

Opettajien näkemykset oppilaiden osallistamisesta yhteisopetuksen suunnitteluun

Kasvatustiede (opettajankoulutuslaitos)
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Viivi Länsmans

12.11.2025
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin Originality Check -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (opettajankoulutuslaitos, Turku)

Tekijä(t): Viivi Länsmans

Otsikko: Opettajien näkemykset oppilaiden osallistamisesta yhteisopetuksen suunnitteluun

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Milla Luodonpää-Manni

Sivumäärä: 70 sivua

Päivämäärä: 12.11.2025

Yhteisopetus on keino toteuttaa inklusiivisen koulutuksen tavoitetta edistää jokaisen lapsen oikeutta osallistua perusopetukseen ja saada tarvitsemaansa oppimisen tukea. Suomalaisessa kasvatus- ja koulutuspolitiikassa on sitouduttu osallisuuden toteuttamiseen, ja oppimisen tuen uudistuksen myötä on vahvistettu opettajien yhteistyön merkitystä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mitä osallistumisen mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaille tarjotaan ja, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallistamiseen opettajien kertoman mukaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi sitä, miten opettajien puheessa ilmenevät osallisuutta ja yhteisopetusta koskevat arvot heijastuvat heidän kuvailemiinsa yhteisopetuksen suunnittelun tapoihin oppilaiden osallisuuden näkökulmasta. Tutkimus lisää ymmärrystä opettajien näkemyksistä koskien yhteisopetuksen suunnittelua ja oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia siinä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui yhteisopetuksesta ja osallisuudesta. Pro gradu -tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilta. Aineisto kerättiin eri puolilta Suomea yksilöetähaastatteluilta (n=7). Tutkimusjoukko koostui luokan-, aineen ja erityisopettajista, jotka ovat toteuttaneet yhteisopetusta vähintään lukukaudella 2024–2025. Koottu aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen mukaan opettajien arvot koskien yhteisopetusta ja osallisuutta vaikuttivat siihen, miten opettajat ottivat oppilaiden osallisuuden yhteisopetuksen suunnittelussa huomioon ja miten oppilaita osallistettiin sen suunnitteluun. Aineistoa analysoitiin suhteessa teoreettiseen viitekehukseen, joka käsittelee yhteisopetusta ja osallisuutta. Osallisuuden mahdollisuuksia verrattiin teoriaosaan, esimerkiksi Kiilakosken ja Niemen kouluosallisuuden ulottuvuuksiin ja Hartin lasten osallisuuden tikapuihin. Tutkimustulosten perusteella oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet opetuksen suunnitteluun opettajien kertoman mukaan olivat rajalliset. Lähinnä oppilaiden osallisuus näkyi suunnittelussa välillisesti opettajan tekemien havaintojen pohjalta. Tutkimustuloksissa havaittiin, että yhteisopettajat, jotka olivat käyneet arvokeskustelua opetukseen ja oppimiseen liittyen, pitivät osallisuutta keskeisenä pedagogisena arvona ja olivat pyrkineet sen mahdollistamiseen tietoisemmin. Tulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että kertomansa mukaan osallisuuteen sitoutuneet opettajat mahdollistavat useammilla tavoilla oppilaiden osallistumisen yhteisopetuksen suunnitteluun, kuin opettajat, jotka eivät aineiston perusteella olleet yhtä sitoutuneita osallisuuteen pedagogisena arvona.

Avainsanat: arvot, osallisuus, suunnittelu, yhteisopetus, yhteissuunnittelu

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Yhteisopettajuus	8
2.1	Yhteisopetuksen määrittelyä	8
2.2	Yhteisopetuksen toteutustavat Suomessa	10
2.3	Yhteisopetuksen edellytykset	12
2.4	Yhteisopetuksen vaikutukset	13
3	Oppilaiden osallisuus	17
3.1	Lasten oikeus osallisuuteen ja lasten osallisuuden toteutuminen	17
3.2	Oppilaiden osallisuus kouluissa	20
4	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	24
5	Menetelmä	26
5.1	Tutkimusjoukko	26
5.2	Aineiston keruu	28
5.2.1	Puolistrukturoidut haastattelut	28
5.2.2	Esihaastattelu	30
5.2.3	Toteutuneet haastattelut	30
5.3	Aineiston litterointi	31
5.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	32
6	Tulokset	35
6.1	Arvot vaikuttavat osallistamisessa yhteisopetuksen suunnitteluun	35
6.2	Oppilastuntemus osana yhteisopetuksen suunnittelua	36
6.3	Oppilaiden mahdollisuudet osallistua yhteisopetuksen suunnitteluun	40
6.4	Osallisuuden mahdollistamista rajoittavat tekijät	44
6.5	Tulosten suhteutuminen aiempaan tutkimukseen	46
7	Pohdinta	48
7.1	Oppilaiden osallistaminen yhteisopetuksen suunnitteluun	48
7.2	Oppilaiden osallistamisen mahdollistaminen on haasteellista	49
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	51

7.4	Tutkimuksen eettisyys	55
7.5	Jatkotutkimukset	56
	Lähteet	58
	Liitteet	64
	Liite 1. Tutkimustiedote	64
	Liite 2. Tietosuojaseloste	65
	Liite 3. Suostumuslomake	69
	Liite 4. Puolistrukturoitu haastattelurunko	70

KUVIOT

KUVIO 1. LASTEN OSALLISUUDEN TIKAPUUT MUKAILLEN HART (1992)	19
KUVIO 2. NÄYTE HAASTATTELURUNGOSTA	29

TAULUKOT

TAULUKKO 1. KOULUOSALLISUUDEN ULOTTUVUUDET MUKAILLEN KIILAKOSKI JA NIEMI (2021, 194)	22
TAULUKKO 2. TUTKIMUSJOUKON ESITTELY	27
TAULUKKO 3. AINEISTON RYHMITTELY ALAKATEGORIOIHIN	33
TAULUKKO 4. ESIMERKKI AINEISTON PÄÄTEEMOJEN KOKOAMISESTA	34
TAULUKKO 5. OPPILASTUNTEMUS -PÄÄTEEMA ALAKATEGORIOINEEN	37
TAULUKKO 6. OSALLISTAVAT KÄYTÄNTEET -PÄÄTEEMA ALAKATEGORIOINEEN	40
TAULUKKO 7. OSALLISUUTTA RAJOITTAVAT TEKIJÄT	44

1 Johdanto

”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” on sanonta, mikä kuvaa osuvasti opetuksen suunnittelun merkitystä, sillä suunnitteluvaiheessa tehdyt ratkaisut heijastuvat koulun arkeen. Tässä tutkimuksessa tutkitaan, mitä osallistumisen mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaille tarjotaan ja, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallistamiseen opettajien kertoman mukaan.

Tutkimuskohde on rajattu yhteisopetuksen suunnitteluun, koska 1.8.2025 voimaan astuneessa oppimisen tuen uudistuksessa opettajilta vaaditaan aiempaa enemmän yhteistyötä ryhmäkohdaisen oppimisen tuen toteuttamiseksi ja tukimuotoja on annettava suunnitelmallisesti (Perusopetuslaki 20 b §, 30.12.2024/1090). Jo ennen tuen uudistusta pedagoginen yhteistyö on korostunut (Sinkkonen, Koskela, Moisio ja Suolanen, 2018), ja sitä on ehdotettu jopa keinoksi vastata vallitseviin opetuksen haasteisiin, kuten levottomuuteen ja oppimistulosten heikentymiseen (Kokko, 2021, 80).

Yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kahden tai useamman ammattitaitoisen opettajan yhdessä suunnittelemaa ja toteuttamaa opetusta (ks. Cook & Friend, 1995). Yhteisopetuksen suunnittelua koskevassa tutkimuksessa suunnittelua sivutaan lähinnä toteamalla, ettei yhteistä suunnittelu-aikaa ole riittävästi (ks. Kokko, 2021, 57; Scruggs & Mastropieri, 2017; Sirkko ym., 2020, 33). Sen on todettu vaikuttavan yhteisopetuksen avulla saavutettavien hyötyjen vähenemiseen (Kamppi ym., 2024, 129; Keeley, 2015, 13; Kokko, 2021, 78, 61). Tällä tutkimuksella pyritään syventämään yhteisopetuksen suunnittelua osallisuuden näkökulmasta. Yhteisopetuksen on nimittäin todettu tarjoavan opettajille monipuolisia mahdollisuuksia toteuttaa oppilaiden osallisuutta koulussa, kuten nähdyksi ja kuulluksi tuleamista (esim. Keeley, 2015, 14; King-Sears & Strogilos, 2020, 171; Rönn-Liljenfeldt ym., 2024, 322). Aiempi tutkimuskirjallisuus kuvaa vain vähän sitä, miten oppilaiden osallisuus yhteisopetuksen suunnitteluun mahdollistetaan tai onko oppilailla mahdollisuuksia osallistua siihen.

Tämän tutkimuksen näkökulmaksi on valittu oppilaiden osallisuus, sillä lasten oikeus osallistua on lainsäädännössä läpileikkaava periaate (esim. Stenvall, 2018, 23; Perusopetuslaki 20 d §, 30.12.2024/1090). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta osallisuuden toteutuminen koulussa on merkityksellinen tutkimuskohde, sillä osallisuus on keskeinen kansaliskasvatuksen ulottuvuus, jota koulussa tulisi harjoitella (Kiili, 2008, 51). Oppilaiden osallisuuden ja näkökulmien

huomioinnin on todettu lisäävän oppilaiden osallisuuden tunteen lisäksi heidän sitoutumistaan koulutyöhön (Demetriou & Wilson, 2010, 54–64). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaille on tarjottava mahdollisuuksia suunnitella itse opiskeluaan ja tehdä valintoja työtapojensa suhteen sekä osallistua oppimisympäristön ja hyvinvoinnin rakentamiseen yhdessä tekemisen ja keskustelun kautta (Opetushallitus, 2014, 15, 24, 26–28, 30, 35).

Tämä tutkimus on rajattu koskemaan yhteisopetusta juuri sen ajankohtaisuuden ja osallisuutta edistävien mahdollisuuksien takia, mutta myös siitä syystä, että tutkimuksen laatija uskoo yhteissuunnittelun vahvistaneen opettajien muistijälkeä suunnittelun toteutukseen liittyen. Tutkimuksessa selvitetään opettajilta sitä, miten he ovat osallistaneet oppilaita suunnitteluun. On todennäköistä, että opettaja muistaa paremmin toisen kanssa toteutettua suunnittelua ja muistaa, miten opettajat ovat keskenään pohtineet osallisuuden toteuttamista yhteisopetusluoksaan.

Puolistrukturoiduilla haastatteluilla kerättyä tutkimusaineistoa analysoidaan johdonmukaisesti käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2022). Osallisuutta tarkastellaan suhteessa Hartin (1992) osallisuuden tikapuihin, Shierin (2001, 110–111) osallisuuden polkuun ja Kiilakoskea ja Niemeä (2021, 194) mukaillen tehtyihin kouluosallisuuden ulottuvuuksiin. Aineistoa analysoitaessa havaittiin, että opettajat viittaavat opetuksellisiin arvoihin haastatteluissaan. Tutkimuksen analyysissa selvitettiin, miten nämä näkemykset heijastuivat siihen, mitä osallisuuden mahdollisuuksia opettaja kertomansa mukaan tarjosi oppilaille yhteisopetuksen suunnittelussa. Tutkimusongelma on ajankohtainen, koska opettajien välinen yhteistyötä vahvistetaan tuen uudistuksen myötä, yhteisopetuksen suunnittelua on tutkittu aiemmin vain vähän ja tämä tutkimus tutkii yhteisopetuksen suunnittelua tuoreesta näkökulmasta eli oppilaiden osallistamisesta siihen.

2 Yhteisopettajuus

Tutkimuskohteena on oppilaan mahdollisuudet osallistua yhteisopetuksen suunnitteluun opettajien kertoman mukaan. Tässä luvussa ensin määritellään yhteisopetus, kuin se tutkimuksessa ymmärretään. Sen jälkeen tarkastellaan yhteisopetuksen edellytyksiä ja vaikutuksia sekä pohditaan, miten yhteisopetusta toteutetaan Suomessa. Läpi luvun osallisuutta tarkastellaan hie- man suhteessa yhteisopetukseen, mutta osallisuuteen syvennyttään tarkemmin vasta lasten osallisuutta käsittelevässä luvussa (ks. Luku 3.)

2.1 Yhteisopetuksen määrittelyä

Yhteisopettajuudella (*eng. co-teaching*) tarkoitetaan vähintään kahden opettajan yhdessä toteuttamaa yhteistoimintaa, joka koostuu opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista (Friend & Cook, 1995; Kokko, 2021, 60). Työ, josta opettaja on perinteisesti vastannut yksin, jakautuu yhteisopetuksessa useamman opettajan välillä (Kamppi ym., 2024, 127). Yhteisopetuksen kaksi keskeisintä periaatetta ovat seuraavat: 1. erilaiset oppilaat saavat opiskella yhdessä ja samassa luokassa ja 2. opettajat ovat yhtäläisessä vastuussa heidän opetuksestaan ja oppimisestaan (Sinkkonen ym., 2018, 14). Näin ollen voidaan todeta, että yhteisopetus käsitetään pedagogisena mallina, jonka avulla tuetaan erilaisia oppijoita koulussa ja taataan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa (esim. Flujit, 2016, s. 152; Friend ym., 2010, 10).

Yhteisopetus juontaa juurensa 1950-luvun Yhdysvaltoihin, jossa sen avulla pyrittiin vastamaan koulun haasteisiin, kuten resurssipulaan (Friend ym., 2010, 13). Vähitellen on havaittu, että yhteisopettajuuden avulla voidaan varmistaa tukea tarvitsevien lasten osallistuminen opetukseen vertaistensa kanssa (Friend ym., 2010, s. 13). Yhteisopetuksella pyritään siihen, että lasten oikeudet oppimiseen ja osallisuuteen toteutuvat (esim. Friend ym., 2010; Thousand ym., 2006). Yhteisopetuksen tavoitteena onkin inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden saavuttaminen (Friend ym., 2010, s. 11; Malinen & Palmu, 2017, s. 41; Sirkko ym., 2020, s. 29). Inklusiivisen kasvatustieteologian periaatteen mukaisesti sekä Suomen perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella yhdessä vertaistensa kanssa ja saada tarvitsemaansa tukea oppimiseen (Perusopetuslaki 828/1998). Inklusion vahvistaminen on tärkeää, sillä se edistää ja kunnioittaa ihmisoikeuksien ja vapauksien toteutumista (YK, 2004, s. 14, artikla 24). Inklusiiviset arvot vaikuttavatkin todennäköisesti yhteisopetukseen siirtymisen taustalla.

Vaikka yhteisopetuksen tavoitteena on inklusion vahvistaminen, pelkkä oppilaan sijoittaminen tietynlaiseen opetusryhmään ei takaa inklusion toteutumista. Oppilaalla on oikeus saada ryhmässä riittävästi oppimisen tukea ja se pyritään varmistamaan yhteisopetuksen avulla (Burks-Keeley & Brown, 2014, 150; Laakso ym. 2023, 38; Thousand ym., 2006, 241; Sinkkonen ym. 2018, 24). Yhteisopetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi luokanopettajien välisenä yhteistyönä tai erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välisenä yhteistyönä (Kokko, 2021). Tällöin opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhdessä. Toisaalta yhteisopetusta voidaan toteuttaa myös esimerkiksi useampien aineenopettajien välillä, jolloin aineenopettajat yhdessä suunnittelevat opetussisällöt ja jakavat opetusryhmät, mutta opettavat erillään (Friend ym., 2010, 13–14). Osa tutkimuksista käsittelee yhteisopetusta koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisenä yhteistyönä (esim. Sinkkonen ym., 2018). Esimerkkien myötä havaitaan, että yhteisopetusta toteutetaan useilla eri tavoilla, mikä haastaa sen määrittelyä. Tässä tutkimuksessa yhteisopetus rajataan koskemaan vain opettajien välistä yhteistyötä, sillä tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttavat opettajien välistä yhteisopetusta.

Yhteisopetuksen määritelmää haastaa myös käsitys sen tarkoituksesta tai tavoitteista. Useissa lähteissä yhteisopetuksen tavoitteet ja tarkoitus liitetään inklusiiviseen kasvatuseriaatteeseen (Burks-Keeley & Brown, 2014, 150; Laakso ym. 2023, 38; Thousand ym., 2006, 241; Sinkkonen ym. 2018, 24). Kuitenkin Kampin ja muiden (2024, 127) tuottamassa KARVI-tutkimuksessa todetaan, että yhteisopettajuudella pyritään lähtökohtaisesti helpottamaan opettajien työtä eli yhteisopetusta ei käsitellä ensisijaisesti eriyttämisen tai oppimisen tuen menetelmänä.

Yhteisopetuksen määrittelyä haastaa myös se, että aiemmin Suomessa yhteisopetus käsitteen rinnalla on käytetty samanaikaisopetus käsitettä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 5). Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan tällä hetkellä samanaikaisesti eri paikoissa toteutettavaa opetusta, esimerkiksi opetusryhmä jaetaan kahteen ryhmään, joista toista opettaa luokan- tai aineenopettaja ja toista ryhmää erityisopettaja toisaalla (Kamppi ym. 2024, 127). Toisaalta opetussuunnitelmassa samanaikaisopettajuuden yhteydessä puhutaan yhteistyöstä, pedagogisista ratkaisuksista ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta (Opetushallitus, 2014, 36, 65, 73). Voidaan havaita, että yhteisopetus ja samanaikaisopetus sekoittuvat ja lomittuvat käsitteinä usein toisiinsa. Tässä tutkimuksessa käytetään yhteisopetusta samanaikaisopetus -käsitteen sijasta, koska yhteisopetus vastaa tarkemmin englannin kielistä termiä *co-teaching* (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 5), ja koska tieteellisessä kirjallisuudessa yhteisopetuksen yhdeksi työtavaksi

määritellään samanaikaisopetus (Ks. Luku 2.2). Tarkennetaan yhteisopetuksen määritelmää perehtymällä seuraavaksi siihen, miten yhteisopetusta toteutetaan Suomessa.

2.2 Yhteisopetuksen toteutustavat Suomessa

Yhteisopetusta voidaan toteuttaa monipuolisesti erilaisia pedagogisia menetelmiä tai työtapoja hyödyntäen. Yhteisopetustutkimuksessa uraa uurtaneet tutkijat Cook ja Friend (1995) ovat määritelleet yhteisopetukselle kuusi toteutustapaa, jotka ovat avustava opetus, havainnoiva opetus, pistetyöskentely, samanaikaisopetus, eriyttävä opetus ja tiimiopetus. Suomennokset ovat peräisin suomalaisesta tieteellisestä yhteisopetusta käsittelevästä kirjallisuudesta (esim. Sinkkonen ym., 2018). Burks-Keeleyn ja Brownin (2014, 157) mukaan yhteisopetuksen työtapojen monipuolisella käytöllä voidaan vaikuttaa oppilaiden osallisuuden kokemuksiin koulussa.

Suomessa yhteisopetuksessa käytetyin työskentelytapa on avustava opetus, jossa toinen opettaja ottaa enemmän vastuuta opetuksesta toisen avustaessa opetusta ylläpitämällä työrauhaa tai tukemalla oppilaiden oppimista (Friend ym., 2010, 12; Rytivaara ym. 2024, 2; Sinkkonen ym., 2018, 21). Työtavan yleisyyden taustalla saattaa vaikuttaa suunnittelun helppous ja suunnitteluajanpuute (Kamppi ym., 2024, 129; Keeley, 2015, 13; Kokko, 2021, 78, 61). Kun toinen avustaa toisen opetusta, ei tarvita perusteellista yhteisopetuksen suunnittelua, vaan yhteistyö toimii pienemmällä vaivannäöllä. Avustavaa yhteisopetusta toteutetaan useimmiten luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan välillä, jolloin roolit jakautuvat herkästi epätasaisesti siten, että erityisopettaja jää avustavaan rooliin (King-Sears ym., 2020, 429; Kokko, 2021, 54). Tällöin voidaan kyseenalaistaa yhteisopetuksen toteutuminen, sillä yhteisopetuksen määritelmän mukaan opettajien vastuu suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista pitäisi jakautua tasaisesti. Keeleyn (2015, 13) mukaan myöskään erityisopetuksen tavoitteet eivät toteudu, jos erityisopettaja ei osallistu toiminnan suunnitteluun. Tutkimuksissa ilmenee, että opettajat ja oppilaat kokevat avustavan työtavan muita työtapoja hyödyttömämmäksi (Burks-Keeley & Brown, 2014, 156; Keeley, 2015, 12).

Havainnoiva opetus on yksi yhteisopetuksessa käytettävistä työtavoista. Siinä toinen opettajista opettaa ja ohjeistaa koko ryhmää toisen opettajan havainnoidessa suunnitelmallisesti toimintaa ja oppilaiden oppimista (Friend ym., 2010, 12). Kun oppilaiden oppimista havainnoidaan suunnitelmallisesti, voidaan saavuttaa monipuolisempaa tietoa oppilaiden taidoista ja tarpeista (Sinkkonen ym., 2018, 23). Kuitenkin tutkimusten perusteella oppilaat ja opettajat kokevat havainnoivan opetusmallin tuloksettomampana kuin muut työtavat (Burks-Keeley &

Brown, 2014, 156; Keeley, 2015, 12). Tämä ei välttämättä yllätä sillä toisen opettajan havainnoidessa toimintaa saattaa se oppilaille näyttäytyä siltä, ettei opettaja työskentele. Toisaalta voidaan kyseenalaistaa sitä, miksi opettajat kokevat havainnoivan työtavan tuloksettomana. Vaikka sekä havainnoiva opetus että avustava opetus ovat saaneet osakseen kritiikkiä, on todettava, että niillä on hyvin toteutettuna paikkansa osana yhteisopetusta.

Suomessa avustavan työtavan jälkeen toiseksi yleisin tapa toteuttaa yhteisopettajuutta on eriyttävä opetus (Sinkkonen ym. 2018, 21, 23, 31). Siinä oppilaat jaetaan tuen tarpeen mukaisesti ryhmiin ja eri tiloihin opiskelemaan (Friend ym., 2010, 12). Työskentely pienemmissä ryhmissä tukee erilaisten oppijoiden tarpeita ja mahdollistaa yksilöllisen kohtaamisen (Kokko 2021, 62). Sirkon ja muiden (2017, 34) mukaan ryhmittelyitä tehdessä tulee hyödyntää erilaisia kriteerejä, eikä ryhmittely saa perustua jatkuvasti taitotasoryhmiin. Tätä selittää se, että yhteisopetuksen eräänä tavoitteena on vähentää leimaantumista (Kokko, 2021, 75).

Pienryhmäopetuksen etuna koetaan työrauha. Se on merkityksellistä etenkin herkästi kuormitetuville oppilaille (Kokko, 2021, 61–62). Opettajat voivat jakaa oppilaita ryhmiin myös luokassa ollessaan ja opettaa ryhmiä samanaikaisesti tai rinnakkain (Embury & Kroegar, 2012, 104; Friend ym., 2010, 12). Tämänkaltaista opetusta voidaan hyödyntää, kun tavoitteena on toteuttaa yhtäaikaaisesti erilaisia aktiviteetteja ja harjoitteita tai lisätä oppilaiden osallisuutta (Embury & Kroegar, 2012, 104).

Yhteisopetuksessa käytetyssä pistetyöskentelyssä opettajat ohjaavat toimintaa eri pisteillä, joita oppilaat kiertävä (Friend ym., 2010, 12). Menetelmän etuna on se, että opettaja pääsee kohtaamaan oppilaita pienemmissä ryhmissä (Friend ym., 2010, 12) mahdollistaen samalla useammalla oppilaalle tilaisuuden osallistua opetuskeskusteluun. Pienryhmässä toteutettavat harjoitteet lisäävät oppilaiden kommunikointia vertaisten kanssa (Embury & Kroegar, 2012, 104). On havaittu, että yhteisopetusluokissa oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät tehokkaammin, sillä he pääsevät harjoittelemaan niitä useammassa tilanteissa (Malinen & Palmu, 2017, 42; Sinkkonen ym., 2018, 24–25). Vuorovaikutustaidoilla on usein vaikutusta oppilaiden osallisuuteenkin.

Yhteisopetuksen tavoitteena tai ihanteena on tiimiopettajuus, jossa opettajien tasa-arvoisuus toteutuu suunnittelussa ja arvioinnissa sekä yhdessä opettamisessa (Keeley, 2015, 12). Keeleyn (2015, 12) tutkimuksessa ilmenee, että oppilaat pitävät tiimiopettajuusmallia kaikkein mielekkäimpänä, koska siinä oppilaita ei jaotella osaamisen haasteiden tai heikkouksien mu-

kaan erillisiin ryhmiin, vaan jokainen saa opiskella luokassa toistensa kanssa. Sen sijaan opettajille tiimiopettajuuden toteuttaminen on eristellyistä työtavoista vaativin, sillä tiimiopettajuus vaatii opettajien välistä luottamusta ja vallan jakautumista sekä yhteistä arvomaailmaa (Dieker, 2001).

Nämä kuusi edellä esitettyä yhteisopetuksen työtapaa eroavat toisistaan yhteistyön luonteen, käytettyjen menetelmien, suunnittelun ja opetuksen toteutuksen näkökulmista (Pancsofar & Petroff, 2016, 1043). Niitä ei Thousandin ja muiden (2006, 243) mukaan pidä asettaa paremmuusjärjestykseen, vaan käyttää monipuolisesti ja lomittain, esimerkiksi yhdistelemällä ja muokkaamalla työtapoja tarpeiden, asetettujen tavoitteiden ja oppimisympäristön mukaan (esim. Malinen & Palmu, 2017, 46). Burks-Keeley ja Brown (2014, 157) kirjoittavat, että yhteisopetuksen työtapojen monipuolinen käyttö parantaa oppilaiden kokemusta koulusta ja oppimisesta, mikä lisää heidän osallisuuttaan. Usein työtapojen käyttö kehittyy ja muovaantuu vähitellen opettajien toteuttaessa yhteisopetusta ja löytäessä juuri heille soveltuvimmat työskentelyn muodot (Sirkko ym., 2020, 38). Edellä mainittujen kuuden työtavan lisäksi yhteisopetuksessa käytetään täydentävää opetusta (Thousand ym., 2006, 242) ennalta suunnitellusti tai spontaanisti (Sirkko ym., 2017, 29). Täydentävän opetuksen, kuten muidenkin työtapojen vaikuttavuuden taustalla vaikuttaa sujuva yhteistyö, jonka edellytyksiin perehdytään seuraavaksi.

2.3 Yhteisopetuksen edellytykset

Yhteisopetuksen edellytyksiä käsitellään tässä tutkimuksessa, sillä sujuvan yhteisopetuksen taustalla vaikuttavat tekijät, kuten opettajien vapaaehtoisuus tai motivaatio yhteisopetusta kohtaan vaikuttaa siihen, miten ja millaista yhteisopetusta he toteuttavat. Luvun tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, mitä yhteisopetus opettajilta vaatii. Tietoa hyödynnetään haastattelussa ja aineistoa analysoidessa.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella opettajien välisen sujuvan ja vaikuttavan yhteistyön taustalla vaikuttaa opettajien samankaltainen arvomaailma ja sitoutuminen yhteisopettajuuteen (Dieker, 2001, 15, 19–20; Sirkko ym., 2020, 37). Jortveit ja Kovač (2022, 292–294) täydentävät, että yhteisopettajuutta tukee opettajien yhteneväinen käsitys lasten kehityksestä, oppilaiden tarpeista ja pedagogiikasta sekä oppilaiden kohtaamisesta (myös Sirkko ym., 2020, 33). Ideaalitalanteessa yhteisopettajuus perustuu opettajien jaettuihin näkemyksiin, vapaaehtoisuuteen ja haluun toteuttaa yhteisopetusta (Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 158). Vapaaehtoisuus

lisää tutkitusti opettajien motivaatiota ja sitä kautta sitoutumista työtä ja sen suunnittelua kohtaan (Dieker, 2001, 15, 19–20; Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 158). Sirkko ja muut (2020, 23) sekä Rytivaara (2012, 44) toteavat, että opettajien välinen jaettu arvomaailma vaikuttaa myönteisesti kouluarkeen ja helpottaa ristiriitatilanteisiin puuttumista. Myös työhön sitoutumisen on todettu vaikuttavan myönteisellä tavalla koulunarkeen lisäämällä muun muassa toiminnan joustavuutta (Sirkko ym., 2020, 33; Rytivaara, 2012, 44).

Opettajien myönteinen suhtautuminen yhteisopetukseen parantaa yhteisopetuksen laatua (Kokko, 2021, 58–59). Myönteinen suhtautuminen yhteisopetusta kohtaan kasvaa mitä kauemmin yhteisopetusta opettaja on toteuttanut, koska ajan myötä opettajat löytävät heille sopivimmat tavat toteuttaa ja suunnitella toimintaa (Kokko, 2021, 58–59; Sirkko, ym., 2020, 32–33). Yhteisopetusta haastaa useiden lähteiden perusteella ennen kaikkea yhteissuunnitteluajan puute, mikä vaikuttaa yhteisopetukseen ja siihen liitettyihin asenteisiin (Kokko, 2021, 57; Scruggs & Mastropieri, 2017; Sirkko ym., 2020, 33). Suunnitteluajan puuttuminen johtaa esimerkiksi yhteisopetuksen hyötyjen kaventumiseen ja työtapojen yksipuoliseen käyttöön (Kamppi ym., 2024, 129; Keeley, 2015, 13; Kokko, 2021, 78, 61). Tällöin yhteisopetuksesta ei saada sen tarjoamia mahdollisuuksia irti.

Aikaresurssin lisäksi opettajien erilaiset mieltymykset ja tavat suunnitella opetusta haastavat yhteisopetuksen toteutumista (Sirkko ym., 2020, 33). Opettajien olisi löydettävä suunnitteluajan lisäksi aikaa dialogille ja neuvottelulle, koska tutkimuksissa on todettu pedagogisen keskustelun johtavan yhteisopetuksen kehittymiseen (Dieker, 2001, 15, 19–20; Rytivaara ym., 2024, 2–3; Sirkko ym., 2020, 37). Myös yhteistyön ja oman toiminnan reflektoinnin on todettu edistävän opettajien ammattitaitoa yhteisopetuksessa (Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 156). Kun yhteisopetuksen edellytykset toteutuvat, mahdollistetaan luokkaan vaikuttava yhteisopetus. Seuraavassa luvussa perehdytään siihen, mitä vaikutuksia yhteisopetuksella voi olla oppilaiden oppimiseen ja osallisuuden kokemuksiin eli, minkä takia yhteisopetusta suositellaan käytettävän ja miksi yhteisopetus korostuu oppimisen tuen uudistuksessa (perusopetuslaki 628/1998).

2.4 Yhteisopetuksen vaikutukset

Yhteisopetuksella on erilaisia myönteisiä vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tämän luvun tarkoituksena on vahvistaa ymmärrystä siitä, miksi yhteisopetusta kannattaa tutkia ja kehittää yhteissuunnittelun ja osallisuuden näkökulmista. Tutkimuskirjallisuuden

perusteella yhteisopetuksella on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden oppimiseen ja kokemukseen koulunkäynnistä. Yhteisopettajuuden on havaittu olevan oppilaiden näkökulmasta pääosin mielekästä (Friend ym., 2010, 18; Rönn-Liljenfeldt ym., 2024, 321), mikä lisää oppilaiden sitoutumista kouluun ja vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin (Sinkkonen ym., 2018, 24–25; Sirkko ym., 2020; Kokko, 2021). Yhteisopetuksen on todettu myös lisäävän luokassa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Rönn-Liljenfeldt ym., 2024, 322).

Tutkimuksissa on havaittu konkreettisia asioita, jotka lisäävät oppilaiden kouluhyvinvointia. Oppilaat kokevat yhteisopetusluokissa mielekkäänä useamman opettajan läsnäolon, sillä oppilaiden näkökulmasta se lisää opettajien saavutettavuutta (Wagner ym., 2024). Kokko (2021, 62) kirjoittaa, että opettajat kykenevät vastaamaan oppilaittensa tarpeisiin nopeammin, sillä toinen voi jatkaa opetusta, toisen selvittäessä ristiriitaa tai muuta tilannetta. Oppilaiden kokemusta turvallisuudesta lisää nopean puuttumisen lisäksi yhteisopetusluokkien hyvä työrauha ja häiriökäyttäytymisen vähäisyys (Burks-Keeley & Brown, 2014; King-Sears & Strogilos, 2020, 171; Rönn-Liljenfeldt ym., 2024, 322). Oppilaan osallisuutta ja toimijuutta yhteisopetusluokissa lisää lisäksi se, että oppilaat voivat itse vaikuttaa siihen, kenelle opettajista kertoo asioistaan ja keneltä pyytää apua (Sinkkonen ym., 2018, 24–25). Tämän kaltaista valinnanmahdollisuutta ei oppilailla eikä huoltajilla välttämättä ole yhden opettajan opettamassa luokassa.

McTigue ja muut (2022, 177) kirjoittavat, ettei yhteisopetuksen vaikutuksia oppilaiden oppimiselle ole vielä riittävästi tutkittu tai dokumentoitu. Osassa tutkimuksia on kuitenkin havaittu, että oppilaat itse kokevat saavansa parempia akateemisia tuloksia yhteisopetuksessa verrattuna yhden opettajan opetukseen (King-Sears & Strogilos, 2020, 171–172; Wagner ym., 2024). Oppilaat kokevat hyödyllisenä sen, että opettajat opettavat asiat useammalla eri tavalla (Friend ym., 2018, 18). Väyrysen ja Paksuniemen (2020, 154) mukaan yhteisopetuksen myötä luokkaan saadaan useamman aikuisen tarjoama oppimisen tuki, mikä on nykyaikana ehdottoman tärkeää, kun tuen tarpeet monimuotoistuvat ja opettajilta vaaditaan yhä monipuolisempia pedagogisia ratkaisuja ja eriyttämistä (esim. Friend ym., 2010, 11; Sinkkonen ym., 2018, 16).

Yksi tyypillisimmistä tavoista toteuttaa yhteisopetusta Suomessa on erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan toteuttama yhteistyö (Kamppi, ym., 2024, 127–128). Yhteisopetuksessa erityisopettajan tuki on useamman oppilaan saatavilla ja sillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden osaamiseen ja koulunkäyntiin, etenkin ennaltaehkäisevästi (Kokko, 2021, 75). Ennaltaehkäisevän toiminnan taustalla on varhainen tuen tarpeen huomaaminen.

Sinkkonen ja muut (2018, 26) toteavat, että kaksi opettajaa kykenee havaitsemaan tarpeet ja huolet usein yhtä opettajaa nopeammin. Tällöin tuen tarjoaminen voidaan aloittaa nopeammin. Toisaalta oppilastuntemus syvenee, kun kaksi opettajaa jakaa havaintojaan ja kokemuksiaan, mikä edistää oppilaiden tuen tarpeen määrittelyä, arviointia ja toteutusta (Sinkkonen, ym., 2018, 23). Erityisopettajan läsnäololla luokassa on paljon myönteisiä vaikutuksia, mutta ilmiöllä on myös kääntöpuolensa. Tutkimuksissa on havaittu, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden saama tuen määrä saattaa yhteisopetuksessa vähentyä (Sinkkonen ym., 2018, 26), kun tuki jakautuu useammalle oppilaalle. Toisaalta samalla sen on todettu vähentävän erityisoppilaiden leimaantumista, kun erityisopettaja on luokassa kaikkia varten (Friend ym., 2003, 16; Thousandin ym., 2006, 243).

Kuten luvussa 2.1 todettiin, on yhteisopetuksen tavoitteena mahdollistaa luokkaan tuodun tuen avulla jokaiselle opiskelu omassa lähikoulussaan vertaistensa kanssa (Friend ym., 2010, 11; Malinen & Palmu, 2017, 41; Sirkko ym., 2020, 29). Oppilaiden vuorovaikutustaitojen on havaittu kehittyvän tehokkaasti yhteisopetusluokissa, sillä vuorovaikutustilanteita opettajien ja vertaisten kanssa on enemmän (Malinen & Palmu 2017, 42; Sinkkonen ym., 2018, 24–25). Oppilaat oppivat taitoja vuorovaikutuksessa, mutta myös seuraamalla opettajien keskinäistä työskentelyä ja heidän välistänsä kommunikointia (Thousand ym., 2006, 241; Wagner ym., 2024). Opettajien välinen kommunikointi heijastuu luokan ilmapiiriin ja oppilaiden koulukokemuksiin (Sinkkonen ym., 2018, 26; Embury & Kroeger, 2012, 110). Joissakin oppilaissa useamman opettajan läsnäolo luokassa tuntuu siltä, että he ovat jatkuvassa tarkkailussa (Friend ym., 2010, 18).

Yhteisopetus edistää myös opettajien hyvinvointia ja vähentää heidän työhönsä liittyvää kuormittuneisuutta ja stressiä (Sirkko ym., 2020; Kokko, 2021), mikä vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin. Yhteisopetuksessa opettajien työkuorma ja vastuu jakautuvat useammalle opettajalle keventäen näin työmäärä, kuten arviointityötä (Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 154–156). Arviointityön jakautuminen lisää arvioinnin oikeuden mukaisuutta (Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 154–156). Opettajien jaksamisella ja hyvinvoinnilla onkin suora vaikutus luokan ilmapiiriin ja oppilaiden hyvinvointiin (Dieker, 2001, 15, 19–20).

Yhteisopetuksella on tutkitusti hyötyä ja myönteisiä vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin, kuten kohdatuksi tulemiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymiseen. Nämä ovat osa osallisuuden kokemusta. Seuraavassa luvussa määritellään tarkemmin, mitä osallisuus on ja

millä tavoin osallisuuden tulisi kouluissa toteutua. Tämä on tutkimuksen kannalta keskeistä, sillä osallisuuden määritelmää hyödynnetään tutkimuksen aineistonanalyysissä (ks. Luku 5).

3 Oppilaiden osallisuus

Tutkimusaiheena on oppilaiden osallistaminen yhteisopetuksen suunnitteluun. Aiemmasta luvusta ilmenee, mitä yhteisopetus on sekä ettei yhteisopetuksen suunnittelua ole juurikaan tutkittu. Tämän luvun tarkoituksena on määritellä, mitä osallisuus on tässä tutkimuksessa, miksi oppilaille on oikeus osallisuuteen ja miten lasten osallisuus toteutuu Hartin tikapuumallin mukaan ja, miten suunnittelu liittyy osaksi osallisuutta. Luvussa käsitellään myös osallisuuden toteutumista suomalaisissa kouluissa.

3.1 Lasten oikeus osallisuuteen ja lasten osallisuuden toteutuminen

Osallisuus on sopimusten ja lainsäädännön tasolla turvattu oikeus. Lasten oikeus osallistua on Suomessa läpileikkaava periaate kaikessa lainsäädännössä (Stenvall, 2018, 23). Suomi on allekirjoittamalla sitoutunut noudattamaan YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta, jonka yleisperiaatteisiin on kirjattu lasten oikeus osallisuuteen ja oikeus saada näkemyksensä huomioon otetuiksi ikätasoon sopivalla tavalla (artikla 12, artikla 23). Oikeus osallisuuteen ja vaikuttamiseen on turvattu Suomen perustuslaissa (PL 2, 6, 6.3 §) sekä muissa laeissa, kuten perusopetuslaissa. Siinä määrätään, että koulujen tehtävänä on edistää lasten ja nuorten osallisuutta ja mahdollisuutta osallistua toimintaan ja toiminnan kehittämiseen koulussa koulun toimintaan ja tukea lisäksi oppilasta mielipiteen ilmaisemiseen (Perusopetuslaki 47 a §). Lisäksi lasten osallisuus turvataan muun muassa lastensuojelulaissa (4, 20–21, 61b §), nuorisolaissa (2 §) ja varhaiskasvatuslaissa (3, 20 §).

Koulua ohjaava perusopetuksen opetussuunnitelma määrittää, että koulun yhtenä perustehtävänä on oppilaiden osallistaminen, osallisuuden kokemus ja kuulluksi tuleminen tunne. Se näkyy laaja-alaisesti perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jonka mukaan oppilaat osallistuvat koulutoiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 30, 35). Lisäksi oppilaille tulee tarjota kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisössä ja esimerkiksi oppilashuollossa (Opetushallitus, 2014, 79–80, 84). Osallisuus näkyy myös oppiainekohtaisissa tavoitteissa (Opetushallitus, 2014). Voidaan todeta, että opetusta ohjaavissa laeissa ja asiakirjoissa näkyy tavoitteina, periaatteina ja arvoina yhdessä oppiminen, osallisuus ja inklusiivisuus. Se on tärkeää, sillä ne korostavat ihmisen ainutlaatuisuutta, ihmisarvoa, ihmisoikeuksien sekä sivistyksen kunnioittamista (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, 148).

Lasten oikeus osallisuuteen on turvattu laajasti lainsäädännön ja sopimusten tasolla. Osallisuus ja osallistuminen toteutuvat ja konkretisoituvat kuitenkin arjessa ja elämässä. Toisinaan on havaittu, että osallisuuden monitulkintainen ja laeva määritelmä haastaa sen toteuttamisen ja toteutumisen käytännössä (Stenvall, 2018, 21). Yleisesti hyväksytyn ja yhdenmukaisen määritelmän tekeminen on haasteellista, sillä lasten osallisuus on ilmiönä monimuotoinen, kiinnostava sekä ristiriitainen (Kiilakoski & Niemi, 2021, 193; Kiili, 2008, 51), ja se sisältää erilaisia muotoja riippuen sosiaalisen ympäristön luonteesta (Thomas, 2007, 214; Thomas, 2017, 463). Osallisuuden käsitettä käytetään erilaisissa lasten palveluissa, kuten sosiaalityössä ja varhaiskasvatuksessa (Kiilakoski & Niemi, 2021, 193). Erilaiset osallisuuden muodot ja ulottuvuudet ovat laajentaneet ja hämärtäneet osallisuuden määritelmää (Stenvall, 2018, 36).

Useimmat osallistumista ja osallisuutta (eng. *participation*) käsittelevät tieteelliset puheenvuorot keskittyvät lasten osallistamiseen erilaisessa julkisessa päätöksenteossa ja päätöksentekoprosessissa (Thomas, 2007, 199; Thomas, 2017, 454). Alangon (2016, 56) mukaan päätöksenteossa osallisuuteen liittyy vallankäyttö, sillä osallisuus on oikeutta olla vaikuttamassa, määrittämässä ja päättämässä asioista. Lasten osallisuuden yhteydessä herää kysymys, kenellä on päätösvalta. Saattaa olla, että päätösprosessiin keskittyvän osallisuuden määritelmän takia käsitteeseen yhdistetään herkästi kuuleminen (Kiilakoski & Niemi, 2021, 193). Kuuleminen osana lasta koskevaa päätöksentekoa määritetään useissa laeissa (ks. luku 3.1). Kuuleminen itsessään voi toteutua eri tavoin, mikä vaikuttaa siihen, millä tasolla osallisuus toteutuu päätöksenteossa tai projekteissa. Kuviossa 1. esitellään tarkemmin osallisuuden tasoja erään teoreettisen yleisesti hyväksytyn mallin pohjalta, jota kutsutaan Hartin osallisuuden tikapuiksi (esim. Kiilakoski & Niemi, 2021, 196; Stenvall, 2018, 30).

Hartin (1992) osallisuuden tikapuut esittelevät kahdeksan tasoisen mallin lasten osallisuuteen liittyen: osallistumattomuudesta osallisuuteen. Seuraavaksi osallisuuden tasoja kuvaillaan Hartin mukaisesti. Kolmella alimmalla tasolla lasten osallisuus ei toteudu, sillä kyseisillä tasoilla lasta manipuloidaan, käytetään syynä toiminnalle tai lapsen kuuleminen toteutetaan vain muodollisesti. Seuraavilla tasoilla lasten osallisuus toteutuu ja syvenee, mitä korkeammalle tasoilla nousee. Neljännellä ja viidennellä tasolla lasta kuullaan ja konsultoidaan aikuislähtöisesti. Kuudennella tasolla lapset otetaan laajemmin mukaan, mutta projektit ovat aikuislähtöisiä. Seitsemännellä tasolla lasten osallisuuden toteutuminen syvenee, sillä myös projektit saavat alkunsa lasten tarpeista, ideoista ja leikeistä, eivätkä näin ollen ole enää aikuisten määrittelemiä. Kahdeksannella tasolla toiminta kääntyy yhä lapsilähtöisemmäksi. Siinä lapset

osallistavat aikuiset tuekseen toteuttamiinsa projekteihin. Hartin lasten osallisuuden kahdeksan tasoa on havainnollistettu seuraavalla sivulla (ks. Kuvio 1).

Kuvio 1. Lasten osallisuuden tikapuut mukaillen Hart (1992)

Osallisuuden tasot	8) Lapset hyödyntävät aikuisia projektiensa apuna 7) Lasten toiminnasta alkunsa saaneet projektit 6) Lasten osallistaminen aikuislähtöisiin projekteihin 5) Lasten konsultointi aikuislähtöisessä toiminnassa 4) Lasten kuuleminen aikuisten asettamilla ehdoilla
Osallistumattomuuden tasot	3) Lasten kuuleminen muodollisesti 2) Asioiden perusteleminen lasten näkökulmalla kuitenkin selvittämättä sitä 1) Lasten manipulointi

Edellä kuvattu Hartin (1992) tikapuumalli on havainnollistava. Sitä voidaan hyödyntää tarkasteltaessa lasten osallisuuden toteutumista. Lasten osallisuus on kuitenkin moniulotteinen ilmiö, minkä takia mallin kahtiajakoisuus ja porrasteisuus saattaa aiheuttaa haasteita. Tammi ja Hohti (2017, 79) kirjoittavat, että liian kahtiajakoinen ymmärrys osallisuudesta saattaa johtaa yksipuoliseen kuvaan osallisuuden toteutumisesta. Tällöin saatetaan ajatella, että osallisuus joko toteutuu tai jää toteutumatta tai, että osallisuus on joko aktiivista tai passiivista toimintaa (Tammi & Hohti, 2017, 79). Näin ei ole, sillä osallisuuteen liittyy vahvasti kokemuksellisuus (esim. Alanko, 2016). Tämän takia sitä ei voida suoranaisesti määritellä ulkopuolelta, vaan se tarkoittaa yksilöille erilaisia asioita. Osalle lapsista osallistuminen fyysisesti on riittävä kokemus osallisuudesta ja toisille osallisuus tarkoittaa enemmänkin mahdollisuutta vaikuttaa ja päättää asioista (Alanko, 2016, 59–60). Kun puhutaan ja pohditaan lasten osallisuutta, on myös muistettava, että jokaisella on oikeus myös osallistumattomuuteen (Alanko, 2016, 58).

Tutkimuksissa on havaittu, että lapsille osallisuus tarkoittaa kokemusta kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyksi tulemisesta sekä vertaisten että läheisten aikuisten taholta (Kalliainen ym. 2021,

12; Tammi & Hohti, 2017, 70). Lisäksi lasten mukaan osallisuuden keskiössä on yhdessä oleminen ja yhteinen tekeminen (Alholm ym., 2023, 33, 59). Hartin lisäksi Shier (2001, 110–111) on tehnyt osallisuuden polut nimisen mallin, jonka tehtävänä on tarjota työkaluja lasten osallistamiseen. Siinä osallisuus perustuu siihen, että lapsia 1) kuunnellaan, 2) tuetaan mielipiteen ilmaisuun, 3) heidän näkökulmastansa ollaan kiinnostuneita, 4) heidät otetaan mukaan päätöksentekoon ja 5) he pääsevät jakamaan vastuuta ja valtaa päätöksenteossa. Hartin tika-puumalliin nähden Shierin osallisuuden polut lisäävät tietoa osallisuuden harjoittelemisesta ja toteuttamisen keinoista. Osallisuuden polku malli korostaa kuulemistä ja mielipiteen ilmaisun merkitystä. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että lapsille on tärkeää, että heidän asioistaan ollaan aidosti kiinnostuneita (esim. Alholm ym., 2023; Alanko, 2016; Kalliainen ym., 2021; Tammi & Hohti, 2017).

Tutkimuksessa lapset nähdään Thomasin (2017, 458) tavoin kyvykkäinä antamaan panoksensa yhteiskuntaan ja oikeutettuina ansaitsemaan arvostusta. Lasten osallisuus on äänen kuuluvaksi saamista, tekemistä sekä yhteisöön kuulumista (Thomas, 2017, 460). Osallisuuteen liittyviä taitoja, kuten vaikuttamista, on harjoitettava, jotta lapset pystyvät toimimaan, osallistumaan ja viemään tärkeitä pitämiään asioita eteenpäin (Kiili, 2008, 60). Taitojen harjoittelu voidaan mahdollistaa kouluissa.

3.2 Oppilaiden osallisuus kouluissa

Osallisuus kouluissa on toimintaa ohjaava periaate sekä tavoite (Kiilakoski & Niemi, 2021, 191). Kouluissa osallisuutta edistävien arvojen tehtävänä on luoda yhteisöjä, joiden jäseniä kunnioitetaan ja kuullaan (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, 148). Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen edistää lasten hyvinvointia (esim. Kallinen ym., 2021, 12–13) ja osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen lisää sitoutumista koulutyöhön (Demetriou & Wilson, 2010, 54–64). Lapset kokevat mielekkäänä päätöksentekoon ja ratkaisujen miettimiseen osallistumisen (Kiili, 2008, 60). Tätä edellytetään myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa todetaan, että oppilaille tulee olla mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin koulussa (Opetushallitus, 2014). Osallisuuden tavoitteita ja hyötyjä voidaan saavuttaa, kun luodaan osallisuutta tukevia rakenteita (Kiili, 2008, 60).

Osallisuuden toteuttamista tukevat rakenteet, joissa lapset pystyvät toimimaan ja viemään asioita eteenpäin sekä vahvistamaan toimijuuttaan (Kiili, 2008, 60). Aktiivista toimijuutta tarvitaan, kun osallistutaan päätöksentekoon (Stenvall, 2018, 134). Koulussa oppilaskunta voi toi-

mia rakenteena, joka tukee oppilaiden äänen esiin tuomista. Kouluilla on perusopetuslain nojalla velvollisuus kuulla oppilaskunnan näkemyksiä koulun toimintaa koskevassa päätöksenteossa (Stenvall, 2018, 24). Oppilaskuntatoiminnan mahdollistaminen ei yksinään riitä osallisuuden toteuttamiseksi, vaan rakenteita on vahvistettava ja vaikutusmahdollisuuksia laajennettava. Terveyden ja hyvinvointilaitoksen (THL, 2021) tekemän tutkimuskyselyn perusteella vain noin kymmenen prosenttia perusopetuksen kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista kokee, että heillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa. Kyselyssä oppilailta selvitettiin muun muassa mahdollisuuksia osallistua oppituntien järjestelyyn, koulutyön suunnitteluun ja välituntien suunnitteluun.

Oppilaat osoittavat tutkimuksissa kiinnostusta osallistua kouluviihtyvyyden ja oppimisympäristöjen suunnitteluun, mutta kokevat sen käytännön tasolla tarpeettomana ja turhana (Alanko, 2018, 61–62). Lapset saattavat kokea tulleen sivuutetuiksi, mikäli osallisuuden tilanteet ovat aikuisten määrittelemiä (Stenvall, 2018, 141) tai he kokevat, että päätös on jo tehty aikuisten taholta (Alanko, 2018, 61–62). Kalliaisen ja muiden (2021, 15) mukaan lasten osallisuutta ja päätöksentekoa saatetaan rajoittaa, koska aikuiset eivät osaa riittävästi arvostaa lasten osaamista ja tietoa tai ne koetaan toisarvoisina. Koulussa ajattelutapa saattaa johtaa siihen, ettei oppilaille tarjota mahdollisuuksia osallisuuteen ja päätöksentekoon. Toisaalta se voi näyttäytyä lapselle aikuisten kiinnostuksen puutteena. Tämä on haitallista, koska lapsille on tärkeää aikuisten pysähtyminen heidän asioidensa äärelle (Kalliainen ym. 2021, 12–14). Kouluissa turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri lisää lasten osallisuutta ja uskallusta kertoa näkemyksistään (Mietola ym., 2021, 220).

Osallisuutta tukevan ilmapiirin rakentaminen on merkittävää, sillä koulujen aikuisjohtoisuus ja instituutiomalli johtavat herkästi siihen, että lapset toteuttavat aikuisten raamittamaa osallisuutta (Tammi & Hohti, 2018, s. 70). Myös Kiili (2008, 53) kirjoittaa, että oppilas on koulussa valvonnan kohteena ja hänen tehtävänsä on kuunnella, totella ja selviytyä koululaisena. Koulujen arjessa osallisuus liitetäänkin usein tuntiaktiivisuuteen, kuten tehtävien tekemiseen, kuunteluun ja viittaamiseen (Tammi & Hohti, 2017, 70). Osalle oppilaista fyysinen osallistuminen oppitunnille saattaa tuntua riittävältä osallisuudelta, mutta toisille oppilaille osallisuus merkitsee mahdollisuutta tuoda esille omia mielipiteitä, ideoita ja ajatuksia (Alanko, 2016, 59–60). Riippuen siitä, millaista osallisuutta toteutetaan, vahvistaa osallisuuden kokemusta Alangon (2016, 70) mukaan osallisuuden ja osallisuuteen liittyvien prosessien näkyväksi tekeminen. Osallisuuden kokemusta voidaan vahvistaa lisäksi opettamalla oppilaille osallistumista ja osallisuutta (Tammi & Hohti, 2017, 70).

Kouluissa lasten osallisuuteen liitetään kansalaiskasvatuksen ulottuvuus (Kiili, 2008, 51). Kansalaisuuteen kuuluu yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan välinen vuorovaikuttaminen, jota tulisi harjoittaa lasten ja nuorten luontaisissa ympäristöissä (Mietola ym., 2021, 212, 219). Osallisuus on pitkälti sosiaalista toimintaa ja kuulumista osaksi yhteisöä (Alholm, ym., 2023, 33, 59). Osallisuus toteutuu lasten arjessa ja elämässä, luokassa ja sen ulkopuolella, aikuisten ja vertaisten kanssa (Alanko, 2016, 60). Thomas (2017, 461) kirjoittaa, että yksilön kohtaaminen, välittäminen ja kannustaminen ovat osoittautuneet keinoksi tukea itseluottamuksen kehittymistä ja sitä kautta osallisuuden toteutumista kouluissa. Oppilaiden osallisuuden toteuttaminen on, Kiilakosken ja Niemen (2021, 190) mukaan haasteellista ja sen eteen on tehtävä aktiivisesti työtä.

Tutkimuksessa ymmärretään, että lasten osallisuuden keskeisiä tekijöitä, ovat välittäminen, oikeudet ja solidaarisuus (ks. Thomas, 2017, 462). Se on kuumista johonkin ja tunnustettuna toimijana toimimista sekä oman ääneen kuuluviin saattamista (Alanko, 2016, 60). Kiilakoski ja Niemi (2021, 194) ovat hahmotelleet kouluosallisuuden ulottuvuudet, joissa osallisuutta lähestytään tunnistamisen, toiminnan ja kokemuksellisuuden kautta. Taulukossa 1. esitellään osallisuuden ulottuvuudet, jotka vastaavat hyvin sitä, miten tässä tutkimuksessa osallisuus käsitetään. Siinä kouluosallisuuden ulottuvuudet on jaettu sanomisiin, tekemisiin ja suhteisiin, ja näitä kolmea näkökulmaa tarkastellaan tunnistamisen ja tunnustamisen, toiminnan ja osallisuuden tunteen kautta.

Taulukko 1. Kouluosallisuuden ulottuvuudet mukailen Kiilakoski ja Niemi (2021, 194)

Kouluosallisuuden ulottuvuudet	Tunnistaminen ja tunnustaminen	Toiminta	Tunne osallisuudesta
Sanoittaminen	Tunnistaminen: Oppilaan oikeus tulla kuuluksi. Tunnustaminen: Oikeus sanotetaan oppilaalle.	Oppilaiden ideoiden kuunteleminen ja niiden kunnioittaminen sekä niistä keskusteleminen.	Osallistavan toiminnan sanoittaminen ja siitä keskusteleminen oppilaiden kanssa.
Tekeminen	Oppilaita tuetaan ja rohkaistaan omien näkemysten esille tuomiseen.	Oppilaalla järjestetään mahdollisuuksia toimia ideoittensa pohjalta.	Osallisuudesta ja siitä, mitä osallisuus on, keskustellaan yhdessä oppilaiden kanssa.
Yhdessä toimiminen	Osallisuus on vallan tunteen jakamista.	Toimintakulttuuri tukee yhdessä tekemistä ja yhteisöllisyyttä.	Yhdessä toimiminen johtaa myönteisiin ja jaettuihin kokemuksiin.

Edellä mallinnetut kouluosallisuuden ulottuvuudet havainnollistavat osallisuuden toteutumista koulussa. Taulukosta 1. havaitaan, että lapsen oikeus tulla kuulluksi toteutuu sanomisen, tekemisen ja suhteiden kautta. Oikeus osallisuudesta ei voi toteutua, mikäli sitä ei tunnusteta ja tunnusteta. Lisäksi Taulukko 1. havainnollistaa, miten osallisuutta toteutetaan toiminnan kautta, ja sen viimeisessä sarakkeessa tarkastellaan osallisuuden tunnetta. Kouluosallisuuden ulottuvuuksien pohjalta voidaan ajatella, että kouluosallisuuden tavoitteena on yhdessä toimimisen kautta tuottaa jaettu ja myönteisiä kokemuksia osallisuudesta ja osallisuuden tunteesta.

Kouluosallisuuden ulottuvuudet näkyvät myös osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa, jossa todetaan esimerkiksi, että oppilaille tulee tarjota *”kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä”* ja heitä tulee *”kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista”* (Opetushallitus, 2014, 25–29, 34). Yhteisöllinen tiedonrakentaminen korostuu Taulukon 1. kolmannessa sarakkeessa: tunne osallisuudesta, jossa jakamalla, tekemällä ja avoimesti keskustelemalla saavutetaan tunne myönteisestä yhdessä toimimisesta. Taulukosta nähdään myös osallisuuden mahdollistamisen haaste opettajille. Opettajan pitää jakaa valtaa oppilaiden kanssa, mikäli haluaa mahdollistaa heidän osallisuuttaan. Kouluosallisuuden ulottuvuuksia hyödynnetään tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä, kun tarkastellaan oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia yhteisopetuksessa ja yhteissuunnittelussa.

4 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Yhteisopetusta käsittelevässä luvussa ilmenee, että yhteisopetuksen avulla on mahdollista edistää ja vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta. Aiemmissä tutkimuksissa ei juuri-kaan ole perehdytty tarkemmin, miten yhteisopetuksessa voidaan osallistaa oppilaita jo suunnitteluvaiheessa. Aiemmat tutkimustulokset viittaavat lähinnä siihen, että suunnitteluajanpuute haastaa yhteisopetuksen toteutumista (Kamppi ym., 2024, 129; Keeley, 2015; Kokko, 2021, 57; Scruggs & Mastropieri, 2017; Sirkko ym., 2020, 33).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä osallistumisen mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaille tarjotaan ja, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallistamiseen opettajien kertoman mukaan. Tämän tutkimustavoitteen taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että osallisuus ei toteudu kunnolla, mikäli sen toteutumista ei tietoisesti tavoitella. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta voidaan todeta, että opettajan pitäisi hyödyntää yhteisopetuksessaan erilaisia menetelmiä oppilaiden osallistamiseksi. Tästä syystä ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, millä tavoin opettajat kertovat osallistaneensa oppilaita yhteisopetukseen. Teoreettisen viitekehyksen myötä havaitaan, että sekä osallisuuden toteutumiseen että yhteisopetuksen toteutumiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten aika ja opettajan arvot. Tämän takia osana tutkimustavoitetta selvitetään, kuinka merkityksellisenä opettajat kokevat oppilaiden osallistamisen. Tähän pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksen kaksi kautta, jolla selvitetään miten opettajien puheessa ilmenevät osallisuutta ja yhteisopetusta koskevat arvot ja muut tekijät heijastuvat heidän kuvailemaansa yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksien näkökulmasta.

Tutkimustavoitteeseen pyritään vastaamaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

Tutkimuskysymykset

1. Millä tavoin opettajat kertovat osallistaneensa oppilaita yhteisopetuksen suunnitteluun?
2. Miten opettajien puheessa ilmenevät osallisuutta ja yhteisopetusta koskevat arvot ja muut tekijät heijastuvat heidän kuvailemaansa yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksien näkökulmasta?

Haastatteluaineiston pohjalta analysoidaan opettajien käsityksiä ja arvoja osallisuutta kohtaan sekä tarkastellaan sitä, miten nämä ovat yhteydessä siihen, kuinka opettajat mahdollistavat oppilaiden osallisuuden yhteisopetuksen suunnitteluun

5 Menetelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoa siitä, mitä osallistumisen mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaille tarjotaan ja mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallistamiseen opettajien kertoman mukaan. Tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu haastattelu, koska siinä opettajat pääsevät itse kertomaan toteuttamistaan osallisuutta tukevista menetelmistä sekä ajatuksistaan ja näkemyksistään tutkimusaihetta kohtaan. Haastatteluaineiston avulla pystytään selvittämään, millaisia merkityksiä haastateltavat ilmiölle antavat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 205; Puusa & Juuti, 2020). Menetelmävalintaa puoltaa edelleen se, että opettajat itse ovat aktiivisia toimijoita suunnittelun ja osallistamisen suhteen (Hirsjärvi ym., 2009, 205).

Tutkimusmenetelmää käsittelevä luku aloitetaan esittelemällä tutkimusjoukko, minkä jälkeen kerrotaan haastattelutilanteesta käytetystä puolistrukturoidusta haastattelurungosta. Tämän jälkeen kuvaillaan aineiston keruuta eli haastatteluiden toteutusta tarkemmin. Sen jälkeen perehdytään aineiston käsittelyyn. Ensin lukijalle kuvaillaan litterointiprosessia ja sen jälkeen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

5.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen tutkimusjoukko muodostui Suomessa opettavista peruskoulun opettajista, jotka toteuttavat yhteisopetusta aineistonkeruun aikaan eli lukukaudella 2024–2025. Tutkimusjoukko rajattiin Suomessa opettaviin opettajiin, jotka tutkimusaineiston keruun aikana toteuttavat yhteisopetusta. Tällä rajaamisella pyrittiin siihen, että tutkittavilla olisi omakohtaista ja tuoretta tietoa aiheesta sekä halua kuvailla kokemuksiaan ja ajatuksiaan (Holopainen ym., 2020). Tutkimusjoukko kerättiin Facebookin opetusta koskevissa ryhmissä, jotka olivat Alakoulun aarreaitta, Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi ja Erkkamaikat. Näiden Facebook -ryhmien ylläpitäjiltä pyydettiin lupa tutkimustiedotteen (ks. Liite 1.) julkaisemiseen. Tiedote sisälsi linkin tutkimuksen tietosuojaselosteeseen (ks. Liite 2.). Yhteydenottoja tutkimustiedotteen pohjalta saatiin yhteensä kahdeksan.

Tutkimusjoukolta selvitettiin tutkimuksen yhteydessä taustatietoina tutkintonimike, työkokemus vuosina sekä luokka-aste, jolla he opettavat (ks. Taulukko 2.). Tutkimusjoukko koostui seitsemästä haastateltavasta. Yksi haastattelu jätettiin toteuttamatta terveydellisten syiden takia. Tutkimukseen osallistuneista opettajista (n=7) yläkoulussa työskentelee neljä opettajaa,

alakoulussa kaksi opettajaa ja lukiossa yksi opettaja. Työkokemusta haastateltavalla tutkimusjoukolla on yli 20 vuodesta alle kahteen opetusvuoteen. Tutkimusjoukko toteuttaa yhteisopetusta eri tavoin, mutta lähes jokaisessa (n=6) yhteisopetuksen muodossa toisena osapuolena toimii erityisopettaja. Haastateltavista neljä on itse tutkintonimikkeeltään erityisopettajia tai erityisluokanopettajia. Tutkimusjoukko sisältää erityisopettajien lisäksi kolme aineenopettajaa ja yhden luokanopettajan. Yksi haastateltavista toimii sekä aineenopettajana että erityisopettajana. Kaksi haastateltavista kuvailee työskentelevänsä inklusioluokassa. Taulukosta 2. nähdään myös haastateltavista käytetyt koodit, joilla haastateltaviin viitataan myöhemmin tutkimusraportissa. Koodit päätettiin haastateltavien anonymisoinnin yhteydessä.

Taulukko 2. Tutkimusjoukon esittely

Koodit	Tutkintonimike	Työkokemus	Luokka-aste	Yhteisopetus
H1	Erytyisluokanopettaja	Yli 15 vuotta	Yläkoulu	Inklusioluokka (erityisluokanopettajan ja aineenopettajan välinen yhteisopetus)
H2	Luokanopettaja	Kahdeksan vuotta	Alakoulu	Yhteisopetusluokka (kolmen luokanopettajan välinen yhteisopetus)
H3	Erytyisluokanopettaja	Neljä vuotta	Alakoulu	Yhteisopetusluokka (erityisluokanopettajan ja kahden luokanopettajan välinen yhteisopetus)
H4	Aineenopettaja, erityisopettaja	Alle kaksi vuotta	Yläkoulu	Inklusioluokka (erityisopettajan ja aineenopettajan välinen yhteistyö)
H5	Aineenopettaja	Neljä vuotta	Yläkoulu	Yhteisopettajuus (aineenopettajien välinen yhteisopetus)
H6	Aineenopettaja	Viisi vuotta	Yläkoulu	Inklusioluokka (erityisluokanopettajan ja aineenopettajan välinen yhteisopetus) sekä yhteisopettajuus (aineenopettajien välinen yhteisopetus)
H7	Laaja-alainen erityisopettaja	Yli 20 vuotta	Lukio	Yhteisopettajuus (aineenopettajien välinen yhteisopetus)

Tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä eli haastattelu ei itsessään ota kantaa haastattelukertojen lukumäärään tai aiheen käsittelemisen syvyyteen, vaan keskiössä on tiedon saavuttaminen (Hirsjärvi & Hurme, luku 4.2.3). Tässä tutkimuksessa arvioitiin että seitsemän haastattelua riittää tämän työn tarpeisiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 5.1, 5.2; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4.1).

5.2 Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Luvussa perehdytään tarkemmin haastattelujen toteutukseen ja haastattelurungon sisältämien teemojen sisältöihin. Ennen sitä kuvataan kuitenkin esihaastattelu, joka ei kuulu varsinaiseen aineistoon, mutta sen avulla kehiteltiin varsinaisten haastattelujen runkoa ja osoitettiin, että haastatteluista on mahdollista saada tutkimusaiheen kannalta olennaista tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 105).

5.2.1 Puolistrukturoidut haastattelut

Tämän luvun tarkoitus on kuvailla haastattelujen sisältöä, ja seuraavissa luvuissa perehdytään esihaastatteluun ja toteutuneisiin haastatteluihin tarkemmin. Aloitetaan kuvailemalla haastattelujen sisältöä eli sitä, mitä kysyttiin ja miksi kysyttiin. Haastattelujen tukena käytettiin haastattelurunkoa (ks. Liite 4.), joka sisälsi valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä ja keskustelun aiheita. Puolistrukturoituhaastattelurunko rakennettiin neljän teeman ympärille, jotka olivat yhteistyön aloittaminen, oppimisympäristön rakentuminen, yhteisopetuksen suunnittelukäytänteet ja osallisuuden harjoittelu. Haastattelurungon teemojen määrittäminen perustui tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja aiempaan tutkimustietoon aiheesta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 66). Haastattelurungon huolellisella suunnittelulla ja sen esitestaamisella (ks. luku 5.3) pyrittiin varmistamaan tiedonsaanti (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 66, 103). Jokaisen teeman ohkeen suunniteltiin ennakkoon haastattelukysymyksiä (ks. Liite 4.).

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kerätä tietoa siitä, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksiin opettajien kertoman mukaan. Aiemman tutkimustiedon perusteella yhteisopettajien työhön vaikuttaa yhteistyön aloittaminen vapaaehtoisesti sekä yhteisten tavoitteiden ja periaatteiden sopiminen (esim. Dieker, 2001, 15, 19–20; Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 158). Tästä syystä haastattelurungon ensimmäinen teema oli yhteistyön aloittaminen. Haastattelun avauskysymys käsitteli opettajien omaa suhtautumista yhteisopetukseen (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.4.3). Sen jälkeen selvitettiin, millaista dialogia yhteisopettajat ovat käyneet yhteisopettajuudesta, sen suunnittelusta, oppilaiden osallistamisesta ja opetusta tai oppimista koskevista arvoista (esim. Rytivaara ym., 2024, 2–3).

Haastattelurungon toinen teema käsitteli oppimisympäristön rakentumista ja oppilaiden osallisuutta siihen. Tämä on keskeinen teema tutkimuksen tavoitteen kannalta, sillä oppilaiden osallisuus vahvistuu, kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöönsä (Alanko, 2018,

61–62). Opettajilta kysyttiin, millaisia mahdollisuuksia oppilailla on vaikuttaa oppimistiloihin, luokan sääntöihin tai ilmapiiriin (Mietola, ym. 2021, 220). Opettajilta kysyttiin, miten he keräävät tietoa oppilaiden näkemyksistä, koska oppilaiden näkemysten selvittäminen on keskeinen osa kouluosallisuuden toteutumista (Kiilakoski & Niemi, 2021). Osallisuus merkitseekin oppilaille mielipiteiden, ideoiden ja ajatusten esille tuomista (ks. Alanko, 2016, 59–60).

Puolistrukturoidun haastattelurungon kolmas teema käsitteli yhteisopetuksen suunnittelun käytänteitä. Opettajilta selvitettiin, miten opettajat suunnittelevat yhteisopetuksen työtapojen käyttöä ja millaisia mahdollisuuksia oppilailla on osallistua siihen, mitä työtapoja luokassa käytetään (ks. Friend & Cook, 1995). Työtapojen käyttö on aiemman tutkimustiedon perusteella yhteydessä myös oppilaiden osallisuuteen, esimerkiksi tiimiopetajuudessa osallisuus toteutuu helpommin kuin eriyttävässä opetuksessa (esim. Keeley, 2015, 12). Opettajilta selvitettiin lisäksi sitä, miten yhteisopettajat suunnittelevat opetusmenetelmien käyttöä ja minkälaisia vaikuttamismahdollisuuksia he kertomansa perusteella tarjoavat oppilaille oppimismenetelmiä koskien. Opettajilta pyrittiin keräämään tietoa siitä, miten oppilaita on opettajien mukaan osallistettu esimerkiksi toimintatapojen, opetussisältöjen tai työskentelytapojen suunnitteluun (ks. Opetushallitus, 2014, 28, 32), ja millaiset käytänteet heidän mukaansa tukevat oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia.

Neljäs ja viimeinen teema haastattelurungossa koski osallisuuden harjoittamista ja sen opettamista. Opettajilta kysyttiin, miten he ovat opettaneet tai ohjanneet oppilaille osallistumista ja osallisuutta (ks. Tammi & Hohti, 2017, 70) sekä, millaista keskustelua oppilaiden kanssa on käyty osallisuuteen liittyen (ks. Kiilakoski & Niemi, 2021). Kuviossa 2. esitellään näyte haastattelurungosta eli, millaisia haastattelukysymyksiä neljännen teeman oheen oli suunniteltu.

Kuvio 2. Näyte haastattelurungosta

<p>Teema 4. Osallisuuden harjoittaminen</p>	<p>Miten olette opettaneet tai ohjanneet oppilaille osallistumista ja osallisuutta?</p> <p>Miten olette opettaneet tai ohjanneet oppilaita antamaan palautetta tai kertomaan mielipiteitään opetuksellisiin asioihin liittyen?</p> <p>Miten olette opettaneet oppilaita osallistumaan yhteisopetuksen suunnitteluun?</p> <p>Miten olette keskustelleet osallisuudesta oppilaiden kanssa? Millaista keskustelua olette käyneet osallisuuteen liittyen?</p>
--	---

5.2.2 Esihaastattelu

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin haastattelurungon (ks. Liite 4) esitestaaminen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa esihaastateltavan opettajan näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta sekä testata kysymysten muotoilua ja esittämistä haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 72–73). Esihaastattelun tarkoituksena oli testata tutkimuksessa käytettävän haastattelurungon toimivuutta ja kysymysten järjestystä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 72–73). Esihaastattelussa kysymysten esittäminen pyrittiin tekemään rauhallisesti ja kysymykset muotoiltiin yleiskieltä ja kasvatustieteellistä käsitteistöä käyttäen. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 105) mukaan haastatteluissa pitäisi välttää akateemista kielenkäyttöä, mutta esihaastattelun perusteella todettiin, että kasvatustieteellisen termistön, kuten osallisuus ja yhteisopetus käyttäminen haastatteluissa on mahdollista. Esihaastattelun pohjalta päädyttiin kuitenkin siihen, että haastateltavia pyydettiin kuvailemaan toteuttamaansa yhteisopetusta. Näin saatiin tietoa siitä, miten opettaja määrittäi yhteisopetuksen. Runkoon lisättiin esihaastattelun pohjalta muutamia osallisuutta painottavia kysymyksiä, kuten ”*Oletteko keränneet tietoa siitä, mitä oppilaanne ajattelevat käyttämistänne yhteisopetuksen työtavoista?*”. Esihaastateltava antoi palautetta haastattelun toteutumisesta, mutta sen myötä haastattelurunkoa ei muutettu, koska palaute oli myönteistä, eikä sisältänyt kehitysehdotuksia.

Esihaastattelu tarjosi tietoa myös haastattelun mahdollisesta ajallisesta kestosta. Esihaastattelu kesti kaiken kaikkiaan lähes 55 minuuttia, joista haastatteluun kului 47.20 minuuttia ja muuhun keskusteluun kului aikaa noin kahdeksan minuuttia. Esihaastattelun ajallinen kesto todettiin sopivaksi, sillä haastattelua tutkimusmenetelmänä ei kannata toteuttaa, mikäli haastattelu kestää alle 30 minuuttia (Hirsjärvi ym., 2009, 206). Haastattelun ajallinen kesto ei kuitenkaan ole ainoa määritelmä sille, että haastattelusta saadaan riittävästi aineistoa (Kurki & Mustanoja, 2020, 296).

5.2.3 Toteutuneet haastattelut

Seuraavaksi kerrotaan tarkemmin siitä, miten aineiston keruu eli puolistrukturoidut haastattelut käytännössä toteutuivat. Tutkimuksen aineisto, johon esihaastattelu ei kuulunut, kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla, jotka toteutettiin etänä Microsoft Teams -työpöytäsovelluksessa. Koska tutkimus menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, pystyttiin haastattelun aikana esittämään tarkentavia kysymyksiä ja lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme,

2008, 48; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3), minkä avulla haastattelija pystyi jo haastattelutilanteessa pyytämään haastateltavaa täydentämään tai tarkentamaan vastauksia. Menetelmän valinta antoi myös mahdollisuuden vaihdella kysymysten muotoilua ja järjestystä luontevasti sen mukaan, mistä aiheesta kulloinkin keskusteltiin (Eskola & Suoranta, 2008, 86).

Haastattelut toteutettiin huhtikuun ja toukokuun 2025 aikana. Haastattelut osuivat lukukauden 2024–2025 loppuun, mikä koettiin tutkimuksen kannalta edullisena, koska opettajat on helpompi tavoittaa lukukauden aikana (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 5.8), ja heiltä voidaan kysyä, miten he ovat lukukauden aikana toteuttaneet suunnittelua ja yhteisopetusta Kaikki haastattelut toteutettiin etänä, jotta opettajat eri puolilla Suomea pystyivät osallistumaan. Ne pidettiin arkisin, ja haastatteluajankohdat oli sovittu erikseen jokaisen haastateltavan kanssa. Haastattelujen kestoa ennakoitiin esihaastattelun avulla, ja jokaiseen haastatteluun oli varattu aikaa yksi tunti. Tämä tiedotettiin myös haastateltaville.

Tämän tutkimuksen haastattelujen ajallinen kesto oli välillä 43.17–53.39 minuuttia eli pienehköstä osallistujamäärästä huolimatta aineistoa kertyi melko runsaasti ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 104 sivua (tarkemmin luvussa 5.3). Kaikki haastattelut nauhoitettiin erillisellä ääninauhurilla, joka sijaitsi haastattelijan työpöydällä tietokoneen vieressä etähaastattelun aikana. Haastattelija toteutti haastattelut osaltaan suojatussa ympäristössä, johon ei muilla henkilöillä ollut pääsyä haastattelun aikana.

5.3 Aineiston litterointi

Kuten edellisestä luvusta ilmeni, toteutetut haastattelut nauhoitettiin erillisellä ääninauhurilla. Pian nauhoituksen jälkeen nauhoitteet kuunneltiin läpi, jonka jälkeen aloitettiin haastatteluaineiston litterointi. Litteroinnin tavoitteena oli saattaa aineisto helpompaan ja käsiteltävämpään muotoon (Ruusuvuori ym., 2010). Tässä tutkimuksessa aineisto päätettiin litteroida sanasta sanaan ottaen huomioon sekä haastateltavan kommentit että haastattelijan esittämät kysymykset (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 7.2). Tässä tutkimuksessa päätettiin käyttää litterointitapaa, jossa litteroidaan mahdollisimman sanatarkasti, mutta jätetään litteroinnin ulkopuolelle äänenpainot, tauot ja eleet (Kurki & Mustanoja, 2020, 303). Litterointitavan valinta johtui siitä, että tutkimuksessa analysoidaan vain haastateltavien puheen sanatarkkaa sisältöä. Tutkimus rajattiin koskemaan puhuttua puhetta, koska tutkimuksen tekijä ei kokenut omaavansa riittäviä valmiuksia eleiden ja äänenpainojen tulkintaan ja analysointiin yksin, eikä tutkimuksen tekijä kokenut niiden olevan tarpeen tutkimusaiheen kannalta.

Litterointivaiheessa mahdolliset tunnistetiedot jätettiin pois tai muutettiin. Jos haastateltava mainitsi haastattelussaan työparinsa nimeltä, muutettiin nimen kohta litteroinnin yhteydessä esimerkiksi sanaksi työpari. Litteroinnin toteutti tutkimuksen laatija. Litteroinnin jälkeen aineisto on kuunneltu, ja litteraatti on tarkistettu ja täydennetty, mikäli siitä puuttui sanoja.

Litterointi oli kaiken kaikkiaan työläs työvaihe ja siihen kului aikaa. Litteroitua aineistoa koostui yhteensä 104 sivua ja se tallennettiin Turun yliopiston suojattuun pilvipalveluun käsittelyä varten sekä erilliselle muistitikulle, joka säilytetään suojassa lukitussa kaapissa. Litteroinnin yhteydessä aineistoon tutustuttiin huolellisesti jo ennen aineiston analysointia. Litteroinnin yhteydessä tehdyistä havainnoista ja ajatuksista kirjattiin muistiinpanoja, joiden tavoitteena oli tukea aineiston hahmottamista ja haltuunottoa (Puusa, 2020). Voidaan todeta, että käytännössä aineiston analyysi alkoi muotoutumaan jo aineistoa kuunnellessa ja litteroidessa (Puusa, 2020). Kirjatut muistiinpanot sisälsivät yleisiä ajatuksia ja huomioita sekä yhtäläisyyksistä että eroavaisuuksista haastattelujen välillä. Kun aineisto oli litteroitu kokonaan ja aineistosta oli muotoutunut jonkinlainen kokonaiskuva, siirryttiin yksityiskohtaiseen aineiston analysointiin (Puusa, 2020).

5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimusaineisto oli litteroitu kirjalliseen muotoon ja sen takia analysointi toteutettiin tekstianalyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4). Tämän tutkimuksen aineiston sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisenä laadullisena sisällönanalyysinä tai toisin sanoen induktiivisena aineiston analyysinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Tutkimuksessa käytetään selkeyden vuoksi termiä aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksessa aineistoanalyysin keskeisin tehtävä on järjestää tietoa muotoon, joka lisää aineiston informaatioarvoa ja tukee selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekemistä. Aineiston analyysia havainnollistetaan esittämällä analyysiprosessia kuvioiden ja taulukoiden avulla. Niissä esitellään, miten aineistosta on päädytty tiettyihin alakategorioihin ja lopulta neljään pääteemaan, minkä tarkoituksena on tehdä läpinäkyvämmäksi aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja lisätä lukijan ymmärrystä analyysiprosessista.

Aineiston analyysi sisälsi useita vaiheita: aineiston kuunteleminen, lukeminen, pelkistäminen, ryhmitteleminen ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Kuvailaan seuraavaksi aineistonanalyysiprosessia tarkemmin pelkistämisen, ryhmittelyn eli alakategorioiden tekemisen ja teoreettisten käsitteiden eli pääteemojen luomisen kautta. Aineiston johdonmukainen analysointi aloitettiin aineiston pelkistämällä (Tuomi & Sarajärvi,

2018, luku 4.4.3). Aineistosta alleviivattiin oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksiin tai yhteisopetuksen suunnitteluun liittyviä sanoja tai kohtia, kuten alla oleva katkelma osoittaa. Vaiheen tavoitteena oli pelkistää aineistoa ja helpottaa aineiston yksityiskohtaisempaa tarkastelua osallisuuden mahdollisuuksien näkökulmasta (Puusa, 2020).

"Niin sellaiset yksinkertaiset näytönpaikat, että osaavat toimia odotetusti, niin se on ollut aika semmoista ryhmähenkeä luovaa. Eri ryhmissäkin, kaikissa missä oon sitä tehnyt, esimerkiksi, jos yhdessä järjestetään vaikka buffettia tai jotain, niin semmoinen tyyppi, joka on vaikka muuten ujo ja näin, niin se voi saada tosi paljon boostia siitä, että ne pääsee itse suunnittelemaan [...] mutta se, että jakaa oppilaille sitä vastuuta. Niin sitten ne siinä aika useesti sitten onnistuukin." (H5)

Aineiston analysoinnin seuraavassa vaiheessa ryhmiteltiin aineistoa alakategorioihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3), kuten Taulukossa 3. esitetään. Aineistosta löydettiin useita kohtia, jotka käsitelivät tiedonkeruuta. Oppilailta kerättiin tietoa esimerkiksi kyselyiden, keskusteluiden ja pikaäänestysten avulla. Tiedonkeruuta käsittelevät aineistokatkelmat yhdistettiin alakategoriaksi tiedonkeruu. Oppilaille tarjottiin aineistossa opettajien kertoman mukaan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa tekemällä valintoja esimerkiksi työskentelytavan tai tehtävän suhteen. Näistä katkelmista muodostettiin alakategoria oppimiseen liittyvät valinnanmahdollisuudet. Oppilaiden osallisuuteen liitettiin aineiston perusteella kohtaaminen ja yhteenkuuluvuus, joten aineistosta muodostettiin näitä käsittelevät alakategoriat (ks. Taulukko 3). Kaiken kaikkiaan aineistosta löydettiin 17 alakategoriaa.

Taulukko 3. Aineiston ryhmittely alakategorioihin

Alakategoria	Aineistoesimerkki
Tiedonkeruu	"[...] et kerätään sitä tietoa sitten niinku sellalla Forms-kyselyillä." (H7)
Valinnanmahdollisuudet oppimiseen liittyen	"Et silloin kun meillä on kertausta niin silloin on saanut itse valita sen että on muutama niinku erilainen kertaustapa ja sitten saa valita sen." (H6)
Oppilaiden kohtaaminen	"Ehkä tärkeintä on kuitenkin se, että se oppilaan kohtaaminen se, millä tavalla me kohdataan oppilaita miten heille puhutaan ja miten asioista puhutaan." (H2)
Yhteenkuuluvuuden tunne	"[...] mutta me ollaan päädytty siihen, että halutaan nimenomaan niinku luoda semmoinen yhtenäinen luokka." (H3)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin seuraavassa eli kolmannessa vaiheessa pyrittiin luomaan aineiston ja alakategorioiden pohjalta teoreettisia käsitteitä eli pääteemoja. Tässä vaiheessa pureuduttiin vielä tarkemmin alakategorioihin ja aineistokatkelmiin ja niitä ryhmittelemällä pyrittiin löytämään aineistosta pääteemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Tätä vaihetta havainnollistetaan Taulukossa 4., jossa näkyy esimerkki siitä, miten alakategoriat oppilaslähtöisyys, kohtaamisen merkitys ja yhteenkuuluvuus on yhdistetty pääteemaksi opetustyötä ohjaavat arvot (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3).

Taulukko 4. Esimerkki aineiston pääteemojen kokoamisesta

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
Opetustyötä ohjaavat arvot	Oppilaslähtöisyys	"[...] että mikä on niiden oppilaiden tarve, että niin millaista ne tarvitsee siinä hetkessä." (H6)
	Kohtaamisen merkitys	"Ehkä tärkeintä on kuitenkin se, että se oppilaan kohtaaminen se, millä tavalla me kohdataan oppilaita miten heille puhutaan ja miten asioista puhutaan." (H2)
	Yhteenkuuluvuus	"No nyt ei olla mitään luokkaretkeä tekemässä tai semmosii, mutta se että jakaa oppilaille sitä vastuuta [...] et ne pääsee yhdessä tekemään." (H5)

Analysointiprosessin tekeminen kuvatulla tavalla mahdollisti sen, että polku aineiston alkuperäisdataan säilyi läpi tutkimusanalyysin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistosta löydettiin edellä kuvatulla tavalla neljä pääteemaa, jotka ovat: 1) oppilastuntemus, 2) osallistavat käytänteet, 3) opetustyötä ohjaavat arvot ja 4) osallisuuden mahdollistamista rajoittavat tekijät. Tulosten yhteydessä esitellään näitä koskevat samankaltaiset taulukot, jotta lukija voi arvioida sitä, miten tutkija on päätenyt tiettyihin alakategorioihin ja valittuihin pääteemoihin.

6 Tulokset

Oppilaiden osallisuus yhteisopetuksen suunnittelussa näyttäytyi haastatteluaineistossa opettajalähtöiseltä, haasteelliselta ja arvoihin kytkeytyvältä. Aineistosta paikannettiin neljä pääteemaa, joihin oppilaiden osallisuuden mahdollisuudet yhteisopetuksen suunnittelussa opettajien kertoman mukaan liitettiin. Pääteemat aineistossa ovat: 1) oppilastuntemus, 2) osallistavat käytänteet, 3) arvot ja 4) osallisuuden mahdollistamista rajoittavia tekijöitä. Tulososio etenee näitä pääteemoja käsittelevien lukujen kautta. Tulososio kuitenkin aloitetaan arvoja käsittelevästä luvusta, jotta lukijalle pystytään selkeämmin havainnollistamaan sitä, miten arvot heijastuvat opettajien kuvailemiin osallistumisen mahdollisuuksiin. Tuloksia havainnollistetaan tulososiossa esittämällä katkelmia aineistosta, minkä tarkoitus on tehdä läpinäkyvämmäksi aineistosta tehtyä tulkintaa ja lisätä lukijan ymmärrystä yhteisopetuksen suunnittelua ja oppilaiden osallistamista käsittelevistä haastatteluista. Luvun lopussa tämän tutkimuksen tuloksia suhteutetaan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen (ks. Luku 6.5.).

6.1 Arvot vaikuttavat osallistamisessa yhteisopetuksen suunnitteluun

Kolmas pääteema liittyi oppilaiden osallistamista koskeviin arvoihin ja siihen, miten ne heijastuivat opettajan puheessa hänen kuvailemiinsa osallisuutta mahdollistaviin käytänteisiin yhteisopetuksen suunnittelussa. Opettajat, jotka määrittivät toimintaansa ohjaavat arvot aineistossa selkeästi, toivat myös kaikkein eniten ilmi oppilaita osallistavia mahdollisuuksia yhteisopetusluokissaan. Aineistosta luokiteltiin selkeät toimintaa ohjaavat periaatteet. Ne olivat seuraavat 1) osallisuus, 2) viihtyvyys, 3) oppilaan etu, 4) kohtaaminen ja 5) yhteenkuuluvuus. Näistä ensimmäinen arvo nostettiin esille seuraavasti:

” [...] mutta se oppilaan osallisuus on ehkä semmoinen myös lähtökohta kaikelle teemiselle, että aina mietitään, että voiko oppilaat tehdä tämän. Tarvitseeko meidän tehdä tätä vai voivatko oppilaat tehdä itse tai voivatko he vaikuttaa tähän?” (H2)

Katkelmassa viitataan yhteisopetuksen suunnitteluun ja siihen, miten opettajat pyrkivät aktiivisesti pohtimaan oppilaan osallistamista kaikessa toiminnassa. Toinen arvo koski kouluvihtyvyyttä ja se tuotiin aineistossa esille seuraavasti: *” Niin, kun halutaan, että oppilaillekin on kiva tulla kouluun ja että se opiskelu ja oppiminen olisi mieluisaa.” (H4)* Katkelmasta havaitaan, että opettajat haluavat, että oppilaat viihtyvät koulussa. Kolmas arvo ohjasi enemmän

toimintaa ja liittyi siihen, että opettajat suunnittelevat opetusta oppilaan tarpeen ja edun mukaan. Aineistossa todettiin näin: ”*Opetuksen suunnittelu on aina sen oppilaan tarpeiden mukaan tai tarkalleen räätälöity, että hyvin monen näköistä on ollut*” (H5)

Neljäs arvo, joka nostettiin aineistossa esille, oli kohtaamisen merkitys. Se tehtiin näin: ”*Ehkä tärkeintä on kuitenkin se, että se oppilaan kohtaaminen se, millä tavalla me kohdataan oppilaita, miten heille puhutaan ja miten asioista puhutaan.*” (H2). Viimeinen eli viides aineistosta selkeästi tulkittavissa oleva arvotavoite koski yhteenkuuluvuuden tunnetta. Siihen viitattiin aineistossa näin: ”*Me ollaan päädytty siihen, että halutaan nimenomaan niinku luoda semmoinen yhtenäinen luokka.*”(H3) tai näin: ”*Kyllä mä nykyään yhä enemmän meen sinne luokkaan aineenopettajan avuksi, että ollaan yhdessä.*” (H7) Nämä edellä kuvatut opetusta ja osallistamista ohjaavat arvot kytkeytyvät tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jossa oppilaiden etu, nähdäksi ja kuulluksi tuleminen sekä yhteenkuuluvuus vertaisten kanssa korostui (ks. Luku 2. ja 3.).

Seuraavaksi esitellään tarkemmin tulososiossa niitä osallisuuden mahdollisuuksia, joita opettajat kertomansa mukaan oppilaille tarjoavat yhteisopetuksen suunnitteluun. Niitä tarkastellaan pohdintaluvussa suhteessa edellä mainittuihin arvoihin.

6.2 Oppilastuntemus osana yhteisopetuksen suunnittelua

Oppilastuntemus nostettiin haastatteluissa esille osallisuudesta keskusteltaessa. Aineiston analyysissä päädyttiin siihen, että oppilastuntemus on yksi aineiston pääteemoista. Tulososiossa perehdytään seuraavaksi tähän pääteemaan ja sitä käsitteleviin alakategorioihin: oppilaiden näkemykset ja kokemukset, tiedonkeruu, havainnointi ja oppilaslähtöisyys. Opettajat hyödynsivät niitä yhteisopetuksen suunnittelussa kertomansa perusteella. Opettajien mukaan oppilastuntemusta lisättiin selvittämällä oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia spontaaneissa tilanteissa, havainnoimalla tai johdonmukaisemmin tiedonkeruun avulla esimerkiksi oppilaskyselyillä. Oppilastuntemukseen vaikutti aineiston perusteella oppilaiden oma-aloitteisuus asioiden esille tuomisessa.

Seuraavalla sivulla esitetyssä Taulukossa 5. esitellään oppilastuntemus -pääteemana ja sen alakategoriat. Sen jälkeen tekstissä edetään taulukon mukaisessa järjestyksessä alakategoria kerrallaan tuoden esille tulkintoja, joita aineistosta niiden pohjalta tehtiin.

Taulukko 5. Oppilastuntemus -pääteema alakategorioineen

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
Oppilastuntemus	Oppilaiden näkemykset ja kokemukset	"[...] hauska tilanne, kun kaks poikaa tulee että ope että matikanopettajan opetus menee kyllä niin korkealta ja kovaa että sä saanko mä tulla sun tunnille" (H1) "Vaikka toki ainahan on Wilma -viesti tai nykäise hihasta." (H5)
	Tiedonkeruu	" Siinä sai sitten niinku nimetä, että kenen kanssa leikkii mieluiten ja kuka on kaveri ja kenen kanssa leikit ja sitten niinku näiden positiivisten kysymysten lisäksi sitten kysyttiin, että onko joku kenet olet huomannut, että jää paljon yksin." (H3)
	Havainnointi	" Välillä käydään läpi, että miten näillä meidän oppilailla menee, että onko meillä mitään, että onko tästä mitään? Onko hänestä mitään? Onko hänestä havaintoja?" (H2)

Käsitellään seuraavaksi eksplisiittisesti pääteemaa oppilastuntemus aloittaen alakategoriasta, joka käsittelee oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia. Tähän alakategoriaan luokiteltiin kohdat, joissa opettajat kertoivat siitä, miten suhtautuvat oppilaiden näkemysten ja kokemusten ilmaisuun sekä esimerkit siitä, miten oppilaat haastateltavien mukaan tuovat esille tilanteita, joissa oppilaat ovat kertoneet näkemyksistään tai kokemuksistaan. Alakategorian analyysin yhteydessä havaittiin, että kertomansa perusteella opettajat arvostivat ja halusivat kuulla oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia (H1-H7). Lisäksi opettajat ilmaisivat pyrkivänsä suunnittelemaan toimintaa oppilaiden esille tuomien näkemysten ja toiveiden mukaisesti, koska tavoittelivat oppilaiden etua ja kouluviihtyvyyttä (ks. Luku 6.1.).

Aineistossa yhteisopetuksen suunnitteluun vaikuttavat oppilaiden näkemykset ja kokemukset liittyivät erityisesti pienryhmäatkaisuihin. Useampi haastateltava pohti pienryhmiin liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia hyvinkin paljon haastattelun aikana. Aihe herätti pohdintaa sekä pienryhmien puolesta että vastaan. Oppilaiden näkemykset kuitenkin pyrittiin huomioimaan ryhmäjaoissa opettajien kertoman perusteella, esimerkiksi: ”Pyrin niinku kuuntelemaan oppilaita, että jos osa on sitä mieltä, että en millään halua niin en ole niitä pakottanut, että ne on sitten saanut olla siinä isossa ryhmässä.” (H4). Taulukosta 5. nähdään, että osa oppilaista vuorostaan haluaa opiskella pienryhmässä.

Oppilaat toivat haastateltavien (H1-H7) mukaan näkemyksiään rohkeasti esille pienryhmiin tai muihin asioihin liittyen (H1-H7) myös silloin, kun niitä ei selvitetty, kuten seuraavasta katkelmasta havaitaan:

”No en mä välttämättä heiltä kysy, mutta kyllähän he on niinku on kovia kertomaan aina niinku omia mielipiteitään, että jos ollaan vaikka kirjan kappaleessa, niin sitten he saattaa kyllä esittää toiveita, että miten se luettaisiin, että luetaanko me yhdessä vai pareittain vai yksin [...]. Kyllä mä niitä sitten vähän niinku mieleen painan myös että, mitä ne niinku ajattelee.” (H3)

Oppilastuntemusta koskevaan pääteemaan liitettiin useita katkelmia, joissa haastateltavat toteivat (H2, H3, H4, H6) kysyvänsä oppilaan kuulumisia. Aineiston perusteella kuulumisia kysyttiin lähinnä silloin, jos oppilaassa havaittiin jotakin tavallisuudesta poikkeavaa, kuten väsymystä, ärtyneisyyttä tai poissaolevuutta seuraavasti: *”Sitten jos selkeästi huomaa, että on niinku huono päivä tai jotain vähän radikaalimpaa niin siitä kyllä ollaan keskusteltu.” (H4)* Aineistosta ei voida päätellä kysytäänkö kuulumisia muutenkin.

Oppilaiden kokemuksia kerättiin myös johdonmukaisemmin. Toinen keskeinen alakategoria oppilastuntemus -pääteeman alla on johdonmukainen ”tiedonkeruu”. Alakategoriaan luokiteltiin aineistosta kohdat, joissa käsiteltiin sitä, miten oppilailta kerättiin suunnitelmallisesti tietoa. Haastateltavat (H2, H3, H6, H7) toteuttivat kertomansa mukaan tiedonkeruuta kirjallisesti täytettävien lomakkeiden, kyselyiden, palautteiden, itsearviointin sekä keskustelujen ja peukkuäänestysten muodossa. Aineiston perusteella havaittiin, ettei oppilailta ole juurikaan mahdollisuuksia tuoda näkemyksiään esille anonyymisti, vaikka se olisi oppilaalle suotuisaa (ks. King-Sears, ym., 109, 314–315). Alakoulussa työskentelevät opettajat (H2, H3) keräsivät systemaattisemmin oppilaiden kouluviihtyvyyteen liittyvää tietoa erilaisten kysymysten muodossa, kuten keneen haluaisit tutustua tai kuka jää usein yksin (ks. Taulukko 5.) Yläkoulussa ja lukiossa (H4-H7) kouluviihtyvyyttä ja sosiaalisia suhteita selvitettiin lähinnä kerran vuodessa hyvinvointikyselyn muodossa. Yläkoulun opettajat kuitenkin kertoivat pitävänsä tärkeänä myös jatkuvaa tiedonkeruuta esimerkiksi palautelaatikon muodossa, kuten haastateltava H5 kertoo:

”Mutta ei oo ollut mitään semmoista systemaattista. Ainekaa aiemmin tullut vastaan, että mietin ihan sitten että olisi sellainen avoin laatikko, johon oppilas voisi aina käydä laittaa vaikka jonkun viestin, jos herää joku huoli niin se voisi olla ihan tehokaskin toimi” (H5).

Yhteisopetusta ja opetuksen sisältöä koskevaa tiedonkeruuta toteuttivat enemmän yläkoulun ja lukion opettajat (H1, H4-H7), kuin alakoulunopettajat tämän aineiston perusteella. Oppilaille annettiin opettajien kertoman mukaan kokeiden yhteydessä mahdollisuus antaa palautetta, tuoda näkemyksiään esille tai esittää toiveita opetukseen liittyen seuraavasti: ” [...] jos on koe, niin siellä sitten vähän semmoinen itsearviointi ja saattaa olla terveisiä, risuja, ruusuja ja niitä sitten pystyy huomioimaan. ” (H4) Osa tiedonkeruusta toteutettiin havaintojen kautta, mutta se erotettiin omaksi alakategoriakseen, koska se korostui aineistossa. Aineistosta tulkitaan, että oppilastuntemusta ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia kerätään säännöllisesti, mutta sitä voitaisiin toteuttaa sekä alakoulun että yläkoulun puolella monipuolisemmin, jotta oppilaat tulisivat eri asioissa paremmin kuulluksi.

Oppilastuntemus -pääteeman alakategoriaan ”havainnointi” liitettiin aineistosta kohdat, joissa havainnoinnin merkitys osana oppilaiden osallisuutta nostettiin esille, esimerkiksi seuraavasti: ”Se lähtee siitä havainnoinnista. Me tosi paljon jaetaan sitä yhteistä tietoa ja sitten niitä havaintoja ja mitä on tapahtunut.” (H3) Yhteisopettajuudessa havaintojen määrä ja näin ollen oppilastuntemus haastateltavien kertoman mukaan monipuolistui ja vähintään kaksinkertaistui (H1-H6). Siihen viitattiin näin: ”Sekin oppilaantuntemus tässä koko ajan lisääntyy kun tehdään yhdessä ja keskustellaan niistä lapsista paljon ja ja mietitään jatkuvasti sitä niin ku jokaisen parasta.” (H2) Haastateltavien H2 ja H3 kohdalla havainnointi ja siitä keskusteleminen yhteisopetusparien kanssa korostui osana oppilaan tuntemusta ja oppilaan osallisuutta. Havaintoja jaettiin aineiston perusteella säännöllisemmin alakoulussa, kuin yläkoulussa tai lukiossa. Alakoulun opettajat (H2, H3) kertoivat, että heillä oli viikoittain yhteinen suunnittelu-aika, jolloin he käsitelivät myös tekemiään havaintoja oppilaista. Yläkoulussa ja lukiossa havaintoja ei juurikaan ehditty jakamaan työparin kanssa (H1, H4-H7).

Aineistosta tulkittiin, että opettajat kokevat yhteisopetuksen vahvistavan opettajien tekemiä havaintoja. Yhteisopetuksessa erilaiset opettajat erilaisista lähtökohdista havainnoivat erilaisia asioita, mikä syvensi ja antoi uutta näkökulmaa haastateltavan H5 mukaan oppilastuntemuksesta:

” [...] niin nostin sitten esille yhden oppilaan käytöksen, joka oli tosi sillein naisvihamielistä ja se oli sillein semmonen, mikä tulikin miesopettajille ihan niinku yllätyksenä. Tai että siinähan pääsee näkemään ihan uutta näkökulmaa. ” (H5)

Oppilastuntemuksen neljäs alakategoria oppilaslähtöisyys heijastui kaikkiin edellä mainittuihin kohtiin. Oppilaan oma-aloitteisuus liittyy oppilaan luonteeseen aineiston perusteella seuraavasti: ”*Just niissä spontaaneissa tilanteissa varmaan, että kyllähän niissä ne kaikista rohkeimmat ja äänekkäimmät varmaan helposti niinku tulee kuulluksi.*” (H2). Aineistosta tulkittiin, että ne opettajat, jotka korostivat osallisuuden ja siihen liittyvien arvojen merkitystä myös pohtivat sitä tuleeko luokassa jokainen oppija kuulluksi. He (H2, H3, H5) kuitenkin kokivat, että yhteisopetusluokissa oppilaiden omien näkemysten esille tuomista helpotti opettajien läsnäolo, kuten seuraavassa katkelmassa todetaan:

”Minulle joku oppilas saattaa näyttäytyä, vaikka kiukkuisena ja sitten hän on saanutkin jollekin toiselle opettajalle kerrottua, että hän nukkuu huonosti eikä kerennyt syödä aamupalaa eli useammasta näkökulmasta sitä lasta katsellaan, niin se lapsi tulee, mun kokemuksen mukaan, paremmin kohdatuksi.” (H2)

Aineiston perusteella todettiin, että oppilastuntemus on keskeinen osa oppilaiden osallistamista opettajien mielestä. Osittain oppilastuntemus -pääteema nivoutuu seuraavaan pääteemaan eli osallistaviin käytänteisiin, koska oppilastuntemuksen lisääminen tulkitaan osallistavana käytänteenä aineiston pohjalta. Seuraavassa luvussa esitellyt käytänteet eroavat tämän luvun käytänteistä, sillä ne ovat konkreettisempia.

6.3 Oppilaiden mahdollisuudet osallistua yhteisopetuksen suunnitteluun

Toinen pääteema käsitteli osallistavia käytänteitä, joiden avulla oppilaat osallistuvat yhteisopetuksen suunnitteluun. Tässä luvussa käsitellään oppilaiden osallisuutta luokan sääntöjen suunnittelussa, oppimiseen liittyvien valintojen tekemisessä sekä juhlien tai oppimisympäristöjen suunnittelussa (ks. Taulukko 6.).

Taulukko 6. Osallistavat käytänteet -pääteema alakategorioineen

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
Osallistavat käytänteet	Sääntöjen suunnitteleminen yhdessä	<i>”Meidän luokan oppilaat ovat sitten saaneet itse määritellä heidän mielestä tärkeimmät neljä sääntöä, mitkä on meidän oman luokan sellaiset tärkeimmät sitten mihin perustetaan se meidän luokassa oleminen.”</i> (H2)
	Oppimiseen liittyvät valinnanmahdollisuudet	<i>”Jos mieltii niinku arvioitavia töitä niin aika vähän heillä on sitten siihen ollut sanavaltaa.”</i> (H4)

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
	Tapahtumat ja juhlat	<i>"Tähän kevätretkeen liittyen sitten taas oppilaat sai pudottaa niinku semmoiseen laatikkoon [...] ideoita." (H3)</i>

Osallistavat käytänteet -pääteemaan kuuluvan alakategorian "sääntöjen suunnitteleminen yhdessä" yhteyteen liitettiin aineistosta kohdat, joissa oppilaat osallistuivat luokansääntöjen laatimiseen. Säännöt suunniteltiin suhteessa koulun yhteisiin järjestyssääntöihin (H2-H4, H6) tai jätettiin niiden perusteella suunnittelematta: *"Toisaalta helppo että kun on ylhäältä tulee, niin kun ne semmoiset säännöt ja rakenteet niin niin sitten ei tarvitse niinku koeta sitten tekemään."* (H1)

Lukio-opettajan mukaan opiskelijoiden osallistaminen sääntöihin koettiin turhana, sillä luki-ossa ei ollut haasteita sääntöihin sitoutumisessa. Yläkoulussa säännöt sovittiin haastateltavien mukaan lähinnä suullisesti. Sen sijaan alakoulussa sääntöjen suunnitteluun käytettiin aikaa ja siihen oli mahdollista osallistua usealla eri tavalla. Ensin oppilaat saivat pohtia sääntöjä itsenäisesti Post it -lapuille kirjoittaen, jonka jälkeen niistä käytiin yhteistä keskustelua (ks. Taulukko 6.). Aineistosta tulkitaan, että osallistuminen sääntöjen suunnitteluun ja on yksi tapa osallistua yhteisopetuksen suunnitteluun ja vaikuttaa omaan oppimisympäristöön.

Toinen alakategoria tämän teeman sisällä käsitteli oppilaiden mahdollisuuksia tehdä oppimiseensa liittyviä valintoja, joita opettajat kertomansa mukaan oppilailleen mahdollistavat. Ne tulkittiin toiseksi tavaksi osallistua oman oppimisen suunnitteluun yhteisopetusluokissa. Haastatteluissa nostettiin esille, että oppilailla on toisinaan mahdollisuus valita työskentelyn yhteydessä, minkä tehtävän tekee (H1-H7) tai miten harjoittelee esimerkiksi kokeeseen (H4, H6). Opettajien kertoman mukaan tehtävävaihtoehdot, joista oppilailla oli mahdollisuus valita, olivat usein opettajalähtöisesti suunniteltuja ja valittuja.

"Mä voin tehdä vaikka sanalistan, ja oppilas valitsee että tekeekö sanalistan ja opettelee keskeisiä käsitteitä. Tai sitten mulla on joku peli, että pelaako sitä kertauspeliä vai haluaako lukea niinku itsenäisesti ja tehdä muistiinpanoja, että se on niinku ollut ehkä semmoinen hetki, niin siellä on enemmän valinnanvapautta." (H6)

Niiden toteuttaminen koettiin kuitenkin työläänä, mutta opettajat perustelivat tarjoamiaan valinnanmahdollisuuksia osallisuuden toteuttamisella (H2-H4, H6) ja demokratiakasvatuksella (H5), kuten seuraavassa katkelmassa tehdään:

”Niin jotenkin se demokratiakasvatus ja se että pääsisi osallistumaan tai osallistamaan niitä opettajana on niinku läsnä hyvinkin pienillä tavoilla, että yleensä on niinku jotain erilaisii ja saat valita jotenkin vähän sitä, että minkälaisen tehtävän teet ja olenkin aika joustava siinä.” (H5)

Yläkoulussa ja lukiossa (H4-H7) oppilaille oli annettu aineiston perusteella mahdollisuuksia valita, miten osoittaa osaamistaan, esimerkiksi: *”Oppilaat sai itse valita, että tekeekö niin kun esseen vai sitten semmoisen ajatuskartan” (H4)*. Opettajien mukaan tällaista pitäisi tehdä enemmänkin, mutta tämänkin esteenä he kokivat sen, että valinnanvaihtoehtojen suunnittelu oli työlästä (H4-H6). Oppilaat pystyivät vaikuttamaan oman oppimisen suunnitteluun, sillä yhteisopettajat olivat antaneet ennen koetta oppilaalle monisteen, jossa kerrottiin, mitä kunkin arvosanan saavuttamiseksi edellytetään: *”Eli on ollut myös tällaista, että että oppilas on tavallaan itse voinut vähän miettiä, että paljonko hän haluaa tähän aineeseen, vaikka ponnistaa tai ylipäättään, että että mikä on se hänen oma tavoitteensa.” (H4)*

Aineiston perusteella alakoulussa oppilaille tarjoutui valinnan mahdollisuuksia lähinnä tehtävien tekemisen sekä tekstin lukemisen tavan ja lukupaikan suhteen (H2, H3). Kuitenkin kahdessa haastattelussa (H1, H3) ilmeni, että oppilaiden osaaminen vaikuttaa siihen, miten paljon opettaja voi tarjota heille valinnanmahdollisuuksia:

”Mutta tänä vuonna kun mä olen erityisluokanopettajana niin mä joudun vetämään tosi sillein opettajajohtoisesti, että hyvin sillein selkeitä ohjeita ja siinä monesti niinku tehdään samaa tehtävää niinku yhdessä [...] että se kyllä kuihduttaa tommoista niinku vapautta valita.” (H3)

Oppimiseen liittyviä valintoja koskevan alakategorian katkelmissa ilmeni, että haastateltavat puhuivat paljon konditionaalimuodossa pohtien sitä, että valinnanmahdollisuuksia pitäisi tarjota oppilaille enemmän esimerkiksi sen suhteen, miten ja missä oppilas oppii ja harjoittelee. Seuraavista katkelmista ilmenee, että yhteisopetus tarjoaisi tähän myös mahdollisuuden:

”Että olisihan tässä todella paljon mahdollisuuksia eriyttää monella tapaa tätä opetusta, että kun meitä on neljä opettajaa tässä luokka-asteella niin kyllä sellaista pystyis niinku toteuttamaan tosi hyvin. Että olisi tällaista erilaista työskentelymahdollisuutta ja muuta.” (H3)

” Että ehkä pitäisi olla, voisi vaikka tarjota enemmän eri mahdollisuuksia, että nyt tällä tunnilla on kolme eri tilaa. Tuossa tilassa tehdään tätä tehtäväkirjan kautta. Tässä tilassa tehdään tätä tällä toisella metodilla.” (H2)

Haastatteluissa kuvattiin sitä, miten yhteisopetus vaikuttaa myönteisesti oppilaan valinnan mahdollisuuksiin, sillä oppilas voi valita sen, keneltä opettajalta pyytää apua kussakin tilanteessa. Lisäksi oppilas voi pyytää apua ensin toiselta opettajalta ja sen jälkeen vielä toiselta opettajalta, mikäli koki, ettei aivan ymmärtänyt opetettavaa asiaa. Oppilas hyötyi siitä, että yhteisopettajat opettivat eri tavoin, kuten todettiin seuraavassa katkelmassa: *” [...] mutta sitten jollakin toisella oppilaalla se minun tapa opettaa menee aivan niin ku sillein että äh ja että mitä, mutta sitten kun kollega opettaa sen saman asian niin he on sillein, että okei joo.”* (H2). Aineistosta tulkittiin, että oppilaille oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, kummalta opettajalta pyysi apua (H1-H2, H4-H7), mikä lisää osallisuutta ja oppilaan aktiivisuutta.

Osallistavat käytänteet -pääteeman alakategoriaan ”juhlat ja tapahtumat” liitettiin eniten katkelmia. Aineistosta pääteltiin, että oppilaille on mahdollisuus osallistua juhlien ja tapahtumien suunnitteluun, mikä liitettiin haastatteluissa osallisuuteen: *”Sellainen osallisuus tulee varmaankin siitä, että me ollaan niinku oppilaiden toiveita kuunneltu erityispäivissä ja retkissä ja me ollaan varainkeruussa yhdessä mietitty oppilaitten kanssa yhdessä.”* (H3). Opettajat kokivat merkityksellisenä sen, että oppilailta kysyttiin näkemyksiä erilaisin keinoin, sillä oppilaat ovat erilaisia: *”Mä uskon, että osa oppilaista osaa paremmin kuin toiset että ne ehkä ne ujut. Ujut ja arat oppilaat saa sitten vaikka tällä Post-it lappumenetelmällä ne tuotua esille niitä mielipiteitään.”* (H2). Keskusteluissa ilmeni, että oppilaille on opettajien kertoman (H2, H6) mukaan annettu mahdollisuus suunnitella esimerkiksi juhlaa hyvinkin kokonaisvaltaisesti:

”Ja he saa itse tehdä itse sanoittaa laulun ja itse mieltää koreografian tanssiin ja he on saaneet itse päättää haluaako he laulaa, tanssia, rummuttaa vai ei mitään näistä ja haluaako joku tehdä koristeita, mieltää juontoja? Haluaako joku juontaa eli heillä on niinku paljon semmoiseen kyllä päätäntävaltaa.” (H2)

Oppilaiden osallistamista palkintojen valintaan, tapahtumien ja juhlien suunnitteluun perusteltiin sillä, että osalle oppilaista se voikin olla tärkeä näytönpaikka ja mahdollisuus onnistua eli: *” [...] jos yhdessä järjestetään vaikka buffettia tai jotain, niin semmoinen tyyppi joka on*

vaikka muuten ujo ja näin niin se voi saada tosi paljon boostia siitä, että ne pääsee itse suunnittelemaan” (H5). Lisäksi oppilaiden toiveita, joita toteutettiin osana opetusta olivat tietokonetunnit ja pelaaminen, kuten Kahoot.

Tämä toinen pääteema käsitteli oppilaiden osallistamista yhteisopetuksen suunnitteluun konkreettisten osallistamisen käytänteiden kautta. Aineiston perusteella voidaan tulkita, että osallistumismahdollisuudet olivat rajalliset ja perustuivat opettajalähtöisiin pedagogisiin valintoihin. Joitakin valinnanmahdollisuuksia tarjottiin, mutta niiden tekeminen oli opettajalähtöistä ja koettiin työläänä. Juhlien ja sääntöjen suunnitteluun oppilailla sen sijaan oli mahdollisuus osallistua. Aineistosta tulkittiin, että oppilaita voitaisiin osallistaa enemmän yhteisopetuksen suunnitteluun, mutta ideoita ei juurikaan ole sen toteuttamiseen. Perehdytään seuraavassa luvussa lisää näihin osallisuutta rajoittaviin tekijöihin.

6.4 Osallisuuden mahdollistamista rajoittavat tekijät

Oppilaiden osallisuus yhteisopetuksen suunnittelussa näyttäytyi haastatteluaineistossa haasteelliselta, ja sitä rajoittivat aineiston perusteella suunnitteluajan vähäisyys, yhteisopettajien välisen keskustelun puuttuminen, ideoiden puuttuminen sekä oppilaiden osaaminen ja yhteisopetus (ks. Taulukko 7.).

Taulukko 7. Osallisuutta rajoittavat tekijät

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
Osallisuutta rajoittavat tekijät	Suunnitteluajan vähäisyys	" Se on vähän sellaista että sitä tapahtuu niin kun hetkessä ja opehuoneessa aika spontaanistikin ja välituntisin ihan sen niinku tarpeen mukaan." (H4) " [...] että mun mielestä se on just se olennaisin vaihe, missä se osallistaminen sitten toteutuis. Niin ei ehkä sillein ole sitä samalla tavalla päässyt sitten tekemään. " (H5)
	Yhteisopettajien välisen keskustelun puuttuminen	" Ehkä kaipaisin kanssa just siihen niinku suunnitteluun enemmän sitä tukea, että kuitenkin sitten kokevat lajitella on paras osaaminen siitä ja siitä niinku vaikka kielitietoisesta opetuksesta tai muuten just sitten eriyttämisestä tai tän tyyppisestä" (H6)
	Ideoiden puuttuminen	" [...] että jos tulee joku rakentava ehdotus niin se varmasti huomioidaan ihan ihan varmast huomioidaan." (H1)

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
	Oppilaiden osaamisen taso	<i>"Mutta jos joku on toivonut esimerkiksi tietokone-tuntia, niin kyllä mä sitten oon yrittänyt semmoisen johonkin kohtaan järjestää."</i> (H3)
	Yhteisopetuksen työtavat	<i>"Miten he erityisopettajat niinku mieluummin toimii, että osa on semmoisia että on niinku melkein aina pienryhmässä. Ja, sitten mä mietin, että se mun oppilastuntemus siinä kärsii, kun en kohtaa niitä oppilaita niin usein."</i> (H6)

Haastatteluissa nostettiin esille suunnitteluajan vähäisyys ja sen vaikutus oppilaiden osallisuuden tai osallistamiseen: ” [...] opetuksen suunnittelua, että mun mielestä se on just se olennaisin vaihe, missä se osallistaminen sitten toteutuis.” (H5). Haastateltava H5 kuvaa sitä, kuinka suunnitteluvaiheessa opettajat mahdollistavat osallisuuden, koska ehtivät miettiä, miten ja milloin osallistavat oppilaita. Suunnittelu-aikaa oli erityisesti yläkouluopettajilla (H1, H4-H6) ja lukio-opettajalla (H7) liian vähän, sillä he tekivät yhteisopetusta useiden opettajien kanssa, jolloin suunnittelulle oli liian vähän aikaa, ja sitä kaivattiin enemmän (H1, H4-H7). Suunnitteleminen oli myös spontaania: ” se on vähän sellaista että sitä tapahtuu niin kun hetkessä ja opehuoneessa aika spontaanistikin ja välituntisin ihan sen niinku tarpeen mukaan. (H4). Haastatteluissa oli eroavaisuuksia sen suhteen, miten opettajat ymmärsivät suunnittelu-työnjakoa, esimerkiksi haastateltava H1 totesi, että ” Inklusiossa tapahtuu ihan sillein, että aineenopettaja suunnittelee aina”, mutta haastateltava H6 taas toivoi erityisopettajilta enemmän osallistamista suunnitteluun. (Ks. Taulukko 7.). Aineiston perusteella tulkitaan, että suunnittelu on keskeinen osallistamisen vaihe, mutta yhteisopetuksen suunnittelukäytänteet edes yhteisopettajien välillä eivät ole selkeät.

Oppilaiden osallistamisen mahdollistamiseen suhtauduttiin haastatteluissa siten, että sitä voisi toteuttaa enemmänkin, mutta haastatteluissa nostettiin esille vain muutamia ideoita ja todettiin erilaisin sanamuodoin, että voisihan sitä toteuttaa enemmänkin, kuten näin: ”Ajattelen, että ei ne varmaan tarpeeksi saa vaikuttaa, että voisivat he varmaan jollakin tavalla vaikuttaa enemmänkin.” (H2).

Aineistosta oli pääteltävissä, että osallistamisen mahdollistamisen rajoittavia tekijöitä opettajien kertoman mukaan oli oppilaiden osaamisen epäileminen ja osallisuuteen opettamisen puuttuminen. Vain yhdessä haastattelussa pohdittiin sitä, että oppilaille pitäisi opettaa osallisuutta:

” [...] oppilaat on tottunut niinku sitä meidän neuvottelua ja keskustelua katsomalla itsekin aika hyviksi neuvottelijoiksi ja keskustelijoiksi ja ja ja sitten niinkun he on aika usein siis ylipäättänsä mukana meidän keskustelussa he saattavat niinku kommentoida tai auttaa tai tai olla jotenkin siitä niinku ihan osallisena.” (H2)

Yhteisopetuksen suunnittelun yhteydessä nostettiin esille yhteisopetuksessa käytetyt työtavat. Oppilailla ei ollut opettajien kertoman perusteella mahdollisuutta vaikuttaa siihen, millaisia työtapoja yhteisopetuksessa käytetään. Haastatteluissa kerrottiin, että monipuolinen yhteisopetuksen menetelmien käyttö lisää oppilaiden osallisuutta (H2), monikanavaista oppimista (H2, H4, H5) ja eriyttämistä (H1-H7) esimerkiksi näin: ”nyt on hyvä kun on kolme tilaa, nii pystyy niinku eriyttämään sitä hommaa ja jotkut voi olla yhdessä tilassa tekemässä jotain toista ja toiset toisessa tilassa tekemässä jotain toista.” (H2). Eräessä haastattelussa kritisoitiin kuitenkin eriyttävää yhteisopetusta, jolloin aineenopettaja (H6) ei opi tuntemaan kunnolla oppilaitaan, kun oppilaat ovat usein pienryhmässä. Haastatteluissa tuotiin esiin, että opettajat käyttivät eniten avustavaa opetusta ja vähiten kiertopistetyöskentelyä, vaikka jälkimmäistä pidettiin hyvänä tapana hyödyntää useamman opettajan läsnäoloa (H1, H4-H6). Työtapojen hyödyntäminen osana osallisuutta vaatisi aineiston perusteella myös enemmän suunnittelu aikaa.

6.5 Tulosten suhteutuminen aiempaan tutkimukseen

Tarkastellaan seuraavaksi saavutettuja tuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Tutkimusjoukko erosi jonkin verran tyypillisestä Suomessa toteutettavasta yhteisopetuksesta. Tutkimusjoukkoon kuului peräti neljä opettajaa (H1-H4), jotka toteuttivat tiiviimpää yhteisopetusta, kuin Suomessa yleensä on tapana (Friend ym., 2010, 12; Rytivaara ym. 2024, 2; Sinkkonen ym., 2018, 21). Sujuvaan yhteisopetukseen vaikuttaa opettajien samankaltainen arvo maailma opettamista ja oppimista kohtaan (Dieker, 2001, 15, 19–20; Jortveit & Kovač, 2022, 292–294 Sirkko ym., 2020, 33, 37; Väyrynen & Poskiniemi, 2020, 158). Tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän opettaja oli käynyt arvokeskustelua kertomansa mukaan, sitä enemmän hän myös toteutti osallistavia menetelmiä. Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että arvokeskustelulle ole juurikaan aikaa. Pedagogista dialogia, neuvottelua ja yhteistä suunnittelu-aikaa (Dieker, 2001, 15, 19–20; Rytivaara ym., 2024, 2–3; Sirkko ym., 2020, 37) toivottiin aineistossa lisää ja niiden uskottiin vaikuttavan myönteisesti oppilaiden osallistamisen mahdollisuuksiin.

Tutkimustulosten perusteella opettajat halusivat toteuttaa oppilaiden osallisuutta ja tietävät sen olevan lasten oikeus (esim. PL 2, 6, 6.3 §). Oppilaiden osallistaminen yhteisopetuksen

suunnitteluun näyttäytyy aineiston perusteella kuitenkin haasteelliselta, työläältä ja vaikealta. Oppilaiden osallistumista mahdollistettiin tulosten perusteella lähinnä oppilaiden kuulemisen kautta (Alanko, 2016, 56; Kiilakoski & Niemi, 2021, 193). Jos tulosta verrataan Hartin (1992) lasten osallisuuden tikapuihin, havaitaan, että lasten kuuleminen voi olla osallisuutta tai osallistumattomuutta riippuen siitä, miten kuuleminen toteutetaan. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että kuuleminen tapahtui pääosin aikuisten ehdoilla eli lapsilta selvitettiin asioita, joita opettajat halusivat heiltä tietää (vrt. Hartin osallisuuden tikapuut). Vaikka oppilaita kuunneltiin ja heiltä tiedusteltiin opettajien kertoman mukaan useita asioita, kuten kouluviihtyvyyttä, ei oppilaita juurikaan ollut opetettu tai tuettu oman mielipiteen ilmaisuun. Jos osallisuuteen liittyviä taitoja ei harjoiteta, ei osallisuus välttämättä toteudu (Kiili, 2008, 60; Shier, 2001, 110–111). Tutkimustulokset vastaavat Stenvallin (2018, 26, 140) tutkimusta, jonka mukaan lasten osallisuus ja toimijuus ovat riittämättömiä Suomessa.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että keskeinen opetusta ja osallisuutta ohjaava arvo oli kohtaaminen, ja siihen opettajat kertomansa perusteella pyrkivät (Kalliainen ym. 2021, 12; Tammi & Hohti, 2017, 70). Tutkimustulosten perusteella oppilaiden mahdollisuus osallistua yhteisopeutuksen suunnitteluun oli vähäistä ja lähinnä välillistä, eikä haastatteluissa juurikaan ilmennyt osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia tukevia rakenteita (Kiili, 2008, 60), vaikka suunnitteluun osallistaminen lisäisi oppilaiden sitoutumista koulutyöhön (Demetriou & Wilson, 2010, 54–64). Oppilaille oli mahdollisuus osallistua luokansääntöjen luomiseen sekä palkintojen tai retkien suunnitteluun (Alholm ym., 2023, 33, 59). Tutkimustuloksissa ilmeni, että oppilaat epäilevät mahdollisuuksiansa osallistua (Alanko, 2018, 61–61), mitä saattaa selittää se, ettei oppilaiden kanssa keskusteltu osallisuudesta ja sitä tehty muilla tavoin näkyväksi (Alanko, 2016, 70; Tammi & Hohti, 2017, 70).

7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä osallistumisen mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaille tarjotaan ja, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallistamiseen opettajien kertoman mukaan. Kun keskusteltiin lasten osallisuudesta osana yhteisopetuksen suunnittelua, havaittiin, että käyty keskustelu kohdistui oppilastuntemukseen, muutamiin osallistaviin käytänteisiin, arvoihin ja osallisuutta rajoittaviin tekijöihin. Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia tarkastellaan neljän keskeisen tutkimuslöydöksen näkökulmasta: 1) oppilastuntemus perustuu oppilaan oma-aloitteisuuteen ja opettajalähtöiseen tiedonkeruuseen, 2) yhteisopetuksen suunnitteluun osallistamiseen tarvitaan uusia ideoita, 3) arvoista keskusteleminen on tärkeä osa suunnittelua ja 4) yhteisopetus helpottaa haasteelliseksi koettua osallistamista.

7.1 Oppilaiden osallistaminen yhteisopetuksen suunnitteluun

Kaksi ensimmäistä tutkimuslöydöstä vastaa tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millä tavoin opettajat kertovat osallistaneensa oppilaita yhteisopetuksen suunnitteluun. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaille tarjotaan vain muutamia mahdollisuuksia osallistua yhteisopetuksen suunnitteluun. Nämä mahdollisuudet ovat lähinnä välillisiä, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja kerää tietoa oppilaasta (oppilastuntemus) ja hyödyntää tietoa yhteisopetuksen suunnittelussa. Tutkimuksen keskeinen tulos on, että oppilastuntemus rakentuu sen varaan, että oppilas kertoo näkemyksiään oma-aloitteisesti tai kysyttäessä. Oppilastuntemusta vahvistetaan jakamalla tehtyjä havaintoja yhteisopettajien kesken. Tällöin oppilastuntemus rakentuu sen varaan, että opettaja tekee oppilaan edun mukaisia havaintoja ja tulkitsee tekemiään havaintojaan oppilaan parhaaksi. Tulosten perusteella oppilastuntemus nähdään keskeisenä osana osallistamista, mikä vastaa aiempaa tutkimuskirjallisuutta (Kalliainen ym., 2021, 15). Tutkimuksessa havaitaan, että yhteisopetus vahvistaa ja monipuolistaa oppilaista tehtyjä havaintoja. Tutkimustuloksista havaitaan, että oppilaan etu korostuu yhteisopetusta ohjaavana arvona ja heijastuu tutkittavien puheessa oppilastuntemuksen merkitykseen osana oppilaan osallistamista.

Tutkimuksen perusteella todetaan, että yhteisopetuksen suunnitteluun osallistamiseen tarvitaan uusia ideoita. Tutkimuksen perusteella oppilaille tarjotaan vain muutamia mahdollisuuksia osallistua yhteisopetuksen suunnitteluun, mikä on harmillista, sillä aiempien tutkimusten perusteella oppilaat kokevat osallistumisen tärkeänä (Alanko, 2016, 62). Tulosten perusteella

oppilaille on enemmän tai vähemmän mahdollisuuksia osallistua yhteisopetusluokkien sääntöjen suunnitteluun sekä tapahtumien ja juhlien suunnitteluun (myös THL, 2021). Nämä olivat sekä selkeimmät että konkreettisimmat tulokset siitä, miten oppilaita voidaan osallistaa yhteisopetuksen suunnitteluun. Tulos on hieman ristiriidassa sen suhteen, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että luonteva tapa vahvistaa osallisuutta, on osallistuminen koulutyön ja ryhmän toiminnan suunnitteluun (Opetushallitus, 2014, 35). Tähän liittyen tuloksista voidaan päätellä, että opettajat tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia tehdä oppimiseen liittyviä valintoja yhteisopetusluokissa. Oppilaalla on opettajien kertoman mukaan toisinaan mahdollisuus valita, minkälaisen tehtävän tekee. Aineistoa tulkitaan siten, että valinnanmahdollisuudet nähdään osana osallistamista.

Tulosten perusteella oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia osallistua oppimisensa suunnitteluun yhteisopetusluokissa tekemällä valintoja sen suhteen, minkä tehtävän tekee tai miten harjoittelee kokeeseen sekä oppilastuntemuksen kautta. Jos näitä tuloksia verrataan, kouluosallisuuden ulottuvuuksiin (ks. Kiilakoski & Niemi, 2021, 194) havaitaan, ettei oppilaille ole opettajien kertoman mukaan mahdollisuuksia keskustella osallisuuden tunteesta. Tutkimustulosten suhteutuminen Hartin (1992) lapsen osallisuuden tikapuihin osoittaa, että oppilaille on aineiston perusteella rajalliset mahdollisuudet ideoida ja toteuttaa heistä lähtöisin olevia projekteja. Kaikki esille nousseet mahdollisuudet olivat lähinnä opettajalähtöisiä. Shierin (2001, 110–111) osallisuuden polkuun verraten oppilaille on mahdollisuuksia tulla kuulluksi, mutta myös tämän teorian valossa voidaan todeta, ettei opettajien kertoman mukaan oppilaita opeteta tai tueta mielipiteen ilmaisuun.

7.2 Oppilaiden osallistamisen mahdollistaminen on haasteellista

Tutkimuksen kaksi jälkimmäistä tutkimuslöydöstä vastaavat tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten opettajien puheessa ilmenevät osallisuutta ja yhteisopetusta koskevat arvot ja muut tekijät heijastuvat heidän kuvailemaansa yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksien näkökulmasta. Vain yksi haastateltavista toi esille pitävänsä osallisuutta toimintaa ohjaavana arvona ja kaiken toiminnan lähtökohtana. Hän myös toteutti systemaattisempaa ja säännöllisempää arvokeskustelua työparien kanssa kuin muut haastateltavat. Osallisuuden lisäksi arvotavoitteita, joita opettajat nostivat esille, olivat osallisuus, viihtyvyys, oppilaan etu, kohtaaminen ja yhteenkuuluvuus. Ne ovat yhteneväiset yhteisopetusta ja osallisuutta käsittelevän aiemman tutkimustiedon kanssa (esim. Kalliainen

ym., 2021, 15; Keeley, 2015, 15). Yhteisopettajat, jotka omaavat samankaltaisen arvomaailman ovat sitoutuneempia yhteisopetukseen ja toteuttavat vaikuttavampaa opetusta (ks. Dieker, 2001, 15, 19–20; Sirkko ym., 2020, 37; Jortveit & Kovač, 2022, 292–294, Väyrynen & Poskinieniemi, 2020, 158). Tulososion perusteella opettajilla ei kuitenkaan ole tarpeeksi suunnitteluai-kaa, eikä aikaa käydä keskustelua arvoista. Keskeisenä tutkimuslöydöksenä pidetäänkin sitä, että arvoista keskusteleminen koetaan tärkeänä osana yhteisopetuksen suunnittelua, mutta siihen ei ole riittävästi aikaa.

Arvokeskustelujen ja suunnitteluajan puutteen lisäksi yhteisopetuksen suunnittelua ja oppilaiden osallistamista siihen rajoittavat yhteisopetuksessa käytetty työtapo, oppilaiden osaaminen ja opettajien ideoiden puuttuminen. Yhteisopetuksen työtapana avustava opetus ei osallista oppilaita yhtäläisesti, kuin esimerkiksi tiimiopettajuus (ks. Friedn & Cook, 1995). Oppilastuntemukseen ja osallisuuteen vaikuttavat lisäksi eriyttävän opetuksen määrä (esim. Keeley, 2015, 12). Kuitenkin merkittävänä ja huolestuttavana tutkimuslöydöksenä pidetään sitä, että opettajat eivät välttämättä usko oppilaiden taitoihin osallistua tai tuoda konkreettisia ideoita osaksi suunnittelua. Mikäli oppilaiden osaamiseen ei uskota, ei heille todennäköisesti myöskään tarjota mahdollisuuksia.

Lopuksi todetaan, että oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun opettajien kertoman mukaan rajoittaa kaikkein eniten se, että se on vaikeaa ja lasten osallisuuden mahdollistaminen onkin yksi suurimmista haasteista kouluissa (Kiilakoski & Niemi, 2021, 199). Tulosten perusteella yhteisopettajat eivät juurikaan kertomansa mukaan opeta oppilaille osallisuutta tai mielipiteiden ilmaisua eivätkä keskustelua osallisuudesta heidän kanssaan, jolloin lasten osallisuus ei voi toteutua, koska tunne osallisuudesta vaatii sen, että oppilailta kysytään asiasta (Kiilakoski & Niemi, 2021, 199).

Tutkimuksen tulososion pohjalta tehtiin tällaisia johtopäätöksiä. Tulososion pohjalta vastattiin tutkimuskysymyksiin ja tutkimusongelmaan eli siihen, mitä osallistumisen mahdollisuuksia yhteisopetuksen suunnitteluun oppilaille tarjotaan ja, mitkä tekijät ja arvot vaikuttavat oppilaiden osallistamiseen opettajien kertoman mukaan. Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien käsitysten mukaan oppilastuntemus on keskeinen osa oppilaiden osallisuutta. Oppilastuntemus perustuu opettajien kertoman mukaan sekä opettajalähtöiseen tiedonkeruuseen ja havainnointiin että oppilaan oma-aloitteiseen tiedon esille tuomiseen. Siihen saattaa vaikuttaa lisäksi se, että oppilaille ei opettajien mukaan juurikaan opeteta osallisuutta. Tutkimuksen perusteella yhteisopetuksen suunnitteluun osallistamisen näkökulmasta tarvitaan uusia ideoita. Opettajat

haluaisivat toteuttaa osallisuutta ja näkivät, että yhteisopetus tarjoaa siihen hyvän ympäristön. Käytännön ideoiden vähäisyys kuitenkin vaikutti siihen, että oppilaan osallisuuden mahdollisuudet yhteisopetuksen suunnitteluun ovat opettajien käsitysten mukaan rajalliset. Yhteisopetus lisää arvoista keskustelua, mikä aineiston perusteella lisää opettajan tarjoamien oppilaan osallisuuden mahdollisuuksien määrää. Arvokeskustelulle tai yhteissuunnittelulle ei opettajien mukaan ole riittävästi aikaa arjen keskellä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Syvennyttään tutkielman lopuksi vielä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen ideoita jatkotutkimuksille. Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta eri näkökulmista ja pyritään kertomaan lukijalle mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimusprosessista. Luotettavuutta arvioidaan tutkimuskohteen ja tarkoituksen näkökulmasta, tutkijan omaa sitoutumista työhön, tutkimusmenetelmää, tutkimusjoukko ja litterointia, aineistolähtöistä sisällönanalyysia, teoreettista viitekehystä ja tutkimusraporttia.

Arvioidaan aluksi tämän tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta luotettavuuden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.3). Tutkimuskohteenä oli oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet yhteisopetuksen suunnitteluun opettajien kertoman mukaan. Tutkimustavoite on ajan-kohtainen oppimisen tuen uudistuksen myötä, sillä tuen uudistuksessa vahvistetaan opettajien välisen yhteistyön ts. yhteisopettajuuden merkitystä (Perusopetuslaki 20 b §, 30.12.2024/1090). Yhteisopetus on merkittävä tutkimuskohde, sillä sen avulla pystytään vastaamaan erilaisiin koulua tällä hetkellä ravisteleviin haasteisiin, kuten levottomuuteen ja oppimistulosten laskuun (esim. Kokko, 2021, 80; Keeley, 2015, 13; Sinkkonen ym. 2018). Tutkimus lisää osaltaan tietoa yhteisopetuksesta, sillä yhteisopetusta ei juurikaan ole tutkittu osallisuuden näkökulmasta. Yhteisopetuksen suunnittelua on tutkittu aiemmin melko vähän. Lähihinä tutkimukset toteavat, että yhteissuunnittelulle ei ole riittävästi aikaa (ks. Kokko, 2021, 57; Scruggs & Mastropieri, 2017; Sirkko ym., 2020, 33). Näihin tutkimusaukkoihin tällä tutkimuksella on pystytty osittain vastaamaan. Tutkimuksen laatija kokee tutkimuskohteen rajauksen hyvänä ja selkeänä sekä tutkimuksen johdonmukaisuutta tukevana.

Tarkastellaan seuraavaksi tutkijan sitoutumista tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6.3). Tutkimuksen laatijan mielestä tutkimusongelma oli alusta alkaen kiinnostava, koska tutkimuksen laatija koki ja kokee yhä yhteisopetuksen mahdollisuudet laajoina. Tutkimus rajattiin koskemaan yhteisopetuksen suunnittelua, koska tutkimuksen laatija uskoi, että yhteisopetusta

toteuttavilla opettajilla on keinoja toteuttaa laadukasta yhteissuunnittelua aikaresurssien vähäisyydestä huolimatta. Tutkimustulokset kuitenkin vahvistivat sitä, että suunnitteluajan puute yhteisopetuksessa haastaa sen toteuttamista ja oppilaiden osallistamista. Oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet nousivat tutkimusongelman keskiöön, koska tutkimuksen laatija ajatteli, että yhteisopetus tarjoaa paremmat osallisuuden mahdollisuudet oppilaille, kun osallisuutta on useampi kuin yksi opettaja toteuttamassa. Tutkijan ajatukset ovat vahvistuneet tutkimuksen myötä. Lisäksi tutkijan käsitys sisäistettyjen opetuksellisten arvojen merkityksestä opetukseen on vahvistunut. Erityisesti tätä tutkija aikoo pohtia omassa tulevassa opetustyössä.

Arvioidaan seuraavaksi aineiston keruuta eli tutkimusmenetelmää, tutkimusjoukkoa ja litteointia tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.3). Tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu haastattelu, koska tutkimuskohteena on opettajien käsitykset siitä, miten he mahdollistavat kertomansa mukaan oppilaiden osallistumista yhteisopetuksen suunnitteluun. Kun tutkimuskohteena ovat käsitykset, sopivat tutkimusmenetelmäksi laadullinen haastattelu (Hirsjärvi ym. 2009, 205; Puusa & Juuti, 2020). Puusa (2020, luku 6) kirjoittaa, että haastattelu sopii menetelmänä erityisen hyvin silloin, kun tutkitaan abstraktia ilmiötä, joka on tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen perusteella monitulkintainen osallisuus (ks. Stenvall, 2018, 21). Tutkimusmenetelmäksi oli alussa valittu teema-haastattelu -menetelmä, minkä takia tutkimuksen haastattelurungossa on näkyvillä yhä teemat ja menetelmäosiossa esitellään kyseiset teemat. Tutkimuksessa kuitenkin päädyttiin käyttämään puolistrukturoituhaastattelumenetelmää, koska se vastasi tutkimuksen tarkoitukseen ja tuki paremmin haastatteluprosessia (ks. Puusa, 2020, luku 6). Vaikka haastattelurunkoon määriteltiin kysymykset melko tarkasti, ei tutkimus kuitenkaan ole täysin strukturoitu, sillä haastatteluissa kysyttiin täydentäviä kysymyksiä ja lisäkysymyksiä. Tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä on lisätty kuvailemalla tarkasti tutkimusmenetelmää ja puolistrukturoitua haastattelua.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi saattanut lisätä monimenetelmällinen tutkimusmenetelmä, jossa haastattelun lisäksi olisi toteutettu esimerkiksi havainnointia. Tämä olisi lisännyt tutkimuksen metodista triangulaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.5). Haastattelumenetelmää voidaan valintana kritisoida myös tutkijan kokemattomuuden takia, sillä haastattelun tekeminen edellyttää kokemusta ja taitoa (Puusa, 2020, luku 6). Ehkä juuri tästä syystä, haastattelijan kokemattomuuden takia teemahaastattelurunko muuttui vähitellen puolistrukturoiduksi

haastatteluksi. Selkeät hyvin muotoillut kysymykset vähensivät tulkintavirheitä haastattelutilanteissa (Puusa, 2020, luku 6). Myös haastattelun esitestaaminen tuki aineiston keruun luotettavuutta ja tiedon saavuttamisen takaamista.

Laadullisen tutkimuksen aineistoon valittiin tutkimusjoukoksi henkilöitä, jotka ovat toteuttaneet yhteisopetusta lukukauden 2024–2025 aikana. Haastateltavilla oli näin ollen omakohtaista kokemusta aiheesta, jolloin heitä voidaan pitää tutkimuskohteen asiantuntijoina ja voidaan sanoa, että näyte on tarkoituksenmukainen ja harkinnanvarainen (ks. Puusa, 2020, luku 6; Puusa & Juuti, 2020, luku 4.). Tutkimusjoukko koostui seitsemästä haastateltavasta. Tutkimukseen osallistuvien määrän tulisi olla otokseltaan edustava ja tiedon yleistettävissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4). Jokainen haastattelu on kvalitatiivisessa tutkimuksessa ainutlaatuinen, sillä opettajat ja luokat ovat ainutlaatuisia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 5.2). Tästä syystä voidaan todeta, että jokainen haastattelu osaltaan rikastutti aineistoa, vaikka saavutetun informaation määrä väheni haastattelujen myötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4.1). Tutkimusjoukko rajattiin seitsemään haastateltaviin, minkä todettiin riittävän siihen, että tutkimusongelmaan kyettiin vastaamaan.

Tutkimusjoukko kerättiin lähettämällä tutkimustiedote (Ks. Liite 1.) erilaisiin opetustyötä käsitteleviin Facebook -ryhmiin. Facebookin kautta tutkimustiedote saavutti tuhansia opettajia, mutta samalla se rajaa pois niiden opettajien saavutettavuuden, jotka eivät käytä Facebookia lainkaan tai säännöllisesti. Tutkimusjoukosta oli lisäksi havaittavissa tietynlaista harrastuneisuutta. Useampi haastateltava (n=3) kertoi, että osallistuu tutkielmiin aina, kun heillä on aiheeseen sanottavaa. Luotettavuuden kannalta voidaankin pohtia sitä, miten tutkimustiedotteen lähettäminen Facebookissa vaikutti tutkimusjoukon rajautumiseen ja sitä kautta tutkimustuloksiin. Olisiko satunnaisotoksella saavutettu erilainen aineisto ja päädytty erilaisiin tutkimustuloksiin? Tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan kuitenkin todeta, että suurin osa haastateltavista (n=6) ei ollut aktiivisesti pohtinut oppilaiden osallistamista osaksi yhteisopetuksen suunnittelua.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.5). Tietoa olisi voitu tällöin kerätä opettajien lisäksi myös oppilailta. Tutkimusjoukon valinta kohdistui kuitenkin vain opettajiin, koska tutkimuskohteena oli opettajien kertoma tieto tutkimusaiheesta. Jos tutkimuksessa olisi selvitetty oppilaiden kokemuksia, olisi heidän mukaansa ottaminen ollut keskeisessä osassa. Tämä tutkimuksen aineisto käsittelee opettajien näkökulman ja sen todettiin vastaavan tutkimusongelmaan.

Puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla kerätty tutkimusaineisto litteroitiin sanatarkasti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta, sillä litteraatti ei ole juurikaan riippuvainen litteroijan tekemistä tulkinnoista. Arvioidaan seuraavaksi litteroidun tutkimusaineiston analysoinnin toteutumista ja tuloksiin päätymistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.3)

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka toteutuminen yritettiin raportoida mahdollisimman tarkasti tutkimuksen luotettavuuden ja toistettavuuden varmistamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.4). Analysointimenetelmä kohtaa toisinaan kritiikkiä, koska tutkijat eivät välttämättä kykene tekemään sisällönanalyysin pohjalta mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan ikään kuin toistavat järjestämäänsä aineistoa tutkimuksen tuloksina (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4). Tämän tiedostamiselle pyrittiin siihen, ettei tässä tutkimuksessa ainoastaan kirjata uudelleen järjestettyä aineistoa, vaan pyritään aktiivisesti tekemään aineiston pohjalta johtopäätöksiä. Ne on esitelty sekä tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa että pohdintaluvussa.

Sisällönanalyysissä toteutetun tulkinnan ja päättelyn tukena käytettiin tutkimuksen teoreettista viitekehystä, mikä tukee tutkimuksen toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Tätä tulkinta ja päättelyprosessia pyrittiin kuvaamaan. Tutkimuksen toistettavuuden ja luotettavuuden kannalta on tärkeää, että prosessi on raportoitu ja prosessin kuvaamista on havainnollistettu kuvioiden ja taulukoiden sekä aineisto-otosimerkkien kautta. Kuviot ja taulukot lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä, sillä lukija voi niitä havainnoimalla tehdä johtopäätöksiä siitä, miten arvioi tutkijan tulkintaprosessia ja analyysiprosessia. Prosessia ja tehtyjä tulkintoja ei ole testattu toisilla tutkijoilla, mikä olisi osaltaan lisännyt tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 6.4). Tutkimuksen johtopäätökset ovat yksinomaan tutkijan itsensä aineistosta tekemiä päätelmiä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on melko laaja ja siinä perehdytään sekä yhteisopetukseen että osallisuuden monipuolisesti. Toisaalta tämä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, koska aiempaan kirjallisuuteen on tutustuttu laajasti. Toisaalta etenkin yhteisopetusta koskeva teoriaosa saatetaan nähdä tutkimustulosten valossa liiankin laajana. Tätä selittää se, että tutkimuskirjallisuudessa yhteisopetusta voidaan toteuttaa erilaisilla työtavoilla (ks. Friend & Cook, 1995) ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät. Tutkimusaineistossa yhteisopetuksen toteuttamisessa käytetyt työtavat ovat suppeammat, ja vain osa työtavoista ilmenee aineistosta kunnolla. Kun tutkimusraporttia viimeisteltiin, mietittiin pitäisikö teoriaosaa yhteisopetuksen kannalta

supistaa. Päädyttiin kuitenkin siihen, että kattava teoria syventää ymmärrystä tutkimuskoh-
teesta eli yhteisopetuksesta ja vahvistaa sitä, miksi yhteisopetusta on tärkeä tutkia. Oppilai-
den osallisuutta käsittelevä teoriaosa koettiin tarpeellisena, sillä se vahvistaa ymmärrystä siitä,
että osallisuuden tutkiminen ja mahdollistaminen on tärkeää niin lain, oikeuksien kuin oppi-
laan hyvinvoinninkin näkökulmista. Osallisuutta käsittelevässä teoriaosassa esitellään koulu-
osallisuuden ulottuvuudet (ks. Kiilakoski & Niemi, 2021, 194), Hartin (1992) lapsen osalli-
suuden tikapuut ja Shierin (2001, 110–111) osallisuuden polku, joihin oppilaan osallistumisen
mahdollisuuksia pystyttiin heijastamaan tulososiossa.

Arvioidaan lopuksi vielä tutkimusraportin toteuttamista kertomalla, miten tutkimus on tehty
(Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.3). Tutkimusraportti etenee määrälliselle tutkimukselle tyy-
pillisellä tavalla: johdantoluku, teoriaosa, tutkimusongelman asettelu, menetelmän esittely, tu-
lososa ja pohdinta. Sarajärvi ja Tuomi (2018, luku 6.3) haastaa laadullisen tutkimuksen teki-
jää pohtimaan voisiko tutkimusraportin muoto olla toisenlainen. Tutkimus on opinnäytetyö,
joten tutkimuskirjallisuudessa yleisesti käytetyn raportin muodon koettiin tukevan tutkimus-
prosessia. Raportin muoto on luotu Turun yliopiston ohjeiden pohjalta ja vastaa myös mene-
telmäkirjallisuuden ohjeita (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 7.2). Kuten luvusta havaitaan, on
tutkimuksen laatija pyrkinyt pohtimaan tekemiään ratkaisuja läpinäkyvästi läpi tutkimuksen.
Luotettavuuden lisäksi tutkija on pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksen eettisellä tutkimusot-
teella, jota pohditaan seuraavaksi.

7.4 Tutkimuksen eettisyys

Ennen tutkimuksen alkua ja aineiston keruuta tarkasteltiin tutkimusongelmaa ja tutkimusme-
netelmää hyvän tieteellisen käytännön valossa. Tutkimuskohteena on opettajien näkemykset
ja tutkimus toteutettiin haastattelujen muodossa. Tutkimuksesta ei tehty eettistä ennakoarvi-
ointia, koska se ei sisältänyt asetelmia, jotka vaatisivat ennakoarviointia (Tutkimuseettinen
neuvottelukunta, 2019, 14). Tutkimus toteutettiin noudattaen Suomen tutkimuseettisen neu-
vottelukunnan ohjeita. Tutkimusjoukko antoi tietoon perustuvan suostumuksen osallistua tut-
kimukseen ja heidän osallistumisensa perustui vapaaehtoisuuteen (Tutkimuseettinen neuvotte-
lukunta, 2019, 8). Tutkittavat pystyivät perehtymään tutkimuksen tietosuojaselosteeseen (ks.
Liite 2.) jo tutkimustiedotteen (ks. Liite 1.) yhteydessä ja heille kerrottiin vielä ennen haastat-
telua tietosuojaselosteen sisällöistä, kuten siitä, miten aineistoa käsitellään tutkimuksessa
(Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 8). Kaikki haastateltavat allekirjoittivat sähköisen
suostumuslomakkeen (ks. Liite 3.) ennen haastattelun alkua.

Tutkimusta tehdessä ja raportoidessa on huolehdittu hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja menettelytavoista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, 11). Tutkimus on raportoitu mahdollisimman huolellisesti ja avoimuuden periaatetta noudattaen sekä aiempaa tutkimustietoa kunnioittaen ja arvostaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, 13–14). Lähdeviittaukset on tehty tarkasti läpi tutkimuksen. Tutkimus noudattaa tietosuojalainsäädäntöä, salassapitoa ja luottamuksellisuuden periaatetta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, 13). Haastatteluja suunniteltaessa huomioitiin haastateltavien juridiset, moraaliset ja eettiset oikeudet (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.3.4), minkä seurauksena tietosuojaseloste pyrittiin tekemään huolellisesti Turun yliopiston ohjeistusta ja tietosuojalainsäädäntöä noudattaen.

Haastattelutilanteissa haastateltavia kohdeltiin kunnioittavasti ja kohteliaasti etikettisääntöjä ja eettisiä sääntöjä, kuten vaitiolovelvollisuuttaan, noudattaen (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.3.4). Teoriaan nojaten jo varhaisessa vaiheessa tutkimuksen toteutusta oli tehty päätös, että tutkimuksessa tutkitaan opettajien kertomia mahdollisuuksia eli ei pyritä selvittämään tosiasioita, vaan enemmän sitä, miten osallisuutta arvostetaan ja arvotetaan yhteisopetuksen suunnittelua koskevassa puheessa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.4.3). Ennakkostrukturoidut kysymykset (Liite 4.) olivat kaikki avoimia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.4.3), jotta opettajat pystyivät kertomaan näkemyksistään. Tutkija pyrki suhtautumaan tutkijalle tyypillisellä tavalla haastattelijoiden vastauksiin eli ei arvostellut niitä haastattelutilanteessa.

Tutkimuksen eettisyys pyrittiin takaamaan myös aineiston litterointivaiheessa. Tutkittavien tunnistetiedot hävitettiin litterointivaiheessa, joten vastausten käsittely toteutettiin heidän anonyymiteettiään kunnioittaen. Kaikki tunnistetiedot on poistettu litteraatista. Tutkimuksessa ymmärretään, ettei litteraatti voi toimia haastateltavien täsmällisenä puheen kuvana, sillä litteraatin tekoon on vaikuttanut tutkijan oma puhe tapa ja tapa kuulla esimerkiksi ääniteitä (Kurki & Mustanoja, 2020, 304). Aineisto säilytettiin tietosuojaselosteessa esille tuodulla tavalla eli Turun yliopiston suojatussa pilvipalvelussa sekä erillisellä muistitikulla lukitussa kaapissa. Pilvipalveluun tallennettu aineisto poistetaan tutkimuksen valmistuttua, mutta muistitikun sisältö poistetaan vasta, kun tutkimuksen julkaisusta on kulunut 12 kk. Haastattelujen nauhoitteet poistetaan, kun tutkimuksen julkaisusta on kulunut 12 kk.

7.5 Jatkotutkimukset

Tässä tutkimuksessa saavutettujen tulosten vahvistamiseksi olisi hyvä tutkia aihetta lisää observoimalla yhteisopetuksen suunnittelua käytännössä. Tutkimuksen tutkimuskohteeksi oli valittu yhteisopetuksen suunnittelu, koska se on vuorovaikutuksellinen tilanne, joka tekee

suunnittelun näkyvämmäksi. Tämä valinta sopisi myös jatkotutkimuksiin, sillä olisi antoisaa havainnoida kahden tai useamman opettajan toteuttamaa suunnittelutilannetta, kuin yksittäisen opettajan omaa suunnittelutyötä. Suunnittelutyön havainnoinnin lisäksi voitaisiin jatkossa tutkia yhteisopettajien suunnittelua koskevaa dokumentointia. Dokumentoidusta suunnitteluaineistosta voidaan analysoida esimerkiksi sitä, miten osallisuus huomioidaan osana dokumentoitua suunnittelua. Tämä tutkimus nostaa esille tietoisien suunnittelun merkityksen ja opetuksellisten arvojen reflektoinnin merkityksen osana osallisuuden toteuttamista, minkä takia jatkotutkimusehdotukset ovat varteenotettavia.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan myös todeta, että oppilaiden osallistamiseen opettamista voitaisiin jatkossa tutkia enemmän. Jatkotutkimuksella voitaisiin perehtyä siihen, miten osallisuudesta keskustellaan ja miten osallistumista tuetaan ja miten osallisuuteen opetetaan. Tätä voitaisiin selvittää kysely- tai haastattelututkimuksella sekä havainnoimalla opetusta. Olisi kiinnostavaa saavuttaa ja syventää ymmärrystä osallisuudesta ja siitä, miten osallisuutta vahvistetaan opetuksen keinoin.

Lähteet

- Ahlholm, M., Väättäin, E. & Latomaa, S. 2023. Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa. Teoksessa: N., Hynninen, E., Herneaho, J., Sippola, Isosävi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (s. 17–47). AFinLAN vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä.
- Alanko, A. (2016). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rautanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Nuorisotutkimuksenverkosto. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106. ISBN 978-952-7175-21-7
- Burks-Keeley, R. & Brown, M. 2014. Student and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 149-185. ISSN: EISSN-2325-7466
- Demetriou, H. & Wilson, E. 2010. Children Should be Seen and Heard: the Power of Student Voice in Sustaining New Teachers. *SAGE Journals* 13 (1) DOI: 10.1177/1365480209352545
- Dieker, L. 2001. What Are the Characteristics of “Effective” Middle and High School Co-Taught Teams for Students with Disabilities? *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*. 46.1 (2001), s. 14–23. Web. ISSN: 1045-988X
- Embury, D. & Kroeger, S. 2012. Let’s Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-teaching. *International Journal of Special Education* 27 (2), s. 102-112. Print.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Vastapaino. Tampere. ISBN 951-768-035-X
- Friend, M., Cook, L. Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Education and Psychological Consultation* 20 (1), s. 9-27. DOI: 10.1080/10474410903535380
- Gardesten, M. 2023. How Co-Teaching May Contribute to Inclusion in Mathematics Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*. 2023, 13, 677. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13070677>
- Hart, R. 1992. Children’s Participation. From Tokenism to Citizenship. Unicef International Child Development Centre. Italia. Innocenti Essays No. 4. https://www.unicefirc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press. ISBN 978-952-495-073-2
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Tammi. Helsinki.
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Grounded theory. Aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. ISBN 978-952-345-616-7. E-kirja.
- Jortveit, M. & Kovač, V. 2022. Co-teaching that Works: Special and General Educators' Perspectives on Collaboration. *Teaching Education* 33 (3), 286–300, DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Kamppi, P. Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I & Sjöström, M. 2024. Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Julkaisut 15:2024. ISBN 978-952-206-874-3 pdf
- Kalliainen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H. & Leinonen, J. 2021. Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & aika* 15 (2) 2021, 4–21. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2021. Etnografia. Teoksessa: Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>
- Keeley, R. 2015. Measurements of Student and Teacher Perceptions of Co-Teaching Models. *The Journal of Special Education Apprenticeship* 4 (1). ISSN 2167-3454. Print.
- Keeley, R., Brown, M. & Knapp, D. 2017. Evaluation of the Student Experience in the Co-taught Classroom. *International Journal of Special Education* 32 (3), s. 520-536. Print.
- Kiilakoski, T. & Niemi, R. 2021. How to Recognise and Support Participation in Schools: Critical Considerations. Teoksessa: Gillet-Swan, J. & Thelander, N. *Children's Rights from International Educational Perspectives. Wicked Problems for Children's Education Rights*. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research (2), (s. 189-202). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80861-7>
- Kiili, J. 2008. Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus* 39 (1), 50–62. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://peda.net/jyu/okl/ko/tutkielmaopinnot-aine-ja-syventavissa-opinnoissa/ktka2010-laadulliset-tutkimusmenetelmat/klt/vuoden-2023-toteutus/tjo/d5e/ap/lotjk> (pdf)

- King-Sears, M., Brawand, A. & Johnson, T. 2019. Acquiring Feedback from Students in Co-Taught Classes. *Support for Learning* 34 (3), 312–325. DOI: 10.1111/1467-9604.12262
- King-Sears, M., Jenkins, M. & Brawand, A. 2020. Co-teaching Perspectives from Middle School Algebra Co-teachers and their Students with and without Disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 24 (4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134>
- King-Sears, M. & Strogilos, V. 2020. An Exploratory Study of Self-efficacy, School Belongingness, and Co-teaching perspectives from Middle School Students and Teachers in a Mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education* 24 (2) 162-180. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Kokko, M. 2021. Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Väitöskirja. ISBN 978-952-62-3143-3 (PDF)
- Kurki, T. & Mustanoja, L. 2020. Haastattelu aineistonkeruu metodina sosiolingvistiikassa. Teoksessa; Luodonpää-Manni, M., Hamunen, M., Konstenius, R., Miestamo, M., Nikanne, U. & Sinnemäki, K. 2020. *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. SKS. Helsinki. ISBN 978-951-858-180-5 (PDF).
- Lastensuojelulaki 417/2007. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2007/417>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2017, 27 (3). Niilo Mäki -säätiö. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>
- McTigue, E., Gourvennec, A. & Solheim, O. 2022. Key Question for Literacy Co-Teachers: What Possibilities Do We Have Together? *The Reading Teacher* 76 (2), 176–190. DOI: 10.1002/trtr.2121
- Mietola, R., Koskinen, P., Suni, A. & Kiilakoski, T. 2021. Kansalaiskasvatusta tekemällä ja toimien. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4) 2021, 210–226. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.107572>

- Nuorisolaki 1285/2016. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2016/1285>
- Opetushallitus 2024. Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oikeudet-ja-velvollisuudet-perusopetuksessa>
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. ISBN 978-952-13-5999-6 (pdf)
- Pancsofar, N. & Petroff, J. 2016. Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1043-1053. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. ISBN 978-951-39-6435-1 (verkkojulkaisu)
- Ruusuvuori J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. Tampere. ISBN 978-951-768-502-3. E-kirja.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453. Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H., & Malinen, O. P. 2024. Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14 (1), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci14010113>
- Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., Ström, K. & Korhonen, J. 2024. Students' Perceptions of Co-teaching in the General Classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 39 (2), 311-326. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008>
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15, 107-117. DOI: 10.1002/CHI.617
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2018, 28 (2). Niilo Mäki Instituutti. Saata-

- villa sähköisesti osoitteessa: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclefindmkaj/https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkone-netall.pdf
- Sirkko, R. 2020. Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14 (1) 2020, 26–43. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Stenvall, E. 2018. Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, ISBN 978-952-03-0820-9 (pdf)
- Strogilos, V. & Tragoulia, E. 2013. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education* (35) 2013, 81–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>
- Tammi, T. & Hohti, R. 2017. Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika* 11 (1) 2017, 69–83
- THL, 2021. Kouluterveyskyselyn tulokset. Osallistuminen ja vaikuttaminen. Hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=600836&mittarit_0=200138&mittarit_1=200287&mittarit_2=199930&sukupuoli_0=143993#
- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children`s Participation. *International Journal of Children`s Rights* (15) 2007, 199–218. DOI: 10.1163/092755607X206489
- Thomas, N. 2017. Love, Rights and solidarity: Studying Children`s Participation using Honneth`s Theory of Recognition. *Childhood* 19 (4) 2017, 453–466. DOI: 10.1177/0907568211434604
- 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. DOI:10.1207/s15430421tip4503_6
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. ISBN 978-952-04-0011-8. Tammi, 2018.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. ISSN 2669-9427 (pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Helsinki. ISBN 978-952-5995-82-4
- Unesco, 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. 2020. Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), 147-161. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Wagner, M., Cosand, K., Zagona, A. & Malone, B. 2024. Students' Perceptions of Instruction in Co-Teaching Classrooms: A Systematic Literature Review and Thematic Analysis. *Exceptional Children* 90 (3) 2024, 313-330. DOI: 10.1177/00144029231220303.

Liitteet

Liite 1. Tutkimustiedote

Hei!

Olen Viivi Länsmans, luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi valmistuva opiskelija Turun yliopistosta. Etsin haastateltavia pro gradu -tutkielmaani, jossa tutkin yhteisopetuksen suunnittelua oppilaiden osallisuuden näkökulmasta.

Haastattelut toteutetaan etänä huhtikuun aikana, ja haastatteluihin varataan aikaa yksi tunti. Osallistuminen on vapaaehtoista. Lisätietoa aineiston käsittelystä ja tietosuojasta löytyy linkin takaa (linkki).

Osallistumiskriteerit: * Olet toteuttanut tai toteutat parhaillaan yhteisopetusta

Voit ilmaista kiinnostuksesi tai ilmoittautua haastatteluun tämän linkin kautta:
(linkki)

Olen kaikkiin vastauksen jättäneisiin yhteydessä sähköpostitse.

Mikäli sinulla on kysyttävää aiheesta tai haluat ilmoittautua tutkimukseen, otathan minuun yhteyttä sähköpostitse: vmlans@utu.fi

Kiitos jo etukäteen ajastasi!

Ystävällisin terveisin,

Viivi Länsmans

Liite 2. Tietosuojaseloste



1 (4)
 TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN
 TIETOSUOJA SELOSTE
 EU:n yleinen tietosuoja-asetus
 artikkelit 13 ja 14

Päivämäärä: 2.4.2025

Tiedote tutkittaville koskien projektia "Yhteisopetuksen suunnittelu oppilaan osallisuuden näkökulmasta"

Olet ottamassa osaa Turun yliopistossa järjestettävään tieteelliseen tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

1. Rekisterinpitäjä

Turun yliopisto

Yhteyshenkilö projektia koskeissa asioissa:

Nimi: Viivi Lämsmäns (pro gradu -tutkielman tekijä), Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta,
 Opettajan koulutuslaitos
 E-mail: vmians@utu.fi

JA

Nimi: Milla Luodonpää-Manni (pro gradu -tutkielman ohjaaja)
 Osoite: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos
 Puh.: +358 50 413 5541
 E-mail: mikalu@utu.fi

2. Kuvaus tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaiden osallisuus toteutuu yhteisopetuksen suunnittelussa. Pro gradu -tutkielman aineisto kerätään haastatteluilla, jotka toteutetaan huhtikuun 2025 aikana. Yhteisopetusta toteuttavien opettajien haastattelu on tarpeellista, jotta saadaan tietoa siitä, miten opettajat toteuttavat yhteisopetuksen suunnittelua ja miten he osallistavat oppilaita siihen. Tietoa tarvitaan, jotta pystytään kehittämään yhteisopetuksen suunnittelua oppilaiden osallisuuden näkökulmasta.

Kun haastateltava ilmoittautuu haastatteluun Turun yliopiston tietoturvalisellä Forms-lomakkeella, hänen yhteystietojaan säilytetään vain välttämättömän ajan eli niin kauan, kunnes haastattelu on tehty ja häneltä on saatu suostumus haastatteluun. Haastateltavalta pyydetään joko kirjallisesti tai suullisesti tallenteelle suostumus. Kirjallinen suostumus sisältää haastateltavan nimen ja allekirjoituksen. Suostumuslomake muodostaa henkilörekisterin. Myös haastattelutallenteet muodostavat henkilörekisterin. Äänitallenteet tuhoetaan, kun aineisto on litteroitu eli muutettu kirjalliseen muotoon. Kaikki tunnistetiedot poistetaan tai anonymisoidaan litteroinnin yhteydessä. Myös kolmansia osapuolia koskevat tiedot anonymisoidaan eli heitä koskevaa tietoa käsitellään siten, ettei henkilöä voida niistä tunnistaa. Nimet poistetaan. Jos tunnistetietoa ei voida kokonaan litteroinnista poistaa, tunnistettavuutta koskevat tiedot muutetaan haastatteluista yleiselle tasolle Tietoarkiston ohjeistuksen mukaisesti (ks. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>)

3. Tutkimusryhmän vastuullinen yhteyshenkilö

Nimi: Milla Luodonpää-Manni (pro gradun ohjaaja)
 Osoite: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos
 Puh.: +358 50 413 5541
 E-mail: mikalu@utu.fi

4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopisto
 20014 Turun yliopisto
 Puhelin 029 450 5000

utu.fi

Päivämäärä: 2.4.2025

Turun yliopiston tietosuojavastaava on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: dpo@utu.fi.

5. Henkilöt, jotka osallistuvat henkilötietojen käsittelyyn

Henkilörekisterien (yhteystieto, suostumus ja haastattelutallenne) käsittelyyn osallistuvat pro gradu -tutkielman tekijä Viivi Länsmans ja Turun yliopiston pro gradu ohjaaja Milla Luodonpää-Manni Dos., FT, vieraiden kielten didaktikan yliopistonlehtori.

6. Tutkimuksen nimi sekä tutkimuksen kesto

Tutkimuksen nimi: Yhteisopetuksen suunnittelu oppilaan osallisuuden näkökulmasta

Henkilörekisterin voimassaolo: Henkilörekisterit tuhoaan, kun haastatteluaineistosta on poistettu ja muutettu tieto, joka lisää haastateltavan tunnistettavuutta. Henkilörekisteri tuhoaan viimeistään 6.5.2025. Haastattelun sopimiseksi käytetty yhteystieto tuhoaan kuitenkin heti, kun suostumus haastatteluun on saatu ja haastattelu tehty.

Tutkimusaineiston voimassaolo: Haastatteluaineisto tuhoaan 6kk tutkielman valmistumisen jälkeen viimeistään 1.12.2025.

7. Henkilötietojen lainmukainen käsittelyperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavan, tietosuojasetuksen 6(1) artiklassa mainitun, käsittelyperusteen nojalla:

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen sopimuksen täytäntöön panemiseksi;
- rekisterinpitäjän lakisääteisen veloitteen noudattaminen;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi:
 - tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;
 - tieteellisten aineistojen tai kulttuuriperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu.

8. Tutkimusmateriaaliin sisältyvät henkilötiedot sekä suojatoimenpiteet

Tutkimusaineisto: Pro gradu -tutkija Viivi Länsmans tekee haastattelut. Haastattelut toteutetaan Turun yliopiston tietoturvalisellä Teams tai Zoom -sovelluksella. Haastattelut äänitetään erillisellä ääninauhurilla, eikä haastattelut näin ollen tallennu pilvipalveluun tai verkkoon. Äänitallenteet liitetään Viivi Länsmans. Äänitallenteiden litteroinnissa hyödynnetään Teams-sovelluksen litterointitointointoa niiltä haastattelun osilta, joissa ei esiinny tunnistetietoja.

Henkilörekisterit: Haastatteluun osallistuvia henkilöitä pyydetään allekirjoittamaan suostumuslomake, jossa he antavat suostumuksensa haastatteluun ja suostumuslomakkeen tietojen tallentamiseen Turun yliopiston verkkoympäristöön suojattuun kansioon määräajaksi 6.5.2025 saakka. Suostumuslomake sisältää ainoastaan nimen ja allekirjoituksen. Suostumuksen voi vaihtoehtoisesti antaa suullisesti tallennettavan haastattelun yhteydessä.

9. Erityiset henkilötietoryhmät (arkaluontoiset henkilötietoryhmät)

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

10. Henkilötietojen keräämisen lähteet

Nimi ja allekirjoitus kerätään suostumuslomakkeella. Suostumus on mahdollista antaa myös suullisesti tallennettavan haastattelun aikana. Haastattelut saattavat sisältää suoria tunnistetietoja. Tämän takia haastatteluista poistetaan tunnistetiedot tai ne anonymisoidaan haastateltavan ja haastatteluissa mahdollisesti esiintyvien kolmansien osapuolten kohdalla.

11. Henkilötietojen siirtäminen ja jakaminen kolmansille osapuolille

Henkilötietoja ei siirretä Turun yliopiston/tutkimusryhmän ulkopuolelle.

12. Henkilötietojen siirtäminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

13. Automaattinen päätöksenteko ja noudatettavat suojatoimet

Automaattista päätöksentekoa suoritetaan seuraavien henkilötietojen osalta:

Automaattista päätöksentekoa ei toteuteta käsiteltäviin henkilötietoihin.

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojatoimia:

- Aineisto on salassa pidettävää.
- Kirjalliseen materiaaliin sovellettavat suojatoimet:
Yliopiston suojatut pilvipalvelut
- IT-järjestelmissä toteutettava henkilötietojen käsittely:
- Muu:

Henkilörekisteriin tallennettavat tiedot kerätään sähköisellä lomakkeella tai suullisesti tallennettavan haastattelun yhteydessä. Sähköinen lomake tallennetaan Turun yliopiston suojattuun pilvipalveluun tuhoamiseen saakka. Suostumuslomakkeet tuhoetaan tietosuojajätteenä. Haastattelutallenteet tuhoetaan, kun ne on muutettu tekstimuotoon.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.
- Analysoitava aineisto sisältää suorat tunnistetiedot.
Perustelut:

14. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusaineisto poistetaan.

15. Oikeutesi rekisteröitynä sekä näihin tehtävät poikkeamat

Tutkimusaineisto: Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus keskeyttää haastattelu. Haastattelun antaneilla on oikeus pyytää poistamaan heitä koskeva haastatteluaineisto. Haastattelun antaneella on oikeus pyytää lisätietoja Turun yliopiston tietosuojavastavaltalta

Turun yliopiston tietosuojavastavaa on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: dpo@utu.fi.

Päivämäärä: 2.4.2025

Rekisteröidyn oikeuksiin tehtävät poikkeamat

Tietosuoja-asetuksen sekä kansallisen tietosuojalain nojalla rekisteröidyn oikeuksiin voidaan tehdä tiettyjä poikkeamia, kun henkilötietojen käsittelyperusteena toimii tieteellinen tutkimus ja oikeuksien toteuttaminen tekisi käsittelyn tarkoituksen (tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen) joko mahdolltomaksi tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa käsittelylle.

Tarve tehdä poikkeamia rekisteröityjen oikeuksiin arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Tämän tietosuojaselosteen tutkimuksessa on todennäköisesti tarpeen tehdä poikkeamia seuraaviin rekisteröityjen oikeuksiin:

- Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)
- Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)
- Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)
- Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)
- Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)
- Vastustamisoikeus (Artikla 21)

Perusteet tehtäville poikkeamille sekä tehtävien poikkeamien ulottuvuus:

Oikeus valituksen tekemiseen

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty soveltuvan tietosuojalainsäädännön vastaisesti.

Tietosuojavaltuutetun yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto
 Käyntiosoite: Lintulahdenkuja 4, 00530 Helsinki
 Postiosoite: PL 800, 00531 Helsinki
 Puhelinväihde: 029 586 6700
 Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja(at)om.fi

Liite 3. Suostumuslomake

Suostumus osallistua tieteelliseen tutkimukseen

Tutkimus: Yhteisopetuksen suunnittelu oppilaan osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen toteutus: Tutkimus toteutetaan teemahaastattelulla etänä (Teams) Tutkijana toimii pro gradu -tutkielman tekijä Viivi Lämsmans

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tutkimukseen. Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen ilman kielteisiä seurauksia. Minusta keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen saakka kerättyjä tietoja ei käytetä osana tutkimusaineistoa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä. Allekirjoituksellani osoitan suostumukseni tutkimukseen osallistumiseen.

1. Suostun siihen, että haastatteluni voidaan äänittää, mutta tutkimustuloksissa ja julkaisuissa haastatteluni on käsitelty niin, että minua ei voi niistä tunnistaa.

Kyllä

En

2. Suostumuslomakkeen allekirjoituksen ajankohta

Anna päivämäärä (d.M.yyyy)



3. Vahvistus

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus

Kirjoita vastaus

Liite 4. Puolistrukturoitu haastattelurunko

Teemat	Teemojen keskeiset sisällöt
1) Yhteistyön aloittaminen	Miten päädyitte toteuttamaan yhteisopetusta?
	Miten kuvailisitte lyhyehkösti suhtautumistanne yhteisopetusta kohtaan?
	Millä tavoin aloitte yhteistyön nykyisen yhteisopetusparinne kanssa?
	Minkälaisista opetukseen liittyvistä asioista olette käyneet dialogia työparinne kanssa?
	Minkälaista keskustelua olette käyneet työparinne kanssa opettajuutta ja oppimista koskevista arvoistanne?
2) Oppimisympäristön rakentuminen	Miten yhteisopetusluokassanne olette sopineet luokansäännöistä yhdessä oppilaiden kanssa?
	Millaisia mahdollisuuksia oppilailla on vaikuttaa oppimisympäristöön, kuten oppimistiloihin?
	Millaisia mahdollisuuksia oppilailla on vaikuttaa istumajärjestyksiin tai oppimisryhmiin?
	Miten kartoitatte oppilaiden näkemyksiä ja ajatuksia liittyen oppimisympäristöön?
	Miten selvitätte oppilaiden näkemyksiä liittyen fyysiseen, psyykkiseen tai sosiaaliseen oppimisympäristöön, ja miten hyödynnätte heiltä saamaanne tietoa suunnittelussa?
3) Yhteisopetuksesuunnittelun käytänteet	Miten olette jakaneet yhteisopetuksen suunnitteluvastuuta työparinne kanssa?
	Miten toteutatte yhteissuunnittelua työparinne kanssa?
	Miten suunnittelette opetusmenetelmien käyttöä yhdessä työparinne kanssa?
	Onko oppilailla mahdollisuuksia valita käyttämiään oppimismenetelmiä tai jopa osallistua niiden suunnitteluun?
	Miten suunnittelette yhteisopetuksen työtapojen käyttöä yhdessä työparinne kanssa?
	Onko oppilailla mahdollisuuksia vaikuttaa käyttämiinne yhteisopetuksen työtapoihin tai jopa osallistua niiden suunnitteluun?
	Miten toteutatte oppilaiden oppimisen havainnointia? Miten jaatte tietoa keskenänne, ja miten hyödynnätte saamaanne tietoa yhteisopetuksen suunnittelussa?
	Miten ja millaista palautetta keräätte oppilailta suunnittelun tueksi?
	Miten osallistatte oppilaita yhteisopetuksen suunnitteluun? Millaiset käytänteet tukevat teidän mielestänne oppilaiden osallistumista suunnitteluun? Ja jos ette osallista, niin, miten voisitte osallistaa oppilaita jatkossa enemmän yhteisopetuksen suunnitteluun?
4) Osallisuuden harjoittelu	Miten olette opettaneet tai ohjanneet oppilaille osallistumista ja osallisuutta?
	Miten olette opettaneet tai ohjanneet oppilaita antamaan palautetta tai kertomaan mielipiteitään opetuksellisiin asioihin liittyen?
	Miten olette opettaneet oppilaita osallistumaan yhteisopetuksen suunnitteluun?
	Miten olette keskustelleet osallisuudesta oppilaiden kanssa?
	Millaista keskustelua olette käyneet osallisuuteen liittyen?
Lopetus	Haluatteko vielä lisätä jotakin aiempiin vastauksiinne tai tuoda esille jonkin muun näkökulman?