

OPETUSPARI OPETTAJUUDEN PEILINÄ
TOIMINTATUTKIMUS YHTEISOPETTAJANA KEHITTÄMISEN
EDELLYTYKSIÄ

Suvi Jormakka & Tuuli Kallioniemi

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2013

Tutkimuksen lähtökohtana oli yhteisopetuksen ja opetusparin välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen. Tarkoituksena oli tutkia yhteisopettajien kehittymisen edellytyksiä ja rakentaa tulosten pohjalta mallinnus, joka tukee opettajien oppimista opetusparin avulla. Tutkimustehtävä jakautui kahteen kysymykseen. Ensimmäisen kysymyksen avulla selvitettiin, mistä asioista yhteisopettajien on tarpeellista keskustella ammatillisessa kehitysmielessä, ja toinen kysymys koskee sitä, millainen vuorovaikutus tukee yhteisopettajien kehitykseen tähtäävää keskustelua.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena eräässä Kanta-Hämeen alakoulussa, jossa tutkimukseen osallistuva opetuspari, luokanopettaja ja erityisluokanopettaja, toimivat yhteisopettajuudessa. Aineisto koostui neljän tutkimuspäivän aikana kerätystä aineistosta. Haastattelu- ja havainnointiaineiston lisäksi aineistoa kerättiin kolmen opettajille järjestetyn keskustelutuokion avulla sekä sähköpostitse lähetetyllä avoimella kyselylomakkeella. Aineistoa käsiteltiin sisällön analyysin ja merkitysrakenteiden tulkinnan keinoin.

Tutkimustulokset jakautuvat tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen osaan, keskustelun sisältöihin ja vuorovaikutuksen laatuun. Molemmat osa-alueet pitävät sisällään edellytyksiä, jotka tulee ottaa huomioon keskustelutuokioprosessissa. Keskustelun sisällöt jakautuu opettajien lähtökohdista keskustelemiseen, puitteista sopimiseen ja toimintatapojen omaksumiseen. Vuorovaikutuksen laatu-osion muodostavat viestinnän merkitys ja avoimuuden tärkeys.

Yhteisopetus antaa opettajille mahdollisuuden kehittää systemaattisesti omaa opettajuuttaan. Kouluympäristö ei kuitenkaan välttämättä tarjoa tarvittavaa tukea kehitystyöhön. Tutkimuksen produktiona syntyneen mallinnuksen tarkoituksena on rohkaista opettajia kehitystyöhön ja tukea opettajia keskustelutuokioprosessin eri vaiheissa. Opettajuuden kehittäminen tähtää laadukkaamman opetuksen tarjoamiseen oppilaille.

Avainsanat: yhteisopetus, samanaikaisopetus, vertaisen työn havainnointi, reflektointi, vuorovaikutus

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	UUTTA OPETTAJUUTTA RAKENTAMASSA.....	4
	2.1 Yhteistyön mahdollisuudet opettajan työssä.....	4
	2.2 Vuorovaikutus kehitystyössä	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
	3.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet.....	20
	3.2 Tutkimuskohteen kuvaus	22
	3.3 Toimintatutkimus Minnan ja Päivin luokassa.....	25
	3.4 Analyysipolun kuvaus	29
4	PINNALLISESTA POHDINNASTA SYVÄLLISEEN REFLEKTOINTIIN	32
	4.1 Tutkimuspäivä 1: Kurkistus kiireiseen koulupäivään	33
	4.2 Tutkimuspäivä 2: Yhteiset opetuskäytännöt keskustelun sytykkeenä.....	39
	4.3 Tutkimuspäivä 3: Puntarissa vahvuudet ja kehityskohteet.....	48
	4.4 Tutkimuspäivä 4: Vihreästä luokasta unelmiin.....	59
	4.5 Kenttätöön päätteeksi	73
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	79
	5.1 Vuorovaikutuksen haasteet	80
	5.2 Keskustelun sisällöt	81
	5.3 Vuorovaikutuksen laatu	84
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	87
	6.1 Eettisyys.....	87
	6.2 Luotettavuus.....	89
7	POHDINTA.....	92
	LÄHTEET.....	95

LIITTEET

1 JOHDANTO

Opettajan työn traditio, johon on kuulunut vahvasti yksin luokkahuoneessa opettaminen, on viime vuosikymmenten aikana muuttunut (Syrjälä 1994, 25). Koulujen kohtaamat haasteet, kuten oppilaiden erityisen tuen tarve sekä opettajien lisääntynyt työmäärä ja uupumus, ovat nostaneet esille tarpeen tehdä enemmän yhteistyötä (Sahlberg 1996, 88). Yhdeksi yhteistyömuodoksi sekä samalla ratkaisuksi moniin opettajan päivittäin kohtaamiin haasteisiin on kehittynyt *yhteisopetus*, joka on tämän tutkimuksen keskiössä. Erilaisten yhteistyömuotojen, kuten yhteisopetuksen, lisääntyessä koemme tarpeelliseksi tutkia opettajien yhteistyön mahdollisuuksia opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta.

Aiemmat tutkimukset opettajien yhteistyöstä ovat tarkastelleet opettajana kehittymistä käytännön työn valossa, ja niillä on pyritty kehittämään opettajan työtapoja yhä paremmin oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Nähdäksemme kehitystyön aloittavat opetusparit tarvitsevat työnsä alkutaipaleella tukea ja tietoa yhteisen kehitystyön vaatimuksista. Tuen puuttuminen saattaa vaarantaa yhteistyön jatkuvuuden ja muodostaa konflikteja työyhteisöön. Koska aihe on ajankohtainen eikä sitä ole tietääksemme aiemmin käsitelty tutkimuksen kentällä, paneudumme siihen tässä tutkimuksessa syvemmin.

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ne keinot, joiden avulla yhteisopetuspari voi yhteisvoimin kehittää ammatillista osaamistaan. Opettajien on tärkeää rakentaa kehitystyön pohjalle vahva yhteistyö- ja vuorovaikutussuhde, jotta työskentely olisi miellyttävää ja merkityksellistä. Koska kehitystyö on haastavaa ja opettajat saattavat tarvita tehtävässä ulkopuolista tukea, laadimme tutkimustulosten avulla yhteisopettajien käyttöön sopivan ohjekirjan, *mallinnuksen*. Mallinnus tarjoaa opetusparille ideoita yhteisten keskustelutokioiden järjestämiseen.

Tutkimustehtävämme muodostuu kahdesta kysymyksestä. Ensimmäiseksi haluamme selvittää, mistä asioista yhteisopettajien on tarpeellista keskustella ammatillisessa kehitysmielessä, ja toiseksi, millainen vuorovaikutus tukee kehitykseen tähtäävää keskustelua. Toivomme mallinnuksen antavan yhteistyössä toimiville opettajille juuri heidän arkeensa sopivan välineen, jota noudattaen tai soveltaen he voivat kehittyä opettajina ja sen kautta tarjota oppilailleen yhä laadukkaampaa opetusta.

Määrittelemme yhteisopetuksen opettajan lähtökohtaiseksi työtavaksi, joka sisältää samanaikaisopetuksen muotoja. Muita kasvatustieteilijöitä (esim. Cook & Friend 1995; Villa, Thousand & Nevin 2004) mukaillen miellämme samanaikaisopetuksen opetuksiksi, jossa kaksi tai useampi pedagogisesti pätevää opettajaa opettaa samassa tilassa heterogeenista ryhmää. Useimmiten samanaikaisopetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan työmuotoa, jota opettajat käyttävät työssään yksin opettamisen lisäksi. Yhteisopetus eroaa samanaikaisopetuksesta jatkuvuudellaan. Opettajat jakavat päivittäin yhdessä vastuun niin oppilaista kuin opetuksesta ja kaikista siihen liittyvistä tehtävistä. Toistaiseksi yhteisopetusta toteutetaan vain joissakin Suomen kouluissa (esim. Arvo Ylpön koulu, Akaa; Metsokankaan koulu, Oulu; Seminaarin koulu, Hämeenlinna). Vaikka yhteisopetus on vielä harvinaista, on samanaikaisopetus puolestaan saavuttanut paikkansa opettajakulttuurissa, sillä monissa kouluissa sitä toteutetaan esimerkiksi ryhmäkokojen pienentämisen vaihtoehtona (esim. YLE Uutiset 8.8.2012). Tämän tutkimuksen kannalta on syytä tarkastella opettajien yhteistyötä niin yhteisopetuksen kuin samanaikaisopetuksenkin kentällä.

Samanaikaisopetus ei ole uusi keksintö, vaan siitä voi lukea kotimaista lehtikirjoittelua ainakin 80-luvulta lähtien. Esimerkiksi Opettaja-lehden artikkelissa *Kaksi opea mahtuu samaan luokkaan* (Tulusto 1986) kerrotaan kahden opettajan tavasta toteuttaa samanaikaisopetusta, ja Pentti Nikkasen (1987) artikkeli *Samanaikaisopetus ja opettajan työmotivaatio* käsittelee samanaikaisopetusta opetusstrategiana, jonka avulla voidaan kehittää opetusta. Myös Erika-lehden artikkeli *Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus?* käsittelee samanaikaisopetusta opettajan työvälineenä (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010). Samanaikaisopettajien kokemuksista on laadittu vastikään artikkelikokoelma, sillä vertaistietoa ja hyviksi havaittuja käytänteitä halutaan jakaa myös muille opettajille. Teoksesta ja siinä kirjoittaneiden opettajien toiminnasta kerrotaan Opettaja-lehdessä. (Moliis 2013.) Lisäksi valtakunnallinen KELPO-hanke on lisännyt yleisesti tietoa samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen mahdollisuuksista (Oja 2012). Eri tavoin toteutetuista koulukokeiluista voi lukea monilta internet-sivuilta (esim. Kelpokymppi).

Alan tutkimuksissa samanaikaisopetusta ja yhteisopetusta on käsitelty useista näkökulmista, joissa on painottunut esimerkiksi oppilaiden integrointi ja inklusio (esim. Lakkala 2008), opetusmuodon hyödyt kouluyhteisölle (esim. Saloviita 2009), yhteistyön vaatimukset ja roolit (esim. Rice & Zigmond 2000) tai opettajien oppiminen (esim.

Mäntylä 2002; Rytivaara 2012). Tutkimuksissa ja alan kirjallisuudessa ei ole nostettu esiin opettajien mahdollisuutta kehittää opettajuuttaan systemiisesti opetusparin yhteistyön avulla. Nähdäksemme aiheetta on syytä tutkia, sillä yhteisopetuksen yleistyminen tarjoaa yhä enemmän mahdollisuuksia kehitystyölle.

Keskityimme yhteisopetukseen tutkimuskohteena jo kandidaatin tutkielmassamme (Jormakka & Kallioniemi 2012). Yhdessä opettaminen näyttäytyi meille varsin antoisana ja hyödyllisenä työtapana. Vaikka opettajat korostivat, että yhteistyössä toisen opettajan kanssa saa keskustelujen ja yhdessä tekemisen kautta tukea omaan työhön, eivätkä he antaneet toisilleen juurikaan palautetta. Tutkijoina meitä ihmetytti, että työmuodon mahdollistama etu antaa ja saada palautetta sekä mahdollisuus päästä tarkastelemaan omaa toimintaa toisen näkökulmasta, jätettiin käyttämättä.

Onko opettajien vuorovaikutustaidoissa kehittämisen varaa? Nähdäksemme positiivisen palautteen antaminen ja yhdessä ideoiminen ovat helppoja toimintamuotoja ja kuuluvat opettajien väliseen yhteistyöhön. Kun yhteistyössä tähdätään kehitykseen, ei pelkkä pinnallinen työstä keskustelu riitä, vaan tarvitaan lisäksi kehittävää palautteenantoa ja kriittistä reflektiota. Kehittävä palaute saatetaan jättää antamatta, jos sen pelätään loukkaavan palautteen saajaa. Lisäksi sillä, miten palautetta annetaan tai keskustelua käydään, on merkitystä. Minna Korpi (2010) mainitsee keskusteluanalyttisessä tutkielmassaan, että opetustilanteen vuorovaikutuksessa esiintyy eniten tukemista ja täydentämistä, ja vähiten eriävien mielipiteiden esittämistä. Nähdäksemme eriävien mielipiteiden käsitteleminen, palautteen antaminen ja kriittinen reflektointi on kuitenkin toimintaa, jonka avulla opettajien on mahdollista kehittyä työssään. Myös Cook ja Friend (1995) antavat esimerkin, miten oppitunnin aikana opettajien välille syntyneen erimielisyyden käsitteleminen kehitti niin opettajien kuin oppilaidenkin ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Toivomme tämän tutkimuksen rohkaisevan opetusparia keskustelemaan työstään entistä avoimemmin ja kiinnittämään huomiota siihen, millaisia he ovat keskustelukumppaneina.

2 UUTTA OPETTAJUUTTA RAKENTAMASSA

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia mahdollisuuksia yhteisopettajuus tarjoaa ammatilliseen kehittämistyöhön. Ennen kuin paneudumme ilmiöön tarkemmin, on syytä kartoittaa, mitkä asiat vaikuttavat yhteisopettajana kehittymiseen. Teoriaviitekehys koostuu kahdesta laajemmasta kokonaisuudesta. Koska yhteisopetus on opettajan työtapana melko uusi ja monille alan ammattilaisillekin käsitteenä vieras, perehdymme aluksi tarkemmin yhteisopetuksen taustatekijöihin sekä sen tuomiin mahdollisuuksiin kouluissa. Toiseksi otamme katsauksen kehitystyöhön, jossa osallistujien välinen vuorovaikutus luo suuria merkityksiä yhteisölliselle oppimiselle. Pyrimme tarkastelemaan kehitystä erityisesti opettajien näkökulmasta. Luvun punaisena lankana kulkee yhteisopetus ja sen erityinen luonne, joka kuvastaa 2010-luvun uudistuvaa koulukulttuuria.

2.1 Yhteistyön mahdollisuudet opettajan työssä

Opettajan työtä on pitkään leimannut yksin tekeminen, vaikka opettajat tuntuvat yhä useammin tarvitsevan kollegiaalista tukea työssään. Pasi Sahlberg (1996) pohtii opettajien eristyneisyyden kulttuuria ja sen mukanaan tuomia ongelmia. Eristyneisyyden kulttuurin vallitessa koulun on esimerkiksi vaikea toimia oppivana, itsejärjestäytyvänä organisaationa. Yhteisöllisten ongelmien ratkaiseminen edellyttää muun muassa kollegiaalista päätöksentekoa. (Sahlberg 1996, 89.) Opettajien työyhteisöissä voi vallita yhdessä tekemisen henki, mutta se saattaa rajoittua opettajien keskusteluihin ja työn yhteiseen suunnitteluun esimerkiksi opettajainhuoneessa. Opettajien on kuitenkin mahdollista saada kollegiaalista tukea myös luokkahuoneen sisällä, esimerkiksi *samanaikaisopetuksen* avulla.

Samanaikaisopetus opettajan työvälineenä

Samanaikaisopetuksen käsite ymmärretään Suomessa hyvin väljästi ja sitä käytetään usein kuvailtaessa mitä tahansa yhdessä opettamista (Saloviita 2009, 48). Opettajina samanaikaisopetuksessa voivat toimia esimerkiksi kaksi seuraavista: luokanopettaja, erityisopettaja tai aineenopettaja. Useimmiten samanaikaisopetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan siis työmuotoa, jota opettajat käyttävät työssään yksin opettamisen ohella.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että samanaikaisopetusta voidaan käyttää osa-aikaisen erityisopetuksen antamisessa muun opetuksen ohessa (Opetushallitus 2004, 28). Samanaikaisopetusta onkin alun perin pidetty keinona integroida erityisen tuen piirissä olevia oppilaita yleisopetusluokkaan. Lisäksi sitä on käytetty työrauhan ylläpitämisen helpottamiseen ja vaihtoehtona sille, että luokka jaettaisiin pysyvästi erillisiin opetusryhmiin. Esimerkiksi Valkeakoskella on palkattu samanaikaisopettajia valtionavustuksella luokkakoon pienentämiseksi, mikä lisää opettajien määrää luokkaa kohti (ks. YLE Tampere 8.8.2011).

Cook ja Friend (1995) määrittelevät samanaikaisopetuksen tarkemmin neljän avainasian perusteella. Ensimmäiseksi he toteavat samanaikaisopetuksen olevan opetusta, jossa kaksi tai useampi pedagogisesti pätevää opettajaa opettaa samassa tilassa heterogeenistä ryhmää. Opettajat voivat molemmat olla luokanopettajia tai toinen heistä voi olla luokanopettaja ja toinen erityisopettaja. Toiseksi molemmilla opettajilla tulee olla olennainen osa ja aktiivinen rooli oppilaiden ohjeistamisessa. Kolmas avainasia liittyy opetusryhmän heterogeeniseen luonteeseen. Samanaikaisopettajat opettavat yleisopetusryhmää, jossa on oppilaita myös erityisen tuen piiristä. Neljänneksi opetus tapahtuu useimmiten yhdessä luokkahuoneessa tai muussa fyysisessä tilassa. Toisinaan opettajat saattavat käyttää työskentelymenetelmänä ryhmien jakamista erillisiin tiloihin, esimerkiksi opetuksen toiminnallisen luonteen aiheuttaessa meluhaittoja luokassa.

Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ja Shamberger (2010) ovat myöhemmin tarkentaneet, että samanaikaisopetuksessa on tarkoituksenmukaista toimia juuri luokanopettajan ja erityisopettajan, sillä tämä lisää opettajien vertaisoppimista, auttaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista ja mahdollistaa inklusion toteuttamisen. Erityisopettajien tulee kuitenkin ymmärtää, miten juuri heidän tietonsa ja osaamisensa auttavat oppimista samanaikaisopetuksessa. Lisäksi opettajilla tulee olla kollaboratiivisia taitoja, jotka auttavat heitä neuvottelemaan rooleista ja vastuualueista samanaikaisopetusluokassa. Muussa tapauksessa erityisopettaja on vaarassa jäädä vain avustajaksi luokkaan sen sijaan, että opettajista tulisi tasavertainen opetuspari. (Friend ym. 2010.)

Samanaikaisopetusmuotoja

Samanaikaisopetuksen katsotaan sisältävän opetusmuotoja, jotka voidaan määritellä eri tavoin. Cook ja Friend (1995) ovat esitelleet opetusmuotoja, joita opettajat voivat käyttää käyttäen samanaikaisopetuksessa. Opetusmuotoja ovat *avustava opetus* (One teaching

– One assisting), *tehtäväpisteopetus* (Station teaching), *rinnakkaisopetus* (Parallel teaching), *tasoryhmäopetus* (Alternative teaching) ja *tiimiopetus* (Team teaching). Opetusmuotojen määrittelyyn vaikuttaa se, miten opetuksessa toteutuu suunnittelu, opetuksen yhteinen toteuttaminen ja arviointi. Villa, Thousand ja Nevin (2004) ovat jaotelleet samanaikaisopetuksen muotoja osittain samoin kriteerein kuin Cook ja Friend (1995), vaikka he ovatkin nimenneet jotkin opetusmuodot hieman eri tavoin. Jo mainittujen lisäksi he ovat esitelleet yhdeksi opetusmuodoksi täydentävän opetuksen eivätkä toisaalta tee eroa tehtäväpiste- ja rinnakkaisopetuksen välillä, kuten Cook ja Friend (1995). Villan ym. (2004) mukaan samanaikaisopetuksen muotoja ovat siis *avustava opetus* (Supportive teaching), *rinnakkaisopetus* (Parallel teaching), *täydentävä opetus* (Complementary teaching) ja *tiimiopetus* (Team teaching). Seuraavaksi kokoamme yhteen ja esittelemme tarkemmin yllämainittuja samanaikaisopetuksen muotoja (taulukko 1).

Taulukko 1. Samanaikaisopetusmuotoja (mukaiillen Cook & Friend 1995; Villa, Thousand & Nevin 2004)

Opetusmuoto	Kuvaus	Huomioitavaa
Avustava opetus <i>One teaching, One assisting</i>	Toinen toimii opettajan, toinen avustajan roolissa	Roolien säännöllinen vaihtaminen, jotta opettajan rooli säilyy molemmilla
Tehtäväpisteopetus <i>Station teaching</i>	Opettajat opettavat oppilaita sisällöltään erilaisilla tehtäväpisteillä, oppilaat siirtyvät pisteeltä toiselle	Opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä, molemmat toimivat aktiivisessa opettajan roolissa
Rinnakkaisopetus <i>Parallel teaching</i>	Molemmat ohjaavat taidoiltaan heterogeenisiä ryhmiä, asiasisällöt voivat olla erilaisia	Käytetään silloin, kun tarvitaan toiminnallista työtapaa
Täydentävä opetus <i>Complementary teaching</i>	Opetus tapahtuu peräkkäisesti	Tuntisuunnitelma on jaettu osiin, joista kumpikin vastaa vuorollaan
Tasoryhmäopetus <i>Alternative teaching</i>	Toinen opettaa taidoiltaan heikompaa pienryhmää, toinen muita oppilaita	Käyttö voi johtaa oppilaiden leimautumiseen
Tiimiopetus <i>Team teaching</i>	Molemmat toimivat aktiivisessa opettajan roolissa tarkentaen ja selventäen toistensa opetusta	Roolien tasainen jakautuminen
Havainnoiva opetus <i>One teach – One observe</i>	Toinen opettaa, toinen havainnoi oppilaita	Voitaisiin käyttää myös opetusparin toiminnan havainnointiin

Avustavassa opetuksessa molemmat kasvattajat ovat läsnä luokassa. Toisella heistä on selkeä vetovastuu opetuksesta ja toinen taas toimii avustavassa roolissa, kiertäen luokassa auttamassa oppilaita. Lisäksi opetus on rinnakkaista eli opettajien vetovastuu ja

avustava rooli vaihtelevat oppitunnin aikana. (ks. Cook & Friend 1995; Villa, Thousand & Nevin 2004.)

Tehtäväpisteopetus on Cookin ja Friendin (1995) mukaan opetusta, jossa opettajat jakavat ohjeistettavan sisällön kahteen tai useampaan osioon ja jakavat opetusryhmän sen mukaisesti. Kolmas työpiste voi sisältää esimerkiksi itsenäistä työskentelyä. Mikäli ryhmiä muodostetaan kaksi, kumpikin opettaja opettaa oman osionsa ryhmälle, jonka jälkeen oppilaat vaihtavat tehtäväpistettä ja opettaja opettaa saman asiasisällön uudelle ryhmälle.

Rinnakkaisopetuksella tarkoitetaan tehtäväpisteopetuksen kaltaista opetusmuotoa, jossa opettajat jakavat oppilaat kahteen heterogeeniseen ryhmään ja voivat opettaa esimerkiksi saman asiasisällön kahdesta eri perspektiivistä. Myöhemmin oppilasryhmät yhdistetään ja oppilaat keskustelevat oppimastaan ongelmaperustaisesti erilaisista näkökulmistaan lähtien. Sekä tehtäväpisteopetus että rinnakkaisopetus vähentävät oppilaiden määrää opettajaa kohti, mikä helpottaa työrauhan ylläpitämistä. Lisäksi rinnakkaisopetus soveltuu hyvin toiminnallisen oppimisen toteuttamiseen. (Cook & Friend 1995.)

Villa ym. (2004) esittelevät yhtenä samanaikaisopetusmuotona täydentävän opetuksen, jonka tunnusmerkkejä ovat opetuksen peräkkäisyys ja se, että opettajat ovat jakaneet tuntisuunnitelman osiin, joista kumpikin vastaa vuorollaan. Vastaavaa ei Cookin ja Friendin (1995) määritelmistä löydy, mutta he puolestaan lisäävät yhdeksi opetusmuodoksi tasoryhmäopetuksen, jossa toinen opettaja opettaa taidoiltaan heikompaan pienryhmää ja toinen muita oppilaita.

Tiimiopetuksessa opettajat puhuvat vapaasti vuorotellen eikä opetus ole ainoastaan peräkkäistä, vaan se voi olla myös nopeasti limittyvää. Tiimiopetukselle on ominaista opettajien tapa johdatella keskustelua vuorotellen. Toinen opettajista voi demonstroida aihetta toisen puhuessa. Tiimiopetuksessa opettajien roolit vaihtelevat ja he näyttävät samalla oppilaille mallia siitä, miten esittää asiallisesti kysymyksiä toiselle keskustelun lomassa. Tiimiopetus vaatii opettajilta erityisen paljon sitoutumista ja luottamusta toisiinsa kohtaan. (ks. Cook & Friend 1995; Villa, Thousand & Nevin 2004.)

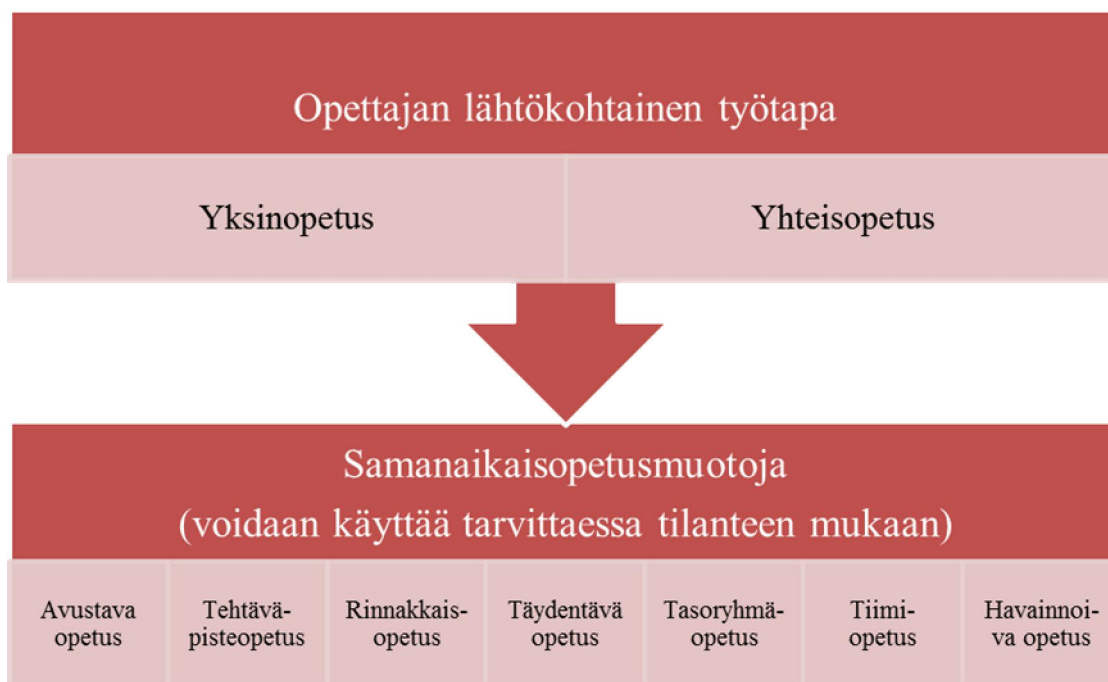
Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ja Shamberger (2010) ovat myöhemmin lisänneet samanaikaisopetuksen muotoihin vielä *havainnoivan opetuksen* (One teach – One observe). Toisen opettaessa koko opetusryhmää toinen keskittyy havainnoimaan ja kerää-

mään oppimiseen, käyttäytymiseen tai sosiaalisiin suhteisiin liittyvää tietoa tietystä oppilaasta tai oppilasryhmästä. Tutkimuksemme tarkoituksena on sisällyttää havainnoivaan opetukseen myös opetusparin toiminnan havainnointia, joka muistuttaa tuonempana kuvattua tapaa vertaisopettajan työn havainnoinnista ja tukemisesta (Peers helping peers) (Harris & Muijs 2004).

Yhteisopetus työtapana

Koska samanaikaisopetuksella tai aikaisemmin määritellyillä opetusmuodoilla ei täysin onnistuta kuvaamaan tämän tutkimuksen opettajien toteuttamaa työtapaa, olemme Cookia ja Friendia (1995) sekä Villaa ym. (2004) mukailleen päätyneet käyttämään nimitystä *yhteisopetus*. Yhteisopetuksella tarkoitamme siis opettajien lähtökohtaista työtapaa, joka on jatkuvaa, kahden pedagogisesti pätevän opettajan välistä yhteistyötä. Yhteisopetuksessa opettajilla on yhteinen opetusryhmä ja he jakavat niin opetus-, arviointi- kuin suunniteluvastuunkin. Opettajat voivat olla joko molemmat luokanopettajia tai toinen luokanopettaja ja toinen erityis(luokan)opettaja tai aineenopettaja. (myös Takala 2010.) Molemmat opettajat ohjeistavat tasapuolisesti oppilaita. Toisen puhuessa toinen voi havainnollistaa opetusta. Lisäksi opettajat voivat oppitunnilla puhua vapaasti vuorotellen ja opetusvuorot voivat vaihdella nopeasti limittyen ja spontaanisti.

Työtapana yhteisopetus on vielä Suomessa harvinaisempaa kuin samanaikaisopetus, jota toteutetaan yksin opettamisen ohella. (ks. Saloviita 2009; Takala 2010.) Yhteisopetus ei ole käsitteenä vakiintunut koulumaailmaan ja usein yhteisopetusta erehdytäänkin kutsumaan samanaikaisopetuksiksi. Samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen määrittelyjen erot liittyvät siis opettajan lähtökohtaiseen työtapaan eli yhdessä opettamisen jatkuvuuteen. Selventääksemme tätä erottelua ja perustellaksemme sitä, miksi on tärkeää tehdä ero yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen välille, olemme laatineet seuraavan kuvion (kuvio 1).



Kuvio 1. Opettajan työn lähtökohta ja samanaikaisopetusmuodot

Opettajan lähtökohtainen työtapaa voi olla joko yksinopetus tai yhteisopetus. Yhteisopettajat valitsevat käyttöönsä päivittäin eri samanaikaisopetusmuotoja ja ne sisältyvät aina työtapaan. Yksinopetuksessa taas voidaan toisinaan käyttää tarvittaessa erilaisia samanaikaisopetusmuotoja, mutta lähtökohtaisesti työ on yksin opettamista.

Yhteisopetuksen vastapariksi nimeämme siis termin *yksinopetus*. Yksinopetuksella tarkoitamme suomalaisessa opettajan työn historiassa tavallisimmin käytettyä työtapaa, jossa yksi opettaja on vastuussa luokkansa oppilaista ja opetuksesta. Yhä yhteisöllisempään opettajan työhön siirryttäessä opettaja voi toisinaan käyttää hyväkseen samanaikaisopetuksen eri muotoja, vaikka hän pääasiallisesti opettaisikin luokkaansa yksin. Tällöin ei kuitenkaan voida puhua yhteisopetuksesta yhdessä opettamisen jatkuvuuden puuttuessa, vaan nimenomaan samanaikaisopetuksesta. Samanaikaisopettajien lähtökohtainen työtapaa on määrittelymme mukaan yksinopetus, vaikka toisinaan opettajien käyttämä opetusmuoto liikkuu samanaikaisopetuksen kentällä. Myös yhteisopettajat voivat tilanteesta riippuen käyttää vaihdellen samanaikaisopetuksen eri opetusmuotoja, mutta silti heidän työnsä lähtökohta on yhteisopetus. Erityisopettajia, jotka toimivat jatkuvasti samanaikaisopettajina kierteäen eri luokan- tai aineenopettajien opetusryhmissä, eivätkä siis lähtökohtaisesti opeta yksin, voitaisiin myös kutsua yhteisopettajiksi. Emme kuiten-

kaan paneudu tähän määrittelyyn syvemmin, sillä se ei ole tämän tutkimuksen kannalta olennaista.

Yhteisopetuksen mahdollisuudet ja onnistumisen edellytykset

Kandidaatin tutkielmassa tutkimme yhteisopetuksen merkityksiä niin opettajille, oppilaille kuin koulullekin (Jormakka & Kallioniemi 2012). HavaitSIMME, että opettajien kokemien hyötyjen kautta hyötyvät myös oppilaat ja koko koulu. Näitä hyötyjä ovat opetusparin tuki ja vastuun jakaminen, monipuoliset työtavat luokassa ja hyvät eriyttämismahdollisuudet. Myös yhteisopetusluokan tavallista pienempi ryhmäkoko opettajaa kohden antaa enemmän opettajan aikaa oppilaalle, kahden opettajan näkökulma laajentaa oppilaan arviointia ja kaksi erilaista opetustyyliä monipuolistavat opetusta. Lisäksi inklusion toteuttaminen koulussa nähdään helpompana yhteisopetusluokassa kuin yksinopetusluokassa.

Saloviita (2009, 51–53) nostaa esiin samoja samanaikaisopetuksella saavutettuja hyötyjä, joita löysimme kandidaatin tutkielmamme myötä. Samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen hyödyt ovat siis rinnastettavissa toisiinsa. Saloviita mainitsee opettajien usein kokevan samanaikaisopetuksen virkistäväksi vaihteluksi ja kahden opettajan yhdessä opettamisen tuovan työpäivään joustamisen mahdollisuutta. Oppilaille koituvia etuja Saloviita (2009) mainitsee olevan työrauhan paraneminen ja opettajilta saatava suurempi yksilöllinen huomio. Yhteisopetuksen hyötyjen voidaan katsoa ikään kuin kulkeutuvan opettajien kautta edelleen oppilaille.

Yhteisopetuksen onnistuminen näyttäisi vaativan muun muassa opetusparin yhteensopivuutta, molempien sitoutumista työhön ja yhteisen suunnitteluajan riittävyyttä. Anna Rytivaara (2012) yhdistää väitöskirjassaan kaksi tutkimusaluetta, jotka ovat opettajien oppiminen sekä yhteisopetus työtapana ja oppimisen kontekstina. Hän toteaa, että opettajien oma asenne, aiemmat myönteiset kokemukset yhteistyöstä, rehtorin kannustava tuki ja koko kouluyhteisön hyväksyvä kulttuuri vaikuttavat opettajien päätökseen yhdistää luokkansa ja lähteä opettamaan yhdessä. Päätös on myös alku opettajien yhteiselle oppimiselle. Rytivaaran mukaan yhteisyys ja jakaminen ovat opettajien tunnusomaisimpia oppimisen piirteitä. Ideoiden jakaminen ja uusien asioiden kokeileminen luokassa liittyvät myös vahvasti opettajien oppimiseen. Tutkimustulosten perusteella yhteisopetus voi tukea opettajien työssäoppimisen prosessia ja tarjota hedelmällisen ympäristön opettajien ammatilliselle kehittymiselle. (Rytivaara 2012.)

Vertaisen työn havainnointi. Yhteisopetuksessa opettajat havainnoivat päivittäin toistensa työtä ja toimintaa, mikä luo heille mahdollisuuden keskustella havainnoistaan. Yksinopetuksessa tällaista tilaisuutta harvemmin saa, sillä samanaikaisopetusta toteutetaan vain toisinaan eivätkä opettajat toimi välttämättä silloinkaan samassa luokkahuoneessa. Ajatuksia opettajakollegan työn havainnoinnista on kuitenkin esitetty. Esimerkiksi Harris ja Muijs (2004, 53) esittelevät teoksessaan prosessin, jonka kautta ammatillisen oppimisen yhteisö voidaan muodostaa. Prosessi perustuu haluun yksilöllisestä ja yhteisöllisestä kehityksestä. Siinä molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus työyhteisön jäsenten välillä luovat pohjan ammatilliselle kehittämiselle. Oman henkilökohtaisen työn jakaminen (*Shared personal practice*) tapahtuu havainnoinnin kautta. Opettajat luovat katsauksen toistensa työhön vieraillemalla säännöllisesti toistensa luokkahuoneissa, jolloin vieraileva opettaja havainnoi opetusta, kirjaa muistiinpanoja ja käy myöhemmin keskustelua havainnoinnin kohteena olleen opettajan kanssa. Toimintatavan (*Peers helping peers*) ei ole tarkoitus olla evaluoivaa, vaan siinä vertaisopettajat ovat toistensa tukena. (Harris & Muijs 2004.) Näemme vertaisopettajan työn havainnoinnin ja siitä käydyn keskustelun opettajana kehittymisen kannalta tärkeäksi tekijäksi.

2.2 Vuorovaikutus kehitystyössä

Tässä alaluvussa käsittelemme vuorovaikutuksellista toimintaa osana työssä kehittymistä. Koska aiempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että kehitystoiminta koulussa vaatii vuorovaikutusta työyhteisön jäsenten välillä, esimerkiksi *reflektion, dialogin* tai *palautteen antamisen* muodossa (ks. esim. Harris & Muijs 2004; Isokorpi 2003; Rytivaara 2012), paneudumme tarkemmin näiden käsitteiden määrittelyyn. Toimintamuodot määrittelemme tutkimuksen toimintakehyksen, yhteisopetuksesta, nousevien mahdollisuuksien mukaan. Lisäksi kuvaamme vuorovaikutuksellista toimintaa yleisesti osana työssä kehittymistä ja spesifimmin osana opettajana kehittymistä sekä annamme kolme esimerkkiä aiemmin toteutetuista projekteista, joissa kehitystä on tavoiteltu vuorovaikutteisen toiminnan avulla. Lopuksi luomme vielä katsauksen kehitystyön vaatimukseen koulukulttuurissa.

Reflektointi, dialogi ja palaute oppimisen apukeinoina

Reflektio tarkoittaa tavallisessa kielenkäytössä peilistä heijastuvaa kuvaa (Anttila 2007, 57). Reflektointi taas on oman toiminnan, ajatusten ja havaintojen syvempää tarkastelua

(Anttila 2007; Boud, Keogh ja Walker 1985; Mezirow 1995). Pirkko Anttila (2007, 57) määrittelee reflektoinnin olevan henkisemmässä merkityksessään itsekseen ajattelua ja asioiden peilaamista omaan sisäiseen kokemusmaailmaan. Olennaista on kääntyä omiin ajatuksiin sekä pohtia ja perustella omia tekoja ja niiden seurauksia. Boud, Keogh ja Walker (1985) yhtyvät Anttilan ajatukseen ja lisäävät määrittelyyn vielä, että reflektointi mahdollistaa kokemusten uudenlaisen ja syvemmän ymmärtämisen. Heidän mukaansa reflektointi on niin intellektuellista kuin affektiivistakin toimintaa, jolla selvennetään omia kokemuksia. (Boud ym. 1985, 19.)

Sokrates: ”Itsetuntemusta opetteleva ihminen tarvitsee jotakin ystävää sielun peiliksi.”

Reflektointia voi harjoittaa joko yksin tai yhdessä. Omiin ajatuksiin kääntymistä itsekseen kutsutaan *sisäiseksi reflektioksi* tai *subjektiiviseksi itsereflektioksi*. Kehitysmielessä siinä pyritään tunnistamaan omat kokemukset ja tunteet sekä arvioimaan niitä tavoitteisiin peilaten. *Yhteisöllisessä reflektiossa* tai *intersubjektiivisessä reflektiossa* toimintaan osallistuu kaksi tai useampia henkilöitä, joten reflektointi edellyttää sosiaalista kanssakäymistä. Keskustelussa kaikki osallistujat kiinnittävät huomiota sekä subjektiivisiin että intersubjektiivisiin tekijöihin. (Anttila 2007, 56–59.) Candy, Harri-Augstein ja Thomas (1985) ovat kiinnittäneet huomiota yhteisölliseen reflektioon ja havainneet, että ihminen puhuu usein ideoistaan toiselle henkilölle käyttäen häntä niin sanottuna ajatusensa kaikupohjana. Kirjoittajat ovat nimenneet toimintamallin *oppimiskeskusteluksi* (learning conversations). Siinä omia oppimiskokemuksia voidaan tarkkailla systemaattisesti toisen ihmisen, kuten opettajan tai ohjaajan, avustuksella. (Candy ym. 1985, 102–105.)

Sahlberg (1996, 213) nostaa reflektion rinnalle dialogin käsitteen. Hän kuvailee dialogin olevan kollektiivisten merkitysten konstruoinnin väline, jonka avulla voidaan muuttaa koulukulttuurin muotoa. Dialogilla on merkittävä rooli myös tässä tutkimuksessa, sillä opettajien välinen dialogi kertoo opetusparin yhteistyöstä ja heidän keskinäisestä suhteestaan sekä on näkyvä elementti myös luokan oppilaille. Tutkimuksen tavoitteleva oppimis- ja kehitystyö rakentuu juuri opettajien välisen dialogin pohjalle. Dialogin avulla pyritään ymmärtämään, mikä toisen esittämissä väittämissä on pätevää (Mezirow 1995, 374).

Candy ym. (1985) huomauttavat, että oppimiskeskustelujen dialogissa reflektointia tukevalla osa-puolella, josta tässä käytämme nimitystä ohjaaja, on kolme tehtävää. Ensimmäisenä hänen tulee kiinnittää huomiota siihen, että reflektion keskeyttäessään hänen ”peilauksensa” tai palautteensa on selkeästi ymmärrettävää. Toiseksi ohjaajan tehtävänä on rakentaa keskustelijoiden välille oppimista tukeva luottamussuhde, joka auttaa oppijaa tämän joutuessa kykyjensä riittämättömyydestä johtuvaan tunnekuohuun. Ja kolmanneksi hänen tulee auttaa oppijaa määrittelmään toimintansa uusia ulottuvuuksia, esimerkiksi tavoitteita. (Candy ym. 1985, 102–105.) Vaikka ohjaajan rooli keskustelutlaisuuksissa on varsin tärkeä, muuttuvat hänen tehtävänsä tilanteiden mukaan. Tästä syystä ohjaamiselle ei voida esittää valmiita yleispäteviä sääntöjä. (Marsick 1995, 63–64.)

Koska kehittyminen ilman palautetta on vaikeaa (Takala 2010, 121), haluamme nostaa kolmanneksi oppimista edistäväksi toiminnaksi reflektion ja dialogin rinnalle palautteenannon. Yhteistyön lisääntyminen kouluissa tarjoaa opettajille yhä enemmän mahdollisuuksia saada palautetta työstään. Kohonen (2007, 202) mainitsee artikkelissaan, että opettajien tulisi omaksua roolinsa palautteen etsijöinä, sillä arviointi on tärkeä osa opettajan työtä. Takala (2010, 121–122) antaa esimerkin vastavuoroisesta palautteenannosta niin sanotun 360-arvioinnin avulla. Kun samoja asioita arvioi sekä itse että toinen, osoittaa arviointi ne kohdat, jotka kaipaavat kehitystä. Vaikka palautteen saaminen saattaa avata täysin uuden näkökulman omaan työhön, se ei kenties ole löytänyt paikkaansa opettajakulttuurista. Syitä tähän pohdimme myöhemmin tässä luvussa.

Kehitystyön luonne koulukulttuurissa

Uudistava oppiminen, oppiva organisaatio, systeeminen kehitystyö, oppimiskeskustelut... Kehitystyötä kutsutaan useilla nimillä siitä riippuen, missä kontekstissa ja millä periaatteilla toiminta tapahtuu. Tämän tutkimuksen toimintaperiaate on, että omaa toimintaa arvioimalla voidaan kehittää ammatillista osaamista. Yhteisopetusluokassa tämä merkitsee opettajan ammatillisen osaamisen kehittämistä reflektoinnin, dialogin ja palautteenannon avulla niin, että se tukee entistä paremmin oppilaiden oppimista. Toimintaa uudistavassa reflektoinnissa onkin merkityksellistä ymmärtää omien ajatusten ja oletusten luonne mahdollisina tottumuksina ja pohtia niitä kriittisesti ja kyseenalaistaen (Mezirow 1995). Ulla Suojanen (1992) kuvaa teoksessaan seikkaperäisesti toimintatutkimuksen reflektiivistä luonnetta. Hän mainitsee, että reflektiivinen prosessointitapa on

tärkeää osana jatkuvaa työn kehittämistä: ”Reflektiivinen ammattikäytäntö on toimintamalli, jonka omaksuttuaan työntekijä tietoisesti pohtii toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittyminen.”

Reflektio voidaan jakaa kolmeen tasoon riippuen siitä, kuinka syvällisesti asioita pohditaan. *Teknisellä tasolla* reflektio näyttäytyy ongelman ratkaisuna, *tulkinnallisella tasolla* se on toimintojen harkintaa (myös moraalisenä kysymyksenä) ja *kriittisellä tasolla* reflektio on ajatteluun painottuvaa arviointia. (Anttila 2007, 59–60.) Jack Mezirow (1995) on tutkinut kriittistä reflektiota osana uudistavaa oppimista. Hän kuvaa kriittisen reflektion olevan ikään kuin silmälappujen poistamista, joka edellyttää oman toiminnan kyseenalaistamista. Mezirowin esittämä prosessi, jossa uudistavaan oppimiseen pyritään oman toiminnan lähtökohtia refleктоimalla, kuvaa osuvasti tämän toimintatutkimuksen tavoitteita. Uudistava oppiminen käynnistyy niistä oivalluksista, jotka syntyvät, kun uudelleen arvioimme sellaisia ennakko-odotuksiamme, joille uskomuksemme perustuvat. (Mezirow 1995, 17–35.)

Koulun on mahdollista uudistua sisäisen sosiaalisen järjestäytymisen avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kehitystyössä on korostettava kommunikaatiota ja reflektiivisyyttä sekä sallittava vapausasteita, sillä itsejärjestäytyminen edellyttää vuorovaikutusta. (Sahlberg 1996, 212–213.) Ammatillisen vuorovaikutuksen merkityksellisyys mainitaan yhdeksi muutosvoimaisen oppimisen sisällöksi myös Kohosen (2007) artikkelissa. Muiksi kouluympäristön kehittämisen seurauksiksi hän luettelee muun muassa jatkuvan reflektiivisen asenteen kehittymisen sekä omista näkemyksistä oppimisen, joka syntyy kriittisiä tilanteita refleктоimalla. (Kohonen 2007, 197.)

Sahlberg (1996) mainitsee reflektion ja dialogin olevan kaksi oppivan organisaation ominaista vuorovaikutusprosessia. Vaikka hän ei keskittynyt tutkimuksessaan yhteisopetukseen, painottui opettajien käsitys kollegiaalisesta yhteistyöstä koulun kehittämisen kannalta tärkeänä tekijänä. Tutkiessamme opetusparin reflektiota, kiinnitämme huomiota samoihin koulussa toimivien yksilöiden orientaatioihin kuin Sahlberg. Näitä ovat muun muassa opettajien uskomukset, käsitykset ja arvostukset. (Sahlberg 1996, 212–213.)

Tunnettu koulutuksen uudistaja, Michael Fullan, on toiminut maailman laajuisesti mukana erilaisissa koulutusohjelmissa kouluttajan, konsultin ja tutkijan roolissa. Hänen

mukaansa koulun kehittäminen on systeeminen prosessi, jossa kehitetään samanaikaisesti monia toisiinsa sidoksissa olevia osa-alueita ja niiden välistä vuorovaikutusta. Koska koulu on ekologinen, kokonaisvaltainen systeemi, ei sen rakenneosia voida irrottaa toisistaan. (Sahlberg 1996, 30.) Esimerkiksi yhteisopettajuutta ei voida kehittää paremmin oppilaan oppimista tukevaksi ilman, että ensin paneudutaan niihin tekijöihin, jotka mahdollistavat yhteisopetuksen toteuttamisen kouluissa. Fullan (2003) painottaa, että muutokseen ei voida pyrkiä yksin, vaan oman kehityksen ohella on autettava myös muita osa-alueita kehittymään. Tällaista osa-alueiden välistä vuorovaikutusta tarvitaan muutostyössä yhä enemmän. (Fullan 2003, 39–40.)

Esimerkkejä ammatillisista kehitysprojekteista

Vuorovaikutuksen parantamista on käytetty usein apukeinona työssä kehittymiseen. Muun muassa Sahlberg (1996, 117) mainitsee tutkimuksessaan kolme kehittämishanketta ja rehtorikoulutusohjelmat, jotka kaikki sisältävät ehdotuksia opettajan ammatilliseen kehitykseen keskinäisen keskustelun, avun, tuen ja ohjauksen keinoin. Haluamme havainnollistaa vuorovaikutuksellisen kehittymisen mahdollisuuksia myös tässä tutkimuksessa seuraavien esimerkkien valossa: Lundin johtamistaidon laitoksen (Management Institute Lund, MIL) toimintaoppimisohjelma, Australiassa ja Kanadassa toteutetut opettajan ammatilliseen kehitykseen tähtäävät projektit (PEEL, LSG) sekä tunneälytaitojen kehitysprosessi (TUTA). Koska projekteilla on osittain samoja tavoitteita, joihin itsekin tutkimuksessa tähtäämme, ovat ne antaneet ideoita toiminnan suunnitteluun.

MIL:n toimintaoppimisohjelma. Ohjelman tavoitteena on auttaa palvelun tilanteen organisaation henkilökuntaa oppimaan oppimista vuorovaikutuksellisesti organisaation toimintaan liittyvää dilemmaa käsitellen. Oppimiseen tähtäävää toimintaa ovat ongelmien ymmärtäminen, yhdessä työskenteleminen, toistensa ajatuksien kyseenalaistaminen ja itsestä oppiminen. Ohjelma toteutetaan käytännössä kolmessa reflektioseminaarissa, jotka sisältävät sekä ajattelua että toimintaa. Tarkoituksena on oppia itse tehtävästä, ryhmätyöskentelystä ongelmien ratkaisukeinona ja itsestä ongelmanratkaisijana. Toimintaoppimisen avaintekijöinä ovat siis toiminta, reflektio ja yksilön omien teorioiden kehittäminen. Toiminnan tuloksena henkilökunta oppii niin yksilöllisesti kuin kollektiivisestikin sekä alkaa kyseenalaistaa toimintaansa vaikuttavia sosiaalisia normeja. (Marsick 1995, 41–56.)

PEEL- ja LSG-kehityshankkeet. Erikson, Brandes, Mitchell ja Mitchell (2005) kuvailevat artikkelissaan kahta kehityshankettaan, joissa pyritään ammatilliseen kehittymiseen opettajakouluttajien ja yläasteen opettajien yhteistyöllä. Ensimmäinen kehityshankkeista on vuonna 1985 aloitettu PEEL-projekti (The Project For Enhancing Effective Learning), joka toteutettiin Melbournessa, Australiassa. Toinen projekteista (The Learning Strategies Group, LSG) aloitettiin Vancouverissa, Kanadassa kuusi vuotta myöhemmin, joten sen toiminnassa pystyttiin jo hyödyntämään PEEL-hankkeen aikana saatua tietoa. Molemmissa tapauksissa toimintaan osallistui ryhmä yläasteen opettajia sekä monia opettajakouluttajia. Hankkeet kestivät useiden vuosien ajan. PEEL-projektia toteutettiin viisi vuotta, ja LSG jatkuu edelleen ja se on levinnyt myös moniin muihin kouluihin.

Projektin aikana osallistujat keskustelivat pohdiskellen ja reflektoiden opetukseen ja oppimiseen liittyvistä asioista. Ammatillista oppimista tukivat osallistujien eri taustat niin, että opettajakouluttajien tarjoamaa teoretietoa pyrittiin hyödyntämään opettajien käytännön opetuksessa. PEEL-projektissa opettajakouluttajat esittelivät opettajille aluksi jonkin ongelmakysymyksen ja pyysivät apua sen ratkaisemiseksi. Ongelmasta keskusteltiin kerran viikossa järjestettävien tapaamisten aikana. Myös tämän LSG-projektin osallistujat kokivat hyödylliseksi tavata kerran viikossa. Tapaamiskertojen keskustelua pohjusti opettajakouluttajien esittelemä teoria oppilaiden oppimisesta sekä opettajien kertomukset siitä, mitä he tekevät luokassa ja kuinka oppilaat heidän toimintaansa vastaavat. Tuloksina Erikson ym. (2005) kertovat molempien projektien parantaneen oppimisympäristöä niin oppilaille kuin opettajille, luoneen malleja ammatilliseen kehitykseen opettajille ja opettajakouluttajille sekä tarjonneen hyödyllistä tietoa oppimisesta ja opettajien ongelmista. (Erikson ym. 2005.)

TUTA-prosessi. Kolmanneksi esimerkiksi reflektiivisestä kehitysprosessista valitsimme Tia Isokorven (2003) toteuttaman tunneälytaitojen oppimisprosessin. Isokorpi kuvaa väitöskirjassaan toimintatutkimuksena toteuttamaansa koulutuskokonaisuutta, jonka avulla hän pyrki kehittämään Hämeenlinnan ammattikorkeakoulun, ammatillisen opettajakorkeakoulun liikenneopettajankoulutuksen opettajien tunneälytaitoja. Tarkoituksena oli testata ja soveltaa jo aiemmin kehiteltyä tunneälytaitojen (TUTA) oppimismallia, jonka kolme pääajatusta on oppiminen kokemuksellisesti ja reflektiivisesti, ryhmäprosessien hyödyntäminen ja prosessuaalinen oppiminen. (Isokorpi 2003.)

Prosessi jakautui kahdelletoista tapaamiskerralle, joiden aikana kohdeopettajat keskustelivat omista tunteistaan, tunnehallintataidoistaan ja arvoistaan. Lisäksi he jakoivat ryhmän kesken ajatuksia omista toiveistaan sekä niin omasta kuin ryhmässä oppimisesta. Osalla tapaamiskerroista keskityttiin myös yhteisen toiminnan ja tunneälytaitojen oppimismallin arviointiin. Reflektiivisen toiminnan apuvälineinä Isokorpi käytti muun muassa informatiivisia luentoja, kehollisia harjoituksia ja mielikuvaharjoituksia sekä harjittua työtapaa, jossa aluksi asioita käsiteltiin itsekseen, tämän jälkeen parityöskentelynä ja vasta lopuksi koko työyhteisön kanssa. Hän kiinnitti huomiota myös oppimisympäristön tunnelmaan. Prosessin tuloksena osallistujien itsetuntemus ja itsevarmuus kehittyivät sekä ryhmän yhteisöllisyys voimistui. Isokorpi toteaa tutkimustulostensa perusteella, että tunneälytaitojen oppimismalli ja pedagogiset ratkaisut aktivoivat työhön liittyvistä tunnekokemuksista puhumista. (Isokorpi 2003.)

Kehitystyön vaatimukset koulukulttuurissa

Kehitystyö vaatii sille tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön. Yhtä mallia ei työyhteisölle tai yksilölle voida kuitenkaan kehitystyön edessä asettaa, sillä jokainen koulu on erilainen, ja jokainen yksilö kehittyy omien edellytystensä mahdollistamalla tavalla (Isokorpi 2003, 279). Koulumaailma pitää sisällään monia tekijöitä, jotka saattavat muodostaa esteen kehitykselle. Toisaalta se voi myös tarjota mahdollisuuksia. Seuraavaksi tarkastelemme laajemmin niin kehitystyötä uhkaavia kuin edistäviäkin tekijöitä.

Sahlberg (1996, 87–90) kokoaa tutkimukseensa muita tutkijoita mukaillen neljä syytä sille, miksi opetuksen muutos koetaan ongelmalliseksi. Hänen mukaansa oppivan opettajan näkökulma sekä opettajien yksilölliset ja koulun kollektiiviset ajattelua ja toimintaa ohjaavat uskomukset eli *orientaatiot*, jäävät kehitystyössä liian vähälle huomiolle. Kolmantena Sahlberg mainitsee näkökulman, jonka mukaan muutos ymmärretään koulukulttuurista irralliseksi tapahtumaksi. Tällöin prosessissa ei huomioida, että opetuksen muutos vaatii ensin muutosta työyhteisön sisäisessä vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä toiminnassa. Neljänneksi syyksi Sahlberg nimeää ajanpuutteen. (Sahlberg 1996, 87–90.)

Opettajien työyhteisöissä ajan puute näyttäisi olevan suurin syy ammatillisen kehittämisen puuttumiselle. Työaika kuluu lukuisiin opetuksen ulkoisiin tehtäviin, kuten konfliktien ratkaisuun, yhteydenpitoon vanhempien kanssa ja erilaisiin kokouksiin. Suoja-

nen (1992, 26) mainitsee jatkuvan informaatiotulvan rajoittavan opettajien pohdintaa opetettavista asioista ja johtavan oppimisen pinnallisuuteen. Sahlberg (1996, 214) taas mainitsee ajan olevan opettajan pahin vihollinen, sillä se vähentää opettajien välistä kommunikaatiota. Muutosvoimainen oppiminen vaatii aikaa reflektioon, kollegoiden kanssa keskusteluun ja suunnitteluun. Lisäksi työaikaa tarvitaan havaintojen kokoamiseen ja niiden evaluointiin sekä prosessin pohjalta toteutettavaan muutospyrkimykseen. (Kohonen 2007, 206.)

Tarkasteltaessa kehitystyötä koko kouluyhteisön näkökulmasta voidaan todeta, että kehitystyöhön osallistuvan tiimin tuen ja aktiivisuuden lisäksi toiminnan onnistuminen vaatii tukea myös koulun johdolta ja työyhteisöltä (esim. Harris & Muijs 2004; Rytiväärä 2012). Harris ja Muijs (2004) kuvaavat ammatillisen oppimisyhteisön rakentamista koulussa. Heidän mukaansa prosessi vaatii työnantajalta ja henkilökunnalta kannustavaa ja jaettava johtajuutta, kollektiivista luovuutta, jaettuja arvoja ja visiota, suotuisia olosuhteita sekä jaettava käytännön työtä. (Harris ja Muijs 2004, 50–53.)

Koulun kehitystyössä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota työyhteisön jäsenten väliseen vuorovaikutukseen, sillä yhteisön sisäiset konfliktit voivat estää kehitykseen tähtäävän työn. Oppivan organisaation solmukohtia ovat vuorovaikutukseen, viestintään ja palautteeseen liittyvät prosessit (Varila 1999, 8). Kasvatuspsykologi John Dewey (1859–1952) on maininnut, että reflektio, josta todella seuraa jotakin, on tuskallisten luontumusten uudelleen organisoimista ja vaatii älyllistä haastetta sellaisissa tilanteissa, joissa odotukset eivät ole toteutuneet (Kivinen & Ristelä 2001, 59). Vuorovaikutuksen merkitystä on tutkittu muun muassa neuro-lingvistiksessä ohjelmoinnissa (NLP), jossa on erityisesti kiinnitetty huomiota kommunikaatioon. Takala (2010) nostaa esiin kaksi ohjelmoinnin kautta tehtyä havaintoa. Ensimmäiseksi mainitaan, että viestin merkitys on sen herättämä reaktio. Toisen havainnon mukaan taas kehoitetaan olettamaan, että kaiken takana on positiivinen tarkoitus. (Takala 2010, 119–121.) Jotta dialogi tai palautteenantotilanne saavuttaa kehityksellisen syvyyden eikä keskustelussa synny väärinkäsityksiä, on syytä kiinnittää huomiota omiin vuorovaikutustaitoihinsa.

Erityisesti opettajien palautteenantotilanteissa tulee palautteen antajan olla sensitiivinen. Koska opettajien sanotaan tekevän työtä koko persoonallaan (Kontu ja Pirttimaa 2010, 109), saattaa ammatillinenkin palaute herättää opettajassa negatiivisia tunteita. Mezirow (1995, 57) mainitsee, että ihmisen minäkuvaan liittyvät ongelmat voivat herättää

tunteita, jotka estävät optimaalisen toiminnan. Kaikki ihmiset eivät myöskään välttämättä osaa kohdata ja käsitellä arkoja tunteita työyhteistössä (ks. Isokorpi 2003, 29). Positiiviset tuntemukset taas voivat edistää reflektiivistä prosessia. Ne voivat auttaa tekijää pysymään tehtävässään ja luoda intoa uuteen oppimiseen. (Boud ym. 1985, 11.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa johdatamme lukijan tutkimustehtävämme äärelle. Aloitamme selventämällä tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita ja kokoamme niiden pohjalta tarkat tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kuvailemme tutkimuskohdetta eli tutkimukseen osallistuneita opettajia ja koulua, jossa keräsimme aineiston. Kolmas aliluku koostuu tutkimuksen metodologisista valinnoista, jossa kuvaamme tutkimuksen luonnetta toimintatutkimuksena ja esittelemme niin käyttämämme aineistonkeruumenetelmät kuin analyysityökalut. Luvun lopuksi kerromme, miten olemme käytännössä toimineet tutkimusprosessin aikana.

3.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Ajatus siitä, että opettajana kehittymiseen voi yhteisopettajuudessa saada tukea opetusparilta on kytenyt ajatuksissamme kandidaatin tutkielmamme (Jormakka & Kallioniemi 2012) löydöksistä asti. Vaikka tutkielmamme osoitti, että opettajat eivät anna toisilleen suoraa palautetta eivätkä reflektoi työstään kriittisesti tai tähtää kehitykseen, näemme vertaisen työn havainnoinnin ja yhdessä käytyjen keskustelujen tarjoavan mittavat mahdollisuudet oman opettajuuden kehittämiseen. Yhteisopettajat ja samanaikaisopettajat näkevät päivittäin toistensa työtä, joten he voisivat yhteistä tietoaan hyödyntäen sekä opetusparin kanssa käytyjen keskustelujen kautta kehittyä opettajina. Tutkimuksen ydin muodostuu seuraavasta arvoituksesta: Millaiset keskustelutuokiot johtavat opetusparin ammatilliseen kehittymiseen?

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia opettajan ammatillisia kehittymisen mahdollisuuksia yhteisopetuksessa ja laatia tutkimustulosten avulla *mallinnus*, joka tukee yhdessä opettavien opettajien kehittymistyötä. Tutkimuksen produktiona laitimamme mallinnus sisältää erilaisia ideoita ja ohjeita, joita noudattaen tai soveltaen opettajat voivat rakentaa yhteistyötään. Tutkimuksen aikana keräämämme aineisto vaikutti mallinnuksen syntyyn ja ohjasi suunnittelutyötämme tutkimuksen edetessä.

Tutkimustehtävä

Olemme kiinnostuneita yhteisopettajien työstä ja heidän välisestä vuorovaikutuksestaan. Tutkimustehtävä jakautui kahdeksi kysymykseksi, joita määrittää tutkimuksen tarkoitus

kehittää yhteisopettajien ammatillista toimintaa. Ensimmäiseksi halusimme selvittää, *mistä asioista yhteisopettajien on tarpeellista keskustella ammatillisessa kehitysmielessä*. Toiseksi meitä kiinnosti, *millainen vuorovaikutus tukee yhteisopettajien kehitykseen tähtäävää keskustelua*. Ennen kuin oli mahdollista vastata näihin varsinaisiin tutkimuskysymyksiin, oli syytä saada taustatietoa opetusparista eli kehitystyön lähtökohdista. Pyrimmekin löytämään tutkimuksen aluksi vastauksen taustakysymyksiin: *Mitkä asiat nousevat esiin yhteisopettajien keskusteluissa ja millaista yhteisopettajien välinen vuorovaikutus on?*

Tutkimustehtävä koostuu siis neljästä kysymyksestä, jotka voidaan nähdä kahden ulottuvuuden kautta, *pinnallisen* ja *syvällisen*. Pinnallinen kertoo tutkimusilmion taustasta. Se kuvaa empiirisen aineiston luonnetta muodostamiemme havaintokäsitteiden kautta ja kartoittaa yhteisopettajien alkutilanteen kehitykselle. Kuitenkin vasta syvälinen osoitti, mitkä ovat opettajien kehitystyön edellytykset. (ks. Töttö 2004.)

Selventääksemme tutkimustehtävää, laadimme tutkimuskysymyksistä seuraavan taulukon (taulukko 2), joka toimi myös apuvälineenä tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Taulukko 2. Tutkimustehtävän ulottuvuudet

	Keskustelun sisällöt	Vuorovaikutuksen laatu
<i>Pinnallista:</i>		
Taustatietoa opetusparista	Mitkä asiat nousevat esiin yhteisopettajien keskusteluissa?	Millaista yhteisopettajien välinen vuorovaikutus on?
<i>Syvällistä:</i>	1. Tutkimuskysymys	2. Tutkimuskysymys
Yhteisopettajana kehittymisen edellytykset	Mistä asioista yhteisopettajien on tarpeellista keskustella ammatillisessa kehitysmielessä?	Millainen vuorovaikutus tukee yhteisopettajien kehitykseen tähtäävää keskustelua?

Taulukko havainnollistaa tutkimuskysymysten asettelua ja tutkimuksen etenemistä. Ensin pyrimme kartottamaan tutkimustehtävän pintaa selvittämällä, mitkä asiat nousivat esiin yhteisopettajien keskusteluissa ja millaista vuorovaikutus heidän välillään oli.

Analyysivaiheessa kokosimme havaintojamme systemaattisesti ylös taulukon molempien sarakkeiden ensimmäiselle riville. Tutkimuksen edetessä ja tiedon karttuessa pääsimme vähitellen raapaisemaan pintaa syvemmälle. Analyysin ja tulkinnan avulla voimme syventyä tarkastelemaan löydöksiämme kehitysmielessä ja vastata varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Näillä tuloksilla täytimme taulukon alimman rivin, ja erityisesti ne ohjasivat meitä mallinnuksen rakentamisessa.

Taustakysymysten ohella olimme kiinnostuneita siitä, olivatko opettajat ennen tutkimukseen osallistumista tietoisesti kehittäneet työtään, miten kehitys oli tapahtunut ja millaisiin asioihin se kohdistui. Mikäli opettajat olivat jo systemaattisesti pyrkineet työnsä kehittämiseen, meitä kiinnosti tietää, oliko toiminta ollut yksilökeskeistä vai olivatko opettajat asettaneet työnsä yhteisiä kehitystavoitteita. Mallinnuksen suunnittelussa oli tärkeää ottaa huomioon myös opettajien omat toiveet. Siksi halusimme kysyä heiltä, missä asioissa he toivoivat opettajina kehittyvänsä.

Jotta saatoimme vastata tutkimuskysymyksiimme, tuli meidän kiinnittää erityistä huomiota opettajien väliseen dialogiin, reflektointiin ja palautteenantoon. Tavoitteenamme oli havainnoimalla selvittää, millaista dialogia opettajien välille syntyi ja milloin kommunikointi oli heille helppoa tai vaikeaa. Lisäksi halusimme nähdä, antavatko opettajat toisilleen palautetta. Mikäli palautetta annettiin, tuli meidän kiinnittää huomiota siihen, millaisia opettajat olivat palautteen antajina ja vastaanottajina. Palautteen lisäksi kiinnitimme huomiota opettajien reflektointitapaan eli siihen, miten asioita omasta työstä tuotiin esille ja kuinka syvällisesti omaa toimintaa tarkasteltiin.

3.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Tässä luvussa kuvaamme tarkemmin tutkimuksemme fyysistä kohdetta sekä tutkimukseen osallistuvia opettajia. Yhteisopetusparia oli aluksi vaikea löytää, sillä Suomessa yhteisopettajuus on vielä harvinaista. Samanaikaisopetusta sen sijaan käytetään kouluissa enenevässä määrin. Toivoimme löytävämmekin tutkimukseen opettajat, jotka jakavat työnsä päivittäin ja joiden lähtökohtainen työtapana on yhteisopetus. Ajattelimme yhteistyön jatkuvuuden tällöin jo lisänsä opettajien tuntemusta toisistaan ja olevan hyvä pohja yhteisen työn ja oman opettajuuden kehittymiselle.

Etsinnät johdattivat meidät lopulta erääseen Kanta-Hämeen suurehkoon alakouluun kouluun, jossa yhteisopetusta toteutettiin useammassa luokassa. Yleisopetusluokkien lisäksi koulussa oli pienluokkia, esiopetusluokkia, eha-luokkia, valmistavaa opetusta tarjoava luokka sekä autismiopetuksen ryhmiä. Alakoulu oli aloittanut toimintansa tässä muodossa lähivuosina kahden koulua yhdistyttyä. Tutkimuksen kannalta oli syytä huomioda, että kerätessämme aineistoa monet asiat olivat muutoksesta johtuen koulussa kesken.

Koulun toimintasuunnitelmassa mainitaan, että koulun pitkäaikainen tavoite on yhdessä oppiminen (yhteisopettajuus), jonka avulla koulu pyrkii muun muassa tarjoamaan oppilaille heidän oman tasonsa mukaista opetusta. Tavoitteissa painottui laadukkaan opetuksen tarjoaminen niin erityistä tukea tarvitseville kuin myös korkeasti motivoituneille oppilaille. Koulun rehtorin mukaan yhteisopetuksen mahdollisuus on juuri erilaisten oppilaiden huomioiminen ja eriyttäminen. Koulussa on yhteisopetusluokkia ensimmäisellä, toisella ja kolmannella luokka-asteella. Näissä luokissa yhteisopettajuudessa toimivat erityisopettaja ja luokanopettaja.

Tutkimukseemme osallistui kaksi toisen vuosiluokan yhteisopettajaa, Minna ja Päivi. Muutimme opettajien nimet heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Minna on toiminut yhdeksän vuotta luokanopettajana. Hänen parinaan toimi pitkän työuran tehnyt, myös varhaiskasvatuksen kentälle kouluttautunut erityisluokanopettaja, Päivi. Päivi on edistänyt merkittävästi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointia asuinkunnallaan. Minna ja Päivi opettivat yhteisopettajuudessa toista vuotta. He aloittivat yhteistyön nykyisen luokan kanssa oppilaiden aloittaessa ensimmäisellä luokalla. Luokassa oli 26 oppilasta, joista kymmenen kuului erityisen tuen piiriin. Oppilaista kolme oli aloittanut luokassa kuluneen lukuvuoden aikana.

Erilaiset oppijat oli huomioitu luokassa monella tapaa. Luokkahuoneen lattia oli porrastettu tasanteiksi, niin että oppilaat ja opettajat näkivät toisensa paremmin. Pääluokkahuoneen lisäksi opettajilla oli käytössään viereinen ”vihreä luokka”, jotta he voivat pienempiä ryhmiä muodostaessaan siirtyä kahteen erilliseen tilaan. Molemmat luokkahuoneet oli varustettu erilaisilla oppimisvälineillä, kuten kuvasymboleilla ja laskusauvoilla, joilla voitiin havainnollistaa opetusta. Opetuksen tukena olivat myös tietotekniset välineet, esimerkiksi älytaulu ja dokumenttikamera. Luokkahuoneen reunoilla oli jokaiselle oppilaalle oma lokero, jonne saattoi aamuisin viedä kaikki koulutarvikkeet. Perinteisiä

pulpetteja ei ollut, vaan oppilaat istuivat erikseen tai puolikaaren muotoon asetettujen yksittäisten pöytien ääressä, jonne he ottivat lokeroistaan vain juuri kyseisellä tunnilla tarvittavat välineet.

Yhteisopetuksen lisäksi yhteistyötä näkyi luokassa myös opettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä. Havainnointijakson aikana luokassa toimi kaksi ohjaajaa. Toinen heistä, Aino (nimi muutettu), oli tehnyt yhteistyötä Päivin kanssa noin viiden vuoden ajan ja ollut myös mukana nykyisen luokan aloittaessa syksyllä. Niin oppilaat kuin Minna ja Päivikin mielsivät Ainon yhdeksi luokan opettajaksi. Toinen ohjaajista oli aloittanut työnsä luokassa vuoden alussa. Hän toimi erään oppilaan henkilökohtaisena avustajana.

Minna ja Päivi kutsuivat työtään *yhteisopettajuudeksi*, jolla he tarkoittivat samaa, kuin aiemmin määrittelemämme yhteisopetus. Käytämme heidän työstään raportoidessamme kuitenkin nimeä yhteisopettajuus, sillä käsite oli vakiintunut Minnan ja Päivin puheeseen. Minnan ja Päivin yhteisopettajuus perustui integraatioajatukseen, koska Päivi on ollut pitkään pienryhmien yleisopetukseen integroinnin uranuurtaja ja yhteisopetusluokkien muodostamisen moottori. Hän on tuonut ajatuksen yhteisopettajuudesta kouluun, jossa työskentelee, ja kirjoittanut artikkelin aiheesta artikkelikokoelmaan.

Minna ja Päivi hyödynsivät yhteisopettajuudessaan päivittäin eri samanaikaisopetusmuotoja (ks. kuvio 1, s. 6). Usein he muun muassa jakoivat luokkaa tasoryhmiin oppilaiden osaamisen ja tuen tarpeen mukaan. Oppilailla oli siis mahdollisuus osallistua opetukseen yleisopetusluokassa ja silti saada tarvittaessa erityisopetusta pienryhmässä. Opettajat korostivat, että on tärkeää käyttää muitakin perusteita ryhmäjaossa kuin tasoryhmiä, jotta oppilaat eivät leimautuisi. Minna ja Päivi käyttivät työssään hyödykseen usein myös rinnakkaisopetusta ja täydentävää opetusta.

Opettajat jakoivat opetettavat aineet omien vahvuusalueidensa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Minnan tietotekninen osaaminen ja pianonsoittotaito toivat luonnollisesti hänen vastuualueikseen, esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon sekä musiikin, kun taas Päivin pätevyys erityisluokanopettajana ja pitkä työkokemus olivat avuksi niin matematiikan kuin liikunnankin opetuksessa sekä erilaisten oppijoiden huomioimisessa. Opettajat suunnittelivat opetustaan kerran viikossa yhden tunnin ajan, jolloin myös Aino oli mukana tapaamisessa. Suunnittelu painottui lähinnä opetettavista aihealueista sopimiseen. Muu tuntisuunnittelu toteutettiin omilla tahoilla.

3.3 Toimintatutkimus Minnan ja Päivin luokassa

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa

Tutkimuksen luonnetta kuvaa parhaiten *toimintatutkimus*, sillä tutkijan osallistuvan havainnoinnin ja tutkimuksellisten toimenpiteiden lisäksi toimintatutkijan rooliin kuuluu kenttätöissä myös toiminnan aktivoiminen (Grönfors 1982, 119). Tavoitteena oli opettajien työn ja toiminnan havainnoinnin sekä kahden haastattelun lisäksi järjestää kolme keskustelutuokiota, joiden tarkoituksena oli aktivoida opettajia reflektiiviseen ja vuorovaikutteiseen keskusteluun. Syrjälä (1995, 37) esittää, että toimintatutkimuksen olennainen osa on reflektio, joka onkin onnistuneimmillaan ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisua. Tässä tutkimuksessa pyrittiin keskustelutuokioissa rohkaisemaan opettajia kriittiseen reflektointiin heidän yhteistyönsä kehittämiseksi opetusparilta saadun tuen, palautteen ja näkökulman avulla.

Toimintatutkimuksen oppi-isä Kurt Lewin (1890–1947) onnistui kehittämään toimintatutkimuksellisen mallin käytäntöihin suuntautuvissa tutkimuksissaan. Käytännön ja teorian yhteen liittäminen voidaan katsoa olevan yksi keskeisimmistä Lewinin ansioista. Lewinin perintö näkyy yhä toimintatutkimuksen luonteessa, vaikka se on muuttunut hänen aikaisesta mallista. (esim. Kuula 1999.)

Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan, pyrimme samanaikaisesti tutkimaan sekä kehittämään toimintaa (Heikkinen 2001, 175). Uskomme oman ja opetusparin toiminnan tarkkailemisen, reflektiivisen keskustelun ja palautteenannon olevan keinoja kehittävään ja uusia hyviä käytäntöjä luovaan muutospyrkimykseen. Arja Kuulan (1999) mukaan toimintatutkimuksen voidaan katsoa olevan siinä suhteessa muita menetelmiä parempi, että muutoksen yrittämisen metodilla kyetään paljastamaan muutoin pimeään jääviä piirteitä todellisuudesta (Kuula 1999, 174).

Syrjälä (1995) kuvailee toimintatutkimuksen etenemistä käytännössä vaiheittaisena prosessina, jossa edetään osallistujien keskustelun ja pohdinnan kautta muutoksiin käytännössä. Käytäntöjä havainnoidaan ja arvioidaan sekä muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Syrjälä 1995, 39.) Tutkimus rakentui neljästä vaiheesta, joita kutsumme sykleiksi. Toimintatutkimukselle ominaista syklistä havainnollistamme laatimal-

lamme kuviolla (kuvio 4, s. 30), jota esittelemme kuvatessamme analyysipolkua (esim. Suojanen 1992).

Tutkimus toteuttaa triangulaatiota, koska niin aineistonhankintaan kuin tutkimusmenetelmiin käytettiin useampia tapoja (Eskola & Suoranta 1998, 69). Lisäksi tutkijatriangulaatio oli olennainen osa tutkimustamme, sillä toteutimme tutkimuksen kahden tutkijan voimin alusta loppuun, mikä mahdollisti havainnoista ja näkemyksistä neuvottelun, mutta vaati myös erilaisista tutkimuksen ratkaisusta yksimielisyyteen pääsemistä (Eskola & Suoranta 1998, 70). Näin ollen triangulaation voidaan katsoa vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen avulla on mahdollista antaa kohteesta laajempi kuva useasta lähtökohdasta tarkasteltuna.

Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa yhteisopetusparista ja heidän toiminnastaan erilaisten aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmien avulla. Näitä menetelmiä olivat havainnointi, haastattelu, keskustelutuokiot ja kyselylomake. Koska keräsimme aineistoa, erityisesti opetusta havainnoidessamme kauttaaltaan sen luonnollisissa olosuhteissa ja pyrimme oppimaan opettajien kulttuuri, ajattelu- ja toimintatavat niin sanotusti sisältäpäin, sisältää tutkimus etnografisia piirteitä (Eskola & Suoranta 1998, 104–106).

Havainnoimalla oppitunteja pyrimme saamaan kuvan opettajien toiminnasta luokassa ja kiinnittämään huomiota opetukseen, opetusparin yhteiseen toimintaan ja heidän väliseen kommunikaatioonsa sekä kummankin opettajan toimintaan yksilöinä. Havainnoinnin ohessa käsin tehtäviä muistiinpanoja, joita Grönforsin (1982, 130) mukaan on syytä tehdä kenttätöissä mahdollisimman pian havainnon jälkeen, kutsumme *havainnointipäiväkirjaksi*. Havainnointipäiväkirjoja käytimme havaintojemme ja ajatustemme ylös kirjaamiseen tutkimuspäivän kaikissa vaiheissa, kuten havainnoidessamme opettajien toimintaa koulupäivän aikana ja pitäessämme opettajille keskustelutuokioita. Lisäksi tutkimuksen analyysivaiheissa apunamme toimi *tutkimuspäiväkirja*, johon kirjasimme yhdessä tutkimuksen yleiseen kulkuun liittyviä seikkoja, kuten arvioivia kommentteja ja menetelmällisiä huomioita (Grönfors 1982, 136). Keskustelutuokioissa ja haastatteluissa käytimme tiedontaltioimisvälineenä myös nauhuria, joka on yksi tutkimuksen apuvälineistä paperin ja kynän rinnalla (Grönfors, 1982, 137). Hyödynsimme kahden tutkijan näkökulmaa koko tutkimusprosessin ajan vertailemalla havaintojamme sekä keskustelemalla niistä ja pohtimalla niitä yhdessä.

Aloitushaastattelulla halusimme selvittää opettajien taustoja ja mahdollisia osa-alueita, joissa he toivoivat opetusparina ja opettajina kehittyvänsä. Lisäksi pyrimme virittämään heidät tutkimuksemme tarkoitukseen. Vaikka haastattelujen määrä ja kesto ovat Syrjäläisen (1995, 87) mukaan suoraan yhteydessä tutkimuksen syvyyteen, toimi haastattelu tässä tutkimuksessa sivuosassa keskustelutuokioiden ja havainnoinnin ollessa päärooleissa. Ensimmäisenä tutkimuspäivänä suoritettavien haastattelujen tarkoitus oli olla ikään kuin tutkimusprosessin alkuun panevana tekijänä yhdessä havainnoinnin kanssa.

Keskustelutuokioiden voidaan ajatella olevan lähellä ryhmäkeskusteluksi (focus group) nimettyä tiedonkeruumetodia. Tarkoituksenamme oli järjestetyssä keskustelutilaisuudessa virittää keskustelulle otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja rohkaista ja kannustaa opettajia keskustelemaan keskenään aiheesta. Tarkoituksena oli kutsua opettajat keskustelemaan fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti noin puoleksi tunniksi kerrallaan. Keskustelutuokioiden myötä teimme havaintoja opettajien toiminnasta ja keskustelun sisällöstä reflektointi- ja palautteenantotilanteissa. (ks. Valtonen 2005, 223.) Keskustelutuokioiden tarkoituksena oli kehittää yhteisopetuksen osa-alueita hyödyntäen ja opettajan työn ajankäytön puitteet huomioon ottaen mallinnus, jonka avulla yhteisopetuspari saa apua työssä kehittymiseen.

Kenttätyön päätteeksi lähetimme opettajille sähköpostitse kysymyksiä (liite 2), jotta opettajat voisivat kertoa yksityisesti näkemyksiään pitämistämme keskustelutuokioista. Vallin (2001, 101) mukaan kyselylomakkeen etu on juuri siinä, ettei tutkija vaikuta läsnäolollaan vastauksiin, toisin kuin esimerkiksi haastattelussa. Opettajat voivat vastata vapaammin myös siksi, ettei heidän tarvitse ajatella opetusparin läsnäoloa. Kyselyllä pyrimme saamaan tietoa opettajien mietteistä ja tuntemuksista keskustelutuokioista tutkimusprosessin jälkeen.

Osallistumisen aste tutkimustyössä

Erilaisissa aineistonkeruutilanteissa osallistumisemme aste vaihteli. Grönforsia (1982, 87) mukailleen toimintamme kentällä oli sekä *osallistuvaa*, *osallistumatonta* että *osallistavaa*. Havainnoidessamme tapahtumia luokkahuoneessa olimme läsnä luokassa tarkkailijoina puuttumatta itse toimintaan, jolloin kyseessä voisi ajatella olleen osallistumattoman havainnoinnin. Osallistuvaa havainnointia taas tapahtui esimerkiksi silloin, kun oppituntien välillä keskustelimme opettajien kanssa ja kysyimme heiltä kysymyksiä. Osallistuvan havainnoinnin osalta vuorovaikutus opettajien ja tutkijoiden välillä tapah-

tuu opettajien ehdoilla, ja tutkijoiden läsnäolon tulisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän (Grönfors 1982, 93). Osallistavaa havainnointia, joka Grönforsin (1982, 87) mukaan sisältyy toimintatutkimukseen, taas ilmeni silloin, kun järjestimme opettajille keskustelutuokioita. Tällöin osallistuimme toimintaan aktiivisten opettajien keskusteluun, muotoilemalla keskustelun teeman ja ohjaamalla keskustelua tarpeen mukaan. Vaikka ohjasimme keskustelutuokioita osittain, pyrimme ainoastaan tarvittaessa antamaan suuntaa keskustelulle tai palauttamaan sen takaisin teeman pariin.

Voimme siis todeta luokkahuonehavainnoinnin olleen osallistumattomaa eli havainnointia ilman varsinaista osallistumista, tilanteiden oppituntien välillä osallistuvaa ja keskustelutuokioiden taas osallistavaa havainnointia. Rajaa osallistumattoman ja osallistuvan havainnoinnin välillä on kuitenkin vaikea erottaa. (Grönfors 1982, 87–93.) Tutkijoina meidän oli pyrittävä erityisesti keskustelutuokioiden aikana huomioimaan osallistuvan ja osallistuvan havainnoitsijan roolin vaihtelu, jotta emme liiaksi ohjanneet tai kontrolloineet keskustelun luonnetta ja kulkua. Osallistumattomasta havainnoinnista, sen määrittelyn monimuotoisuudesta huolimatta, ei nähdäksemme keskustelutuokioiden aikana voida puhua, sillä tutkijan läsnäolo ja vuorovaikutus tutkittavien kanssa oli koko ajan valloillaan.

Analyysimenetelmät

Aineistolähtöinen analyysi oli tarkoituksenmukainen menetelmä, jotta saimme perustietoa yhteisopetuksesta, opettajien toiminnasta ja heidän välisestä vuorovaikutuksestaan. Tapaukseen ja aineistoon syventymällä pääsimme lähemmäs ymmärrystä siitä, miten opetuspari voi kehittää yhteistyötään. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkittavan ilmiön olemuksesta puhuminen edellyttää nimenomaan ilmiön perusolemuksen selvittämistä. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä, on muistettava, että havainnot latautuvat aikaisemmilla kokemuksillamme (Eskola & Suoranta 1998, 19). Jo ennen tutkimuksen toteuttamista meillä oli kuva yhteisopetuksen luonteesta ja sen piirteistä aiempien kokemusten, kuulemamme ja lukemamme perusteella. Myös aiempi tutkimusaineistomme kandidaatin työstä (Jormakka & Kallioniemi 2012) ja silloiset havaintomme vaikuttavat siihen, miten tarkastelimme tässä tutkimuksessa näkemäämme. Toisin sanoen se loi meille esiyymmärryksen ilmiöstä. Saatoimme myös verrata tapauksia toisiinsa prosessin aikana. Kenttätyössä on kuitenkin muistettava tapauksen

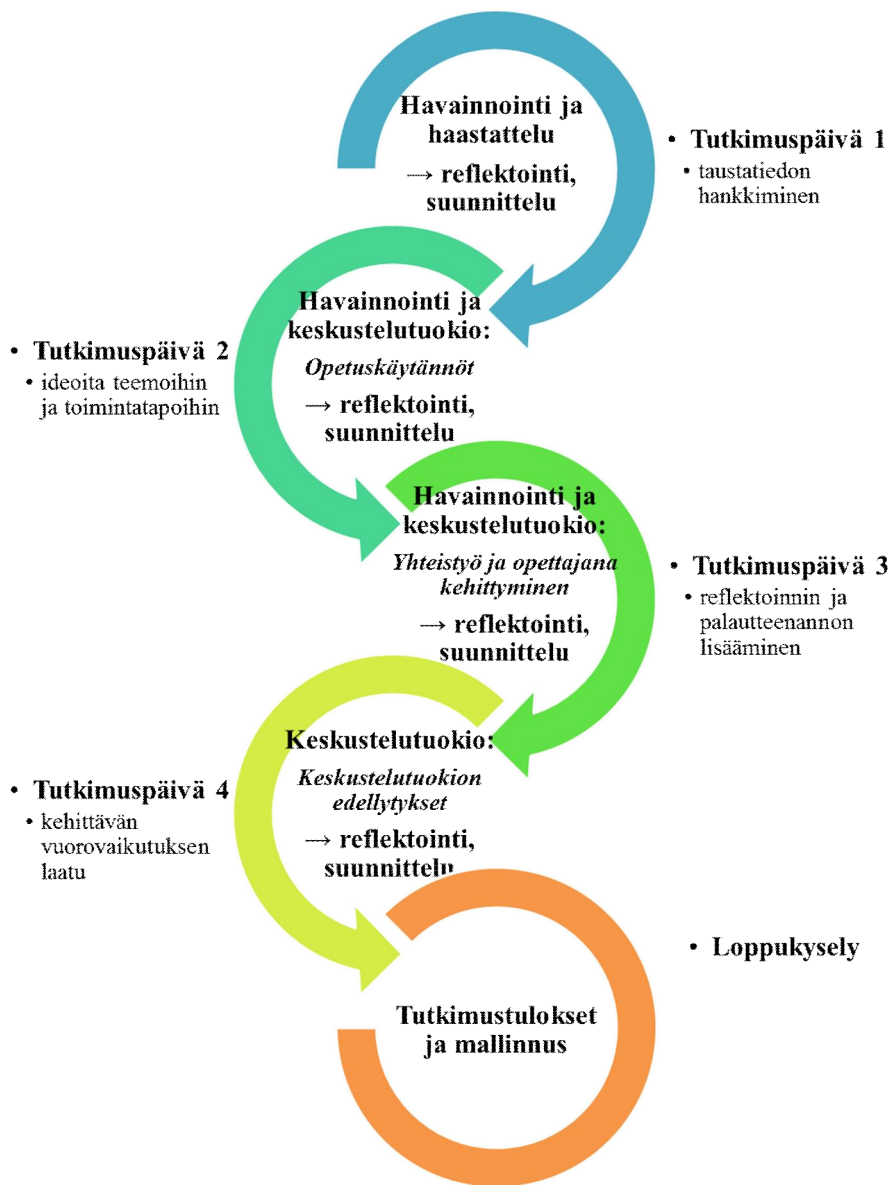
ainutlaatuisuus, vaikka sen yleistettävyys näyttäytyykin monella tavalla. Löytääkseen uusia näkökulmia tutkimuksen myötä on tunnustettava tiettyä *hypoteesittomuutta*. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuudella käsitetään, ettei tutkijalla ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Kerättyä aineistoa käsitelimme *sisällönanalyysin* keinoin. Tarkoituksena oli tarkastella ja järjestää tutkimusaineistoa johtopäätösten tekoa varten. Grönfors (1982) muistuttaa, että sisällönanalyysi on tapa tarkastella vain tutkimusaineistoa, ei käyttäytymistä. Jotta pystyimme tarkastelemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan erilaisia tutkittavien lähettämiä viestejä, tarvitsimme avuksi *merkitysrakenteiden tulkintaa*. Rähä ja Moilanen (2001) esittävät merkitysten olemuksen kontekstiherkiksi ja niiden tulkinnan edellyttävän tutkijalta herkkyyttä havaita vivahteita. Heidän mukaansa merkitykset voivat olla osaksi tiedostettuja tai piileviä ja ne liittyvät toisiinsa muodostaen merkitysrakenteita. Merkitysrakenteiden tulkinnassa tutkimustulos ei ole se, mitä informantit sanovat, vaan se arvoitus, jota tutkija ratkaisee informanttien antamien vihjeiden perusteella. (Rähä & Moilanen 2001, 55.)

Tutkijan on kysyttävä aineistolta erilaisia kysymyksiä löytääkseen merkityksiä (Rähä & Moilanen 2001, 49). Tutkimuksemme alkuvaiheessa kysymykset liittyivät esimerkiksi opettajien väliseen kommunikaatioon: Miten yhteisopetusparin vuorovaikutus rakentui ja millaisia viitteitä siitä aineistosta löytyi? Millaisia äänen sävyjä tai ilmaisuja opettajat käyttäivät puhuessaan työstään ja omasta, toisen tai yhteisestä toiminnasta? Tutkimuksen edetessä, aineiston karttuessa ja siihen syventyessämme kysymyksiä syntyi lisää ja ne kohdentuivat tiettyihin teemoihin. Aineistolähtöisen analyysin vaiheisiin kuuluu myös *teemoittaminen*, jolla pyrimme pelkistämään aineiston olennaisimmat asiat. Teemat liittyvät tekstin sisältöön eivätkä sen yksittäisiin kohtiin. (Rähä & Moilanen 2001, 53.)

3.4 Analyysipolun kuvaus

Analyysipolkua havainnollistaaksemme olemme laatineet (kuvio 4), joka selventää toimintatutkimukselle ominaista syklisyyttä (Suojanen 1992).



Kuvio 4. Toimintatutkimuksen syklisyys

Kuvio koostuu neljästä erilaisesta syklistä, joista jokainen sisältää kenttätyön eri vaiheita. Jokaisen sykliin sisältyy ainaistonkeruumenetelmät sekä tutkijoiden reflektointi ja seuraavan syklin suunnittelu. Lisäksi sykleissä, joihin liittyy keskustelutuokio, mainitaan tuokion teema. Syklin vierellä oleva huomioiden kertovat tutkimuspäivää edeltävistä tavoitteista. Jokaisen tutkimuspäivän jälkeen pyrimme kehittämään ja suunnittelemaan seuraavan keskustelutuokion siten, että tuokio vastaisi sisällöltään ja luonteeltaan sekä opettajien että tutkimuksen tarpeisiin.

Keskustelutuokioiden teemoiksi muodostuivat *opetuskäytännöt, yhteistyö ja opettajana kehittyminen* sekä *oman keskustelutuokion edellytykset*. Tuokioiden teemat muotoutuivat tutkimusprosessin aikana kerätyn aineiston analysoinnin myötä. Tuokioiden suunnittelussa huomioimme opettajien esiin tuomat asiasisällöt ja opettajien tavan puhua toisilleen. Lisäksi jokaisen keskustelutuokion myötä kehitimme teemojen luonnetta opettajille tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Toivoimme, että opettajien välille syntyisi syvällinen ja arvioiva keskustelu sekä omasta että opetusparin opettajuuteen liittyvistä asioista. Suunnittelemalla kolme osittain ohjattua keskustelutuokioita pääsimme askel askeleelta lähemmäksi mallinnuksen kehittämistä. Keskustelutuokioiden luonne, sisältö ja tarkoitus muuttuivat ja kehittyivät jokaisen syklin jälkeen.

Jokaisen keskustelutuokion jälkeen kuuntelimme tahoillamme sen kertaiset äänitteet ja jaoimme litteroitavat osuudet. Ääninauhan litteroinnin jälkeen vetäydyimme Tampereen yliopiston ryhmätyöhuoneeseen käsittelemään kerättyä aineistoa. Kävimme läpi ja pohdimme yhdessä tutkimuspäivän aikana havainnointipäiväkirjaan tekemiämme merkintöjä. Kuuntelimme tallenteita yhdessä useaan kertaan, jotta saisimme aineistosta kattavan kuvan yhdessä keskustellen. Tutkijaparin kanssa työskentely osoittautui erittäin antoisaksi, koska kiinnitimme usein huomiota eri asioihin ja jouduimme perustelemaan tekemiämme havaintoja. Lisäksi pohdimme ja ideoimme koko prosessin ajan yhdessä keskustellen kaikki tutkimukseen liittyviä asioita, joista pidimme tutkimuspäiväkirjaa. Tästä muotoutui meille tapa toimia koko aineistonkeruuprosessin ajaksi.

Pyrimme kiinnittämään huomiota ensin niihin tekijöihin, jotka vaikuttivat keskustelutuokion onnistumiseen. Tarvitsimme havaintoja suunnitellaksemme seuraavan keskustelutuokion. Keskustelutuokioilla ja havainnoinnilla kerätyn aineiston jäsentelyn apuna toimi taulukko tutkimustehtävän ulottuvuuksista (kuvio 2, s. 21). Teemoittelimme opettajien keskustelun sisältöä poimimalla litteroidusta aineistosta kaikki opettajien reflektiot ja toisilleen antamat palautteet. Lisäksi kokosimme yhteen havaintomme vuorovaikutuksen laatua kuvaavista tekijöistä. Aineistoa teemoitellessamme syntyi jo paljon tulkin-taa, jonka kautta päädyimme pohtimaan opettajien toiminnan piilomerkityksiä ja kirjaamaan niitä tutkimuspäiväkirjaan.

4 PINNALLISESTA POHDINNASTA SYVÄLLISEEN REFLEKTOINTIIN

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata elävästi toimintaamme tutkimuskoulussa. Päiväkirjamaisella kerronnalla havainnollistamme Minnan ja Päivin yhteisopettajuutta, kenttätöyön aikana kokemiamme tunnelmia sekä keskustelutuokioiden toteutumista. Raportoinnissa pyrimme kuvaamaan tarkasti kenttätöyön vaiheita eri aineistojen valossa. Tutkimuspäivien aikana etsimme vastauksia taustakysymyksiin (ks. kuvio 3, s. 21). Lisäksi nostamme esiin havainnoinnin kautta nousseita tulkintoja, jotka ovat viiheitä tutkimustuloksista.

Aloitamme raportoimalla niistä tekijöistä, jotka vaikuttivat neljän tutkimuspäivän, eli syklin (ks. kuvio 4, s. 30), suunnitteluun. Kerronta tutkimuspäivien kulusta noudattaa tiettyä rakennetta, jotta lukijan olisi helppo seurata tapahtumien kulkua. On syytä huomauttaa, että ensimmäisen tutkimuspäivän kerronta poikkeaa rakenteeltaan muista tutkimuspäivistä, koska sen aikana tarkoituksenamme oli vasta kerätä havainnoinnin ja haastattelun avulla aineistoa ensimmäisen keskustelutuokion suunnittelua varten. Kunkin tutkimuspäivän aluksi kerromme koulupäivän aikana tapahtuneesta havainnointityöstä. Raportoimme oppitunnin osallistujista, opetuksesta ja tunnelmasta. Tämän jälkeen esittelemme keskustelutuokion teeman, tarkoituksen ja tavoitteet, järjestelyt, rakenteen sekä keskustelun sisällön ja laadun. Olemme liittäneet raportointia elävöittääksemme sitaatteja Minnan ja Päivin keskustelusta. Tutkimuspäivien lopuksi kokoamme yhteen löydökset, jotka vaikuttavat seuraavan tuokion järjestämiseen. Luvun viimeisessä osiossa kerromme opettajien vastauksista loppukyselyyn ja kuvaamme kenttätöyön päättymisen tunnelmia sekä prosessin aikana syntyneitä oivalluksia.

Ensimmäisen keskustelutuokion pohjaksi olimme suunnitelleet kehystä, jonka taulukoon opettajat arvioisivat suoraan toistensa toimintaa. Toisena mahdollisena pohjana keskustelulle pidimme muunnelmaa SWOT-analyysistä. Nämä keskustelukehykset muotoutuivat kuitenkin varsin erilaisiksi ensimmäisen tutkimuspäivän havaintojen vuoksi. Keskustelutuokioita varten luomiamme keskustelupohjia, jotka sisältävät kirjallisia ohjeita ja kuvioita opetusparin keskustelun tueksi, kutsumme nimellä *keskustelukehys* tai lyhyemmin *kehys*.

Ajatuksia siitä, millaisista teemoista opettajien olisi merkityksellistä keskustella, risteili pohdinnoissamme. Emme voineet löytää vastausta ensimmäisen keskustelutuokion rakenteen suunnitteluun ennen kohdeopettajiin tutustumista, joten lähdimme liikkeelle aloitushaastattelun ja havainnoinnin kautta. Haastattelukysymyksillä (liite 1) pyrimme selvittämään opettajien lähtökohtia yhteisopettajuuteen ja heidän käytännön työtapojaan sekä ideoitaan yhteisen työn kehittämiseksi.

4.1 Tutkimuspäivä 1: Kurkistus kiireiseen koulupäivään

Saavuimme koululle puoli kymmeneltä aamulla, hyvissä ajoin ennen ensimmäisen oppitunnin alkamista. Pitkän käytävän päässä häämötti kaksi vierekkäistä luokkaa ovet suljettuina. Opettajia tai oppilaita ei näkynyt eikä kuulunut, joten päätimme odottaa luokahuoneen ovella. Tarkistimme vielä opettajien nimet luokan ovella olevasta taulusta, jonka oppilaat olivat askarrelleet: Päivi, Minna ja Aino. Olimme siis oikeassa paikassa. Kun luokan ovi avautui, huomasimme, että paikalla oli vain osa oppilaista. Päivi tervehditi meitä ensimmäisenä ja siirtyi muutaman oppilaan kanssa vasemmanpuoleiseen pienempään luokkatilaan, jonka opimme myöhemmin tuntemaan nimellä vihreä luokka. Hän pyysi meitä istumaan pöydän ääreen luokkaan saapuneen oppilaan molemmille puolille, ikään kuin ”vahtimaan” oppilaan työskentelyä. Tilanne oli yllättävä ja tunsimme olomme hieman kiusaantuneeksi istuessamme hiljaa oppilaan vieressä. Itseksemme ajattelimme tilanteen kenties olevan häiritsevää myös oppilaan keskittymisen kannalta. Tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa tulimme kuitenkin huomaamaan, että luokan opettajien ja tuttujen ohjaajien lisäksi luokassa vieraillee toisinaan muitakin aikuisia, kuten kouluohjaajia, joten oppilaat ovat varsin tottuneita uusien aikuisten läsnäoloon.

Ensimmäisen oppitunnin päätyttyä esittäydyimme Minnalle ja Päiville, joiden päivä oli selvästi kiireinen. Oppilaita alkoi tulla luokkaan seuraavaa oppituntia varten, ja opettajilla oli kädet täynnä työtä. Kuulimme myöhemmin opettajilta, että Aino ei sinä päivänä ollut paikalla, mikä osaltaan vaikutti kiireen tuntuun. Minna ehti kysyä, mitä oikein tutkimme, joten kerroimme lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta. Olimme kertoneet ensimmäisessä opettajille lähettämässämme sähköpostissa ja puhelimitse Päiville tutkimuksestamme, mutta näytti siltä, ettei Minna ollut vielä selvillä tutkimuksen tarkoituksesta. Ehkä Päivi ei ollut kuvaillut tarkemmin tutkimustamme hänelle, tai sitten Minna vain halusi vielä varmistaa aiheen meiltä. Asetuimme luokan takaosaan istumaan ha-

vainnoidaksemme häiritsemättä opetusta. Tärkeänä työvälineenä mukanamme olivat havainnointipäiväkirjat, joihin merkitsimme havaintojamme. Esittelimme itsemme myös oppilaille ja kerroimme, että olemme kiinnostuneet harvinaisesta näystä heidän luokassaan: kaksi opettajaa opettaa luokkaa yhdessä. Pian oppilaat kuitenkin korjasivat heillä olevan kolme opettajaa, Minna, Päivi ja Aino.

Rakas havainnointipäiväkirja...

Havainnoinnin avulla tutustuimme opetusparin työtapoihin ja huomasimme, että opetus-tehtävät jakautuivat heidän välillään selkeästi. Päivi aloitti päivän lukujärjestyksen läpi-käynnillä ja päivämäärän muodostamisella yhdessä oppilaiden kanssa. Selkeyttääkseen ja havainnollistaakseen puhettaan oppilaille hän käytti ajoittain tukiviittomia. Opetus tapahtui vuorotellen Minnan ja Päivin välillä oppiaineiden mukaan. Päivi vastasi mate-matiikan opetuksesta Minnan seuratessa tuntia ja auttaessa oppilaita. Minnalla puoles-taan oli vetovastuu musiikin tunnilla laulunopetuksessa Päivin näyttäessä laulun sanojen etenemistä oppilaille valkokankaalta. Myöhemmin haastattelussa opettajat kertoivat erikoisosaamisensa vaikuttavan opetuksen jakautumiseen oppiaineittain. Minnan pia- nonsoittotaito ja musikaalisuus vaikuttivat musiikin vetovastuun ottamiseen ja tietotek-ninen osaaminen ympäristö- ja luonnontiedon opetukseen. Päivin erityisopettajatausta taas paitsi näkyi opetuksen selkeydessä ja strukturoidun päiväjärjestyksen laatimisessa ja läpikäymisessä, johti hänen vastuualueikseen matematiikan tuntien alustuksen.

Kiireisyyden lisäksi havaitsimme opettajissa jännittyneisyyttä ja kenties siksi tunsimme tutkijoina ahdistusta ja epävarmuutta tulevien keskustelutuokioiden ohjaamista kohtaan. Koimme tunnelman luokassa hieman jäykäksi. Tähän vaikutti esimerkiksi se, että opet-tajat, eritoten Päivi, vaativat oppilailta äärimmäistä työrauhaa. Myöhemmin opettajat kertoivat tiukan kurin olevan välttämätöntä oppimisen turvaamiseksi ja järjestyksen säilyttämiseksi integroidussa ryhmässä. Päivi kertoi haastattelussa itse olevansa luokas-sa ”se poliisi” ja Minnan enemmän ”äitihahmo”. Nämä roolit ovat hänen mukaansa muodostuneet heille luonnostaan. Tämä näkyi myös havainnoinnissa, sillä Päivistä meille jäi tiukempi ja Minnasta pehmeämpi vaikutelma.

Pikahaastattelut työn ohessa

Olimme suunnitelleet toteuttavamme haastattelun opettajille yhtäaikaisesti koulupäivän päätteeksi. Haastattelun oli tarkoitus kestää 30 minuuttia, ja kysymykset olimme laati-

neet valmiiksi (liite 1). Pyysimme opettajilta luvan haastattelun nauhoittamiseen, sillä tämä vapauttaisi tutkijoiden kädet havaintojen kirjaamiseen sisällön sijasta. Opettajien päiväjärjestykseen oli kuitenkin tullut muutos, joten haastattelu oli toteutettava erikseen molemmille opettajille. Minnaa haastattelimme koulupäivän aikana välitunnilla ja Päiviä koulupäivän päätyttyä. Molemmat haastattelut kestivät noin kymmenen minuuttia. Meidän oli nopeasti pystyttävä miettimään uudelleen, mitkä haastattelukysymyksistä olisivat keskeisimpiä ensimmäisen keskustelutuokion suunnittelussa ja mitä tietoja taas voisimme kysyä myöhemmin tutkimusprosessin edetessä.

Minnan haastattelu tuntui hektiseltä, sillä toteutimme sen luokassa oppitunnin päätteeksi. Oppilaita kävi vähän väliä luokassa kysymässä jotakin tai hakemassa unohtuneita tavaroitaan. Kävipä kesken haastattelun yksi opettajakin etsimässä Minnaa. Päivin haastattelu sujui rauhallisemmin ja keskeytyksettä, sillä haastattelupaikkana oli vihreä luokka, joka sijaitsi varsinaisen luokahuoneen vieressä. Huomasimme erittäin tärkeäksi sen, että keskustelutuokioille tulee varata riittävästi aikaa, vähintään puoli tuntia, ja rauhallinen, keskeytyksetön ympäristö. Vihreä luokka vaikutti tarkoitukseen juuri sopivalta.

Tutkijoina meitä harmitti Minnan haastattelun hektisyys ja se, että jouduimme viime hetkellä muuttamaan suunnitelmaa. Saimme kuitenkin päivän aikana ja tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa vastauksen myös niihin haastattelukysymyksiin, joita emme ehtineet Minnalta kysyä. Ajanpuutteen vuoksi painotimme haastattelussa käytännön työhön ja kehittymiseen liittyviä kysymyksiä. Opettajan arjen kiireisyys, yllättävien tilanteiden ilmeneminen ja suunnitelmien muutosten hyväksyminen kävivät toteen heti ensimmäisenä tutkimuspäivänä. Jälkeenpäin olimme kuitenkin tyytyväisiä siihen, että pystyimme kokoamaan ajatuksemme uudelleen yllättävässä tilanteessa. Kahden tutkijan voimin tämä onnistui nopeasti, sillä pystyimme yhdessä pohtimalla tuomaan näkyviksi ajatuksemme haastattelun oleellisimmista aiheista. Myöhemmin ajateltuna myös haastattelun toteutus opettajille erikseen antoi heille kenties mahdollisuuden kertoa ajatuksesta vapaammin kuin tilanteessa, jossa opetuspari olisi ollut läsnä.

Kohti ensimmäistä keskustelutuokiota

Koska tarkoituksenamme ei ollut ainoastaan kerätä tietoa tutkimusta ja mallinnusta varten, pyrimme havainnoinnin ja haastattelun kautta selvittämään opettajien toiveita työssä kehittymisestä, palautteen antamisesta ja heille merkityksellisten keskustelujen sisäl-

löistä. Toimintatutkimuksemme luonteeseen kuuluu, että opettajat toimivat tutkijoina kanssamme ja voivat keskustelutuokioiden avulla saada ideoita oman työnsä kehittämiseen. Tutkijoina meidän oli myös pidettävä silmät ja korvat auki, jotta voisimme kehittää mielekkäät keskustelutuokioiden juuri Minnan ja Päivin yhteistyötä ajatellen. Opettajien haastatteluista ja päivän aikana tekemistämme havainnoista poimimme niitä asioita, jotka meidän tulisi ottaa huomioon ensimmäistä keskustelutuokiota suunnitellessamme. Näitä seikkoja olivat *ajankäyttö, persoonan vaikutus työhön, opetusparin tuttuus ja palautteen antamisen vaikeus*. Esiin nousivat myös *halu ja tarve reflektioon, palautteen saamiseen ja taaksepäin katsomiseen*.


Molemmat opettajat kertoivat haastattelussaan, että yksi tunti viikossa ei riitä työn suunnitteluun. Jokaviikkoisessa palaverissa Minna, Päivi ja Aino suunnittelivat seuraavan viikon opetusta lähinnä jakaen vastuualueita ja keskustellen ryhmäjäoista. Oppituntien sisältöjen suunnittelu jäi opettajille itsekseen suunniteltavaksi. Minna kertoo heidän molempien olevan opettajia, jotka eivät lähde kotiin heti kellon soidessa viimeisen oppitunnin päättymisen merkiksi. Minna ja Päivi jäivätkin usein koulupäivän jälkeen keskustelemaan oppilaisiin liittyvistä asioista. Näytti siltä, että yhteistyöstä keskusteleminen on varattava oma hetkensä ja aiheessa pysymiseen tarvittiin apua, jottei keskustelu joutuisi sivuraiteille ja aika loppuisi kesken. Tästä kertoo Minnan lausahdus haastattelun lomassa:

Mistä sitte jäädään jutteleen niin on ne oppilaitten tilanteet -- didaktisia syvällisiä keskusteluja ei kyllä juurikaan tuu käytyä. (Minna)

Ensimmäistä keskustelutuokiota suunnitellessamme otimme huomioon tarpeen riittävään ohjeistukseen. Laadimme *opetuskäytäntöjen arviointi* -kehyksen (kuvio 3), jonka alussa oli ohjeistus keskusteluun ja vapaata tilaa kirjoittamiseen.

Laadi hahmotelma päivän aikana ilmenneistä opetuskäytännöistä (esim. tuntisuunnitelman toteutuminen, tehtävien ohjeistus). Arvioi yhteistä toimintaa sekä toimintaa omalta että toisen kannalta.

- Millaisia tunteita heräsi?
- Mitkä asiat onnistuivat?/ Mitä tekisit toisin?



Kuvio 3. Opetuskäytäntöjen arviointi

Ennen ensimmäistä havainnointipäivää olimme ajatelleet, että opetuspari arvioisi ensimmäisessä keskustelutuokiossa suoraan toistensa toimintaa. Arviointi tapahtuisi merkittävällä kehikseen positiivisia ja kehittäviä asioita itsestään ja opetusparista. Koska opettajat kertoivat haastattelussa kokevansa palautteen antamisen vaikeaksi ja arvioivat olevansa huonoja tai arkoja siihen liittyvissä tilanteissa, päätimme lähteä liikkeelle teemasta, joka ei olisi niin henkilökohtainen.

Se (palautteenanto) on mun huono puoli, oon yrittäny sitä tietosesti antaa positiivista palautetta aina kun vaan mahdollista. (Päivi)

Ensimmäisen keskustelutuokion teemaksi muodostui *opetuskäytännöt*. Toisen keskustelutuokion teemaksi suunnittelimme *oppilaan tukea ja tuntemusta* ja vasta kolmanneksi teemaksi *opettajien yhteistyötä*. Lisäksi saimme haastatteluissa vihjeitä taaksepäin katsoimisesta, eli toiveesta keskustella esimerkiksi kuluneen päivän tapahtumista. Päädyimme ensimmäisen tuokion teemaan, opetuskäytäntöihin, sillä se vaikutti tarpeeksi konkreettiselta ja kevyeltä keskustelun aiheelta. Teemasta keskusteltaessa opettajilla olisi varmasti sanottavaa, sillä aihe on helposti ymmärrettävissä, toisin kuin esimerkiksi yhteistyö, jonka sisältö on moniulotteisempi. Yhteistyön onnistumiseen liittyvät monet

ominaisuudet, jotka saatetaan kokea henkilökohtaisiksi. Esimerkiksi kuuntelu- ja keskustelutaitoihin vaikuttavat persoonan piirteet. Opetuskäytännöt ei teemana olisi yhtä lähellä persoonallisia ominaisuuksia kuin yhteistyö, josta voisi olla vaikeampi puhua avoimesti, ellei siihen ole alun perin totuttu.

Siinä ois paljon parantamisen varaa, mejän dialogissa, et tulis annettua enemmän palautetta -- Mä olen vähän myöskin liian arka antamaan sitä palautetta. (Minna)

Opettajille on heidän mukaansa muodostunut toimintatapoja, rutiineja, ja siksi pyrimme luomaan heille uuden tavan keskustella osittain ohjatusti. Opettajat toivoivat myös saavansa toisiltaan enemmän palautetta ja kehitysideoita toimintaansa ajatellen. Halusimme nähdä, syntyykö palautteenantoa opetuskäytännöistä keskusteltaessa ohjeistuksen viitatta toisen toiminnan arviointiin. Muotoilimme ohjeen siten, että siinä pyydettiin arvioimaan yhteistä, omaa ja opetusparin toimintaa, mutta kehys ei kuitenkaan pakottanut palautteen antamiseen (kuvio 3).

Haastatteluisissa ilmeni, että muutospyrkimys on aiemmin Minnan ja Päivin työssä lähtenyt tarpeesta, esimerkiksi ei-toimivista käytännöistä, ei niinkään halusta kehittyä työssä. Tämän seikan huomioon ottaen halusimme johdatella kehyksen ohjeistuksessa opettajia kehitysideoiden jakamiseen. Minna mainitsi haastattelussa, että toisen opettaessa voi itse tarkkailla oppilaita ja miettiä, miten voisi olla heille avuksi. Opettajat käyttävät tätä havainnoivaa opetusmuotoa apunaan oppilaiden tarkkailussa (ks. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010). Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että opetusparin toiminnassa voisi tarkkailla palautteenantomielessä myös opetusparin toimintaa ja keskittyä esimerkiksi opetustyyliin ja opetuksen selkeyteen (ks. Harris & Muijs 2004). Siksi tarkoituksenamme oli, että keskustelutuokion kehyksen avulla voisimme rohkaista opettajia jakamaan havaintojaan toistensa toiminnasta. Opettajat kertoivat, etteivät ole aiemmin asettaneet tavoitteita yhteistyönsä kehittämiseksi. Halusimmekin ensimmäisessä keskustelutuokiossa istuttaa idean siemenen työssä kehittymisestä opetusparin palautteen ja reflektoinnin avulla. Reflektiivisellä ammattikäytännöllä voidaan rakentaa omaa itseä, työtä ja työympäristöä kehittävä toimintamalli (Suojanen 1992).

4.2 Tutkimuspäivä 2: Yhteiset opetuskäytännöt keskustelun sytykkeenä

Toisen tutkimuspäivän tarkoituksena oli ensin havainnoida Minnan ja Päivin opetusta koulupäivän ajan ja sitten oppilaiden lähdettyä kotiin pitää opettajille ensimmäinen keskustelutuokio. Matkustaessamme tutkimuskoululle tunsimme olomme epävarmoiksi, sillä ensimmäinen havainnointipäivä oli ollut kiireinen, mikä ei saanut meitä tuntemaan oloamme tervetulleiksi luokkaan. Lisäksi meitä jännitti ensimmäisen keskustelutuokion onnistuminen. Epäilimme, syntyisikö opettajien välille tarkoituksenmukaista luonnollista keskustelua ja olisiko opettajilla ylipäättään tarpeeksi sanottavaa.

Rakas havainnointipäiväkirja...

Olimme saaneet päivän lukujärjestyksen opettajilta etukäteen sähköpostitse. Heidän oli nelituntisen päivän aikana tarkoitus opettaa äidinkieltä, ympäristö- ja luonnontiedettä sekä luistelua liikunnan kaksoistunnilla. Lukujärjestys muuttui kuitenkin päivän aikana, sillä koulussa järjestettiin tulevan jääkiekko-ottelun karsintapelit. Tästä syystä liikuntaa opetettiin vain yksi tunti, ja viimeisellä tunnilla oli äidinkielen testi.

Luokassa oli Minnan ja Päivin lisäksi kaksi muuta aikuista. Tapasimme ensimmäistä kertaa luokan koulunkäynninohjaajan Ainon, joka vietti välitunnit ulkona oppilaiden kanssa, avusti ja opetti heitä oppitunneilla sekä hoiti käytännön järjestelyjä. Oppilaiden apuna toimi myös kahden oppitunnin ajan mies, joka oli koko koulun kiertävä avustaja ja työskenteli eri luokissa aina tarvittaessa.

Opettajat toteuttivat opetusta varsin samalla tavalla kuin ensimmäisenä tutkimuspäivänä. Toisen opettaessa toinen hoiti käytännön järjestelyjä, avusti oppilaita ja piti yllä työrauhaa. Esimerkiksi ensimmäisen oppitunnin alussa Minna selvitti oppilaiden välistä välitunnilla syntyneitä riitaa vihreässä luokassa, joten Päivi aloitti opetuksen yksin. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla Päivi lähti Minnan opettaessa muutamaksi minuutiksi luokasta etsimään eräälle oppilaalle omaa naulakkoa, jotta välitunnille siirtyminen sujuisi rauhallisemmin. Yhteisopettajuus antaa opettajille mahdollisuuden hoitaa työhön kuuluvia tehtäviä myös oppituntien aikana. Yksin opettava olisi edellä mainitsemisemme tilanteissa joutunut odottamaan joko seuraavaan välituntiin tai jättämään oppilaat joksikin aikaa yksin.

Opettajat jakoivat kahdesti päivän aikana oppilaat heidän taitojensa perusteella ryhmiin. Ensimmäisellä kerralla tasoryhmäopetusta (ks. Cook & Friend 1995) toteutettiin kolmessa ryhmässä, joista jokaisella oli oma opetuspaikka ja opettaja, Minna, Päivi tai Aino. Toisella kerralla luokasta muodostettiin kaksi tasoryhmää, jolloin Päivi opetti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita vihreässä luokassa ja Minna jäi yleisopetuksen oppilaiden kanssa luokkaan.

Ympäristö- ja luonnontieteen tunnilla opettajat toimivat osittain yhdessä opettaen. Lopputunnista opetus tapahtui vuorotellen aiheesta maanosat. Minna vastasi pääasiassa opetuksen kulusta, ja Päivi havainnollisti opetusta karttapallon avulla ja esitti oppilaille lisäkysymyksiä. Näimme tällä tunnilla ensimmäistä kertaa opettajien toteuttamaa tiimiopetusta (ks. Cook & Friend 1995; Villa, Thousand & Nevin 2004), mikä ilahdutti meitä, sillä olimme kandidaatin tutkielmamme aikana saaneet opetusmuodosta myönteisen kuvan. Kandidaatintutkielmaamme osallistuneet opettajat opettivat usein tiiminä vaihdellen opetusvuoroa vapaasti ja limittäin (Jormakka & Kallioniemi 2012). Työmuoto vaikutti mielekkäältä ja hyödylliseltä niin opettajille kuin oppilaille. Myös Päivin ja Minnan tiimiopetus oli antoisaa katsottavaa. Päivin siirtyminen avustavasta roolista opettajaksi oli luontevaa eikä häirinnyt Minnaa, vaan päinvastoin tuki opetusta ja oli Minnan mielestä hyvä asia. Koska oppilaidenkaan keskittyminen opetukseen ei häiriintynyt, jäimme pohtimaan, olisiko opettajien antoisaa käyttää työssään enemmän tiimiopetusta.

Opetuksen sisällöiksi nousivat päivän aikana spontaanisti lukujärjestyksessä opetettavien aineiden lisäksi hyvänä kaverina oleminen ja ihmisten etninen erilaisuus. Myöhemmin selvisi, että opettajat halusivat keskustella näistä tärkeistä aiheista oppilaiden kanssa, sillä luokassa oli juuri aloittanut kolme uutta oppilasta. Keskustelun mahdollisti se, että opetusryhmä oli aktiivinen ottamaan osaa spontaaniin keskusteluun.

Tunnelma luokassa oli aluksi melko kireä. Syynä saattoi olla se, että opettajat olivat joutuneet heti päivän alussa muuttamaan suunnitelmiaan. Myös läsnäolomme saattoi aiheuttaa oppilaissa ja opettajissa hermostuneisuutta. Kenties tunnelmaan vaikutti luokan uusi kokoonpano tai muut yksittäiset tekijät. Koulupäivän aikana ilmapiiri kuitenkin rentoutui, ja pääsimme tutustumaan paremmin opettajiin. Minna jäi keskustelemaan kanssamme luokkaan yhden välitunnin ajaksi, jolloin meillä oli mahdollisuus täydentää tietojamme luokan tavoista ja kuulla lisää yhteisopettajuudesta. Ilahduimme siitä, että

meille annettiin aikaa ja meidät huomioitiin. Koulupäivän päätteeksi meillä oli aikaa keskustella myös Päivin kanssa ennen keskustelutuokion aloittamista, koska odotimme Minnan saapuvan välituntivalvonnasta. Päivi kertoi meille koulun yhteisopettajuusluokkien taustasta ja omasta roolistaan integroinnin toteuttamistyössä. Päivin kerronnasta välittyi vahvasti huoli siitä, etteivät erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saa tarpeeksi apua kouluissa.

Keskustelutuokio: Opetuskäytännöt

Ensimmäisen keskustelutuokion teemaksi oli muodostunut *opetuskäytännöt*. Varasimme keskustelutuokion pitämiseen puoli tuntia aikaa. Suunnittelimme tuokion jakautuvan ohjeistukseen (3 min), itsenäiseen pohdintaan (7 min) ja keskusteluun (20 min). Tavoitteenamme oli selvittää, millaista opettajien dialogi on ja mistä asioista he puhuvat. Halusimme nähdä, syntyykö laatimamme kehyksen avulla arviointia ja palautteen antamista. Lisäksi meitä kiinnosti, kuinka paljon ja millaista ulkopuolista tukea opettajat tarvitsevat meiltä keskustelussaan. Tuokion aikana pyrimme havainnoimaan, miten opettajat tuovat esille ne asiat, joissa heillä olisi tarvetta kehittyä.

Ennen keskustelutuokion aloittamista suunnittelimme tarkkaan, miten opettajien kannattaisi asettua istumaan pöydän ääreen. Halusimme, että opettajat istuvat kasvotusten, jotta heidän välillään olisi keskustelun aikana katsekontakti. Tällä pyrimme siihen, että opettajat puhuisivat toisilleen, eivätkä suuntaisi huomiotaan meihin. Itse istuimme toisen pöydän ääreen kauemmaksi opettajista. Näin pystyimme helposti havainnoimaan molempien opettajien ilmeitä ja eleitä. Nauhurin asetimme pöydälle opettajien eteen. Suunnittelimme, että voisimme tulevissa keskustelutuokioissa kokeilla erilaisia istumisjärjestelyjä ja käyttää hyväksemme esimerkiksi luokassa olevia säkkituoleja. Emme kuitenkaan toteuttaneet ideaa, sillä järjestely olisi tuntunut keinotekoiselta ja saattanut hämmentää opettajia.

Koska emme tunteneet Minnaa ja Päiviä ennestään, oli tärkeää luoda keskustelulle rauhallinen ja luonnollinen tunnelma. Ennen keskustelutuokion aloittamista odotimme, että kaikki oppilaat olivat lähteneet kotiin, suljimme luokan oven ja asettauduimme paikoillemme. Kerroimme vielä tutkimuksemme tarkoituksesta ja tulevien keskustelutuokioiden mahdollisista teemoista sekä pyysimme opettajia kertomaan omia ideoitaan tulevien keskustelutuokioiden teemoiksi. Opettajilla ei kuitenkaan ollut omia ehdotuksia tai pyyntöjä koskien keskustelutuokioiden teemoja koko prosessin aikana. Aloitimme esit-

telemällä ensimmäisen keskustelutuokion idean ja ilmoitimme huolehtivamme ajan ottamisesta, jotta opettajat voisivat keskittyä täysin keskusteluun. Mielestämme oli tärkeää pitää kiinni tutkimuksen alussa sovitusta puolen tunnin ajasta tutkimuksen eettisyyden huomioimiseksi (ks. esim. Kuula 2006). Korostimme, että toivoimme vapaata keskustelua opettajien valitsemista opetuskäytäntöihin liittyvistä asioista ja ilmoitimme puuttuvamme keskusteluun vain, mikäli se harhautuisi liiaksi pois aiheesta.

Ensimmäinen tehtävä oli hahmotella ajatuksia laatimaamme kehykseen (kuvio 3) päivän aikana ilmenneistä opetuskäytännöistä ja arvioida sekä yhteistä, omaa että opetusparin toimintaa. Pyrimme ohjeistamaan tehtävän erityisen selkeästi niin kehyksessä kuin suullisessa ohjeistuksessa, jotta opettajat ymmärtäisivät oikein tehtävän tarkoituksen. Olimme varautuneet antamaan ideoita opetuskäytännöistä, muttemme halunneet luetella niitä kehyksen ohjeistukseen, sillä halusimme nähdä, mitä opetuskäytäntöjä opettajat tuovat esille. He eivät kuitenkaan tarvinneet apuamme, vaan huojennukseemme ryhtyivät heti kirjoittamaan ajatuksiaan kynät sauhuten. Seitsemän minuutin itsenäisen työskentelyn jälkeen kehotimme opettajia aloittamaan keskustelun.

Opettajien välille syntyi heti keskustelua. He kävivät läpi ylös kirjaamia asioita, jotka he kumpikin olivat laatineet lukujärjestyksen mukaan. Minna oli kirjoittanut muistiinpanonsa oppiaineittain ja Päivi aikataululähtöisesti työpäivän alusta (klo 7.50) alkaen. Olimme tyytyväisiä siihen, että annoimme opettajien pohtia teemaa ensin itsenäisesti, koska omat muistiinpanot näyttivät tukevan keskustelun sujuvuutta. Seitsemän minuuttia oli riittävä aika omien ajatusten kokoamiseen, sillä opettajat olivat ehtineet muistella päivän tapahtumat aamusta lähes viimeiseen oppituntiin asti. Vaikutti siltä, että opettajat eivät tarvinneet lisäaikaa itsenäiseen pohdintaan.

Keskustelu opetuskäytännöistä jakautui viiteen aihepiiriin, joita olivat *ajanhallinta*, *opetuksen suunnittelu*, *käytännön toimintatavat*, *oppilaslähtöisyys* ja *ryhmäjaot*. Esimerkiksi keskustellessaan opetuksen suunnittelusta opettajat totesivat muun muassa selvinneensä hienosti päivästä, vaikka olivat joutuneet muuttamaan suunnitelmiaan. Oppilasryhmät taas nousivat keskustelussa esille, kun opettajat pohtivat tasoryhmiin jakamisen onnistumista ja kun Päivi poti huonoa omaatuntoa vastatessaan vain neljän oppilaan opetuksesta Minnan opettaessa luokan muita oppilaita. Yksikään viidestä aihepiiristä ei noussut esiin tutkimuksen kannalta muita voimakkaammin. Puhuttaessa päivän tapah-

tumista asiat tuotiin usein esiin oppilaslähtöisesti, vaikka samalla pohdittiin myös omaa toimintaa, kuten seuraava katkelma osoittaa

Kyllähän ne vaatii, vaatis nää meidän oppilaat mahdollisimman selkeän päivästruktuurin ja rutiinin, mut meillä ei oo, koska tulee joka päivä melkein jotain muutoksia. (Minna)

Mut hirveen hyvinhän ne muutokset menee perille, jos me vaan aamulla ennen kuin oppilaat tulee jo ne on laitettu päivästruktuuriin. Ne on siinä kuvin, niin sillen se menee se päivä menee ihan ok. (Päivi)

Keskustelun sisältö koostui varsin konkreettisista asioista, jotka liittyivät opettajien käytännön toimintaan kuluneen päivän aikana. Opettajat kertoivat, mitä olivat tehneet, miten oppilaat olivat käyttäytyneet ja missä asioissa opettajat olivat yhdessä onnistuneet. Keskustelussa ei syvennyt tiettyihin epäkohtiin, ei tuotu kovin usein ilmi tapahtumien herättämiä tunnelmia eikä puhuttu omista taidoista tai persoonallisista ominaisuuksista.

Opettajat alkoivat mielellään kertoa meille yksittäisten tapahtumien kulkua. Koska halusimme varmistaa aiheessa pysymisen, jouduimme kerran keskeyttämään kerronnan ja ohjaamaan keskustelun takaisin teeman pariin. Kerronnan keskeyttäminen oli meille epämieluisa ja vaikea tehtävä, sillä tuntui epäystävälliseltä pysäyttää opettajan innokas kerronta. Tämä oli kuitenkin aineiston hankinnan kannalta välttämätöntä. Välillä opettajat uppoutuivat myös kertomaan toisilleen päivän tapahtumista, joissa opetuspari ei ollut ollut läsnä:

– Sillä tunnilla kävi niin, kun oli se ryhmä, joka tuli tänne puolelle (vihreään luokkaan), et se yks pisti hanttiin, muistatko, kun totanoi ei olis halunnutkaan vaihtaa luokkaa, näistä meidän uusista. Et ei varmaan oo käsitystä tästä, et me aina vaihdetaan näitä luokkia, et se oli hänelle ihan niinku rangaus, että joutuu toiseen tilaan, ja meinas hermot mennä sen takia. (Minna)

– Mut se ei näkynyt enää täällä, meni niinku minuutissa ihan ohi, mä tein selväks, että loppu, ja nyt me ruvetaan hommiin, ja sinänsä mä yllätyin, kuinka hyvin se tunti sitten meni. (Päivi)

– Niinpä. Noni, tosi kiva kuulla. (Minna)

Tämän kaltainen kerronta osoittaa, että yhteiselle vapaamuotoiselle keskustelulle on tärkeää olla oma aikansa, jotta se ei vie aikaa suunnitellulta keskustelutuokiolta. Työn yhteisyyden vuoksi molemmat opettajat halusivat olla perillä luokan kaikista tapahtu-

mista. Koska opettajien kerronta ajautui monesti sivuraiteille, päätimme, että jatkossa ohjeistaisimme opettajia etukäteen pysymään aiheessa.

Tunnelma keskustelutuokion aikana oli positiivinen, kannustava ja kohtelias. Opettajien kerronnasta välittyi tyytyväisyys yhteiseen työhön, ja sitä haluttiin myös tuoda esille. Toisen puhuessa toinen kuunteli rauhassa ja tuki eleillä ja myötäilyäänillä kerrontaa. Opettajat vaikuttivat alusta alkaen melko rentoutuneilta, emmekä havainneet, että läsnäolomme tai nauhurin käyttö olisi vaikuttanut heihin. Minnan ja Päivin tuntui olevan helppo puhua toisilleen, ja keskustelua syntyi helposti koko kestävän tuokion ajan.

Vuorovaikutuksessa näkyi opettajien persoonallisuus ja erilaiset tavat kommunikoida. Esimerkiksi Minnan tyyli keskustella oli erityisen vastavuoroinen. Hän esitti paljon kysymyksiä siirtääkseen puheenvuoron Päiville, myönteli ja nyökkäili aktiivisesti Päivin puhuessa ja herkistyi helposti kommentoimaan Päivin puhetta. Päivi taas odotti Minnan puhuessa rauhallisesti sopivaa hetkeä ja kertoi sitten elävästi tapahtumista, mutta hänellä ei ollut tapana nyökytellä ja hymähdellä Minnan puhuessa. Minna seurasi tarkasti antamaamme ohjeistusta, ja hänen kerrontansa sai meidät pohtimaan, pyrkikö hän toisinaan vastaamaan meille tutkimuksemme kannalta ”oikein”. Erilaiset keskustelutavat herättivät meissä kiinnostusta. Pohdimme, miten esimerkiksi Minnan aktiivinen ääntely voisi häiritä keskusteluparia, tai että Päivin niukkasanaisen tyylin voisi tulkita epäystävällisyydeksi. Nähdäksemme ei ole mahdollista laatia yleispäteviä käyttäytymissääntöjä yhteisopettajien keskusteluun, vaan tärkeämpää keskustelijoille on tiedostaa oma ja opetusparin tyyli puhua, jotta ei syntyisi väärinkäsityksiä.

Yksi keskustelutuokion tavoitteista oli kuulla, miten opettajien välillä syntyy arviointia ja palautteenantoa. Olimme ohjeistaneet opettajia tähän keskustelutuokion alussa ja vielä kirjallisesti kehyksessä. Arvioinnin sijaan keskustelu painottui yhteisen toiminnan ja opetuskäytäntöjen reflektointiin koskien aikaisemmin mainittua viittä aihepiiriä. Koulupäivästä puhuttiin pohdiskellen ja sitä käytiin kerronnallisesti läpi. Toisinaan opettajat kertoivat tilanteista, joissa he olisivat voineet epäonnistua. Esimerkiksi päivän aikana tapahtuneet aikataulumuutokset ja oppilaiden haasteellinen käyttäytyminen toivat eteen odottamattomia tilanteita, joissa opettajat joutuivat tekemään nopeita päätöksiä. Nähdäksemme tällaisten tilanteiden arviointi olisi voinut antaa loistavan mahdollisuuden tarkastella kriittisesti omaa toimintaa. Minna ja Päivi eivät heiltä kysyttäessäkään maininneet, että olisivat voineet tehdä päivän aikana jotain toisin, vaan kuvasivat kaikkien

tapahtumien päätyneen lopulta ”hyvin”. Tilanteiden näkeminen positiivisessa valossa kuuluu kenties yleensäkin opettajan työhön ja työhyvinvointiin. Menneitä tapahtumia ei voida muuttaa, joten on hyödyllisempää keskittyä tulevaan.

Omaa toimintaa ei eroteltu opetuksesta, vaan työ nähtiin yhteisenä. Tästä syystä myös reflektointi koski lähes aina yhteistä toimintaa. Reflektointia syntyi helposti ja se oli enimmäkseen positiivissävytteistä. Pyrimme herättämään kehyksen (kuvio 3, s. 37) apukysymyksellä ”Mitä tekisit toisin?” opettajien välille myös kriittistä reflektointia. Sitä ei keskustelun aikana kuitenkaan syntynyt. Havaitimme opettajien kerronnassa kaksi työtapoihin liittyvää parannusehdotusta, jotka olivat lähimpänä kriittistä reflektointia. Ne ilmaistiin epäsuorasti opetuskäytäntöihin liittyvinä kehitysehdotuksina.

Mitä meidän täytyis ehkä enemmänkin vielä ruveta tekemään niin ois justiin se, että jaettais (oppilaita) vielä enempi pieniin ryhmiin. (Päivi)

Kun oppilat lähtee luokasta, meidän pitäis ehkä tehdä siihen joku suunnitelma, et kenen kanssa menee Emilia, kenen kanssa menee Pauliina, kenen kanssa menee Jaana -- Et olisiko niinku ihan joku sellanen että yks pukis täällä ja yks pukis tuolla? (Minna)

Esimerkit kuvaavat hyvin, miten opettajat tuovat ilmi päivän aikana huomaamiaan epäkohtia. Tapahtumia ei kuvata negatiivisen kautta, esimerkiksi Päivi ei harmittele ryhmäjaon vähäistä käyttöä, vaan opettajat ehdottavat suoraan ratkaisua ongelmaan.

Keskustelutuokiota suunnitellessamme jätimme kehyksestä tarkoituksella pois ohjeistuksen antaa suoraa palautetta opetusparille, sillä halusimme nähdä, syntyykö opettajien välillä luonnostaan palautteenantotilanteita. Kuten esiymmärryksemme mukaan aavistelimme, palautteen antaminen jäi vähäiseksi. Kehittävää palautetta ei annettu lainkaan, ja toiselle suoraa, positiivista palautetta vain kahdessa eri yhteydessä: Päivin kehuessa Minnan tietoteknisiä taitoja ja tuntisuunnitelman toteutumista sekä Minnan kehuessa Päivin päätöstä muuttaa äidinkielen suunnitelmaa keskustellakseen oppilaiden kanssa siitä, millainen on hyvä kaveri. Palautteet opetusparille olivat vahvistuksia tämän jo itse esiin nostamille asioille tai niillä perusteltiin yhteistä käytäntöä. Jälkimmäistä kuvaa Päivin seuraava positiivinen palaute:

Eli tässä tulee tavallaan se meidän työnjako. Eli me on sovittu, että Minna vastaa yllistä, koska Minnalla on hanskassa toi SMART:n käyttö sun muut, ja sehän on aivan mahtavaa että, ettei varmasti, no ehkä joku varmaan Samulin luokka saa vastaavaa (opetusta). (Päivi)

Näkemyksemme palautteen antamisen tärkeydestä yhteisopetuksessa vahvistui, sillä yhteisopettajalla on mahdollisuus nähdä opetusparinsa työssä vahvuuksia tai kehityskohteita, joihin tämä ei ole itse kiinnittänyt huomiota. Näistä asioista palautteen antaminen voisi tukea opettajana kehittymistä.

Kohti toista keskustelutuokiota

Opetuskäytännöt ei teemana synnyttänyt sen syvällisempää keskustelua, vaan opettajat keskittyivät puhumaan työnsä konkreettisista asioista. Halusimme kuulla seuraavassa keskustelutuokiassa lisää opettajien yhteistyöstä, opetusparina toimimisesta ja yksilöllisemmin Minnan ja Päivin tavasta opettaa. Koska toisen keskustelutuokion alkuperäinen teema *oppilaiden tuki ja tuntemus* olisi voinut johdattaa keskustelun jälleen arjen konkreettisiin tilanteisiin, päätimme muuttaa tulevia teemoja. Toiseksi teemaksi muotoutui aineiston pohjalta *yhteistyö ja opettajana kehittyminen*. Kolmannen keskustelutuokion aiheen päätimme pitää vapaana. Arvelimme, että tutkimuksen edetessä tarpeemme saada tietoa kehittämiseen tähtäävään keskustelutuokioon liittyvistä tekijöistä tulisi joka tapauksessa muuttumaan.

Niin kriittinen reflektointi kuin kehittävän palautteen antaminen vaikutti olevan opettajille vaikeaa, joten tulkitsimme heidän tarvitsevan siinä ulkopuolisen tukea ja harjoitusta. Päätimme suunnitella seuraavaan keskustelutuokioon tarkemman *itsearviointi ja palaute* -kehiksen (kuvio 4), joka ohjaisi opettajia antamaan enemmän suoraa palautetta toisilleen.

1. Luettele omia vahvuuksiasi opettajana ja opetusparina ensimmäiseen ja kehityskohteitasi kolmanteen sarakkeeseen.

2. Vaihda kaavaketta opetusparisi kanssa ja arvioi hänen esille nostamia asioita.

Vahvuuteni opettajana ja opetusparina	Opetusparin palaute	Kehityskohteeni opettajana ja opetusparina	Opetusparin palaute

Kuvio 4. Itsearviointi ja palaute

Koska opetusparin kehityskohteiden esiin nostaminen oli vaikeaa, emme halunneet pakottaa opettajia siihen seuraavassakaan keskustelutuokiassa. Sen sijaan päädyimme kehittämään keskustelutuokioita palautteenannon kannalta asteittain yhä haastavammiksi. Suunnittelimme, että seuraavan keskustelutuokion aikana opettajat pohtisivat ensin itsenäisesti omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan ja antaisivat vasta tämän jälkeen toisilleen palautetta. Viimeisessä tuokiassa voisimme ohjata opettajia antamaan suoraa palautetta toisilleen.

Opettajien vuorovaikutus ensimmäisen keskustelutuokion aikana vaikutti kaiken kaikkiaan tasavertaiselta, ja opettajat antoivat toisilleen puheenvuoron tasaisin väliajoin. Halusimme varmistaa, että toiminta olisi vastavuoroista myös toisella kerralla, ja että molemmat opettajat antaisivat palautetta toisilleen. Tästä syystä päätimme toteuttaa palautteenannon niin, että opettajilla olisi jälleen keskenään samanlaiset kehykset (kuvio 4), mutta niissä olisi omat sarakkeet omaa pohdintaa ja opetusparin palautetta varten. Palautteen antaminen toteutettaisiin kirjaamalla ensin ylös omia vahvuuksia ja kehityskohteita opettajana ja opetusparina, tämän jälkeen vaihtamalla kehyksiä opetusparin kanssa ja lopuksi antamalla palautetta toiselle hänen jo mainitsemistaan ominaisuuksista. Toi-

mintatavalla toivoimme auttavamme opettajia keskustelutuokiossa rohkeampaan palautteen antamiseen. Lisäksi halusimme, että palautteenantotilanne olisi hedelmällinen ja mieluisa kokemus opettajille. Liian jyrkkä palautteenantotilanne saattaisi muodostaa keskustelulukon opettajien välille, mitä halusimme välttää. Isokorpi (2003, 29) mainitsee tunneälytaitoja kehittävässä tutkimuksessaan, etteivät kaikki ihmiset osaa käsitellä arkoja tunteitaan työyhteisössä. Laatomme kehyksen avulla vuorovaikutustaitoja opetellaan vähitellen.

4.3 Tutkimuspäivä 3: Puntarissa vahvuudet ja kehityskohteet

Kolmantena tutkimuspäivänä tunnelma luokassa välittyi meille rennompana kuin aikaisemmin. Syynä saattoi olla se, että olimme jo tuttu näky luokassa ja tutustuneet opettajiin paremmin projektin etenemisen myötä. Olimme luottavaisia tämänkertaisen keskustelutuokion onnistumista kohtaan, koska ensimmäisen keskustelutuokion pidettyämme meillä oli tietoa opettajien tyylistä keskustella ja olimme voineet suunnitella ja kehittää sen perusteella toisen keskustelutuokion kulun. Aiemmat havainnointipäivät ja opettajien haastattelut olivat tuoneet meitä askel askeleelta lähemmäksi toista keskustelukehystä. Mieleemme oli levollisempi myös siksi, että olimme tyytyväisiä suunnittelemamme tuokion sisältöön. Tunnelmamme oli odottava, sillä halusimme päästä kuulemaan, millaista opettajien välille syntyvä keskustelu olisi tällä kertaa ja miten suunnittelemamme kehys auttaisi tai ohjaisi heitä siinä.

Rakas havainnointipäiväkirja...

Kolmas tutkimuspäivä alkoi havainnoinnin osalta hyvin samanlaisissa merkeissä kuin kaksi aiempaa tutkimuspäivää. Asetuimme istumaan luokan takaosaan jo tutuiksi käyneille paikoillemme Päivin aloittaessa oppitunnin päivästruktuurin läpi käymisellä. Jälleen Päivin kerronta oli hyvin selkeää ja havainnollista. Minna seurasi sivusta Päivin opetusta ja oppilaita sekä täydensi Päivin kerrontaa tarvittaessa. Ainon rooli luokassa oli olla oppilaiden joukossa heidän apunaan sekä varmistaa työrauha ja se, että oppilaat seuraavat opetusta. Kaikki kolme huolehtivat osaltaan työrauhan ylläpitämisestä. Päivi esimerkiksi varmisti työrauhan säilymisen vaatimalla opetuksen ohessa oppilaita pyytämään puheenvuoroa viittaamalla. Minna kehotti oppilaita kuuntelemaan opetusta ja pyysi hiljaisuutta seuratessaan Päivin opetusta. Aino puolestaan kulki luokassa yksittäisten oppilaiden luona muistuttaen heitä siitä, että puheenvuoron olessa Päivillä oppi-

laan tulee olla hiljaa. Luokassa oli myös työharjoittelija, jonka tehtävänä oli toimia erään oppilaan apuna ja istua hänen vieressään.

Lukujärjestys lupasi päivälle äidinkieltä, musiikkia ja liikunnan kaksoistunnin, jolloin ohjelmassa olisi hiihtoa. Koska oli sanomalehtiviikko, tutkittiin äidinkielen tunnilla Hämeen Sanomia. Minna ja Päivi jakoivat oppilaat kolmeen ryhmään, joissa tutkittiin päivän lehteä. Päivi lähti yhden pienryhmän kanssa vihreään luokkaan, Aino otti vastuulleen toisen pienryhmän ja Minna jäi jäljelle jäävien oppilaiden kanssa luokkaan tutkimaan lehtiä. Seuraavalla oppitunnilla koko luokka oli jälleen koolla ja Minnan säestämänä laulettiin yhdessä. Laulun jälkeen katseltiin oppilaiden ja opettajien tuomia vauvakuvia, joista yritettiin arvata, kuka kuvassa on. Minnalla oli tunnin vetovastuu, ja Päivi toimi avustavassa roolissa. Minnan ja Päivin yhteistyö vaikutti sujuvalta Päivin täydentäessä Minnan opetusta.

Välitunnin aikana pääsimme kuulemaan opettajien välille syntyvää keskustelua. Opettajien keskustelu liittyi työasioihin, eikä heidän välillään ilmennyt kaverillista keskustelua esimerkiksi vapaa-ajan tilanteista. Näyttäisi siltä, että opettajien suhde on hyvin ammatillinen ja he ovat ennemminkin työtovereita kuin ystäviä. Aiemmin emme olleet havainneet opettajien välistä keskustelua koulupäivän aikana ja olimmekin jo ehtineet pohtia, onko heillä tämän kaltaista tapaa keskustella ja riittääkö keskustelulle aikaa.

Havainnoinnin kautta näimme, että Minna ja Päivi hyödynsivät yhteisopettajuudessaan paljon luokan jakamista erilaisiin ryhmiin. Opettajilla oli tapana aloittaa koulupäivä yhteisellä tuokiolla. Vaikka oppilaat toimivat päivän aikana erilaisissa ryhmissä Minnan tai Päivin opetuksessa, palasivat kaikki omaan luokkaan aina tunnin päätteeksi. Tätä toimintatapaa näimme opettajien toteuttavan tälläkin kertaa. Havainnoinnin osalta päätelimme aineistoa olevan riittävästi, sillä emme saaneet taustakysymyksiä ajatellen enää uutta tietoa seuraamalla opettajien työtä. Eskolaa ja Suorantaa (1998, 62–63) mukailten voidaan siis puhua aineiston riittävydestä, eli saturaatiosta. Saturaatiota ilmeni havainnoinnissa, mutta keskustelutuokioiden avulla keräämällämme aineistolla koimme olevan meille vielä paljon tutkimuskysymysten kannalta olennaista sanottavaa.

Keskustelutuokio: Yhteistyö ja opettajana kehittyminen

Jo ensimmäisestä kerrasta tuttuun tapaan opettajat istuutuivat kasvotusten pöydän ääreen. Kerroimme opettajille kokeilevamme ajastimen käyttöä tällä kertaa, jotta meidän

kaikkien olisi helpompi seurata ajan kulu. Esittelimme tämänkertaisen teeman ja tuokion rakenteen. Ensimmäiseksi kysyisimme opettajilta lämmittelykysymyksen, jonka pohjalta he keskustelivat (5 min). Tämän jälkeen opettajat saivat eteensä kehyksen, johon he täyttivät ensimmäisen ja kolmannen sarakkeen, eli omat vahvuudet ja kehityskohteet opettajana ja opetusparina (4 min). Seuraavaksi opettajat vaihtoivat kehyksiä keskenään ja heillä oli muutama minuutti aikaa tutustua opetusparin ylös kirjaamiin ajatuksiin ja tehdä omia muistiinpanoja sarakkeisiin kaksi ja neljä, eli kohtiin opetusparin palaute. Kehyksen täyttämisen jälkeen seurasi keskustelu (19 min), jonka jälkeen opettajat asettivat itselleen tavoitteet seuraavalle viikolle. Korostimme ohjeistuksessa vielä, ettei opettajien tarvitse kuvailla tarkasti yksittäisiä tapahtumia meille, vaan riittäisi, että opetuspari tietää, mistä on kyse. Pyrimme tällä siihen, että muutenkin rajallinen keskustelu-aika käytettäisiin tutkimuksen kannalta olennaiseen aiheeseen, vaikka muussa tilanteessa kuuntelisimme mieluusti opettajien tarinoita työhön liittyvistä tapahtumista.

Lämmittelykeskustelu. Ennen varsinaiseen teemaan paneutumista esitimme niin sanotun lämmittelykysymyksen, jotta opettajat pääsisivät virittäytymään tunnelmaan ja aiheeseen. Halusimme kuulla, mitä opetusparin onnistunut yhteistyö Minnan ja Päivin mielestä edellyttää ja mitkä ovat heidän vahvuuksiaan opetusparina. Lämmittelykysymyksen avulla opettajat pääsivät helposti pohdinnan ja keskustelun alkuun. Pyysimme heitä yhdessä pohtimaan, mitkä seikat yleisesti ottaen vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen yhteisopettajuudessa. Opettajat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että yhteisopettajuuden onnistuminen vaatii henkilökohtaista panostusta työhön, kuten sitoutumista, halua ja joustavuutta. Nämä tekijät vaikuttivat Minnan ja Päivin mukaan kykyyn tehdä opetustyötä yhdessä.

Pyysimme opettajia kertomaan, mitkä seikat juuri heidän yhteistyössään ovat tärkeitä. Työn kokeminen yhteiseksi nousi vahvasti esiin opettajien pohdinnassa. Yhteiset säännöt, arvot ja etukäteissuunnittelu auttavat yhteisopettajia Minnan ja Päivin sanoin vetämään yhtä köyttä. He myös totesivat molemmat olevansa luonteeltaan ”puurtajia” ja voivansa luottaa siihen, että asiat tulee aina hoidettua. Erilaisuuden opettajat näkivät vahvuutenaan yhteisopettajuudessa, sillä he kokivat hyödyntävänsä toistensa ammattitaitoa opetuksessa. Minnan ja Päivin tapa hyödyntää toistensa ammattitaitoa tapahtui esimerkiksi jakamalla opetustehtävät osaamisen ja kiinnostuksen kohteiden mukaan, mikä hyödyttää myös oppilaita. Opettajat eivät olleet kuitenkaan kertomansa mukaan tietoisesti pyrkineet kehittämään työssään opettajina toistensa avulla. Minna ja Päivi

mainitsivat rikkaudeksi myös sen, että luokassa on kolme aikuista, jolloin oppilailta on kolme erilaista aikuisen mallia ja mahdollisuus hakeutua sen aikuisen luo, jonka hän tuntee parhaiten.

Itsearviointi- ja palautekeskustelu. Lämmittelykeskustelun jälkeen opettajat ryhtyivät täyttämään kehystä (kuvio 4, s. 47). Kun omista vahvuuksista ja kehityskohteista oli reflektoitu kehysten taulukkoon, vaihtoivat opettajat kehäksiä keskenään. Hetken ajan he saivat paneutua opetusparin ylös kirjaamiin asioihin ja kirjoittaa muistisanoja opetusparin palaute-sarakkeisiin. Tämän jälkeen aloitettiin varsinainen keskustelu, johon opettajat lähtivät liikkeelle positiivisen kautta. Opettajien sopiessa menettelytavasta he vitsailivat ja naureskelivat luoden näin kenties rennon tunnelman tulevalle keskustelulle ja helpottivat keskustelun alkuun pääsyä. He sopivat menettelytavasta, jossa he ottaisivat vuorotellen esiin kehyksestä opetusparin mainitseman vahvuuden ja kommentoisivat ajatusta. Vahvuuksista keskusteleminen vaikutti olevan opettajille helpompaa, kuin kehityskohteista puhuminen. Tämä kuului esiyymmärrykseemme jo keskustelutuokion suunnitteluvaiheessa. Seuraava vuoropuhelu kuvaa opettajien keskustelun aloittamista:

- Okei, alotetaan vahvuuksista, niin voidaan sit rypee lopuks. (Minna)
- Mennäänkö vuorotellen, vai? (Päivi)
- Mennään vaan. (Minna)
- Ettei tuu kerralla liikaa. (Päivi)

Opettajien valitsema menettelytapa kertoi kenties siitä, että kehityskohteista puhumista haluttiin väistää tai siirtää myöhemmäksi. Voisi olla hyödyllisempää käydä läpi vuorotellen vahvuuksia ja kehityskohteita, jotta keskustelun loppuun ei jäisi tunnetta Minnan mainitsemasta ”rypemisestä”.

Teemoittelimme opettajien kirjaamat omat vahvuudet ja kehityskohteet opettajana ja opetusparina kolmeen ryhmään, joita olivat *valitut ominaisuudet, persoonalliset ominaisuudet* ja *tietotaito*. Valituilla ominaisuuksilla tarkoitimme niitä vahvuuksia, joita opettajat ovat tahoillaan kehittäneet ja valinneet omaan opettajuuteensa. Valittuja ominaisuuksia olivat oppilaslähtöisyys, sitoutuneisuus työhön ja tilan antaminen, jota Minna kuvaa kirjoittamalla yhdeksi vahvuudekseen ”en hypi silmille”. Persoonallisiksi ominaisuuksiksi luokittelimme ne vahvuudet ja heikkoudet, joita opettajat perustelivat persoonansa piirteisiin liittyviksi. Persoonallisia ominaisuuksia Minna ja Päivi mainitsivat

olevan esimerkiksi määrätietoisuus, liisa kiltteys ja täsmällisyys. Tietotaitoon taas liit-
tivät vahvuudet, kuten musikaalisuus, pitkä työkokemus ja yhteistyötaidot, sekä heik-
koudet, kuten liikunnan opettamisen ja palautteenannon vaikeus.

Minnan kerronta oli alusta asti hyvin refleктоivaa, kun taas Päivi keskittyi kuvailemaan
tilanteita ja oli aluksi palautteissaan lyhytsanaisempi. Keskustelun alussa Päivi luetteli
Minnan itsestään kirjaamia vahvuuksia ja omia palautteitaan jäykän oloisesti ja kirja-
kieltä käyttäen. Tämä saattoi johtua siitä, että keskustelu ei ollut vielä päässyt kunnolla
käyntiin ja jännitystä oli ilmassa. Toisaalta kyse saattoi olla myös Päivin positiivisen
palautteen, hänen omien sanojensa mukaan kiitoksen antamisen, vaikeudesta. Keskuste-
lun myöhemmässä vaiheessa Päivi kuitenkin pohti omia kehityskohteitaan laajemmin ja
vapaammin kuin keskustelun alussa Minnan kannustavan ja keskustelevan asenteen
tukemana. Minna taas pohdiskeli Päivin itsestään listaamia vahvuuksia peilaten niitä
omaan toimintaansa. Seuraavat katkelmat opettajien kerronnasta ilmentävät heidän yksi-
öllistä tyyliään keskustella.

Sulla on *täsmällisyys* ja mää oon laittanut, että mulla ei onnistu aina tuo. Et-
tä se on sellanen, että vastakohdat täydentävät toisiaan. Niin se on ollut tosi
hyvä juttu ja musta on itseasiassa tullut hyvin paljon... no ainakin, miten
sen nyt sanoisin, en mää pystyis enää tekeen työtä niinkun ennen tein kaiken
täysin suunnittelematta, koska luotin aina siihen, että spontaanisti syntyy
hyviä ideoita, mutta tota jotenkin tän puolentoista vuoden aikana on oppinut
siihen, että hyvä tunti tulee vaan niinku suunnittelemalla, että se vaan on
niin. Hyvän suunnitellun tunnin keskellä, jos tulee joku spontaani idea, se
voi toimiakin, mutta se pohja täytyy kyllä olla, et se homma toimii. (Minna)

Sulla on täällä *oppilaslähtöisyys*, et se on äärimmäisen tärkeätä sulle, ja se
mun mielestä se näkyy ja kuuluu. Et se on tosi hieno. *En hypi silmille, an-
nan tilaa*. No et ainakaan mun silmille oo hyppinyt. Ja *Musiikki ja ict osaa-
minen* on loistavaa, ihailtavaa, kadehdittavaa. Olet *kannustava ja kuuntele-
va*. Se on aivan totta. (Päivi)

Oman toiminnan reflektointi näytti olevan opettajille helppoa ja antoisaa. Monissa tilan-
teissa opetuspari olisi voinut antaa suoraa palautetta toiselle, mutta usein palaute kääntyi
oman tai yhteisen toiminnan pohdiskeluun. Reflektointitilanteet vaikuttivat hyödyllisil-
tä, sillä niiden kautta voi tiedostaa omat toimintatapansa ja päästä itsensä kehittämisen
alkuun (ks. Suojanen 1992; Mezirow 1995). Opetusparin on hyödyllistä kuulla, millai-
sia asioita toinen itsestään pohtii. Kehyksen avulla toivoimme opetusparin palautteen
tuovan opettajille uutta näkökulmaa omien kehityskohteiden reflektointiin. Palaute oli
kuitenkin monesti hyvin yksisanaista ja sillä ilmaistiin samaa mieltä tai eri mieltä ole-

mista. Syvällisempi keskustelu opettajien välille syntyi, kun Päivi pohti aiemman työelämässä kokemansa palautteenantotilanteen kielteistä vaikutusta itseensä ja pitkävihaista luonteenpiirrettään. Opettajat keskustelivat siitä, miten Minnan kynnyksellä antaa palautetta nousee hänen tietäessään tämän. Tämä keskustelu toi mieleemme kysymyksen: miten voisitte kannustaa toisianne palautteenantoon? Päätimme esittää kysymyksen opettajille keskustelutuokion päätteeksi.

Päivi kirjoitti kehityskohteeseen *määrätietoisuuden*, jolla hän kertoi tarkoittavansa sitä, että hän on vienyt tärkeäksi katsomaansa integraatiota eteenpäin kuin juna huomioiden muita. Minna ihmettelikin ennen Päivin selitystä, oliko sana vahingossa joutunut sarakkeeseen *kehityskohteet* sarakkeen *vahvuudet* sijaan. Päivi perustelee määrätietoisuuttaan luonteenpiirteillään ja siksi mahdollisena muuttaa. Toisaalta hän kuitenkin pohtii, miten ottaisi huomioon sen, ettei enää antaisi itsestään kuvaa junana, joka vain menee eteenpäin ottamatta muita huomioon.

Opettajien käydessä läpi kehityskohteita, meille jäi tunne, että osa omista kehityskohdeista oli ikään kuin piilotettu viesti toiselle. Esimerkiksi Minnan itsestään mainitsemat kehityskohteet ”liika kiltteys” ja ”en uskalla sanoa asioita suoraan”, tuntuivat vihjaavan, että Päivin junamaisuus on Minnan mielestä yksi Päivin kehityskohde.

No sul on tääl *liika kiltteys*. Mä kirjoitin et ooksää ny tuntenu olevas tossun alla? (Päivi)

Äänensävyyn ja suoran kysymyksen esittäminen Minnalle viittaisi siihen, että myös Päivi oletti Minnan itsestään mainitseman kehityskohteen olleen häneen kohdistuvaa kritiikkiä. Päivi myös vaikutti siirtyvän hieman puolustuskannalle pyytäessään Minnaa selittämään tarkemmin. Osuuko tämä nimenomainen asia liian lähelle Päivin aiempaa huonoa kokemusta palautteenantotilanteesta ja siitä, että häntä on aiemmin syytetty junamaisuudesta? Minna selitti liiallista kiltteyttään seuraavasti:

Ei vaan siis mul on aina ollu niinku toi sama dilemma, että ku tavallaan mä ajattelen niin, että mä en niinku haluu et se perustuu se lapsen ja aikuisen välinen niinku se, että lapset tottelee mua perustuis siihen, et ne pelkää mua. -- Se, että mä en ite kestä sitä, että niinku huutaisin oppilaille tai että mä niinku sanoisin oppilaille vihasesti tai muuta, koska musta tuntuu et sen jälkee niinku siit tulee vaan semmonen kierre et sit ne sanoo mulle vihasesti ja sit mä taas sanon niille vihasesti. Mut sit mul on aina ollu se, että tota olenko mä sitte liian kiltti? -- (Minna)

Minnan näytti olevan kovin vaikea selittää oman liiallisen kiltteytensä hyvyttä tai huonoutta ja sitä, mihin kiltteys kohdistuu. Minnan pohtiessa sitä, ettei halua auktoriteettinsa opettajana perustuvan pelolle ja toisaalta sitä, onko hän liian kiltti, odotimme, että Päivi olisi osallistunut keskusteluun tai kertonut oman mielipiteensä. Päivi ei kuitenkaan reagoinut Minnan reflektioon tai auttanut Minnan pohdintaa sen aikana. Vasta lopuksi Minnan sanoessa, ettei koe olevansa tossun alla, Päivi totesi: ”Joo”.

Jäimme pohtimaan, kokiko Minna tarpeelliseksi puolustella kiltteyttään ja pehmeämpää auktoriteettiaan, koska Päivin auktoriteetti perustuu jyrkempään linjaan. Olemme havainnoinnin kautta huomanneet, että toisinaan Päivin puhesävy oli kiihtyneempi hänen puhuessaan oppilaille ja olemuksensa tiukempi verrattuna Minnaan. Päivi perusteli jyrkempää linjaansa sillä, että luokka edellyttää tiukkaa kuria. Minna kertoi olevansa samoilla linjoilla, mutta kenties hänen mielestään oppilaiden toimintaa voi ohjata pehmeämmin keinoin. Syvällisempää keskustelua opettajien välille ei aiheesta syntynyt, vaikka omien toimintatapojen pohtiminen yhdessä olisi voinut auttaa kehittämään niitä ja kenties löytämään yhtenevämmän linjan työrauhan säilyttämisen keinoista.

Joo. No sitte tääl on *en uskalla sanoa asioita suoraan*. Sitte mul on kysymysmerkki, minullekko? (Päivi)

Tutkijoina huomasimme, että Päivin olemus jotenkin synkkeni. Päivi saattoi ajatella Minnan mainitsemien omien kehityskohteidensa olevan hänelle kohdistettuja palautteita ja koki ehkä tilanteen epämiellyttäväksi. Myös itse olimme surullisia siitä, että Päivi kenties pahastui ajatuksesta, ettei Minna uskalla sanoa asioita hänelle suoraan. Minna kuitenkin selitti, ettei tarkoittanut hänen ja Päivin välistä suhdetta vaan yleisesti elämänsä liittyviä asioita. Myös Minna jotenkin hätääntyi ja halusi nopeasti vaihtaa puheenaihetta ja sanoa, ettei tarkoittanut, ettei uskalla sanoa asioita suoraan Päiville. Tutkijoina meille jäi kuitenkin sellainen tunne, että Minna yritti kertoa jotakin Päiville. Jäimme pohtimaan, miten voitaisiin varmistaa palautteenanto siten, ettei toinen koe sitä persoonallisiin ominaisuuksiinsa kohdistuvaksi tai loukkaavaksi, jos jo omien kehityskohteiden kääntymisen vihjeiksi palautteesta toiselle tuottaa mielipahaa. Mikäli negatiivisia tunteita toista kohtaan syntyy, saattaa palaute jäädä antamatta. Ymmärsikö Päivi väärin, eikä Minna todella tarkoittanut kehityskohteitaan vihjeiksi Päiville vai eikö Minna halunnut enää keskustella asiasta nähdessään, että Päivi saattaisi pahoittaa miensä?

Ei vaan tämmöstä pyörittelyä mää aina teen. Jaarittelen ja pyörittelen, et mä arvostan semmosia ihmisiä, jotka osaa sanoa asiat suoraan, sillain niinku, eikä tällä tavalla pyörittele.. No sit mää meen eteenpäin tähän sun: *inklusion toteuttaminen*. (Minna)

Keskustelun loppupuolella esitimme opettajille aiemmin mieleemme nousseen kysymyksen: Miten voisit kannustaa opetuspariasi antamaan kehittävää palautetta itsellesi? Opettajat kertoivat prosessin aikana toivovansa enemmän rakentavaa palautetta opetusparilta. Toisaalta aineiston ja opettajien kertoman mukaan he myös kokevat sen olevan vaikeaa. Minna ja Päivi vastasivat kysymykseen näin:

Ai et mitä keinoja? Varmaan semmonen mikä mulle aina sanotaan että tota tai mikä mun pitää aina sanoo ihmisille et en mä rikki mee. Et en mä ota loppujen lopuks kauheen raskaasti mitää -- Mää en sitte taas oo sillä tavalla pitkävihanen et sehän on niinku hölmää, et eihän kritiikki pidä johtaakaa mihkä vihaan. (Minna)

No emmä tiä se, että mä muistan sillon aikoinaan kun mä tulin koulun puolelle, ni mä kaipasin hirveesti sitä semmosta yhteisöllisyyttä, mikä oli päiväkodissa. (Päivi)

Minna vastasi kysymykseemme peilaten ajatuksiaan omaan toimintaansa ja aiemmin mainitsemaansa liikaan kiltteyteen. Esittäessämme saman kysymyksen Päiville, hän kertoi kaipaavansa kouluun lisää yhteisöllisyyttä eikä maininnut suoraan, miten voisi rohkaista juuri Minnaa antamaan itselleen palautetta. Vastaus herätti kysymyksen siitä, eikö Päivi toivonut Minnalta kehittävää palautetta, vai eikö hänen mieleensä vain tullut mitään keinoa helpottaa palautteenantoa. Opettajien aiemman keskustelun perusteella kuitenkin pohdimme, miksei Päivi vastannut esimerkiksi, että hän voisi yrittää ottaa palautteen vastaan ilman, että Minnan tarvitsisi pelätä pitkävihaisuutta. Kenties tämä kertoi siitä, että Päivi ei ole valmis vastaanottamaan palautetta tai lupaamaan, ettei loukkaannu palautteesta, jota hän ei mielestään ansaitse.

Keskustelutuokion päätteeksi pyysimme opettajia asettamaan itselleen keskustelun pohjalta tavoitteet, jotka liittyivät tuokion aikana esiin nousseisiin kehityskohteisiinsa. Tavoitteen asettamisella toivoimme opettajien kiinnittävän huomiota tulevan viikon aikana omaan toimintaansa. Samalla opettajat pääsisivät kokeilemaan, miten ja millaista on rutiineiksi muodostuneiden toimintatapojen kehittäminen. Koska Minna oli pohtinut liiallista kiltteyttään, päätti hän asettaa tavoitteekseen sen, ettei koulupäivien alussa sorutuisi jutustelemaan oppilaiden kanssa, jottei tunnin alku viivästyisi. Päivi valitsi tavoitteekseen palautteen antamisen tilaisuuden tullen, koska hän koki sen vaikeaksi. Opetta-

jilla oli viikko aikaa pyrkiä toimimaan tavoitteidensa mukaisesti. Seuraavan keskustelutuokion aluksi kävisimme läpi heidän mietteitään tavoitteeseen pääsystä.

Kohti kolmatta keskustelutuokiota

Keskustelutuokio antoi viitteitä siitä, että vuorovaikutuksen laatuun on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota. Jotta palautteenantotilanne ei muodostuisi epämieluisaksi, tulisi varmistaa, että väärinymmärrykset oikaistaan. Candy, Harri-Augstein ja Thomas (1985, 102–105) mainitsevat oppimiskeskustelun kuvailemisen yhteydessä, että keskustelun ohjaajan, tässä tutkimuksessa palautteen antajan, peilauksen tai palautteen on tärkeää olla selkeästi ymmärrettävää, jottei vääriä tulkintoja pääse syntymään. Myös kehoite tarkentaville kysymyksille olisi nähdäksemme tärkeää.

Havainnoidessamme opettajien keskustelua panimme merkille, että antoisin vuorovaikutus tapahtui toisen reflektointiin osallistumisen sekä kannustavan ja keskustelevan asenteen kautta. Keskustelun tulisi siis olla vastavuoroista ja molemmille osapuolille tilaa ja aikaa antavaa. Tällöin keskustelijat voivat rauhassa ja keskeytyksettä keskustella ja kertoa tuntemuksistaan. Avoimuus syventää keskustelun laatua ja ystävälliset eleet ja äänensävyt rohkaisevat puolestaan avoimuuteen. Avoin keskustelu aiemmista palautteenantokokemuksista ja omista persoonallisuuden piirteistä olisi tärkeää, jotta tiedettäisiin, miksi toinen saattaa loukkaantua tietynlaisesta palautteesta. Avoimuus on tärkeää myös siksi, ettei asioita sivuuteta, koska niistä on vaikea keskustella. Hyvien yhteistyötaitojen pohtiminen yhdessä ja omien keskustelua koskevien toiveiden esiin tuominen auttaisivat opetusparia keskustelussa. Myös tarkentavat, opetusparille esitetyt kysymykset ja kuunteleminen osoittaisivat kiinnostusta toisen kerrontaa kohtaan. Myötätuntoinen asenne keskustelussa auttaisi rohkaisemaan opetusparin kerrontaa.

Alun perin olimme suunnitelleet, että siirtyisimme tuokio tuokiolta pikkuhiljaa kohti suoraa palautteenantoa opetusparille. Opettajien pohdinnan sisältö omista ja opetusparin vahvuuksista ja kehityskohteista prosessin aikana tuntui kuitenkin jo toistavan itseään. Mikäli olisimme seuraavaksi toteuttaneet toisen keskustelutuokion samaan tapaan muuttaen itsearviointi- ja palautekehityksen (kuvio 4) sarakkeita siten, että palaute vahvuuksista ja kehityskohteista annettaisiin suoraan opetusparille ja tämän jälkeen keskusteltiin niistä, olisi keskustelun sisältö saattanut olla hyvin samanlainen tähänastisen aineiston kanssa. Koska palautteenanto lisäksi vaikutti erittäin vaikealta opettajille ja vaarana

tuntui olevan se, että tutkittaville aiheutuisi palautteenantotilanteessa pahaa mieltä, päättimme hieman muuttaa taktiikkaamme.

Jotta pääsimme kuulemaan, millainen olisi opettajien mielestä hyödyllinen keskustelutilanne, laadimme seuraavaa tuokiota varten kaksi keskustelukehystä. Ensin opettajat pohtivat, millainen olisi unelmien keskustelutuokio yhteistyön kehittymisen tukena. *Unelmien keskustelutuokio* -kehykseen (kuvio 5) he kirjaisivat ylös yhdessä mietteitään unelmien keskustelutuokiosta, jos kaikki olisi mahdollista.



Kuvio 5. Unelmien keskustelutuokio

Seuraavaksi he saisivat täydennettäväkseen toisen yhteisen kehiksen, *keskustelutuokion edellytykset* (kuvio 6).

Tavoite: Minnan ja Päivin keskustelutuokio yhteistyön kehittymisen tukena

	Tavoitteeseen pääsyä tukevat: +	Tavoitteeseen pääsyä estävät: -
Sisäiset tekijät (omat ja opetusparin)	<i>Vahvuudet:</i>	<i>Heikkoudet:</i>
Ulkoiset tekijät (ympäristö)	<i>Keskustelutuokion mahdollistavat:</i>	<i>Keskustelutuokiota uhkaavat:</i>

Kuvio 6. Keskustelutuokion edellytykset

Neljännän kehyksen rakensimme muunnellen SWOT-analyysia. Opettajat tulisivat pohtimaan neljää ulottuvuutta tämän hetkisen tilanteensa pohjalta. Ensimmäisellä rivillä opettajat pohtivat, mitkä sisäiset tekijät, kuten omat ja opetusparin persoonalliset ominaisuudet, taidot ja kokemukset, olisivat heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan keskustelutuokion kannalta. Kehyksen alemmalle riville opettajat vastaavasti reflektoivat niistä ulkoisista tekijöistä, kuten ympäristöstä, jotka mahdollistavat ja uhkaavat keskustelutuokion toteuttamista. Nelikentän ensimmäisen sarakkeen sisäisten tekijöiden vahvuudet ja ulkoisten tekijöiden mahdollisuudet ovat tavoitteeseen pääsyä tukevia tekijöitä, kun taas toiseen sarakkeeseen kirjattavat sisäisten tekijöiden heikkoudet ja ulkoisista tekijöistä johtuvat uhat ovat tavoitteeseen pääsyä estäviä asioita.

Yksi keskustelutuokion tavoitteista oli kokeilla ajastimen käyttöä. Pyrimme ajastimen käytöllä säätelemään tuokioon käytettävää kokonaisaikaa. Halusimme myös nähdä, olisiko opettajille hyödyllistä pystyä seuraamaan keskustelutuokion eri vaiheissa, minkä verran aikaa kuhunkin osioon olisi jäljellä. Opettajat eivät kuitenkaan seuranneet ajan kuluja eivätkä lopettaneet kerrontaansa ajastimen soidessa osion päättymisen merkiksi,

joten päätimme jättää ajastimen käytön pois seuraavassa tuokiossa, koska emme halunneet turhaan luoda kiireen tuntua keskustelutuokioon.

4.4 Tutkimuspäivä 4: Vihreästä luokasta unelmiin

Kolmas ja viimeinen keskustelutuokio ajoittui ystävänpäivälle. Koska olimme toteuttaneet edellisen keskustelutuokion vain viikkoa aiemmin, tuntui, että olimme vasta äskettäin istuneet vihreässä luokassa Minnan ja Päivin kanssa. Myös opettajat päivittelivät, miten nopeasti viikko oli kulunut. Edellisestä keskustelutuokiosta saadun aineiston analysoimiseen ja uusien kehysten suunnitteluun oli kulunut yllättävän paljon aikaa, joten olimme joutuneet hieman vauhdittamaan aikatauluamme. Tutkimuspäivänä olimme kuitenkin valmiita tulevaan ja tunsimme olomme jälleen aikaisempaa varmemmaksi. Lisäksi olimme innokkaita saamaan lisäaineistoa tutkimukseen, sillä toinen keskustelutuokio oli ollut varsin mielenkiintoinen ja antoisa.

Keskustelutuokio: Oman keskustelutuokion edellytykset

Viimeisen keskustelutuokion teemaksi muodostui aiempien tuokioiden perusteella *oman keskustelutuokion edellytykset*. Ensimmäiseksi tarkoituksenamme oli selvittää, millainen vuorovaikutus tukee kehittävää keskustelua. Saadaksemme tietoa siitä havainnoimme opettajien kommunikaatiota ja dialogia kuten aiemminkin. Lisäksi annoimme Minnalle ja Päiville tehtäväksi pohtia, mitkä tekijät liittyisivät yhteistyön kehittymistä tukevaan *unelmien keskustelutuokioon*. Toiveenamme oli kuulla, millaisia vuorovaikutuksellisia ominaisuuksia ammatillisesti kehittävä keskustelu osallistujilta vaatii.

Toiseksi tarkoituksenamme oli syventää tietojamme opetusparina kehittymisestä. Halusimme selvittää laatimamme SWOT-analyysia mukailevan kehyksen (kuvio 6) avulla, mitkä opettajien työn sisäiset ja ulkoiset tekijät tukevat tai estävät kehittävien keskustelutuokioiden toteutumista. Toivoimme, että tehtävä kannustaisi opettajia reflektoimaan niistä työhönsä liittyvistä asioista, jotka vaikuttavat heidän kohdallaan unelmien keskustelutuokion toteutumiseen. Tällä tehtävällä pyrimme selvittämään, reflektoivatko opettajat työstään kriittisesti. Halusimme nähdä, tuovatko opettajat näkyviksi niitä yhteisiä tai yksilöllisiä heikkouksia, jotka mahdollisesti estävät kehitystyötä, sillä juuri nämä tekijät osoittaisivat tarpeelliset kehityskohteet.

Koska keskustelutuokiossa ei ollut tarkoitus niinkään antaa opetusparille palautetta, vaan suunnitella yhdessä ideaalia keskustelutuokiota ja reflektoida yhteistyöstä ja opettajuudesta, pyysimme opettajia istumaan vierekkäin pöydän ääreen. Näin heidän oli mahdollista kirjoittaa yhdessä ajatuksiaan kehyksiin. Itse istuimme hieman kauempana opettajia vastapäätä. Nauhoitimme keskustelun ja teimme sen aikana muistiinpanoja havainnointipäiväkirjaan. Lupasimme huolehtia keskustelun aikataulusta, sillä halusimme antaa Minnalle ja Päiville täyden työskentelyrauhan.

Keskustelutuokio rakentui kolmesta tehtävästä. Ensin palautimme mieleen edellisellä kerralla asetetut tavoitteet (5 min), toiseksi opettajat laativat ideakartan unelmiensa keskustelutuokiosta (10 min) ja lopuksi he refleктоivat ääneen oman keskustelutuokionsa onnistumista tukevista ja estävistä tekijöistä (15min). Tavoitteena oli, että keskustelu opettajien välillä olisi vapaata ja että keskustelun aiheet olisivat heidän itsensä esille tuomia. Oma tehtävämme oli asettaa keskustelulle puitteet kehysten avulla ja tukea dialogia, mikäli se ei sujuisi itsestään.

Tavoitteiden onnistumisen arviointia. Keskustelutuokion aluksi kysyimme, miten opettajat onnistuivat edellisellä kerralla asettamissaan henkilökohtaisissa tavoitteissa. Halusimme selvittää, oliko tavoitteiden asettaminen kehittymisen kannalta hyödyllistä ja miten opettajat olivat tehtävässä onnistuneet. Minna oli asettanut tavoitteekseen kiinnittää huomiota siihen, ettei oppituntien alku kuluisi oppilaiden kanssa jutusteluun, jotta opetus saisi rauhallisen alun. Hän ei pystynyt kommentoimaan tavoitteensa onnistumista, koska viikko oli ollut hänen mukaansa ”risainen”, eikä hän ollut usein ehtinyt ensimmäisen oppituntin aloitukseen. Päivin tavoitteena oli antaa palautetta aina tilaisuuden tullen. Hän kertoi, että tavoitteen asettaminen oli vaikuttanut hänen toimintaansa menneen viikon aikana. Hän oli muun muassa pyrkinyt tietoisesti lisäämään palautteen antamista eräälle kouluohjaajalle. Päivi kertoi, ettei hän kokenut vaikeaksi antaa palautetta lapsille vaan aikuisille. Positiivisen palautteen antaminen tuntui Päivistä hyvältä, mutta hän ei osannut sanoa, oliko hänen tullut annettua myös kehittäväää palautetta.

Vaikka emme olleet tutkijoina täysin tyytyväisiä tavoitetehtävän onnistumiseen, oli meistä mielenkiintoista kuulla, millaiset tavoitteet opettajat itselleen asettivat eli missä asioissa he kokivat tarvitsevansa kehittymistä. Vaikka Minna ja Päivi eivät luullaksemme erityisesti hyötynet tavoitteiden asettamisesta, tehtävän teettäminen antoi meille

tietoa mallinnusta varten. Lisäksi se synnytti uusia ideoita keskustelutuokioiden sisällyksi ja havainnollisti tavoitteen asettamisen merkitystä palautteenannon sytykkeenä.

Unelmien keskustelutuokio. Toisessa tehtävässä opettajat laativat ideakartan unelmiensa keskustelutuokiosta (kuvio 5, s. 57). Heidän tehtävänään oli pohtia, millainen keskustelutuokio olisi kehittymisen kannalta ideaali, mikäli mahdollisuudet sellaisen järjestämiseen olisivat rajattomat. Meitä kiinnosti kuulla, mitä asioita opettajat toisaalta korostaisivat ja mitä asioita heidän toisaalta ei tulisi mainittua ilman lisäkysymyksiämme. Tehtävä sopi hyvin toimintatutkimukseen, sillä siinä myös tutkimuksen osallistujien rooli oli toimia tutkijoina. Pohtiessaan unelmien keskustelutuokion luonnetta opettajilla oli tavallaan sama tavoite kuin tutkimuksella eli selvittää, millaiset keskustelutuokioidet jottavat opetusparin ammatilliseen kehittymiseen?

Pyysimme opettajia kirjaamaan keskustelun aikana syntyneet ideat kehukseen, sillä heidän tulisi palata keskustelun ajatuksiin seuraavan tehtävän aikana. Minna otti tehtävään kirjurina toimimisen. Varmistaaksemme, että saisimme tarpeeksi tietoa unelmien keskustelutuokion luonteesta, olimme listanneet itsellemme ylös niitä tekijöitä, joista opettajien olisi hyvä keskustella. Emme kuitenkaan halunneet ennalta määrittää keskustelun sisältöä, joten jätimme kirjaamatta tekijöitä kehukseen. Sen sijaan esitimme tarvittaessa opettajille kysymyksiä asioista, joita he eivät itse maininneet.

Teemoittelun myötä keskustelun aihepiireiksi muodostuivat *keskustelutuokion kesto ja ajankohta, paikka, ilmapiiri, toimintatavat, osallistujat ja aiheisältö*. Minnan ja Päivin mielestä ideaali tilanne olisi, että keskustelutuokio pidettäisiin kerran kuussa ja siihen varattaisiin aikaa useampia tunteja.

Se että on rauhottunut, kun yleensä meidän keskustelut on aina sit, jos on vaikka suunnittelupalaveri, niin se on heti koulupäivän jälkeen, niin on väsyksissä. Ei oo kauheesti semmosta jaksamista siihen kehitykseen. Mut jos olis sellanen tilanne, että olis vähän taukoo siinä välissä, et vois tulla uutena ihmisenä. (Minna)

Hyväksi keskustelutuokion paikaksi opettajat mainitsivat omat kotinsa ja korostivat, ettei tapaamista olisi hyvä järjestää koululla. Keskustelutuokion paikkavalinta näytti liittyvän keskustelun ilmapiiriin. Päivi kuvasi, kuinka ”pehmeä sohva sekä syöminen ja juominen” tarjoaisivat tapaamiselle antoisimmat lähtökohdat kuin luokkahuoneessa istuminen. Lisäksi rauhallinen, avoin ja rento tunnelma sekä kaikkien mielipiteiden huomioon ottaminen koettiin hyvää ilmapiiriä luoviksi tekijöiksi.

- No kyllä mun mielestä, se luottamus toiseen ja sitten avoimuus, et uskaltaa tuoda niitä ajatuksia esiin ja toiveitaan. (Päivi)
- Niinpä, ja sitten, että uskaltaa hyvissä ajoissa sanoa niistä asioistaan, eikä sitten jälkeinpäin. (Minna)

Saimme mallinnukseen opettajilta paljon ideoita heidän pohtiessaan unelmien keskustelutuokioissa käytettäviä toimintatapoja. Heidän mielestään olisi tärkeää huolehtia siitä, että keskustelu pysyy oikeissa asioissa. Asioita voitaisiin myös kirjata ylös, vaikka keskustelu olisi muuten vapaata, eikä kokousmaista. Lisäksi opettajat nostivat esille joitakin tapoja huomioida osallistujien henkilökohtaisia taipumuksia, kuten seuraava Minnan pohdinta osoittaa:

Mä oon ehkä vähän semmonen yksin puurtaja, että emmä välttämättä osaa, jos yhdessä mietitään tällain, et mulle ei tuu mieleen ne asiat, kun kaikki puhuu samaan aikaan, et mä ainakin tarviin sen pienen hetken, et kirjaan ne asiat ylös ja mietin niinku omassa päässäni. (Minna)

Tärkeimmäksi onnistuneen keskustelutuokion tekijäksi opettajat mainitsivat koko tiimin, mukaan lukien koulunkäynnin ohjaajan, Ainon, paikallaolon. Tätä pohtiessaan Minna ja Päivi eivät välttämättä ymmärtäneet keskustelutuokioiden luonnetta opettajuutta kehittävänä työtapana, vaan katsoivat asiaa suunnittelupalaverin kannalta. Opetuksen käytäntöjen suunnittelussa tai kehittämistyössä Ainon oppilaantuntemus ja tietotaito olisi varsin hyödyllistä ja tarpeellista. Käsiteltäessä opettajien välistä yhteistyötä, vuorovaikutusta ja opettajuutta vaatii tilanne kuitenkin osallistujilta yhdenmukaista tietoa työstä ja ammatista.

Opettajat mainitsivat Ainon usein keskusteluissaan, mikä kertoo heidän arvostuksestaan koulunkäynnin ohjaajaa kohtaan. Yhteistyön lisääntyessä kouluissa on myös koulunkäynnin ohjaajia palkattu yhä enemmän luokkiin oppilaiden avuksi. Koulukulttuurissa ohjaajat, joita on aiemmin kutsuttu avustajiksi, ovat täten saamassa uuden statuksen. Aiemmin kouluissa on vallinnut tunnelma kahden kerroksen väestä, joka näkyy edelleen esimerkiksi kaikille yhteisen tilan nimittämisessä opettajanhuoneeksi. (ks. Takala 2010, 124–131.) Koska ohjaajien apu luokassa voi olla opetuksen onnistumisen kannalta nykyään välttämätöntä, on arvostus heidän työtään kohtaan kasvanut. Kulttuurin uudistus saattaa näkyä myös opettajien korostuneessa tarpeessa näyttää ulkopuolisille, että he todella arvostavat saamaansa apua. Tämä saattoi selittää opettajien halua ottaa koulunkäynnin ohjaaja mukaan keskustelutuokion kaltaiseen tapaamiseen.

Kun kysyimme, olisivatko kaikki keskustelun osallistujat toisilleen tuttuja, Minna intoutui pohtimaan, että ulkopuolinen henkilö voisi tarjota opettajille uusia näkemyksiä. Päivi ei kommentoinut asiaa. Kenties hän ei koe työn ulkopuolisen henkilön osallistumista kehityksen kannalta hyödylliseksi. Kumpikaan opettajista ei myöskään tässä yhteydessä maininnut ulkopuolisen henkilön tarpeellisuutta keskustelun ohjaamiseen. Keskustelutuokioita ohjaavina tutkijoina kuitenkin huomasimme, että osallistumisemme rohkaisi opettajia kehittävään keskusteluun, jota ei ilman ulkopuolista apua olisi syntynyt. Esimerkiksi kehittävän palautteen antamisessa ja puhuttaessa opettajien kehityskohteista oli apumme ollut tarpeellista.

Unelmien keskustelutuokion yhteydessä Minna ja Päivi pohtivat tuokioiden aihesisältöä eli sitä, mistä asioista opettajien olisi hyödyllistä keskustella. Esiin nousivat yhteiset arvot, käytännöt ja tavoitteet sekä niistä sopiminen. Oheinen vuoropuhelu kuvaa opettajien keskustelua.

- Semmonen palaveri, että se ei ole suunnittelupalaveri -- missä suunnitellaan oppitunteja tai niitten sisältöjä tai työnjakoa. (Päivi)
- Vaan mitä siä puhuttais? (Tutkija)
- Esimerkiks just näistä käytännöistä, miten sitä yhteistyötä tehdään. Ja varsinkin aluks olis tärkeetä, niinkun oli puhetta, et ne yhteiset käytännöt ja arvot ja tavoitteet ois kaikilla yhteiset, puhuttu auki ja yhdessä luodut. (Päivi)
- Meidän tapauksessa, yhteisopettajuudessa, mietittäis ne ryhmät miten me eriytetään. (Minna)

Opettajien keskustelu osoitti, että yhteistyö voidaan ymmärtää joko käytännöllisesti *yhteisenä työnä* tai laadullisesti *yhteistyönä*. Molemmat määrittelyt liittyivät vahvasti yhteisopetukseen. Tutkijoina tarkoitimme tämän tehtävän yhteistyöllä käytännön asioiden lisäksi opettajien keskinäisen yhteistyön laadullista parantamista. Pyrimme esimerkiksi ohjaamaan opettajia keskustelemaan siitä, millaiset persoonalliset ominaisuudet, kuten luonteen piirteet tai puhetapa, vaikuttavat vuorovaikutukseen ja sitä kautta yhteistyöhön. Opettajien käymä keskustelu osoitti, että se, miten he ymmärtävät yhteistyön, painottui käsitteen käytännön puoleen eli yhteiseen työhön, esimerkiksi heidän tapaansa suunnitella yhdessä oppilasryhmiä. Päivi mainitsi, ettei keskustelutuokio saisi olla suunnittelupalaveri, vaan siellä sovittaisiin yhteistyön toteuttamisesta. Hän ei kuitenkaan kertonut tarkemmin, mitä yhteistyön toteuttamisella tarkoitti.

Opettajien puhuessa unelmien keskustelutuokiosta kerronta oli sujuvaa, ja opettajilla oli aiheesta paljon sanottavaa. Apuamme ei tarvittu keskustelun aloittamiseen, ja kysyimme koko tehtävän aikana ainoastaan muutaman selventävän kysymyksen. Minna ja Päivi toivat ajatuksiaan ilmi avoimesti, ja keskustelu oli tasapuolista ja vuorottelevaa. Vaikka meistä näytti siltä, että opettajat saattoivat olla joistakin asioista eri mieltä, ei erimielisyyksiä nostettu esiin. Opettajat täydensivät toistensa ideoita unelmien keskustelutuokioon liittyvistä tekijöistä.

Minnan ja Päivin keskustelutuokion edellytykset. Kolmannessa tehtävässä ohjasimme opettajia pohtimaan oman keskustelutuokionsa edellytyksiä niissä puitteissa, joissa he tällä hetkellä työskentelevät. Pyysimme heitä pohtimaan tuokion onnistumismahdollisuuksia laatimaamme kehykseen (kuvio 6). Opettajien tuli kirjoittaa ajatuksiaan kehykseen. Minna toimi edelleen kirjurina. Toivoimme ajatusten ylöskirjaamisen auttavan heitä hahmottamaan paremmin taulukon moniulotteisuutta. Tarkoituksena oli peilata keskustelutuokion todellisia mahdollisuuksia aiemmin pohdittuun unelmien keskustelutuokioon.

Opettajien keskustelun alkupuolella painottui keskustelutuokiota uhkaavat ulkoiset tekijät. He kokivat erityisesti koulun sen hetkisen tilanteen ja oppilasryhmän haastavuuden aiheuttavan paljon ylimääräistä työtä, joka vei aikaa ja voimavaroja keskustelutuokioiden järjestämiseltä.

- Mä luulen et tänä vuonna siihen on syynä se, että tää on ollu aika rankka vuosi ku meil oli muutto tänne. Muutenkin ollu hirveen paljon ylimääräistä. (Päivi)
- Työpäivän jälkeen on oikeesti aika väsyksissä. Luokan rankkuuskin jo vaikuttaa siihen. (Minna)
- Sit täs on ollu koulun perustamiseen liittyvää tehtävää tai työtä, mikä ei oo sitä perustyötä. (Päivi)

Tässä yhteydessä opettajat eivät puhuneet yhteistyön päättymisestä, joka voisi nähdäksemme olla yksi keskustelutuokiota uhkaavista tekijöistä. Opettajat kertoivat meille unelmien keskustelutuokio -tehtävän yhteydessä, etteivät he enää ensi syksynä jatkaisi työparina, sillä Minna tulisi siirtymään toisiin työtehtäviin. Tietääksemme yhteistyön loppumiseen ei vaikuttanut mikään opettajista lähtöisin oleva asia, vaan Minnan mahdollisuus päästä mukaan toiseen mielenkiintoiseen projektiin. Päivin työnkuva seuraa-

vasta syksystä oli vielä epäselvä. Tieto yhteistyön päättymisestä saattaisi vaikuttaa opettajien motivaatioon kehittää yhteistyötään.

Ulkoisten uhkien ohella opettajat puhuivat myös keskustelutuokion mahdollistavista tekijöistä. Tällaisiksi asioiksi opettajat mainitsivat omat elämäntilanteensa ja sitoutuneisuutensa työhön, kuten Minna seuraavassa sitaatissa kuvaa.

Keskustelutuokion mahdollistaa, meil on ehkä elämäntilanteet semmoset, et jos me vaan järjestettäis ni me saatais se aika. Periaatteessa ku mulla ei oo lapsia ja sulla on jo isot, ni ois aikaaki tehdä tommosta hommaa. (Minna)

Lisäksi Minna mietti, että olisi todella hienoa, jos myös työnantaja tukisi vapaaehtoisia keskustelutuokioita ja niistä saisi palkkaa. Päivi kertoi pohtineensa samaa asiaa, mutta siltä kannalta, että keskustelutuokioiden palkattomuus ei kuitenkaan estäisi heitä pitämästä niitä. He eivät kokeneet kokeneet palkattomuutta keskustelutuokioita estäväksi tekijäksi, vaan kertoivat olevansa luonteeltaan niin sitoutuneita yhteisopettajuuteen, että voisivat järjestää keskustelutuokioita myös omalla ajallaan. Keskustelu saikin Minnan pohtimaan, mikseivät he ole aiemmin käyttäneet aikaa työn kehittämiseen.

Tutkijoina mietimme, olisiko Minna kuitenkin saattanut kokea palkattomuuden keskustelutuokioita uhkaavaksi tekijäksi, sillä hän muutti kantaansa vasta Päivin tuotua oman mielipiteensä ilmi. Toisaalta tämä saattoi kertoa opettajan ammattietiikasta: työtä tehdään omaehtoisesti oppilaiden hyväksi työajasta riippumatta. Toisaalta opettajien keskustelu palkasta sai meidät miettimään, miten Minna ja Päivi ja opettajat yleensä ymmärtävät työaikansa. Kenties Päivi koki työhön kuuluvaksi elementiksi juuri erilaiset palaverit, jotka pidetään oppilaiden koulupäivän ulkopuolella. Minna taas saattoi nähdä työpäivänsä oppitunneista ja palkallisesta suunnittelutunnista koostuvaksi.

Opettajien kehitystyötä näyttää varjostavan muidenkin tutkimusten mukaan jatkuva kiire (ks. Kohonen 2007; Sahlberg 1996; Suojanen 1992). Vaikka Minna ja Päivi eivät kokeneet keskustelutuokion palkattomuutta sen toteutumisen esteeksi, herätti aineisto kysymyksen siitä, millainen on opettajan näkemys työajasta. Käsitukset saattavat vaihdella laajasti, mikä voi vaikuttaa opettajien suhtautumiseen myös kehitystyötä kohtaan. Mikäli opettaja kokee työaikansa koostuvan lukujärjestykseen merkityistä oppitunneista sekä niiden suunnitteluun annetusta palkallisesta työtunnista, saattaa hän nähdä keskustelutuokion ylimääräisenä, palkattomana ylityönä, mikä laskee motivaatiota sen järjestämiseen. Vaikka peruskoulun opettajan työtehtäviksi onkin mainittu ”suunnittelu- ja

kehittämistyö” ja ”opetuksen kehittäminen” (OAJ 2011), on kehitystyön toteuttamistapa usein opettajien itse päätettävissä. Sahlberg (1996) pohtii tutkimuksessaan samaa asiaa. Hän mainitsee, että syyt opettajien näkemykseen työajasta löytyvät historiasta, sillä opettajan työhön ei ole määritelty kuuluvan oman työn kehittämistä. Koska koulun toiminta on myös perinteisesti organisoitu jaksoiksi, joilla on selkeästi määritelty funktio, ei opettajilla ole koulussa yhteistä aikaa, jolloin toimintaa voisi kehittää. (Sahlberg 1996, 84.) Keskustelutuokioihin tarvittavan ajan järjestäminen jääkin usein opettajan harteille.

Minna ja Päivi eivät maininneet työyhteisön merkitystä keskustelutuokioiden järjestämisestä tukevana tai estävänä tekijänä. Kollegoista ei puhuttu myöskään prosessin muissa vaiheissa. Kenties Minna ja Päivi pitivät työyhteisön tukea itsestään selvänä aisana, koska koulussa vallitsi yhteisöllinen henki, jossa opettajat tukivat toisiaan jatkuvasti. Toisaalta työkavereiden mainitsematta jättäminen voi kertoa siitä, etteivät opettajat koe saavansa tai tarvitsevansa heidän tukeaan oman työnsä kehittämisessä. Koska yhteisopettajilla on mahdollisuus saada opetuspariltaan jatkuvasti tukea, eivät he välttämättä koe tarpeelliseksi osallistaa muita opettajia työhönsä. Voi olla, että yksinopettajat näkevät yhteisopetusparin työyhteisössä tiiviinvä tiiminä, jota pidetään erillisenä muusta työyhteisöstä eikä heidän ajatella tarvitsevan työhönsä tiimin ulkopuolista apua.

Työyhteisön ja työnantajan tuki on osoittautunut merkittäväksi kehitystä tukevaksi tekijäksi myös muissa tutkimuksissa. Rytivaaraa (2012, 62) kuvaa tutkimuksessaan muun muassa erästä opettajien oppimisen tarinaa, jossa oppimista edisti rehtorin kannustava tuki ja koko koulun yleinen hyväksyvä ilmapiiri. Harris ja Muijs (2004, 53) mainitsevat erityisesti työyhteisön jäsenten välisen kunnioituksen ja luottamuksen luovan pohjaa ammatilliselle kehitykselle. Kun omaa työtä arvostetaan työyhteisössä ja se koetaan merkitykselliseksi, sitä jaksetaan myös kehittää. Jotta opettajat saisivat keskustelutuokioiden järjestämiseen täyden tuen, kannattaa heidän kertoa suunnitelmistaan muille työyhteisön jäsenille. Esimerkiksi työnantajalla on mahdollisuus auttaa rakenteellisissa tekijöissä, kuten lukujärjestyksen suunnittelussa. Avoimuus kollegojen kanssa auttaa työtovereita ymmärtämään opetusparin työnkuvaa ja tavoitteita sekä ehkäisee kateutta esimerkiksi työnantajan tarjoamaa apua kohtaan. (ks. Harris & Muijs 2004, 67.)

Opettajien puhuessa sisäisistä tekijöistä puhuttaessa toivoimme, että he olisivat reflektoineet syvällisesti niistä vahvuuksista ja heikkouksista, jotka tukevat tai estävät keskus-

telutuokion onnistumista. Monet Minnan ja Päivin esiin nostamat asiat olivat arvattavissa edellisten keskustelutuokioiden perusteella. Opettajat nimesivät vahvuuksikseen yhteisiä ominaisuuksiaan ja tapojaan, mutta eivät tuoneet esiin omia tai toistensa yksilöllisiä vahvuuksia. Erityisesti opettajat korostivat sisäisenä vahvuutenaan toistensa tunteista. He mainitsivat kokemuksen edelliseltä vuodelta tukevan yhteisopettajuutta. Muiksi vahvuuksikseen he mainitsivat sitoutuneisuuden työhön ja joustavuuden sekä toistensa kunnioittamisen ja auttamisen. Kaikki tekijät kuvastivat opettajien samanlaisuutta, yhteishenkeä ja näkemystä työn yhteisyydestä, mitä seuraava katkelma kuvaa:

- Kyllä mun mielestä ainaki yks tärkeä on se kuuntelemisen taito. (Päivi)
- Molemmilla on varmaan se aika hyvä. Eikä kumpikaa jyrää toistensa ajatuksia. (Minna)

Sisäisistä heikkouksista puhuttaessa opettajat keskittyivät kertomaan jo edellisellä viikolla mainitsemistaan kehityskohteista. Opettajat refleктоivat niistä asioista, jotka kokivat omiksi heikkouksikseen, mutta eivät tuoneet esiin opetusparinsa heikkouksia.

Mä oon vähä semmonen joo, joo-ihminen, jos aattelee, mikä tämmösessä ryhmätyöskentelyssä on oma heikkous. Se että mä myötäilen ja jälkeenpäin mietin, et perhana, ois pitäny sittenki sanoo. Ylipäänsä keskustelussa mun täytyis uskaltaa rohkeemmin tuoda mielipiteeni esille. (Minna)

Mää oon yrittäny kiinnittää huomiota siihen palautteeseen, että antaa toiselle enempi sit sitä miten mä sanoisin... Mä oon niinkun ihmisenä, joka niinku on näin... (miettii, takeltelee, näyttää käsillään viittoen eteenpäin). Niinku mä viimeks sanoin siitä, että kiinnittäs siihen huomiota, että en ole vain se juna, joka menee eteenpäin kuuntelematta muita. Kyllähän se liittyy varmaan tohon persoonaan, mut se voi myöskin olla se heikkous, et kokeeko toiset sit tavallaan, et mä oon liian vahva. Toivottavasti ei. (Päivi)

Koska Minna ei pidä Päivin vahvaa luonnetta heikkoutena, vaan sanoo sen olevan hyvä asia, hän ei myöskään kirjoita sitä kehykseen. Päivi on tuonut kuvaamansa ”junamaisuuden” esiin moneen kertaan. Kenties hän haluaa siitä puhumalla saada opetusparilta ymmärrystä luonteenpiirrettään kohtaan. Sama pätee myös Minnan reflektion itsestään ”joo-joo-ihmisenä”. Kumpikaan opettajista ei ole tutkimusprosessin aikana analysoinut toisen heikkouksien syitä tai sen merkitystä yhteistyön kannalta. Ehkä he näkevät luonteenpiirteet sellaisiksi asioiksi, joita ei ihmisessä voi tai ole syytä muuttaa, tai sitten toisen henkilökohtaisista ominaisuuksista on vaikea puhua. Opettajille voisikin olla hyödyllistä keskustella yhdessä siitä, miten he voisivat mainitsemiaan heikkouksia kehittää.

Mikäli järjestäisimme vielä neljännen keskustelutuokion, sen teemana voisi olla *heikkouksista vahvuuksiksi*.

Yhteiseksi heikkoudeksi Minna mainitsi lopuksi opettajien yksipuoleiset työskentelymenetelmät palaverissa. Hänen mielestään olisi antoisaa käyttää monipuolisempia menetelmiä opettajien omissa kokouksissa. Viitaten käyttämiimme kehyksiin hän pohti, että he voisivat käyttää enemmän aikaa asioiden miettimiseen ja ylös kirjoittamiseen.

Opettajien reflektointi ei saavuttanut viimeisessä tehtävässä samaa syvyyttä kuin unelmien keskustelutuokio -tehtävässä. Siihen, että keskustelu ei ollut yhtä sujuvaa kuin aikaisemmin, saattoi vaikuttaa keskustelutuokion kiireen tuntu, sillä opettajilla oli heti tuokion jälkeen vanhempaintapaaminen. Toisaalta kehyksen nelikenttää oli ehkä haastava ymmärtää. Minna totesikin sisäisiä vahvuuksia pohtiessaan tehtävän olevan ”kauheen hankalaa”.

Tää on ehkä just se hetki, millon pitäis itte vähän aikaa miettiä ja sitte osais vastata. (Minna)

Osasimme odottaa, että tehtävän aikana olisi haastavaa pitää mielessä tarkoitus puhua opettajien työstä juuri keskustelutuokion järjestämisen kannalta eikä yleisesti yhteisopettajuuden kannalta. Lisäksi opettajien oli nähdäksemme yleensäkin vaikeaa mieltää keskustelutuokion tarkoitus yhteistyön kehittymisen työvälineenä eikä opetuksen suunnittelupalaverina. Vaikeuksista huolimatta onnistuimme esittämiemme apukysymysten avulla tukemaan keskustelua ja saimme aineistoa kehyksessä olevan taulukon jokaiseen ruutuun (kuvio 6, s. 58). Mikäli meillä olisi ollut käytettävissä enemmän aikaa, olisi keskustelu saattanut päästä syvemmälle tasolle.

Puhuessaan keskustelutuokioon vaikuttavista sisäisistä tekijöistä opettajien keskustelu vaikutti aikaisempaa haastavammalta. Opettajat lähtivät liikkeelle ulkoisista tekijöistä, vaikka sisäiset tekijät oli asetettu kehyksen ensimmäiseksi osa-alueeksi. Olimme myös tehneet sisäisten tekijöiden rivin tarkoituksella muita suuremmaksi, koska juuri siitä meidän oli tutkimuksen kannalta tärkeää kuulla. Uskomme sisäisistä tekijöistä keskustelemisen vaikeuden kertovan siitä, että niin henkilökohtaisista kuin opetusparin ominaisuuksista on vaikeampi puhua kuin ulkoisista tekijöistä. Opettajien saattoi olla myös esimerkeistämme huolimatta vaikea ymmärtää, mitä sisäiset tekijät tarkoittivat.

Yhteisistä vahvuuksista näytti olevan helpompi puhua kuin omista heikkouksista. Tutkijoina meitä mietitytti, ettei sisäisten heikkouksien yhteydessä puhuttu ollenkaan yhteisistä heikkouksista. Voisi kuvitella, että kahden ihmisen tiiviissä yhteistyössä, kuten juuri keskustelutuokiossa, erilaisten persoonallisten ominaisuuksien yhteensovittaminen olisi osapuolille haastavaa. Kenties tällaisia heikkouksia voisi ilmetä vasta aloittaneella opetusparilla tai sellaisilla opettajilla, jotka eivät vielä tunne toisiaan. Minna ja Päivi tunsivat toisensa jo niin hyvin, ettei opettajien erilaisuus heidän mukaansa aiheuta keskustelulle haasteita.

Viimeinen keskustelutuokio selkeytti näkemystämme opettajien asenteesta kehitystyötä kohtaan. Meille selvisi, mitä asioita he pitivät työssään tärkeänä ja miten ja mistä asioista heidän tuli kehittymisen kannalta keskustella. Toisaalta pääsimme tuokion avulla näkemään, miten opettajat keskustelevat työhönsä liittyvistä asioista ja mistä asioista on helppo ja vaikea puhua.

Suurin osa opettajien keskustelussa esiintyvistä aiheista oli meille jo tuttuja aikaisemmista keskustelutuokiosta. Tästä huolimatta oli hyödyllistä haastaa opettajat pohtimaan työtään jälleen uudesta näkökulmasta ja nähdä, miten heidän keskustelutyyliinsä oli muuttunut tuokioiden aikana. Opettajat toivat ajatuksiaan ilmi avoimemmin ja vaikeistakin asioista oli helpompi puhua nyt, kun ne oli jo kerran tuotu esiin.

Kohti mallinnusta

Tavoitteiden asettamisella ei nähdäksemme ollut opettajien kehittymisen kannalta kovinkaan suurta vaikutusta. Tähän saattoi vaikuttaa liian väljä ohjeistuksemme tavoitteiden asettamiseksi. Koska tavoitteellinen toiminta on nähdäksemme yksi oiva menetelmä oman työn kehittämiseen, ohjeistamme mallinnuksessa opettajia asettamaan tavoitteet tarkemmin ja konkreettisemmin. Opettajien tulee kirjoittaa tavoitteet itselleen ylös ja raportoida niiden onnistumisesta toisilleen jo viikon aikana. Minnasta ja Päivistä viikko tuntui liian lyhyeltä ajalta seurata juuri heidän tavoitteidensa onnistumista. Kuukauden ajaksi asetetut tavoitteet voisivat palvella paremmin opettajien kehittymistä. Pidemmällä aikavälillä opettajille tarjoutuisi useampia tilaisuuksia päästä toteuttamaan asettamia tavoitteita. Tavoitteiden toteutumista tulisi seurata yhdessä opetusparin kanssa, mikä tukisi myös palautteen antamisen lisäämistä yhteisopetukseen.

Opettajien pohdinta unelmien keskustelutuokiosta vaikutti näkemyksemme niistä tekijöistä, joita huomioimme mallinnuksessa. Tämä tehtävä oli tutkimuksemme kannalta erittäin hyödyllinen, sillä sen avulla pääsimme kuulemaan opettajien mielipiteitä niistä edellytyksistä, jotka vaikuttivat keskustelutuokion järjestämiseen. Tuokio vahvisti näkemystämme siitä, että kehittäväälle keskustelulle on syytä varata tarpeeksi aikaa ja rauhallinen paikka. Opettajien ajatukset keskustelutuokiolle suotuisasta ilmapiiristä ja sovi-
tuista toimintatavoista olivat yhteneviä tähän astisten tulkintojemme kanssa. Toisaalta saimme uuden näkökulman siihen, keitä keskusteluun olisi hyvä osallistua ja missä keskustelutuokio pidettäisiin.

Yksi vaatimus keskustelutuokion paikalle on sen rauhallisuus ja häiriöttömyys. Opettajien tulee voida keskustella ilman keskeytyksiä, jotta reflektiossa päästään mahdollisimman syvälle tasolle eivätkä ajatukset katkea ulkoisten tekijöiden vuoksi. Opettajat ehdottivat unelmien keskustelutuokionsa paikaksi Päivin kotia ja painottivat, ettei tapaamista olisi hyvä järjestää koulussa. Keskustelupaikka vaikuttaa siis keskustelutuokion tunnelmaan. Se voi luoda rentoa ja välitöntä ilmapiiriä ja tukea opettajien yhteishenkeä. Tapaamisen järjestäminen työpaikalla saattaa kuitenkin olla helpoin ratkaisu.

Wendy Murawski (2012) on laatinut kymmenen vinkkiä yhteisopettajien suunnittelupalaverin pitämiseen. Hänen mukaansa kaikkien häiriötekijöiden poissulkeminen ennalta on suotavaa. Mikäli keskustelutuokion paikkana on koulu, hän mainitsee luokkahuonetta paremmiksi keskustelutiloiksi muun muassa kirjaston ja taukotilan. Jos palaveri kuitenkin pidetään luokkahuoneessa, kannattaa oveen kiinnittää varattu-lappu. (Murawski 2012.) Yksi keskustelutuokioidemme rikkauksista on se, ettei niiden järjestämisestä aiheudu kustannuksia työnantajalle tai opettajille. Koska opettajien aika vaikuttaa olevan koulussa muutenkin kortilla, on tärkeää, että tapaaminen voidaan järjestää vaivat-
tomasti eikä se vie aikaa keskustelulta.

Keskustelutuokion paikan ohella opettajat pohtivat tapaamiselle sopivaa ajankohtaa. Vaikka vihreä luokka vaikutti otolliselta tilalta syvälliseen keskusteluun, olivat opettajien ajatukset toisinaan vielä menneessä koulupäivässä tai heidän mielessään oli jo tuokion jälkeiset tapahtumat. Jotta keskustelu pysyisi tarkoituksenmukaisissa teemoissa ja opettajat voisivat keskittyä siihen virkein mielin, olisi heidän tärkeää pitää hengähdystauko työpäivän ja keskustelutuokion välissä. Otollisin ajankohta voisi olla sellainen päivä, jolloin opettajilla ei olisi omaa opetusta. On kuitenkin ymmärrettävää, ettei va-

paapäivää haluta kuluttaa työasioiden merkeissä. Siksi työpäivän aamu tai sen jälkeinen arki-ilta voisivat toimia hyvänä ajankohtana keskustelutuokiolle. Toivottavaa on, että opettajat tulevat paikalle rauhallisin mielin ja energisinä, jotta he jaksavat keskittyä käsiteltäviin aiheisiin.

Cookin ja Friendin (1995) mukaan hallinnon tulisi tunnustaa samanaikaisopettajien työn suunnittelun tärkeys ja mahdollistaa heille suunnittelu-aika. Näin ei aina kuitenkaan ole, jolloin opettajat ovat löytäneet myös epätavallisia keinoja yhdistää suunnittelu ja molemmille mieluisa aktiviteetti ajan säästämiseksi ja ajatusten selkeyttämiseksi. Eräs opetuspari toi kouluun lenkkikengät ja näin he yhdistivät lenkkeilemällä suunnittelun ja liikunnan. (Cook & Friend 1995.) Vaikka Cook ja Friend (1995) tarkoittavat suunnittelupalaverilla yhteisen työn suunnittelua, voidaan samoja ideoita soveltaa myös keskustelutuokioihin, joissa kehitetään opetusparin yhteistyötä.

Keskustelutuokioprosessin suunnitteluvaiheessa on tärkeää keskustella tapaamisen kestosta. Päätökseen vaikuttavat niin tuokion aikana käsiteltävät aiheet kuin opettajien aktiivisuus. Tapaamiselle on tärkeää varata etukäteen tarpeeksi aikaa, jotta tunnelma ei olisi kiireinen. Keskusteluun kuluva aika on prosessin alkuvaiheessa vaikea arvioida, sillä etukäteen ei voi tietää, millaista keskustelua opettajien välille tulee muodostumaan. Kun reflektointi saavuttaa syvällisen tason on antoisaa jatkaa sitä niin kauan, kun puhuttavaa riittää, sillä usein juuri tällöin syntyy oivalluksia ja kehitysideoita. Vaikka opettajista tuntuisi välillä siltä, ettei heillä ole enempää sanottavaa aiheesta, kannattaa heidän olla kärsivällisiä ja käyttää esimerkiksi hetki aikaa omiin ajatuksiinsa uppoutumiseen. Toisinaan ajatusten kypsyminen tarvitaan lisää aikaa. Lisäksi on tärkeää huomioda opetusparin yksilöllinen ajankäyttötarve, sillä jokainen on keskustelijana erilainen. Tutkimuksen aikana pitämämme keskustelutuokiot kestivät noin 30 minuuttia, ja aika riitti keskusteluun suhteellisen hyvin. Reflektointi jäi kuitenkin usein pinnalliseksi, mikä saattoi johtua kiireen tunnusta. Opettajat mainitsivatkin unelmien keskustelutuokiota suunnitellessaan, että aikaa tapaamiselle olisi varattava kahdesta neljään tuntia. Tarpeeksi pitkä keskustelu-aika tukee rauhallista ilmapiiriä, mahdollistaa syvemmän keskustelun aiheesta ja ikään kuin pakottaa opettajat pohtimaan asioita useammalta kannalta. Lisäksi se estää opettajia pakenemasta kiireen varjolla epämukavien aiheiden käsittelytilanteista.

Keskustelutuokion keston lisäksi tulee suunnitella etukäteen, kuinka usein opettajat näissä merkeissä tapaavat. Sahlberg (1996, 215–216) huomasi pitämänsä kehittämissessin aikana, että kaksi, kolme tai neljä kuukautta oli liian pitkä aika kokoontumisten välillä ja että lyhyempi, esimerkiksi yhden kuukauden aikaväli, olisi palvelut paremmin kehitystyötä ja prosessin aikana syntyneisiin epäkohtiin puuttumista. Keskustelutuokio-prosessin aikana havaitsimme, että myöskään tapaamiset viikottain eivät palvelleet keskustelutuokioiden tarkoitusta. Ottaen huomioon myös opettajien kiireen, päädyimme mallinnuksessa ehdottamaan keskustelutuokioiden toteuttamista kuukausittain.

Nähdäksemme opettajien kehitystyön tueksi olisi mahdollista järjestää kerran kuussa kokonainen tai puolikas palkallinen opetukseton työpäivä. Esimerkiksi tutkimuskoulu-samme opetus voitaisiin organisoida kolmen yhteisopetusluokan kesken siten, että yhte-nä päivänä kuukaudessa jokaisen luokan oppilaiden opetuksesta huolehtisi vuorollaan kahden muun luokan opettajat. Korostamme, että järjestely ei toisi opetuksesta vapautetulle opetusparille vapaapäivää, vaan soisi opettajille mahdollisuuden paneutua työtapo-jensa kehittämiseen keskustelutuokion avulla.

Näkemyksemme unelmien keskustelutuokion aiheisällöistä erosi opettajien esille tuo-mista ajatuksista. Opettajat kokivat tarpeelliseksi sen, että tuokio sisältäisi keskustelua opetuksen tavoitteista ja yhteisistä käytännöistä. Nähdäksemme ainoastaan näiden aihe-sisältöjen käsittely ei kuitenkaan edistä opettajien yhteistyötä. Opetuksen järjestämistä koskevista asioista voisi keskustella suunnittelupalaverissa sen sijaan, että niistä sovit-taisiin kehitystyöhön painottuvissa keskustelutuokioissa.

Minna ja Päivi pitivät koko tiimin paikallaoloa keskustelutuokiossa tärkeänä. Jäimme pohtimaan, olisiko tapaamisissa syytä olla myös muita henkilöitä ja kuinka hyvin hei-dän tulisi tuntea opettajien työtapaa. Saadakseen uusia ideoita opettajat voisivat toisi-naan kutsua vierailijan, kuten kollegan tai rehtorin, mukaan tuokioon. Mallinnus on kui-tenkin suunniteltu pääasiassa yhteisopettajien käyttöön, koska he tuntevat parhaiten työnsä, työtapa on todennäköisimmin jatkuvaa eikä lisäresursseja tuokioiden järjestämi-seen tarvita. Keskustelutuokioiden suunnitteluvaiheessa yhteisopettajien tuleekin pohtia oman tilanteensa ja toiveidensa pohjalta, keitä he tarvitsevat mukaan kehitysprosessiin.

Opettajien pohdinta koulunkäynnin ohjaajan osallistumisesta tuokioihin herätti meissä paljon kysymyksiä. Toisaalta ohjaajan mukana oleminen voisi tukea niin hänen itsensä kuin yhteisopettajienkin ammatillista kehittymistä. Ohjaaja näkee opettajat koulutuk-

sensa ja työnkuvansa pohjalta eri perspektiivistä, mikä tarjoaa osallistujille jälleen uuden näkökulman tarkastella ammatillisuuttaan. Toisaalta tällöin tuokion luonne muuttuisi, sillä ohjaajan työhön ei kuulu esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja arviointi, hänen tietonsa oppilaista ja työstä on erilaista (ks. Takala 2010, 124–131) eikä hän koulutuksellisista eroista johtuen välttämättä näe syitä opettajien pedagogisille ratkaisuille.

4.5 Kenttätyön päätteeksi

Sähköpostia Minnalta ja Päiviltä

Keskustelutuokioiden jälkeen halusimme ottaa vielä kerran yhteyttä opettajiin, joten lähetimme heille sähköpostitse kirjallisen kyselyn (liite 2). Tavoitteenamme oli selvittää, mitä mieltä opettajat olivat keskustelutuokioista ja millainen tunnelma heille jäi järjestämästämme prosessista. Lisäksi halusimme tarjota opettajille vielä yhden mahdollisuuden vastata erikseen dialogia ja palautteenantoa koskeviin kysymyksiin, jotta he voisivat vastata avoimesti ilman opetusparin läsnäoloa. Luotettavan analyysin kannalta oli tärkeää selvittää, tunsivatko opettajat, että he pystyivät olemaan oma itsensä keskustelutuokioiden aikana. Kysely todensi monia jo aineiston perusteella tekemiämme havaintoja ja päätelmiä siitä, mitä tekijöitä tulisi huomioida keskustelutuokioprosessin suunnittelussa.

Kysely paljasti, että Minnan ja Päivin mielestä toisen keskustelutuokion teema, jossa keskityttiin opettajana ja opetusparina kehittymiseen, oli teemoista sekä mieluisin että hyödyllisin. Päivi korosti, että koska he eivät olleet käyneet vastaavaa keskustelua aiemmin, oli jo aikakin keskustella omista ja opetusparin vahvuuksista ja heikkouksista. Myös Minnan mielestä oli erityisen tärkeää ja mielenkiintoista saada selville, mitä opetuspari omasta opettajuudestaan ajattelee. Minna pohti ensimmäisen teeman, opetuskäytäntöjen, tarpeellisuutta työssä, sillä arjen pyörittäminen on hänen mukaansa tärkeää. Päivi taas koki teeman käsittelyn siinä mielessä hyödyttömäksi, että opetuskäytäntöihin liittyviä asioista keskustellaan päivittäin muutenkin.

Minna kirjoitti tunteneensa, että keskustelu ajautui helposti harhapoluille puhuttaessa unelmien keskustelutuokiosta ja etteivät he oikein onnistuneet tehtävässä. Havaitsimme, että Minnan ja Päivin keskustelu ajautui muulloinkin helposti käytännön työtapojen eli yhteisen työn pohtimiseen sen sijaan, että he olisivat arvioineet omaa ja toistensa toi-

mintaa. Tämä osoitti, että suunnittelupalaveri on tärkeää erottaa yhteistyötä kehittävästä keskustelutuokiosta, sillä muuten aika saattaa mennä käytännön asioiden ja tilanteiden läpikäymiseen. Huomiomme kiinnittyi myös siihen, että käytännön asioista keskustelu oli helpompaa kuin esimerkiksi omasta toiminnasta ja yhteistyöstä reflektointi tai palautteen antaminen. Molemmat opettajat kokivat, että unelmien keskustelutuokion pohdinta olisi tärkeää opetusparin yhteistyön alkuvaiheessa, jotta näkökulma ammatillisesta kehittymisestä saataisiin mukaan työhön jo ennen varsinaisen yhteisopettajuuden aloittamista. Päivin kertoo, mikä hänen mielestään oli keskustelutuokiosta hyödyllisin:

Unelmien keskustelutuokio, koska se antaa hyvän pohjan jo ensi syksyä ajatellen, jolloin työpari vaihtuu ja toivottavasti saamme alkuun myös yhdessäoppimisen koululla. (Päivi)

Mallinnuksessa huomioida, että keskustelutuokioprosessin alussa opettajien on tarpeellista olla yhteisymmärryksessä tuokion puitteista ja tavoitteista. Keskustelutuokion suunnitteluvaiheessa on tärkeää, että opettajat ymmärtävät tuokion olevan heidän yhteistyönsä kehittäjä, ei niinkään käytännön työn apuväline. Opetusparien tulisi kartottaa tuokion sisällöt ja sopia yhdessä asioista, joista on tärkeää keskustella. Keskustelutuokioprosessin aikana sisällöt voivat toki muuttua ja niitä voi tulla lisää tai jäädä pois, sillä ensimmäisten tuokioiden aikana ei vielä välttämättä voida tietää, mistä asioista tulevaisuudessa on tärkeää puhua. Tämän osoitti myös tutkimusprosessimme, jonka aikana suunnittelemamme keskustelutuokioiden kehittyivät jatkuvasti. Lisäksi sisällöt, joista esiyymmärryksemme perusteella opettajien olisi ollut tärkeää keskustella, muuttuivat prosessin myötä.

Jos opettajat saisivat muuttaa keskustelutuokioiden jotakin, he lisäisivät aikaa keskustelulle ja muuttaisivat tuokion paikan pois koulun tiloista. Näin he arvelivat voivansa syventää omaa pohdintaansa, saavansa rauhallisemman tunnelman tuokioon ja poistavansa häiriötekijöitä. Minna arveli, että:

Jotain jäi myös sanomatta. Jotta meillä keskustelu olisi täysin avointa ja sensuroimatonta, keskustelupaikka pitäisi olla koulumaailman ulkopuolella ja keskustelulle olisi omistettava koko ilta, kokonaan ilman kelloa. (Minna)

Molemmat opettajat kuitenkin totesivat, että pystyivät luontevasti keskustelemaan ja olemaan oma itsensä tuokioiden aikana. Tutkijoiden rauhoittavaa ja luontevaa läsnäoloa kehuttiin ja turvallisuuden tunne tuokioiden aikana oli kaikille osapuolille tarpeellista. Minna huomautti, että toisinaan jonkun ulkopuolisen, joka ei päivittäin näe heidän arkeaan,

läsnäolo tuokioissa olisi hyvä ajatus. Päivi lisäsi vielä, että tuttuus Minnan kanssa helpotti sitä, että tuokioissa pystyi olemaan oma itsensä.

Palautteen antamista ja saamista pohtiessaan Minna mainitsi positiivisen palautteen antamisen olevan helppoa. Rakentavan palautteen antamiseen tarvittaisiin hänen mukaansa enemmän aikaa, jotta asia pystyttäisiin käsittelemään loppuun asti.

Rakentavan palautteen antaminen työparille vaatisi huolella aikaa ja asian käsittelyn juurta jaksain loppuun asti, jotta kummallekaan ei jää huono maku keskustelusta. Sen jälkeen olisi kiusallista tehdä yhdessä töitä. (Minna)

Päivi puolestaan totesi molempien, sekä palautteen antamisen että vastaanottamisen tuntuneen hyvältä. Kysymykseen, miltä tuntui antaa palautetta, hän totesi:

Hyvältä – kerrankin oikein luvan kanssa! (Päivi)

Saimme aineiston pohjalta vihjeitä siitä, että opetusparin työn havainnointi, reflektointi ja palautteenanto ovat toimintatapoja, joista tulee etukäteen sopia ja keskustella, ennen kuin ne voidaan yhdessä hyväksyä päivittäisiksi työtavoiksi. Tarvitaan siis ikään kuin opetusparin lupa palautteen antamiselle. Päivi tiivistää hyvin sen, miksi yhteistopettajien tulisi kiinnittää huomiota yhteistyönsä kehittämiseen:

Oppilaiden hyväksi! Yhteistyön toimivuuden vuoksi. Oman työn reflektoinnin vuoksi. (Päivi)

Opetusparin tulisi aika-ajoin arvioida keskustelutuokioiden toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta sekä tehdä tarvittaessa muutoksia. Minna mainitsi kyselyssä tärkeimmäksi keskustelutuokioiden anniksi oivalluksen siitä, että keskustelutuokioita kannattaa suunnitella etukäteen ja käyttää niissä erilaisia työskentelytapoja. Opettajat totesivat monessa muussakin yhteydessä, että työn tekemiseen ja työstä keskustelemiseen syntyy rutiini, jota olisi toisinaan hyvä rikkoa. Erilaiset toimintatavat keskustelutuokiossa toisivat vaihtelua, uutta näkökulmaa ja erilaisia tapoja yhteistyöstä keskusteluun. Päivi totesi kyselyyn vastatessaan tuokioiden herättäneen myös ajatuksen siitä, että yhteisille keskusteluille ja pohdinnoille tulisi järjestää enemmän aikaa.

Jotta opetuspari tunnistaisi, mistä asioista on tarpeellista puhua, ja jotta pystyttäisiin puhumaan vaikeiltakin tuntuvista asioista, vaatii se opetusparilta sekä itsetuntemusta että avoimuutta. Minnalle ja Päiville näytti olevan vaikeaa esimerkiksi reflektoida kriittisesti persoonansa piirteiden vaikutuksesta omaan käyttäytymiseensä. Päästessään kes-

kustelun alkuun oli näistäkin asioista kuitenkin helpompi puhua, kun ne oli jo kerran tuotu esiin. Ymmärrys toisen lähtökohdista toi helpotusta vaikeista asioista keskusteluun.

Tutkimusaineistomme perusteella voimme todeta, että opettajien tulisi avoimen lähtökohdista keskustelun lisäksi reflektoida yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoistaan, sillä ammatillinen palaute saattaa herättää opettajassa negatiivisia tunteita. Olennaista ei siis välttämättä ole kiinnittää huomiota keskustelun aiheisiin vaan siihen, miten ja miksi asioista puhutaan. Omien toimintatapojen, tunteiden ja itseilmaisutavan tunnistaminen ja niistä kriittisesti reflektointi opetusparin kanssa nousivat keskeisiksi tekijöiksi keskustelutuokioiden onnistumisen kannalta. Nämä ovatkin juuri niitä asioita, joista opettajien tulisi keskustella jo keskustelutuokioprosessin alussa.

Aineistosta nousi esiin kolme asiaa, *taaksepäin katsominen, uudet toimintatavat ja tavoitteiden asettaminen*, joihin tulisi keskustelutuokioita järjestettäessä kiinnittää huomiota. Opettajilla oli tarve taaksepäin katsomiseen eli esimerkiksi katsauksen tekemiseen kuluneen päivän tai viikon tapahtumiin. Ajanjakson pituus ja keskustelun aiheet vaihtelivat, mutta tärkeäksi nähtiin omien ajatusten jäsentäminen itsekseen, toisinaan jopa kirjallisesti, ennen varsinaista keskustelutuokiota. Omien havaintojen ja ajatusten ylös kirjaaminen vaikutti tärkeältä keskustelutuokion aikanakin. Myös Kohonen (2007, 206) toteaa, että työaikaa tarvitaan havaintojen kokoamiseen ja niiden evaluointiin. Nähdäksemme muistiinpanojen tekemisen ansiosta toisen kerrontaa ei tarvitse keskeyttää, eivätkä mieleen tulleet ideat tai palautteet unohdu keskustelun aikana. Mallinnuksessa kehotammekin opettajia antamaan toisilleen aikaa omien ajatusten jäsentelyyn ja tilaa keskeytyksettömälle reflektoinnille.

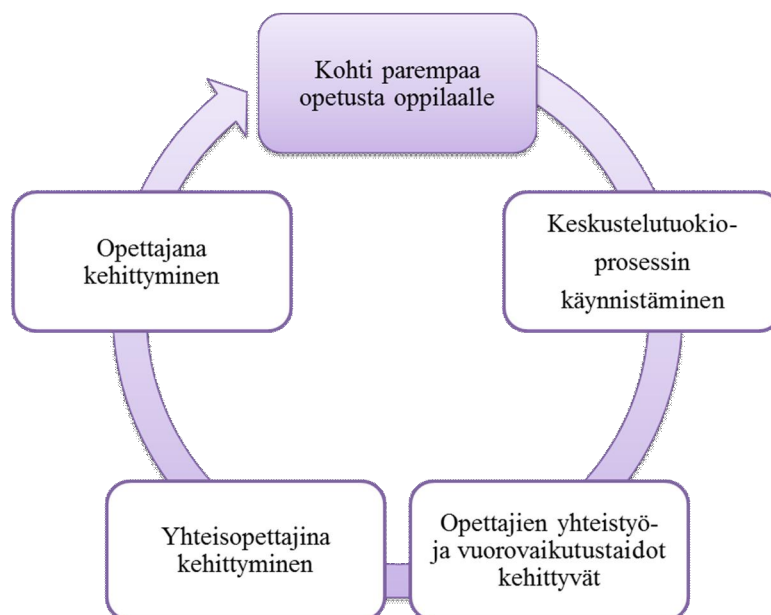
Minnan ja Päivin vastaukset vahvistivat tunnetta siitä, että he kokivat keskustelutuokioprosessin mielekkääksi ja hyödylliseksi tavaksi kehittää työtään. Vaikka yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden keskustella työstä päivittäin opetusparin kanssa, jää tietoinen kehityspyrkimys helposti toteuttamatta. Mallinnuksen tarkoituksena onkin muistuttaa yhteisopettajia työtapansa mahdollisuuksista.

PS. Yhteisopettajuus tullaan palkitsemaan kaupungin kehittämispalkinnolla!
JEE! (Päivi)

Oivalluksia keskustelutuokiosta

Vasta kenttätöön jälkeen ymmärsimme keskustelutuokioprosessin todellisen merkityksen yhteisopetuksessa. Havaitimme, että systeemisestä kehitystyöstä löytyy ratkaisu opettajien yhteistyön kautta tapahtuvaan ammatilliseen kehitykseen (Fullan 2003). Omasta työstä saadun palautteen avulla voi kehittyä opettajana, mutta ennen toiminnan aloitusta yhteisopettajien on syytä kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen laatuun. Tällä tavoin voidaan valmistaa yhteistyö mahdollisimman vastaanottavaksi tulevaa prosessia varten. Silloin palautteenantotilanteesta hyödytään mahdollisimman paljon, eikä se vaaranna opettajien kollegiallista suhdetta ja pahimmassa tapauksessa yhteisen työn jatkumista. Mallinnus tukee yhteisopettajien dialogia. Sen ohjeet ja neuvot painottuvat opetusparin keskustelutuokioprosessin alkuvaiheeseen, sillä juuri silloin luodaan pohja avoimelle vuorovaikutukselle. Prosessin ensimmäiset tapaamiset ovat tärkeitä, sillä niiden aikana motivaatio kehitystyöhön saattaa toisaalta vahvistua ja toisaalta, mikäli prosessin toimintamallia ei koeta mielekkääksi, kehitysmahdollisuus jätetään käyttämättä.

Keskustelutuokioiden luonne paljastui meille asteittain tutkimuksen edetessä. Havaitimme, että opettajana kehittyminen yhteisopetuksessa tapahtuu vähitellen ja vaatii aikaa. Lisäksi prosessin jatkuvuus ja onnistuminen vaatii opettajilta sosiaalisia taitoja. Yhteinen kehitystyö on moniosainen prosessi, jota havainnollistamme seuraavalla kuvioilla (kuvio 7).



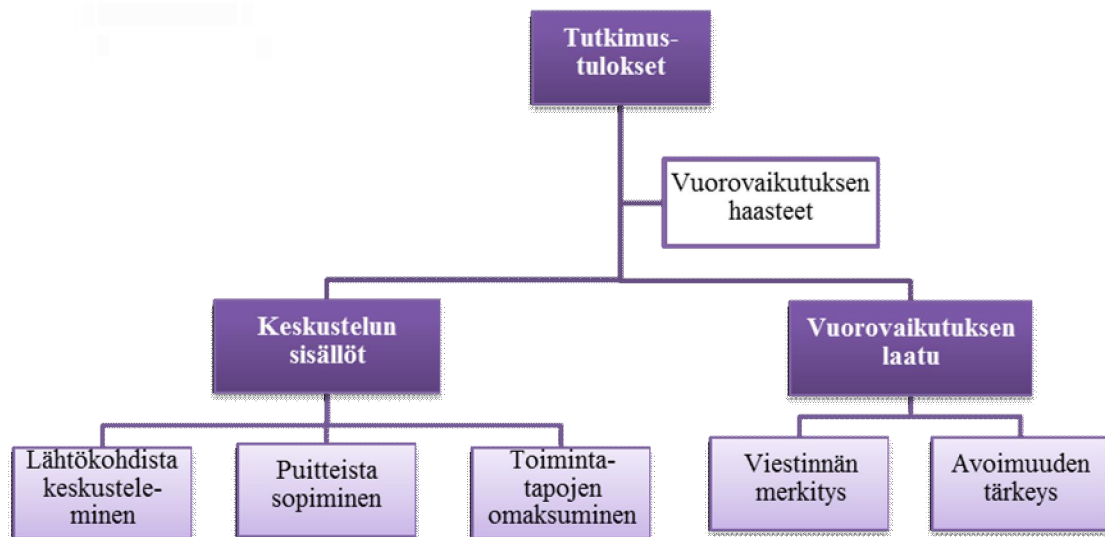
Kuvio 7. Keskustelutuokioprosessin merkitys

Kuviota tarkasteltaessa on syytä selventää, etteivät kehitystyön osa-alueet ole toisistaan irrallisia tekijöitä ja ilmene aina esitetyssä järjestyksessä. Samalla, kun keskustelutuokiolla tavoitellaan opettajana kehittymistä, oppivat yhteisopettajat vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Toisaalta taas juuri vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittyminen tukee myös opettajana kehittymistä. Näin kehityksen osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa, ne voivat ilmetä samanaikaisesti ja vaihtelevassa järjestyksessä. Keskustelutuokioprosessin onnistuessa yhteisopettajuus kehittyy opettajien työtapana, ja sillä voidaan tukea entistä paremmin heterogeenisen oppilasryhmän tarpeita.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tulosten yhteydessä tarkastelemme ensin vuorovaikutuksen haasteita vastaten tutkimuksen pinnallisen ulottuvuuden taustakysymyksiin. Sen jälkeen keskitymme tutkimustehtävän syvällisen ulottuvuuden kysymyksiin ja kuvaamme näin keskustelutuokioprosessin edellytyksiä. Tavoitteenamme oli selvittää, mistä asioista yhteisopettajien on tarpeellista keskustella ammatillisessa kehitysmielessä ja millainen vuorovaikutus tukeheidän keskusteluaan. Koska löydöksemme vaikuttivat tutkimuksen produktion, *mallinuksen* (liite 3), suunnitteluun, joka on tarkoitettu kaikille yhteisopettajille, voidaan tutkimustulokset nostaa yleisemmälle tasolle.

Tutkimustulosten hierarkkista luonnetta kuvaa seuraava kuvio (kuvio 8).

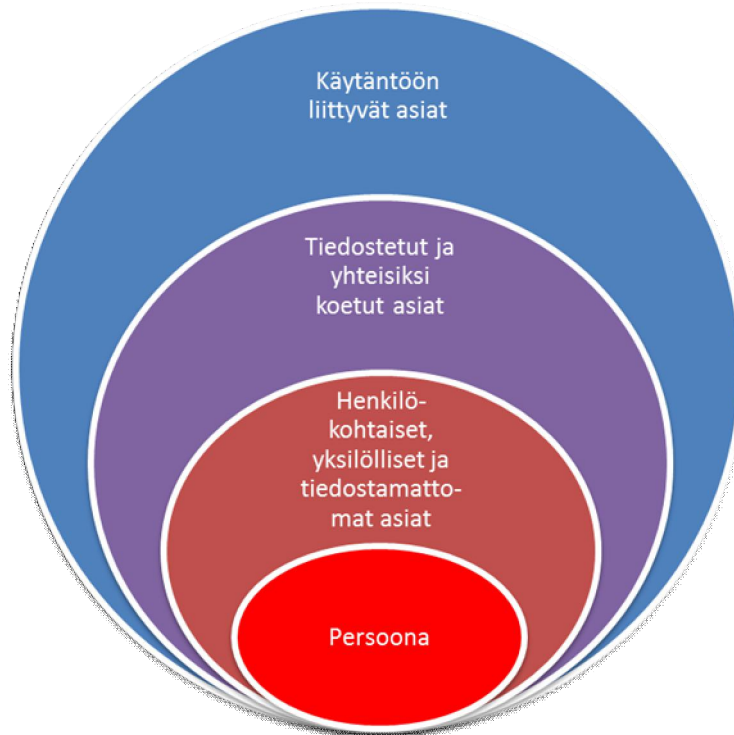


Kuvio 8. Tutkimustulokset

Taustatuloksen, *vuorovaikutuksen haasteet*, lisäksi tutkimustulokset jakaantuvat tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen osaan, *keskustelun sisältöihin* ja *vuorovaikutuksen laatuun*. Molemmat osa-alueet pitävät sisällään edellytyksiä, jotka tulee ottaa huomioon keskustelutuokioprosessissa. Keskustelun sisällöt jakautuivat opettajien *lähtökohdistakeskustelemiseen*, *puitteista sopimiseen* ja *toimintatapojen omaksumiseen*. Vuorovaikutuksen laatu-osion muodostavat *viestinnän merkitys* ja *avoimuuden tärkeys*.

5.1 Vuorovaikutuksen haasteet

Havaitsimme, etteivät opettajat käsittele itseohjautuvasti sellaisia asioita, joista heidän on vaikea puhua. Omat tuntemukset saattavat haitata tai estää vuorovaikutusta. Vaikka monissa tutkimuksissa korostetaan opettajien välisten keskustelujen rikkautta (esim. Sahlberg 1996; Rytivaara 2012), näyttää kanssakäyminen rajoittuvan opetuksen käytännöistä keskusteluun. Mainintoja opettajien kriittisesti reflektioivista keskusteluista, esimerkiksi heidän työtapojaan tai opettajuuttaan koskien, on vaikea löytää. Sahlberg toteaa tutkimuksensa yhteydessä, että on osoittautunut virheelliseksi arvioksi, että jokainen opettaja osaisi reflektoida omaa toimintaansa (Sahlberg 1996, 154). Havaintojemme perusteella niin keskustelun sisältö kuin sen laatuinkin voivat estää kehitystyötä. Olemme havainnollistaneet ilmiötä seuraavassa kuviossa (kuvio 9).



Kuvio 9. Vuorovaikutuksen haasteet

Kuvion osiot ja niiden värit osoittavat, että mitä lähempänä omaa persoonaa keskustelun aiasisällöt liikkuvat sitä epämiellyttävämmäksi ne koetaan ja sitä vaikeampi niitä on ottaa puheeksi. Aineisto paljasti, että keskustelutuokioissa välteltiin tuomasta esiin niin omia kuin opetusparin heikkouksiksi koettuja luonteenpiirteitä, työssä epäonnistumista ja yhteistyötaitoja. Kenties syynä tähän oli, että nämä seikat ovat lähellä persoonaa ja

opettajien sanotaankin tekevän työtä juuri persoonallaan (Kontu & Pirttimaa 2010, 109). Esimerkiksi opetusmenetelmien valintaan voivat vaikuttaa omat henkilökohtaiset mielipyykset. Tästä syystä valittuja menetelmiä koskeva kritiikki voi loukata opettajaa henkilökohtaisella tasolla.

Toisaalta taas, mitä käytännönläheisempää asiaa keskustelu käsitteli, sitä helpompi siitä oli puhua ja sitä enemmän aiheesta puhuttiin. Kuviossa osioiden koko kuvastaakin keskustelun määrää kyseisistä aiheista. Mitä kauempana persoonasta ja omasta opettajuudesta käsiteltävät asiat ovat, sitä helpompi niistä on siis puhua. Kun keskustelua omista tai toisen henkilökohtaisista ominaisuuksista syntyi, jäi reflektointi kuitenkin niukaksi ja helposti varsin tekniselle tasolle (ks. Anttila 2007, 59–60.) Sama päti myös siihen, oliko keskustelun kohteena jokin itseen ja opetuspariin vai yhteiseen toimintaan liittyvä asia. Mikäli keskustelussa pohdittiin asiaa, joka oli opettajille yhteinen, oli siitä helpompi puhua kuin asian liittyessä vain toiseen opettajista. Usein opettajat puhuivatkin asioista yhteisinä, eivätkä keskustelleet erikseen toistensa toiminnasta. Tämä kuvastaa, miten yhteisopettajien työn yhteisyys on toisaalta työn rikkaus, mutta toisaalta sen taakse voidaan kehitystyössä ikäänkuin piiloutua.

5.2 Keskustelun sisällöt

Ensimmäinen tutkimustulos osoitti, että on mahdotonta tarkasti määrittellä niitä sisältöjä, joista yhteisopettajien on ammatillisessa kehitysmielessä tarpeellista keskustella. Konkreettisia opettajien käytännön työhön liittyviä keskustelun aiheita ei voida etukäteen luetella. Emme voi esimerkiksi sanoa, että opetusparin tulisi puhua juuri opetuskäytännöistä, ryhmäjaoista tai oppilaiden ohjeistamisesta. Yhteisen työn sisällöt, joita opettajat keskustelutuokioissa ottavat esiin ja joista he puhuvat, ovat hyvin tapaus- ja tilannekohtaisia. Käytännön asioiden kautta voidaan kuitenkin päästä omasta toiminnasta reflektoinnin alkuun tai opetusparin yhteistyöstä keskusteluun.

Kun tavoitteena on yhteistyön ja oman opettajuuden kehittäminen opetusparin avulla, ne sisällöt, joista opettajien tulee etukäteen keskustella ovat omat lähtökohdat ja tuokioita koskevat puitteet. Opettajien tulee myös omaksua työvälineikseen vertaisen työn havainnointi, toiminnasta ääneen reflektointi ja palautteen antaminen opetusparille. Lisäksi opettajien on tärkeää keskustella siitä, miten he itseään eri tilanteissa ilmaisevat. Tä-

hän paneudumme myöhemmin tutkimustulosten loppupuolella vuorovaikutuksen laatu - osiossa.

Lähtökohdista keskusteleminen

Yhteistyön kehittäminen keskustelutuokioiden avulla vaatii opetusparin välistä avointa keskustelua heidän omista lähtökohdistaan. Opettajat tarvitsevat tietoa toistensa taustasta, persoonasta, arvoista, tavoitteista ja toiveista. Arvoista keskusteleminen ja omien pedagogisten sekä didaktisten valintojen perusteleva auttaa ymmärtämään opetusparin opettajuuden lähtökohtia. Ritva Mäntylä (2002) on koonnut väitöskirjaansa niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat tulokselliseen ryhmätoimintaan. Jäsenet tarvitsevat interpersonallista tietoa toisistaan eli tietoa toistensa taidoista, tiedoista, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja keskinäisistä suhteista sekä niiden mahdollisuuksista. Yksilöt kiinnittävät huomionsa työtehtäviin vasta, kun he ovat oppineet tuntemaan tiimensä jäsenet ja ratkaisemaan vuorovaikutukseen liittyviä asioita. (Mäntylä 2002, 91–92.)

Tutkimustulosten valossa voimme todeta, että opetusparin olisi tärkeää keskustella avoimesti omista lähtökohdistaan, jotta kehittäväälle keskustelutuokiolle voitaisiin luoda avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Tutkimuksemme kohdeopettajat pohtivat, ettei yhteisopetukseen sopivaa persoonaa kenties voida määritellä, mutta hekin toivoivat opetusparilta yhteistyökykyisyyttä sekä halua ja sitoutumista yhteiseen työhön. Yhdeksi avoimuuteen pyrkimisen keinoksi voidaan nähdä opetusparin keskustelu heidän aiemmista palautetilanteistaan ja siitä, miten ne on koettu. Keskustelu aiemmista kokemuksista auttaa opetusparia ymmärtämään toistensa suhtautumista palautteeseen. Myös pohdinta siitä, millainen itse on palautteenantajana ja -vastaanottajana, johdattaa parhaimmillaan opettajia reflektoimaan avoimesti omista ominaisuuksistaan. Koska persoonan piirteet vaikuttavat tapaan ilmaista itseään, on tärkeää reflektoida sekä niistä että omista toimintatavoista. Lisääntyvä itsetuntemus kehittää ryhmän jäsenten yhteistoimintakykyisyyttä (Mäntylä 2002, 21). Avoin keskustelu ja pohdinta henkilökohtaisista ominaisuuksista auttavat opetusparia ymmärtämään, miksi toinen käyttäytyy ja reagoi keskustelutilanteessa tietyllä tavalla.

Puitteista sopiminen

Keskustelutuokioita suunniteltaessa on erityisen tärkeää keskustella kaikista kehitystä ja yhteisöllistä oppimista tukevista tekijöistä. Isokorpi (2003) nosti TUTA-

opiskeluprosessinsa tutkimuksen aikana esille sisäisen ja ulkoisen oppimisympäristön merkityksen. Ulkoisella oppimisympäristöllä hän tarkoittaa samankaltaisia asioita, jotka sisällyttämme tuokion puitteisiin. Sisäistä ympäristöä taas käsittellään tässä tutkimuksessa myöhemmin avoimuuden yhteydessä. Ulkoinen oppimisympäristö on fyysistä huolenpitoa eli sitä, että osallistujille annetaan keskittymismahdollisuus, sopiva häiriötön tila ja tarpeeksi aikaa. (Isokorpi 2003, 127.) Fyysisen oppimisympäristön, paikan, lisäksi havaitsimme aineiston pohjalta, että opettajien tulisi sopia keskustelutuokion ajankohdasta, kestosta, tapaamistiheydestä ja osallistujista.

Kuten lähtökohdista keskusteltaessa tulee puitteiden suunnittelussakin ottaa huomioon molempien opettajien toiveet ja tarpeet. Koska loimme mallinnuksen yleisesti yhteisopettajien käyttöön, emme voineet laatia tiettyjä sääntöjä ulkoisen oppimisympäristön järjestämiseen. Olennaista on, että opettajat pohtivat yhdessä mainitsemiamme asioita ja päättävät keskustelunsa pohjalta juuri heidän arkeensa sopivista puitteista.

Toimintatapojen omaksuminen

Yhteisopettajuuden kehittäminen keskustelutuokioiden avulla vaatii havainnoinnin, reflektoinnin ja palautteenannon sisällyttämistä opettajan työhön. Havaitsimme, että erityisesti kehittävä palaute ja kriittinen reflektio ovat niitä vuorovaikutuksellisia toimintatapoja, jotka auttavat opettajia kehittymään. Myös positiivinen palaute on tärkeää, mutta sen merkitys opettajille on enemmän yhteistyötä ja me-henkeä lujittavaa kuin ammatillista osaamista kehittävä. Mäntylän (2002, 40) mukaan omaa oppimista ohjaa juuri työstä saatu välitön palaute. Yhteneviä tuloksia ovat saaneet myös muut koulun kehityksen tutkijat. Sahlberg (1996, 213) toteaa tutkimustuloksissaan reflektion ja dialogin olevan kaksi koulun muutosvoimaista tekijää. Ja vaikka Isokorpi (2003, 281) huomasi tunneälytaitojen kehitysprosessin aikana, että opettajan ammatillinen kasvu perustuu omaan kokemukseen, hän korostaa kehityksen edellyttävän ulkopuolista tukea. Myös Mäntylä (2002, 220) korostaa yksilön näkökulmaa ja mainitsee lisäksi, että yksilön asiantuntijuus lisääntyy yhteistoiminnassa sillä edellytyksellä, että yhteiselle reflektoinnille annetaan aikaa ja mahdollisuuksia.

Näyttäisi siltä, että opetusparin työn havainnointi palautteenantomielessä on tapa, joka tulee oppia ja ottaa käyttöön sovitusti. Opettajien on hyvä keskustella kehittymistoiveitaan ja pohtia yhdessä, millaisiin asioihin toisen työtä havainnoidessa voisi kiinnittää huomiota. Tässä tutkimuksessa keskustelutuokioiden perusta nojasi vertaisen työn ha-

vainnointiin ja palautteen antamiseen (ks. Harris & Muijs 2004). Kehitystyön avoiteena on, että opetusparin työn havainnoinnista muodostuisi tapa ja opettajat myös kehittyisivät havainnoitsijoina. Koska oman opettajuuden kehittäminen keskustelutuokioiden avulla perustuu vertaisen toiminnan ja opetuksen havainnointiin, on hyvä tuoda ilmi niitä tavoitteita, joita itsellä on oman opettajuuden kehittymiselle. Tällöin opetuspari voi kiinnittää huomiota havainnoinnissaan juuri niihin osa-alueisiin, joissa toinen toivoo kehittyvänsä. Toisaalta opetuspari saattaa havainnoinnin perusteella tuoda esiin sellaisiakin asioita, joita toinen ei ole omassa työskentelyssään tiedostanut. Opettajat voivat tuokioissa keskustella kaikista opetusparin tekemistä havainnoista ja siten uuden näkökulman avulla reflektoida kriittisesti omasta toiminnastaan. Yhteinen keskustelu ja ideoiminen tukevat tällöin molempien ammatillista kehittymistä.

5.3 Vuorovaikutuksen laatu

Toisessa tutkimustuloksessa keskitytään yhteisopettajien vuorovaikutuksen laatuun. Seuraavaksi kuvaamme viestinnän merkitystä ja avoimuuden tärkeyttä opetusparin välisessä vuorovaikutuksessa. Olemme jo aiemmin vihjanneet, että vuorovaikutuksen laadulla on suuri merkitys yhteisopettajien yhteistyölle ja sitä kautta oman työn ammatilliselle kehittämiselle. Opettajien on tärkeää keskustella avoimesti siitä, millainen on oma tapa ilmaista itseään.

Viestinnän merkitys

Kehittävän vuorovaikutussuhteen rakentumiseen vaikuttivat havaintojemme mukaan opetusparin tukeminen, kannustaminen sekä myötätunnon osoittaminen. Lisäksi vuorovaikutustilanteita helpotti keskustelijoiden vastavuoroisuus ja tilannetaju. MIL:n toimintaoppimishjelmassa on kiinnitetty huomiota oikeiden edellytysten luomiseen, jottei vaikeisiin kysymyksiin paneuduttaessa kohdattaisi niin helposti vastarintaa. Sopiva oppimisympäristö luodaan luottamuksellisen ilmapiirin, salassapitovelvollisuuden ja kaikkien yhtäläisen osallistumisen avulla. (ks. Marsick 1995, 56–57.) Vuorovaikutusvastuu on siis molemmilla yhteisopettajilla.

Koska kehitystyö voi olla konfliktialtista toimintaa, on opettajien tärkeää huomioida, miten he viestivät. Esimerkiksi palautetta annettaessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten palautetta annetaan. Huomioon tulee ottaa niin palautteen sisältö kuin sen

antamistavan mahdollisesti herättämät reaktiot vastaanottajassa. Neurolingvistisen ohjelmoinnin mukaan viestin merkitys on sen herättämä reaktio (Takala 2010, 119–121). On tärkeää kiinnittää huomiota myös palautteen antamisen laatuun ja selkeyteen, jotta se ymmärretään oikein eikä opettajien välille synny väärinkäsityksiä.

Myös palautteen vastaanottajalla on omat tehtävänsä. Hänen tulee pyrkiä suhtautumaan palautteeseen ammatillisesti ja muistaa, että tarkoitus on parantaa toimintaa eikä kritioida henkilökohtaisia ominaisuuksia. Harris ja Muijs (2004, 53) muistuttavat, ettei vertaisen työstä keskustelun tulisi olla evaluoivaa, vaan opettajat ovat siinä toistensa tukena. Kenties opettajat voisivat pyrkiä tarkastelemaan omaa käyttäytymistään, kuten MIL:n toimintaoppimishjelmassa, ikään kuin sivullisen silmin ja ymmärtää näin omaa muuttumiskykyään (Marsick 1995, 57). Palautteen pyytäminen etukäteen ja siitä kiittäminen voisivat lisätä opetusparin rohkeutta palautteenantajana. Myös palautteen antamisesta voi antaa palautetta. Näin opettajat voivat muistuttaa toisiaan siitä, mikä on juuri heille paras tapa antaa ja saada palautetta.

Avoimuuden tärkeys

Keskustelutuokioissa palautteen antaminen ja kriittinen reflektio oli vähäistä ja ne vaikuttivat haasteellisilta toimintamuodoilta. Tämä oli kehityksen kannalta epäsuotuisaa, sillä havaitsimme juuri näiden toimintamuotojen tukevan onnistuessaan opettajana kehittymistä. Oman työn arvioinnin helpottamiseksi opettajien olisi tärkeää kehittää vuorovaikutuksensa avoimuutta. Mäntylä (2002) pääsi tutkimuksensa aikana seuraamaan pidemmällä aikavälillä tiimien kehitystyötä. Hän havaitsi, että ne tiimit, jotka käsittelivät hankalia tilanteita avoimemmin, myös kehittyivät nopeammin (Mäntylä 2002, 222–223). Avoimuus muodostui yhdeksi keskeiseksi tutkimustulokseksi.

Koska tiettyjä sääntöjä sille, miten kommunikoinnin tulee tapahtua, ei voida asettaa, tulee opetusparin löytää oma hyvä ja kannustava tapansa keskustella. Tutkimuksen osallistujista toinen vaikutti keskustelijana aktiiviselta, paljon myötäilyäniä ja -eleitä käyttävältä ja toinen kuuntelemaan vetäytyvältä keskustelijalta. Emme kuitenkaan voi sanoa, että toinen keskustelutyyleistä olisi toista parempi, sillä on henkilökohtaista, millaisiksi hyvän keskustelijan ominaisuudet koetaan. Sen sijaan, että asettaisimme tietyt ehdot hyvälle keskustelutaidolle, kehotamme mallinnuksessa opetusparia keskustelemaan avoimesti persoonansa piirteistä ja omasta tyylistään puhua. Myös Rice ja Zigmond (2000) tuovat esiin tutkimuksessaan, että opettajat pitävät halua ja pystyvyyttä rehelli-

seen ja avoimeen kommunikointiin perustana opetusparin yhteistyölle. Kun opettajilta kysyttiin toiveita opetusparin ominaisuuksia kohtaan, nousivat tärkeimmiksi seikoiksi avoin ja suora, mutta tahdikas tapa kommunikoida. (Rice & Zigmond 2000.)

Keskustelu- ja palautteenantotilanteisiin näyttäisi liittyvän paljon tunteita, joiden tunnistaminen ja hyväksyminen sekä niistä keskusteleminen on tärkeää yhteistyön jatkuvuuden ja avoimen ilmapiirin säilyttämiseksi. Ihmisen minäkuvaan liittyvät ongelmat voivat herättää tunteita, jotka estävät optimaalisen toiminnan (Mezirow 1995, 57). Myös henkilökohtaisen elämän tilanteet saattavat vaikuttaa tilapäisesti ammatilliseen minään ja tunnetilaan, sillä ihminen on kokonaisuus, josta ei voi täysin erottaa henkilökohtaista ja ammatillista minää. Negatiiviset tuntemukset opetusparia tai käsiteltävää asiaa kohtaan voivat johtaa siihen, ettei keskustelua synny ja osapuolet vetäytyvät tilanteesta. Myös väärinymmärrykset saattavat estää opetusparin välistä vuorovaikutusta. Mikäli opetuspari pystyy tuomaan ilmi tuntemuksiaan avoimesti ja keskustelemaan niistä, voidaan keskustelulukon syntyminen välttää.

Avoimen ilmapiirin syntymiseen voi vaikuttaa opetusparin tuttuus. Vaikka opetuspari olisi työskennellyt jo pitkään yhdessä, ei omasta taustasta ja persoonasta välttämättä ole syntynyt keskustelua. Opettajat voivat olla tuttuja toisilleen, mutta silti tietämättömiä esimerkiksi toistensa aiemmin kokemista palautteenantotilanteista.

Vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta on arvokasta kertoa opetusparille, miten toivoo hänen käyttäytyvän ja antavan palautetta. Palautteen antaminen havaintojen perusteella vaatii sensitiivisyyttä ja opetusparin välistä luottamusta. Avoimuus ja tunne siitä, ettei opetuspari koskaan tyrmäisi mitään ideaa, ovat Rytivaaran (2012, 62) mukaan oppimisen avaintekijöitä. Etenkin niistä asioista, joita opettaja ei ole omassa työskentelyssään huomionut, tulee raportoida hellävaraisesti. Nähdäksemme yhteisopetuksessa parhaat kehittämisideat voivat syntyä juuri opetusparin silmin nähdyistä asioista. Myös Cook ja Friend (1995) tuovat esiin asioita, joista yhdessä opettavien olisi hyvä keskustella. Opetusparilla on hyvä olla tietoa siitä, miten toinen toivoo palautteen itselleen annettavan ja palaute tulee osata antaa parin toivomalla tavalla. Jokainen opetuspari on erilainen, joten palautteenantotavoista on syytä keskustella ja sopia. (Cook & Friend, 1995.) Palautteenantotilanteen onnistumiseksi luottamus voidaan rakentaa vain avoimen keskustelun kautta. Avoin keskusteluasenne tulisi säilyttää koko prosessin ajan, jotta voidaan varmistaa, että vaikeistakin asioista pystytään keskustelemaan.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tutkimuksen arvointiosuus koostuu eettisten kysymysten pohdinnasta ja luotettavuuden tarkastelusta. Eettisyyden huomioiminen kaikessa tutkimustyössä on ensiarvoisen tärkeää, jotta voidaan luoda ja säilyttää positiivista kuvaa tutkimustyöstä. Kiinnitimme tähän erityistä huomiota, jotta tutkittaville jäisi tunne miellyttävästä kokemuksesta ja tutkijoiden luontevasta läsnäolosta kentällä. Toivomme myös, että he voisivat hyvillä mielin jatkossakin osallistua tutkimuksiin ja viestiä tutkimuksen tärkeydestä opettajayhteisössä. Koska kvalitatiivisen tutkimuksen arviointi perustuu tutkimusprosessin luotettavuuteen, on sen tarkastelu ollut läsnä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Luotettavuustarkastelussa huomioimme sekä tutkimuksen sisäisen että ulkoisen validiteetin. Eettiset kysymykset kulkivat tutkimuksen luotettavuuden rinnalla koko tutkimusprosessin ajan.

6.1 Eettisyys

Olemme huomioineet tutkimuksemme kaikissa vaiheissa ne eettiset periaatteet, joihin toimintamme nojaa, ja toimineet tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan ohjeiden mukaisesti (esim. Kuula 2006, 34–35). Suurimmiksi eettisiksi kysymyksiksi nousivat tässä tutkimuksessa nousseet aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät asiat. Näiden lisäksi kiinnitimme huomiota Kuulan luokittelemiin tutkimuseetiikan osa-alueisiin, joita ovat tieteellisen tiedon soveltaminen, käyttö ja vaikutukset sekä tieteen sisäiset asiat (Kuula 2006, 35).

Prosessin alkuvaiheessa pyysimme puhelimitse tutkimuksen yhteisopettajia osallistumaan tutkimuksemme. Heidän suostuttuaan anoimme suullisesti tutkimusluvan koulun rehtorilta. Koska keskityimme tutkimaan opettajia, emme luokan oppilaita, ei meidän tarvinnut pyytää lupaa tutkimuksen toteuttamiseen oppilaiden vanhemmilta. Otimme kuitenkin huomioon henkilötietolaissa määritellyn vaitiolovelvollisuuden, joka koskee kaikkia tutkimusaineistoa kerääviä henkilöitä (Kuula 2006, 91).

Niin opettajat kuin koulun rehtorikin olisivat sallineet henkilöllisyytensä tuotavan julki tutkimusraportissa. Rehtori vihjasi, että tietojen julkistaminen olisi hyvää mainosta koululle, ja opettajien toive nimiensä mainitsemisesta viesti nähdäksemme heidän halustaan tuoda esiin yhteisopettajuutta työtapana, josta he olivat erityisen ylpeitä. Anonymiteetti

on kuitenkin yksi kvalitatiivisen aineistonkäsittelyn peruseriaateista, joten olemme häivyttäneet tutkimusraportista kaikki opettajiin, oppilaisiin ja tutkimuskouluun liittyvät tunnisteet (Kuula 2006, 214–215). Koska tutkimukselle oli tarkoituksenmukaista kuvata tarkemmin opettajien toimintaa, heidän keskusteluaan ja ajatuksiaan, annoimme niin opettajille kuin muillekin yksittäisissä tilanteissa mainituille henkilöille peitenimet. Vaikka tutkittavat toivoivat nimiensä julkistamista, ei tutkimuksen luonne edellytä tutkittavien nimien kirjaamista tutkimusjulkaisuun. Päädyimme pseudonyymien *Minna ja Päivi* käyttöön, sillä viimekädessä tutkija kantaa vastuun nimettömyyttä tai nimellisyyttä koskevasta päätöksestä. (Kuula 2006, 204.) Koimme opettajien anonymiteetin tukevan myös tulkintojemme objektiivisuutta, sillä opettajien peitenimet ikään kuin etäännyttivät meidät välillemme muodostuneesta suhteesta.

Tutkimusraportissa voi olla niin *suoria* kuin *epäsuoriakin tunnisteita* (Kuula 2006, 214–215). Suorien tunnisteiden, kuten opettajien nimien, lisäksi pyrimme siihen, ettei opettajien henkilöllisyydestä anneta liikaa vihjeitä. Joitakin opetuspariin ja kouluun liittyviä epäsuoria tunnisteita voidaan tekstistä kuitenkin löytää. Näissä tilanteissa oli vihjeiden yhteydessä kerrotusta asiasta raportoiminen ollut tutkimuksen tarkoituksen ja luotettavuuden kannalta olennaista. Erityisen huolellisia olimme raportoidessamme niistä opettajien keskusteluista, joiden kohteena olivat oppilaat. Oppilaiden anonymiteetin suojaksi emme raportoineet tutkimuksen kannalta epäolennaisista oppilaita koskevista asioista. Mikäli asia oli tutkimuskysymysten kannalta kuitenkin oleellinen, päädyimme viittamaan myös oppilaisiin peitenimillä, jolloin oppilaita ei voida tekstistä tunnistaa. Halusimme painottaa kaikessa toiminnassamme ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta (Eskola & Suoranta 1998, 56).

Jotta tutkittavilla on riittävät perusteet päättää osallistumisestaan tutkimukseen, tulee heitä informoida tutkimuksen pääaiheista. Heille on esiteltävä tutkimuksen tavoitteet ja sisällöt, vaikka suunnitelmat tulisivatkin myöhemmin muuttumaan. Lisäksi tutkittavilla on oikeus tietää, miten ja milloin aineistonkeruu toteutetaan. (Kuula 2006, 105–107.) Olimme yhteydessä opettajiin puhelimitse ja sähköpostitse noin kuukautta ennen havainnointityön aloittamista ja kerroimme heille siihen astisista suunnitelmistamme. Koimme, että tutkimukseen liittyvistä asioista oli helpompi puhua kasvotusten, joten keskitimme informoinnin niille päiville, jolloin tapasimme opettajia keskustelutuokioiden merkeissä. Kerroimme heille keskustelujen nauhoituksesta sekä haastattelunauhojen säilytyksestä ja tuhoamisesta tutkimuksen päätteeksi. Lisäksi lupasimme antaa tutki-

muksen opettajille luettavaksi ennen työn julkistamista, jotta heillä oli mahdollisuus esittää kommentteja tutkimuksesta.

6.2 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointi perustuu tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi kiinnitimme huomiota huolellisuuden kenttätöiden eri vaiheissa, aineiston käsittelyssä ja raportoinnissa.

Grönfors (1982) jaottelee tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisen validiteetin varmistimme muun muassa perehtymällä aiempaan tutkimukseen, esittelemällä samantapaisesta ongelmasta tehtyjä tutkimuksia ja peilamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Ulkoisen validiteetin ilmaisemiseksi tarvitaan teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. (ks. Grönfors 1982, 174.) Esimerkiksi käsitteiden yhdenmukaisuutta selvensimme kuvaamalla tarkasti tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ja varmistimme, että tutkijoiden määritelmä vastasi opettajien määritelmää.

Myös Syrjäläisen (1995) mukaan tutkimusprosessin aikana on otettava huomioon sekä sisäistä, että ulkoista validiteettia uhkaavat tekijät. Sisäistä validiteettia uhkaaviksi tekijöiksi hän mainitsee tutkijan vaikutuksen tutkimuskohteeseen ja tutkijan tekemät väärät johtopäätökset. Sisäisen validiteetin varmistamiseksi pohdimme vaikutustamme tutkimuskohteeseen, esimerkiksi osallistumisen asteen kautta. (ks. Syrjäläinen 1995.) Osallistumisen aste vaihteli haastattelujen toteutuksessa ja keskustelutuokioiden ohjaamisessa. Koimme tärkeäksi, ettemme johdattele tai liiaksi ohjaa keskustelun kulkua, jotta opettajat voivat keskustella heille merkityksellisistä asioista. Myös havainnoinnissa huomioimme, miten läsnäolomme mahdollisesti vaikutti oppilaiden ja opettajien käyttäytymiseen. Esimerkiksi tutkimusprosessin alussa opettajat vaikuttivat keskustelutilanteissa jännittyneemmiltä ja varautuneemmilta kuin prosessin loppupuolella. Uskoimme heidän kuitenkin hiljalleen tottuneen läsnäoloomme niin luokkahuoneessa kuin keskustelutuokiota pidettäessäkin. Tutustuessamme ja keskustellessamme opettajien kanssa yhä enemmän, tunnelma vapautui ja meidän tutkijoiden ja opettajien välille syntyi luot-

tamussuhde. Näin ollen opettajat saattoivat nähtävästi rentoutuneemmin keskustella asioista, vaikka olimmekin tilanteessa läsnä tutkijan roolissa.

Ulkoisen validiteetin uhat vältetään raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet ja teorialat mahdollisimman tarkkaan (Syrjäläinen 1995, 101). Pyrimme kuvaamaan tutkimusprosessia ja -kohdetta mahdollisimman tarkasti. Aineiston raportointi- ja analyysivaiheessa noudatimme erityistä huolellisuutta, jotta lukijalle muodostuisi mahdollisimman tarkka kuva tutkimusprosessin eri vaiheista ja tekemistämme tutkimuksellisista valinnoista. Grönforsin (1982) mukaan tutkimuksen validius perustuukin tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen (Grönforsin 1982, 178). Lisäksi liitimme tutkielmaa elävöittämään aineistokatkelmia, koska myös luotettavuuden kannalta oli tärkeää osoittaa lukijalle, mistä tulkinnat tehtiin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 217). Aineiston seikkaperäinen kuvaus sekä raportoinnin tarkkuus ja rehellisyys lisäsivät ulkoista validiteettia ja auttavat lukijaa muodostamaan kuvan tutkimuksen kohteesta.

Nauhoitimme haastattelut ja keskustelutuokioiden, jotta aineiston läpi käyminen useaan kertaan helpottuisi ja lisäisi tietoa tutkimuskysymyksiämme ajatellen. Äänitallenteiden käyttö ja tutkijakollegan mukanaolo helpottivat tutkimuksen sisäisen reliabiliteetin tarkastelua (Syrjäläinen 1995). Havainnointimerkinnot tukivat nauhoitettua aineistoa ja pidimme niistä päiväkirjaa. Päiväkirjaan merkitsimme tekemiämme havaintoja kohteesta. Lisäksi kirjjasimme tuntemuksiamme ja havaintojamme omasta roolistamme tutkijoina. Kahden tutkijan näkökulma nousi aineistonkeruussa ja analyysivaiheessa erittäin merkitykselliseksi, sillä pystyimme vertailemaan havaintojamme ja keskustelemaan niistä yhdessä.

Triangulaatiota, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta, ilmeni tutkimuksessa vahvasti, sillä käytimme useita menetelmiä aineistonkeruussa (Eskola & Suoranta 1998, 68). Päädyimme keräämään aineistoa haastattelun, havainnoinnin, keskustelutuokioiden ja sähköpostikyselyn avulla, koska aineiston kerääminen ja tallentaminen useilla eri menetelmillä mahdollisti ristiinvalidioinnin (ks. Syrjäläinen 1995, 101). Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että pohjasimme havaintomme eri tavoin keräämiimme aineistoihin. Aineistoa analysoitaessa tutkija etsii merkityksiä ja tulkitsee tutkittavien puheita. Koska näitä tulkintoja arvioitaessa on apua dialogista, tuo kahden tutkijan yhteistyö tutkimukseen lisää luotettavuutta. (Moilanen & Rähä 2010, 54–55.) Kahden tutkijan näkökulma

ja ristiinvalidointi olivat niitä keinoja, joilla pystyimme välttämään mahdolliset väärät johtopäätökset.

Kolmen koulupäivän havainnoinnin jälkeen huomasimme, että olimme nähneet riittävästi opettajien tapaa toteuttaa yhteisopetusta, jakaa työtään ja toimia luokassa. Aineiston riittävydestä kertookin kylläntyminen, *saturaatio* (Eskola & Suoranta 1998, 62). Opetuksen havainnoinnissa kohtasimme saturaation siis suhteellisen nopeasti. Keskustelutuokioiden osalta saturaatio näyttäytyi eri tavalla. Toimintatutkimuksen eri vaiheissa, aina jokaisen syklin päätteeksi huomasimme, että seuraavan syklin tulee olla sisällöllisesti erilainen (ks. kuvio 2, s. 30). Toisin sanoen, kun keskustelutuokio oli pidetty ja olimme keskustelleet reflektoiden tuokiosta ja havainnoistamme huomasimme, että emme voineet saada lisää tietoa järjestämällä samaa keskustelutuokiota uudestaan, vaan oli aika suunnitella uusi tuokio. Kenttätöön jälkeen huomasimme, ettemme voi saada vastauksia opettajien tuntemuksista prosessia kohtaan yhteisellä haastattelulla tai keskustelulla. Siksi päätimme toteuttaa säjköpostikyselyn, joka mahdollisti vastaamisen erikseen, vapaammin ja yksityisemmin kuin haastattelemalla opetusparia yhdessä.

Vaikka tutkimukseen osallistuvat opettajat eivät olleet meille ennestään tuttuja, tutustuimme heihin tutkimusprosessin aikana ollessamme läsnä heidän arjessaan. Tutkijoiden ja tutkittavien henkilökohtaisen elämän tapahtumat tai tutkimusprosessiin liittyvät seikat, kuten antipatiat ja sympatiat, ovat luotettavuusuhkia, mutta ne tulee tunnistaa ja raportoida (Syrjäläinen 1995, 100). Meillä ei kuitenkaan ollut ennestään henkilökohtaista suhdetta opettajiin, jonka vuoksi saatoimme suhtautua opettajien toiminnan tutkimiseen ja raportointiin objektiivisemmin kuin tuttuja opettajia tutkiessamme (vrt. Jormakka & Kallioniemi 2012). Raportointivaiheessa huomasimme, että joistain asioista oli kuitenkin vaikeampi raportoida omien tuntemusten vuoksi.

7 POHDINTA

Inkluusio haastaa kouluja muuttamaan toimintakulttuuriaan yhä yhteisöllisempään suuntaan. Uudet tuulet ovat tuoneet opettajien käyttöön erilaisia työtapoja, joissa kollegan tietotaitoa hyödynnetään oman työssä jaksamisen ja oppilaiden oppimisen edesauttamiseksi. Yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuden molempiin. Vaikuttaa siltä, että koulun kehittäjät eivät kuitenkaan ole vielä nähneet yhteisopetuksen mahdollisuuksia luoda siinä toimiville opettajille puitteita heidän oman työnsä ammatilliselle kehittämiselle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä keinoja yhteisopettajien väliseen yhteiseen kehitystyöhön.

Aikalaiskeskustelut ovat vaikuttaneet käsityksiimme vallitsevasta opettajakulttuurista. Mallinnuksen laatiminen sai meidät pohtimaan, ovatko opettajat valmiita ryhtymään ehdottamaamme kehitystyöhön. Ensinnäkin opettajien lisääntyvät työtehtävät vievät yhä enemmän aikaa opetustyöltä, joten vapaaehtoisen kehitysprosessin aloittamiseen tarvittaisiin vahvaa motivaatiota ja opetusparin yhteistä tahtoa. Toiseksi kouluissa eletään vasta uusien opetusmuotojen kokeilun alkuvaihetta ja niiden käyttöön ottaminen ja niihin sopeutuminen vaatii opettajilta vielä energiaa ja aikaa. Kolmanneksi kehitystyö edellyttäisi opettajilta rohkeutta rikkoa käsityksiä opettajuudesta ja omista ammatillisista ominaisuuksistaan, koska kehitystyö haastaa opettajat reflektoimaan kriittisesti omasta toiminnastaan. Lisäksi kehitystyöhön lähtemistä voi uhata epätietoisuus yhteistyön jatkuvuudesta. Mallinnus tulisi nähdä työvälineenä myös lyhyemmällä aikavälillä. Sen avulla voi kehittää omaa opettajuuttaan ja oppia yhteistyötaitoja tulevaa työtä ajatellen, vaikka opetuspari vaihtuisikin.

Koulukulttuurin murrosvaihe voi olla otollista aikaa uuden työtavan oppimiselle. Opettajien aloittaessa yhteisopetusta voivat he keskustelutuokioprosessin avulla kehittyä sekä opettajina että opetusparina. Tutkimustuloksemme osoittivat, että kehitystyötä voidaan rakentaa vain avoimen vuorovaikutuksen pohjalle. Avoimuuteen pyrkimisellä voidaan välttää ylitsepääsemättömien konfliktien syntyminen ja vaalia prosessin jatkuvuutta. Nähtäväksi jää, ovatko yhteisopettajat jo valmiita oman työnsä kehittämiseen keskustelutuokioprosessin avulla, vai kehitystyö ensin yhteisopetuksen vakiintumista opetuksen kentälle.

Tutkimusaineisto vahvasti näkemystämme opettajan työn erityisestä luonteesta. Koska opettajan työssään kohtaamat tilanteet ovat usein ennalta-arvaamattomia, eikä niihin ole yhtä oikeaa ratkaisumallia, tekee opettaja päätöksiä intuiutionsa pohjalta ja joutuu luotamaan ammatillisen osaamisensa lisäksi yksilölliseen näkemykseensä. Vahva ammatillinen identiteetti voi kuitenkin luoda haasteita yhteisopettajien väliselle dialogille. Jos kehitysmielessä annettu palaute otetaan vastaan henkilökohtaisella tasolla, saatetaan se kokea kehittävän tarkoituksensa sijaan loukkaavaksi kommentiksi. Jotta omaan opettajuuteen voitaisiin suhtautua objektiivisemmin, tulisi opettajuuden rakentumiseen kiinnittää huomiota jo opettajankouluksen aikana. Esimerkiksi tunteita herättävien opetusharjoittelujen yhteydessä olisi hyvä tilaisuus harjoitella palautteen antamista ja kriittistä reflektointia harjoitteluparin tai ohjaavan opettajan kanssa.

Opettajien vuorovaikutuksen tutkimiseen liittyy nähdäksemme merkittäviä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Koska tässä tutkimuksessa olemme vasta raapaisseet pintaa yhteisopettajien kehittymismahdollisuuksista ja tuoneet systeemisen kehitystyön yhteisopettajien työhön mallinnuksen muodossa, voitaisiin aiheen tutkimista jatkaa pidemmälle. Esimerkiksi yhteisopettajat tai opetusharjoittelupari voisivat lähteä toteuttamaan keskustelutuokioprosessia. Prosessin etenemistä tutkimalla saataisiin uutta tietoa, jonka avulla mallinnusta olisi mahdollista kehittää edelleen.

Lisäksi opettajien yhteistyön ja samalla kehitystyön jatkuvuutta voitaisiin tutkia pitkästä tutkimuksella. Esimerkiksi voitaisiin seurata, miten opetusparin kehitysprosessi näkyy opettajien osaamisessa pidemmällä aikavälillä. Koska opettajan työn traditio yksintekijänä heijastuu edelleen koulukulttuuriin ja siinä työskentelevien henkilöiden ajatuksiin, olisi tärkeää selvittää, millä keinoilla yhteisopettajuus voitaisiin vakiinnuttaa opettajan työtavaksi. Mistä johtuu, että opettajan työn kehittäminen yhteisöllisempään muotoon tapahtuu kouluissa tuskallisen hitaasti, vaikka vaatimus sille on kova? Tutkimukset samanaikais- ja yhteisopetuksesta ylistävät opetusmuodoilla saavutettuja hyötyjä ja positiivisista kokemuksista on kirjoitettu ammattilehdissä jo ainakin 80-luvulla. (esim. Mäntylä 2002; Tulusto 1986) Silti yhteisöllisten opetusmenetelmien käyttö on edelleen harvinaista, ja jotkut koulukokeilut päättyvät lyhyeen.

Toivomme tämän tutkimuksen rohkaisevan opettajia jatkuvaan yhteistyöhön ja näin keventämään työtaakkaansa. Mallinnuksen avulla haluamme antaa opettajille mahdollisuuden elinikäiseen oppimiseen ja oman työn kehittämiseen mielekkäällä ja omaehtoi-

sella tavalla. Huomautamme, ettei kehitystyössä toimivan opetusparin tarvitse olla prosessin onnistumiseksi sydänystäviä, vaikka työ vaatiiikin avointa vuorovaikutussuhdetta. Yhteisopettajien suhde voi siis olla pelkästään kollegiaalinen. Voisimme kehittää tutkielman alussa mainitsemastamme Sokrateen mietteestä nykypäivän opettajille sopivan ohjeen: ”Itsetuntemusta opetteleva opettaja tarvitsee jotakin kollegaa sielun peiliksi.”

LÄHTEET

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting Reflection in Learning: a Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 18–40.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What Is Reflection in Learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 7–17.

Candy, P., Harri-Augstein, S. & Thomas, L. 1985. Reflection and The Self-Organized Learner: A Model of Learning Conversations. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 100–116.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children 28:3, 1–16.

Erikson, G., Brandes, M. B., Mitchell, I. & Mitchell, J. 2005. Collaborative Teacher Learning: Findings from Two Professional Development Projects. Teacher and Teacher Education 21:7, 787–798.

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

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of The Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation 20:1, 9–27.

Fullan, M. 2003. Change Forces with a Vengeance. London: RoutledgeFalmer.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Harris, A. & Muijs, D. 2004. Improving Schools Through Teacher Leadership. Maidenhead: Open University Press.

- Heikkinen, H.** 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Isokorpi, T.** 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Jormakka, S. & Kallioniemi, T.** 2012. Good Cop, Bad Cop? – Opettajien roolit yhteisopetuksessa. Kandidaatin tutkielma, Tampereen Yliopisto.
- Kivinen, O. & Ristelä, P.** 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V.** 2007. Towards Transformative Foreign Language Teacher Education: The Subject Teacher as a Professional Social Actor. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Education as a Societal Contributor. Frankfurt am Main: Peter Lang, 181–206.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R.** 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 109–114.
- Korpi, M.** 2010. Samanaikaisopettajien vuorovaikutus oppitunneilla. Keskustelu-analyttinen tutkimus. Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24546/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201006302183.pdf?sequence=1>. Viitattu 1.4.2013.
- Kuula, A.** 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A.** 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lakkala, S.** 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksesta. Lapin yliopiston akateeminen väitöskirja. http://doria17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/74537/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1. Viitattu 1.4.2013.

- Marsick, V.** 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–65.
- Mezirow, J.** 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mezirow, J.** 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–38.
- Moliis, P.** 2013. Pedagogista vertaistukea. *Opettaja* 10/2013, 26–27.
- Murawski, W.** 2012. 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children* 44:4, 8-15.
- Mäntylä, R.** 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *HAMK & AKTK -julkaisuja* 2/2002. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67243/951-44-5459-6.pdf?sequence=1>. Viitattu 1.4.2013.
- Nikkanen, P.** 1987. Samanaikaisopetus ja opettajan työmotivaatio. *Opettaja* 20/1987, 6–7.
- Oja, S.** (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus.** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M.** 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? *Erika* 1/2010, 13–17.
- Rice, D. & Zigmond, N.** 2000. Co-Teaching in Secondary Schools: Teachers Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15:4.

- Rytivaara, A.** 2012. Towards Inclusion – Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 453. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1>. Viitattu 20.1.2013.
- Räihä, P. & Moilanen, P.** 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Sahlberg, P.** 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saloviita, T.** 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-57.
- Suojanen, U.** 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen väliin. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L.** 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjäläinen, E.** 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Takala, M.** 2010. Johtamisen elementtejä. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 115–123.
- Takala, M.** 2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 124–131.
- Takala, M.** 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 58–71.
- Tulusto, R.** 1986. Kaksi opea mahtuu samaan luokkaan. Opettaja 35/1986, 8–9.

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapai-no, 223–241.

Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiastakehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittä-miseen. Joensuu : Joensuun yliopisto, 7–30.

Villa, R. A., Thousand, J. B. & Nevin, A. I. 2004. A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning. Thousand Oaks: Corwin Press.

Kelpokymppi. Kokemuksia ja toimintamalleja hankekunnista. Saatavissa: <http://www.peda.net/veraja/projekti/kelpokymppi/samanaikaisopetus/samanaikais>. Viitattu 1.4.2013.

OAJ. 2011. Hirvonen, N. (toim.) Virka- ja työehtosopimuksista, palkoista ja työajoista. <http://www.oajpk.fi/binary/file/-/id/52/fid/564/>. Viitattu 27.3.2013.

YLE Tampereen uutiset 8.8.2011. Opetusryhmien pienentäminen onnistuu luokkia ja-kamalla.

http://yle.fi/uutiset/opetusryhmien_pienentaminen_onnistuu_luokkia_jakamalla/540357
0. Viitattu 10.12.2012.

LIITE 1: Alkuhaastattelu

Aluksi

1. Miksi olette valinneet työtavaksi yhdessä opettamisen yksin opettamisen sijaan?
2. Mistä ajatus yhteisopetukseen lähti?
3. Miten valmistauduitte (yksin/yhdessä) samanaikaisopetuksen aloittamiseen?
4. Mitä vaikutuksia yhteisopetuksella on? (oppilaille, koulu yhteisölle?)

Käytännössä

5. Miten suunnittelette työtä ja toteutate työtehtäviä?

Kehitys

6. Miten toiminta on kehittynyt?
7. Oletteko tietoisesti kehittäneet työtänne? Miten? Millä osa-alueilla?
8. Millainen olet palautteen antajana? Entä vastaanottajana?
9. Keskusteletteko työstänne kehitysmielessä? Pohditteko yhdessä omaa toimintaanne opettajana ja yhteistä toimintaa opetusparina?
10. Mitä osa-alueita haluaisitte kehittää työssänne? Mitä tavoitteita teillä on tulevaisuutta ajatellen?

LIITE 2: Loppukysely

Keskustelutuokiot:

1. Teema: Opetuskäytännöt (24.1.)

- päivän tapahtumien pohdinta ja kirjaaminen itsenäisesti
- yhteinen keskustelu

2. Teema: Opettajana ja opetusparina kehittyminen (7.2.)

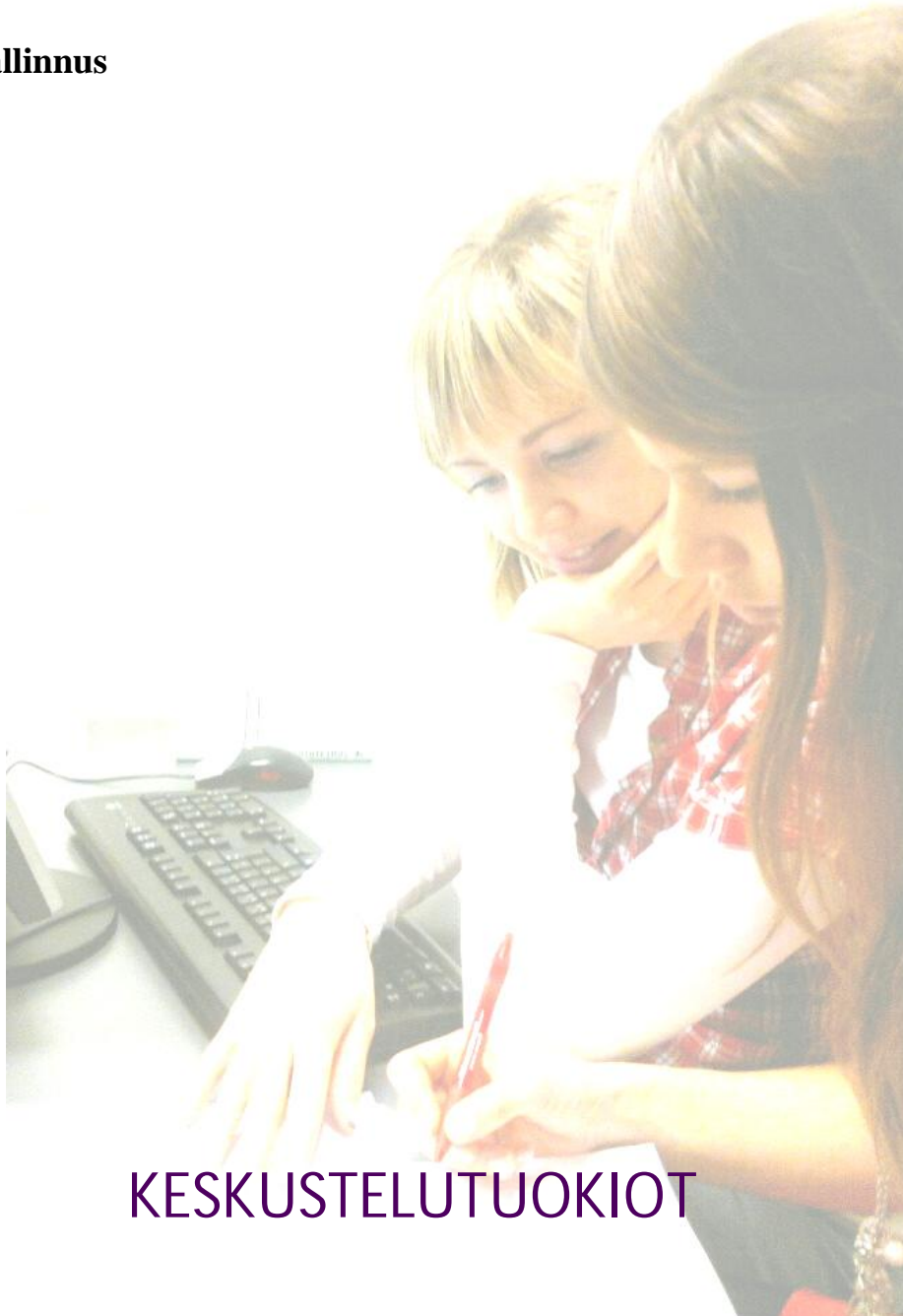
- omien vahvuuksien ja kehityskohteiden pohdinta ja kirjaaminen lomakkeeseen
- lomakkeiden vaihtaminen opetusparin kanssa
- palautteenanto ja keskustelu
- omien tavoitteiden asettaminen tulevalle viikolle

3. Teema: Unelmien keskustelutuokio (14.2.)

- Unelmien keskustelutuokion suunnittelu
- Minnan ja Päivin keskustelutuokion suunnittelu

1. Mikä kolmesta tuokiosta oli
 - a) mieluisin? Miksi?
 - b) ikävin? Miksi?
 - c) kehittymisen kannalta hyödyllisin? Miksi?
 - d) hyödyttömin? Miksi?
2. Mitä olisit muuttanut keskustelutuokioissa?
3. Mitkä tekijät vaikuttivat siihen, että
 - a) pystyit olemaan oma itsesi keskustelutuokioissa?
 - b) et pystynyt olemaan oma itsesi keskustelutuokioissa?
4. Miltä tuntui
 - c) antaa palautetta?
 - d) saada palautetta?
5. Jäikö jotain sanomatta?
6. Miksi yhteistyön kehittäminen olisi yhteisopettajille tärkeää?
7. Miten kehityit keskustelutuokioiden myötä?
8. Millaisia ideoita keskustelutuokiot toivat tulevaisuuden työhösi?
9. Mitä muuta haluaisit vielä tuoda esiin?

LIITE 3: Mallinnus



KESKUSTELUTUOKIOT

**– OHJEKIRJA AMMATILLISEEN KEHITYSPROSESSIIN
YHTEISOPETTAJUUDESSA**

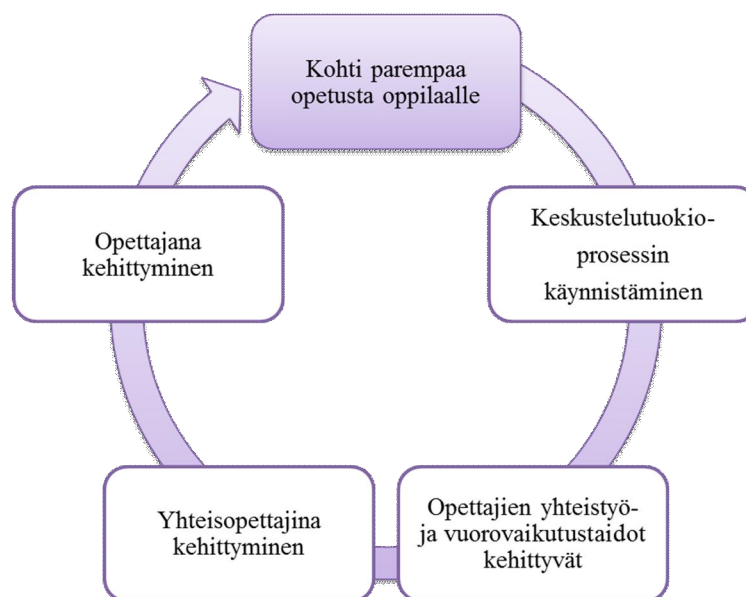
Sisällysluettelo

Opetusparille	<u>1</u>
Tietoa ohjekirjasta	<u>2</u>
Ohjeita aloitukseen	<u>3</u>
Prosessin suunnittelua	<u>3</u>
Omien lähtökohtien pohdiskelua	<u>4</u>
Tuokio 1	7
Taustasta keskustelua	7
Unelmien keskustelutuokio	8
Tuokio 2	10
Katsaus koulupäivään	10
Tuokio 3	12
Itsearviointi ja opetusparin palaute	<u>12</u>
Tuokio 4	14
Keskustelutuokioprosessin arviointia	15
Tuokio 5	<u>16</u>
Palautetta opetusparille	<u>16</u>
Tavoitteiden asettaminen	17
Tuokio 6	20
Tavoitteiden onnistuminen	<u>20</u>
Lisää kehyksiä prosessin tueksi	<u>21</u>
Havainnointiohjeita	22
Opetusparin asiantuntijuuden hyödyntäminen kehitystyössä	23
Vierailijan palaute	5
Teoriasta käytäntöön	26
Loppusanat	28

OPETUSPARILLE

Tämä ohjekirja syntyi Pro gradu tutkielman (Jormakka & Kallioniemi 2013, Tampereen yliopisto) tuloksena. Se on tarkoitettu yhteisopettajien työvälineeksi, jonka avulla voidaan kehittää ammatillista osaamista yhteisopettajuutta hyödyntäen. Aiempien tutkimusten ja koulukokeilujen pohjalta voidaan sanoa, että valitsemanne opetusmuoto, yhteisopettajuus, on oivallinen keino toteuttaa inklusiota, tukea opettajaa työssään kohtaamissa haasteissa ja edistää yhteisöllisyyttä kouluissa. Näiden hyötyjen lisäksi yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden kehittää systemaattisesti ammatillista osaamista työn ohella.

Ohjekirja on opettajan työväline, joka sisältää ohjeita ja vinkkejä työn kehittämiseen yhteistyössä opetusparin kanssa. Prosessin aikana tähdätään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja kehittämällä oman opettajuuden jatkuvaan kehittämiseen. Tavoitteena on, opettajana kehittymisen myötä voisit tarjota oppilaillesi yhä laadukkaampaa opetusta.



TIETOA OHJEKIRJASTA

Ohjekirja kannustaa keskustelutuokioprosessin aloittamiseen ja tukee yhteistyön jatkumista prosessin aikana. Keskustelutuokioprosessin ideana on kehittää yhteistyötaitoja ja omaa opettajuutta opetusparin avulla. Jotta prosessiin voidaan lähteä, tulee päivittäiseen työhön sisällyttää kolme työtapaa:

1. Opetusparin toiminnan havainnointi
2. Oman toiminnan pohdinta itsekseen ja opetusparin kanssa
3. Palautteen antaminen

Lisäksi tarvitaan avointa keskusteluasennetta, jotta tuokioista hyödyttäisiin mahdollisimman paljon. Yhteisopettajilla on mahdollisuus nähdä toistensa työtä päivittäin, joten sitä kannattaa hyödyntää prosessin aikana. Keskustelemalla havainnoista opetusparin kanssa, voi saada arvokasta tietoa omasta toiminnasta.

Ohjekirja sisältää 11 kehystä, joista saa apua keskustelutuokioihin. Seitsemän ensimmäistä kehystä löytyvät niiden tuokioiden yhteydestä, joissa kehyksiä tarvitaan. Keskustelutuokioprosessin voi aloittaa missä yhteistyön vaiheessa tahansa. Ehdotetun 10 tapaamisen aikana pääsette suunnittelemaan prosessia ja keskustelemaan teille merkityksellisistä asioista.

Ennen tuokioiden aloittamista teidän tulee kokoontua sopimaan aikataulusta ja tekemään alustava suunnitelma prosessille, jonka jälkeen saatte ohjeita omien lähtökohtien itsenäisesti pohdiskeluun. Vasta näiden tehtävien jälkeen, alkaa varsinainen keskustelutuokioprosessi, jonka rakenne on seuraavanlainen:

- Tuokio 1: Taustasta ja tuokioiden edellytyksistä keskustelua
- Tuokio 2: Katsaus koulupäivään
- Tuokio 3: Itsearviointi ja opetusparin palaute
- Tuokio 4: Keskustelutuokioiden onnistumisen arviointia
- Tuokio 5: Palautetta opetusparille ja tavoitteiden asettaminen
- Tuokio 6: Tavoitteiden onnistumisen arviointi
- + neljä opetusparin suunnittelemaa kertaa

OHJEITA ALOITUKSEEN

Ensimmäinen tapaaminen on hyvä järjestää hyvissä ajoin ennen kehitystyön aloittamista eli ennen ensimmäistä keskustelutuokiota. Tapaamisen tarkoituksena on suunnitella etukäteen alustavasti tulevan prosessin, jotta niiden aikana voidaan keskittyä itse teemaan. Näin säästetään aikaa myöhemmissä vaiheissa.

Prosessin suunnittelu

Keskustelutuokioiden suunnittelussa voitte hyödyntää seuraavalla sivulla olevaa valmista kehystä. Prosessin suunnitelmaan kirjataan muistiin keskustelutuokioiden tappamispaikka, päivämäärä, tuokion aihe sekä käytettävät kehykset. Ohjekirja sisältää valmiin ohjeistuksen kuudelle keskustelutuokiolle, sekä lisäideoita ja keskustelukehyksiä neljälle tuokiolle. Jo ohjeistetut tuokiot on tarkoitus toteuttaa esitetyssä järjestyksessä, sillä järjestys on suunniteltu tukemaan vuorovaikutustanne. Niiden joukkoon voitte itse kehittää neljä tuokiota esimerkiksi ohjekirjan lopusta löytyviä lisäkehyksiä apuna käyttäen. Hyödyllisiksi havaittuja tai kesken jääneitä keskustelutuokioita voi myös toteuttaa uudelleen.

Huomioikaa, että suunnitelma tulee luultavasti muuttumaan prosessin aikana. Mikäli työssänne nousee esiin tilanne, jota olisi hyödyllistä käsitellä keskustelutuokiossa, voitte aina muuttaa suunnitelmaa. Tärkeää on, että tapaatte keskustelutuokion merkeissä vähintään kerran kuussa, jotta keskusteprosessista muodostuu työhönne jatkuva tapa. Työn kiireisinäkin hetkinä keskustelutuokioon varattu aika palvelee sekä opettajuutenne kehitystä että työhyvinvointianne.

Omien lähtökohtien pohdiskelua

Ennen ensimmäistä keskustelutuokioita pohtikaa tahoillanne omia persoonan piirteitä, toiveita ja tavoitteita. Seuraavalla sivulla olevan kehyksen lauseita jatkamalla pääset alkuun omien lähtökohtiesi kartoittamisessa. Tarkoitus on tutustua paremmin myös opetuspariisi ensimmäisessä keskustelutuokiossa, jolloin tehtävänänne on käydä läpi näitä itsekseen pohdittuja asioita. Omien ja opetusparin lähtökohtien tunteminen auttaa pääsemisessä kohti vapaampaa ja avoimempaa keskustelua. Kun olette keskustelleet lähtökohdistanne, ymmärrätte paremmin toistenne tyyliä keskustella, tapaa suhtautua palautteen saamiseen ja antamiseen sekä tapaa reagoida palautetilanteissa.

Keskustelutuokioprosessin suunnitelma

Tuokio 1	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 2	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 3	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 4	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 5	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 6	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 7	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 8	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 9	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:
Tuokio 10	Paikka: Päivämäärä: Tuokion aihe: Kehys:

Pohdi omia lähtökohtiasi jatkaen seuraavia lauseita:

1. Kuvailisin persoonani piirteitä seuraavasti...
2. Omaan opettajuuteeni kuuluvia arvoja ovat...
3. Opettajana toivoisin kehittyväni seuraavissa osa-alueissa...
4. Koen olevani palautteenantajana...
5. Suhtaudun kriittisen palautteen saamiseen...
6. Aiempia palautetilanteita ajatellen tulee mieleeni, että...
7. Opetuspariltani toivoisin...
8. Koen yhteisopettajuuden palkitsevaksi, jos...
9. Oppilaiden nähden toivoisin, että/ettet...
10. Aikuisten kanssa keskustellessani otan huomioon...
11. Ristiriitatilanteisiin suhtaudun ja niissä käyttäydyn...
12. Nolostun, jos oppilaiden nähden sinä...
13. Lähestyn päätöstentekotilanteita...
14. Tiedät, että olen stressaantunut kun käyttäydyn...
15. Kun olen pahoittanut mieleni jostakin, käyttäydyn yleensä...

TUOKIO 1


Ensimmäisessä tuokiossa keskitytään omista lähtökohdista keskusteluun ja teille parhaan mahdollisen keskustelutuokion ideointiin. Kahden seuraavan tehtävän avulla saatte tietoa toistenne taustasta, persoonasta ja tavasta kommunikoida ja pääsette pohtimaan ideaalin keskustelutuokion puitteita.

Taustasta keskustelua

Käykää läpi aiemmin täyttämäne kehyksen avulla omia lähtökohtianne keskusteluun. Mitä avoimemmin pystyt kertomaan omista kokemuksistasi sitä paremmin opetusparisi oppii tuntemaan tapasi suhtautua erilaisiin tilanteisiin. Omien lähtökohtien läpi käyminen auttaa avoimen keskustelun alkuun pääsyssä. Niihin saattaa olla hyödyllistä palata myös keskustelutuokioprosessin muissa vaiheissa. Muista kirjata itsellesi ylös asioita, joita prosessin varrella tulee mieleesi ja joista opetusparisi on hyvä olla tietoinen. Jos jokin palaute tai muu keskustelun aihe herättää sinussa prosessin aikana tunteita, pyri siihen, että voit kertoa niistä opetusparillesi jossain vaiheessa.

Unelmien keskustelutuokio

Pohtikaa keskustelutuokiopilven avulla niitä seikkoja, jotka edesauttavat kehittävän keskustelun syntymistä. Tarkoituksena on pohtia, mitkä seikat vaikuttavat teille parhaan mahdollisen keskustelutuokion syntymiseen. Luokaa yhdessä pilven ympärille ne puitteet, joissa teidän olisi antoisinta keskustella. Voitte pohtia ainakin tuokioiden *paikkaa, ajankohtaa, kestoja ja osallistujia*. Miettikää myös *työtapoja* jotka tukisivat kehitystyötänne. Opetusparin työn havainnointi, oman toiminnan ääneen pohtiminen ja avoimesti palautteen antaminen ovat niitä tapoja, jotka teidän tulisi työhönne sisällyttää. Voitte pohtia, mitkä seikat vaikuttavat näiden työtapojen onnistumiseen ja säilyttämiseen osana päivittäistä työtä. Pohtikaa myös niitä mahdollisia aihealueita, joista teidän tulisi keskustella tähänastisten tietojenne mukaan. Nousiko esimerkiksi omia lähtökohtianne pohdiskellessa esiin asioita, joista teidän tulisi tarkemmin keskustella yhteistyönne kehittämiseksi?



**Keskustelutuokion
edellytykset yhteistyön
kehittymiseksi**

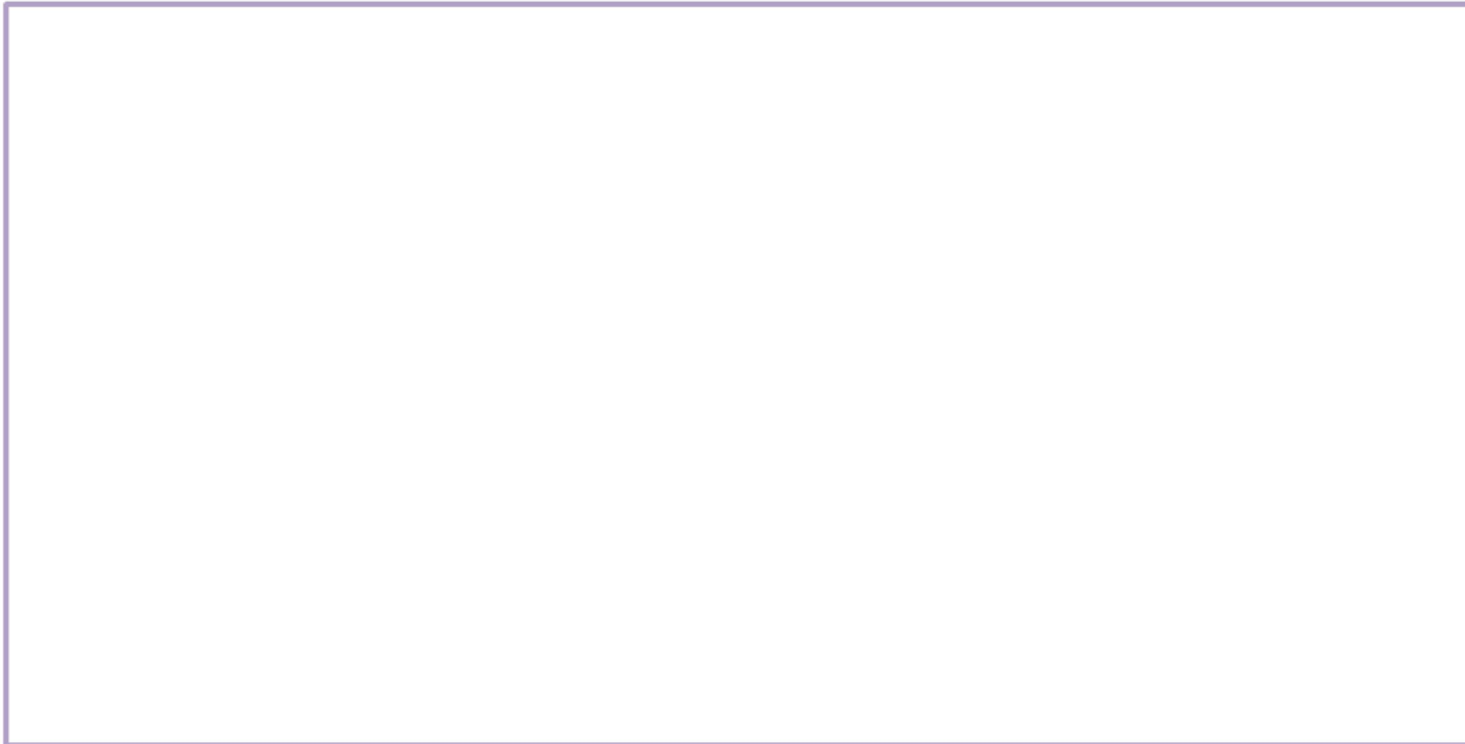
TUOKIO 2

Katsaus koulupäivään

Valitkaa jokin koulupäivä tai vaikkapa mennyt viikko, jonka tarkasteluun keskitytte seuraan sivun kehyksen avulla. Kumpikin tarvitsee oman kehyksen, johon voi koota ajatuksiaan päivän aikana ilmenneistä käytännön asioista. Kirjaa ylös myös tunnelmiasi ja arvioi päivän onnistumisia ja epäonnistumisia. Kehyksen on tarkoitus toimia ajatustesi jäsentäjänä ja muistin tukena keskustelun aikana. Täyttäkää kehys rauhassa itseksenne pohtien. Kun molemmat ovat valmiita, siirtykää käymään läpi kirjaamianne asioita. Anna opetusparillesi aikaa syventyä kerrontaan ja pohdiskeluun. Kun mieleesi juolahtaa kommentteja, palautteita ja ideoita kirjaa ne muistiin paperin reunoille tai kääntöpuolelle. Näin varmistat sen, etteivät tärkeät asiat unohdu ja ette turhan keskeytä opetusparin pohdintaa. Osoita kuuntelevasi ja olevasi kiinnostunut opetusparisi pohdinnasta. Muista esittää selventäviä kysymyksiä aina, kun sinusta tuntuu, ettet ymmärrä, mitä parisi tarkoittaa. Tätä toimintatapaa on hyvä harjoitella, sillä prosessin edetessä tarvittavat taidot sujuvan palautteenantotilanteen varmistamiseksi.

Laadi hahmotelma päivän aikana ilmenneistä opetuskäytännöistä (esim. tuntisuunnitelman toteutuminen, tehtävien ohjeistus). Arvioi yhteistä toimintaa sekä toimintaa omalta että toisen kannalta.

- Millaisia tunteita heräsi?
- Mitkä asiat onnistuivat?/ Mitä tekisit toisin?



TUOKIO 3

Itsearviointi ja opetusparin palaute

Tuokion tarkoituksena on syventyä ensin pohtimaan omia kehityskohteita ja vahvuuksia seuraavalla sivulla olevan kehyksen avulla. Pohtikaa niitä rauhassa itsekseen ja kirjatkaa ajatuksianne ylös ensimmäiseen ja kolmanteen sarakkeeseen. Tehtävää varten kumpikin tarvitsee oman kehyksen. Kun olette valmiita, vaihtakaa kehyksiä keskenänne ja syventykää hetkeksi lukemaan opetusparin kirjaamia asioita ja merkitsemään omia kommentteja opetusparin palaute-sarakkeeseen. Tämän jälkeen voitte siirtyä käymään läpi taulukkoon merkitsemiänne asioita. Suosittelemme, että käytte läpi vuoroin vahvuuksia ja kehityskohteita. Tällöin kaikki kehityskohteita koskeva palaute ei jää loppuun, ja voidaan välttää se, että keskustelu tuntuu raskaalta. Voitte halutessanne keskittyä ensin kokonaan toiseen kehykseen tai käydä läpi asioita vuorotellen kummastakin kehyksestä. Huomioikaa tämän tehtävän yhteydessä se, että selitätte tarkoittamanne asiat selkeästi, jotta välttytään väärinymmärrysten aiheuttamalta mielipahalta. Pyrkikää avoimuuteen tunteidenne ilmaisussa, jotta mitään ei jäisi hampaan koloon.

1. Luettele omia vahvuuksiasi opettajana ja opetusparina ensimmäiseen ja kehityskohteitasi kolmanteen sarakkeeseen.
2. Vaihda kaavaketta opetusparisi kanssa ja arvioi hänen esille nostamia asioita.

Vahvuuteni opettajana ja opetusparina	Opetusparin palaute	Kehityskohteeni opettajana ja opetusparina	Opetusparin palaute

TUOKIO 4

Keskustelutuokioprosessin arviointia

Tässä vaiheessa on hyvä luoda katsaus jo pidettyihin keskustelutuokioihin. Arvioi tuokioiden onnistumista seuraavalla sivulla olevan kehyksen avulla. Merkitkää taulukkoon niitä seikkoja, jotka vaikuttavat keskustelutuokioiden onnistumiseen.

Taulukossa on neljä kenttää, joita täytätte tämän hetkisen tilanteen pohjalta. Ensimmäisellä rivillä pohditaan mitkä sisäiset tekijät, kuten omat ja opetusparin persoonalliset ominaisuudet, taidot ja kokemukset, ovat vahvuuksia ja heikkouksia keskustelutuokion onnistumista ajatellen. Kehyksen alemmalle riville kootaan niitä ulkoisia tekijöitä, kuten ympäristön vaikutus, jotka mahdollistavat ja uhkaavat keskustelutuokion toteuttamista. Nelikentän ensimmäisen sarakkeen sisäisten tekijöiden vahvuudet ja ulkoisten tekijöiden mahdollisuudet ovat tavoitteeseen pääsyä tukevia tekijöitä, kun taas toiseen sarakkeeseen kirjattavat sisäisten tekijöiden heikkoudet ja ulkoisista tekijöistä johtuvat uhat ovat tavoitteeseen pääsyä estäviä asioita.

Koottuanne yhdessä taulukkoon eri tekijöitä, voitte pohtia, mitä asioita tulisi muuttaa, jotta tuokioista muodostuisi teille yhä hyödyllisempiä työssä kehittymisen välineitä.

Tavoite: Oma keskustelutuokio yhteistyön kehittymisen tukena

	+ Tavoitteeseen pääsyä tukevat:	- Tavoitteeseen pääsyä estävät:
Sisäiset tekijät (omat ja opetusparin)	<i>Vahvuudet:</i>	<i>Heikkoudet:</i>
Ulkoiset tekijät (ympäristö)	<i>Keskustelutuokion mahdollistavat:</i>	<i>Keskustelutuokiota uhkaavat:</i>

TUOKIO 5

Viides tuokio koostuu palautteen antamisesta opetusparille ja sen pohjalta tavoitteiden asettamisella joko itselle, opetusparille tai yhteiselle toiminnalle. Palautteen antamisessa tulee huomioida omaan viestintään liittyviä asioita ja muistella niitä seikkoja, joita opetuspari on itsestään kertonut.

Palautetta opetusparille

Kehys ohjaa antamaan palautetta opetusparille. Ensimmäiseen sarakkeeseen merkitään varsinainen palaute. Toiseen sarakkeeseen on hyvä kirjata muistiin, miksi koit tärkeäksi tämän palautteen antamisen ja missä tilanteessa se tuli mieleesi. Havainnoitko kenties opetusparisi opetusta vai syntyikö tarve palautteenantamiseen jonkin keskustelutuokion aikana? Taulukon kolmanteen sarakkeeseen voit kirjata muita huomioon otettavia asioita. Viimeinen sarake on palautteen vastaanottajan kommentteja varten.

Palautetta antaessasi ota huomioon opetusparisi lähtökohdat ja palautteen luonne. Pohdi etukäteen miten palautteen annat ja kiinnitä huomiota ilmaisutapaasi. Keskustelkaa palautteista yhdessä ja muistakaa antaa toisillenne aikaa ajatusten pukemiseen sanoiksi, jotta väärinymmärryksiä ei syntyisi. Myös selventäviä kysymyksiä opetusparille on hyvä tehdä, jos tuntuu siltä, ette ymmärrä, tunnet turhautuvasti tai olevasi eri mieltä palautteesta. Kiireen sattuessa voi toisinaan olla välttämätöntä antaa kehys opetusparille luettavaksi itsekseen, jolloin hän voi kirjoittaa omat kommenttinsa viimeiseen sarakkeeseen. Palatkaa kuitenkin aina myöhemmin palautteista keskusteluun ja käykää ne läpi, jotta välttytte väärinymmärryksiltä.

Taulukon alaosassa on kysymyksiä sekä palautteen antajalle, että vastaanottajalle. Niiden avulla voitte keskustella siitä, mitä tunteita ja ajatuksia palautetilanne herätti ja miten palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa onnistuttiin.

Tavoitteiden asettaminen

Pohtikaa keskustelunne pohjalta, millaisia tavoitteita voisitte asettaa itsellenne, toisillenne tai teille yhteisesti. Kirjatkaa suunniteltu tavoite oheiseen kehykseen. Voitte päättää, seuraatteko itse tavoitteen toteutumista vai onko se opetusparin tehtävä. Tavoitteen onnistumista seurataan seuraavan kuukauden tai sopimanne ajanjakson verran.

Tavoitteellinen toiminta on oiva menetelmä oman työn kehittämiseen. Asettakaa tarkat tavoitteet ja kirjatkaa ne muistiin, jotta voitte palata niihin myöhemmin. Raportoikaa niiden onnistumisesta toisillenne jo kuukauden aikana. Viikko saattaa olla liian lyhyt aika tavoitteiden seuraamiseen. Kuukauden ajaksi asetetut tavoitteet palvevat paremmin kehittymistänne, sillä pidemmällä aikavälillä teille tarjoutuu useampia tilaisuuksia päästä toteuttamaan asettamianne tavoitteita.

Kehyksen avulla voitte seurata tavoitteen onnistumista. Kirjatkaa siihen, missä tilanteissa tavoitetta päästiin toteuttamaan ja millaisia havaintoja tilanteessa tehtiin. Sekä tavoitteen toteuttaja että opetuspari voivat kommentoida tehtävän onnistumista kehykseen, joka toimii myös seuraavan keskustelutuokion apuvälineenä.

Palautteen antaminen opetusparille

Päivämäärä:

Palautteenantaja:

Palaamme palautteista keskusteluun (pvm/klo):

Palaute	Miksi palaute annettiin?	Huomioitavaa	Palautteen saajan kommentteja
Pohdittavaa palautteen antajalle		Pohdittavaa palautteen vastaanottajalle	
Mitä tunteita palautteen antaminen herätti?		Miten opetusparini onnistui palautteen antamisessa?	
Miten onnistuin palautteen antamisessa?		Mitä tunteita palautteen saaminen herätti?	
		Miten otin palautteen vastaan?	

Tavoitteen asettaminen ja toteutuminen

Tavoite:

Tavoitteen toteuttaja:

Tilanne	Omat havainnot	Parin palaute

TUOKIO 6

Tavoitteiden onnistuminen

Keskustelkaa muistiinpanojenne avulla tavoitteiden onnistumisesta. Palauttakaa mieleen, mitä tavoitteet olivat, missä tilanteissa niitä päästiin toteuttamaan ja mitä huomioita olette kirjanneet kehukseen kuluneen kuukauden aikana. Pyrkikää pohtimaan ja arvioimaan tavoitteissa onnistumista ja antamaan myös toisillenne palautetta.

Kiinnittäkää palautteenantotilanteessa huomiota siihen, miten viestitte. Esimerkiksi palautetta annettaessanne on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten palautetta annetaan. Huomioon tulee ottaa niin palautteen sisältö kuin sen antamistavan mahdollisesti herättämät tunteet vastaanottajassa. On tärkeää kiinnittää huomiota myös palautteen antamisen laatuun ja selkeyteen, jotta se ymmärretään oikein eikä välillenne synny väärinkäsityksiä.

Huomatkaa, että myös palautteen vastaanottajalla on omat tehtävänsä. Hänen tulee pyrkiä suhtautumaan palautteeseen ammatillisesti ja muistaa, että tarkoitus on parantaa toimintaa eikä kritisoida henkilökohtaisia ominaisuuksia. Myös palautteen pyytäminen etukäteen ja siitä kiittäminen voivat lisätä opetusparin rohkeutta palautteenantajana. Palautteen antamisestakin voi antaa palautetta. Näin voitte muistuttaa toisianne siitä, mikä on juuri teille paras tapa antaa ja saada palautetta.

LISÄÄ KEHYKSIÄ PROSESSIN TUEKSI

Voitte käyttää ohjekirjan neljää viimeistä kehystä prosessin aikana aina tarvittaessa tai itse suunnittelemienne keskustelutuokioiden apuna. Ne tukevat kehitystyönne havainnointia ja toistenne osaamisen hyödyntämistä. Lisäksi mikäli haluatte kutsua johonkin tuokioista vierailijan, opastaa yksi kehyksistä hänen palautteenantoon. Viimeistä kehystä voitte käyttää halutessanne oppia uutta teoriaperustaisesti.

Havainnointiohjeita

Huomioikaa opetusparia havainnoidessanne sopimanne käytänteet. Jotta muistatte kertoa havainnoistanne opetusparillenne, on niitä hyvä kirjata muistiin esimerkiksi oheiseen kehykseen. Monipuolinen havainnointi koostuu niin sopimistanne osa-alueista kuin spontaanisti tekemistänne havainnoista. Muistakaa, että työn tavoitteena on auttaa opetusparia kehittymään opettajana. Kirjoittakaa havainnoinnin aihe kehyksen tummennettuun osioon ja sen alle tekemänne havainnot.

Opetusparin toiminnassa voitte kiinnittää huomioita esimerkiksi seuraaviin asioihin:

- opetustyyliin
- opetuksen
- selkeyteen
- eriyttämisen toteuttamiseen
- opetusmenetelmiin
- oppilaskontaktiin
- ryhmäjakoihin
- ajankäyttöön
- elekieleen
- äänenkäyttöön

Havainnointimuistiinpanoja

Aihe:

Aihe:

Aihe:

Aihe:

Aihe:

Opetusparin asiantuntijuuden hyödyntäminen kehitystyössä

Voitte käyttää kehitystyössä hyväksenne toistenne erityisosaamista, sillä yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden oppia opetusparilta niin pedagogisia ja didaktisia kuin käytännön taitojakin. Uuden oppiminen lisää ammatillista osaamistanne ja saattaa avata opetustyöhön uusia mahdollisuuksia. Elinikäisen oppimisen on lisäksi todettu vaikuttavan työn mielekkääksi kokemiseen.

Aloittakaa pohtimalla, missä asioissa olette tai ette ole taitavia, ja vertailkaa vastauksia opetusparin kanssa. Tämän jälkeen keskustelkaa esimerkiksi seuraavista asioista:

- Mitä voisitte opettaa toisillenne?
- Käytättekö erityisosaamistanne hyväksi opetuksessa?
- Entä onko teillä samoja heikkouksia?
- Miten voisitte yhdessä kehittää osaamistanne tällä osa-alueella?



Keskustelun pohjalta voitte esimerkiksi asettaa itsellenne tavoitteita, jonka apuna voitte käyttää palautteen asettaminen ja toteutuminen -kehystä. Lisäksi voitte laatia yhteisen oppimissuunnitelman, jonka avulla opettelette yhdessä jonkin taidon tai opetatte jotain uutta toisillenne.

Vierailijan palaute

Halutessanne, voitte jollain kertaa kutsua keskustelutuokioon vierailijan, esimerkiksi koulunkäyntiohjaajan, kollegan tai rehtorin, joka voisi auttaa kehitystyötänne. Vierailija voi avata keskustelunne uusia näkökantoja ja antaa teille ideoita, joita ette ole aiemmin ajatelleet. Sopikaa kuitenkin etukäteen, mistä asioista haluaisitte vierailijan kanssa keskustella. Huomioikaa, ettei hän välttämättä ole aiemmin ollut mukana vastaavan kaltaisessa kehitysprosessissa, joten kertokaa hänelle, mikä on hänen vierailunsa tarkoitus.

Mikäli haluatte saada vierailijalta palautetta, voitte antaa hänelle jo etukäteen listan toivomistanne keskusteluaiheista tai pyytää suoraa palautetta. Keskustelun apuna voitte käyttää seuraavalla sivulla olevaa kehystä. Kehyksessä on oma osionsa niin yksilölliselle kuin teidän yhteisellekin palautteelle. Uuden henkilön osallistuessa tuokioon kiinnittäkää erityistä huomiota vuorovaikutukseenne. Kertokaa vierailijalle keskustelun avoimuuden tärkeydestä ja rohkaiskaa häntä antamaan palautetta.

Vierailijan palaute

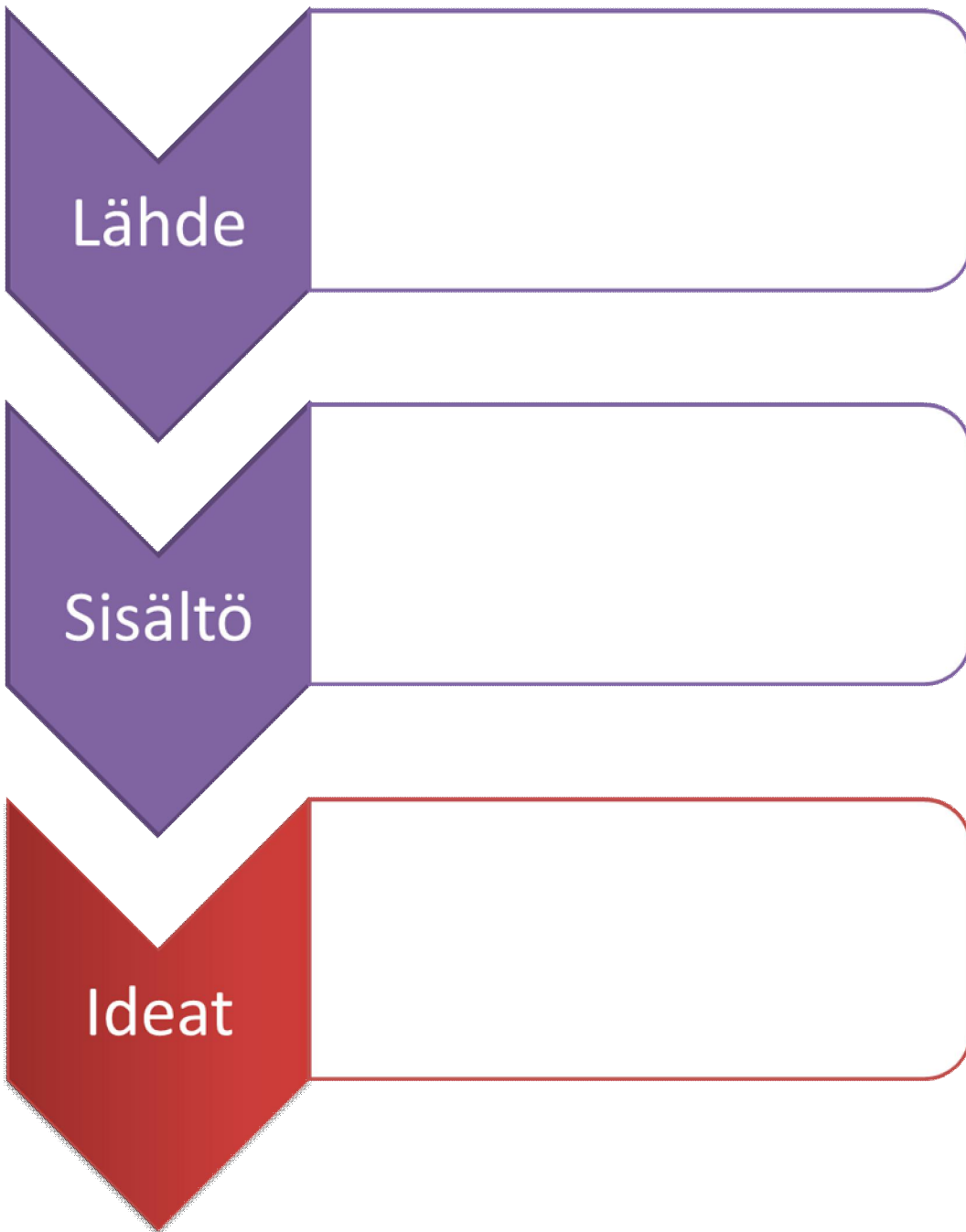
Palautteen saaja 	Opettaja:	Opettaja:	Opetuspari
Aihe 			

Teoriasta käytäntöön

Uuden teorian liittäminen työhön voi rikastaa opetusta ja edistää ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kirjallisuuden seuraaminen on tärkeää, jotta tietää, mitä omalla alalla tapahtuu. Lisäksi uuden tiedon avulla saatujen ideoiden jakaminen opetusparin kanssa edistää työssä kehittymistä.

Tutustukaa johonkin kiinnostavaan, työhönne liittyvään ajankohtaiseen artikkeliin tai tutkimukseen. Voitte esimerkiksi etsiä lähteen, joka liittyy johonkin työssä kohtaamaanne ongelmaan. Kertokaa löydöksistä toisillenne, ja pohtikaa yhdessä, olisiko uudesta tiedosta hyötyä omaa työtänne ajatellen. Apuna voitte käyttää oheista kehystä. Kuvion ylimpään kenttään kirjataan lähdetiedot, keskimmäiseen lähteen keskeisin sisältö ja alimpaan syntyneet ideat.

Teoriasta käytäntöön



LOPPUSANAT

Tämän ohjekirjan avulla on pyritty rohkaisemaan yhteisopettajia kehitystyöhön ja tukemaan keskustelutuokioprosessia. Ohjeiden ja kehysten avulla on haluttu istuttaa idea opetusparin avulla työssä kehittymisestä. Toivottavasti prosessi on auttanut teitä pääsemään alkuun jatkuvan oman opettajuuden kehittämisessä ja olette oppineet yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja mielekkäällä tavalla ja omaksuneet avoimen keskusteluasenteen. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ammatillisesti on tärkeää, ja taitoja voidaan hyödyntää kaikilla elämän osa-alueilla. Tarkoituksena on ollut tukea työssä jaksamista ja edistää työhyvinvointia. Lisäksi prosessin avulla pyritään tukemaan opettajien yhteistyötä ja uuden opettajuuden luomista koulumaailmaan.