



Samanaikaisopetus on mahdollisuus

Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta

Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki,
Touko Hilasvuori ja Helena Thuneberg

OPETUSVIRASTON JULKAISUJA

A1:2011



Samanaikaisopetus on mahdollisuus

Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta

Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki,
Touko Hilasvuori ja Helena Thuneberg

Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011

Tilaaaja: Opetusvirasto, Helsingin kaupunki

Helsingin kaupunki
OPETUSVIRASTO
PL 3000, 00099 Helsingin kaupunki
Hämeentie 11 A, Helsinki 53

ISBN 978-952-223-966-2 (sid.)
ISBN 978-952-223-967-9 (pdf)
ISSN 1237-1009

Julkaisun numero
A1:2011

Tekijät
Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki,
Touko Hilarvuori ja Helena Thuneberg

Nimike
Samanaikaisopetus on mahdollisuus
Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta

Julkaisija
Helsingin opetusvirasto

Julkaisuaika
2011

Sivumäärä
72

Helsinki 2010, Yliopistopaino

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	5
1. KATSAUS KOULUTUSPOLITIikkaAN: YHTEISKUNNAN JA KOULUN MUUTOSVIRTAUKSET	8
2. SELVITYS SAMANAIKAISOPETUKSESTA	14
Tavoite ja keskeiset kysymykset	14
Aineiston hankinta	15
3. SAMANAIKAISOPETUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU	17
Samanaikaisopetus käsitteenä	17
Samanaikaisopetuksen toimintaraamit	19
Samanaikaisopetuksen muodot	21
4. SAMANAIKAISOPETUS HELSINGIN PILOTTIKOULUISSA	25
5. TAPAUSSELOSTUKSET HAVAINNOIDUISTA SAMANAIKAISOPETUSTUOKIOISTA	28
Koulun A samanaikaisopetus	29
Koulun B samanaikaisopetus	29
Koulun C samanaikaisopetus	30
Koulun D samanaikaisopetus	32
Koulun E samanaikaisopetus	33
Koulun F samanaikaisopetus	34
Koulun G samanaikaisopetus	34

6. OPETTAJIEN POHDINTAA SAMANAIKAISOPETTAMISESTA	36
7. REHTORIEN NÄKEMYKSIÄ SAMANAIKAISOPETUKSESTA	40
Ryhmähaastattelu	40
Rehtorien näkemykset väittämistä	41
8. SAMANAIKAISOPETUKSEN MERKITYS KOULUYHTEISÖLLE	51
9. SAMANAIKAISOPETUKSEN LISÄARVO?	54
10. YHTEENVETO JA TULEVAISUUDEN POHDINTAA	61
LÄHTEET	66
LIITE Rehtorien ryhmähaastattelun väittämät	70

JOHDANTO

Matti Vanhasen II hallitus esitti hallitusohjelmassaan 19.4.2007, että ikäluokkien pienentyessä vapautuvat voimavarat käytetään koulutuksen laadun kehittämiseen. Tavoitteena oli pienentää ryhmäkokoja, vahvistaa tukiopetusta, erityisopetusta, opinto-ohjausta ja oppilashuoltoa sekä edistää vanhempien ja koulun yhteistyötä. Perusopetuksen järjestämisen lähtökohtana oli yhtenäinen peruskoulu ja kuntien järjestämä perusopetus, jota yksityiset koulut täydentävät. Perusopetuksen saatavuus lähikoulun muodossa turvattaisiin. Tämä perusopetusta koskeva osa hallitusohjelmaa opetusministeriöllä (1.5.2010 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriöllä) oli pohjana perusopetuksen laadun kehittämiseksi.

Opetusministeriö oli jo aikaisemmin 14.3.2006 asettanut ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän aikavälin kehittämissstrategiaksi. Ohjausryhmä sai työnsä päätökseen 5.11.2007. Opetusministeriölle luovuttamassaan raportissa ohjausryhmä esitti, että esi- ja perusopetuksen erityisopetusta koskevaa lainsäädäntöä ja opetussuunnitelman perusteita uudistettaisiin. Uudistamistarvetta ja -kohteita perusteltiin 17 kohdan päätösehdotuksella (Erityisopetuksen strategia 2007).

Ohjausryhmän loppuraportti oli vakuuttava, ja siinä suositetut uudistusehdotukset käynnistivät 2000-luvun merkittävimmän perusopetusta koskevan koulutuspoliittisen reformin Suomessa. Reformin tavoitteena oli parantaa perusopetuksen laatua, ja erityisesti tukea oppilaiden opiskelua esi- ja perusopetuksessa. Reformissa painotetaan ajanmukaisesti hyvän lähikoulun ja inklusiivisen opetuksen merkitystä.

Reformin merkittävä muutosväline oli koko valtakuntaa koskenut Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, Kelpo (**kehittäminen, laatu ja perusopetus**).

Opetusministeriö oli budjetoinut kehittämishankkeelle merkittävät resurssit. Koulutuksen järjestäjinä kunnat saattoivat hakea kehittämisrahaa omille Kelpo-hankkeilleen. Vuonna 2008 Kelpon ensimmäiseen aaltoon, joksi hankkeen ensimmäistä vaihetta kutsuttiin, hakeutui 233 koulutuksen järjestäjää eli kuntaa. (Ahtiainen 2010.) Kehittämisessä oli olennaista laatia esi- ja perusopetuksen, yleisopetuksen ja erityisopetuksen kuntakohtaiset strategiat ja uudistuslinjat. Samaan aikaan valtakunnallisen kehittämishankkeen edetessä opetusministeriö valmisteli perusopetuslain muutosta ja Opetushallitus puolestaan opetussuunnitelman perusteiden muutosta. Lakimuutos astui voimaan 1.1.2011, ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset on pitänyt huomioida kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa myös 1.1.2011 alkaen.

Helsingin kaupungin Opetusvirasto oli mukana heti ensimmäisessä aallossa. Opetusvirasto käynnisti 2008 Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan sekä oppilashuollon ja oppilaanohjauksen uudistamishankkeet. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa alettiin Helsingissä kutsua nimellä Tero. Siinä pilottikouluilla oli merkittävä rooli, joka määriteltiin seuraavasti: ”Pilottikoulujen tehtävänä on kehittää ja mallintaa tehostetun ja erityisen tuen menetelmiä sekä välineitä koko kaupungin käyttöön” Pilottikoulujen ääneen lausutut ja kirjoitetut teemat olivat: 1. Tehostetun tuen joustavat mallit esi- ja alkuopetuksessa, 2. Joustavat opetusjärjestelyt yleis- ja erityisopetuksen yhteistyönä sekä 3. Eläköön meidän lähikoulu.

Koulut hakivat Opetusviraston käynnistämään pilottihankkeeseen, ja haki-joista virasto valitsi seitsemän eri puolilla kaupunkia sijaitsevaa peruskoulua. Opetusvirasto osoitti kehittämistehtävää varten kouluille ohjauksellista tukea sekä kehittämisresurssia, joka oli joko koulutuksellista tai euromääräistä. Jokaisella pilottikoululla oli omat koulukohtaisesta kulttuurista ja toiminnasta juontuvat kehittämistavoitteensa. Samanaikaisopetus havaittiin kaikilla pilottikouluilla yhteiseksi merkittäväksi kehittämiskohteeksi ja -sisällöksi.

Samanaikaisopetuksen kehittämistä tuki myös Opetusviraston kaikille kaupungin peruskouluille osoittama tulospalkkiotavoite. Siinä samanaikaisopetus määriteltiin seuraavasti: ”*Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan opetustilannetta,*

jossa kaksi tai useita opettajia työskentelee samassa opetustilanteessa yhteisten oppilaiden parissa. Samanaikaisopettajaksi käy opettajan nimikkeellä koulussa työskentelevä henkilö” (Ohjekirje 11.1.2010). Pilottikouluja kuten myös muita peruskouluja pyrittiin taloudellisin kannustimin ohjaamaan kollegiaaliseen yhteistyöhön ja erilaisten yhdessä opettamisen muotojen kehittämiseen.

Vuoden 2009 lopussa Helsingin kaupungin Opetusvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus tekivät sopimuksen pilottikoulujen samanaikaisopetuksen tutkimuksesta. Tarkoituksena oli vuoden 2010 aikana selvittää, minkälaisia samanaikaisopetuksen toimintatapoja ja -muotoja kouluissa oli käytössä, ja mikä asema samanaikaisopetuksella on koulujen kehittämispuheessa, -tehtävässä ja opetuksessa.

Tähän raporttiin on koottu keskeiset tutkimustulokset. Ensimmäisessä luvussa tarkastellaan koulun kehittämisen yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia taustavirtoja. Toisessa luvussa esitetään tutkimuksen tavoitteet ja keskeiset tutkimuskysymykset. Kolmannessa luvussa tuodaan esille samanaikaisopetuksen teoreettiset lähtöoletukset, käsitteet ja toimintamuodot. Neljännessä luvussa tarkastellaan samanaikaisopetuksen toimintatapoja ja ilmenemismuotoja pilottikouluissa. Luvussa viisi kuvataan samanaikaisopetusta havainnoiduissa opetustilanteissa. Kuudennessa luvussa täydennetään kuvaa samanaikaisopetuksesta opettajien kannanotoilla ja näkemyksillä, ja seitsemäs luku tuo esille rehtoreiden kannanotot samanaikaisopetuksesta ryhmähaastattelutilanteessa. Luvut kahdeksan ja yhdeksän valottavat samanaikaisopetuksen merkitystä koko koulun opetukselle ja kollegiaalisen kouluyhteistyölle. Raportin lopussa kootaan tutkimuksen keskeiset tulokset ja pohditaan opetuksen tulevaisuutta kovenevassa kansainvälisessä kilpailussa.

Pilottikoulujen samanaikaisopetuksen kehittäminen oli osa valtakunnallista kehittämishanketta, mutta sai erityisen muotonsa pääkaupungin omaleimaisesta ympäristöstä. Tutkijoille samanaikaisopetuksen selvittämistyö oli mielenkiintoinen ja innostava matka koulujen todellisuuteen, rehtorien, opettajien ja oppilaiden maailmaan.

1. KATSAUS KOULUTUSPOLITIikkaAN: YHTEISKUNNAN JA KOULUN MUUTOSVIRTAUKSET

Koulutuksesta on tullut kansakuntien kilpailutekijä. Hyvä koulutus houkuttelee liikkuvuuteen, ohjaa rahavirtoja, luo uutta elinkeinotoimintaa, antaa tilaa luovuudelle, keksinnöille ja patenteille. Koulutus on yksi suurimmista maailmankaupan kohteista ja tuotteista, ja sen kysyntä ja tarjonta kasvavat huimaa vauhtia. Pisa-tulokset ovat erinomainen esimerkki koulutuksen merkityksestä, siitä miten kansakunnat, erityisesti OECD-maat, kilpailevat keskenään koulutuksen tuloksellisuudesta ja paremmuudesta (The Guardian 6.12.2010). Se, joka on tuloksissa ensimmäinen, saa suurimman huomion. Lisäksi hyvät Pisa-tulokset voivat saada aikaan liiketoimintaa, sijoituksia, ehkäpä myös yksilön hyvinvointia.

Kattava ja laadukas koulutus on siis hyvin tärkeää niin yksilöille kuin kansakunnillekin. Koulutus on tuotantoelämässä yksi tuotannon tekijöistä. OECD-maiden ja yleensä yhteiskuntien muuttuessa entistä enemmän palvelujen tuottajiksi ja kuluttajiksi sekä korkean teknologian yhteiskunniksi, kaikkien henkilöiden hyvä koulutus saa erityisen merkityksen. Hyvää koulutusta tarvitaan myös yhteiskunnassa selviytymiseen. Yksilön tarpeet voivat olla erilaiset, mutta valtavirta sanelee myös yksilön koulutustarpeen. Koulutus on yksittäisen ihmisen kilpailuvaltti ja selviytymisstrategia.

Hyvinvointi- vai kilpailuyhteiskunta

Suomi tuli toden teolla mukaan koulutuskilpailuun 2000-luvun alussa. Pisa-tulokset herättivät kilpailuvietin (Sulkunen ym. 2010; OPM 2010). Tätä aiemmin koulutuspolitiikan keskiössä oli ollut koulutuksen tasa-arvo. Sitä oli tosin

jossain määrin heilauteltu jo 1990-luvulla, mutta pohjoismainen hyvinvointiyhteiskunta ja koulutuksen tasa-arvon toteutuminen olivat kuitenkin olleet poliittisia ja koulutuspoliittisia hyveitä. Kilpailu leimasi 2000-luvun keskustelun sisältöä, ja hyvinvointiyhteiskunta-retoriikka väistyi tavoitteiden asetelusta. 'Kilpailukykyinen hyvinvointivaltio' oli viimeisiä retorisia yrityksiä puhua hyvinvointiyhteiskunnan puolesta, yhdistää kilpailu ja hyvinvointiyhteiskunta markkinatalouden mittoihin (Saari 2010). Markkinat ovat kuitenkin voittaneet ja arvot muuttuneet.

Markkinavetoinen tehokkuus merkitsee julkisen sektorin ja hyvinvointivaltion roolin kyseenalaistamista. (Kantola 2006.) Hyvinvointivaltioon liittyvät totuudet ovat muuttuneet tai hyvinvointivaltiot ovat vähintään kokeneet muodonmuutoksen, ja ideologinen valta-asema on liukunut kaupalliselle arvomaailmalle. Hyvinvointiyhteiskunnan rapautumisen merkit ovat jo nyt nähtävissä (Tasavallan presidentti Tarja Halosen uudenvuoden puhe 1.1.2011).

Suomalainen peruskoulu taiteilee yksilön ja kilpailun rajapinnoilla. Koulusta ja koulutuksesta on tullut markkinakenttä. Katsotaan, että julkinen valta ei saa sekoittaa markkinoita (Miller & Rose 2010; Kaisto & Pyykkönen 2010; Pietikäinen 2010). Tässä tilanteessa ovat myös Suomen koulutuspolitiikka ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Useat koulutusta kehittävät projektit ja hankkeet liittyvät kiinteästi markkinatalouteen. Taustalla on ajatus siitä, että kansakunnan hyvä koulutustaso on edellytys maan kansainväliselle kilpailukyvyille. Markkinatalouden mekanismeista etsitään ja myös auliisti tarjotaan malleja, kuten benchmarking, toiminnan tehostamiseen ja tulosten parantamiseen. Koulutuksen tasa-arvoistavan vaikutuksen sijaan painotetaan kansakunnan kilpailukykyisyyttä.

Koulutuspolitiikan kansainvälistyminen

Koulutustarve ei enää nouse pelkästään yhteiskuntien kansallisista lähtökohdista, vaan yhteiskunnat ovat riippuvaisia toistensa kehityssuunnista ja ratkaisumalleista. Täten ei voida enää puhua suomalaisista koulutusmalleista tai -ratkaisuista, vaan ne ovat kytköksissä laajempiin kansainvälisiin yhteyksiin.

Pelkällä kansallisella koulutuspolitiikalla ei selvitä. Maailma muuttuu nopeasti, ja koulut joutuvat seuraamaan ja olemaan muutoksessa mukana. Suomi lainaa ajatuksia maailmalta, ottaa vakavasti OECD-maiden suositukset ja muutosehdotukset, toimii muutoshakuisesti, reformistisesti. Yhteiskunta muuttuu, koulutuspolitiikka muuttuu, ihmiset ovat tässä muutoksessa mukana. Uusin suomalaistakin koulutuspolitiikkaa tulevaisuudessa heilauttava käänne tulee Ruotsista, jossa yksityiskoulut ovat saaneet merkittävän osan koulutustuotannosta. Ruotsin suurin koulutusketju *Kunskapskolan* on esittänyt halukkuutensa aloittaa kehittämänsä koulutusformaatin mukainen yksityiskoulu-toiminta myös Suomessa (Taloussanomat 30.12.2010).

Samankaltaisessa muuttumisen maailmassa ovat kunnat ja koulut. Kunnat kilpailevat asukkaista, koulut oppilaista ja opettajista. Koulut kilpailevat keskenään – eivät kaikki, mutta useat – vaikka sitä ei aina huomata. Rehtorit ja johtokunnat valitsevat kouluihin opettajat, hyvistä opettajista kilpaillaan. Lähikouluidea, joka on korvannut aiemmin käytössä olleet käsitteet koulu-piiri ja oppilaaksiottoalue, ei ole vain suomalainen tapa ajatella, vaan sillä on yleismaailmallinenkin perusta. Perheet haluavat kaikkialla lapsensa lähikouluun, ja jos sitä mahdollisuutta ei ole, lapset lähetetään kouluihin, jotka antavat riittävän tai hyvän koulutuksen lapsen tulevaa elämää ajatellen. Suomi näkee lainsäädännössään lähikoulun ratkaisuna yksilön ja alueellisen tasa-arvon toteutumiselle. Lähikoulu on suhteellinen käsite. Suomen lähikoulut ovat hyviä ja niitä kehitetään. Tasa-arvoisuuden idea on tässä mielessä edelleen osa suomalaista koulutuspolitiikkaa, vaikka painopiste on muuttunut.

Koulun kehittäminen projektiyhteiskunnassa

Nyky-yhteiskunta on muuttunut projektiyhteiskunnaksi (Rantala & Sulkunen 2006). Kaikkialla on projekteja ja kehittämishankkeita. Niitä tulee ja menee. Väliin vaikuttaa siltä, että ilmassa on suoranaista projektihysteriaa, on oltava jokin projekti. Kouluissa on projekteja päällekkäin ja limittäin. Opettajat eivät välttämättä tiedä, mitä milloinkin on meneillään, mikä projekti on loppunut ja mikä vireillä. Projektit ovat yhtä kaikki vakiintunut käytäntö myös koulujen kehittämisessä.

Projekti on nykyhallinnon keskeinen organisaatio. Projekteille on ominaista, että niitä rahoitetaan aikaan ja toimintaan sidotuilla määrärahoilla, ei kiinteillä budjettivaroilla. Tämä puolestaan edellyttää uudenlaista hallintasuhdetta, sopimusta. Uuden hallinnan valvomiseksi tarvitaan arviointia. Sopimuksen ja arvioinnin tavoitteiden määrittelyyn tarvitaan ohjelma ja rahoituslähteet. Sopimukseen perustuvat organisaatiomuodot edellyttävät käskyvallan ja riippuvuuden sijaan kumppanuutta ja molemminpuolista vapaaehtoista sitoutumista. Sitoutumista ja luottamusta ylläpidetään neuvotteluin ja palaveriin. (Mt.)

Koulun kehittämishankkeet ovat projektiyhteiskunnan toiminnallisia muotoja ja näkyvä osa koulun organisaatiota tai jo itsessään organisaatio. Projektit ovat riippumattomia tai vain ohuesti sidoksissa kuntien pysyviin organisaatioihin. Projektit hyväksytään edellä mainituin perustein (määrärahat, sopimus, sitoutuminen, arviointi). Projekteissa tärkeässä osassa on kieli, verbaalinen kehittäminen, asioiden tunnistaminen ja tulkitseminen. Kielen käyttö voi puolestaan olla usein vajavaista. Se voi irtautua todellisuudesta ja olla epäselvää, mikä vaikeuttaa tiedonkulkua tai aiheuttaa jopa väärinkäsityksiä tai virheitä (Alasuutari 2008). Tämä on projektien ongelma, joka tulee tiedostaa, jotta projektit ja erityisesti niiden arviointi voisivat onnistua.

Onnistuessaan projekteista tulee tekijöidensä tuotoksia. Kun hallinta, projektinhallinta, siirtyy yksilöille monimutkaisten prosessien tuloksena, toiminnan ohjaus on helppoa (Pietikäinen 2010). Oikeastaan toimintaa ohjaavat projektiin sitoutuneet henkilöt, jolloin ulkopuolista ohjausta ei tarvita. Arviointia sen sijaan tarvitaan.

Samanaikaisopetus kehittämiskohteena

Samanaikaisopetus on tällä hetkellä maailmalla liikkuvaa vienti- ja tuontitavaraa, vaikka käsitteenä se otettiin käyttöön jo peruskoulun alkuvaiheessa (Syvälahti, Rauhala & Porkola 1977). Tuolloin samanaikaisopetuksella tarkoitettiin lähinnä erityisopettajan sekä luokan- tai aineenopettajan yhteistyötä opetusluokassa. Nyt käsite on saanut laajemman ja tarkkareunaisemman

merkityksen. Samanaikaisopetus on aikaan ja tilaan sidottua suunniteltua, muodoiltaan vaihtelevaa yhteistä opetustoimintaa, jonka kohderyhmänä ovat oppilaat. Kansainvälisten virtausten ohella samanaikaisopetus näyttää saavan myös kansallisen ja koulukohtaisen sovellusmallinsa, mikä on erinomaisen tärkeää.

Helsingin pilottikoulujen samanaikaisopetuksen kehittämistoiminnassa ei ole vain kehitelty pedagogista välinettä, vaan työllä on ollut myös yhteisöllinen missio, uuden yhteisöllisen toimintakulttuurin luominen. Lähtökohtana on ollut pedagogisten ammattilaisten toimintaolosuhteiden uusintaminen. On luotu yhdessä tekemisen, samanaikaisopetuksen, kenttä.

Opettajien muodostama ammattikasvattajien yhteisö voidaan nähdä kasvatuksellisenä toimintakenttänä, joka on syntynyt yhteisön neuvottelemasta ja jakamasta perustehtävän tulkinnasta ja siihen sitoutumisesta, työtä ohjaavasta arvoperustasta sekä kasvatuksen tavoitteista ja vuorovaikutuskäytännöistä (Karila & Nummenmaa 2006). Samanaikaisopetuksen kehittämisessä pilottikouluissa pohdittiin koulun ja opettajien perustehtävää, sitouduttiin muutokseen ja uuden toimintakentän luomiseen sekä päätettiin tavoitteista yhteisen arvoperustan pohjalta. Päädettiin samanaikaisopetuksen osittaiseen tai koko yhteisöä koskevaan kehittämiseen.

Samanaikaisopetuksen ottamista laajemminkin käyttöön pidetään tällä hetkellä tärkeänä kehittämiskohteenä. Helsingin Opetusviraston tulospalkkiokriteerit vuodelle 2010 tukivat samanaikaisopetuksen toteuttamista koulujen työskentelyssä. Kyseessä oli kouluille ja rehtoreille lähetetty kirje ”Peruskoulutuksen koulujen tulospalkkiojärjestelmä vuonna 2010” (Helsingin Opetusvirasto 2010), jossa tulosalueet, tulostavoitteet ja painoarvot mainitaan seuraavasti: *”Koulujen tulospalkkiojärjestelmään on valittu perusopetuslinjan toiminnan kannalta strategisesti tärkeitä kehittämiskohteita ja hankkeita. Lähtökohtana on Balanced Scorecard -mallin mukainen mittausjärjestelmä, jossa tavoitteita tarkastellaan taloudellisuuden, asiakkaiden ja vaikuttavuuden, prosessien sekä henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta.”*

Samanaikaisopetus on nostettu esiin myös Helsingin opettajien ammattiyhdistys ry:n Rihveli-lehden pääkirjoituksessa, jossa Päivi Lyhykäinen näkee samanaikaisopetuksen olevan eräs mahdollisuus toteuttaa opetusta yhdessä opettajakollegojen kanssa. Pääkirjoituksen mukaan samanaikaisopetus voi toimia joustavasti aineen-, luokan- ja erityisopettajien kesken. (Rihveli 1/2010.)

2. SELVITYS SAMANAIKAISOPETUKSESTA

Tavoite ja keskeiset kysymykset

Helsingin kaupungin Opetusvirasto tilasi vuoden 2009 lopulla Koulutuksen arviointikeskukselta samanaikaisopetusta koskevan selvityksen. Selvitys liittyy Erityisopetuksen strategian (2007) toteuttamiseksi käynnistyneeseen tehostetun ja erityisen tuen valtakunnalliseen kehittämishankkeeseen (Kelpo) sitä täydentävänä paikallisena lisätyönä. Tutkimuskohteina olivat Helsingin seitsemän pilottikoulua, jotka ovat vuosina 2008–2010 kehittäneet erityisopetuksen strategian mukaisia pedagogisia ratkaisuja. Kehittämistoiminnan edetessä kouluja yhdistäväksi kehittämiskohteeksi muotoutui samanaikaisopetus.

Helsingin tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan pilottikouluja ovat olleet Alppilan yläaste, Myllypuron ala-aste, Pelimannin ala-aste, Poikkilaakson ala-aste, Ruoholahden ala-aste, Vallilan ala-aste ja Vuosaaren peruskoulu. Tämän selvityksen tarkoituksena oli kartoittaa vuoden 2010 aikana, miten samanaikaisopetus käsitetään sekä miten sitä suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään näissä kouluissa.

Keskeisiksi kysymyksiksi selvityksessä nousivat:

- Mitä samanaikaisopetus pilottikouluissa on?
- Miten sitä toteutetaan pilottikouluissa?
- Mikä merkitys sillä on kouluyhteisölle?
- Missä tilanteissa samanaikaisopetuksesta näyttäisi olevan etua verrattuna yksinopettamiseen?
- Mikä rooli samanaikaisopetuksella on kolmiportaisessa tuessa?

- Mitä muuta samanaikaisopetus on kuin vain opetuksen tekninen järjestely: alku mille, osoitin mistä?
- Millainen retoriikka samanaikaisopetuksen ympärille muodostuu?
- Mikä asema samanaikaisopetuksella on kunnallisessa koulutuspolitiikassa?

Aineiston hankinta

Samanaikaisopetus selvitys pohjautuu laadulliseen aineistoon, jota kerättiin useassa eri yhteydessä kevään ja alkusyksyn 2010 aikana. Keskeistä aineistoa ovat keskustelut edellä mainittujen pilottikoulujen opettajien kanssa, rehtorien haastattelut ja oppitunteja havainnoitaessa syntynyt materiaali. Lisäksi on käytetty pilottikoulujen Opetusvirastolle laatimia raportteja sekä videoaineistoa, joita ei kuitenkaan tässä selvityksessä analysoitu systemaattisesti.

Samanaikaisopetustori ja muut tilaisuudet

Helsingin pilottikoulujen samanaikaisopetuskäytänteisiin tutustuttiin 20.1.2010 Opetusvirastossa järjestetyssä Samanaikaisopetustori-tapahtumassa. Siellä kukin koulu toi esiin hankkeitaan ja arkityötään lyhyinä esityksinä. Niiden kuunteleminen auttoi jäsentämään koulujen kehittämistoimintaa ja alusti tulevia rehtorihaastatteluja. Samanaikaisopetustori ei tosin ollut ensikontakti pilottikouluihin, sillä Koulutuksen arviointikeskuksen edustajia osallistui syksyllä 2009 pilottikoulujen ohjausryhmän kokoukseen, jossa koulujen rehtorit olivat mukana.

Rehtorihaastattelut

Samanaikaisopetus selvitykseen liittyvät kouluvierailut aloitettiin tammikuussa 2010. Kunkin pilottikoulun rehtorin kanssa keskusteltiin siitä, mitä samanaikaisopetus koulun arkityössä tarkoittaa. Samalla kartoitettiin mahdollisia havainnointikohteita eli opettajien erilaisia yhdessä opettamisen tapoja, joita voitaisiin kevään aikana käydä seuraamassa.

Elokuussa 2010 rehtoreille järjestettiin ryhmähaastattelu, joka toteutettiin laadullisen asennetutkimuksen menetelmin (ks. haastattelun pohjaksi esitetyt väittämät liitteessä). Haastattelu nauhoitettiin, litteroitiin, analysoitiin ja tulkittiin samanaikaisopetuksen viitekehyksen näkökulmasta. Ryhmähaastattelun keskeinen sisältö esitellään luvussa 7.

Opettaja-haastattelut

Tammi-maaliskuun aikana tavattiin samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat, joiden tunteja tul-taisiin kevään aikana seuraamaan. Näihin keskustelutilaisuuksiin osallistui kouluista 2–6 opettajaa. Tapaamisissa keskusteltiin muun muassa samanaikaisopetuksen toteutus-tavoista, hyödyistä ja haitoista, opettajien työnjaosta, yhteissuunnittelusta, oppilaiden suhtautumisesta samanaikaisopetukseen sekä tulospalkkausjärjestelmästä.

Tapaamiset kestivät noin tunnin ja olivat luonteeltaan vapaamuotoisia. Opettajat saivat painottaa keskustelussa tärkeiksi kokemiaan teemoja, joten niiden sisällöt vaihtelivat jonkin verran kouluittain. Kustakin keskustelusta kirjoitettiin lyhyt raportti aineiston jatkotyöstämistä varten. Opettajien näkemyksiä on koottu lukuun 6.

Samanaikaisopetuksen havainnoiminen

Erilaisia samanaikaisopetustapoja käytiin havainnoimassa pilottikouluissa helmi-huhtikuun aikana. Kuhunkin kouluun tehtiin keskimäärin kaksi vierailua. Vierailujen määrät vaihtelivat havainnointikohteena olevan toiminnan mukaan. Havainnoitavat opetustilanteet olivat luonteeltaan hyvin erilaisia, yksittäisestä teemapäivästä vakiintuneisiin opetuskäytänteisiin. Vierailujen pohjalta laadittiin koulukohtaiset tapausselostukset, jotka on koottu lukuun 5.

3. SAMANAIKAISOPETUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU

Samanaikaisopetus käsitteenä

Koulun arjen ja konkreettisen opetustyön kannalta samanaikaisopetus on koulukohtaista opetusmenetelmien kehittämistä ja eräs monipuolisen perusopetuksen muoto. Käsitteenä ja teoreettisesti tarkasteltuna samanaikaisopetus on eriteltävissä pienempiin toimintaa kuvaaviin ja määrittäviin osa-alueisiin.

Samanaikaisopetuksen käsitettä käytetään kuvattaessa opettajien yhteistyötappaa, kuten tässäkin raportissa. Takala (2010) kuitenkin toteaa samanaikaisopetusta käsittelevässä tekstissään, että myös yhteisopettajuus voisi olla ytimekäs termi tälle työmuodolle, sillä yhteisopettajuudessa korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Yhteisopettajuuden käsitteen käyttöä voisi perustella myös käytänteen englanninkielisellä ilmaisulla *co-teaching*. Yhtenäisyyden vuoksi tässä selvityksessä käytetään kuitenkin yleensä samanaikaisopetuksen käsitettä.

Samanaikaisopetus määritellään tähän selvitykseen liittyvissä Helsingin kaupungin asiakirjoissa seuraavasti: ”*Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa kaksi tai useita opettajia työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa. Samanaikaisopettajaksi käy opettajan nimikkeellä koulussa työskentelevä henkilö.*” Samanaikaisopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa tämä määrittely vertautuu Cookin ja Friendin (1995) varsin usein käytettyyn määritelmään, joskin ensin mainittu on tiivistetty versio. Cookin ja Friendin mukaan samanaikaisopetus on samassa tilassa tapahtuvaa, kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen heterogeeniselle oppilasryhmälle

antamaa opetusta. Keskeinen ero näiden kahden määrittelyn välillä näyttäisi olevan, että Cook ja Friend esittävät samanaikaisopetusta toteuttaville opettajille pätevyteen viittaavan vaatimuksen *pedagogisten ammattilaisten antamana opetuksena*, kun taas Helsingin kaupunki toteaa, että näiden on oltava *opettajan nimikkeellä työskenteleviä henkilöitä*.

Edellä mainittu Cookin ja Friendin (1995) laatima samanaikaisopetuksen määritelmä sisältää neljä tekijää tai ehtoa, joiden olisi täytyttävä, jotta työtapaa luokiteltiin samanaikaisopetuksiksi. Ensinnäkin samanaikaisopetus on kahden tai mahdollisesti useamman opettajan välinen työmuoto. Toiseksi molemmilta opettajilta odotetaan aktiivista osallistumista opetukseen. Kolmanneksi edellytetään, että opetettava oppilasryhmä on heterogeeninen. Neljänneksi todetaan, että opetuksen on tapahduttava samassa fyysisessä tilassa.

Ehdot pedagogisen työmuodon määrittymiselle samanaikaisopetuksiksi vaikuttavat melko tiukoilta. Tosin tutustuttaessa samanaikaisopetuksen eri toteutusmuotoihin sekä pohdittaessa tarkemmin määritelmän ilmaisuja, voidaan havaita ja tulkita sen sisältävän tiettyjä lievennyksiä. Toisessa ehdossa mainittu aktiivinen osallistuminen on varsin tulkinnanvarainen ilmaisu. Mitä aktiivisella osallistumisella samanaikaisopettajuudessa voitaisiin tarkoittaa? Tässä raportissa aktiiviseksi osallistumiseksi tulkitaan toiminta, jossa opettaja on aktiivisesti läsnä opetustilanteessa, mikä voi olla sekä aktuaalisen opetuksen sisältämää läsnäoloa että muulla tavoin opetustilassa läsnä olemista.

Tarkempaa huomiota voidaan kiinnittää myös vaatimukseen yhteisestä fyysisestä tilasta. Tilavaatimus ei näyttäisi olevan täysin ehdoton, vaan opetusryhmä voidaan tarvittaessa jakaa useampaan tilaan opettajien kesken esimerkiksi opetuksen eriyttämistä varten. Olennaista lienee se, että suurimman osan opetuksesta tulisi tapahtua samassa tilassa ja eriytettävä ryhmä ei saisi joka kerta olla sama. Samanaikaisopetuksen käsitelmääritelmän sisältämällä ehdoilla on kuitenkin merkitystä sikäli, että niiden avulla samanaikaisopetus halutaan erottaa menetelmällisesti opettajien käyttämästä toisesta yhteistyömuodosta eli yhteisestä suunnittelusta, jossa siis opetus suunnitellaan yhdessä, mutta kumpikin opettaja opettaa suunnitellun sisällön erillisissä tiloissa.

Samanaikaisopetuksen toimintaraamit

Opettaminen voidaan nähdä perinteisessä mielessä varsin yksilökeskeisenä ja autonomisena toimintana. Opettajaparin mukaan ottaminen luokkahuone-työskentelyyn saattaa vaatia asenteiden ja työtapojen uudelleenmuokkausta, mikä voi puolestaan edellyttää yhteistyö- ja kommunikaatiotaitojen kehittämistä yhteisöllisemmän työtavan suuntaan.

Kun suunnitellaan samanaikaisopetuksen ottamista käyttöön uutena työmuotona työyhteisössä, saattaa olla tarpeellista pohtia, tarvitaanko tähän mahdollisesti perehdyttämistä koulutuksen tai konsultaation avulla. (Cook & Friend 1995.) Vaikka opettajat ovat kukin tahollaan pedagogisia ammattilaisia, heillä ei välttämättä ole valmiuksia muuntaa tätä yksilöllistä kompetenssiaan suoraan kahden tai useamman yhdessä toimivan ammattilaisen yhteiseksi ja kitkattomaksi kompetenssiksi. Tällöin hallinnon tuki opettajien työlle ja sen kehittämiselle on erityisen tärkeää. Yleisesti voidaan todeta, että hallinnon sekä koulun johdon tukea ja myötämielisyyttä tarvitaan muutenkin, esimerkiksi yhteistä työaika järjestämällä, jotta samanaikaisopetus opettajien työmuotona olisi mahdollista koko koulun tasolla. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009.)

Samanaikaisopetuksen järjestäminen luokkahuoneessa on suunnitelmallista toimintaa, joka vaatii yhteisymmärrystä monista opetukseen ja luokkahuone-toimintaan liittyvistä asioista. Samanaikaisopettajuuden onnistumisesta puhuttaessa nousevat usein esiin opettajien persoonalliset piirteet sekä niiden yhteensovittamisen mahdollinen vaikeus. Kaikki opettajat eivät myöskään koe yhteistyötä toisten opettajien kanssa itselleen mielekkääksi ratkaisuksi. Harkittaessa samanaikaisopettajuutta eli ennen siihen ryhtymistä lienee keskeistä pohtia omaa valmiutta ja halua päästää toista pedagogista ammattilaista samaan opetustilaan, siis määrittää oma suhde aluillaan olevaan yhteistyömuotoon.

Samanaikaisopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa esitetään useita tekijöitä, joiden on havaittu käytännössä olevan edellytyksenä samanaikaisopetuksen

onnistumiselle (mm. Fattig & Taylor 2008; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010). Niitä voitaneen kutsua samanaikaisopetuksen toimintaraameiksi. Suunnitelmallinen samanaikaisopettajuuden käyttöönotto edellyttää sopimista näistä opettajien yhteistyön sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä.

Ensinnäkin samanaikaisopettajuuden toteutus lähtee liikkeelle yhteisestä opetuksen suunnittelusta ja siitä, että kumpikin opettaja tietää oman roolinsa opetustilanteessa. Toiseksi opettajien olisi hyvä pohtia yhdessä käsityksiään ja uskomuksiaan oppilaiden kenties erilaisista tavoista oppia, ja tätä kautta muodostaa yhteinen näkemys tai ainakin tiedostaa mahdollisesti eriävät tulkintansa asiasta. Kolmantena seikkana nousee esiin keskinäisen luottamuksen rakentaminen, johon lukeutuu muun muassa sopiminen keinoista, joilla puretaan opetustilanteessa mahdollisesti syntyvät opettajien keskinäiset konfliktitilanteet.

Neljänneksi samanaikaisopettajuuteen sisältyy yhteisistä luokkahuonekäytännöistä sopiminen. Tällä tarkoitetaan yleisiä periaatteita siitä, kuinka oppilaiden odotetaan asettuvan luokkaan ja toimivan oppitunnin aikana, kuinka muun muassa pyydetään puheenvuoroa tai apua. Lisäksi sovitaan yhteisistä pelisäännöistä – on tarkoituksenmukaista luoda yhteinen näkemys esimerkiksi siitä, millainen melutaso tai toiminta on kulloinkin sallittavan rajoissa.

Näillä sopimuksenvaraisilla toimintaraameilla on tarkoitus varmistaa opettajien keskinäinen tasa-arvoisuus ja välttää ristiriitainen viestintä oppilaille. On todettu, että samanaikaisopetustilanteessa oppilaat saattavat ryhtyä hyödyntämään opettajien keskenään erilaisiin periaatteisiin pohjautuvia toimintatapoja ja luomaan opettajien keskinäistä tasavertaisuutta ja auktoriteettia haittaavia tilanteita.

Tiivistettynä ja hieman toisin sanottuna, Condermania ym. (2009) mukaillen: Samanaikaisopetus vaatii opettajilta toistensa huomioon ottamista. Samanaikaisopettajuus perustuu ammatilliseen tasa-arvoisuuteen. Samanaikaisopetus nojaa tiettyihin yhdessä asetettuihin päämääriin sekä

jaettuun vastuuseen. Lisäksi samanaikaisopetukseen liittyy henkisten voimavarojen ja aineellisten resurssien jakaminen.

Samanaikaisopetuksen muodot

Samanaikaisopetusta voidaan käytänteenä kuvata luokittelemalla tai jaotteleamalla sen erilaisia toteutustapoja. Luokittelujen sisällön tarkkuudesta ja laajuudesta riippuen samanaikaisopetusta kuvataan usein neljästä kuuteen kohtaa kattavalla jaottelulla. Tässä käytetään kuusikohtaista jaottelua (taulukko 1), joka perustuu Cookin ja Friendin (1995), Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) esittämiin luokitteluihin.

Samanaikaisopetuksen luokittelulla voidaan siis esitellä sen piiriin kuuluvia toteutustapoja ja siten antaa kuvaa menetelmän moninaisesta luonteesta. Mitään muotoa ei voi nimetä toista paremmaksi eikä luokitusta tule nähdä kaikenkattavana, vaan lähinnä pelkistettynä yleiskuvauksena. Luokittelu on tutkimuksellisesti perusteltua sikäli, että sen välityksellä saadaan eriteltyä käytännön kouluarjessa esiintyvää samanaikaisopetusta ja kyetään näkemään, mikä toteutusmuoto tutkimuksen kontekstissa oli yleisin.

Valittaessa samanaikaisopetuksen muotoa käytännön opetustyössä tulisi ensisijaisesti pohtia menetelmän soveltuvuutta kulloiseenkin tilanteeseen ja oppilaan kannalta olennaisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Samanaikaisopetuksen muodon valintaan saattavat vaikuttaa myös opetettava ainesisältö, opettajien mieltymykset sekä heidän aiempi kokemuksensa samanaikaisopetuksesta. Eri muotoja voidaan pohtia niin ikään opettajien työssä kehittymisen näkökulmasta. Samanaikaisopetusta aloittelevat yhteistyöopettajat valitsevat useimmiten jaottelun alkupään työmuotoja, kuten vuorottelevan opetuksen tai pistetyöskentelyn, mutta keskinäisen luottamuksen sekä yhteistyövarmuuden kasvaessa siirtyvät listassa viimeisenä olevaan tiimiopettajuuteen.

Samanaikaisopetuksen muotoja ja kulloistakin valintaa pohdittaessa on pedagogisesta näkökulmasta keskeistä kuitenkin se, että opetus useamman opet-

tajan voimin poikkeaa jollain tapaa niin määrällisesti kuin laadullisestikin yhden opettajan yksin luoksaan antamasta opetuksesta. Toisin sanoen, samanaikaisopettajien luokassa tulisi työmuodosta riippuen näkyä ulkoapäin tarkasteltuna luovia ryhmittelyn ja uudelleenryhmittelyn käytänteitä, opettajien keskinäinen yhteistyö sekä kaikkien pedagogisten ammattilaisten potentiaalin hyödyntäminen.

Taulukko 1. Samanaikaisopetuksen muotoja

Muoto	Ominaispiirteet
Vuorotteleva opetus <i>Alternate leading and supporting</i>	Yksi opettaja vetovastuussa, toinen tarkkailee, avustaa. Rooleja vaihdetaan.
Jaetun ryhmän opettaminen <i>Parallel teaching</i>	Yhdessä suunnittelu. Opetusryhmä puolitetaan ja sisällöt opetetaan samanaikaisesti ryhmille.
Pistetyöskentely <i>Station teaching</i>	Opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä.
Eriytyvä opettaminen <i>Alternative teaching</i>	Toinen opettaa suurryhmää, toinen pienryhmää kerraten, rikastaen. Ryhmien kokoonpanoa vaihdellaan.
Joustava ryhmittely <i>Flexible grouping</i>	Oppilaita ryhmitellään opettajien kesken, yksi ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Ryhmäjakoja vaihdellaan.
Tiimiopettaminen <i>Team teaching</i>	Opettajien jatkuva vuorovaikutteisuus opetuksessa. Joustava, luonteva vuoronvaihto opetuksessa.

Vuorotteleva opetus

Vuorottelevalla opetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa toinen opettajista ottaa selkeän vetovastuun oppitunnin edistämisestä toisen opettajan kierrellessä, tarkkaillessa sekä avustaessa. Opettajat vuorottelevat vastuullisen roolin ottamisessa. Vuorotella voi yhden ja saman oppitunnin kuluessa siten, että opettajat huolehtivat tunnin eri osuuksien vetovastuusta, tai oppiaineiden välillä, jolloin opettajien sisällöllinen pedagoginen vastuu painottuu ainekohtaisesti. Keskeistä tässä muodossa kuitenkin on se, että opetuksen vetovastuuroolit jakautuvat tasaisesti yhteistyöopettajien kesken.

Jaetun ryhmän opettaminen

Jaetun ryhmän opetuksessa opettajat suunnittelevat opetettavan sisällön yhdessä. Opetustilanteessa luokka jaetaan opettajien kesken kahteen yhtä suureen heterogeeniseen oppilasryhmään. Yhdessä suunnitelluissa aikarameissa kumpikin opettaja opettaa omalle puolikkaalleen saman sisällön.

Pistetyöskentely

Pistetyöskentelyssä opettajat jakavat opetettavan sisällön keskenään. Opetustilaan muodostetaan opetus- ja toimintapisteitä, joissa opettajat opettavat oman osuutensa pisteitä kiertäville oppilasryhmille. Työskentely vaatii sisältöjen jakamisen ja yhteensovittamisen yhteissuunnittelua.

Eriytyvä opettaminen

Eriytyvän opettamisen työtavassa toinen opettaja työskentelee pienemmän oppilasryhmän kanssa ja toinen opettaa suurempaa oppilasjoukkoa. Pienemmässä ryhmässä useimmiten kerrataan ja rikastetaan aiemmin opittua tai ennakoidaan tulevaa oppisisältöä. Tässä työtavassa on olennaista vaihdella pienryhmän kokoonpanoa siten, että jokaisella oppilaalla on aika ajoin mahdollisuus päästä mukaan. Pienemmässä ryhmässä työskentelystä ei pidä muodostua tiettyjä oppilaita leimaavaa toimintaa.

Joustava ryhmittely

Joustavassa ryhmittelyssä oppilaita jaetaan pienempiin ryhmiin opettajien kesken. Yksi oppilasryhmistä voi myös työskennellä itsenäisesti tunnin sisällöstä riippuen. Ryhmäjako tapahtuu yleensä taitojen ja tuen tarpeen perusteella. Joustavan ryhmittelyn tulisi kuitenkin nimensä mukaisesti olla joustavaa siten, että ryhmien kokoonpanoja ja opettajien rooleja niissä voidaan vaihdella.

Tiimiopettaminen

Tiimiopettamisessa molemmat opettajat ovat keskenään vuorovaikutteisessa ja aktiivisessa opetusroolissa oppitunnilla. Toisen puhuessa voi toinen mallin-

taa opetussisältöön liittyviä asioita oppilaille. Vuoronvaihto opettajien välillä on joustavaa ja varsin tilannesidonnaista. Tiimiopettamiselle on tyypillistä toisen opetuksen keskeyttäminen kysymyksillä tai havainnollistavilla esimerkeillä. Tämän työmuodon on todettu olevan haasteellisin ja kokemusta vaativin samanaikaisopetuksen tapa.

Kaikki esitetyt samanaikaisopetuksen muodot on yleensä tarkoitettu toteutettaviksi yhdessä ja samassa tilassa menetelmän periaatteiden mukaisesti. On otettava huomioon, että pistetyöskentely ja jaetun ryhmän opettaminen saattavat aiheuttaa meluhaittaa etenkin liian pienessä opetustilassa.

4. SAMANAIKAISOPETUS HELSINGIN PILOTTIKOULUISSA

Kuten edellä käy ilmi, samanaikaisopetus ei mahdu yksiselitteisiin raameihin. Tämä on nähtävissä myös Helsingin pilottikouluissa. Samanaikaisopetuksen ilmenemisen ja toteutumistapojen selvitys pilottikouluissa osoittaa ja vahvistaa ennakkokäsityksen, että on kysymys monipuolisesta opettajien yhteistyömuodosta.

Kun tarkastellaan samanaikaisopetusta Helsingin pilottikouluissa koulun kehittämisen näkökulmasta, tulee esiin tapa, jolla koulujen suhde samanaikaisopetukseen muotoutuu, sekä sen suhde koulun muuhun toimintaan. Samanaikaisopetus on tullut kouluissa pedagogisen kehittämisen kohteeksi varsin eriaikaisesti ja eri mittakaavassa. Osa kouluista on perehtynyt työtapaan ja kehittänyt sitä tarpeisiinsa soveltuvaksi jo vuosien ajan. Osa taas on enemmän alkuasetelmissä tutkien ja pohtien menetelmän tuomia mahdollisuuksia oman koulun arkeen. Samanaikaisopetus näyttäytyy yhtäällä erittäin keskeisenä kehittämiskohteena, toisaalla vain eräänä monista kouluissa meneillään olevista toiminnan kehittämisen osa-alueista. Pilottikoulujen välillä siis on variaatiota intensiteetissä ja laajuudessa, jolla samanaikaisopetusta toteutetaan.

Variaatio tulee näkyväksi kouluvierailujen tapauskuvauksissa (ks. luku 5). Osassa kouluja samanaikaisopetus tuodaan mukaan koulutyöhön laajoina projekteina tai teemapäivinä, osa kouluista on keskittänyt menetelmän tukemaan tiettyjä luokka-asteita tai kouluaineita, ja osassa samanaikaisopetus on otettu koko koulun päivittäiseksi työtavaksi. Samanaikaisopetusta toteuttavat sekä yleisopetuksen opettajat keskenään että yleisopetuksen opettaja ja erityisopettaja työparina aina koulun tarpeista ja samanaikaisopetuksen

tavoitteista riippuen. Helsingin pilottikouluissa esiintyvä samanaikaisopetuksen moninaisuus tuo esiin koulun omista lähtökohdista nousevan toimintasuunnittelun ja -toteutuksen merkityksen sekä sen, että uuden työtavan käyttöönotto vaatii toisinaan pitkäaikaista ja moniosaista kokeiluvaihetta, jotta se asettuisi osaksi koulun toimintakulttuuria.

Samanaikaisopetuksen muotojen näkökulmasta Helsingin pilottikouluissa havainnoiduissa opetustuokioissa yleisimpänä esiintyi vuorotteleva opetus. Myös tiimiopettamista ja pistetyöskentelyä havaittiin useammassa kuin yhdessä koulussa. Kaiken kaikkiaan samanaikais-opetus ilmenee varsin monipuolisesti Helsingin pilottikouluissa, sillä kouluvierailujen yhteydessä seurattiin vähintään kerran kutakin kuutta samanaikaisopetuksen toteutustapaa. On kuitenkin todettava, että todellisuus kouluissa on tässä esitettyjä samanaikaisopetuksen muotoja rikkaampi. Harvoin mikään tavoista esiintyi yksin, täysin tyylipuhtaana versiona, vaan saman oppitunnin aikana saatettiin yhdistää useaa tapaa kuten tiimiopettamista ja joustavaa ryhmittelyä.

Samanaikaisopettamisen toteutustapojen ilmenemisestä on kuitenkin esitettävä muutamia huomioita, jotka liittyvät etenkin vuorottelevaan opettamiseen. Kuten todettua, vuorotteleva opettaminen oli yleisin pilottikouluissa havainnoinut samanaikaisopettamisen muoto. Yleensä ottaen vuoronvaihto opetusvastuusta avustamisvastuuseen kävi luontevasti opettajien yhteisenä suunnitelmallisena toimintana. Opetustuokioiden havainnointi sekä keskustelut pilottikoulujen opettajien kanssa toivat kuitenkin esiin työtapaan liittyviä haasteita.

Vuorottelevaan opettamiseen sisältyvä opettajien keskinäinen roolinvaihto näyttää toisinaan jäävän pois, jolloin päävastuu oppitunnin suunnittelusta ja toteutuksesta on jatkuvasti vain toisella opettajalla, toisen opettajan jäädessä pysyvästi avustavaan rooliin. Tällaisessa tilanteessa herää pohdinta siitä, mikä pedagoginen merkitys samanaikaisopettamisen näkökulmasta toisella aikuisella opetustilanteessa todellisuudessa on? Vastuun epätasaisen jakautumisen riski näyttää ilmenevän etenkin yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan työskennellessä samassa opetustilassa. Asia nousi esille opettajien kanssa käy-

dyissä keskusteluissa, joissa tiedostettiin tämä pulma ja todettiin, että etenkin eri opettajaryhmien toteuttaman samanaikaisopetuksen laatua pohdittaessa yhteisen suunnittelujan merkitys korostuu. Yhteistyön sujuvuuden kannalta on tärkeää luoda opettajille keskinäisiä tilanteita, joissa voidaan jakaa tietoa ja etsiä yhtenäistä kieltä asioista puhumiselle.

5. TAPAUSELOSTUKSET HAVAINNOIDUISTA SAMANAIKAISOPETUSTUOKIOISTA

Helmi-huhtikuun 2010 aikana Helsingin tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan pilottikouluissa käytiin havainnoimassa samanaikaisopetuksen erilaisia toteutustapoja. Kuhunkin kouluun tehtiin keskimäärin kaksi vierailua. Vierailujen määrät vaihtelivat havainnoinnin kohteena olevan toiminnan mukaan. Myös havainnoitsijoiden määrä vaihteli tilannekohtaisesti. Havainnoitavat opetustilanteet olivat luonteeltaan hyvin erilaisia, yksittäisestä teemapäivästä tai projektista vakiintuneisiin opetuskäytänteisiin. Koulujen rehtorit tavallisesti valitsivat tunnit, joita seurattiin.

Suurimmalla osalla havainnoituista oppitunneista oli 18–24 oppilasta. Yksi oppitunti toteutettiin 45 oppilaan suurryhmän kanssa. Kahdessa koulussa samanaikaisopetus toteutettiin useiden luokkien yhteistyöhankkeena, jolloin oppilaita oli 60–70.

Vierailujen pohjalta kustakin koulusta tehtiin tapausselostus, jossa kuvataan opettajien toimintaa, keskinäistä työnjakoa sekä tilanteita, joita kouluissa seurattiin keväällä 2010. Nämä koulukohtaiset tapauskuvaukset on koottu tähän lukuun. Tarkoituksena ei ole tyhjentävästi selostaa koulujen samanaikaisopetuskäytänteitä, vaan keskittyä havainnoituihin yksittäisiin tilanteisiin. Yleisten tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti koulut eivät esiinny kuvauksissa nimillään, vaan kullekin on annettu kirjainkoodi (A–G).

Koulun A samanaikaisopetus

Koulussa A käytiin havainnoimassa kahta oppituntia, jotka toteutettiin aineenopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetuksena. **Ensimmäisellä seurattulla oppitunnilla** opettajien työskentely näyttäytyi tasavertaisena: molemmat hallitsivat opetettavan aihepiirin ja ottivat yhteisen vastuun oppitunnin pitämisestä. Opetustilanteessa aineenopettajalla oli päävastuu sisällöllisestä kerronnasta. Erityisopettaja puolestaan täydensi kannanotoillaan tietosisältöä ja jäseni keskeisiä asioita taululle. Erityisopettaja piti huolen siitä, että oppilaat keskittyivät työskentelyyn. Molemmat opettajat tukivat oppilaiden opiskelua ja auttoivat heitä pulmatilanteissa.

Myös **toisella oppitunnilla** opettajat toimivat kollegiaalisen tasavertaisuuden hengessä ja vaikuttivat työparilta, joka on tottunut työskentelemään yhdessä. Yhteistyö oli mutkatonta. Tällä oppitunnilla roolit jakautuivat selkeämmin aineenopettajan sisällölliseen ja tehtävänannolliseen vetovastuuseen sekä erityisopettajan oppilaille antamaan opiskelun tukeen, etenkin integraation tukemiseen. Tunnelma oppitunnilla oli rauhallinen ja oppilaat työskentelivät keskittyneesti ja itsenäisesti tehtäviensä parissa.

Koulun B samanaikaisopetus

Koulussa B käytiin seuraamassa kahta oppituntia. **Ensimmäisessä havainnointitilanteessa** aineenopettaja ja erityisopettaja pitivät yhteisen oppitunnin. Poikkeuksellista tunnissa oli, että se jouduttiin toteuttamaan sijaisvoimin, oman työn ohella. Oppitunnin perusrakenteen ja opiskelutavoitteet oli suunnitellut aineenopettaja.

Kuten niin usein koulun arjessa, poikkeusjärjestelyt aiheuttavat oppilaiden opiskeluun odottamattomiakin häiriötekijöitä. Tällä tunnilla oppilaiden tuli opiskella varsin omatoimisesti. Sijaisena toiminut opettaja ja erityisopettaja ohjasivat tunnin kulkua yhteisvastuullisesti. Oppilailla oli vaikeuksia keskittyä oppikirjan lukemiseen, annettujen tehtävien tekemiseen ja vastuulliseen

opiskeluun. Opettajat joutuivat varsin paljon puuttumaan oppitunnin erilaisiin häiriöihin.

Toinen havainnoitu oppitunti oli samankaltainen kuin edellä esitelty, paitsi että sijaisjärjestelyjä ei tällä kertaa tarvittu. Aineenopettaja ja erityisopettaja vastasivat yhdessä oppitunnista. Aineenopettaja vastasi opetuksen sisällöstä ja erityisopettaja tuki oppilaita tunnin aikana. Oppilaiden oikeat opiskelututumukset olivat vielä kehitysvaiheessa, ja keskittyminen työskentelyyn ja tavoitteelliseen opiskeluun oli heille hyvin vaikeaa. Hälinä katkaisi usein opetuksen, ja molemmat opettajat joutuivat puuttumaan oppilaiden tekemisiin tai tekemättä jättämissiin. Työskentely rauhattomassa luokkailmapiirissä näytti olevan raskasta niin opettajille kuin oppilaillekin. Oppilaat olivat jopa avoimen kielteisiä vastaanottamaan opetusta ja opettajien antamaa opiskelun tukea.

Molemmilla edellä kuvatuilla oppitunneilla samanaikaisopetus tarjosi resursillisin. Yhdessä opettaminen rauhoitti oppilaita ja antoi aikuisille enemmän aikaa ohjata ja tukea heitä. Samanaikaisopetus, jossa yhdistetään aineenopettajan ja erityisopettajan voimavarat, näytti sopivan erinomaisesti tällaisten tilanteiden hallintaan ja niissä opettamiseen.

Koulun C samanaikaisopetus

Samanaikaisopetusselvityksen yhteydessä koulussa C käytiin havainnoimassa yhden luokka-asteen kaikkien opetusryhmien **yhteistyöhanketta**. Tämän viisi viikkoa kestäneen hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa oli keskeistä yleis- ja erityisopetuksen luokkien välinen yhteistyö. Hankkeen aikana opiskeltiin kaksi tuntia viikossa ryhmissä, joista jokaisessa oli oppilaita useasta eri luokasta. Erityisluokan- ja luokanopettajien ohella opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuivat laaja-alainen erityisopettaja, S2-opettaja, resurssiopettaja ja kaksi koulunkäyntiavustajaa. Opetuksen raamit muodostuivat erään oppiainekokonaisuuden sisällöistä, joita ryhmät opiskelivat vuorollaan viidessä eri työpisteessä.

Yhteistyöhankkeeseen liittyvää opetusta käytiin havainnoimassa kahdesti hankkeen alkuvaiheessa. Molemmilla kerroilla toiminta käynnistettiin ennen ryhmiin jakautumista kaikkien opettajien ja oppilaiden yhteisellä tilaisuudella. Ensimmäinen niistä oli sisällöltään laajempi ja tutustutti aihepiiriin musiikin, liikunnan ja tietoiskujen välityksellä.

Havainnoidun yhteistyöhankkeen aikana oppilaat pääsivät työskentelemään luokkarajat ylittävissä ryhmissä yhteisen teeman ympärillä. Kussakin työpisteessä keskityttiin teeman tiettyyn osa-alueeseen eri työskentelytapoja käyttäen. Viiden viikon aikana tehtiin monistetettäviä, harjoiteltiin vierasperäisiä kirjaimia ja numeroita, valmistettiin ruokaa ja tutustuttiin uusiin makuihin sekä maalattiin ja musisoitiin. Opiskelu tapahtui sekä opettajan johdolla että itsenäisesti ja pienissä ryhmissä.

Havainnoiduilla oppitunneilla vallitsi yleensä hyvä työrauha ja motivoitunut ilmapiiri. Oppilaat tekivät yhteistyötä keskenään niin ohjatusti kuin spontaanistikin. Oppilaat näyttivät suhtautuvan luontevasti siihen, että luokassa oli kaksi aikuista.

Kolmessa työpisteessä opetus toteutettiin kahden opettajan samanaikaisopetuksena, ja kahdessa opettajan työparina oli koulunkäyntiavustaja. Kahden opettajan toteuttamille oppitunneille oli leimallista opettajien välinen kollegiaalinen tasavertaisuus, jaettu vastuu, yhteinen suunnittelu sekä selkeä tehtävänjako. Tyypillisessä opetustilanteessa toisen puhuessa toinen osallistui kuuntelemalla, kommentoimalla sekä oppilaita tarkkailemalla ja toimintaa ohjaamalla. Tilanteen vaatiessa käytiin lyhyitä neuvotteluja oppitunnin etenemisestä ja mahdollisista poikkeusjärjestelyistä. Kun opettaja ja koulunkäyntiavustaja toimivat työparina, opettajalla oli yhteistyössä luonnollisesti vastuullisempi rooli.

Koulun D samanaikaisopetus

Selvityksen yhteydessä koulussa D seurattiin neljää alkuopetuksen oppituntia. Alkuopetuksen luokkien lisäksi osalle tunneista osallistui myös valmistavan ja starttiluokan oppilaita. Kahdessa oppiaineessa luokkien opettajat tekivät yhteistyötä koulun muiden luokka-asteiden opettajien kanssa, jotka ovat erikoistuneet kyseisiin oppiaineisiin.

Ensimmäisellä ja toisella havainnoidulla oppitunnilla yhdessä alkuopetusryhmässä opettajan työparina oli toinen luokanopettaja. Molemmat opettajat toimivat aktiivisesti oppilaiden parissa ja opettajien keskinäinen työnjako oli selkeä. Kummallakin oppitunnilla alkuopetusryhmään samanaikaisopettajaksi tullut luokanopettaja oli vastuussa tunnin sisällöstä ja suunnittelusta, joita rikastutti hänen aineenhallintaan liittyvä erityisosaamisensa. Alkuopetuksen opettajan rooli painottui oppilaiden oppimisen tukemiseen. Oppilaat työskentelivät rauhallisen ilmapiirin vallitessa pienissä pöytäryhmissä. He suhtautuivat luontevasti kahden opettajan läsnäoloon ja tarvittaessa pyysivät heiltä apua oppitunnin aikana.

Kolmannen havainnoidun oppitunnin toteuttivat kolme luokanopettajaa ja koulunkäyntiavustaja. Opetusryhmä koostui alkuopetuksen ja valmistavan luokan oppilaista. Oppitunti oli suunniteltu aikuisten yhteistyönä ja tunnin kulku oli strukturoitu opettajien keskinäisen työnjaon mukaan. Vaikka yhdellä opettajalla oli useimmiten päävastuu tietyn osion vetämisestä, muut opettajat saattoivat luontevasti osallistua siihen kommentoimalla tai täydentämällä. Opettajien pääasialliset vetovastuut vaihtuivat juoheasti tunnin aikana. Oppilaat käyttäytyivät hyvin.

Neljäs oppitunti toteutettiin alkuopetuksen ja starttiluokan opettajien samanaikaisopetuksena. Tunnille osallistuivat kummankin opettajan oppilaat, ja mukana oli myös koulunkäyntiavustaja. Opettajien keskinäisessä roolijaossa luokanopettajalla oli päävastuu tunnin sisällöllisestä osuudesta. Starttiluokan opettaja puolestaan tarkensi ohjeita ja hänen toiminnassaan painottui oppilaiden opiskelun tukeminen. Opettajat ja koulunkäyntiavustaja toimivat yhteis-

vastuullisesti koko oppitunnin ajan, ja tunti oli kokonaisuudessaan yhdessä suunniteltu ja toteutettu. Oppilaat istuivat luokassa pienryhmissä, jotka oli muodostettu molempien ryhmien oppilaista. Tunnelma oppitunnilla oli rauhallinen ja motivoitunut. Oppilaat paneutuivat annettuihin tehtäviin pitkäjänteisesti koko tunnin ajan.

Koulun E samanaikaisopetus

Selvityksen yhteydessä koulussa E käytiin havainnoimassa kahta oppituntia. Ensimmäinen oli **suurryhmän tunti**, jonka toteutuksesta vastasivat kaksi luokanopettajaa sekä laaja-alainen erityisopettaja. Oppitunti rakentui kaikille yhteisestä ja osan ryhmää eriyttävästä osuudesta. Keskeinen opettettava sisältö oli molemmille ryhmille sama.

Päävastuu koko ryhmää opettaessa oli luokanopettajalla ja tuntiopettajalla. Toinen luokanopettaja tuki oppilaiden työskentelyä. Yhteisen oppituntiosuuden jälkeen jakauduttiin kahteen ryhmään. Oppiaineessa edistyneimpien eriyttämisestä vastasi luokanopettaja, ja toiset kaksi opettajaa ottivat vastuun luokkaan jäävän suuremman ryhmän opettamisesta. Eriytetyssä ryhmässä oppilaille oli perusasioiden lisäksi mahdollisuus tehdä aihetta syventäviä sekä soveltavia tehtäviä. Opettajien keskinäinen työskentely oli suunnitelmallista ja tasavertaista sekä vuorovaikutus luontevaa. Oppitunnilla vallitsi hyvä työrauha ja oppilaat keskittyivät työskentelyyn. Opettajien tuki ja kannustus aktivoi oppilaita osallistumaan tunnin kulkuun.

Toisella havainnoidulla oppitunnilla oli oppilaita kahdelta eri luokka-asteelta, ja samanaikaisopetuksesta vastasivat luokanopettajan sijainen ja erityisopettaja. Alemman luokka-asteen oppilaille tuntiin sisältyi lyhyt sijaisopettajan vastuulla ollut opetustuokio. Muuten oppitunnilla painottui oppilaiden itsenäinen työskentely, johon opettajat osallistuivat neuvomalla, ohjaamalla ja oppimista tukemalla. Keskeistä oli kahden aikuisen saatavilla oleminen.

Oppilaille oli mahdollisuus käyttää luokkaa ja sen lähiympäristöä työskentelytilanaan. Oppituntia kokonaisuudessaan kuvaa keskittynyt työskentelyilma-

piiri. Tunnin sijaisjärjestelyllä saattoi olla vaikutusta opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen vähyteen.

Koulun F samanaikaisopetus

Koulussa F käytiin havainnoimassa samanaikaisopetuksen **teemapäivää**. Se toteutettiin pistetyöskentelynä yhteisessä tilassa, liikuntasalissa. Toimintaan osallistuivat alkuopetuksen sekä startti-, monimuoto- ja valmistavan luokan oppilaat. Luokanopettajien lisäksi teemapäivää olivat toteuttamassa kolme koulunkäyntiavustajaa, laaja-alainen erityisopettaja ja S2-opettaja. Aikuisia oli kaiken kaikkiaan mukana noin kymmenen.

Teemapäivä oli opettajien tasavertaiseen yhteistyöhön ja keskinäiseen työnjakoon perustuva koulunsisäinen projekti, jossa kukin noudatti yhteistä toimintasuunnitelmaa ja vastasi itsenäisesti oman työskentelypisteensä toiminnasta. Teemapäivätyöskentelyä varten oppilaat jaettiin luokkarajat ylittäviin pienryhmiin. Ryhmät kiersivät kaikissa kahdeksassa opettajan ohjaamassa työskentelypisteessä tekemässä tehtäviä. Kaiken kaikkiaan työskentely sujui joustavasti hyvässä ja innostuneessa yhteistyöhengessä.

Koulun G samanaikaisopetus

Koulussa G käytiin havainnoimassa kolmea oppituntia. **Ensimmäisellä seurattulla oppitunnilla** oli yhteistyössä kaksi alkuopetuksen luokkaa opettajineen. Oppitunti käynnistettiin kaikkien kokoontuttua toisen alkuopetusluokan tiloihin. Yhteisaloituksessa opettajat täydensivät toistensa työskentelyä. Toisen opettajan roolina oli esitellä tunnin aihe ja annettava tehtävä, toinen taas täydensi ja tuki aiheisisältöä esitellen tarvittavia materiaaleja ja työvälineitä. Yhteisen opetustuokion jälkeen ryhmät työskentelivät omissa luokissaan omien opettajiensa johdolla opettajien yhdessä suunnitteleman tehtävänannon mukaan.

Opettajat toimivat yhteistyössä luontevasti, tasavertaisesti ja toinen toistaan arvostavasti. Molemmat osallistuivat opetukseen sekä oppilaiden ohjaami-

seen ja tukemiseen. Opetustuokio oli suunniteltu ja toteutettu yhdessä, ja vastuu kokonaisuudesta yhteinen. Yleistunnelma oppitunnilla oli rauhallinen molempien ryhmäjakojen aikana, ja oppilaat keskittyivät työhön. Opettajien samanaikaisopettamisen tavasta huokui pitkäaikainen kokemus.

Toinen seurattu opetustuokio oli alkuopetuksen ja starttiluokan yhteinen tunti. Yhteistyöopettajien pedagoginen roolijako oli selkeä ja tunti yhdessä suunniteltu kokonaisuus. Toinen opettajista otti päävastuun oppitunnin sisällystä, kun taas toinen asettui selkeämmin tukemaan oppilaiden opiskelua ja työrauhan säilymistä. Oppitunnista välittyi yleistunnelma, että yhdessä tekeminen oli tuttua niin opettajille kuin oppilaillekin.

Kolmas oppitunti toteutettiin alkuopetuksen ja laaja-alaisen erityisopettajan samanaikaisopetuksena yhdessä alkuopetuksen ryhmässä. Opettajien työnjako vaikutti juohealta ja tunnin kulkua tukevalta kollegiaaliselta yhteistyöltä. Luokanopettajan roolissa painottui vastuu oppitunnin aihesisällöstä. Erityisopettajan työskentelyssä korostui oppilaiden opiskelun ja tarkkaavaisuuden tukeminen. Kahden opettajan läsnäolo näytti edistävän oppitunnin työrauhaa.

6. OPETTAJIEN POHDINTAA SAMANAIKAISOPETTAMISESTA

Kouluvierailujen yhteydessä opettajien kanssa keskusteltiin samanaikaisopettamisesta. Näihin epämuodollisiin haastattelutilanteisiin osallistui pääosin ne opettajat, joiden opetusta käytiin selvityksen yhteydessä havainnoimassa. Muutamissa kouluissa myös rehtori otti osaa keskusteluihin. Tähän lukuun on koottu opettajien näkemyksiä ja pohdintaa samanaikaisopettamisesta.

Samanaikaisopetuksen edut

Haastatteluissa opettajat pohtivat samanaikaisopetuksen hyötyjä sekä oman työn että oppilaiden oppimisen ja työskentelyn näkökulmista. Opettajan työn kannalta samanaikaisopettamisen etuna pidettiin mahdollisuutta kollegiaaliseen jakamiseen, vertaistuen saamiseen työparilta ja kahden tai useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämiseen. Samanaikaisopetuksessa myös opettajat oppivat saamalla toisiltaan vinkkejä erilaisista pedagogisista toimintatavoista. Lisäksi, oppituntien yhteissuunnittelun katsottiin tehostavan opetuksen käytännön toteutusta.

Samanaikaisopetuksen katsottiin tuovan myönteistä vaihtelua opetustyöhön. Erään koulun opettajien mukaan yhdessä on mukavampi tehdä kuin yksin, mikä voi osaltaan lisätä opettajien motivaatiota ja innostusta omaa työtään kohtaan. Kyseisen pilottikoulun opettajat puhuivat toteuttamastaan samanaikaisopetuksesta myönteiseen sävyyn käyttäen käsitteitä, kuten vapaus, innostus, luovuus, monipuolisuus, elämyksellisyys, usko omaan kykyihinkin opettajana, myönteinen auktoriteetin vahvistuminen, vastuun jakautuminen, joustavuus ja toiseen opettajaan tukeutuminen.

Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa sivuttiin myös työrauhaongelmaa. Erään koulun opettajien mukaan opettajat pystyvät puuttumaan ei-toivotuihin tilanteisiin paremmin yhdessä kuin yksin. Kaksi aikuista huomioi tilanteet paremmin kuin yksi, jolloin hankaliin tilanteisiin päästään käsiksi varhaisemmassa vaiheessa. Toisessa koulussa työrauhan paranemista selitettiin sillä, että toteutettaessa samanaikaisopetusta erilaisten teemapäivien tai kouluprojektien yhteydessä se tuo vaihtelua tavanomaiseen koulutyöhön ja ryhmäjakoihin. Kyseisen koulun opettajien mukaan nekin oppilaat, jotka usein saattavat häiriköidä tunneilla, käyttäytyivät samanaikaisopetuksena toteutetun teemapäivän aikana hyvin, koska työskentely oli mielekästä ja erilaista. Kaikissa kouluissa ei kuitenkaan oltu yhtä mieltä siitä, että samanaikaisopetuksella on opetustilanteita rauhoittava vaikutus. Eräessä keskustelussa opettajat pohtivatkin sitä, onko samanaikaisopetuksesta ylipäätään hyötyä oppimisen näkökulmasta niissä ryhmissä, joissa ilmenee vakavia työrauhaongelmia.

Opettajien mukaan oppilaat hyötyvät samanaikaisopetuksesta, koska kahden aikuisen työskennellessä luokassa tukea tarvitsevat oppilaat huomataan helpommin ja heidän avun ja tuen tarpeisiinsa pystytään vastaamaan varhaisemmassa vaiheessa ja nopeammin tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen. Kahden opettajan ollessa luokassa heillä on myös enemmän aikaa yksittäisille oppilaille.

Kun aineen- tai luokanopettajan työparina työskentelee esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja, pystytään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelua tukemaan heidän omassa luokassaan, oman ryhmänsä parissa. Vastaavasti suomi toisena kielenä -opettajan työskentely samanaikaisopettajana mahdollistaa sen, että oppilaat saavat oikea-aikaista kielitukea yhteisessä ryhmässä ja hänen antamastaan tuesta hyötyvät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi myös muut oppilaat.

Opettajien mukaan kaikkien oppilaiden opiskellessa yhdessä ja samassa ryhmässä tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät osallisiksi samasta opetuksesta kuin muutkin oppilaat, eivätkä syrjäydy ryhmästä. Erään koulun opettajat pitivät puolestaan erityis- ja aineenopettajan samanaikaisopetuksen myönteisenä

puolena sitä, että erityisopettajan työskennellessä luokassa kaikki oppilaat tulevat hänen kanssaan tutuiksi ja pääsevät tutustumaan hänen työskentelytapoihinsa.

Eräässä pilottikoulussa samanaikaisopetuksen oppilasnäkökulmaa pohdittiin pienryhmässä opiskelevien oppilaiden näkökulmasta. Opettajat pitivät tärkeänä, että muulloin pienryhmässä opiskelevat oppilaat pääsevät säännöllisesti opiskelemaan osana suurempaa ryhmää. Kun luokassa on kaksi aikuista, toinen voi jättäytyä ajoittain havainnoitsijan rooliin ja seurata oppilaiden oppimista ja toimintaa eri näkökulmasta kuin omassa luokassaan. Samanaikaisopetustuokiot antavat viitteitä siitä, mikä tai minkälainen opetusryhmä olisi lapselle paras tai mahdollinen pienryhmässä opiskellun vuoden jälkeen. Opettajien mukaan esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehitys näkyy paremmin oppilaiden työskennellessä osana suurempaa ryhmää.

Samanaikaisopetuksen haasteita

Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa samanaikaisopetuksen yhtenä haasteena pidettiin yhteisen suunnitteluajan puutetta tai riittämättömyyttä. Opettajien yhteistä oppituntien suunnittelu-aikaa pidettiin tärkeänä ja opettajien yhteistyön perustana. Eräässä pilottikoulussa pohdittiin riittämättömän suunnitteluajan vaikutusta aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan väliseen yhteistyöhön. Opettajien mukaan yhteissuunnitteluajan puute saattaa johtaa siihen, että erityisopettajan rooli muuttuu luokassa avustavaksi tai aineenopettajaa täydentäväksi. Tätä ei kuitenkaan pidetty tarkoituksenmukaisena, vaan tasavertaisempaan yhteistyöhön tulisi pyrkiä. Tämän lisäksi samanaikaisopetuksen haasteeksi aineenopettajajärjestelmässä mainittiin se, että aineenopettajien tunteja on toisinaan vaikea sijoittaa siten, että samanaikaisopetus olisi ylipäättään mahdollista.

Erään koulun opettajat toivat keskustelussa esiin, että samanaikaisopetuksen alkutaipaleella opettajat olivat ajatelleet, että heillä olisi enemmän aikaa tiiviimpään yhteiseen suunnitteluun. Tällöin puhuttiin ns. virallisesta suunnittelutunnista, joka ei kuitenkaan toteutunut. Tähän oltiin pettyneitä. Opettajien

mukaan etukäteissuunnittelun vähäisyyttä kompensoi kuitenkin se, että kaikki koulun samanaikaisopetuskokeiluun osallistuvat opettajat olivat kokeneita. Opettajilla oli käytössään ns. tiimiaikaa, mutta sitä oli mahdoton pyhittää yhteisten oppituntien suunnittelulle, koska tiimiajan puitteissa täytyi hoitaa paljon muitakin asioita.

Opettajien keskusteluissa pohdittiin luokkakoon yhteyttä samanaikaisopetuksesta saatavaan hyötyyn. Tämän teeman osalta ilmeni jonkin verran eroavia mielipiteitä. Yhden näkemyksen mukaan kahden opettajan opettaessa kahta luokkaa samanaikaisesti ei hyöty ole sen suurempi kuin jos yksi opettaja opettaisi yhtä luokkaa. Hyötyä pidettiin suurempana, jos ryhmä on pieni ja aikuisia kaksi. Toisen näkemyksen mukaan samanaikaisopetus tuo suurryhmienkin opetukseen lisäarvoa, sillä se mahdollistaa muun muassa useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämisen ja erilaisten roolien (havainnoitsija, työrauhan säilyttäjä, opetuksesta huolehtija) ottamisen oppitunnin aikana.

Keskustelussa pohdittiin myös yksilö- ja pienryhmäopetuksen tarpeellisuutta, ja niitä pidettiin tietyissä tilanteissa samanaikaisopetusta hyödyllisempinä opetustapoina. Muutamien opettajien mukaan esimerkiksi rauhattomat oppilaat hyötyvät siitä, että he voivat työskennellä omassa luokassaan, omassa rauhassa, oman opettajan johdolla, kun käytössä on tutut rutiinit ja säännöt. Keskustelussa korostettiinkin, että samanaikaisopetusta tulisi aina harkita tilannekohtaisesti ja oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden.

7. REHTORIEN NÄKEMYKSIÄ SAMANAIKAISOPETUKSESTA

Ryhmähaastattelu

Rehtoreita haastateltiin elokuussa 2010. Haastateltavia oli seitsemän eli kaikkien pilottikoulujen rehtorit. Kyseessä oli ryhmähaastattelu, joka toteutettiin laadullisen asennetutkimuksen menetelmin. Laadullisessa asennetutkimuksessa asenne tulkitaan henkilön ja kohteen väliseksi suhteeksi. Asennetta ei nähdä henkilön toimintaa ohjaavana sisäisenä tunnerakenteena, vaan tilanteeseen liittyvänä asiasuhteena. (Hilasvuori & Rantanen 2000; Vesala & Rantanen 2007.) Tässä tapauksessa tarkasteltiin rehtorien suhdetta samanaikaisopetukseen ja siihen liittyviin seikkoihin.

Haastattelussa rehtoreille esitettiin kuusitoista samanaikaisopetukseen liittyvää väittämää (ks. liite), joita he ryhmässä kommentoivat ja joihin he ottivat kantaa. Väittämät esitettiin yksi kerrallaan. Kukin väittämä oli kaikkien nähtävillä niin, että haastateltavat pystyivät pitämään sen mielessään koko kommentoinnin ajan. Kun yhteen väittämään oli esitetty kaikki olennaiset kommentit ja perustelut, haastattelija siirtyi seuraavaan. Haastattelija esitti vain väittämät eikä tuonut esille omia kantojaan eikä esittänyt lisäkysymyksiä. Kommenteissaan ryhmän jäsenet perustelivat käsityksiään eri näkökulmista. Ryhmähaastattelussa eri haastateltavien esittämät perustelut rikastuttavat heidän keskinäistä argumentaatiotaan.

Rehtorien näkemykset väittämistä

Mikä on samanaikaisopetusta?

Helsingin kaupunki asetti koulujen tulospalkkiotavoitteessa vuodelle 2010 keskeiseksi kohteeksi samanaikaisopetuksen. Kuten on jo mainittu, samanaikaisopetus määriteltiin tulostavoitteissa seuraavasti: ”*Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa kaksi tai useita opettajia työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa. Samanaikaisopettajaksi käy opettajan nimikkeellä koulussa työskentelevä henkilö.*” Miten sitten rehtorit näkevät samanaikaisuuden ja yhteisen opetustilan merkityksen opetuksessa? Rehtorit pohdiskelevat tässä yhteydessä joustavien ryhmittelyjen mahdollisuuksia. Joustavassa ryhmittelyssä ryhmäkoot ja tilan käyttö vaihtelevat. Joustavat ryhmittelyt eivät ole sananmukaisesti samanaikaisopetusta, mutta ne voivat olla sitä silloin, kun joustavien ryhmittelyjen opetus tapahtuu samassa opetustilassa.

Entä voiko opetus olla samanaikaisopetusta silloin, kun on kaksi ryhmää eri tiloissa ja opettajat sulavasti opettavat ja ohjaavat oppilaita niissä? Tila ei rehtorien mukaan liene lopulta ratkaiseva tekijä, vaan yhdessä tehdyt opetusratkaisut opetettavan ryhmän oppimisen näkökulmasta. On kuitenkin tavoiteltavaa, että opettajat voisivat työskennellä yhteisissä opetustiloissa ja opettaa yhteistä ryhmää. Vaatimus opettaa samassa tilassa on sikäli perusteltu, että opettajien opettaminen tulee tosiasiallisesti yhteiseksi.

Samanaikaisuutta voidaan tarkastella myös yhteisen suunnittelun ja perusteltujen pedagogisten ratkaisujen kannalta. Opetustunti voidaan toteuttaa siten, että osan tunnista kaikki oppilaat ovat samassa yhteisessä tilassa, ja lopputunniksi eriydytään omiin ryhmiin. Jos opetettavan asian kannalta tämä ratkaisu on hyvä, sen nähtiin vastaavan samanaikaisopetuksen periaatteita. Pedagogisissa ratkaisuissa oppilaan oppiminen on tärkeintä, ei itse menetelmä. Rehtorien mielestä tärkeää on myös se, että samanaikaisopettajat vastaavat yhdessä tekemisistään ja tukevat kaikkien oppilaiden tavoitteellista opiskelua. Sama tila ei siis ole ratkaiseva, vaan työtapa. Oppilaiden tulee saada yhdessä

opettavien opettajien tuki opiskelulle. Tavoite voi hyvin onnistua, kun ollaan lähietäisyydellä ja opettajat ovat tavoitettavissa koko oppitunnin ajan.

Määritelmä, jonka mukaan samanaikaisopetuksen tulee tapahtua samassa tilassa samaan aikaan samojen oppilaiden kanssa, koettiin ehkä hieman vanhanaikaiseksi näkemykseksi. Kouluissa käytetään nykyään jo kaikki mahdolliset tilat opetukseen. Osaltaan tämä on samanaikaisopetusta, osaltaan joustavaa tai eriyttävää opetusta. Toisaalta nähtiin hyväksi kannustaa opettajia tekemään enemmän yhdessä samanaikaisesti ja yhteisessä opetustilassa. Opettajat on hyvä saada innostumaan samanaikaisopetuksen ideasta.

Samanaikaisopetuksena ei välttämättä pidetty opetusta, jossa jokin opetettava ryhmä jaetaan puoliksi ja eriytetään omiin luokkiin koko oppitunnin ajaksi. Se, että sovitaan ryhmäjako, ei palvele yhdessä opettamisen periaatteita, vaikka opetettava asia olisikin sama ja opetuksen sisällöt olisi suunniteltu yhdessä.

Samanaikaisopetukselle nähtiin joka tapauksessa olevan ominaista – opetuksen lopputuloksesta riippumatta – prosessinomaisuus sekä se, että oppitunnit suunnitellaan, suurimmaksi osaksi toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Samoin se, että oppimistulokset arvioidaan yhdessä. Samanaikaisopetuksen käsitteen alle voi tällöin sopia useita perusteltuja opetusratkaisuja. Yhteistä niille on tämä yhteinen vastuu ja yhdessä tekeminen.

Samanaikaisopetus on koko koulu yhteisön asia, mutta sen ei nähty voivan olla ainoa koulu yhteisöä yhdistävä pedagoginen ratkaisu. Voidaan olettaa, että samanaikaisopetus keventää yksittäisen opettajan työtaakkaa. Samanaikaisopetusta pidettiin varteenotettavana mutta ei suinkaan ainoana ratkaisuna, jota tulee kehittää hyvän oppimistuloksen saavuttamiseksi.

Johtaminen

Rehtorit näkevät, että samanaikaisopetus suo mahdollisuuksia uudelleenlaisiin johtamistapoihin. Samanaikaisopetus haastaa rehtorit tuntemaan ja tunnistamaan opettajakunnan osaamisen alueita, laatua ja vahvuuksia. Johtaminen

on tieto- ja osaamisjohtamista, samalla myös uuteen toimintakulttuuriin johtamista. Samanaikaisopetus vie alkuvaiheessa jonkin verran enemmän rehtorin aikaa. Myöhemmin vastuu siirtyy enemmän opettajille itselleen, mikä säästää rehtorin resursseja. Opettajien kannustaminen uuteen toimintakulttuuriin vie niin ikään oman aikansa.

Koulun johtamisen eräs ajankohtainen juonne on ollut samanaikaisopetuksen ohella myös yhteisön muuttuminen tiimiopettajuuden suuntaan. Opetusviraston tulospalkkiotavoite on lisännyt rehtorien mahdollisuuksia tuoda samanaikaisopetus varteenotettavaksi vaihtoehdoksi koulujen pedagogiseen valikoimaan. Johtamisen päämääränä on ollut yhteisön voimavarojen käyttöönotto, tiedon ja taidon jakaminen, yhdessä tekeminen ja tekemisestä nauttiminen. Rehtorit ovat havainneet, että samanaikaisopetuksen laajamittainen käyttöönotto edellyttää lukujärjestysteknistä uudelleenarviointia. Oppiaineiden palkittamista ja muita joustavia lukujärjestysvaihtoehtoja tulee edelleen kehitellä. Myös oppilaiden johtaminen muuttuu ehkä entistä enemmän samanaikaistiimien välityksellä tapahtuvaksi.

Ryhmähaastattelussa tuli esiin näkemys, että rehtorit tarvitsevat yhteisen foorumin, jolla he voivat vaihtaa ajatuksiaan ja pohtia samanaikaisopetuksen mukanaan tuomia haasteita. Samanaikaisopetus edellyttää rehtoreilta myös keskustelua ja vuorovaikutusta vanhempien kanssa. Jotta vanhempien näkökulmat tulisivat otetuiksi huomioon siirryttäessä yhden opettajan vastuusta useamman opettajan vastuuseen, on etsittävä yhteistä näkemystä heidänkin kanssaan.

Työtavat ja niiden muutokset

Koulujen opetuskäytänteet ovat hyvin monimuotoiset. Aina ei tiedetä, mitä kaikkea osaamista omassa koulussa piilee. Opettajien osaaminen ja tiedot ovat laajat. Kollega viereisessä luokassa ei välttämättä tiedä, mitä kaikkea työtoveri osaa ja miten hänellä on tapana opettaa. Opettajien taidot ja tiedot olisi hyvä saada yhteiseen käyttöön. Rehtorit eivät näe, että samanaikaisopetuksella haluttaisiin yhdenmukaistaa opetuskäytänteitä, mutta sen avulla yhteisön

osaamispääoma voisi tulla näkyväksi, yhteiseksi omaisuudeksi. Työtovereilta voi oppia ja työtovereille voi opettaa omaa osaamista.

Useamman opettajan osaamisen, josta samanaikaisopetuksessa tulee kaikkien työyhteisön jäsenten yhteistä pääomaa, nähdään koituvan oppilaiden rikkaudeksi. Oppilaat hyötyvät omassa opiskelussaan useamman opettajan tiedoista ja taidoista. Samanaikaisopetus haastaa myös oppilaat kiinnostumaan eri opettajien opetustavoista. Rehtorien näkemyksistä on tulkittavissa, että he uskovat oppilaiden saavat monen opettajan mallissa paremmin tukea oppimis- tai keskittymisvaikeuksiinsa.

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetusta ja oppikirjat tukevat oppimistavoitteiden saavuttamista. Ryhmähaastattelusta voidaan tulkita, että samanaikaisopetusta pidetään mahdollisena keinona saavuttaa paremmin tai tehokkaammin nämä opetussuunnitelman määrittelemät sivistystavoitteet. Useampi opettaja yhdessä toteuttaa paremmin suunnitelmia kuin yksi opettaja erikseen. Samanaikaisopetus soveltuu moniin oppiaineisiin, mutta ei välttämättä kaikkiin tilanteisiin.

Entä kurittomuus?

Kurittomuus tuo kurinpito-ongelman. Keskeinen kysymys on, kuinka saada oppilaat noudattamaan yhteisiä sopimuksia, opiskelemaan tavoitteellisesti ja ponnistelemaan oppiakseen. Hyvä työrauha on opiskelussa välttämätöntä, niin myös opetuksessa. Rehtorit näkivät, että työrauhaa on helpompi ylläpitää kahden tai useamman opettajan voimin samanaikaisopetuksessa kuin yksin. Kollegiaalinen vastuu oppilaiden tavoitteellisesta oppimisesta korostuu.

Nähtiin, että useamman opettajan läsnäolo opetustuokioissa rauhoittaa oppilaita ja antaa heille paremman mahdollisuuden keskittyä opiskeluun. Opettajat voivat jakaa työnsä keskenään eri tavoin, toinen voi esimerkiksi keskittyä enemmän joidenkin oppilaiden tukemiseen. Häiriöt saadaan nopeammin pois rasittamasta tunnin kulkua. Mikäli ryhmäkoot kasvavat kohtuuttomiksi, työrauhaongelmien ratkaiseminen saattaa silti olla samanaikaisopetukses-

sakin vaikeaa. Tosin on nähty myös päinvastaisia esimerkkejä, jolloin suuri ryhmäkoko onkin vähentänyt häiriöitä.

Vielä esitettiin näkemys, että samanaikaisopetus hillitsee myös opettajan yli-reagointia. Kun luokassa on kaksi opettajaa, on omasta toiminnastaan vastuussa myös kollegalle, ei vain oppilaille.

Pedagoginen vapaus

Rehtoreilta saatiin seuraavanlaisia näkemyksiä ja perusteluja: Samanaikaisopetus on tällä hetkellä koko maan kattava pedagoginen haaste. Samanaikaisopetus ei tuo lisää resursseja, jos kohta ei vähennäkään. Samanaikaisopetuksella voidaan osin säädellä ryhmäkokoja yleisemminkin ja luoda uusresursseja erityistarpeisiin, esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetukseen. Sitä, että opetuksen järjestäjä ja ylläpitäjä osoittaa samanaikaisopetuksen tulostavoitteita, ei juuri koeta yritykseksi puuttua opettajien pedagogiseen vapauteen. Opettajat voivat ratkaista opettamistapansa edelleen niin kuin parhaaksi näkevät. On kuitenkin hyvä, että opetuksen järjestäjäkin pitää tärkeänä yhteistyötä ja -suunnittelua, yhdessä opettamista ja yhdessä arvioimista. Samanaikaisopetushan on ideana lähtenyt koulujen toiminnasta, tiimiopettajuudesta ja yleisemminkin opetuksen muutostarpeista.

Väheneekö erityisopetuksen tarve?

Samanaikaisopetus ei rehtorien mukaan poista pienryhmien tarvetta. Samanaikaisopetuksesta näyttäivät kuitenkin hyötyvän niin lahjakkaat kuin runsaasti tukea tarvitsevat oppilaat. Kaksi opettajaa voi huomioida erilaiset tuen tarpeet paremmin kuin yksi. Kahden aika jakautuu tasaisemmin koko opetusryhmän kesken. Yhteisessä ryhmässä opiskelu ei ehkä jaa oppilaita niin kärjekkäästi hyviin ja huonoihin, koska apua saa silloin kun tarve syntyy. Yleisopetusryhmissähän on myös integroituja erityisoppilaita, ja heidän tukitarpeensa on paljon helpompi huomioida samanaikaisopettajuudessa. Kouluissa on ratkaisuja, joissa yleisopetuksen luokka ja erityisopetusluokka on yhdistetty, ja joissa näiden luokkien opettajat opettavat keskenään.

Yhdistämiseen sisältyy jo tulkinta, että erityisopetuksessa olevat oppilaat hyötyvät yhdessä opettamisesta ja yhdessä opiskelusta.

Rehtorit pohtivat, ettei siis ole kysymys vain siitä, väheneekö erityisopetuksen tarve, vaan siitä, hyötyvätkö kaikki oppilaat samanaikaisopetuksesta. Samanaikaisopetuksen ohella nähdään tarvittavan yksilö- tai pienryhmäopetusta, mutta se ei ole samanaikaisopetuksen heikkous tai vahvuus, vaan oppilaat yksinkertaisesti voivat tarvita opiskelunsa eri vaiheissa hyvin monenlaista apua. Samanaikaisopetusryhmät saattavat joskus olla melko suuria, ja jotkut, kuten kielellisistä vaikeuksista kärsivät oppilaat, tarvitsevat henkilökohtaisempaa ohjausta. Tällaisten vaikeuksien hoitamiseen pienryhmä tai yksilöopetus soveltuu paremmin kuin suuri ryhmä, vaikka suuressa samanaikaisopetusryhmässä olisikin useampi opettaja, myös erityisopettaja.

Erityisopetuksen tarve nähtiin niin ikään suhteellisena käsitteenä. Erityisopetuksen tarve ja erityisopetussiirrot kasvoivat viime vuosina eivätkä resurssit enää riittäneet. On siis kehitettävä yleisopetuksen keinoja tukea oppilasta koulunkäynnin eri vaiheissa. Samanaikaisopetus voisi olla yhteisvastuullinen pedagoginen keino antaa tukea ja ohjausta jo varhaisessa vaiheessa niin, että pahimmilta oppimisvaikeuksilta vältyttäisiin.

Onko samanaikaisopetus tehostettua tukea?

Rehtorit eivät rinnastaneet samanaikaisopetusta tehostettuun tukeen, mutta katsoivat sen soveltuvan tehostetun tuen antamiseen. Samanaikaisopetuksessa opettajat näkevät paremmin tuen tarpeet ja voivat nopeastikin paneutua niihin. Suunnittelussa voidaan ottaa huomioon erilaisten oppilaiden opiskelutarpeet. Voidaan sopia, että opetuksessa keskitytään joidenkin oppilaiden tukitarpeeseen. Oppilaat eivät useinkaan tarvitse jatkuvaa tukea, joten yhdistäessään voimavaroja opettajat kykenevät antamaan kaikille opetusta ja joillekin tehostettua tukea. Yhteisessä opetusryhmässä tukea voidaan antaa välittömästi ja tarkkailla tuentarpeen muutoksia.

Pulmaksi nähtiin tässä samanaikaisopetusryhmien koko. Jos oppilasmäärät ovat suuret, ei tehostettua tukea välttämättä voida antaa. Näissä ryhmissä lie-nee parasta ottaa avuksi jakotunnit tai eriyttävä opetus. Samanaikaisopetuksen siis nähtiin toisaalta soveltuvan mainiosti tehostetun tuen antamiseen, mutta toisaalta sisältävän tätä rajoittavia reunaehtoja.

Paranevatko oppimistulokset?

Tutkimusta tai selkeitä havaintoja oppimistulosten paranemisesta ei ole. Kuitenkin arveltiin, että jos samanaikaisopetus toimii hyvin – on huolella suunniteltu, yhdessä toteutettu, oppimistuokiot yhdessä arvioitu – se voisi parantaa myös oppimistuloksia. Opettaja voi opettaa hyvin tai huonosti, mutta ehkäpä samanaikaisopettajat voivat yhdessä päästä parempiin tuloksiin kuin yksin opettamisella.

Rehtorit pohtivat, miten tätä oppimistulosten paranemista mitattaisiin; pitäisikö kaikkien oppilaiden tulosten parantua vai riittäisikö, että muutaman tulokset paranevat ja useamman eivät ainakaan heikkene. Näyttäisi juuri siltä, että yksittäisten oppilaiden saama hyöty samanaikaisopetuksesta on kiistan- ton, mutta kaikkien oppilaiden osalta on vaikea sanoa mitään täsmällistä.

Haastattelussa mietittiin myös, että huomaamatta jää ehkä se seikka, että oppilaiden viihtyvyys ja psyykinen hyvinvointi näyttäisivät kohentuvan samanaikaisopetusluokissa. Myös turvallisuus lisääntyy. Kaiken kaikkiaan on kuitenkin oppiaineita ja oppiainesisältöjä, joiden opettaminen edellyttää pienempiä ryhmiä, mikäli halutaan saada hyviä tuloksia. Kaikkeen saman- aikaisopetus ei sovi, mutta suurimpaan osaan oppiaineista toki sopii.

Yhteiset periaatteet

Koulun työskentelyä ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perus- teet sekä koulun opetussuunnitelma. Pedagogiset keinot, joilla näihin tavoitteisiin päästään, on kukin opettaja saanut itse ammatissaan harkita. Samanaikaisopetus, jossa suunnitellaan, tehdään ja arvioidaan yhdessä, yhte- näistää opettajakunnan näkemyksiä opettamisesta ja opetusmenetelmistä.

Ryhmähaastattelussa pohdittiin, että voi olla kysymys muutoksesta yhteiskulttuurin suuntaan ja ehkäpä tiimiorganisaatioon ja tiimiopettajuuteen. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on toki joissakin tapauksissa kirjattu työtapoja, jolla tavoitteet saavutetaan. Samanaikaisopetus tiivistää yhteisiä päämääriä ja työtapoja, ja yhteiset arvot ja toiminnan periaatteet tulevat paremmin kaikkien opettajien tietoisuuteen. Kun suunnittelutyö tehdään entistä useammin ryhmissä eikä yksin, saavat yhteiset arvonäkemykset ja työtavat laajeman huomion. Samanaikaisopetuksen nähtiin tukevan opettajien yhteistyötä, työssä jaksamista ja ammatillista kehittymistä. Samanaikaisopettajuus voi toimia opettajien pedagogisena keskustelufoorumina ja täydennyskoulutuksena.

Entäpä vanhemmat?

Rehtorien mukaan vanhempien kantaa samanaikaisopetukseen on tässä vaiheessa vaikea arvioida. Vanhempien tietämys opettajien käyttämistä menetelmistä ja ehkäpä kiinnostuskin niitä kohtaan on oikeastaan varsin vähäistä. Vanhemmat luottavat kouluun ja opettajiin. He eivät kyseenalaista käytettyjä menetelmiä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että kahden opettajan läsnäolo oppitunneilla herättää vanhemmissa tyytyväisyyttä, vaikka sitä ei ole erityisemmin tiedusteltu. Samanaikaisopetuksen tuottamat oppimistulokset eivät ole tiedossa, joten sen perusteella vanhemmille ei voida vakuuttaa samanaikaisopetuksen paremmuutta.

Vanhemmat ovat suhtautuneet myönteisesti siihen, että laaja-alainen erityisopettaja on läsnä oppitunnilla yhdessä aineenopettajan kanssa. Myönteistä tässä on se, että oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, voi samanaikaisopetuksen avulla opiskella yhdessä muun ryhmän kanssa tarvitsematta siirtyä joiksikin oppitunneiksi pois tutusta luokasta. Toisaalta vanhemmat ovat kyselleet, eikö oppilas saa erityisopetusta, kun hän ei ole kahdestaan erityisopettajan kanssa vaan muun luokan mukana. Esitettiin näkemys, että tulevaisuudessa vanhempien kanssa tulee enemmän keskustella samanaikaisopetuksen eduista ja kenties kriittisistäkin puolista. Vanhempien on hyvä tietää opetustavoista ja yhteisistä vastuista.

Kooste rehtorien näkemyksistä

Kannanotoissaan rehtorit toteavat, että kehittämistoimintaan hakeutuessaan heidän koulujensa kehittämistavoitteisiin ei lukeutunut samanaikaisopetus. Toiminnan kuluessa kuitenkin huomattiin, että kaikkia mukana olevia kouluja yhdisti samanaikaisopetus, ja näin siitä tuli keskeinen kehittämisen ja tarkastelun kohde.

Rehtorien kannanotoissa ja perusteluissa on keskeisellä sijalla koulun toimivuus. Rehtorit eivät aseta eri työtapoja ja opetusmenetelmiä paremmuusjärjestykseen. Työtavat, joilla opetus toimii joustavasti ja mutkattomasti, ovat käyttökelpoisia, olivatpa ne yksilöllisiä tai yhteisöllisiä. Samanaikaisopetusta rehtorit perustelevat yhteistyön, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin näkökulmasta. Esille tulee myös oppilaiden saama laajempialainen tuki, viihtyvyys ja turvallisuus. Samanaikaisopetusta pidetään uutena raikkaana opetustapana, mutta sen erilaiset teoreettiset sovellukset eivät ole kannanotoissa keskeisiä.

Rehtorit olettavat, että oppilaiden oppimistulokset ja heidän opiskeluun saamansa tuki kohentuvat samanaikaisopetuksen ansiosta. Samanaikaisopetus sopii moniin oppiaineisiin ja kaikille luokka-asteille, mutta ei aina kaikkiin tilanteisiin. Edelleenkin tarvitaan pienryhmäopetusta, yksilöopetusta ja erilaisia oppilasryhmittelyjä.

Samanaikaisopetus mukautuu pedagogisena ratkaisuna kouluyhteisön yleisiin käytäntöihin ja tarpeisiin. Koulukulttuurin muuttuessa on oletettavaa, että samanaikaisopetus lisääntyy, tai toisinpäin, samanaikaisopetus muuttaa työyhteisökulttuuria, koulukulttuuria. Nyt opetuksenjärjestäjä on noteerannut samanaikaisopetuksen tärkeäksi asettamalla sen tulostavoitteeksi. Pilottikoulut kehittävät samanaikaisopetusta omalla tavallaan ja pyrkivät saamaan mahdollisimman monen opettajan innostumaan yhdessä tekemisestä ja opettamisesta. Ajan myötä opetusryhmien suuresta koosta saattaa tulla ongelma. Riittävätkö resurssit hyvän samanaikaisopetuksen toteuttamiseen ja millai-

sisä ryhmissä? Tämä pulma lienee ainainen, eikä se sinänsä estä samanaikaisopetuksen laajamittaista käyttöönottoa.

Näkemyksissään ja perusteluissaan rehtorit asettuvat samanaikaisopetuksen kannalle. Sillä on oma paikkansa opetuksen, opiskelun, turvallisuuden ja viihtyvyyden kehittämisessä. Samanaikaisopetuksen eri muodot, joilla on olennainen merkitys kaikkien oppilaiden hyvien oppimistulosten saavuttamisessa, ovat yhdenvertaisia. Tiivistetysti, rehtorit katsovat samanaikaisopetuksen tulleen kouluihin jäädäkseen ja otaksuvat sen muuttavan työyhteisöjen toimintakulttuuria. Samanaikaisopetus tarjoaa foorumin, jolla tutustua kolleegaan ja uudistaa omia työtapoja. Se saattaa myös soveltua erinomaisesti koulun sisäiseen täydennyskoulutukseen: kollegalta opitaan ja kollegaa voi opettaa. Tämä tarkoittaa yhdessä oppimista ja ammatillista kasvua.

8. SAMANAIKAISOPETUKSEN MERKITYS KOULUYHTEISÖLLE

Eräs lähestymistapa samanaikaisopetukseen on tarkastella sitä kouluyhteisön muutos- tai oppimisprosessina. Toki on kouluja, joissa näillä toimintamuodoilla on jo pitkät perinteet ja vakiintuneet käytännöt, mutta useissa kouluissa on vasta hiljalleen otettu ensiaskeleita yhdessä tekemisen lisäämisessä. Tähän suuntaan ovat ohjanneet niin valtakunnallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta Kelpo kuin pääkaupunkiseudulla Helsingin kaupungin tulospalkkiotavoite, johon samanaikaisopetus on sisällytetty.

Samanaikaisopetuksessa ja muissa yhdessä opettamisen muodoissa korostuu koulun yhteisöllinen kulttuuri. Yksin tekemisestä ollaan ainakin osittain siirtymässä yhdessä suunnittelun ja tekemisen suuntaan. Oppilaiden moninaiset haasteet ja kouluun ulkoapäin (yhteiskunta, vanhemmat) kohdistuvat vaatimukset ovatkin käymässä yhä hankalammiksi yksittäisen opettajan kohdata.

*”Mä uskon, et se viimeinenkin yksintekijä jossain vaiheessa tulee mukaan siihen, kun se toimintakulttuuri leviää, niin siel voi olla enää vaikee olla [yksin].”,
”-- mä en oikein nää kuinka pitkään tässä enää kukaan opettaja voisi kuvitella ja jaksaisikaan yksin sitä työtä tehdä --.” (pilottikoulun rehtori)*

Useiden pilottikoulujen opettajien ja rehtorien mukaan erilaiset yhdessä opettamisen muodot voivat onnistuessaan toimia opettajien voimavarana. Käynnistyessään ne tosin vievät enemmän aikaa yhteisten keskustelujen ja suunnittelun muodossa, ja rakenteellisia muutoksiakin usein tarvitaan. Toiminnan tullessa osaksi koulun arkea voi yhteistyö kuitenkin vähentää opettajien työtaakkaa, koska työtä jaetaan. Opettaessaan yhdessä opettajat

saavat toisiltaan ammatillista tukea. Erään pilottikoulun opettajien mukaan samanaikaisopetuksen myönteisenä puolena on se, että yksittäisen opettajan ei tarvitse ottaa kaikkea vastuuta omille harteilleen, vaan sen voi jakaa kollegan kanssa.

Kun kaksi tai useampi opettaja tuo oman osaamisensa, ammattitaitonsa ja työskentelytapansa yhteiseen käyttöön, on sillä pilottikoulujen rehtorien mukaan opetusta rikastuttava ja monipuolistava vaikutus. Rehtorien mukaan tämä edistää opettajien työssä jaksamista ja ammatillista kehittymistä. Myös useat pilottikoulujen opettajat toivat tämän näkökulman esiin: opettaessaan yhdessä myös opettajat oppivat.

”-- onhan siinä se toisen [opettajan] läsnäolo, et sä et tee yksin sen porukan kanssa hommia. Ja sit aina mahdollisuus siihen vuoropuheluun sen opetuksen aikana.” (pilottikoulun rehtori).

Yhteisöllinen kulttuuri näkyy myös siinä, että kategorisesta **minun ja sinun oppilaat** -ajattelusta ollaan yhä enemmän siirtymässä **meidän yhteisiin** oppilaisiin ja lapsiin. Lapsen turvaverkko kasvaa, kun tuttuja aikuisia on koulussa useampi. Muutamien opettajien mukaan samanaikaisopettaminen lisää heidän oppilaantuntemustaan. Kun luokassa on toinen aikuinen, voi toisinaan itse jättäytyä havainnoitsijan rooliin. Myös vertaistuen saaminen ja vertaiskeskustelut kollegan kanssa mahdollistuvat, kun useampi opettaja näkee, miten oppilas toimii erilaisissa opiskelutilanteissa. Muutamien haastateltujen opettajien mukaan oppilaan tarpeet voidaan näin ollen nähdä entistä varhaisemmassa vaiheessa, *”toinen aikuinen ehtii aina näkemään, missä on ongelmaa”*.

Koulun yhteisöllisyyteen viittaa lisäksi useiden opettajien esiintuoma näkemys, että opettaessaan yhdessä he näyttävät oppilaille mallia siitä, miten tehdään rakentavasti töitä yhdessä. Näin lapset saavat aikuisilta yhdessä tekemisen ja vuorovaikutuksen mallin. Erään koulun opettajat ihmettelivätkin, miten oppilailta voidaan edellyttää yhä enemmän yhteistyötä ja -toiminnallisuutta, jos koulun aikuiset eivät itse pysty siihen.

Luokkatyöskentelyn näkökulmasta samanaikaisopetuksella on pilottikoulujen rehtorien mukaan työrauhaa edistävä vaikutus. Työrauhaongelmiin päästään käsiksi nopeammin, ennen kuin ne ”räjähtää käsiin”. Ääritilanteissa toinen opettaja voi keskittyä tilanteen selvittämiseen ja toinen voi jatkaa työskentelyä muun luokan kanssa. Rehtorin työn näkökulmasta tämä on näkynyt siinä, että heidän selvitettäväkseen on tullut aiempaa vähemmän käyttäytymiseen liittyviä oppilastapauksia, kun luokassa ”tulipalot on sammutettu jo varhasessa vaiheessa”.

Mitä samanaikaisopetus sitten edellyttää koulu yhteisöltä onnistuakseen? Tässä korostui erityisesti kaksi näkökulmaa. Toisaalta kaivattiin riittäviä resursseja ja rakenteellisia edellytyksiä, mutta toisaalta korostettiin opettajien (ja rehtorien) halun, tahdon ja innostuksen merkitystä. Useiden opettajien ja rehtorien mukaan yhdessä opettamisen toimintatavat ovat mahdollisia, jos koulu yhteisössä on riittävästi myönteistä asennetta ja suhtautumista siihen, ”ei voi onnistua, jos ei ole halua”. Tähän liittyy myös joustavuus sekä luottamus ja kunnioitus kollegaa kohtaan. Erään pilottikoulun opettajat korostivat, että yhteistyön rajoitukset ovat usein opettajien ”pään sisällä”. Toisinaan saatetaan ajatella, että koulussa tulee olla tietyt fyysiset puitteet, jotta samanaikaisopetus olisi mahdollista. Opettajat kokevat kuitenkin, että vaikka luokkien välillä olisi ovet tai koulussa muutoin yhteisopettamiseen soveltuvat tilat, ei se automaattisesti tarkoita sitä, että opettajat tekisivät yhteistyötä. Erään koulun rehtori tähdensi myös, ettei samanaikaisopetus edellytä opettajilta henkilökemioiden täydellistä yhteensopivuutta, se on vain ”yksi tapa tehdä töitä”.

9. SAMANAIKAISOPETUKSEN LISÄARVO?

Kolmiportaisen tuen peruspilarit, joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus ja tukiovetus palvelevat kaikki samaa asiaa. Niillä pyritään vastaamaan oppilaan tarpeisiin yksilöllisyyden astetta lisäten, joko niin, että pohjana ovat yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet, tai, hallinnollisen päätöksenteon jälkeen, ääripäässä yksilöllisin tavoittein.

Peruskoulun alkuajoista elänyt samanaikaisopetuksen toive tai muka-käytäntö on Erityisopetuksen strategian (2007) myötä muuttumassa aidoksi toiminnaksi. Kuntadokumenttien ja koulujen havainnoinnin perusteella samanaikaisopetus leviää luokkiin monenlaisin variaatioin. Tätä tukee uusien Opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2010) ilmestyminen. Niissä korostetaan opettajien yhteistyötä, samanaikaisopetusta, yhteisneuvotteluja, yhteistä pedagogista arviointia ja yhteisöllisyyttä esimerkiksi seuraavasti:

”Eriyttäminen edellyttää opettajalta kasvun ja oppimisen prosessien tuntemista, opetusryhmän toiminnan ja ilmapäirin sekä oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia. Opettajien keskinäinen yhteistyö sekä yhteistyö huoltajien, muun henkilöstön ja eri asiantuntijoiden kanssa tukee eriyttämistä.” (s. 8)

”Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista.” (s. 5)

”Pedagoginen asiantuntemus ja opettajien yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää.” (s. 10)

”Oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin tuen tarpeisiin vastataan opetusta eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Yhdysluokkaopetuksessa näiden järjestelyjen merkitys korostuu.” (s. 12)

”Oppilaan opettaja tai opettajat yhdessä laativat kirjallisen pedagogisen arvion.” (s. 12)

”Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa kaikilla tuen tasoilla. Pedagogiset ratkaisut, kuten joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, opiskelustrategiat, työskentelytavat, kommunikointitavat, erityiset apuvälineet, oppimateriaalit ja muu tuki--.” (s. 21)

Kansainvälisten tutkimusten mukaan samanaikaisopetuksen leviämisen ongelmana on, että yleensä ei ole olemassa sitä tukevaa opetussuunnitelmaa (Thousand, Villa & Nevin 2007). Opetussuunnitelman perusteiden (samoin kuin uuden perusopetuslain ja erityisopetuksen strategian) voidaankin siis arvioida olevan toiminnan oleellinen edellytys. Toivokaamme, että löytyisi toinenkin tutkimuksissa usein puuttuvaksi havaittu yhteisopettajuuden edellytys: hallinnollinen ja logistinen tuki.

Samanaikaisopetuksen korostaminen ja yhteisöllisyyden vaatimus eivät ole vain kansallisia ilmentymiä, vaan osa yleistä työorganisaatioiden sosiaalisen muodon kehittymistä kohti kollaboraatiota, yhteistoimintaa (Adler, Kwon & Heckscher 2008). Kun yhteisö aiemmin jäi hierarkian tai markkinoiden varjoon, kollaboraatiossa yhteisö on määräävä periaate ja sitä kuvaakin yhtäaikaan sekä vahva kollektiivisuus että individualistisuus. Tähän kehitykseen kuuluu arvostusten muuttuminen: aiemmin ensi sijalla vaalitut kunnia, lojalisuus, tunnollisuus ja integriteetti vaihtuvat kollegiaalisuuteen, rehellisyyteen, huolenpitoon, jokaisen kontribuutioon. Jatkuva, koko ajan käynnissä oleva arvokeskustelu on yhteisöllisen organisaation työmuodolle tyypillistä, ja arjen toiminnassa ilmenevät arvostiridiat on ratkaistava, jotta toiminta sujuisi. Siirrettynä samanaikaisopetuskontekstiin: samanaikaisopetuksen aikana opettaja saattaa kokea, että hänen tarpeensa ja autonomian kokemuksensa sekä

kaikenlainen perinteisten käytäntöjen tuoma varmuus vaarantuvat ja asetuvat vastakkain oppilaan edun kanssa. Aito yhteistoiminta voi jatkua vasta kun yhdessä kyetään tuottamaan tyydyttävä ratkaisu.

Yhteisöllisessä toimintatavassa päätökset neuvotellaan ja muokataan yhdessä peräkkäisissä vuorovaikutustilanteissa (Engeström, Engeström & Kerosuo 2003). Samanaikaisopetuksessa tämä näkyy siten, että ulkopuolisen havainnoitsijan on vaikkapa opetuksensuunnittelupalaverissa tai oppitunneilla vaikea tunnistaa kohtaa, jossa päätös tehdään. Samanaikaisopetuksessa päätöksiä tehdään lennossa oppitunnin kuluessa, tilanteet vaihtelevat ja opettajat vuorottelevat, ehkä elein ja jonkin sanan vaihtaen, jotain aiempaa keskustelua näin jatkaen. Vastuu ja työ jakaantuvat, päätöksiä tehdään, mutta ratkaiseva hetki ei erotu.

Yhteistoiminnan perimmäisenä sosiaalisena mekanismina on luottamus (Adler 2001; Cardona ym. 2004). Tällaisen toiminnan etuja ovat ihmisten vahvempi sitoutuminen, tehokkaampi tiedon tuottaminen ja levittäminen sekä innovaatioiden suurempi todennäköisyys (Adler, Kwon & Heckscher 2008). Kun toimitaan toisin, opitaan uutta: ”*Tullaan tutuksi, siinä on semmosta mahdollisuutta oppia.*”

Tiukkaa samanaikaisopetusta ja tupatarkastusta

Samanaikaisopettaminen tarkoittaa Helsingin kaupungin tulospalkkiokriteerien (Tupa) mukaan samaan aikaan ja samassa tilassa opettamista, jolloin huomio kohdistuu tila- ja aika-ulottuvuuteen, mikä vastaa perinteistä käsitystä. Ymmärrettävästi käsite on pitänyt rajata – kuten joku opettaja haastatteluissa sanoo: ”*muuten olisi osattu vedättää*”. Tiukka rajaus on kuitenkin tuonut opettajat samaan tilaan. Ehkä se onkin näin yksinkertaista: sama tila ei ole sallinut poistumista pienen ryhmän kanssa muualle ja itse asiassa saman yksinopettamisen mallin jatkamista kuin ennenkin. Käsitteen rajaus on siten ollut edellytyksenä sille laajennetulle käsitykselle, jossa jaetaan, opitaan yhdessä, ollaan toiselle peilinä sekä yhdistetään tiedot, taidot, voimat ja oppilaantuntemus.

Mitä samanaikaisopetus tuo tullessaan, vie mennessään?

Haastattelujen mukaan samanaikaisopetus tuo mukanaan sekä yhtenäisyyttä, yhtenäistä linjaa että yhteisöllisyyttä, mikä on tulosta arvojen pohtimisesta ja niihin sitoutumisesta (lapsen etu ja tarve ensi sijassa). Toisaalta myös opetus rikastuu ja monipuolistuu. Tämä kertoo ajan muutoksesta, yhteisöllisyyttä hakevasta hengestä, johon kuitenkin pyritään varmistamalla mahdollisimman yksilöllinen tarpeisiin vastaaminen. Se merkitsee hyvinvoinnin tukemista ja yksilöllisten oppimisedellytysten huomioimista (huomataanko?), mutta ei enää erottamalla muista, vaan panostamalla yhteenkuuluvuuteen, muihin liittymiseen, joka on ihmisen psyykkinen perustarve.

Samanaikaisopetusta voidaan tarkastella analogisena perhesysteemille (Nevin, Thousand & Villa 2009): se voi antaa tuen, kun on kriisi tai vaikkapa tärkeä opittava asia, jolloin voimat liitetään yhteen. Toisessa tilanteessa se voi olla löyhempää yhteenliittymistä, tehdään yhdessä, koska toiminnan koetaan helpottuvan ja se on mukavaa. Edellisestä voisi Helsingin kontekstissa olla esimerkkinä tilanne, jossa luokkaan tulee monta oppilasta yhtäaikaan erityisen tuen päätöksin, ja jälkimmäisestä tilanne, jossa luokan ja koulun toiminta sujuu rauhallisesti ja oppilaat oppivat, mutta opettajat haluavat tutkia yhdessä opettamisen lisähyötyjä. Tasapainoillaan akselilla *toisista riippuvaisuus – itsenäisyys (interdependence – independence)*. Yhteenliittymisen riskinä on liika riippuvuus. Oppilastasolla useampi opettaja merkitsee enemmän tukea, joka liiallisena voi johtaa ylihuolehtimiseen, lisääntyneeseen ulkoiseen kontrolliin, itsesääätelyn vähenemiseen, äärimmillään *opittuun avuttomuuteen*.

Jos samanaikaisopetus oli ennen lähinnä tekninen järjestely, nyt – sen ollessa osa kolmiportaisen tuen toteuttamista – siitä on kasvamassa yksi systeemisen muutoksen mahdollistajista, eräs inklusiivisen koulun edellyttämän eriyttämisen järjestely joustavien ryhmittelyjen ja tukiopetuksen ohella. Voidaan kohdata useampi oppilas, tunnetaan oppilas paremmin, kurinpito-ongelmat vähenevät. Vähitellen huomion kohteena ei enää ole yksinomaan oppilas, vaan oppilaan ja oppimisympäristön yhteensopivuus – eli havaitaan myös se, mikä tuottaa erityisyyttä. Yhden ihmisen energian tuottamasta tuloksesta

tullaan monen synergiaan, parhaimmillaan toiminta tehostuu. On mahdollista katsoa mitä tapahtuu, sen sijaan, että vain oltaisiin osana tapahtumaa.

Samanaikaisopetus ei sinänsä takaa oppilaan tuen lisääntymistä tai opetuksen laadun parantumista. Jotta omaa toimintaa voisi arvioida, voi olla hyödyllistä etsiä ääripäät, polarisoida optimaalinen toiminta ja sen vastapari. Näin on tehty seuraavassa samanaikaisprojektin kokemusten virittämässä taulukossa, jota voi vapaasti täydentää:

Taulukko 2. Samanaikaisopetus parhaimmillaan ja sen vastapari

Parhaimmillaan	Huonoimmillaan
yhtenäisyyttä, yhtenäistä linjaa, jolla opetuksen arki sujuvammaksi.	ryhmäpaine, opettajien (ehkä ääneen lausumaton) pakko olla mukana
pohjautuu yhteiseen arvopohdiskeluun ja pitkäjänteiseen kehittämiseen (" <i>jatkamme opetustapaa, koska siitä on lapsille etua ja se on meille ensisijaista</i> ", mutta myös " <i>opettajat viihtyvät ja jaksavat paremmin jakaessaan opetustaan</i> ")	leimaa hetkellisyys, pinnallinen mielihyvähakuisuus (" <i>voidaan joskus uudelleen kokeilla tätä opetustapaa, meillä opettajilla oli kivaa</i> " tai " <i>ei haluttu enää tätä opetustapaa, koska kaikkien kemia ei vaan sovi yhteen</i> ")
yhteisöllistä vastuunottoa ja yksilöllisempää tarpeiden huomioimista	yksilön hukkumista ryhmään, kaikki ovat vastuussa kaikista eikä kukaan kenestäkään
häiriöt vähenevät, ne ehkäistään nopeasti, neljä silmää näkee enemmän kuin kaksi	kontrolli lisääntyy, opettajien tila lisääntyy, oppilaiden vapaatila kaventuu, itsesääätelyä tuetaan vähemmän
opettajienkin "äärikäyttäytyminen" vähenee	opetus tasapaksuuntuu
ollaan fyysisesti samassa tilassa, mentaalinen tila on yhteinen	samassa tilassa ollaan, mutta eri aallonpituudella, ei jaeta asioita

Syvemmälle?

Ensimmäinen haaste: Helsingin pilottikoulujen haastattelussa ja koulujen havainnointikierroksella tuli esiin jäsentynyt käsitys samanaikaisopetuksesta, sen toimivuudesta järjestelynä, sen eduista, haitoista ja edellytyksistä. Tarkkailijan mielessä heräsi kysymys, miten päästä nyt vielä enemmän kiinni itse opetukseen, sisältöön, menetelmiin – todelliseen jaettuun opettajuuteen? Toinen haaste: pilottikoulujen tutkimuksesta ilmeni, että vaikka ollaan vakuuttuneita samanaikaisopetuksen monista eduista, sen vaikuttavuudesta oppimiseen ei ole käsitystä eikä tutkittua tietoa. Miten tietoa saataisiin?

Samanaikaisopetus on järjestely, jolla voidaan tehokkaammin eriyttää opetusta. Ei kuitenkaan voida saada selville sen tehokkuutta, ellei kriteerejä ole määritelty. Eriyttämistä voidaan tarkastella ottamalla huomioon opettaja (itsearviointi, opettajan *tahto ja taito*), opetussuunnitelma (mikä on opetussuunnitelman sisältö – *miksi oppilaat välittäisivät, kiinnostuisivat siitä?*), oppilas (*keitä oppijat ovat?*), opetus (työkalupakki: ”*what methods fit + creating lessons that hit*”) ja arviointi (*miten se meni, mistä sen tiedän?*) (Rock, Gregg, Ellis & Gable 2008). Tomlinsonin ym. (2008) mukaan vaikuttavin eriyttäminen pohjautuu monipuoliseen jatkuvaan arviointiin. Opettaja käyttää arviointitietoa tehdäkseen ennakoivia suunnitelmia, kuinka vastata oppilaan tarpeisiin.

Näistä ja monista muistakin jaotteluista ja analyyseistä puuttuu kuitenkin *yhdessä tekemisen* osatekijä: mitä tapahtuu ja mitä merkitsee, jos näitä asioita tarkastellaan toisen kanssa ja yhdessä koettujen tilanteiden pohjalta? Onko samanaikaisopettamisen aikana mahdollista saada lisää tietoa, joka johtaa perustellumpaan päätöksentekoon? Kysymyksiin on vaikea vastata, koska tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, miten samanaikaisopettajuuden vaikutusta tulisi mitata (Thousand, Villa & Nevin 2007).

Tutkimustulosten on havaittu (Murawski & Swanson 2001) helposti vinoutuvan, sillä (a) tutkimuksiin valikoituu opettajia, jotka *jo onnistuvat* (näinkö myös Helsingin tapauksessa?), (b) toimijoiden kuvauksista jää pois olennaista tietoa tai sitä ei kuvata riittävän konkreettisesti, (c) annetaan laadullisia onnistumisen indikaattoreita, kuten *parani* tai *edistyi*, eikä päätellä tarkoin määritellyin kriteerein tai kvantitatiivisin mittarein, ja (d) puuttuu selkeä samanaikaisopetuksen määritelmä (toisin kuin Helsingin projektissa). Kun Hattien (2009) metatutkimuksen mukaan samanaikaisopetuksen vaikutus on melko vähäinen, voi miettiä, onko kyseessä ennemminkin puutteellinen mittaaminen kuin tehoton samanaikaisopetus. Jotkut muutkin tulokset herättävät lisäkysymyksiä: kun opettaja on tunnistettu keskeiseksi tekijäksi toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen suhteen (Murawski & Swanson 2001), onko tutkimuksissa päästy tarkastelemaan Helsingin Tupa-tyyppisiä toimintamalleja, joissa koulu yhteisö ja johtajuus tukevat opettajien toimintaa – eivätkä kehittäjäparit toimi hetken tähdenlentina yksinään?

Mitä lähemmäs ydintä, opettajan opetusta, uudistusta yritetään ulottaa, sitä epätodennäköisempää on, että saadaan aikaan laajempia muutoksia, toteaa koulureformisti Elmore (Elmore, Peterson & McCarthy 1996). Kyse ei ole yleisestä muutoksen vastustamisesta, vaan opettajien halusta ”opettaa rauhassa”. Samanaikaisopetusprojektissa on liikahdettu lähelle ydintä, on uskallettu avata luokan ovi ja kutsua kaveri sisälle. Pilottikoulujen haastattelut ja luokkien havainnointi tuovat esiin, että yhdessä tekemisen järjestelyt toimivat. Metatutkimuksen mukaan samanaikaisopetus ei kuitenkaan ole kovin vaikuttavaa. Johtopäätöksenä on, että jotakin voisi vielä tehdä toisin. Uskalletaanko vielä tiukemmin kaivautua omaan ja toisenkin opettajuuteen ja tutkia, mitä oikeastaan opetan/opetat ja miten? Tällaisen tarkastelun airuena on erään haastateltavan kokemus samanaikaisopetuksesta: ”*Opettaja ei provosoi myöskään niin paljon itse*”. Silloin oltaisiin itsekkin oppivassa tilassa, johon liittyy avoimuus, sen myöntäminen ettei osaa kaikkea, että tekee virheitä, ja jossa on minän haavoittumisriski, häpeän vaara.

Ehkä tärkein samanaikaisopetuksen anti?

Luottamuksen lisääntymisellä on epäsuora vaikutus oppimiseen. Pelätessään vähemmän opettajat uskaltavat kokeilemaan uusia asioita, joiden lopputuloksesta eivät voi olla varmoja. Näin saadaan aikaan innovatiivisia ratkaisuja, joilla on havaittu olevan voimakas efekti perustaitojen, lukemisen ja matematiikan, oppimiseen (Bryk & Schneider 2002). Oppilaat näkevät ja kokevat aikuisten *oppivan tilan* ja vaistoavat sen edellyttämän turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiirin. Aikuisten vanavedessä hekin uskaltavat tarttua uusiin haasteisiin, vähentävät varman päälle pelaamista tai tehtävien välttämistä – ja väistämättä oppivat tehokkaammin (Johnson & Johnson 1999).

Ehkä teidänkin koulussanne on näin?

10. YHTEENVETO JA TULEVAISUUDEN POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tai selvityksen lähtökohtana oli ymmärtää pilottikoulujen kehitteillä olevaa samanaikaisopetusta. Ymmärtäminen liittyi tässä tapauksessa hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jossa ihmisten toimintaa tarkastellaan eri merkityssisältöjen avulla. Tieto samanaikaisopetuksesta ymmärrettiin eri asioiden ja kontekstien väliseksi suhteeksi, jossa on yhtä aikaa lukuisa määrä samanaikaisia ilmiöitä ja ilmiöiden taustatekijöitä. Tämän kokonaisuuden ymmärtämiseksi ja sen selittämiseksi aineistoa koottiin eri tavoin. Keskeisen tutkimusaineiston muodostivat pilottikouluvierailut, oppituntihavainnointi, opettajahaastattelut ja rehtorihaastattelut sekä koulutuspoliittiset raportit, dokumentit ja asiakirjat. Samanaikaisopetuksen ymmärtäminen edellytti näiden aineistojen merkityssisältöjen prosessointia.

Koulun ja opetuksen tutkimuksessa on pidettävä kirkeana mielessä se, että myös tutkijoiden omat kokemukset koulusta, opettajista ja oppilaista vaikuttavat aineiston valintaan ja sen tulkintaan. Olennaista onkin, näkevätkö, havaitsevatko ja tulkitsevatko tutkijat aineistojaan objektiivisesti. Tutkijamielen kanssa tulee tehdä työtä, jotta totuuteen pyrkiminen tai sitä lähelle pääseminen tulee mahdolliseksi. Omaan aineistotulkintaan on suhtauduttava kriittisesti. Samanaikaisopetus on tällainen tutkimuksen kohde, jossa totuutta voidaan lähestyä, mutta sitä ei täydellisesti tai lopullisesti tavoiteta. Tietoon ja totuuteen pyrkiminen on tietyllä lailla hermeneuttinen kehä: tieto on tulkintojen prosessia, tulkinnat uusintavat tietoa. Tutkija on prosessin haltija. Tämä koskee loppujen lopuksi kaikkia ihmisiä – kokemus maailmasta ohjaa ajattelua, tieto ja tiedon tulkinta muuttavat käsitystä todellisuudesta, tässä tapauksessa käsitystä samanaikaisopetuksesta.

Samanaikaisopetus tai yhteisopettajuus osoittautui tavoittelemisen arvoiseksi. Opettajat ja rehtorit tulkitsivat haastatteluissa samanaikaisopetuksen olevan mahdollisuus kehittää yhteisvastuullista opettajuutta ja pedagogiikkaa, ja myös heidän käytännön kokemuksensa puhui yhteisopettajuuden puolesta. Samanaikaisopetus istuu hyvin koulun todellisuuteen. Samanaikaisopetuksella on tämän tutkimuksen perusteella varsin merkittävä rooli koulujen opetuksessa ja oppilaiden hyvinvoinnissa.

Koululle on annettu suuri yhteiskunnallinen tehtävä, ehkä suurempi kuin sen institutionaaliset reunaehdot sallisivat. Opettajat ja rehtorit ovat aina tehneet työtä kunkin aikakauden tilanne-ehtojen rajoissa eli tehneet työtä, jota lainsäädäntö ja koulutuksen järjestäjien ohjeet määrittävät. Ajan kuluessa tavat muuttuvat, ympäristö muuttuu. Koulut ovat tällä hetkellä varsin vapaita ja itsenäisiä kehittämään johtamista, opettamista ja moniammatillista yhteistyötä alueensa perheiden ja oppilaiden tarpeiden mukaisiksi. Lähikouluperiaate ja inklusiopyrkimys antavat siihen mahdollisuuden. Resurssit kuitenkin rajavat, mahdotonta ei voi tehdä, mutta monia muutoksia parempaan kuitenkin voidaan edistää. Samanaikaisopetus näyttäisi olevan muutos hyvään suuntaan, pedagoginen mahdollisuus. Ehkä samanaikaisopetus voisi toimia opetus- ja kasvatusten menetelmänä psykologi Keijo Tahkokallion siteeraaman Aristoteleen ajatusten kaltaisesti: ”Kasvatuksen tehtävänä on kohtuullistaa lasten halut ja totuttaa heidät toimimaan hyveiden mukaisesti.” Kollektiivisella pedagogiikalla, yhteisopettajuudella voidaan ohjata lapsia ja nuoria hyveiden suuntaan.

Tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavasti: Pilottikoulut tekivät kehittämistyötä antaumuksella, määrätietoisesti ja tavoitteellisesti. Kehittämistyö kosketti koko kouluyhteisöä. Joillakin opettajilla ja rehtoreilla oli suurempi vastuu ja joillakin pienempi. Yhtä kaikki, yhteisö katsoi eteenpäin. Samanaikaisopetus sai merkittävän osan koulujen kehittämistyössä. Siitä puhuttiin pääosin myönteisesti ja sille annettiin uudistavan pedagogiikan painoarvo. Yhdessä tekeminen, suunnittelu, toteutus ja arviointi olivat koulujen rehtorien ja opettajien arvostamia työvälineitä. Tavoitteena oli uudistaa koulukulttuuri yhteisvastuulliseksi ja yhteisöllisyyttä suosivaksi – ketään ei jätetä, kaikki otetaan mukaan. Sama koskee myös oppilaita – ketään ei jätetä,

jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen, eikä vain yhdeltä vaan kaikilta opettajilta. Tämän yhteisöllisen vastuuajattelun voidaan olettaa ulottuvan myös oppilaiden perheisiin.

Opettajien ja rehtorien näkemykset ilmentävät uskoa siihen, että samanaikaisopetus tai yhteisopettajuus lisää oppilaiden turvallisuutta ja antaa mahdollisuuden yksilölliseen tukeen. Tässä mielessä se toteuttaa yhteiskunnan tai eduskunnan tahtoa pitää yllä ja parantaa perusopetuksen laatua. Yhteisopettajuuden avulla voidaan paremmin toteuttaa oppilaiden tarvitsema yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki.

Samanaikaisopetus pilottikouluissa oli monimuotoista. Yhteen samanaikaisopetusmalliin ei edes haluttu ripustautua, vaan toimintatavat olivat koulun omasta perinteestä ja ammattitaitoisuudesta juontuvia käytännön sovelluksia. Niin oli hyvä ja hyvältä näytti.

Pilottikoulujen tehtävänä oli pilottiutensa aikana luoda malleja kunnan muille peruskouluille. Malleja syntyi. Muut koulut voivat nyt käydä tarkastelemassa kehiteltyjä ja perusteltuja toimintatapoja pilottikouluissa. Peruskoulut ovat yhtenäisyydestään huolimatta kaikki omantapaisiaan. Kaikki pedagogiset ideat ja toiminnalliset ratkaisut eivät sovi kaikille, mutta useat kyllä. Koulut valitsevat itselleen oman etenemistien. Mikä kuitenkin sopii kaikille, on yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. Se tekee koulun ylläpidon ja opetuksen mielekkääksi ja turvalliseksi kaikille. Samanaikaisopetus tukee yhteisöllisyyttä.

Nykyään on tapana ilmaista asia, jota tehdään ja jossa ollaan mukana, sanonnalla: ”olemme matkalla”. Matkalla oleminen on liikettä, se on kiehtovaa, kaikkea voi sattua, eteen voi tulla arvaamattomia asioita. Matkalla oleminen pitää aistit avoimina. Projektit ja kehittämishankkeet ovat matkalla olemista. Opetusministeriön koulutuspoliittinen potku synnytti liikkeen, joka sai lähes koko valtakunnan koulutuksen järjestäjät matkalle. Perusopetus paremmaksi, lähikoulu, inklusio ja kaikkien oppilaiden oikeus hyvään oppimiseen muodostivat kehittyvän, hyvän laadun viitekehiksen. Pyrkiminen laatuun antoi matkan suunnan ja päämäärän. Helsingin Opetusviraston Tero-

kehittämistoiminta oli laadun kehittämistä. Samanaikaisopetus oli eräs opetuksen laatuindikaattori. Pilottikoulut kantoivat omalla osuudellaan merkittävän vastuun lähikoulujen kehittämisestä ja raivasivat tietä muiden tienkäyttäjien kuljettavaksi.

Kansainvälinen koulutuskilvoittelu pitää valtiot, koulutuksen järjestäjät ja koulut liikkeessä. Koulut eivät elä suljetussa ympäristössä, vaan ne ovat osa avointa, muuttuvaa maailmaa. Vajaa neljännesvuosisata sitten, kun maailma liikahti ja muurit murtuivat, kysyttiin, mikä enää on pysyvää yhteiskunnassa ja koulutuspolitiikassa. Tuli tavaksi vastata: ”vain muutos on pysyvää”. Tänään pysyvä muutos on alati läsnä. Suomenkin koulutuspolitiikan on kilvoiteltava kansainvälisillä kentillä. Koulutus on pääomaa, jota kaikki tarvitsevat. Valtavirtauksia on seurattava. Suomi ei selviä globaalitaloudessa ilman jokaisen kansalaisen hyvää koulutusta ja osaamista. Peruskoulun on seurattava aikaa, ja aika on globaali, ei kansallinen. Aikaan kuuluu jatkuva kehittäminen, halusimmepa tai emme. Opimme toisiltamme ja annamme toisillemme. Oppilaat oppivat toisiltaan, oppilaat opettajiltaan. Ollaan oppimisen yhteisellä pelilaudalla. Ehkäpä yhteisöllisyys ja yhteisopettajuus antavat työvälineet toimia globaalimaailman ajassa?

Suomi on ollut koulutuksen tasa-arvomaa. Lähtökohtana on ollut, että kaikki ovat oikeutettuja yhteisin varoin ylläpidettyyn kykyjensä mukaiseen hyvään tai parhaaseen koulutukseen. Maailmalla tämä tasa-arvo on herättänyt myönteistä huomiota.

Näyttäisi kuitenkin siltä, että tasa-arvon koulutuspoliittista venettä keikutetaan. Oppilaiden oppimistuloksissa on jo havaittavissa kielteinen suunta. Mahdollisuuksien maailma ei ole sitä kaikille. Mahdollisuudet tehdään yhdessä, resursseilla, koulutuspolitiikalla ja hyvällä hallinnolla, hyvällä johtamisella, hyvällä opettamisella, ja niillä hyvillä projekteilla. Hyvä ja monipuolinen erityisopetus on ollut myös tasa-arvon turva. Nyt suuntana on integraatio ja oppilaiden monimuotoinen tukeminen, mikä on kannatettavaa. Toivottavasti se tuo vielä uuden mahdollisuuden parempaan. Helsingin kaupungin Opetusviraston projekti, jossa samanaikaisopetuksella oli merkittävä

rooli, oli onnistunut. Se toi näkyväksi positiivisen voiman, jota kouluissa, rehtoreissa ja opettajissa on. Tästä voimasta hyötyvät oppilaat.

Selvityksen voisi päättää erään koulun opettajakunnan toteamukseen: tyytyväisiä olemme, mutta on se ollut välillä raskastakin. Kehittämistyötä pilottikoulut tekivät itselleen, mutta jälki näkyy muillekin kouluille.

LÄHTEET

- Adler, P. 2001. Market, Hierarchy and Trust: the Knowledge of Economy and the Future of Capitalism. *Organization science* 12/2, 214–234.
- Adler, P., Kwon, S. & Heckscher, C. 2008. Professional Work: The Emergence of Collaborative Community. *Organization Science* 19/2, March–April 2008, 359–376.
- Ahtiainen, R. 2010. Reformin implementaatio. Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162059>.
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Gaudeamus. Helsinki.
- Bryk, A. & Schneider, P. 2002. Trust in Schools: A Core Resource for Improvement, New York: Russell Sage Foundation.
- Cardona, P., Lawrence B. S. & Bentler P. M. 2004. The influence of social and work exchange relationships on organizational citizenship behavior. *Group Organ. Management* 29 (2) 219–247.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies. Corwin Press. Thousand Oaks.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 28 (3).

- Elmore, R., Peterson, P., & McCarthy, S. 1996. *Restructuring in the classroom: Teaching, learning, and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kerosuo, H. 2003. The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics* 24 (3), 286–315.
- Fattig, M.L. & Taylor, M.T. 2008. *Co-Teaching in the Differentiated Classroom*. Jossey-Bass. San Francisco.
- The Guardian 6.12.2010. Labour to take flak for pupils' test failings.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, New York.
- Helsingin opetusvirasto, perusopetuslinja. 2010. Kirje: Peruskoulutuksen koulujen tulospalkkiojärjestelmä 2010.
- Hilasvuori, T. & Rantanen, T. 2000. Yksilöllisyys ja auktoriteetti. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuksen julkaisuja 23/2000.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1999. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) 2010. *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Gaudeamus. Helsinki.
- Kantola, A. 2006. *Markkinakuri ja managerivalta*. Helsingin yliopisto. Viestinnän julkaisuja 6.
- Karila, K. , Alasuutari, M. & Nummenmaa, A.R. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino*. Tampere.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. *Miten meitä hallitaan. Vastapaino*. Tampere.

- Morocco, C.C. & Aguilar, C. M. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 13; (4): 315–347.
- Murawski, W. & Swanson, H. L. 2001. A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and special education* 22/7, 258–267.
- Nevin, A., Thousand, J., & Villa, R. 2009. Collaborative teaching for teacher educators. What does the research say? *Teaching and Teacher Education* 25, 569–574.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos ja täydennys: Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat muutokset. Opetushallituksen päätös 29.10.2010. http://www.oph.fi/download/130017_maarays_50_011_2010_perusopetuksen_opsin_muutokset_ja_taydennykset.pdf
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007: 47.
- Opetusministeriö 2008. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/index.html> [Viitattu 18.1.2011.]
- Opetusministeriö. 2010. Luonnontieteiden, lukemisen ja matematiikan osaamisen arviointi. PISA 2006 -viitekehys. Opetusministeriön julkaisuja 2010: 4.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen H-M. 2010. Samanaikaisopetus –mahdollisuus vai mahdottomuus. *Erika*. Erikoisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/2010.
- Pietikäinen, P. (toim.) 2010. *Valta Suomessa*. Gaudeamus. Helsinki.
- Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) 2006. *Projektiyhdistykunnan kääntöpuolella*. Gaudeamus. Helsinki.
- Rihveli 1/2010. Pääkirjoitus. Helsingin opettajien ammattiyhdistys ry:n julkaisu. Forssan kirjapaino.

- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. 2008. REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction, Preventing school failure, 52/2.
- Saari, J. (toim.) 2005. Hyvinvointivaltio. Suomen mallia analysoimassa. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 60. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Syvälähti, R., Rauhala, K. & Porkola, H. (toim.) 1977. Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A2/1976. Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino. Vantaa.
- Tahkokallio, K. 2003. Tahkokallion osuus Puheenvuoroja kasvatuksesta -videolla. VHS-opetusvideo 50358. Ylen avoin yliopisto.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Palmenia. Helsinki. 58–71.
- Taloussanomat 30.12.2010. Ruotsalainen koulufirma haluaa Suomeen.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. 2006. The Many Faces of Collaborative Teaching. *Theory into Practice*. 45; (3): 239–248.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2007. *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. 2008. *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vesala, K.M. & Rantanen, T. (toim.) 2007. *Argumentaatio ja tulkinta*. Yliopistopaino. Helsinki.

LIITE REHTORIEN RYHMÄHAASTATTELUN VÄITTÄMÄT

1. Samanaikaisopetuksella pyritään yhtenäistämään opettajien työskentelytapoja.
2. Samanaikaisopetus vähentää kurinpito-ongelmia.
3. Rehtorin työ on keventynyt samanaikaisopetuksen seurauksena.
4. Samanaikaisopetus on opetusviraston tapa säästää opetuksesta aiheutuvia kustannuksia.
5. Opetusvirasto haluaa samanaikaisopetuksella puuttua opettajien pedagogiseen vapauteen.
6. Samanaikaisopetus sopii kaikkiin oppiaineisiin.
7. Samanaikaisopetus tapahtuu aina samaan aikaan ja samassa tilassa.
8. Samanaikaisopetus on tehostetun tuen keskeinen pedagoginen lähestymistapa.
9. Vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä samanaikaisopetuksesta saatuihin tuloksiin.
10. Samanaikaisopetuksesta hyötyvät eniten erityisoppilaat.
11. Samanaikaisopetuksella pyritään vähentämään erityisopetuksen tarvetta.
12. Oppilaat ovat olleet tyytyväisiä samanaikaisopetukseen.
13. Samanaikaisopetus on parantanut oppilaiden oppimistuloksia.
14. Samanaikaisopetus keventää opettajien työtaakkaa opetustilanteissa.

15. Samanaikaisopetus edellyttää opettajilta samankaltaista näkemystä pedagogiikasta.
16. Samanaikaisopetus tukee opettajien pedagogista yhteistyötä.

Julkaisija Helsingin opetusvirasto
Utgivare Helsingfors stads utbildningsverk

Osoite Hämeentie 11 A, Helsinki 53, PL 3000, 00099 Helsingin kaupunki
Adress Tavastvägen 11 A, Helsingfors 53, PB 3000, 00099 Helsingfors stad

Vaihde (09) 3108 600
Växel (09) 3108 600

Julkaisun tilaukset ja myynti: neuvonta.opetusvirasto@hel.fi
Beställningar och försäljning av publikationer: neuvonta.opetusvirasto@hel.fi

Kansikuva: Olli Häkämies

