

TOIMIVA YHTEISOPETUS ON YHTEISTÄ TYÖTÄ

*Peruskoulunopettajien kokemus toimivasta yhteisopetuksesta ja heidän käsityksensä
siihen vaikuttavista tekijöistä*

Pro gradu -tutkielma

Turun Yliopisto

Kasvatustieteen tiedekunta

Erityispedagogiikka

Helmi Puustinen

514926

hsmpuu@utu.fi

Kevät 2021

Tämän projektin aikana syntyi perheeseemme rakas esikoispoikamme Arvi.

Kiitos puolisolleni ja isovanhemmille kaikesta tuesta ja avusta, jota ilman tätä työtä ei olisi pystytty saattamaan ajallaan loppuun.

Ilman äitiäni en olisi tässä pisteessä. Kiitos, että kannustit yliopistoon hakemiseen ja uskoit aina osaamiseeni.

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden laitos

PUUSTINEN HELMI:

Toimiva yhteisopetus on yhteistä työtä. Peruskoulunopettajien kokemus toimivasta yhteisopetuksesta ja heidän käsityksensä siihen vaikuttavista tekijöistä

Pro-gradu -tutkielma, 66 s.
Erityispedagogiikka
Elokuu 2021

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu peruskoulun opettajien kokemuksia toimivasta yhteisopetuksesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista on toimiva yhteisopetus peruskoulunopettajien kokemana ja mitä tekijöitä opettajat nimeävät vaikuttavan yhteisopetuksen onnistumiseen.

Tutkimuksen aineistona on käytetty Päivi Pihlajan ja Marjatta Takalan Tuetaan Yhdessä! -hankkeen sähköistä kyselyaineistoa. Tutkimuksessa on hyödynnetty kyselyn avointa kysymystä (n=127). Tutkimus on toteutettu laadullista tutkimusotetta hyödyntäen. Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavasti aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Tutkimuksen tulosten perusteella peruskoulunopettajat kokevat toimivan yhteisopetuksen olevan yhteisesti toteutettua ja suunniteltua työtä. Tutkimukseen vastanneet opettajat kokivat toimivaksi yhteisopetuksesi avustavan, täydentävän ja rinnakkain opettamisen. Muutama kyselyyn vastanneista opettajista koki tiimiopetuksen toimivaksi yhteisopetuksesi. Toimivaan yhteisopetukseen vaikuttaviksi tekijöiksi peruskoulunopettajat nimesivät esimerkiksi työparien välisen kommunikaation ja luottamuksen, yhteistyöhön sitoutumisen, henkilökemian, samankaltaisen opetusfilosofian sekä resurssit, kuten yhteisen suunnitteluajan ja erityisopettajien riittävyyden.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että työparien välinen keskustelu ja kommunikaatio ovat avainasemassa onnistuneelle yhteistyölle. Keskustelulla voidaan ratkoa esimerkiksi opettajien välisten henkilökemioiden tuomia pulmia tai tarjota mahdollisuus jakaa käsitystä omasta opettajuudesta ja opetuksesta. Yhteinen opetusfilosofia on keskeisessä roolissa yhteisopetuksen onnistumisessa. Myös koulun tarjoamilla resursseilla on tärkeä vaikutus yhteisopetuksen onnistumisessa. Koulun yhteisön ja hallinnon tulisi olla yhteistyötä tukevaa, jotta yhteisopetuksella voidaan vastata inklusion periaatteeseen.

Avainsanat: yhteisopetus, inklusio, perusopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 INKLUUSIO - KYSYMYS TASAVERTAISUUDESTA JA OSALLISUUDESTA	8
2.1. Inklusio – käsitteen määrittelyä.....	8
2.2. Mitä inklusion taustalla on?.....	9
2.3. Eksklusiosta inklusioon.....	10
2.4. Erityisluokasta yhteiseen luokkaan.....	11
3 INKLUSIIVINEN KOULU – KAIKILLE YHTEINEN KOULU	14
3.1. Inklusiivisen koulun ja kasvatuksen määritelmä.....	14
3.2. Tavoitteena tukea oppimista ja hyvinvointia.....	15
3.3. Inklusiivisen koulun ja opetuksen saavuttamisen esteitä.....	15
3.4. Inklusiivinen koulu perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa.....	17
4 YHTEISOPETUS – INKLUUSIOTA TUKEVA TYÖMUOTO	19
4.1. Mitä on yhteisopetus?.....	19
4.2. Yhteisopetuksen historiaa.....	20
4.3. Samanaikaisopetusta vai yhteisopetusta?.....	21
4.4. Yhteisopetuksen edellytykset.....	22
4.4.2. Yhteisen työn suunnittelu.....	22
4.4.3. Hyvä vuorovaikutus työparin kanssa.....	22
4.4.4. Yhteinen näkemys opettajuudesta.....	23
4.5. Yhteisopetuksen hyödyt ja haasteet.....	24
4.5.1. Yksilöllisempää tukea oppilaille.....	24
4.5.2. Ammatillinen kehittyminen ja työssä jaksaminen.....	25
4.5.3. Yhteisopetuksen haasteet.....	26
4.6. Yhteisopetuksen malleja.....	26
4.6.1. Avustava ja täydentävä opettaminen.....	27
4.6.2. Rinnakkain opettaminen.....	28
4.6.3. Tiimiopettaminen.....	29

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
6.1. Tutkimus ote ja menetelmä.....	34
6.2. Aineisto ja aineiston hankinta.....	35
6.3. Aineiston analyysi.....	36
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
7.1. Yhteisopetuksen kolme toimivaa päämallia.....	43
7.1.1. <i>Avustava ja täydentävä opettaminen</i>	43
7.1.2. <i>Rinnakkain opettaminen</i>	45
7.1.3. <i>Tiimiopettaminen</i>	47
7.2. Toimiva yhteisopetus on yhteistä työtä.....	49
7.2.1 <i>Yhteinen toteutus, suunnittelu ja arviointi</i>	50
7.2.2. <i>Toimiva yhteisopetus on moniammatillista yhteistyötä</i>	51
7.3. Vaihtelevia opetusmuotoja ja -järjestelyjä.....	52
7.4. Työparien vuorovaikutus ja sitoutuneisuus.....	53
7.4.1. <i>Työparien välinen toimivavuorovaikutus</i>	53
7.4.1. <i>Työparin halukkuus, sitoutuminen ja motivaatio</i>	55
7.5. Yhteinen näkemys opetuksesta ja oppilaista.....	56
7.5.1. <i>Samankaltainen opetusfilosofia</i>	56
7.6. Ympäristö tukemassa toimivaa yhteisopetusta.....	58
7.6.1. <i>Oppilaitoksen tarjoamat resurssit</i>	58
7.6.2. <i>Oppilaat yhteisopetuksessa</i>	59
8 POHDINTA	61
8.1. Johtopäätökset.....	64
8.2. Tutkimuksen luotettavuus.....	65
8.3. Tutkimuksen eettisyys.....	66
LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aihe on tulevaisuuteen suuntautuva. Aihe koskettaa myös itseäni, sillä opiskelen erityisluokanopettajaksi. Tiedostan, että tulevaisuuden työnkuvani on muutoksessa. Yksi tulevaisuuden työtehtävistäni on paitsi jalkauttaa erityispedagogista tietämystäni yleisopetuksen luokkiin, on myös olla osana rakentamassa koulua yhteisöllisempään ja inklusiivisempaan suuntaan. Tätä tavoitetta ja tehtävää kohti voin päästä esimerkiksi toteuttamalla yhteisopetusta toisen ammattiryhmän opettajan kanssa. Olen opinnoissani päässyt kokeilemaan yhteisopetusta. Siitä saadut onnistumisen kokemukset ja positiiviset vaikutukset oppilaisiin ja opettajiin ovat antaneet minulle intoa ja lisäksiinnostusta tutkia tätä aihetta syvällisemmin ja laajemmin.

Inklusiivinen koulutuspolitiikka on tärkeässä roolissa Suomessa ja muualla Euroopassa. (Jahnukainen & Itkonen 2016, 140-141). Inklusiossa keskeisenä ajatuksena on kaikkien tasa-arvoinen osallisuus (Unesco 1994). Tästä näkökulmasta erityisopetus on segregoivaa, sillä kaikki lapset eivät pääsekään lähikouluun, vaan heidät voidaan vielä siirtää muualle erityiskouluun tai -luokkaan. Inklusiivinen koulutuspolitiikka on kuitenkin kasvattanut suosiotaan, sillä esimerkiksi erityiskouluja on suljettu ja koulutuspoliittisten linjausten myötä kuitenkin yhä useampi oppilas opiskelee nykyään omassa lähikoulussaan. Lähikouluissa on yhä enemmän heterogeenisiä luokkia, jotka tuovat opettajien työhön omat haasteensa. Yhteisopetus on yksi keino, jolla voidaan opettaa erilaisia ryhmiä. (Takala, Sirkko & Kokko 2020, 143.)

Perinteisesti opettaminen on nähty yksilökeskeisenä ja varsin autonomisena. Yhteisopetuksen toteuttaminen ja toisen opettajan luokkahuoneeseen ottaminen vaatii asenteiden sekä työtapojen muokkaamista. Jotta totuttuja työtapoja ja asenteita saadaan muokattua, vaatii se myös yhteistyö- ja kommunikaatiotaitojen kehittämistä yhteisöllisemmäksi. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 19.) Yhteisopetuksessa on kyse tilanteesta, jossa kaksi opettajaa jakaa vastuun, jonka yksi opettaja olisi aiemmin hoitanut. Yhteistyötä tekevät opettajat voivat vastata eri ammattiryhmiä. Esimerkiksi kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.)

Yhteisopetus tukee inkluusion toteutumista. Yhteisopetuksessa oppilaan on mahdollista saada tarvitsemaansa tukea omassa luokassa, eikä hänen tarvitse vaihtaa tilaa. Yhteisopetuksessa moni opettaja toteuttaa, suunnittelee ja arvioi opetusta sekä oppilaita. Todennäköisesti tämä myös parantaa opetuksen laatua. (Takala ym. 2020, 146.) Käytännökokemukset yhteisopetuksesta viittaavat myös siihen, että yhteisopetuksella pystytään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja työmuotona se tukee opettajien työssäjaksamista sekä ammatillisen osaamisen kehittymistä. (Malinen & Palmu 2017, 13.)

2 INKLUUSIO – KYSYMYKSET TASAVERTAISUUDESTA JA OSALLISUUDESTA

2.1. INKLUUSIO – KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Inkluusion käsite on vahvasti ideologinen eikä käsitettä pysty määrittelemään yksiselitteisesti. Inkluusion käsite on käännös sanasta inclusion, joka tarkoittaa mukaan ottamista ja sisällyttämistä. Inkluusion ajatus perustuu ihmisten väliseen tasa-arvoon. (Takala 2016, 16-17). Inkluusion voidaan ajatella tarkoittavan koulutuksen näkökulmasta sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemaansa apua yleisopetuksen luokassa (Ainscow & Miles 2009, 1-2; UNESCO 1999b). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas saa tarvitsemaansa tukea ja opetusta omassa lähikoulussaan. Silloin oppilasta ei siirretä tuen perässä erityisluokalle tai -kouluun. Kaikki oppilaan tarvitsema tuki tuodaan hänen kouluunsa ja omaan luokkaan. (Takala 2016, 16-17.) Inkluusion voidaan ajatella tarkoittavan myös vammaisten lasten ja kaikkien lasten oikeutta opiskella omassa lähikoulussaan niin, että heille on tarjottu opiskeluun riittävät tukitoimet. (Hakala & Leivo 2015, 9-10; Haug 2017; 206, 208.)

Laajemmassa näkemyksessä koulutus nähdään ihmisen perusoikeutena, jossa inkluusio luo perustan oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle. Koulutus nähdään paitsi askeleena hyvään elämään myös jokaisen oikeutena ja mahdollisuutena yhteiskunnan osallisuuteen. Tämä näkemys inkluusiosta on saanut paljon kansainvälistä kannatusta. (Ainscow & Miles 2009, 1-3, 5-6; Kinsella & Senior 2008, 651.) Myös oppilaiden moninaisuuden arvostaminen ja kaikkien oppilaiden tukeminen on osa inkluusion periaatetta (Hakala & Leivo 2015 19; European Agency for Development in Special Needs Education 2011; 10-11).

Inkluusio koskee siis kaikkia oppilaita. Inkluusiossa ei ole kyse vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuksista. Inkluusio koskee kaikkien lapsien oikeuksien kehitystä sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 15-16.) Inkluusion tavoitteena on kehittää kaikkien yksilöiden tietoja, taitoja ja kykyjä riippumatta esimerkiksi yksilön vammaisuudesta, etnisestä taustasta tai sosiaalisesta asemasta. (Hakala & Leivo 2015, 10; Haug 2017; 209.)

Inklusio voidaan ajatella myös prosessina, jossa pyritään purkamaan ja tunnistamaan osallisuuden ja oppimisen esteitä (Ainscow & Miles 2009, 3–4.) Inklusio voidaan käsittää keskeneräisenä, päättymättömänä tai hitaana prosessina (Hausstätter 2014, 425 - 426). Qvortrup & Qvortrup (2018) mukaan inklusio voidaan käsittää jatkumona, jonka toisessa päässä eksklusio eli poissulkeminen ja toisessa päässä inklusio (Qvortrup & Qvortrup 2018, 814). Yhteisopetuksen erilaiset työtavat ja työskentelymenetelmät voivat sijoittua tässä jatkumossa eri kohtiin. Lähimpänä inklusion toteutumista näyttäisi olevan kokoaikainen yhteisopetus. Sen sijaan oppilaiden tasoryhmittely saattaa muistuttaa eksklusiota. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 37.)

2.2. MITÄ INKLUUSION TAUSTALLA ON?

Inklusioajattelu sai vauhtia 1990-luvulta, jolloin myös kaikille yhteisen koulun tavoittelu on alkanut. Inklusio -ajattelun vauhdittamisen taustalla voidaan ajatella olevan esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1993 sekä UNESCO:n Salamancan julistus vuodelta 1994. (Takala ym. 2020, 15-16.)

Inklusiivisen koulun ja inklusioajattelun taustalla on myös lukuisia muita kansainvälisiä sopimuksia. Voidaan ajatella, että inklusion käsite on tullut esille maailman laajuisesti Yhdistyneiden Kansakuntien YK:n aloitteesta. YK on strategiallaan Education for All rohkaissut kaikkia maita kehittämään koulujärjestelmää inklusiiviseen suuntaan esimerkiksi erilaisten julkilausumien avulla. Tärkeimmät näistä ovat esimerkiksi Salamancan julistus (UNESCO 1994) erityisopetuksen periaatteesta, toimintatavoista ja käytännöistä. Näiden vuosien mottona oli osallisuus ja tasa-arvo. Salamancan sopimuksessa todetaan, että kaikkien lasten tulee päästä tavalliseen kouluun riippumatta heidän tuen tarpeistaan. (Takala ym. 2020, 15-16.)

Muita inklusion taustalla olevia kansainvälisiä sopimuksia ovat esimerkiksi vammaisten henkilöiden yhdenvertaistamisen mahdollisuuksia koskevat yleisohjeet (YK 1993) ja vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006 (YK 2014). Voidaan myös ajatella, että inklusiivisen opetuksen ja inklusio ajattelun tukena on myös muita kansainvälisiä sopimuksia kuten ihmisoikeuksien julistus (1948), yleissopimus lapsen oikeuksista (1989) sekä koulutus kaikille- yleisohjelma. (Moberg & Savolainen 2015, 79, 87- 89.)

2.3. EKSKLUUSIOSTA INKLUUSIOON

Inkluusion vastakohtana voidaan pitää eksklusiota, eli ulossulkemista. Tämä tarkoittaa koulumaailmassa esimerkiksi sitä, että lapset, joilla on yksilöllisiä tuentarpeita, jätetään koulutuksen ulkopuolelle. Heidät sijoitetaan esimerkiksi erityiskouluihin tai laitoksiin. Koulumaailmassa tällainen ulossulkeminen tarkoittaa segregatiota. (Takala ym. 2020, 15.) Segregaation arvostelun seurauksena koulumaailmaan rantautui integraatio. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas saatettiin siirtää erityisopetuksesta yleisopetukseen satunnaisesti. Integroitu oppilas ei kuulunut yleisopetukseen, vaan vieraili siellä. (Takala ym. 2020, 15.)

Integraatio on vanha käsite. Jo vuonna 1951 julkaistussa oppikirjassa Kirk & Johnson varoittivat, että fyysinen integraatio, eli oppilaan sijoittaminen tavalliseen luokkaan ei välttämättä johda sosiaaliseen integraatioon, eli siihen, että muut oppilaat hyväksyisivät hänet. Kouluintegraatiolla tarkoitettiin lähinnä ”integraatiota mahdollisuuksien mukaan”. eli sitä, että lievimmän vammaiset oppilaat integroitaisiin tavalliselle luokalle. (Saloviita 2013, 86.)

Integraatiosta seuraava vaihe oli inkluusio. Inkluusiossa oppilaan tuen tarve ei ollut enää opiskelupaikkaa määrittävä tekijä. Opetusta järjestetään niin, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus oppia ja olla osa koulun yhteisöä. (Takala ym. 2020, 15.) Inkluusion käsitteen tarkoituksena on ilmaista täysin uutta ajattelutapaa. Inkluusiossa ajatellaan, että luodaan integraatiota tukevat yksilölliset tukitoimet. Esimerkiksi vammaisille henkilöille tarjotaan yksilöllistä tukea, jotta he voivat osallistua yhteisöön muiden kansalaisten tavoin (STM, 2012, 10; Saloviita 2013, 86.)

Erotellessa integraatio ja inkluusiotermi, tulee tunnistaa molempien lähtökohtanäkemyksien erot. Voidaan ajatella, että integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä. Tämä tarkoittaa siis sitä, että ensin on oltava segregointia. Sen sijaan inkluusio käsitteen taustalla on lähtökohta kaikille yhteisestä koulusta. Silloin ei ole lähtökohtaisesti segregatiota ja ketään ei tarvitse sulkea koulun ulkopuolelle. (Moberg & Savolainen 2015, 81.)

Stainbackin & Jacksonin mukaan (1992) esimerkiksi Yhdysvalloissa inkluusiokäsitteelle on annettu useita perusteluja. Integraatiokäsite viittaa siihen, että joku on jo ulkopuolella,

ja hänet otetaan uudestaan mukaan. Sen sijaan inkluusiossa ollaan alussa asti yhteisessä koulussa. Silloin kaikki huomioon ottava koulu joutuu kehittämään uuden järjestelmän, miten ottaa kaikki oppilaat huomioon. Inklusio termi korostaa myös koulun koko henkilökunnan yhteistyötä sekä heidän kaikkien osallistumista oppilaiden kasvatukseen. (Moberg & Savolainen 2015, 84-85; Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3-4.)

2.4. ERITYISLUOKASTA YHTEISEEN LUOKKAAN

Integraatioajattelun taustalla on lukuisten julkilausumien lisäksi myös segregoivan koulutusjärjestelmä arviointia. Vuosina 1980-1990 tehdyissä tutkimuksissa selvitettiin, että yleisopetuksessa opiskelleiden erityisoppilaiden koulusaavutukset ja sosiaalinen kehitys olivat keskimäärin parempia kuin vertailuryhmän, jonka oppilaat olivat opiskelleet erityisluokassa. Tästä on esitetty myös eriäviä mielipiteitä. On kuitenkin todettu, että fyysisesti eri tilassa opiskeleminen ei välttämättä hyödytä erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Opetuksen paikkaa oleellisempi on opetuksen laatu. (Moberg & Savolainen 2015, 78; Carlberg & Kavale 1908, 295-309; Wang & Baker 1985-1986, 504-508; Baker 1994.)

Suomessa oppilaat ovat kokeneet erityisopetukseen siirtämisen johtaneen kiusaamiseen, leimautumiseen, syrjäytymiseen ja jatko-opintojen mahdollisuuden kaventumiseen. Toisaalta he ovat kokeneet saavansa yksilöllistä opetusta ja opetusympäristö on koettu pääasiallisesti rauhalliseksi. Oppilaat ovat siis mahdollisesti integroituneet erityisluokalle, mutta yhteiskuntaan integroituminen on ollut uhattuna. (Moberg & Savolainen 2015, 78; Moberg 1985, 48-49; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 78; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004, 61, 69-71). Osittaisen integraation vaikutuksia on myös tutkittu. Santich ja Kavanagh (1997) selvittivät, että osittain integroidut erityisintuen oppilaat pääsivät paremmin luokan leikkeihin mukaan, kun he olivat osan aikaa erityisopetuksessa ja osan aikaa yleisopetuksessa. (Saloviita 2013, 29-30).

Erityisluokkien toimivuutta on tutkittu kokeellisesti, mutta varsin vähän eettisten periaatteiden vuoksi. Calhoun & Elliot (1977) selvittivät erityisluokkien vaikutuksia 50 lievästi kehitysvammaisen ja 50 käytösongelmallisella oppilaalla. Molemmista ryhmistä sijoitettiin puolet oppilaista satunnaisesti tavallisille luokille ja puolet erityisluokille. Myös erityisopettajia kierrätettiin vuoroin tavallisessa- ja erityisluokassa, jotta opettajan

vaikutukseen ei voida tuloksissa nojata. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että molempien ryhmien erityisoppilaat oppivat enemmän yleisopetuksen luokassa ja heidän itsetuntonsa kehittyi paremmaksi. Kyseessä oli pitkä kolmen vuoden tutkimus, jossa luokassa käytettiin yksilöllistä opetusmenetelmää. (Saloviita 2013, 31-32.)

Erityisen tuen oppilaiden integroimista yleisopetukseen on pelätty kielteisten vaikutusten vuoksi. Mobergin ja Savolaisen (2015) mukaan tämä on ollut varsin yleinen ilmiö suomalaisissa kouluissa. Yksi yleisimmistä syistä integraation vastustuksessa on myös se, että pelätään erityispuutteen oppilaiden integroimisen vaikuttavan yleisluokan oppilaiden oppimiseen. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 38 – 39; Moberg & Savolainen 2015, 78.) Integraation vaikutusta muihin oppilaisiin on tutkittu useissa tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole todettu mitään kielteisiä vaikutuksia muihin oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. (Ruijjs, van den Veen & Peretsma, 2010, 351-390.) Oppilas, jolla on käyttäytymisen haasteita, voidaan todeta häiritsevän muiden oppimista, mutta asia ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen ja ilmiö ei näy tutkimusten kokonaistuloksissa. Erityisluokkaan siirtäminen ei ratkaise ongelmaa, vaan siirtää sen. (Saloviita 2013, 35.)

Madden ja Slavin (1983, 519-569) tekemän kirjallisuuskatsauksen Kehitysvamma ja lievät oppimisvaikeudet mukaan vertailututkimuksista saadut tulokset osoittavat, että paras sijoituspaikka olisi tavallinen luokka, jossa olisi tarjolla eriytettyä opetusta. Yleisluokkaan sijoitettuna erityisoppilaan oppimistulokset paranevat, oppilaan minäkuva kehittyy ja käyttäytyminen paranee. Tämä mahdollistaa myös sosiaalisen sopeutumisen. Tämä toteutuu myös vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla (Helmstetter, Curry & Sampson-Saul 1998, 216-227; Hundert, Mahoney, Mundy & Vernon 1998, 49-65; Saloviita 2013, 34-35.) He ovat saaneet yleisopetuksessa enemmän ohjausta ja tukea muilta oppilailta sekä keskittyivät enemmän oppimiseen (Saloviita 2013, 35.)

Erinäisistä tutkimuksista ja niiden havainnoista voidaan todeta, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tuottaa parempia tuloksia yleisluokilla kuin erityisluokilla. Kouluaineiden lisäksi tämä koskee myös sosiaalista sopeutumista ja myöhempää menestystä elämässä. Vastaavien tutkimusten tulokset ovat pysyneet samanlaisina vuosikymmenestä toiseen riippumatta ikäryhmästä tai erityisen tuen tarpeen luonteesta. Erityisluokkien heikoista tuloksista on esitetty erilaisia tulkintoja kuten vaatimustason

putoaminen (Niemi ym. 2010, 72). Lisäksi on havaittu, että erityisluokilla opiskeluun käytetään vähemmän aikaa, kuin tavallisilla luokilla (Ysseldyke, Thurlow, Christensson & Weiss 1987, 43). Halvorsenin ja Sailorin mukaan (1990) erityisluokilla myös puutetta hyvistä vertaismalleista ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ovat olleet tasoltaan heikompia. Erityisluokilla opiskeluun liittyy aina oppilaan leimautuminen ja alentuneet odotukset oppimistuloksissa. Toistaiseksi ei ole empiiristä tutkimusta siitä, että erityisluokkia tarvittaisiin parempien oppimistuloksien saavuttamiseen. (Saloviita 2013, 26 – 37.)

3 INKLUSIIVINEN KOULU – KAIKILLE YHTEINEN KOULU

3.1. INKLUSIIVISEN KOULUN JA KASVATUKSEN MÄÄRITELMÄ

Inklusiivisen koulun ja kasvatuksen peruserä on se, että oppilaat pääsevät kaikille yhteiseen kouluun ilman henkisiä tai fyysisiä rajoitteita. Inklusiivisen koulun ulkopuolelle ei jätetä yhtäkään oppilasta eikä heihin suhtauduta negatiivisesti. Myös koulutuksen järjestäjät ovat sitoutuneet inklusion arvoihin. Silloin haasteita pohditaan ympäristön eikä yksilön kannalta. Inklusiivisessa koulussa ja opetuksessa ei ole kahtia jaettua erityis- ja yleisopetusta vaan kaikille yhteinen perusopetus. Tällaisessa tapauksessa tuki tuodaan oppilaan luokkaan ja luokan aikuiset toimivat yhteistoiminnallisesti. (Lakkala 2008, 23.)

Käsitteelle inklusiivinen kasvatusta ei ole toistaiseksi keksitty suomenkielistä vastinetta. Opetushallitus on esimerkiksi käyttänyt vastaavana terminä osallistavaa kasvatusta. Tämä termi ei kuitenkaan ole noussut yhteiseen käyttöön, joten suomessa käytetään yhteisesti termejä inklusio, inklusiivinen kasvatusta tai inklusiivinen koulu. (Moberg & Savolainen 2015, 87- 89.)

Inklusiivinen kasvatusta ja inklusio tarkoittavat koulumaailmassa sitä, että kaikki lapset saavat tulla kouluun huolimatta heidän mahdollisista vammoistansa, sukupuolesta, uskonnosta, ihonväristä, kulttuurista, kielestä tai muista tekijöistä. Tämä vaatii koululta joustavuutta ja toimintatapojen muuttamista. (Takala ym. 2020, 16.) Tavoitteena on taata jokaiselle oppilaalle mahdollisuus omassa lähikouluksaan saada parasta mahdollista opetusta. (Kyrö-Ämmälä & Lakkala 2018, 30).

Laadukkaan ja yksilöllisen opetuksen lisäksi inklusiivinen pedagogiikka tarkoittaa myös sitä, että korostetaan oppilaiden sosiaalista hyvinvointia ja osallistumista, sekä lisätään onnistuneita oppimiskokemuksia. Inklusiivisen pedagogiikan tavoite on myös lisätä vahvempia vuorovaikutussuhteita sekä yhteisöön sitoutumista. (Ainscow 2007, 155-157; Peters 2007, 99).

Göransson ja Nilholm (2014) tekivät analyysin inklusiivisen kasvatusta määrittelystä. He huomasivat, että alan kasvattajat määrittelevät inklusiivisen kasvatusta neljällä eri

tavalla. Inklusiviinen kasvatus määriteltiin esimerkiksi siten, että kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä eli inklusio ymmärrettiin opetuksen paikkana. Inklusio ymmärrettiin myös erityisoppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä. Toisaalta inklusiivinen kasvatus ymmärrettiin myös kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten tarpeiden tyydyttäjänä sekä yhteisöllisyyden luoja. (Moberg & Savolainen 2015, 87-89; Göransson & Nilholm 2014, 268.)

Saloviita on jakanut esteettömän opetuksen avaintehtävät kuuteen alueeseen, jotka ovat hyväksyvä suhtautuminen kaikkiin oppilaisiin, koko luokan toiminnan eriyttäminen, samanaikaisopetus, yhteistoiminnallinen ryhmätyö, yhteistyö perheiden, avustajien ja ammattilaisten kanssa sekä työrauhan ylläpitäminen. (Saloviita 2013, 108-110.)

3.2. TAVOITTEENA TUKEA OPPIMISTA JA HYVINVOINTIA

Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on edesauttaa kaikkien oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Jotta inklusio ja inklusiivinen kasvatus toteutuu, tulee hyödyntää joustavia opetusmenetelmiä ja moniammatillista yhteistyötä. (Takala, Äikäs, Lakkala 2020, 13.)

Yhteisopetuksen voidaan ajatella tukevan inklusiivisen koulun periaatetta. Esimerkiksi Keski-Suomen tehostetun- ja erityisentuen verkosto hankkeessa Rytivaaran ja Pulkkinen tutkimuksessa (2015) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kokeneet yhteisopetuksen lisäävän luokan yhteisöllisyyttä sekä kaventaneen eroa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Lisäksi yhteisopetus edisti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta luokassa. Yhteisopetus koettiin lisäävän myös koko koulun yhteisöllisyyttä. Erityisopettajan ja luokanopettajan tekemä yhteistyö mahdollistaa sen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukea ja eriyttämistä omassa luokassaan, koska tuki tuodaan heidän luokkaansa. (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5,7.)

3.3. INKLUSIIVISEN KOULUN JA OPETUKSEN SAAVUTTAMISEN ESTEITÄ

Yhteisen ja tasavertaisen koulun saavuttamisen esteenä on rakenteellisia esteitä, esimerkiksi se, että oppilaat jaetaan jo varhaisessa vaiheessa eri tyyppisiin kouluihin ja koulutusreiteille. Inklusion perusteita ovat esimerkiksi sosiaalinen oikeuden mukaisuus,

tasa-arvo ja demokratia. Inklusiivinen opetus lähtee siitä, että oppilaat saavat opiskella alusta asti omassa lähikoulussaan ja saavat edellytyksiensä mukaista yksilöllistä opetusta. Toimiva inklusio vaatii rakenteellisia muutoksia nykyisessä koulutusjärjestelmässä, sekä opetus- ja tukipalvelujen saatavuutta. (Esim. Stainback, Stainback 1996; Lipsky & Gartner 1997; Moberg & Savolainen 2015, 76, 84.)

Erityisluokkajärjestelmää on pyritty purkamaan ympäri maailman. Tavoitteena on tukea erilaisia kansainvälisiä sopimuksia ja julistuksia. (Saloviita 2013, 37.) Suomalaisessa koulussa inklusiivisen koulun periaatteita on sovellettu. Edelleen osa oppilaista on segregoidussa erityisopetuksessa, mutta inklusiivinen koulu on tavoiteltavaa. (Takala 2016, 16-17.) Kun katsotaan erityisopetusta koskevia tilastoja, voidaan huomata, että inklusiivista koulua kohti ollaan menossa. Nykyisin yhä suurempi osa tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee yleisopetuksen luokassa erityisluokkien tai erityiskoulujen sijaan (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 46-47; Tilastokeskus 2015.)

Inklusion toteutumisen esteenä on myös jatkuva ja koveneva kilpailu koulutuksen kentällä. Yhteisen lähikoulun toteuttamisen ristiriitana on jatkuva poliittinen puhe tehokkuudesta, menestyksestä ja oppimistulosten korostamisesta. Silloin ei ole ”kannattavaa” ottaa luokkaan oppilasta, joka vie aikaa tai ei nosta keskiarvoista suoriutumista luokassa. (Ketovuori & Pihlaja 2016, 255-256.) Resurssien heikkeneminen sekä jatkuva pyrkimys parempiin saavutuksiin uhkaa inklusion toteutumista koulutuspoliittisen ilmaston vuoksi. (Allan 2010, 203-206).

Hakala & Leivo (2015) nimeävät yhdeksi inklusiota hidastavaksi järjestelmäksi sen, että perinteisesti yleis- ja erityisopetus on nähty erikseen ja erityisopetus on ollut yleensä erityisopettajan vastuulla. Opetushallituksen (2004) mukaan oppilaita jaettiin vielä pääasiallisesti kahteen ryhmään; tavallisiin ja erilaisiin oppijoihin. Erityistarpeisiin vastaamisen ohjeet ovat korostaneet yksilöllistä eriyttämistä ja oppilasvalikointia. Vuonna 2011 Opetushallitus täydensi opetussuunnitelman perusteita ohjeilla, jotka koskivat erityisopetusta. Ohjeissa näkyi muutos kohti tukiparadigmaa. Eriyttämistä ei nähty enää vain yksilöön kohdistettavana toimenpiteenä vaan koko luokan toimintaan kohdistuvana. Huomiota kiinnitettiin enemmän kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. (Saloviita 2013, 108-110.)

3.4. INKLUSIIVINEN KOULU PERUSOPETUSLAISSA JA OPETUSSUUNNITELMASSA

Perusopetuslaki on yksi yhteisopetuksen ja inklusiivisen koulun perusta. Perusopetuslaki velvoittaa, että oppilaalle tulee tarjota riittävää tukea omassa luokassa sekä omaa osaamistaan vastaavaa opetusta. (Dahlgren, Partanen & Oja 2012, 233.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kirjoitetaan, että perusopetusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti. Silloin esimerkiksi koulun sisäistä yhteistyötä tulee kehittää opettajien ja henkilökunnan kesken, mikä antaa mallia myös oppilaille kaikille yhteisestä koulusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18, 36.)

Inklusion periaatteen edellytyksenä pidetään myös valtioiden poliittista sitoutumista yhteisopetukseen. Silloin valtiossa tulisi olla olemassa laki, joka velvoittaa toteuttamaan yhteisopetusta. (Saloviita, 2012.) Vuonna 2010 perusopetuslakia muutettiin erityisopetuksen osalta. Muutokset laissa perustuivat Erityisopetuksen strategiaan (2007), jossa pääpaino oli inklusiivisessa ajattelussa sekä varhaisessa tuessa. Tämän seurauksena uuteen perusopetuslakiin kirjattiin kolmiosainen tuki. Kolmiosaisen tuen tarkoituksena on tehdä opetuksesta oppilaslähtöisempää, sekä lisätä eri tahojen yhteistyötä oppijan parhaaksi. Kolmiportaisella tuella on suomalaista koulua saatu joustavammaksi ja muuttanut koulua inklusiivisemmäksi (Takala 2016, 22, 33).

Kolmiportainen tuki velvoittaa kaikki opettajat antamaan tukea sitä tarvitseville oppilaille. Tukea annetaan yleisen, erityisen ja tehostetun tuen käytänteiden mukaisesti. Kolmiportaisen tuen ja voimaan tulleen perusopetuslakimuutoksen taustalla oli luoda uusia tuen muotoja, ja vähentää näin erityisopetusta. Yleinen ja tehostettu tuki antavat mahdollisuuden erilaisiin tuen antamisen muotoihin ja vaihtoehdon erityiselle tuelle. (HE 109/2009, 5, 16-17, 23.)

Opetussuunnitelmaan ei ole suoraan kirjattu käytännön tapoja, joilla inklusiota saataisiin koulumaailmassa edistettyä. Opetussuunnitelma kuitenkin velvoittaa opettajia ja kouluja uudistamaan toimintatapoja ja pedagogisia käytänteitä. (Kroksfors 2017, 248, 453.) Vuonna 2016 otettiin käyttöön uudet opetussuunnitelman perusteet. Tuen tarpeiden havaitseminen ja antaminen katsottiin kuuluvan kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin, korostaen monialaisen yhteistyön merkitystä oppimisen ja koulunkäynnintuen tarpeen

havaitsemista, suunnittelua ja toteuttamista. Oppilaiden tuen havaitsemista, suunnittelua ja toteutusta ei enää voinut jättää vain erityisopettajalle. (Sirkko ym. 2020, 27.) Yhteisopetus on yksi keino, millä opettajat voivat antaa tukea yhdessä (Saloviita & Takala 2010, 389; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11-12).

Yhteisopetuksen voidaan ajatella tukevan inklusiivisen koulun periaatetta. Se edistää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta luokassa ja lisää myös koko koulun yhteisöllisyyttä. Erityisopettajan ja luokanopettajan tekemä yhteistyö mahdollistaa sen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukea ja eriyttämistä omassa luokassaan, koska tuki tuodaan heidän luokkaansa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5,7.) Tärkeimpänä perusteena yhteisopetukselle järjestöt, kuten Maailman terveysjärjestö, Maailmanpankki, Yhdistyneet Kansakunnat ja Unesco ovat korostaneet oppilaiden tasa-arvoa ja sitä, että hyvien oppimistulosten saavuttaminen vaatii erityisopetuksen vaihtumista inklusiiviseksi. (Saloviita 2013, 87.)

Koulussa voidaan inklusion avulla lisätä ja edistää yhteenkuulumisen tunnetta (Furrer, Skinner & Pitzer 2014, 105; Lakkala & Määttä 2011, 31). Ammatillisuus ja sosiaaliset taidot korostuvat inklusiivisen opettajan osaamisessa. Esimerkiksi Kiurun, Aunolan, Lerkkasen, Pakarisen, Poskiparran, Ahosen, Poikkeuksen ja Nurmen (2015) mukaan opettajilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa ja edistää oppilaiden oppimistuloksia sekä keskinäistä hyväksyntää. (Kyrö-Ämmälä & Lakkala 2018, 30.)

4 YHTEISOPETUS – INKLUUSIOTA TUKEVA TYÖMUOTO

4.1. MITÄ ON YHTEISOPETUS?

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan välistä tasa-arvoista yhteistyötä. Suomessa yhdessä opettavat usein kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. (Rytivaara & Pulkkinen 2015, 5.) Saloviidan ja Takalan mukaan (2010) kansainvälisessä kirjallisuudessa termi co-teaching viittaa usein erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteistyöhön. Yhteisopettajuus tarkoittaa, että opettajat kantavat yhteisen vastuun koko luokasta, sen opetuksesta, suunnittelusta ja arvioinnista. Samanaikaisopetus ja tiimiopetus ovat tapoja toteuttaa yhteisopetusta. (Malinen & Palmu 2017, 10-12.)

Yhteisopettajuudessa opettajat vastaava yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, opetuksen toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajien yhteistyömuodot voivat vaihdella koulusta toiseen, yhteisopettajuudelle ei ole olemassa yhtä ja oikeaa tapaa. Jokainen koulu ja sen opettajat luovat yhteisopetuksesta omat toimivat mallinsa, yhteisopettajuusmallin. Mallin rakentumiseen vaikuttavat esimerkiksi koulun resurssit, tilat, aika sekä henkilökunnan osaaminen. Takala, Sirkko & Kokko (2020) toteavat yhteisopetuksen toteutuksen vaihtelevan tilanteen mukaan, jonka vuoksi yhteisopetuksessa ei ole aina yhteistä suunnittelua ja arviointia. (Takala ym. 2020, 140). Yhteisopettajuus liittyy kuitenkin tiiviisti opettajan muihin työn osa-alueisiin, kuten opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen, arviointiin ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Malinen & Palmu 2017, 10-11.)

Yhteistyö kouluissa ei ole uusi asia, mutta yhteisopetuksessa yhteistyö on kuitenkin paljon kokonaisvaltaisempaa (Malinen & Palmu 2017, 12). Yhteisopetuksessa on kyse asiantuntijuudesta, joka on jaettu. Yhteisopetuksessa osallistujien vahvuudet voivat olla erilaiset eri osa-alueilla. Yhteisopetus perustuu tasa-arvoon ja luottamukseen, sekä toisen ammattitaidon kunnioitukseen. Yhteisopetuksessa asioista sovitaan yhdessä. Kaikilla opettajilla on yhteinen vastuu, sekä vaikutusmahdollisuus opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Conderman, Breshahan & Pedersen 2008, 2-4, 10.)

Tavoitteena yhteisopetuksessa on saada kaikki oppilaat mukaan oppimistilanteeseen, mikä on vähemmän leimaavaa kuin esimerkiksi pienryhmäopetus. Parhaimmillaan yhteisopetus on työtapa, jossa molempien opettajien ammattitaitoa hyödynnetään kaikkien oppilaiden hyväksi. Yhteisopetuksen toteutuksesta on olemassa erilaisia käytännön ratkaisuja ja malleja. (Lahtinen 189, 2010.)

Laaja-alaista erityisopetusta annetaan nykyään yhä enemmän yhteisopetuksena. Yhteisopetuksen käsite kuitenkin korostaa sitä, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Yhteisopetus tapahtuu yhdessä esimerkiksi erityisopettajan ja aineen- tai luokanopettajan kanssa oppilaan omassa luokassa. (Takala 2016, 63-65.) Yhteisopetus ei kuitenkaan tarkoita tukitoimea, interventiota tai pedagogista menetelmää vaan se on työtapa, joka mahdollistaa erityisen ja tehostetun tuen tarjoamisen yleisopetuksenluokassa. Yhteisopetuksen avulla tehostettua- ja erityistä tukea on mahdollista antaa erilaisin tavoin. (Malinen & Palmu 2017, 40-41).

4.2. YHTEISOPETUKSEN HISTORIAA

Segregaatiosta inklusioon siirtyminen on vaatinut opettajilta työkuulttuurin muutosta, koska opettajan työ on pitkään perustunut yksin tekemisen kulttuuriin ja autonomiaan. Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että koulua tulisi kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti. Myös kolmiportainen tuki velvoittaa koulun tarjoamaan jokaiselle oppilaalle tarvittavaa tukea. Yhteisopetus on keino, jonka avulla voidaan vastata oppilaiden tuen tarpeisiin ja samalla se mahdollistaa koulun kehittämisen inklusiiviseen suuntaan. (Sirkko ym. 2020, 26.)

Yhteisopetus ei suinkaan ole aivan uusi asia, yhteisopetuksen historia alkaa jo 1950-luvun Yhdysvalloista. Friend & Reising (1993) mukaan silloin yhteisopetusta järjestettiin opettajapulan vuoksi. Opettajat pitivät suurryhmille opetustuokioita, joiden jälkeen aiheesta pidettiin opettajien välinen yhteinen keskustelu. Tämä menetelmää nimitettiin silloin tiimiopetukseksi. Tiimiopetuksen avulla pystyttiin ylittämään oppiaine rajoja ja muuttamaan opetusta yksilöllisemmäksi. (Sirkko ym. 2020, 29.)

4.3. SAMANAIKAISOPETUSTA VAI YHTEISOPETUSTA?

Käsite yhteisopettaminen ja samanaikaisopettaminen kulkevat arkikielessä ja tutkimuksissa lähellä toisiaan (Malinen & Palmu 2017, 10-11). Sikiön (1977) mukaan samanaikaisopetus on aiemmin ollut termi, joka kuvaa opettajien välistä yhteistyötä. 1960-luvulta samanaikaisopetusta kokeilivat vain yksittäiset opettajat. Vuonna 1975 Kouluhallitus antoi ohjeen koskien ”luokattomia erityisopettajia”, joilla ei ollut vastuullaan määrättyä luokkaa. Ohjeen ajatuksena oli, että erityisopettaja voisi ohjata oppilaita ja tarkkailla heitä samaan aikaan, kun luokanopettaja huolehtisi opetuksesta. Tavoitteena samanaikaisopetuksessa oli se, että sillä autettaisiin oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. (Sirkko ym. 2020, 29.)

Cook & Friend (1995) ovat määritelleet ja laatineet samanaikaisopetuksen määritelmän, jossa on neljä eri tekijää. Tekijöiden on täytyttävä, jotta voidaan puhua samanaikaisopetuksesta. Ensimmäiseksi yhteistyö on kahden tai useamman opettajan välistä. Toiseksi, kaikkien opettajien tulee olla aktiivisesti sitoutuneita työhönsä. Kolmas tekijä on se, että oppilasryhmä on heterogeeninen, ja neljänneksi se, että opetuksen tulisi tapahtua fyysisesti samassa tilassa. Samanaikaisopetuksessa ehto fyysisen tilan täyttymisestä ja aktiivisesta osallistumisesta ovat häilyviä. Samanaikaisopetuksessa aktiivinen osallistuminen voi tarkoittaa myös luokkatilassa läsnä olemista. Vaatimus yhteisestä tilasta on myös tiukka, koska opetusryhmä voidaan tarvittaessa jakaa eri tiloihin. Kuitenkin niin, että eriytettävä ryhmä ei ole aina sama. (Cook & Friend 1995, 2-3; Ahtiainen ym. 2011, 18.)

Yhteisopetuksen ja yhteisopettajuuden rinnalla käytetään edelleen paljon termiä samanaikaisopetus. Yhteisopetus on termi, joka kuvaa samanaikaisopettamista laajemmin. Samanaikaisopetus ja tiimiopetus ovat käytännön tapoja toteuttaa yhteisopetusta. (Malinen & Palmu 2017, 10-11; Saloviita & Takala 2010, 390.) Yhteisopetuksessa korostuu opettajien välinen yhteistyö, suunnittelu, toteutus ja arviointi, samanaikaisopetus -termin sijasta. Takala toteaa, että yhteisopettajuus -termi voisi olla ytimekäs termi tällaiselle työmuodolle. (Takala 2010, 62-64).

4.4. YHTEISOPETUKSEN EDELLYTYKSET

Perinteisesti opettajan työ on ollut erilaista, opettaja on tehnyt yksin töitä omassa luokassa. Yhteisopetus on muuttanut tätä asetelmaa, ja se vaatii myös opettajilta uudenlaista toimintaa. Vuosina 2010 - 2011 koottiin opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Haastattelut olivat osa Opetushallituksen rahoittaman tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen yhteisopetus -projektia. Osa opettajista oli jo tehnyt yhteisopetusta, mutta osa opettajista kokeili yhteisopetusta ensimmäistä kertaa. Osalla opettajista työpari oli uusi. Yhteisopetus on aina yksilöllistä ja tekijöidensä näköinen, mutta opettajilta nousi paljon näkemyksiä siitä, mitkä ovat yhteisopetuksen edellytyksiä. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 18-19.) Myös Sirkko, Takala & Muukkonen (2020) ovat tutkineet opettajien kokemuksia toimivasta yhteisopetuksesta sen edellytyksistä osana Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena hanketta. Kyselyyn vastasi yli 400 opettajaa. (Sirkko ym. 2020, 30.)

4.4.1 Luottamus ja tasavertaisuus

Yhteisopetuksen edellytyksenä opettajat nimeävät tärkeiksi teemoiksi joustavuuden, sitoutumisen, luottamuksen ja tasavertaisuuden. Kun töitä tehdään eri tavalla, on tärkeää, että työparilla on hyvä keskinäinen luottamus ja he kunnioittavat toisiaan. Yhteistyö ja tasavertaisuus tarkoittavat sitä, että sovituisista asioista pidetään kiinni ja muutoksista neuvotellaan yhdessä. Erilaisuus ja erilaiset taustat ovat rikkautta, molemmat työparit voivat oppia ja kartuttaa osaamistaan. Yhteistyön perusteena on kuitenkin se, että molemmat opettajat ovat sitoutuneet työhön yhtä paljon. Silloin yhteistyöhön ollaan valmiita panostamaan ja käyttämään aikaa. (Rytivaara ym. 2017, 18-19.) Opettajat pitävät yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavana tekijänä myös sitä, että työpari on sopiva, ja työparin kanssa saa olla aidosti oma itsensä (Sirkko ym. 2020, 34).

4.4.2. Yhteisen työn suunnittelu

Yhteisopetuksen aloittaminen voi olla aikaa vievää, mutta siihen panostaminen on hyödyllistä. Opetuksen suunnittelun lisäksi yhteisopetusta aloittaessa on hyvä keskustella omista odotuksista, yhteistyön tarkoituksesta sekä sen laajuudesta. On myös tärkeä ottaa esille se, mitä ja miten suunnitellaan. (Rytivaara ym. 2017, 18-19.)

Opettajat suunnittelevat tunteja omilla tavoillaan. Osa opettajista voi jakaa suunnittelun osiin, jolloin molemmat hoitavat oman osuutensa. Osa opettajista suunnittelee tunnit yleisellä tasolla, silloin muutoksia voidaan tehdä kesken tuntien. Tärkeintä suunnitteluissa on se, että luottaa omaan työpariin ja siihen, että hän hoitaa oman osuutensa. Luokassa tulee saada olla oma itsensä. (Rytivaara ym. 2017, 18-19.) Suunnittelussa pyritään hyödyntämään myös toisen osaamista ja erityistaitoja sekä mielenkiinnonkohteita. Opettajien käyttämä aika suunnitteluun oli vaihtelevaa, opettajien mieltymyksistä riippuen. (Sirkko ym. 2020, 32-33.)

4.4.3. Hyvä vuorovaikutus työparin kanssa

Onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksenä on myös kommunikaatio, keskustelu, avoimuus ja yhdessä reflektointi työparin kanssa. Yhteisopetuksessa vuorovaikutus on oleellinen asia. Opettajien välinen yhteistyö perustuu toimivaan vuorovaikutukseen (Malinen & Palmu 2017, 12). Tämä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutus on avointa keskustelua omista ajatuksista, toiveista, yhteisestä opetuksesta, oppilaista ja havainnoista. Keskustelu työparin kanssa on luonnollinen osa suunnittelua. Suunnittelun lisäksi opettajat keskustelevat esimerkiksi oppilaista ja heistä tehdyistä havainnoista sekä arvioinneista. Keskustelun avulla opettajien on mahdollista saada monipuolisempaa kuvaa oppilaista ja opetustilanteista. Opettajien tulisi keskustella omista toiveista ja odotuksista kattavasti, oleellista on, että asiat sanotaan ääneen.

Kun yhteistyö on alussa, tulee opettajien suunnitella ja keskustella molempien tavoista tehdä töitä, asenteesta oppilaisiin, opettamiseen sekä yhteisistä säännöistä. Tämä on tärkeää varsinkin, jos työparit eivät ole toisilleen tuttuja. Avoin kommunikaatio vahvistaa yhteistyötä. Yksi keskeinen asia vuorovaikutuksessa on se, että keskustelun avulla reflektoidaan ja kehitetään omaa työtä. Keskustelu esimerkiksi oppitunnin onnistumisista, lisää opetuksen arviointia. Keskustelemisestä saa myös vertaistukea. Samalla se kehittää myös yhteisopetusta ja sen laatua. (Rytivaara ym. 2017, 18-20.)

Opettajat ovat nostaneet esille myös omien ennakkonäkemyksien, käsityksien ja odotusten reflektoinnin (Rytivaara ym. 2017, 18-19).

4.4.4. Yhteinen näkemys opettajuudesta

Opettajat kokevat yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi myös yhteisen näkemyksen opettajuudesta. Tämä tarkoittaa Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020) mukaan sitä, että opettajilla on yhteinen näkemys opetuksesta ja oppilaista, sujuvasta yhteistyöstä sekä yhteinen sopimus roolien vaihtamisesta. Yhteisopetuksessa opettajat kokevat tärkeäksi myös sen, että heillä on yhteinen näkemys kurinpidosta sekä opetuksen suunnittelusta ja oppilaiden kohtaamisesta. (Sirkko ym. 2020, 33.)

Opettajilla voi olla erilaiset käsitykset esimerkiksi työrauhasta tai eriyttämisestä, jonka vuoksi näitä asioita olisi hyvä pohtia yhdessä. Keskustelujen avulla opettajat voivat luoda yhteisen toimintasuunnitelman, jossa molempien opettajien arvomaailmat kohtaavat. (Cook & Friend 2004, 9.)

Yhteisopetuksen onnistumisen edellytyksenä voidaan pitää yhteistä suunnittelu-aikaa ja sen riittävyttä, opettajaparin positiivista työsuhdetta, opetusfilosofian kohtaamista sekä vastuiden ja velvollisuuksien jakamista. (Rice & Zigmong 2000, 190-197; Jang 2006, 177-194; Kohler-Evans 2006, 260-264). Lisäksi kouluhallinnon ja työyhteisön tuki ovat yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä (Kefee & Moore 2004, 36-42; (Rice & Zigmong 2000, 190-197).

4.5. YHTEISOPETUKSEN HYÖDYT JA HAASTEET

Yhteisopetuksen vaikutuksista oppilaiden oppimistuloksiin, on tutkimusnäyttöä varsin vähän ja rajallisesti. Käytännönkokemukset kuitenkin viittaavat siihen, että yhteisopetus antaa mahdollisuuden vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin sekä tukee opettajien työssäjaksamista sekä ammatillisen osaamisen kehittymistä. (Malinen & Palmu 2017, 13.)

4.5.1. Yksilöllisempää tukea oppilaille

Useamman opettajan läsnäolo luokassa antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaiseen tukeen ja ohjaukseen. Jos erityisopettaja tukee luokassa aina samoja oppilaita, voivat he leimautua. Opettajien erilainen tyyli lopettaa voi myös häiritä joitakin oppilaita. (Takala 2016, 65.) Opettajat ovat myös kokeneet, että heillä on enemmän aikaa yksittäisille oppilaille luokassa, kun opettajia on useampia. Tämän

ajateltiin vaikuttavan myönteisesti myös koko luokan työrauhaan. Yhtenä myönteisenä asiana opettajat kokivat myös sen, että oppilaiden turvallisuuden tunne koulussa kasvoi, kun he tutustuivat useampaan kuin yhteen aikuiseen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Yhteisopettajuus on työmällinä myös yhteisöllisyyttä ylläpitävä (Dahlgren ym. 2012, 233).

4.5.2. Ammatillinen kehittyminen ja työssä jaksaminen

Opettajat kokevat myös yhteisopetuksen hyödyttäneen heidän omaa työtänsä ja opettajuutta. Ideoita ja ajatuksia tuli tuplasti enemmän. Oman työn jakaminen tuntui opettajista hyvältä. Yhteisopetuksessa opettajat kokivat jakavansa enemmän ja tehokkaammin hiljaista tietoa, ja kokivat myös oppivansa toisiltaan. Tämän koettiin parantavan omaa kehitystä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9-10.)

Kun puhutaan opettajien ammatillisesta kehittämisestä, tarkoitetaan sitä, että tapahtuu muutoksia opettajan ajattelussa, uskomuksissa tai arvoissa, mikä näkyy toiminnan muutoksena. (Clarke & Hollingsworth 2002, 947-967; Opfer & Pedder 2011, 376-407.) Darling-Hammond (2009) & Desimone (2009) mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen kulmakivenä voidaan pitää opettajien välistä yhteistyötä. (Malinen & Palmu 2017, 21). Opettajien yhteistyö on enimmäkseen muualla kuin luokkahuoneessa, kuten koulun yhteisissä tapahtumissa. Fairbanks & LaGrone 2006; Doecke, Brown & Loughran 2000, toteavatkin, että ammatillisen kehittymisen kannalta olisi yhteistyössä tärkeä jakaa ajatuksia, uskomuksia, arvoja toisten kanssa ja tarkastella samaa omaa toimintaa kriittisesti. Toisen opettajan havainnointia käytetään opettajankoulutuksessa, mutta se olisi hyväksi myös kokeneille opettajille. Toisen opettajan havainnoiminen olisi hyvä keino kehittyä ammatillisesti. (Fairbanks & LaGrone 2006, 7-25; Doecke, Brown & Loughran 2000, 335-348).

Sirkon, Takalan & Muukkosen (2020) mukaan yhteisopetuksen hyötynä opettajat kokevat ammatillisen kehittymisen. Ammatillista kehittymistä tapahtuu, kun on mahdollisuus oppia toiselta opettajalta sekä jakaa opetuksen vastuualueita hyödyntäen toisen opettajan vahvuusalueita. Lisäksi arvioinnin jakaminen yhteiseksi koetaan tasapuolisena oppilaille helpottaen opettajien työtä. (Sirkko ym. 2020, 36.)

Yhteisopetuksessa toinen opettaja voi ottaa vastuun oppilasryhmästä, milloin toisella opettajalla enemmän aikaa havainnoida, mitä luokassa tapahtuu. Havainnoiminen on helpompaa, kun ei tarvitse samalla opettaa. Opetuksen havainnointi ja reflektointi, ajatusten jakaminen kehittävät opettajien oppimista. Keskustelemalla opettajat voivat monipuolistaa omaa työtään, esimerkiksi oppimalla uusia pedagogisia keinoja, luokanhallintaa tai ainedidaktiikkaa (Nilsson & van Drien 2010, 1309-1318; Rytivaara ym. 2017, 21-22.) Yhteisopetuksessa havainnoiminen on osa jokapäiväistä työtä. Tämä voi parantaa opettajan tietoa oppilaiden taidoista ja oppimisprosesseista. (Rytivaara ym. 2017, 22.) Suomessa opettajat kuitenkin havainnoivat toistensa työtä varsin harvoin. (OECD 2014, 341).

4.5.3. Yhteisopetuksen haasteet

Yhteisopetuksen haasteita ovat esimerkiksi sopivan työparin löytäminen. Yhteisopetuksen aloittaminen voi olla haastavaa, jos omat pelot rajoittavat tekemistä. Esimerkiksi pelko toisen opettajan mahdollinen arvostelu voi olla yhteisopetuksen aloittamisen haasteena. Toisaalta myös koulun johto ei välttämättä tue yhteisopetuksen toteuttamista. Koulun resurssit kuten tilat vaikuttavat yhteisopetuksen toteuttamiseen. Yhteisopetuksen toteutusta voi haastaa myös yhteisen suunnitteluajan puute. Myös opettajien eri ammattiryhmät voivat haastaa yhteisopetusta. Esimerkiksi yläkoulussa yhteisopetus voidaan kokea haastavana, jos yhteisopetusta tarkastellaan aineenhallinnan kautta. (Takala ym. 2020, 150-151.)

4.6. YHTEISOPETUKSEN MALLEJA

Yhteisopetuksesta on käytössä erilaisia malleja. Mallit vaihtelevat koulukohtaisesti esimerkiksi oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Käytettäviin malleihin vaikuttavat myös käytössä olevat resurssit, kuten aika, tila sekä välineet. (Beši'c, Paleczek, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2017, 335, 340-341.) Seuraavaksi kuvatut työtavat ovat yleisimmin käytössä, mutta yhteisopetuksesta on olemassa myös muitakin malleja (Takala ym. 2020, 147).

Yhteisopetuksen työtavat voidaan jakaa kolmeen erilaiseen päätyyppiin. Avustavaan ja täydentävään, rikkain ja tiimiopettamiseen. Opettajien työvastuu ja roolit vaihtelevat jokaisessa työtavassa. (Rytivaara ym. 2017, 16.) Työnjako sekä opettajien vastuut

vaihtelevat yhteisopetuksen eri muotojen sisällä. Yhteisopetuksen työtapoja ei ole syytä vertailla tai laittaa paremmuusjärjestykseen. Työtavan valintaan vaikuttaa ensi sijassa oppilaiden tarpeet, ja se mikä on opetuksen tavoite. Esimerkiksi lukutaidon harjoittelussa voi olla tarpeellista sijoittaa oppilaat kahteen eri tasoryhmään. (Rytivaara ym. 2017 16-17.) Jotta yhteisopetus olisi mahdollisimman toimivaa, olisi hyvä, jos opettajat tutustuvat toistensa opetusfilosofiaan ja käsitykseen hyvästä opetuksesta (Mastropieri, Scuruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie 2005, 264-265; Murawski & Dieker 2004, 52-59).

Oppilaita voidaan jakaa myös erilaisiin tasoryhmiin ja tätä on perusteltu esimerkiksi sillä, että oppilailla on erilainen taitotaso ja opetusta on silloin mahdollista eriyttää. Ryhmittelyssä tärkeänä pidetään sitä, että ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan ja ryhmittelyn perusteena on ainoastaan oppilaiden taitotaso. (Sirkko ym. 2020, 34.)

4.6.1. Avustava ja täydentävä opettaminen

Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa toinen opettajista kantaa päävastuun opetuksessa ja toisen opettajan rooli on avustaa tai täydentää opetuksessa. Avustava opettaja voi esimerkiksi auttaa työrauhan ylläpitämisessä, ohjata oppilaita tai tehdä muistiinpanoja taululle. (Rytivaara ym. 2017, 16.) Avustava opettaja voi myös havainnollistaa opetusta tai havainnoida luokan työskentelyä. Monet opettajat aloittavat yhteisopetuksen avustavan ja täydentävän opetuksen mallista. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25-26).

Avustavassa opetuksessa toinen opettaja vastaa oppitunnin suunnittelusta ja sen toteuttamisesta. Tuntisuunnittelusta ja toteutuksesta vastuussa oleva opettaja on pääopettaja, ja toinen on avustava opettaja. Avustavan opettajan tulee sopia omasta roolistaan luokassa. Avustavan opettajan tehtävä voi olla esimerkiksi kiertää luokassa ja antaa oppilaille yksilöllistä tukea ja ohjausta. Tällaisessa tapauksessa voidaan myös puhua "toinen opettaa, toinen avustaa -mallista". Avustavassa opetuksessa rooleja voidaan myös vaihtaa oppitunnin aikana. (Takala 2010, 64.) Saloviidan (2016) mukaan samanaikaisopetus tulisi kuitenkin perustua opettajien väliseen tasa-arvoon. Avustava opetus ei vaadi paljon suunnittelu-aikaa, mutta vaarana on opettajien epätasa-arvo. (Saloviita 2016, 20.)

Täydentävä opetus tarkoittaa sitä, että opettajat vahvistavat ja täydentävät toisiaan tarpeen vaatiessa. On myös tilanteita, joissa opettaja voi myös antaa täydentävää opetusta joillekin oppilaille ennen kuin asia opetetaan koko luokalle (Lahtinen 2015, 189). Täydentävässä opetuksessa molemmat opettajat ohjaavat luokkaa, mutta heillä on etukäteen suunnitellut tehtävät luokassa. Täydentävässä opetuksessa opettajat eivät toimi rinnakkain, vaan peräkkäin. Tuntisuunnitelma on jaettu niin, että molemmilla opettajilla on omat osansa. Tällainen työtapaa antaa mahdollisuuden opettajien omien vahvuusalueiden hyödyntämiseen. (Saloviita 2016, 22.) Täydentävä opetus eroaa rinnakkaisopetuksesta niin, että opettajat toimivat vuorotellen eivätkä rinnakkain ja samanaikaisesti. Täydentävässä opetuksessa kuitenkin molemmat opettajat opettavat tunnin aikana ennalta jaetut osiot. (Saloviita 2013, 124.)

Avustava tai täydentävä opetus antaa mahdollisuuden siihen, että toinen opettaja voi havainnoida luokkaa. Kun toinen opettaja ottaa päävastuun opetuksesta, on toisen helpompi arvioida ja havainnoida yksittäisten oppilaiden taitoja. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Kun toinen opettaja opettaa luokkaa, ja toinen havainnoi, voidaan puhua myös havainnoivasta opetuksesta (Takala ym. 2020, 147). Kun hyödynnetään havainnoivaa opetusta, erityisopettajan on mahdollista saada arvokasta tietoa oppilaiden luokkahuonetyöskentelystä, koska aiemmin oppilaita on nähty vain pienryhmissä. Tämä voi helpottaa erityisopettajan työtä myös niin, että hän saa kokonaisvaltaisen käsityksen koko luokan osaamistasosta. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Beninghof (2012) toteaa, että avustavassa opetuksessa erityisopettajalla jää enemmän aikaa esimerkiksi eriyttämisen suunnitteluun, testaamiseen ja paperityöhön, jos hän on avustavan opettajan roolissa, eikä vastaa tuntien suunnittelusta. (Saloviita 2016, 21).

4.6.2. Rinnakkain opettaminen

Rinnakkaisopetuksessa oppilaat jaetaan erilaisiin ryhmiin, joita opettajat opettavat (Takala ym. 2020, 147). Rinnakkaisopetuksessa ryhmiä voidaan opettaa samassa tilassa tai erikseen. Opetettavana voi olla samat tai eri asiat riippuen ryhmästä, tavoitteista ja ryhmän tarpeista. (Rytivaara ym. 2017, 16.) Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg mukaan (2011) oppilaat voidaan jakaa ryhmiin erilaisilla perusteilla. Riippuen esimerkiksi opetuksen tavoitteista tai oppilaiden tarpeista. (Ahtiainen ym. 2011, 21-23). Rinnakkain opettamisessa jaetut ryhmät voivat olla saman- tai erikokoisia. Opettajat voivat vaihtaa opetettavaa ryhmää kesken tunnin tai opettaa yhtä ryhmää koko oppitunnin

ajan. Rinnakkain opettamisessa voidaan pitää esimerkiksi erilaisia työpajoja. Jokaisella työpajalla voi olla opettaja, mutta toisaalta työpajoilla voi myös olla itsenäistä työskentelyä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 27).

Yksi rinnakkain opettamisen työmuoto on pysäkkityöskentely tai työpistetyöskentely. Tässä mallissa opettajat ovat “oppimispysäkeillä” ja he auttavat ja tukevat siellä oppilaita tehtävissä. (Takala 2010, 64.) Pysäkkityöskentelyssä oppilaat on jaettu ryhmiin, ja ryhmät kiertävät opettajien työpisteillä. Silloin yhdellä opettajalla käy työpisteellä oppitunninaikana monta oppilasryhmää. Tässä mallissa oppilaat kiertävät ja opettajat pysyvät paikoillaan. Myös oppilaat voivat pysyä paikoillaan, jolloin opettajat kiertävät työpisteillä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 28). Pysäkeillä eli pisteillä tehdään erilaisia tehtäviä ja pisteillä voidaan olla myös ilman opettajaa (Saloviita 2013, 118). Luokassa voi olla erikseen esimerkiksi työpiste, jossa toinen opettaja eriyttää. Tällaisella työpisteellä voi olla esimerkiksi erityisen haastavia tehtäviä tai jo opittujen käsitteiden kertaamista. (Takala 2010, 64.)

Rinnakkaisopetus voi tapahtua myös niin, että opettajalle ei ole nimetty omaa ryhmää. Silloin opettajat valvovat koko luokan työskentelyä ja voivat käydä kiertämässä ja auttamassa ryhmiä. Opettaja kiertää vuorotellen kaikissa ryhmissä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 28). Luokka on voitu jakaa ryhmiin, ja ryhmät kiertävät eri puolilla luokkatilaa. Silloin kyseessä voi olla esimerkiksi oppilaiden yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely. (Lahtinen 2015, 189.)

4.6.3. Tiimiopettaminen

Yhteisopetus voi tapahtua myös täysin tasa-arvoisena, jolloin oppilaat ja vastuu on jaettu täysin ja molemmat opettajat täydentävät toisiaan. (Takala 2010, 64.) Tällaista tilannetta voidaan kutsua esimerkiksi tiimiopettamiseksi. Tiimiopetuksessa vastuu jaetaan kaikista oppilaista ja opettajat opettavat, suunnittelevat, arvioivat yhdessä. (Lahtinen 2015, 189.) Tiimiopetuksessa opettajat voivat jatkuvasti täydentää toisiaan ja opetuksen työtehtävien jakautuminen muuttuu vuoropuheluksi. Tiimiopetuksessa opettajat antavat toisilleen luvan tulla väliin ja täydentää. Tämä malli vaatii huolellista suunnittelua. Monien mielestä tiimiopettaminen on paras malli, koska se perustuu opettajien väliseen tiiviiseen yhteistyöhön. Tämä malli mahdollistaa sen, että opettajat pystyvät paljon oppimaan

toisiltaan ja saavat myös tukea ja apua paljon toisiltaan. Tämä malli voi vaatia kokemusta, koska opettajien tulee suunnitella ja koordinoida toimintaansa. (Saloviita 2016, 23-24.)

Tiimiopetuksessa korostuu opettajien välinen yhteistyö ja vastuu oppilaista, opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Tiimiopetuksessa molemmat opettajat ovat tietoisia oppitunnin kulusta, jolloin he voivat joustavasti vaihdella rooleja. Tiimiopetuksessa opetusvuoro vaihtuu nopeaan tahtiin (Saloviita 2013, 124). Tiimiopetuksen työtapana voidaan myös käyttää avustavaa, täydentävää tai rinnakkain opettamista. Tärkein ero muihin työtapoihin on kuitenkin se, että opettajilla on vahvempi yhteisvastuu luokan tai ryhmän toiminnasta. (Rytivaara ym. 2017, 17.)

Taulukko 1. Yhteisopetuksen päätyypit ja työtavat

YHTEISOPETUKSEN PÄÄTYYPIT		
<p>Mukaillen: Pulkkinen & Rytivaara 2015, Takala, Sirkko & Kokko 2020, Rytivaara, Pulkkinen, Kontinen & Palmu 2017, Thousand, Villa & Nevin 2006, Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011</p>		
<p>Avustava ja täydentävä opettaminen</p> <p>Toinen opettaja kantaa päävastuun opetuksesta, toinen esimerkiksi avustaa, täydentää tai tarkkailee opetusta. Roolit voivat vaihtua kesken tunnin</p>	<p>Rinnakkain opettaminen</p> <p>Luokka on jaettu ryhmiin. Opettajat opettavat oppitunnin aikana samaa tai useampaa eri ryhmää. Opetus tapahtuu samassa tilassa tai erikseen.</p>	<p>Tiimiopettaminen</p> <p>Yhteinen vastuu oppitunnin kulusta ja oppilaista. Voidaan hyödyntää erilaisia malleja. Opetuksessa voi jatkuvasti täydentää toista.</p>
<p>Avustava opetus</p> <p>Opettajat toimivat yhtä aikaa. Toinen opettaa, toinen avustaa opetuksessa tai esimerkiksi tukee oppilaita.</p> <p>Havainnoiva opetus</p> <p>Toinen opettaja opettaa, toinen havainnoi luokkaa tai yksittäisen oppilaan osaamista.</p> <p>Täydentävä opetus</p> <p>Opettajat toimivat peräkkäin, molemmat opettajat opettavat vuorotellen ennalta sovitut osat.</p>	<p>Pysäkkityöskentely</p> <p>Oppilaat jaettu ryhmiin, kiertävät pysäkeillä, pysäkeillä nimetyt opettajat. Myös opettaja voi kiertää pysäkeillä ja oppilaat pysyvät paikallaan.</p> <p>Ei nimettyä ryhmää tai työpistettä</p> <p>Oppilaat jaettu ryhmiin, opettajille ei nimettyä pysäkkiä tai ryhmää. Auttavat tai opettavat kaikki ryhmiä.</p> <p>Jaetun ryhmän opettaminen</p> <p>Oppilaat jaettu ryhmiin, joita sama opettaja opettaa koko oppitunnin ajan.</p> <p>Eriytyvä opettaminen</p> <p>Toinen opettaja opettaa pienempää oppilasryhmää, jossa kerrataan tai ennakoidaan oppisisältöjä.</p>	<p>Työtavan ja roolien vaihto tarpeiden ja tavoitteiden mukaan.</p> <p>Opettajat voivat hyödyntää avustavan, täydentävän ja rinnakkain opettamisen erilaisia työtapoja.</p>

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia ja ajatuksia siitä, millaista on heidän mielestään ja kokemana toimiva yhteisopetus. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, mitkä tekijät opettajien mielestä vaikuttavat siihen, että yhteisopetus on toimivaa. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset on valittu tarkasti. Tutkimuksen aihepiiri on paitsi yhteiskunnallisesti merkittävä, myös ajankohtainen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1 Millaista on toimiva yhteisopetus, perusopetuksen opettajien kokemana?
- 2 Mitkä tekijät opettajat nimesivät yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Päivi Pihlajan ja Marjatta Takalan Tuetaan yhdessä! –hankkeen kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ja se on toteutettu yhteistyössä Turun, Oulun, Helsingin, Itä-Suomen ja Lapin yliopiston kanssa 1.9.2017 - 31.7.2020. (<https://tuetaan.wordpress.com>)

Tuetaan yhdessä! -hankkeen tavoite on ollut kartoittaa opettajien käyttämää yhteisopetusta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä kehittää sisältöjä erityisopettajan koulutuksessa. Hankkeen aineistoa on kerätty vuonna 2018 sähköisellä kyselylomakkeella, johon opettajat ovat vastanneet anonyymisti. Kyselyn vastuksista ei ole ollut mahdollista tunnistaa koulua, päiväkotia tai yksittäistä opettajaa. Hankkeen kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, joita on hyödynnetty tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen tekeminen on alkanut alkuvuonna 2020. Tutkimuksen teko on aloitettu aiheen valinnalla ja sen rajauksella. Tutkimuksen teossa on käytetty valmista aineistoa, joka on ohjannut aiheen rajausta. Aiheen rajauksen jälkeen on tehty alustavaa perehtymistä kirjallisuuteen ja aineistoon. Alustava perehtyminen kirjallisuuteen tutkimuksen teon alussa antaa laajan yleiskuvan aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009,110). Kevään 2020 aikana tutustuttiin useisiin eri lähteisiin tutkimussuunnitelman pohjalta laaditun kirjallisuusluettelon avulla.

Kirjallisuuden pohjalta kirjoitettiin tutkimuksen teoriaosuus. Teoriaosuutta on kirjoitettu vuoden 2020 loppuun. Samalla täsmennettiin tutkimustehtävää. Tutkimussuunnitelma on muotoutunut tutkimuksen edetessä, mikä on laadullisen tutkimuksen ominaispiirre (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Aineiston analyysi on aloitettu syksyllä 2020. Aineisto on laadullinen ja siihen tutustuminen aloitettiin lukemalla aineistoa huolellisesti läpi ja kirjoittamalla ylös aineistosta nousseita teemoja. Aineistosta tehtyjä havaintoja tarkasteltiin suhteessa tutkimuksen teoriaosuuteen. Aineistosta nousi paljon samoja teemoja kuin tutkimuksen

teoriaosuudesta. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on siksi päädytty tekemään teoriaohjaavasti, mutta aineistolähtöisesti.

Tutkimuksen tuloksia on aloitettu kirjoittaa alkuvuodesta 2021 teoriaohjaavan sisällönanalyysin pohjalta. Tutkimus on saatettu loppuun keväällä 2021.

6.1. TUTKIMUSOTE JA MENETELMÄ

Tämä tutkimus on toteutettu laadullista tutkimusotetta hyödyntäen. Tutkimuksessa on ollut tavoitteena ymmärtää tekstiä tai toimintaa ja tehdä siitä tulkintoja. Silloin voidaan puhua myös hermeneuttisesta tutkimusotteesta (Hirsjärvi ym. 2009, 166.) Hermeneutiikka on kuitenkin hyvin laaja ja useita suuntauksia sisältävä kokonaisuus. Yksi osa hermeneuttista tutkimusotetta on fenomenologis-hermeneuttinen perinne. Varton (1992) mukaan erityispiirre tässä perinteessä on se, että tutkimuksen kohteena ja tutkijana on ihminen (Varto 1992, 58-60). Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena voi olla kokemus, sillä ilmiöt merkitsevät aina ihmiselle jotakin ja kokemukset muodostuvat merkityksistä. Hermeneutiikassa pyritään ymmärtämään ja ymmärtämisen pohjalla on aina aiemmin ymmärretyt asiat. Silloin ymmärtämisen pohjalla on aiemmin ymmärretty eli esiyymmärrys. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa myös merkityksien oivaltamista. Voidaan ajatella, että fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta, jonka tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö ja kokemusten merkitys. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 39-41.)

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvailu. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole todistaa jo olemassa olevia totuuksia, vaan löytää tai paljastaa tosiasioita. Luonteeltaan se on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.) Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on myös ymmärtää ja kuvata tutkittavaa ilmiötä (Kananen 2017, 35). Tutkimustyypiltään laadullinen tutkimus on empiiristä. Empiirisellä analyysillä pyritään tarkastelemaan aineistoa ja argumentoida sitä. Laadullisen tutkimuksen raportoinnissa voidaan argumentoinnin tueksi ottaa analyysin tueksi lainauksia alkuperäisestä aineistosta. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 27.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi alkaa empiirisistä havainnoista. Tutkija tulkitsee aineistoa ja valitsee siitä analyysiin merkitykselliseksi kokemiaan havaintoja. Havainnot kootaan analyysissä luokittelukategorioiksi. Tutkijalta tämä edellyttää aineiston hyvää tuntemusta. Tutkimusprosessin lopussa tutkija valitsee tutkittavan asian kannalta merkitykselliset asiat, joiden pohjalta hän luo teoreettista pohdiskelua ja omat selitysmallinsa. (Hirsjärvi ym. 2009, 266.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat esimerkiksi yksilön käsitykset ja merkitykset tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkimuksessa käytettävät välineet. Silloin voidaan todeta, että ei ole olemassa täysin objektiivista tietoa, sillä tutkija on subjekti, joka päättää tutkimusasetelmasta itse oman ymmärryksensä kautta. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 25.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi myöskään irrottautua arvolähtökohdistaan, koska arvot määrittelevät sitä, mitä ilmiöstä pyritään löytämään. Myöskään tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, sillä tutkija, ja se mitä tiedetään liittyvät saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä on käytetty kyselyä. Kyselyn etuna voidaan pitää esimerkiksi sitä, että se helpottaa tutkijan työtä ja sen avulla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselyn kysymyksillä voidaan selvittää esimerkiksi tutkittavien tietoja, arvoja, asenteita, mielipiteitä sekä käsityksiä. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sähköisen kyselyn avointa kysymystä. Avoimet kysymykset antavat vastaajille mahdollisuuden sanoa, mitä heillä on todella mielessään. Kyselyyn liittyy kuitenkin myös heikkouksia. Esimerkiksi tulosten tulkinta voi olla ongelmallista. Kyselyssä ei ole mahdollisuutta saada tietää, miten vakavissaan osallistuja on osallistunut tutkimukseen. Myös väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Myös tutkimuksen aihealueeseen perehtyneisyys voi olla vastaajilla vaihtelevaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 195, 197, 201.)

6.2.AINEISTO JA AINEISTON HANKINTA

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Päivi Pihlajan ja Marjatta Takalan Tuetaan yhdessä! –hankkeen kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ja se on toteutettu yhteistyössä Turun, Oulun, Helsingin,

Itä-Suomen ja Lapin yliopiston kanssa. Tuetaan yhdessä! -hankkeen tavoite on ollut kartoittaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajien työssään käyttämää yhteisopetusta.

Hankkeen kyselylomake sisälsi vastausvaihtoehtoja sisältäviä, sekä avoimia kysymyksiä. Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää peruskoulun opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta, tarkasteltiin avointa kysymystä vain vastaajilta, jotka työskentelivät vastatessaan perusopetuksessa. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin kysymyslomakkeen avointa kysymystä toimivasta yhteisopetuksesta:

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

Tutkimuksessa hyödynnettyyn avoimeen kysymykseen vastasi 127 peruskoulun opettajaa. Vastanneista 80 työskentelee alakoulussa, 29 yläkoulussa ja 18 sekä yläkoulussa, että alakoulussa. Vastaajista 56 työskentelee luokanopettajan tehtävässä, 29 aineenopettajana, 24 erityisluokanopettajana ja 18 erityisopettajana. Vastauksista tuli tekstiä yhteensä noin 20 liuskaa. Vastauksien pituudet vaihtelivat sisällöllisesti sekä pituudeltaan muutamista sanoista kymmeneen virkkeisiin.

Taulukko 2. Avoimeen kysymykseen vastanneet ammattiryhmittäin.

Tehtävä, jossa vastaaja työskentelee	Vastaajien määrä
Luokanopettaja	56
Aineenopettaja	29
Erityisluokanopettaja	24
Erityisopettaja	18

6.3. AINEISTON ANALYYSI

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tutkimuksen aineisto on laadullista, jonka vuoksi on päädytty sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysissä tutkija päättää aineistosta häntä kiinnostavat asiat ja käy aineiston läpi etsien tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita. Tämä on laadullisessa tutkimuksessa haaste, koska aineistosta voi nousta paljon tutkijaa

kiinnostavia teemoja. Jotta tutkimus ei leviä liikaa, tulee tutkijan pitää mielessä, että aineistosta etsittävät havainnot ovat linjassa tutkimusongelman kanssa. Silloin tutkimuksesta jätetään kaikki muu pois, joka ei tue tutkimusongelmaa. Aineistosta kerätyt havainnot kootaan yhteen, ja ne luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. (Laine 2010, 44, Sarajärvi & Tuomi 2018, 104-105.)

Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda tutkimuksen aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisessä analyysissä ajatuksena on se, että aikaisemilla havainnoilla ja tiedoilla ei tulisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen ja lopputuloksen kanssa ja analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja. Analyysin oletetaan olevan vain aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä on kuitenkin ongelmansa, koska se on erittäin vaikea toteuttaa täysin objektiivisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ongelma on esimerkiksi se, että tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelmat ja menetelmät jo itsessään vaikuttavat siihen, että havainnot eivät ole täysin puhtaita, koska tutkijan tulisi itse kontrolloida analyysin tapahtuvan vain aineiston ehdoilla ilman ennakkoluuloja. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 109.)

Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavalla analyysillä. Tässä tutkimuksessa on päädytty hyödyntämään teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, mutta teoriaa voidaan käyttää analyysin apuna. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt otetaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysin tekemistä. Analyysistä on silloin mahdollisuus tunnistaa aikaisemman tiedon merkitys. Tavoitteena ei kuitenkaan ole testata teoriaa. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija hyödyntää abduktiivista päättelyä, jossa vaihtelee analyysilähtöisyys sekä aiemmat valmiit mallit. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija itse määrittelee, missä vaiheessa teoria otetaan ohjaamaan päättelyä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 109-110, 113.)

Tutkimuksen analyysi on toteutettu teoriaohjaavasti ja aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Miles & Huberman mukaan (1994) aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen osaan, aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen. Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi on aloitettu tutustumalla ja perehtymällä aineistoon lukemalla aineisto useaan kertaan. Aineistoon tutustumisen jälkeen aineistoa on lähdetty redusoimaan eli pelkistämään.

Ennen pelkistämistä tutkija on päättänyt analyysiyksikön, joka voi olla esimerkiksi sana, lause tai lausuma. Pelkistäminen tarkoittaa sitä, että aineistosta karsitaan epäolennaiset asiat pois ja aineistosta etsitään tutkimustehtävään tähtääviä ilmaisuja esimerkiksi alleviivaamalla niitä aineistosta. Aineiston pelkistämisessä aineistosta etsitään ja kerätään tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaisut. Tutkimuksen kannalta relevantit alkuperäisilmaisut muutetaan pelkistetyiksi ilmauksiksi ja ne kerätään omaksi listakseen. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 122-123.)

Taulukko 3. Esimerkki aineiston analyysistä. Alkuperäiset ja pelkistetyt ilmaukset.
Peruskoulunopettajien kokemus toimivasta yhteisopetuksesta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
Viime lukuvuonna palkitimme toisen ensimmäisen luokan opettajan kanssa suomen kielen ja matematiikan tunnit, jotta saimme jaettua oppilaita erilaisiin ryhmiin. Oppilaat saivat oman tasoisiaan tehtäviä ja he saivat edetä omaan tahtiinsa.	Oppilaiden jakaminen ryhmiin. Oppilaiden jakaminen taitotason mukaan.
Toinen opettaa asian ja toinen kirjaa pääasiat taululle. Oppilaat lähtevät työskentelemään ja ne oppilaat, jotka eivät oppineet menivät kertaamaan asiaan toisen, jolloin toinen pystyy jatkamaan osan oppilaista kanssa eteenpäin.	Toinen opettaa, toinen kirjaa. Tukea tarvitsevat kertaavat toisen opettajan kanssa, toinen jatkaa toisten kanssa eteenpäin.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston analyysistä. Alkuperäiset ja pelkistetyt ilmaukset.
Peruskoulunopettajien näkemys toimivaan yhteisopetukseen vaikuttavista tekijöistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
Kun opettajien kemiat kohtaavat ja perusperiaatteista sekä luokan säännöistä ollaan samaa mieltä, yhteisopetus on parhaimmillaan. --	Opettajien kemioiden kohtaaminen. Perusperiaatteista ja säännöistä ollaan yhtä mieltä.
Kiinteä suunnittelu-aika. Selkeä roolijako: Minulla olen kaksoispätevä luokan- ja kielenopettaja. Kielen tunneista osalla minulla on yhteisopettajana laaja-alainen eo. Vahvuksiemme erilaisuus tukee molempien työtä.	Kiinteä suunnittelu-aika. Selkeät roolijaot. Satunnaisesti erityisopettaja käytettävissä. Vahvuksien erilaisuus hyödyntää molempia.

Aineiston pelkistämisen jälkeen tehdään aineiston klusterointi, eli ryhmittely. Ryhmittelyllä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle ja siinä aineisto tiivistyy ja tämä antaa alustavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmittelyssä tutkija etsii samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista. Pelkistämisvaiheessa tutkijan tulee huomioida se, että yhdestä lausumasta voi löytyä useampiakin pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston ryhmittelyssä käydään pelkistetyt ilmaukset tarkasti läpi. Ryhmittelyssä samaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset kerätään omaksi ryhmäkseen. Ryhmitellyt ilmaukset yhdistetään eri luokiksi. Näistä luokista muodostuvat alaluokat, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alaluokkia yhdistelemällä luodaan yläluokkia ja yläluokkia muodostamalla luodaan pääluokkia. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 123-124.)

Aineiston ryhmittelyn jälkeen aineistoa on abstrahoitu, eli käsitteellistetty. Klusterointi voi olla jo itsessään osa abstrahointia. Aineiston käsitteellistämisessä edetään aineiston alkuperäisistä ilmauksista teorettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Aineiston käsitteellistämisessä jatkettaisiin luokkien yhdistämistä niin kauan, kun se on aineiston kannalta mahdollista. Aineiston käsitteellistämisessä voisi yhdistää pääluokkia keskenään yhdistäviin luokkiin. Tässä tutkimuksessa ei ole luotu pääluokkia yhdistävää luokkaa, koska pääluokat ovat jo yhteydessä tutkimustehtävään. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 125-126.)

Taulukko 5. Esimerkki aineiston analyysistä. Alaluokat, yläluokat ja pääluokat.

Peruskoulunopettajien kokemus toimivasta yhteisopetuksesta.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Molempien opettajien osaamisen ja asiantuntemuksen hyödyntäminen. Osaamisen jakaminen toiselle ja sen hyödyntäminen.	Osaamisen jakaminen ja hyödyntäminen	Yhteinen yhteistyö
Roolien suunnittelu etukäteen Oppitunnit yhdessä suunniteltuja	Yhteinen suunnittelu	Yhteinen yhteistyö
Luokan jakaminen pienempiin ryhmiin Oppilaiden jakaminen eri tiloihin Luokkien sekoittaminen ryhmiin Kiertopistetyöskentely	Oppilaiden jakaminen ryhmiin tai pisteisiin	Rinnakkain opettaminen
Ryhmässä eriyttäminen ylös - tai alaspäin Ryhmiiin jakaminen oppilaiden taitotason mukaan	Eriytävä opetus ryhmissä	Rinnakkain opettaminen

Taulukko 6. Esimerkki aineiston analyysistä. Alaluokat, yläluokat ja pääluokat.

Peruskoulunopettajien näkemys toimivaan yhteisopetukseen vaikuttavista tekijöistä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Työparien yhteiset näkemykset toimintatavoista Työparien yhteiset tavoitteet Työparien yhteinen näkemys arvoista	Työparin näkemys toimintaperiaatteista- ja tavoista	Samankaltainen opetusfilosofia
Oppilaslähtöisyys Oppilaantuntemus	Työparin suhtautuminen oppilaisiin	Samankaltainen opetusfilosofia
Yhteistyön pituus Työparin tuntemus ja tuttuus	Yhteistyön jatkuvuus ja työparin tuttuus	Toimiva vuorovaikutus
Työparin tasavertaisuus ja keskinäinen arvostaminen Omaan työpariin luottaminen Ideoiden ja vastuun jakaminen	Luottamus ja tasavertaisuus	Toimiva vuorovaikutus

Käsitteitä yhdistelemällä on mahdollisuus saada aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysissä tutkija hyödyntää tulkintaa ja päättelyä ja luo aineiston analyysissä muodostamiensa käsitteiden pohjalta kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston käsitteellistämässä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja alkuperäistä aineistoa verrataan teoriaan ja johtopäätöksiin. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 127.)

Teoriaohjaava aineiston analyysi etenee aineistosta käsin ja aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysi. Ero syntyy kuitenkin aineiston käsitteellistämässä, eli miten empiirinen aineisto on liitetty teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet on tuotu valmiina, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Teoriaohjaavassa analyysissä syntyneet teoreettiset käsitteet voivat vaihdella sen mukaan, mitä teoriaa tutkija käyttää. On syytä huomioda se, onko tutkija poiminut aineistosta havaintoja jonkun teorian mukaan vai yhdistääkö hän vasta analyysissä tehdyt havainnot valitsemaansa teoriaan. Tässä tutkimuksessa aineistoa on lähestytty niin, että teoria on ohjannut havaintoja jo aineiston analyysin alusta asti. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 133.)

Analyysin pohjalta on kirjoitettu tutkimuksen tulokset. Tuloksissa tutkija kuvaa luokittelujen pohjalta empiirisestä aineistosta muodostetun mallin. Luokittelussa tavoitteena on ollut se, että käsitteitä yhdistelemällä ja luokittelemalla on pystytty muodostamaan looginen kokonaisuus (Kananen 2017, 146). Lisäksi tuloksissa kuvataan käsitteet ja niiden sisällöt, jotka on muodostettu luokittelun pohjalta. Analyysin jokaisessa vaiheessa tutkija on pyrkinyt ymmärtämään ilmiötä tutkittavien näkökulmasta ja johtopäätöksiä tehdessä tutkija pyrkii ymmärtämään mitä asiat merkitsevät tutkittaville. Jokainen aineisto on aina ainutlaatuinen, jonka vuoksi aineistolähtöiselle sisällönanalyysille on olemassa vaihtoehtoisia malleja. Aina aineistossa ei esimerkiksi ole tarvetta yhdistäville luokille tai luokkien väliin voi muodostua esimerkiksi väliluokkia. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 127.) Tutkimuksesta saadut tulokset tulee analyysin jälkeen tulkita. Tulkinta tarkoittaa sitä, että tutkija tekee analyysistä saaduista tuloksista johtopäätöksiä. Näin tutkija selkiyttää ja pohtii analyysistä tulleita merkityksiä. Tulkinnassa tutkija pohtii esimerkiksi sitä, että onko hän tulkinnut tutkittaviaan oikein ja mitä kielelliset ilmaisut ovat oikeasti merkinneet. (Hirsjärvi ym. 2009, 229.)

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaista on toimiva yhteisopetus peruskoulun opettajien kokemana ja mitä tekijöitä he nimesivät yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi. Selvästi moni peruskoulun opettaja nimesi toimivaksi yhteisopetuksesi rinnakkain opettamisen. Opettajat pitivät myös avustavan opettamisen malleja toimivana. Myös muutama vastaajista oli maininnut tiimiopettamisen toimivaksi yhteisopetuksesi.

Tässä tutkimuksessa käytetyn kolmen yhteisopetuksen perusmallin lisäksi toimivaksi yhteisopetuksesi peruskoulun opettajat mainitsivat sen, että yhteisopetus on yhteistä työtä. Yhteinen työ tarkoitti esimerkiksi sitä, että toimivassa yhteisopetuksessa oppitunnit suunnitellaan yhdessä, työskentelyä reflektoidaan yhdessä ja molempien opettajien osaamista hyödynnetään työskentelyssä. Toimiva yhteisopetus on peruskoulun opettajien mukaan myös sitä, että toimiva yhteisopetus voi olla moniammatillista yhteistyötä, jossa hyödynnetään henkilöstön osaamista ja vahvuusalueita sekä erityisopettajan asiantuntijuutta.

Kyselyyn vastanneissa oli myös opettajia, joilla oli toimivia kokemuksia yhteisopetuksesta taito- ja taideaineiden opetuksessa, pidemmässä monialaisissa opintokokonaisuudessa, interventiojaksoissa tai erilaisissa projekteissa.

Yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi kyselyyn vastanneet opettajat mainitsivat esimerkiksi työparien välisen vuorovaikutuksen, luottamuksen ja arvostuksen. Opettajat kokivat myös työparien välisten henkilökemioiden, sitoutuneisuuden ja motivaation yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi. Myös työparin opetusfilosofia sekä ympäristön ja oppilaitoksen tarjoamat resurssit yhteisopetuksen toteuttamiseen koettiin vaikuttavan yhteisopetuksen toimivuuteen.

7.1. YHTEISOPETUKSEN KOLME TOIMIVAA PÄÄMALLIA

Peruskoulun opettajat pitivät toimivana yhteisopetuksena avustavan ja täydentävän, rinnakkain ja tiimiopettamisen malleja. Analyysi on tehty teoriaohjaavasti, jonka vuoksi kolme yhteisopetuksen päätyyppiä on ollut mahdollista löytää vastaajien puheesta. Selkeästi enemmistö kyselyyn vastanneista opettajista kokivat avustavan ja täydentävän sekä rinnakkain opettamisen toimivana yhteisopetuksen mallina. Muutama kyselyyn vastannut opettaja koki tiimiopetuksen toimivana yhteisopetuksen mallina.

7.1.1. Avustava ja täydentävä opettaminen

Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa toinen opettajista kantaa päävastuun opetuksessa ja toisen opettajan rooli on avustaa tai täydentää opetuksessa. (Rytivaara ym. 2017, 16.) Avustavassa opetuksessa pääopettaja vastaa oppitunnin suunnittelusta ja toteutuksesta ja toinen opettajista on avustava opettaja. Avustavalla opettajalla voi olla roolina luokassa esimerkiksi yksilöllisen tuen tarjoaminen oppilaalle. Avustavan opettamisen mallissa rooleja voidaan myös vaihtaa kesken oppitunnin. Voidaan myös puhua ”toinen opettaa, toinen avustaa -mallista”. (Takala 2010, 64.)

”Toinen opettaa kuvaamataidon työn työvaiheet. Molemmat avustavat oppilaita tarvittaessa. --” (Erityisluokanopettaja 1)

Moni peruskoulunopettaja koki myös avustavan opettamisen mallin toimivana yhteisopetuksena. Avustavan opettamisen mallissa opettajat kokivat toimivaksi sen, että opetusta ja vastuuta on mahdollista vuorotella sekä jakaa toisen opettajan kanssa. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että opettajat vaihtavat kesken oppitunnin rooleja, vuorottelevat tuntisuunnitelmien tekemisessä tai vaihtavat vetovastuuta oppitunnin aikana. Opettajat saattoivat myös ohjeistaa oppilaita vuorotellen.

”Toinen opettaa asian ja toinen kirjaa pääasiat taululle. Oppilaat lähtevät työskentelemään ja ne oppilaat, jotka eivät oppineet menivät kertaamaan asiaan toisen, jolloin toinen pystyy jatkamaan osan oppilaista kanssa eteenpäin.” (Erityisluokanopettaja 2)

Vastaajissa oli paljon opettajia, jotka hyödynsivät avustavaa opetusta niin, että päävastuu opetuksesta on toisella opettajalla. Kun toisella opettajalla on päävastuu opetuksesta,

koettiin toimivaksi esimerkiksi se, että toinen opettaja tarkkailee ja kiertelee luokassa, eriyttää tai esimerkiksi avustaa oppilaita. Pulkkinen & Rytivaaran mukaan avustava opettaminen antaa paremmat mahdollisuudet esimerkiksi yksittäisen oppilaan taitojen havainnoimiseen ja arvioimiseen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Kun toinen opettaja opettaa luokkaa, ja toinen havainnoi, voidaan puhua myös havainnoivasta opetuksesta (Takala ym. 2020, 147). Avustava opettaminen koettiin toimivaksi juuri siksi, että se antaa mahdollisuuden toiselle opettajalle olla avustajana tai tarkkailijana.

”--Toimivinta on esim., kun saan kielen tunnille kerran viikossa työparikseni kyseisen luokan luokanopettajan tai erityisopettajan. Itse vedän alun, kun tiedän mitä on tehty, toinen opettaja alkuun tarkkailee, kiertelee katsomassa läksyt ym. juoksevat asiat ja tarvittaessa istuu ohjaamaan levotonta tai heikompitaitoista lasta. Yhdellä on siis päävastuu tunnin kulusta, toisella tukea tarvitsevien ohjauksesta ja mukana pitämisestä.” (Aineenopettaja 1)

Toisen opettajan opettaessa toimivaksi koettiin myös se, että toisen opettaessa voi toinen opettaja esimerkiksi kirjjata ylös opetettavia materiaaleja tai arvioida oppilaita. Toimivaksi malliksi koettiin myös se, että opettaja, jolla on päävastuu opetuksesta, on myös päävastuussa oppitunnin suunnittelusta.

”Olen tänä lukuvuonna opettanut esimerkiksi liikunnan tunnit yhdessä toisen opettajan kanssa. Siinä on voinut jakaa vetovastuuta, oma ääni on saanut levätä, kun on voitu ohjeistaa vuorotellen. --” (Luokanopettaja 1)

Avustava opetus koettiin toimivana sen takia, että se mahdollistaa vetovastuun ja roolien vaihtelun. Esimerkiksi oppituntien suunnittelua on mahdollista vaihdella. Vetovastuuta on mahdollista vaihtaa myös kesken oppitunnin. Tällaisessa tapauksessa voidaan puhua täydentävässä opetuksesta. Silloin opettajat eivät toimi rinnakkain, vaan peräkkäin. Tuntisuunnitelma on jaettu niin, että molemmilla opettajilla on omat osansa. Tällainen työtapo antaa mahdollisuuden opettajien omien vahvuusalueiden hyödyntämiseen. (Saloviita 2016, 22.) Avustava ja täydentävä opettaminen koettiin toimivana mallina myös sen vuoksi, että vastuuta voidaan jakaa opettajien taitojen tai mielenkiinnon kohteiden mukaan. Myös yksittäinen oppitunti oli mahdollista jakaa opettajan osaamisen mukaan ja rooleja vaihtaa tämän mukaisesti. Myös oppituntien suunnittelu oli mahdollista jaksottaa vuorotellen toteutettavaksi.

”Olin luokanopettajan tukena FYKE -tunneilla, koska hän koki epävarmuutta aineen hallinnassa. Vastasin mm. demonstraatioista. Yhteissuunnittelua ei juurikaan tarvittu.” (Luokanopettaja 2)

Avustava ja täydentävä opettaminen koettiin toimivana myös siksi, että toisen opettaessa toinen opettaja voi esimerkiksi tukea oppilaita, kiertää luokassa ja tarkkailla. Toinen opettaja voi myös toimia kirjurina tai eriyttää oppilaita. Usea vastaajista koki, että on toimivaa, kun erityisopettaja toimii avustavan opettajan roolissa auttaen ja tukien oppilaita. Avustava opettaja saattoi myös arvioida oppilaita.

”Kaksi erityisluokanopettajaa ja taitotasoiltaan hyvin heterogeeninen oppilasjoukko. Toinen suunnittelee ja pitää oppitunnin, toinen eriyttää heikompia. - -” (Erityisluokanopettaja 3)

7.1.2. Rinnakkain opettaminen

Rinnakkaisopetuksessa oppilaita voidaan jakaa erilaisiin ryhmiin (Takala ym. 2020, 147). Opettajat voivat vaihtaa opetettavaa ryhmää kesken oppitunnin tai opettaa koko tunnin samaa ryhmää. Rinnakkaisopetus voi tapahtua myös niin, että opettajat valvovat yhdessä oppilaiden työskentelyä esimerkiksi erilaisilla oppimispysäkeillä. Jaetut ryhmät voivat olla eri kokoisia ja opettajat voivat vaihtaa opetettavia ryhmiä kesken oppitunnin. Rinnakkaisopetus antaa mahdollisuuden erilaisiin työskentelytapoihin, kuten esimerkiksi pysäkkityöskentelyyn. Pysäkkityöskentelyssä oppilaat voivat kiertää oppimispysäkeillä ja opettajalla voi käydä useampi oppilasryhmä oppitunnin aikana. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 27-28.)

”Oppilaat on jaettu tasoryhmiin. Oppilaat ovat työskennelleet pisteissä. Oppilaat ovat vaihtaneet opettajaa tunnin aikana ja tekeminen vaihtuu samalla. Matematiikan tunnilla toiminallinen tunti erityisopettajan kanssa. --” (Luokanopettaja 3)

Usea vastaajista koki rinnakkain opettamisen mallin toimivana yhteisopetuksena. Rinnakkain opettaminen koettiin toimivaksi esimerkiksi sen vuoksi, että se mahdollistaa joustavien ja pienempien ryhmien muodostamisen, luokkien jakamisen, eriyttämisen sekä

opetuksen vaihtelevuuden. Rinnakkaisopetuksessa oppilaita voidaan jakaa eri tiloihin tai luokassa pienempiin pöytäryhmiin.

”Yksi esimerkki: haastava ryhmä, toinen opettaja otti puolet oppilaista eri tilaan ja molemmat toteuttivat eri ohjelmaa, puoleessa välissä tuntia vaihto. Luokan työrauha ja hallittavuus parani, kun ryhmä oli pienempi ja opetussisällöt ja -tavat erilaiset (toinen kuuntelua ja keskustelua, toinen toiminnallista).” (Luokanopettaja 4)

Rinnakkain opettaminen koettiin toimivana sen vuoksi, että oppilaita on mahdollista jakaa pienempiin ryhmiin tai pisteisiin. Rinnakkaisopetus koettiin toimivana myös siksi, että se mahdollistaa oppilaiden jakamisen paitsi pienempiin ryhmiin, myös eri tiloihin, koska opettajia on useampi. Rinnakkain opettamisessa oppilaita saatettiin sekoittaa eri ryhmiin ja tiloihin tai heitä jaettiin ryhmiin suunnitelmallisesti, esimerkiksi oppilaan mielenkiinnon tai taitotason mukaan. Rinnakkain opettamisessa opettajat kokivat toimivaksi eriyttävän opettamisen eli sen, että ryhmissä opetusta pystyy eriyttämään ylös tai alaspäin. Vastaajien mukaan pienissä ryhmissä oli mahdollista antaa enemmän tukea oppilaille.

Pienet ryhmät ja oppilaiden jakaminen mahdollistavat esimerkiksi sen, että ryhmässä voidaan opettaa uusi asia tukea tarvitseville oppilaille tai erityisopettaja voi tukea pientä oppilasjoukkoa erillisessä tilassa. Tällaisessa tilanteessa voidaan puhua myös eriyttävästä opetuksesta. Eriyttävässä opetuksessa pienessä ryhmässä työskentely ei kuitenkaan saa olla oppilaita leimaavaa, vaan ryhmän kokoonpanoja tulee vaihdella. (Ahtiainen ym. 2011, 23.)

”Teemme joustavia ryhmiä matematiikassa, jotka määrittyvät aina uuden jakson alussa. Toinen ryhmä keskittyy perusteisiin ja toinen syventää ja jalostaa ylöspäin. --” (Erityisluokanopettaja 4)

Rinnakkaisopetuksessa opettajalla ei välttämättä aina ole nimettyä ryhmää, vaan opettajat voivat valvoa koko luokan työskentelyä ja kiertävät auttamassa oppilasryhmiä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 27-28.) Peruskoulun opettajat kokivat toimivaksi yhteisopetukseksi myös sen, että rinnakkain opettaminen tapahtuu yhteisesti samassa tilassa, kun kaksi opetusluokkaa on yhdistetty. Myös kokonainen vuosiluokka voitiin

yhdistää ja jakaa ryhmiin. Luokkien yhdistäminen ja rinnakkain opettaminen saattoi tarkoittaa esimerkiksi vuosikurssin yhteistä liikunnantuntia tai yhteistä projektia rinnakkaisluokan kanssa. Luokkia saatettiin yhdistää ja sekoittaa satunnaisilla oppitunneilla. Kahden luokan yhdistäminen ja rinnakkain opettaminen saattoi olla myös pienryhmän ja yleisopetuksen ryhmän yhdistämistä.

”Liikuntatunnilla on useampi luokka samaan aikaan ja voimme jakaa ryhmiä oppilaiden kiinnostuksen mukaan. Usein taitotasokin jotenkin näkyy jaossa. esim. kuntosali ja peliryhmä. -- ” (Erytysluokanopettaja 5)

Yksi rinnakkain opettamisen työmuoto on pistetyöskentely, jossa opettajat jakavat opetettavan sisällön. Oppilaat jaetaan ryhmiin ja opetustilaan muodostetaan erilaisia opetuspisteitä. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Peruskoulun opettajat kokivat tämän työskentelymallin toimivana rinnakkaisopetuksessa. Opettajilla saattoi olla omia oppimispysäkkejä, joita oppilaat kiertävät. Jokaisella pysäkillä ollen erilaista toimintaa. Myös kiertopistetyöskentely koettiin toimivana. Rinnakkain opettamista toteutettiin myös kiertopistetyöskentelynä, jossa aikuiset ohjaavat yhdessä oppilasryhmiä.

”Maantiedon tunnilla luokkarajat ylittävä pistetyöskentely kahden opettajan voimin.” (Erytysluokanopettaja 6)

7.1.3. Tiimiopettaminen

Yhteisopetuksen tapahtuessa täysin tasa-arvoisena voidaan puhua myös tiimiopetuksesta. Tiimiopetuksessa oppilaat ja vastuu on jaettu täysin ja molemmat opettajat täydentävät toisiaan. (Takala 2010, 64.) Tiimiopetuksen mallissa korostuu opettajien välinen yhteistyö ja yhteinen vastuu oppilaista, opetuksesta ja sen toteutuksesta. (Saloviita 2013, 124).

Vain muutama kyselyyn vastannut opettaja nimesi tiimiopetuksen toimivaksi yhteisopetuksen työtavaksi. Saloviidan mukaan tiimiopettaminen vaatii huolellista suunnittelua sekä koordinoitua. (Saloviita 2016, 23-24.) Tiimiopettaminen vaatii kokemusta ja sen on todettu olevan haastavin yhteisopetuksen malli. Tiimiopetuksessa opettajien vuorojen vaihtelu on tilannesidonnaista ja opettajat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa jatkuvasti. (Ahtiainen ym. 2011, 23-24.) Tiimiopetuksessa opettajat

opettavat, suunnittelevat, arvioivat ja jakavat vastuun kaikista oppilaista yhdessä. (Lahtinen 2015, 189.)

Opettajat, jotka kokivat tiimiopettamisen mallin toimivana, opettivat esimerkiksi yhteistä luokkaa. Tällöin luokassa työskenteli jatkuvasti kaksi opettajaa. Kyselyyn vastanneilla opettajilla saattoi olla esimerkiksi yhteinen yhdysluokka tai yhteiset oppilaat kahdelta eri luokalta. Opettajat saattoivat olla esimerkiksi kaksi luokanopettajaa, kaksi erityisluokanopettajaa tai kaksi eri kielistä opettajaa. Oppilasryhmä saattoi vastaajien mukaan olla hyvin heterogeeninen. Yksi vastaajista työskenteli viittomankielisen opettajan kanssa yhteisessä luokassa.

”Meillä on kaksi luokanopettajaa ja yksi luokka (32 oppilasta). Lisäksi käytössä laaja-alaisen, erityisluokanopettajan ja avustajan palveluita. --” (Luokanopettaja 5)

”Yhteisopetus kaksikielisessä opetuksessa on erittäin onnistunut opetusmuoto. Opetus tapahtuu kahdella eri kielimodaaliteetilla; puhuttu ja viitottu kieli. Opetuksessa on aina viittomakielen tulkit paikalla, koska toinen opettajapari on viittomakielinen huonokuuloinen --” (Aineenopettaja 2)

Tiimiopetus koettiin toimivana yhteisopetuksen mallina, koska siinä korostuu työparien tasavertaisuus. Vastaajien mukaan tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että työparin kanssa toimitaan tasa-arvoisesti ja heillä on luokassa tasa-arvoiset roolit. Toimivassa tiimiopetuksessa opettajat osallistuvat yhteiseen työhön tasavertaisina kuunnellen tarkasti luokassa tapahtuvia tilanteita. Tasa-arvoisen toiminnan lisäksi opettajat kokivat, että tiimiopetuksessa tavoitteet tulevat olla opettajilla yhteiset. Tiimiopettaminen koettiin toimivana mallina myös siksi, että molemmat opettajat osallistuvat suunnitteluun ja toteutukseen ja molempien opettajien ideoita hyödynnetään yhteisessä työssä. Kyselyssä on myös vastaajia, jotka totesivat tekevänsä kaiken työskentelyn yhdessä. Tiimiopettaminen antaa mahdollisuuden kokeilla, kehittää, erehtyä ja onnistua yhdessä.

”Muutaman vuoden ajan tein toisen erityisluokanopettajan kanssa tiivistä yhteistyötä. Meillä oli yhteiset oppilaat ja saimme jakaa ryhmiä ”mieliaineittemme” mukaan. Minä opetin silloin enemmän kieliä ja matematiikkaa kuin reaaliaineita. Aika usein pidimme myös yhteisiä tunteja --” (Erityisluokanopettaja 7)

Tiimiopetuksessa voidaan työtapana käyttää erilaisia yhteisopetuksen malleja, kuten esimerkiksi avustavaa, täydentävää tai rinnakkain opettamista. (Rytivaara ym. 2017, 17.) Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat tiimiopetuksen toimivana yhteisopetuksen mallina, jossa on mahdollista vaihdella työskentely tapoja tarpeen mukaan. Saloviidan mukaan tämä voi kuitenkin vaatia kokemusta ja huolellista suunnittelua, sillä tiimiopetuksessa opettajat voivat jatkuvasti täydentää toisiaan. (Saloviita 2016, 23-24.)

”Käynnissä ollut lukuvuosi on ollut huikea. Olemme itse oppineet, kehitelleet, kokeilleet ja erehtyneet ja onnistuneet luomaan tämän paketin ja saamme onneksi jatkaa yhdessä myös ensi vuonna. Käytämme kaikkia yhteisopetuksen eri muotoja vaihtelevasti. Oma jaksaminen ja työhyvinvointi on huippua, työmäärä on vähentynyt oleellisesti, vaikka tämä ei ole minulle ensimmäinen vuosi, kun teen yhteisopettajuutta. Olemme kumpikin kokeilunhaluisia ja uskallamme yrittää. Luotamme toisiimme. Vaatii myös rohkeutta avata luokanovet ja työskennellä yhdessä. Toimintamme perustuu pitkälti toiminnallisiin työtapoihin.” (Luokanopettaja 6)

”--vaihdoimme lennossa vetovastuuta, täydensimme toisen osuutta / opetusta ja toimimme kumpikin osaltamme eri rooleissa, milloin päivävuorollisina, avustajina, tarkkailijoina, kurinpitäjinä tms. Yhdessä meillä jäi myös enemmän aikaa istahtaa henkilökohtaisesti oppilaiden viereen kohtaamaan, opastamaan ja kysymään kuulumisia.” (Erityisopettaja 1)

7.2. TOIMIVA YHTEISOPETUS ON YHTEISTÄ TYÖTÄ

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan välistä tasa-arvoista yhteistyötä, jossa opettajilla on yhteinen vastuu luokasta. (Malinen & Palmu 2017, 10-12.) Opetuksen toteutus ja suunnittelu, sekä oppilaiden ja opetuksen arviointi sisältyy yhteisopetukseen. Aina nämä kaikki kolme vaihetta eivät kuitenkaan ole osa yhteisopetusta vaan muotoja joudutaan vaihtelemaan tilanteen mukaan. (Takala ym. 2020, 139-140.) Tutkimukseen

osallistuneet opettajat kokivat, että toimiva yhteisopetus on yhteistä tekemistä ja yhteistyötä. Erityisesti yhteinen oppituntien toteutus ja suunnittelu koettiin toimivana yhteisopetuksena.

7.2.1. Yhteinen toteutus, suunnittelu ja arviointi

Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että toimiva yhteisopetus on yhteistä työtä myös suunnittelun, reflektoinnin ja arvioinnin osalta. Yhteisopetus koettiin toimivana myös silloin, kun yhteisopetuksessa hyödynnetään molempien opettajien osaamista ja osaamista myös jaetaan omalle työparille. Useamman opettajan panos opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa vaikuttaa todennäköisesti siihen, että opetuksen laatu paranee, sillä esimerkiksi mahdolliset haasteet havaitaan herkemmin. (Takala ym. 2020, 114).

Peruskoulun opettajat kokivat, että yhteisopetus on toimivaa, kun se on yhdessä suunniteltua. Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että toimiva yhteisopetus on sitä, että oppitunnit sekä työparien roolit ovat yhdessä suunniteltuja. Oppituntien yhteinen suunnittelu tarkoitti esimerkiksi yhteistä pohdintaa oppitunnin ryhmittelyistä, linjoista ja teemoista. Yhteinen suunnittelu saattoi koskea myös yhteistä vuosi- tai viikkorungon suunnittelua. Joskus yhteinen suunnittelu tarkoitti oppitunnista etukäteen keskustelua.

”Yhdessä suunniteltu pistetyöskentely toimii usein hyvin, samoin yhdessä suunnitellut interventiojaksot. --” (Erityisopettaja 2)

Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat toimivaksi yhteisopetuksiksi myös sen, että työparien roolit on suunniteltu ja sovittu etukäteen. Roolien suunnittelussa työparit myös jakoivat oppitunnin vastualueitaan. Roolien sopiminen tarkoitti myös sitä, että erityisopettajan kanssa voidaan etukäteen sopia oppilaat, joita erityisopettaja tukee oppitunnilla.

”Yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa:

- itse ”pääopettajana”

- erityisopettaja kiertävänä auttajana tai pienryhmän opettajana

Sovin erityisopettajan kanssa etukäteen, millainen tunti on tiedossa ja millaiset roolit kummallakin tunnilla on. --” (Aineenopettaja 3)

Toimivaksi yhteisopetuksiksi koettiin yhteisen suunnittelun lisäksi myös yhteinen reflektointi ja arviointi. Vain muutama vastaajista kirjoitti, että toimiva yhteisopetus on yhdessä reflektointia ja arvioimista. Yhdessä reflektoinnilla opettajat tarkoittivat esimerkiksi yhteistä keskustelua oppitunnin jälkeen oppilaista ja oppitunnista ja siitä, miten oppitunti sujui.

”S2-opettajan kanssa yhdessä pidetyt toiminnalliset tunnit. Lapsi/lapset saivat apua omalla kielellään. Kaikki lapset saivat enemmän yksilöllistä ohjausta. S2-opettajalta saa hyödyllistä tietoa lapsen osaamisesta omalla kielellä, yhdessä arviointia.” (Erityisluokanopettaja 8)

Opettajat kokivat toimivan yhteisopetuksen myös työmuotona, jossa jaetaan ja hyödynnetään osaamista ja ammattitaitoa. Toimiva yhteisopetus on kyselyyn vastanneiden opettajien kokemana esimerkiksi sitä, että opetuksessa hyödynnetään molempien opettajien ammattitaitoa, asiantuntemusta ja aineenhallinnallista osaamista. Käytännön työssä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että osaamista myös jaetaan toiselle eli opettajat täydentävät toisiaan, jakavat tietotaitoa ja ideoita. Molempien opettajien tietämyksen ja ideoinnin koettiin tuottavan enemmän kuin yksin tehden.

”Työkaverin kanssa vedimme pitkän käsityöprojektin vitosille. Ideointi, suunnittelu, opetus ja arviointi lähtivät ihan huikeaan lentoon ja projektista tuli paljon parempi kuin kumpikaan meistä olisi osannut yksin vetää!” (Aineenopettaja 4)

7.2.2. Toimiva yhteisopetus on moniammatillista yhteistyötä

Yhteisopetus koettiin toimivaksi myös silloin, kun yhteistyö on moniammatillista. Toisaalta kyselyssä oli myös muutama vastaaja, joka nimesi toimivaksi yhteisopetuksiksi yhteistyön oman ammattiryhmänsä kanssa. Kyselyyn vastanneissa opettajissa usea opettaja oli toiminut toimivaksi yhteistyöksi ja yhteisopetuksiksi työn erityisopettajan kanssa.

Erityisopettajan rooli oppitunnilla saattoi olla esimerkiksi avustavan opettajan tehtävä, oppilaiden tukeminen tai eriyttäminen. Erityisopettaja saattoi olla pitkäaikainen työpari tai käytettävissä esimerkiksi viikoittain. Erityisopettaja työparina mahdollistaa vastaajien mukaan esimerkiksi sen, että tukea tarvitsevat oppilaat on mahdollista ottaa omaksi ryhmäkseen rinnakkain opetukseen. Erityisopettaja saattoi olla myös avustavan opettajan roolissa tarkkaillen ja tukien ennalta sovittuja oppilaita. Takalan, Sirkon ja Kokon mukaan (2020) yhteisopetuksessa opetusta helpompi eriyttää, sillä luokassa on enemmän aikuisia (Takala ym. 2020, 114).

”Toimivin yhteisopetus syntyy kahden aineenopettajan toimesta, kun normaaliin luokkaan saadaan kaksi aikuista, joilla on aineenhallinta kunnossa. Eli omalla kohdalla: kaksi aineenopettajaa samalla tunnilla, toinen opettaa asian, toinen varmistaa oppilaiden seuraamisen ja harjoitteluvaiheessa molemmat ohjaavat sekä tunnin jälkeen pieni keskustelu tunnista ja oppilaiden tilanteesta.” (Aineenopettaja 5)

Toimiva yhteisopetus tarkoitti vastaajista myös sitä, että työparina saattoi olla esimerkiksi S2-opettaja, jolloin oppilaan on mahdollista saada enemmän tukea omalla kielellään. Yhteisopetus koettiin toimivaksi juuri sen vuoksi, että paikalla on enemmän muita opettajia. Kun luokassa on enemmän aikuisia, on oppilailla mahdollisuus saada enemmän henkilökohtaista tukea ja ohjausta (Takala 2016, 65).

”Yhteisopetus luokassa erityisopettajan kanssa, jolloin hän ohjaa erityisesti niitä, jotka tarvitsevat enemmän yksilöllistä tukea. Ketään ei eroteta ryhmästä. Tukea tarvitsevat eivät jää vaille tarvitsemaansa koko luokalle annettavaa opetusta.” (Luokanopettaja 7)

7.3. VAIHTELEVIA OPETUSMUOTOJA- JA JÄRJESTELYJÄ

Kokemukset toimivasta yhteisopetuksesta saattoivat olla myös erilaisista opetusjärjestelyistä. Yhteisopetus koettiin toimivana esimerkiksi taito- ja taideaineiden opetuksessa, pidemmässä monialaisissa opintokokonaisuudessa, interventiojaksoissa tai erilaisissa projekteissa. Toimiva yhteisopetus tarkoitti joillekin vastaajista myös

toiminnallisia oppitunteja tai muita joustavia opetusjärjestelyjä. Yhteisopetus mahdollistaa opettajien mielestä esimerkiksi joustavien ryhmäjakojen muodostamisen, monipuoliset työskentelytavat ja tukitoimet. Yhteisopetus koettiin toimivaksi ja luontevaksi myös liikunnan opetuksessa ja erityisesti paritanssin opetuksessa.

”-- Kuvataideopettajamme kanssa teimme yhteisen projektin siten, että oppilaat maalasivat vanhainkotiin seinämaalauksia ja musiikin tunneilla harjoittelimme tuon taidenäyttelyn avajaisiin sopivaa musiikkia. Pidimme yhdessä avajaiset vanhusten kanssa.” (Aineenopettaja 6)

7.4. TYÖPARIEN VUOROVAIKUTUS JA SITOUTUNEISUUS

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös, mitä tekijöitä kyselyyn vastanneet opettajat nimeävät yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi. Yhdeksi yhteisopetuksen toimivaksi tekijäksi nimettiin työparien välinen toimiva vuorovaikutus ja avoin keskustelu. Myös luottamus, työparin tuntemus ja arvostus olivat tekijöitä, jotka opettajat kokivat vaikuttavan toimivaan yhteisopetukseen. Näiden tekijöiden lisäksi työparin halukkuus, motivaatio ja sitoutuminen olivat tekijöitä, joita opettajat kokivat vaikuttavan toimivaan yhteisopetukseen.

7.4.1. Työparien välinen toimivavuorovaikutus

Onnistuneessa yhteisopetuksessa vuorovaikutus on oleellinen asia, sillä opettajien välinen yhteistyö perustuu toimivaan vuorovaikutukseen. (Malinen & Palmu 2017, 12). Kyselyyn vastanneissa oli paljon opettajia, jotka kokivat toimivaan yhteisopetukseen vaikuttavaksi tekijäksi työparien välisen vuorovaikutuksen ja avoimen keskustelun. Avoin ja luonteva keskusteluyhteys koettiin tärkeäksi, jotta molemmilla opettajilla on käsitys siitä mitä ollaan tekemässä, ja mitkä ovat heidän roolinsa. Toisaalta avoin keskustelu mahdollisti myös arjen jakamisen ja työparilta tuen saamisen. Avoimuuden lisäksi myös rehellisyys vuorovaikutuksessa nimettiin toimivuuteen vaikuttavaksi tekijäksi.

Yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä tutkimuksissa on paljon puhuttu opettajien persoonien yhteen sopimisesta tai ”kemioiden kohtaamisesta” (Takala ym. 2020, 146). Runsas määrä vastaajista nimesi vuorovaikutuksen lisäksi yhteistyöhön

vaikuttavaksi tekijäksi työparien välisen henkilökemian. Henkilökemialla vastaajat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että työparien persoonat sopivat yhteen ja molemmat saavat olla oma itsensä. Henkilökemialla tarkoitettiin myös sitä, että opettajilla on yhteinen rytmi ja huumori ja he ovat ”samanhenkisiä”. Vastaajissa oli myös opettajia, jotka kuvailivat yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttavaksi tekijäksi sopivan työparin, loistavan kollegan tai sen, että he viihtyvät luonnostaan toistensa seurassa.

”Kaksi matematiikan aineenopettajaa opetti yhtä luokkaa (30 opp). Molemmilla oli asiantuntemusta ja opettajien kemiat sopivat yhteen.” (Aineenopettaja 7)

”Toimivan yhteisopettajuuden lähtökohta on toimiva työpari. Toimivalla työparilla tarkoitan sitä, että henkilökemiat toimivat ja arvomaailma on samansuuntainen. Selkeä työnjako niin suunnittelussa kuin toteutuksessa on tärkeä. Näistä lähtökohdista monet yhteisopettajuustunnit ovat olleet onnistuneita.” (Erityisluokanopettaja 9)

Yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi opettajat nimesivät myös työparien tasavertaisuuden, keskinäisen arvostamisen sekä luottamuksen. Tasavertaisuudella vastaaja tarkoitti esimerkiksi sitä, että toinen opettaja ei ole vain avustaja luokassa. Myös ideoiden ja vastuun jakaminen koettiin vaikuttavan toimivaan yhteisopetukseen. Vastuun jakaminen tarkoitti vastaajista sitä, että toimivassa yhteisopetuksessa roolit, vetovastuut ja työnjako on tehty selkeästi. Tarpeen vaatiessa myös molemmat opettajat tekevät omat vastualueensa itsenäisesti.

”Opettajien keskinäinen luottamus on avainasemassa --” (Erityisluokanopettaja 10)

”Arvostus ja tasa-arvoinen sekä kunnioittava suhtautuminen työpariin on mielestäni hyvän yhteisopetuksen edellytyksenä.” (Erityisopettaja 3)

Toimivan yhteisopetuksen tekijäksi opettajat mainitsivat myös työparin tuttuuden tai yhteistyön pituuden. Pitkäaikainen yhteistyö ja työparin pysyvyys koettiin tekijäksi, joka tukee toimivaa yhteisopetusta. Myös opettajien välinen keskinäinen tuntemus, työparien työtapojen tuntemus koettiin yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi. Lisäksi työparin kokemus koettiin auttavan yhteisopetuksen toteutuksessa tai esimerkiksi se, että työpareilla on yhteisopetuksen lisäksi aiempaa kokemusta opetettavasta aiheesta

ja hyvä aineenhallinta. Opettajien kokemus ja vahvuuksien erilaisuus koettiin toimivuuteen vaikuttavaksi tekijäksi.

”Mahdollisimman tuttu työpari ja molemmilla aiempaa kokemusta aiheesta. Silloin sujuu kuin itsestään.” (Aineenopettaja 8)

”Pitkäaikainen yhteistyö kollegan kanssa, samantapainen ajatusmaailma ja opetustavat.” (Luokanopettaja 8)

7.4.1. Työparin halukkuus, sitoutuminen ja motivaatio

Opettajien omalla halulla toteuttaa yhteisopetusta on tutkimusten mukaan vaikutusta yhteisopetuksen onnistumisessa (Takala ym. 2020, 146). Yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi seikoiksi opettajat mainitsivat työparin halukkuuden ja sitoutumisen yhteistyöhön. Halukkuudella yhteistyöhön opettajat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että yhteisopetuksen työpareilla on molemmilla halu, tahto sekä kiinnostus toteuttaa yhteisopetusta. Lisäksi molempien innostus ja motivaatio koettiin tekijänä, joka tekee yhteisopetuksesta toimivaa. Myös se, että työpari näkee toisen opettajan hyötynä eikä uhkana mainittiin yhdeksi tekijäksi sekä työparien väliset yhteiset tavoitteet. Sitoutumisella opettajat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että rooleista ja suunnitelmista pidetään sovitusti kiinni ja kaikki ovat sitoutuneita suunnitteluun ja toteutukseen. Myös pitkäjänteinen työskentely oman työparin kanssa koettiin olevan tekijöinä, jotka tekevät yhteisopetuksesta toimivaa.

”--Onnistumisen tekijöitä ovat olleet molempien halukkuus yhteistyöhön, avoimuus ja rehellisyys opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, into kokeilla uutta ja kyky oppia virheistä ja monistaa hyviä toimintamalleja.” (Erityisluokanopettaja 11)

”--Molemmat olivat sitoutuneita toimintaan ja meidät oli rekrytoitu sillä periaatteella, että työtä tehdään yhdessä koko ajan. Pidín tästä alkutilanteesta hyvin paljon. Työ kantoi loistavasti ja kehityimme molemmat paljon noiden kahden vuoden aikana. Luottamus työpariin piti olla ehdoton. Työparini oli sitoutunut, halusi kehittää itseään kuten minäkin ja halusi toiminnallista opetusta, kuten minäkin.” (Erityisopettaja 4)

Yhteistyöhön sitoutumisen ja työpariin luottamisen lisäksi yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi opettajat nimesivät rohkeuden kokeilla ja kehittää sekä yhteisen suunnittelun ja reflektoinnin. Yhteinen suunnittelu koettiin vaikuttavan yhteisopetuksen toimivuuteen, kun se on tehty yhteisesti hyvin ja selkeästi. Yhteisopetuksen alussa koettiin tärkeänä suunnitteleminen ja keskustelu. Suunnittelun ja ennakoinnin koettiin vaikuttavan yhteisopetuksen toimivuuteen. Myös reflektointi oppituntien jälkeen ja kyky oppia virheistä nimettiin yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Usea vastaajista koki suunnittelun ja keskustelun tärkeäksi yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Toisaalta vastaajissa oli opettajia, jotka kokivat, että suunnittelu ei ole tarpeellista tai sille ei ole olemassa aikaa.

”Yhteisopettajuustunti toimii parhaiten, kun on selvät roolit ja etukäteen on tehty huolellinen suunnittelutyö: mietitty tavoitteet, menetelmät, sisällöt, toteutustavat, työskentelytilat ja ryhmäjaot huolella. Tämä vaatii paljon aikaa, ei ole aina arjessa mahdollista.” (Luokanopettaja 9)

7.5. YHTEINEN NÄKEMYKSEN OPETUKSESTA JA OPPILAISTA

Kyselyyn vastanneet opettajat nimesivät myös työparien samankaltaisen näkemyksen opetuksesta ja oppilaista yhdeksi tekijäksi, joka tekee yhteisopetuksesta toimivaa. Yhteisillä näkemyksillä opettajat tarkoittivat esimerkiksi työparien yhteistä näkemystä luokan toimintatavoista, arvoista ja tavoitteista sekä suhtautumisesta oppilaisiin. Takalan, Sirkon & Kokon (2020) mukaan onkin tärkeää, että yhteisopetuksen alussa sovitaan yhteiset kasvatuskäytänteet. (Takala ym 2020, 146). Lisäksi opettajien on hyvä keskustella yhdessä käsityksistään esimerkiksi siitä, millaisin eritavoin oppilaat voivat oppia (Ahtiainen ym. 2011, 20).

7.5.1. Samankaltainen opetusfilosofia

Yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, että opettajilla on käsitys hyvästä opetuksesta ja he ovat tutustuneet toistensa opetusfilosofiaan. (Mastropieri ym. 2005, 264-265; Murawski & Dieker 2004, 52-59). Onnistumisen edellytyksenä voidaan pitää esimerkiksi opettajaparin positiivista työsuhdetta ja opetusfilosofian kohtaamista. (Rice & Zigmong 2000, 190-197; Jang 2006, 177-194; Kohler-Evans 2006, 260-264).

Peruskoulun opettajat kokivat, että samankaltainen opetusfilosofia on tekijä, joka vaikuttaa yhteisopetuksen onnistumiseen. Esimerkiksi opettajien yhteiset tavoitteet tukevat heistä yhteisopetuksen toteuttamista. Yhteisillä näkemyksillä toimintatavoista opettajat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että molemmilla opettajilla on yhteinen linja luokassa esimerkiksi säännöistä, työrauhasta tai toimintamalleista. Yhteisopetuksen onnistumista tukee vastaajista se, että perusperiaatteista ja säännöistä ollaan yhtä mieltä. Kyselyssä oli myös vastaajia, jotka pitivät esimerkiksi toiminnallisesta opetuksesta. Tällöin he kokivat, että yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttava tekijä on se, että molemmilla opettajilla on yhteinen halu toteuttaa toiminnallista opetusta. Myös yhteneväinen tapa opettaa koettiin vaikuttavan yhteisopetuksen onnistumiseen. Lisäksi yhteneväinen ja selkeä arviointikäytäntö koettiin olevan tekijä, joka tukee yhteisopetuksen onnistumista.

”Yhteisopettajuus toimii, kun toiminta tasa-arvoista ja tavoitteet ovat samat. Tärkeää on myös, että se miten tavoitteisiin päästään on yhteinen. Molemmat opettajat pitävät samaa linjaa esimerkiksi työrauhan ja tekemisen laadun suhteen. -” (Luokanopettaja 10)

”-- Yhteinen näkemys työrauhasta ja toimintamalleista tukee.” (Erityisluokanopettaja 1)

Toimintamallien lisäksi yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi nimettiin työparien yhteinen näkemys arvoista. Yhteisillä arvoilla kyselyyn vastanneet opettajat tarkoittivat esimerkiksi sitä, että työpareilla on yhteneväiset ajatukset opetuksesta ja opetustavoista sekä yhteneväinen suhtautuminen oppilaisiin. Vastaajissa oli myös opettajia, jotka nimesivät yhteisopetuksen onnistumisen vaikuttaviksi tekijöiksi arvomaailmojen samankaltaisuuden. Tämän lisäksi samankaltainen ajatus oppilaslähtöisyydestä ja oppilaantuntemus koettiin vaikuttavan yhteisopetuksen onnistumiseen. Myös se, että usean oppilaantuntemus on seikka, jonka koettiin helpottavan opetusta ja sen suunnittelua.

”Pitkäaikainen yhteistyö kollegan kanssa, samantapainen ajatusmaailma ja opetustavat.” (Luokanopettaja 11)

*”-- Yhteinen näkemys ja tapa opettaa sekä suhtautuminen oppilaisiin. --”
(Luokanopettaja 12)*

”Hyvä kemia toisen opettajan kanssa ja oppilastuntemus.” (Luokanopettaja 13)

7.6. YMPÄRISTÖ TUKEMASSA TOIMIVAA YHTEISOPETUSTA

Yhteisopetuksen toteuttamiseen vaikuttavat myös esimerkiksi tilojen resurssit, lukujärjestystekniset seikat sekä yhteisen suunnitteluajan löytyminen. Yhteisen suunnitteluajan löytyminen saattaa olla haaste. (Takala ym. 2020, 151.) Työpareista ja opettajista lähtevien tekijöiden lisäksi opettajat nimesivät myös ympäristöstä tulevia seikkoja, jotka vaikuttavat yhteisopetuksen onnistumiseen. Tällaisia seikkoja ovat esimerkiksi oppilaitoksen tarjoamat resurssit, kuten tilojen ja henkilöstön resurssit sekä yhteisopetuksen suunnitteluun saatu tai varattu aika. Lisäksi oppilaiden toiminta ja ryhmäjaot nimettiin seikoiksi, jotka tukevat yhteisopetuksen onnistumista.

7.6.1. Oppilaitoksen tarjoamat resurssit

Yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi usea kyselyyn vastannut opettaja nimesi tilojen ja henkilöstön riittävyyden. Yhteisopetuksen onnistumiseksi opettajat kokivat, että oppilaitoksella on riittävästi tiloja, jotka tukevat yhteisopetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että riittävyyden lisäksi tiloja on mahdollista jakaa tai oppilaita on mahdollista jakaa eri tiloihin. Tilojen resurssit koettiin tarpeelliseksi sen vuoksi, että oppilaita voidaan jakaa pienempiin ryhmiin ja eriyttäminen on mahdollista erillisessä tilassa. Myös henkilöstön riittävyys koettiin seikaksi, joka vaikuttaa yhteisopetukseen. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen onnistuminen vaatii sen, että oppilaitoksessa on riittävästi esimerkiksi erityisopettajan palveluita käytössä.

*”Ison oppilasryhmän jakaminen pienemmiksi, jolloin myös tehtäviä saatiin eriytettyä. Se vaatii kaksi opettajaa ja yhden ohjaajan sekä eriyttämistiloja.”
(Luokanopettaja 14)*

”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 eritaitoisia oppilaita. --” (Luokanopettaja 15)

Yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi opettajat mainitsivat myös sen, että yhteisopetuksen suunnitteluun on varattu riittävästi aikaa. Opettajat kokivat, että on tärkeää, että on aikaa yhteiselle suunnittelulle. Toimivaksi koettiin esimerkiksi se, että suunnittelu on tehty mahdolliseksi koulupäivän aikana eli sille on varattu kiinteä aika. Tärkeä elementti suunnittelussa oli juuri ajan riittävyys.

”Erityisopettaja toimi tiettyjen opettajien kanssa tiimissä ja viikoittain tiimeille oli varattu tunnin suunnittelu-aika. Suunnittelutyö tapahtui koulupäivän aikana. Tällä tiimijalla muiden luokkien tunnit oli järjestetty siten, että neljää luokkaa opetti kaksi opettajaa ja kouluohjaajat. Tämän mahdollisti se, että tilat ja rakenteet oli suunniteltu yhteisopettajuutta tukeväksi. --” (Erityisopettaja 5)

”Toimiva yhteisopetus on vaatinut sille erikseen varatun suunnitteluajan sekä selkeät roolit opettajien kesken. On myös hyödyksi, jos tunnet toisen opettajan työtavat.” (Erityisluokanopettaja 12)

7.6.2. Oppilaat yhteisopetuksessa

Oppilaitoksen tarjoamien resurssien lisäksi kyselyyn vastanneissa oli opettajia, jotka kokivat oppilaiden ja ryhmäjakojen vaikuttavan yhteisopetuksen onnistumiseen. Oppilailla he tarkoittivat esimerkiksi oppilaiden toimintaa, heidän mielenkiintoaan ja innokkuuttaan opetettavaan aiheeseen. Lisäksi he kokivat, että oppilaiden saama vertaismalli tukee yhteisopetuksen onnistumista, eli pienluokan oppilaat saavat hyvää vertaismallia yleisluokan oppilaista. Myös ryhmäjaolla koettiin olevan vaikutusta, eli ryhmäjakojen tuli olla onnistuneita ja ryhmien riittävän pieniä.

”Ilmaisutuntien pitäminen yhdessä luokanopettajan kanssa. Alettiin hyödyntää molempien opettajien tarvetta luokan yhdessä pitämiseen myös suomen kielen tunneilla. Toimivuus syntyy opettajien valmisteluista, oppilaiden ilmaisuinnostuksesta, vaihtelevista tehtävistä (myös luova kirjoittaminen, erilaiset

ilmaisuharjoitukset), vaihtelevista ryhmistä (yksin, pareittain, isompi ryhmä, koko luokka).” (Aineenopettaja 9)

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa toimivaa yhteisopetusta ja siihen vaikuttavia seikkoja olivat opettajien mukaan esimerkiksi tasa-arvoinen yhteistyö, työparien motivaatio, sitoutuminen ja henkilökemia, opettajien välinen samankaltainen opetusfilosofia sekä koulun tarjoamat resurssit. Myös Takalan ja Saarisen mukaan opettajat kokevat, että omaan työpariin luottaminen helpottaa yhteistyötä ja samalla myös omaa toimintaa ja toimijuutta yksilönä. (Takala & Saarinen 2020, 235, 237.)

Toisaalta yhteisopetuksen edellytyksenä koetaan myös yhteinen näkemys pedagogisesta otteesta. Yhteisopetuksen edellytyksenä opettajat kokevat myös, että yhteisopetuksen onnistumiseen pelkkä pedagoginen tietotaito ei riitä. Tietotaidon lisäksi vuorovaikutus, keskustelu, itsensä ja toisen kuuntelu ovat tärkeässä roolissa. Yhteisopetuksen onnistumisen edellytyksenä koetaan myös rohkeus puhua asioista tai aloittaa jotain uutta. (Takala & Saarinen 2020, 235, 237.) Voidaan siis todeta, että peruslähtökohtana yhteistyölle ja yhteisopetukselle voidaan pitää kahden eri opettajan avoimia keskusteluja, joiden avulla arvomaailmoja pyritään kohtaamaan ja ymmärtämään. Opettajat toimivat työssään omalla persoonallaan ja työn suuntaa ohjaavat aina arvomaailmat. Opettajien välisten keskustelujen lisäksi ympäristön tulee tarjota raamit toimivalle yhteisopetukselle esimerkiksi erilaisten sitä tukevien toimintatapojen, resurssien tai päätösten avulla.

Tässä tutkimuksessa suuri osa tutkimukseen osallistuneista opettajista nimesti toimivaksi yhteisopetuksen malliksi avustavan ja täydentävän opetuksen tai rinnakkain opettamisen. Pulkkinen ja Rytivaaran mukaan useat opettajat aloittavat yhteisopetuksen avustavan ja täydentävän opetuksen mallista. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25-26). Avustavassa opetuksessa suunnitteluun ei tarvitse varata niin paljon aikaa, mutta riskinä on opettajien välinen epätasa-arvo. (Saloviita 2016, 20). Rinnakkain opettamisen -malli koettiin toimivana esimerkiksi sen vuoksi, että oppilasryhmä on pienempi ja eriyttäminen helpottuu. Opettajat siis kokevat pienen oppilasryhmän hallittavampana. Rinnakkain opettamisen -mallilla voidaan vastata erilaisiin tuen tarpeisiin. Oppilaita voidaan jakaa ryhmiin taitotason mukaan mahdollistaen yksilöllisemmän tuen. Tiimiopettaminen ei tässä tutkimuksessa ollut kuin muutaman opettajan kokemuksen mukaan toimivaa. Tiimiopettaminen on tiivistä yhteistyötä, joka vaatii enemmän suunnittelua. (Saloviita

2016, 23-24.) On mahdollista, että tiimiopeuttaminen ei ole niin yleistä sen vuoksi, että se vaatii enemmän yhteistyötä ja koulut eivät ole tarjonneet riittävästi tukea sen toteuttamiseen esimerkiksi suunnitteluajan tai koulutuksen tarjoamisena.

Olipa toteutettava yhteisopetuksen malli mikä tahansa, yhteistä työtä tehdessä on tärkeää, että molemmat työntekijät ovat yhtä sitoutuneita yhteiseen työhön ja he ovat myös motivoituneita. Myös Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontisen mukaan opettajat ovat kokeneet yhteisopetuksen edellytykseksi sen, että työpareilla on keskinäinen luottamus ja he ovat sitoutuneita työhönsä. (Rytivaara ym. 2017, 18-19.) Tiiviisti toteutettu yhteinen työ vaatii myös paljon kommunikaatiota ja keskustelua, jotta työpareilla on kaikille yhteinen näkemys siitä, miten työtä tehdään. Yksin toteutettavassa työssä ei tarvitse omia arvojaan ja ajatuksiaan sanoa ääneen, mutta yhteistyössä näiden seikkojen esiin tuominen on hyvin tärkeää. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi luottamuksen ja yhteistyöhön sitoutumisen. Se, että pystyy luottamaan omaan työpariinsa, parantaa työssäjaksamista ja tekee työn tekemisestä mielekkäämpää. Molempien sitoutumisella mahdollistetaan kahden opettajan työpanos, jota yhteisopetus vaatii. Yhteisopetus ei voi jäädä toisen opettajan vastuulle, koska yhteisopetus on yhteistä työtä.

Toisaalta opettajat voivat pitää yhteisopetuksen onnistumisen vaikuttavana tekijänä sitä, että työparin on sopiva ja hänen kanssaan saa olla aito oma itsensä. (Sirkko ym. 2020, 34). Tässä tutkimuksessa opettajat nimesivät yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi henkilökemian ja työparin sopivuuden. Mutta voiko omassa ammatissaan valita työparin tai saavatko henkilökemiat vaikuttaa esimerkiksi opetuksen tai yhteistyön laatuun? Väistämättä herää kysymys siitä, että jos henkilökemia nimetään yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi, on mahdollista, että se vaikuttaa myös opetukseen. Henkilökemioiden välistä ristiriitaa pystytään varmasti helpottamaan esimerkiksi avoimella kommunikaatiolla. Malinen ja Palmu (2017) toteavatkin, että opettajien välinen toimiva yhteistyö perustuu hyvään vuorovaikutukseen. Tässä tutkimuksessa opettajat nimesivät myös avoimen kommunikaation yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaksi tekijäksi.

Avoimen vuorovaikutuksen, yhdessä suunnittelun ja reflektoinnin avulla opettajat pystyisivät varmasti vastaamaan henkilökemian ja arvomaailmojen aiheuttamiin

haasteisiin. Henkilökemia ei kuitenkaan saisi olla esteenä laadukkaalle opetukselle. Avoimen keskustelun avulla työparin kanssa voidaan myös luoda yhteistä näkemystä opettajuudesta. Cookin ja Friendin mukaan opettajien tulee keskustelulle luoda yhteinen toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelmassa tulee kohdata molempien opettajien arvomaailmat. (Cook & Friend 2004, 9.) Kun molemmilla opettajilla on käsitys siitä, millainen on työparin opetusfilosofia, arvomaailma tai tapa toimia on alusta yhteiselle työlle pohjustettu. Myös Takala ja Saarinen ovat todenneet, että työparien pedagogisen katseen tai otteen tulee olla samanlainen työpareilla. Jos näin ei ole niin työ muuttuu opettajien kokemana vaikeaksi. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tapa olla oppilaiden kanssa tai mitkä ovat luokassa vaadittavat perusasiat. (Takala & Saarinen 2020, 235-236.)

Yhteisopetus perustuu opettajien väliseen toimivaan ja tiiviiseen yhteistyöhön. Tiivis yhteistyö vaatii sen, että opettajilla on yhteinen näkemys opettajuudesta. Työparit toimivat yhtenäisemmin, mikäli heillä on yhteinen käsitys esimerkiksi luokan toimintatavoista, oppilaiden kohtaamisesta tai esimerkiksi arvioinnista. Opettajien välinen keskustelu antaa myös mahdollisuuden kehittymiseen. Takalan ja Saarisen mukaan opettajat kuvaavat yhteisopetusta myös mahdollisuutena paitsi ammatilliseen kehittymiseen, mutta myös uuden oppimiseen (Takala & Saarinen 2020, 235).

Aina toimivayhteistyö ei kuitenkaan ole riippuvaista vain opettajien välisestä yhteistyöstä. Koulun hallinnon ja työyhteisön tulee myös tukea yhteisopetuksen toteutusta. (Kefee & Moore 2004, 36-42; (Rice & Zigmong 2000, 190-197). Opettajat kokevat koulun johdon tuen tärkeänä sujuvan yhteisopetuksen toteuttamiseksi (Takala & Saarinen 2020, 235). Toimivaan yhteisopetukseen tulee tarjota resursseja, kuten esimerkiksi sopivat tilat ja henkilöstöä. Myös koulun ilmapiirin tulisi tukea ja kannustaa yhteistyön tekemistä. Yhteistyön onnistuminen vaatii esimerkiksi yhteistä suunnittelu-aikaa. Mikäli tällaista aikaa ei ole tarjolla voi yhteisopetuksen toteuttaminen olla hyvin haastavaa. Tässä tutkimuksessa oli yksittäisiä opettajia, joiden koulussa yhteisopetuksen suunnittelua ja toteutusta tuettiin järjestelmällä tiimeille ja pareille yhteistä suunnittelu-aikaa työpäivien aikana.

Myös erityisopettajan saatavuus, erityisopettajan tuoma ammatillinen tuki koettiin toimivaksi yhteisopetuksessa, jos luokassa on tuen tarpeita. Kaikilla opettajilla erityisopettaja ei kuitenkaan ollut käytössä jatkuvasti. On syytä pohtia, toteutuuko

inklusion periaate, jos oppilas ei saa tarvitsemaansa tukea omassa ryhmässään. Takala, Sirkko ja Kokko (2020) toteavat, että yhteisopetuksen toteuttaminen tukee inklusion toteutumista, mutta ei automaattisesti takaa sitä (Takala ym. 2020, 144).

8.1. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta, että peruskoulunopettajilla on paljon erilaisia onnistumisen kokemuksia yhteisopetuksesta. Jokainen työpari muovaa itse oman yhteisopetusmallinsa niissä raameissa, mitkä heillä on. Tutkimuksen tuloksista voidaan ajatella, että yhteisopetuksen toteuttaminen ja onnistuminen vaatii kahden työparin riittävää keskustelua ja toistensa tuntemista. Ei riitä, että kaksi erillistä toimijaa toteuttaa työtään yhdessä, vaan työtä on toteutettava yhteisesti, yhteistyönä.

Peruskoulun opettajat kokivat myös, että yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat työparista lähtevien tekijöiden lisäksi koulun rakenteet ja resurssit. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että yhteisopetukselle ja sen suunnittelulle tulisi pystyä järjestämään aikaa ja tilojen ja henkilöstön resurssien tulisi olla yhteisopetusta tukevia. Koulun hallinnon ja johtoportaan tulee siis huomioida, että yhteisopetuksen toteutukselle tarjotaan erilaisia keinoja. Keinojen lisäksi koko koulun toimintakulttuuria olisi syytä muuttaa yhteisöllisempään suuntaan luoden alusta ja ajatus sille, että yhteistyö ja inklusio ovat tavoiteltavia asioita. Tämän vuoksi oppilaitoksen rakenteiden ja asenteiden tulisi tukea ja kannustaa yhteisopetuksen toteuttamiseen ja tehdä sellaisia valintoja ja toimintatapoja, jotka tukevat sen järjestämistä.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi tarvittaisiin mahdollisesti myös koulutusta ja konsultaatiota yhteisopetuksesta. Koulutus ja tietouden lisääminen niin opettajille kuin oppilaitoksen ylemmille tahoille voisi auttaa muuttamaan koko koulun toimintakulttuuria yhteisöllisempään suuntaan. Mikäli halutaan toteuttaa inklusiivisen koulun periaatetta, tulee yhteisen tekemisen kulttuurin näkyä myös aikuisilta lapsille. Tämän lisäksi erityisopetuksen riittävät resurssit ovat tärkeitä, jotta jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota tavoitteiden mukaista riittävää tukea omassa lähikoulussaan inklusion periaatteen mukaisesti.

Jotta yhteisopetuksesta saadaan lisää tietoa ja onnistuneista kokemuksista siihen vaikuttavista tekijöistä, voisi olla mielekästä tutkia kouluja, joissa yhteisopetusta toteutetaan. Jatkotutkimusehdotuksena yhteisopetuksen toteutusta voitaisiin tutkia koulun hallinnon ja resurssien näkökulmasta, eli millaisia valintoja, päätöksiä tai resursseja koulu tarjoaa yhteisopetuksen toteutukselle ja tukemiselle.

8.2. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Päivi Pihlajan ja Marjatta Takalan Tuetaan yhdessä –hankkeen kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. On huomioitava, että kyselyyn menetelmänä liittyy kuitenkin aina omia puutteitaan. On mahdollista, että esimerkiksi tutkittava on ymmärtänyt kysymyksen eri tavalla kuin tutkija. Kyselyssä on aina myös mahdollista, että tutkimukseen vastanneilla on erilainen perehtyneisyys aiheesta, tai he eivät ole yhtä vakavissaan osallistuneet tutkimukseen. Tämä voi tehdä tulosten tulkinnasta ongelmallista. (Hirsjärvi ym. 2009, 195, 232.)

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on myös syytä huomioida, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei ole arvovapaa, koska arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään ole mahdollista olla täysin objektiivinen, koska tutkija ja se mitä tiedetään kietoutuvat toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään tutkimuksen toteutus mahdollisimman seikkaperäisesti avaten lukijalle jokainen tutkimuksen vaihe. Avaamalla jokainen tutkimuksen vaihe lukijalle, on pyritty vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi aineiston analyysia on pyritty avaamaan niin, että lukijan on mahdollista muodostaa käsitys siitä, miten luokat on muodostettu ja mitkä niiden perusteet ovat. Myös tutkimuksen tulosten tulkinnassa on pyritty kertomaan, mihin tutkija on päätelmänsä perustanut. Päätelmien tueksi on tulososuuteen lisätty suoria otteita aineistosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232 -233.)

8.3. TUTKIMUKSEN EETTISYYS

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tieteen eettisiä periaatteita ja hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkimuksen hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluvat esimerkiksi huolellisuus, rehellisyys ja tarkkuus. Lisäksi hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluvat se, että tutkimuksen aineisto on hankittu eettisiä ja tieteellisiä kriteerejä noudattaen ja tutkimuksessa on käytetyt menetelmät myös noudattavat näitä periaatteita. Myös tutkimuksen tulosten tulee olla avoimia. (TENK 2012, Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151.) Hyvän tieteellisen käytännön periaattein myös pyritty huomioimaan muiden tutkijoiden saavutukset esimerkiksi riittävän tarkkoilla viittauskäytänteillä. Lisäksi tutkimuksessa on pyritty siihen, että menetelmät sekä tulokset on raportoitu mahdollisimman tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151.)

Eettisesti kestävässä tutkimuksessa myös tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden on mahdollista säilyttää anonymiteettinsä. Myös tutkimuksen aineistoa on säilytetty niin, että tutkittavia ei voida myöhemmin tunnistaa. (Mäkinen 2006, 114.) Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneita ei ole mahdollista tunnistaa ja he ovat saaneet osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti.

LÄHTEET

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

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.) The SAGE handbook of special education 146–159. London: Sage.

Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? 1-9.
https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/266179349_Developing_inclusive_education_systems_how_can_we_move_policies_forward/links/5605827308aeb5718ff1b916.pdf Luettu 20.8.2020.

Allan J. 2020. Question of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*. 25(2), 199-208.

Baker, E. T. 1994. *Meta-analytic evidence for non-inclusive educational practices: does educational research support current practice for special needs students?* Philadelphia: Temple University.

Beninghof A. M. 2012. *Co-teaching that works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. 2017. Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education* 3 (3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339> Luettu 10.10.2020.

Calhoun, G. & Elliot R. N. 1977. Self-concept and academic achievement of educable retarded emotionally disturbed pupils. *Exceptional Children*. 43. 379-380.

Carlberg C. & Kavale K. 1980. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis. *Journal of Special Education* 14. 295 – 309.

Clarke D. & Hollingsworth H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education* 18(8), 947-967.

Cook L. & Friend M. 2004. Co-teaching: principles, practices and pragmatics. New Mexico Education Department. Quarterly Special Education Meeting., Albuquerque. 29.4.2004.

Cook L. & Friend M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on exceptional children. 28(3), 1-16.

Conderman G., Bresnahan V. & Pedersen T. 2009. Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies. California: Corwin Press.

Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja haasteet. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Darling-Hammond, L. & Richardson, N. 2009. Teacher learning: What matters? *Educational Leadership* 66(5). 46-53.

Doecke B., Brown J. & Loughran J. 2000. Teacher talk: the role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 16(3). DOI: 10/1016.S0742-051X (99)00065-7 Luettu 18.7.2020.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. Teacher education for Inclusion across Europe- Challenges and Opportunities. TE4I. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf> Luettu 19.8.2020

Fairbanks C. M. & LaGrone D. 2006. Learning together: constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly* 33(3). 7-25.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380> Luettu 19.10.2020.

Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and consideration for future. *Preventing School Failure* 37 (4), 6-10.

Furrer, C., Skinner, E. & Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101–123.
https://www.researchgate.net/profile/Ellen_Skinner/publication/248702173_The_Influence_of_Teacher_and_Peer_Relationships_on_Students'_Classroom_Engagement_and_Everyday_Resilience/links/54ac9d150cf2479c2ee8144e.pdf Luettu 22.9.2020.

Göransson K. & Nilholm. C. 2014. Conceptual diversities and empirical short grooming – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Need Education* 29 (3). 265-280.

Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551/29818> Luettu 18.9.2020

Halvorsen, A. T. & Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities: a review of research. Teoksessa R. Gaylord-Ross (toim.) *Issues and Research in Special Education*. Volume I. New York: Teachers College Press. 110-172.

Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 19 (3), 206–217.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15017419.2016.1224778?needAccess=true> Luettu 20.9.2020.

Hausstätter, R. S. 2014. In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553> Luettu 24.11.2020.

Helmstetter E., Curry C. A. & Sampson-Saul M. 1998. Comparison of general and special education classrooms of students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33. 216 – 227.

HE 109/2009. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_109+2009.pdf Luettu 23.9.2020

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hundert J., Mahoney B., Mundy F. & Vernon M. L. 1998. A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in Southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13. 49 – 65.

Jahnukainen M. & Itkonen T. 2016. Tiered intervention. History and trends in Finland and United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1). 140-150. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856257.2015.1108042?needAccess=true> Luettu 8.5.2021.

Jang S. 2006. Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research* 48(2). 117-194.

Kananen J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.

Kefee E. B. & Moore V. 2004. The four” knows” of collaborative teaching. *teaching Exceptional Children*. 36(5). 36-42.

Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1.* Suomen Kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 73

Kinsella W. & Senior J. 2008. Developing inclusive schools: a systemic approach. *Journal of inclusive education* 12 (5/6). 651-665.

Kirk S. A. & Johnson G. O. 1951. *Educating the Retarded Child*. Cambridge, Massachusetts. Houghton Mifflin Company.

Kiuru N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51 (4), 434–446. doi:10.1037/a0038911.

Kohler-Evans P. 2006. Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education* 127. 260-264.

Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopisto, 247–266.

Kuorelahti M., Savolainen P. & Puro E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. *Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:2004*.

Kyrö-Ämmälä O. & Lakkala S. 2018. Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. *E-Erika- Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. 2/2018. 30 – 36.

Lahtinen U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. 2015. PS- kustannus: Jyväskylä.

Laine. T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Uudistettu painos. PS-kustannus: Jyväskylä.

Lakkala S., Uusiautti S. & Määttä, K. 2016. How to make the neighborhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055> Luettu 20.10.2020.

Lakkala S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintakertomus opettajankoulutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Madden N. A. & Slavin R. E. 1983. Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53. 519 – 569.

Malinen O-P. & Palmu I. (toim.) 2017. *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Malinen O-P. & Palmu I. 2017. *Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, Vol. 27, No. 3. Niilo Mäki -säätiö.

Mastropieri M., Scuruggs T., Graetz J., Norland J., Gardizi W. & McDuffie K. 2005. Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention on School and Clinic*, 40(5), 260-270.

Moberg S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Helsinki: Kouluhallitus.

Moberg. S., Hautamäki J., Kivirauma J., Lahtinen U., Savolainen H. & Vehmas S. Erityispedagogiikan perusteet. 2015. Jyväskylä: PS- kustannus.

Moberg S. & Savolainen H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Murawski W. W. & Dieker L. A. 2004. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children* 36(5). 52-59.

Mäkinen O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi

Nevin, A. I., Thousand, J. S. & Villa, R. A. 2009. Collaborative teaching for teacher educators--what does the research say? *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 569–174.

Niemi A.-M., Mietola R. & Helakorpi J. 2010. Erityisluokka elämäkulussa. Helsinki: Sisäasiainministeriön julkaisu 1.

Nilsson P. & van Driel J. 2010. Teaching together and learning together. Primary science student teacher's and their mentor's joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education* 26(6). 1309-1318.

OECD. (2014) *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Pariisi, Ranska: OECD Publishing. Haettu 23.6.2020
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

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

Opfer V. D. & Pedder D. 2011. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research* 81(3). 376-407.

Peters, S. J. (2007). A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Policy Studies* 18(2), 98–108.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10442073070180020601> Luettu 22.9.2020.

POPS (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet). 2014. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 30.7.2020.

Pulkkinen J. & Rytivaara A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallituksen verkkojulkaisu. ISBN 978-951-39-6435-1
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/1/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf> Luettu 15.5.2020.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> Luettu 1.6.2020.

Qvortrup A. & Qvortrup L. 2018. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (7), 803–817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506> Luettu 22.11.2020.

Rice D. & Zigmond N. 2000 Co-teaching in secondary schools: teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice* 15(4), 190-197.

Rinne R. Kivirauma J. & Wallenius L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. *Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos

Ruijis N. M., Van den Veen I. & Peretsma T. T. D. 2010. Inclusive education and students without special education needs. *Educational Research*, vol. 52, no. 4. 351 – 390.

Rytivaara A., Pulkkinen J., Palmu I. & Kontinen J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti

Saloviita T. (toim.) 2016 Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2012 Mitä inklusio tarkoittaa? Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Luettu 10.7.2020.
http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html#INKLUUSIOTA_KOSKEVAT_PERIAATEOHJELMAT__

Saloviita T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. & Takala M. 2010 Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25(4). 389-396.

Santich, M. & Kavanagh, D. 1997. Social adaption of children with mild intellectual disability: effects of partial integration within primary school classes. *Australian Psychologist*. 32. 126-130.

Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa *Klinikkaopetus ry.* (toim.) *Samanaikaisopetus. Koulutulokkaat ala-aste, yläaste*. Vantaa: Kunnallispaino.

Sirkko R., Takala M. & Muukkonen H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14 (1) 26-43.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2012. Valtioneuvoston periaatepäätös kehitysvammaisten henkilöiden yksilöllisen asumisen ja palvelujen turvaamisesta. *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:5*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Stainback S., Stainback W. & Jackson H. J. 1992. Toward inclusive classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. (toim.) *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Baltimore: Brookes.

Takala M. & Saarinen M. 2020. Opettajan toimijuus muutoksessa - Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus*. 18 (3) 231-244.

Takala M., Sirkko R. & Kokko M. 2020. Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) 2020. Mahdoton inklusio? Tunnista mahdollisuudet ja haasteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala M., Lakkala S. & Äikäs A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) 2020. Mahdoton inklusio? Tunnista mahdollisuudet ja haasteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala M. Äikäs A. & Lakkala S. (toim.) 2020. Mahdoton inklusio? Tunnista mahdollisuudet ja haasteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus

Takala M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus

Tuetaan Yhdessä! 1.9.2017 - 31.7.2020. <https://tuetaan.wordpress.com>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013. www.tenk.fi
Luettu 8.5.2021

Tilastokeskus. 2015. Erityisopetus. Peruskoulun oppilaista 16 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. https://tilastokeskus.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_fi.pdf
Luettu 6.6.2020.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 2015. Education For All. Luettu 14.5.2021.
<https://unevoc.unesco.org/home/Education+For+All> Paris: UNESCO.

UNESCO. 1999b. Salamanca Five Years On. Paris: UNESCO.

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.

Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wang M. C. & Baker E. T. 1985-1986. Mainstreaming programs: design features and effects. *Journal of Special Education* 19. 503-521.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002246698501900412> Luettu 22.8.2020.

Ysseldyke J. E., Thurlow M. L., Christensson S. L. & Weiss J. 1987. Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed, and Nonhandicapped Elementary Students. *The Journal of Special Education*, 21. 43-55.