



**TURUN
YLIOPISTO**

Opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden toteuttamisesta alakoulussa

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Nora Hukkinen

Elina Huovinen

3.5.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Nora Hukkinen, Elina Huovinen

Otsikko: Opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden toteuttamisesta alakoulussa

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Mikko Tiilikainen

Sivumäärä: 75 sivua

Päivämäärä: 3.5.2026

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuuden toteutumista alakoulussa työskentelevien opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään millaiset tekijät vaikuttavat yhteisopettajuuden toteuttamiseen sekä miten opettajat arvioivat yhteisopettajuuteen liittyviä hyötyjä ja haasteita. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten yhteisopettajuus toteutuu alakouluissa ja millaisena työtapana yhteisopettajuus nähdään. Lisäksi tutkimus tarjoaa tietoa siitä, millaisten tekijöiden avulla yhteisopettajuutta voidaan tukea.

Nykyiset inklusiiviset oppimisympäristöt edellyttävät uusia tapoja työskennellä ja vaativat opettajilta yhä enemmän yhteistyötaitoja. Yhteisopettajuus määritellään kahden tai useamman opettajan väliseksi ammatilliseksi yhteistyöksi, joka voi toteutua joko saman tai eri ammattiryhmän välillä. Opetus voi järjestyä joko yhteisessä luokkahuoneessa rooleja jakamalla tai erillisissä oppimisympäristöissä, joissa oppilaita voidaan ryhmitellä joustavasti. Yhteisopettajuuden eri muodot eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toimintatavat rakentuvat tiimikohtaisesti ja opettajien roolit muotoutuvat vuorovaikutuksessa.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselytutkimuksena, jonka tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla keväällä 2025. Tutkimukseen osallistujat olivat alakoulussa työskenteleviä opettajia (N=127). Tutkimusaineisto analysoitiin määrällisin menetelmin ja ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin ristiintaulukoinnin, t-testin sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteisopettajuus on vakiinnuttanut paikkansa alakoulun opettajien työtapana. Yhteisopettajuutta toteutetaan monipuolisin tavoin ja opettajat toimivat usein tasa-arvoisessa roolissa. Yhteisopettajuus nähdään hyödyllisenä työtapana, jonka avulla voidaan tukea paitsi erilaisten oppilaiden oppimista myös opettajien työhyvinvointia ja työtaakan jakamista. Yhteisopettajuuden toteuttamista näyttää tukevan erityisesti opettajan oma asenne ja mielenkiinto työtapaa kohtaan, mutta myös yhteisopettajuuskoulutuksen havaittiin lisäävän opettajan itseluottamusta toimia yhteisopettajuuden aikana vastuullisessa asemassa.

Avainsanat: yhteisopettajuus, yhteistyö, alakoulu, inkluusio, kyselytutkimus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Inklusiivinen koulu yhteisopettajuuden lähtökohtana	7
3	Yhteisopettajuus	11
3.1	Yhteisopettajuuden edellytykset	14
3.2	Yhteisopettajuuden hyödyt	19
3.3	Yhteisopettajuuden haasteet	21
4	Yhteisopettajuuden muodot	24
4.1	Yhteisopettajuuden kuusi toimintamallia	25
4.2	Sopivan yhteisopetusmuodon valinta	28
5	Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelmat	30
6	Menetelmä ja aineisto	31
6.1	Tutkimusjoukko	31
6.2	Tutkimusmittari ja analyysimenetelmät	33
7	Tulokset	38
7.1	Yhteisopettajuuden toteutuminen alakoulussa	38
7.2	Taustatekijöiden yhteys yhteisopettajuuden toteutumiseen	41
7.3	Yhteisopettajuuden hyödyt sekä haasteet opetukselle ja oppimiselle	46
8	Pohdinta	53
8.1	Tulosten tarkastelua	53
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
8.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	60
	Lähteet	62
	Liitteet	68
	Liite 1. Kyselylomake	68
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	73

1 Johdanto

Opettajan ammatissa on pitkään korostunut yksintoimimisen kulttuuri, jolloin opettajat ovat pääasiassa yksin vastanneet oman ryhmänsä opetuksesta. Muuttuvat koulutuksen rakenteet ja oppimisympäristöjen uudistuminen haastavat kuitenkin tätä yksintoimimisen kulttuuria. Samalla kun oppimisympäristöt monipuolistuvat ja inklusiiviset ryhmät lisääntyvät myös opettajan työ muuttuu koko ajan yhteisöllisemmäksi. (Kauppinen ym., 2018, s. 195.) Toisaalta liiallinen yksintoimimisen korostaminen voi asettaa opettajat tilanteisiin, joissa heidät jätetään yksin kohtaamaan mahdollisia haasteita. Tämänkaltaiseen tilanteeseen on nähty yhdeksi ratkaisuksi yhteistyö eri osaamisalueita omaavien opettajien välillä muun muassa yhteisopettajuuden muodossa. (Kokko ym., 2021, s. 114.)

Yhteistyöllä on kasvava merkitys yhteiskunnassa ja erityisesti opetuslalla on lisääntynyt paine toteuttaa yhteistyötä (Vangrieken ym., 2015, s. 17–18). Yhteistyön aloittamisen taustalla onkin usein jokin tarve muuttaa tai vaikuttaa johonkin asiaan (Hallamaa, 2017, s. 98–100). Kaikenlaiseen yhteistyöhön liittyy keskeisesti vuorovaikutus, jonka avulla yhteistyöhön osallistuvat voivat luoda, muokata ja ylläpitää yhteistyöprosessia (Aira, 2012, s. 129). Vaikka yhteistyöhön ryhtyvien yksilöiden tarpeet voivat olla keskenään erilaisia, heidän tarpeitaan tulee yhdistää jokin yhteinen tavoite, joka voidaan saavuttaa yhteistyön myötä (Hallamaa, 2017, s. 98–100). Inklusiivisessa koulussa yhteistyön merkitys korostuu, sillä opetusta ohjaavat niin normit sekä arvot, jotka edellyttävät opettajilta yhteistoimintaa (Vanhanen ym., 2022, s. 14). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa nykyään inklusiivista näkökulmaa ja ohjaa opettajien työtä tähän suuntaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, s. 34; Vanhanen ym., 2022, s. 14). Koska inklusio periaate on vahvasti osa perusopetusta, tulee jokaisen perusopetuksen parissa työskentelevän sitoutua sen toteuttamiseen (Vanhanen ym., 2022, s. 14).

Yhteisopettajuus tuo esiin yhteistyön mahdollisuudet sekä sen haasteet, jotka liittyvät erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämiseen. Se korostaa opettajien välisen yhteistyön merkitystä, jossa asiantuntijuutta jaetaan yhteisen opetusryhmän tukemiseksi. Pintapuolisesti katsottuna yhteisopetus voi näyttäytyä yksinkertaiselta

toimintamallilta, jossa opettajat yhdistävät osaamisensa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Friend ym., 2010, s.18.) Todellisuudessa yhteisopettajuuden syvällinen ymmärtäminen edellyttää tutustumista erilaisiin toimintamuotoihin ja käytännön erimerkkeihin. Tällainen perehtyminen yhteisopettajuuteen auttaa opettajia sisäistämään yhteisopettajuuden periaatteita sekä soveltamaan niitä omassa työssään. (Murawski & Dieker, 2004, s. 56.)

Yhteisopettajuutta on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Chitiyo, 2017; Kokko, 2021; Scruggs & Mastropieri, 2017; Sinkkonen ym., 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Vangrieken ym., 2015). Tutkimuksissa yhteisopettajuuden on havaittu tukevan monipuolisesti erilaisten oppijoiden oppimista sekä edistävän myös opettajien ammatillista osaamista (Chitiyo, 2017; Sinkkonen ym., 2018). Jakamalla opetuskäytäntöjä ja vastuuta opettajat saavat uusia näkemyksiä ja voimavaroja työnsä tueksi (Rytivaara ym., 2012; Sinkkonen ym., 2018). Näistä hyödyistä huolimatta yhteisopetuksen toteutus on verrattain vähäistä (Kokko ym., 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tämän vuoksi on tarpeen tutkia, miten yhteisopettajuus toteutuu kouluissa ja mitkä tekijät vaikuttavat työtavan käyttöön.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella määrällisin menetelmin, miten alakoulun opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka paljon yhteisopettajuutta toteutetaan, millaisia yhteisopetusmuotoja käytetään yleisimmin sekä millaisissa rooleissa opettajat toimivat opetuksen aikana. Lisäksi tarkastellaan miten eri tekijät, kuten vastaajan koulutustausta tai yhteisopettajuuteen saatu koulutus ovat yhteydessä yhteisopettajuuden toteuttamiseen sekä miten opettajat arvioivat yhteisopettajuuteen liitettyjä hyötyjä ja haasteita. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ajankohtaista tietoa yhteisopettajuuden toteutumisesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Näitä tietoja voidaan hyödyntää edelleen yhteisopettajuuden kehittämisessä alakouluissa.

2 Inklusiivinen koulu yhteisopettajuuden lähtökohtana

Koulutusjärjestelmien päätavoitteena on pitkään ollut inklusiivisen opetuksen edistäminen (Chitiyo & Brinda, 2018, s. 1), jonka myötä tarkoituksena on ollut mahdollistaa jokaisen oppilaan tasavertainen osallistuminen opetukseen tavallisessa luokassa omalla asuinalueellaan (Naukkarinen, 2012, s. 428; Paju, 2021, s. 13). Inklusio on muokannut opetuskenttää ja siellä vallitsevia käytäntöjä sekä asenteita viime vuosikymmenten aikana. Inklusiivisen koulun toteuttaminen, jossa jokainen oppija saa tarvitsemaansa tukea, edellyttää sekä henkilöstön jatkuvaa kehittämistä että laajaa muutosprosessia koko koulu yhteisössä. Muutoksien myötä opetus alalla korostuu nykyään pedagogisen yhteistyön sekä vuorovaikutustaitojen merkitys ja tämän vuoksi muutosprosessin tavoitteena tulisi olla yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistaminen. (Sinkkonen ym., 2018, s. 15, 32.) Opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen edistää inklusiivisen koulun ja kasvatuksen kehittämistä. Yhteistyön avulla voidaan kokeilla uusia pedagogisia käytänteitä ja varmistaa, että opetus vastaa jokaisen oppijan tarpeisiin. (Mikola, 2011, s. 192.)

Inklusion myötä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden odotetaan saavan tarvittavat tukimuodot yleisopetuksessa. Lähikouluissa luokanopettajilla, aineenopettajilla ja erityisopettajilla on yhteinen tuki- ja arviointi vastuu oppilaista. Inklusiivisen koulutuksen joustavuus lisää paineita kaikkien oppilaiden oppimisympäristöjen suunnitteluun sekä järjestämiseen. Inklusiiviset koulu ympäristöt vaativat uudenlaisia tapoja työskennellä, mutta myös aikaa erilaisten ratkaisujen suunnitteluun sekä niiden toteutumisen arviointiin. (Lakkala ym., 2016, s. 46, 50.) Tämän takia myös yksittäisiltä opettajilta edellytetään entistä enemmän yhteistyötaitoja sekä joustavuutta ja halukkuutta ammatilliseen kehittymiseen. Opettajilla tulee olla valmiudet kohdata kollegansa tasavertaisina toimijoina, joiden osaaminen ja asiantuntijuus tunnustetaan sekä hyödynnetään. (Sinkkonen ym., 2018, s. 15, 32.) Erilaisten yhteistyömuotojen avulla mahdollistetaan riittävän tuen tarjoaminen oppilaalle yleisopetuksen ryhmässä (Malinen & Palmu, 2017, s. 41; Vitikka ym., 2021, s. 29) ja näin voidaan samalla edistää inklusiivisen ideologian toteutumista (Chitiyo & Brinda 2018.; Lakkala ym., 2016, s. 46–47).

Yhteistyön tekemisen merkityksen sekä tarpeen voi havaita myös tarkasteltaessa tällä hetkellä voimassa olevaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014). Suomen perusopetuksen opetusta ohjaa monet eri lait sekä valtioneuvoston asettamat asetukset, jotka myös omalta osaltaan vaikuttavat koulutuksen viemiseen kohti inklusiivista suuntaa (POPS, 2014, s. 14; Vitikka ym., 2021, s. 29). Vuonna 2016 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on linjannut edeltäviä opetussuunnitelmia enemmän linjauksia yhteistyön tekemistä kohtaan osana opetustyötä. Yhteistyötä tarkastellaan sekä oppilaiden osallisuuden että kodin ja koulun välisen sekä koulun sisäisen yhteistyön näkökulmasta. Yhteistyö nähdään keskeisenä osana oppimisprosessia ja oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevana toimintana. Erityisesti henkilökunnan välisen tiiviin yhteistyön nähdään edistävän koulun opetustavoitteiden toteutumista sekä luovan oppilaille kuvaa koulun toiminnasta oppivana yhteisönä. Lisäksi yhteistyö tarjoaa paremman mahdollisuuden oppimisympäristöjen monipuolistamiseen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutukseen. Oppilaan oppimisen arviointi ja tuen tarjoaminen sekä oppilashuollollisten tekijöiden toteutus edellyttävät opettajilta ja koulun henkilökunnalta yhteistyötä. (POPS, 2014, s. 35–36.)

Sen lisäksi, että inklusiiviset periaatteet näkyvät opetussuunnitelmassa tulisi niiden olla osa kaikkia koulun toimintaan liittyviä suunnitelmia. Näiden periaatteiden toteutuminen edellyttää sitoutumista inklusiiviseen opetukseen liittyviin arvoihin. Inklusiiviset käytännöt edellyttävät toteutuakseen opetuskäytäntöjen kehittämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja ottaa opetuksessaan huomioon inklusiiviset periaatteet. Yhteistyö on tässä tärkeässä asemassa ja sitä tulisi tehdä niin opettajien, muun henkilökunnan kuin oppilaiden huoltajien kanssa. (Vanhanen ym., 2022, s. 14.)

Kasvatuksen ja koulun muovaaminen inklusiivisempaan suuntaan on hidasta, sillä se vaatii muutosta jo totuttuun toimintaan. Laakso ja kumppanit (2023) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka inklusiivinen koulu ei ole kuin uudisrakennus, joka rakennetaan alusta alkaen uudelle pohjalle, vaan inklusiivista toimintamallia tulisi muuttaa remontoimalla ja korjaamalla jo olemassa olevia rakenteita. Luopuminen juurtuneista ajatusmalleista ja käytänteistä on välttämätöntä, jotta uusia ajatusmalleja ja käytäntöjä voidaan omaksua sekä kehittää. Uusissa rakenteissa toimiminen

edellyttää mahdollisesti myös uudenlaista osaamista. (Laakso ym., 2023, s. 39.)

Suomessa inklusiivisen opetuksen tavoitteet ovat toteutuneet verrattain huonommin kuin muualla Euroopassa keskimäärin (Naukkarinen, 2012, s. 428). Tähän on saattanut vaikuttaa se, että inklusio on terminä ja ideologiana jäänyt lähinnä hallinnolliselle tasolle, eikä ole juurtunut käytännön toimintaan. Vaikka käsitteitä on käsitelty hallinnon asiakirjoissa, ne ovat harvoin siirtyneet opettajien ja rehtorien tietoisuuteen ja arjen koulutyöhön. (Hakala & Leivo, 2015, s. 13.)

Inklusion vähäinen ymmärtäminen, mutta myös sitä kohtaan esiintyvät kielteiset asenteet näyttävät kulkevan käsikädessä. Inklusion moninainen tulkinta aiheuttaa eroavaisuuksia myös kuntien välillä käytännötasolla, joka taas puolestaan aiheuttaa eroavaisuuksia oppilaiden tuen tarjoamiseen eri kunnissa. Esimerkiksi oppilaan siirtäminen omasta lähikoulusta kauemmas erityiskouluun ei ole inklusiivista, kun tarkoituksena on tukea erilaisuutta ja moninaisuutta sekä yhteisöllistä lähikoulua. Kun oppilaan siirtäminen erityisryhmiin- ja kouluihin on vallitseva käytäntö, on yksittäisten opettajien haastavaa sisäistää uusia toimintamalleja sekä prosessoida omaa työskentelyä uudella tavalla. Tämän vuoksi opettajat voivat kokea inklusion kuormittavana tekijänä, sillä uusien toimintamallien sisäistäminen haastaa myös opettajien osaamista. Heterogeenisten oppilasryhmien kanssa työskentelevät opettajat tarvitsevat johdonmukaisuutta, konkreettisia strategioita sekä kaikilta opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavilta sitoutumista edistää inklusiivisten periaatteiden toteutumista, jotta monimuotoisen koulun rakentaminen onnistuu. (Laakso ym., 2023, s. 40; Lakkala ym., 2016, s. 46–47.) Sen lisäksi että asenteelliset kytkökset estävät inklusion edistymistä myös koulujen fyysiset tilaratkaisut ja resurssien puute ovat osaltaan hidastaneet koulun toimintakulttuurin muutosta inklusiivisempaan suuntaan. Sopivista tiloista, henkilöstöstä sekä erityisopetuksessa tarvittavista välineistä ja menetelmistä on havaittu olevan kouluissa vajetta. Tämän seurauksen oppilaita on päädytty siirtämään erityisluokkiin- tai kouluihin lähikoulun sijasta. (Laakso ym., 2023, s. 35–40.)

Vuoden 2010 perusopetuslain uudistuksen myötä kouluhallinto siirtyi kolmiportaisen tuen malliin. Vaikka tätä mallia ei voida suoraan pitää inklusiivisen opetuksen pyrkimyksenä, se kuitenkin toi uutta viitekehystä erityisopetuksen kielenkäyttöön ja

käytännön toimintaan. (Hakala & Leivo, 2015, s. 12.) Kolmiportaisessa tuessa tuki jaettiin yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Näistä ensimmäinen on jokaiselle oppilaalle tarkoitettu ja tuen tarpeen muuttuessa tukea on voitu nostaa tai laskea tarpeen mukaan. (Naukkarinen, 2012, s. 428; POPS, 2014, s. 61.) Kolmiportaisen tuen järjestelmä on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä ja sen toimivuutta ja selkeyttä on kyseenalaistettu. Tukijärjestelmän on nähty jakavan oppilaat liiaksi yleis- ja erityisopetuksen järjestelmiin, jonka seurauksena heidät on voitu erottaa omasta vertaisryhmästään. Tämänkaltainen erottelu esimerkiksi erilliseen pienryhmään tulisi kuitenkin tapahtua vain, mikäli sillä turvataan oppilaan oikeus kehitykseen ja osallisuuteen kouluyhteisössään. (HE 114/2024 vp.)

Kritiikin myötä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat säännökset perusopetuslaissa ovat kokeneet viimeisen vuoden aikana muutoksen. Nykyinen hallitus antoi eduskunnalle esityksen muuttaa perusopetuslakia juuri tuen muotojen sekä tukitoimien osalta. Muutoksen myötä pyrkimyksenä on ollut selkiyttää, täsmentää sekä yhtenäistää tuen muodot niin, että ne olisivat valtakunnallisesti yhtenäiset ja selkeät. Myös riittävien resurssien varmistaminen nostettiin esityksessä esiin. Tarkoituksena on myös luoda oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet tuen saantiin sekä keventää opetushenkilöstön hallinnollista taakkaa vähentämällä asiakirjojen määrää, joita opettajat ovat aiemmin käsitelleet arvioidessaan ja suunnitellessaan tuentarvetta. Nämä uudet oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat muutokset astuivat voimaan elokuussa 2025. (HE 114/2024 vp.) Tuen uudistuksen myötä yhteisopetuksen ja opettajien välisen yhteistyön tarve korostuu ja siihen myös veloitetaan. Oppilaille annetaan ensisijaisesti ryhmäkohtaista tukea omassa luokassa tai pienemmässä ryhmässä ja juuri tässä yhteisopettajuuden keinojen tarve korostuu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025, s. 5, 12.)

3 Yhteisopettajuus

Yhteistyön merkityksen lisääntyminen opetuskentällä on tuonut erilaisia yhteistyön muotoja ja toimintatapoja opettajien käyttöön. Yhteisopettajuus on yksi yhteistyön muoto, joka on yleistynyt vastauksena opetuskentällä kasvaviin tarpeisiin. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 386.) Yhteisopettajuus termin lisäksi suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa opettajien välistä yhteistoimintaa on kuvattu termillä samanaikaisopetus. Vaikka näitä termejä käytetään usein synonyymeina, niiden välillä on nähty olevan myös ristiriitaa, sillä termin yhteisopetus on koettu viittaavan vahvemmin juuri opettajien väliseen yhteistyöhön. (Sirkko ym., 2020, s. 29.) Myös Rytivaara ja kumppanit (2012) ajattelevat, että termi samanaikaisopetus ei korosta riittävästi juuri kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä. Sen sijaan yhteisopetus käsittää vahvemmin opettajien välisen kokonaisvaltaisen yhteistyön (Malinen & Palmu, 2017, s. 41; Sirkko ym., 2020, s. 29). Tässä työssä opettajien välisestä yhteistyöstä käytetään termiä yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus termiä käytetään tämän synonyyminä.

Opettajien välisestä yhteistyöstä on tehty useita eri määritelmiä ja kriteerejä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (Fluijt ym., 2016, s. 188). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa opettajien välistä yhteistyötä kuvaavien käsitteiden ja määritelmien käyttöön vaikuttavat muun muassa yhteistyön sisällölliset ja laadulliset tekijät. Vangrieken ja kollegat (2015) tarkastelivat artikkelissaan opettajien välistä yhteistyötä koskevia tutkimuksia ja havaitsivat, että opettajien välistä yhteistyötä koskeva terminologia on monitulkintaista ja termien määrittely on usein jäänyt epäselväksi. Havainnot määritelmistä osoittivat myös, että opettajien yhteistyön tekeminen voi olla hyvin moninaista ja yhteistyön syvyys voi vaihdella pinnallisesta yhteistyöstä syvälliseen yhteistyöhön. (Vangrieken ym. 2015, s. 35.)

Yksi tutkimuskirjallisuudessa yleisimmin käytetty kuvaus yhteisopettajuudesta (*engl. co-teaching*) on Cookin ja Friendin (1995) määritelmä, jonka mukaan yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä, jossa opettajat vastaavat yhdessä moninaisen oppilasryhmän opetuksesta samassa fyysisessä tilassa. Opetuksen toteuttamisen lisäksi yhteisopettajuus pitää sisällään niin opetuksen

suunnittelun kuin myös oppimisen arvioinnin. Saman fyysisen tilan jakaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaiden jakaminen ajoittain esimerkiksi pienryhmiin opetuksen ajaksi olisi täysin poissuljettua vaan pikemminkin sitä, että yhteisopettajuus ei olisi ainoastaan opetuksen yhteistä suunnittelua ja sen toteuttamista yksin erillisille opetusryhmille. Lisäksi Cook ja Friend (1995) korostavat jokaisen yhteisopettajuuteen osallistuvan aktiivista ja tasa-arvoista roolia. (Cook & Friend 1995, s. 1–2.) Saloviita ja Takala (2010) kuvaavat yhteisopettajuuden tilanteeksi, jossa kaksi opettajaa opettaa samoja oppilaita yhteisessä luokkahuoneessa, mutta poissulkevat määritelmästä opetusharjoitteluun liittyvät kokemukset yhteisopettajuudesta. (Saloviita & Takala, 2010, s. 391.) Fluijt ja kumppanit (2016) mainitsevat myös määritelmässään opettajien tasavertaisen vastuun oppilaista ja opetuksesta. Tämän lisäksi he nostavat yhteisopettajuuden toteutumisen kannalta tärkeäksi vaatimukseksi sen, että opettajat jakavat yhteiset periaatteet opetuksen toteuttamiselle. Lisäksi heidän mukaansa yhteisopettajuuden tulisi olla pitkäkestoista sekä säännöllistä. (Fluijt ym. 2016, s.197.) Myös Malinen ja Palmu (2017) näkevät yhteisen näkemyksen oppilaista ja opetuksesta edellytykseksi yhteisopettajuuden toteutumiselle (Malinen & Palmu 2017, s.12).

Yhteisopettajuuden määrittelyssä on ollut eroja sen suhteen, minkä ammattiryhmien välistä yhteistyötä tarkastellaan. Tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuus on yleisesti mielletty erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi työtavaksi ja tähän on osaltaan ajateltu vaikuttaneen inklusiivinen muutos kouluissa. (Rytivaara ym., 2024, s.13; Saloviita & Takala, 2010, s. 394; Solis ym., 2012, s. 498–510.) Kolmiportainen tuki muokkasi oppimisen tuen järjestämistä ja lisäsi moniammatillista yhteistyötä kouluissa. Erityisesti kolmiportaisen tuen järjestelmät ovat lisänneet erityisopettajan työskentelyä yleisopetuksen ryhmissä. (Kauppinen ym., 2018, s.196.) Muutoksen myötä yhteisopettajuudella on pyritty vastaamaan paremmin jokaisen oppilaan mahdollisiin tuentarpeisiin, jonka vuoksi yhteisopettajuus usein muodostuu erityisopettajan ja luokanopettajan tai erityisopettajan ja aineenopettajan välille (Rytivaara ym., 2024, s. 13; Saloviita & Takala 2010, s. 394; Solis ym., 2012, s. 498–510).

Cook ja Friend (1995) käsitelivät artikkelissaan eri ammattiryhmien merkitystä yhteisopettajuudessa. He toteavat, että yhteisopettajuus on pääasiassa luokanopettajan ja erityisopettajan välillä tapahtuvaa yhteistyötä, mutta sitä voidaan

toteuttaa myös samaa ammattiryhmää olevien opettajien välillä, kuten esimerkiksi kahden luokanopettajan. Erityisopettajan roolin korostumista ja tärkeyttä yhteisopettajuudessa tukee myös Sinkkosen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa tehdyt havainnot. Tuloksista havaittiin, että yleisimmin yhteisopettajuuden mallina käytettiin luokanopettajan ja erityisopettajan parityöskentelyä. He selvittivät tutkimuksessaan, miten vastuu jakautuu ammattiryhmien välillä ja tuloksista oli havaittavissa erityisopettajan aseman korostuminen kolmiportaisen tuen suunnittelussa ja yhteydenpidossa koteihin. (Sinkkonen ym., 2018, s. 20, 31.)

Eri ammattiryhmien välinen yhteistyö luo ainutlaatuisia mahdollisuuksia monipuoliseen opetukseen, kun ammattilaisten erilaiset, mutta toisiaan täydentävät näkökulmat yhdistyvät. Yleisopetuksen opettaja, kuten luokanopettaja, on koulutuksensa myötä perehtynyt oppilasryhmien opetussuunnitelmien rakentamiseen, jäsentämiseen ja rytmittämiseen. Erityisopettaja puolestaan on erikoistunut yksittäisten oppilaiden oppimistarpeiden tunnistamiseen sekä opetussuunnitelmien ja opetuksen muokkaamiseen näiden tarpeiden mukaan. Tällainen eri osaamisalueiden yhdistäminen rikastuttaa opetusta ja tukee oppilaiden moninaisten tarpeiden huomioimista. (Cook & Friend, 1995, s. 2.) Sinkkosen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksen tulokset osoittavatkin, että juuri erityisopettajien ammatillinen kokemus ja osaaminen nähtiin erityisen arvokkaana ja täydentävän luokanopettajien ja aineenopettajien työskentelyä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa inklusiivisen opetuksen edellyttämällä tavalla (Sinkkonen ym., 2018, s. 26).

On kuitenkin myös havaintoja tutkimustuloksista, joissa erityisopettajan rooli on nähty alisteisena verrattaessa sitä luokanopettajan rooliin. Scruggs ja kumppanit (2007) havaitsivat tarkastellessaan yhteisopetusluokkia, että opetusta toteutettiin usein siten, että luokanopettaja oli vastuussa varsinaisesta opetuksesta ja erityisopettaja toimi taustalla tukien käytännön asioissa. (Scruggs, ym. 2007, s. 393; Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 285.) Tämä voi osittain johtua myös siitä, että ennen kolmiportaisen tuen mallia erityisopettajan tarjoama oppimisen tuki on nähty merkittävänä oppimistulosten kannalta. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa on nähtävissä erityisopettajan roolin korostumista ja vastaavasti alisteista roolia on silti huomioitava, että opettajien tulisi jakaa vastuuta tasavertaisesti keskenään tuen tarjoamisesta jokaiselle oppilaalle

(Sinkkonen ym., 2018, s. 26, 31). Yhteisopettajuuden tavoitteena on yhdistää eri asiantuntijoiden osaaminen siten, että se tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia tehokkaammin kuin yhden opettajan malli (Ahtiainen ym., 2011, s. 21–22; Scruggs ym., 2007).

3.1 Yhteisopettajuuden edellytykset

Kaikenlaisen yhteistyön tekeminen edellyttää siihen osallistujilta vuorovaikutusta, jonka avulla voidaan luoda, muokata ja ylläpitää yhteistyöprosessia. Yhteistyöllä pyritään tavoitteiden toteuttamiseen ja yhteistyön tärkeänä edellytyksenä onkin tavoitteiden asettaminen yhteistyölle. Jotta yhteistyö toteutuu ja sen tuomat hyödyt voidaan saavuttaa, tulee osallistujien olla valmiita sitoutumaan yhteistyöhön ja toimia aktiivisesti yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Yhteistyötä voidaan toteuttaa monella eri tavalla ja sen vaatima vuorovaikutus ei aina edellytä fyysistä läsnäoloa osallistujien välillä. Yhteistyön muoto, luonne ja määrä muokkautuvat osallistujien, resurssien ja tavoitteiden mukaisesti. (Aira 2012, s. 129–130.) Yhteisopettajuuden kohdalla opettajien tulee ennen yhteistyön aloittamista tarkastella tavoitteitaan, sitä mitä haluavat yhteisopetuksen myötä saavuttaa ja arvioida voidaanko kyseisen työtavan avulla vastata oppilaiden tarpeisiin (Friend & Cook 1995, s. 3; Rytivaara ym., 2012, s. 345). Tämä edellyttää usein opettajien keskinäisen sopimuksen laatimista, jossa myös määritellään yhteisopetustunnit sekä yhteistyön kesto (Rytivaara ym., 2012, s. 345).

Yhteisopettajuus on vaativa toimintatapa, jonka edellytyksenä on oman työtavan kriittinen arvioiminen sekä tarkoin suunniteltu työnjako (Paju, 2021, s. 14). Rytivaara ja kumppanit (2024) kuvaavat yhteisopettajuutta pitkäaikaiseksi prosessiksi, joka vaatii opettajilta aikaa ja sitoutumista. He korostavat, ettei yhteisopettajuutta tulisi pitää yksinkertaisena työkaluna, joka sopii kaikille opettajille, kaikissa tilanteissa tai kaikkien oppilasryhmien kanssa. (Rytivaara ym., 2024, s. 13.) Yhteistyön toteuttaminen vaatii myös riittävän henkilöstömäärän sekä vahvan yhteenkuulumisen tunteen yhteistyössä. Muutos yksilökeskeisestä työtavasta kohti kollegiaalista yhteistyötä on askel, joka edellyttää muutosvalmiutta niin yksittäisiltä opettajilta kuin myös koko koulun toimintakulttuurilta (Kauppinen ym., 2018, s. 194–195; Paju, 2021, s. 14). Tämä edellyttää opettajilta sekä koulun johdolta myönteistä asennetta sekä uskallusta

kokeilla uutta (Kokko ym., 2020, s. 56; Rytivaara ym., 2012, s. 337). Lisäksi yhteistyö pakottaa opettajan pohtimaan omaa ammatillista rooliaan uudella tavalla sekä asettaa opettajan arvioimaan ja kehittämään omaa osaamistaan (Cook & Friend, 1995, s. 3; Kokko ym., 2020, s. 55). Tämän vuoksi opettajien tulisi reflektoida itsenäisesti yhteisopettajuuden myötä heränneitä tunteita ja odotuksia, joita toisen opettajan läsnäolo samassa luokahuoneessa herättää (Rytivaara ym., 2012, s. 345). Ymmärtämällä paremmin yhteistyötä edistäviä ja estäviä seikkoja voidaan myös paremmin taata yhteistyön sujuvuus ja onnistuminen sekä tämän kautta mahdollisesti lisätä opettajien välisen yhteistyön toteuttamista (Kokko ym., 2020, s. 53).

Thousand ja kumppanit (2006) esittelevät artikkelissaan vastuun kolmion, joka jakaa opettajien välisen yhteistyön onnistumisen avaimet kolmeen osa-alueeseen: opettajankoulutus, koulun hallinto sekä yksilö. Yhteistyön onnistuminen edellyttää, että jokainen näistä tasoista ottaa vastuun omasta roolistaan ja toiminnastaan, sillä yhteistyön onnistuminen edellyttää kaikkien osapuolten aktiivista panostusta ja sitoutumista. (Thousand ym., 2006, s. 246.) Seuraavaksi tarkastelemme vastuun osa-alueiden sisältöjä osa-alue kerrallaan ja kuvaamme samalla yhteisopetuksen edellytyksiä ja haasteita.

Ensimmäinen vastuun osa-alue on *opettajankoulutus*. Yliopistojen opettajankoulutuslaitosten vastuulla on tarjota yhteistyöhön liittyvää koulutusta sekä mallintaa tuleville opettajille tehokkaita yhteistoiminnallisia suunnittelu- ja opetuskäytäntöjä. (Thousand ym., 2006, s. 246.) Chitiyo (2017) tarkasteli tutkimuksessaan yhteisopetusta estäviä tekijöitä ja tulokset osoittavat, että opettajilla on kiireellisesti tarve saada riittävä koulutus yhteisopetuksen toteuttamiseen (Chitiyo, 2017, s. 63). Tämä havainto on yhtenevä Friendin ja kumppaneiden (2010) tulosten kanssa, joiden mukaan suurin osa opettajista ei ole saanut riittävä koulutusta yhteisopettajuuteen opettajankoulutuksessa. He myös lisäävät, ettei opettajilla tämän vuoksi ole tarvittavaa aikaa valmistautua yhteisopettajuuden tarjoamiin erilaisiin rooleihin. (Friend ym., 2010, s. 20.)

Edellä mainitut tutkimukset korostavat koulutuksen puutteen olevan merkittävä este yhteisopetuksen onnistuneelle toteutukselle, mikä osoittaa opettajakoulutuksen

kehittämisen olevan välttämätöntä. Opettajankoulutusohjelmien tulisi kehittää ja tarjota pakollisia kursseja yhteisopettajuudesta ja samalla mallintaa sitä käytännössä, jotta tulevat opettajat omaksuvat sen työskentelymuodoksi. Lisäksi opettajaopiskelijoille tulisi järjestää harjoittelupaikkoja luokissa, joissa yhteisopetus on pääasiallinen opetustapa. Tämä mahdollistaisi sen, että opettajaopiskelijat näkisivät yhteisopetusta käytännössä, mutta saisivat myös tarvittavaa käytännön kokemusta. (Chitiyo, 2017, s. 63.)

Toisen vastuun osa-alueen muodostavat *koulut ja niiden hallinnot* (Thousand ym. 2006, s. 246). Vaikka yhteisopettajuuden hyödyntäminen perustuu usein yksittäisten opettajien mielenkiintoon, on koulun johdolla mahdollisuus edistää sen toimivuutta ja vakiinnuttaa se osaksi toimintakulttuuria (Malinen & Palmu, 2017, s. 43). Koulun johdon positiivinen asenne ja yhteistyötä tukevien rakenteiden luominen kuten työaikojen järjestäminen tukevat työtavan käyttöä laajemmin koko koulussa. Esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan järjestäminen ja yhteisopetustuntien sijoittaminen lukujärjestykseen ovat tärkeitä, sillä niiden avulla mahdollistetaan tavoitteiden asettaminen ja opetuksen suunnittelu. (Malinen & Palmu, 2017, 43; Murawski & Dieker, 2004, s. 55.) Ilman näitä yhteisopettajuuden toteuttaminen voi jäädä koulussa irralliseksi ja olla haavoittuvainen henkilökunnan vaihdoksille ja muutostilanteille (Malinen & Palmu, 2017, s. 43). Toisaalta taas pienetkin yhteistyön kokeilut ja niiden tukeminen voivat edistää opettajien yhteistoiminnan syvyyttä ja laajenemista osaksi koko kouluyhteisöä (Mikola, 2011, s. 192).

On tärkeää, että jo työelämässä olevat opettajat saavat riittävän koulutuksen inklusiivisen opetuksen käytäntöjen, kuten yhteisopetuksen, toteuttamiseen. Koulujen ja aluehallinnon johtajien tulisi kehittää ja tarjota säännöllisesti ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia, jotka keskittyvät yhteisopetuksen toteuttamiseen. (Chitiyo, 2017, s. 63.) Vaikka opettajat voivat aloittaa työskentelyn tiimeissä itsenäisesti, saattavat he tarvita rehtorin tai mentorin tukea toiminnan sujuvoittamiseksi (Conderman, 2011, s. 25; Murawski & Lochner, 2011, s. 176). Koulun johdon tulee perustella yhteisen suunnittelun ja opetuksen merkitystä sekä auttaa koulun henkilökuntaa ymmärtämään kuinka perinteiset roolit ja tehtävät voivat muuttua yhteistyön myötä (Thousand ym., 2006, s. 246).

Kolmas vastuun osa-alue käsittelee yksittäisen opettajan velvollisuuksia (Thousand ym., 2006, s. 246). Rakenteellisella ja organisaatiotasolla on keskeinen merkitys opettajien yhteistyön mahdollistamiselle, mutta ne eivät yksin riitä tukemaan opettajien välistä yhteistyötä. Vaikka työyhteisössä vallitsisi kannustava ilmapiiri ja yhteistyötä tukevat rakenteet, tulee opettajien olla itse vakuuttuneita yhteistyön merkitsevyydestä ja sen hyödyistä. (Vangrieken ym., 2015, s. 36.) Muutos yhteisöllisempään suuntaan edellyttää muutosta opettajien asenteissa ja työtavoissa (Ahtiainen ym., 2011, s.19). Tärkeää olisi nähdä, että yhteisopettajuus ei ole vain tekninen taito vaan sisäistetty tavoite, jossa keskiössä on oppilaiden oppimisen tukeminen (Rytivaara ym., 2024, s. 12).

Opettajan vastuulla on olla myös itse aktiivinen ja halukas kehittää itseään sekä pysyä ajan tasalla työn uusista vaatimuksista ja tarpeista. Yksilön tulee kehittää omia tietojaan ja taitojaan muutosten mukaan, sillä ammatillinen kehittyminen on edellytys onnistuneelle työskentelylle. Riippumatta siitä miten opettajankoulutus tai koulupiirien hallinnot edistävät toimillaan yhteistoiminnallista suunnittelua ja opetusta osana koulujen toimintakulttuuria ja käytäntöjä, voivat yksilöt pyrkiä lisäämään sitä omalla toiminnallaan ja vahvistaa yhteistyön toteutumista. (Thousand ym. 2006, s. 246.)

Yhteisopettajuuden onnistuminen ja sen kehittäminen edellyttävät avointa vuoropuhelua, jossa opettajat jakavat avoimesti näkemyksiään luokkahuoneen toiminnasta sekä yhteisopettajuudelle asettamista tavoitteista (Conderman, 2011, s. 31; Scruggs & Mastropieri 2017, s. 286). Murawski & Dieker (2008) tuovat esiin, että opettajien väliset keskustelut mieltymyksistä, vahvuuksista sekä kehittämiskohteista voivat auttaa ennaltaehkäisemään ristiriitoja ja väärinkäsityksiä yhteistyön aikana (Murawski & Dieker, 2008, s. 42). Opettajien tulee paitsi pystyä kuuntelemaan yhteisopettajapariaan, mutta tuomaan esiin myös omat näkemyksensä ja ehdotuksensa, erityisesti yhteissuunnittelun aikana (Scruggs & Mastropieri 2017, s. 286). Lisäksi avoin yhteinen reflektointi toimintatavoista, aikatauluista sekä luokan käytänteistä ja säännöistä on keskeinen edellytys toimivan yhteisopettajuuden kannalta sillä ne mahdollistavat opettajien aktiivisen osallistumisen yhteisopettajuuden keskeisiin osa-alueisiin, kuten yhteissuunnitteluun, yhteisopetukseen ja yhteisarviointiin (Conderman, 2011, s. 31; Murawski & Dieker, 2008, s. 42).

Yhteisopettajuuden toimivuuteen vaikuttaa merkittävästi opettajien väliset henkilösuhteet, sillä ne voivat heijastua herkästi luokan ilmapiiriin ja oppilaiden toimintaan. Yhteistyön sujuvuus nähdään yhtenä tärkeänä edellytyksenä yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta. (Sinkkonen ym., 2018, s. 26.) Tämän vuoksi opettajien on tärkeä tarkastella omaa työskentelyään ja arvioida vastaako yhteistyö molempien opettajien tarpeita sekä edistääkö se oppilaiden etua (Murawski & Dieker, 2004, s. 58). Sujuva yhteisopettajuus edellyttää lisäksi selkeitä sopimuksia ja yhteistä ymmärrystä opettajien yhteistyötä tukevista tekijöistä (Ahtiainen ym., 2011, s. 20).

Yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii myös huolellista suunnittelua ja yhteistä näkemystä opetuksen käytännöistä sekä luokkahuoneessa toimimisesta.

Yhteisopettajuus ei välttämättä ole jokaiselle opettajalle sopiva tai motivoivin toimintamalli. Ennen yhteisopettajuuden aloittamista on tärkeää arvioida omaa halukkuutta, mutta myös valmiutta jakaa opetustilanne toisen opettajan kanssa ja pohtia omaa suhtautumista yhteistyömuotoon. (Ahtiainen ym., 2011, s. 19.)

Keskustelut oppimiseen ja opetukseen liittyvistä näkemyksistä, odotuksista sekä selkeä vastuunjako opettajien kesken auttavat luomaan yhteisen käsitteistön sekä tukevat oppituntien suunnittelua ja arviointia (Conderman, 2011, s. 26).

Yhteisopettajuuden sujuvuutta tukee opettajien samankaltainen pedagoginen ote. Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa havaittiin, että yhteisopetusta toteuttaneet opettajat edellyttivät yhteistyöparilta samankaltaista pedagogista lähestymistapaa, joka liitettiin erityisesti tapaan olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa sekä työrauha käytäntöihin. (Takala & Saarinen, 2020, s. 235–236.) Toisaalta kuitenkin opettajien erilaiset lähestymistavat ja vahvuudet voivat tukea oppilaiden erilaisia oppimistyyliä ja opetuksen eriyttämistä. Tämä edellyttää kuitenkin, että opettajien erilaiset osaamisalueet tiedostetaan jo suunnitteluvaiheessa. (Murawski & Dieker 2004, s. 55.)

Yhteisopettajuuden onnistuminen edellyttää opettajien mahdollisuutta yhteiseen suunnittelu-aikaan, sillä se mahdollistaa tehokkaan opetuksen toteutuksen (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 286). Erityisesti yhteisopetuksen alkuvaiheessa opettajien on tärkeä sopia suunnitteluun liittyvistä käytännteistä (Murawski & Dieker, 2008, s. 42).

Mikäli yhteistä suunnittelu-aikaa on rajallisesti, on tärkeää pyrkiä hyödyntämään käytävissä oleva yhteinen aika tehokkaasti. Toisaalta yhteinen suunnittelu-aika on tekijä, johon yksittäiset opettajat voivat vaikuttaa vain vähän. (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 286.) Kuten aiemmin todettiin, koulujen rehtoreilla on kuitenkin keinoja ehkäistä ongelman syntymistä (Malinen & Palmu, 2017, s. 43). Tämän vuoksi Murawski ja Dieker (2008) suosittelivat yhteisopettajuutta aloittavia opettajien olemaan yhteydessä koulun johtoon, sillä heillä on mahdollisuus ratkaista resursseja sekä aikatauluja koskevia haasteita. Toisaalta he korostavat myös yksittäisten opettajien vastuuta olla aktiivisia yhteisopettajuuden kehittämisessä ja heidän tulisi myös itse pohtia mitä tarvitsevat yhteisopettajuuden sujuvoittamiseksi. (Murawski & Dieker, 2008, s. 40–41.) Lisäksi ajan on todettu edistävän yhteistyön onnistumista. Ajan myötä opettajat syventävät ymmärrystään yhteisopettajuudesta, kartuttavat kokemustaan ja kehittävät omaa ammatillista osaamistaan, mikä puolestaan helpottaa opetuksen suunnittelua ja tekee yhteistyöstä sujuvampaa. (Sirkko ym., 2020, s. 32.)

3.2 Yhteisopettajuuden hyödyt

Yhteisopettajuutta koskeva tutkimus on edelleen kehittymässä, mutta sen potentiaali oppilaiden tuen tarpeiden täyttämiseksi ja akateemisten tulosten parantamiseksi, myös erityistarpeita omaavien opiskelijoiden osalta, on kiistaton (Chitiyo, 2017, s. 57). Yhteisopettajuuden on havaittu lisäävän merkittävästi oppilaantuntemusta sillä työtavan strategiat tarjoavat opettajille mahdollisuuden havainnoida oppilaitaan monipuolisesti. Yhteisopettajuutta koskevissa tutkimuksissa yleisintuen opettajat ovat nostaneet esiin, kuinka yksin opettaessa oppilaiden huomioiminen ja havainnointi jää huomattavasti vähemmälle. (Rytivaara ym., 2023, s. 808–809.) Myös Sinkkosen ja kumppaneiden (2018) mukaan useamman ammattilaisen myötä monipuolistuva oppilaantuntemus edistää sekä tuen tarpeen määrittelyä että varsinaisten tukitoimien toteuttamista (Sinkkonen ym., 2018, s. 23). Lisäksi opettajien tietämys oppilasryhmien erityispiirteistä ja taidoista syvenee (Rytivaara ym., 2023, s. 808–811).

Yhteisopettajien väliset keskustelut ja tiedon jakaminen oppilaista eivät ainoastaan paranna oppilaantuntemusta ja ymmärrystä heidän tarpeistaan, vaan myös monipuolistavat ja tekevät oppilaiden arvioinnista oikeudenmukaisempaa. Yhteinen

pohdinta vähentää väärinkäsityksiä ja virhetulkintoja, mikä lisää entisestään arvioinnin luotettavuutta. (Rytivaara ym., 2023, s. 810–811.) Yhteisopetuksen on nähty antavan myös oppilaille hyvää mallia kommunikaatiosta ja erimielisyyksien käsittelystä (Takala & Saarinen, 2020, s. 236). Oppilaille korostetaan usein yhteistyötaitojen olevan tärkeitä koko elämän ajan ja yhteisopettajuus onkin juuri tärkeä konkreettinen malli osoittaa oppilaille, kuinka yhteistyö voi toimia (Murawski & Dieker, 2008, s. 43–44).

Yhteisopettajuuden ei nähdä ainoastaan liittyvän oppilaiden oppimiseen vaan yhteisopettajuuden on koettu antavan uutta näkökulmaa ja kehittävän myös yksittäisten opettajien osaamista (Sinkkonen ym., 2018, s. 27). Säännöllinen vuorovaikutus kollegan kanssa lisää turvallisuuden tunnetta ja vahvistaa ammattitaidon kehittymistä (Takala & Saarinen, 2020, s. 236). Yhteisopettajuus auttaa opettajia tiedostamaan vaihtoehtoisia näkökulmia, jotka tukevat muutosta ja oppimista (Rytivaara ym., 2023, s. 805). Opettajat voivat kehittää ja vahvistaa asiantuntijuuttaan yhteistyön avulla jakamalla käytäntöjä, tietoa ja vastuuta opetuksesta sekä oppilaista. Yhteistyö tarjoaa opettajille uusia näkemyksiä ja voimavaroja, jotka tukevat heitä työssään (Rytivaara ym., 2012 s. 348; Sinkkonen ym., 2018, s. 15). Yhteisopettajuuden yhtenä vahvuutena nähdään opettajien mahdollisuudet reflektointiin, jonka myötä omaa työtään voi edelleen kehittää (Sinkkonen ym., 2018, s. 27).

Takalan ja Saaris (2020) tutkimuksessa yhteisopetusta kokeilleet opettajat nostivat esiin, etteivät halunneet palata yhteisopettajuus kokeilun jälkeen takaisin yksin opettamisenkulttuuriin. Kokemukseen vaikutti juuri se, että opettajat kokivat helpottavaksi mahdollisuuden jakaa opettajan työn erilaisia vastuita, joita ovat esimerkiksi arviointi ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. (Takala & Saarinen, 2020, s. 236.) Rytivaara ja kumppanit (2012) kuvailevatkin yhteisopettajuuden parhaimmillaan helpottavan opettajien työtä, kun he jakavat vastuun opetuksen suunnittelusta sekä toteutuksesta tasapuolisesti. Tämä vastuun jakaminen lisää niin ammatillista kehittymistä kuin myös työssä viihtymistä. Lisäksi opettajien eri koulutustaustat tuovat yhteisopettajuuteen monipuolista osaamista sekä vahvuuksia, jotka rikastuttavat opetusta. Esimerkiksi erityisopettajan työskennellessä aineen- tai luokanopettajan kanssa opettajat voivat järjestää joustavammin erityisopetusta osana yleisopetusta. (Rytivaara ym., 2012, s. 347–348.)

Yhteisopettajuus tarjoaa opettajille mahdollisuuksia monipuolistaa opetusta ja mukauttaa oppimisympäristöjä sekä oppilasryhmiä joustavasti. Useamman opettajan avulla eriytettyjen ja motivoivien oppituntien suunnittelu helpottuu merkittävästi. Yhteisopettajuuden avulla voidaan yhdessä miettiä, miten oppitunti saadaan eloisammaksi ja miten varmistetaan, että oppilaat ovat aktiivisesti mukana. (Murawski & Dieker, 2008, s. 45.) Monipuoliset työskentelytavat voivat vähentää myös oppilaiden ongelmallista käytöstä, sillä erilaiset työskentelytavat tekevät koulutyöstä vaihtelevampaa. Rytivaaran ja kumppaneiden (2012) mukaan tällä on positiivisia vaikutuksia myös työrauhan ylläpitoon. (Rytivaara ym., 2012, s. 348.) Lisäksi yhteistyön avulla ryhmien rakenteita voidaan muokata spontaanisti oppilaiden senhetkisten tarpeiden mukaan. Joustavan ryhmittelyn myötä mahdollistuu tuen tarpeiden huomioiminen yllättävissäkin tilanteissa. (Sinkkonen ym., 2018, s. 23.)

3.3 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhteisopettajuus tarjoaa monia mahdollisuuksia parantaa opetuksen laatua sekä edistää oppilaiden tukemista, mutta sen toteuttaminen ei suju aina täysin ilman haasteita (Murawski, Lochner 2011, s. 175). Yhteistyön sujuvuuteen voi liittyä useita haasteita, joiden ymmärtäminen on tärkeää onnistuneen yhteistyön toimivuuden kannalta (Sirkko ym., 2020, s. 30). Näitä mahdollisia haasteita voidaan kuitenkin ennaltaehkäistä suunnitelmallisuuden, säännöllisten keskustelujen sekä toiminnan jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen avulla (Malinen & Palmu, 2017, s. 43).

Aiemmat tutkimustulokset yhteisopettajuudesta osoittavat, että opettajat kokevat yhteisen suunnittelun ja yhteisen suunnitteluajan puutteen yhdeksi suurimmiksi haasteiksi onnistuneen yhteisopetuksen kannalta (Ahtiainen ym., 2011, s. 38; Kokko ym., 2020, s. 53; Scruggs ym., 2007, s. 404). Opettajien erilaiset aikataulut voivat vaikeuttaa yhteisen suunnitteluajan järjestämistä ja näin ollen haastaa myös yhteisopettajuuden toteuttamista. Erityisesti erityisopettajat saattavat työskennellä useiden eri opettajien ja oppilaiden kanssa, jolloin yhteisen ajan löytyminen eri opettajien kanssa voi olla mahdotonta. Rajallinen yhteinen suunnittelu-aika voi johtaa siihen, että opettajat valitsevat opetusmenetelmiä, jotka eivät tue tehokasta yhteistyötä

opettajien kesken tai molempien opettajien asiantuntijuutta ei tule hyödynnettyä tarkoituksenmukaisella tavalla. (Rytivaara ym., 2012, s. 337–338.)

Vaikka selkeät roolijaot voivat edistää yhteisopettajuuden aloittamista voivat ne osaltaan myös aiheuttaa opettajien välille epätasa-arvoa (Cook & Friend, 1995, s. 7). Mikäli rooleja ei vaihdella voi toisen opettajan rooli jäädä yhteisopettajuudessa herkästi avustavan opettajan rooliin, jonka seurauksena hänen ammattiosaamistaan ei saada hyödynnettyä täysin (Rytivaara ym., 2012, s. 340). Usein avustavassa tai tarkkailevassa roolissa toimiva opettaja saattaa kokea oman asemansa alisteiseksi, mikä voi näyttäytyä niin opettajille kuin myös oppilaille yhteistyön epätasapainona (Cook & Friend, 1995, s. 7). Erityisesti vasta uraansa aloittavat erityisopettajat ovat kertoneet huolista, jotka liittyvät epätasa-arvoisiin rooleihin (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 285). Nämä havainnot osoittavat, että yhteisopettajuustiimin tulee vaihdella rooleja monipuolisesti keskenään ja mahdollistaa jokaisen opettajan tasavertainen osallisuus (Conderman, 2011, s. 27; Cook & Friend, 1995, s. 7). Opettajien roolien epätasainen jakautuminen ei vaikuta ainoastaan opettajien yhteistyöhön, vaan se voi välittyä myös oppilaille. Toisen opettajan toimiessa esimerkiksi aina avustavassa roolissa voivat oppilaat alkaa kyseenalaistamaan tämän opettajan asemaa luokassa. (Cook & Friend, 1995, s. 7.) Vuorottelevat roolit ovat tämän vuoksi tärkeitä, jotta opettajat säilyvät luokassa tasavertaisina myös oppilaiden silmissä (Rytivaara ym., 2012, s. 344).

Yhteisopettajuuteen tottuminen vie myös aikaa niin opettajilla kuin oppilaillakin. On syytä huomioida, että esimerkiksi erityisen tuen oppilaiden kohdalla tottuminen uuteen opetustapaan, saati ryhmien rakenteiden muuttuminen voivat aiheuttaa oppilaissa hämmennystä (Sinkkonen ym., 2018, s. 24). Etenkin yhteisopetustilanteet, joissa opettajat täydentävät toistensa opetusta toistuvasti, voivat erityisesti yhteisopettajuuden alkuvaiheessa luoda haasteita sekä opettajille että oppilaille. Opettajien jatkuva puheenvuorojen vaihtelu voi tuntua oppilaista haastavalta seurata. (Rytivaara ym., 2012, s. 344.) Käytännön toteutukseen liittyvien haasteiden lisäksi yhteisopettajuuden hyödyntämiseen vaikuttaa opettajien erilaiset näkemykset yhteistyön hyödyistä eri oppijoiden kannalta. Kokko ja kumppanit havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajilla on ristiriitaisia näkemyksiä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta yhteisopetuksessa. Osa opettajista koki

yhteisopetuksen tukevan oppilaiden erilaisia tuen tarpeita, kun taas osa opettajista koki tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen yleisopetuksen luokkaan mahdottomaksi. (Kokko ym., 2021, s. 76.)

Yhteisopettajuuden toteuttamiseen saattaa liittyä myös epävarmuutta ja sen aloittaminen saattaa herättää pelkoa. Aiemmissa tutkimuksissa on noussut esiin, että opettajat saattavat pelätä epäonnistumista sekä saavansa työparilta arvostelua. (Takala & Saarinen, 2020, s. 236). Toisen opettajan läsnäolo luokassa saattaa tuntua jopa tunkeilevalta (Chitiyo, 2017, s. 62), sillä itsenäinen työskentely omassa luokassa on monelle opettajalle vakiintunut tapa. Vaikka koulunkäynnin ohjaajan kanssa tehtävä yhteistyö voi olla arkipäiväistä jo monelle opettajalle saattaa toisen opettajan läsnäolo luokassa olla vieraampaa. Yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden oppia eri opettajien tavoista toteuttaa opetusta sekä kohdata oppilas, mikä voi edistää opettajan osaamista sekä ammatillista kehittymistä. Toisaalta toisen opettajan läsnäolo voi myös herättää opettajissa epävarmuutta, jonka taustalla saattaa olla tunne arvioiduksi tulemisesta. (Rytivaara, 2012, s. 337.) Lisäksi haasteena voi olla kollegiaalisen tuen puute. Mikäli työyhteisön muut opettajat eivät tue yhteisopettajuutta, vaikeutuu sen toteuttaminen merkittävästi, sillä työtapo edellyttää vastuun jakamista ja yhteisten päätösten tekoa. (Chitiyo, 2017, s. 62.)

Yhteisopettajuutta voi haastaa myös opettajien puutteellinen tietotaito työtavasta ja sen hyödyntämisestä. Chitiyon (2017) tutkimuksessa havaittiin, että mikäli opettajilta puuttuu valmiudet toteuttaa yhteisopettajuutta sen käyttö voi jäädä vähäiseksi tai työtavasta voidaan luopua kokonaan. Lisäksi tietotaidon puute voi aiheuttaa konflikteja opetusvastuiden jakamisessa sekä päätöksenteossa, mikä voi entisestään heikentää yhteistyön sujumista. (Chitiyo, 2017, s. 63.) Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajat valmistautuvat yhteistyöhön huolellisesti ja kehittävät yhteistä ymmärrystä toimintatavoista (Friend ym., 2010, s. 19).

4 Yhteisopettajuuden muodot

Yhteisopetuksen toteuttamiselle on useita erilaisia tapoja ja opetusmuotoja, joita voidaan varioida joustavasti eri tilanteisiin sopiviksi (Sirkko ym., 2018, s. 219).

Yhteisopettajuuden eri muotojen tarkastelu ja luokittelu auttaa hahmottamaan menetelmän monimuotoisuutta ja esittelemään sen eri toteutustapoja. Mikään muoto ei ole toista parempi ja muotojen luokittelu ei ole kaikenkattava vaan antaa pikemminkin yleiskuvan työtavasta. Luokittelu on kuitenkin tutkimuksen kannalta hyödyllistä, sillä sen avulla voidaan tarkastella yhteisopettajuuden toteutumista käytännön tasolla kouluissa ja tunnistaa, millaiset toteuttamismuodot ovat opetuskentällä yleisimpiä. (Ahtiainen ym., 2011, s. 21.)

Tutkimuskirjallisuudessa on hieman eroavaisuuksia siinä, kuinka moneen eri toimintamalliin yhteisopetus jaetaan. Thousand ja kumppanit (2006) jakavat yhteisopetuksen toimintamallit neljään: avustava opetus (*supportive*), rinnakkainen opetus (*parallel*), täydentävä opetus (*complementary*) ja tiimiopettajuus (*team teaching*). Cook ja Friend (1995) esittelevät puolestaan kuusi yhteisopettajuusmallia, jotka ovat tarkkaileva opetus (*one teach, one observe*), avustava opetus (*one teach, one assist*), pysäkkiopetus (*station teaching*), rinnakkain opetus (*parallel teaching*), eriyttävä opetus (*alternative teaching*) ja tiimiopettaminen (*teaming*). Vaikka näillä edellä mainituilla muodoilla on omanlaisensa erityispiirteensä ja erot terminologiassa, niissä on myös samankaltaisia elementtejä sekä toimintatapoja.

Rytivaara ja kumppanit (2012) ovat muodostaneet näiden yhtäläisyyksien pohjalta oman tiivistetyn näkemyksensä edellä mainittuihin muotoihin pohjautuen. He jaottelevat yhteisopetuksen muodot avustavaan ja täydentävään opettamiseen, rinnakkain opettamiseen sekä tiimiopettamiseen. Yhteistä kaikille kolmelle muodolle on vähintään kahden opettajan läsnäolo samassa luokkatilassa. Opettajien roolit voivat kuitenkin vaihdella tilanteesta ja luokasta riippuen. (Rytivaara ym., 2012, s. 339–343.) Vastaavasti Ahtiainen ja kumppanit (2011) sekä professori M. Takala (Tuetaan yhdessä -hanke) ovat käyttäneet töissään yhteisopettajuusmuotojen luokittelua, jossa muodot on jaettu kuuteen kohtaan. Tässä kuusikohtaisessa jaottelussa muodot ovat vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely

sekä tiimiopettaminen. Vaikka näiden kuuden muodon termit eroavat edeltävistä hieman sisältävät ne kuitenkin samankaltaisia piirteitä keskenään.

4.1 Yhteisopettajuuden kuusi toimintamallia

Seuraavaksi esitellään kuusi yhteisopettajuuden muotoa sekä kuvaillaan niiden piirteitä. Muodot esitellään Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011) sekä professori M. Takalan (Tuetaan yhdessä -hanke) luokitteluiden mukaan. Lisäksi rinnalle nostetaan Cookin ja kumppaneiden (1995) sekä Thousandin ja kumppaneiden (2006) luokittelemia muotoja.

Vuorottelevassa opetuksessa opetustilanteen aikana toinen opettajista toimii vetovastuussa oppitunnin eteenpäin viemisessä samalla kun toinen opettaja kiertää, tarkkailee ja avustaa luokassa (Ahtiainen ym., 2011, s. 22; Kokko ym., 2020, s. 45). Tämänkaltaisen muodon hyödyntäminen edistää oppilaiden toiminnan havainnoimista opetuksen aikana ja samalla toinen opettaja pystyy tukemaan päävastuussa olevaa opettajaa sekä havainnollistamaan opetusta oppilaille (Rytivaara ym., 2012, s. 340). Tässä yhteistyömuodossa on tärkeää, että vetovastuu opetuksesta vaihtelee ja jakautuu tasaisesti yhteisopettajien välillä. Rooleja voidaan vaihtaa yksittäisen oppitunnin aikana tai oppituntien välillä. (Ahtiainen ym., 2011, s. 22; Rytivaara ym., 2012, s. 340.)

Rytivaara ja kumppanit (2012) käyttävät vuorottelevasta opetuksesta termejä avustava ja täydentävä opetus (Rytivaara ym., 2012, s. 340). Vastaavasti Cookin ja Friendin (1995) luokittelemista yhteisopettajuuden muodoista avustava opetus ja tarkkaileva opetus muistuttavat ominaispiirteiltään vuorottelevaa opetusta. He tuovat esiin, että yhteisopettajuusmuodoissa, joissa opettajien roolit ovat selkeästi jaettu yhteinen suunnittelu opettajien kesken voi olla vähäisempää. (Cook & Friend 1995, s. 7.) Selkeä roolijako ja vähäisempi tarve yhteissuunnittelulle voivat madaltaa aloittelevien yhteisopettajien kynnystä toteuttaa yhteisopettajuutta ja helpottaa toisen opettajan läsnäoloon totuttautumista luokassa (Rytivaara ym., 2012, s. 340).

Yhteisopettajuuden useassa toteutusmuodossa oppilasryhmä jaetaan oppitunnin ajaksi pienempiin ryhmiin ja opettajat työskentelevät oman oppilasjoukkonsa kanssa.

Luokan jakaminen ryhmiin voi tapahtua kuitenkin monin eri tavoin, riippuen käytetystä yhteisopettajuuden muodosta. (Rytivaara ym., 2012, s. 341.) Oppilasryhmän jakamisen ansioista opettajilla on mahdollisuus mukauttaa opetusta pienemmälle ryhmälle heidän tarpeiden, taitojen ja oppimistyylien mukaan (Friend ym., 2010, s. 12). Jaetuissa ryhmissä työskentely pienentää oppilas-opettajasuhdetta, jonka avulla voidaan edistää oppilaiden mahdollisuuksia päästä paremmin ääneen ryhmässä ja olla vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa (Cook & Friend, 1995, s. 7–8). Lisäksi ryhmäjakoon ja ryhmien kokoihin vaikuttamalla opettajilla on mahdollisuus kohdentaa paremmin oppilaille annettavaa tukea (Rytivaara ym., 2012, s. 341).

Jaetun ryhmän opetuksessa eli rinnakkain opetuksessa opettajat suunnittelevat oppitunnin sisällön yhdessä. Oppitunnin aikana oppilaat jaetaan kahteen suunnilleen yhtä suureen ryhmään, jolle opettajat opettavat saman sisällön samanaikaisesti samassa tilassa. Kumpikin opettaja vastaa oman ryhmänsä opetuksesta ja etenee ennalta sovitun aikataulun mukaisesti. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23; Kokko ym., 2020, s. 46.)

Pistetyöskentelyssä opettajat jakavat oppitunnin sisällön keskenään ja suunnittelevat sen toteutuksen yhdessä. Oppitunnin aikana oppilaat kiertävät luokassa pienryhmissä eri toimintapisteillä ja opettajat vastaavat oman pisteensä opetuksesta. Pistetyöskentely edellyttää opettajilta huolellista etukäteissuunnittelua, jossa sisällöt jäsennetään ja jaetaan selkeästi. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23; Kokko ym., 2020, s. 46.) Cookin ja Friendin (1995) mallissa opettajat voivat myös suunnitella oppitunnille pisteen, jossa oppilaat työskentelevät yksin tai yhdessä muiden kanssa. Tämä mahdollistaa oppilaiden itsenäisen työskentelyn ja voi osaltaan tukea myös heidän sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Cook & Friend, 1995, s. 7–8.)

Eriytyvän opettamisen mallissa oppilaat jaetaan kahteen erikokoiseen ryhmään. Toinen opettajista opettaa suurempaa ryhmää ja toinen vastaa pienemmän ryhmän opetuksesta, jossa opetus keskittyy usein kertaamiseen tai opetuksen rikastuttamiseen. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23; Kokko ym., 2020, s. 46.) Pienemmän ryhmän kanssa voidaan myös harjoitella jo ennakkoon tulevaa oppisisältöä. Tämän työtavan kohdalla on kuitenkin tärkeää, että pienryhmien oppilaat vaihtelevat ja, että

jokainen pääsee osallistumaan pienemmän ryhmän toimintaan silloin tällöin.

Työskentelytavan ei ole tarkoitus leimata yksittäisiä oppilaita ja muodostua pysyväksi ratkaisuksi vain tietyille oppilaille. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23.) Myös Cook ja Friend (1995) korostavat, että erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla riski joutua leimatuksi voi olla merkittävä, mikäli ryhmäjaot pysyvät aina samoina. Murawski ja Dieker (2008) nostavat puolestaan esiin, että ryhmien välisen yhtenäisyyden kannalta olisi hyödyllistä aloittaa oppitunti sekä antaa ohjeistus yhdessä, vaikka oppitunnin muu opetus jatkuisikin eri luokissa (Murawski & Dieker, 2008, s. 46).

Myös *joustavan ryhmittelyn* muodossa oppilaita jaetaan pienempiin oppilasryhmiin opettajien kesken. Lisäksi samoin kuin pistetyöskentelyn aikana myös joustavassa ryhmittelyssä riippuen oppitunninsisällöstä yksi oppilasryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Tässä muodossa opettajat jakavat oppilaita ryhmiin huomioiden oppilaiden taidot ja tuentarpeet. Keskeistä kuitenkin on, että ryhmittely on joustavaa ja oppilaiden kokoonpanoja sekä opettajien rooleja vaihdellaan. (Ahtiainen, 2011, s. 23.)

Tiimiopettamisen muodossa molemmat opettajat osallistuvat opetukseen aktiivisesti ja toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteistyö on oppitunnin aikana joustavaa ja roolien vaihto tapahtuu luontevasti tilanteen mukaan. Lisäksi opettajat voivat täydentää toistensa opetusta kysymyksillä tai havainnollistavien esimerkkien avulla. (Ahtiainen, 2011, s. 23–24.) Olennaista on vastuun jakaminen niin opetuksesta kuin myös oppilaista. Tällöin myös opetus on sisällöltään kaikille oppilaille sama, mikä luo yhtenäisyyttä opetukseen vahvistaen yhdenvertaisuutta opetuksessa. Ylimmillään opettajien välinen vuoropuhelu on sujuvaa dialogia, mikä myös rikastuttaa oppitunnin etenemistä. (Rytivaara ym., 2012, s. 342.) Tiimiopettamisen muoto nähdään haasteellisimmaksi yhteisopettajuuden muodoksi ja vaativan muita muotoja enemmän myös kokemusta (Ahtiainen, 2011, s. 24). Samalla on ajateltu, että tiimiopettaminen saattaa olla opetusmuotona palkitsevin, sillä sen tuoma uudenlainen energia opetukseen kannustaa myös kokeilemaan uusia tapoja kohdata oppilaat (Cook & Friend, 1995, s. 9).

4.2 Sopivan yhteisopetusmuodon valinta

Edellä esitetyt yhteisopettajuuden muodot ovat esimerkkejä kuinka kahden tai useamman opettajan yhteistyö voi ilmetä luokkahuoneessa (Rytivaara ym., 2012, s. 343). Näitä erilaisia yhteisopettajuuden muotoja ei voida suoraan asettaa paremmuusjärjestykseen vaan on tärkeää, että opettajat valitsevat omalle opetustiimille ja oppilaille sopivimman toimintatavan, jonka avulla voidaan tukea opetustavoitteiden saavuttamista sekä vastata oppilaiden tarpeisiin (Thousand, ym., 2006, s. 243). Valintaan vaikuttavat myös opetettava sisältö, opettajien omat mieltymykset ja kokemukset sekä heidän aiempi kokemuksensa yhteisopetuksesta (Ahtiainen ym., 2011, s. 21). Samalla on tärkeä kiinnittää huomiota opettajien erityisosaamisalueisiin ja koulutustaustaan yhteisopettajuusmuotoa valittaessa (Rytivaara ym., 2024, s. 13).

Erilaiset yhteisopettajuusmuodot vaikuttavat myös opettajien välisiin rooleihin opetuksen aikana. Roolit eivät ole muuttumattomia, vaan ne voivat vaihdella joustavasti tilanteen mukaan. (Friend ym., 2010, s. 13.) Luokkahuoneessa tilanteet vaihtuvat ja yllättävät tilanteet voivat edellyttää opettajilta joustavuutta. Tällöin myös opettajien roolien tulee mukautua tilanteen mukaan. Haasteita voikin ilmetä avustavassa sekä rinnakkain opettamisen malleissa silloin kun opettajien roolit ovat joustamattomat, vaikka tilanne edellyttäisikin joustavampaa toimintaa. Sovituista asioista kiinni pitäminen saattaa tämän vuoksi osoittautua haasteeksi yhteisopettajille. (Rytivaara ym., 2012, s. 343.)

Paremmuusjärjestyksen sijaan muotoja voi olla hyödyllisempi tarkastella niiden vaativuuden mukaan. Osa muodoista soveltuu rakenteensa ja yhteistyön määrän vuoksi paremmin aloitteleville yhteisopettajille (Rytivaara ym., 2012, s. 343; Thousand ym., 2006, s. 243). Muun muassa yhteisopetuksen eri muotojen edellyttämä suunnittelu-aika voi vaihdella toisen opettajan tiedottamisesta aina laajojen kokonaisuuksien ja yksittäisten tuntien suunnitteluun, jolloin suunnittelu vie myös enemmän aikaa (Rytivaara ym., 2012, s. 346). Esimerkiksi vuorotteleva ja rinnakkainen opetusmuoto vaativat vähemmän etukäteiskoordinointia ja näihin muotoihin kuuluvat selkeät roolijaot helpottavat yhteistyön aloitusta (Thousand ym., 2006, s. 243). Selkeät roolit

mahdollistavat myös sen, että osa oppituntien suunnittelusta voidaan tehdä erillään, jolloin tarve yhteissuunnittelulle vähenee (Rytivaara ym., 2012, s. 343).

Sen sijaan esimerkiksi tiimiopettamisen muoto edellyttää yhteisopetuskumppaneilta enemmän aikaa ja koordinointia sekä luottamusta tiimin jäsenten välillä (Thousand ym., 2006, s. 243). Rytivaara ja kumppanit (2012) nimeävätkin tiimiopettajuuden yhteisopettajuuden muodoista haastavimmaksi. Tiimiopettajuudessa, mutta myös täydentävässä opetuksessa opettajien tulee olla valmiita jakamaan puheenvuoroja ja vastuuta sekä samalla sallia toisen opettajan osallistuminen opetukseen. Tämä saattaa haastaa opettajia, sillä he ovat tottuneet toimimaan luokassa pääosin yksin, kun taas yhteisopettajuuden muodoissa opettajien tulee pystyä jakamaan puheenvuoroja opettaessaan samalle oppilasryhmälle saman aikaisesti. Keskeistä tiimiopettajuudessa on yhteinen suunnittelu ja jatkuva vuoropuhelu. (Rytivaara ym., 2012, s. 344.)

5 Tutkimuskysymykset ja tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuuden toteutumista alakoulussa työskentelevien opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään miten alakoulun opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta ja miten opettajien koulutustausta, yhteisopettajuuteen saatu koulutus tai yhteisopetuksen määrä viikossa ovat yhteydessä käytettyihin toteutustapoihin. Lisäksi tarkastellaan miten alakoulussa työskentelevät opettajat arvioivat yhteisopettajuuteen liitettyjä hyötyjä ja haasteita.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoin alakoulun opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta?
2. Miten koulutustausta, yhteisopettajuuteen saatu koulutus ja yhteisopettajuuden määrä viikossa ovat yhteydessä yhteisopettajuuden toteuttamiseen alakoulussa?
3. Millaisia hyötyjä ja haasteita opettajat kokevat yhteisopettajuuden tuovan opetukseen ja oppimiseen?

Yhteisopetuksen toteutustapoja tarkastellaan viikoittaisen yhteisopetusmäärän, yhteisopettajuudessa käytettyjen muotojen ja roolien sekä yhteistyökumppanin kautta. Näihin tekijöihin vertaillaan koulutustaustan ja yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen yhteyttä. Lisäksi tarkastellaan, miten yhteisopettajuuden koetaan soveltuvan eri oppilaille ja miten opettajat arvioivat yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita opettajan työn kannalta.

6 Menetelmä ja aineisto

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella määrällisin menetelmin alakoulussa työskentelevien opettajien yhteisopettajuuden toteuttamista sekä selvittää ovatko koulutustausta, yhteisopettajuuteen saatu koulutus tai viikoittainen yhteisopettamisen määrä yhteydessä yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella yhteisopettajuuden hyötyjä sekä haasteita. Aineisto kerättiin keväällä 2025 sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Tutkimukseen valittiin määrällinen lähestymistapa, sillä aiempi yhteisopettajuutta koskeva tutkimus on painottunut pitkälti laadullisiin tai monimenetelmällisiin tutkimuksiin (Kokko, 2021; Sirkko ym., 2020). Määrällisen tutkimusotteen myötä pystytään tavoittamaan suurempi vastaajajoukko ja tämän myötä voidaan tuottaa laajempaa tietoa yhteisopettajuudesta (Vilka, 2007, s.17).

Kyselylomaketta jaettiin Instagram tarinat osiossa sekä Facebookin eri ryhmissä, jotka käsittelevät opettajien yhteistyötä tai opettajuutta. Facebook ryhmät olivat Luokanopettajien keskustelupalsta, Yhteisopettajuus alkuopetuksessa ja muillakin alakoulun luokilla sekä Alakoulun aarreaitta. Kyselyn julkaisemista varten tarkistettiin tarvittavat oikeudet eri sosiaalisenmedianryhmien ylläpitäjiltä. Kyselyyn vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen ja kyselyyn vastaamisen pystyi keskeyttämään missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen vastaaminen oli anonymiä eikä vastaajat ole tunnistettavissa.

6.1 Tutkimusjoukko

Tämän Pro Gradu-tutkielman vastaajajoukko muodostui alakoulussa työskentelevistä opettajista, jotka ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta työskennellessään alakoulussa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 127 opettajaa.

Taustatietokysymyksinä selvitettiin vastaajien koulutustaustaa, työkokemusta, koulun kokoa, joka selvitettiin opettajien määrällä sekä yhteisopettajuuteen saatua koulutusta. Vastaajien taustatiedot on esitetty taulukossa 1. Taustamuuttujista koulutustausta luokiteltiin uudelleen analyysija varten. Luokitteluperusteet kuvataan tarkemmin aineiston käsittelyä koskevassa luvussa. Vastaajista 62 (48.8 %) ilmoitti

koulutustaustakseen luokanopettajan, 54 vastaajaa (42,5 %) kertoi koulutustaustakseen sekä luokanopettajan että jonkun muun koulutuksen ja 11 vastaajaa (8,7 %) ilmoitti koulutustaustakseen jonkun muun koulutuksen kuin luokanopettaja. Vastaajien työkokemus opettajana jakautui aineistossa melko tasaisesti eri vastausvaihtoehtojen välillä. Vastaajista suurimmat ryhmät olivat 0-5 vuotta työskennelleet (N=34, 26,8 %) sekä yli 20 vuotta työskennelleet opettajat (N=33, 26,0 %). Muita ryhmiä olivat 6-10 vuotta työskennelleet (N=24, 18,9 %), 11-15 vuotta työskennelleet (N=20, 15,7 %) sekä 16-20 vuotta työskennelleet opettajat (N=16, 12,6 %).

Koulun kokoa selvitettiin avoimen kysymyksen avulla, johon vastaajat vastasivat koulussa työskentelevien opettajien lukumäärän kokonaisluvun. Koulujen koko vaihteli 5 ja 120 opettajan välillä. Muuttuja luokiteltiin kolmeen luokkaan: pienet (alle 20 opettajaa), keskisuuret (21–50 opettajaa) ja suuret koulut (yli 50 opettajaa). Tarkemmat luokitteluperusteet kuvataan luvussa 4.3. Kolmen vastaajan kohdalla tieto puuttui, joten koulun kokoa tarkasteltiin 124 vastaajan osalta. Suurin osa vastaajista työskenteli keskikokoisessa koulussa (N=64, 51,6 %). Pienessä koulussa työskenteli 41 vastaajaa (33,1 %) ja suurissa kouluissa 19 vastaajaa (15,3 %).

Viimeisenä taustakysymyksenä selvitettiin ovatko vastaajat saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen. Suurin osa vastaajista (N=84, 66,1 %) ilmoitti, ettei ollut saanut lainkaan koulutusta yhteisopettajuuteen. Kun taas 43 vastaajaa (33,9 %) ilmoitti saaneensa koulutusta yhteisopettajuuteen. Vastaajilta, jotka ilmoittivat saaneensa koulutusta, selvitettiin tarkemmin koulutuksen muotoa. Vastaajien oli mahdollista valita useita vaihtoehtoja. Yleisin tapa saada koulutusta yhteisopettajuuteen oli työnantajan järjestämä koulutus (N=26, 20,5 %). Lisäksi koulutusta oli saatu itseopiskelun kautta (N=20, 15,7 %) tai se oli sisältynyt jo suoritettuihin opintoihin (N=18, 14,2 %).

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot

Taustamuuttuja	N	%
Koulutustausta		
Vain luokanopettaja	62	48,8
Luokanopettaja ja muu koulutus	54	42,5
Muu koulutustausta (ei luokanopettaja)	11	8,7
Työkokemus opettajana		
0–5 vuotta	34	26,8
6–10 vuotta	24	18,9
11–15 vuotta	20	15,7
16–20 vuotta	16	12,6
yli 20 vuotta	33	26,0
Koulun koko (n=124)*		
Pieni koulu (alle 20 opettajaa)	41	33,1
Keskikokoinen koulu (21–50 opettajaa)	64	51,6
Suuri koulu (yli 50 opettajaa)	19	15,3
Koulutus yhteisopettajuuteen		
Kyllä	43	33,9
Ei	84	66,1

*N pienempi koulun koon osalta, sillä kolme vastaajaa ei ilmoittanut tietoa

6.2 Tutkimusmittari ja analyysimenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella (Liite 1) ja se sisälsi yhteensä 16 kysymystä. Kysymyksistä valtaosa oli suljettuja kysymyksiä. Näiden lisäksi lomakkeeseen sisältyi yksi avoin kysymys, joka mittasi koulun kokoa opettajien lukumäärällä. Lisäksi vastaajien taustatietojen kartoittamisessa oli yksi avoin vaihtoehto, johon vastaajan oli mahdollisuus kuvailla omaa koulutustaustaa vapaamuotoisesti annettujen vaihtoehtojen lisäksi. Edellä mainittu avoin vastausmahdollisuus oli myös yhteisopettajuuskumppanin koulutustaustaa koskevan vaihtoehdon osalta. Mittarin suunnittelussa hyödynnettiin soveltaen Tuetaan yhdessä (2018) hankkeen johtaja professori Marjatta Takalan laatimaa kyselyä, jota on hyödynnetty myös Kokon (2021) väitöstyössä. Valmiin mittarin lisäksi kyselylomakkeen suunnittelussa hyödynnettiin jo olemassa olevaa tutkimustietoa yhteisopettajuudesta. Kyselylomake lähetettiin valikoidulle koetestiryhmälle ennen varsinaisen aineiston keräämistä. Esitestauksen myötä voidaan varmistaa kysymysten tarkoituksenmukaisuus sekä sen ymmärrettävyys (Tähtinen ym., 2020, s. 24, 26, 84).

Testauksen jälkeen ja siitä saatujen tulosten perusteella joitakin kysymyksiä jäsenneltiin vielä uudelleen vastaamaan tutkimuksen validiteettia.

Taustamuuttujina selvitettiin vastaajien koulutustaustaa, työkokemusta opettajana, koulun kokoa opettajien määrän mukaan sekä yhteisopettajuuteen saatua koulutusta. Koulutustaustaa koskevaan kysymykseen vastaaja valitsi vaihtoehdoista parhaiten omaa koulutustaustaa kuvaavan vaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot olivat: luokanopettaja, erityisopettaja, erityisluokanopettaja, aineenopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja. Vastaaja pystyi valitsemaan usean vaihtoehdon ja lisäksi mikäli annetut vaihtoehdot eivät kuvanneet vastaajan koulutustaustaa pystyi hän määrittelemään sen tarkemmin avoimeen vastauskenttään. Aineiston analysoinnin kannalta koulutustaustaa koskevat alkuperäiset vaihtoehdot luokiteltiin uudelleen kolmeen ryhmään. Uudet ryhmät muodostettiin seuraavalla tavalla: luokanopettajat, luokanopettajat, joilla on lisäksi muu koulutus sekä muun koulutustaustan omaavat, joilla ei ole luokanopettajataustaa. Luokittelun avulla pyrittiin mahdollistamaan ryhmien välinen vertailu koulutustaustan mukaan. Lisäksi uudet luokkakriteerit tulee muodostaa siten, että jokainen vastaaja voi kuulua vain yhteen ryhmään (Tähtinen ym., 2020, s. 475)

Vastaajien työkokemusta opettajana selvitettiin seuraavien vastausvaihtoehtojen avulla: 0–5 vuotta, 6–10 vuotta, 11–15 vuotta, 16–20 vuotta sekä yli 20 vuotta. Koulun kokoa koskevaa avoimeen kysymykseen vastaajat vastasivat kokonaisluvuin, ilmoittamalla koulunsa opettajien määrän. Yksi vastauksista poikkesi selvästi muista vastauksista, minkä vuoksi arvo tulkittiin virheelliseksi ja muutettiin aineistoon puuttuvaksi arvoksi. Lisäksi kaksi muuta vastaajaa oli jättänyt vastaamatta tähän kysymykseen ja myös ne käsiteltiin puuttuvina arvoina.

Yhteisopettajuuteen saatua koulutusta kartoitettiin dikotomisella kysymyksellä. Vastaaja vastasi kysymykseen ”Oletko saanut koulutusta yhteisopettajuuteen?” kyllä tai ei, sen mukaan onko hän saanut aiheeseen liittyvää koulutusta. Vastaajan vastatessa myöntävästi pyydettiin häntä jatkokysymyksellä tarkentamaan saadun koulutuksen lähdettä. Jatkokysymys toteutettiin monivalintakysymyksenä, johon oli mahdollisuus valita useampi vaihtoehto. Vaihtoehdot olivat: opintojen kautta, työnantajan järjestämä koulutus, itseopiskelemalla.

Yhteisopettajuuden toteuttamiseen liittyvissä kysymyksissä tarkasteltiin sitä, kenen kanssa ja kuinka paljon yhteisopettajuutta hyödynnetään, millaisia yhteisopettajuuden muotoja alakoulun opettajat käyttävät ja millaisissa rooleissa opettajat toimivat yhteisopettajuuden aikana. Yhteisopettajuus kumppania kartoitettiin monivalintakysymyksellä: ”Kenen kanssa olet toteuttanut yhteisopettajuutta?”. Vastaajalla oli mahdollisuus valita yksi tai useampi vaihtoehto seuraavista: luokanopettaja, erityisopettaja, erityisluokanopettaja tai aineenopettaja. Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus valita ”muu”-vaihtoehto, jonka avulla he pystyivät kuvailemaan yhteistyökumppanin koulutustaustaa tarkemmin avoimeen kenttään. Yhteisopettamisen määrää viikossa tarkasteltiin strukturoiduilla kysymyksellä, ”Käytän yhteisopettajuuteen viikossa tunneistani”. Kysymykseen vastattiin valitsemalla sopivin vaihtoehto seuraavista: en yhtään, 2–4 tuntia, puolet ja lähes kaikki. Analyysia varten vastausvaihtoehdot yhdistettiin kolmeen luokkaan: vähän (0–4 tuntia), kohtalaisesti (puolet tunneista), paljon (lähes kaikki tunnit). Luokkien yhdistäminen on perusteltua, kun yksittäiseen luokkaan jää liian vähän vastaajia (Tähtinen, ym. 2020, 171). Koulutustausta ryhmien välisiä eroja suhteessa yhteisopettajuuskumppaniin sekä yhteisopetuksen määrään tarkasteltiin ristiintaulukoinnin (X^2) avulla. Myös yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen vaikutusta yhteisopetuksen määrään viikossa tarkasteltiin ristiintaulukoimalla (X^2).

Alakoulun opettajien hyödyntämiä yhteisopettajuuden muotoja selvitettiin seuraavan kysymyksen avulla: ”Miten olette antaneet yhteisopetusta?”. Yhteisopetusmuodoista vaihtoehtoina olivat vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriyttävä opettaminen, joustava ryhmittely ja tiimiopettaminen. Kysymykseen vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla: 1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein, 5=aina. Lisäksi kyselyssä selvitettiin millaisissa rooleissa vastaajat toimivat yhteisopetuksen aikana: ”Yhteisopetuksessa toiselle opettajalle tulee helposti joku alla olevista rooleista. Mikä sinulla on ollut?”. Vaihtoehdot olivat avustaja, kurinpitäjä, tasa-arvoinen, pienryhmän opettaja, tarkkailija ja pääopettaja. Myös tähän kysymykseen vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla: 1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein, 5=aina. Sekä yhteisopettajuusmuotoja että rooleja koskeva viisiportainen asteikko muutettiin tarkempia analyyseja varten kolmiportaiseksi yhdistämällä luokkia. Uudet

luokat olivat seuraavat: 1=harvoin tai ei koskaan, 2=joskus, 3=usein tai aina.

Yhteisopettajuuskoulutuksen yhteyttä yhteisopettajuuden muotoihin ja rooleihin tarkasteltiin ristiintaulukoinnin (χ^2) avulla. Lisäksi ristiintaulukoinnin avulla tarkasteltiin, onko yhteisopetuksen viikoittaisella määrällä yhteyttä siihen millaisia yhteisopetusmuotoja opettajat käyttävät sekä vaikuttaako vastaajan koulutustausta siihen millaisissa yhteisopetusrooleissa hän toimii.

Alakoulun opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta kartoitettiin selvittämällä millaisena opetusmuotona vastaajat yhteisopetuksen näkevät sekä kokevatko he sen hyödylliseksi opettajien kannalta. Vastaajien asennetta selvitettiin väittämällä ”Yhteisopettajuus on...”, joka jatkui neljällä eri tavalla: 1=ajanhaaskausta, 2=melko turhaa, 3=kehittyvä opetusmuoto, 4=loistava opetusmuoto. Vastaajat arvioivat väittämiä kuusiportaisella Likert-asteikolla. Analyysivaiheessa negatiiviset väittämät käännettiin ja väittämistä muodostettiin uusi summamuuttuja. Väittämien kääntäminen mahdollisti neljän väittämän tarkastelun kokonaisuutena. Summamuuttujan reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimella, joka sai arvon 0,821. Tulos osoittaa, että väittämät korreloivat vahvasti keskenään, mikä vahvistaa niiden mittaavan samaa asiaa (Tähtinen ym., 2020, 78).

Yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen yhteyttä tähän uuteen asennemuuttujaan tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Koulutustaustan yhteyttä tarkasteltiin puolestaan yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Kysymykseen ”Mitä arvelet hyötyvätkö opettajat yhteisopettajuudesta?” vastaajat vastasivat valitsemalla sopivimman vaihtoehdon seuraavista: 1=eivät lainkaan, 2=joku hyötyy, 3=melko moni hyötyy, 4=lähes kaikki hyötyvät. Vastaajien työvuosien yhteyttä sekä asenteisiin että koettuun hyötyyn analysoitiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Oppilaita koskevaa hyötyä tarkasteltiin kolmiportaisen tuen näkökulmasta. Vastaajilta kysyttiin ”Mitä arvelet, hyötyvätkö oppilaat yhteisopetuksesta?”. Väittämät olivat: yleisen tuen oppilaat hyötyvät, tehostetun tuen oppilaat hyötyvät, erityisen tuen oppilaat hyötyvät. Vastaajat vastasivat väittämiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=osittain eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä,

5=samaa mieltä, 6=täysin samaa mieltä. Koulutustaustan yhteyttä näihin näkemyksiin tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita tarkasteltiin väitteen ”Yhteisopetuksessa pulmallista on?” avulla. Väite jatkui seitsemällä eri tavalla: suunnitteluajan löytyminen, koulutuksen puute aiheeseen, toimivien mallien puute, opettajien epäselvät roolit, kyseenalainen hyöty, työparin löytyminen, esimiehen tuen puute. Vastaajat arvioivat jokaista väitettä viisiportaisella asteikolla: 1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein, 5=aina. Viikoittaisen yhteisopettajuuden määrän yhteyttä yhteisopettajuuden haasteisiin selvitettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Yhteisopettajuuden hyötyjä tarkasteltiin kahden eri väittämä kysymyksen avulla. Vastaajat arvioivat väitteitä kuusiportaisella Likert-asteikolla. Väite ”Opettajan näkökulmasta yhteisopetuksen hyöty on, että toisen kanssa voi”, jatkui seuraavilla väittämillä: suunnitella opetuksen, toteuttaa opetuksen, arvioida yhdessä, jakaa luokka pieniin ryhmiin, jakaa opetuksesta syntyneet tunteet ja kokemukset. Tämän kysymyksen osalta yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen yhteyttä koettuihin hyötyihin tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä ja muiden taustatekijöiden yhteyttä koettuihin hyötyihin selvitettiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Väite ”Yhteisopettajuus sopii...” jatkui seuraavilla väittämillä: oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, opetuksen eriyttämiseen, oppilastuntemuksen lisäämiseen, vastuunjakamiseen, ammattitaidon jakamiseen, levottoman luokan hallitsemiseen, oppimisen tehostamiseen, opettamisen tehostamiseen, muuhun.

7 Tulokset

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastellaan yhteisopettajuuden toteutumista, kuten käytettyjä yhteisopettajuuden muotoja, opettajien rooleja sekä yhteisopettajuuden määrää. Tämän jälkeen analysoidaan koulutustaustan, yhteisopettajuuskoulutuksen sekä viikoittaisen yhteisopettajuus määrän yhteyksiä yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Lopuksi tarkastellaan miten alakoulun opettajat arvioivat yhteisopettajuuteen liitettyjä hyötyjä ja haasteita.

7.1 Yhteisopettajuuden toteutuminen alakoulussa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin millä tavoin alakoulussa työskentelevät opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta käytännössä. Käytännön toteutustapoja tarkasteltiin tutkimalla minkä koulutusryhmien kanssa yhteisopettajuutta toteutetaan, kuinka paljon aikaa yhteisopettajuuteen käytetään viikossa, millaisia yhteisopettajuuden muotoja hyödynnetään sekä millaisia rooleja opettajilla on yhteisopetuksen aikana.

Alakoulussa työskentelevät opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta yleisimmin luokanopettajan kanssa. Lähes kaikki vastaajat (N=121, 95,3 %) ilmoittivat toteuttavansa yhteisopettajuutta luokanopettajan kanssa. Tämän jälkeen yleisin yhteisopettajuuskumppani oli erityisopettaja, jonka mainitsi hieman alle puolet vastaajista (N=62, 48,8 %). Yhteisopettajuus oli harvinaisempaa muiden opettajaryhmien kanssa. Noin neljäs osa vastaajista kertoi toteuttaneensa yhteisopettajuutta erityisluokanopettajan kanssa (N=31, 24,4 %) tai aineenopettajan (N=29, 22,8 %) kanssa. Muutama vastaaja (N=8, 6,3 %) ilmoitti tehneensä yhteistyötä muiden ammattilaisten, kuten varhaiskasvatuksen opettajien tai S2-opettajien kanssa.

Yhteisopettajuuskumppanien lisäksi tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuuteen viikossa käytettävää aikaa. Tuloksista voidaan havaita, että yhteisopettajuus on kyselyyn vastanneille opettajille vakiintunut työtapana, sillä lähes puolet vastaajista (N=61, 48 %) kertoi käyttävänsä yhteisopettajuuteen lähes kaikki viikoittaiset tuntinsa. Noin kolmasosa vastanneista opettajista (N=40, 31,5 %) arvioi käyttävänsä

yhteisopettajuuteen 2–4 tuntia viikoittaisesta opetuksesta. 24 vastaajaa (18,9 %) ilmoitti, että käyttää puolet tunneistaan yhteisopettajuuteen ja vain kaksi (1,6 %) vastaajaa ilmoitti, ettei toteuta yhteisopettajuutta tällä hetkellä lainkaan.

Yhteisopettajuuden eri muotojen hyödyntämistä opetuksessa tarkasteltiin selvittämällä, kuinka usein alakoulussa työskentelevät opettajat hyödyntävät eri muotoja. Vastaajat arvioivat jokaista kuutta muotoa asteikolla 1-5 (1=ei koskaan, 5=aina) sen mukaan kuinka usein niitä hyödyntää. Tuloksista voidaan havaita, että opettajat hyödyntävät opetuksessaan monipuolisesti eri yhteisopettajuuden muotoja, mutta yleisimmäksi alakoulunopettajien käyttämäksi muodoksi nousi vuorotteleva opetus ($ka= 3,42$, $kh= 0,849$). Vastaajista lähes 60 % vastasi hyödyntävänsä vuorottelevaa opetusta usein tai aina. Tämän jälkeen yleisimmät yhteisopetuksen muodot olivat tiimiopettaminen ($ka= 3,39$, $kh= 1,121$) ja eriytyvä opettaminen ($ka= 3,35$, $kh= 0,859$). On kuitenkin huomioitava, että tiimiopettaminen sisälsi muihin muotoihin verrattuna eniten ”aina” vastaajia (13,4 %), mutta samaan aikaan se jakoi vastaajia eri vastausvaihtoehtojen välillä muita yhteisopettajuuden malleja enemmän ($kh= 1,121$). Yli puolet vastaajista (52 %) kertoi käyttävänsä eriytyvää yhteisopettajuuden mallia usein tai aina.

Yhteisopettajuuden muodoista alakoulun opettajat hyödynsivät harvemmin joustavaa ryhmittelyä ($ka= 3,14$, $kh= 0,940$), jaettua pienryhmää ($ka= 2,94$, $kh= 1,029$) sekä pistetyöskentelyä ($ka= 2,76$, $kh= 0,842$). Kaikista yhteisopettajuuden muodoista, pistetyöskentely oli ainoa muoto, jota ei ilmoitettu käytettävän ”aina”.

Yhteisopettajuusmuotojen ja seuraavaksi esiteltävien yhteisopettajuudessa esiintyvien roolien keskiarvot sekä keksihajonnat on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Yhteisopettajuudessa käytetyt muodot ja roolit

	<i>keskiarvo¹</i>	<i>keskihajonta</i>
Yhteisopettajuuden muodot		
Vuorotteleva opetus	3,42	0,849
Tiimiopettaminen	3,39	1,121
Eriytyvä opettaminen	3,35	0,859
Joustava ryhmittely	3,14	0,940
Jaetun ryhmän opettaminen	2,94	1,029
Pistetyöskentely	2,76	0,842
Roolit yhteisopettajuudessa		
Tasa-arvoinen opettaja	4,30	0,670
Pääopettaja	3,61	0,735
Kurinpitäjä	3,00	0,926
Avustaja	2,55	0,833
Tarkkailija	2,34	0,953
Pienryhmän vetäjä	2,27	0,868

¹=Asteikko on 1-5=1 ei koskaan, 2 harvoin, 3 joskus, 4 usein, 5 aina

Eri opetusmuotojen lisäksi yhteisopettajuuden käytännön toteutusta tutkittiin selvittämällä alakoulun opettajien kokemia rooleja yhteisopettajuutta sisältävien opetustilanteiden aikana. Vastajat arvioivat asteikolla 1–5 (1=ei koskaan, 5=aina) kuinka yleisiä kuusi eri roolia ovat heidän työssään. Kuten taulukosta 2 voidaan havaita, tuloksista selviää, että alakoulussa työskentelevät opettajat kokevat oman roolinsa yhteisopettajuuden aikana vahvasti tasa-arvoisena.

Selkeästi yleisin rooli kaikista oli tasa-arvoinen opettaja ($ka= 4,30$, $kh= 0,670$). Suurin osa vastaajista vastasi toimivansa tasa-arvoisessa roolissa joko usein (48,8 %) tai aina (40,9 %). Toinen selkeästi yleinen rooli oli pääopettaja ($ka= 3,61$, $kh= 0,735$). Vastaajista 69,3 % kertoi toimivansa ”usein” tässä roolissa. Nämä tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajat kokevat yhteisopettajuuden aikana tasavertaisuutta, mutta opetuksen aikana opetus on saatettu jakaa selkeästi vetovastuu alueisiin, jolloin kumpikin opettaja on vuorollaan selkeästi enemmän vastuussa.

Kurinpitäjän rooli oli kolmanneksi yleisin yhteisopettajuutta toteuttaessa ($ka= 3,00$, $kh= 0,926$). Vastaajista 31,5 % vastasi toimivansa yhteisopettajuuden aikana kurinpitäjän roolissa usein tai aina. Alakoulun opettajille harvinaisemmat roolit yhteisopettajuuden aikana olivat avustaja ($ka= 2,55$, $kh= 0,833$), tarkkailija ($ka= 2,34$, $kh= 0,953$) sekä pienryhmän vetäjä luokan perällä ($k= 2,27$, $kh= 0,868$). Näiden kolmen roolin kohdalla

vastauksissa korostui vastausvaihtoehdot ”harvoin” tai ”joskus”. Roolit, jotka saatetaan yleisesti luokitella passiivisiin rooleihin, kuten tarkkailija tai avustaja, näyttäytyvät tulosten perusteella olevan harvinaisempia ja käytössä vain satunnaisesti.

7.2 Taustatekijöiden yhteys yhteisopettajuuden toteutumiseen

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin koulutustaustan sekä yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen yhteyttä yhteisopetuksen toteuttamiseen. Lisäksi tarkasteltiin, onko yhteisopettajuuden viikoittaisella määrällä yhteyttä yhteisopettajuusmuotojen hyödyntämiseen.

Koulutustaustan ja yhteisopettajuuskumppanien välistä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla ja erojen merkitsevyyttä testattiin khiin neliö -testillä. Koulutustaustalla ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhteisopettajuuden toteuttamisessa luokanopettajan ($X^2(2) = 5,417, p = 0,067$), erityisopettajan ($X^2(2) = 1,966, p = 0,369$), aineenopettajan ($X^2(2) = 3,767, p = 0,152$) tai ”muu opettaja” ryhmän kanssa ($X^2(2) = 4,570, p = 0,102$). On kuitenkin huomioitava, että tarkasteltaessa koulutustaustan vaikutusta yhteisopettajuuden toteuttamiseen luokanopettajan (50 %) tai ”muu opettaja” -ryhmän (50 %) kanssa khiin neliö -testin oletus riittävästä odotetuista solufrekvensseistä ei täyttynyt. Tämän vuoksi näiden osalta tuloksia on pidettävä vain suuntaa antavina. Koulutustaustan ja erityisluokanopettajan kanssa tehtävän yhteisopettajuuden välillä havaittiin sen sijaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($X^2(2) = 6,276, p = 0,043$). Efektikokoja tarkasteltaessa huomattiin, että yhteys oli heikko (Cramérin $V = 0,222$), sillä arvot, jotka sijoittuvat välille 0,10–0,29 luokitellaan voimakkuudeltaan heikoksi (Tähtinen ym., 2020, s. 169). ”Muu koulutustausta” ryhmään kuuluvat toteuttivat yhteisopettajuutta erityisluokanopettajan (54,5 %) kanssa useammin kuin luokanopettajat (19,4 %) tai luokanopettajat, joilla oli lisäksi muu koulutustausta (24,1 %).

Tarkasteltaessa taustatekijöiden yhteyttä yhteisopetuksen määrään viikossa, käytettiin analyyseissa yhteisopetuksen viikoittaisen määrän osalta uudelleenluokittelua (ks. luku 6.2). Opettajien yhteisopetukseen käyttämää aikaa viikossa tarkasteltiin ristiintaulukoimalla sitä suhteessa opettajien saamaan yhteisopettajuuskoulutukseen, jonka tilastollista merkitsevyyttä testattiin khiin neliö -testillä. Tulokset osoittavat, ettei

yhteisopettajuuteen saadulla koulutuksella ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhteisopettajuuteen käytettävään tuntimäärään viikossa ($X^2(2) = 1,694, p = 0,429$). Testin oletus riittävistä solufrekvensseistä täyttyi, joten tulosta voidaan pitää luotettavana.

Lähes puolet vastaajista sekä koulutusta saaneiden ryhmässä (46,5 %) että ei koulutusta saaneiden ryhmässä (48,8 %) ilmoitti toteuttavansa yhteisopettajuutta lähes kaikilla viikkotunneillaan. Vaikka tilastollista eroa ryhmien välillä ei havaittu voidaan ristiintaulukoinnin avulla havaita lieviä eroavaisuuksia. Yhteisopettajuuden toteuttaminen vähän (0–4 tuntia viikossa) viikon aikana oli hieman yleisempää niiden vastaajien kohdalla, jotka olivat saaneet koulutusta (39,5 %). Vastaavasti ei koulutusta saaneista vastaajista 25 (29,8 %) ilmoitti hyödyntäneensä yhteisopettajuutta vähän viikon aikana. Niiden vastaajien kohdalla, jotka hyödynsivät puolet tunneistaan yhteisopetukseen, oli koulutusta saaneiden (14 %) osuus pienempi verrattuna niihin, jotka eivät olleet saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen (21,4 %).

Myös vastaajien koulutustaustan ja viikoittaisen yhteisopettajuuden tuntimäärän välistä yhteyttä tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Myöskään koulutustaustalla ei havaittu olevan yhteyttä yhteisopettajuuden toteuttamisen määrään. Tulos oli kuitenkin lähellä merkitsevyyden rajaa ($X^2(4) = 8,541, p = 0,074$). Mutta on huomioitava, että khiin neliö - testin oletus riittävistä solufrekvensseistä ei täysin täytynyt, sillä 22,2 % soluista sisälsi odotetun frekvenssin alle 5. Tämän vuoksi tulokset ovat vain suuntaa antavat.

Ristiintaulukoinnin tarkempi tarkastelu osoittaa, että pelkän luokanopettaja koulutuksen omaavat vastaajat toteuttivat yhteisopettajuutta eniten. Luokanopettajista 59,7 % käytti lähes kaikki viikoittaiset tuntinsa yhteisopetukseen. Tämä tulos oli tilastollisesti odotettua suurempi, joka näkyi korkeana positiivisena standardoituna jäännöksenä (2,6). Standardoitu jäännös voidaan tulkita tilastollisesti merkitseväksi, kun sen itseisarvo on suurempi kuin luku kaksi (Tähtinen ym., 2020, s. 176). Vastaavasti vastaajilla, joilla oli luokanopettajakoulutuksen lisäksi muu koulutustausta, yhteisopettajuuden määrä viikossa oli vähäisempää. Näistä vastaajista vain kolmasosa (33,3 %) ilmoitti käyttävänsä kaikki tuntinsa yhteisopettajuuteen. Tämä oli tilastollisesti odotettua vähemmän, sillä standardoitu jäännös oli -2,9. ”Muu koulutustausta” ryhmän

osalta vastaajat jakautuivat tasaisemmin eri tuntimäärien välille. Tämän ryhmän vastaajista 54,5 % käytti lähes kaikki viikkotuntinsa yhteisopettajuuteen. On kuitenkin huomioitava, että ”muu koulutustausta” -ryhmän koko on pieni (N=11), joten tuloksia ei voida yleistää.

Eri yhteisopettajuusmuotojen käytön kokonaiskuvan lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko yhteisopettajuuteen saadulla koulutuksella tai viikoittaisella yhteisopetus tuntimäärällä vaikutusta yhteisopettajuuden muotojen käyttöön. Tarkempaa analyysia varten muotoja koskeva viisiportainen vastausasteikko ryhmiteltiin uudelleen kolmeen luokkaan: harvoin tai ei koskaan (arvot 1-2), joskus (arvo 3) sekä usein tai aina (arvot 4-5). Tämän ryhmittelyn avulla varmistettiin, että ristiintaulukoinneissa on riittävä määrä vastaajia jokaisessa solussa. Ristiintaulukoinnin avulla havaittiin, että yhteisopettajuuteen saatu koulutus nousi merkittäväksi tekijäksi jaetun opetusmuodon kohdalla, jossa opetus on suunniteltu yhdessä ja se opetetaan puolitetulle ryhmälle samaan aikaan samassa tilassa ($X^2(2) = 7,69, p = 0.021$). Tarkisteltaessa efektikokoja havaittiin, että yhteys oli voimakkuudeltaan heikko (Cramérin $V = 0,246$). Vaikka yhteys jäi heikoksi ristiintaulukoinnin prosentuaaliset tulokset osoittavat eroa ryhmien välillä. Tuloksista havaitaan, että vastaajat, jotka ovat saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen hyödyntävät tätä opetusmuotoa useammin, kuin ne, jotka eivät ole saaneet koulutusta. Koulutusta saaneista yli puolet (51,2 %) käytti jaetun ryhmän opettamista yhteisopettajuudessa usein tai aina, kun taas niillä, jotka eivät olleet saaneet koulutusta vastaava osuus oli noin neljännes (27,4 %) vastaajista.

Muiden yhteisopettajuusmuotojen kohdalla yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen ja muodon käytön määrän välillä ei havaittu merkitsevää yhteyttä, mutta tuloksista oli kuitenkin havaittavissa lieviä viitteitä eroista. Tiimiopettamisen kohdalla ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa ($p = 0.264$), mutta tarkasteltaessa prosenttiosuuksia ryhmien välillä havaittiin eroavaisuuksia. Yhteisopettajuuteen koulutuksen saaneista enemmistö (65,1 %) hyödynsi tiimiopettamista yhteisopettajuuden aikana usein tai aina. Vastaava osuus niillä, jotka eivät olleet saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen oli 52,4 %. Näistä tuloksista voidaan päätellä, että yhteisopettajuuteen saatu koulutus saattaa lisätä opettajien valmiuksia ja vahvistaa heidän luottamustaan toimia tiiviimpää yhteistyötä vaativassa tiimiopettajuuden muodossa. Muiden yhteisopettajuusmuotojen

kuten eriytyvän opettamisen ($p = 0.159$), vuorottelevan opetuksen ($p = 0.178$), joustavan ryhmittelyn ($p = 0.180$) ja pistetyöskentelyn ($p = 0.751$) kohdalla yhteisopettajuuteen saadulla koulutuksella ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä eri muotojen käytön määrään.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös viikoittaisen yhteisopettajuus määrän yhteyttä käytettyihin yhteisopetuksen muotoihin. Tätä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Viikoittaisen yhteisopettajuus tuntimäärän osalta käytettiin uudelleen luokiteltua muuttujaa analyysia varten. Tuloksista havaittiin erittäin merkitsevä yhteys viikoittaisen yhteisopettajuuden tuntimäärän ja tiimiopettamisen välillä ($X^2(4) = 19,00$, $p < 0.001$). Tarkasteltaessa kuitenkin efektikokoja havaittiin, että yhteys oli voimakkuudeltaan heikko (Cramérin $V = 0,274$). Vaikka yhteys on vahvuudeltaan heikko, se on kuitenkin lähellä kohtalaisen yhteyden rajaa, joka on $0,30$ (Tähtinen ym., 2020, s. 169). Tiimiopettamisen hyödyntäminen lisääntyi viikoittaisten yhteisopettajuustuntien määrän kasvaessa. $72,1\%$ vastaajista, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta viikoittain paljon (lähes kaikki tunnit) hyödynsivät tiimiopettamista usein tai aina. Sen sijaan vastaava osuus ryhmässä, jossa hyödynnettiin yhteisopettajuutta vain vähän, oli $42,9\%$. Ero on merkittävä ja osoittaa, että säännöllinen ja tiiviimpi yhteisopettajuuden käyttö lisää syvempää yhteistyötä vaativan mallin hyödyntämistä.

Tarkasteltaessa muita yhteisopetuksen muotoja viikoittaisella yhteisopetus tuntimäärällä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Joustavan ryhmittelyn kohdalla ($p = 0,149$) tuloksista kuitenkin havaittiin, että muodon käyttö yleistyi niiden vastaajien kohdalla, jotka toteuttivat yhteisopetusta viikossa paljon ($50,8\%$) verrattuna niihin, jotka yhteisopettivat viikossa vähän ($33,3\%$). Muodoista vuorotteleva opetus ja eriyttävä opettaminen olivat vastaajien keskuudessa suosittuja kaikissa ryhmissä riippumatta viikoittaisesta yhteisopettajuuden määrästä. Tämä voi osaltaan viitata siihen, että näitä muotoja voidaan käyttää sujuvammin myös, kun yhteistyö on vähäisempää.

Taustatekijöistä koulutustaustan ja yhteisopettajuuskoulutuksen yhteyttä käytettyihin yhteisopettajuuden rooleihin tarkasteltiin ristiintaulukoinnin sekä khiin neliö -testin avulla. Ennen tarkempia analyyseja rooleja koskeva viisiportainen asteikko muutettiin

kolmiportaiseksi: harvoin tai ei koskaan (arvot 1–2), joskus (arvo 3) sekä usein tai aina (arvot 4–5). Koulutustaustan ja pienryhmän vetäjän roolin välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys ($X^2(4) = 12,104, p = 0,017$). Efektikokojen tarkastelu osoitti, että löydetty yhteys on voimakkuudeltaan heikko (Cramérin $V = 0,218$). Tulosta tulee kuitenkin tulkita varoen, sillä neljässä solussa (44,4 %) odotettu frekvenssi oli pienempi kuin viisi ja näin ollen heikentää khiin neliö -testin luotettavuutta. Tarkasteltaessa prosentiosuuksia voidaan havaita, että ”muu koulutustausta” ryhmään kuuluvat ovat arvioineet toimivansa pienryhmä vetäjän roolissa muita koulutustausta ryhmiä useammin. Heistä 18,2 % kertoi toimivansa kyseisessä roolissa usein tai aina ja yli puolet (54,5 %) arvioi toimivansa kyseisessä roolissa joskus. Sen sijaan luokanopettajista vain 3,2 % arvioi toimivansa kyseisessä roolissa ”usein tai aina” ja 43,5 % vastasi toimivansa joskus pienryhmän vetäjän roolissa. Vastaavasti luokanopettajat, joilla oli muu koulutustausta lisäksi eivät maininneet toimivansa säännöllisesti pienryhmän vetäjinä, vaan ryhmän vastaukset sijoittuivat vaihtoehtoihin ”joskus” (38,9 %) ja ”harvoin tai ei koskaan” (61,1 %).

Viiden muun roolin kohdalla (avustaja, kurinpitäjä, tasa-arvoinen opettaja, tarkkailija, pääopettaja) ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vastaajan koulutustaustan ja yhteisopettajuusroolien välillä ($p > 0,05$). Tulokset osoittavat, että vastaajien yhteisopettajuusroolien hyödyntäminen on yhtenäistä koulutustaustasta riippumatta. Erityisesti tasa-arvoisen ja pääopettajan roolien yleisyys korostuvat jokaisessa ryhmässä.

Tarkasteltaessa yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen yhteyttä opettajien kokemiin rooleihin yhteisopetuksen aikana ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja seuraavien roolien kohdalla: avustaja ($X^2(2) = 3,721, p = 0,156$), kurinpitäjä ($X^2(2) = 0,962, p = 0,618$), tasa-arvoinen opettaja ($X^2(2) = 0,520, p = 0,771$), pienryhmänvetäjä ($X^2(2) = 0,173, p = 0,917$) tai tarkkailija ($X^2(2) = 0,544, p = 0,762$). Näistä rooleista tasa-arvoisen opettajan rooli korostui selkeästi kaikilla vastaajilla. Yhteisopettajuuskoulutusta saaneista 90,7 % ja ilman koulutusta olevista 89,3 % ilmoitti toimivansa kyseisessä roolissa usein tai aina. Vastausten painottuminen toiseen ääripäähän tasa-arvoisen opettajan roolin kohdalla heikentää khiin neliö -testin luotettavuutta sillä useammassa solussa (50 %) odotettu frekvenssi oli alle viisi.

Pääopettajan roolin kohdalla havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys, jossa yhteisopettajuuteen saadulla koulutuksella oli vaikutusta roolin hyödyntämiseen ($X^2(2) = 7,331, p = 0,026$). Khiin neliö -testin osalta odotetut frekvenssit täyttyivät, vaikka yhdessä solussa (16,7 %) odotettu arvo oli pienempi kuin viisi. Tulokset osoittavat, että yhteisopettajuuskoulutusta saaneet vastaajat toimivat pääopettajan roolissa useammin kuin ne, jotka eivät ole saaneet koulutusta. Koulutusta saaneista opettajista 83,7 % arvioivat toimivansa pääopettajan roolissa usein tai aina. Vastaavasti kouluttamattomilla vastaava osuus oli 64,3 %. Ryhmien välillä havaittiin selkeä ero myös siinä, että kouluttamattomista opettajista 27,4 % kertoi toimivansa pääopettajana joskus, kun taas yhteisopettajuuteen koulutuksen saaneista vain 7,0 % toimi joskus kyseisessä roolissa.

Tulokset osoittavat, että yhteisopettajuusroolien käyttö on vastaajien kesken samankaltainen huolimatta siitä, onko vastaaja saanut koulutusta yhteisopettajuuteen. Valtaosa opettajista kokee toimivansa tasa-arvoisessa roolissa koulutuksesta riippumatta, mutta yhteisopettajuuskoulutus näyttää kuitenkin vahvistavan opettajan roolia pääopettajana.

7.3 Yhteisopettajuuden hyödyt sekä haasteet opetukselle ja oppimiselle

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tarkastella miten alakoulussa työskentelevät opettajat arvioivat yhteisopettajuuteen liitettyjä hyötyjä ja haasteita. Tutkimuksessa selvitettiin myös vastaajien yleistä asennetta yhteisopettajutta kohtaan sekä heidän näkemyksiään työtavan hyödyllisyydestä opettajien ja oppilaiden kannalta.

Alakoulun opettajien asennetta yhteisopettajuuteen tarkasteltiin neljän eri väittämän avulla. Vastaajat arvioivat jokaista väittämää asteikolla 1-6 (1=täysin eri mieltä, 6=täysin samaa mieltä). Negatiivisten väittämien ”ajan haaskausta” ($ka = 1,42, kh = 0,849$) ja ”melko turhaa” ($ka = 1,35, kh = 0,683$) keskiarvot jäivät mataliksi, mikä osoittaa sen, että vastaajat kokivat olevansa väitteistä eri mieltä. Vastaavasti väitteet ”yhteisopettajuus on kehittyvä opetusmuoto” ($ka = 5,16, kh = 0,781$) ja ”yhteisopettajuus on loistava opetusmuoto” ($ka = 5,2, kh = 0,923$) saivat korkeat keskiarvot, mikä kuvaa vastaajien myönteistä suhtautumista yhteisopettajutta kohtaan. Vastaajien yleistä asennetta yhteisopettajutta kohtaan tarkasteltiin uuden summamuuttujan avulla. Uuden

summamuuttujan keskiarvoksi saatiin 5,4 ja keskihajonnaksi 0,66. Tulokset osoittavat, että vastaajien kokonaisvaltainen asenne yhteisopettajuutta kohtaan on erittäin myönteinen eikä vastaajien välillä ole suurta vaihtelua.

Opettajien yleistä asennetta yhteisopettajuutta kohtaan vertailtiin suhteessa taustamuuttujiin, jotta pystyttiin tarkastelemaan selittävätkö ne asenteessa esiintyvää lievää vaihtelua. Yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen ja yhteisopettajuuteen liittyvän yleisen asenteen välistä eroa tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei havaittu ryhmien välillä ($t(125) = -0,636, p = 0,526$) ja myös efektikoko oli pieni ($d = -0,119$). Vastaajien koulutustaustan yhteyttä asenteeseen tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Eri koulutustaustaryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja ($F(2, 124) = 0,476, p = 0,622$). Tuloksista voidaan havaita, että myönteinen asenne yhteisopettajuutta kohtaan on tasaista eri koulutusryhmien välillä ja riippumatta siitä onko saanut koulutusta yhteisopettajuuteen.

Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä opettajien työn kannalta. Tulokset osoittavat, että vastaajat suhtautuvat opettajien saamaan hyötyyn positiivisesti. Yli puolet vastaajista (56,7 %) arvioi, että lähes kaikki opettajat hyötyvät yhteisopettajuudesta ja 37 % koki melko monen hyötyvän. Vain 6,3 % vastaajista vastasi, että vain joku hyötyy ja vaihtoehtoa, jonka mukaan opettajat eivät hyödy lainkaan yhteisopettajuudesta, ei valittu lainkaan. Tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin syytä huomioida, että kysely teetettiin vastaajille, joilla on entuudestaan kokemusta yhteisopettajuudesta ja kyselyä jaettiin aiheeseen liittyvissä ryhmissä, jolloin voidaan ajatella, että tutkimukseen osallistujilla on ollut lähtökohtaisesti positiivisempi näkemys yhteisopettajuudesta.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla selvitettiin vastaajien työkokemuksen yhteyttä yhteisopettajuuden asenteeseen sekä siihen koettuun yleiseen hyötyyn opettajien kannalta. Analyysin perusteella työkokemuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta asenteeseen yhteisopettajuutta kohtaan ($F(4, 122) = 0,367, p = 0,832$). Riippumatta työkokemuksesta, vastaajat suhtautuivat yhteisopettajuuteen erittäin myönteisesti ja ryhmien väliset erot keskiarvojen suhteen olivat vähäiset. Keskiarvot

vaihtelivat välillä 5,29–5,48, kun asteikko oli 1–6. Tulokset osoittavat erittäin myönteisestä asenteesta riippumatta siitä kuinka paljon vastaajilla oli kokemusta opettajina. Opettajien työkokemuksella ei myöskään havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää vaikutusta koettuun yleiseen hyötyyn yhteisopettajuudesta ($F(4, 122) = 1,224, p = 0,304$). Työkokemusryhmien keskiarvot sijoittuvat välille 3,38–3,75. Tämä osoittaa, että vastaajien näkemykset painottuvat asteikon toiseen päähän eli vaihtoehtoihin ”melko moni hyötyy” ja ”lähes kaikki hyötyvät”. Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella voidaan päätellä, että työkokemuksen karttuminen ei ole yhteydessä opettajien arvioihin yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä, vaan myönteinen suhtautuminen säilyi suhteellisen vakaana koko työuran ajan.

Vastaajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä oppilaiden kannalta tarkasteltiin kolmen eri tuen tason mukaan. Tuen tasoina hyödynnettiin aiemmin käytössä olleen kolmiportaisen tuen mallin tasoja, jotka olivat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Opettajat arvioivat yhteisopettajuuden tarjoavan hyötyä jokaiselle oppilaalle merkittävästi, sillä ryhmien keskiarvot vaihtelivat välillä 5,02–5,29, kun asteikko oli 1–6 (1=täysin eri mieltä, 6=täysin samaa mieltä). Yhteisopettajuuden hyöty nähtiin lähes yhtä suureksi yleisen tuen ($ka = 5,28, kh = 0,90$) ja tehostetun tuen oppilaille ($ka = 5,29, kh = 0,87$). Erityisen tuen oppilaiden kohdalla opettajat arvioivat yhteisopettajuudesta saadun hyödyn hieman matalammaksi ($ka = 5,02$). Myös keskihajonta tämän ryhmän kohdalla oli hieman suurempaa ($kh = 1,08$). Tulos osoittaa sen, että suurin osa kokee yhteisopettajuuden hyödyt myös erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla merkittäväksi, mutta tämän oppilasryhmän kohdalla opettajien näkemykset jakautuvat enemmän kuin kahden muun ryhmän kohdalla.

Oppilaiden saamaa hyötyä tarkasteltiin suhteessa vastaajien koulutustaustaan yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tulosten perusteella koulutustaustalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kokemuksiin oppilaiden saamasta hyödystä yleisen tuen tasolla ($F(2, 124) = 0,141, p = 0,869$), tehostetun tuen tasolla ($F(2, 124) = 1,079, p = 0,343$) eikä erityisen tuen tasolla ($F(2, 124) = 1,596, p = 0,207$). Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja ei ilmennyt, erityisen tuen oppilaiden kohdalla vastaajien vastaukset erosivat toisistaan hieman enemmän kuin muiden tuen tasojen kohdalla. ”Muu koulutustausta” -ryhmään kuuluvat vastaajat arvioivat, erityisen tuen oppilaiden

kohdalla yhteisopettajuudesta saadun hyödyn hieman korkeammaksi ($ka= 5,55$, $kh= 0,934$) kun taas pelkän luokanopettajakoulutuksen omaavat hieman matalammaksi ($ka= 4,92$, $kh= 1,178$). Kuitenkin tästä erosta huolimatta, opettajat kokivat yhteisopettajuuden hyödyt eri tuen tason oppilaille erittäin myönteisiksi riippumatta vastaajan koulutustaustasta.

Sen lisäksi, että tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä opettajille ja oppilaille tutkimuksessa syvennyttiin tarkastelemaan mitkä eri työn osa-alueet nousevat vastaajien mukaan yhteisopettajuuden suurimmiksi hyödyiksi. Vastaajat arvioivat hyötyjä asteikolla 1-6 (1=täysin eri mieltä, 6=täysin samaa mieltä). Tuloksista havaittiin, että vastaajat olivat keskenään lähes samaa mieltä kaikista väitteistä. Väittämien keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan ja vaihtelivat välillä 5,25–5,69. Tunteiden ja kokemusten jakaminen nousi tutkimuksessa suurimmaksi hyödyksi ($ka=5,69$, $kh=0,58$), kun taas opetuksen suunnittelu sai pienimmän keskiarvon ($ka=5,25$, $kh=0,94$). Hyötyjä koskevat tarkemmat tulokset on koottu taulukkoon 3. Taulukosta nähdään millä tavoin vastaajat ovat arvioineet jokaista hyötyä annetulla asteikolla.

Taulukko 3. Opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden hyödyistä (N=127)

Opettajan näkökulmasta yhteisopetuksen hyöty on, että toisen kanssa voi...	Täysin eri mieltä (1)	Eri mieltä (2)	Osittain eri mieltä (3)	Osittain sama mieltä (4)	Samaa mieltä (5)	Täysin samaa mieltä (6)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
jakaa opetuksesta syntyneet tunteet ja kokemukset $ka=5,69$ $md=6,0$ $kh=0,584$	0	0	2 (1,6)	2 (1,6)	29 (22,8)	94 (74,0)
arvioida yhdessä $ka=5,57$ $md=6,0$ $kh=0,783$	0	2 (1,6)	1 (0,8)	8 (6,3)	28 (22,0)	88 (69,3)
jakaa luokan pieniin ryhmiin $ka=5,46$ $md=6,0$ $kh=0,915$	2 (1,6)	1 (0,8)	0	11 (8,7)	33 (26,0)	80 (63,0)
toteuttaa opetuksen $ka=5,38$ $md=6,0$	0	1 (0,8)	2 (1,6)	17 (13,4)	35 (27,6)	72 (56,7)

kh=0,835

suunnitella opetuksen 1 (0,8) 2 (1,6) 2 (1,6) 16 (12,6) 44 (34,6) 62 (48,8)

ka=5,25 md=5,0

kh=0,943

ka=keskiarvo, md=mediaani, kh=keskihajonta

Vastaajien arvioimia yhteisopettajuuden hyötyjä analysoitiin suhteessa taustatekijöihin. Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset osoittavat, ettei koulutustaustalla tai työkokemuksella ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koettuihin hyötyihin yhteisopettajuudessa ($p > 0,05$). Tulosten perusteella voidaan tulkita, että yhteisopettajuuden hyödyt koetaan yhdenmukaisina eri uravaiheissa ja koulutustaustoista riippumatta.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tarkasteltiin, onko koulun opettajien määrällä vaikutusta siihen, miten opettajat arvioivat yhteisopettajuuden hyötyjä havaittiin useita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin opetuksen suunnittelussa ($F(2, 121) = 4,437, p = 0,014$), yhdessä arvioinnissa ($F(2, 121) = 3,810, p = 0,025$) sekä tunteiden ja kokemusten jakamisessa ($F(2, 121) = 3,674, p = 0,028$). Näiden jokaisen hyödyn kohdalla keskikokoisten ja suurten koulujen opettajat arvioivat hyödyt korkeammiksi kuin pienten koulujen opettajat. Opetuksen toteuttamisen ($F(2, 121) = 1,435, p = 0,242$) ja pienryhmien ($F(2, 121) = 0,580, p = 0,561$) kohdalla koulun koolla ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta. Tulokset osoittavat, että vastaajat näkevät yhteisopettajuudessa useita eri hyötyjä, mutta yhteinen suunnittelu, arviointi ja kollegiaalinen tuki korostuvat suuremmissa työyhteisöissä.

Riippumattomien otosten t-testillä selvitettiin yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen yhteyttä koettuihin yhteisopettajuuden hyötyihin. Vertailtavina ryhminä olivat yhteisopettajuuteen koulutuksen saaneet opettajat (N=43) ja kouluttamattomat opettajat (N=84). Tilastollisesti merkitseviä eroja ei havaittu ryhmien välillä ($p > 0,05$). Tuloksissa oli kuitenkin nähtävissä viitteitä siitä, että koulutusta saaneet opettajat arvioivat jokaisen hyödyn keskimäärin korkeammaksi, kuin ne opettajat, jotka eivät olleet saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen.

Edellä tarkasteltujen hyötyjen lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita asteikolla 1-5 (1=eikö koskaan, 5=aina). Tulokset

osoittavat, että keskeisimmäksi haasteeksi koettiin yhteisen suunnitteluajan löytyminen ($ka= 3,14$, $kh= 0,906$). Sopivan työparin löytyminen ($ka= 2,75$, $kh= 0,959$) ilmeni toiseksi merkittävämpänä haasteena. Keskitasoisiksi haasteiksi vastaajat kokivat koulutuksen puutteen ($ka= 2,56$, $kh= 0,803$) ja toimivien mallien puutteen ($ka= 2,41$, $kh= 0,81$). Opettajien epäselvät roolit ($ka= 2,29$, $kh= 0,778$) korostui myös hieman tuloksissa. Vastaajat kokivat esimiehen tuen puutteen melko vähäiseksi haasteeksi ($ka= 2,05$, $kh= 0,991$), kun taas vähiten merkitykselliseksi tekijäksi aineistossa ilmeni yhteisopettajuuden hyötyjen kyseenalaistaminen ($ka= 1,6$, $kh= 0,693$). Haasteita koskevat tarkemmat tulokset on koottu taulukkoon 4. Taulukosta nähdään millä tavoin vastaajat ovat arvioineet yhteisopettajuuteen liitettyjä eri haasteita annetulla asteikolla.

Taulukko 4. Opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden haasteista (N=127)

Yhteisopetuksessa pulmallista on...	Ei koskaan N (%)	Harvoin N (%)	Joskus N (%)	Usein N (%)	Aina N (%)
Suunnitteluajan löytyminen $ka=3,14$, $md=3,00$, $kh=0,906$	3 (2,4)	28 (22,0)	51 (40,2)	38 (29,9)	7 (5,5)
Työparin löytyminen $ka=2,75$, $md=3,00$, $kh=0,959$	19 (15,0)	20 (15,7)	63 (49,6)	24 (18,9)	1 (0,8)
Koulutuksen puute aiheeseen $ka=2,56$, $md=3,00$, $kh=0,803$	9 (7,1)	54 (42,5)	48 (37,8)	16 (12,6)	0
Toimivien mallien puute $ka=2,41$, $md=2,00$, $kh=0,810$	17 (13,4)	50 (39,4)	51 (40,2)	9 (7,1)	0
Opettajien epäselvät roolit $ka=2,29$, $md=2,00$, $kh=0,778$	20 (15,7)	55 (43,3)	47 (37,0)	5 (3,9)	0
Esimiehen tuen puute $ka=2,05$, $md=2,00$, $kh=0,991$	46 (36,2)	41 (32,3)	29 (22,8)	10 (7,9)	1 (0,8)
Kyseenalainen hyöty $ka=1,60$, $md=1,00$, $kh=0,693$	66 (52,0)	46 (36,2)	15 (11,8)	0	0

ka =keskiarvo, md =mediaani, kh =keskihajonta

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla selvitettiin viikoittaisen yhteisopetus määrän yhteyttä koettuihin haasteisiin. Analyysin perusteella viikoittaisella tuntimäärällä havaittiin olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys seuraaviin haasteisiin: suunnitteluajan löytyminen ($F(2, 124) = 7,388$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,106$), koulutuksen puute ($F(2, 124) = 9,294$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,130$), toimivien mallien puute ($F(2, 124) = 8,618$, $p < 0,001$, $\eta^2 =$

0,122), opettajien epäselvät roolit ($F(2,124) = 5,344, p < 0,006, \eta^2 = 0,079$). Näiden jokaisen haasteen osalta havaittiin samansuuntaiset tulokset, sillä haasteet nähtiin vähäisempinä mitä enemmän vastaajat toteuttivat yhteisopettajuutta viikossa. Tukeyn post hoc -testi osoitti, että vähän yhteisopettajuutta toteuttavat (0–4 h) kokivat tilastollisesti enemmän kyseisiä haasteita kuin paljon (lähes kaikki tunnit) yhteisopetusta toteuttavat.

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä, siitä mihin tarkoituksiin ja tilanteisiin yhteisopetus työtapana sopii. Vastaajat arvioivat jokaista väittämää asteikolla 1-6 (1=täysin eri mieltä, 6=täysin samaa mieltä). Tulokset osoittavat, että opettajat näkevät yhteisopetuksen soveltuvan erityisesti ammattitaidon jakamiseen ($ka = 5,66, kh = 0,594$) sekä vastuunjakamiseen ($ka = 5,57, kh = 740$). Lisäksi vastaajat kokivat yhteisopetuksen soveltuvan hyvin opetuksen eriyttämiseen ($ka = 5,49, kh = 0,733$) sekä opetuksen ($ka = 5,24, kh = 0,879$) ja oppimisen tehostamiseen ($ka = 5,18, kh = 0,858$). Levottoman luokan hallitseminen ($ka = 5,14, kh = 1,060$) ja oppilastuntemuksen lisääminen ($ka = 5,11, ka = 1,100$) sai kumpikin korkeat keskiarvot ja yhteisopettajuuden nähtiin edistävän niitä, mutta näiden väittämien kohdalla vastaajien vastaukset erosivat keskenään enemmän kuin muiden. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy sai keskiarvoltaan matalimman arvion ja myös vastausten hajonta oli tämän väitteen kohdalla suurinta ($ka = 0,475, kh = 1,141$).

8 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella alakoulussa työskentelevien opettajien toteuttamaa yhteisopettajuutta sekä selvittää, miten koulutustausta, yhteisopettajuuteen saatu koulutus ja viikoittainen yhteisopettajuus määrä ovat yhteydessä tämän työmuodon hyödyntämiseen. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella miten opettajat arvioivat yhteisopettajuuden tuomia hyötyjä ja haasteita opetukselle ja oppimiselle. Tässä luvussa saatuja tuloksia peilataan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä arvioidaan tulosten käytännön merkitystä ja luotettavuutta. Lisäksi tässä luvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Tulosten tarkastelua

Ensimmäinen tavoite oli selvittää, miten yhteisopettajuutta toteutetaan alakoulun arjessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, kuinka säännöllisesti yhteisopetusta hyödynnetään, kenen kanssa sitä toteutetaan sekä millaisia yhteisopettajuuden muotoja käytetään ja millaisissa rooleissa opettajat toimivat yhteisopetuksen aikana.

Aiempien yhteisopettajuutta koskevien tutkimusten tavoin, myös tämän tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että opettajat suhtautuvat myönteisesti yhteisopettajuuteen ja työtapaan yleisesti liitetyt hyödyt tunnustetaan sekä koetaan tärkeiksi (Kokko ym., 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteisopettajuus on kyselyyn vastanneille alakoulun opettajille vakiintunut työtapa. Lähes puolet vastaajista (48 %) ilmoitti käyttävänsä yhteisopetukseen lähes kaikki viikoittaiset työtuntinsa. Yhteisopettajuus näyttäytyy olevan huomattavasti yleisempää kuin esimerkiksi Kokon ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa. Heidän tutkimuksensa kohdalla vain 12 % vastaajista hyödynsi yhteisopettajuutta lähes kaikilla tunneillaan ja enemmistö (54 %) toteutti sitä vain 2–4 tuntia viikossa. Myös Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa havaittiin, että yhteisopetus oli harvoin käytetty työtapa ja siihen käytettiin vain vähän aikaa. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että yhteisopettajuuden toteuttaminen on siirtynyt satunnaisemmasta yhteistyöstä kohti intensiivisempää yhteisopettajuutta ja vakiintuneen osaksi opettajien viikoittaista arkea.

Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava, että kyselyyn vastasi vain henkilöt, jotka ovat jo aiemmin toteuttaneet yhteisopettajuutta. Lisäksi kyselyä jaettiin sosiaalisen median ryhmissä, jotka käsittelevät yhteisopettajuutta. Nämä tekijät voivat osaltaan selittää yhteisopettajuuden toteuttamismäärän eroja verrattuna Kokon ja kumppaneiden (2020) sekä Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksen tuloksiin. Sillä on mahdollista, että tämä tutkimus on tavoittanut erityisesti yhteisopettajuudesta kiinnostuneita ja siihen sitoutuneita opettajia. Tulokset antavat kuitenkin tietoa siitä, miten yhteisopettajuutta toteutetaan ympäristöissä, joissa se on aktiivisesti käytössä.

Yhteisopetustuntien määrän lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, kenen kanssa vastaajat toteuttavat yhteisopettajuutta. Tulosten perusteella luokanopettaja on yhteisopetuksessa keskeisessä asemassa, sillä lähes kaikki vastaajat (95,3 %) ilmoittivat toteuttavansa yhteisopettajuutta luokanopettajan kanssa. Erityisopettajan kanssa yhteisopetusta toteutti hieman alle puolet vastaajista (48,8 %). Vastaavasti yhteistyö erityisluokanopettajan ja aineenopettajan kanssa oli selkeästi vähäisempää. Mielenkiintoista on, että tarkasteltaessa vastaajien koulutustaustan vaikutusta yhteisopettajuuskumppaniin tuloksissa havaitaan, että luokanopettajien yleisin yhteistyökumppani on toinen luokanopettaja. Tulos on mielenkiintoinen siksi, että yhteisopettajuus on usein tutkimuskirjallisuudessa määritelty luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi työtavaksi. Yhteistyökumppanin valintaan on ajateltu vaikuttavan erityisesti inklusiivinen ajattelutapa. (Rytivaara ym., 2024, s. 13; Saloviita & Takala, 2010, s. 394; Solis ym., 2012, s.498–510.) Lisäksi eri osaamisalueiden yhdistäminen on nähty opetusta rikastavana (Cook & Friend, 1995, s. 2). Kahden saman ammattiryhmän opettajan välinen yhteistyö voidaan silti nähdä samalla tavalla merkityksellisenä. Vaikka yhteistyö saattaa rakentua tällöin eri tavoin, voi yhteistyö tarjota opettajille samaistumispintaa ja pedagogista tukea.

Alakoulun opettajien käyttämien yhteisopetusmuotojen tarkastelu osoitti, että opettajat hyödyntävät monipuolisesti erilaisia yhteisopetuksen muotoja. Muotojen monipuolinen käyttö kuvastaa hyvin yhteisopettajuuden luonnetta, jossa ei ole yhtä oikeaa toteutustapaa, vaan yhteistyömuodon valintaa tulee peilata opetustilanteeseen, oppilasryhmään sekä opettajien keskinäiseen yhteistyöhön (Thousand ym. 2006, s. 243). Yhteistyön monimuotoisuutta kuvastaa myös se, että vastaajien käytetyimmät

muodot olivat vuorotteleva opetus, tiimiopettaminen sekä eriytyvä opettaminen. Muodot ovat keskenään toteutustavoiltaan erilaiset ja edellyttävät myös eri tavalla ennakkointia ja yhteistyötä opettajilta. Vuorotteleva opetus ja eriytyvä opettaminen pohjautuvat selkeään roolijakoon ja ne eivät edellytä opettajilta yhtä vahvaa yhteissuunnittelua, kuin tiimiopettaminen, jossa yhteistyön onnistumisen kannalta opettajien keskinäinen luottamus, joustavuus ja koordinointi ovat avain asemassa (Thousand ym., 2006, s. 243).

Tulokset osoittavat, että vaikka opettajat suosivat rakenteeltaan ja roolijaon suhteen selkeämpiä yhteisopetuksen muotoja hyödyntävät he myös vaativampaa tiimiopettajuutta. Tämä on poikkeava havainto suhteessa aiempaan tutkimukseen, sillä Kokon ja kumppaneiden (2020) tuloksissa tiimiopettaminen oli harvimminkin käytetty yhteisopettajuuden muoto. Lisäksi tässä tutkimuksessa havaittiin, että säännöllisempi yhteisopettaminen on yhteydessä tiimiopettamisen yleisempään käyttöön. Tämä viittaa siihen, että säännöllinen ja runsas yhteisopettajuuden käyttö voi tukea haastavampien yhteistyömuotojen omaksumista. Nämä tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa, joissa on havaittu, että haastavimmat mallit vaativat yhteistyöhön osallistuvilta enemmän aikaa ja yhteisopetus kokemusta (Ahtiainen ym., 2011, s. 24; Thousand ym., 2006, s. 243).

Yhteisopettajuudessa opettajat toimivat opetuksen aikana monipuolisesti eri rooleissa ja tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, erityisesti roolien vaihtelevuuden sekä tasa-arvoisuuden merkitystä (Friend ym., 2010, s. 13). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti aloittelevat opettajat voivat kokea jäävänsä epätasa-arvoiseen asemaan yhteisopetuksen aikana. Myös erityisopettajien on havaittu jäävän herkemmin avustajan rooliin. (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 285). Roolien pysyvyys opettajien välillä voi pahimmillaan kaventaa yhteistyömahdollisuuksia, ja estää opettajien ammattiosaamisen täyden hyödyntämisen (Rytivaara ym., 2012, s. 340).

Koulutustaustalla ei havaittu tässä tutkimuksessa olevan vaikutusta eri rooleissa toimimiseen. Tulosta tulkittaessa on kuitenkin huomioitava, että vastaajien koulutustaustat ovat moninaisia. Monella vastaajalla oli useita opettajan pätevyyyksiä, mikä vaikeutti selkeiden ja toisistaan eroavien koulutusryhmien muodostamista. Toisin

kuin aiempi tutkimuskirjallisuus osoittaa, tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat toimivat usein tasavertaisissa rooleissa yhteisopetuksen aikana. Alakoulun opettajista 48,8 % toimi usein ja 40,9 % aina tasa-arvoisessa roolissa yhteisopettajuuden aikana. Lisäksi tulokset osoittavat, että opettajat toimivat harvemmin perinteisesti passiivisemmiksi tulkituissa rooleissa, kuten avustajan tai tarkkailijan rooleissa. Vaikka tuloksissa korostuu tasa-arvoisuus toiseksi yleisin rooli vastaajien kohdalla, oli pääopettajan rooli. Tulos voi viitata siihen, että opettajat jakavat opetusta selkeästi eri vastuualueisiin ja he toimivat vuorotellen pääopettajina kantaen vastuuta opetuksesta. Mielenkiintoista on myös se, että yhteisopettajuuteen saatu koulutus näyttää lisäävän opettajan toimimista pääopettajan roolissa. Koulutus saattaa lisätä opettajien valmiuksia ja luottamusta ottaa vastuuta opetustilanteesta ja toimia aktiivisemmassa roolissa. Kaiken kaikkiaan tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että yhteisopettajuus on kehittynyt kohti tasavertaisempaa yhteistyötä, jossa jokaisen opettajan ammatillinen osaaminen tulee hyödynnetyksi.

Yhteisopettajuuden on nähty tukevan inklusiota, sillä sen avulla voidaan vastata jokaisen oppilaan tuen tarpeisiin inklusiivisissa luokissa. Yksi työtavan avaintekijä onkin sen monimuotoisuus, sillä sen erilaisia opetusmuotoja voidaan muokata joustavasti tilanteeseen ja oppilasryhmän erilaisten tarpeiden mukaan. (Malinen & Palmu, 2017, s. 41; Vitikka ym., 2021, s. 29.) Näiden seikkojen vuoksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä siitä, miten eri tuentarpeiset oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta. Tulokset osoittavat, että alakoulussa työskentelevät opettajat arvioivat yhteisopetuksen hyödyn eri tuen oppilaiden kohdalla merkittäväksi. Erityisen tuen oppilaiden kohdalla hyöty arvioitiin hieman alhaisemmaksi kuin yleisen ja tehostetun tuen oppilaiden kohdalla. Lisäksi erityisen tuen oppilaiden kohdalla keskihajonta oli suurempaa. Nämä tulokset osoittavat, että yhteisopettajuuden ei nähdä olevan vain inklusion yksi mahdollistaja vaan se koetaan toimivaksi kaikkien oppilaiden kohdalla. Erityisen tuen oppilaiden kohdalla suurempi keskihajonta voi antaa viitteitä siitä, että oppilaiden tarpeet saattavat olla tämän tuen kohdalla yksilöllisempiä, jolloin niihin on haastavampi vastata yhteisopettajuuden keinoin.

Opettajat arvioivat yhteisopetuksen hyödyt jokaisen osa-alueen kohdalla erittäin korkeiksi. Tämä viittaa siihen, että yhteisopettajuus nähdään kokonaisvaltaisesti

hyödyllisenä työtapana. Erityisen merkittävänä hyötynä nähtiin työhyvinvointi, sillä suurin hyöty oli, että yhteisopetuksen avulla opettajat voivat jakaa opetuksesta syntyneet tunteet ja kokemukset. Vastuun jakamisen onkin havaittu edistävän paitsi ammatillista kehittymistä myös työssä viihtymistä (Rytivaara ym., 2012, s. 348). Yhteinen arviointi sekä oppilaiden jakaminen pienryhmiin olivat seuraavat yleisimmin koetut hyödyt. Nämä tulokset viittaavat siihen, että yhteisopettajuuden myötä voidaan monipuolistaa arviointia sekä mahdollistaa joustavia ryhmittelyjä. Yhteinen arviointi toisen opettajan kanssa tukee myös paremmin arvioinnin tasavertaisuutta sillä siihen ei tällöin vaikuta vain yhden opettajan mielipide ja mahdolliset virhetulkinnat vähenevät (Rytivaara ym., 2023, s. 810–811). Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että yhteisopettajuuteen liitetyt hyödyt ovat tunnistettavissa ja yhteisopettajat kokevat niitä myös käytännön tasolla.

Hyötyjen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin vastaajien kokemuksia yhteisopettajuuden haasteista. Tulokset osoittavat, että työtapaan liitetyt haasteet koetaan melko vähäisiksi. Suurimmaksi haasteeksi nousi suunnitteluajan puute. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä usein opettajien välinen yhteinen suunnittelu-aika koetaan selkeänä haasteena yhteisopettajuuden toteuttamiselle (Kokko ym., 2020, s. 55; Scruggs ym., 2007, s. 404). Tämän tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että suunnitteluajan puute koetaan haastavampana mitä vähemmän yhteisopetusta hyödyntää viikon aikana. Tämä viittaa siihen, että yhteisopettajuuden toteuttamisen myötä syntyvät rutiinit ja kokemus vähentävät tarvetta yhteissuunnittelulle ja saattavat tehdä suunnittelutyöstä sujuvampaa ja tehokkaampaa. Kuten aiempi yhteisopettajuutta koskeva tutkimus on osoittanut jatkuva vuorovaikutus vahvistaa opettajien ammattitaidon kehittymistä ja lisää voimavaroja, mitkä osaltaan voivat lieventää koettuja haasteita ja helpottaa esimerkiksi opetuksen suunnittelua (Rytivaara ym., 2023; Sinkkonen ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020).

Lisäksi tässä tutkimuksessa sopivan työparin löytyminen ja koulutuksen puute olivat seuraavaksi yleisimmin koetut haasteet, mutta näitäkin haasteita koettiin lähinnä harvoin tai joskus. Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että opettajat pystyvät toteuttamaan yhteisopettajuutta ilman suurempia esteitä. Haasteiden vähäisyys saattaa osaltaan selittää, sitä että työtapana on vastaajien kohdalla vakiintunut ja sitä

hyödynnetään viikoittain paljon. Tätä tukee myös se, että suuremman viikoittaisen yhteisopettajuus määrän havaittiin vähentävän koettuja haasteita, kuten yhteisopettajuuskoulutuksen puutetta. Tulosta voi selittää se, että yhteisopettajuus kokemuksen myötä käytännöt ja erilaiset yhteistyö toimintamallit kehittyvät, jolloin myös mahdollisia haasteita koetaan vähemmän. Mielenkiintoista on, että vastaajat, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta viikon aikana vähän (0–4 h) kokivat yhteisopettajuuteen saadun koulutuksen puutteen suurempana haasteena kuin ne vastaajat, jotka toteuttivat yhteisopetusta paljon (lähes kaikki tunnit). Tämä saattaa viitata siihen, että runsas käytännön toteutus saattaa vähentää tarvetta viralliselle koulutukselle. Toisaalta voidaan myös ajatella, että vähäisempi koulutus yhteisopettajuuteen voi osaltaan haastaa yhteisopetuksen säännöllisempää käyttöä. Nämä tulokset osoittavat, että vaikka virallinen koulutus voi vahvistaa opettajan itseluottamusta ja valmiuksia hyödyntää työtapaa se ei yksinään riitä vakiinnuttamaan työtapaa osaksi opettajien päivittäistä työtä. Sen lisäksi tarvitaan opettajien omaa aktiivisuutta ja halukkuutta sitoutua yhteistyöhön sekä uskallusta kokeilla uutta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on huomioitu koko tutkimusprosessin ajan ja siihen liittyvät valinnat perustuvat hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (Tähtinen ym., 2020, 58). Tutkimuksessa on pyritty varmistamaan rehellinen ja huolellinen työskentely niin aineiston keruun, analyysin kuin raportoinninkin aikana. Aineistoa ei ole muokattu tai vääristelty, vaan tulokset on esitetty sellaisina kuin ne ovat ilmenneet. Lisäksi aiempaan tutkimuskirjallisuuteen on viitattu asianmukaisesti osoittaen tutkijoiden työn kunnioittamista. Tutkimusmenetelmien tarkka kuvaaminen on tärkeää tutkimuksen toistettavuuden kannalta. (Nummenmaa, 2009, s. 41.) Tämän vuoksi luvussa 6.2 on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusmittari sekä analysointimenetelmät.

Tutkimusaineiston käsittelyssä, säilyttämisessä sekä tutkimuksen raportoinnissa noudatetaan Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita, eivätkä vastaajat ole tunnistettavissa. Tutkimuksessa noudatetaan EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen vaatimuksia yliopiston määräysten mukaisesti.

Vastaajien anonymiteetti tulee säilyä koko tutkimusprosessin ajan eikä yksittäisten tutkittavien henkilöiden tule olla tunnistettavissa raportista (Tähtinen ym., 2020, s. 60). Tässä tutkimuksessa vastaajien taustatiedoista kerättiin ainoastaan tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot: koulutustausta, työvuodet, yhteisopettajuuteen saatu koulutus sekä koulun koko. Vastaajat eivät olleet tunnistettavia missään vaiheessa tutkimusta. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja vastaajilla oli mahdollisuus keskeyttää vastaaminen missä vaiheessa tahansa tai pyytää omien tietojen hävittämistä. Webropol -kyselyn yhteyteen liitettiin tietosuojailmoitus (Liite 2), jossa ilmeni rekisterinpitäjien yhteystiedot. Ennen kyselyyn vastaamista vastaajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimuksen analyysin ja tulosten luotettavuuden varmistamiseksi tämän tutkimuksen tutkijat ovat kumpikin tehneet analyysit itsenäisesti omilla SPSS-ohjelmillaan. Analyyseja on vertailtu keskenään ja varmistettu tulosten yhtäläisyys. Lisäksi aineisto siirrettiin Webropolista sähköisesti. Näiden avulla vähennettiin mahdollisten virhetulkintojen sekä näppäilyvirheiden riskiä. Tutkimuksen validiteettia tukee valmis jo tutkimuskäytössä ollut kyselymittari sekä kysymyksissä mahdollisesti esiintyvien käsitteiden avaus. Tuloksia tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimukseen ja tulosten ollessa osittain samansuuntaisia aiempien yhteisopettajuutta koskevan tutkimuksen kanssa, voidaan vahvistaa tutkimuksen validiteettia. Lisäksi saatuja tuloksia verrataan aiempaan tutkimustietoon peilaten. Tämän tutkimuksen tulokset olivat myös monilta osin samankaltaisia aiemman yhteisopettajuutta koskevan tutkimuksen kanssa, mikä edelleen tukee tulosten luotettavuutta. (Tähtinen ym., 2020, s. 90.) Lisäksi esitestaus tukee sekä tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia, sillä sen avulla voidaan arvioida ja tarvittaessa parantaa kysymyksiä tai niiden järjestyksiä (Tähtinen ym., 2020 s. 29–30). Tämän tutkimuksen kohdalla hyödynnettiin valmista professori M. Takalan laatimaa kyselymittaria (Tuetaan yhdessä -hanke) soveltuvin osin. Lisäksi kyselymittari esitettiin valikoidulla joukolla. Esitestauksen ja valmiin jo käytössä olleen kyselyn hyödyntäminen varmistivat sen, että kysely mittaa juuri niitä asioita, joita on tarkoitus. (Nummenmaa, 2009, s. 361–362.)

Tämä tutkimus lisää tietoa siitä, miten vastaajat, joille yhteisopettajuus on jo tuttu työtapana toteuttavat sitä käytännössä. Vastaajien edustavuutta kaventaa osin se, että

kyselyä jaettiin eri sosiaalisen median ryhmissä, joista osa käsitteli suoraan yhteisopettajuutta. Voi olla, että näiden ryhmien kautta kyselyyn vastanneet suhtautuvat yhteisopettajuuteen verrattain positiivisemmin.

8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhteisopettajuuden toteutumista alakouluissa ja tutkittiin millaiset seikat vaikuttavat käytännön toteutukseen. Lisäksi selvitettiin alakoulun opettajien kokemuksia yhteisopettajuuteen liittyvistä hyödyistä ja haasteista.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että alakoulussa työskentelevät opettajat hyödyntävät yhteisopettajuutta työtapana monipuolisesti ja toimivat opetuksen aikana usein tasavertaisissa rooleissa. Vertaillen yhteisopettajuuden viikoittaista määrää aiempien tutkimusten tuloksiin havaittiin, että sen toteuttaminen on vahvemmin osa opettajien joka päivästä työskentelyä. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tarkastella yhteisopettajuuden toteuttamista laajemmin ja tutkia miten sen toteuttamismäärät vaihtelevat esimerkiksi luokka-asteittain tarkasteltuna.

Tutkimukseen osallistui alakoulussa parhaillaan työskenteleviä opettajia, jotka omasivat erilaisia koulutustaustoja. Yhteisopettajuuden toteuttamisen vertailu suhteessa vastaajan koulutustaustaan tarjoaa viitteitä siitä, miten eri koulutustausta vaikuttaa käytännön toteutukseen. Jatkossa olisi kuitenkin hyvä tarkastella, sitä kuinka vastaajan tämänhetkinen työtehtävä vaikuttaa mahdollisesti yhteisopetuksen käytäntöön. Tämä voisi antaa hyödyllistä tietoa siitä, miten eri ammattiryhmien arjen työ vaikuttaa yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja auttaa samalla ymmärtämään millaiset mahdolliset tekijät saattavat estää tai edistää työtavan käyttöä.

Yhteisopettajuuskoulutus ei noussut tässä tutkimuksessa merkittävään asemaan. Koulutuksen nähtiin lisäävän opettajan varmuutta toimia vastuullisemmassa roolissa, mutta muuten sen vaikutus yhteisopettajuuden toteutuksen kannalta ei näyttäytynyt merkittävältä. Toisaalta tutkimukseen osallistuneilla vastaajilla oli hyvin myönteinen asenne yhteisopettajuutta kohtaan, ja he hyödynsivät sitä myös aktiivisesti. Myönteinen suhtautuminen ja kiinnostus työtappaa kohtaan voivat osaltaan selittää sitä miksi yhteisopettajuus koulutuksen merkitys ei korostunut käytännön toteutuksessa.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia miten opettajan oma asenne sekä mielenkiinto vaikuttavat yhteisopettajuuden toteuttamiseen verrattuna viralliseen yhteisopettajuuskoulutukseen. Lisäksi tämä herättää kysymyksen siitä, millaisin keinoin voidaan tukea yhteisopettajuuden juurtumista osaksi koko koulun toimintakulttuuria, niin ettei sen toteuttaminen perustu vain yksittäisten opettajien vastuulle.

Tutkimuksen toteutus ja kyselyn julkaisu ajoittuvat ajankohtaan, jolloin kolmiportainen tuki oli vielä perusopetuksessa voimassa. Sittemmin tuen uudistus on muuttanut koulujen toimintatapoja, sekä osittain lisännyt ja velvoittanut opettajia yhteisopettajuuden työtapojen hyödyntämiseen. Tämän vuoksi olisi ajankohtaista sekä kiinnostavaa toteuttaa vastaava kyselytutkimus uudelleen alakoulunopettajille, sillä tuen uudistus ja sen mukanaan tuomat muutokset voivat ohjata heidän pedagogisia ratkaisujaan ja työtavan valintaa uudella tavalla.

Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat kaiken kaikkiaan tietoa yhteisopettajuuden toteutumisesta alakouluissa. Yhteisopettajuus näyttäytyy tulosten perusteella monipuolisena ja joustavana työtapana, joka edellyttää opettajilta keskinäistä tasavertaisuutta. Keskeinen havainto on se, että yhteisopettajuuden säännöllinen käyttö vähentää siinä koettuja haasteita. Lisäksi tulokset osoittavat, että yhteisopettajuuden hyödyt ovat merkittäviä opettajien työn kannalta ja että työtapo soveltuu monipuolisesti myös eri oppilaiden opettamiseen. Nämä tulokset antavat koulujen johdoille sekä rehtoreille tärkeän osoituksen siitä, että yhteisopettajuuden vakiinnuttaminen osaksi koulujen rakenteita on hyödyllistä. Lisäksi yksittäisten opettajien osalta tulokset antavat hyödyllistä tietoa käytännön toteutukseen. Toimiva yhteistyö ei automaattisesti vaadi toiseksi yhteistyökumppaniksi erityisopettajaa, vaan yhteistyö voidaan rakentaa myös esimerkiksi kahden luokanopettajan välille. Vaikka viralliset yhteisopettajuuskoulutukset voivat lisätä opettajien tietämystä ja varmuutta työtavasta, tutkimuksen tulokset osoittavat, että rinnalle tarvitaan säännöllistä käytännön toteutusta sekä kiinnostusta yhteistyön tekemiseen, jotta yhteisopettajuudesta muodostuu sujuva ja vakiintunut osa koulujen arkea.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. *Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A*, 1, 2011. <http://hdl.handle.net/10138/324257>
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot* (Väitöskirja, University of Jyväskylä).
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55–66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163186.pdf>
- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teachers 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>
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: Effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24–31. <https://doi.org/10.2307/23047713>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- 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. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9(4).
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- HE 114/2024 vp. (2025). Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta ja siihen liittyviksi laeiksi. Noudettu 27.4.2026 osoitteesta
https://www2.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_114+2024.aspx
- Kauppinen, M., Järvelä, R. L., & Kemppinen, M. (2018). Päämääränä oppijan paras eikä oppiaineen etu”: opettajaopiskelijoiden kasvaminen kollegiaaliseen vastuuseen. *Teoksessa Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Kasvatusalan tutkimuksia*, 76, 193–217.
- Kokko, M., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta : yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *NMI Bulletin : Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 30(4): 41–58.
<https://bulletin.nmi.fi/category/2020/nmi-bulletin-4-2020/>
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers’ views on co-teaching. *British journal of special education*, 48(1), 112–132.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota: Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 26–49.
<https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers’ perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>

- Malinen, O-P., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-Bulletin*, 27(3), 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36(5), 52-58. <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48. <https://doi.org/10.1177/004005990804000405>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- Naukkarinen, A. (2012). Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. *Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos*, 427–440.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). Esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädännön uudistus. Noudettu 27.4.2026 osoitteesta <https://okm.fi/documents/1410845/232947871/Esi-%20ja%20perusopetuksen%20oppimisen%20ja%20koulunk%C3%A4ynnin%20tuen%20lains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%B6n%20uudistus.pdf/0367d6f0-e776-c31b-c117-24a611bb5b0b?t=1738579415562>
- Paju, B. (2021). An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7112-2>
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Noudettu osoitteesta

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H., & Malinen, O-P. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(1).

<https://doi.org/10.3390/educsci14010113>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803-818.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa* (333-352). Vastapaino.

Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European journal of special needs education*, 25(4), 389-396.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.

<https://doi.org/10.1177/0040059916685065>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

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.

https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf

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

- Sirkko, R., Takala, M., & Wickman, K. (2018). Co-teaching in northern rural Finnish schools. *Education in the North*, 25(1-2), 217-238.
https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/134049560/EITN_Article_TeacherEducation_in_the_Arctic_Sirkko_Takala_Wickman.pdf
- Solis, M., Vaughn, S., Wanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Takala, M., & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus*, 18(3), 231–245.
<https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- 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.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Tuetaan yhdessä! 1.9.2017-31.7.2020. <https://tuetaan.wordpress.com/>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittely ja tulkinnan perusteita. *Turun yliopisto*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. *Educational research review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M. P., & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *NMI-bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 32(2). https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf
- Vilka, H. (2007). Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Tammi.

Vitikka, E., Eskelinen, M., & Kuukka, K. (2021). Oikeus oppia: Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



**TURUN
YLIOPISTO**

Alakoulun opettajien toteuttama yhteisopettajuus



Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Pro gradu -tutkielmassamme selvitämme alakoulussa toimivien opettajien toteuttamaa yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuudella tarkoitamme kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä, jonka päämääränä on yhteisten tavoitteiden saavuttaminen. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten alakoulun opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta käytännössä sekä millaisia haasteita ja hyötyjä he siihen liittävät. Tutkimuksen tulokset antavat tietoa yhteisopetuksen käytännöistä ja kokemuksista, jota voidaan hyödyntää yhteisopettajuuden kehittämisessä kouluilla ja opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen tulokset raportoidaan Hukkisen ja Huovisen pro gradu -tutkielmassa. Kyselyyn voit vastata mikäli olet toteuttanut yhteisopettajuutta alakoulussa työskennellessäsi.

Kyselylomakkeen laadinnassa on hyödynnetty Tuetaan yhdessä! -hankkeen johtaman professori M. Takalan laatimia kysymyksiä. Kyseistä lomaketta on käytetty myös Marjut Kokon väitöskirjatutkimuksessa. Kysely sisältää monivalintakysymyksiä ja yhden avoimen kysymyksen, joihin toivomme sinun vastaavan juuri niin kuin itse jokaisesta kysymyksestä ajattelet. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10 minuuttia.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimushenkilönä sinulla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta. Voit olla yhteydessä Elina Huoviseen (eihuov@utu.fi) ja Nora Hukkiseen (nmhukk@utu.fi) missä tahansa tutkimukseen liittyvässä asiassa. Tutkielman ohjaajana toimii KT, erikoistutkija Mikko Tiilikainen. Tutkimusaineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä sekä tutkimuksen raportoinnissa noudatetaan Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita, eivätkä vastaajat ole tunnistettavissa. Tutkimuksessa noudatetaan EU:n yleisen tietosuojasetuksen vaatimuksia yliopiston määräysten mukaisesti.

Tässä linkki tietosuojailmoitukseen: <https://seafire.utu.fi/f/ad576a5a6a864180a05d/>

Kiitos mielenkiinnostasi ja vastauksistasi!

Elina Huovinen ja Nora Hukkinen

1. Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Olen lukenut tutkimuksen kuvauksen, ymmärtänyt siinä mainitut asiat ja suostun osallistua tutkimukseen. *

- kyllä
 ei

2. Olen koulutukseltani? (Voit valita useita vaihtoehtoja.) *

- luokanopettaja
- aineenopettaja
- erityisluokanopettaja
- erityisopettaja
- varhaiskasvatuksen opettaja
- Muu, mikä? _____

3. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? *

- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- yli 20 vuotta

4. Vastaa kokonaisluvun kuinka monta opettajaa koulussasi työskentelee yhteensä? *

5. Oletko saanut koulutusta yhteisopettajuuteen? *

- en
- olen kyllä

7. Kenen kanssa olet toteuttanut yhteisopettajuutta? (Voit valita useita vaihtoehtoja.) *

- luokanopettajan
- erityisopettajan
- erityisluokanopettajan
- aineenopettajan
- Muu, mikä? _____

8. Käytän yhteisopettajuuteen viikossa tunneistani *

- en yhtään

- 2-4 tuntia
 puolet
 lähes kaikki

9. Miten olette antaneet yhteisopetusta (opetuksen muoto)? *

	1. ei koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein	5. aina
Vuorotteleva opetus (Yksi opettaja vetovastuussa, toinen tarkkailee ja auttaa. Vuoroja vaihdetaan.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jaetun ryhmän opettaminen (Yhdessä suunniteltu, ryhmä puolitetaan ja sisällöt opetetaan yhtä aikaa, samassa tilassa.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pistetyöskentely (Luokassa pienryhmiä, opetettava asia jaettu niihin ja opettajien kesken.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriytyvä opettaminen (Toinen opettaa suuryhmää, toinen pienryhmää kerraten ja rikastaen. Ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joustava ryhmittely (Oppilaita ryhmitellään opettajien kesken, joku ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Ryhmiä vaihdetaan.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiimiopettaminen (Opettajat jatkuvasti vuorovaikutuksessa. Joustava, luonteva vuoronvaihto opetuksessa.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Yhteisopetuksessa toiselle opettajalle tulee helposti joku alla olevista rooleista. Mikä sinulla on ollut? *

	1. ei koskaan	2. harvoin	3. joskus	3. usein	5. aina
avustaja *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kurinpitäjä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tasa-arvoinen opettaja *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pienryhmän vetäjä luokan perällä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tarkkailija *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pääopettaja *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Yhteisopettajuus on minusta *

	1. täysin eri mieltä	2. eri mieltä	3. osittain eri mieltä	4. osittain samaa mieltä	5. samaa mieltä	6. täysin samaa mieltä
ajanhaaskausta *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melko turhaa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kehittyvä opetusmuoto *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
loistava opetusmuoto *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Yhteisopetuksessa pulmallista on *

	1. ei koskaan	2. harvoin	3. joskus	4. usein	5. aina
suunnitteluajan löytyminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koulutuksen puute aiheeseen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toimivien mallien puute *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opettajien epäselvät roolit *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kyseenalainen hyöty *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työparin löytyminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esimiehen tuen puute *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Mitä arvelet, hyötyvätkö opettajat yhteisopetuksesta? *

- eivät lainkaan
 joku hyötyy
 melko moni hyötyy
 lähes kaikki hyötyvät

14. Mitä arvelet, hyötyvätkö oppilaat yhteisopetuksesta? *

	1. täysin eri mieltä	2. eri mieltä	3. osittain eri mieltä	4. osittain samaa mieltä	5. samaa mieltä	6. täysin samaa mieltä
yleisen tuen oppilaat hyötyvät *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tehostetun tuen oppilaat hyötyvät *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erityisen tuen oppilaat hyötyvät *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Opettajan näkökulmasta yhteisopetuksen hyöty on, että toisen kanssa voi *

Liite 2. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS KASVATUSTIETEEN PRO GRADU TUTKIMUKSESTA

Rekisterin nimi	Alakoulun opettajien toteuttama yhteisopettajuus.
Rekisterinpitäjä	Elina Huovinen, eiHuov@utu.fi Nora Hukkinen, nmhukk@utu.fi Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Elina Huovinen, eiHuov@utu.fi Nora Hukkinen, nmhukk@utu.fi Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme tutkimusta Turun Yliopistossa Pro-Gradu tutkielmaamme varten. Tutkimusaineisto kerätään määrällisellä kyselylomakkeella, jonka avulla selvitetään, miten alakoulun opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta, millaisia hyötyjä ja haasteita he siinä kokevat sekä mihin he ajattelevat yhteisopettajuuden sopivan. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Suoria tunnisteita ei kerätä. Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: koulutus, työvuodet opettajana, koulun kokoa mitataan opettajien määrällä, yhteisopettajuus parin koulutus, kokemuksia ja käsityksiä yhteisopettajuudesta.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Aineisto on anonyymi ja se säilytetään yliopiston tietojärjestelmässä tietoturvallisesti. Tutkimustietoja säilytetään enintään 2030 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tiedot kerätään suoraan vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilta ja tutkimuksen osallistuneet vastaavat itse kyselylomakkeeseen.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Ilmoitus tekoälyn käytöstä tutkielmassa

Generatiivista tekoälyä (ChatGPT -5.3) on käytetty apuna SPSS-ohjelman käytössä. Tekoälyä ei ole käytetty tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa. Tutkielman tekijät vastaavat itse aineiston analysoinnista, tulosten tulkinnasta ja tutkielman sisällöstä.