppilaista ja toisen opettajan kanssa voi esimerkiksi miettiä, mitä on tehtävä jonkun oppilaan kanssa.

Samanaikaisopetuksen koettiin mahdollistavan opettajien *(a.3) keskittymisen tiettyyn rooliin.* Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että *(a.3.1) opettajat pystyvät keskittymään paremmin omaan rooliinsa oppitunnilla* verrattuna siihen, kun toimitaan yksin luokassa. Lisäksi jää enemmän aikaa opetukseen ja oppimiseen, kun opettajilla ei ole monia rooleja oppitunnin aikana. Haastateltava 3 pohti opettajien erilaisten roolien hyötyjä oppilaiden työskentelyn näkökulmasta:

Sä pystyt sitten, jos on sun vuoro vaikka olla siellä oppilaiden keskuudessa, sä näet paremmin, että mikä niille on oikeasti vaikeata, kun se, että jos sun pitää myös hoitaa se opetus siellä, niin voi olla vaikeampi sitten nähdä sitä oppilaiden työskentelyä. Sä pystyt keskittymään paremmin johonkin tiettyyn asiaan ja nähdä oppilaiden taitotasoa sitten eri tavalla.



Kuvio 6. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten pää- ja alaluokat samanaikaisopetuksen haasteista.

Samanaikaisopetuksen (*b*) haasteiden ensimmäinen pääluokka on (*b.1*) *suunnittelu*, jonka jaoin kolmeen alaluokkaan. Luokanopettajaopiskelijat kokivat suunnittelussa haasteeksi (*b.1.1*) *roolien ja vastuun jakamisen sekä yhteisen tavoitteen sopimisen*, koska opettajien on sovittava näistä asioista tarkasti. Nämä on myös sovittava ennen kuin opettajat voivat lähteä toteuttamaan samanaikaisopetusta. Haastateltava 7 kuvaili asioiden sopimisen tärkeyttä oppilaiden näkökulmasta näin:

Jos ei olla ihan peril siitä, että kun tarvitsee olla tosi hyvin sovittun tai sitten tulee tilanteit et mennään vähän ristiin rastiin. Sitten oppilaat on hämillään siitä, että mitäs tässä nyt oikein tapahtuu. Mä koen, että on yksinään helppoa, että sun ei tarvitse tavallaan kenenkään muitten juttui huomioida.

(*b.1.2*) *Yhteiseen suunnittelu-aikaan* luokanopettajaopiskelijat liittivät haasteeksi aikataulutuksen sekä yhteisen ajan löytämisen. Haastateltava 5 mainitsi myös opettajien äkilliset (*b.1.3*) *poissaolot* haasteeksi, koska ne vaikuttavat oppituntien toteuttamiseen paikalla olevalle opettajalle: ”Jos on suunnitellut sen tunnin niin, että nyt meitä on kaks opettajaa, mutta sitten toinen vaikka sairastuuki, niin et meneekö se tunti sitten ihan, tavallaan joutuu vetämään uuden suunnitelman hatusta.”

Samanaikaisopetuksen *(b) haasteiden* toisen pääluokan nimesin *(b.2) ihmissuhdetaidoiksi*. Kyseinen pääluokka jakautuu kahteen alaluokkaan. Luokanopettajaopiskelijat pitivät tärkeänä *(b.2.1) tasapuolisen vertaissuhteen* luomista, mihin liitettiin toisen ymmärtäminen ja huomiointi. Näiden toteuttamisen kokivat haasteeksi puolet haastateltavista. Haastateltava 5 kuvaili haasteeksi myös *(b.2.2) luotettavan suhteen* luomisen, mikäli ”ei pidetä kiinni yhdessä sovituista asioista”.

(b) Haasteiden kolmas pääluokka on *(b.3) sopiva opettajapari*, jonka jaoin kahteen alaluokkaan. Haasteeksi koettiin *(b.3.1) erilaisuus*, jota luokanopettajaopiskelijat kuvailivat erilaisten näkemysten, arvojen ja opettajien kemioiden kohtaamattomuuden näkökulmasta. Kyseiset eroavaisuudet voivat vaikuttaa omaan toimintaan ja samanaikaisopetus ei välttämättä onnistu, kun opettajat ovat liian erilaisia. Myös opettajien eri tavoin toimiminen nähtiin haasteena oppilaille. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä *(b.3.2) sopivan työparin löytäminen* on haasteellista ja se koettiin tärkeäksi samanaikaisopetuksen onnistuneen toteuttamisen kannalta. Lisäksi eräs haastateltavista pohti sitä, että löytyykö sellaista opettajaa, jonka kanssa voisi toteuttaa samanaikaisopetusta sekä opettajien välisen asetelman tuomaa haastetta ikänäkökulmasta.

Takala ja Saarinen (2020) totesivat tutkimuksessaan, että arvostelun pelko saattaa esimerkiksi estää opettajien välisen yhteistyön. Tämän tutkimuksen *(b) haasteiden* neljäs pääluokka on *(b.4) arvostelun pelko*, jonka alaluokan nimesin *(b.4.1) oman työn arvostelun peloksi*. Samanaikaisopetuksessa toinen opettaja voi kokea olevansa arvostelun kohteena. Kyseiseen kokemukseen voi vaikuttaa se, millainen toinen opettajapari on. Haastateltava 1 pohti luokan edessä olevaa kokemusta, kun toinenkin opettaja on läsnä luokkatilassa:

Haaste et se myös riippuu et kuka on sun kanssa et ei tuu sitä oloo nimenomaan se katsoo ja arvostelee. Tai se voi vaikuttaa siihen sun omaan toimintaan, jos sä koet että se toinen ihminen jotenki arvioi ja arvostelee mitä sä teet tai sillee just et se menee siihen näkemyseroihin. Jotenki et, jos joku vähä havannoi, ni se tekee joillekin sen.

(b) Haasteiden viides pääluokka on *(b.5) suuret ryhmäkoot*, joka jakautuu kahteen alaluokkaan. *(b.5.1) Suuren ryhmän ongelmiksi* koettiin työrauhan ylläpitäminen ja riittävän tuen saaminen. Suurissa ryhmissä oppilaat voivat myös kokea keskittymisvaikeuksia. *(b.5.2) Tilaresurssi*-alaluokan sisällä pohdinta kohdistui riittävän ja oikeanlaisen tilan saamisen näkökulmaan. Esimerkiksi haastateltava 3 pohti avoimia oppimisympäristöjä suurille ryhmille: ”Nyt on näitä uudenlaisia kouluja missä on isoja avoimia oppimisympäristöjä, mitä

kovasti ei ole aina pidetty hyvinä ratkaisuinä, mutta ehkä sitten tällaisena se voi sopia, koska jos on niin iso ryhmä (40 oppilasta), niin ei se mahdu pieneen tilaa.”

5.4 Samanaikaisopetus opettajankoulutuksessa

Tutkimuksen neljännen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen valmistavan samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset jaoin kahteen pääluokkaan, jotka ovat (1) *yhteistyötaidot* ja (2) *tarvitaan lisää koulutusta*. Pääluokkien ja yläluokkien järjestys kuvastaa luokkien yleisyyttä. Esimerkiksi ensimmäisestä pääluokasta haastateltavat ovat maininneet eniten. Analyysissa pääluokat jakautuivat yläluokkiin ja yläluokat alaluokkiin.

Ensimmäisen pääluokan nimesin *yhteistyötaidoiksi*, koska kaikki haastatteluun osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että opettajankoulutuksessa harjoitellaan paljon yhteistyötaitoja. Pääluokan jaoin kahteen yläluokkaan, jotka ovat (1.1) *pari- ja ryhmätyöt* sekä (1.2) *harjoittelut*. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä opettajankoulutuksessa ryhmä- ja parityöskentelyssä yhteistyötaidot kehittyvät. Ryhmätöitä tehdessä harjoitellaan esimerkiksi taitoja, joita tarvitaan yhteissuunnittelussa sekä tehdään ja toimitaan erilaisten ihmisten kanssa. Lisäksi ryhmätyöskentelyssä huomioidaan muita ja jaetaan ideoita.

Opetusharjoittelussa on mahdollista hyödyntää yhteisopettajuutta (Sirkko ym., 2020) ja Turun yliopiston Rauman yksikön luokanopettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmissa yhteistyössä toimiminen opiskelijoiden kesken on nostettu esiin joissakin harjoittelussa (Turun yliopisto, ei pvm). Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat, että opetusharjoittelusta saa taitoja ja kokemusta samanaikaisopetuksesta. Lisäksi haastateltavat kertoivat, että opettajankoulutuksen harjoittelussa tehdään opiskelijoiden välillä yhteistyötä sekä hyödynnetään samanaikaisopetuksen menetelmää. Esimerkiksi haastateltava 8 kertoo harjoitteluista näin:

Meidän harkka, kun se tehtiin työparin kanssa, niin sehän käytännössä oli sitä, että kun suunniteltiin, tehtiin jaksosuunnitelmaa ja kun ne teemaa, että sen työparin kanssa ja sitten tarkkaa mietittiin se rooli, että kumpi aloittaa ja kumpi esittelee ja kumpi opettaa aiheen ja sitten mitä missäkin vaiheessa.

Haastatteluiden perusteella nousi esiin, että harjoittelut tukevat samanaikaisopetuksen toteuttamista tulevassa työssä, mutta kolme luokanopettajaopiskelijaa otti puheeksi sen, että aihetta voisi enemmän käsitellä opettajankoulutuksessa, minkä pohjalta muodostui toinen pääluokka, (2) *tarvitaan lisää koulutusta*. Kyseinen pääluokka (2) jakautui kahteen

yläluokkaan, jotka ovat (2.1.) *ei ole tarpeeksi opetettu* ja (2.2.) *pitää sisällyttää kurssiin*.

Todettiin, että samanaikaisopetus/opettajuus-käsite on tullut esille koulutuksen aikana, mutta sitä ei ole tarkemmin määritelty tai kerrottu suoraan tietoa sen hyödyntämisestä koulun arjessa. Haastateltava 6 ehdotti, että samanaikaisopetukseen liittyvää tietoa voisi opettaa enemmän jonkin kurssin sisällä: ”Ehkä tuostakin olis paikallaan joku yks kurssi, ei nyt ehkä ihan kokonaist kurssii, mutta edes sisällyttää johonki.”

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä liittyen samanaikaisopetukseen. Tarkoituksena oli selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat ajattelevat samanaikaisopetuksen sisältävän sekä mikä on opettajankoulutuksen merkitys samanaikaisopetuksen toteuttamiseen liittyvissä taidoissa. Tutkimusaineisto koostui Turun yliopiston Rauman yksikön maisterivaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden teemahaastatteluista.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoilla oli paljon tietoa samanaikaisopetuksesta ja haastatteluissa välittyi positiivinen mielikuva aiheeseen liittyen. Luokanopettajaopiskelijat ymmärsivät ja osasivat määrittellä samanaikaisopetuksen syvällisemmän merkityksen. He kertoivat, millaisia hyötyjä ja haasteita samanaikaisopetus voi mahdollisesti tuoda ja huomasivat sen merkityksellisyyden oppilaslähtöisyyden ja opettajan ammatillisen kehittymisen sekä tuen näkökulmasta. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat pohtivat opettajankoulutusta yhteistyötaitojen kehittäjänä.

Luokanopettajaopiskelijat määrittelivät keskenään samankaltaisesti samanaikaisopetusta ja heillä oli näkemyksiä siitä, mitä asioita käsite pitää sisällään. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä samanaikaisopetusta toteuttaa vähintään kaksi opettajaa, joilla on jotain yhteistä eli he opettavat samassa tilassa ja heillä on yhteisesti jaettu pedagoginen vastuu.

Samanaikaisopetus tapahtuu fyysisesti samassa tilassa ja opettajat suunnittelevat, opettavat sekä arvioivat yhdessä (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012), mihin luokanopettajaopiskelijatkin viittasivat. Samanaikaisopetus-käsite luo itsessään jo mielikuvan siitä, mitä se voisi pitää sisällään. Luultavasti luokanopettajaopiskelijat kykenevät kuvailemaan työtapaa, vaikka heillä ei olisi tarkkaa käsitystä kyseisestä käsitteestä. Luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrys siitä, että opettajat jakavat keskenään pedagogista vastuuta, kertoo kuitenkin käsitteen syvällisemmän merkityksen ymmärtämisestä.

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat haastatteluissa asioita, joita on huomioitava samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Tärkeimmäksi asiaksi nostettiin samanaikaisopetuksen toteuttamisessa sopivan opettajaparin löytäminen. Sopiva opettajapari jakaa samankaltaisia käsityksiä, näkemyksiä ja arvoja. Aikaisemmissa tutkimuksissa myös opettajat ovat kokeneet tärkeäksi asiaksi itselle soveltuvan opettajakollegan (Sirkko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020). Samanaikaisopetuksen keskiössä on opettajien välinen vuorovaikutus (Rytivaara ym.,

2012), mikä myös ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden pohdinnoissa ihmissuhdetaitojen tärkeydestä. Opettajien välinen yhteistyö voi olla helpompaa, kun on samanlainen pedagoginen näkemys, mutta ihmissuhdetaitoja tarvitaan tässäkin tilanteessa, jotta samanaikaisopetus voi onnistua. Erilaisuuden voisikin enemmän ajatella rikkautena, jota on mahdollista hyödyntää hyvillä ihmissuhdetaidoilla. Luokanopettajaopiskelijat mielsivät esimerkiksi toisen kuuntelemisen tärkeäksi ihmissuhdetaidoksi. Kuuntelemalla toistensa erilaisia näkemyksiä ja yhdessä luomalla näistä kompromisseja, voi myös saada aikaiseksi onnistunutta samanaikaisopetusta. Itselle sopivan opettajaparin löytämistä pidetään varmaankin siksi tärkeänä, että yhteistyön tekeminen olisi helpompaa.

Sopivan opettajaparin löytäminen sekä samanlaisten näkemysten ja arvojen jakaminen koettiin haastetekijänä, mikä on linjassa opettajien käsitysten kanssa aikaisemmissa tutkimuksissa (Sirikko ym., 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Lisäksi aikaisemmassa tutkimuksessa opettajaopiskelijat ovat kokeneet yhteistyössä toimimisen haasteeksi ihmisten yhteensopimattomuuden (Simons ym., 2020). Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kuvailivat myös ihmissuhdetaitoihin liittyviä haasteita. Näitä asioita luokanopettajaopiskelijat painottivat samanaikaisopetuksen toteuttamisessa, minkä vuoksi ne mainittiin myös haastetekijöinä. Kyseiset haasteet viittaavat siihen, että ne ovat sellaisia tekijöitä, joihin itsellä ei ole vaikutusvaltaa kuin vain oman asenteen ja vuorovaikutuksen kautta. Näihin haasteisiin on mahdollista vastata opettajankoulutuksessa yhteistyötaitoja harjoittamalla erilaisten ihmisten kanssa.

Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä oppituntia on suunniteltava etukäteen yhdessä ennen samanaikaisopetuksen toteuttamista. Samanaikaisopetukseen sisältyy roolien ja opetuksen suunnittelu (Ahtiainen ym., 2011). Suunnittelutyö on osa opettajan ammattia, minkä vuoksi suunnittelu nousee entistä tärkeämmäksi, kun yhteistyötä tehdään toisen opettajan kanssa. Luokanopettajaopiskelijat myös ajattelivat suunnittelun olevan haastetekijänä samanaikaisopetuksessa. Yhteistä suunnittelu-aikaa on vaikea löytää ja toisen kanssa suunnitteleminen on työläämpää. Yhteisen ajan löytämiseen liittyviä haasteita on todettu monissa aikaisemmissa tutkimuksissa liittyen opettajien näkemyksiin (Ahtiainen ym., 2011; Kokko ym., 2021; Saloviita & Takala, 2010; Friend ym., 2010; Mastropieri ym., 2005; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Sirikko ym., 2018). Suunnittelu ja ajallinen haaste mainitaan yhdessä, joten yhteisen suunnittelun ajatellaan vievän enemmän aikaa verrattuna itsenäiseen suunnittelutyöhön. Opettajan työstä välittyy kiireen tuntu, minkä vuoksi luokanopettajaopiskelijat saattavat ajatella yhteisen suunnittelun tuovan lisätyötä.

Mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun olisi hyvä nähdä oman ammatillisuuden kehittäjänä sekä tukena vähentäen omaa työmäärää.

Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä etenkin oppilaat hyötyvät samanaikaisopetuksesta. Heidän mielestään samanaikaisopetus on oppilaslähtöinen työtap, joka mahdollistaa oppilaalle tuen ja yksilöllisemmän opetuksen saamisen. Opettajatkin ovat kokeneet, että heillä on samanaikaisopetuksessa enemmän aikaa kohdata oppilaita (Ahtiainen ym., 2011; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012) ja oppilaat saavat yksilöllisempää opetusta (Sirkko ym., 2018). Kun opettajia on samassa tilassa enemmän kuin yksi, niin se mahdollistaa paremmin oppilaiden huomioimisen. Kyseinen näkökulma ilmentää opettajan roolin monipuolisuutta oppitunnilla. Opettajan ei ole mahdollista nähdä ja huomioida kaikkea, minkä vuoksi samanaikaisopetus ajatellaan keinona tukea oppilaiden yksilöllistä huomiointia.

Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä samanaikaisopetus on hyödyllistä myös opettajille vastuun, asiantuntijuuden ja tuen jakamisen näkökulmasta. Vaikka suunnittelu vie aikaa, silti oma työmäärä vähentyy. Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajaopiskelijat ovat kokeneet parin kanssa yhteistyössä toteutetussa harjoittelussa työmäärän vähentymistä sekä vertaistuen saamista (Simons ym., 2020). Jakamisen mahdollisuuden opettajatkin ovat maininneet hyödyksi samanaikaisopetuksessa (Ahtiainen ym., 2011; Sirkko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020). Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksista välittyy se, että opettajan työssä toiset opettajat ovat oman työn ja ammatillisuuden kehittymisen tukena. Tässä kohtaa luokanopettajaopiskelijat nostivat esiin myös oppilasarviointien luotettavuuden kasvun. Arviointiin liittyviä ajatuksia opettajat eivät ole maininneet tutkimuksissa, mikä voi kertoa siitä, että luokanopettajaopiskelijoilla ei ole vielä ollut mahdollisuutta arviointiin, jolla on laajempaa merkitystä. Oppilasarviointi vaikuttaa moneen asiaan oppilaan koulupolulla, minkä vuoksi luokanopettajaopiskelijat saattavat kokea toisen opettajan läsnäolon tärkeäksi oikeudenmukaisen arvioinnin mahdollistamiseksi. Samanaikaisopetus on yksi keinoista tukea aloittelevaa opettajaa etenkin, jos opettajaparina on kokeneempi kollega (Kardos & Johnson, 2007). Tässä tutkimuksessa hyötynä lisäksi mainittiin mahdollisuudesta keskustella oppilaasta opettajaparin kanssa vaihtolovelvollisuus syistä, mikä nostaa esiin tuen tarvitsevuuden työuran alussa olevalle opettajalle.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajankoulutuksen antaneen heille yhteistyötaitoja, joita tarvitaan samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Yhteistyötaitoja on mahdollista oppia pari- ja ryhmätöiden sekä harjoitteluiden avulla. Samanaikaisopetusta harjoitellaan myös käytännössä

harjoitteluiden aikana, mikä ilmenee myös Turun yliopiston Rauman yksikön opetussuunnitelmasta (ei pvm.) opiskelijoiden välisen yhteistyön näkökulmasta. Haastatteluun osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden vastausten perusteella voidaan päätellä, että opettajankoulutus kouluttaa opiskelijoita kohti koulun yhteistyökulttuuria antamalla heille taitoja sen toteuttamiseen.

6.1 Tulosten hyödynnettävyys

Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteistyön merkitystä on korostettava sekä sitä on käytännössä opetettava, jotta yhteistyöhön liittyvät asenteet ja aikomukset olisivat positiivisempia (Brush & Grotjohann, 2020). Opettajankoulutuslaitoksissa pyritään kehittämään yhteistyötä moninaisemmaksi (OKM, 2016), mutta opinnot ovat myös painottuneet itsenäisemmiksi (Säntti ym., 2014). Tässä tutkimuksessa suurin osa luokanopettajaopiskelijoista koki saavansa tarpeeksi koulutusta samanaikaisopetukseen liittyen, mihin vaikuttaa erityisesti yhteistyötaitojen harjoittelu. Yhteistyötaitojen harjoittelu on tärkeää huomioida opettajankoulutuksessa jatkossakin, koska koulutus voi vaikuttaa työelämässä yhteistyön toteuttamiseen ja siihen liittyviin asenteisiin (Bush & Grotjohann, 2020).

Sopivan opettajaparin löytämisen tärkeys samanaikaisopetuksessa tuo esiin omien käsitysten refleктоimisen merkityksen. Opettajan on tiedostettava omat näkemykset ja käsitykset, koska opettajien luomat kulttuurit kohtaavat yhteistyössä (Rytivaara ym., 2017).

Opettajankoulutuksen opinnoissa on annettava mahdollisuuksia omien käsitysten luomiseen sekä niiden näkyväksi tekemiseen. Harjoitteluissa on huomioitava yhteistyön merkitys erilaisten opettajakulttuurien kohtaamisen näkökulmasta.

Tutkimustuloksista välittyi ajatus siitä, että opettajan työ on kiireistä ja työmäärää on paljon. Opettajankoulutuksessa on tärkeää antaa opiskelijoille keinoja kiireettömyyden kitkemiseksi sekä luomalla positiivisempaa kuvaa opettajan työstä kyseiset näkökulmat huomioiden. Luokanopettajaopiskelijat kuitenkin ajattelivat samanaikaisopetuksen tuovan paljon hyötyä oppilaalle sekä myös itselle, joten opettajankoulutuksessa olisi tärkeää painottaa myös samanaikaisopetuksen hyötyjä. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä toinen opettaja toimii tukijana, minkä vuoksi samanaikaisopetus on tärkeä opetustapa koulun kentällä olevien haasteiden keskellä. Lisäksi opettajan ammatillinen kehittyminen mahdollistuu syvässä yhteistyön muodossa (Savonmäki, 2007), minkä vuoksi opettajien väliseen yhteistyöhön on tärkeää kannustaa opettajankoulutuksessa kuin koulun kentälläkin.

Yhteistyötä kouluissa on mahdollista toteuttaa eri tavoin ja samanaikaisopetus on yksi niistä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että luokanopettajaopiskelijoilla on tietoja ja taitoja toteuttaa samanaikaisopetusta työelämässä. Tutkimuksen teoreettista taustaa ja tuloksia voidaan hyödyntää yhteistyön moninaisuuden sekä samanaikaisopetus-käsitteen ja sen merkityksellisyyden ymmärtämisessä oppilaan oppimisen ja opettajan ammattillisen kasvun ja jaksamisen näkökulmasta. Lisäksi tässä Pro gradu -tutkielmassa tulee esiin opettajankoulutuksen merkitys yhteistyötaitojen rakentajana.

6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkijan teoilla, valinnoilla ja ratkaisuilla (Vilkka, 2021, s. 196) ja uskottavuus ilmenee tutkimusprosessin kuvauksesta, perusteluista ja analyysistä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180). Valittua tutkimuskohdetta eli ilmiötä ja sen tarkoitusta on perusteltava, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Perustelin tutkielmassa tutkimusaiheeni merkityksellisyyttä tutkimustietoon pohjautuen. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tietous tutkimuskontekstista. Tutkijan on tutustuttava tutkimusaiheeseensa, mikä puolestaan vaikuttaa esimerkiksi haastattelurungon luomiseen ja haastattelun toteuttamiseen. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181.) Tutkimukseen liittyvään teoriataustaan perehdyin tarkasti sekä haastattelurunko pohjautui tutkielman teoreettiseen tietoon.

Tutkittavien satunnainen valinta lisää tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen, 2006, s. 45). Tähän tutkimukseen osallistuneita ei ole valittu satunnaisesti, joten tutkimuksen osallistujilla on voinut olla valmiiksi tarpeellista tietoa oman käsityksen luomiseen samanaikaisopetuksesta, mikä vähentää tämän tutkimuksen luotettavuutta. Ulkopuolelle ovat voineet jäädä ne, joilla ei ole paljon tietoisuutta samanaikaisopetuksesta.

Sopivan tutkimusmetodin valintaa on arvioitava tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149). Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmistä ja siinä on mahdollisuus luoda melko aito vuorovaikutuksellinen tilanne. Puolistrukturoidussa ja avoimessa haastattelussa tutkijalla on vahva asema. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 182–183.) Haastattelun tasoista puolistrukturoitu haastattelu on hallitsevin muoto (Braun & Clarke, 2013, s. 78) ja tässä tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua menetelmää, teemahaastattelua. Vaikka teemahaastattelu on vähemmän strukturoitu, sen aikana on mahdollista varmistaa haastateltavan ymmärrys käytetyistä sanoista, kun taas lomakehaastattelussa ymmärrys on varmistettava etukäteen (Vilkka, 2021, s. 127).

Aineistonkeruun laadukkuuteen voi vaikuttaa tekemällä hyvän haastattelurungon sekä valmistautumalla teemojen syventämiseen ja lisäkysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 184). Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmäksi soveltui teemahaastattelu, koska se antoi tilaa haastateltavan ajatuksille ilmiön näkökulmasta. Valmistauduin haastatteluihin tekemällä haastattelurungon, jossa oli tukena apukysymyksiä käsiteltäviin teemoihin liittyen.

Haastattelun aikana on tarkoitus saada paljon ja monipuolisesti tietoa tutkittavaan aiheeseen liittyen ja siinä on tärkeää luoda tutkijan ja tutkittavan välille luottamuksellinen suhde sekä puhua samaa kieltä. On huomioitava, että haastattelutilanne ja nauhoittaminen voivat vaikuttaa tutkittavan tunteisiin sekä tutkittava voi mahdollisesti antaa vain sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Puusa, 2020, s. 107–108.) Lisäksi kysymysten muotoilu vaikuttaa tutkittavan ajatuksiin ja ne voivat peilata tutkijan ennakkokäsityksiä. Tärkeää on pyrkiä välttämään kysymyksiä, joihin tutkittava voi vastata *kyllä* tai *ei*. (Vilka, 2021, s.127–128.) Haastattelutilanteet olivat kaikkien haastateltavien kohdalla onnistuneita. Haastattelut pidettiin haastateltavalle sopivassa ympäristössä ilman häiriötekijöitä. Olin muotoillut itselleni teemoihin liittyen apukysymyksiä, joissa huomioin kysymyksen muotoilun, mikä vähensi mahdollisia *kyllä* tai *ei* vastauksia.

Haastatteluaineiston luotettavuuteen vaikuttaa nauhoitteen laatu sekä aineiston analyysin johdonmukaisuus (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 185). Kaikki tutkimukseen nauhoitetut aineistot olivat onnistuneita kuuluvuudeltaan ja nauhoitteiden litteroinnissa käytin samoja sääntöjä. Aineiston analyysissa käytin pohjana Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvailemia vaiheita aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa, mikä mahdollista aineiston selkeän luokittelun. Sisällönanalyysi on yksi käytetyimmistä analyysimeteodeista ja se soveltuu monenlaiseen tutkimukseen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 184; Puusa, 2020, s. 148). Tässä laadullisessa tutkimuksessa käytin sisällönanalyysia, mikä soveltui tutkimuksen tulosten analysointiin.

Laadullisessa tutkimuksessa osallistujia on monesti vähän ja tutkimuksen luonne on tapauskohtainen. Tämä herättää kritiikkiä tutkimuskentällä esimerkiksi tulosten keksimisen ja mielikuvituksen käyttämisen näkökulmasta. Syntyneisiin tuloksiin vaikuttavat myös tutkijan tulkinnat. (Puusa, 2020, s. 147, 155.) Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettua tutkimusta on hankala toistaa, koska eri tutkijan kohdalla voidaan päätyä erilaisiin tuloksiin. Tutkijoiden on kuitenkin mahdollista päästä samankaltaisiin päätuloksiin, mikä kertoo tutkimuksen luotettavuudesta. (Vilka, 2021, s.197–198.) Kuvailin tarkasti tutkimuksen

toteutuksen tavan sekä toteutin tutkimustulosten analysoinnin aineistolähteisön sisällönanalyysin ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimustuloksia ei voi kuitenkaan yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajaopiskelijoita, koska tulokset ovat syntyneet kahdeksan opiskelijan haastatteluista.

Tutkimus keskittyi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin, joten tärkeää olisi jatkossa tutkia yhteistyöhön liittyvien ajatusten ja käsitysten kehittymistä opintojen aikana. Lisäksi jatkotutkimuksena voisi vertailla eri vuosikurssilla olevien opettajaopiskelijoiden käsityksiä, mikä avaa myös opettajankoulutuksen antia yhteistyökulttuurin näkökulmasta.

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset voivat kuitenkin olla erilaisia verrattuna opettajankouluttajien tekemään työhön, joten kaikkia osapuolia on tärkeä tuoda kuulluksi. Luokanopettajaopiskelijoilla ja työelämässä olevilla opettajilla oli samankaltaisia käsityksiä samanaikaisopetuksesta. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten opinnoissa syntyneet käsitykset vaikuttavat samanaikaisopetuksen toteuttamiseen koulun kentällä.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahonen, M. L. (2.2.2023). Resurssiopettaja saa keskittyä kohtaamaan. *Opettaja*. Viitattu 9.10.2023. <https://www.opettaja.fi/tyossa/resurssiopettaja-saa-keskittya-kohtaamaan/>
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A; Nro A1:2011). Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Braun, V. & Clarke V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.
- Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and teacher education*, 88, artikkeli 102968.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55–66.
- Coke, P. K. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education*, 126, 392–398.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Corwin Press.
- Eko, H. & Harju, I. (2017). *Luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä samanaikaisopetuksesta ja arvioita valmiuksistaan toteuttaa sitä*. [pro-gradu - tutkielma, Turun yliopisto] UTUPub-julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/130509>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 209–231). PS-Kustannus.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gately, S. E. & Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching exceptional children*, 33(4), 40–47.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Bloomsbury Publishing Plc. (Alkuperäisteos julkaistu 1993)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50–56. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
<https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 155–176.
<https://doi.org/10.1080/13540600802661360>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. Bookwell Oy.
- Hökkä, P. (2012). Opettajankouluttajat ristiriitaisten vaateiden keskellä: yksilön ja organisaation välisiä jännitteitä. *Aikuiskasvatus*, 32(3), 225–229.
- Johansson, C. & Korpi, U. (2018). “Silloin kun se toimii niin se sitten todella toimii!” *Laadullinen kyselytutkimus Turun yliopiston luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden käsityksistä samanaikaisopetuksesta*. [pro-gradu -tutkielma, Turun yliopisto] UTUPub-julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/146440>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Jyrhämä, R., Kynälahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619760701844993>

- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kardos, S. M. & Johnson S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083–2106.
- King, S. (2006). Promoting Paired Placements in Initial Teacher Education. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(4), 370–386.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British journal of special education*, 48(1), 112–132.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, 137, 1–88. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B. & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99–114.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>
- Lewis, L. K. (2006). Collaborative Interaction: Review of Communication Scholarship and a Research Agenda. *Annals of the International Communication Association*, 30(1), 197–247. <https://doi.org/10.1080/23808985.2006.11679058>
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), 2017. *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 10–14). Niilo Mäki Instituutti.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260–270.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. (2018). Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*, 27:2018. Viitattu 8.1.2024.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2718.pdf

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Viitattu 8.1.2024.
<https://okm.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 20.10.2023.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Gaudeamus.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and student. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 9–36). Vastapaino.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), 2017. *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 15–24). Niilo Mäki Instituutti.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), 2012. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–352). Vastapaino.
- Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. WSOY.
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.), 2016. *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 17–36). PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2016). Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa T. Saloviita (toim.), 2016. *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 147–164). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2016). Usein esitettyjä kysymyksiä. Teoksessa T. Saloviita (toim.), 2016. *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 165–173). PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010) Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.
- Sias, M. P. (2008). *Organizing Relationships: Traditional and Emerging Perspectives on Workplace Relationships*. SAGE.
- Simons, M., Baeten, M. & Vanhees, C. (2020). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Investigating Student Teachers' Experiences With Parallel and Sequential. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24–40.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North*, 25(1–2), 217–237.
- Smith, J. D. N. (2004). Developing paired teaching placements. *Educational Action Research*, 12(1), 99–126.
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J. & Hansen, P. (2014). Bowing to science. Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory*, 36(1), 21–41.
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus*, 18(3), 231–244.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 37–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248.

- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopisto. (ei pvm.). *Opinto-opas 2022–2024*. Viitattu 24.11.2022.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2022-2024>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 20.10.2023.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 20.10.2023.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systemic review. *Educational Research Review* 15, 17–40.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. päivitetty painos). PS-kustannus.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning* (2. painos). Corwin Press.
- Wang, C. M., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249–294.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei sinä luokanopettajaksi opiskeleva!

Oletko miettinyt, millaisessa opettajakulttuurissa haluaisit työskennellä opintojesi jälkeen?

Nyt sinulla olisi tilaisuus pohtia samanaikaisopetuksen työtapaa opettajan työssä.

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija ja teen Pro gradu -tutkielmaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä samanaikaisopetukseen liittyen.

Tutkimusaineiston kerään teemahaastattelulla ja tutkimukseen voivat osallistua kaikki luokanopettajaopiskelijat riippumatta opintojen vaiheesta ja suoritetuista opinnoista. Sinulla ei tarvitse olla valmiiksi kokemusta samanaikaisopetuksesta eikä myöskään runsaasti tietoa kyseisestä opetustavasta.

Haastattelut on tarkoitus suorittaa tämän (2023) kevään aikana ja ne voidaan toteuttaa liveinä Raumalla tai etänä Zoomin välityksellä. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitteet tuhoetaan, kun ne on litteroitu tekstitiedostoiksi.

Jos kiinnostuit osallistumaan haastatteluun, voit ottaa yhteyttä minuun sähköpostitse.

Tietosuojailmoitus: <https://seafile.utu.fi/f/7948109b8d4744afa1ac/>

Ystävällisin terveisin

Henna Sinkko

hksink@utu.fi

Liite 2. Haastattelurungon teemat ja apukysymykset

1. TAUSTA

- a. Minkä vuoden luokanopettajaopiskelija olet?
- b. Minkälaista kokemusta sinulla on luokanopettajan työstä?

2. SAMANAIKAISOPETUKSEN KÄSITE

- a. Kerro omin sanoin, mitä sinun mielestäsi samanaikaisopetus tarkoittaa.
- b. Mitä tarkoittaa puolestaan yhteisopetuksen käsite?

3. SAMANAIKAISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

- a. Mitä on huomioitava, jotta samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa?
- b. Miten eri tavoin samanaikaisopetusta voi toteuttaa?

4. SAMANAIKAISOPETUKSEN HYÖDYT JA HAASTEET

- a. Mitä hyötyä samanaikaisopetuksesta on?
- b. Mitä hyötyä samanaikaisopetus tuo oppilaalle ja opettajalle?
- c. Mitä haasteita samanaikaisopetuksesta on?
- d. Mitä haasteita samanaikaisopetus tuo oppilaalle ja opettajalle?

5. OPETTAJAKULTTUURI JA SAMANAIKAISOPETUS KOULUISSA

- a. Käytetäänkö samanaikaisopetusta kouluissa?
- b. Miltä kuulostaisi itse toimia samanaikaisopettajana?
- c. Millaiseksi koet samanaikaisopetuksen merkityksen koulun kentällä?
- d. Millainen opettajakulttuuri on nyt vallalla?
- e. Millaisessa opettajakulttuurissa haluaisit työskennellä?

6. OPETTAJANKOULUTUS JA SAMANAIKAISOPETUS

- a. Mitä taitoja, joita voi hyödyntää samanaikaisopetuksessa, opettajankoulutuksessa on harjoiteltu?
- b. Mitä opettajankoulutuksessa on harjoiteltu samanaikaisopetusta varten?
- c. Mitkä kurssit ovat antaneet valmiuksia taitoihin ja käytäntöön?