



Turun yliopisto
University of Turku

“Oppilaat yksilöinä, opettajat tiimeinä”

Yhteisopettajuus inklusion keinona

Amanda Isotupa & Annikaisa Mykkänen

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Erityispedagogiikka

Tammikuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden laitos

ISOTUPA, AMANDA & MYKKÄNEN, ANNIKAISA:

“Oppilaat yksilöinä, opettajat tiimeinä” Yhteisopettajuus inklusion keinona

Pro gradu -tutkielma, 75s.

Erityispedagogiikka

Tammikuu 2020

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa niistä asioista, joita opettajat näkevät tärkeinä toimivalle ja käyttökelpoiselle yhteisopettajuudelle, mitä hyötyä he ajattelevat yhteisopettajuudesta olevan ja mitä haasteita yhteisopettajuuden käyttöön liittyy. Tutkimuksen tarkoituksena on lisäksi vertailla perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia aiheesta.

Tutkimuksen aineistona käytettiin Päivi Pihlajan ja Marjatta Takalan vuonna 2018 teettämän Tuetaan yhdessä -hankkeen yhteydessä kerättyä sähköistä kyselyaineistoa (n=366). Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti (mixed methods) hyödyntäen sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa. Määrällistä aineistoa analysoitiin parametrisiä testejä käyttäen ja laadullista aineistoa analysoitiin teemoittelun avulla.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat tunnistavat selvästi yhteisopettajuuden tuomat hyödyt oppilaille sekä opettajille. Niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin opettajat pystyivät nimeämään yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten myös haasteeksi muodostuneita asioita. Esille nousi mielipiteitä niin eriyttämisestä, havainnoinnista kuin suunnittelustakin. Resurssien riittävyys ja roolijako herätti paljon pohdintaa.

Tutkimuksen tulosten perusteella yhteisopettajuus hyödyttää tukea tarvitsevien lasten lisäksi taitavia lapsia sekä myös opettajia. Yhteisopettajuus voi parhaimmillaan toimia inklusiota tukevana keinona, sillä sen avulla voidaan mahdollistaa kaikkien lasten toimiminen ja oppiminen yhdessä pitäen kuitenkin huolta tuen tarpeiden huomioimisesta. Yhteisopettajuuteen liittyvät haasteet voidaan pitkälti ratkaista resurssien oikeanlaisella kohdentamisella sekä opettajien ennakoasenteiden muuttamisella.

Avainsanat: yhteisopettajuus, inklusio, varhaiskasvatus, perusopetus

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	5
2 INKLUUSIOSTA	7
2.1 Segregaatiosta inklusioon	8
2.2 Inklusio ja osallisuus.....	9
2.3 Inklusio koulumaailmassa- yhteinen koulu kaikille.....	11
2.3.1 Erityisopetus	11
2.3.2 Kolmiportainen tuki peruskoulussa	12
2.3.3 Lähikouluperiaate inklusiota tukemassa	14
2.4 Inklusiivinen varhaiskasvatus	16
2.4.1 Kontekstina varhaiskasvatus	16
2.4.2 Inklusiivinen ote varhaiskasvatuksessa	19
2.4.3 Erityisopetus varhaiskasvatuksessa	20
2.4.4 Esteitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseksi	21
3 YHTEISOPETTAJUUS	23
3.1 Tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta	24
3.2 Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksessa.....	27
3.3 Yhteisopettajuuden edut.....	28
3.3.1 Kaikki oppilaat osaksi ikäryhmää	28
3.3.2 Opettajat uuden oppimisen äärellä	30
3.4 Haasteita yhteisopettajuudessa.....	32
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.2 Määrällisen aineiston analyysi.....	37
5.3 Teemoittelu laadullisen aineiston analyysissä	38
5.4 Aineiston kuvaus.....	39
6 TULOKSET	41
6.1 Yhteisopettajuuden käyttökokemukset	41
6.2 Toimiva ja käyttökelpoinen yhteisopettaminen	42
6.2.1 Yhdessä suunniteltu on puoliksi tehty	42
6.2.2 Selkeät rooli- ja vastualueet tukevat yhdessä opettamista	43
6.2.3 Yhteinen sävel sekä avoin ilmapiiri työskennellessä	44
6.3 Yhteisopettajuuden tuomat hyödyt	46
6.3.1 Mahdollisuus eriyttämiseen joustavien ryhmittelyiden avulla	46
6.3.2 Lasten kohtaaminen ajan kanssa	48

6.3.3 Useamman opettajan ammattitaidon hyödyntäminen	50
6.4 Mutkia matkassa yhteisopettajuuden tiellä	53
6.4.1 Haasteena rajalliset resurssit	53
6.4.2 Pulmia työparin kanssa	54
6.4.3 “Vääränlaiset oppilaat”	55
6.4.4 Kun yhteisopettajuus ei tunnu hyvältä	56
6.4.5 Rakenteelliset esteet yhteisopettajuudelle	57
6.4.6 Yhteisopettajuuden haasteet varhaiskasvatuksessa	57
7 YHTEENVETO	60
8 POHDINTA	65
LÄHTEET	68

1 JOHDANTO

Jokaiselle ajalle on tyypillistä kulloinkin vallitsevien sosiaalisten merkitysten ja arvostusten näkyminen. Näin on myös vammaisuuden ja tuen tarpeiden määrittelyssä ja kuvaamisessa. Ajalle ominaiset arvot heijastuvat käytänteisiin ja konkreettiseen toimintaan. (Pihlaja & Viitala 2018, 10.) Monet kansainväliset liikkeet ovat jo pitkään huolehtineet sopimuksiensa ja julistustensa kautta siitä, että lasta ei saa syrjiä minkään ominaisuuden vuoksi. Lasten tasa-arvoa korostetaan YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1989), Salamancan julistuksessa (Unesco 1994) sekä monissa muissa Unescon julistuksissa 2000-luvulla. Niin edellä mainitut kuin muun muassa Education for All- liike (Unesco 1990) on 90-luvun alusta alkaen pyrkinyt tekemään kasvatuksen alueella näkyväksi inklusiota ja inklusiivista kasvatusta. (Viitala 2018, 51.) Nimenomaan opettajat ovat se ryhmä, joka on lähtenyt toteuttamaan ensimmäisten joukossa inklusiota.

Kaikkien lasten oppiminen ei ole mahdollista tavanomaisissa oppimisympäristöissä. Nutbrown ja Cloughin mukaan esteiksi saattavat muodostua perhetaustasta johtuvat taloudelliset, kielelliset, kulttuuriset, etniset tai uskonnolliset tekijät, mutta erityisesti lapsen kyvyistä ja toiminnallisista haasteista johtuvat erityisen tuen tarpeet. (Nutbrown & Clough 2014, 137–138.) Lasten elämää ja heihin suhtautumista määrittävät monet tekijät. Näitä ovat niin ikä, sukupuoli, ihonväri kuin kulttuuritaustakin. Siihen vaikuttavallisiksi erilaiset fyysiset ja psyykkiset rajoitteet ja jopa taloudellinen asema. Tässä on jo monia syitä, jotka saattavat aiheuttaa lapsen kohdistuvaa erottelua, vähättelyä ja alistamista. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 199.)

Keskeisenä arvona inklusiivisessa kasvatuksessa on ihmisten oikeus olla erilaisia. Usein ajattelempa, että erilaisuutta on vain ihmisissä, joilla on jokin ”normaalista” poikkeava ominaisuus, mutta todellisuudessa erilaisuutta on meissä jokaisessa. Aina erilaisuuden ja moninaisuuden mukana tulee myös samanlaisuus. (Pihlaja & Viitala 2018, 10.)

Suomen perusopetuslaissa on säädetty laki tuen kolmiportaisuudesta, joka ohjaa tukea tarvitseville oppilaille annettavan tuen järjestämistä Suomen peruskouluissa. (Opetushallitus 2014, 61). Kolmiportaisen tuen järjestämistä koskevissa perusteissa mainitaan, että oppilaan tarvitsema tuki tulisi ensisijaisesti järjestää oppilaan lähikoulussa, oppilaan

omassa opetusryhmässä. Tämän toteutumiseksi koulujen on muokattava opetustaan, toimintamallejaan sekä oppimisympäristöjään sellaisiksi, että ne tarjoavat myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille mahdollisuuden toimia ja oppia kyseisessä ympäristössä esimerkiksi joustavia opetusjärjestelyitä hyödyntäen. Opetushallituksen perusopetuksen opimissuunnitelman perusteissa (2014, 61) mainitaan myös, että kolmiportaisella tuella pyritään mahdollistamaan oppilaille kokemus ryhmään kuulumisesta.

Tällä hetkellä mediassa käydään kiivasta keskustelua erityisluokkien purkamisesta syntyneistä ongelmista. Inklusion nimissä erityisluokkia puretaan ja erityisen tuen oppilaita siirretään yleisopetuksen luokille opiskelemaan. Vaikka näitä erityisluokkien purkamisratkaisuja perustellaankin lasten etua ajavalla inklusiolla, on lasten siirtäminen ilman tuen siirtymistä mukana vastuutonta ja lisäksi kaukana itse inklusiosta. Ilman riittäviä tukitoimia ryhmäsiirroista kärsii tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi luokassa toimiva opettaja sekä myös ryhmän muut lapset. Tukea tarvitsevien lasten siirtäminen yleisopetuksen ryhmiin vaatii tarvittavan tuen siirtymistä heidän mukanaan. Yhteisopettajuuden avulla lapset voivat tuen tarpeista huolimatta oppia yhdessä. Yhteisopettajuus voi siis toimia inklusiota tukevana keinona, jolla mahdollistetaan erityisopetuksen siirtäminen oppilaan luo, ilman että oppilasta siirretään erityisopetuksen luo (Saloviita 2009, 13).

2 INKLUUSIOSTA

Inkluusio voi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Käsitteen monimutkaisuuden vuoksi sille ei voi antaa yhtä tarkkaa määritelmää, vaan Leen ja Recchian (2016, 79) tavoin ymmärtää se kokonaisvaltaisena tapana ajatella. Inkluusio voidaan ajatella ideologiana, joka johtaa tiettyihin pedagogisiin valintoihin. (Viitala 2018, 67). Alun perin inkluusio käsite liitettiin vain erityistä tukea tarvitseviin henkilöihin ja heidän mahdollisuuksiinsa toimia ”normaaleissa oppimisympäristöissä” yhdessä muiden oman ikäisten lasten kanssa. Vasta myöhemmin se laajentui koskemaan kaikkia yhteiskunnallisia alueita ja kaikkia ihmisiä, joiden osallisuuden toteutuminen oli uhattuna. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 203-204.)

Kaikkien ihmisten tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja yhtäläiset oikeudet ovat useiden tutkijoiden mukaisia inklusion taustalla vaikuttavia arvoja. Booth (2011) näkee inklusioon kuuluviksi arvoiksi myös myötätunnon, huolenpidon, rakkauden, rauhanomaisuuden ja luottamuksen. Inklusion ajatuksesta tulee löytyä myös rehellisyyttä, toiveikkuutta sekä iloa ja rohkeutta. (Booth 2011, 309.) Dickins (2014) korostaa inklusion käsitteen määrittelyssä moninaisuuden hyväksymistä ja arvostamista sekä oikeutta elämään ilman syrjityksi tulemistä. Kun inklusion käsitettä mietitään kasvatuksen kannalta, erityishuomio tulee antaa osallisuudelle ja yhteisöllisyydelle. (Dickins 2014, 1-4.) Ainscow (2005) puhuu jatkuvasta keskinäisestä oppimisesta ja kannustaa etsimään entistä parempia keinoja moninaisuuden huomioimiseksi. Luovat ongelmanratkaisutavat ovat ehdottomia. (Ainscow 2005, 112, 118.)

Inkluusio ei ole koskaan pysyvä tila, vaan se on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva prosessi. Euroopan unionin A School for All -projektissa sitä on kuvattu osallisuuden ja osallisuutta estävien käytäntöjen ja periaatteiden jatkumona. Inkluusio edellyttääkin sellaisten rakenteellisten tekijöiden muuttamista, jotka ovat osallisuuden esteenä. (Pynninen, Väyrynen, Norvapalo 2015, 3.) Myös Booth (2011) kuvaa inklusiota prosessiksi, joka ei pääty koskaan. Tavoitteena on kaikkien mukana olevien entistä suurempi osallisuus. Booth ei rajaa osallisuutta vain lapseen, vaan haluaa tehokkaasti osallistaa niin perheen kuin koko varhaiskasvatuksen henkilökunnan sekä kaikkien lasta ympäröivien yhteisöjen jäsenet. Tärkeää on yhtäläinen arvostus kaikkia osapuolia kohtaan. (Booth 2011, 306, 317.)

2.1 Segregaatiosta inklusioon

Segregaatio sanana tarkoittaa eristämistä. Koulumaailmassa segregaatio on näkynyt esimerkiksi vammaisten oppilaiden fyysisellä erottamisella muista oppilaista. Suomessa tukipalvelut oli aikoinaan järjestetty yksinomaan hyvin segregoidusti. Esimerkiksi erityiskouluja oli paljon nykyistä enemmän ja erityisluokan ollessa integroituna tavalliseen kouluun, kyse oli pelkästään fyysisestä integraatiosta. (Viitala 2018, 53–54.)

Suomessa ei ole inklusiiviseen kasvatukseen ohjaavaa lainsäädäntöä, mutta silti jo 1978 vuoden Erityispäivähoidon työryhmän muistiosta löytyy suosituksia kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamiseksi inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusion käsitteen sijasta alkuun käytettiin integraation käsitettä. (Viitala 2018, 53–54.)

Oppilaan integrointi fyysisesti osaksi yleisopetuksen luokkaa ei täytä vielä käsitteellistä integraatiota, saati inklusiota. Ilman oppilaan tarvitsemia tukitoimia järjestettyä oppilaan opiskelua yleisopetuksessa, kutsutaan säästöintegraatioksi. (Moberg & Savolainen 2010, 81.) Onnistunut, inklusioon tähtäävä integraatio pitää fyysisen integraation lisäksi sisällään myös toiminnallisen, psykologisen, sosiaalisen sekä yhteiskunnallisen integraation. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tarvittavien tukikeinojen tarjoamista opetuksessa, kaikkien oppilaiden hyväksymistä, myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä sekä tasa-arvopohjan luomista koulun jälkeiselle elämälle. (Moberg & Vehmas 2010, 82.)

Suomalaisessa kasvatustieteessä integraation käsite on korvattu sujuvasti inklusion käsitteellä. Tämä ei kuitenkaan ole vain sanavalintojen muutos, vaan tulee muistaa, että integraatio ja inklusio eivät ole keskenään synonyymejä. (Viitala 2018, 55.) Moberg (2001) määritteli integraation pyrkimyksenä erityiskasvatuksen toteuttamisesta yleisten kasvatustieteiden yhteydessä mahdollisimman pitkään. Integraatio voidaan jakaa fyysiseen, toiminnalliseen ja sosiaaliseen integraatioon. Fyysisestä integraatiosta puhutaan silloin, kun tukea tarvitsevan lapsen ja muiden lasten fyysinen välimatka pyritään tekemään mahdollisimman lyhyeksi tai poistamaan kokonaan. (Moberg 2001, 85.) Kun päiväkodissa toimii erityisryhmä, voidaan puhua fyysisestä ryhmäintegraatiosta. Kun erityisryhmä tekee suunniteltua yhteistyötä muiden ryhmien kanssa toteutuu myös toiminnallinen integraatio. Sosiaalisessa integraatiossa mennään pintaa syvemmälle, jolloin tavoitteena on, että lasten myönteisten vuorovaikutussuhteiden myötä kaikki lapset kokevat itsensä hyväksytyiksi. (Viitala 2004, 132.) Saloviidan (2018) mukaan fyysinen integraatio ei automaattisesti johda sosiaaliseen integraatioon. Sosiaaliseen integraatioon ei

päästä aina myöskään toiminnallisen integraation kautta. Usein ystävyysuhteet yhteisestä toiminnasta huolimatta syntyvät keskenään tukea tarvitsevien kesken. (Saloviita 2018, 1.)

Integraation käsite on saanut jo pitkään kritiikkiä. Muun muassa Väyrynen (2001) on tuonut esille integraation käsitteen epäkohdan, jossa tukea tarvitsevat tuodaan muun yhteisön ulkopuolelta osallistumaan muiden toimintaan. Näin syntyy ajatus tukea tarvitsevista lähtökohtaisesti ulkopuolisina. (Väyrynen 2001, 16.) Integraatiosta löytyy myös eettinen ongelma, josta voidaan käyttää käsitettä valmiusmalliajattelu. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsella tulee olla tietyt taidot olemassa, jotta voi tulla integroiduksi ryhmään. Eli loppujen lopuksi kaikki lapset eivät ole tervetulleita yhteiseen ryhmään. (Viitala 2018, 54.)

Opettajan asenteet, ryhmän käytänteet ja opettamisen strategiat luovat Jonesin (2005, 65) mukaan perustan inklusiivisten käytänteiden kehittymiselle. Juuri näihin tekijöihin pohjautuu inklusion ja integraation erot. Inklusiivisessa kasvatuksessa opettaja huomioi kaikkien lasten tarpeet automaattisesti ilman integraatioon liittyvää lapsen siirtämistä eri ympäristöön tuen tarpeiden ohjaamana. (Viitala 2014, 26.) Garner (2009) toteaa, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen tulee integraatioissa sopeutua muuhun oppimisympäristöön ja kasvatustarpeeseen sen sijaan, että huomiota kiinnitetäisiin aikuisten, lasten ja rakenteiden muutoshalukkuuteen. (Viitala 2014, 26.)

2.2 Inklusio ja osallisuus

Osallisuus, kuten inklusiokaan, ei ole käsitteenä yksiselitteinen, vaan se saa käyttötarpeuksensa mukaan erilaisia määritelmiä. Turja (2012) määrittelee osallisuuden dialogiksi lapsen, nuoren tai aikuisen kanssa. Eli ei ole kyse vain toisen kuulemisesta. Voidaan puhua inklusiivisesta dialogista, jossa annetaan kaikille, myös niille, joilla yleensä ei ole valtaa, mahdollisuus antaa kritiikkiä vallitsevia käytänteitä, kohtaan. (Turja 2012, 49.) Muun muassa Danforth ja Smith (2005, 242) muistuttavat, että kritiikin antamisen lisäksi on tärkeää, että osallisuuden tulokset tehdään näkyviksi käytänteitä muuttamalla. Osallisuuden ja osallistumisen ero on myös muistettava. Lehtisen (2009) mukaan osallistumisella tarkoitetaan usein fyysistä mukanaoloa, joka saattaa olla hyvinkin passiivista ja me-

kaanista. Siinä ei oikeus vaikutusvaltaan ole automaattisesti mukana. Sen sijaan osallisuudessa mukana on mahdollisuus vaikuttaa muutoksin toimintaan, mikäli osalliset niin haluavat. (Lehtinen 2000, 11.)

Tuloksellisen oppimisen saavuttamisen edellytyksenä on, että oppilaat kokevat olevansa jäsenenä ryhmässään tai luokassaan. Psykologi Tony Dunderfelt (2006) määrittelee ihmisyyteen kuuluviksi tarpeiksi hyväksynnän, turvan ja ymmärryksen tarpeet. Lisäksi jokaisella on tarve liittyä yhteen sekä toisaalta erillistyä ja kontrolloida. Kun ihminen saa täytettyä tarpeensa päästä yhteyteen ihmisten ja asioiden kanssa, saa hän mahdollisuuden löytää suhteen ympäröivään todellisuuteen. Aikuisilla luokissaan ja ryhmissään on suuri vastuu siitä, kuinka hyväksytyksi oppilas kokee tulevansa niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. Oppilas, jonka voimavarat kuluvat hyväksytyksi tulemiseen ja huomion kerjäämiseen, ei kykene oppimaan. (Pollari & Koppinen 2010, 91–92.)

Osallisuudesta on paljon teoreettista tietämystä, mutta käytäntöön se ei vielä ole kunnolla siirtynyt. On pedagogisesti haastavaa tehdä lasten osallisuudesta mahdollista ja totta. Ei riitä, että aikuinen luulee tietävänsä, mitä lapset ajattelevat, vaan aikuisten tulee tavoittaa tämä tieto päivittäin lapsen arjessa. (Viitala 2014, 26.) Turja (2010) muistuttaa, että toteutuessaan osallisuus ei palvele pelkästään lapsia, vaan myös kasvattaja hyötyy siitä. Kasvattaja pystyy lasten todellisen kuulemisen myötä saamaan uusia näkökulmia asioihin ja niiden myötä kehittämään omaa toimintaansa. (Turja 2010, 26.) Erityistä tukea saava lapsi on usein tottunut vielä muita lapsia vähemmän oikeuteensa tulla kuulluksi. Lapsi saattaa olla mukana tekemässä päätöksiä itseään koskevissa asioissa, mutta hänen mielipiteensä on jäänyt kuulematta. Erityistä tukea saavan lapsen osallisuuden toteutuminen vaatiikin kasvattajilta vielä tavallista enemmän. (Viitala 2014, 27.)

Kun osallisuus toteutuu lapsiryhmässä, tulee päivittäisessä toiminnassa näkyä ryhmätasolla yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne. Yksilötasolla jokaisella lapsella tulee olla vaikuttamismahdollisuus sekä kokemus sosiaalisesta osallisuudesta, joka käytännössä näkyy niin yhteisissä leikeissä, työskentelyssä kuin oppimisessa. (Viitala 2014, 29.)

2.3 Inklusio koulumaailmassa- yhteinen koulu kaikille

Lapset kuuluvat yhteen (Low 2007, 4; Saloviita 2009, 13). Tasa-arvoinen, kaikille avoin koulu, on askel kohti tasa-arvoista sekä kaikille avointa yhteiskuntaa, josta löytyy tilaa ja paikka jokaiselle ihmiselle. Yhteinen koulu kaikille tarkoittaa koulua, jota jokaisella lapsella on oikeus käydä huolimatta lapsen tuen tarpeista, vammasta tai mistään muustakaan piirteestä. Oppilaan ei kuulu siirtyä erityisopetukseen, vaan erityisopetus on tuotava oppilaan luokse. (Saloviita 2009, 13–14.) Wilson ja Blednick (2011, 9) tuovat esiin, että oppilaiden ei kuulu ansaita paikkaansa yleisopetuksessa, vaan inklusiivisen ajattelun mukaan yleisopetus on kaikille oppilaille avoin ja oppilaiden mahdollisesti tarvitsemat tukitoimet on järjestettävä siellä. Koulun tulee siis mukautua kaikkien lasten tarpeisiin.

Yhteinen koulu hyödyttää kaikkia. Lapset oppivat alusta asti hyväksymään ja arvostamaan erilaisuutta ja tulemaan toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa (Low 2007, 4–5). Ennen kaikkea opettajien on sitouduttava tähän kaikkien lasten opettamiseen yhdessä, sillä pakotettu integraatio saatikka inklusio ei tuota tulosta. Saloviita (2013, 113) tuo hyvin esiin toimivan ja tuloksellisen opetuksen vaativan sen, että opettaja hyväksyy kaikki oppilaansa ja myös uskoo ja luottaa pystyvänsä opettamaan heitä kaikkia. Opettajien on myös sitouduttava mahdollistamaan mahdollisimman tasavertainen oppimisympäristö kaikille oppilaille.

2.3.1 Erityisopetus

Erityisopetus voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään sen mukaan, miten ja missä erityisopetusta oppilaalle annetaan. Opetus voi olla niin sanotusti luokatonta, osa-aikaista erityisopetusta tai se voidaan järjestää luokkamuotoisesti. Mikäli lapsi kärsii lievästä oppimiseen tai sopeutumiseen liittyvistä ongelmista, hänelle voidaan antaa tavallisen opetuksen ohessa osa-aikaista, laaja-alaista erityisopetusta. Jos oppilaalla on kuitenkin niin suuria haasteita oppimisessaan, ettei hän kykene esimerkiksi jostain sairaudesta, kehityksen viivästyvästä taikka tunne-elämän häiriöstä johtuen opiskelemaan suuressa oppilasryhmässä, hänelle voidaan antaa luokkamuotoista erityisopetusta pienryhmässä. (Takala 2010, 45–47.; Moberg & Vehmas 2010, 58.)

Osa-aikainen erityisopetus on paljon käytetty tukimuoto, joka kohdistuu lähinnä lieviin, esimerkiksi matematiikan tai vieraan kielen oppimisen vaikeuksiin. (Moberg & Vehmas

2010, 58–59.) Aikaisemmin osa-aikaisesta erityisopetuksesta on käytetty nimitystä kliinikkaopetus, mutta kyseinen nimitys on ajan myötä poistunut, sillä nimi viittaa lääketieteelliseen lähestymistapaan. Nykyään käytetään mieluummin nimitystä pienryhmäopetus tai laaja-alainen erityisopetus. On myös hyvin kuvaavaa puhua osa-aikaisesta erityisopetuksesta, sillä se viittaa suoraan oppilaalle annettavan erityisopetuksen olevan ainoastaan osa-aikaista; suurimman osan koulupäivästään oppilas työskentelee yleisopetuksen mukana. (Takala 2010, 58–59.)

Laaja-alaisen erityisopettajan antamaa osa-aikaista erityisopetusta annetaan edelleen usein pienryhmäopetuksena, mutta sitä voidaan antaa myös yksilöopetuksena. Lisäksi samanaikaisesti annettava yhteisopetus on kovaa vauhtia lisääntymässä. Osa-aikaisen erityisopetuksen antaminen oppilaille voidaan siis aloittaa joustavasti yleisopetuksen yhteydessä aina tarpeen mukaan. (Takala 2010, 58, 61.)

2.3.2 Kolmiportainen tuki peruskoulussa

Yhteisopettajuuden avulla voidaan tarjota oppilaille Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 61) mukaisesti kolmiportaista tukea oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. Sen avulla voidaan mahdollistaa tukea tarvitsevan oppilaan työskentely ja opiskelu omassa opetusryhmässään, mutta kuitenkin saaden muita luokan oppilaita intensiivisempää tukea oppimiseensa. Oppilaalle annettulla tuella pyritään ehkäisemään oppilaan ongelmien syvenemistä sekä muuttumista monimuotoisiksi. Tuen antamisella pyritään myös ehkäisemään ongelmista seuraavia pitkäaikaisvaikutuksia. Kolmiportaisen tuen mallilla tavoitellaan sitä, että oppilaalle pystyttäisiin antamaan hänen tarvitsemaansa koulunkäynnin tukea ilman, että oppilasta tarvitsisi siirtää opiskelemaan erilleen esimerkiksi erityisluokkaan, mikä taas lisää oppilaan kuulumista osaksi sosiaalista ryhmää. (Opetushallitus 2014, 61.)

Tuen tasoja kolmiportaisen tuen mallissa on nimensä mukaisesti yhteensä kolme: yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Oppilaalle annettavan tuen tulee Opetushallituksen (2014, 61.) mukaan olla muodoltaan joustavaa, ja sitä on suunniteltava ja toteutettava pitkäjänteisesti. Tuen tarpeiden esiintyessä myös koulun ja kodin tekemän yhteistyön merkitys kasvaa. (Opetushallitus 2014, 61–62.)

Heti, kun oppilaalle ilmenee tarvetta tukeen oppimisessaan tai koulunkäynnissään, hänellä on oikeus saada yleistä tukea (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 88; Opetushallitus

2014, 62). Yleisen tuen päätös ja sen aloittaminen ei edellytä erityisten tutkimusten tai päätösten tekemistä oppilaalle. Yleistä tukea annettaessa tukimuotoina käytetään yleensä yksittäisiä tukitoimia, esimerkiksi tukiopetusta tai yksilöllistä ohjausta tietyssä oppiaineessa tai osa-aikaista erityisopetusta (Opetushallitus 2014, 62–63.)

Mikäli oppilas tarvitsee oppimisensa tukemiseksi yleistä tukea säännöllisempää ja intensiivisempää tukea, tai useampia tukikeinoja samanaikaisesti, voidaan oppilaalle harkita tehostetun tuen antamista. Tehostettu tuki on yleistä tukea intensiivisempää sekä suunnitellumpaa. Tehostetun tuen päätös tehdään aina pedagogisen arvion perusteella. (Opetushallitus 2014, 62–64). Pedagogisen arvion laatimiseen osallistuu oppilaan opettaja tai mahdollisesti opettajat yhdessä. Tuen tarpeiden selvittäminen sekä sen suunnittelu toteutetaan aina yhteistyössä oppilaan sekä huoltajan kanssa ja sitä käsitellään myös moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Pedagogisen arvion jälkeen oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma yhdessä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan tavoitteita oppimisen ja koulunkäynnin suhteen sekä oppilaan tarvitsemat opetusjärjestelyt, tuki sekä ohjaus. (Opetushallitus 2014, 64–65.)

Mikäli tehostettu tukikaan ei tunnu riittävän oppilaan koulunkäymisen sekä oppimisen tukemisessa, oppilaalle voidaan tehdä erityisen tuen päätös, joka perustuu pedagogiseen selvitykseen. Erityinen tuki on tarkkaan suunniteltua, vahvaa ja kokonaisvaltaista. Kulmakivenä erityisen tuen antamisessa on erityisopetus, jota antaa pätevä erityisopettaja. Oppilaalle laaditaan erityisessä tuessa myös HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, johon kirjattujen tavoitteiden sekä toimintamallien mukaan järjestetään oppilaan erityisopetus. Erityisellä tuella pyritään opintojen etenemisen lisäksi kasvattamaan ja vahvistamaan oppilaan itsetuntoa sekä motivaatio opiskelussaan. (Opetushallitus 65–67.) Oppilaan siirtäminen erityiseen tukeen vaatii aina pedagogisen selvityksen tekemisen. Pedagoginen selvitys vastaa tehostetun tuen pedagogista arviota, mutta on pedagogista arviota laajempi, tarkempi ja kokonaisvaltaisempi.

Oppilaalle voidaan erityisen tuen päätöksen jälkeen miettiä pienluokkapaikkaa, mutta se ei ole välttämätöntä. Oppilaan on mahdollista opiskella myös yleisopetuksen ryhmässä, kunhan vain hänen tuen saamisestaan huolehditaan esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan antamalla opetuksella. Jahnukaisen ja Pulkkinen (2015, 88.) mukaan yhtenä perusopetuslain uudistamisen jälkeisenä tavoitteena onkin ollut oppilaiden tarvitseman tuen

järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä. Tuen järjestäminen mahdollistuu esimerkiksi hyödyntäen yhteisopettajuutta. Pitkän aikavälin tähtäimenä on Jahnukaisen ja Pulkkisen mukaan siirtymä pois erityiskouluista kohti yleisopetuksen ryhmiä. Erityisopetus voi tapahtua yleisopetuksen opetuksen yhteydessä, tai sitä voidaan antaa oppilaalle eriytetymmin esimerkiksi erityisopettajan omassa työhuoneessa. Tällainen järjestely takaa oppilaalle mahdollisuuden toimia osana isompaa sosiaalista ryhmää, mutta samalla voidaan järjestää oppilaalle hänen koulunkäyntiinsä tarvittavaa tukea. Mikäli oppilas siirretään kuitenkin pienluokkaan erityisluokanopettajan opetukseen, olisi tärkeää, että oppilas saisi silti mahdollisuuden osallistua esimerkiksi taitoaineissa isomman ryhmän opetukseen, jotta hänellä olisi mahdollisuus osallisuuteen edes niiden viikkotuntien aikana.

2.3.3 Lähikouluperiaate inkluusiota tukemassa

Inkluusion ajatuksena on se, että kaikilla ihmisillä, mihinkään erityistarpeeseen tai vammaan katsomatta, on oikeus kuulua osaksi tavallisia, valtaväestön yhteisöjä sen sijaan, että heidät sijoitettaisiin omiin, erillisiin yhteisöihinsä ja ryhmiinsä. Inklusiolla tarkoitetaan siis osallisuutta. Inklusion mukaisesti kaikilla oppilailla, riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta tai muusta statuksesta, on oltava yhtäläinen mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan, eli toteutetaan lähikouluperiaatetta. Lähikoululla tarkoitetaan koulua, jonka kunta osoittaa oppilaalle oppilaan asuinpaikan perusteella (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108.)

Koulujen on otettava vastaan kaikki lapset ilman minkäänlaista syrjintää tai yhdenkään oppilaan jättämistä yhteisönsä ulkopuolelle. Koulujen on myös järjestettävä oppilaille heidän tuen tarpeidensa mukaista tukea koulunkäyntiin., Thuneberg ja Mäkelä (2015, 108) tuovat esiin, että ensisijaisena pyrkimyksenä lähikouluperiaatteessa onkin pyrkimys oppilaan tarvitseman tuen tarjoamiseen oppilaan lähiympäristössä. Inklusiossa on ennen kaikkea kyse oppilaan parhaan edun mukaan toimimisesta sekä oppilaiden tasa-arvosta. (Takala 2010, 13.)

Joskus lähikoulun opettaja saattaa kokea luokkaansa tulevan erityisoppilaan isona ja jopa pelottavanakin haasteena. Tärkeää on, että opettajalta löytyy halua perehtyä uuden oppilaansa haasteisiin ja niissä tukemiseen. Hänen tulee olla utelias ja halukas kohtaamaan uusia haasteita. Usein opettaja joutuu miettimään koko opetuksensa uudelleen ja myös

oppimisympäristöä saatetaan joutua muokkaamaan. Erityisoppilaan myötä luokan käytänteisiin siirtyi monesti päiväohjelmat, kuvat ja työskentelystruktuurit. Jotta inklusiosta tulee onnistunut, sen perusedellytyksinä ovat koulunkäynninohjaajat, jotka ovat koulutettuja ja pysyviä. Ohjaajille, kuten opettajillekin tulee tarjota täydennyskoulutusta ja työnohjausta. Henkilöresurssien lisäksi on huolehdittava, että luokkakoko ei ole liian suuri ja että oppilaalle on saatavilla tarvittavat oppimateriaalit ja apuvälineet. (Pilbacka-Rönkä 2009, 96–100.)

Yhtenä koulun tehtävänä on lapsen valmentaminen yhteiskunnan jäseneksi, minkä vuoksi oppilaan opiskelu ja koulunkäynti siellä, missä oppilaan ikätoveritkin koulunsa käyvät, on täysin perusteltua ja tasa-arvoista. Vertaisten kanssa työskennellessä oppilailla on mahdollisuus mallioppimiseen sekä sosiaalisten suhteiden luomiseen, mitkä ovat valttavan tärkeitä asioita tulevaisuutta ajatellen. Jotta lapset oppivat elämään erilaisuuden kanssa, hyväksymään sen ja arvostamaan sitä, heidän tulee saada toimia yhdessä erilaisten ihmisten kanssa ja se on helposti mahdollistettavissa koulumaailmassa. Lähikouluperiaatteen mahdollistama, kaikkien oppilaiden integrointi sekä mahdollinen inklusointi lähikoulun yleisopetukseen tuo näitä tavoitteita lähemmäs. (Takala 2010, 15; Saloviita 2009, 12–13.)

Wilson ja Blednick (2011, 10) sanovat inklusion perusajatuksena olevan sen, että yleisopetus on sopivin opetusmuoto mahdollisimman monelle, ellei jopa kaikille oppilaille. Heidän mukaansa tukea tarvitsevien oppilaiden ei tarvitse ”ansaita” paikkaansa yleisopetuksessa, vaan opettajien on järjestettävä yleisopetuksen opetustiloihin sellaisia tukitoimia, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia. (Wilson & Blednick 2011, 10.) Kun tehdään päätöksiä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämipaikasta, tärkeimpinä tekijöinä siinä ovat oppilaan tarvitseman tuen määrä sekä sen laatu (Jahnukainen & Pulkkinen, 2015, 90).

Erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelu yleisopetuksessa ei kuitenkaan ole aina mahdollista. Jahnukaisen ja Pulkkinen (2014, 92) tekemän tutkimuksen mukaan suurimmiksi esteiksi erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelulle yleisopetuksessa mainittiin opetusryhmien liian suuret koot, opettajien ajan puute sekä oppilaalla olevat liian suuret käytäytymiseen liittyvät ongelmat. Lisäksi vaikeus yksilöllistää annettavaa opetusta ja opettajien osaamattomuus auttaa tukea tarvitsevia oppilaita koettiin esteiksi erityisen tuen oppilaiden opiskelulle suuressa opetusryhmässä. (Jahnukainen & Pulkkinen 2014, 92.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve sekä siihen suunnatut resurssit eivät Jahnukaisen ja Pulkkinen (2014, 101) tutkimuksen mukaan vastaa toisiaan. Vaikka oppilas tarvitsisi erityistä tukea, hänelle olisi merkittävää tarjota myös mahdollisuus opiskella suuremmassa, yleisopetuksen ryhmässä. Tämä voitaisiin mahdollistaa oppilaalle tarjottavalla, osa-aikaisella erityisopetuksella, jolloin oppilas saisi tarvitsemissaan oppiaineissa tai aihekokonaisuuksissa erityisopettajan antamaa erityisopetusta ja voisi sen avulla saavuttaa oppimistavoitteensa. Tällöin oppilaalla olisi mahdollisuus kuulua osaksi suurempaa sosiaalista ryhmää.

Yhteisopettajuus on kasvussa oleva opetusmuoto, jolla voidaan mahdollistaa tukea tarvitsevien oppilaiden yhdenvertainen osallistuminen yleisopetukseen, heidän tuen tarpeensa huomioon ottaen (Wilson & Blednick 2011, 11; Rice & Zigmond 2000, 190). Yhteisopettajuus on siis keino, jolla voidaan edistää inklusion toteutumista kouluissa (Saloviita & Takala 2010, 389).

2.4 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Tänä päivänä on tyypillistä, että lapsen tuen tarpeita tarkastellaan ympäristöön sijoittuvana tekijänä, jolloin avainasemassa on lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutus. Tällöin ongelmana näyttäytyy itse lapsen sijasta se, että ympäristö ei ymmärrä lapsen haasteita tai ne eivät tule käytännössä huomioiduksi. Lapsen sijasta ympäristön normit ja rajat kaipaavat muutosta. (Pihlaja & Viitala 2018, 11.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) toimintakulttuurin ja varhaiskasvatuksen järjestämisen yhteydessä puhutaan inklusiosta, mutta sisällöllisesti sitä ei ole tarkemmin määritelty. (Opetushallitus 2018) Kaiken kaikkiaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, kuten Suomen lainsäädännöstäkin löytyy vain vähän ohjeistusta varhaiserityiskasvatukseen liittyen (Opetushallitus 2018, Pihlaja & Viitala 2018, 28).

2.4.1 Kontekstina varhaiskasvatus

Perustana elinikäiselle oppimiselle voidaan pitää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja peruskoulun muodostamaa yhtenäistä opinpolkua, joka etenee johdonmukaisesti tukien lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tavoitteet ohjaavat varhaiskasvatuksen eri toimintamuotoja. Näitä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatustoiminta. Suo-

nessa yleisin toimintamalli on päiväkodit, joissa toiminta järjestetään pedagogisesti tarkoituksen mukaisissa ryhmissä. Perusteina ryhmien muodostamiseen voidaan pitää ikää, sisarusuhteita tai tuen tarvetta. Perhepäivähoito on pienemmissä lapsiryhmissä tapahtuvaa varhaiskasvatusta, joka toteutetaan yleensä hyvin kodinomaisissa tiloissa yhden, kahden tai joskus harvoin kolmen perhepäivähoitajan järjestämänä. Koska kaikkien lasten vanhempien työaika ei sijoitu päivääikaan, on tarjolla myös vuoropäivähoitoa, joka mahdollistaa lapsen hoidossa olon kellonajasta riippumatta. Vuoropäivähoitoa tarjoaa osa päiväkodeista ja perhepäivähoitajista. Avoin varhaiskasvatustoiminta voi olla pelkästään lapsille suunnattua kerho- tai leikkikenttätoimintaa tai vaihtoehtoisesti lapselle ja huoltajalle yhdessä tarjottavaa toimintaa. Myös avoimen toiminnan tulee olla suunniteltua, tavoitteellista ja ohjattua toimintaa. (Vasu 2018, 17–19.)

Suomessa varhaiskasvatus muodostuu kolmesta ulottuvuudesta: kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta. Vaikka ne ovat käsitteellisesti erillisiä, varhaiskasvatuksessa niiden tulee sitoutua käytännön toiminnassa yhteen. Kaikissa näissä kolmessa ulottuvuudessa tulee näkyä pedagoginen painotus. Varhaiskasvatuksesta on löydyttävä suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus, tietoperusteisuus ja ammatillisuus niin johtamisessa kuin kaikessa työkentelyssä. Tärkeää on myös henkilöstön yhteinen ymmärrys toimintamalleista, joilla saavutetaan varhaiskasvatuksen tavoite; lasten hyvinvointi ja oppiminen. (Vasu 2018, 22.) Varhaiskasvatus ei kaipaa kaikkitietäviä aikuisia, joilta onnistuu esitelmämuotoiset opetushetket. Tämä ei edellytä pedagogista ammattitaitoa. Sen sijaan on tärkeää, että aikuisella on kyky tukea ja ohjata lasta oppimaan oppimista. Pedagogisesti toimiva aikuinen huomioi lasten yksilölliset vahvuudet, mielenkiinnon kohteet sekä haasteet. Jo toiminnan suunnitelmia tehdessä tulisi pitää mielen avoimena lasten aloitteille, kysymyksille ja oivalluksille. Näin saavutetaan tilanne, jossa aikuisesta tulee lasten oivallusten ja ajatusten tukija ja kokemusmaailman rikastuttaja. (Ahonen 2017, 64.)

Merkittävän roolin varhaiskasvatuksessamme saa leikki, joka on yksi tärkeimmistä toimintamalleista. Monipuolisten leikki-tilanteiden mahdollistaminen lapsille kuuluu varhaiskasvattajille. Lasten tulee saada kokemuksia leikin tuottamasta ilosta ja mielihyväästä. Leikkiessään he saavat harjoitella sosiaalisia suhteita, tutkia, erehtyä ja kokeilla erilaisia rooleja. Leikin kautta lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia voi parhaiten edistää. (Vasu 2018, 38–39.)

Varhaiskasvatuksen voi järjestää kunta tai kuntayhtymä itse tai se voidaan hankkia yksityiseltä palvelun tuottajalta. Yksityisen palvelun tuottajan järjestäessä päivähoitoa, on kunta kuitenkin velvollinen valvomaan, että varhaiskasvatus täyttää samat kriteerit, mitkä vaaditaan kunnalliselta varhaiskasvatukselta. (Vasu 2018, 14.)

Esiopetus kuuluu perusopetuslain alaiseen toimintaan. Esiopetusta voidaan toteuttaa joko varhaiskasvatuksen yhteydessä päiväkodeissa tai koulujen yhteydessä. Esiopetukseen lapset siirtyvät yleensä sinä vuonna, jolloin he täyttävät kuusi vuotta. Esiopetus koostuu vähintään 700 opetustunnista, joka vie yleensä yhden vuoden. Pidennetyn 11-vuotisen oppivelvollisuuden piirissä olevilla lapsilla, joilla vamma, sairauden tai jonkin kehityksellisen haasteen vuoksi ei ole mahdollista suorittaa peruskoulua yhdeksässä vuodessa, esiopetus voidaan aloittaa jo vuotta aiemmin. Vaihtoehtoisesti lapsi voi aloittaa esikoulun kuuden vanhana, mutta on siellä tällöin kaksi vuotta aloittaen koulun kahdeksanvuotiaana. Pidennetty oppivelvollisuus ei estä kouluun siirtymistä seitsemänvuotiaana, vaikka takana on vain yksi esiopetusvuosi. (Eops 2014, 8, 13, 52.)

Tavoitteena esiopetuksessa on tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuullisiksi. Lasten tulee saada esiopetusvuonna elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä sen pitää parantaa heidän oppimisedellytyksiänsä. Tällä pyritään varmistamaan riittävä yhdenvertaisuus kaikkien esikoululaisten kesken. Esikoululaiset ovat vielä pieniä lapsia, joten opetuksen järjestämisessä huomioidaan heidän mielenkiintonsa kohteita ja käytetään varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa. Koska leikki on luonnollinen osa kuusivuotiaiden elämää, se on iso osa esiopetuksen toimintaa. Huoltajien rooli on tärkeä niin esiopetustoiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa kuin arvioinnissa. Yksi esiopetuksen tavoite on ennaltaehkäistä koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Esiopetusvuoden aikana seurataan ja tuetaan jokaisen esikoululaisen kehittymistä fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Myös hänen tietojensa ja taitojensa kehittymistä arvioidaan jatkuvasti. Esiopetuksella voi parhaimmillaan olla lapsen minäkäsitystä vahvistava vaikutus arvostavan vuorovaikutuksen, lapsen saaman kannustavan palautteen sekä monipuolisten oppimiskokemusten myötä. (Eops 2014, 12–14.)

2.4.2 Inklusiivinen ote varhaiskasvatuksessa

Maassamme on tavoitteena toteuttaa varhaiserityiskasvatusta inklusiivisen kasvatuksen periaattein. Erityistä tukea tarvitsevat suomalaislapset pyritään saamaan päivähoitoon niin, että hoitopaikka on mahdollisimman vähän segregoiva. Yhä edelleen lapsia on kuitenkin päiväkotien erityisryhmissä tai integroiduissa ryhmissä. (Viitala 2014, 16, 24.) Koska varhaiskasvatusta ohjaavat veloitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, ei varhaiskasvatuksessa saa asettaa ketään eri asemaan johtuen iästä, alkuperästä, kielestä, sukupuolesta, vammaisuudesta tai muusta vastaavasta syystä. Myös monet kansainväliset sopimukset (esim. yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki, YK:n lapsen oikeuksien sopimus) joihin Suomi on sitoutunut, velvoittavat tähän. (Vasu 2018)

Inklusiivinen varhaiskasvatus haluaa pois taitavan ja osaavan lapsen normeista, ajatuksesta siitä, että lapsen tulee vastata kyvyillään tiettyihin varhaiskasvatuksen vaatimuksiin, jotta voi osallistua toimintaan. Sen sijaan se haluaa toivottaa tervetulleiksi kaikki erilaiset ja samanlaiset lapset. (Pihlaja & Viitala 2018, 11.) Inklusion ideologiaan pohjautuva kaikille kuuluva kasvatus on laadukasta ja hyödyttää niin tuen tarvitsijoita kuin muitakin lapsia. Se sisältää moninaisuuden arvostusta ja sen positiivista esille tuomista kaikille lapsille yhteisissä toiminnoissa. Kaikki lapset saavat osallistua, oppia sekä rakentaa sosiaalisia suhteita. Haasteita kohdattaessa ei lähdetä muuttamaan lasta, vaan ympäristöä. Kiinnitetään lasten erilaisuuden sijasta huomiota ympäristöön ja ympäristössä olevien erilaisuutta aiheuttavien tekijöiden poistamiseen. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa lapset ja aikuiset rakentavan oppimista yhdessä. (Hermanfors 2017, 91.)

Hermanforsin (2017) mukaan varhaiskasvatuksessa ymmärretään perherakenteista, perhetaustoista ja tuentarpeista syntyvää moninaisuutta osana oppimisprosesseja. Myös erityiskasvatuksessa on otettu askeleita kohti inklusiivistä kasvatusta. Edelleen tulee kuitenkin arvioida erilaisuuden luonnetta suhteessa moninaisuuteen. Ei sovi unohtaa, että erilaisuus sisältää aina kulttuurisia käytäntöjä, ei pelkästään yksilöllisiä lähtökohtia. (Hermanfors 2017, 91.)

2.4.3 Erityisopetus varhaiskasvatuksessa

Laadukas varhaiskasvatus tukee kaikkia lapsia kehityksessä ja oppimisessa inklusion periaatteiden mukaisesti. Tavoitteena on riittävän aikainen, tarkoituksenmukainen ja kohdennettu tuki, jonka edellytyksenä on tuen tarpeen tunnistaminen. Lasten ongelmien syntymistä, kasvamista ja monimutkaistumista pyritään ennaltaehkäisemään. Tukea suunniteltaessa erityishuomio kiinnitetään lapsen vahvuuksiin ja yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsen tarvitsema tuki pyritään tarjoamaan ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä, osana päivittäistä toimintaa, hyväksi käyttäen erilaisia joustavia järjestelyjä. Näitä järjestelyjä ovat muun muassa ryhmä koon pienentäminen ja henkilökohtainen tai ryhmävastaja. Lapsen edun niin vaatiessa, tuki voidaan järjestää myös osittain tai jopa kokonaan erityisryhmässä. Oleellista kuitenkin on, että lapsi kokee itsensä hyväksytyksi omana itsenään ja ryhmän jäsenenä. Tarjoamalla mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia voimme vahvistaa lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä. (Vasu 2018, 54–55.)

Lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen tarjoaminen kuuluu koko varhaiskasvatuksen henkilöstölle, mutta varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista hyödynnetään tuen suunnittelussa, tarjoamisessa ja muun henkilöstön ohjauksessa ja konsultoinnissa. Tärkeässä roolissa ovat lisäksi vanhemmat yhdessä lapsen kanssa, kun tukea suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Tarvittaessa prosessiin osallistuu sosiaali- ja terveyshuollon asiantuntijoita. Kaikki tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät asiat kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jota tarkastetaan ja päivitetään vähintään vuosittain. Kuten kasvatuksen ja opetuksen, myös tuen tulee muodostaa johdonmukainen jatkumo läpi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aina perusopetukseen asti. (Vasu 2018, 54–55.)

Mietitään lasten tukea sitten varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai peruskoulussa, tärkeä rooli on sillä, että kaikki edellä mainittujen osapuolien henkilöstöt tuntevat toistensa käytänteet. Opetuksen ja tuen käytänteiden tulisi olla riittävän yhdenmukaisia, lapsen kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Erityisesti mahdolliset lapsen tuen tarpeet ja aiemmin saatu tuki tulee saada aina seuraavan opetusportaana tietoon. Esiopetuksen ollessa perusopetuslain alainen, siellä toteutetaan kolmiportaista tukea kuten peruskouluissakin. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen sijasta, esiopetuksessa on käytössä käsite kasvun ja oppimisen tuki. Tällöin huolehditaan siitä, että jokainen ryhmän lapsista saa onnistumisen

kokemuksia niin oppimisessa kuin ryhmän jäsenenä olemisessa. Kannustamalla ja ohjaamalla tehdään oppimisen edistyminen lapsille näkyväksi. Lähtökohtana kaikelle tuen tarjoamiselle on jokaisen lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet ja tarpeet kehittyemisessä ja oppimisessa. Tavoitteena on saada kaikille lapsille myönteinen käsitys itsestään. (Eops 2014, 44-45.)

2.4.4 Esteitä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiselle

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen ei ole itsestään selvää. Barton ja Smithin (2015) mukaan suurimpana esteenä ovat vääränlaiset asenteet ja uskomukset (Barton & Smith 2015, 70). Negatiiviset asenteet ovat onneksi muun muassa Guralnick ja Bruderin (2016, 174) havaintojen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa vähentyneet. Yhä kuitenkin esiintyy ns. yes but-asennetta. Inklusioon suhtaudutaan periaatteessa positiivisesti, mutta samanaikaisesti tuodaan esille sen totuttamisen esteitä, kuten resurssien puute. Erityisesti sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten inklusio koetaan haasteellisenä ja jopa kiistanalaisena monissa tutkimuksissa (Danford & Smith 2005, Mowat, 2010). Sosioemotionaaliset haasteet osataan jo tunnistaa, mutta sosioemotionaalisen tuen tarjoaminen saatetaan kokea huomattavasti vaikeammaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa kuin esimerkiksi kielen kehityksen tarpeisiin vastaaminen. Myös Suomessa toteutettu tutkimus (Viitala 2000) osoitti, että lastentarhanopettajat kokivat inklusiosta edellä mainitulla tavalla. Varhaiskasvatuksen puolella opettajien asenteet ovat kuitenkin selvästi positiivisempia kuin opettajien yleensä. (Viitala 2014, 14–15, 25.)

Guralnick ja Bruder (2016) ovat omassa artikkelissaan koonneet neljä inklusiivisen varhaiskasvatuksen päätavoitetta, joiden toteutuminen on edellytyksenä hyvälle inklusiolle. Ensinnäkin inklusiivisen varhaiskasvatuksen piiriin tulisi saada kaikki lapset. Toiseksi tuen tulee olla tarvitseville lapsille yhtä vaikuttavaa inklusiivisessa ryhmässä kuin se olisi erityisryhmässä. Tuen laadun lisäksi ryhmän täytyy pystyä tarjoamaan toimivat tilat ja erityisesti osaavan ja ammattitaitoisen henkilöstön. Viimeisenä tavoitteena on sosiaalisen integraation toteutuminen, millä Guralnick ja Bruder tarkoittavat merkityksellistä vuorovaikutusta kaikkien lasten välillä riippumatta tuen tarpeesta. (Guralnick & Bruder 2016, 166–170.)

Inkluusio on varhaiskasvatuksessa vielä uusi ilmiö. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksesta tulisi huolehtia. (Viitala 2018, 61.) Rosenthal ja Gattin (2010, 375) mukaan erityishuomio tulisi koulutuksissa antaa varhaiskasvattajien kykyyn vastata yksilöllisesti ja sensitiivisesti lasten tarpeisiin ja sen myötä luoda lapsille kokemus turvallisuuden tunteesta. Landrum (2017, 319) korostaa ennaltaehkäisyä ja varhaisen puuttumisen merkitystä erityisesti sosioemotionaalisten haasteiden kohdalla.

Monien tutkimusten (esim. Ainscow & Sandhill 2010) mukaan vähintään yhtä tärkeässä roolissa kuin asenteet ja uskomukset on johtaminen. Jos johtajalta ei itseltään löydy jatkuvaa halua oppia uutta ja rohkaista muita oppimaan, on inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaikeaa. Myös vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja yhteistyötaidot ovat kultaa kalliimpia. Inklusiivinen varhaiskasvatus edellyttää johtajalta lisäksi kykyä jakaa vastuuta. Boscardin (2007, 489) mukaan johtajalla tulee olla erityispedagogista osaamista. Merkittävässä roolissa inklusiivisessa kasvatuksessa on työyhteisön sitoutuminen inklusiivisuuteen. Ainoastaan omaamalla itse vahvan ideologisen sitoutumisen, johtaja voi huolehtia myös muun työyhteisön sitoutumisesta. (Viitala 2018, 60–61.)

Inklusiivinen varhaiskasvatus jää toteutumatta ilman lasten osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemusta. Osallisuus on varhaiskasvatuksessa niin arvo kuin päämääräkin. Booth (2011) toteaa, että lapsia osallistettaessa ei sovi unohtaa dialogin tasa-arvoisuutta. Muutenkin aikuisen on huolehdittava siitä, ettei käytä valta-asemaansa väärin. Päiväkodin aikuisilla on paljon valtaa aktiivisen osallistumisen mahdollistamisessa. Tämän vuoksi lasten ja päiväkodin aikuisten väliset suhteet muodostuvat merkityksellisiksi lasten toimijuuden tai sen estymisen kannalta. (Viitala 2018, 62–63.)

Suomessa lainsäädäntö ei aseta esteitä inklusiiviselle varhaiskasvatukselle. Aina ei kuitenkaan ole tarjolla sitä mahdollistavia vaihtoehtoja. Maassamme ei ole tietoa siitä, miten vanhempien valinnanvapaus toteutuu lapsensa hoitopaikkaa valittaessa. (Viitala 2014, 25.)

3 YHTEISOPETTAJUUS

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa käytetään käsitettä yhteisopettajuus kuvaamaan ilmiötä, josta yleisesti käytetään myös käsitettä samanaikaisopetus. Tästä johtuen myös tässä työssä on päädytty yhteisopettajuus -käsitteen käyttöön. Englanniksi käsite on co-teaching, joka myös tukee yhteisopettajuus -käsitteen käyttöä. Myös Takala (2010) näkee yhteisopettajuuden hyvänä terminä opetusmuodolle, jossa korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuo & Thuneberg 2011, 18.) Käsitteen samanaikaisopetus alkuperää ei tunneta, mutta merkkejä sen käytöstä on jo 1960-luvulta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5).

Cookin ja Friendin (1995) mukaan yhteisopetus on samassa tilassa tapahtuvaa, kahden tai useamman henkilön antamaa opetusta jossa oppilasryhmä voi olla hyvinkin heterogeeninen. Jotta yhteisopettajuuden määritelmä toteutuu, kaikilla opetusta antavilla henkilöillä tulee olla aktiivinen rooli. Pohdintaa on herättänyt, mitä aktiivisella roolilla käytännössä tarkoitetaan. Pelkkä useamman opettajan yhdessä toteuttama opetuksen suunnittelu ilman yhteistä toteutusta ei ole yhteisopettajuutta. (Cook & Friend 1995, 2.) Tasa-arvon opettajien välillä tulisi toteutua niin opetusta kuin oppilaita koskien. Vastuun jakaminen ei välttämättä tarkoita suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin jakamista tasan puoliksi jokaisessa oppiaineessa, vaan jakoa voidaan suorittaa esimerkiksi sen mukaan, kuinka opettajat hallitsevat eri oppiaineet. Oleellista on molempien yhteisopettajina toimivien osapuolien tyytyväisyys vastuun jakoon ja oppilaiden mahdollisimman suuri hyötyminen tehdystä jaosta. (Wilson & Blednick 2011, 9.)

Väljemmissä määritelmissä myös opetuksen yhteisestä fyysisestä tilasta on joustettu ja on katsottu yhteisopettajuuden toteutuvan myös silloin, kun osa opetuksesta on annettu eri tiloissa oppilaita eriyttämällä. Suurin osa opetuksesta tulisi kuitenkin tapahtua kaikilla samassa tilassa ja eriytettävän ryhmän kokoonpanon tulisi vaihdella. (Ahtiainen et al. 2011, 18–19.) Vaikka yhteistyö koulumaailmassa ei olekaan uutta, yhteisopettajuudella tarkoitetaan pelkkää opettajien välistä yhteistyötä kokonaisvaltaisempaa ja tiiviimpää yhdessä toimimista ja työskentelyä kuin mihin kouluissa perinteisesti on totuttu (Malinen & Palmu 2017, 12).

Yhteisopettajuus on keino, jonka avulla voidaan oppilaiden erilaisuuden tuomiin haasteisiin vastata (Saloviita 2013, 127). Vaikka opettajien roolit ja vastuut voivat vaihdella op-

pituntien välillä, yhteisopettajina toimivien opettajien on molempien oltava perillä jokaisen ryhmässä opiskelevan oppilaan tuen tarpeesta. Näin voidaan taata yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja riittävät tukitoimet oppimiseen. Opettajat ovat yhdessä vastuussa kaikista luokassa työskentelevistä oppilaista huolimatta siitä, ovatko oppilaat yleis- tai erityisopetuksen oppilaita. Molempien on oltava valmiita joustaviin järjestelyihin. (Wilson & Blednick 2011, 9.)

Yhteisopettajuutta ei voida pitää synonyymina sanalle inklusio, mutta se on yksi monista tukitoimista, jolla voidaan edesauttaa inklusion toteutumista mahdollistaen tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen yleisopetukseen ja pääsy sosiaalisiin yhteisöihin (Cook & Friend 1995; Rice & Zigmond 2000, 190). Esimerkiksi tilanteessa, jossa erityisopettaja tulee yleisopetuksen ryhmään työskentelemään yhdessä luokanopettajan kanssa, tukitoimet siirtyvät samalla luokkaan ja tukea tarvitsevan oppilaan eriyttäminen voidaan toteuttaa oppilaan omassa ryhmässä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Dahlgrén & Partanen (2012, 233) kuvailevat luokanopettajan ja erityisluokanopettajan opettamassa yhteisopettajuusluokassa tapahtuvan toiminnan perustuvan siihen, että jokainen siellä työskentelevä oppilas on aina ensisijaisesti luokkansa täysivaltainen jäsen ja oppija, eikä toiminta perustu koskaan oppilaiden statuksiin.

3.1 Tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monien mallien ja erilaisten kokoonpanojen avulla. Usein yhteisopettajina toimivat luokanopettaja sekä erityisopettaja, mutta myös kaksi luokanopettajaa voivat toimia yhdessä yhteisopettajina. Yhtä lailla aineenopettajat voivat toimia yhteisopettajina esimerkiksi erityisopettajien kanssa tai erityisluokanopettajat luokanopettajien kanssa. Mahdollisuuksia kokoonpanoihin ja toteutusmuotoihin on lähestulkoon rajattomasti. Usein paras tapa toteuttaa yhteisopettajuutta löytyykin kokeilemalla. (Takala 2010, 64; Saloviita 2013, 127.)

Ohjaajien rooli suomalaisessa yhteisopettajuuden kulttuurissa on merkittävä. Webster ja Blatchford (2015, 13) kertovat oman tutkimuksensa perusteella, että opettajien mielestä juuri ohjaajat ovat oppilaiden pedagogisten asioiden parhaita tuntijoita. Sinkkonen yms. (2018) tutkimuksessa näkyy ohjaajien asiantuntemus oppilaiden arjesta, mutta ei niinkään pedagogista asiantuntijuutta. (Sinkkonen, Koskela, Moisio, Suolanen 2018, 31.) Takalan (2007) mukaan ohjaajien rooli suomalaisessa koulumaailmassa vaihtelee merkittävästi

sen mukaan, työskenteleekö hän yleisopetuksen koulussa vai erityiskoulussa. Yleisopetuksen kouluissa toimivat ohjaajat työskentelevät nimenomaan oppilaiden kanssa, kun taas erityiskoulujen ohjaajien rooli on enemmän opettajan avustamista. (Takala, 2007, 50-57.) Sinkkonen yms. havaitsivat lisäksi inklusiivisen toimintamallin tuoneen muutoksen siihen, miten ohjaajat osallistuvat oppilaita koskeviin palavereihin. Aiemmin ohjaajat kutsuttiin palaveriin mukaan, mutta yhteisopettajuuden myötä heille jäi tehtäväksi vastuun kantaminen luokasta sillä aikaa, kun yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat olivat palaverissa. Voidaankin todeta, että avustavan henkilökunnan rooli yhteisopettajuuden aktiivisena toimijana kaventui. (Sinkkonen yms. 2018, 31.)

Ahtiainen ym. (2011) jakavat yhteisopettajuuden vuorottelevaan opetukseen (alternate leading and support), eriyttävään opetukseen (alternative teaching), pistetyöskentelyyn (station teaching), joustavaan opetukseen (flexible teaching), tiimiopetukseen (team teaching) sekä opetukseen, jossa suunnitellaan yhdessä, mutta oppilaat jaetaan opettajien kesken (parallel teaching). (Ahtiainen ym. 2011, 22.)

Yhteisopettajuudessakin toteutuu vanha sanalasku; hyvin suunniteltu on puoliksi tehty. Opettajien on tärkeää miettiä ryhmäjakoja ensisijaisesti sen mukaan, mikä on tehtävän ja ryhmän tarkoitus ja minkälaisen ryhmäjakojen avulla voidaan tarjolla oppilaille paras mahdollinen tuki heidän oppimiseensa ja tavoitteidensa saavuttamiseen (Saloviita 2016, 32). Myös opettajien roolien jako on hyvä sopia etukäteen. Itse opetus kärsii, jos rooleja aletaan miettiä vasta opetustilanteessa. Kaikissa yhteisopettajuuden toimintamalleissa oleellista on, että vastuu jakautuu tasapuolisesti molemmille opettajille. Opetuksen päävastuun voi ottaa myös erityisopettaja sen sijaan, että hän vastaisi automaattisesti eriyttämisestä. Päävastuun voi jakaa oppiaineittain esimerkiksi sen mukaan, kumpi opettajista hallitsee opetettavat sisällöt paremmin. Varsinkin täydentävässä opetuksessa opettajat voivat hyödyntää vahvuusalueitaan täydentämällä omilla tiedoillaan annettavaa opetusta. Tällöin myös oppilaat saavat enemmän irti aiheesta. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26; Saloviita 2016, 20–23.)

Vuorottelevassa opetuksessa yksi opettajista ottaa vetovastuun toisen avustaessa ja toimiessa tarkkailijana. Rooleja saatetaan vaihdella. (Ahtiainen ym. 2011, 22.) Pulkkinen ja Rytivaara (2016) puhuvat käsitteillä avustava ja täydentävä opetus vuorottelevat opetuk-

sen sijasta. Juuri avustava ja täydentävä opetus ovat yleensä ne tavat, joilla yhteisopettajuus aloitetaan. Avustavassa roolissa oleva opettaja voi esimerkiksi auttaa ja tukea yksittäisiä oppilaita, havainnoida oppilaiden työskentelyä tai pitää huolta työrauhan säilymisestä. Oppilaiden havainnoiminen on näissä malleissa mahdollista, kun toinen opettaja voi keskittyä muuhunkin kuin itse opettamiseen. Tämä on yksi mallin positiivisista puolistista. (Pulkkinen & Rytivaara 2016, 26.)

Eriyttävässä opetuksessa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään. Toinen opettajista vastaa suuremmasta ryhmästä, toisen opettajan opettaessa pienempää ryhmää. Pienemmässä ryhmässä tavoitteena on kertaamalla ja opetusta rikastamalla tehostaa oppimista. Hyvin lähellä eriyttävää opetusta on joustava opetus. Myös joustavassa opetuksessa oppilaat jaetaan ryhmiin eri opettajille ja lisäksi voi olla myös itsenäisesti työskentelevien oppilaiden ryhmä. Tällöin on tärkeää, että huolehditaan vaihtelusta ryhmäkokoonpanojen välillä. (Ahtiainen ym. 2011, 22.) Sekä Saloviita (2016) että Pulkkinen ja Rytivaara (2016) käyttävät eriyttävästä opetuksesta käsitettä rinnakkaisopetus. He tuovat esiin, että ryhmät voivat olla myös hyvin heterogeenisiä tai muodostua oppilaiden oppimistyylin ei pelkän taitotason mukaan. Vaikka yhteisopettajuuden yhtenä määritelmänä voidaan pitää samaan aikaan samassa paikassa tapahtuvaa opetusta, rinnakkaisopetuksessa oppilaat ja opettajat voivat toimia myös kahdessa erillisessä tilassa. Eri tiloissa tapahtuva opetus voi olla samaa tai eri aihetta käsittelevä. Rinnakkaisopetuksen ryhmiä on mahdollista vaihdella eri oppiaineiden tai esimerkiksi aihealueiden mukaan, samoin myös ryhmien opettajat voivat vaihdella. (Pulkkinen & Rytivaara 2016, 27-28; Saloviita 2016, 31-32.) Ahtiainen ym. (2011, 22) puhuvat niin sanotusta parallel -opetuksesta omana muotonaan. Tässä opetustavassa opettajat suunnittelevat yhdessä, mutta opettavat erillään omia ryhmiään. Tällöin voitaisiin puhua myös rinnakkaisopetuksesta.

Pistetyöskentelyssä opettavat sisällöt jaetaan opettajien kesken ja jokainen opettaja opettaa oman alueensa luokkaan muodostetuissa työpisteissä (Ahtiainen ym. 2011, 22). Saloviita (2016) sekä Pulkkinen ja Rytivaara (2016) puhuvat pisteiden sijasta pysäkeistä. Pysäkkiopetusmallissa yhdessä toimivilla opettajilla on mahdollisuus ohjailta pysäkeillä tapahtuvaa toimintaa paremmin kuin yksin työskennellessä. pysäkeillä voi olla myös itsenäistä työskentelyä sisältäviä tehtäviä. (Saloviita 2016, 26.; Pulkkinen & Rytivaara 2016, 26.)

Viimeisenä yhteisopetuksen toteutustapana voidaan mainita tiimiopettaminen. Tällöin opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetuksen edetessä ja yhdessä vastuussa koko luokasta. Opetusvuorot vaihtuvat tiimiopetuksessa joustavasti ja luontevasti. (Ahtiainen ym. 2011.22.) Usein tiimiopetusta hyödyntävät opettajat ovat toimineet yhteisopettajina jo pidemmän aikaa ja tuntevat toisensa hyvin. Tiimiopetuksessa annetaan tavallaan toiselle opettajalle lupa täydentää käynnissä olevaa opetusta milloin tahansa ilman tunnetta siitä, että kyseinen opettaja astuisi varpaille. Monet ajattelevat tiimiopetuksen olevan yhteisopettajuuden muodoista paras, sillä siinä yhteistyö toisen opettajan kanssa on kaikkein tiiviimmillään ja opettajien on mahdollista saada mahdollisimman paljon apua ja tukea toisiltaan. (Saloviita 2016, 24–25.)

3.2 Yhteisopettajuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa työskennellään yleisesti 3–6 työntekijän tiimeissä, joten jokaiselta tulee löytyä halua ja valmiutta tehdä töitä yhdessä muiden työntekijöiden kanssa. Käsitettä yhteisopettajuus sen sijaan ei juurikaan käytetä varhaiskasvatuksen kentällä, vaikka sama ajatusmaailma tulee esille tiimityöskentelyssä. (Mikkola & Nivalainen 2009, 76.) Nisonen (2001) toteaa, että esiopetustyötä ei voida tehdä ilman todellista, aitoa yhteistyötä. Yhteistyö ei aina ole helppoa, vaan se vaatii osallistujiltaan vapaaehtoisuutta, kunnioitusta ja luottamusta. Jotta osataan tavoitella yhteisiä päämääriä, keskustelun tulee olla avointa ja työskentelyn pitkäjänteistä ja sitoutunutta. (Nisonen 2001, 49.) Uhkana voivat olla ns. vapaamatkustajat, jotka osallistuvat sitoutumatta toimintaan, eivätkä näin ollen kannaa omaa vastuutaan toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Epäyhteisesti toimivaa tiimiä voi uhata rajattomuus, joka helposti siirtyy työntekijöihin rajattomilta lapsilta ja vanhemmilta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 76-77.)

Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa yleisemminkin toiminnan onnistumisesta vastaa kasvattajayhteisö, jonka osakasvattajia ovat kaikki, jotka ryhmässä työskentelevät. Jos lapsista halutaan yhteistyöhön pystyviä ja tasavertaisia, tulee aikuisten näyttää siihen mallia omalla yhteistyöllään. Työyhteisössä tarvitaan jokainen työntekijä omassa työroolissa, muiden roolit tiedostaen. (Nisonen 2001, 51.)

Yhteisopettajuudelle ominaista pienryhmätyöskentelyä toteutetaan varhaiskasvatuksessa runsaasti. Pienryhmät mahdollistavat lapsille omalla lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen aikuisen riittävällä tuella. Pienessä ryhmässä lasten on vaivattomampaa hallita omaa toimintaansa. He oppivat suhteuttamaan taitojansa sopiviksi eri tilanteisiin ja tunnistamaan omien tekojen vaikutuksia muihin. Pienempi ryhmä tekee tilanteesta lisäksi kaikin puolin turvallisemman lapsille. Myös aikuisen on pienryhmässä helpompi ohjata lasta ja havainnoida hänen toimintaansa ja sen myötä kokea, että on oikeasti ehtinyt kohdata ryhmänsä lapsia. Jotta pienryhmätoiminta on järkevää, tulee sen olla yhteisen toteutuksen lisäksi myös yhdessä suunniteltua. Kaikkien tiimin jäsenten tulee tietää oman ryhmänsä toiminnan lisäksi myös se, mitä muissa ryhmissä tapahtuu. Pedagoginen kokonaisvastuu on lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettajalla tai erityisopettajalla. Jos ryhmässä on kaksi opettajaa, kantavat he vastuun yhdessä. Tällöin voidaan hyvinkin puhua yhteisopettajuudesta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 32–36.)

3.3 Yhteisopettajuuden edut

Yhteisopettajuudesta on hyötyä niin oppimiselle kuin opettamiselle. Rytivaara (2012, 61–63) muun muassa on havainnut sen helpottavan erilaisuuden huomioon ottamista. Kun opetustilanteessa yhden opettajan sijasta onkin kaksi tai useampi opettaja, opetusmenetelmät monipuolistuvat ja jokaiselle oppilaalle tarjoutuu enemmän aikaa. Opettajien toimissa yhdessä oppilaat voivat hyötyä opettajien erilaisista tavoista opettaa. Lisäksi yksittäisen oppilaan tarpeeseen vastaaminen helpottuu kahden opettajan läsnäollessa (Louhela-Risteelä 2016, 81; Tähtinen 2016, 39). Saloviita (2013, 127) korostaa eriyttämisen mahdollisuutta yhteisopetustilanteessa. Opetettavan asian lisäksi oppilaat saavat sosiaalisen mallin yhteistyöstä, kun yhden opettajan sijasta luokkaa opettaakin kaksi tai useampi opettaja. Lisäksi monet tutkijat (esim. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010) ovat huomanneet yhteisopetuksen edistävän opettajien ammatillista kasvua ja kasvattavan yhteisöllisyyttä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7.)

3.3.1 Kaikki oppilaat osaksi ikäryhmää

Yhteisopettajuuden avulla oppilaat pääsevät oppimaan oman ikäryhmänsä mukana ja voivat näin kokea itsensä kuuluvan osaksi luonnollista ryhmäänsä. Yleisopetuksen ja erityis-

opetuksen oppilaiden toimiminen samassa ryhmässä lisää oppilaiden erilaisuuden sietokykyä sekä kykyä ottaa toiset huomioon. Oppilaat saavat tällaisissa ryhmissä olla kaikki ryhmän tasavertaisia jäseniä ja sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa toimiessa. (Dahlgrén & Partanen 2012, 234.) Saloviita (2009, 12) tuo esiin kaikkien lasten hyötymisen yhteisesti työskentelystä. Vammaisten oppilaiden on todettu hyötävän yhdessä tekemisestä ja oppivan tavallisella luokalla enemmän kuin erityisluokalla opiskellessaan. Isommassa opetusryhmässä oppilaat pääsevät harjoittamaan sosiaalisia taitojaan, kun heillä on mahdollisuus vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa.

Saloviita (2016, 161) korostaa yhteisopetuksesta saatavia hyötyjä etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Yhteisopettajuuden avulla järjestetty opetus mahdollistaa kolmiportaisen tuen mukaisen, tehostetun ja erityisen tuen antamisen oppilaille yleisopetuksen luokassa, mikäli toinen opettajista on erityisopettaja. Näin voidaan antaa tukea tarvitseville oppilaille mahdollisuus työskennellä toisten vertaisten kanssa yhdessä, mutta pitää silti huoli riittävän tuen antamisesta. (Pulkinen ym. 2017, 28). Tukea tarvitsevat oppilaat voivat saada yleisopetuksen ryhmässä onnistumisen kokemuksia, jotka voivat vaikuttaa positiivisesti oppilaiden itsetuntoon ja pystyvyyden tunteeseen. Saloviitan (2016, 161) mukaan erityisoppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmissä vähentää kielteisen leimautumisen mahdollisuutta.

Yhteisopettajuus luo myös mahdollisuuden oppilaiden joustavaan ryhmittelyyn sekä helpompaan eriyttämiseen. Sen avulla voidaan näin edistää koulutuksellista tasa-arvoa, kun oppilaita voidaan kiinteiden tasoryhmien sijaan jakaa joustavasti esimerkiksi oppiaine- tai jaksokohtaisesti eri ryhmiin. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 74; Tähtinen 2016, 39; Dahlgrén & Partanen 234–235.) Rytivaaran (2012) tutkimuksessa esiin nostetaan oppilaiden jakaminen ryhmiin oppimistyylien mukaan. Tärkeää on oppilaiden kokemus yhtenäisestä luokasta, johon pyritään pitämällä mahdollisimman suuri osa tunneista koko luokan yhteisinä tunteina. (Rytivaara 2012, 62.) Ihmiset ovat erilaisia, ja yhteisopettajuusluokassa erilaisuudesta tulee osa jokapäiväistä arjen todellisuutta. Erilaisuuden näkeminen ja kokeminen ja sen kanssa toimeen tuleminen antavat kaikille yhteisopettajuusluokassa toimiville lapsille pohjan arvostaa ja kunnioittaa erilaisuutta sekä omalla toiminnallaan mahdollistaa kaikkien ihmisten tasa-arvoisuutta myös tulevaisuudessa.

Dahlgrén ja Partanen (2012, 235) tuovat esiin myös yhteisopettajuuden mahdollistavan lahjakkaiden oppilaiden helpomman eriyttämisen ylöspäin. Kun käytettävissä on useampi

opettaja, antaa se enemmän mahdollisuuksia haastaa ja motivoida myös taitavia oppilaita. Lisäksi arviointi monipuolistuu ja muuttuu objektiivisemmaksi kahden opettajan arvioi-
dessa ja havainnoidessa yhden opettajan sijaan.

Yhteisopettajuus mahdollistaa myös erityisoppilaiden mallioppimisen vertaisiltaan. Esi-
merkiksi Fawcett ja Garton (2005) korostavat vertaisten merkitystä oppimisessa varsinkin
tukea tarvitsevilla oppilailla. Heikompien oppilaiden oppimistulosten sekä ongelmarat-
kaisutaitojen todettiin Fawcettin ja Gartonin (2005, 164) tutkimuksessa parantuneen, kun
he olivat saaneet työskennellä itseään taitavampien vertaisten, yleisopetuksen oppilaiden
kanssa yhdessä. Oppilaiden sosiaaliset taidot pääsevät myös kehittymään koko ikäryh-
män toimiessa yhdessä. Mikäli tuen tarpeessa olevat oppilaat työskentelevät jatkuvasti
muista oppilaista erillään, mallioppimista ei pääse tällä tavoin tapahtumaan. Yhteisopetta-
juuden avulla voidaan kuitenkin mahdollistaa tukea tarvitseville oppilaille pääsy malliopp-
pimiseen taitavammilta vertaisiltaan. Tämän lisäksi kaikki luokassa työskentelevät oppi-
laat oppivat tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä myös arvostamaan erilai-
suutta. Oppilailla on myös mahdollisuus huomata, että samalla ihmisellä voi tuen tarpei-
den lisäksi olla hienoja taitoja sekä lahjakkuuksia, eikä tuen tarve näin määrittele ketään
ihmisenä (Dahlgrén & Partanen 2012, 227–234.)

3.3.2 Opettajat uuden oppimisen äärellä

Yhteisopettajuuden on todettu helpottavan opettajan työtä, sillä vastuu suunnittelusta,
opetuksesta sekä oppilaiden arvioinnista jakautuvat yhdessä opettaessa useamman opet-
tajan kesken, ja voi näin auttaa opettajan työssä jaksamista. Vaikka yhteisopettajuutta
aloittelevilla opettajilla saattaa mennä esimerkiksi yhteissuunnitteluun aluksi aikaisem-
paa enemmän aikaa, työn määrän ja sen kuormittavuuden on todettu vähenevän ajan ku-
luessa. (Kohler–Evans 2006, 262; Louhela-Risteelä 2016, 86; Saloviita 2016 11, 168.;
Dahlgrén & Partanen 2012, 237.) Toiselta opettajalta saatu tuki voi lisätä työssä jaksam-
ista ja vaikuttaa näin opettajien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Malinen & Palmu
2017, 11). Rytivaaran (2012) tutkimuksessa tuodaan esiin yhteisopettajuuden aikaan-
saama opettajien välinen jaettu ammatti-identiteetti. Opettajien kuvaillessa opetustaan ja
siihen liittyviä tunteita, he käyttivät puheessaan toistuvasti me-muotoa. (Rytivaara 2012,
62.)

Kahden opettajan työskennellessä yhdessä, opettajat eivät jää yksin ja saavat tarvittaessa apua toiselta luokan aikuiselta. Tämä on merkittävää esimerkiksi erityistilanteissa, mutta voi myös rikastuttaa opetuksen sisältöä, kun käytettävissä on yhden opettajan tietojen sijasta kahden opettajan tietämys. (Saloviita 2013, 128; Louhela-Risteelä 2016, 84, 86.; Dahlgrén & Partanen 2012, 237.) Perinteistä opettajien omissa lokeroissaan puurtamista voidaan pitää syypäänä monien koulujen vuosikymmeniä jatkuneeseen muuttumattomuuteen. Tiimityöskentelyn ja yhteisopettajuuden myötä tällaista perinnettä saadaan murrettua. Laursen (2006, 93) esittää toiveen tulevaisuuden suhteen, että pitkään vallinnut ajattelutapa opettajista yksilöinä ja oppilaista ryhmänä saataisiin käännettyä ylösalaisin. Oppilaat tulisi nähdä yksilöinä ja opettajat tiimeinä. (Pollari & Koppinen 2010, 169–170.)

Useamman opettajan voimin myös luokan työrauhan ylläpito helpottuu, vaikka samassa tilassa saattaakin olla tavallista enemmän lapsia. Kahden opettajan läsnäololla voi olla rauhoittava vaikutus luokassa työskenteleviin oppilaisiin. (Ukkola 2016, 120; Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016, 45; Dahlgrén & Partanen 2012, 234; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 35.) Luokan hyvään ilmapiiriin vaikuttaa opettajien työvastuun ja roolien tasavertainen jakautuminen. Tämä vaikuttaa vähentävästi myös huomioon ja stressiin, joka kohdistuu yksittäisiin ongelmatilanteisiin. (Rytivaara 2012, 62.)

Yhteisopettajuus mahdollistaa myös opettajien kehittymisen ja uuden oppimisen. Yhteisopettajuus tarjoaa aina mahdollisuuden opettajien oppia toinen toisiltaan sekä itse yhteisopettajuusprosessista. Jo yhteisopettajuuteen liittyvä roolien ja vastuualuiden jako vaatii usein oppimista, puhumattakaan ideoiden jakamisesta ja toisen ideoiden jatkokehittelystä. Toimivan yhteisopettajuuden edellytyksenä on kaikkien osapuolien halukkuus antaa omat ideat myös muiden käyttöön ja toisaalta kyky innostua myös muiden ehdotuksista. Jokaisella opettajalla tulee olla kokemus, että voi luottavaisin mielin tuoda ideansa esiin ilman pelkoa niiden tyrmäämisestä. (Rytivaara 2012, 62.)

Yhteisopettajuus voi toimia myös välineenä kohti inklusiivista koulua. Rytivaaran tutkimus (2012) osoittaa, että opettajien yhteisopetuskokeilun aikana opettajat alkoivat työskennellä luovemmin ja koko ajan inklusiivisemmin. Yhteisyyden ja yksilöllisyyden sijasta koko ajan enemmän korostui yhteistoiminnallisuus. Kun opettajilta löytyy halua työssäoppimiseen ja työhön sitoutumiseen sekä työyhteisö tarjoaa tarvittavaa tukea, on ammatillinen kehittyminen inklusioajattelun suuntaan mahdollista. (Rytivaara 2012, 63.)

3.4 Haasteita yhteisopettajuudessa

Yhteisopettajuutta käytetään työskentelymuotona ennen kaikkea oppilaita varten, vaikka sen käytössä on toki myös paljon opettajan työtä rikastuttavia ja helpottavia vaikutuksia. Ei ole kuitenkaan mitenkään perusteltua laittaa erityisen tuen oppilaita opiskelemaan yleisopetuksen luokkaan, mikäli siellä ei ole saatavilla heidän tarvitsemaansa tukea. Opetusta järjestäessä on aina mietittävä oppilaille heidän parasta etuaan ajavaa opetusmuotoa (Takala, 2010, 56.)

Opettajan ammatti on perinteisesti nähty yksilölajina, jossa hyvin itsenäisesti on saanut suunnitella ja toteuttaa opetuksen. Saattaakin olla haasteellista ottaa toinen opettaja samaan luokkahuoneeseen jakamaan suunnittelu- ja opetusvastuuta. Usein se edellyttää asenteiden ja toimintamallien uudelleenmuokkausta. Yhdessä toimivien opettajien motivaation taso yhdessä opettamista kohtaan on oltava riittävän samanlainen ja opettajien on osattava tehdä kompromisseja sujuvan yhteisopettajuuden takaamiseksi (Rytivaara ym. 2017, 19.) Asioista avoimesti puhuminen, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia, on yksi toimivan yhteisopettajuuden kulmakivistä. Yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien on myös tarpeellista sopia yhteiset pelisäännöt ja pidettävä huoli siitä, että molemmat osapuolet olet sitoutuneet niihin ja noudattavat niitä. (Kohler-Evans 2006, 263; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22; Rytivaara ym. 2017, 19–20.) Tanskalaisessa tutkimuksessa opettajien tekemän yhteistyön kiistattomien hyötyjen lisäksi kiinnitettiin huomiota myös ilmiöön, jossa opettajat olivat kiinnostuneita erityisesti yhteistyöstä kollegan kanssa, mutta oppilaiden kustannuksella (Laursen 2005, 209). Hyvin keskenään viihtyvät työparit eivät saa sulkea ulkopuolelleen myöskään muita opettajia. (Pollari & Koppinen 2010, 170).

Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009) muistuttavat, että opettajien pedagogisista ammattitaidosta huolimatta, jokaisen opettajan yksilöllinen kompetenssi ei automaattisesti muunnu useamman henkilön yhteiseksi, kitkattomaksi kompetenssiksi. Tämän vuoksi koulun ja hallinnon johdolla, tuella sekä myötämielisyydellä on tärkeä rooli yhteisopettajuudessa. Lisäksi tulee löytyä halua työtapojen kehittämislle ja työajan järjestämiselle. Aina on hyvä lisäksi pohtia, olisiko koulutuksesta tai konsultaatiosta apua. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 4–6.)

Toimiva yhteisopettajuus vaatii monenlaisia resursseja. Suunnitteluajan vähyys on yksi yleisimmin mainituista haasteista yhteisopettajuudessa. Malinen ja Palmu (2017) tuovat

esiin, että yhdessä tiiviisti työskentelevien opettajien on säännöllisesti keskusteltava yhdessä onnistumisten lisäksi epäonnistumisista ja parannettavista asioista yhteisopettajuuden sujumiseksi. Näiden lisäksi on tärkeää, että opettajat arvioivat yhdessä käytänteitä ja pyrkivät jatkuvasti kehittämään niitä. Opettajien on pystyttävä tuomaan esiin myös epäkohtia ja puhumaan niistä avoimesti ja rehellisesti. Ilmapiirin avoimuus ja yhdessä työskentelevien opettajien keskinäinen luottamus on avainasemassa onnistuneessa yhteisopettajuudessa. (Malinen & Palmu 2017, 11.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa oltiin erityisesti kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien sekä peruskoulun opettajien käsityksistä yhteisopettajuudesta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten näiden kahden opettajaryhmän näkemykset ja kokemukset yhteisopettajuudesta eroavat esimerkiksi yhteisopettajuuden käytön määrän, saadun koulutuksen määrän ja käyttötapojen suhteen. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös sitä, mitä hyviä puolia ja hyötyjä tutkimukseen osallistuvat opettajat näkevät yhteisopettajuudessa olevan ja mitä haasteita sen toteuttamisessa esiintyy.

Tähän tutkimukseen muotoutui seuraavat tutkimuskysymykset teoriaosuuden sekä Tue-taan yhdessä-hankkeessa käytetyn kyselylomakkeen pohjalta:

- 1. Miten varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa opettavien opettajien käyttökokemukset yhteisopettajuudesta eroavat?**
- 2. Mitkä asiat tekevät yhteisopettajuudesta toimivaa ja käyttökelpoista?**
- 3. Mitä hyötyjä yhteisopettajuudesta on oppilaille ja opettajille?**
- 4. Mikä yhteisopettajuudessa koetaan haasteelliseksi?**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli erityisesti paneutua varhaiskasvatuksen sekä perusopetuksen opettajien esiintuomiin eroihin ja yhtäläisyyksiin koskien heidän työssään käyttämäänsä yhteisopettajuutta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten näiden kahden opettajaryhmän käyttökokemukset ja saatu koulutus yhteisopettajuuteen erosivat toisistaan. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös sitä, millaisia asioita esi- ja perusopetuksen opettajat pitävät toimivan ja käyttökelpoisen yhteisopettajuuden kulmakivinä, mitä hyötyjä he näkevät yhteisopettajuudella olevan ja mitä asioita he kokevat siinä haasteellisiksi tai sitä hankaloittaviksi.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin Päivi Pihlajan sekä Marjatta Takalan Tuetaan yhdessä -hankkeen kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Tuetaan yhdessä -hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, joka on toteutettu yhdessä Oulun yliopiston kanssa. Tuetaan yhdessä- hankkeen kyselylomakkeella kartoitettiin varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa työskentelevien opettajien työssään käyttämää yhteisopetusta. Aineisto kerättiin vuonna 2018 Oulun, Helsingin sekä Turun seuduilla sähköisellä kyselyllä. Turun seudulta mukana oli kaikki Varsinais-Suomen kunnat. Aineiston keruu tapahtui anonymisti, eli kyselyn vastauksista ei ollut mahdollista tunnistaa koulu/päiväkotia saatikka yksittäistä opettajaa.

Hankkeeseen kerätty aineisto sisälsi sekä vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä että avoimia kysymyksiä, joita molempia päätettiin hyödyntää tässä tutkimuksessa. Aineiston monipuolisuuden vuoksi tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään sekä määrällistä että laadullista lähestymistapaa aineiston analysoinnissa, joten analyysitavaksi valittiin mixed methods eli monimenetelmällinen tutkimusote, joka nimensä mukaisesti pitää sisällään erilaisia tapoja analysoida aineistoa. Tässä tutkimuksessa laadullisena analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua.

Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin parityönä. Meillä molemmilla oli ajatus käsitellä pro gradu -tutkielmassa inklusiota ja sen jotain ilmenemismuotoja. Toisista tietämättä aiheiksemme valikoitui yhteisopettajuus ja myös analysoitava aineisto oli sama. Ensimmäisten ryhmätapaamisten myötä päädyimme tekemään yhteisen tutkielman, jossa yhdistimme molempien erityiset kiinnostuksen kohteet. Toinen meistä oli lähtenyt tutkimaan aihetta varhaiskasvatuksen, toinen perusopetuksen kannalta. Tämän loi hyvän pohjan toteuttaa vertailevaa tutkimusta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä liittyen kokemuksiin ja ajatuksiin yhteisopettajuudesta. Erityisen antoisaa oli yhdistää kaksi tapaa katsella erityispedagogiikan kenttää. Ajatusmaailmamme olivat hyvin samanlaiset, mutta kokemuspinnat hyvin erilaiset. Tutkielmamme tekemisessä yhdistyivät tuoreet, virkistävät nuoren erityispedagogin näkemykset kymmeniä vuosia työkokemusta keränneen erityisopetuksen “moniottelijan” näkemyksiin. Vaikka teimmekin työnjakoa työn sisällön suhteen, ylläpidimme koko ajan avointa keskustelua liittyen teoriapohjan muodostumiseen ja tutkimustulosten analysointiin.

Aloitimme tutkielman teoriaosuuden kirjoittamisen loppuvuonna 2018 ja jatkoimme sitä alkuvuoteen 2019. Aluksi kirjoitimme yleisiä asioita aiheeseen liittyen omilla tahoillamme, minkä jälkeen fyysisesti yhdistimme työmme ja jatkoimme kirjoittamista molemmille jaetussa tiedostossa internetissä. Jaoin lopun teoriaosuuden kirjoittamista niin, että toinen keskittyi kirjoittamaan yhteisopettajuudesta varhaiskasvatuksessa ja toinen perusopetuksessa. Toki molemmat hioivat ja lisäsivät asioita vapaasti koko työhön.

Aloimme tutkia ja analysoida Tuetaan yhdessä -hankkeen aineistoa tarkemmin alkuvuodesta 2019 aina saman vuoden syksyyn asti. Päätimme ottaa hankkeen kyselylomakkeesta muutaman määrällisesti analysoitavan kysymyksen lisäksi kaksi avointa kysymystä vastauksineen ja analysoida niitä teemoittelemalla. Toinen meistä keskittyi avaamaan tuloksia toimivasta ja käyttökelpoisesta yhteisopettajuudesta ja toinen analysoi vastauksia yhteisopettajuuden haasteisiin liittyen. Syksyllä 2019 kirjoitimme tulososiota valmiiksi ja keskityimme hiomaan työstä mahdollisimman yhteneväistä kahdesta kirjoittajasta huolimatta. Työn yhteenvedon ja pohdinnan kirjoittaminen sekä viimeistely sijoittui alkuvuoteen 2020, jolloin työ myös valmistui.

5.1 Mixed methods tutkimuksen lähestymistapana

Kyselylomakkeessa oli sekä vastausvaihtoehtoja sisältäviä että avoimia kysymyksiä, joita molempia hyödynnettiin tässä tutkimuksessa. Tämän takia tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin niin sanottua monimenetelmällistä, mixed methods -analyysitapaa, joka tarkoittaa määrällisen sekä laadullisen tutkimuksen yhdistämistä. (Tashakkori & Teddlie 2008, 21; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Creswell (2009) tuo esiin, että määrällisen ja laadullisen tutkimustavan yhdistämisellä on mahdollista saada parempaa ymmärrystä tutkimusongelmiin kuin jommallakummalla yksinään. Lisäksi monimenetelmällisellä analyysillä voidaan paikata määrällisessä tai laadullisessa tutkimuksessa yksinään esiintyviä heikkouksia. Woolley (2009, 8) tuo lisäksi esiin, että määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistäminen tarjoaa tutkittavaan ilmiöön lisää näkökulmia.

Mixed methods ei aseta laadullista ja määrällistä tutkimusta vastakkain taikka paremmuusjärjestykseen, vaan siinä hyödynnetään molempia lähestymistapoja. Kyseinen analyysimenetelmä ei kuitenkaan poista kahtiajakoa laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen. (Creswell 2009, Tuomi & Sarajärvi 2018, 78.) Monimenetelmällistä tutkimusotetta

voidaan hyödyntää esimerkiksi siten, että tutkimusta tehdessä laadullinen ja määrällinen tutkimus pidetään erillään toisistaan, mutta ne yhdistetään myöhemmässä vaiheessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 80) tuovat esiin, että vaikka mixed methodsin käyttö on yleistynyt 2000-luvulla, sen osuus on edelleen Archibaldin ym. (2015) tekemän analyysin perusteella vähäistä verrattuna puhtaasti vain laadullisiin tai määrällisiin tutkimuksiin.

5.2 Määrällisen aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistona käytetyn kyselyn vastauksista osa oli määrällisesti mitattavia, vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä, joita on tässä tutkimuksessa tilastollisesti analysoitu SPSS-ohjelmaympäristöä apuna käyttäen. Päädyimme analysoimaan aineistoa myös määrällisesti, sillä tilastollisia menetelmiä hyödyntämällä on mahdollista tiivistää koko kerätty aineisto helpommin tulkittavaan muotoon ja samalla analysoida eri muuttujien välisiä yhteyksiä ja eroavaisuuksia (Tähtinen & Isoaho 2001, 31).

Tässä tutkimuksessa määrällisellä analyysillä pyrittiin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen koskien yhteisopettajuuden käyttökokemuksia ja siinä esiintyviä eroavaisuuksia varhaiskasvatuksen opettajien sekä perusopetuksen opettajien välillä. Määrällisellä analyysillä etsittiin vastausta myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajien kokemuksiin yhteisopettajuudesta saatavasta hyödyistä. Tutkimuksen määrällinen analyysi suoritettiin hyödyntäen SPSS-ohjelmaympäristöä (IMB SPSS Statistics 25.0).

Analyyseissä käytettiin parametrisiä testejä, kuten Pearsonin korrelaatiotesti ja t-testi. Aineiston määrä mahdollisti aineiston normaalijakauman tutkimisen Kolmogorov-Smirnovin normaalijakaumatestillä. Analysoitaviksi kysymyksiksi valikoitui seuraavat kysymykset:

Kysymys 13: Oletko saanut koulutusta yhteisopettajuuteen? (kyllä/ei)

Kysymys 15: Onko sinulla kokemusta yhteisopettajuudesta? (1=ei, 2=jonkin verran, 3=melko paljon, 4=paljon)

Kysymys 20: Yhteisopetuksessa pulmallista on...

→ vastauskohdat: 1.suunnitteluajan löytyminen, 2.toisen opettajan riittämättömät oppiaineen sisällöt, 3.koulutuksen puute aiheeseen, 4.toimivien mallien puute, 5.opettajien

epäselvät roolit, 6.kyseenalainen hyöty, 7.työparin löytyminen, 8. esimiehen tuen puute (1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein, 4=aina)

Kysymys 25: Käytän yhteisopetukseen viikossa tunneistani... (1=en yhtään, 2=muutaman (2-4h), 3=puolet, 4=lähes kaikki)

Kysymys 26: Hyötyvätkö opettajat yhteisopetuksesta?

Kysymys 27: Hyötyvätkö lapset/oppilaat yhteisopetuksesta?

→ vastauskohdat: 1. eivät lainkaan 2. joku hyötyy 3. melko moni/ moni hyötyy 4. lähes kaikki/kaikki hyötyvät (1=täysin eri mieltä, 7= täysin samaa mieltä)

Kysymys 28: Opettajan näkökulmasta yhteisopetuksen hyöty on, että toisen kanssa voi... 1. suunnitella opetuksen 2. toteuttaa opetuksen 3. arvioida yhdessä 4. jakaa luokan pieniin ryhmiin 5. jakaa opetuksesta syntyneet tunteet ja kokemukset.

5.3 Teemoittelu laadullisen aineiston analyysissä

Tutkimuksen kyselylomakkeessa oli vastausvaihtoehtojen lisäksi avoimia kysymyksiä, joita analysoitiin hyödyntäen laadullisesta tutkimuksesta tuttua teemoittelua. Teemoittelun avulla pyritään löytämään aineistosta esiin nousevia, yhteisiä teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 73.) Teemoittelussa eri tutkijat saattavat saada aika erilaisia tuloksia samasta aineistosta, sillä teemoittelussa tutkija koodaa vastauksia tiettyihin luokkiin oman näkemyksensä mukaan, eikä kyseisessä analyysitavassa ole yhtä oikeaa tapaa toimia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 173.)

Teemoittelun avulla voidaan vertailla tiettyjen, valmiiksi mietittyjen teemojen löytymistä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 93). Ennen teemoittelua aineistoa voidaan ryhmitellä jonkun vastaajien piirteen, kuten iän tai sukupuolen mukaan, minkä jälkeen aineistosta ryhdytään etsimään varsinaisia teemoja. Tässä tutkimuksessa vastaajat oli ryhmitelty perusopetuksen opettajiin sekä varhaiskasvatuksen opettajiin, sillä tutkimuksessa olttiin kiinnostuneita näiden kahden ryhmän välisistä eroista.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin laadullisesti muutamaa Tuetaan yhdessä -hankkeen kyselylomakkeen kysymyksen vastauksia. Tämän tutkimuksen laadullisen aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teoriaohjaavaa lähestymistapaa. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat niin sanotusti valmiina tuotuja, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä niitä luodaan tutkimuksen aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 117.)

Laadullisella analyysillä pyrittiin tässä tutkimuksessa vastaamaan toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen, jotka koskivat opettajien kokemuksia toimivasta ja käyttökelpoisesta yhteisopettajuudesta sekä heidän kokemuksiaan yhteisopettajuuteen liittyvistä haasteista. Laadullisen analyysin pohjana oli seuraava kyselylomakkeen avoin kysymys toimivaan yhteisopettajuuteen liittyen:

Kysymys 30: Millainen on ollut toimiva yhteisopetus kohdallasi, kerro jokin esimerkki? Miten se saatiin aikaan? Mitkä seikat tekivät siitä toimivan?

Lisäksi laadullisessa analyysissä hyödynnettiin seuraavaa kyselylomakkeen kysymystä yhteisopettajuuden haasteisiin liittyen: *Kysymys 21: Jos yhteisopettajuudessa on jotain muuta pulmallista, mitä?*

Laadullisen aineiston analysointi aloitettiin tässä tutkimuksella kokoamalla analysoitavien kysymysten vastaukset yhteen. Ensin koottu aineisto luettiin useaan otteeseen huolellisesti läpi, minkä jälkeen aloitettiin tutkimuksen teoriaosuudessa esiin tulleiden teemojen kokoaminen. Vastauksista pyrittiin löytämään teemoihin viittaavia sanoja ja ilmaisuja ja ne koottiin aina yhdeksi teemaksi. Tässä tutkimuksessa löydettiin kolme pääteemaa toimivaan ja käyttökelpoiseen yhteisopettajuuteen liittyen sekä samoin kolme keskeistä teemaa yhteisopettajuudesta saataviin hyötyihin. Yhteisopettajuuteen liittyviin pulmiin ja haasteisiin löydettiin yhteensä kuusi teemaa.

5.4 Aineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin Päivi Pihlajan ja Marjatta Takalan toteuttaman Tuetaan yhdessä-hankkeessa sähköisellä kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Vastajia kyselylomakkeeseen tuli yhteensä 366. Vastanneista 324 oli naisia, 40 miehiä ja kaksi vastaajista muun sukupuolisia. Vastajista 12,3% oli iältään 20–30-vuotiaita. 31–40-vuotiaita oli yhteensä 23,8% ja 41–50 vuotiaita 34,2%. Vastajista 51–61-vuotiaita oli 26,5%

ja yli 60-vuotiaita 3,3%. Erityistä huomiota kiinnitettiin vastauksista löytyviin eroihin ja yhtäläisyyksiin peruskoulun opettajien sekä varhaiskasvatuksen opettajien välillä.

Koulutusta koskevaan kysymykseen vastaajien oli mahdollista valita useampi omaa koulutusta vastaava vaihtoehto. Luokanopettajan pätevyys oli yhteensä 125 vastaajalla ja erityisluokanopettajan pätevyys yhteensä 49:llä. Lisäksi 86 vastaajalla oli aineenopettajan pätevyys. Lastentarhanopettajan pätevyys oli yhteensä 100 vastaajalla, joista 11:llä oli KM-tutkinto. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan pätevyys oli 40 vastaajalla. Sosionomin tai sosiaalikasvattajan pätevyys oli 37 vastaajalla ja lastenhoitajan, lähihoitajan tai päivähoitajan pätevyys 3:lla.

Taustatietoina kerättiin myös vastaajien kokemusvuosia opettajina. Vastaajista 19,1% oli ollut opettajana alle viiden vuoden ajan. 6–10 vuotta työskennelleitä oli 14,2% ja 11–15 vuoden kokemus oli 16,9% vastaajista. 16–20 opettajan työssä olleita oli 13,1% vastaajista ja jopa 36,6% oli työskennellyt yli 20 vuoden ajan opettajana.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla erityisesti perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja ajatuksia yhteisopettajuudesta. Tämän vuoksi Tue-taan yhdessä-hankkeeseen vastanneet opettajat oli jaettu kahteen vertailtavaan ryhmään: perusopetuksen opettajiin sekä varhaiskasvatuksen opettajiin. Kyselyyn vastanneista 216 työskenteli perusopetuksessa ja 150 vastaajaa varhaiskasvatuksessa.

6 TULOKSET

6.1 Yhteisopettajuuden käyttökokemukset

12,6% kyselyyn vastanneista ei ollut lainkaan kokemusta yhteisopettajuudesta. Noin puolella vastaajista (53,6%) kokemusta oli jonkin verran ja 33,9 %:lla oli paljon (12,3 %) tai melko paljon (21,6%). Erityisopettajilla kokemusta yhteisopettajuudesta oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin muilla vastaajilla. Ero oli kuitenkin suhteellisen pieni (erityisopettajat keskiarvo = 2,48; ei erityisopettajat keskiarvo = 2,28). Sinkkonen, Koskela, Moisio ja Suolasen (2018) yhteen kouluun kohdistuneessa tutkimuksessa saatiin hyvin samankaltainen tulos vastaajista, joilla ei lainkaan ollut kokemusta yhteisopettajuudesta. Siinä tutkimuksessa ilman kokemusta yhteisopettajuudesta oli 12,5% vastaajista. Tässä 250 oppilaan koulussa luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olevia oppilaita oli yli puolet. Poiketen Tuetaan yhdessä-hankkeen kyselystä tämän kyselyn vastaajista oli aktiivisimpana ryhmänä osallistuneet koulunkäynnin ohjaajat. (Sinkkonen yms. 2018, 20.)

Tilastollisesti merkitsevä ero ($t(364) = 2,870$ $p = 0,004$) oli huomattavissa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Perusopetuksen opettajilla oli enemmän kokemusta yhteisopetuksesta (keskiarvo = 2,44) kuin varhaiskasvatuksen henkilöstöllä (keskiarvo = 2,19). Kysyttäessä yhteisopetukseen käytettävää aikaa viikon oppitunneista vastaajista noin 20%:lla kaikki viikoittaiset tunnit toteutuivat yhteisopettajuudella. Puolella viikon oppitunneista yhteisopettajuutta käytti 23,5% vastaajista. 41 % vastanneista käytti yhteisopetukseen 2-4 tuntia viikossa ja ilman yhteisopetusta opettavia oli 15,6 %.

Yhteisopetuskokemuksen määrä vastaajilla oli suurempi kuin sitä varten saadun koulutuksen määrä. Vain 28,7 % (105 vastaajaa) oli saanut koulutusta yhteisopettajuuteen. Koulutuksen ja kokemuksen välillä on nähtävissä tilastollisesti merkitsevä heikko positiivinen korrelaatio ($r=0,296$; $p<0,001$). Eli suuremmalla todennäköisyydellä koulutusta saaneilla oli myös kokemuksia yhteisopetuksesta. Perusopetuksessa työskentelevillä (keskiarvo = 1,38) koulutusta oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin varhaiskasvatuksessa työskentelevillä (keskiarvo = 1,16) ($t(360, 531) = 4,847$ $p<0,001$).

6.2 Toimiva ja käyttökelpoinen yhteisopettaminen

Yhtenä tavoitteena tässä tutkimuksessa oli selvittää yhteisopetusta käyttäneiden opettajien kokemuksia ja ajatuksia siitä, millainen yhteisopetus on ollut toimivaa sekä käyttökelpoista heidän työssään ja mitkä seikat ovat vaikuttaneet sen toimivuuteen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuuden tuomia hyötyjä oppilaille ja opettajille. Tutetaan yhdessä -hankkeen yhteydessä kerätyssä kyselyssä selvitettiin näitä asioita kysymyksen nro 30 avulla: *Millainen on ollut toimiva yhteisopetus kohdallasi, kerro jokin esimerkki? Miten se saatiin aikaan? Mitkä seikat tekivät siitä toimivan?* Tässä tutkimuksessa haluttiin vertailla perusopetuksen opettajien sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien kokemusten eroja.

6.2.1 Yhdessä suunniteltu on puoliksi tehty

”Yhteisopetus toimii parhaiten, kun suunnitellaan yhdessä”

Yhteisopetukseen kuuluu vastuun ja työtehtävien jakaminen toisen opettajan kanssa. Parhaassa tapauksessa yhteisopettajina toimivilla työn ja siitä aiheutuvan stressin määrä voi vähentyä huomattavasti, kun sitä on jatkuvasti jakamassa joku toinen aikuinen. Vastuuta jaetaan esimerkiksi oppituntien suunnittelusta, niiden pitämisestä sekä oppilaiden arvioinnista. Tässä tutkimuksessa kysyttiin opettajien kokemuksia toimivasta yhteisopetuksesta ja siihen vaadittavia asioita. Esille nousi vahvasti työn yhdessä suunnittelun merkitys. Sekä perusopetuksen opettajat että varhaiskasvatuksen opettajat painottivat yhdessä toisen opettajan kanssa tehdyn suunnittelun tärkeyttä. ”- *Meitä on kaksi samanhenkistä opea, jotka löytävät ajan suunnitteluun. Opetusryhmä on kuitenkin melkein liian haastava erityisen tuen oppilaiden käyttäytymishaasteiden takia. Saamme kuitenkin homman toimimaan tarkan suunnittelun avulla.*”

Yhteinen, etenkin säännöllinen suunnittelu-aika, vaatii yhteistä tahtoa ja samaa motivaation tasoa molemmilta yhdessä työskenteleviltä opettajilta. Tässä tutkimuksessa tuotiin esiin säännöllisesti toteutetun yhteissuunnittelun merkitys: ”- *Sovimme heti alkuun yhteisen suunnitteluiltpäivän, jolloin jäimme viikoittain suunnittelemaan rungon tulevalle viikolle ja jaoimme suunnitteluvastuut pienemmistä osasista.* - -” . Monissa kouluissa

suunnitteluun ei ole varattu lukujärjestykseen aikaa, vaan opettajien on järjestettävä suunnitteluun aikaa itse. Tämä saattaa olla haasteellista, mikäli motivaation taso ei opettajien välillä kohtaa. Joissain kouluissa on kuitenkin käytössä kiinteä suunnittelu-aika, jonka on todettu olevan hyvinkin antoisaa ja tärkeää.

”Erityisopettaja toimi tiettyjen oppilaiden kanssa tiimissä ja viikoittain tiimeille oli varattu tunnin suunnittelu-aika. Suunnittelutyö tapahtui koulupäivän aikana. - - ”

”Toimiva yhteisopetus on vaatinut sille erikseen varatun suunnitteluajan sekä selkeät roolit opettajien kesken. - - ”

”- - Homma toimi, koska sitouduimme kummatkin suunnitteluun ja toteuttamiseen ja meillä oli monesta asiasta yhteneväiset ajatukset. Suunnittelu vei paljon aikaa (useita tunteja), mutta kannatti. - - ”

Yhteisopettajuutta käyttävien opettajien motivaation lisäksi koulun rehtorin tuki työtappaa kohtaan on merkittävää ja voi osaltaan vaikuttaa hyvinkin suuresti yhteisopetuksen miellyttävyyteen ja sujumiseen myös opetuksen suunnittelun kannalta. Pulkkinen, Ahtiainen ja Malinen (2017, 26, 35) tuovat esiin yhteisopetusta tukevia rakenteita, joihin on mainittu erilaisia tapoja, joilla koulun rehtorin on mahdollista edesauttaa yhteisopettajuuden sujumista. Esimerkiksi kahden luokan opettaminen kahden opettajan voimin vaatii vähintään kyseisten luokkien työjärjestysten yhteensovittamista, jotta yhdessä pidettävät tunnit ja oppiaineet täsmäävät luokkien työjärjestyksissä. Lisäksi rehtori voi mahdollistaa yhdessä työskentelevien opettajien työjärjestyksiin yhteistä suunnittelu-aikaa, mahdollisesti jopa viikoittaisen yhteisopettamisen suunnitteluun käytettävän tunnin. Myös uuden henkilökunnan rekrytoinnissa koulun rehtori voi ottaa kriteeriksi yhdessä opettamisen valmiuden.

6.2.2 Selkeät roolijaot tukevat yhdessä opettamista

Yhteisopetusta voidaan toteuttaa erilaisilla roolijaoilla. Vaikka yhdessä työskentelevillä opettajilla onkin jaettu vastuu opettamisesta, heidän keskinäinen työnjakonsa ja esimerkiksi oppituntikohtainen vastuun jako vaihtelevat eri yhteisopetuksen muotojen välillä. Yhteisopetuksen työtapoja ei voida laittaa paremmuusjärjestykseen, sillä eri opettajapa-

reille sopii erilaiset tavat työskennellä. Valittuun yhteisopetuksen muotoon vaikuttaa ensisijaisesti oppilaiden tarpeet sekä opetuksen tavoitteet. Myös yhteinen näkemys kurinpidosta sekä arvioinnista ovat edellytyksiä toimivalle yhteisopettajuudelle. (Rytivaara ym. 2017, 16) Avoimesti keskustelemalla ja erilaisia tapoja kokeilemalla löytää parhaiten sopivimman työskentelytavan itselleen.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että toimiva yhteisopettajuus vaatii ennakkoon tarkasti sovitut roolit sekä työnjaon. Mikään yksittäinen yhteisopetusmalli ei noussut muiden ylitse, mutta oleellisena pidettiin roolien etukäteen sopimista sekä noudattamista. ”-Selkeä työnjako niin suunnittelussa kuin toteutuksessa on tärkeä.- ” ”-Opettajien roolien ja vastuualueiden melko tarkka sopiminen etukäteen auttaa kokemuksen onnistumista.” Vain muutamassa vastauksessa mainittiin, että roolit eläytyvät ja vaihtelevat oppituntien aikana, mutta paljon vahvemmin esiin tuotiin etukäteen sovittujen roolien ja vastuun merkitys yhteisopettajuuden onnistumiselle. Vastuun jakaminen etukäteen oli tärkeää sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen opettajille. ”-Kaikilla aikuisilla oli oma roolinsa, jotka sovittiin yhdessä.”

Vastuun jakaminen niin opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta kuin arvioinnistakin kuuluu yhteisopetuksen peruseriaatteisiin. Etukäteen sovitut ja jaetut vastuualueet helpottavat työssä toimimista ja ennaltaehkäisevät mahdollisia ristiriitatilanteita, kuten toisen opettajan ”varpaille astumista”. Oleellista vastuun jakamisessa ei ole se, että kaikki jaetaan tasan puoliksi opettajien kesken vaan se, että molemmat ovat tyytyväisiä jakoon ja sitoutuvat siihen. ”-Sovin erityisopettajan kanssa etukäteen, millainen tunti tiedossa ja millaiset roolit kummallakin tunnilla on.” ”Jaoimme esiopetuksessa matematiikan opetusta pienryhmässä niin, että sovimme etukäteen aiheen työtavat ja vastuut.”

6.2.3 Yhteinen sävel sekä avoin ilmapiiri työskennellessä

Toimiva vuorovaikutus yhdessä työtä tekevien opettajien välillä on ehkäpä oleellisin piirre yhteisopettajuudessa. Myös tämän tutkimuksen aineistossa onnistuneen yhteisopettajuuden kulmakiveksi mainittiin yhdessä toimivien opettajien henkilökemioiden kohtaamisen tärkeys. ”Kun opettajien kemiat kohtaavat ja peruseriaatteista sekä luokan säännöistä ollaan samaa mieltä, yhteisopetus on parhaimmillaan.- ” Samanhenkisen työpa-

rin kanssa työskentely koettiin työtä helpottavaksi asiaksi ja oikeastaan jopa vaatimukseksi. ”- - *Samanhenkinen työpari, asioista ajatellaan samalla tavalla. Samat tavoitteet.*

”Toimivan yhteisopettajuuden lähtökohtana on toimiva työpari. Toimivalla työparilla tarkoitan sitä, että henkilökemiat toimivat ja arvomaailma on samansuuntainen. Selkeä työnjako niin suunnittelussa kuin toteutuksessaakin on tärkeä. Näistä lähtökohdista monet, monet yhteisopettajuustunnit ovat olleet onnistuneet.”

Opettajien riittävän yhtä suuri motivaation sekä sitoutumisen taso on merkittävää. Etukäteen on hyvä sopia työnjaosta niin, että molemmat osapuolet ovat siihen tyytyväisiä ja myös sitoutuvat siihen. Kyky joustaa ja keskustella avoimesti niin omista ajatuksista, toiveista kuin kehitettävistäkin asioista ovat toimivan yhteisopettajuuden avaimia. (Ryti-vaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 20–21) Tämän tutkimuksen aineistosta yhdeksi merkittäväksi toimivan yhteisopettajuuden piirteeksi nousi rehellisen sekä avoimen ilmapiirin ja keskustelun merkitys. Rohkeus kokeilla uutta, epäonnistua sekä oppia tekemistään virheistä koettiin osaksi onnistunutta ja käyttökelpoista yhteisopettajuutta.

”- -Kaikkien opettajien pitää olla sitoutunut suunnitelmaan eikä tehdä omiaan.”- -

”Loistava Kollega. Yhteinen näkemys toimintatavoista. Molemmilla ideoita tuotavaksi ja jaettavaksi. Kokemus yhteisestä vastuusta tasapuolisesti. Rohkeus jakaa keskeneräisiä ajatuksia ja yhdessä kehittää niitä. Rohkeus kokeilla, epäonnistua ja kehittää kokeilun kautta. Avoin keskusteluyhteys.

”- -Onnistumisen tekijöitä ovat olleet molempien halukkuus yhteistyöhön, avoimuus ja rehellisyys opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, into kokeilla uutta ja kyky oppia virheistä ja monistaa hyviä toimintamalleja.”

“Arvostus ja tasa-arvoinen sekä kunnioittava suhtautuminen työpariin on mielestäni hyvän yhteisopetuksen perusedellytyksenä”

Mielenkiintoista oli, että perusopetuksessa työskentelevien opettajien vastauksissa henkilökemioiden kohtaamisen tärkeys korostui paljon varhaiskasvatuksen opettajia enemmän. Asia saattaa johtua siitä, että perusopetuksessa opettajan työ on perinteisesti nähty

yksin tehtävänä työnä, kun taas varhaiskasvatuksessa monen aikuisen työskentely samassa ryhmässä on paljon yleisempää. Tällöin myös perusopetuksessa työskentelevien opettajien vaatimukset työparista voivat olla tiukemmat, koska ei olla totuttu tekemään tiiviisti yhteistyötä toisten opettajien kanssa.

6.3 Yhteisopettajuuden tuomat hyödyt

6.3.1 Mahdollisuus eriyttämiseen joustavien ryhmittelyiden avulla

Yhtenä yhteisopetuksen tuomista mahdollisuuksista on oppilaiden jakaminen erilaisiin joustaviin ryhmittelyihin. Erilaisilla ryhmäjäoilla voidaan esimerkiksi parantaa eriyttämisen mahdollisuutta ja jakaa oppilaita esimerkiksi heidän erilaisten oppimistarpeidensa tai työskentelytapojensa mukaan (Palmu ym. 2017, 73–74.). Perusopetuksessa työskentelevien opettajien vastauksista nousi vahvasti esiin joustavien ryhmittelyiden tuoma mahdollisuus onnistuneeseen yhteisopetukseen. Luokan jakaminen pienempiin ryhmiin esimerkiksi oppilaiden taitotason mukaan oli mainittu suuressa osassa vastauksia ja sen todettiin olevan yksi toimivan yhteisopettajuuden muoto.

” Eräessä koulussa kolmen saman luokka-asteen luokan oppilaat jaettiin neljään ryhmään niin, että jokaiselle löytyi oman osaamistason mukaan sopiva ryhmä. Jokaista opetusryhmää opetti opettaja ja suunnittelutyö oltiin tehty yhdessä. Painotimme eri asioita, vaikka sisältö oli pääpiirteissään sama.”

”Esimerkiksi Suomen kielen opetus 1.luokkalaisten kanssa: ryhmä voidaan jakaa esim 3 opettajan kesken joustaviin ryhmiin mm. lukutaidon mukaan. Tämä mahdollistaa parhaan mahdollisen tuen jokaiselle oppilaalle useilla tunneilla. Tähän tarvitaan toimivat tilat ja toimiva yhteistyö opettajien kesken.”

”Kaksi suurta yleisopetuksen luokkaa jaetaan kahteen tai kolmeen ryhmään (jos erityisopettaja myös saatavilla) oppilaiden taitotason mukaan. Näin opetus voidaan suunnitella paremmin oppilaan taitotasoa sopivaksi, sillä ryhmissä on hyvin eritasoisia oppilaita.”

Joustavien ryhmittelyiden kuvattiin mahdollistavan eriyttämisen sekä ylös että alaspäin oppilaiden henkilökohtainen taitotaso sekä oma kiinnostus huomioon ottaen. *”Ison oppilasryhmän jakaminen pienemmiksi, jolloin tehtävä saatiin eriytettyä. Se vaatii kaksi opet-*

tajaa ja yhden ohjaajan sekä eriyttämistiloja.” Vastauksissa mainittiin yhteisopettajuuden tuoma mahdollisuus vastata ryhmäjakojen avulla oppilaiden tarpeisiin paremmin kuin tilanteessa, jossa kaikki oppilaat työskentelisivät aina samassa ryhmässä yhden opettajan opettamana. *”Jossa ryhmä jaetaan taitotason mukaan ja kaikki saavat eriytettyä opetusta.”* Oppilaiden jakaminen ryhmiin mahdollistaa huomattavasti yksilöidymmän opetuksen.

Sama oppilas voi olla hyvin eritasoinen eri oppiaineissa. Yhteisopettajuus ja joustavat ryhmittelyt voivat mahdollistaa tilanteen, jossa jokainen oppilas saa jokaisessa oppiaineessa tarvitsemaansa tukea ja mahdollisesti helpommin myös ylöspäin eriytettyä opetusta. *”Teemme joustavia ryhmiä matematiikassa, jotka määrittyvät aina uuden jakson alussa. Toinen ryhmä keskittyy perusteisiin ja toinen syventää ja jalostaa ylöspäin.- -”* Kahden eri luokan välisessä yhteistyössä oppituntien palkittaminen samanlaisiksi on merkittävää, sillä se mahdollistaa oppilaiden siirtymisen eri opetusryhmiin ilman, että opettajien tarvitsee jatkuvasti vaihdella oppituntien paikkoja lukujärjestyksissään. *”Viime lukuvuonna palkitimme toisen ensimmäisen luokan opettajan kanssa suomen kielen ja matematiikan tunnit, jotta saimme jaetta oppilaita erilaisiin ryhmiin. Oppilaat saivat oman tasoisiaan tehtäviä ja he saivat edetä omaan tahtiinsa”* Erilaista ryhmäjakoa voidaan siis hyödyntää myös saman oppiaineen sisällä esimerkiksi aina jaksoittain. Oppilas voi oppiaineen tietyissä osa-alueissa olla valtavan taitava, vaikka tarvitsisikin toisen osa-alueen oppimisessa paljon tukea. Opetusryhmien joustava vaihtelu tuokin mahdollisuuden tarjota oppilaille juuri sen verran tukea tai vaihtoehtoisesti haastavampia virikkeitä kuin oppilas tarvitsee saadakseen opetuksesta mahdollisimman paljon irti. *”Toimivaa on ollut oppilaiden jakaminen pienempiin ryhmiin, jolloin pienille ryhmille on voitu antaa ryhmän vaatimaa tukea.- -”*

Myös varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa tuli mainintoja lasten pienryhmiin jakamisesta toimivan yhteisopetuksen keinoksi. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa nousi esiin pienryhmien mahdollistavan oppilaiden paremman havainnoinnin, kun samassa tilassa on kerrallaan pienempi määrä oppilaita ja heidän havainnoiminen on näin helpompaa. Tämä taas antaa mahdollisuuden lasten yksilöllisempään ja eriytetymppään opettamiseen, kun opettajat ovat päässeet lähemmin tarkastelemaan kunkin lapsen osamista ja työskentelyä:

”- - jako kahteen pienryhmään, jolloin molemmilla opettajilla on vähemmän lapsia ja pystyy keskittymään paremmin jokaiseen lapseen. Toinen opettaa toisessa huoneessa ja toinen toisessa samaa asiaa.”

”Hyvä toimintasuunnitelma, lapset jaettu kolmen aikuisen kesken, lapset vaihtavat aikuisen luota toiselle eri pienryhmiin. - - Aikuiset pystyvät havainnoimaan paremmin koko ryhmää, kun lapset kiertävät ja kaikki tulevat hänen pienryhmäänsä.”

”Veon kanssa jaettiin 21 lapsen ryhmä puoliksi kerran vko. Itse pääsin lähemmäs jokaisen lapsen tieto-, ja taitotasoa ja jälkikäteen mahtavia ”purku-keskusteluja”!

Lähtökohtana joustavissa ryhmittelyissä on aina oppilaan tarpeet. Kahden tai useamman opettajan tekemä yhteistyö mahdollistaa oppilaiden tarpeisiin vastaamisen paremmin ja joustavien ryhmittelyiden avulla voidaan löytää hyvinkin yksilöidyt, oppilasta mahdollisimman paljon hyödyttävät opetusryhmät eri oppiaineissa tai niiden jaksoissa. Lisäksi taitavien oppilaiden haastaminen ja riittävien virikkeiden antaminen on huomattavasti helpompaa kahden useamman opettajan voimin. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 67.)

6.3.2 Lasten kohtaaminen ajan kanssa

Etenkin varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin yhteisopettajuuden mahdollistavan lasten kohtaamisen ajan kanssa, kun toinen opettaja on jakamassa vastuuta lapsista. Vastauksissa tuotiin esiin, että yhteisopettajuuden myötä myös lasten havainnointi helpottuu ja henkilökohtaisemman opetuksen ja tuen antaminen mahdollistuu. Useissa vastauksissa mainittiin, että yhtenä keinona havainnoimisen mahdollistamiselle on se, että toinen opettajista ottaa vetovastuun opetuksesta ja toinen toimii tarkkailevassa roolissa.” - - *Aikuiset pystyvät havainnoimaan paremmin koko ryhmää, kun lapset kiertävät ja kaikki tulevat hänen pienryhmäänsä.”* Myös lasten kiertäminen opettajalta toiselle kiertopistetyöskentelymallin avulla mainittiin hyväksi tavaksi havainnoida ja kohdata lapsia paremmin kuin koko ryhmää yksin opettaessa. *”Esim. toinen ottaa ryhmässä päävetovastuun ja toinen pääsee tarkkailemaan/havainnoimaan lapsia sillä aikaa.”* Myös Rytivaara ym. (2017,

21) tuovat esiin yhteisopettajuuden mahdollistavan lasten paremman havainnoinnin nimenomaan tilanteissa, joissa toinen opettaja ottaa vastuun itse opetuksesta ja toinen pysyy tarkkailemaan lapsia sekä heidän työskentelyään.

Aiemmin tuotiin esiin, kuinka ryhmän jakaminen mahdollistaa eriyttämisen paremmin. Myös useamman opettajan läsnäolo antaa paremman mahdollisuuden eriyttää, kun silmä- ja käsipareja on tuplaten yksin opettamiseen verrattuna. Eriyttäminen helpottuu sekä ylösettä alaspäin, jolloin on mahdollista huomioida tukea tarvitsevien lasten lisäksi ne, joille tulee tarjota haastavampia tehtäviä. ”- *Jaoimme ryhmän pienempiin ryhmiin, jolloin aikaa jäi kaikille lapsille, ei vain tuen tarvitsijoille.*” Tästä hyötyvät siis ihan kaikenlaiset oppijat.

”- *Yksin opettaessani opetuksen eriyttäminen on haastavaa. Erityisesti lahjakkaiden lasten haastaminen on vaikeaa. Kun opetamme yhdessä veo:n kanssa, pystyn paremmin huomioimaan niitä lapsia, joille opetussisältö on jo tuttu tai helppo, ja eriyttämään opetussisältöä haastavampaan suuntaan. Samalla veo tukee yksilöllisemmin niitä lapsia, jotka tarvitsevat tukea oppimisessa.* - *Tällöin huomaan monia sellaisia asioita, joita en itse ”pääopettajan” roolissa huomaisi*”

”- *Kuitenkin opetamme samassa tilassa lapsia, jolloin erityisopettajan on mahdollista eriyttää opetusta.*” - -

”- - *Yhdessä on keskusteltu tilanteen jälkeen havainnoista ja pohdittu miten kukakin lapsi oppii ja miten heidän taidot ja tarpeet näkyivät toiminnassa ja miten niitä kannattaa tukea.*”

”*Käytetty esimerkiksi päiväkodin jumppahetkellä, kun on tehty havaintoja lasten motorisista perustaidoista. Toinen ohjaa jumppaa, toinen kirjaa havaintoja.*”

Nykypäivänä tuntuu, että kaikilla on jatkuva kiire. Opettajien tulisi opettaa yhä suurempia ja haastavampia opetusryhmiä ilman resurssien lisääntymistä. Yhteisopettajuus on hyvä keino vastata tähän ongelmaan. Useamman aikuisen läsnäolo helpottaa lasten yksilökohtaisempaa opetusta ja kohtaamiselle ja enemmän aikaa. Lapsen kohtaaminen ajan kanssa mahdollisimman usein, jopa päivittäin on tavoittelemisen arvoinen asia. Tämä voi olla valtavan merkittävä asia esimerkiksi lasten tuen tarpeiden, käytöksen tai mahdollisten huolien havainnoimisessa. ”- *Lasten puheisiin ehtii myös kaksi reagoida eri tavalla kuin yksin ja näin vuorovaikutus on monipuolisempaa.*”

6.3.3 Useamman opettajan ammattitaidon hyödyntäminen

Kaikilla opettajilla on oma tapansa opettaa. Kahden opettajan opettaminen yhdessä saattaa olla joistakin opettajista epämurkavaa ja tuntua siltä, kuin toinen niin sanotusti astuisi jatkuvasti varpaille. Yhdessä työskentely vaatii varmasti aluksi tottumista, mutta voi parhaimmillaan rikastaa opettamista sekä oppimista (Rytivaara ym. 2017, 21) Opettajien erilaiset tyylit opettaa voivat hyödyntää erilaisia oppijoita, jolloin heillä on suurempi mahdollisuus asioiden ymmärtämiseen, kuin vain yhden opettajan opettamana. Yhdessä opettamisen onnistuneeksi puoleksi mainittiin tämän tutkimuksen aineistossa kahden opettajan ammattitaitojen yhdistyminen. Sekä perusopetuksen opettajat että varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin erilaisten opettajien opetusta rikastavan vaikutuksen.

”- Molemmat arvostivat ja kunnioittivat toisen osaamista ja työtapoja ja kokivat, että erilaiset tavat toimia rikastavat opetusta ja antavat oppilaille enemmän mahdollisuuksia muun muassa sisäistää oppisisällöt.- -”

”- Oppilaat hyötyvät, kun meistä kumpikin antaa oman erityisosaamisensa ja opettaa vaikeat asiat osaamillaan tavoilla, joku tapa sopii jokaiselle, tai etsitään uusia tapoja opettaa.”

”- Esimerkiksi kaksi opettajaa voivat täydentää toisiaan, jos toinen ei huomaa sanoa jotain, mikä auttaisi jotain lasta ja toinen huomaa tämän. Lasten puheisiin ehtii myös kaksi reagoida eri tavalla kuin yksin ja näin vuorovaikutus on monipuolisempaa.”

”Toinen lto täydentää toista. Kaikkien vahvuudet saadaan 100% käyttöön. Lapset oppivat toimimaan erilaisten aikuisten ohjauksessa.”

Opettajan ammatillinen kehittyminen tarkoittaa muutosta opettajan toiminnassa, mikä johtuu muutoksista esimerkiksi opettajan ajattelussa, arvoissa tai uskomuksissa (Rytivaara ym. 2017, 21). Opettajan ammatillinen kehittyminen voi tapahtua juuri opettajien välisessä yhteistyössä, joita voi yhdessä opettamisen lisäksi olla esimerkiksi toisten opettajien kanssa pidetyt palaverit ja erilaiset veso-päivät. Opettajat voivat jakaa toisilleen omaa osaamistaan tietyissä oppiaineissa, opetusmenetelmiä tai esimerkiksi vinkkejä luokanhallintaan. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että nimenomaan oman osaamisen jakaminen toisen opettajan kanssa ja päinvastoin edesauttavat toimivaa yhteisopettajuutta: *”- - Mielestäni toimivinta yhteisopettajuudessa on juurikin osaamisen jakaminen.- -”*. Myös jatkuva oman tekemisen reflektointi tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Työparin ammattitaito voi siis auttaa myös opettajan omaa ammatillista kehittymistä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että toisen yhdessä työskennellessään kummankin opettajan henkilökohtaiset vahvuudet edesauttavat opettajien yhdessä tekemää työtä: *”Vahvuksiemme erilaisuus tukee molempien työtä”* Opettajien erilaiset tavat tehdä työtä monipuolistavat opetusta ja tuovat siihen uusia tapoja toimia: *”Tekeminen on ollut monipuolista ja toiminnallista, aina saa uusia ideoita ja vinkkejä, kun tekee yhteistyötä.*

Yhteistyö on oiva tapa monipuolistaa omaa työtään. Lisäksi se antaa mahdollisuuden jakaa omaa ammattitaitoaan ja kehittää kanssa työskenteleviä opettajia. Yhdessä työskentelystä voivat siis opettajatkin jatkuvasti oppia.

Yhteisopettajuuden tuomaa hyötyä selvitettiin tässä tutkimuksessa lisäksi määrällisesti mitattavien kysymysten avulla. Pohdittaessa erilaisia tapoja opetukseen tulee miettiä ketä ja miten ne hyödyttävät. Yhteisopettajuudesta puhuttaessa mahdollisina hyötyjinä voidaan ajatella opettajia ja oppilaita. Kyselylomakkeen kysymyksissä 26 –28 tiedusteltiin vastaajien mielipiteitä yhteisopettajuuden hyödyistä niin oppilaille kuin opettajille. Neljännes (25,4%) vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että lähes kaikki opettajat hyötyvät yhteisopettajuudesta. 78,2 % vastaajista näki yhteisopettajuudella olevan jonkinlaisen positiivisen vaikutuksen opettajien työhön. Toisaalta 10,2 % oli vähintään osittain sitä mieltä, että yhteisopettajuus ei hyödytä lainkaan opettajia.

T-testillä vastauksia tutkittaessa saatiimme huomata tilastollisesti merkitsevän eron perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa työskentelevien välillä. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien mielestä useammin lähes kaikki ($t(357, 616) = -4,005$ $p < 0,001$, keskiarvo = 5,96 vrt. perusopetus keskiarvo = 5,31) tai melko moni opettaja ($t(345, 6060) = -2,506$ $p = 0,13$, keskiarvo = 5,57 vrt. perusopetus keskiarvo = 5,29) hyötyy yhteisopettajuudesta. Väittämien *ei lainkaan* tai *joku hyöty opettajille* kohdalla ei vastaavaa tilastollisesti merkitsevää eroa löytynyt.

Vastaajilta kysyttiin, kuinka merkittävänä he näkevät yhteisopettajuuden hyödyn suunnitteluun, opetuksen toteutukseen, arviointiin, ryhmän jakamiseen sekä tunteiden ja kokemusten jakamiseen liittyen. Jokaisen osa-alueen kohdalla hyötynäkökulma oli selvästi havaittavissa. Täysin, melko tai osittain samaa mieltä väittämien kanssa oli joka kohdassa

noin 90% vastaajista. Eniten täysin samaa mieltä oltiin kohdassa, jossa pohdittiin tunteiden ja kokemusten jakamisen hyötyä (52,2%) Myös ryhmän jakamisen hyöty nähtiin erityisen merkittävänä. Hieman pienempänä nähtiin yhteisen arvioinnin ja toteutuksen hyöty, yhteisen suunnittelun hyödyn jäädessä hyödyistä pienimmälle, joskin merkittävän suurelle hyödylle. Verrattaessa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajia kautta linjan oli havaittavissa tilastollisesti merkitsevä ero siinä, että varhaiskasvatuksen opettajat näkivät hyödyn suurempana. (suunnittelu $t(363, 999) = -3,127$ $p=0,002$, varhaiskasvatus keskiarvo=5,92, perusopetus keskiarvo=5,51; toteutus $t(364) = -2,299$ $p=0,022$, varhaiskasvatus keskiarvo=6,14, perusopetus keskiarvo=5,88; arviointi $t(361, 583) = -4,182$ $p<0,001$, varhaiskasvatus keskiarvo=6,34, perusopetus keskiarvo=5,90; jako ryhmiin $t(363, 905) = -4,059$ $p<0,001$, varhaiskasvatus keskiarvo=6,51, perusopetus keskiarvo=6,17; kokemusten jako $t(368, 884) = -2,699$ $p=0,007$)

Oppilaiden hyötymistä yhteisopettajuudesta pohdittaessa voidaan todeta, että 25,7% vastaajista oli täysin samaa mieltä väittämän *lähes jokainen oppilas hyötty yhteisopettajuudesta* kanssa. 82,3% oli väittämän kanssa vähintään osittain samaa mieltä. 8,5% vastaajista näki yhteisopettajuuden osittain tai kokonaan hyödyttömänä oppilaille. Kuten opettajien hyötynäkökulman kohdalla myös mietittäessä oppilaiden hyötyä, varhaiskasvatuksessa työskentelevät kokivat yhteisopettajuuden hyödyt oppilaille merkittävimpinä. T-testillä vastauksia analysoitaessa tilastollisesti merkitsevä ero oli väittämien *melko moni oppilas* ($t(364) = -2,005$ $p=0,047$, varhaiskasvatuksen keskiarvo=5,57, perusopetuksen keskiarvo=5,29) tai *lähes kaikki oppilaat* ($t(363, 191) = -4,974$, varhaiskasvatuksen keskiarvo=5,96, perusopetuksen keskiarvo=5,31) hyöttyvät yhteisopettajuudesta kohdalla. Varhaiskasvatuksessa on jo pitkään tehty töitä tiimeissä, kasvattajayhteisöissä (Nisonen 2001, 51), joka saattaa selittää varhaiskasvattajien suurempaa uskoa yhteisopettajuuden vaikuttavuuteen.

Erityisopettajien ja ei-erityisopettajien välillä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa missään yhteisopettajuuden hyötyjä mittaavissa analyyseissä. Eli saatetaan todeta, että erityisopettajat näkevät yhteisopettajuuden hyödyt hyvin samankaltaisesti kuin muut opettajat.

6.4 Mutkia matkassa yhteisopettajuuden tiellä

Yhteisopettajuuden haasteita kyselyssä kartoitettiin kysymällä, kuinka usein vastaajat kokivat pulmalliseksi suunnitteluajan löytymisen, koulutuksen puutteen, toimivien mallien puuttumisen, opettajien epäselvät roolit ja työparin löytymisen tai työparin riittämättömät taidot. Myös esimiehen tuen puutetta ja yhteisopetuksen kyseenalaista hyötyä arvioitiin.

Kuten Malinen ja Palmukin (2017, 11) mainitsivat, myös meidän tutkimuksessamme selvästi suurimmaksi pulmaksi koettiin suunnitteluajan löytyminen. Toiseksi merkittävin pulma oli, ettei ole olemassa toimivia malleja yhteisopetukseen. Pienimpänä haasteena yhteisopettajuudelle koettiin toisen opettajan riittämättömät taidot opetettavan oppiaineen sisällöistä.

Kysymyksen 21. Jos yhteisopettajuudessa on jotain muuta pulmallista, mitä? -vastauksia lähdimme teemoittelemaan jakamalla ne työpariin liittyviin haasteisiin, resursseihin liittyviin haasteisiin, oppilaisiin liittyviin haasteisiin, koulujen käytänteisiin liittyviin haasteisiin ja asenteisiin liittyviin haasteisiin. Lisäksi teemoitelimme omaksi ryhmäkseen erityisesti varhaiskasvatuksessa koetut haasteet.

6.4.1 Haasteena rajalliset resurssit

Kuten jo strukturoiduidistakin kysymyksistä kävi ilmi, merkittävimmäksi haasteeksi yhteisopettajuudelle koettiin suunnitteluajan puute. Myös avoimeen kysymykseen pulmallisuudesta vastanneiden vastauksista useasta (11 kpl.) löytyi mainintoja suunnitteluajan puutteesta. *“Ei ole juurikaan annettu mahdollisuutta yhteiseen suunnitteluun.”* *“Pulmallista on yhteissuunnittelun toteuttaminen silloin kun on useita työpareja viikossa”* Yhteisen suunnitteluajan vähyyden lisäksi riittämättömäksi koettiin opetukseen tarkoitettut tilat ja henkilöstöresurssit. 17 vastauksessa sivuttiin puutteellisia tiloja yhteisopettajuuden esteenä ja viidessä vastauksessa pulmallisena nähtiin liian pienet henkilöstöresurssit. *“Koulusta on vaikea löytää tilaa, johon mahtuu kahden ison luokan n.50-60 oppilasta”* *“Tilojen muuntautuminen siten että samaan tilaan mahtuisi useampi toiminto.”*

6.4.2 Pulmia työparin kanssa

Strukturoiduissa kysymyksissä työparin riittämättömät taidot opetettavan oppiaineen sisällöistä koetaan vain hyvin harvoin ongelmaksi. Sen sijaan pedagogiset ja ajattelutapojen näkemyserot ja työmäärän jakautuminen tasapuolisesti koetaan avoimissa vastauksissa erityisen haasteellisiksi. Jopa 42 vastaajaa kokee työpariin liittyvät asiat vaikeiksi ja monessa vastauksessa nostetaan esille oikean työparin merkitys. Vastauksissa pohditaan myös kuriin ja järjestyksen pitoon liittyviä eroavaisuuksia opettajien välillä ja niiden mukanaan tuomia haasteita:

“Jos toinen haluaa tehdä niin kuin aina on tehty vaikka se ei siihen tilanteeseen sovi, voi olla ongelmia edessä. Minä olen sitä mieltä, että meidän pitäisi vaatia enemmän ja heidän mielestään pitäisi katsoa läpi sormien.”

“Pitää olla hyvät henkilökemiat ja samantyyppiset opetusfilosofiat, samanlainen tapa pitää kuria ja toleranssi oppilaiden käytökseen. Onnistuminen riippuu hyvin paljon tästä.”

Vastauksissa tuli esiin myös ymmärrys siitä, minkälainen voimavara hyvin toimiva yhteisopetus voi olla opettajien työlle. *“Toisaalta jos opettajien päämäärät ja keinot vastaavat toisiaan on työ todella tehokasta ja mukavaa. Eli opettajien pitäisi tulla toimeen ja löytää yhteinen polku jota seurata.”* Epätasapuolisuutta pelätään syntyvän suunnittelussa, arvioinnissa, vastuun kantamisessa ja roolien jakautumisessa. Opettajan työ on perinteisesti ollut yksilötyötä, joten toisen aikuisen ottaminen mukaan opetustilanteeseen voi olla haasteellista ja jopa pelottavaakin. Muutamassa vastauksessa esiin nousee erityisopettajan ja resurssiopettajan rooli luokassa avustajana, luokan- tai aineenopettajan tehdessä varsinaisen opetustyön:

”Jotkut aineenopettajat mieltävät erityisopettajan avustajaksi ja vinkejä opetuksen muokkaamiseen joidenkin oppilaiden tarpeita kohtaan ei oteta tosissaan tai koetaan opetuksessa hankalaksi/tuovan lisätyötä opetukseen.”

“Suurin ongelma oli resurssiopettajana se, että luokanopettaja kuitenkin vastaa luokastaan. Tällöin jos opettajien tavat toimia ja pyörittää koulumaailmaa on täysin poikkeavat, tunsin resurssiopettajana olevani turhaan paikalla.”

Työuransa alkuvaiheessa oleva opettaja kertoo kokevansa, että hänellä ei ole vielä riittävästi annettavaa yhteisopettajuuteen työparin ollessa kokeneempi. *“Kokemattomampana opettajana saattaa joskus tulla tunne, että onko itsellä ”annettavaa” toiselle opettajalle,*

kun itse kokee saavansa yhteisopettajuudesta todella paljon hyötyä ja ideoita toisen tavasta toimia.” Eräällä vastaajalla oli lisäksi kokemuksia kolmen hengen yhteisopettajuus työskentelystä, jota hän ei kokenut ainakaan itselleen palkitsevaksi. ”Jos on useampi kuin kaksi. Meitä on kolme, joista kaksi tuntevat toisensa entuudestaan ja minä olen uusi. Jään monesti ulkopuoliseksi. Minun pitää änkeä mukaan ja muistuttaa että olen paikalla. Joustamattomuus ja käytänteistä sopiminen ovat haasteita.” Yhdessä vastauksessa pohditaan tasapuolisuutta oppilaiden kannalta. Voiko yhteinen suunniteltu taata molemmilta opettajilta yhtä laadukkaan opetuksen? ”Oikeastaan ainoana ehkä oppilaiden kannalta negatiivisena puolena voi olla ettei opetus kahdessa tilassa voi olla koskaan tismalleen samanlaatuista ja -sisältöistä, vaikka tunnit yhdessä suunnitellaankin. Opettajan kannalta en näe mitään negatiivista.”

6.4.3 “Vääränlaiset oppilaat”

Lähtökohtana yhteisopettajuudelle on ollut mahdollisuus opettaa eritasoisia oppilaita samanaikaisesti samassa ryhmässä. Dahlgren ja Partanen (2012, 227 - 234) näkevät yhteisopetuksen parantavan kaikkien tietyn ikäluokan oppijoiden sosiaalisia taitoja, mahdollistavan mallioppimisen, opettavan kohtaamaan ja arvostamaan erilaisuutta ja huomaamaan kaikissa ihmisissä erilaisia kykyjä ja lahjakkuuksia. Kuitenkin, kun tutustutaan kyselyn vastaajien haasteellisina koettuihin asioihin yhteisopettajuuden kannalta, tulee useamman kerran esille toiveet homogeenisimmistä ryhmistä:

“Koska yhteisopetus ajoittaista (1 vkt / ryhmä), usein nämä 'yhdistettävät' ryhmät ovat eri vaiheessa, jolloin kun kahdesta ryhmästä otetaan oppilaita, he ovat asiassa eri vaiheessa.”

“Vuosittain pitää katsoa, onko mahdollista. Oppilasaines.”

Liian eritasoiset oppilasaineokset koetaan pulmalliseksi yhteisopettajuudelle. *“Suuret taitotaseroet oppilailla. Joukossamme tänäkin vuonna superlahjakkaista keskiasteisesti kehitysvammaisiin.”* Toisaalta pulmaksi koetaan myös oppilaiden jakaminen tasoryhmiin. *“Usein päädytään kyseenalaiseen malliin, jossa jaettu tasoryhmä, koska tämä on helpoin toteuttaa.”*

6.4.4 Kun yhteisopettajuus ei tunnu hyvältä

Edellytyksenä inklusiiviseen ajatteluun ja sen käytänteisiin, kuten yhteisopettajuus on sitoutuminen inklusiiviseen ajattelutapaan. Vastajien vastauksista saattoi erottaa omaksi joukokseen asenteellisesti kielteisesti yhteisopettajuuteen suhtautuvat vastaajat. *“Aina ei oikein ole pohdittu loppuun asti, mihin yhteisopettajuudella pyritään ja millaista lisähyötyä työskentelyllä tavoitellaan verrattuna perinteiseen työskentelyyn. Myöskään yhteisopettajuuden eri toimintatavasta syntyviä haittoja ei aina verrata hyötyihin.”* Kyselyistä löytyi myös hyvin segregaatiohenkisiä vastauksia, joissa laadukkaan opetuksen edellytyksenä nähtiin hyvin homogeeniset ryhmät. Esiin tuli myös ajatus siitä, että inklusiivinen yhteisopettajuus olisi pienluokkia kalliimpi vaihtoehto:

“Samalla raharesurssilla koko ryhmä voitaisiin jakaa kahtia hitaammin etenevien ja normaalivauhtia etenevien ryhmiin jolloin yhteissuunnitteluaikoja ei tarvita: toinen opettaja opettaa isompaa ryhmää ja toinen hitaammin eteneviä, jolloin heikommat oppilaat saavat kokea enemmän osaamisen kokemuksia ja uskaltavat kysyä opettajalta epäselviä asioita herkemmin pelkäämättä muiden oppilaiden reaktioita. Tämä muistuttaisi entistä yläasteen "tasokurssiopetusta" joka aivan turhaan joskus poistettiin; nopeammin etenevätkin oppilaat tarvitsevat itselleen haasteita ja heterogeenisissä ryhmissä tämä ei ole mahdollista kun opettajan aika menee heikompien ohjaamiseen - -”

Vastauksissa pohdittiin myös koulutuksellista tasa-arvoa. Usein entiset pienluokkalaiset nähdään häiriötekijöinä siirtyessään osaksi yleisopetuksen luokkaa:

”Onko tällainen muka tasa-arvoa? Tasa-arvo nykyisin ymmärretään mielestäni täysin väärin, tasa-arvo on nimenomaan sitä, että kaikki, myös hyvät oppilaat, saavat tasonsa mukaista opetusta oikealla vauhdilla ilman että häiriköt samassa tilassa estävät heidän edistymistään (häiriköiksi kehittyvät yleensä juuri he jotka eivät opi tai eivät halua oppia, se myös tarttuu liian usein joihinkin paremminkin menestyviin, jotka alkavat sitten alisuoriutua näiden motivoitumattomien takia. Valitettavasti usein käy näin). Tästä syystä en ole ollut innostunut yhteisopettajuudesta, vaikka en sitä niiden kohdalla vastusta jotka siitä pitävät. Pitäisi voida valita mikä sopii itselle.”

Kysely osoittaa, että muutosvastaisuus on olemassa oleva piirre yhä osassa kouluissa puhuttaessa yhteisopettajuudesta. *“On vaikea muuttaa tuttuja rutiineja.” “ Erityisopetus koetaan edelleen usein tehokkaammaksi ja vaikuttavammaksi ns. ”koppihoitona”*

6.4.5 Rakenteelliset esteet yhteisopettajuudelle

Avoimissa kysymyksissä vastaajat toivat esille, että esteenä yhteisopettajuudelle voi olla toisaalta liian pieni koulu ja toisaalta liian suuret oppilasryhmät. *“Yksikkömme pieni koko. Onnistuu ohjaajan kanssa kyllä, mutta toista opettajaa ei ole saatavilla.”* Monista vastauksista kävi ilmi, että usein yhteisopettajuutta ajatellaan toteutettavan kahden ison luokan yhteisopetustilanteena. Tämä tuli esille myös tilaresursseja pohdittaessa. *“Liian suuret ryhmät eli tuntiresurssit ovat liian pienet. Pitäis voida jakaa ns. normaaliluokka eikä yhdistää kahta luokkaa kahdelle opettajalle.”* Aina opettajat eivät työskentele vain yhdellä koululla, vaan työpisteitä voi olla useita. Tämä tuo yhteisopettajuuden toteuttamiseen omat pulmansa. *”Koska työskentelen usealla koululla, on yhteisopetusajan löytäminen hankalaa.”*

Vaikka opettajat työskentelisivät vain yhdellä koululla, ei yhteisopetuksen toteuttaminen ole ongelmaton. Kahden opettajan lukujärjestykset eivät aina mahdollista helposti toteutettavaa yhteisopetusta. *“lukujärjestysteknisten asioiden yhteensovittaminen suuressa koulussa. Suurimpana ongelmana näen itse lukujärjestyksen, koska niiden pitäisi olla täysin samanlaiset, mutta käytännön syistä ei mahdollista.”*

Jo vuosia suomalaisessa koululaitoksessa on käytössä olleet erilaiset sähköiset vietintäjärjestelmät, kuten Wilma. Myös Wilman olemassa olo koettiin esteeksi järkevälle yhteisopettajuudelle. *“Wilma ei taivu kahteen samanarvoiseen opettajaan.”* *“Wilma ei tue yhteisopettajuutta. Toinen opettajista on merkitty vastuuopettajaksi ja viestit tulevat hänelle, elleivät vanhemmat valitse toisin.”*

6.4.6 Yhteisopettajuuden haasteet varhaiskasvatuksessa

Avointen kysymysten vastauksista on helposti tunnistettavissa varhaiskasvatuksessa työskentelevien vastaukset. Vastaajat ovat kokeneet samantyyppisiä ongelmia varhaiskasvatuksessa kuin koulussakin. Kuten koulussakin esiin nostetaan yhteisen suunnitteluajan puuttuminen ja riittävät henkilöstö- ja tilaresurssit. Myös yhteisopettajien välistä tasavertaisuutta peräänkuulutetaan. *“Sen yhteiseen suunnitteluun tarvittaisiin aikaa ja sitä tuntuu olevan vaikea löytää ryhmässä toimivalta lastentarhanopettajaltakin.”* *“Varhais-*

kasvatuksessa henkilökuntamäärän niukkuus suhteessa lapsimäärään.” Monissa vastauksissa huolta herättää ryhmissä työskentelevien aikuisten koulutustaustat. Vain harvoin varhaiskasvatuksen opettajalla on työparina toinen opettaja, vaan tiimin muodostaa opettaja ja kaksi lastenhoitajaa tai opettaja, lastenhoitaja ja ryhmäavustaja: ”*Aikoinaan ryhmistä lähti toinen lto ja tilalle tuli lh ei ollut toisen lton tukea.*” ”*Lastenhoitajien suunnitteluajan puuttuminen, neuvottelu pitää käydä päivän aikana jossakin välissä.*” Koulutustaustat ja omat henkilökohtaiset vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet tulisi olla edellytyksinä, joista tasa-arvoista ja toimivaa tiimityötä lähdetään tekemään (Ahonen 2017, 38). Jos ryhmässä on kaksi opettajaa, saattavat he olla hyvinkin eri aikaan töissä. ”*Työvuorot, olemme todella harvoin yhtä aikaa ryhmän toisen esiopettajan kanssa työvuorossa esiopetusaikana.*”

Yhteisopettajuus on varhaiskasvatuksessa käsitteenä vieraampi kuin peruskoulussa. Kuten eräässä vastauksessa todettiin, ”*Vaikea erottaa tiimityöstä tätä käsitteenä, yhteisopettaju- -*” Sillä ei ole merkitystä, mitä käsitettä käytetään, kunhan yhdessä toimivilla aikuisilla on yhteinen lapsia ja lapsuutta koskeva arvopohja. Huteran ja ristiriitaisen arvopohjan kanssa laadukas varhaiskasvatus ei ole mahdollista. (Ahonen 2017, 31.) Yhteisopettajuutta verrataan myös pienryhmätoimintaan, mikä monissa päiväkotiryhmissä on lähes päivittäin käytössä oleva toimintatapa:

“Toteutamme esiopetuksessa pääsääntöisesti pienryhmätoimintaa. Ryhmässä on kaksi työntekijää (lto + lh) ja ryhmäavustaja kahtena päivänä viikossa. Pienryhmien toiminnan sisällöt ja tavoitteet poikkeavat toisinaan toisistaan, enkä tiedä, voiko tällöin puhua yhteisopettajuudesta. (?) Pienryhmätoimintaa ei myöskään toteuteta samassa tilassa. Kun ryhmäavustaja on ryhmämme käytössä, hänellä on oma pienryhmä. Halusin nostaa pienryhmätoiminnan esiin, sillä se on ryhmässämme painavin syy olla toteuttamatta yhteisopetusta. En koe, että pienryhmätoiminta olisi millään tapaa pulmallista.”

Useammassa vastauksessa yhteisopettajuus yhdistettiin koulumaailmaan ja ajateltiin sitä toteutettavan esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma ohjaa kohti elinikäistä oppimista, jossa lapsen kasvu ja kehitys muodostaa selkeän jatkumon päiväkodista, esikoulun kautta peruskouluun. Tällainen nivelvaiheen yhteistyö ei vielä kaikissa kunnissa ole kuitenkaan arkipäivää. (Ahonen 2017, 120.) ”*Esiopetuksen ja perusopetuksen kuilu syvä, ei suunniteltua arjessa toimivaa yhteistyönmallia kaupungissa.*” ”*Koulu ja päiväkotit eivät ole samassa rakennuksessa.*” *Alkuopetuksen opettajien kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin vähäistä.*” Parhaimmillaan koulut ja päiväkodit tekevät yhteistyötä ja henkilöstöt pääsevät tutustumaan toinen toistensa arkeen. Tämä auttaa

opettajia, mutta ennen kaikkea lapsia. (Nisonen 2001, 53.) Yhdessä vastauksessa pohditaan esikoulun ja alkuopetuksen välisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden puutteen johtuvan johdon asenteesta. *“Ylimmän johdon vähättelevä asenne varhaiskasvatusta ja esiopetusta kohtaan. Halu yhteistyöhön puuttuu ylimmän johdon tasolla, joka ei näin ollen jalkaudu kentälle.”*

Varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien vastauksissa näkyi myös ristiriitaisuutta. Toisaalta yhteisopettajuus koettiin hyväksi ja sitä oli jo lähdetty kokeilemaan, ja toisaalta se nähtiin päiväkotiin kuulumattomana toimintamallina. *”- - ehdottomasti kannatettava toimintamuoto, jota olemme kehittäneet eteenpäin tähän lukuvuoteen yhdessä omista päiväkodeistani.”* *“Toiminta ei kuulu päiväkodin toimintakulttuuriin, eikä kukaan ole ilmoittanut kiinnostusta asiaan.”* Kenties parhaiten tilannetta monessa päiväkodissa kuvaa erään vastaajan ajatus yhteisopettajuudesta. *”Pulmallista on se, että työskentelymuoto koetaan vielä vieraaksi.”* Yksi vastaajista nimesi pulmaksi *“täydennyskoulutuksen puutteen”* ja ajatukseen tietämyksen lisäämiseksi yhteisopettajuudesta on näiden vastausten perusteella helppo yhtyä.

7 YHTEENVETO

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajien ajatuksista ja kokemuksista yhteisopettajuudesta. Tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuuden toimivuuteen liittyviä seikkoja, sen tuomia hyötyjä sekä siinä esiintyviä haasteita. Tutkimuksessa vertailtiin varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa työskentelevien opettajien antamia vastauksia yhteisopettajuuteen liittyen.

Kyselyyn vastanneista opettajista noin kymmeneksellä (12,6%) ei ollut lainkaan kokemusta yhteisopettajuudesta. Tähän lukuun saattaa toki sisältyä sellaisia opettajia, jotka eivät ole ajatelleet toimineensa yhteisopettajina, vaan ovat esimerkiksi ajatelleet sen vain tiimityönä. Erityisesti varhaiskasvatuksessa on puhuttu ja toteutettu jo pitkään tiimityöskentelyä. Sen sijaan käsite yhteisopettajuus koetaan päivähoidon ammattilaisten keskuudessa yhä vieraana. Ajatusmaailma, joka yhteisopettajuuteen opettajilta vaaditaan, varhaiskasvatuksessa on olemassa. Osoittihan tutkimuksemme, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät kokivat yhteisopettamisen hyödyt niin oppilaille kuin opettajille suurempana kuin perusopetuksen opettajat. Reilu puolet vastaajista (53,6%) oli käyttänyt ainakin jonkin verran yhteisopettajuutta työssään. Kolmasosa vastaajista käytti yhteisopettajuutta paljon tai melko paljon (yhteensä 33,9%).

Yhteisopettajuuteen liittyvää koulutusta oli saanut ainoastaan vajaa kolmasosa vastaajista (28,7%). Yhteisopettajuuteen kouluttautuminen korreloi heikosti sen käyttämisen kanssa, eli todennäköisemmin yhteisopettajuuteen liittyvää koulutusta saaneet käyttivät sitä myöskin opetuksessaan. Ilo oli huomata, että vaikka kaikilla ei ole ollut mahdollisuutta saada koulutusta yhteisopettajuuteen, sitä oli lähdetty rohkeasti kokoilemaan. Perusopetuksen opettajilla oli enemmän kuin varhaiskasvatuksen opettajilla niin kokemusta kuin koulutustakin yhteisopettajuuteen.

Kysyttäessä toimivan ja käyttökelpoisen yhteisopettajuuden kulmakiviä, tässä tutkimuksessa tuotiin esiin riittävien resurssien olemassaolon merkitys. Sekä perusopetuksessa että varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat painottivat erityisesti riittävän suunnitteluajan varaamista ja sen tärkeyttä yhdessä työskenneltäessä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat puhuivat säännöllisen, jopa viikoittaisen yhteissuunnitteluajan puolesta. Koulu-

jen rehtoreilla onkin tässä mahdollisuus osaltaan edesauttaa ja helpottaa yhteisopettajuuden sujumista esimerkiksi sovittamalla yhteisopettajina toimivien opettajien lukujärjestykset yhteen siten, että yhteinen suunnittelu on ajallisesti mahdollista, jopa lukujärjestyksiin erikseen merkittyä. Varhaiskasvatuksessa opettajille on työajan sisälle upotettuna suunnittelu-aikaa. Lisäksi heillä on kotisuunnittelu-aikaa. Työpäivän aikana tapahtuvan suunnittelun toteutumisessa iso rooli on päiväkodin johtajalla, joka työvuorollisilla ratkaisuilla edesauttaa suunnitteluajan toteutumista. Yhteisopetusta toteuttaville opettajille suunnitteluajoista riittävän iso osa tulee olla samanaikaista.

Toimivan yhteisopettajuuden toiseksi tärkeäksi tekijäksi mainittiin opettajien väliset, etukäteen sovitut roolijaot. Tutkimuksessa analysoiduissa avoimissa vastauksissa ei korostettu mitään tiettyä yhteisopettajuusmallia selvästi toisia parempana, mutta todella monissa vastauksissa tuotiin esiin selkeiden roolijakojen merkitys. Sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen opettajat olivat sitä mieltä, että vastuualueista niin suunnitteluun kuin opettamiseen liittyen on hyvä keskustella ja sopia aina etukäteen. Selkeä, etukäteen toteutettu, roolijakojen ja vastuualueiden jakaminen voi ehkäistä mahdollisia ristiriitatilanteita ja sujuvoittaa opetustilanteita. Toki pidemmän aikaa yhdessä työskennelleiden opettajien yhteistyö saattaa toimia spontaanimminkin ja roolit voivat vaihtua lennosta.

Erityisesti perusopetuksessa toimivien opettajien vastauksissa korostui opettajien yhteisen sävelen sekä avoimen ilmapiirin merkitys yhteisopettajuuden toimimiseksi. Tutkimuksessa tuli esiin, että henkilökemioiden yhteensopivuus on tärkeä osa toimivaa yhteisopettajuutta. Se, että tämä korostui nimenomaan perusopetuksessa työskentelevien opettajien vastauksissa, voi johtua siitä, että varhaiskasvatuksessa on totuttu työskentelemään useamman aikuisen kanssa yhdessä. Perusopetuksessa opettajan työ on perinteisesti yksilötyötä, kun taas nuorempien lasten kanssa työskentelee usein useampi aikuinen samassa ryhmässä ja erilaisten aikuisten kanssa työskentely on useasti arkipäivää. Myös avoin keskusteluilmapiiri ja asioista rehellisesti ja suoraan keskustelu koettiin tärkeäksi osaksi onnistunutta yhteisopettajuutta.

Tämän tutkimuksen mukaan yhteisopettajuutta käyttävät varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajat tunsivat selvästi yhteisopettajuuden tuoman hyödyn sekä oppilaille että opettajille. Oppilaiden koettiin hyötyvän yhteisopettajuudesta vielä opettajia enem-

män. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin yhteisopettajuuden mahdollistavan esimerkiksi joustavien ryhmittelyiden käyttämisen sekä näin myös oppilaiden helpomman eriyttämisen. Joustavien, esimerkiksi oppiaine- tai jaksokohtaisten ryhmittelyiden tekeminen, mahdollisti tämän tutkimuksen mukaan yksilöidymmän opetuksen oppilaille sekä antoi oppilaille mahdollisuuden toimia oman tarpeensa mukaisesti tuetussa oppimisympäristössä. Oppilas voi joustavien ryhmäjakojen avulla saada enemmän tukea tarvitsemisinaan oppiaineissa tai tietyissä oppiaineen sisäisissä jaksoissa, mutta voi myös saada mahdollisuuden toimia osana taitavampaa ja isompaa ryhmää sellaisissa oppiaineissa, joissa ei tarvitsekaan jatkuvaa tukea. Näin oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus hyvinkin tärkeisiin onnistumisen kokemuksiin. Joustavat ryhmittelyt mahdollistavat siis eriyttämisen kumpaankin suuntaan.

Etenkin varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille, että yhteisopettajuuden avulla lasten kohtaaminen ajan kanssa mahdollistuu. Tutkimuksessa tuotiin esiin, että kahden aikuisen läsnä ollessa toinen pystyy havainnoimaan lapsia paremmin sekä antamaan yksilöidymmää ohjausta ja tukea sitä tarvitseville. Myös taitaville lapsille tarjoutuu enemmän aikaa ja huomiota, kun toinen aikuisista pystyy opettamaan koko ryhmää ja toinen pystyy keskittymään paremmin yksittäisiin oppilaisiin. Myös haasteiden sekä huolien havainnointi helpottuu ja niihin pystytään puuttumaan tarkemmin. Yhteisopettajuuden myötä varhaiskasvatuksessakin voitaisiin luopua vielä joissain kunnissa käytössä olevista taitojen kartoituksista ja kouluvalmiuksien ryhmätutkimuksista. Tehokas lapsen arjen havainnointi antaa meille saman ja usein jopa laajemmankin tiedon lapsen valmiuksista.

Tässä tutkimuksessa tuotiin esiin opettajien ammattitaitojen yhdistymisen tuomia etuja sekä oppilaille että opettajille. Opettajien erilaiset tavat opettaa voivat edesauttaa eri tavoin oppivia oppilaita. Myös useamman opettajan tietotaidot yhdistettyinä rikastuttavat opetusta. Yhteisopettajina toimivat opettajat voivat esimerkiksi jakaa vastuuta tietyistä oppiaineista aina sen mukaan, kumpi hallitsee oppiaineen sisällöt paremmin. Opettajat voivat mahdollisesti myös täydentää toistensa osaamista. Sen lisäksi, että kahden opettajan yhdistyneet taidot hyödyttävät oppilaita, myös opettajat voivat oppia toisiltaan ja kehittää näin omaa ammattitaitoaan. Yhteistyö toisen opettajan kanssa mahdollistaa lisäksi opettajien ammatillisen kehittymisen. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin opettajien ammattitaitojen yhdistämisen tuomia etuja.

Vaikka opettajien vastauksissa oli selvästi nähtävissä yhteisopettajuuden olevan hyvinkin hyödyllinen opettamismuoto, osa vastaajista ei nähnyt sillä olevan hyödyttävää vaikutusta. Määrällisesti analysoitujen vastausten mukaan noin kymmenes vastaajista (10,2%) oli ainakin osittain sitä mieltä, ettei yhteisopettajuudella ole opettajaa hyödyttävää vaikutusta. Alle kymmenen prosenttia vastanneista (8,5%) oli sitä mieltä, etteivät oppilaatkaan hyödy sen käytöstä. Varhaiskasvatuksen opettajat tunnistivat yhteisopettajuuden tuomat hyödyt tilastollisesti merkitsevästi perusopetuksen opettajia useammin.

Haasteena toimivalle yhteisopettajuudelle vastauksissa korostui riittämättömät resurssit. Resurssien vähäisyys ja siihen liittyvät ongelmat nousivat esiin sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Etenkin toimivan yhteisopettajuuden kulmakiveksi nousseen, yhteisen suunnitteluajan puutteen, koettiin olevan haasteiden aiheuttaja. Myös riittävän suuriin tiloihin ja henkilöstön liian pieneen määrään liittyvät ongelmat tunnistettiin. Resursseihin liittyvät ongelmat koettiin ehdottomasti suurimmaksi pulmaksi toimivan yhteisopettajuuden tiellä.

Yhteistyötä tekevän opettajan ammattitaidon puutetta ei pidetty ongelmallisena. Toisten opettajien oppisisältöjen hallinnassa ei siis ollut vastaajien mielestä puutetta, mutta henkilökemioiden yhteensopimattomuus koettiin toimivaa yhteisopettajuutta hankaloittavaksi asiaksi. Myös kurin ja järjestyksen pitoon liittyvät erimielisyydet koettiin ongelmallisiksi. Vastaajat pitivät pedagogisten ajattelumaailmojen samanlaisuutta ehtona yhteisopettajuuden toimimiselle. Tämä tuli vahvasti esiin myös kysyttäessä toimivan ja käyttökelpoisen yhteisopettajuuden tekijöitä. Opettajille on tärkeää, että yhteistyössä oleva työpari jakaa samanlaisen arvomaailman.

Yhteisopettajuuden haasteita selvitettäessä, vastauksista nousi esiin myös liian heterogeenisen oppilasaineuksen tuomat ongelmat opetukselle. Keskenään liian erilaisten oppilaiden työskentely samassa opetuksessa nähtiin haastavaksi ja sen ajateltiin olevan jopa epätasa-arvoista. Osa opettajista on ehdottomasti tasoryhmien kannalla, koska siinä niin heikot kuin taitavatkin oppilaat saavat oman osaamistasonsa mukaista opetusta häiriintymättä samassa ryhmässä toimivista, mahdollisesti hyvin paljon itseään eritasoisista oppilaista. Toisten mielestä taas kiinteiden tasoryhmien tekeminen on lapsia kategorisoivaa ja epäoikeudenmukaista. Toki tasoryhmien muuttumattomuus saattaa tuntua helpolta, kun opet-

tajien ei tarvitse nähdä laisinkaan vaivaa ryhmäjakojen miettimisessä, mutta se ei välttämättä ole ollenkaan lapsen edun mukaista. Joustavien ryhmäkokoonten käyttäminen voisi olla vastaus tähän ongelmaan.

Uudet tavat opettaa aiheuttavat osassa opettajista muutosvastarintaa. Opettajien valmiiksi negatiivinen ajattelutapa ja asenne yhteisopettajuutta kohtaan hankaloittaa luonnollisesti sen sujumista. Opettajat saattavat olla niin tottuneita työtapoihinsa, ettei muutos yksinkertaisesti tunnu hyvältä. Kaikki esteet eivät kuitenkaan suinkaan ole opettajien päänsisäisiä, vaan jo aiemmin esiintuotujen resurssiongelmiensa lisäksi opettajat voivat kohdata rakenteellisia ongelmia toimivan yhteisopettajuuden esteenä. Tässä tutkimuksessa tuli esiin esimerkiksi se, etteivät kaikkien opettajien, erityisesti erityisopettajien työpiste ole aina fyysisesti yhdessä paikassa. Etenkin pienillä paikkakunnilla on yleistä, että erityisopettaja on kiertävä ja saattaa tehdä töitä eri kouluissa jopa saman työpäivän aikana. Tällöin yhdessä tiiviisti työskentely voi olla jopa mahdotonta. Myös lukujärjestysten yhteensopimattomuus sekä kouluissa käytössä olevaan sähköiseen järjestelmään Wilmaan liittyvät ongelmat tuotiin esiin toimivan yhteisopettajuuden haasteina.

Varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat toivat esiin suunnitteluajan puutteen lisäksi henkilöstön määrän riittämättömyyteen sekä tilojen sopimattomuuteen liittyvät resurssiongelmat. Lisäksi heidän vastauksissaan korostui koulutustaustojen merkitys yhteistyötä tehdessä. Yhteisopettajuus on varhaiskasvatuksessa selvästi peruskoulua vie raampi käsite, sillä usein varhaiskasvatuksessa työskentelee esimerkiksi lastenhoitaja opettajan kanssa yhdessä, eikä sen koeta olevan samalla tapaa yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus onkin vahvemmin liitetty peruskoulumaailmaan, eikä sen käyttöä välttämättä edes tunnusteta varhaiskasvatuksen puolella. Osa vastaajista ajatteli jopa niin, ettei yhteisopettajuus kuulu varhaiskasvatuksen toimintamalliksi.

8 POHDINTA

Jo vuonna 2007 Marjatta Takala totesi artikkelissaan, että inklusio on tullut jäädäkseen koulumaailmaan. Sen myötä koulunkäynninohjaajien tarve luokissa lisääntyy. Luokissa tulisi olla yhden aikuisen sijasta useita aikuisia. Tämä tulee huomioida myös opettajien koulutuksessa. Takala peräänkuulutti myös yhteissuunnittelua ja tutkimusta, jotta inklusio toteutuisi mallikkaasti. (Takala 2007, 56.) Takalan artikkelista on kulunut lähes 13 vuotta ja yhä käydään keskustelua inklusion järkevyydestä. Opettajakoulutukseen inklusio ja yhteisopettajuus on jo rantautunut, mutta kuten tutkimuksemmekin osaltaan osoitti kaikki opettajat eivät suinkaan halua toivottaa näitä ajatuksia tervetulleiksi. Tämän hetkessä yhteisopettajuuskeskustelussa painopiste on ollut kahden opettajan työskentelyssä saman ryhmän kanssa. Usein työparista toinen on erityisopettaja. Koulunkäynnin ohjaajalle harvoin ajatellaan suoraan roolia yhteisopettajana, vaikka usein juuri hänellä on eniten tietoa oppilaiden arjen taidoista.

Inklusio on osallisuutta ja yhteenkuulumista. Timo Saloviidankin sanoin (2009, 13) *kaikki lapset kuuluvat yhteen*. Lapsia ei tule erottaa toisistaan esimerkiksi etnisen taustan, sukupuolen, uskonnon, vammaisuuden tai minkään muunkaan ominaisuuden perusteella. Kaikkien lasten hyväksyminen samaan opetukseen huolimatta heidän vammoistaan tai vammattomuudestaan on tasa-arvoisuutta ja kertoo siitä, että kaikkia lapsia pidetään yhtä arvokkaina. (Saloviita 2009, 13.) Yhteisopettajuus on keino, jolla voidaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelu yhdessä, samalla pitäen huolta tuen tarpeiden huomioimisesta. Yhteisopettajuus voi todella toimia siis inklusion toteuttamisen keinona.

Usein keskusteluihin inklusiosta liitetään raha. Inklusio ilman riittäviä resursseja on tyhmää inklusiota eli ei inklusiota lainkaan. Aina yhteisopettajuus ei kuitenkaan vaadi lisäresursseja vaan resurssien oikea-aikaisuutta ja -paikkaisuutta. Usein pienluokkiin on sidottuna erityisopettaja ja liuta koulunkäynninohjaajia enintään kymmenen oppilaan kanssa. Kun luokka yhdistetään yleisopetuksen luokkaan, vapautuu erityisluokanopettaja työpariksi luokanopettajan kanssa sekä tarvittaessa mukaan tulee vielä koulunkäynninohjaaja. Tällainen toimiva malli on käytössä ainakin yhdessä varsinaissuomalaisessa alakoulussa.

Resurssien lisääminen ainoastaan henkilökunnan määrään ei yksinään välttämättä riitä, vaan tärkeää olisi pitää huolta lisäksi riittävän ajan varaamisesta oppituntien yhteissuunnitteluun sekä muun muassa huomioida inklusiota tukevien fyysisten rakenteiden olemassaolo. Myös yhteisopettajuuteen kannustava ilmapiiri on tärkeää ja koulun rehtorin tuki siihen välttämätöntä. Yhteisopettajina toimivien opettajien lukujärjestysten yhteensovittamisesta on huolehdittava, samoin kuin näiden opettajien fyysisestä läheisyydestä luokkatiloja mietittäessä.

Uudet opettajat toivottavasti saavat yhteisopettajuusmyönteisyyden jo koulutuksensa myötä. Yksilötyöskentelyyn totuneilla opettajilla tulisi olla rohkeutta haastaa omaa perinteistä ajattelutapaa ja lähteä muuttamaan niin asenteita kuin toimintamalleja. Tähän voidaan vaikuttaa myös riittävällä täydennyskoulutuksella. On sanottava, että osa kyselyn vastauksista oli surullisen inklusiovastaisia. Samanlaisia ajatuksia olemme saaneet lukea myös lehdistä viimeisten vuosien aikana. Kirjoittajina on ollut lasten vanhempien lisäksi opettajia niin peruskouluista kuin yliopistoista. Pohdintaa on herättänyt opettajien jaksaminen ja osaaminen tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Herkästi keskiöön ovat nousseet oppilaat, jotka tavalla tai toisella ovat häiriöksi muille oppilaille tai opettajan työlle. Tämän sijaan olisi mukava nähdä keskustelua siitä, miten me opettajat saattaisimme muuttaa omia toimintatapojamme ja oppimisympäristöjä palvelemaan paremmin entistä heterogeenisempää oppilasjoukkoa. Inklusio ei ole tuen tarjoamista sitä tarvitseville, vaan inklusio on ihan kaikille.

Pohtiessamme jatkotutkimusideoita tulimme siihen tulokseen, että nyt jos koska olisi aika laajalle yhteisopettajuushankkeelle Suomessa. Tuetaan yhdessä -hanketta voisi seurata esimerkiksi tehokas interventio suomalaisiin kouluihin ja päiväkoteihin, jolla tuodaan inklusiivinen yhteisopettajuusmalli osaksi opetusta. Opettajien lisäksi tietoa ja asenneilmapiirin muutosta kaipaisivat myös vanhemmat ja oppilaat. Tällaisen intervention vaikutuksia olisi mielenkiintoisia seurata. Kenties suomalainen koulumaailma näin pääsisi lähemmäs otsikkomme mukaista ”*oppilaat yksilöinä, opettajat tiimeinä*” ajattelutapaa. Tämä lainaus kuuluu Koppisen ja Pollarin (2010) luoman edistyksellisen koulun ehtoihin.

Olimme molemmat tehneet aiempia töitä lähinnä laadullisia analyysimenetelmiä hyödyntäen, mutta tässä työssä päätimme yhdistää sekä määrällisen että laadullisen lähestymistavan kysymysten erilaisuuden takia. Pidimme nämä lähestymistavat aluksi hyvinkin eril-

lään, mutta yhdistimme niitä tutkielman lopussa. Koimme, että saimme eri lähestymistapoja yhdistelemällä luotettavamman ja kattavamman lopputuloksen tutkielmaan. Näin analyysitavaksi valikoitui mixed methods, jossa pääsimme hyödyntämään aiempaa osaamistamme laadullisesta analyysistä ja lisäämään siihen opittuja asioita määrällistä tutkimusta koskevilta kursseilta.

Tämän työn toteuttaminen parityönä sopi erinomaisesti työn aiheeseen. Työn tekeminen oli sujuvaa huolimatta sen tekijöiden hyvin toisistaan poikkeavista lähtökohdista ja elämäntilanteista. Toteutimme työn yhteistyössä aina suunnitteluvaiheista toteutukseen ja lopun arviointiin. Projektin oli siis yhteisopiskelijuutta, josta ei ole enää pitkä matka yhteisopettajuuteen. Kuten toimivassa yhteisopettajuudessakin, uskomme että työmme jouhevan valmistumisen edellytyksenä oli molemminpuolinen kunnioitus toistemme tietämystä ja kokemusta kohtaan ja rohkeus heittäytyä yhteiseen haasteeseen kohti yhteistä tavoitetta.

LÄHTEET

Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N. 2016. Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–56.

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-Kustannus.

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

Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levers for change. *Journal of Educational Change* 6(2). 1–17. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4.

Ainscow, M. & Sandhill, A. 2010. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*. 14(4). 401–416.

Barton, E. E. & Smith, B. J. 2015. Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education* 2015, Vol. 35(2) 69–78.

Booth, T. 2011. The name of rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 2011. vol. 41(3). 303–318.

Booth, T. 2011. ”Wide-awake learning”: Integrative learning and humanities education. *Sage journals*. <https://doi.org/10.1177/147402221038883999>.

Boscardin, M. L. 2017. Transforming Leadership in Special Education. *Converging Policies, Professional Standards and Scholarship*. Teoksessa Kauffman J. M., Hallahan, D. P. & Pullen, P. C. (toim.) *Handbook of special education*. Second edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 489–500.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin ; London: Sage.

- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 28(3). 1–16.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Los Angeles: Sage.
- Dahlgrén, O. & Partanen P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa Oja, S. (toim.) 2012. *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 227–248.
- Danford, S. & Smith, T. J. 2005. *Engaging Troubling students : A constructivist approach*. London: Sage.
- Dickins, M. 2014. *AZ of inclusion in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Dunderfelt, T. 2006. *Voimavarana itsetuntemus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Eerola-Pennanen, Paula & Turja, Leena 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus –Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 195–206
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Fawcett, L. M. & Garton, A. F. 2005. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157–169.
- Garner, P. 2009. *Special Education Needs: The Key Concepts*. Routledge.
- Guralnick, M. J. & Bruder, M. B. 2016. Early Childhood Inclusion in the United States. Goals, Current Status and Future Directions. *Infants and Young Children*. Vol 29, No. 3. 166–177.
- Hermanfors, Kaisu 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 91–95.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy
- Jahnukainen, M. & Pulkkinen J. 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 79–105.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jones, P. 2005. Inclusion: lessons from the children. *British Journal of Special Education*, 32(2). 60–66.
- Kohler-Evans, P. 2006. Co-Teaching: How to Make This Marriage Work in Front of the Kids. *Education*. 260–264.
- Landrum, T. 2017. Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa Kauffman J. M., Hallahan, D. P. & Pullen, P. C. (toim.) *Handbook of special education*. Second edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 312–324.
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. Kimmo Kontturi. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Laursen, P. 2005. The authentic teacher. Teoksessa Beijaard, T., Meijer, C. P. & Tillema, H. Springer. Dordrecht. DOI: <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/1-4020-3699-X>
- Lee, Y-J. & Recchia, S. 2016. Early Childhood Inclusion. *YC: Young Children*, 71(5), 79–84.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä Kustannus Oy.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Alanen, I. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 89–114.

- Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 75–88.
- Low, C. 2007. A defence of moderate inclusion and the end of ideology. Teoksessa Gigan, R. (toim.) 2007. Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children. Routledge.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. (toim.), Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään -näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. ja Saloviita, T. Inklusion haaste koululle. Gummerus. Jyväskylä. 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2010. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2010. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Mowat, J. G. 2010. Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioral difficulties (SEBD): affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*. 14(6). 631–648.
- Nisonen, R. 2001. Esiopetus – yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus. 49–60.
- Nutbrown, C. & Clough, P. 2014. *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*. London: Sage.

Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2014. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Teoksessa Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy. 61–76.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–49.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Varhaiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 10–14.

Pilbacka-Rönkä, Tiina 2009. Kielen kehityksen vaikeudet ja onnistunut integraatio. Teoksessa Ikonen, Oiva & Krogerus, Ansaliina Ainutkertainen oppija -Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 94–100.

Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. 2008. The mixed methods reader. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.

Pollari, J & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Opetushallituksen verkkojulkaisu.<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/1/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf>. Luettu 25.10.2018.

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.), Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti. 26–35.

Pulkkinen, Jonna & Rytivaara, Anna 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. ISBN 978-951-39-6435-1 (verkkojulkaisu) Helsinki.

Pynninen, T, Väyrynen, S & Norvapalo, K. 2015. Kokemuksia inklusiosta ja samanlaisopettajuudesta -Kun me kuitenkin ollaan saman taivaan alla. A School for All-hanke/EU. Lapin yliopisto.

- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Coteaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 190–197.
- Rosenthal, M. K & Gatt, L. 2010. ‘Learning to Live Together’: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 18, No. 3, 373–390.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teachers learning in co-teaching. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Rytivaara, A., Pulkkinen J., Palmu I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti. 16–24.
- Saloviita, T. & Takala, M. Frequency of co-teaching in different teacher categories. 2010. *European Journal of Special Needs Education*. 25:4, 389–396.
- Saloviita, T.(toim.) 2009. *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (toim.) 2016. *Samanaikaisopettajuus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2018. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Taylor & Francis Group. Routledge. 1–14. <https://doi.org/101080/00313831.2018.1541819>
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolonen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. NMI-Bulletin. 14–34.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of coteaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27(3), 373 – 390.

- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1), 50–57.
- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia & Yliopistopaino. 13–20.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2008. Introduction to mixed methods and mixed model studies in the social and behavioral sciences. Teoksessa: Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. 2008. *The mixed methods reader*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications. 7–26.
- Tikkanen, J. 2017. *Pieni SPSS-opas*. Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina -kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja L. & Fonsen, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere. Suomen Varhaiskasvatus ry. 30–47.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus. 41-53.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia: Ensiaskeleet kvantit-aineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa, Saloviita T. (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 37–44.
- Ukkola, P. 2016. Samanaikaisopetus- erityisopetuksen uusi valoisa tulevaisuus. Teok- sessa, Saloviita T. (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 109–120.
- Vainikainen M., Thuneberg H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikou- luperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg,

H. & Vainikainen, M-P. (toim.) 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 107–33.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.

Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOYpro. 131–152.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lalsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta.

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–77.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haasteet koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12-29.

Webster, B. & Blatchford, P. 2014. Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. British Educational Research Journal. DOI: 10.1002/berj.3144. 1–19.

Wilson, G. & Blednick, J. 2011. Teaching in tandem : effective co-teaching in the inclusive classroom <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=832267&query=>. Luettu 26.10.2018.

Woolley, C. M. 2009. Meeting the Mixed Methods Challenge of Integration in a Sociological Study of Structure and Agency. Journal of Mixed Methods Research 3 (1), 7–25.