



**TURUN
YLIOPISTO**

**Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien
kokemuksia yhteisopettajuudesta inklusiivisessa
yleisopetuksessa**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Laatija:
Anni Tamminen

20.5.2024
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Anni Tamminen

Otsikko: Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kokemuksia yhteisopettajuudesta inklusiivisessa yleisopetuksessa

Ohjaaja: professori Sara Sintonen

Sivumäärä: 44 sivua

Päivämäärä: 20.4.2024

Opetussuunnitelma on laadittu tukena perusopetukselle, jonka tarkoitus on toimia yleissivistyksen perustana. Keskeisiä lähtökohtia opetukselle mainitaan oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Muuttuvan koulumaailman haasteisiin on haettu erilaisia ratkaisuja ja muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Yhdeksi ratkaisuksi on ehdotettu yhteisopettajuutta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulunkäynninohjaajien roolia yhteisopettajuudessa inklusiivisen yleisopetuksen kontekstissa. Tyypillisesti yhteisopettajuus kuvataan kahden opettajan välisenä yhteistyönä. Tutkimusote on luonteeltaan spekulatiivinen, joka mahdollistaa mitä jos -tyyppisen lähestymisen ilmiöön. Näin ollen tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan kokemuksia heidän välisestään yhteisopettajuudesta. Tätä taustaa vasten lähdettiin tutkimaan, miten kahden edellä mainitun ammattiryhmän yhteistyö voi tehokkaasti tukea inklusiivisen luokan tarpeita ja varmistaa kaikenlaisten oppijoiden yksilöllisen kohtaamisen. Yhteisopettajuus määritellään tässä tutkimuksessa kahden pedagogisen ammattilaisen yhteistyöksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkittavana oli joukko varsinaissuomalaisia koulunkäynninohjaajia ja opettajia (n=6). Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tulosten perusteella voidaan todeta, että roolien epäselvyys heikentää yhteistyön onnistumista ja vaikeuttaa yhdessä tehtävää työtä. Työnkuvan epäselvyys ilmeni vain koulunkäynninohjaajien työssä, jonka he kokivat haasteelliseksi ja häiritseväksi. Tätä samaa ajatusta tuki luokanopettajien kokemus koulunkäynninohjaajan roolista. Tämän lisäksi ilmeni, että merkittävänä erottavana tekijänä luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan työnkuvassa on pedagoginen vastuu, joka on opettajalla. Haastateltavat kokivat tämän olevan keskeinen tekijä yhteistyön elementeistä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulunkäynninohjaajien ensisijainen tehtävä on tukea oppilaita ja ohjata heitä laajasti koulun toiminnassa, kun taas luokanopettajien rooli keskittyy pedagogiseen vastuuseen opetusryhmästään. Yhteisopettajuuden kokemus oli vastaajien kesken vaihteleva. Useimmat opettajat eivät pitäneet yhteistyötään ohjaajien kanssa varsinaisena yhteisopettajuutena johtuen opetusryhmästä kantamastaan vastuusta. Vastaajat kuitenkin kuvasivat, että parhaimmillaan yhteistyö voisi olla yhteisopettajuutta. Sekä opettajat että ohjaajat kertoivat, että heidän työtehtävänsä ovat paikoin hyvin samanlaisia, esimerkiksi oppilaiden yksilöllisessä tukemisessa ja riitojen selvittelyssä. Opettajat eivät pitäneet omaa rooliaan epäselvänä, mutta näkivät ohjaajien roolin haasteellisena. Ohjaajat kaipasivat enemmän tiiviimpää yhteistyötä opettajien kanssa ja kokivat, että opettajat eivät täysin ymmärrä heidän työnkuvaansa. Tutkimus antaa siten viitteitä siihen, että luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteisopettajuutta kannattaisi kehittää sekä tutkia lisää erityisesti inklusiivisessa yleisopetuksessa.

Avainsanat: yhteisopettajuus, luokanopettaja, koulunkäynninohjaaja, yhteistyö, inklusio, rooli

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2. Teoreettinen tausta.....	7
2.1 Yhteisopettajuus ja yhteistyö	7
2.2 Inklusio ja kolmiportainen tuki.....	9
2.3 Koulunkäynninohjaaja	11
3 Tutkimuskysymykset.....	15
4 Tutkimusote ja menetelmä	17
4.1 Tutkittavat.....	17
4.2 Tiedonkeruu.....	18
4.3 Aineiston analyysi.....	20
5 Tulokset.....	23
5.1 Kokemus yhteisopettajuudesta ja rooleista.....	23
5.2 Oppilaiden yksilöllinen tukeminen ja oppituntien suunnittelu.....	26
5.3 Yhteistyön toimivuus ja sen hyödyt.....	29
6 Pohdinta.....	32
6.1 Mistä yhteisopettajuus koostuu?.....	32
6.2 Mitä opettajuus on?	35
6.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	37
Lähteet.....	39
Liitteet	44
Liite 1. Haastattelukysymykset.....	44

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulunkäynninohjaajien roolia yhteisopettajuudessa inklusiivisen yleisopetuksen kontekstissa. Kasvatusalan keskustelussa on ollut viimeisten vuosien aikana esillä inklusio ja siitä monet mielipiteet. Samalla on nostettu esiin resurssipula ja muuttuva koulumaailma. Erilaisten näkemysten yhdistely ja aiheen voimakas tunnelataus haastaa ratkaisun keksimistä. Yhteisopettajuutta on ehdotettu yhdeksi keinoksi vastata monimuotoistiin inklusiivisten luokkien haasteisiin. Haasteet ovat moninaisia ja monimutkaisia, ja ne liittyvät laajasti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, opettajien työkuormaan, sekä koulun resurssien riittävyteen. Yhteisopettajuus voi tarjota mahdollisuuden joustavaan ja tehokkaaseen työskentelyyn, kun koulun ammattitaitoiset aikuiset jakavat vastuuta ja osaamista keskenään.

Tässä tutkimuksessa paneudutaan tähän aiheeseen luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien näkökulmasta ja tarkastelen heidän välistänsä yhteisopettajuutta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, miten näiden ammattiryhmien yhteistoiminta voi parhaimmillaan edistää inklusiivista opetusympäristöä, tarjoten samalla mahdollisimman tasavertaiset oppimismahdollisuudet kaikille. Tutkimuksella on spekulatiivinen ote, jonka tarkoituksena on etsiä toistenlaista lähestymistapaa aiemmin oletetulle. Aiemmin oletettuna voidaan pitää yhteisopettajuuden rajautumista kahden opettajan välille. Spekulatiivinen ote tässä tutkimuksessa haastaa tätä olettamusta tuomalla koulunkäynninohjaajat mukaan yhteisopettajuuden toteutumiseen.

Tarkoituksena on löytää syvempää ymmärrystä siitä, miten koulunkäynninohjaajat voivat parhaiten tukea osaltaan yhteisopettajuutta yhteistyössä luokanopettajan kanssa. Tavoitteena on tunnistaa parhaita käytäntöjä ja yhteistyön elementtejä, jotka tiedostamalla voi edesauttaa kouluja vastaamaan inklusiivisen opetuksen haasteisiin entistä tehokkaammin. Spekulatiivisella tutkimusotteella on mahdollista tutkia ja luoda pedagogisia innovaatioita, jotka saattavat aluksi tuntua utopistisilta, mutta jotka voivat käytännössä osoittautua toimiviksi ja merkityksellisiksi. Tämä lähestymistapa myös edistää moninaisuuden huomioon ottamista, sillä se kyseenalaistaa perinteiset, yhden totuuden ja yhden mallin mukaiset näkemykset oppimisesta ja opetuksesta.

Koulunkäynninohjaajat ovat keskeisiä toimijoita kouluyhteisöissä ja heidän tehtävänsä on olla monipuolisesti tukemassa oppilaiden turvallista koulupäivää ja laajemmin tervettä kasvua ja kehitystä. Nykypäivän muuttuvassa koulumaailmassa korostuu entistä enemmän läsnäolon merkitys ja kuuntelevan aikuisen tärkeys. Koulunkäynninohjaajat ovat tässä yhteydessä merkittävä voimavara

muun koulun henkilökunnan ohella. Inklusiokäsityksen mukaisesti, kaikenlaisille oppijoille pyritään tarjoamaan tukea tasa-arvoisesti. Suomalainen tukijärjestelmä on jaettu kolmelle eri asteelle, josta puhutaan nimellä kolmiportainen tuki. Monenlaisten haasteiden ja oppilasaineksen monimuotoisuuden takia opetushenkilökunnalla on luokassa laajasti tuen tarpeessa olevia oppilaita.

Tutkimuksen taustalla on ymmärrys siitä, että koulunkäynninohjaajien rooli on muuttunut ajan myötä vastaamaan koulu yhteisön kasvaviin tarpeisiin. Haastetta aiheutuu epätietoisuudesta roolien ja työtehtävien osalta, joita koulunkäynninohjaajat kohtaavat työssään. Tämä tutkimus pyrkii syventämään tietämystämme siitä, miten koulunkäynninohjaajat integroituvat yhteisopettajuuteen inkluusiivisen yleisopetuksen kontekstissa ja miten he voivat osaltaan tukea parhaiten oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Samalla tutkimuksella tavoitellaan näkemystä siitä, miten koulunkäynninohjaajien roolia voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin koulu ympäristön muutoksiin ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Yhteisopettajuuden käsite määrittyy tässä tutkimuksessa kahden pedagogisen ammattilaisen, tarkemmin luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyöksi. Tyypillisesti yhteisopettajuus nähdään kahden opettajan välisenä yhteistyönä. Tutkimuksen on tarkoitus toimia spekulatiivisen näkökulman takia vaihtoehdoisen näkökulman tavoittelemiseksi, jonka takia tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus on suomalaisessa koulumaailmassa suhteellisen uusi opetuksen muoto, jonka takia sen käytänteiden kehittäminen ja vakiinnuttaminen on tärkeä näkökulma koulun arjen suhteen.

Tutkimuksen tavoitteena on saada aikaan ajatuksia ja kyseenalaistaa aiemmin oletettua. Kasvatusalan tutkimuksissa harvemmin tarkastellaan koulunkäynninohjaajia, vaikka he ovat tiiviissä yhteistyössä opetushenkilöstön ja oppilaanhuollon ammattilaisten kanssa kouluissa. Tässä tutkimuksessa pyritään kiinnittämään erityistä huomiota koulunkäynninohjaajan näkökulmaan aiheen tiimoilta, sekä pohtimaan kyseisen ammattiryhmän roolia laajemmin koulun henkilökunnassa. Koulunkäynninohjaajat tekevät monipuolista ja merkittävää työtä, ja heidän läheinen vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa antaa heille ainutlaatuisen näkökulman inkluusiivisen opetuksen haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

Koulunkäynninohjaajat voivat toimia siltoina opettajien ja oppilaiden välillä tarjoten tukea ja resursseja niin pedagogisissa kuin sosiaalisissa tarpeissa. Heidän roolinsa voi vaihdella yksittäisten oppilastapausten tukemisesta laajempien opetusstrategioiden kehittämiseen yhdessä opettajien

kanssa. Tutkimuksessa on tärkeää tarkastella, miten koulunkäynninohjaajat kokevat oman roolinsa ja miten heidän työnsä integroituu koulun yleiseen toimintaan.

Tässä tutkimuksessa paneudutaan aiemmin mainittujen teemojen mukaisesti pohtimaan yhteisopettajuutta luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyönä. Tutkimus on toteutettu laadullisena sisällönanalyysinä, joka pohjautuu aiempaan tutkimukseen, sekä haastattelujen perusteella muodostettuun tutkimusaineistoon. Tutkimus antaa tietoa koulunkäynninohjaajien roolin vaikuttavuudesta yhteistyöhön, sekä vastuun vaikutusta hierarkian tunteeseen. Tämän lisäksi ilmeni lukuisia muita seikkoja, jotka esitellään tässä tutkimuksessa. Tätä aineistoa esitellään heijastaen aiemmin löydettyyn ja pyritään muodostamaan mahdollisimman monipuolinen ja laaja kuvaus siitä, millaisena yhteistyö koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan välillä ilmenee. Tutkimuksessa saatu tieto pyrkii auttamaan lukijaa ymmärtämään laajemmin yhteistyön muotoja ja niitä lähtökohtia, joissa inkluusiivista perusopetusta toteutetaan nykypäivänä.

2. Teoreettinen tausta

Suomalainen peruskoulu perustuu tarkasti laadittuun suunnitelmaan, eli perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS). Opetussuunnitelma on laadittu tukena perusopetukselle, jonka tarkoitus on toimia yleissivistyksen perustana. Keskeisiä lähtökohtia opetukselle mainitaan oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Kaikki toiminta tulee rakentua ihmisyyden ja elämän kunnioittamiselle. (OPH, 2014.) Arvoperustaisten seikkojen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu lakiin (Perusopetuslaki, 628/1998). Perusopetuslain (628/1998) mukaan, perusopetuksessa on aina otettava ensisijaisesti huomioon lapsen etu.

Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien näkökulmasta yhteisopettajuutta. Tässä kappaleessa paneudutaan tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin, niiden määrittelyyn ja aiempaan tutkimukseen.

2.1 Yhteisopettajuus ja yhteistyö

Yhteisopettajuus (*co-teaching*) on monitulkintainen käsite, jonka määrittely on usein sidonnainen aikaan ja paikkaan. Yhteisopetuksen historia ulottuu viime vuosituuhannen puoleenväliin, jolloin Yhdysvalloissa luotiin suuria opetusryhmiä, sillä opettajapula oli valtava (Friend, Reising & Cook, 1993). Yhteisopettajuus haki alkuun paikkaansa kasvatusalalla, ja esimerkiksi Suomessa sitä kokeilivat yksittäiset opettajat, yleensä erityisopettaja ja luokanopettaja (Kokko, 2021). Tuen tarve lisääntyi, kun vuonna 2010 perusopetuslain (628/1998) mukainen muutos tapahtui kolmiportaiseen tukeen, jolloin opettajat veloitettiin antamaan tukea kaikilla tuen portailla. Perusopetuslain (628/1998) muutoksen taustalla oli tavoite inklusiivisemmasta ja tasa-arvoisemmasta koulusta. Tätä ajatusta tukee myös yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Oppilaille pyritään tarjoamaan oppimisen tuen ohella yhdenvertaisuutta ja samoja mahdollisuuksia, huolimatta oppijan valmiuksista ja ominaisuuksista. Tuen tarve havaittiin olevan kokonaisvaltainen kasvatustilanteissa, jolloin nähtiin tuen tarjoamisen olevan muidenkin, kuin erityisopettajan vastuulla. (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020.)

Yhteisopettajuuden määrittelyjä on käsitteen monitulkintaisuuden takia kehitetty lukuisia. Yksi tunnetuimmista yhteisopetuksen käsitteen määrittelyistä, on Cook ja Friend (1995) tutkijaparin tekemä, joiden mukaan yhteisopettajuus tarkoittaa samassa tilassa tapahtuvaa opetusta, jossa on mukana kaksi pedagogista ammattilaista. Tämä on useiden määritelmien perusta. Keskeisenä monet määritelmät näkevät sen, että kaksi tai useampi ammattilainen jakavat vastuun opetusryhmästä ja

opettamisesta (Cook & Friend, 1995; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Tyypillisesti tämä yhteistyö on nähty luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä yhteistyönä ja on perinteisesti määritetty näiden roolien kautta (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Nichols, Dowdy & Nichols, 2010; Sinkkonen ym., 2018; Kokko, 2021). Rinnakkaisia käsitteitä yhteisopettajuudelle on esimerkiksi samanaikaisopetus, tiimiopttajuus ja rinnakkaisopetus (Friend ym., 2010; Kokko, 2021; Sinkkonen ym., 2018; Sirkko ym., 2020).

Määrittelyä on tehty myös työtehtävien kautta. Esimerkiksi Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) määrittelevät yhteisopettajuuden opetuksen yhteisenä suunnitteluna, toteutuksena ja arviointina. Keskeistä on työtehtävien ja vastuun jakaminen osapuolien kesken (Cook & Friend, 2014; Kokko, 2021; Sinkkonen ym., 2018). Inklusiivisissa luokkahuoneissa työskentelee opettajan lisäksi usein koulunkäynninohjaaja, jolloin tämän ammattiryhmän vaikutusta oppimisen tukeen ei voida sivuuttaa (Sinkkonen ym., 2018), joten myöhemmin yhteisopettajuuden vakiintuessa käytännöksi suomalaisessa koulumaailmassa, on käsitettä laajennettu koskemaan myös koulunkäynninohjaajia osana yhteisopettajuutta (Sinkkonen ym., 2018; Sirkko ym., 2020).

Yhteisopettajuutta määritellessä nousee usein esiin erilaiset oppijat ja tuen tarpeet. Yhteisopettajuus on tapa toteuttaa inklusiivista opetusta ja vastata monenlaisten oppijoiden tarpeisiin (Chitiyo & Brinda, 2018; Friend ym., 2010). Tämä mainitaan myös opetussuunnitelmassa (OPH, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS) (2014) mukaan, yhteisopettajuus on havaittu tärkeäksi keinoksi toteuttaa inklusiivista opetusta (OPH, 2014). Opetushallituksen (2014) mukaan yhteisopettajuus on yksi pedagoginen tapa tukea oppilaita oppimisessa. Jackson ja muut (2017) muotoilevat asian puolestaan niin, että yhteisopettajuus on vain palvelun tarjoamisen malli, jonka tehokkuus on ratkaisevassa asemassa kaikkien osapuolien kannalta. Tätä puoltaa myös Scruggs ja Mastropieri (2017), jotka sanovat artikkelissaan, että yhteisopettajuus ei ole itsessään toimenpide. Heidän (Scruggs & Mastropieri, 2017) mukaansa yleisopetuksen luokkahuoneessa tulisi tehdä merkittäviä muutoksia, jotta inklusiivinen ympäristö olisi tehokas kaikille oppijoille.

Yleisimmin käytetty yhteisopettajuuden muoto on avustava opetus, jossa toinen aikuinen opettaa ja toinen avustaa (Kokko, 2021). Tämä yhteisopetuksen esiintymismuoto on hyödyllisin silloin, jos osa oppilaista tarvitsevat tehostettua tukea yleisopetuksen ohella (Chitiyo & Brinda, 2018). Opettaja-oppilas suhteen jakautuminen monen aikuisen välille on mainittu yhtenä tärkeimpänä hyötynä, mitä yhteisopettajuudesta saadaan (Casserly & Padden, 2018). Tätä tukee myös ajatus oppilaantuntemuksesta, mikä on huomattavasti laajempi verrattaen, jos luokassa on vain yksi

opettaja, esimerkiksi kahden sijasta. Tutkimuksen (Sinkkonen ym., 2018) mukaan oppilas hyötyy siitä, että hänen tuen tarvettaan on arvioimassa kaksi opettajaa. Tämä lisää tuen tarpeen määrittelyä ja oppimisen tuen toteutumista. Oppilaan tuen tarpeiden kohtaamisen kannalta on pidetty hyvänä asiana sitä, että on enemmän kuin yksi aikuinen luokassa. (Sinkkonen ym., 2018.) Koulunkäynninohjaajilla kerrotaan olevan usein laajempi käsitys oppilaista, sillä he ovat usein tekemisissä oppilaiden kanssa vapaammissa tilanteissa, kuten välitunneilla ja siirtymissä. He kokevat olevansa opettajaa läheisemmässä vuorovaikutussuhteessa oppilaiden kanssa. (Lee & Haegele, 2016; Sinkkonen ym., 2018; Sirkko ym., 2020; Sirkko, 2022.)

Tämä tukee aiemmin mainittua määritelmää siitä, että yhteisopettajuus on pedagogisten ammattilaisten yhteistyötä (Cook & Friend, 1995), eikä rajaudu opettajuuteen. Pedagogiseksi ammatillaiseksi on tässä tutkimuksessa määritelty sekä luokanopettajat, että koulunkäynninohjaajat. Tätä taustaa vasten päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa termiä yhteisopettajuus (yhteisopetus), kun viittaa kahden pedagogisen ammattilaisen yhteistyöhön. Tässä tutkimuksessa käytetään myös käsitettä yhteistyö (*collaboration*), jolla viitataan yleisesti yhdessä tehtyyn työhön. Yhteistyö toimii yläkäsitteenä, jonka alle on tarkennettu yhteisopettajuus yhtenä yhteistyön muotona.

2.2 Inklusio ja kolmiportainen tuki

Viimeisten kahden vuosikymmenen aikana Suomessa on ollut näkyvillä keskustelua ja toimintaa inklusion (*inclusion*) edistämiseksi, kun peruskoulujärjestelmää on kehitetty kohti inklusiivisempaa suuntaa. Tässä yhteydessä on kiinnitetty huomiota oppilaiden yhdenvertaiseen osallistumiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen kouluympäristössä. Inklusiivisen ajattelun lähtökohtana pidetään ihmisen luonnollisia piirteitä, jotka ovat osa ihmisyyttä. Opetussuunnitelman mukaan, perusopetus on sitoutunut toteuttamaan inklusioperiaatetta. Opetussuunnitelmassa ei määritellä inklusiota tai kuvata sen merkitystä opetuksessa. Opetussuunnitelma ei myöskään anna keinoja inklusion toteuttamiseen. (OPH 2014.)

Inklusiosta on laadittu lukuisia eri määritelmiä, mutta kaikille on yhteistä se, että inklusio on oppimisen esteiden poistamista. Laajempi ja kauaskantoisempi ajatus taustalla on vähentää syrjäytymistä koko yhteiskunnassa (Kokko, 2021.) Inklusio on ajateltu olevan maailmanlaajuinen prosessi kohti tasa-arvoisempaa maailmaa. Inklusio on prosessi, jossa osallisuuden ja oppimisen esteitä pyritään tunnistamaan ja purkamaan. Ajatus pitää sisällään ihmisyyden moninaisuuden arvokkuudesta ja kaikenlaisten oppijoiden tukemisesta. (Hakala & Leivo, 2015; Ketovuori & Pihlaja,

2016.) Tämä prosessi on kuitenkin hidas, mutta pääsääntöinen tavoite on pienentää tai ainakin lieventää oppimisen esteitä. (Ainscow & Miles, 2009; Sirkko ym., 2020.)

Inklusio voidaan nähdä monessa eri yhteydessä janana, jonka toinen pää on inklusio ja toinen eksklusio (*exclusion*) eli poissulkeminen tai ulossulkeminen. Inklusiota määritellyt Dovigo (2017) sanoo, että inklusion määrittely ilman jatkumon kuvaamista ja eksklusion käsitettä on mahdotonta. Eksklusio koulumaailmassa näyttäytyy esimerkiksi tukea tarvitsevien siirtämisellä pois yleisopetuksesta, erityiskouluilla ja laitoksilla (Takala ym. 2020; Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko, 2022). Vastavoimana tälle vanhalle mallille kehitettiin ajatus integraatiosta, jossa erityisluokan oppijat osallistuvat osana yleisluokan mukana opetukseen. Tämä ei kuitenkaan poistanut epätasa-arvoa, joka oppijoiden välillä oli, joten alettiin puhua inklusiosta. Inklusio on muotoutunut käsitteeksi suomalaisessa koulussa, jossa oppilaan tuen tarve ei määrittele hänen opiskelupaikkaansa, vaan kaikki oppilaat pääsääntöisesti menevät lähikoulunsa yleisopetuksen luokkaan. (Dovigo, 2017; Takala ym., 2020; Vanhanen ym., 2022.) Inklusiivisen opetuksen tavoitetta tukee ajatus siitä, että yhteisopettajuus mahdollistaa ryhmien vaihtelun ja jaottelun muullakin tavalla, kun oppilaiden taitotason mukaan. Tämä on myös tärkeä eriyttämisen periaate. (Sirkko ym., 2020.)

Merkittäviä uudistuksia suomalaiseen opetukseen olivat vuonna 2007 Erityisopetuksen strategia sekä perusopetuslain uudistus. Suomessa siirryttiin vuonna 2010 perusopetuslain (628/1998) muuttaessa tuen kolmelle eri asteelle. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) puhutaan oppimisen tuesta, mutta kahvipöytäkeskustelussa tämä malli tunnetaan nimellä kolmiportainen tuki. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä kolmiportainen tuki, viitatessani oppimisen tukeen.

Inklusion käsitteen epäselvyys häiritsee sen toteutusta suomalaisissa kouluissa, sillä opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitun inklusioperiaatteen toteutusta ohjaa monet eri tulkinnat aiheesta (Vanhanen ym., 2022). Tästä syystä olisi tärkeä määritellä inklusio käsitteenä myös opetussuunnitelmassa (2014). Käsitteellinen inklusioperiaatteesta vaikuttaa opetuksen järjestämiseen ja ohjaa resurssien jakautumista koulujen sisällä ja kuntatasolla. Ennen kaikkea tämä vaikuttaa yksittäisten oppijoiden tuen saamiseen ja järjestämiseen. (Vanhanen ym., 2022.)

Suomessa käytössä oleva oppimisen tuen malli perustuu yhdysvaltalaiseen *Response to Intervention* -malliin (RTI) (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016). RTI-malli perustuu oppimisen systemaattiseen ja johdonmukaiseen oppilaan seuraamiseen, jonka keskeinen piirre on varhainen interventio (Björn ym., 2016). Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö, 2007) korosti varhaista

tukea ja ennaltaehkäisevää toimintaa, jolloin käsite tehostetusta tuesta istutettiin kasvatusalalle. Tätä taustaa vasten vuonna 2010 muutettiin perusopetuslakia (628/1998), johon kirjattiin tuen portaiden virallisia dokumentteja, joita opetuksen tueksi on laadittava.

Aiemmin mainitsemani RTI-mallin (Björn ym., 2016) lähtökohtana pidetään heikon oppimisen syyn selvittämistä. Tämä lähtökohta edesauttaa aikaista puuttumista ja ennaltaehkäisyä, joka on myös kirjattu erityisopetuksen strategiaan (Opetusministeriö, 2007). Toinen lähtökohta inklusion ennaltaehkäisyn kannalta on tunnistaa lapset, jotka eivät hyödy yleisopetuksen standardimenetelmistä, vaan tarvitsevat yksilöllistä ohjausta. Kolmijakoinen tukimalli koostuu kolmesta kehästä, joilla oppilas on mahdollista siirtää toiselle vaiheittain. Jokaisella eri vaiheella lisätään yksilöllistä lähestymistapaa ja opettajajohtoisempaa opetusta ja tukea oppilaalle. Keskeisenä nähdään tuen tarpeen seuraaminen ja tavoitteiden asettaminen ja arviointi. Mikäli oppilas saavuttaa asetetut tavoitteet, voi hän siirtyä myös kehältä takaisin ensimmäiseen kehään, eli yleisopetukseen. (Björn ym., 2016.)

2.3 Koulunkäynninohjaaja

Nykyisen koulunkäynninohjaajan (*teaching assistant*) rooli koulumaailmassa on ollut muutoksessa viimeisten vuosikymmenten aikana, kun ohjaajien määrä on kasvanut kansainvälisesti ja ohjaajien roolin tärkeys on korostunut (Sirkko, 2022; Takala, 2009). Ensimmäiset koulunkäynninohjaajat ja -avustajat ovat tulleet kouluihin vasta vuoden 1967 jälkeen, kun havaittiin tarve lisääntyvälle tuen tarpeelle (Eskelinen & Lundbom, 2016). Ammattikunta alkoi pikkuhiljaa levitä koulumaailmaan. Aluksi työhön palkattiin henkilöitä, jotka olivat jollain tavalla soveltuvia tehtävään, sillä mitään pätevyysvaatimuksia ei ollut. Avustavan henkilön työnkuva oli myös epäselvä.

Nykyään ohjaajan työhön on saatavilla ammattitutkinto ja opetussuunnitelmassa on määritelty työn sisällöksi ohjaaminen ja tukeminen. Keskeisimpänä muutoksena koulunkäynninohjaajien ammattikunnan osalta voidaan pitää ammattimaistumista. (Eskelinen & Lundbom, 2016; OPH, 2014; Sirkko, 2022.) Tästä huolimatta ohjaajien työnkuvan on kerrottu olevan epäselvä ohjaajille sekä opettajille (Sinkkonen, 2018; Butt & Lowe, 2012). Tähän saattaa osittain vaikuttaa se, että ohjaajien nimikkeet ja pätevyysvaatimukset vaihtelevat kunnittain, sillä koulunkäynninohjaajien kelpoisuusvaatimuksia ei ole olemassa, toisin kuin ilta- ja aamupäivätoiminnan ohjaajille tällaiset on asetettu (1998/986).

Keskeisin haaste on, ettei koulunkäynninohjaajien roolia ole tarkasti kirjattu opetussuunnitelmaan (OPH, 2014) eikä perusopetuslakiin ole kirjattu koulunkäynninohjaajille pätevyysvaatimuksia (Perusopetuslaki 1998/628). Ammattikunnan kesken vallitsee tyytymättömyyttä nimikkeiden vaihteluun, sillä koulunkäynninohjaajaa pidetään parhaiten kuvaavana nimikkeenä. Ammattiliitto, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL), on pyrkinyt pitkään vakiinnuttamaan koulunkäynninohjaajan ammattinimikettä (Sirkko, 2022). Käytän tässä tutkimuksessa nimikettä koulunkäynninohjaaja ja ohjaaja, viitatessani tähän ammattiryhmään.

Koulunkäynninohjaajat työskentelevät kouluissa usein joko henkilö- tai luokkakohtaisena ohjaajana. Yhdessä luokassa voi olla useampia ohjaajia samaan aikaan. (Sirkko, 2022.) Inklusiivinen muutos koulumaailmassa lisäsi tuen tarvetta yleisopetuksessa ja havaittiinkin, että ohjaajien työpanos mahdollistaa opettajalle enemmän resursseja opetukseen ja sen tukemiseen. Ohjaajista on kehittynyt kouluun ”yleinen aikuisresurssi”, kun muuten aikuisten vaihtelu voi olla suurtakin opettajien ulkopuolisista rooleista. (Eskelinen & Lunbom, 2016) Ohjaajien työn sisällöksi on opetussuunnitelmassa (2014) nimetty oppijoiden tukeminen ja ohjaaminen (OPH, 2014). Sanotaan, että ohjaajien työ on sujuvoittaa koulun arkea, jotta opetusta on mahdollista toteuttaa (Eskelinen & Lunbom, 2016; Sirkko, 2022).

Opettajien ja ohjaajien yhteistyö on parhaimmillaan molempien vahvuuksien hyödyntämistä (Sirkko, 2022). Sinkkonen ja kumppanit (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että ohjaajien roolin yhteisopettajuudessa nojaa vahvasti muiden yhteistyömallien ohella keskinäiseen luottamukseen ja joustavuuteen työtavoissa. Koulunkäynninohjaajien oppilaantuntemusta pidetään merkittävänä ja tärkeänä voimavarana. (Sinkkonen ym., 2018.) Ohjaajilla kerrotaan olevan usein paljon tietoa oppilaista, sillä he viettävät usein enemmän aikaa oppilaiden kanssa, kuin esimerkiksi opettajat ja muu henkilökunta. (Lee & Haegele, 2016; Sinkkonen ym., 2018; Sirkko ym., 2020; Sirkko, 2022).

Koulunkäynninohjaajan työrooli on kokonaisvaltainen luokassa, sekä eri siirtymissä koulurakennuksen sisällä ja sen ulkopuolella (Eskelinen & Lundbom, 2016; Sirkko, 2022). Tästä syystä, kahden aikuisen yhteistyö voi tuoda valtavaa hyötyä oppilaan yksilöllisen kohtaamisen osalta, kun saadaan monelta aikuiselta tietoa oppilaasta. Ohjaajat tuovat omilla havainnoillaan lisää tietoa oppilaantuntemukseen ja arjen hallintaan, joka taas edesauttaa sekä opettajan että ohjaajan työtä. (Sirkko, 2022; Sinkkonen ym., 2018.) Opettajan ja ohjaajan tietoja yhdistelemällä voisi olla positiivisia vaikutuksia oppilaantuntemuksen kannalta, kun suunnitellaan oppilaan yksilöllisen tuen tarpeiden tavoittamista (Sirkko, 2022).

Yhteistyö opettajien ja muiden koulun ihmisten kanssa ei kuitenkaan ole aina helppoa. Ohjaajat kertovat tutkimuksissa, että he kokevat olevansa tärkeystä huolimatta näkymättömiä yhteisten asioiden käsittelyssä ja heitä ei osallisteta henkilöstön yhteisiin palavereihin. Ohjaajat kertovat myös, että he kokevat olevansa lain ja arjen ristitulessa, kun heidän asemaansa ei ole laissa turvattu. (Sirkko, 2022.) Opettajan ja ohjaajan välillä on todettu myös olevan ammatillinen raja ja hierarkiaa, jota ei ole helppo havaita saatikka puuttua asiaan (Sirkko, 2022; Paju 2021). Paju (2021) tuo tutkimuksessaan esille näkymättömän asiantuntijuuden rajan, joka opettajan ja ohjaajan välillä vallitsee. Samaisen tutkimuksen mukaan, koulunkäynninohjaajat kokevat olevan läheisemmässä vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin, kun verrataan opettajiin (Paju, 2021).

Pedagoginen vastuu on kuitenkin aina opettajalla, joka automaattisesti erottaa jo työnkuvat merkittäväällä tavalla toisistaan. On havaittu, että ohjaajat jakavat osittain vastuuta opetuksen suunnittelusta, etenkin jos ohjaaja toimii yksittäisen oppilaan henkilökohtaisena avustajana (Sirkko, 2022). Tämän tiedon valossa voidaan todeta, että suurimpia haasteita aiheuttaa roolien ja työnjaon epäselvyys. Ohjaajat ovatkin kuvailleet itseään Eskelisen ja Lundbomin (2016) tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välimuodoksi, joka on helpommin lähestyttävä, ja emotionaalinen kasvattaja opettajan ohella. Tätä ajatusta tukee Pajun (2021) tutkimuksessa selvittämä seikka, että koulunkäynninohjaajat kokevat tärkeimmiksi työtehtävikseen oppilaiden kokonaisvaltaisen tukemisen.

Ohjaajat ovat usein koulussa puun ja kuoren välissä, jolloin haasteita ilmenee väistämättä. Haasteita lisää epäselvyys omasta roolistaan, sekä koulun vaihtuvat tilanteet. Koulunkäynninohjaajat osuvat usein säästötoimien kohteeksi, siitä huolimatta, että heidän työpanoksensa on todettu olevan hyvin merkityksellistä oppimisen kannalta (Eskelinen & Lundbom, 2016; Takala, 2009). Eskelisen ja Lundbomin (2016) tutkimuksessa, koulunkäynninohjaajat toivat esille, että mikäli heitä vähennettäisiin koulussa, jouduttaisiin luokkakokoja pienentämään ja palkkaamaan lisää opettajia. Tästä näkökulmasta ohjaajat nähdään hyvin kustannustehokkaina ja heidän panoksensa näkyy suoraan kouluarjessa.

Ammattikuntaa vaanivat myös työhyvinvoinnin haasteet. Hyvinvointialojen ammattiliitto JHL:n vuosittaisesta kyselystä käy ilmi, että koulunkäynninohjaajat kertovat työmääränsä lisääntyneen viimeisen 12 kuukauden aikana. Yli puolet vastaajista kertoo kohdanneensa fyysistä väkivaltaa työssään viimeisen vuoden aikana. Heistä kaikki kertovat sen olleen oppilaiden ja opiskelijoiden taholta esiintynyttä väkivaltaa. (JHL, 2023.) Kurinpidollisen haasteen ohjaajien kannalta luo se

seikka, että heillä ei ole perusopetuslaissa (628/1998) määritetty kurinpito-oikeutta. Ohjaajat eivät siis voi loukata oppilaan oikeutta fyysiseen koskemattomuuteen vaan tarvitsevat työparikseen opettajan, jolla tämä kurinpito-oikeus on. Tämä aiheuttaa ristiriidan, sillä usein fyysisen väkivallan kohteeksi joutuvat koulussa nimenomaan koulunkäynninohjaajat, jotka kohtaavat väkivaltaa työssään. Toiminta työrauhan ylläpitämiseksi on täten haasteellista tätä taustaa vasten. (Sirkko, 2022.)

Radford ja kumppanit (2015) ovat esittäneet tutkimuksessaan ohjaajalle kolme roolia, jotka toistuvat koulun arjessa. Niistä ensimmäinen on, että ohjaajat ylläpitävät oppilaiden motivaatiota, joka on ikään kuin ennaltaehkäisevää työtä. Toinen työ on ohjata oppilaita itsenäiseen työhön ja takaisin tehtävän pariin, mikäli oppilas herpaantuu muihin asioihin. Tämä on korjaavaa työtä. Kolmas tutkimuksessa ilmaistu ohjaajan rooli, on kannustaa oppilaita käyttämään omia oppimisstrategioitaan. (Radford ym., 2015.)

3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus tarkastella luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyötä yhteisopettajuuden näkökulmasta. Tyypillisesti ajatellaan, että opettajalla on selkeä oma tehtävä luokassa ja ohjaajan rooli on tukea ja auttaa opettajaa tässä tehtävässä. Koulumaailmassa esiintyy yhä enemmän pahoinvointia sekä oppilaiden että henkilökunnan keskuudessa, joten on syytä kyseenalaistaa jo oletettua käsitystä opettajien ja ohjaajien rooleista. Spekulaatiivisen otteen lähtökohtana on oletetun kyseenalaistaminen ja vaihtoehtoisten tulevaisuusnäkökymien pohtiminen (ks. esim. Wilkie, Savransky & Rosengarten, 2017). Tässä tutkimuksessa keskitytään täten kyseenalaistamaan aiemmin oletettua ja pyritään pohtimaan, mitä jos tilanne olisi oletettua toisenlainen.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja heidän välisestään yhteistyöstä. Kysymyksenasettelulla on tarkoituksena selvittää, miten työntekijöiden roolit jakautuvat luokkahuoneessa konkreettisesti ja miten nämä roolit koetaan suhteessa työnkuvaan. Kysymykset nousivat esille yhteisopettajuuden määritelmän ja teorian valossa.

Tutkimuskysymyksiksi valikoitui seuraavat kysymykset:

1. Millaiset ovat koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien käsitykset ja kokemukset heidän rooleistaan inklusiivisessa luokkahuoneessa?
2. Millaisena kokemukset inklusiivisessa luokkahuoneessa näyttäytyvät yhteisopettajuuden näkökulmasta?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään se, miten opettajat ja ohjaajat kokevat rooliensa asettuvan yhteistyöhön ja luokkahuoneen toimintaan. Roolien merkityksien epäselvyys on todettu aiheuttavan ongelmia ja hämmennystä ohjaajien keskuudessa ja vaikeuttavan siten molempien osapuolien työtä. Samalla pyritään selvittämään, kokevatko osapuolet yhteisopettajuuden kuvailevan heidän yhteistyötään siinä merkityksessä, minä he yhteisopettajuuden ymmärtävät. Näin voidaan verrata teoreettisen tiedon ja arkitiedon eroavaisuuksia ja sen vaikutusta yhteistyön toteutumiseen. Olettamuksena voidaan pitää, että koulunkäynninohjaajat eivät identifioitu opettajiksi ja siitä syystä eivät koe yhteisopettajuuden kuvailevan heidän yhteistyötään luokanopettajan kanssa.

Toisella tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään ohjaajien ja opettajien yhteistyön merkitystä oppimisen tuen näkökulmasta. Tämän kysymyksen tavoitteena on selvittää myös osaltaan roolijakoa ja sitä, mitkä koetaan olevan merkityksellisiä keinoja yhteistyön onnistumiselle. Oppimisen tuen eri portailla olevat oppilaat ja heidän saamansa tuki on oletettavasti luokanopettajan vastuulla, mutta ohjaajat toteuttavat tukimuotoja yhteistyössä opettajan kanssa. Haastattelulla pyritään myös selvittämään haastateltavien näkemyksiä yhteisopettajuudesta oman työnsä kontekstissa.

4 Tutkimusote ja menetelmä

Tutkimuksen ote on aiemmin oletettua kyseenalaistava ja toisenlaista selitystä etsivä. Spekulaatiivinen ote valikoitui aiemman tutkimuksen pohjalta, jonka olettamuksia lähdettiin tarkastelemaan toisesta näkökulmasta. Spekulaatiivinen tutkimusote mahdollistaa uusien ja innovatiivisten pedagogisten lähestymistapojen ja opetuskäytäntöjen ennakoinnin ja kokeilun. Tämä on erityisen tärkeää kasvatustieteessä, jossa perinteiset menetelmät eivät aina riitä vastaamaan muuttuvan maailman haasteisiin. Spekulaatiivinen tutkimus rohkaisee kriittistä ajattelua ja haastaa vallitsevat käsitykset ja rakenteet. (Wilkie, Savransky & Rosengarten, 2017.)

Spekulaatiivisen tutkimuksen avulla voidaan myös tutkia ja kehittää sellaisia toimintamalleja, jotka saattavat aluksi vaikuttaa utopistisilta, mutta jotka voivat osoittautua käytännössä toimiviksi ja merkityksellisiksi. Tällainen lähestymistapa tukee myös moninaisuuden huomioimista, sillä se haastaa perinteisiä, yhden totuuden ja yhden mallin mukaisia käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta. Spekulaatiivisuus edellyttää täten totuttujen toimintatapojen uudelleentarkastelua.

Perinteiset tutkimusmenetelmät saattavat toisinaan rajoittaa näkökulmia ja jättää huomiotta marginaaliryhmien ääniä ja kokemuksia. Spekulaatiivinen tutkimusote puolestaan rohkaisee kuvittelemaan vaihtoehtoisia todellisuuksia ja pedagogisia käytäntöjä, jotka voivat paremmin huomioida erilaisten oppijoiden tarpeet ja taustat. Tämä lähestymistapa on erityisen tärkeä nyky-yhteiskunnassa, jossa moninaisuus nähdään rikkautena, ja jossa kasvatuksen tulee tukea kaikkien oppijoiden potentiaalin täysimittaista kehittämistä.

4.1 Tutkittavat

Tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajia ja koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon suorittaneita ohjaajia. Tutkittavat valittiin mukavuusotannalla eli he valikoituivat osallistumishalukkuuden perusteella haastateltaviksi. Kaikki haastateltavat työskentelevät varsinaissuomalaisissa kouluissa, inkluusiivisessa luokassa, jossa on oppilaita kaikilla kolmella tuen asteella. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia (n=3) ja koulunkäynninohjaajia (n=3). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kaikkiin haastateltaviin oltiin yhteydessä kasvotusten, joka mahdollisti laajemman esittelyn tulevan haastattelun teemoihin ja sen rakenteeseen. Tästä ryhmästä haastateltavat valikoituvat vapaaehtoisuuden ja halukkuuden perusteella. Tutkittavilta pyydettiin lupa haastatteluiden tallentamiselle ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu milloin tahansa

haastattelun aikana. Haastateltavien ikä, sukupuoli, työsuhteen laatu tai muu henkilökohtainen tausta ei ollut haastattelun keskiössä, jonka takia sitä ei haastattelussa selvitetty.

4.2 Tiedonkeruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus lukeutuu empiiriseen tutkimukseen, joka keskittyy tarkastelemaan tutkimuskohdetta ja ymmärtämään sitä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori, 2009). Laadullisella tutkimuksella pyritään tehdä tutkimuksen tuloksesta ymmärrettävät merkitykset ja niistä selkeät johtopäätökset. Keskeistä on aineiston ymmärtäminen, eikä selittäminen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995.) Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, joka tässä tutkimuksessa keskittyy käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Fenomenologiassa kokemuksilla tarkoitetaan ihmisen kokemuksia siitä todellisuudesta, jossa hän elää (Laine, 2010).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ovat tutkimuskysymykset, jotka ovat edellä esiteltynä tämän tutkimuksen osalta. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Lähtökohtana teemahaastattelulle on se, että haastateltavat kokevat saman asian tai tilanteen (Hirsjärvi & Hurme, 2018), joka on tässä tutkimuksessa luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö ja yhteisopettajuus. Teemahaastattelulla pyrittiin ilmiön tutkimiseen ennalta määrättyjen aiheiden tiimoilta (Hirsjärvi & Hurme, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemahaastattelussa keskitytään ihmisten tulkintoihin kyseisestä asiasta ja näiden merkitysten muodostumiseen vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 48).

Menetelmänä haastattelu mahdollistaa syventymisen taustoihin ja laajempiin vastauksiin tiettyjen teemojen tiimoilta (Hirsjärvi & Hurme, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelumenetelmä valittiin tutkimuksen aiheen perusteella, sillä haastattelu on joustava menetelmä, jolla voidaan selvittää haastateltavan omia käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jotka tässä tutkimuksessa keskittyivät käsityksiin yhteisopettajuudesta.

Puolistrukturoituun menetelmään päädyttiin siitä syystä, että haastateltaville haluttiin antaa mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan ja jakaa ajatuksiaan aiheesta. Ennalta suunnitellut kysymykset loivat kuitenkin haastatteluun rakenteen ja johdonmukaisuuden, jolla varmistettiin, että keskustelu pysyy haluttujen teemojen ympärillä. Haastattelu suoritettiin kasvotusten, mikä olisi mahdollistanut nonverbaalisten eleiden ja ilmeiden tulkinnan ja niiden yhteyden vastauksiin, mutta

tässä tutkimuksessa ei niihin keskitytty. Haastattelussa kiinnitettiin huomiota ainoastaan haastateltavan kertomaan ja keskityttiin tulkitsemaan tätä aineistona. Ennen varsinaisia haastatteluja, suoritettiin esihaastattelu, jonka tarkoituksena oli kehittää tutkijan haastattelutaitoja. Esihaastattelulla testataan haastattelun sujuvuutta, runkoa, pituutta ja äänitystä (Hirsjärvi & Hurme, 2010). Esihaastattelu suoritettiin mahdollisuuksien mukaan mukailen todellista haastattelutilannetta.

Aineistonkeruu suoritettiin keväällä 2024. Aineisto kerättiin haastattelemalla tutkittavia henkilökohtaisesti. Haastattelun kysymykset liittyivät tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen. Haastatteluiden teemoina olivat koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö inklusiivisessa yleisopetuksessa. Kummallekin ammattiryhmälle olivat samat kysymykset (liite 1), jotka keskittyivät osapuolien rooleihin, työtehtäviin ja yhteistyöhön. Kaikki haastattelut toteutettiin samoilla kysymyksillä, mutta niitä ei esitetty kaikille samassa järjestyksessä. Tämän lisäksi esitettiin lisäkysymyksiä ja pyydettiin tarkennuksia haastateltavan mukaan. Nämä lisäkysymykset vaihtelivat haastateltavien vastausten mukaisesti määrältään ja muodoltaan. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että edetään tiettyjen teemojen mukaisesti ja esitetään tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelun luonteelle tärkeää on myös, että haastattelijä reagoi keskustelunomaisesti haastateltavan vastauksiin ja esittää kysymyksiä niille luontevilla hetkillä (Hirsjärvi ym., 2009). Kysymykset esitettiin haastattelevalle niin monta kertaa, mitä oli tarpeen. Toisin sanoen, jos tutkittava ei esimerkiksi kuullut tai ymmärtänyt haastattelukysymystä, sitä voitiin toistaa ilman merkittäviä vaikutuksia haastattelun etenemiseen. Haastattelut olivat keskustelunomaisia ja äänitettiin tutkimuksen jatkotoimenpiteiden takia kahdella eri laitteella. Haastatteluissa ei ollut läsnä ulkopuolisia ihmisiä, vaan kaikki haastattelut suoritettiin kahden kesken haastattelijan ja haastateltavan välillä.

Haastattelukysymykset muotoutuivat aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella ja käsittelevät samoja teemoja, kuten koulunkäynninohjaajan roolia, luokanopettajan ja ohjaajan yhteistyötä, sekä yhteisopettajuutta. Valitut teemat ovat toisiaan hyvin lähellä, jonka takia useat haastateltavat sivusivat useampaa teemaa samanaikaisesti. Haastattelututkimuksessa on tärkeää huomioida tutkimuksen luonne ja tiedostaa se, että haastateltavat eivät ilmaise samoja asioita samoilla sanoilla, mutta tutkimuksen analyysivaiheessa ne koodataan samaan luokkaan (Hirsjärvi & Hurme, 2010). Haastateltavat eivät tienneet kysymyksiä etukäteen, mutta kaikkien kanssa oli käyty lyhyt keskustelu haastatteluajankohtaa sopiessa, jolloin tutkimuksen teemat nousivat esille. Tätä taustaa vasten,

voidaankin olettaa, että he olivat ehtineet orientoitua tutkimuksen teemoihin ennen varsinaista haastattelua.

4.3 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen siirryttiin aineiston laadulliseen sisällönanalyysiin. Laadullisen analyysin yksi keskeinen piirre on, että tutkimusaineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (Alasuutari, 2011). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmessa eri vaiheessa. Nämä vaiheet ovat valmistelu-, analyysi- ja raportointivaihe. (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022.)

Ensimmäinen aineiston käsittelyn vaihe oli valmisteluvaihe, jossa aineistoon perehdyttiin ja se litteroitiin. Haastattelut litteroitiin tietokoneella Word-ohjelmalla, jonka jälkeen äänitteet hävitettiin tietoturvallisesti, kuten haastateltaville oli luvattu. Tämän jälkeen haastatteluaineistoa käytiin karkeasti läpi ja teemoitettiin selkeiden teemojen mukaisesti. Tästä alkoi sisällönanalyysin toinen vaihe, jossa tarkoituksena on listata keskeisiä teemoja, etsiä samankaltaisuuksia ja listata lausumia sekä ilmaisuja. Aineistosta nousi esiin viisi teemaa: yhteisopettajuuden käsitys, hierarkia, roolit, yksilöllinen tukeminen ja oppituntien suunnittelu. Näiden teemojen alle alettiin aineistoa jaotella.

Aineiston teemoittelu oli analyysivaiheen ensimmäinen vaihe. Tätä teemoittelua jatkettiin värikoodaamalla tulostettuihin aineistoihin teemojen mukaisesti haastateltavien sanomia asioita. Tässä vaiheessa haastateltavien vastaukset olivat jakautuneet kahdeksi aineistoksi. Jako tehtiin luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välille. Yksittäisten vastaajan vastauksia ei siten eritellä tuloksissa erikseen. Kaikki epäolennainen jätettiin tässä vaiheessa aineiston analyysin ulkopuolelle ja merkittävät vastaukset pelkistettiin yksinkertaisempaan muotoon. (Elo ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Taulukkoon 1 on kerätty esimerkiksi aiemmin mainittujen viiden teeman mukaisesti lausumia. Näihin lausumiin viitataan myöhemmin tuloksissa tarkemmin ja peilataan aiempaan tutkimukseen.

Taulukko 1: Esimerkki ohjaajien lausumien teemoittelusta

Lausuma	Teema
Koulunkäynninohjaajan työ on sitä ohjaamista ja tukemista, mutta kyllä se on opettamistakin	yhteisopettajuuden käsite
Se (hierarkia) on sanatonta mutta kuitenkin hyvin selvää	hierarkia
No ei nyt samassa asemassa, kun opettaja mut ihan yhtä lailla mun ohjeet on ihan yhtä tärkeitä	rooli
Mä monesti istun vaan sen oppilaan viereen ja minimoin ärsykkeet	yksilöllinen tukeminen
Tosi harvoin opettaja kertoo etukäteen et mitä tehdään	oppituntien suunnittelu

Taulukko 2: Esimerkki opettajien lausumien teemoittelusta

Lausuma	Teema
Me ei jaeta suunnittelu- tai arviointivastuuta, että opettaja on tavallaan aika yksin	yhteisopettajuuden käsite
Vertaisena yhteistyökumppanina ja aikuisena tässä töitä tehdään	hierarkia
Opettaja on vastuussa ja sitä ei tavallaan voi jakaa, opettajalla pedagoginen vastuu	rooli
Mä sanon, että nyt on matikkaa ja ota nämä oppilaat	yksilöllinen tukeminen
Ei suunnitella yhdessä ja vähemmän itsekin suunnittelen yksittäisiä tunteja	oppituntien suunnittelu

Aineiston analysointia jatkettiin teemoittamalla kaikki merkitykselliset lausumat teemojen alle. Teemoittelu tehtiin kokonaisuudessaan niin, että ohjaajien ja luokanopettajien vastaukset olivat erillään. Tämä tehtiin siitä syystä, että ammattiryhmien vastausten vertailu ja eroavaisuuksien löytäminen olisi mahdollista vielä myöhemmässä vaiheessa. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole vertailla näitä ammattiryhmiä, vaan erottelu tehtiin eroavaisuuksien havaitsemisen mahdollistamiseksi. Aineiston analysointia jatkettiin teemoittelun mukaisesti. Teemojen mukainen koodaus aineistolle oli systemaattista ja analyysivaiheen tärkeä työvaihe. Aiheiden tiimoilta löydettiin runsaasti synergioita ja tulevat esiin sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa eli raportointivaiheessa, joka avautuu seuraavassa kappaleessa.

5 Tulokset

Tutkimuksen kaksi tutkimuskysymystä loivat perustan tälle tutkimukselle. Näiden ympärille muodostuivat tutkimuksen yläteemat, joiden pohjalta aineiston analyysin myötä tulokset alkoivat muodostua. Keskeisenä tavoitteena tutkimukselle oli selvittää, millaisia kokemuksia koulunkäynninohjaajilla ja luokanopettajilla on heidän rooleistaan inklusiivisessa luokkahuoneessa ja miten ne näyttäytyvät yhteisopettajuuden näkökulmasta. Lähtökohta ei ollut tyypillinen yhteisopettajuustutkimukselle, sillä tässä tutkimuksessa keskityttiin luokanopettajan ja koulunkäynninavustajan potentiaaliseen yhteisopettajuuteen inklusiivisessa luokkahuoneessa. Yhteisopettajuus on periaatteessa mahdollista, mutta ei ilmeistä tai ongelmattonta. Keskeisinä tuloksina nousi esiin roolien epäselvyys, kommunikoinnin merkitys, yhteistyön toimivat elementit sekä haasteet arjessa. Kaikenlaiset inklusiivisen luokan haasteet nousivat tutkittavien vastauksissa tasaisesti esiin. Eniten mainittiin oppilaiden moninaisten haasteiden vaikuttavuudesta opetukseen. Opettajat kokivat haasteelliseksi tukea kaikkia oppilaita yksilöllisesti, jonka yhteydessä he nostivat tärkeänä seikkana ohjaajan läsnäolon ja tuen luokassa.

5.1 Kokemus yhteisopettajuudesta ja rooleista

Koulunkäynninohjaajan ensisijainen työtehtävä on vastaajien mukaan tukea oppilaita ja ohjata laajasti koulun toiminnassa. Luokanopettajan rooli sen sijaan on olla pedagogisessa vastuussa opetusryhmästään. Luokanopettajien haastatteluissa korostui tämä pedagoginen vastuu, joka erottaa luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajien roolit jo lähtökohtaisesti. Tätä samaa korostivat koulunkäynninohjaajat. Vastauksissa jokainen haastateltava nosti esiin vastuun, joka on keskeinen erottava tekijä näiden kahden ammattiryhmän välillä. Vastuun jakautuminen opetusryhmästä luo siten lähtötilanteen, joka muodostaa erilaiset roolit. Ohjaajat kertoivat, että he ovat tyytyväisiä siihen, että heillä ei ole yhtä paljon vastuuta, kun luokanopettajilla on. Vastuu koettiin ohjaajien keskuudessa hieman pelottavaksi, ja sitä ei kaivattu lisää. Opettajat näkivät vastuun luonnollisena osana omaa toimenkuvaansa.

Kokemus yhteisopettajuudesta oli vastaajien kesken hyvin vaihteleva ja sitä pohdittiin ääneen haastatteluissa. Suurin osa vastaajista empi, kun haastattelussa kysyttiin, pidätkö yhteistyötänne yhteisopettajuutena. Kaikki opettajat vastasivat kysymykseen niin, että he eivät pidä yhteistyötä ohjaajan kanssa yhteisopettajuutena, sillä heillä on opetusryhmästä kaikki vastuu. Opettajat kuitenkin nostivat esille sen seikan, että parhaimmillaan se olisi juuri yhteisopettajuutta. Erottavana tekijänä nousi jälleen vastuu, sekä suunnittelusta, että arvioinnista.

Tätä ajatusta tukivat myös ohjaajien vastaukset. Heistä kaikki mainitsivat yhteistyön olevan lähellä yhteisopettajuutta, mutta ei kuitenkaan ihan juuri sitä. Keskusteluissa pohdittiin kuitenkin, että mikä erottaa opettamisen siitä, mitä ohjaajan työnkuvaan kuuluu. Ohjaajat ja opettajat molemmat toivat esiin, että paikoin he tekevät täsmälleen samoja työtehtäviä, kuten oppilaan yksilöllistä tukemista, riitojen selvittelyä sekä myös esimerkkiruokailua. Yhteisopettajuus ohjaajien mielestä ei ollut täysin kuvaava termi kuvaamaan heidän ja luokanopettajien yhteistyötä. Kaikki ohjaajat kuitenkin lisäsivät, että sitä yhteistyö parhaillaan olisi. Eräs ohjaajista lisäsi keskustelun edetessä, että vaikka hän on ohjaaja, kyllä hän myös opettaa:

Koulunkäynninohjaajan työ on sitä ohjaamista ja tukemista, mutta kyllä se on opettamistakin, koska miten muuten matikkaa ja suomen kieltä... kyllä siinä jollain tavalla joutuu niin kun opettamaan. (Ohjaaja)

Opettajien ja ohjaajien työtehtävät ovat siis paikoitellen hyvin samanlaisia, mutta erottavana tekijänä nousi pedagoginen vastuu opetuksesta ja oppilaista. Luokanopettajat eivät viitanneet haastatteluissa, että heidän oma roolinsa luokassa olisi epäselvä. Sen sijaan he pitivät ohjaajien roolia hankalana ja epäselvänä. Opettajat kertoivat, että harvemmin käyttävät ohjaajia apunaan oppitunnin valmisteluihin, mutta välillä saavat apua esimerkiksi oppimateriaalien tekemiseen ja valmistamiseen. Tämä oli ohjaajien vastauksissa myös esillä. Opettajien tietämättömyys tai epäselvyys ohjaajan roolista aiheuttaa vastaajien mukaan paikoin hämmennystä ja hankaloittaa yhteistyötä. Koulunkäynninohjaajat toivoisivat enemmän tiiviimpää yhteistyötä opettajien kanssa ja kokivat, että opettajat eivät täysin tiedä heidän työnkuvaansa. Yksi ohjaajista nosti esiinkin, että hän kokee pystyvänsä paljon vaativampiin tehtäviin, kuin kartongin leikkaamiseen. Hänen mukaansa opettajien tietämättömyys ohjaajan roolista aiheuttaa sen, että ohjaajaa ei hyödynnetä kunnolla.

Tämän tietämättömyyden voidaan olettaa olevan yhteydessä käsitykseen yhteisopettajuudesta. Ohjaajilla on haasteita määritellä omaa paikkaansa täysin luokahuoneessa, jolloin opettaja ei tiedä miten ohjaajan kanssa tulisi yhteistyötä toteuttaa. Ohjaajan todellinen toimenkuva ei kuitenkaan eroa juurikaan konkreettisesta oppilaiden tukemisesta, mitä luokassa tapahtuu jatkuvasti. Kuten aiemmin todettiin, opettajan ja ohjaajan iso osa työtehtävistä on täysin samoja, mutta erottavana tekijänä on vastuu oppilaista ja oppimisesta.

Ohjaajat kuvailevat roolinsa olevan suurimmaksi osaksi itseohjautuvaa, joka tapahtuu luokan sisäpuolella. Ohjaajat kertovat, että he usein tietävät mitä tehdä luokassa, vaikka minkäänlaista keskustelua opettajan kanssa ei aiheesta käytäisi. Tätä väitettä tukee opettajien kommentit aiheesta. Opettajatkin sanoivat, että ohjaajat tietävät itse hakeutua luokassa oikeisiin tilanteisiin ja oppilaiden luo. Tämä itseohjautuvuus teki kaikkien opettajien mielestä ohjaajasta helpon yhteistyökumppanin ja sitä pidettiin tärkeänä yhteistyön onnistumisen kannalta. Ohjaajat kertoivat, että heidän havainnoimisensa ja tilanteiden tulkitseminen ohjaa heitä työtehtäviin, joissa ohjausta kaivataan. Tätä taustaa vasten, voidaan siis olettaa yhteistyön perustuvat pitkälti sanattomille viesteille, joita ohjaajat havainnoivat ympäristössään.

Sanattomat viestit ja tilanteiden tulkintoihin perustuva toiminta ei kuitenkaan ole ainoa tapa ohjaajalle löytää sopivan tehtävän ääreen. Toinen keskeinen työtapo, joka mainittiin molemmissa ammattiryhmissä, on opettajan ohjaaminen koulunkäynninohjaajan työtehtävään. Ohjaajat kertoivat, että opettaja usein káskee tai pyytää heitä työtehtävien pariin, esimerkiksi viemään jonkin oppilaan luokan ulkopuolelle tekemään jotain tiettyä tehtävää. Välillä ohjaaja ottaa yhden oppilaan ja välillä muutamia. Tällainen pienryhmän tai yksittäisen oppilaan ohjaaminen nousi kaikissa vastauksissa esiin, kun kysyttiin ohjaajan roolia luokassa. Ohjaajien kokemusten mukaan, heitä ei häiritse opettajan ohjaava ote vaan kaipaisivat sitä enemmän. Tämä on yhteydessä aiemmin mainittuun, eli kommunikoinnin merkitykseen. Ohjaajat kaipaavat opettajan kanssa enemmän kommunikointia ja ajatusten vaihtamista, jolla voidaan olettaa olevan yhteys toimivampaan yhteistyöhön. Opettajan ja ohjaajan roolit nousivat läpi haastatteluiden keskeiseksi teemaksi:

Ja kun me mennään kirjastoon niin mä tulen siellä jonon viimeisenä ja huolehdin, että oppilaat pysyvät siinä ryhmän mukana, kun aina siinä tulee sellaisia välejä siihen liikkumiseen... (Ohjaaja)

Tämä on vertauskuvauksellisesti erinomainen esimerkki ohjaajan ja opettajan rooleista ja niiden häilyvistä rajoista paikoitellen. Ohjaaja on toisena aikuisena luokassa selkeästi toinen auktoriteetti, ohjaava pedagoginen ammattilainen. Kirjastoreissulla luokanopettaja kulkee jonon ensimmäisenä ja johtaa luokan määränpäähän. Ohjaaja kulkee jonon viimeisenä, ja samalla oppilaat ovat myös hänen valvovan silmänsä alla. Opettaja on ryhmän johtaja, joka päättää mitä tehdään ja minne mennään, ja ohjaaja on toisena aikuisena ohjaamassa luokkaa opettajan mukaisesti. Molempien ammattiryhmien edustajien panos on merkittävä, eikä ole toisiaan poissulkevia. Jonossa kulkeminen edellyttää aikuisten ohjaamista, jolloin heidän työtehtävänsä on konkreettisesti samat keskenään. Opettajalla on

kuitenkin siirtymätilanteissa ja koulualueen ulkopuolella tapahtuvassa toiminnassa vastuu opetusryhmästä. Tässä tilanteessa voidaan nähdä, että opettajan ja ohjaajan roolit eivät eroa konkreettisesti toisistaan juurikaan.

Ohjaajan roolin epäselvyyden lisäksi, nousi esiin hierarkia opettajan ja ohjaajan välillä. Eräs ohjaajista kertoo, että hierarkia heidän välillään on sanatonta, mutta hyvin selkeää. Tämä näkyi erityisesti päätöksentekotilanteissa, joissa opettajan mielipide usein painoi enemmän kuin ohjaajan näkemys. Opettajat toivat esille, että heidän vahva ammatillinen taustansa ja pitkä kokemus luo heille tietyn auktoriteetin. Ohjaajat puolestaan korostivat käytännön kokemustaan ja kykyään soveltaa teoriaa käytännön tilanteissa. Lisäksi ohjaajat tunsivat, että heidän panostaan ja näkemystään ei aina arvostettu riittävästi.

Opettajien vahva asema ja tietyt ennakkoluulot ohjaajien työtä kohtaan saivat aikaan tilanteita, joissa ohjaajat kokivat jäävänsä sivuun päätöksentekoprosesseista. Tämä heikensi työilmapiiriä ja vaikeutti avointa yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä. Hierarkian tunnetta tuntui lisäävän ohjaajien keskuudessa myös se, että heillä ei usein ole samaa informaatiota koulutalon tapahtumista tai tärkeistä asioista, mitä opettajilla on. Yksi ohjaajista kertoi, että heillä on käytännössä mahdollisuus osallistua opettajakokouksiin, mutta ne tapahtuvat heidän työaikansa ulkopuolella. Koulunkäynninohjaajan työaika on sidottu tiettyjen kellonaikojen sisälle, jolloin kokouksiin tulisi usein osallistua omalla vapaa-ajallaan. Tästä syystä niihin ei usein osallistuta ohjaajien toimesta. Haastateltava kertoi, että siitä syystä hän ei niihin osallistu, eikä seuraa työajan ulkopuolella työpaikan eri foorumeja, missä informaatiota levitetään. Tärkeät tiedot hän kuitenkin kertoi saavansa aina joitain reittejä pitkin, mutta ilmaisi tämän olevan hieman haasteellinen tilanne.

Informaationpuute konkretisoituu myös luokkahuonetilanteissa, joissa ohjaaja ei usein ole tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tilanteista esimerkiksi tuen osalta. Luokanopettaja tekee tiivistä yhteistyötä erityisopettajan ja oppilaanhuollon kanssa, jolloin ohjaajat saattavat jäädä pimentoon joidenkin asioiden tiimoilta. Tämä aiheuttaa kuitenkin ristiriitaa ja haastetta ohjaajan työn kannalta, sillä ohjaamisen ja opettamisen tulisi tapahtua yksilölliset tarpeet huomioiden.

5.2 Oppilaiden yksilöllinen tukeminen ja oppituntien suunnittelu

Opettajien ja ohjaajien työnjako oppilaiden yksilöllisessä tukemisessa on vastaajien mukaan vaihtelevaa. Osa oppilaista kaipaa intensiivisempää ja jatkuvaa tukea oppimiseen, jolloin esimerkiksi

yksilölliselle ohjaamiselle on enemmän tarvetta luokassa. Vastaaajien jaettu näkemys yksilöllisen tukemisen osalta oli se, että luokanopettaja on lähtökohtaisesti ensimmäinen tuen tarjoaja. Opettajan pedagoginen vastuu luo hänelle vastuun oppilaan tuen tarpeen toteutumisesta ja tuen suunnittelusta yhdessä erityisopettajan, oppilaanhuollon ja huoltajien kanssa. Tästä syystä, ohjaajalla ei ole aina yhtä laajaa tietoa oppilaan yksilöllisten tarpeiden osalta, jolloin hänen on varsin haastavaa kohdata lapsen tarpeita. Tämän nostivat haastateltavat esille, kun keskustelimme yksilöllisen tuen antamisesta oppilaille.

Ohjaajien rooli tämän aiheen tiimoilta oli yhteneväinen vastaajien kesken. Opettajat kokivat, että heidän tehtävänsä on ohjata koulunkäynninohjaajaa oikeiden oppilaiden pariin, jolloin heiltä ei edes vaadita niin syvää tietämystä, mitä opettajilla on oppilaiden tarpeista. Tästä aiheutuu koulun arkeen ristiriita, jonka eräs tutkittavista toi esille. Ohjaajalta ei vaadita kaikkea tietoa, mutta he usein ottavat opetusvastuuta pienryhmistä ja yksittäisistä oppilaista, jolloin olisi oletettua vaatia ohjaajalta samaa tietopohjaa, mitä opettajilla on.

Yhdistelemällä haastateltavien vastauksia voitaisiin päätellä, että ohjaajilla on vahva intuitiivinen käsitys oppilaiden tarpeista omien havaintojensa perusteella. Kuitenkin opettajien tarjoama lisätieto tuen tarpeista ja sen toteutumisesta antaa merkittävää syvyyttä ja tehokkuutta oppilaiden tukemiseen. Haastatteluissa ohjaajat korostivat, että opettajien ohjaus heille tietyistä oppilaista tai oppilasryhmistä on yleistä, ja tämä suuntaa heidän tukitoimiaan. On kuitenkin huomionarvoista, että tämä suuntautuminen ei tapahdu jokaisella oppitunnilla. Useimmiten ohjaaja on omien havaintojensa varassa suuntaamassa toimiaan niille oppilaille, jotka tyypillisimmin vaativat enemmän ohjausta oppiaineen tunnilla. Ohjaajat siis pyrkivät aktiivisesti lähelle niitä oppilaita, joilla tiedetään olevan suurimmat haasteet luokan toiminnassa.

Tämä itseohjautuvuus esiintyi myös ohjaajien edukseen opettajien vastauksissa, joissa nimettiin itseohjautuvuus yhdeksi parhaimmaksi piirteeksi yhteistyön onnistumisen kannalta. Luokan toimintaa kuvailtiin usein nopeatempoiseksi, johon liitetään haastateltavien mukaan omatoimisuus ja hyvä tilanteen lukutaito. Lisäksi ohjaajat korostivat, että vaikka omat havainnot ovat arvokkaita, opettajien tarjoama lisätieto tuo systemaattisuutta ja objektiivisuutta tukipäätöksiin. Opettajat voivat tuoda esiin esimerkiksi erityistarpeita, oppimisvaikeuksia tai muita huomioitavia tekijöitä, jotka eivät välttämättä ole ilmeisiä ohjaajille päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Kaikki vastaajat ilmaisivat kommunikoinnista, jossa opettaja kertoo ohjaajalle lisätietoa oppilaista, joka edesauttaa ohjaajia

työssään. Tätä taustaa vasten, voidaan siis olettaa, että yksi toimivan yhteistyön elementeistä on toimiva kommunikointi, kuten aiemmin on tässä tutkimuksessa tuotu jo esille.

Haastatteluissa ilmeni myös, että ohjaajien ja opettajien yhteistyöllä on merkittävä rooli tukitoimien onnistumisessa. Ohjaajat mainitsivat aktiivisen vuorovaikutuksen opettajien kanssa, minkä avulla he voivat päivittää tietoja oppilaiden edistymisestä ja mahdollisista muutoksista tukitarpeissa. Tämä jatkuvan tiedonvaihdon käytäntö mahdollistaa joustavan ja yksilöllisen tuen tarjoamisen oppilaille. Kokonaisuutena nämä havainnot osoittavat, että ohjaajien ja opettajien välinen tiivis yhteistyö on avainasemassa oppilaiden tukemisessa. Yhdistämällä subjektiiviset havainnot ja objektiiviset tiedot luodaan monipuolinen näkökulma, mikä parantaa tukitoimien kohdentamista ja niiden vaikuttavuutta kouluympäristössä.

Aiemmin mainitun lisäksi ilmeni, että ohjaajat ja opettajat eivät yleisesti suunnittele oppitunteja yhdessä, mikä saattaa aiheuttaa haasteita ohjaajille. Ohjaajat kertoivat, että heillä ei ole etukäteen tietoa siitä, mitä oppitunneilla tullaan tekemään, ja tämä vaikeuttaa heidän työskentelyään. Ilman ennakkotietoa oppituntien sisällöistä ohjaajat joutuvat usein sopeutumaan tilanteeseen hetkessä ja reagoimaan joustavasti oppilaiden tarpeisiin, mikä voi olla haastavaa. Ohjaajien mukaan parempi yhteistyö oppituntien suunnittelussa olisi selkeä kehityskohde, sillä se antaisi ohjaajille mahdollisuuden valmistautua paremmin. Tämä voisi lisätä ohjaajien tehokkuutta ja tarjota mahdollisuuden syvempään osallistumiseen oppimisprosessissa. Tällaisen yhteistyön puuttuminen voi myös vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opetuksen johdonmukaisuuteen ja ohjaajien mahdollisuuteen tarjota tukea oppilaille. Siksi olisi tärkeää harkita, miten ohjaajat voivat saada enemmän tietoa tulevista oppitunneista, jotta he voivat paremmin valmistautua ja tukea oppilaita optimaalisesti.

Opettajat kertovat suunnittelevansa tunteja vaihtelevasti itsekin, saatikka ohjaajan kanssa yhteistyössä. Yksi opettajista sanoi, ettei juurikaan käytä aikaa suunnitteluun. Opettajien suunnittelunpuute johtuu oletettavasti heidän monesti mainitsemastaan ajanpuutteesta, joka oli ilmeisen vaikuttava tekijä monessa luokkahuoneen haasteessa. Inklusiiivisessa luokkahuoneessa on monenlaisia tarpeita ja ajanpuute on haastateltavien mukaan keskeisin selittävä tekijä, kun pyritään tukemaan kaikkia oppijoita tasapuolisesti.

5.3 Yhteistyön toimivuus ja sen hyödyt

Haastatteluissa oli suurimmalta osin hyvin kehuva ja positiivinen sävy, kun keskustelimme haastateltavien kokemuksista yhteistyön elementeistä. Yhteistyön toimivuuden tiimoilta haastateltavien vastauksista nousi esiin kommunikoinnin tärkeys ja keskusteluyhteys. Eräs opettajista mainitsi yhteistyön toimivuuden kannalta keskeisenä avoimuuden, rehellisyyden, halun ymmärtää ja olla avuksi. Hän mainitsi myös, että jaettu ymmärrys siitä, että yhdessä autetaan lapsia, on tärkeää.

Keskusteluyhteyden tärkeys on nostettu jo aiemmin tuloksissa esiin ja sen todettiin olevan keskeinen keino yhteistyön onnistumiselle. Opettajan ja ohjaajan keskinäisen kommunikoinnin tärkeys heijastuu myös oppilaiden toimintaan.

Me puhutaan ikään kuin samaa pedagogista kieltä. (Opettaja)

Yhteneväinen lähestymistapa oppilaiden murheisiin ja haasteisiin on haastateltavien opettajien mukaan tärkeää yhteistyön onnistumiselle. Samansuuntainen ohjaus helpottaa oppilaiden toimintaa, sillä johdonmukaisuus luo rutiineja ja turvallisen ympäristön epäonnistua ja yrittää. Ohjaajien ja opettajien yhteinen pedagoginen kieli voi tarkoittaa hyvin laajalti erilaista ohjaamista ja tukemista. Esimerkkinä haastateltava mainitsi, että kaikki luokan aikuiset yrittävät positiivisten asioiden avulla siirtää oppilaan tarkkaavaisuutta haastavissa tilanteissa hänen omiin vahvuuksiinsa. Positiivista lähestymistapaa korostettiin myös samantyyllisen puhutavan osalta. Nämä seikat huomioiden voitaisiin päätellä, että opettajan ja ohjaajan samansuuntainen toiminta on tärkeää toiminnanohjauksen kannalta ja sitä kautta helpottaa koko luokan ohjausta.

Yllä olevan lausuman ilmaissut opettaja puhuu pedagogisesta kielestä, jonka avulla hän toi esille käsitteen siitä, miten puhetyyli ja toimintatapa on samansuuntainen luokan aikuisten välillä. Opettaja mainitsi tästä itse esimerkkinä jokaisen oppilaan vahvuuden löytämisen ja sen korostamisen kaikenlaisissa tilanteissa. Kyseinen opettaja kertoi, että pitää avointa kommunikointia ja samansuuntaista ohjaamista yhdessä opettajan kanssa tärkeänä yhteistyön elementtinä.

Edellä mainitun lisäksi keskusteluissa korostettiin, että yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa merkittävästi myös vastavuoroinen kunnioitus kollegana ja ihmisenä. Arvostus toista kohtaan ja

kollegoiden välillä vallitseva avoin ilmapiiri mahdollistaa toimivamman vuorovaikutuksen ja tietojen jakamisen. Yhteistyössä korostui myös tarve luottamukselliselle suhteelle, joka antaa tilaa avoimelle keskustelulle ja ideoiden vaihdolle. Useat haastateltavat painottivat, että yhteistyö on ennen kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa luottamus ja avoimuus luovat hedelmällisen maaperän oppimiselle ja kehittymiselle. Positiivinen ilmapiiri ja myönteinen asenne vahvistivat haastateltavien mukaan yhteistyön onnistumista ja halua tehdä yhdessä.

Yhtenä merkittävänä teemana nousi esiin myös jatkuva oppiminen ja kehittyminen yhdessä. Haastateltavat toivat esille, että yhteistyön tulisi olla dynaamista ja jatkuvaa, mikä edellyttää valmiutta oppia uutta toisiltaan. Opettajat ja ohjaajat näkivät yhteistyön mahdollisuutena kehittää omaa ammatillista osaamistaan sekä löytää uusia näkökulmia oppilaiden tukemiseen. Tällainen oppimisen kulttuuri tukee yhteistyön syventymistä ja mahdollistaa entistä tehokkaammat ja tarkoituksenmukaisemmat tukitoimet kouluympäristössä.

Muutamit opettajat kertoivat hyödyntävänsä ohjaajan läsnäoloa erilaisilla tuntisuunnitelmissa, kun verrataan yhden aikuisen vetämiin tunteihin. Näistä esimerkkeinä mainittiin pistetyöskentely, joissa on ideana kiertää luokassa saman teeman mukaisia erilaisia harjoitteita. Oppilaat kiertävät pisteitä omatoimisesti, mutta ohjaajan läsnäolo tuo mahdollisuuden yhdelle pisteelle saada aikuisen tukea. Muita erilaisia tuntisuunnitelmia kerrottiin toteutuneen ohjaajan avustuksella, kuten erilaiset retket ja liikuntatunnit kauempana koulun pihasta, jolloin siirtymissä kaivataan useamman aikuisen ohjaamista.

Kaikki haastateltavat nostivat esiin, että aikuisten määrä vaikuttaa jo itsessään luokan toimintaan. Aikuisen läsnäolo on useammalle lapselle rauhoittava ja turvallisuuden tunteen luova asia, jonka lisäksi useampi aikuinen ehtii kohtaamaan yksilöllisesti lapsen koulupäivän aikana. Myös oppilaantuntemuksen kannalta on hedelmällistä, että luokan toimintaa tarkkailee yhden aikuisen sijasta kaksi tai useampi. Havaintojen yhdisteleminen ja keskustelut oppilaiden tarpeista edesauttaa kaikkien osapuolien toimintaa. Oppilaan näkökulmasta häntä havainnoi kaksi pedagogista ammattilaista, jotka voivat havaita kukin eri seikkoja ja siten oppilaalla on paremmat mahdollisuudet saada tarvitsemaansa tukea.

Aiempien tutkimusten mukaan, oppilaat pitävät ohjaajaa ikään kuin opettajan ja vertaisen välimuotona, joka usein koetaan helpommin lähestyttäväksi kuin opettaja. Inklusiivisessa luokkahuoneessa on monenlaisia tarpeita ja oppijoita, jolloin erilaisten aikuisten vaikutus on myös

merkittävämpi. Aikuisten määrä paitsi lisää oppilaantuntemuksesta saatua hyötyä, mutta se myös vahvistaa inklusiivista opetusympäristöä. Jokainen oppilas voi tuntea kuuluvuutta ja saa tarvitsemaansa tukea omien ominaisuuksien mukaisesti.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuus on monitulkintainen käsite, ja tämän tutkimuksen tarkoituksena oli haastaa aiemmin oletettua määritelmää yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen lähtökohta perustui aiemmalle tunnetulle määritelmälle, jossa yhteisopettajuus on kahden pedagogisen ammattilaisen yhteistyötä (Cook & Friend, 1995). Tämä määritelmä toimi koko tutkimuksen perustana.

Yhteisopettajuus on kasvatusalalla Suomessa uusi ilmiö, joka selkeästi hakee vielä paikkaansa. Moni on siitä kuullut, mutta vierastaa ajatusta sen kokeilusta. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että moni kuitenkin toteuttaa sitä tietämättään tai nimittämättä sitä virallisesti yhteisopetuksiksi. Tutkimuksen edetessä, tutkittavissa oli havaittavissa esiintyvän pientä kyseenalaistusta aiheen tiimoilta, erityisesti sen suhteen, ettei yhteistyötä koettaisi yhteisopettajuudeksi. Keskusteluiden edetessä kuitenkin monelle alkoi avautua yhteistyön todellinen laita ja ymmärrys siitä, millaista se osapuolten välillä on.

Haastattelut olivat pohtivia ja keskeisenä teemana toistui asioiden eri puolten pohtiminen. Tämä toi ajatuksen, että aihe on selkeästi uusi ja erikoinen, mutta ei kuitenkaan mahdoton. Tutkimuksen tuloksista voidaan saada alustavaa tietoa siitä, miten yhteisopettajuutta voitaisiin suomalaisessa peruskoulussa kehittää ja mitkä seikat ovat keskeisiä tekijöitä yhteistyön muodostumiselle. Tässä kappaleessa pohditaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia, sekä pyritään muodostamaan kuva toimivan yhteisopettajuuden elementeistä.

6.1 Mistä yhteisopettajuus koostuu?

Tutkimuksen taustat huomioiden, tuloksia voidaan pitää hyvin oletettuina. Koulunkäynninohjaaja on pedagoginen ammattilainen, jolloin yhteisopettajuus yhteistyössä luokanopettajan kanssa tulisi täyttää yhteisopettajuuden määritelmän raamit. Tyypillisesti tätä ei kuitenkaan nähdä näin. Tämä aiheuttaa ristiriidan, sillä kuten aiemmin on mainittu, ohjaajan ja opettajan työtehtävät poikkeavat toisistaan vain tietyissä asioissa. Ovatko nämä seikat, kuten suunnittelu- ja arviointivastuu kuitenkin vedenjakajia. Yhteisopettajuuden määrittely ja sen mukainen toteutus on todetusti haasteellista tulkinnanvaraisuuden takia. Tämän tutkimuksen oli tarkoitus haastaa aiemmin oletettua ja laajentaa näkemystä yhdessä opettamisesta.

Nämä seikat huomioiden voidaan todeta, että yhteisopettajuuden määrittely tai yhteistyön leimaaminen yhteisopettajuudeksi ei varsinaisesti ole tarpeellista. Tarkka määrittely ja hierarkkinen asetelma ei palvele kenenkään toimintaa. Tärkeimmät seikat nousivat tuloksissa esiin lukuisia kertoja. Keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää osapuolten roolien esiin nostamista. Roolien epäselvyys nousi kaikissa haastatteluissa esille ja oli kantavana teemana kautta linjan. Roolit nähtiin olevan selkeät siltä osin, että luokanopettajalla se on selkeä ja ohjaajalla ei. Luokan toimimisen kannalta on kuitenkin tärkeää tehdä selkeä roolijako, jotta kukin pedagoginen ammattilainen tietää omat työtehtävänsä ja osaa toimia yhteistyössä toisen aikuisen kanssa. Roolien epäselvyys toi osaltaan tutkimukseen monia oivalluksia.

Luokanopettajan osalta teema toi esille kysymyksen siitä, miksi opettajan rooli on niin selkeä. Luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on molemmilla tärkeä rooli oppilaiden tukemisessa ja opetuksen edistämisessä, mutta näiden kahden ammattiryhmän välillä on eroja, jotka voivat vaikuttaa roolien selkeyteen. Suurin yksittäinen tekijä voidaan nähdä johtuvan ammattiryhmien koulutuksesta. Luokanopettajat ovat pätevyysvaatimusten takia suorittaneet opettajan yliopistollisen koulutuksen, joka sisältää pedagogisia opintoja ja harjoittelua opetustyössä. Heillä on oletettavasti syvällisempi ymmärrys koulutuksensa takia oppimisteorioista, -menetelmistä sekä arviointikäytännöistä. Vahva koulutustausta luo selkeän viitekehyksen opettajan toimenkuvalle opetuksen tarjoajana ja kasvattajana.

Opettajien vastauksistakin ilmeni, että heille oma työnkuvansa on muodostunut ammatillisen kasvun kautta selkeäksi kokonaisuudeksi. He kuitenkin toivat osaltaan ilmi, että eivät aina tiedä, miten ohjaajan kanssa yhteistyötä tulisi toteuttaa. Kuten tuloksissa mainittiin, myös opettajan pedagoginen vastuu oppilaista luo lähtökohtaisesti erilaisen roolin luokkaan. Pedagoginen vastuu pitää sisällään didaktisen osaamisen, jota opettajalla on oletettavasti enemmän, kuin ohjaajalla. Opetusvastuu on iso osa opettajan toimenkuvaa. Tämän lisäksi opettaja tekee yhteistyötä moniammatillisessa ympäristössä, johon lukeutuvat myös koulunkäynninohjaajat. Opettajan tulee kommunikoida oppilaiden tarpeista laajasti koulun henkilökunnan kanssa ja toimia yhteistyössä oppilaan edun mukaisesti. Opettajan rooli ei siis rajoitu vaan koulun sisälle, vaan yhteistyö ulottuu myös oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajan yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa on siis vain osa isosta kokonaisuudesta moniammatillisessa yhteistyössä.

Koulunkäynninohjaajien vastauksissa toistui työtehtävien epäselvyys ja tarkemman roolin puuttuminen. Tämän kerrottiin hankalaloittavan työpäiviä ja ohjaajat kokivat, että he eivät pääse

täyteen potentiaaliinsa työssä, joka on epäselvä sekä heille itselleen, että opettajille. On siis perusteltua oletettavaa, että roolin selkeyttäminen ja työtehtävien kirjallinen listaus toisi työntekoon kaivattua selkeyttä. Roolien selkeyttäminen on tulosten perusteella keskeisin keino yhteisopettajuuden sujuvoittamiseksi, jolloin vaikutuksia voisi olla laajemmin havaittavissa oppilaiden ja työhyvinvoinnin osalta.

Tämän lisäksi, yksi ratkaisu voisi olla avoimen keskustelun ja vuoropuhelun edistäminen opettajien ja ohjaajien välillä. Säännölliset tapaamiset, joissa käsitellään työtehtäviä, työnjakoa ja päätöksentekoprosesseja, voivat auttaa selkeyttämään rooleja ja vähentämään hierarkian tunnetta. Hierarkia nostettiin ohjaajien vastauksissa, jolloin on oletettavaa, että tämä häiritsee heidän näkökulmastaan yhteistyötä jollain tasolla. Tämän tunteen poistamisen kannalta voisi olla hedelmällistä osallistaa ohjaajia enemmän päätöksentekoon, suunnitteluun ja arviointiin opettajan apuna. Tärkeää on myös luoda foorumeita, joissa ohjaajat voivat ilmaista näkemyksensä ja tunteensa avoimesti, varmistaen siten, että heidän panostaan arvostetaan ja kuunnellaan. Kommunikoinnin rakentava ilmapiiri voisi olla yksi merkittävä keino parantaa yhteisopettajuutta ohjaajan ja opettajan välillä. Lisäksi voisi olla hyödyllistä järjestää koulutustilaisuuksia, joissa korostetaan tiimityön merkitystä ja rohkaistaan yhteistyöhön eri ammattiryhmien välillä. Tällaiset tilaisuudet voisivat auttaa vähentämään ennakkoluuloja ja luomaan parempaa ymmärrystä toistensa rooleista ja vahvuuksista.

Tärkeää on myös johtajuuden selkeyttäminen ja roolien määrittely koulun johdon osalta. Selkeiden toimintatapojen ja päätöksentekoprosessien luominen voi auttaa vähentämään epäselvyyttä ja parantamaan työilmapiiriä. Oletettavasti, jos kaikki tuntevat ja tietävät oman ja kollegan roolin työyhteisössä, yhteistyö sujuu paremmin. Kokonaisvaltaisesti tilanteen parantaminen edellyttää sitoutumista avoimeen ja rakentavaan kommunikointiin sekä valmiutta tarkastella ja tarvittaessa muuttaa vakiintuneita käytäntöjä ja asenteita huolimatta nimellisestä työroolista. Tämän lisäksi voidaan nähdä, että säännöllinen ja rakentava palaute olisi merkityksellistä, jolloin osapuolet voivat tarvittaessa reflektoida omaa toimintaansa ja muuttaa sitä.

Tutkimuksessa nousi myös muita yhteistyön kannalta merkityksellisiä seikkoja esille. Kommunikoinnin ja roolien selkeyden lisäksi vastaajat nostivat esiin yhteiset tavoitteet ja toimintatavat. Samana ”pedagogisena kielenä” mainittu yhteistyö kuvastaa vastaajien toivetta siitä, miten he kokevat oppilaiden hyötyvän samansuuntaisesta ohjauksesta. Johdonmukaiset toimintatavat ja säännöt koulupäivässä auttavat oppilaita ennakoimaan ja suhteuttamaan omaa energiaansa

tarkoituksenmukaisesti. Aikuisilta tämä vaatii kommunikointia ja yhteisiä tapoja ohjata oppilaita toiminnassa.

Kaikkein edellä mainittujen elementtien lisäksi, asennemuutos kohti moniammatillista työympäristöä edesauttaisi yhteisopettajuuden onnistumista. Tämä asennemuutos lähtee yksilöistä itsestään, mikä on suomalaisessa individualistisessa kulttuurissa lähtökohtaisesti haasteellista. Tästä syystä muutokseen tarvitaan johdonmukaista tukea organisaatioilta ja kouluttajilta. Opettajankoulutus on muuttunut vuosien varrella vastaamaan parhaan kykynsä mukaan koulumaailman tarpeita. Muutokset ovat viime vuosin kohdistuneet digi- ja tunnetaitoihin, mutta muiden ammattiryhmien kanssa yhteistyön tekeminen ja siihen paneutuminen uupuu tällä hetkellä oman kokemukseni mukaan opettajankoulutuksesta. Opettaja ei pärjää yksin luokan kanssa, vaan muiden aikuisten apu ja tuki on välttämätön osa työtä.

Koulunkäynninohjaan osalta työn selkeyttämistä ja sujuvuutta voitaisiin edesauttaa pätevyysvaatimusten asettamisella, jolloin ohjaajien ammatillista taustaa olisi helpompi ohjata oikeaan suuntaan. Ohjaaja on luokassa usein opettajan lähin kollega ja yhteisopettajuus heidän kahden välillään toimisi oletettavasti paremmin, mikäli ohjaajalla olisi vahvempi ammatillinen osaaminen koulutuksensa pohjalta.

6.2 Mitä opettajuus on?

Koko tutkimus rakentuu yhteisopettajuuden käsitykseen, jossa yhteistyö on kahden pedagogisen ammattilaisen välistä. Yhteisopettajuus ei tässä tutkimuksessa rajautunut opettajien välille, jonka takia opettajuus käsitteenä ei ollut tutkimuksen keskiössä. Opettajuuden määrittely nousi tutkimuksen edetessä merkittävään asemaan, sillä siihen tuntui yhteisopettaminen kulminoituvan. Tutkittavat pohtivat opettajuutta vastauksissaan, ja sitä, millaisena opettajan työ näyttäytyy konkreettisesti ja miten se eroaa ohjaajan työstä.

Opettajuus on enemmän kuin pelkkää tietojen jakamista ja oppimisen ohjaamista. Opettajuus on oppimisen raamien rakentamista ja oppilaiden ohjaamista tiedon äärelle. Se on vuorovaikutusta, innostusta, empatiaa ja sitoutumista oppilaiden kasvuun ja kehitykseen kokonaisvaltaisina yksilöinä. Opettajuus muotoutuu jatkuvasti uusien haasteiden ja mahdollisuuksien kautta, ja se on olennainen osa koulutusjärjestelmän toimintaa ja kehitystä.

Opettaminen on yhteiskunnallisesti merkittävä ja vaikutusvaltainen työtehtävä, joka ei rajaudu vain luokkahuoneeseen. Opettajuus kietoutuu syvällä yhteiskunnan kudokseen ja koulun henkilökunnan oletetaan toimivan esimerkillisenä aikuisena oppilaille ja ohjaavan heitä kohti vastuullista ja eettistä toimintaa. Opettajuus muuttuu muun yhteiskunnan myötä, mutta tietyt asiat pysyvät samoina. Vuorovaikutus on keskeinen osa opettajuutta. Aktiivinen ja positiivinen opettajuus koulun aikuisen ja oppilaiden välillä luo luottamuksellisen ilmapiirin, jossa oppilaat voivat tuntea olonsa turvalliseksi ilmaista tunteensa ja ajatuksensa. Vuorovaikutus voi olla innostavaa tai kannustavaa, jolloin opettajalla ja ohjaajalla on mahdollisuus valaa pieneen ihmiseen uskoa omiin kykyihinsä ja sitä kautta vaikuttaa merkittävästi lapsen identiteetin kehitykseen.

Vuorovaikutus pitää sisällään myös empaattisen kohtaamisen. Empaattinen aikuinen pystyy luomaan lämpimän ja kannustavan tilan oppilaalle olla utelias ja oppia. Empatian avulla opettaja ja ohjaaja voi tulkita oppilaiden tunteita ja vastata siten parhaansa mukaan heidän tarpeisiinsa. Inklusiivisessa koulussa erilaisuuden huomioiminen on olennainen osa opettajuutta. Aikuisten tehtävä on oman esimerkkinsä avulla luoda oppimisympäristö, jossa oppilas tuntee itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi, riippumatta taustoista, kyvyistä tai erityistarpeista.

Yhteisopettajuudessa opettaja ja ohjaaja eivät toimi erillisinä yksiköinä, vaan heillä on yhteinen tavoite, jota kohti työskennellään. Koulunkäynninohjaaja tuo mukanaan erityisosaamistaan ja näkökulmaansa oppilaiden tukemiseen, kun taas luokanopettaja vastaa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Yhdessä he muodostavat vahvan tiimin, joka tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia monipuolisesti.

Kokonaisuudessaan opettajuus onkin hyvin laaja käsite, joka sisältää monia erilaisia rooleja ja tehtäviä. Opettajan ja ohjaajan yhteistyö on yksi esimerkki tästä monimuotoisuudesta, ja se osoittaa, kuinka erilaiset ammattilaiset voivat työskennellä yhdessä saavuttaakseen yhteisiä tavoitteita. Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajuuden ja ohjaamisen raja on häilyvä. Tämä kaikki ottaen huomioon, voidaankin todeta opettajuuden olevan hyvin laaja käsite. Koko tämän tutkimuksen ja aiemman tiedon valossa voidaan todeta, että koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan yhteistyö on yhteisopettajuutta.

6.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla luokanopettajia ja koulunkäynninohjaajia yhden maakunnan sisältä. Tutkimusaineisto rajautui kuuteen haastateltavaan, joiden vastausten pohjalta oli mahdollista saada alustavaa tietoa tutkimuksen aiheen tiimoilta. Aiempiin tutkimuksiin perehtyminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, jonka takia tutkimuksen alussa esiteltiin tiivistetysti teemojen mukaisia tuloksia. Aiemman tutkimuksen valossa muodostettiin tutkimuskysymykset, jolloin tutkimuksen kohde ja siinä käytettävä menetelmä oli mahdollista valita tarkoituksenmukaisesti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen ei Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ole yksiselitteisiä ohjeita, vaan keskeistä on koko prosessin arviointi ja johdonmukainen raportin kirjaaminen eri työvaiheesta. Laineen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on esitellä haastateltavien kokemuksia ja tulkita niitä todenmukaisesti raportoiden. Tätä ajatusta tukee myös Salo (2015) toteamalla, että pelkkä haastatteluaineiston kuvailu ei riitä, vaan tuloksia pitää sitoa osaksi aiemmin tutkittua ja laajoja kokonaisuuksia. Nämä asiat huomioiden, on tämä tutkimus pyritty toteuttamaan.

Tutkimuskysymyksiin pyrittiin löytämään suuntaviivoja haastatteluissa, jonka kysymykset oli muokattu selkeiksi ja johdonmukaisiksi. Haastatteluissa esitettiin haastattelurungon (liite 1) kysymyksiä, sekä mahdollisesti tarpeellisia lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Avoimella loppukysymyksellä haastateltaville annettiin mahdollisuus täydentää aiempia vastauksia tai lisätä jotain, mikä ei ollut tullut aiemmin ilmi muiden kysymysten avulla. Koko prosessin ajan huomioitiin eettiset periaatteet, joita haastattelutilanteessa tulisi ottaa huomioon. Tutkittavien valinnassa nojattiin vapaaehtoisuuteen.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää yhden tiedonkeruumenetelmän käyttö. Useiden tiedonkeruumenetelmien käyttö lisäisi tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tämän lisäksi laajemman tutkimusaineiston kerääminen lisäisi luotettavuutta ja tuotettu tutkimustieto olisi yleistettävämpää. Laajemmalla otannalla voisi siten saavuttaa kattavamman kuvan aiheesta.

Kokonaisuudessaan tutkimusraportti pyrittiin pitämään johdonmukaisena ja helppolukuisena. Raportti etenee aiemman tutkimuksen esittelyn kautta tutkimuskysymyksiin, jonka tavoitteena oli antaa lukijalle laaja ennakkotieto aiheen tiimoilta. Tämä tuo lukijalle myös mahdollisuuden arvioida kriittisesti tuloksia ja reflektoida niitä aiempaan. Läpinäkyvyyden lisäämiseksi monista tilanteista annettiin yksityiskohtaiset esimerkit ja heijastettiin niitä käytäntöön.

Jatkotutkimusten osalta olisi varmasti hedelmällistä tutkia enemmän koulunkäynninohjaajien kokemuksia työnkuvastaan ja koulutustaustastaan. Ohjaajan roolin tutkiminen yleisesti voisi tuoda lisää tietoa siitä, millaiseksi tulevaisuudessa ohjaajan työ muokkautuu, sekä millaisia taitoja se työnä tekijältään vaatii. Tämän lisäksi olisi hyvä tutkia opettajankoulutusta ja erityisesti sitä, millaisena muiden ammattiryhmien kanssa työskentely siellä ilmenee. Opettajien asenteet vaikuttavat tämänkin tutkimuksen mukaan yhteistyön onnistumiseen, jolloin voisi olla mielenkiintoista tutkia näiden asenteiden muodostumisen taustoja. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset yhteisopettajuuden osalta on vähän tutkittu aihe ja tämä tutkimus avaa monia jatkotutkimusmahdollisuuksia aiheen osalta.

Näiden kahden edellä mainitun teeman lisäksi, tulisi yhteisopettajuutta tutkia entisestään juuri tämän tutkimuksen näkökulmaa mukaillen. Kuten todettu, koulunkäynninohjaajan rooli luokassa on merkittävä, mutta harvemmin se nousee tutkimuksissa esille. Koulunkäynninohjaajat ovat vähän kuultu ammattiryhmä, jonka takia heillä oletettavasti on paljon sanottavaa monienkin teemojen tiimoilta, ei vain yhteisopettajuuden. Yhteisopettajuuden opettajakeskeisyys on ollut pitkään keskeinen tulokulma, josta tämäkin spekulatiivisella otteella toteutettu tutkimus sai alkunsa. Yhteisopettajuuden ja muidenkin teemojen, kuten tunnekasvatuksen, yhdistely olisi varsin ajankohtainen teema kasvatusalan tutkimuskentällä.

Lähteet

Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward.

Alasuutari, P., & Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opetustoimen%20kelpoisuus>

Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219. <https://doi.org/10.1080/13603111003739678>

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>

Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Cook, L. & Friend, M. (1995). *Interaction Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Harlow, United Kingdom: Pearson Education.

Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38–51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>

Dovigo, F. (Ed.). (2017). *Special educational needs and inclusive practices: an international perspective* (1st ed. 2017.). Rotterdam, Netherlands ; Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0>

Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225.

Erityisopetuksen strategia. (2007). Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus ja aika*, 10(4), 44–61.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Jackson, K. M., Willis, K., Giles, L., Lastrapes, R. E., & Mooney, P. (2017). How to Meaningfully Incorporate Co-teaching Into Programs for Middle School Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 26(1), 11–18. <https://doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1074295617694408>

Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL, (2023). Koulunkäynninohjaajien työehdot. Peruseraportti. https://www.jhl.fi/app/uploads/2023/04/Koulunkaynninohjaajien-tyoehdot-2023_Peruseraportti.pdf (viitattu 12.1.2024)

Ketovuori, H. & Pihlaja, P. (2016). Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M., Varjo, J., & Haltia, N. (2016). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. Oulu: University of Oulu.

Laine, T. 2010 Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lee, S. H., & Haegele, J. A. (2016). Tips for Effectively Utilizing Paraprofessionals in Physical Education: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 46–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1110479>

Nichols, J., Dowdy, A., & Nichols, C. (2010). Co-Teaching: An Educational Promise for Children with Disabilities or a Quick Fix to Meet the Mandates of No Child Left Behind? *Education (Chula Vista)*, 130(4), 647-.

O'Connor, U., Hasson, F., McKeever, C., & Finlay, J. (2021). It is changed beyond all recognition: exploring the evolving habitus of assistants in special schools. *Journal of research in special educational needs*, 21(2), 146–155. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12506>

Opetushallitus (2010). Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Määräys 63/011/2010.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Helsinki: University of Helsinki.

Perusopetuslaki 628/1998

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S., & Högbacka, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0040059916685065>

Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista: tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14-34

Sirkko, R. (2022). Koulunkäynninohjaajien asema ja työnkuva inklusioon pyrkivässä koulussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(2)

Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika*, 14(1). 26-43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>

Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vanhanen, S., Vainikainen, M-P., & Mäkihonko, M., (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, (32)2

Wilkie, A., Savransky, M., & Rosengarten, M. (2017). *Speculative Research: The Lure of Possible Futures* (1st ed., Vol. 1). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315541860>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

- Miten kuvailisit yhteistyötänne ohjaajan ja luokanopettajan välillä?
- Mikä on parasta ja haastavinta yhteistyössä?
- Millainen käsitys sinulla on omasta roolistasi luokassa? Kerro lisää.
- Jos suunnittelette yhdessä opetusta, kuinka usein ja millä tavoin suunnittelette yhdessä opetusta? Jos ette suunnittele, niin toivoisitko niin?
- Miten päätätte, kuka vastaa mistäkin tehtävästä luokan sisällä?
- Miten tuet erilaisia oppijoita työssäsi? Kerro joku esimerkki?
- Mitä konkreettisia toimia voisit nimetä?
- Miten jaatte vastuun yksilöllisestä tuesta koulunkäynninohjaajan ja luokanopettajan kesken?
- Mitkä keinot ajattelet olevan merkityksellisiä sen kannalta, miten yhteistyönne toimii luokassa?
- Voiko yhteistyötänne kuvata yhteisopettajuutena ja millä perustein? Jos ei, niin miksi ei?
- Tuleeko vielä mieleen jotain muuta, mitä haluaisit vielä sanoa tai lisätä