

# **”Opetuksen osalta se oli pitkälti sitä et opettaja anto eka hiljasen homman kolmosil ja sit opetti nelosia”**

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Laatijat:  
Iida Koikkalainen  
Linda Levomäki

30.4.2024

Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Iida Koikkalainen, Linda Levomäki

**Otsikko:** ”Opetuksen osalta se oli pitkälti sitä et opettaja anto eka hiljasen homman kolmosil ja sit opetti nelosia”- Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Ville Mankki

**Sivumäärä:** 66 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 30.4.2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta. Aiemmissa tutkimuksissa opettajia ja yhdysluokan oppilaita on tutkittu, mutta luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma on jäänyt vähemmälle. Halusimme myös tuoda yhdysluokkaopetuksen näkyväksi ilmiöksi, sillä osa valmistuvista luokanopettajista tulee työllistymään yhdysluokkiin, kun yhdysluokkia perustetaan pienten koulujen ohessa pedagogisin perustein.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena aineistolähtöisenä tutkimuksena. Aineistonkeruun menetelmänä toimi teemahaastattelu, joka koostui viidestä teemasta. Haastatteluja toteutettiin yhteensä seitsemän loppuvuodesta 2023. Litteroidut haastattelut analysoimme laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Etsimme aineistosta tutkimusongelman kannalta olennaiset kohdat, jotka koodasimme eri väreihin. Pelkistimme ilmaukset ja uudelleen järjestelimme aineistoa. Etenimme pelkistyksistä kohti isompia kokonaisuuksia, jotka ryhmittelimme kolmen tutkimuskysymyksen alle.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta luokanopettajaopiskelijoilla olevan hyvin erilaisia käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta. Kaikilla haastateltavilla oli peruskäsitys siitä, mitä yhdysluokalla tarkoitetaan. Vaihtelua ilmeni kuitenkin siinä, miten yhdysluokkaopetukseen suhtauduttiin tai millaiseksi omat taidot yhdysluokan opettamiseen koettiin. Oma aiempi kokemus yhdysluokalta tuotti positiivisempaa suhtautumista ja kokemusta omista taidoista, kun taas kokemattomuus ilmeni heikkona minäpystyvyyden kokemuksena ja negatiivisempänä suhtautumisena. Vaikka yhdysluokasta oli positiivisia kokemuksia, ei yhdysluokkaa valittaisi ensimmäiseksi työpaikaksi, sillä riittäviä taitoja ei koettu omattavan.

Luokanopettajakoulutukseen kaivattiin yhdysluokkamuotoisen opetuksen vahvempaa huomiointia. Toisaalta saman osaamisen nähtiin palvelevan opettajaa opetusmuodosta riippumatta, jolloin opettajankoulutuksen koettiin antaneen valmiuksia yhdysluokkaopetukseen. Tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Opettajankoulutuksessa tulisi antaa yhdysluokkaopetukselle tilaa sekä tuoda ilmi saman opettajuuden ja tietotaidon olevan käyttökelpoista jokaisessa luokassa. Opiskelijoiden pätevyyden kokemusta tulisi vahvistaa, jotta yhdysluokkiin koettaisiin voitavan työllistyä.

**Avainsanat:** yhdysluokka, yhdysluokkaopetus, luokanopettajaopiskelijat, luokanopettajakoulutus

## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Yhdysluokkaopetus</b>	<b>8</b>
2.1	Käsitteen määritteleminen	8
2.2	Yhdysluokkaopetuksen historia Suomessa	14
2.3	Yhdysluokkaopetuksen tila Suomessa ja maailmalla	17
<b>3</b>	<b>Opettajuus yhdysluokassa</b>	<b>19</b>
3.1	Opettajuuden muotoutuminen	19
3.2	Luokanopettajaopinnoista yhdysluokkaan	23
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b>	<b>27</b>
4.1	Laadullinen tutkimusote	27
4.2	Aineiston hankinta	28
4.3	Aineiston analysointi	34
4.4	Eettisyys	38
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>40</b>
5.1	”Vaik kolmoset ja neloset, mut voi olla kolme tai neljäki luokkaa yhdessä”	40
5.2	”Saattais vaatia sulattelua, mut kyl siit varmasti selviäis ja sopeutuisin”	43
5.3	”Kyl siihen varmaan olis vähän enemmänkin voinu saada”	48
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>52</b>
6.1	Tutkimustulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen	52
6.2	Luotettavuus ja jatkotutkimusideat	55
	<b>Lähteet</b>	<b>60</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>67</b>
	Liite 1. Haastattelukutsu	67
	Liite 2. Haastattelurunko	68

# 1 Johdanto

Omana kouluajanamme pienellä paikkakunnalla olemme aloittaneet koulutaipaleemme koulussa, jossa opetus on toteutettu täysin yhdysluokkamutoisena. Käsitys useamman ikäryhmän samanaikaisesta opettamisesta on muotoutunut meille normiksi. Muistot yhdysluokasta ovat meistä kummallakin varsin positiivisia. Osaltaan mielekkäät kokemukset omalta kouluajalta ovat mahdollisesti viitoittaneet tietämme kohti opettajankoulutukseen hakeutumista ja sitä kautta tämän pro gradu -tutkielman tekemistä. Metsämuurosen (2006) mukaan onkin hedelmällistä ammentaa tutkimusaiheita omista mielenkiinnonkohteista. Oman peruskouluajanamme ohessa aiheen valintaan vaikutti merkittävästi se, ettemme koe opettajankoulutuksen tarjonnan meille riittävää tietotaitoa yhdysluokan opettajana toimimiseen. Aihtetta ei ole käsitelty yhdelläkään kurssilla, eikä mainintaa Turun yliopiston opetussuunnitelmasta (OPS Rauma 2022–2024; OPS Turku 2022–2024) löydy. Yhdysluokkaopetuksen vähäinen käsittely opinnoissamme johti lopulta haluamme käsitellä aihtetta ja tutkia yhdysluokkaopetusta pro gradu -tutkielmassamme.

Yhdysluokkaopetus on voimakkaasti läsnä kyläkouluista ja niiden lakkauttamisesta käytävssä keskustelussa. Suomessa uutisoidaan aika ajoin siitä, miten pieniä kyläkouluja lakkautetaan. Uutisotsikot ovat melko rajuja; ”Kyläkoulua ei tarvitse edes lakkauttaa - voidaan luopua kaikessa hiljaisuudessa” (YLE 13.3.2018), ”Espoo haluaa lakkauttaa kyläkouluja” (YLE 5.2.2018). Pienemmillä paikkakunnilla kyläkouluista haluttaisiin pitää kynsin ja hampain kiinni, jotta lapset ja nuoret voisivat käydä koulua omalla kylällä, mikä näkyy myös uutisotsikoissa; ”Kyläkoulujen lakkautusaikheet sytyttivät kapinan” (YLE 10.11.2023), ”Kyläkouluista käydään taistelua” (YLE 17.4.2023), ”Perhe vaihtoi paikkakuntaa pienen koulun perässä” (YLE 17.11.2023). Tosiasia on, että viime vuosikymmeninä peruskouluja on lakkautettu paljon – erityisesti pieniä kouluja (Autti & Hyry-Beihammer 2009; Tilastokeskus 2017). Kun pieniä kyläkouluja lakkautetaan, johtaa se myös yhdysluokkaopetuksen vähentymiseen.

Koulujen lakkautusten ohella mediassa on puhututtanut myös suurten koulukompleksien muodostaminen. Esimerkiksi Tampereen kaupunki on linjannut rakennuttavansa vuodesta 2018 alkaen vain yli tuhannen oppilaan yhtenäiskouluja, mikä näkyy vuoden 2020 raportoinnissa, jossa peruskouluista 58 prosentissa opiskeli yli 500 oppilasta ja 35 prosentissa yli 700 (Tampereen kaupunkiseutu 2019; YLE 28.8.2018). Vaikka yhdysluokkaopetus nähdään useimmiten tyypillisenä pienissä kouluissa (Hyrrö 2015; Kalaoja 2010a; Peltonen

2002), on se nostanut asemaansa myös isommissa kouluissa sekä pedagogisena menetelmänä että keinona luokkakokojen pitämiseen maltillisen kokoisina (Kalaoja 2010a; OKM 2014; Peltonen 2002; POPS 2014). On siis perusteltua väittää, että monet luokanopettajiksi valmistuvista tulevat kohtaamaan yhdysluokkamuotoista opetusta, toteutui se sitten kyläkoulussa tai suuressa yhtenäiskoulussa.

Myös muissa yhteyksissä saattaa tulla vastaan tilanne, jossa opetettavana on samanaikaisesti eri-ikäisiä oppilaita. Esimerkiksi suuri osa erityisluokista tai pienryhmistä koostuu monen ikäisiä oppilaista. Kyseessä ei tällöin ole varsinaisesti yhdysluokkaopetus, sillä kullekin oppilaalle määritellään henkilökohtaiset oppimis- ja osaamistavoitteet. Edellä mainittua tilannetta kuvataan usein *vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella* (VSOP), mitä toteutetaan myös valmistavilla luokilla sekä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Vaikka VSOP on lisääntynyt Suomessa 2010-luvun puoliväliin tultaessa, on perinteinen kyläkouluissa toteutettava yhdysluokkaopetus pitänyt paikkansa merkittävimpana eri-ikäisopetuksen toteuttajana. (Hyyrö 2015.) On kuitenkin huomioitava, että Suomeen jatkuvasti tulevien maahanmuuttajien sekä esimerkiksi Ukrainan pakolaisten myötä (Maahanmuuttovirasto 2024) valmistavan opetuksen määrän voidaan nähdä Suomessa lisääntyneen viime vuosikymmenten aikana, mikä osaltaan kasvattaa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tarvetta.

Tutkimuksen saralla yhdysluokkaopetusta tai eri-ikäisopetusta ei ole liiaksi tutkittu (Hyyrö 2015). Suomessa yhdysluokkiin liittyviä väitöskirjoja on tehty muutamia (Karlberg-Granlund 2009; Kilpeläinen 2010). Ruotsinkielisessä väitöskirjassaan Karlberg-Granlund (2009) on perehtynyt kyläkoulujen pedagogiikkaan. Kilpeläinen (2010) on puolestaan tutkinut yhdysluokkaa oppimis- ja kasvuympäristönä opettajien kuvaamana. Suomalaisella tutkimuskentällä on mainittava myös yhdysluokkaa, sen pedagogiikkaa, kyläkouluja ja niiden historiallista kehitystä laajimmin Suomessa tutkinut ja ansioitunut Kalaoja (Kalaoja & Pietarinen 2009; Kalaoja 2010a). Myös Hyyrö (2015) on kirjoittanut yhdysluokkaopetusta koskevan teoksen, jossa hän kuvaa kattavasti eri-ikäisopetuksen historiaa sekä yhdysluokka pedagogiikkaa korostaen sen olevan suomalainen, mutta samalla myös maailmanlaajuinen ilmiö. Huomionarvoista on kuitenkin se, että suomalainen tutkimus aiheesta ei ole kovin tuoreta. Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) kuvaavat jo tutkimusajankohtanaan suomalaisen pieniä kouluja koskevan tutkimuksen olleen lähes kymmenen vuoden takaista. Uudelle yhdysluokkatutkimukselle on täten tarvetta.

Laajemmassa mittakaavassa toteutetun yhdysluokkatutkimuksen ollessa Suomessa vähäistä, on opettajankoulutuksen päättötöinä kirjoitettu tasaisin väliajoin pro gradu -tutkielmia liittyen yhdysluokkaopetukseen. Tutkielmissaan Kytömaa (2020) ja Tervonen (2019) ovat kartoittaneet yhdysluokalla toimivien opettajien käsityksiä eri-ikäisopetuksesta haastatteleamalla. Yhdysluokkaopetusta koskevia pro gradu -tutkielmia, joissa lähtökohtana ovat olleet luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset yhdysluokkapedagogiikasta opettajankoulutuksessa on toteutettu kaksi. Alander ja Inkinen (2005) ovat tutkineet opiskelijoita kartoittaen luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia kyläkoulun opettajuuteen monimenetelmällisesti (haastattelu, kyselylomake). Ylimäki (2013) on puolestaan kartoittanut kyselylomakkeen avulla luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajankoulutuksen antamista valmiuksista yhdysluokanopettajana toimimiseen. Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) kuvaavat eri-ikäisopetusta koskevan tutkimuksen yleisimmiksi aineistonkeruutavoiksi kyselylomakkeet sekä haastattelut, kuten edellä opinnäytetöissä. Heidän mukaansa tyypillisiä tutkittavia ovat opettajat, johtajat sekä alan opiskelijat.

Eri-ikäistutkimus ei rajoitu ainoastaan Suomeen, sillä tutkimusta tehdään myös ulkomailla. Little (2001) kuvaa valtaosan eri-ikäisopetusta koskevasta tutkimuksesta keskittyvän oppilaiden oppimisen tarkastelemiseen. Esimerkiksi Veenman (1995) on tutkinut eri-ikäisopetusta, keskittyen erityisesti sen tuottamiin oppimistuloksiin. Kansainvälistä tutkimusta selittää osaltaan se, miten suuri ilmiö eri-ikäisopetus muualla maailmassa on (Kilpeläinen 2010). Lähestulkoon jokaisessa maailman maassa on useampia alakouluja, joissa opetus toteutetaan eri-ikäisryhmissä (Mulryan-Kyne 2007), vaikkakin ilmiö on varsin huonosti tunnettu. Lähtökohtaisesti maat raportoivat koulujen esiintyvyydestä koulujärjestelmissään, mutta syrjäseuduilla kuten saarilla tai vuoristoissa heikot tieto- ja viestintäyhteydet haastavat tiedonkulkua. (Unesco 1989.) Absoluuttista dataa pienten koulujen määrästä ei ole täten mahdollista saada, mutta oletettavaa on, että niiden määrä kokonaisuudessaan on raportoitua suurempi.

Kuten Peltonen (2002) väitöskirjassaan kuvaa, on suomalaisen koulutuksen historiassa yhdysluokkakouluilla uniikki asemansa ja meidän tulisi olla ylpeitä siitä. Vuosisatojen perinteet näkyvät kouluissamme yhä kyläkoulujen ja yhdysluokkien muodossa. Eri-ikäisopetus tulisi nähdä pakon ja välttämättömyyden sijaan sen hyödyllisistä pedagogisista lähtökohdista käsin hyvänä oppimisympäristönä unohtamatta kulttuurista arvoa (Peltonen 2002). Osoittavatko suomalaiset jälleen vaatimattomuuttaan vai eikö yhdysluokkien hyötyarvoa todella nähdä? Muualla maailmalla suomalaista koulutusta kuitenkin arvostetaan.

Tirri (2014) kuvaa suomalaisten koulujen oppimistulosten olevan erinomaisia ja uskoo sen perustuvan pitkälti opettajien taitoihin, minkä vuoksi suomalainen opettajankoulutus on saanut kansainvälistä näkyvyyttä herättäen mielenkiintoa. Vaikka maailmalla suomalaista koulutusta arvostetaan, kuvaavat suomalaiset tutkimukset järjestäen opettajankoulutuksen parannustarvetta (Peltonen 2002; Hyyrö 2015). Myös kansainvälinen tutkimus (Brown 2010; Erden 2020; Hyyrö-Beihammer & Hascher 2015; Makoelle 2014; Manzano & Magalona 2023) osoittaa opettajien koulutuksen puutteellisuutta maailmalla koskien eri-ikäisopetusta.

Yhdysluokkaopetuksen ollessa kiinteä osa suomalaista kouluinstituutiota ja väistämättä monissa Suomen kunnissa toteutettava opetusmuoto (Kilpeläinen 2010), on aiheen tutkiminen perusteltua. Peltosen (2002) kahden vuosikymmenen takaiset arvelut yhdysluokkaopetuksesta tulevaisuuden opetusmuotona pitävät edelleen paikkansa. Osa valmistuvista luokanopettajista tulee tämän vuoksi työllistymään yhdysluokkiin. Kuitenkin painopisteet suomalaisessa ja kansainvälisessä yhdysluokkatutkimuksessa nojaavat opettajien ja oppilaiden tutkimiseen. Näistä syistä on mielekästä tutkia, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on liittyen yhdysluokkaopetukseen. Tutkimukselle asettamamme tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on yhdysluokkaopetuksesta?
- 2) Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on yhdysluokasta työpaikkana?
- 3) Millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus luokanopettajaopiskelijoiden mielestä antaa yhdysluokkaopetukseen liittyen?

Haluamme erityisesti selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten yhteyttä tulevaisuuden työpaikan valintaan sekä opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia yhdysluokan opettajana toimimiseen. Emme kuitenkaan keskity vain luokanopettajaopiskelijoiden opinnoista saamiin valmiuksiin, vaan haluamme kartoittaa käsityksiä laajemmin siitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat yhdysluokkaopetuksen mieltävät. Pyrimme selvittämään myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä he kokevat yhdysluokan opettamiseen opettajalta vaadittavan.

## 2 Yhdysluokkaopetus

### 2.1 Käsitteen määrittelyminen

Yhdysluokkaopetus on suomen kielessä yleisimmin käytössä ollut käsite, jonka avulla kuvataan tilannetta, jossa samalla luokalla opiskelee yhtäaikaisesti oppilaita, jotka suorittavat opintojaan eri vuosiluokilla. Tässä alaluvussa tulemme esittämään tutkijoiden ja eri tahojen määritelmiä yhdysluokkaopetuksesta sekä yhdysluokasta suoraan lainauksin. Eri tutkijat määrittelevät yhdysluokkaopetusta ja yhdysluokkaa hieman eri sanamuodoin, kuvaten kuitenkin samoja käsitteitä. Suoria lainauksia käyttämällä pyrimme tuomaan esiin ja säilyttämään tutkijoiden painotukset siitä, mikä yhdysluokan tai yhdysluokkaopetuksen määrittelyssä on heidän mukaansa olennaista. Määritelmät ovat myös hyvin lyhyitä ja keskenään melko samankaltaisia, jolloin referointi omin sanoin ei mielestämme ole tarkoituksenmukaista. Osan pidemmistä määritelmistä olemme luettavuussyistä referoineet.

Yksinkertaisimmillaan Little (2001) kuvaa yhdysluokan opettajan olevan samanaikaisesti vastuussa kahden tai useamman vuosiluokan ohjeistamisesta. Korpinen (2010, s.19) on päättänyt määrittelyyn yhdysluokkaopetuksen puolestaan siten, että ”opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaa vuosiluokkaa”. Brown (2010) korostaa määritelmässään yhtä opettajaa, jolla opetettavanaan on enemmän kuin yhden luokan oppilaita. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, s. 38–39) käyttää omaa määritelmäänsä: ”Yhdysluokalla tarkoitetaan opetusryhmää, jossa opiskelee eri vuosiluokilla olevia tai vuosiluokkiin sitomattomasti edettäessä eri-ikäisiä oppilaita”. Määritelmässä pääajatus on selvästi sama, sillä ne sisältävät samankaltaisia määrittelyosia kuten ”yksi opettaja” sekä ”useampi eri vuosiluokka”.

Suomessa yhdysluokkaopetusta on erityisen merkittävästi ja pitkäaikaisesti tutkinut professori Kalaoja (2010a, s. 102), joka on määritellyt yhdysluokan seuraavasti: ”Yhdysluokilla opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaa eri-ikäisryhmää.” Määritelmä on linjassa edellisten määrittelyjen kanssa. Kalaoja antaa myös konkreettisen esimerkin siitä, millaisilla jaotteluilla yhdysluokkaopetusta on mahdollista toteuttaa. Käytännössä useimmilla yhdysluokilla on hänen mukaansa kaksi tai kolme opettajaa. Tällöin samalla luokalla opiskelevia oppilaita on joko kahdelta (luokat 1–2, 3–4, 5–6) tai kolmelta (luokat 1–3, 4–6) vuosiluokalta. Myös muunlaisia variaatioita kuten yhden opettajan 1–6 luokkia tai

yhdistettyjä esi- ja alkuopetus luokkia (0–2 luokka) on Kalaojan mukaan Suomessa käytössä useammassa kouluissa.

Hyyrö (2015, s. 90) ottaa kantaa siihen, miksi yhdysluokka on perustettu. Hän sanoo, että yhdysluokka on ”sekä käytännön sanelemien pienluokkien yhdysluokka että taajamien suurten koulujen pedagogisesti harkiten muodostettu eri-ikäisten opetusryhmä”. Myös Leppälän (2007, s.42, 47) määritelmässä nousevat esiin perustamissytyt. Hänen mukaansa yhdysluokka on olosuhteiden pakosta muodostettu luokka, johon on jouduttu yhdistämään kaksi luokka-astetta tai enemmän. Kalaoja (2010a, s. 102–104) toteaa yhdysluokkien perustamissyiden olevan sekä pedagogisia että pakon sanelemia. Yhdysluokan sekä eri-ikäisopetuksen ohessa on olemassa myös muita ilmiötä kuvaavia käsitteitä. Unesco (1989) käyttää termiä moni-ikäisopetus, joka sisällöltään tarkoittaa kuitenkin samaa kuin yhdysluokkaopetus, sillä he määrittelevät sen seuraavasti: ”- eri luokka-asteiden oppilaiden lukumäärä on niin pieni, että useiden luokka-asteiden oppilaat yhdessä muodostavat normaalin tai hieman suuremman kuin normaalin luokan”.

Yhdysluokkaopetuksen ollessa useaan kertaan määritelty käsite, päätimme muodostaa aikaisempien edellä mainittujen määritelmien pohjalta oman lyhyen määritelmämme siitä, mitä me yhdysluokalla ja yhdysluokkaopetuksella tarkoitamme juuri tässä tutkimuksessa. Päädyimme määrittelemään yhdysluokan seuraavasti: Yhdysluokka voidaan määritellä yksinkertaisimmillaan luokaksi, jossa oppilasryhmä koostuu eri vuosiluokilla opiskelevista oppilaista, jotka ovat aloittaneet koulutiensä eri vuosina. Yhdysluokkaopetuksen määrittelimme puolestaan näin: Yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan sitä, että yhdellä opettajalla on samanaikaisesti opetettavanaan kahden tai useamman vuosiluokan oppilaita. Kalaojan (2010a) tavoin halusimme konkretisoida yhdysluokkaopetusta esimerkiksi tilanteen hahmottamisen tueksi: Käytännössä yhdellä opettajalla voi siis olla opetettavanaan esimerkiksi 1. ja 2. luokan oppilaita tai jopa vuosiluokat 1–6.

Käsitteenä yhdysluokkaopetus ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, minkä vuoksi se saatetaan sekoittaa rinnakkaisiin käsitteisiin, eikä englanninkielisten vastineiden runsas määrä helpota oikeiden käsitteiden käyttöä. Leppälä (2007, s. 47) kuvaa yhdysluokalla käsitettävän sekä perinteisemmäksi miellettyä ”kahden tai useamman vuosiluokan opiskelua samassa tilassa” sekä opetusta, joka tapahtuu täysin vuosiluokkiin sitomattomasti. Leppälän mukaan opettajan autonomia ulottuu yhdysluokassa opetusjärjestelyihin, jolloin opetusta voidaan toteuttaa vuosiluokille erikseen, vuorokursseittain tai vuosiluokkiin sitomattomasti joissakin

oppiaineissa tai kauttaaltaan kaikessa opetuksessa. Hän siis näkee VSOP:n opetusjärjestelyinä, jota yhdysluokassa voidaan toteuttaa. Samoin käsittää Kalaoja (2010a) kuvaten VSOP:n soveltuvan opetusjärjestelyä hyvin kyläkouluihin. Hyyrö (2015) puolestaan ajattelee yhdysluokkaopetuksen ja VSOP:n olevan rinnakkaisia opetusmuotoja, joita voidaan toteuttaa koulun tarpeiden mukaan erikseen tai toisiinsa yhdistettynä. Korpinen (2010) jakaa Hyyrön ajatuksen, käsittäen yhdysluokkaopetuksen ja VSOP:n synonyymeiksi toisilleen.

Vaikka osa kirjallisuudesta mieltää yhdysluokkaopetuksen ja VSOP:n toisiaan vastaaviksi käsitteiksi, tehdään käsitteiden välille kuitenkin useimmiten ero. Leppälä (2007) kuvaa Suomessa yleisemmäksi sen, että yhdysluokissa ei mielletä käytettävän VSOP:a, vaan yleisempää olisi puhua vuosiluokattomasta opetuksesta. Hyyrön (2015) mukaan VSOP ja vuosiluokattomuus ovat synonyymejä toisilleen tarkoittaen joustavaa opetusjärjestelyä, jossa keskeistä on huomioida oppilaat yksilöinä, ja rakentaa heille yksilöllinen opintosuunnitelma joko tilapäisesti tai pysyvästi. Hänen mukaansa oleellista on tarkoituksenmukaisuuden tai pedagogisten perusteiden painottaminen. Myös Kalaoja (2010) kuvaa VSOP:a tuoden ilmi sen kantautuneen Suomeen maailmalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaa yhtenä opetuksen järjestämismahdollisuutena vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Asiakirjan mukaan oppimäärää katsotaan opintokokonaisuuksina, eikä sisällöllistä jakoa eri vuosiluokille tehdä. POPS korostaa myös sitä, että vuosiluokkiin sitomaton opiskelu voi koskea yhtä oppilasta, yhtä yhdysluokkaa, tai jopa kaikkia koulun oppilaita.

Juurikkala (2008, s. 22–23) on käyttänyt eri-ikäisten opetusryhmiä kuvaavana käsitteenä myös termiä sekaikäluokka. Tällä hän kuvaa ajatusta siitä, että lapselle vuosiluokkaan sidottu opetus ei ole tarkoituksenmukaista, vaan huomioon tulisi ottaa yksilöllisyys sekä kykyihin sidottu eteneminen opinnoissa. Ajatus on pitkälti samankaltainen kuin yhdysluokissa, joiden perustamissyinä nähdään välttämättömyyden sijaan pedagogiset perusteet (Peltonen 2002). Sekaikäluokka voitaisiin nähdä rinnakkaisena käsitteenä yhdysluokalle, vaikka se ei olekaan yleisesti tunnettu tai käytetty suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Emme kuitenkaan käytä edempänä tutkimuksessamme sekaikäluokan käsitettä, sillä haluamme luoda yhtenäisen ja selkeän linjan käsitteille käyttämällä yhdenmukaisesti käsitteitä yhdysluokka sekä eri-ikäisopetus, joiden näemme olevan synonyymeja toisilleen.

Yhdysluokkaopetuksiksi saatetaan joissakin yhteyksissä mieltää myös lyhytkestoisempi useamman eri ikäluokan samanaikainen opettaminen. Tällöin ei kuitenkaan ole kysymys yhdysluokkaopetuksesta, vaan yhdysryhmissä tapahtuvasta opetuksesta. Hyyrö (2015) pitää

oleellisimpana erona sitä, että yhdysryhmää opetettaessa opettaja ja oppilaat tapaavat toisensa vain muutamia kertoja viikossa yhdessä työskennellen esimerkiksi elämäkatsomustiedon tunneilla. Yhdysluokkaopetuksessa puolestaan vähintään kaksi vuosiluokkaa opiskelevat yhdessä yhden opettajan johdolla suurimman osan oppitunneista, lukuun ottamatta matematiikassa ja kielissä tyypillisiä jakotunteja (Kalaoja 2010a; Mason & Burns 1995). Yhdysluokan määritelmäksi ei siis kelpaa ajoittain toteutuva eri-ikäisopetus yhdysryhmissä, vaan opetuksesta valtaosan on toteuduttava yhdysluokkamutoisena.

Käsitteenä yhdysluokkaopetus ei erottele yhdysluokkaopetuksen käyttöönoton tai yhdysluokan perustamisen syitä toisin kuin esimerkiksi englanninkielisissä vastineissa. Koska eroa yhdysluokkaopetuksen taustalla vaikuttaviin syihin ei yhdysluokkaopetuksen käsitteellä Suomessa tehdä, saattaa joillekin tulla yllätyksenä, että yhdysluokan perustamiseen on olemassa muitakin perusteita kuin kyläkoulut tai pienet ikäluokat. Näitä perusteita ovat esimerkiksi pedagogiset syyt (POPS 2014) tai opettajien vähäinen määrä (Little, 2001). Joskus oppilaita saattaa tulla uudelle luokalle sen verran, että kahta luokkaa ei voida perustaa, mutta määrä on kuitenkin liian suuri yhdeksi luokaksi. Tällöin voidaan turvautua yhdysluokan muodostamiseen, ja yhdistää osa kahden eri vuosikurssin oppilaista samalla luokalle. (Little 2001.) Käytännössä tilanne voisi toteutua esimerkiksi tilanteessa, jossa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita on kummassakin ikäluokassa 30 oppilaa verran, jolloin muodostuvat luokat olisivat 1A, 2A sekä 1-2B yhdysluokka, joissa kussakin opiskelisi 20 oppilasta.

Kansainvälisesti eri-ikäisopetusta kuvattaessa saatetaan Leppälän (2007, s. 47) mukaan käyttää samoja käsitteitä kuvaamaan erilaisia yhdysluokkaopetuksen muotoja, mikä haastaa hahmottamaan sitä, minkälaisesta opetuksen toteutustavasta on kyse. Käsitteiden tarkoituksenmukainen käyttö olisi englanniksi helpompaa, kun erilaisia käsitteitä eri perustein toteutetulle yhdysluokkaopetukselle on useita. Suomen kielistä yhdysluokan käsitettä lähimpänä voidaan nähdä olevan englanninkieliset käsitteet *combined class* (Mason & Burns 1995) sekä *mixed-age class* (Hyyrö 2015), jotka eivät määrittele opetuksen perustamissyitä. Muita englanninkielisiä vastineita yhdysluokalle ovat Pietarisen ja Kalaojan (2009, s. 112) sekä Peltosen (2010, s. 106–107) mukaan seuraavat käsitteet: multi-age-, multi-grade-, split-grade- ja vertically-grouped class sekä vertical-age ja cross-age grouping. Yleisimmin käytössä olevat englanninkieliset vastineet ovat *multi-age* sekä *multi-grade* käsitteet.

Se kumpaa edellä mainituista käsitteistä milloinkin käytetään, riippuu siitä, millä perusteilla eri-ikäisopetusta toteuttava luokka on muodostettu. Peltosen (2002) mukaan multi-age -luokat

muodostetaan pedagogisen sekä kasvatuksellisen hyödyn vuoksi, jolloin oppilaat sekoitetaan siten, että samassa ryhmässä opiskelee eri luokka-asteilta olevia eri-ikäisiä oppilaita. Peltosen mukaan pyrkimyksenä on erityisesti irtautuminen perinteisestä ikä- ja vuosiluokkajaosta. Hänen mukaansa multi-age -ryhmitys on siis ensimmäinen askel kohti luokatonta opetusta, jossa oppilailla kuitenkin säilyy luokka-astenimike, koska opetus tapahtuu luokkasysteemin viitekehityksessä. Hän korostaa multi-age -opetuksen olevan yleensä koko koulun organisaation läpäisevä kasvatustilasto, jolloin tyypillistä on oppilaiden pitkäaikainen opiskelu yhdysluokassa, yleisimmin vähintään kolmen vuoden ajan.

Pedagogisin perustein muodostettuihin multi-age -luokkiin suhtautuminen on lähtökohtaisesti positiivisempaa kuin asennoituminen taloudellisiin tai hallinnollisiin perustein luotuihin multi-grade -luokkiin (Little 2001; Veenman 1995), jotka ovat saaneet osakseen rajuakin kritiikkiä. Esimerkiksi Howley ja Eckman (1997) väittävät, että sekaikäisluokka on sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta huono ratkaisu, jossa on menty taloudellinen ja hallinnollinen näkökulma edellä. He kokevat, että oppilaat eivät saa tarpeeksi yksilöllistä opetusta ollessaan samalla luokalla eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Multi-grade -luokkiin kohdistetusta kritiikistä huolimatta Little (2001) kuvaa multi-grade -opetuksen olevan maailmalla paljon yleisempää kuin kuvitellaan, tai vaihtoehtoisesti halutaan myöntää. Syynä siihen, että multi-grade -luokkia ei suuremmin ihannoida saattavat olla perustamissyyt, jotka korostavat pedagogiikan kustannuksella esimerkiksi kustannustehokkuutta (Veenman 1995).

Perusopetuslain ja -asetuksen voidaan todeta ottavan kantaa perusopetuksen opetuksen järjestämismuotoihin. Perusopetuslaki (POL 1:3.2 §) velvoittaa, että perusopetusta järjestetään ”oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä”. Opetusta tulisi edellä kuvatus mukaan toteuttaa vuosiluokittain kuitenkin ottaen huomioon opetuksen tarkoituksenmukaisuus kullekin oppilaalle. Lakia täydentävän Perusopetusasetuksen (POA 1:2.1 §) mukaan ”opetusryhmät muodostetaan vuosiluokittain” ellei perusteltua syytä opetuksen järjestämiseen muilla tavoin ole. Lain sekä asetuksen mukaan ensisijaisena opetusmuotona voidaan pitää erillisluokittain toteutettavaa opetusta ja tilanteen sitä vaatiessa voidaan turvautua esimerkiksi yhdysluokkiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) käsittelee yhdysluokkaopetusta melko suppeasti. Opetussuunnitelmassa määritellään yhdysluokan käsite, toteuttamisperusteet sekä se millaisia asioita yhdysluokkamuotoista opetusta toteutettaessa olisi huomioitava:

Yhdysluokka voidaan perustaa joko oppilasmäärän pienuuden vuoksi tai pedagogisista syistä. Opetus yhdysluokassa voidaan toteuttaa kokonaan oppilaiden vuosiluokkien mukaisesti tai osittain vuorokurssiperiaatetta noudattaen. Vuorokurssittain opiskeltaessa tulee huolehtia opiskeltävien sisältöjen jatkuvuudesta ja johdonmukaisesta etenemisestä. Erityisesti on huolehdittava oppilaiden opiskelutaitojen kehittymisestä. Mikäli yhdysluokan eri vuosiluokilla on joissakin oppiaineissa erilaiset viikkotuntimäärät, oppiaineiden vuosiviikkotunnit voidaan myös jakaa osiin ja siten tasata oppiaineiden opetustunnit. Oppiaineiden opetustunteja tasattaessa tulee aina turvata oppilaan oikeus opetussuunnitelmassa määriteltyyn kokonaistuntimäärään. Mikäli oppilas siirtyy vuorokurssiperiaatteen mukaisesta opiskelusta vuosiluokittain etenevään opiskeluryhmään, oppilaan opetus järjestetään yksilöllisesti mahdollisen puuttuvan oppimäärän tai sen osan suorittamiseksi. (POPS 2014.)

Huolimatta siitä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ei kovin laajasti tuoda esiin yhdysluokkaopetusta, on läpi ohjaavan asiakirjan havaittavissa myös yhdysluokkaopetusta tukevia valintoja. Asiakirja ei määrittele erillisiä luokkakohtaisia opetustavoitteita tai -sisältöjä, vaan jakaa ne vuosiluokille 1–2 sekä 3–6. Myös POPS:n mainitsemat monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yhdysluokkaopetuksessa oiva tapa opetuksen toteuttamiseen ja eheyttämiseen. Uusin opetussuunnitelma voidaankin nähdä edistyksellisenä verrattuna vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jossa yhdysluokkaopetusta ei erikseen käsitellä. Sen ainoat maininnat koskevat yhdysluokassa opettävien aineiden vuosiviikkotuntijakoa sekä sitä, että opetuksessa tulee huomioida eri vuosiluokkien tavoitteet ja omaleimaisuus.

Myös tutkimustulokset osoittavat yleiseksi tilanteen, jossa opetussuunnitelmissa tai oppimateriaaleissa ei oteta riittävästi huomioon yhdysluokkamuotoista opetusta. Opetussuunnitelmat nähdään Brownin (2010) mukaan kirjoitettuna erillisluokkia ajatellen, jolloin opetussuunnitelmia on muokattava yhdysluokkien tarpeisiin sopiviksi. Hän antaa esimerkin tilanteesta, jossa jopa valtion (Etelä-Afrikka) pääasiallisen opetusmuodon ollessa eri-ikäisopetus, laaditaan opetussuunnitelmat vuosiluokkaperusteista opetusta ajatellen. Yhdysluokkamuotoisen opetuksen huomiotta jättäminen johtaa Hyry-Beihammerin ja Hacherin (2015) mukaan toimintamallien laajaan kirjoon kentällä. Brown (2010) kuvaa mahdolliseksi jopa tilanteen, jossa yhdysluokkaa opetetaan yleisen opetussuunnitelman mukaan yhden vuosiluokan tavoin, huomioimatta yhdysluokkaopetuksen erityispiirteitä. Tämä ei kuitenkaan ole perusteltu tapa toimia, sillä yhdysluokkaopetuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota useamman vuosiluokan huomioimiseen suunnittelussa sekä opetuksen toteutuksessa.

## 2.2 Yhdysluokkaopetuksen historia Suomessa

Tässä alaluvussa käsittelemme suomalaisen koulutuksen historiaa painottaen näkökulmana yhdysluokkaopetuksen kehittymistä. Alaluku perustuu pääasiallisesti lähdekirjallisuuteen. Koska aiheesta löytyvä kirjallisuus on hyvin vähäistä, käsittelemme aihetta lähtökohtaisesti Tuula Hyyrön (2015) kirjoittaman teoksen *Ytyä yhdysluokasta – Eri-ikäisopetus ennen ja nyt* pohjalta, mutta sivuamme myös muuta kirjallisuutta. Ellei teksti anna viitteitä muista kirjoittajista tai tutkijoista lähdeviittein, perustuu teksti edellä mainittuun teokseen.

Suomalaisen koulutuksen voidaan Hyyrön (2015) mukaan katsoa alkaneen 1600-luvun loppupuolelta, kun kiertokoulujärjestelmä sai alkunsa. Ennen tätä kansanopetus oli epämuodollisempaa ja sitä toteutettiin esimerkiksi rippi- tai sunnuntaikouluissa. 1680-luvulta lähtien kirkollisen kiertokoulun rooli vakiintui. Kiertokoulun toiminta perustui siihen, että vakinaista opettajaa ei kylällä tai kaupungissa ollut, vaan opettajat kirjaimellisesti kiersivät paikasta toiseen opettamassa. Opetukseen osallistuivat monen ikäiset lapset ja nuoret, eikä jakoa eri vuosiluokille ollut mahdollista tehdä, kun yksittäinen opettaja vastasi kaikista oppilaista samanaikaisesti. Kouluissa oli tuolloin vain yksi yhtenäinen opetusryhmä eikä luokan käsitteelle ollut tarvetta. Yksiopettajaisuuden vuoksi kiertokoulua voidaankin pitää ensimmäisenä yhdysluokkamutoisen opetuksen toteutustapana ja todeta yhdysluokan historian olevan käytännössä yhtä pitkä kuin suomalaisen koulun historian.

Hyyrö (2015) kuvaa 1800-luvun puolivälin tienoilla Suomessa kansanopetuksen olleen vilkkaampaa, jolloin entistä useampi lapsi ja nuori pääsi kouluopetuksen piiriin - myös yhä useampi tyttö. Kun kysyntä kouluopetuksesta lisääntyi ja etenkin maaseudulle perustettiin lukuisia uusia kouluja, syntyi kansakoululaitos. Asetus kansakoulun perustamisesta annettiin vuonna 1866 ja se merkitsi velvoitetta alakansakoulun perustamiseen sekä harkinnanvaraiseen yläkansakouluun (Nurmi 1989). Jo suomalaisen koulutuksen alkuaikoina opettajien §autonomia on ollut vahva, mikä näkyy Hyyrön (2015) mukaan esimerkiksi siinä, että opettajan vastuulle jäi pohtia kaikki muu opetukseen liittyvä, kansakouluasetuksen määritellyssä ainoastaan koulussa opetettavat oppiaineet.

Kansakoulujen alkutaipaleella Hyyrö (2015) kuvaa koulujen olleen edelleen pitkälti yksiopettajaisia. Taajama-alueilla ja kaupungeissa koulujen opetusryhmät saattoivat paikoitellen johtaa useamman opettajan tarpeeseen. Tällöin opettajien työmäärä keveni ja oppilaiden ikäjakauma pieneni. Paikoitellen asutuskeskittymissä ikäluokat kasvoivat hyvin suuriksi, jolloin oppilaita alettiin jakaa niin kutsuttuihin erillisloukkiin, joissa opiskeli

keskenään samana vuonna syntyneitä oppilaita. Vaikka erillisluokkia alettiin hiljalleen perustaa, oli se harvinaista. Haja-asutusalueilla koulut olivat edelleen lähes poikkeuksetta kooltaan pieniä oppilasaineksen koostuessa eri-ikäisistä oppilaista. Osaltaan oppilasmäärien kasvua lisäsi myös maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta siirtyminen kohti teollistuneempaa maata 1800-luvun lopulla, sillä koululaitos ja sen rakenteet kehittyivät ja lopulta koulu tuli pakolliseksi kaikille 7–13-vuotiaille lapsille.

1870-luvulla alettiin eri-ikäisryhmien opetusta kohtaan esittää kritiikkiä ja huolipuhe nousi koulupoliittisessa keskustelussa laajalti esiin. Opettajien ei Hyyrön (2015) kuvauksen mukaan uskottu suoriutuvan eri-ikäisten oppilaiden opetuksesta siten, että se olisi oppilaiden edun mukaista oppimisen näkökulmasta. Esitetyn kritiikin pohjalta päädyttiin eri-ikäisryhmien opetuksessa *rinnakkaiseksi opetussuunnitelmaksi* kutsuttuun ratkaisuun, josta Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) käyttävät termiä *rinnakkaiskursijärjestelmä*. He kuvaavat opetuksen olleen temaattisesti yhtenäistä, mutta opetussisältöjen laajentuneen ja syventyneen ylemmille ikäluokille siirryttäessä. Opetus tapahtui neliosastoisissa luokissa, mikä vaati tarkoin määriteltyjä oppisisältöjä sekä riittäviä kurinpitotaitoja, kun aihealueet opetettiin erikseen kullekin ikäluokalle vuorollaan (Kalaoja 2010a).

Hyrrö (2015) kuvaa rinnakkaisen opetuksen tuomaa vuorottaista oppilasryhmien opettamista kritisoitaneen, sillä yksittäisen oppilaan opetusaika oli suhteessa hyvin pieni. Myös oppilasryhmien suurta kokoa kyseenalaistettiin. 1950-luvun alussa oppilasryhmien määrää luokkahuoneissa pyrittiin järjestäen vähentämään, minkä seurauksena muotoutui niin kutsuttu *vuorokursijärjestelmä* tai vaihtoehtoisesti Hyry-Beihammerin ja Hacherin (2015) kuvaama *vuorottainen opetussuunnitelma*. Hyrrö kuvaa opetettavia ikäluokkia olleen käytännössä aina kaksi. Ikäluokan oppiaineet (ks. tietoaaineet) jaettiin kahteen kokonaisuuteen, joita opetettiin vuorovuosina kaikille oppilaille. Vuorottaisen opetuksen ongelmana kuitenkin oli joka toisen vuosiluokan opetuksen epälooginen eteneminen (Kalaoja 2010a). Poikkeuksen vuorottaiseen opetukseen muodostivat oppiaineet, joissa kumulatiivisuus oli otettava huomioon (ks. matematiikka ja kielet) ja opetusta oli tarkoituksenmukaisempaa opettaa vuosiluokkamaisesti erikseen kummallekin ikäluokalle (Hyry-Beihammer & Hascher 2015). Käytännössä tämä johti matematiikan ja kielten osalta opettajajohtoisen opetuksen sekä hiljaisten harjoitteiden vuorotteluun, muistuttaen pitkälti aiemmin käytettyä rinnakkaiskursijärjestelmää.

Vuosisadan 1800–1900 vaihteessa Hyrrö (2015) kuvaa koululaitoksen laajentuneen ja oppilasmäärien kasvaneen entisestään. Tilanne mahdollisti rinnakkais- ja vuorokursseista

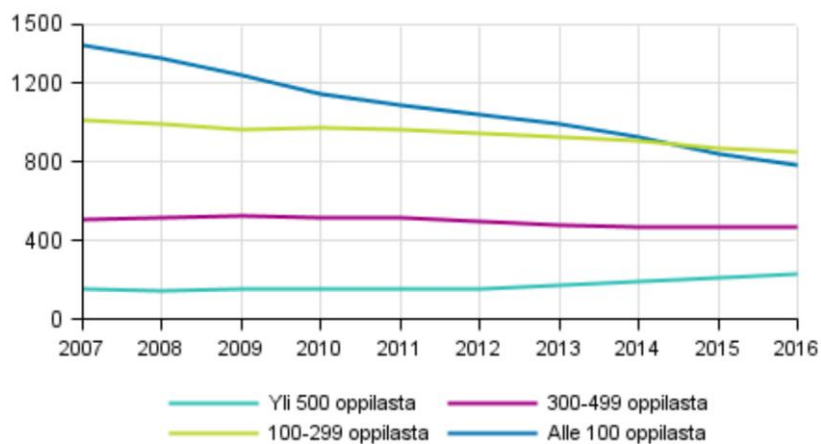
luopumisen monin paikoin, kun opetusta alettiin toteuttaa järjestelmällisemmin vuosiluokkaperusteisena erikseen kullekin ikäluokalle. Kuitenkin valtaosa Suomen kouluista oli 1900-luvun alussa edelleen pieniä kyläkouluja, joissa vuosiluokkaopetuksen toteuttaminen ei ollut mahdollista ja aiemmin käytettyä vuorokurssijärjestelmää jatkettiin. Myöhemmin 1900-luvun edetessä koululaitokseen vaikuttivat myös yhteiskunnalliset levottomuudet. Kouluja jouduttiin pula-aikana 1930-luvulta lähtien supistamaan mikä johti opettajien vähenemiseen ja sitä kautta yksi tai kaksiopettajaisuuteen palaamiseen valtaosassa ala- (90 %) sekä yläkansakouluja (80 %). Talvisodan aikana myöskään opettajia ei juuri koulutettu (Nurmi 1989).

Koululaitos jatkoi kehittymistään 1900-luvun loppupuolelle, jolloin yhtenäistä peruskoulua alettiin suunnitella. Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) kuvaavat peruskoulua perustettaessa ajatuksen opetuksesta olleen *spiraalista*. Tällä he tarkoittavat sitä, että alakoulussa asioita käsiteltäisiin pintapuolisemmin ja myöhemmin yläkoulussa niihin syvennyttäisiin. Myös Kalaoja (1982, s. 100–102) kuvaa spiraalisen opetuksen perusidean olevan se, että oppiainesta laajennetaan ja syvennetään oppilaan edistymisen perusteella. Tämä kuvaa hyvin nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista käsitystä siitä, miten opetus luokalta ja asteelta seuraavalle tulisi toteuttaa jatkumona aiemmin opitulle.

Peruskoulun suunnitteluajankohtana 1970-luvun taitteessa valtaosa (70 %) suomalaisista kouluista oli pieniä alle sadan oppilaan instituutioita. Tästä huolimatta ensimmäisenä perusopetuksen opetussuunnitelmana pidetyssä asiakirjassa (POSM 1970) yhdysluokka muotoisen opetuksen huomioiminen jäi lapsipuolen asemaan, kun erillislukkiin kohdistettiin pääasiallinen huomio läpi ohjaavan asiakirjan. On hämmentävää, että valtaopetusmuotona ollutta yhdysluokkaopetusta ei ole nostettu laajemmin esille opetussuunnitelmassa (POSM 1970). Syynä tähän Hyyrö ehdottaa sitä, että peruskoulua muodostettaessa ei uskottu pienten koulujen säilymiseen, jolloin yhdysluokkaopetuksestakin oltaisiin luopumassa. Toisin kuitenkin kävi, sillä vielä 1980-luvulle tultaessa pienten koulujen osuus lähenteli 70 % ja valtaosassa niistä yhdysluokkaopetus oli vallitseva opetusmuoto. Ongelmaan taidettiin havahtua, sillä 1970–1980-luvulla suhtautuminen yhdysluokkiin oli suopeampaa, mikä saattoi osaltaan johtaa yhdysluokkien kehittämiseen ja ensimmäisten esi- ja alkuopetus kokeilujen toteuttamiseen.

## 2.3 Yhdysluokkaopetuksen tila Suomessa ja maailmalla

Viimeisten vuosikymmenten aikana 2000-luvun puolella on pienten koulujen määrä vähentynyt Suomessa radikaalisti (kuva 1) (Tilastokeskus 2017; Autti & Hyry-Beihammer 2009). Ylipäätään Suomessa peruskoulujen määrä on vähentynyt vuosien 2005–2023 aikana merkittävästi (Tilastokeskus 2024). Käytännössä kaksi peruskoulua viidestä on vajaassa 20 vuodessa kokenut lakkautuksen. Tilastokeskuksen (2017) tilastoinnin mukaan peruskoulujen lakkautukset ovat kohdistuneet erityisesti alle sadan oppilaan kouluihin, joiden määrä on vähentynyt vuosien 2007–2016 välillä lähes 40 prosenttia. Edellä mainitussa tilastoinnissa kuvataan myös 100–299 oppilaan koulujen kokoneen lakkautuksia, mutta hyvin paljon maltillisemmin. Kun pieniä kouluja lakkautetaan, tarkoittaa se monissa tilanteissa myös luopumista yhdysluokista.



Kuva 1. Peruskoulujen lukumäärä mitattuna oppilasmäärän mukaan 2007–2016 (Tilastokeskus 2017).

Vaikka yhdysluokkaopetus ei ole enää muutamiin vuosikymmeniin ollut opetusmuodoltaan Suomen yleisin, toteutetaan sitä edelleen. Hyyrö (2015) arvioi 2010-luvun puolivälissä lähes neljänneksen perusopetuksesta toteutuneen pääosin yhdysluokkamutoisena pienissä kouluissa minkä lisäksi hän huomauttaa 2010-luvulla rakennetuista muutamasta uudesta kyläkoulusta. Opetus ja kulttuuriministeriö (OKM 2014) kuvaa Kansallisen arviointikeskuksen (KARVI 2013) tekemässä selvityksessä todettavan 62 % suomalaisista kouluista omaavan vähintään yhden luokan, jossa toteutetaan eri-ikäisopetusta. Selvityksen mukaan yhdysluokkamutoisen opetuksen pääasiallisena toteutusmuotona nähdään erityisesti joustava esi- ja alkuopetus sekä erityis- ja pienluokat. Myös Kalaoja (2010a) kuvaa eri-ikäisopetusta toteutettavan nykyisin erityisesti vuosiluokattoman (VSOP) opetusmallin avulla, jolloin perusteet yhdysluokkaopetukselle kumpuavat yleisesti pedagogisista lähtökohdista.

Kalaojan näkemystä puoltaa myös osaltaan KARVIN (2013) saaman selvityksen tulokset, joiden mukaan yhdysluokkien pieneneminen sekä samanaikainen koulujen oppilasmäärien kasvu saattaisivat viitata siihen, että yhdysluokkia luotaisiin aiempaa enemmän myös pedagogisin perustein (OKM 2014).

Vaikka Suomessa yhdysluokkaopetusta toteutetaan nykyään pienten koulujen ohessa myös suuremmissa kouluissa pedagogisin perustein (Hyry-Beihammer & Hascher 2015), on yhdysluokkien määrä kuitenkin vähentynyt ja osin syrjäytynyt erillisluokkien tieltä. Muualla maailmalla tilanne on vastaavanlainen. Mulryan-Kyne (2005) kuvaa jo muutaman vuosikymmenen takaisesta tilanteesta, että peruskouluissa suositaan erillisluokkia maailmalaajuisesti. Kalaoja (2010b) kuvaa kuitenkin lähes kolmanneksen (30 %) maailman oppilaista opiskelevan yhdysluokalla. Erityisesti Aasiassa, Latinalaisessa Amerikassa sekä Afrikassa eri-ikäisopetuksella on vahva asema, kun taas Yhdysvalloissa yhdysluokkien määrä on alhaisempi (Mulryan-Kyne 2007). Yhdysluokkia voidaan täten todeta olevan runsaasti eripuolilla maailmaa, vaikka niiden esiintyvyys eri maanosissa vaihtelee. Maailmalla perustamissytyt yhdysluokille ovat hyvin samankaltaiset kuin Suomessa. Kehittyvissä maissa koulujen oppilasmäärät ovat usein pieniä, eikä opettajia ole saatavilla riittävästi, mikä johtaa yhdysluokkien muodostamisen välttämättömyyteen (Brown 2010; Peltonen 2002).

Toisaalta Kanadassa yhdysluokkia on maaseutua enemmän taajamissa, minkä lisäksi uusia yhdysluokkakouluja on rakennettu muun muassa Kaliforniassa (Hyrrö 2015). Tilastotietoa valtioiden toteuttamasta yhdysluokkaopetuksesta on haastavaa saada käsiinsä (Mulryan-Kyne 2005; Mulryan-Kyne 2007), mikä johtuu osin siitä, että tilastointia ei tehdä kovinkaan systemaattisesti (Unesco 1989). Esimerkiksi Smitin, Hyry-Beihammerin ja Ragglin (2015) toteuttaman tutkimuksen tiedot Suomen (16,4 %), Itävallan (15,3 %), Espanjan (4,2 %) sekä Sveitsin (24 %) tilastoinneista liittyen valtioissa toteutettavaan yhdysluokkaopetukseen ja sen määrään, ovat jo lähes kymmenen vuoden takaisia. Vastaava tilanne on myös Brownin (2010) tutkimustuloksen kohdalla Etelä-Afrikan eri-ikäisopetusta toteuttavien koulujen määrän osalta (74 %). Joka tapauksessa on todettava yhdysluokkaopetuksella olevan maailmalla vahva asema. Pyrittäessä laajentamaan perusopetuksen tarjoamista kehittyvissä maissa ja maaseutualueilla, on todennäköistä olettaa yhdysluokkaopetuksen määrän jopa kasvavan (Mulryan-Kyne 2007).

### 3 Opettajuus yhdysluokassa

#### 3.1 Opettajuuden muotoutuminen

Opettajuus nähdään yleisesti aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana ilmiönä, jota ei voi eikä pidä erottaa kulttuurisesta kontekstista (Luukkainen 2005). Suomalainen opettajuus eroaa esimerkiksi yhdysvaltalaisesta opettajuudesta, eikä Suomessakaan opettajuus pysy samanlaisena vuosikymmenestä toiseen. Opettajuuden muutoksiin vaikuttavat merkittävästi koulutuspoliittiset muutokset, joita muovaavat yhteiskunnalliset muutokset (Luukkainen 2005; Soini ym., 2009). Kun yhteiskunta muuttuu, on myös opettajuuden muututtava ja vastattava aikansa ja paikkansa asettamiin vaatimuksiin.

Opettajuudelle asetetaan moninaisia vaatimuksia ja olettamuksia. Monet meistä ovat saattaneet kuulla läheisten kuvauksia siitä, miten olet kuin luotu opettajaksi. Edellä mainittu ilmaus kuvaa hyvin sitä, miten yhteiskunta asettaa meille tietynlaisia oletusarvioisia ominaisuuksia tai vaatimuksia, joita opettajalla tulisi olla. Luukkainen (2005) käyttää yhteiskunnan asettamista odotuksista liittyen erilaisiin opettajan työssä tarvittaviin taitoihin ja ominaisuuksiin kvalifikaation käsitettä. Esimerkiksi POPS (2014) antaa omat raaminsa opettajuudelle. Ulkopuolelta ohjaavaa kvalifikaatiota toteutetaan myös Asetuksella opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (4:3 §), jossa koulun henkilöstölle määritellään pätevyysvaatimukset. Kuka tahansa ei täten voi toimia luokanopettajan virassa, vaikkakin viransijaisuuksiin voidaan palkata myös epäpäteviä työntekijöitä. Ulkopuolelta siis käytännössä määritellään hyvin pitkälti hyvän opettajan piirteet, ominaisuudet ja vaatimukset.

Käsityksiin opettajuudesta vaikuttaa ulkopuolisten vaatimusten lisäksi henkilön omakohtaiset näkemykset opettajuudelle asetetuista olettamuksista. Käsitykset opettajuudesta ja sen sisällöistä vaihtelevat ja käsityksiä voidaan todeta olevan yhtä monta kuin opettajia. Oman opettajuuden muotoutumista voidaan kuvata ammatillisen identiteetin kehittymisen kautta. Beijaardin ym. (2000) mukaan ammatillisen identiteetin muodostuminen voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, joita ovat: opetusympäristö, opetuskokemus sekä oma elämäkerta. He kuvaavat opetusympäristöllä tarkoitettavan työyhteisöä sekä toimintakulttuurin vaikutusta ammatilliseen identiteettiin. Opetuskokemuksella heidän mukaansa tarkoitetaan oman uran aikana kerättyä kokemusta sekä ammatillista tietoa ja taitoa opetettavista asioista. Kolmannen osa-alueen he kuvaavat sisältävän oman identiteetin, henkilökohtaiset ominaisuudet sekä aiemman elämäkokemuksen. Kolmannen osa-alueen käsitämme sisältävän myös

opettajankoulutuksen, jolla on vaikutusta oman opettajuuden sekä ammatti-identiteetin muodostumiseen.

Luukkaisen (2005) mukaan opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajan kompetenssin kehittymistä, jolla hän tarkoittaa opettajan todellista osaamista tai pätevyyttä. Aiempien tutkimustulosten perusteella voidaan todeta opettajankoulutuksen antamien valmiuksien yhdysluokan opettamiseen olevan puutteellisia (Brown 2010; Erden 2020; Hyry-Beihammer & Hascher 2015; Manzano & Magalona 2023). Vastavalmistuneet luokanopettajaopiskelijat kuvaavat omat tietotaitonsa yhdysluokkaopetuksesta riittämättömiksi, jolloin usko omaan opettamiseen ja pätevyyden kokemukseen on alhainen (Kartal & Demir 2023). Opiskelijat tunnistavat oman osaamattomuutensa, jolloin Luukkaisen (2005) mukaan voidaan puhua inkompetenssista. Vaikka luokanopettajaopiskelijat tunnistavat osaamattomuutensa, eivät he Kartalin ja Demirin (2023) mukaan riittämättömän koulutuksen vuoksi tunnista vaatimuksia tai ominaisuuksia, joita yhdysluokanopettajana tulisi täyttää. Inkompetenssi ja vaaditun osaamisen tunnistamattomuus johtavat opiskelijoiden epäpätevyyden kokemukseen. Opettajankoulutuksen tulisi täten vahvistaa luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta taitojensa riittävydestä yhdysluokanopettajana toimimiseen.

Aiemmat tutkimukset esittävät moninaisia kuvauksia siitä, millaisia ominaisuuksia yhdysluokanopettajalla tulisi olla. Suunnittelu-, organisointi- ja luokanhallintataidot nähdään useammassa tutkimuksessa yhdysluokanopettajalle tärkeinä (Korpinen 2010; Napran & Alinsug 2021; Napran & Castañeda 2021; Peltonen 2010). Myös opettajan joustavuus, kärsivällisyys, sitkeys ja vaivannäkö kuvataan olennaisiksi ominaisuuksiksi yhdysluokanopettajalle (Napran & Alinsug 2021; Napran & Castañeda 2021). Vaikka tutkimukset kuvaavat edellä mainittujen taitojen kohdentuvan yhdysluokalla toimivalle opettajalle, ovat samat taidot käyttökelpoisia sellaisenaan myös erillisluokissa. Mulryan-Kyne (2007) kuvaa opettajalta vaadittavan ammatillisen tietotaidon olevan sama riippumatta opetusmuodosta, vaikka monet taidot korostuvat yhdysluokassa opetettaessa. Myös Luukkainen (2005) kuvaa opettajuudessa oleellisimmaksi opetettavan aineksen hallinnan, jolloin koulutuksen muodolla ei ole merkitystä.

Opettajuuden vaatimusten ollessa samat riippumatta opetusmuodosta, voisi opettajien kuvitella mielellään ryhtyvän yhdysluokanopettajiksi. Tutkimustulosten mukaan asia ei kuitenkaan ole näin. Brownin (2010) sekä Napran ja Castañedan (2021) mukaan työpaikaksi valitaan mieluummin erillisluokka, sillä yhdysluokan opettamisen kuvataan vaativan

enemmän suunnittelua, organisointia ja työn tekoa. Masonin ja Burns (1995) tutkimuksessa yhdysluokanopettajista 77 % suhtautuminen yhdysluokkia kohtaan oli negatiivista, koska opetusmuodon nähtiin vaativan enemmän aikaa ja vaivaa lisäten stressiä. Heidän mukaansa opetusmuoto tuli useimmiten toimeksiantona ylemmältä taholta eikä muutokseen pystynyt itse vaikuttamaan. Negatiivista suhtautumista yhdysluokkia kohtaan aiheutti myös samanaikaisesti hoidettavien tehtävien suuri määrä sekä opetussuunnitelmista puuttuvat erilliset menetelmät yhdysluokan opettamiseen (Kartal & Demir 2023). Lisäksi haasteina kuvattiin yhdysluokan opettajan työn vaativuus sekä haasteet jaksamisessa (Kilpeläinen 2010), ajanhallinta, resurssien vähäisyys, pätevien opettajien puuttuminen sekä organisoinnin haasteet (Napran & Castañeda 2021).

Mason ja Burns (1995) kuvaavat vain 14 % yhdysluokanopettajista ajatelleen yhdysluokista positiivisesti, mihin vaikutti yhdysluokkien pienen oppilasmäärän sekä oman yhdysluokanopettajuuden kartuttamisen mieltäminen positiivisiksi asioiksi. Suomessa toteutetussa tutkimuksessa yhdysluokan opettajien suhtautuminen oli Kilpeläisen (2010) mukaan pääosin positiivista. Hänen mukaansa positiivisen suhtautumisen taustalla vaikuttivat muun muassa koulun pieni koko, viihtyvyys, itsensä haastaminen ja kehittäminen, työn palkitsevuus ja antoisuus, itsenäisyys, vapaus, joustavuus, monipuolisuus, yhteisöllisyys sekä arvostuksen kokemus. Napra ja Alinsug (2021) kuvaavat puolestaan positiivista suhtautumista tuottaviksi tekijöiksi tehokkaan luokanhallinnan, yhteisöllisyyden ja eriyttämisen helppouden. Heidän mukaansa opettajat motivoituvat työstään yhdysluokassa, kun oppimista tapahtuu, mikä on linjassa Kilpeläisen (2010) tutkimustulosten kanssa. Positiivista suhtautumista tuottavat tekijät ovat siis keskenään hyvin samankaltaisia, mutta tutkimuksissa todetut määrät positiivisessa suhtautumisessa vaihtelevat.

Luukkainen (2005) toteaa, että opettajaksi oppiminen sekä opettajana kasvaminen ei ole ainoastaan kytköksissä kompetenssiin tai tietojen ja taitojen kehittymiseen, vaan kyse on yleisesti opettajaksi tulemisesta. Opettajaksi tuleminen kattaa hänen mukaansa myös ihmisen persoonallisuuden ja monimutkaisen prosessin ammatillisen kehittymisen osalta. Kun opiskelijat aloittavat opettajankoulutuksen, on opettajaksi tuleminen prosessi jo alkanut. Opiskelijat eivät ole tyhjiä tauluja, vaan opettajuuden muotoutumisen taustalla vaikuttavat aiemmat kokemukset ja persoonallisuus (Beijaard ym. 2000). Opettajuuden muotoutumisen prosessi on täten jatkuvaa oppimista ja kehittymistä, johon täydennyskoulutukseen osallistumisen tulisi kuulua kiinteänä osana oman ammattitaidon kehittämisen mahdollistamiseksi (Luukkainen 2005). Opettajaksi valmistuvien ei voida kuvitella olevan

valmiita. Työelämä tulee opettamaan ja kasvattamaan heitä osaltaan jatkuvasti työuran aikana. Oma keskeneräisyytensä ja kehittymisen mahdollisuus on Luukkaisen (2005) mukaan tunnistettava eikä opettajan tule vaatia itseltään liikoja.

Suomalaisessa kontekstissa opettajuutta ja sen vaatimuksia voidaan jäsentää 2020-luvulla Metsäpellon ym. (2020) muodostaman Moniulotteisen opettajan osaamisen (MAP) mallin avulla. Malli kuvaa opettajan osaamista viiden osaamisalueen kautta; opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi. Osaamisalueet pitävät sisällään erilaisia taitoja ja ominaisuuksia, joita opettajalla tulisi olla. Näitä ovat esimerkiksi sisältötieto ja pedagoginen osaaminen, luovuus, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot, tunne- ja vuorovaikutustaidot, arvot, etiikka, minäkäsitys, ammatillinen identiteetti ja stressinhallinta. Edellä mainitut osa-alueet ovat hyvin samankaltaisia, kuin Korpisen (2010), Napranin ja Alinsugin (2021), Napranin ja Castañedan (2021) sekä Peltosen (2010) kuvaamat tutkimustulokset opettajan osaamisen vaatimuksista. MAP-malli tuottaa osaltaan kvalifikaatiota, sillä sitä käytetään suomalaisen opettajankoulutuksen valintakokeiden pohjana kartoittaen opettajiksi hakeutuvien omaavia ominaisuuksia. Opettajankoulutukseen ei valita kaikenlaisia hakijoita, vaan yhteiskunnan asettamat vaatimukset ohjaavat opiskelijoiden valintaa koulutukseen.

Opettajaksi kasvavat opiskelijat yrittävät usein muuntua sopiviksi yhteiskunnan asettamaan muottiin ja ulkopuolelta määriteltyihin vaatimuksiin. Aina tämä ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista ja yksilön sijasta muutosta tarvitaan isommassa mittakaavassa. Tällaista muutosta voisi opettajuudesta puhuttaessa edustaa esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelma, johon Brown (2010), Erden (2020), Hyry-Beihammer ja Hacher (2015) sekä Manzano ja Magalona (2023) kuvaavat olevan tarvetta, kun puhutaan yhdysluokkaopetuksesta. Opettajat tarvitsevat käytännön tietotaitoa ymmärtääkseen yhdysluokan opettamisen prosessin eikä riittävää osaamista tämänhetkisten opetussuunnitelmien puitteissa saavuteta (Brown 2010; Makoelle 2014; Mulryan-Kyne 2007). Myös Luukkaisen (2015) mukaan opetussuunnitelmilla on olennainen rooli opettajuuden kehittämisessä erityisesti kasvatusnäkemysten selkiyttäjänä. Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat voisivat olla ratkaisu siihen, miten yhdysluokkaopetus voitaisiin huomioida paremmin paikallisella tasolla.

### 3.2 Luokanopettajaopinnoista yhdysluokkaan

Opettajankoulutuksella on Suomessa pitkät perinteet jo lähes kahden vuosisadan ajalta. Ensimmäinen opettajankoulutusseminaari perustettiin vuonna 1863 Jyväskylään ja sen perustajana pidetään Uno Cygnaeusta (Kuikka 2010; Tirri 2014). Jo ennen ensimmäisen seminaarin perustamista Helsingin yliopistoon luotiin ensimmäinen opetukseen keskittyvä professuuri vuonna 1852, jota Tirri (2014) pitää ajankohtana, johon suomalaisen opettajankoulutuksen juuret voidaan sijoittaa. Vaikka perinteet ovat pitkät, on opettajankoulutus kokenut koululaitoksen kehittymisen myötä moninaisia muutoksia. Tämän vuoksi on selvää, että tämänhetkinen 2020-luvun puolivälin opettajankoulutus ei ole samanlaista kuin 1800-luvun puolivälin jälkeisenä aikana.

Alkuaikoina opettajaseminaareissa opettajaopiskelijoilla ei ensimmäisten vuosikymmenten aikana Hyyrön (2015) mukaan ollut mahdollisuutta toteuttaa opintoihin kuuluvaa harjoittelua yhdysluokissa. Vasta myöhemmin 1800- ja 1900-lukujen taitteessa tämä tuli mahdolliseksi, kun uusiin vastavalmistuneisiin opettajaseminaareihin päätettiin perustaa vähintään yksi luokka, jossa opetus toteutettiin eri-ikäisopetuksena. Yhdysluokkien perustamisen taustalla vaikutti herännyt huoli yhdysluokkaopetuksen puutteista seminaareissa, minkä pohjalta toteutettiin menestyksekkäästi sujunut kokeilu muun muassa Jyväskylän sekä Tammisaaren opettajaseminaareissa. Muutos opettajankoulutusseminaarin opiskelijoiden tietotaidossa ja kokemuksissa liittyen yhdysluokkaopetukseen oli suuri. Tulevat kansakoulunopettajat saivat opinnoistaan seminaareissa hyvät ja varsin riittävät taidot yhdysluokkaopetuksen toteuttamiseen, sillä opintoihin sisältyi pakollisena maaseutukouluissa toteutetut harjoittelut, jotka olivat kestoltaan puolen lukukauden mittaisia. (Hyyrö 2015.)

Lähes sadan vuoden ajan opettajia koulutettiin opettajankoulutusseminaareissa. Opetuksen järjestäminen muuttui vuonna 1974, kun opettajakorkeakouluista ja -seminaareista luovuttiin opettajien kouluttamisen siirtyessä yliopistojen tehtäväksi (Tirri 2014). Muutoksen taustalla vaikutti hänen mukaansa merkittävästi uuden opettajankoulutuslain käyttöönotto. Ajatus opettajankoulutuksen siirtämisestä yliopistojen vastuulle ei ollut kuitenkaan uusi, sillä muutosta oli ehdotettu jo 1800-luvun puolivälissä kansakoulun opettajia koulutettaessa (Kuikka 2010). Kun opettajankoulutus siirtyi yliopistoille, olivat yliopisto-opettajat haastavassa tilanteessa, sillä riittävää ammattitaitoa ei kaikilla opetettavilla osa-alueilla ollut. Hyyrön (2015) mukaan monille opettajia kouluttaville yhdysluokka ja sen opetus olivat vieraita. Jos opetettavat sisällöt olivat kouluttajille vieraita, oli varsin todennäköistä, että myös

opiskelijoiden tiedot yhdysluokkaopetuksesta jäivät vaillinaisiksi tai olemattomiksi. Toisaalta opiskelijoiden saavuttamaa osaamista yhdysluokkaopetukseen liittyen ei voida täysin vähätellä, sillä mahdollisuus harjoittelun suorittamiseen yhdysluokassa oli järjestetty. Monet saattavatkin ajatella käytännön kokemuksesta saatavan enemmän irti, jolloin harjoittelut saattoivat paikata opinnoista muuten saatua puutteellista tietotaitoa yhdysluokkaopetuksesta.

1990-luvulle saakka useimmissa opettajankoulutuslaitoksissa vaadittiin Hyyrön (2015) mukaan suoritettuihin harjoitteluihin sisällytettävän harjoittelujakso yhdysluokkaopetuksessa. Hän kuvaa monista normaalikouluista löytyneen vielä ennen vuosituhannen vaihdetta pääsääntöisesti ainakin yksi yhdysluokka, mikä teki yhdysluokkaopetukseen tutustumisesta ja sen harjoittelemisesta verrattain helppoa. Hänen mukaansa tilanne kuitenkin hankaloitui merkittävästi, kun 2000-luvun alkupuolella lähes kaikki normaalikoulujen yhdysluokat lakkautettiin ja muutettiin erillisluokiksi. Kun pakollista harjoittelua tai helposti saatavilla olevaa harjoittelupaikkaa yhdysluokassa (ks. Normaalikoulu) ei ollut, yhdysluokkaopetukseen perehtyminen saattoi herkästi jäädä suppeaksi.

Kaikki alakoulun luokat kattavia yhdysluokkaopetusta toteuttavia opetuskouluja oli vuonna 2015 ainoastaan kaksi; Oulun Normaalikoulu sekä Vasa Övningsskola (Hyrrö 2015), joista vain jälkimmäisessä opetus toteutuu edelleen vuonna 2024 yhdysluokkamuotoisena (Åbo Akademi 2024). Korpinen (2010) puolestaan toteaa, että 2010-luvulle tultaessa yhdysluokkia ei olisi yliopistojen harjoittelukouluissa ollut enää lainkaan. Merkittävää on se, että yhdysluokkaopetuksesta opetusmuotona on luovuttu lähes kokonaan harjoittelukouluissa. Vaikka normaalikouluissa ei yhdysluokkia ole, on opiskelijoiden mahdollista valita kenttäharjoittelupaikkansa siten, että yhdysluokkaopetukseen pääsee tutustumaan ja sitä käytännössä kokeilemaan (Eskola 2010b; Korpinen 2010). Ongelmana nähdään kuitenkin se, että yhdysluokkaopetukseen tutustuminen käytännöntasolla ei velvoita kaikkia opiskelijoita, vaan perustuu valinnaisuuteen. Mikäli opiskelijaa kiinnostaa yhdysluokkaopetusta enemmän esimerkiksi vaihtoehtopedagogiikat, valitsee hän kenttäharjoittelupaikkansa todennäköisesti tiettyä pedagogista suuntausta (ks. Montessori, Steiner, Freinet ym.) toteuttavasta koulusta, jolloin yhdysluokkaopetus saattaa jäädä hyvin tuntemattomaksi osa-alueeksi.

Pienten koulujen määrän merkittävä väheneminen muutamien viime vuosikymmenten aikana voidaan mahdollisesti nähdä yhtenä syynä sille, miksi yhdysluokkaopetusta ei enää harjoittelukouluissa toteuteta. 1990-luvulla Suomen kouluista 64 % luokiteltiin pieniksi, kun vastaavat prosenttiosuudet suomalaisista pienistä kouluista olivat vuonna 2004 lähes

kolmannes (32 %) ja vuonna 2009 enää vain noin neljännes (26 %) (Korpinen 2010). Jo vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäisessä mietinnössä (POSM 1970) nähdään pienten koulujen selviytymismahdollisuudet heikohkoina, kun kansakouluista siirryttiin peruskouluihin.

Kouluinstituution muutokset ja koulutuspoliittiset päätökset ohjaavat osaltaan koulutuksen suunnittelua ja sitä kautta myös painotuksia opetussuunnitelmissa (Soini ym., 2009). Toisaalta Tirri (2014) huomauttaa yliopistojen laajasta autonomiasta, mikä näkyy opetuksen sisällöissä ja suunnittelussa sekä eri yliopistojen opetussuunnitelmien välillä. Ensimmäisenä suomalaisena opetussuunnitelmana (POSM 1970) pidetyssä mietinnössä ei varsinaisesti mainita yhdysluokkia, mutta niihin viittaava ”pienien koulujen opetuksellinen omalaatuisuus” on saanut tilaa asiakirjasta kymmenen sivun verran. Tarkasteltaessa kahden viimeisimmän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004; 2014) antia yhdysluokkaopetukseen ja sen toteuttamiseen liittyen, voidaan aiheen käsittelyä pitää vähäisenä. Ei siis ole kovin yllättävää, että yhdysluokkaopetus ei nykypäivän opettajankoulutuksessa saa suurempaa painoarvoa. Toisaalta on ristiriitaista ajatella POPS:n (2014) määrittelevän vajaan sivun verran yhdysluokkaopetusta ja sen toteuttamista, kun Turun yliopiston luokanopettajien koulutusohjelman opetussuunnitelmat (OPS Rauma 2022–2024 & OPS Turku 2022–2024) eivät mainitse yhdysluokkaopetusta sanallakaan. Käytännössä on siis mahdollista, että opiskelija valmistuu luokanopettajaksi työllistyen yhdysluokkaan, mutta ei todellisuudessa tunne sen erityispiirteitä lainkaan.

Turun yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista (OPS Rauma 2022–2024 & OPS Turku 2022–2024) puuttuvien yhdysluokkaan viittaavien opetussisältöjen ohessa on kuitenkin mainittava valinnaiset harjoittelujaksot. Turun yliopisto tarjoaa niin Turun kuin Rauman kampuksella mahdollisuuden siihen, että opiskelija suorittaa yhden harjoittelun opintojensa aikana jossakin muualla, kuin normaalikoulussa (ks. kenttäharjoittelu). Turun yliopiston uusimman opetussuunnitelman (OPS Rauma 2022–2024 & OPS Turku 2022–2024) mukaan Raumalla opiskelijan on mahdollista suorittaa maisterivaiheessa kuuden opintopisteen (6 op) laajuinen Kokonaisharjoittelu kentän koulussa -kurssi ja vastaavasti Turussa maisterivaiheen opintoihin sisältyy Teemaharjoittelu (5–10 op). Kuitenkaan suoraan maisterivaiheeseen valituilla ei opetussuunnitelman mukaan ole mahdollisuutta valita, vaan molemmat harjoittelut tulee suorittaa yliopiston harjoittelukouluissa. Kuten ylläkin jo mainittiin, ei opiskelija välttämättä halua tai edes tiedä mahdollisuutta siitä, että kyseiset harjoittelut olisi mahdollista suorittaa yhdysluokassa. Normaalikoulussa suoritettavaan harjoittelu tarjoaa

myös helpomman reitin, kun harjoittelupaikkaa ei tarvitse itse erikseen hakea, mikä saattaa houkutella osaa opiskelijoista.

Alanderin ja Inkisen (2005) toteuttama pro gradu -tutkielma pyrki selvittämään millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa opiskelijoille kyläkoulun opettajana toimimiseen. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajakoulutus ei juurikaan pysty vastaamaan niihin haasteisiin, joita kyläkouluissa saatetaan kohdata. Monissa opettajankoulutuslaitoksissa asiaan ei perehdytä lainkaan, ja yhdysluokkaopetuksen käsittely saatetaan jopa korvata videon katselemisella (Hyyrö 2015). Alander ja Inkinen (2005) olivat tutkimuksessaan pistäneet merkille, että vain neljäsosa opiskelijoista koki saaneensa riittävät valmiudet kyläkoulussa opettamiseen. Opiskelijat kokivat myös, että opettajankoulutuksessa pääpaino on opiskelijoiden ohjaamisessa kohti erillisluokkien opettajuutta. Ajatus yhdysluokkaan työllistymisestä koettiin opiskelijoiden keskuudessa vieraana, jota myös Hyyrö (2015) kuvaa. Näiden tutkimustulosten varjossa voidaankin ajatella, että opettajankoulutuksen tulisi tulevaisuudessa ottaa paremmin huomioon pienten koulujen opettajien työn vaatimukset, ja tarjota luokanopettajaopiskelijoille mahdollisuus erikoistua myös opettajiksi muihin kuin erillisluokkiin (Korpinen 2010). Yksinkertaisuudessaan opettajankoulutus ei siis saisi nojata liiaksi yhteen koulutyyppiin (Howley & Eckman 1997), vaan opetuksessa tulisi ottaa laajemmin huomioon erilaiset koulut ja niissä toteutettavat opetusmuodot.

Vaikka opettajankoulutuksessa painotettaisiin yhdysluokkaopetukseen perehtymistä, ei se välttämättä riitä. Moilanen (2001) kuvaa ennakkokäsityksillä mahdollisesti olevan jopa opettajankoulutusta sekä ammatissa toimimista suurempi vaikutus opettajaan. Hänen mukaansa opettajaksi valmistuvat ovat sisäistäneet jo omina peruskouluaikoinaan omien opettajiensa käyttämät opettamisen mallit. Muodostuneita uskomuksia ja malleja voi olla hyvin haastavaa lähteä muuttamaan. Jos opettajaopiskelija on käynyt koulunsa erillisluokassa ja työskennellyt sellaisessa, vaikuttaa Hyyrön (2015) mukaan opiskelijan usein olevan vaikeaa ryhtyä opettamaan yhdysluokassa, sillä orientoituminen itselle vieraaseen opetusjärjestelyyn koetaan haastavana. Tilannetta ei helpota ympäristön sekä median kuvaukset, joiden mukaan opettaja joutuu yhdysluokkaan, ja yhden ikäluokan ryhmään taas pääsee. Yliopisto-opetuksen nojatessa vahvasti tieteelliseen tietoperustaan (Tirri 2014) voi tutkimuksellisesta lähestymistavasta olla apua erityisesti negatiivissävytteisiä uskomuksia tai kokemuksia omaavien opiskelijoiden kohdalla. Hyyrö (2015) korostaa positiivisen näkemyksen saavuttamisessa yhdysluokkia kohtaan eri-ikäisryhmien opettamisen asettamista työyhteisön yhteiseksi päämääräksi unohtamatta yhdessä tekemisen tai yhteishengen merkitystä.

## 4 Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkimuksen metodista toteutustapaa valittaessa on olennaista palata asetettuun tutkimusongelmaan ja –kysymyksiin (Eskola & Vastamäki 2015). Tutkijan on pohdittava tutkimukselle asetettuja tavoitteita ja sitä, mitä tutkimuksella halutaan saavuttaa (Hirsjärvi & Hurme 1982; Puusa & Juuti 2020). Tällä varmistetaan tutkimusongelman tarkastelu tarkoituksenmukaisella tutkimusmenetelmällä, jolloin haluttuja tutkimustuloksia on mahdollista saavuttaa. Tutkimuskysymysten liittyessä opettajaopiskelijoiden käsityksiin yhdysluokkaopetuksesta, ovat tutkimuskohteina yksilöiden henkilökohtaiset ajatukset ja kokemukset. Subjektivisia käsityksiä, kuten ajatuksia ja kokemuksia, on perusteltua tutkia laadullisella otteella (Puusa & Julkunen 2020; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Laadullisella tutkimusotteella pyritään myös lisäämään ymmärrystä, mahdollistamaan monitahoisia tulkintoja sekä luomaan erilaisia merkityksiä tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä (Pitkäranta 2014). Aiemmat yhdysluokkaopetusta käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti tutkimaan yhdysluokan oppilaita ja opettajia (Little 2001; Kalaoja & Pietarinen 2009; Kalaoja 2010a), opettajaopiskelijoiden näkökulman jäädessä vähemmälle huomiolle. Muutamissa pro gradu -tutkielmissa (Alander & Inkinen 2005; Ylimäki 2013) käsitellään opettajaopiskelijoiden näkökulmaa, kylläkin jo kymmenen vuoden takaa. Tutkimuskentällä on selvä aukko yhdysluokkaopetus ilmiön ympärillä, sillä tulevat yhdysluokkien opettajat, nykyiset opiskelijat, eivät useinkaan valikoidu tutkittaviksi. Tämän aukon haluamme tutkimuksellamme täyttää keräämällä tietoa yhdysluokkaopetuksesta ja siihen liittyvistä käsityksistä luokanopettajaopiskelijoilta.

Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on yksittäistapausten tarkasteleminen (Puusa & Juuti 2020). Tutkimuksen tarkoituksena ei ole muodostaa laajaa yleiskäsitystä, vaan päästä käsiksi ihmisten elämis- ja kokemusmaailmaan, jolloin laadullinen ote on tarkoituksenmukainen valinta. Runsasta tutkittavien määrää oleellisempaa onkin se, että yksittäisistä tapauksista pystyy saamaan olennaisen irti ja muodostamaan tapausten pohjalta käsitteellisiä yleistyksiä (Puusa & Juuti 2020). Laadullisen perinteen mukaisesti aineistolle on annettava tilaa (Barbour 2008; Puusa & Juuti 2020), sillä haluamme tuoda esiin luokanopettajaopiskelijoiden omia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme irtaantumaa riittävästi teoriataustasta tiedostaen myös omat ennakkokäsityksemme, jotta haastateltavien ääni ja ajatukset pääsevät kuuluviin.

Yhdysluokkaopetukseen liittyviä käsityksiä tutkittaessa ei voida kuitenkaan sivuuttaa taustalla vaikuttavaa teoreettista viitekehystä. Keskeiset käsitteet on määriteltävä ja aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimukseen perehdyttävä, jotta loogisen yhteyden muodostaminen teoreettisen taustan ja tutkimusongelman välillä on mahdollista (Eskola & Suoranta 2000). Tutkimuksemme ei kuitenkaan perustu tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen tai malliin. Kun keskeisessä roolissa on aineisto eikä analyysiyksiköitä ole ennalta määritelty, voidaan Eskolan ja Suorannan (2020) mukaan puhua aineistolähtöisyydestä. Jotta aineistolähtöistä tutkimusta on mahdollista toteuttaa, on aineisto nostettava keskiöön ja keskityttävä sen antiin. Mikäli aineistolle ei anneta riittävästi tilaa, ei aineistosta ole mahdollista löytää uusia näkökulmia ja tutkimusongelman kannalta olennaisia seikkoja. (Eskola & Vastamäki 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

## 4.2 Aineiston hankinta

Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta ovat toisiinsa kietoutunut pari, minkä vuoksi aineiston hankintaa pohtiessa tulisi olla näkemys käytettävästä tutkimusmenetelmästä (Hakala 2015). Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ”haastattelu, kysely ja havainnointi”, joista yleisimmäksi Barbour (2008) kuvaa yksilöhaastattelun. Tutkimuksemme tavoitellessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, haluamme tietää mitä opiskelijat ajattelevat. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) sekä Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan tarkoituksenmukaista on kysyä sitä heiltä itseltään. Menetelmän valinta aineiston keräämiseksi tapahtui lopulta haastattelun ja kyselylomakkeen välillä, punniten menetelmien etuja ja haasteita.

Haastattelu antaa kyselyä monipuolisemmat mahdollisuudet tarkentaa kysyttyä tai esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä (Puusa & Juuti 2020; Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastateltaessa kysymysten järjestystä on mahdollista muokata, mikä tekee haastattelusta menetelmänä joustavan ja muovautuvan (Hirsjärvi & Hurme 1982). Lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2008) kuvaavat kyselyiden jäävän helposti kesken, mutta haastattelutilanteissa haastateltavien sitoutuvan paremmin tutkimuksen toteutukseen ollessaan todennäköisemmin motivoituneita aiheen käsittelyyn. Edellä mainituin perustein päädyimme aineistonkeruumenetelmän valinnassa haastatteluun. Lisäksi tavoittelimme haastatteluiden avulla saatavia kuvaavia esimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme 2008). Tiedostimme myös haastattelun huonon puolen siinä, että epärelevanttia tietoa tulisi sisältymään aineistoon paljon (Hirsjärvi & Hurme 1982).

Haastattelut voidaan jakaa erilaisiin haastattelun alalajeihin. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan aina ei ole olemassa kovin selkeää kuvausta siitä, mihin lajiin haastattelu kuuluu. Yleisesti haastattelut jaotellaan haastattelutyypeittäin niiden etenemisen vapaamuotoisuuden, eli strukturointiasteen perusteella (Puusa & Juuti 2020). Strukturoimattoman ja tarkasti strukturoidun haastattelun välimuotoja kuvataan usein puolistrukturoiduiksi, joihin myös teemahaastattelut Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan lukeutuvat. Hyvärisen ym. (2021) mukaan puolistrukturoiduille haastatteluille tyypillistä on kysyä haastateltavilta ennalta laadittuja kysymyksiä lähes samassa muodossa, mahdollistaen vapaamuotoisen vastaamisen. Teemahaastattelua he kuvaavat puolestaan siten, että haastattelukysymyksiä ei määritellä sanatarkasti, vaan niitä esitetään haastateltaville eri sanamuodoin. Puusa ja Juuti (2020) kuvaavat puolistrukturoidun ja teemahaastattelun erottamisen toisistaan haastavaksi ja korostavat sen huomioimista, onko kyseessä valmiiksi muotoillut kysymykset vai laajemmat teemat. Tutkimuksemme tavoitteena oli saada kerättyä opettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta ennalta määriteltyjen aihealueiden sisällä. Kun tarkoituksena on kerätä aineistoa teemojen pohjalta, on teemahaastattelun toteutus perusteltu valinta (Hirsjärvi & Hurme 2008; Eskola & Vastamäki 2015). Tutkimuksemme kannalta kysymysten järjestyksellä ei ollut suurta merkitystä, mikä Puusan ja Juutin (2020) mukaan puoltaa teemahaastattelun valintaa.

Asettamiemme tutkimuskysymysten pohjalta teimme haastatteluja varten haastattelurungon. Teemojen suunnittelu vei aikaa ja ne muotoutuivat omien ideoiden pohjalta. Toisaalta teemojen muodostamiseen vaikuttivat olennaisesti myös lähdekirjallisuus sekä aiemmat tutkimukset. Eskola ja Vastamäki (2015) kuvaavat hyvässä tutkimuksessa toteutettavan kolmea tapaa teemojen muodostamiseksi; luovaa ideointia, kirjallisuuden huomiointia sekä käsitteiden muotoilua mitattavaan muotoon. Vaikka ammensimme kirjallisuudesta ajatuksia teemojen muodostamiseksi, ovat teemat itse määrittelemiämme suhteessa asettamaamme tutkimusongelmaan. Teemat eivät siis perustu esimerkiksi valmiiseen malliin. Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa mitattavaan muotoon saattamista ei nähdä olennaisimpana. Tutkimusongelman pohjalta päädyimme muodostamaan viisi teemaa; (T1) *Yleistä yhdysluokkaopetuksesta*, (T2) *Yhdysluokkaopetus oppilaan näkökulmasta*, (T3) *Yhdysluokkaopetus opettajan näkökulmasta*, (T4) *Opinnot suhteessa yhdysluokkaopetukseen* sekä (T5) *Yhdysluokkaopetus ja työelämä*.

Kehittelimme aluksi esimerkkikysymyksiä kuhunkin teemaan, jotta teemojen sisältö olisi meille tutkijoille selkeä. Kunkin teeman alle muotoutui 4–6 kysymystä, jotka pelkistimme

muutaman sanan ilmaisuiksi (Liite 2). Tyypillistä onkin, että haastattelurunko muodostuu otsikoista, joiden alle jäsenetään muutamia apusanoja (Barbour 2008). Kysymyksiä pelkistäessä mukailimme sekä Eskolan ja Suorannan (2000, s.58–59) kehittelemää jäsenystä että Eskolan ja Vastamäen (2015, s.37) luomaa miellekartta mallia osana haastattelurungon luontia. Pelkistyksen myötä haastattelutilanteessa on mahdollista kiinnittää huomiota haastateltavan kertomaan (Eskola & Vastamäki 2015), minkä lisäksi teemarungosta on mahdollista tarkastaa käsitellyt teemat ja ohjata haastattelua tarvittaessa tietyn teeman käsittelyyn (Barbour 2008; Hirsjärvi & Hurme 1982). Haastattelurunko vähensi kognitiivista kuormaamme haastattelutilanteessa ja tuki keskittymistä kuuntelemiseen. Haastattelut etenivät haastateltavien kanssa erinäisessä järjestyksessä, minkä lisäksi haastateltavat käsitelivät teemoja eri verran. Teemojen käsittelyjärjestyksen ja -määrän vaihtelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2008), Eskolan ja Vastamäen (2015) sekä Puusan ja Juutin (2020) mukaan varsin tyypillistä teemahaastattelua toteutettaessa.

Jotta teemahaastattelun toteutuksessa olisi mahdollista onnistua, on tutkijoilla oltava riittävä käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020). Tutkijoina yhdysluokkaopetus on meistä kummallekin oman kokemuksen kautta tuttua, minkä lisäksi olemme tutustuneet aiempaan tutkimukseen ja lähdekirjallisuuteen monipuolisesti. Täten koemme omaavamme riittävän ymmärryksen aiheesta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 47) puolestaan kuvaavat teemahaastattelun toteuttamisen mahdolliseksi kun ”tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen”. Tutkiessamme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta, emme edellytä kokemusta aiheesta, vaan pyrimme kartoittamaan opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia käsityksiä aiheesta. Jotta jokaisella haastateltavalla, riippumatta omasta kokemuksesta, olisi yhtäläiset mahdollisuudet tuottaa käsityksiään yhdysluokkaopetuksesta, koimme tärkeäksi määritellä haastattelun alussa jokaiselle haastateltavalle mitä tarkoitamme yhdysluokalla ja yhdysluokkaopetuksella (Liite 2). Ennen käsitteiden avaamista pyysimme kuitenkin haastateltavia määrittelemään yhdysluokan omin sanoin, mikäli päättäisimme analysoida tuotettuja määritelmiä analysointivaiheessa.

Tutkittavia valittaessa on jälleen palattava asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja pohdittava, keitä halutaan tutkia ja saadaanko heitä tutkimalla vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 1982). Asettamamme tutkimusongelma pyrkii kartoittamaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, minkä vuoksi päädyimme rajaamaan tutkittavamme luokanopettajaopiskelijoihin. Haastattelun asettaessa tutkimusmenetelmänä tiettyjä rajoitteita kuten aikaresurssit, joita esimerkiksi litterointiin tai analysointiin on mahdollista käyttää (Tuomi & Sarajärvi 2018),

päädymme rajaamaan tutkittavat Turun yliopiston Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelijoihin. Tähän valintaan vaikutti myös se, että uskoimme saavamme omalta kampukseltamme muuta Suomea todennäköisemmin haastateltavia. Tutkittavia vain yhdeltä kampukselta hankkiessamme, mahdollistuu meille myös tulosten tarkempi pohtiminen suhteessa Rauman opettajakoulutusyksikön opetussuunnitelmaan (OPS Rauma 2022–2024). Lisäksi Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelijoiden tavoittaminen sähköpostilistan kautta oli yksinkertainen tapa haastattelukutsujen lähettämiseen.

Haastattelukutsun (Liite 1) lähetimme kaikille Rauman kampuksen luokanopettajalinjan opiskelijoille marraskuussa 2023. Haastattelukutsussa koimme oleelliseksi tuoda ilmi sen, että haastateltavalla ei tarvitse olla kokemusta tai tietoa yhdysluokkaopetuksesta, vaan haluamme kuulla opiskelijoiden käsityksiä aiheesta. Vuosikurssilla tai muilla esitiedoilla ei myöskään ollut tutkimuksen kannalta merkitystä, joten näitä emme haastateltavilta keränneet. Tutkimuksesta kiinnostuneita haastateltavia saimme saman päivän aikana viisi (5) ja viikon sisään vielä kaksi (2) lisää. Yhteensä haastatteluita suoritimme seitsemän (7). Useampi haastateltavaksi valikoitunut kertoi haluavansa osallistua haastatteluun, sillä omasi omakohtaisen kokemuksen yhdysluokkaopetuksesta. Eskola ja Vastamäki (2015) kuvaavatkin haastattelun motivoivan usein oman mielipiteen tai kokemusten jakamisen mahdollisuuden vuoksi. Heidän mukaansa myös aiheen kiinnostavuudella tai aiemmin saadulla positiivisella haastattelukokemuksella saattaa olla merkitystä haastateltavaksi lupautumiseen. Kaikilla haastateltavilla kokemusta yhdysluokista ei ollut, joten tutkimukseen osallistumisen syynä saattoi olla ensisijaisesti jokin muu intressi kuin kokemuksista kertominen. Toisaalta myös se, että kokemusta ei ole, on kertomisen arvoista ja käsitykset aiheesta arvokkaita.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien joukko on yleisesti määrällistä pienempi (Tuomi & Sarajärvi 2018) ja riittäväksi koettu määrä vaihtelee muun muassa oppilaitosten käytänteiden mukaan (Eskola & Vastamäki 2015). Tutkimuksen kelvollisuus ei ole riippuvainen tutkittavien tai kerätyn datan määrästä (Hakala 2015). Emme rajanneet haastateltavien määrää etukäteen kovinkaan tarkasti, vaan päätimme sopia muutaman viikon aikana halukkuutensa ilmaisseiden kanssa haastattelun toteuttamisesta. Päätimme, että tarkastelisimme tilannetta uudelleen sovittujen seitsemän haastattelun toteuttamisen jälkeen. Kun olimme toteuttaneet sopimamme haastattelut, koimme aineiston olevan riittävän monipuolista ja saavamme sen avulla vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Eskola ja Vastamäki (2015) korostavatkin olevan määrää olennaisempaa keskittyä siihen, milloin haastattelut eivät enää anna uutta tietoa ja määrän voidaan siten katsoa olevan riittävä.

Ennen varsinaisia haastatteluita on tyypillistä suorittaa esihaastattelut, joiden avulla haastatteluteemoja voidaan testata ja hioa (Eskola ja Suoranta 2000). Toteutimme kaksi esihaastattelua muutama viikko ennen ensimmäistä haastattelua, minkä jälkeen tarkastelimme teemojamme ja suoritimme pieniä tarkennuksia. Esihaastatteluiden avulla saadaan myös käsitys haastatteluiden keskimääräisestä pituudesta (Eskola & Vastamäki 2015). Kahden esihaastattelun toteuttamisen jälkeen oli haastatteluihin tarvittavaa aikaa helpompi hahmottaa ja suunnitella yhdessä haastateltavien kanssa. Esihaastattelut antavat haastatteliijoille myös arvokasta kokemusta, mikä vähentää haastattelussa tehtävien virheiden määrää (Hirsjärvi & Hurme 2008). Edellä mainituin perustein Hirsjärvi ja Hurme (1982) pitävät esihaastatteluiden toteuttamista välttämättömyytenä kannustaen niiden toteuttamiseen.

Haastatteluiden toteutuspaikka ei myöskään ole merkityksellinen. Haastattelut tulee Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan suorittaa haastateltavan toiveiden mukaisesti. Toimme jo haastattelukutsussa ilmi haastattelun toteutusmahdollisuudet kasvotusten yliopistolla sekä etäyhteyksien välityksellä. Kunnioitimme haastateltavien toiveita toteutuspaikasta jokaisen haastateltavan kohdalla. Haastattelutilanteessa pyrkimyksenä on häiriötekijöiden minimoiminen (Eskola & Vastamäki 2015; Hirsjärvi & Hurme 1982). Asetimme esimerkiksi kännykät äänettömälle ja varasimme rauhallisen haastatteluympäristön ja tilat. Haastatteluita suoritimme yhteensä seitsemän (7), joista kaksi (2) suoritimme yliopistolla, neljä (4) etäyhteyksien välityksellä Zoom- palvelussa ja yhden (1) haastateltavan kotona.

Archibald ym. (2019) käsittelevät tutkimuksessaan Zoom- palvelun hyödyntämistä laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisessä. Selkeinä etuina Zoom- haastattelussa voidaan heidän mukaansa nähdä joustavuus ajan ja paikan suhteen, vuorovaikutuksen reaaliaikaisuus, mukavuus sekä tietojen tietoturvallinen tallennus ja säilyttäminen. Toisaalta he näkevät haittapuolina yhteysongelmat sekä kuvan- ja äänenlaadun häiriöt. Koimme Zoomin positiiviset ominaisuudet negatiivisia suuremmiksi, minkä vuoksi hyödynsimme etähaastatteluissa Zoom- palvelua. Erityisesti maantieteellisen etäisyyden kohdalla Zoom- palvelusta oli huomattavaa etua puolin ja toisin. Tilanteessa, jossa haastattelu toteutetaan haastateltavan omassa kodissaan, on Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan todennäköisempää saavuttaa rentous ja onnistunut haastattelu. Eskola ja Suoranta (2000) muistuttavat kuitenkin, että koti ei ole aina paras haastatteluympäristö, mikäli siellä asuu myös muita. Tässä tilanteessa haastattelu toteutettiin haastateltavan kotona hänen toiveestaan, eikä tilanne aiheuttanut erityisjärjestelyjä kummallekaan osapuolelle, jolloin haastattelua voidaan pitää onnistuneena.

Haastattelut suoritimme marras-joulukuussa loppuvuodesta 2023 haastateltavien kanssa sähköpostitse sovittuina ajankohtina. Haastatteluista viidessä kummatkin tutkijat olivat osallisena ja kahdessa paikalla oli vain toinen. Tiiviiden aikataulujen puitteissa etähaastatteluihin oli helpompi sopia yhteisiä aikoja, mutta muutama ajankohta sopi haastattelijosta vain toiselle. Yhdessä tehdyissä haastatteluissa olimme jakaneet käsiteltävät teemat puoliksi kummallekin haastattelijalle, jolloin toinen pystyi seuraamaan tilannetta ja keskittymään haastateltavan kertomaan. Haastatteluista tehdessä, meille muotoutui väistämättä alustava kuva tutkimustuloksista. Hakalan (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on usein haastavaa olla aloittamatta aineiston analysointia aineistoa kerätessä. Hirsjärvi ja Hurme (2008) jopa kannustavat alustavan analyysin tekemiseen haastatteluja tehtäessä.

Varsinaisessa haastattelutilanteessa olennaista on luottamuksellinen suhde haastattelijoiden ja haastateltavan välillä (Hyvärinen 2017; Puusa & Juuti 2020). Pyrimme luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja keskustelunomaisen. Arvostimme kunkin haastateltavan vastauksia ja pyrimme tarttumaan niihin kiinni lisäkysymyksiä esittämällä, kuitenkin ottaen huomioon sen, ettemme lähde johdattelemaan haastateltavaa. Eskola ja Vastamäki (2015) kuvaavat luottamuksellisen suhteen muodostumista tärkeäksi myös tutkimustulosten luotettavuuden kannalta, sillä alisteisessa asemassa saattaa haastateltava alkaa muokata vastauksiaan sen pohjalta, mitä olettaa haastattelijoiden haluavan kuulla. Toimme haastatteluiden alussa ilmi sen, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole ja haluamme kuulla juuri haastateltavan omia ajatuksia. Olimme myös kirjanneet jo haastattelukutsuun, että haastateltavan tiedon tai kokemuksen puute ei rajoita millään tavalla osallistumista. Haastattelun on myös perustuttava vapaaehtoisuuteen (Hyvärinen 2017), mikä näkyi haastateltavien mahdollisuutena päättää haastattelu missä tahansa vaiheessa.

Olennaista haastatteluiden tekemisessä on pohtia tarkoituksenmukaista haastattelutilanteen taltiointi tapaa kuten videointia tai äänittämistä (Hirsjärvi & Hurme 1982; Tuomi & Sarajärvi 2018). Äänitimme kaikki haastattelut kännykän ääninauhurilla, minkä lisäksi nauhoitimme etähaastattelut myös Zoom- palvelun avulla. Tämä varotoimenpide osoittautui tarpeelliseksi, kun ensimmäistä haastattelua tehdessä etäyhteyksin, internetyhteys katkesi ja Zoom- palvelun nauhoite keskeytyi. Rantalan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan oleellista on myös ennalta pohtia sekä suunnitella aineistohallintaa huomioiden haastattelutallenteiden tietoturvallinen käsittely. Nauhoitteet siirsimme haastatteluiden jälkeen suoraan SeaFile- palveluun, jossa niitä säilytettiin tietoturvallisesti (TENK 2023), kunnes litteroinnit oli tehty ja nauhoitteet tuhottiin. Myös litteraatteja säilytettiin SeaFile- palvelussa salasanasuojatusti.

### 4.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysointitapaa pohdittaessa on jälleen palattava tutkimusongelmaan ja tutkimuksen tarkoitukseen (Puusa & Juuti 2020). Tällä tavoin moninaisista vaihtoehdoista löytyy kuhunkin tutkimukseen tarkoituksenmukainen analyysimenetelmä (Hirsjärvi & Hurme 2008). Se, mitä kerätty aineisto kertoo tutkimusaiheesta, nähdään sisällönanalyysissä keskeisimpänä. Koska pyrkimyksenämme on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, eli mitä he haastatteluissa yhdysluokkaopetuksesta kertovat, sopii aineiston analysointimenetelmäksi laadullinen sisällönanalyysi. (Vuori 2021.) Yhdysluokkaopetus on tällöin ilmiö, johon liittyviä käsityksiä pyrimme kartoittamaan. Haluamme siis saada perustavanlaatuaista tietoa haastateltaviltamme, jolloin Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan aineistolähtöinen analysointitapa olisi perusteltu valinta.

Laadullisen analyysin voidaan Alasuutarin (2012) mukaan nähdä koostuvan kahdesta toisiaan seuraavasta vaiheesta; havaintojen pelkistämisestä sekä arvoituksen ratkaisemisesta. Yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti Miles ja Huberman (1994) käyttävät tarkempaa jäsenystä, jossa pelkistyksen jälkeen aineistoa ryhmitellään, luodaan ylä- ja pääkategoriat, päätyen lopulta yhdistäviin kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2018) – Alasuutarin mainitsemaan arvoituksen ratkaisuun päätyen. Edellä mainittu Milesin ja Hubermanin jäsenyys toimii myös Tuomen ja Sarajärven (2018, s.123) luoman laadullisen sisällönanalyysin vaihekuvauksen pohjana, jota tässä tutkimuksessa hyödynnämme teoreettisin osin. Pohjaamme kuitenkin analyysimme vahvemmin Eskolan (2010, s.187–199) kuvaukseen sisällönanalyysin toteuttamisesta. Alasuutarin (2012) kuvaama havaintojen pelkistäminen vaatii tekstimuotoisen aineiston, johon myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrittävän. Tässä tutkimuksessa ääninauhat on saatettu tekstimuotoon litteroimalla.

Litterointia on mahdollista toteuttaa erilaisilla tarkkuuksilla. Tässä tutkimuksessa oleellisia eivät ole niinkään vuorovaikutuksen yksityiskohdat kuten äänenpainot tai tauot vaan se, mitä haastateltavat sisällöllisesti kertovat tutkittavasta aiheesta. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) korostavatkin sitä, että on tunnistettava tarkoituksenmukainen litteroinnin taso kullekin tutkimukselle. Tästä syystä olemme päättäneet olla käyttämättä erikoismerkkejä sekä jättäneet esimerkiksi äänenpainot litteraattien ulkopuolelle. Aluksi litteroimme haastattelut sanasta sanaan, minkä jälkeen selkeyden vuoksi poistimme myös ylimääräiset äännähdykset kuten (*hmm, öö*), huolehtien kuitenkin siitä, ettemme muokkaa haastateltavan sanomaa (Eskola &

Vastamäki 2015). Toteutimme kunkin haastatteluaineiston litteroinnin samalla tavalla johdonmukaisuuteen pyrkien (Rantala & Kuula-Luumi 2017).

Aineiston litteroinnissa Hirsjärvi ja Hurme (1982) pitivät oleellisena sen aloittamista mahdollisimman pian haastatteluiden toteutuksen jälkeen. Aloitimme litteroinnin viikon kuluessa kustakin haastatteluajankohdasta, saattaen litteraatit valmiiksi kuukauden kuluessa kustakin haastattelusta. Jaoimme litteroitavat haastattelut tutkijoiden kesken litteroitavan aineistomäärän mukaan mahdollisimman tasaisesti puoliksi, huolehtien siitä, että yksin toteutetut haastattelut litteroi se tutkija, kumpi haastattelun oli toteuttanut. Tätä puoltaa Hirsjärven ja Hurmeen (1982) ajatus siitä, että teemahaastattelun jatkokäsittelijäksi soveltuvin valinta on haastattelun toteuttanut tutkija. Merkitsimme litteraateihin haastateltavat (H1-H7) sekä tutkijat (Tutk.1 & Tutk.2) lisäämään selkeyttä, parantamaan luettavuutta ja huolehtimaan haastateltavien anonymiteetistä (Hyvärinen 2017; Rantala & Kuula-Luumi 2017). Sanasta sanaan litteroidun aineiston pituus oli yhteensä 46 tekstisivua.

Haastattelujen purun ja litteroinnin jälkeen perehdytään litteraatteja lukemalla siihen, mitä haastatteluissa sanotaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Luimme kumpikin jokaisen litteraatin huolellisesti läpi. Koska kaksi litteraateista oli haastatteluista, joissa vain toinen tutkijoista oli osallisena, perehdyimme erityisen tarkasti vieraan litteraatin sisältöön. Kun aineistoon on tutustuttu, aloitetaan sisällönanalyysille tyypillinen aineiston muotoileminen purkamalla aineisto pieniin osiin, joita uudelleen järjestelemällä ja kokoamalla pyritään muodostamaan uusi jäsennelty kokonaisuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018) tehdyistä havainnoista. Ennen tätä loimme viisi tiedostoa, jotka nimesimme määrittelemiemme teemojen mukaisesti. Tiedostoihin kokosimme litteraateista leikkaa-liimaa-tekniikalla osuudet, jotka kuvasivat kyseisiä teemoja. Osa litteraatin osioista siirrettiin useamman teeman alle, minkä lisäksi merkitsimme tunnukset (H1-H7) osioiden perään helpottamaan alkuperäiseen aineistoon palaamista. Edellä mainitun mukainen teemoittain järjestely on Eskolan (2010) mukaan tyypillistä silloin, kun aineisto on kerätty teemahaastatteluna. Hän muistuttaa myös siitä, että tässä vaiheessa aineistoa ei ole tarkoitus muokata.

Uudelleen järjestelyn jälkeen lähdimme teema kerrallaan kiinnostavuus järjestyksessä (Eskola 2010) lukemaan aineistoa jälleen läpi. Paikansimme aineistosta mielenkiintoiset kohdat (Eskola 2010), jotka merkitsimme tekstistä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koodasimme aineistoa merkitsemällä samaan aihepiiriin liittyvät ilmaukset samalla värillä. Koodauksen avulla

pyrimme muokkaamaan aineistoa sitä tiivistäen ja selkiyttäen, kuitenkin varmistaen oleellisen informaation säilymisen (Eskola 2010). Toisin sanoen pelkistimme eli redusoimme alkuperäistä aineistoa luomalla sitaateista pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018). Pelkistysten jälkeen loimme taulukon (taulukko 1), johon merkitsimme +-merkein kunkin haastateltavan vastauksen annin erikseen kaikkien viiden teeman osalta (Eskola 2010). Taulukon avulla saimme yleiskuvan siitä, miten kattavasti kukin haastattelu tutkimusongelmastamme tuotti informaatiota. Taulukon luonnissa käytimme Eskolan (2010, s.193) jäsentämää mallia.

Taulukko 1. Vastausten antoisuus: +++ erittäin antoisa, ++ antoisa, + antaa jotakin, - ei kerro mitään (Eskola 2010, s.193)

	T1	T2	T3	T4	T5
H1	+++	++	+++	+++	++
H2	++	++	++	++	++
H3	++	+++	+++	+++	+++
H4	+	+	++	++	++
H5	+++	++	++	++	++
H6	+++	++	+	+	+
H7	+	++	+	+	++

Aineiston koodaamisen ja pelkistämisen jälkeen on seuraavana vaiheena uudelleen ryhmittely eli klusterointi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston järjestely kannattaa Eskolan (2010) mukaan aloittaa palaamalla koottuun taulukkoon, josta valitaan antoisimman vastauksen tuottanut haastattelu. Hän antaa etenemiselle kaksi vaihtoehtoa; teema kerrallaan etenemisen aukikirjoitusvaiheeseen saakka tai vaihtoehtoisesti aineiston käsittelyn haastattelu kerrallaan, tapauskuvauksia muodostaen. Päädyimme näistä ensimmäiseen, sillä tarkoituksenamme ei ole tuottaa tyyppikuvauksia tekemistämme haastatteluista, vaan luoda laajempi kuvaus yhdysluokkaopetukseen liittyvistä käsityksistä.

Lähdimme etenemään teemojen käsittelyssä kiinnostavuus järjestyksessä teemasta (T4) aloittaen. Palasimme antoisimpiin haastatteluihin (H1, H3), joista poimimme aiemmin koodaamalla merkitsemämme ja pelkistämämme ilmaukset erilleen aineistosta, minkä jälkeen etenimme taulukossa antoisimmista vähemmän relevantteihin haastatteluihin syventyen. Eskolan (2010) kuvaamalla tavalla kasvatimme aineiston massaa antoisimmasta haastattelusta muodostuneen lujan ytimen ympärille. Kun olimme eristäneet litteraatista pelkistetyt ilmaukset, järjestelimme ilmauksia sopiviksi kokonaisuuksiksi. Temaattisesti samaa asiaa

kuvaavat ilmaiset koostimme yhteisiksi alakategorioiksi, joista etenimme entistä pelkistetympiin ilmauksiin muodostaen yläkategoriat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Etenimme vastaavalla tavalla kaikkien viiden teeman kohdalla. Annamme esimerkin kategorioiden muotoutumisesta teeman kolme (T3) osalta seuraavaksi (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki kategorisoinnista (T3)

Aineistositaatti	Pelkistetty ilmaisu	Alakategoria	Yläkategoria
"- - kuitenkin pitää pystyy olemaan tosi joustava... se ehkä niinku yhdysluokassa viel enemmän korostuu." (H1)	Joustavuus korostuu yhdysluokassa	Luonteenpiirteet	Tarvittavat ominaisuudet
"Ymmärrys siitä, et mitä milläki luokalla niinku opiskellaan - - nii sit on ehkä helpompi lähtee suunnittelee niit yhdysluokan tuntei." (H4)	Ymmärrys oppiainesisällöistä helpottaa suunnittelua	Suunnittelutaidot	
"- - just se vaatii niin paljon... tosi paljon sitä suunnittelua, vaikka sitä miten sen oppitunnin organisointi, että kuka on missäki ja mitä asioita nyt käyään, kenelle opetetaan." (H5)	Kahden vuosiluokan samanaikainen opettaminen vaatii organisointia		
"- - mä väitän tietotaidollisesti oppiainesisällöistä mulla on niinkun hyvinkin hyvät työkalut opettaa." (H3)	Omaa hyvät tietotaidot opettamiseen	Didaktiset taidot	
"- - just vaikka kysyä täsmentäviä kysymyksiä joiltaki opettajilta, että mites tämä huomioiaan vaikka yhdysluokkaopetuksessa." (H5)	Tietoisuus mahdollistaisi laajemman soveltamisen		

Kunkin teeman käsittelyn jälkeen on vuorossa aukikirjoittamisen vaihe. Tarkoituksena on kirjoittaa auki edellisessä vaiheessa tuotettujen analyysien parhaimmisto, kuvaten aineistoa suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin unohtamatta omien tulkintojen merkitystä (Eskola 2010). Muotoilimme *Tutkimustulokset* -osion asettamiemme kolmen tutkimuskysymyksen perusteella, minkä jälkeen ryhmittelimme aineiston analyysin tuloksena muotoutuneet yläkategoriat tutkimuskysymysten alle sen perusteella, mihin kolmesta tutkimuskysymyksestä kategoria vastasi. Teema kaksi (T2) *yhdysluokka oppilaan näkökulmasta* oli antoisuudeltaan tutkimuskysymystemme näkökulmasta heikoiten materiaalia tuottava teema, minkä vuoksi sen antia hyödynsimme suhteellisen vähän, vaikka haastateltavien kuvaukset teemasta kaksi olivat pituudeltaan laajimpia. Eskola (2010) muistuttaa siitä, että kaikkea ei ole yhden tutkimuksen puitteissa mahdollista käsitellä ja valikointia on tehtävä sen perusteella mikä on olennaista.

Sisällönanalyysi on muistettava viedä loppuun saakka, millä Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Eskola (2010) tarkoittavat aineiston kuvailun yhteyteen liitettävää ajattelua ja pohdintaa. Oleellista on muodostaa yksittäisten haastateltavien kuvaamasta ilmiötä laajemmin kuvaileva jäsenitys (Puusa 2020), mikä tapahtuu yhdistämällä aineisto ja teoreettinen viittekehys toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Puusa ja Julkunen (2020) korostavat myös sitä, että tutkijoiden ajatuskulku tulee tehdä lukijoille näkyväksi. Tämän vuoksi liitämme *Tutkimustulokset* -osioon sitaatteja toteuttamistamme haastatteluista.

#### 4.4 Eettisyys

Tutkimusta tehdessä on tärkeää toimia hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Suomessa kaikilla tieteenaloilla tutkijoita velvoittavat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan samat eettiset periaatteet (TENK 2019). Eettisten periaatteiden mukaan tutkittavien ihmisarvoa sekä itsemääräämisoikeutta on kunnioitettava, eikä tutkimuksesta saa aiheutua tutkittavalle haittaa. Hyvä tieteellinen käytäntö (TENK 2023) painottaa tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä. Jotta tutkimus olisi luotettava, on sen tekemistä kuvailtava mahdollisimman totuudenmukaisesti sekä vilpittömästi. Palaamme tutkimuksen luotettavuuteen tarkemmin osiossa *6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusideat*. Tutkimuksen teoriataustaan tutustuessamme luimme paljon muiden tutkijoiden tekemää tutkimusta sekä kirjallisuutta. Kun omassa työssä viittaamme aiempaan tutkimukseen, olemme asianmukaisin lähdeviittein pyrkineet erottamaan oman ajattelumme lainatusta parhaan kykymme mukaan välttääksemme väärinymmärrykset siitä, kenen tekstistä on kulloinkin kyse.

Hyvärinen (2017) toteaa, että eettisiin ohjeistuksiin nojaten on haastateltavan tiedettävä mistä haastattelussa on kyse. Vilkan (2021) mukaan informoinnin tavalla ei ole merkitystä, kunhan tieto saavuttaa tutkittavan. Lähettämästämme haastattelukutsusta kävi ilmi tutkimuksemme aihe, minkä perusteella haastateltavaksi ilmoittautuneet olivat meihin tutkijoihin yhteydessä ilmoittaen halukkuutensa tutkimukseen osallistumisesta. Hyvärinen (2017) kuvaa oleelliseksi sen, että haastateltavalle on selvää mihin hänen antamiaan tietoja käytetään ja miten aineistoa säilytetään. Hänen mukaansa haastateltavan tulee olla tietoinen mahdollisuudestaan kieltäytyä haastattelusta tai lopettaa se missä tahansa vaiheessa. Toimme tämän ilmi haastateltaville ennen haastatteluiden toteuttamista kasvokkain tai etäyhteyksien välityksellä.

Tutkimusaineistoa haastatteleamalla kerättäessä Hyvärinen (2017) painottaa haastateltavien anonymiteetin suojaamisen huomioimisen tärkeyttä. Jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi, olemme numeroineet haastatteluaineistot haastateltavien nimien käyttämisen sijaan.

Täydellinen tunnistamattomuus ei kuitenkaan välttämättä ole mahdollista, jos tutkimuksen lukija tuntee haastateltavan ja pystyy yhdistämään tutkimuksen sisällön tuntemaansa henkilöön (TENK 2019). Olemme poistaneet litteroidusta aineistosta haastateltavien nimeämiä paikkoja tai nimiä, jotka voisivat vaikuttaa kielteisesti anonymiteettiin. Tällä tavoin olemme pyrkineet vähentämään tunnistamisen mahdollisuutta. Täytimme ja lähetimme haastattelukutsun mukana myös tietosuojailmoituksen. Tutkimuksessa haastateltavilta pyritään keräämään ainoastaan välttämättömät henkilötiedot tutkimuksen kannalta (TENK 2019; Vilka 2021). Keräsimme tutkittavilta ainoastaan koulutuslinjan sekä vuosikurssin, sillä muilla tiedoilla ei tutkimusongelman kannalta ollut merkitystä.

Tutkimusaineiston säilyttämisessä tulee ottaa huomioon se, että kukaan ulkopuolinen ei saa päästä siihen käsiksi (Vilka 2021). Ei siis ole merkityksetöntä, missä ja miten tutkimusainesta tai sen osia säilytetään. Tunnistettavuuden näkökulmasta esimerkiksi äänimuotoiset haastatteluaineistot ovat sellaisia, joista haastateltavat on mahdollista tunnistaa. Haastatteluiden ääninauhoitteet sekä litteroidun aineiston säilytimme yliopiston SeaFile-palvelussa, jossa kansio oli suojattu salasanalla. Kansioon oli pääsy ainoastaan tutkimuksen toteuttajilla. Tutkimusaineisto hävitetään kokonaisuudessaan, kun tutkimus on saatu valmiiksi ja arviointi suoritettu.

Eettisyyden ollessa koko tutkimusprosessia läpileikkaava huomioinnin kohde, on se huomioitava myös tutkimusmenetelmissä. Erityisesti ihmisiä tutkittaessa on eettisyyteen panostettava (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Vilka 2021). Tutkiessamme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, tutkimuskohteena ovat haastateltaville mahdollisesti henkilökohtaiset käsitykset aiheesta. Tästä syystä olemme pyrkineet noudattamaan eettisiä periaatteita huolellisesti, vaikkei yhdysluokkaopetus aiheena olekaan arkaluontoiseksi määriteltävä. Haastateltavat ovat kuitenkin kuvanneet käsityksiään avoimesti luottaen siihen, että heidän anonymiteettinsä säilyy tutkimuksessa.

## 5 Tutkimustulokset

### 5.1 ”Vaik kolmoset ja neloset, mut voi olla kolme tai neljäki luokkaa yhdessä”

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme selvitimme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liittyen yhdysluokkaopetukseen yleisellä tasolla. Aineiston analyysin tuloksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavia yläkategorioita muodostimme yhteensä viisi: (1) *Kokemukset* (2) *Määritelmät*, (3) *Toteuttamistilanteet*, (4) *Perustamissyyt*, (5) *Esiintyvyys*.

Ensimmäinen kategoria (1) *Kokemukset* käsittelee haastateltavien kokemuksia yhdysluokasta. Haastateltavilla oli monipuolisesti kokemuksia yhdysluokasta eri näkökulmista.

Haastateltavista kolme oli itse opiskellut omana peruskouluaikana yhdysluokalla. Neljällä oli kokemusta joko työskentelystä tai sijaistamisesta yhdysluokan opettajana tai koulunkäynninohjaajana. Ainoastaan kahdella ei ollut lainkaan kokemusta yhdysluokasta.

Kokemukset yhdysluokasta vaihtelivat. Osa haastateltavista kuvasi kokemuksiaan positiiviseksi: ” - - positiivinen ajatus siitä, koska itsellä se kokemus on ehkä pääosin ollut tosiaan positiivinen. Mut sitten myös ehkä nyt, aikuisena osaa ja opettajana ymmärtää ne haasteet mitkä siihen liittyy.” (H1). Positiivista kokemusta enemmän haastatteluissa nousi kuitenkin esiin negatiivinen tai epäilevä suhtautuminen. Yhdysluokkaopetuksen koettiin olevan haastavaa, jopa kaoottista. Yksi haastateltava mainitsi sen, että kokee yhdysluokkaopetuksen vaikeana, koska siitä ei ole itsellä kokemusta. Haastatteluissa ilmeni myös mielenkiintoinen ilmiö siitä, miten yhdysluokista kokemusta omaavat haastateltavat kuvasivat omaa suhtautumistaan. Mikäli kokemusta yhdysluokista oli, olivat kokemukset positiivisia. Tästä huolimatta yhdysluokkaopetuksen haasteita ja negatiivisia ulottuvuuksia tunnistettiin ja kuvattiin.

Toinen kategoria (2) *Määritelmät* käsittelee haastateltavien määritelmiä yhdysluokasta.

Kaikki haastateltavat osasivat määritellä yhdysluokan. He mainitsivat sen, että yhdysluokassa on yksi opettaja sekä kaksi tai useampi luokka opetettavana: ”- - siinä on useampi eri vuosiluokka samassa luokassa opiskelemissa niin, että siellä on yks opettaja.” (H1).

Haastateltavin määritelmät olivat yhtenäisiä, ja he osasivat antaa yhdysluokasta käytännön esimerkin. Haastateltavien määritelmät olivat myös linjassa kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen kanssa.

Emme toki voi tietää, millaisia ennakkotietoja haastateltavilla oli ennen haastattelujen toteuttamista. On mahdollista, että haastateltavat ovat esimerkiksi etsineet määritelmän yhdysluokkaopetukselle ennen haastattelua, jos se ei ollut heille entuudestaan tuttu. Voimme kuitenkin päätellä, että kaikki haastateltavat tiesivät määritelmää syvällisemmin, mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan. Tätä olettamusta tukee se, miten haastateltavat yhdysluokkaopetusta kuvasivat. Lähes jokainen haastateltavista antoi esimerkin siitä mitä yhdysluokkaopetus voi olla. Esimerkeissä näkyi haastateltavien oma tausta ja se, millaisessa yhdysluokassa he olivat opiskelleet tai opettaneet. Myös haastateltavat, joilla kokemusta ei ollut, osasivat kuvata erilaisia mahdollisuuksia yhdysluokkaopetuksen toteuttamiseen esimerkiksi erityisopetuksessa.

Kolmannessa kategoriassa (3) *Toteuttamistilanteet* keskitytään haastateltavien nimeämiin tilanteisiin, joissa yhdysluokkaopetusta toteutetaan. Yleisesti ottaen luokanopettajaopiskelijat tunnistivat yhdysluokkaopetuksen toteuttamisen monipuolisissa tilanteissa. Haastatteluissa nousi esille se, että yhdysluokassa saattaa kahden luokan sijasta olla jopa luokat 1–6. Yksi haastateltava mainitsi sen, että yhdysluokka saattaa olla esimerkiksi luokat 0–3 eli esiopetuksesta kolmanteen luokkaan: ”- - meitä oli eskarista kolmoseen samassa luokassa kaikki - -” (H5). Myös joustava alkuopetus nostettiin esiin. Haastateltavat mainitsivat myös sen, että yhdysluokkaopetusta saatetaan toteuttaa sellaisissakin kouluissa, joissa ei varsinaisesti ole yhdysluokkia. Tällaisesta tilanteesta esimerkkinä haastateltava toi esiin mahdollisuuden opettaa kuvataidetta siten, että opetettavana on useamman luokan oppilaita samanaikaisesti. Todellisuudessa haastateltavan kuvaama kuvataiteen tunti ei ole varsinaisesti yhdysluokkaopetusta, vaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Tämä tukee teoriassa kuvattua käsitteiden sekoittumisen mahdollisuutta ja yksiselitteisen määrittelyn vaikeutta.

Moni haastateltava mainitsi myös sen, että yhdysluokkaopetusta hyödynnetään erityisopetuksessa. Yksi haastateltava toi esiin sen, että yhdysluokkaopetusta toteutetaan kaikissa kouluissa ainakin erityisopetuksessa: ”- - kaikki koulut missä mä oon ollu... joko niinku opiskelijana tai sit opettajana niin kyl siellä on aina ollu ainaki yks yhdysluokka, mut ne on just aina ollu erityisluokkia.” (H4). Yksi haastateltava toi esiin myös sen, että joissakin kouluissa saattaa ainoastaan osa luokista olla yhdysluokkia. Yhdysluokkaopetuksen toteutustilanteiden kuvauksissa korostuivat selkeästi haastateltavien omakohtaiset kokemukset, joiden pohjalta erilaisia toteutusmuotoja tuotiin esiin. Toisaalta haastateltavista ne, joilla kokemusta oli, kuvasivat myös muita toteuttamismuotoja tuntemansa ohessa.

Neljäs kategoria (4) *Perustamissytyt* käsittelee syitä, joiden perusteella haastateltavat ajattelivat yhdysluokkia perustettavan. Kaikki seitsemän haastateltavaa nimesivät yhdeksi perustamissytyksi resurssit. Jos koulu sijaitsee pienellä paikkakunnalla ja oppilasmäärät ovat pieniä, ei ole järkeä muodostaa kokonaisia luokkia, jolloin perustetaan yhdysluokkia. Yksittäiset haastateltavat toivat esiin myös muita mahdollisia perustamissyitä, kuten oppilaiden taitotaseroit tai erityisopetuksen järjestäminen pienluokissa. Haastateltavista ainoastaan yksi tunnisti mahdollisuuden kaupunkien suurempien koulujen yhdysluokkiin. Hän uskoi niitä olevan, muttei osannut nimetä syitä niiden perustamiselle. Kukaan haastateltavista ei maininnut erikseen pedagogisia syitä yhdysluokkien perustamisen taustalla. Myös tässä kategoriassa korostui haastateltavan oma kokemus yhdysluokkaopetuksesta. Haastateltavien kokemukset yhdysluokista sijoittuivat pienten paikkakuntien kyläkouluihin, jolloin yhdysluokat nähtiin vain pienten koulujen juttuna. Jos haastateltavilla olisi ollut kokemusta suurten koulujen yhdysluokista, olisi niiden pedagogisia perustamissyitä mahdollisesti osattu nimetä ja tuoda haastatteluissa ilmi.

Viides kategoria (5) *Yleisyys* käsittelee haastateltavien käsityksiä yhdysluokkien yleisyydestä Suomessa ja maailmalla. Haastateltavat kuvasivat yhdysluokkien määrän vähentyneen Suomessa. Muutamassa haastattelussa yhdysluokat nähtiin Suomessa harvinaisiksi, kun taas osa kuvitteli niiden olemassaolon välttämättömäksi pienillä paikkakunnilla. Syinä yhdysluokkien vähäisyyteen ajateltiin olevan esimerkiksi pienten koulujen lakkauttamiset sekä kaupungistuminen.

Haastateltavien käsitykset yhdysluokkaopetuksesta maailmalla vaihtelivat. Neljä seitsemästä haastateltavasta ei tunnista yhdysluokkaopetusta olemassa olevaksi ilmiöksi maailmalla, ja yksi heistä ajatteli sen olevan ainoastaan suomalainen juttu. Haastateltavista kolme uskoi, että yhdysluokkaopetusta toteutetaan myös maailmalla. He ajattelivat, että yhdysluokkaopetusta esiintyy erityisesti kehitysmaissa. Yksi haastateltava pohti yhdysluokkamuotoisen opetuksen toteuttamisen olevan todennäköisesti hyvin samankaltaista sekä Suomessa että maailmalla. Yksi haastateltavista mainitsi ensin, että hänellä ei ole mitään tietoa yhdysluokkaopetuksen toteuttamisesta maailmalla. Hetken kuluttua hän kuitenkin kuvasi ystävänsä työskentelevän Belgiassa 5–6-vuotiaiden lasten yhdysluokassa, minkä hän mielsi yhdysluokkamuotoiseksi opetuksiksi todeten sitä siis varmasti myös maailmalla toteutettavan.

Vaikka yhdysluokkaopetuksen olemassaolo tunnistettiin ja sitä oletettiin olevan niin kotimaassa kuin kansainvälisesti, erosivat yhdysluokkien tulevaisuuden näkymät

haastateltavien kuvauksissa. Yksi haastateltavista totesi yhdysluokkaopetuksen olevan opetusmuoto, jonka määrä on vähenemässä: ”- - Suomessa se on vähenemään määrin, tai vähenemään päin siis. Ja ehkä sit enemmän aattelen että no, ylipäänsä ehkä maailmalla se niinku vähenee koko ajan - -” (H6). Useampi haastateltava näki kuitenkin yhdysluokkien tulevaisuuden parempana kuvaten niillä olevan varmasti myös paikka tulevaisuuden kouluissa, sekä syrjäseuduilla että suurempien koulujen erityisopetuksessa.

## **5.2 ”Saattais vaatia sulattelua, mut kyl siit varmasti selviäis ja sopeutuisin”**

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli kartoittaa sitä, millaisena työympäristönä luokanopettajaopiskelijat yhdysluokan käsittävät ja millaiseksi he yhdysluokanopettajan työn mieltävät. Aineistonanalyysin tuloksena toiseen tutkimuskysymykseen vastaavia yläkategorioita muotoutui yhteensä viisi: (1) *Työympäristö ja työyhteisö*, (2) *Tarvittavat ominaisuudet*, (3) *Vuorovaikutus*, (4) *Opetusjärjestelyt*, (5) *Kuormitustekijät ja voimavarat*.

Ensimmäinen kategorioista (1) *Työympäristö ja työyhteisö* käsittelee haastateltavien kuvauksia yhdysluokasta työympäristönä sekä siitä, millaiseksi työyhteisö ja sen rooli nähdään yhdysluokkaopetuksessa. Pääsääntöisesti yhdysluokkaopetus miellettiin pienten koulujen erityispiirteeksi. Toisaalta haastateltavista useampi toi haastatteluissa ilmi sen, että yhdysluokkia on myös erityisluokissa. Tästä huolimatta ainoastaan yksi haastateltavista kuvasi tilannetta, jossa yhdysluokanopettajan työympäristönä toimi erityisluokka: ”Mul on vaan niinku pari kaverii, jotka on erityisluokanopettajia, just tollasel luokal.” (H4).

Koska yhdysluokanopettajan työympäristöksi miellettiin jokaisen haastateltavan osalta yleisesti pienet koulut, ei ole yllättävää, että myös työyhteisön koko miellettiin pieneksi yhdysluokkaa opettaessa. Haastateltavat kuvasivat yhdysluokanopettajalla olevan vain harvoja kollegoja, joiden kanssa tehtävä yhteistyö olisi tiivistä. Pienessä ja tiiviissä yhteisössä kuvattiin yksilöiden välisten suhteiden korostuvan niin hyvässä kuin pahassa.

Henkilökemioilla kuvattiin olevan paljon suurempi merkitys pienessä koulussa, sillä lähikollegoita saattaa olla vain muutamia ja heidän kanssaan on työskenneltävä halusi tai ei. Yksi haastateltavista kuvasi myös konfliktien olevan mittavampia ja vaikutuksiltaan laajempia pienessä työyhteisössä: ”- - mutta jos tulee konflikteja niin jukraviti ne on sitten isompia ja isommat vaikutuksetkin.” (H3). Haastavaksi pienessä työyhteisössä kaksi haastateltavaa mainitsi myös sen, että yhteissuunnittelua rinnakkaisluokkien kanssa ei ole mahdollista tehdä, koska rinnakkaisluokan opettajia ei ole. Toisaalta koko koulun yhteisöllisyys ja esimerkiksi teemapäivien toteuttaminen nähtiin suurina kouluja helpompana.

Vaikka osa haastateltavista kuvasi kaipaavansa lähikollegoita ja yhteissuunnittelua, nähtiin tilanteessa myös hyötyjä. Kolme haastateltavaa kuvasi nauttivansa luokanopettajan työn mukana tuomasta autonomiasta, ja pitävänsä itsenäistä työtä itselleen mieluisena. Erityisesti yhdysluokassa opettajan autonomian koettiin olevan suurta. Toisaalta aloittelevana opettajana kollegoiden tukea kaivattaisiin asiantuntijuuden jakamisessa esimerkiksi toimivien käytänteiden jakamisen, käytännönjärjestelyiden kuvaamisen sekä arvioinnin toteuttamisen osalta. Haastateltavat kuitenkin kuvasivat mahdolliseksi avun saamisen koulun muilta opettajilta, jolloin rinnakkaisluokkien puutetta ei nähty yhtä ongelmallisena.

Kategoria (2) *Tarvittavat ominaisuudet* kuvaa haastattelussa ilmenneitä ominaisuuksia, joita haastateltavat pitivät yhdysluokanopettajalle välttämättöminä tai hyödyllisinä. Erilaisia ominaisuuksia ja tarvittavia taitoja kuvattiin jokaisessa haastattelussa monipuolisesti useiden mainintojen muodossa. Maininnoissa toistuivat samankaltaiset ilmaukset, mutta myös eroavaisuuksia oli. Yhdysluokanopettajalle hyödyllisiä luonteenpiirteitä kuvattiin olevan esimerkiksi joustavuus, kärsivällisyys ja empaattisuus. Myös armollisuus itseä kohtaan tuotiin esiin yhdessä haastattelussa.

Luonteenpiirteiden ohessa kuvattiin erilaisia taitoalueita, joita yhdysluokanopettajalla tulisi olla. Näitä olivat esimerkiksi suunnittelu-, vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataidot. Suunnittelutaitojen osalta korostettiin opetuksen suunnittelua useammalle vuosiluokalle, mutta toisaalta myös improvisaatiotaidosta koettiin olevan hyötyä. Vuorovaikutustaitojen oleellisuus koettiin tärkeäksi kommunikoitaessa useamman vuosiluokan huoltajien kanssa sekä oppitunneilla useamman vuosiluokan oppilaiden kanssa. Ryhmänhallintataidot koettiin jopa edellä mainittuja tärkeämmiksi, kun opetettavana on samanaikaisesti useampia eri-ikäisiä oppilaita: ”- - luokanhallintataitoo ainaki tarvii ja olla just tosi hyvät suunnitelmat niil eri luakil tavallaa et pystyy sit opettaa ja on se tyärauha kaikil siel.” (H7).

Edellisessä sitaatissa kuvattujen ryhmänhallinta- ja suunnittelutaitojen lisäksi haastateltavat nostivat esiin didaktisen osaamisen. Oppiainesisältöjen hallitseminen nähtiin tärkeänä, erityisesti, kun opetettavia vuosiluokkia oli useita. Haastateltavista useampi koki laajan oppiaineiden hallinnan haastavaksi ja koki, että riittäviä kykyjä oppiainesisältöjen yhdistelemiseen ei itsellä ollut. Toisaalta yksi haastateltavista kuvasi yhdysluokkaopetuksessa vaadittavan oppiainesisältöjen yhdistelemisen antavan hyvän kokonaiskäsityksen, jolloin asiat eivät jäisi irrallisiksi.

Vaikka erinäisiä ominaisuusvaatimuksia yhdysluokanopettajalle esitettiin runsaasti, kuvasi haastateltavista neljä opettajalta vaadittavien taitojen olevan samankaltaisia riippumatta opetusmuodosta:

Kärsivällisyyttä, mutta niin sitä tarvitaan niinku minkä tahansa luokanopettajana. Siis mä sanoisin et aika paljon samoja kuin missä vaan luokassa mut just niinku... että pitää olla suunnitelmallisuutta, mut sitten kuitenkin pitää pystyy olemaan tosi joustava... se on ehkä niinku, yhdysluokassa viel enemmän korostuu. (H1)

Haastateltavat kuvasivat opettajalta kuin opettajalta vaadittavan samankaltaisia ominaisuuksia ja taitoja, vaikkakin niistä joidenkin kuvattiin yhdysluokassa korostuvan ja olevan erityisen hyödyllisiä. Erityisesti yhdysluokan kontekstissa hyödyllisiksi koettiin suunnittelutaidot, joustavuus sekä kärsivällisyys. Haastateltavien kuvaamista ominaisuuksista kaikkia voidaan kuitenkin pitää sellaisina, joista jokainen opettaja hyötyisi, onhan ainedidaktiikasta, ryhmänhallinnasta, suunnittelu- sekä vuorovaikutustaidoista hyötyä jokaisessa luokassa. Yksi haastateltavista kuitenkin koki yhdysluokanopettajalta vaadittavan täysin erilaista osaamista kuin vuosiluokkaperusteisessa opetuksessa työskentelevältä opettajalta, mikä saattoi johtua siitä, että haastateltavalla ei ollut omakohtaista kokemusta tai teoriatietoa yhdysluokista.

Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi haastateltavat nostivat esiin kategorian (3)

*Vuorovaikutus.* Haastateltavat korostivat sitä, että yhdysluokan opettajana vuorovaikutus on suuri osa työtä, ja sujuva vuorovaikutus on tärkeää. Vuorovaikutusosaaminen yhdysluokan opettajana korostuu, koska opettajalla on opetettavanaan kahden eri vuosiluokan oppilaita sekä yhteydenpito heidän huoltajiensa kanssa. Yksi haastateltavista nosti esiin sen, että yhdysluokan ollessa pienessä koulussa saattaa vanhemmilta saatu tuki koulunkäyntiin olla suurempaa. Näin myös vanhempien ja huoltajien kanssa kommunikointi on sujuvaa ja helppoa: ”- vanhempien kanssa kommunikointi vois olla jopa helpompaa ku vuosiluokkaperusteisella, ku yleensä vanhempia kiinnostaa jos on tälläsessä pienemmässä koulussa niin ne myös tukee paljon enemmän - -” (H3). Vuorovaikutusta pidettiin siis sekä negatiivisena että positiivisena asiana. Osa haastateltavista totesi vuorovaikutuksen kuormittavan sen suuren määrän takia. Toisaalta osassa haastatteluista mainittiin se, että vuorovaikutuksellisuus ja erilaiset vuorovaikutustilanteet myös opettavat sekä antavat paljon.

Yhdysluokassa opettajan toteuttamia opetusjärjestelyitä (4) *Opetusjärjestelyt* mainittiin useita.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat eriyttämisen yhdysluokassa toteutettavaksi opetusjärjestelyksi kuvaten sen olevan yhdysluokassa helpompaa tai yhtä helppoa kuin vuosiluokkaperusteisessa luokassa. Haastatteluissa nousi esiin se, että yhdysluokassa

opiskelee kahden eri vuosikurssin oppilaita, ja tällöin eriyttäminen tapahtuu siten, että alemmalta vuosikurssilta taitavimmat voivat tehdä vanhemman vuosikurssin tehtäviä, ja toisinpäin: ” - - kolmosista taitavimmat pystyy vaikka työskentelemään niitten nelosluokan oppilaitten kanssa - - tai sitä alaspäin eriyttämistä nii sitte voi vaikka yhittää niitte kolmosten kanssa.” (H5). Haastateltavat mainitsivat myös sen, että eriyttäminen tapahtuu yhdysluokassa usein vahingossa ja luonnostaan. Yksi haastateltava mainitsi myös sen, että kun asioita opetetaan nuoremmalle vuosiluokalle, saattaa asioiden kertaaminen hyödyttää vanhemman vuosiluokan heikompia oppilaita. Myös mallioppiminen nostettiin esiin eriyttämisestä puhuttaessa. Yhdysluokassa opiskeltaessa nuoremman vuosiluokan oppilaat näkevät mallia vanhemman vuosiluokan oppilailta toimien lähikehityksen vyöhykkeellä.

Usein yhdysluokat mielletään pienten koulujen opetusmuodoksi, mutta yhdysluokkia on kuitenkin myös isommissa kouluissa. Yksi haastateltavista pohti sitä, voisiko yhdysluokkia hyödyntää entistä enemmän isommissa kouluissa juuri tuen saamisen näkökulmasta. Eriyttäminen koettiin siis jopa voimavarana yhdysluokan opettajana toimiessa. Ainoastaan yksi haastateltava mainitsi sen, että yhdysluokassa eriyttäminen tuntuu vaikealta ajatukselta, ja se lisää opettajan työmäärää valtavasti. Tähän saattoi vaikuttaa se, että haastateltavalla ei ollut lainkaan kokemusta yhdysluokasta mistään näkökulmasta.

Eriyttämisen lisäksi haastateltavat kuvasivat monipuolisesti myös muita yhdysluokissa toteutettavia opetusjärjestelyitä. Kaikki haastateltavat kuvasivat opetuksen toteuttamista vuorokursseittain yhdysluokassa, mikä kielii opetusjärjestelyn yleisyydestä. Opetuksen kuvailtiin tapahtuvan vuorovuosina samojen oppimateriaalien avulla kummallekin luokka-asteelle: ” - - se et siel niinku käydään vuorovuosina... yhtenä vuonna käydään kolmosen kirja ja sit seuraavana vuonna nelosen kirja... et kaikki käy sitä samaa läpi - - ”(H2).

Reaaliaineissa vuorokursseittain eteneminen nähtiin yleisempänä, kun taas vuosikursseittain etenemistä kuvattiin tapahtuvan esimerkiksi kielissä sekä matematiikassa.

Vuosikursseittain etenevää opetusta kuvattiin toteutettavan erityisesti jakotuntien muodossa. Tällöin opettajalla kuvattiin olevan opetettavanaan vain yhden luokka-asteen oppilaita kerrallaan. Jakotuntien ohessa vuosiluokittain toteutettua opetusta kuvattiin myös yhdysluokan tuntien jakamisella kahteen toimintoon eri vuosiluokille. Tällöin opettajan kuvattiin opettavan asia ensin toiselle luokalle, minkä aikana toiset työskentelivät itsenäisesti. Tämän jälkeen roolit vaihtuivat päittäin: ” - - opettaja anto niinku eka jonkun hiljasen homman vaikka kolmosil ja sit se opettaja opetti nelosia - - viehän se niinku aikaa pois siltä

toiselta luokalta... että periaatteessa ei ne niinku saa sitte sillä tunnilla kun puolet siitä ajasta - -”(H1). Edellä mainittu sitaatti kuvaa hyvin muutaman haastateltavan ajatusta siitä, miten kahden luokan samanaikainen opettaminen vuosikursseittain koettiin haastavaksi tuntien rakenteellisen suunnittelun ja tarkoituksenmukaisen ajankäytön osalta.

Viimeisessä kategoriassa (5) *Kuormitustekijät ja voimavarat* käsitellään yhdysluokan opettajan kohtaamia kuormittavia tekijöitä sekä asioita, jotka antavat voimia työssä jaksamiseen. Erityisen kuormittavana tekijänä haastatteluissa kuvattiin sitä, että yhdysluokalla opiskelee kahden eri vuosiluokan oppilaita. Näin ollen yhdysluokan opettajan tulee hallita kahden eri vuosiluokan sisällöt sekä jakotilanteet, joissa opetetaan kahta luokkaa samaan aikaan. Haastateltavat mainitsivat, että opettajan olisi myös tärkeää osata muodostaa eheitä kokonaisuuksia opetettavista asioista. Tämä saattaa olla haastavaa, koska kahden eri vuosiluokan sisällöt eivät välttämättä ole samansuuntaisia, eikä asioita käsitellä oppikirjoissa samassa järjestyksessä.

Yhdysluokalla oppilaiden taitoerot saattavat olla hyvinkin suuria heikoimman nuoremman vuosiluokan oppilaan sekä taitavimman vanhemman vuosiluokan oppilaan välillä. Erityisesti, jos yhdysluokassa opiskellaan vuorokurssiperiaatteella, on opettajan huolehdittava siitä, että tehtävät ovat molemmille vuosiluokille sopivia. Haastatteluissa nousi esiin myös se, että on muistettava syventää opeteltavia asioita tarpeeksi vanhemman vuosiluokan oppilaille. Kuten haastateltava totesi, on yhdysluokan opettaminen ”melkoista palapeliä!” (H3).

Kuormitustekijöiden lisäksi yhdysluokan opettamisen koettiin tarjoavan myös voimavaroja. Haastateltavat nostivat esiin sen, että yhdysluokan opettajana opetetaan kahta luokkaa samaan aikaan, joten saman sisällön opettaminen kahdelle luokalle on helpompaa. Tämä siis vähentää opettajan suunnittelutyötä. Haastatteluissa nousi esiin myös se, että yhdysluokassa on yleensä tarkat rutiinit ja luokkien välillä on helppo toteuttaa yhteistyötä. Voimavaraksi koettiin myös se, että työ yhdysluokassa on palkitsevaa, mikäli opettaja onnistuu haastavassa tilanteessa ja saa onnistumisen kokemuksia. Niiden koettiin parantavan itseluottamusta jatkoa ajatellen: ”- - kyllähän siinä toki tulee semmosta luottamusta siihen että pärjää isommanki ryhmän kanssa ja... ja että omat taidot opettajana riittää... kyllä se tois semmosta itsevarmuutta siihen työhön - -” (H5). Haastateltavat kuvasivat itsevarmuuden kartuttamisen tekijäksi, joka lisäisi todennäköisyyttä työllistyä yhdysluokan opettajaksi.

### 5.3 ”Kyl siihen varmaan olis vähän enemmänkin voinu saada”

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkoitettiin selvittää millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa luokanopettajaopiskelijoille yhdysluokanopettajana toimimiseen. Aineistonanalyysin tuloksena kolmenteen tutkimuskysymykseen vastaavia yläkategorioita muotoutui yhteensä neljä: (1) *Käsittelyn riittävyys*, (2) *Käytännön kokemus*, (3) *Minäpystyvyys* sekä (4) *Työllistyminen yhdysluokkaan*.

Ensimmäinen yläkategoria (1) *Käsittelyn riittävyys* kuvaa haastateltavien käsityksiä yhdysluokkaopetuksen käsittelyn määrästä opettajankoulutuksen aikana. Kaikki seitsemän haastateltavaa toivat ilmi sen, että he eivät kokeneet yhdysluokkaopetusta käsiteltäneen opinnoissa riittävästi. Haastateltavat kokivat, että aihetta ei ole käsitelty lainkaan tai vaihtoehtoisesti kuvasivat käsittelyn olleen varsin puutteellista.

Yhdysluokkaopetuksen käsittelyn määrää opinnoissa toivottiin yksiselitteisesti lisättävän. Yksi haastateltavista totesi nykyisen opettajankoulutuksen painottuvan vahvasti vuosiluokkaperusteiseen opetukseen. Toinen haastateltavista toi ilmi sen, että erilaisista vuosiluokkaperusteisuudesta eroavista opetusmuodoista tulisi saada lisää tietoa ja opetusta: ”Siitä olis oikeesti hyvä mainita niin kun kaikista muistakin, no kauheeta sanoa erityisominaisuuksista - - mut tälläsistä yleisestä normista poikkeavista toteutuksista, jos voi näin sanoa. Niin kaikista tämmösistä tarvittaisiin, yhtä lailla tästä.” (H3).

Ratkaisuna yhdysluokkaopetuksen käsittelyn lisäämiseen nähtäisiin haastateltavien mukaan se, että opettajankoulutuksessa erilaisia opetusmuotoja käsiteltäisiin tasapuolisemmin. Toisaalta yksi haastateltavista mielsi yhdysluokkaopetuksen spesiaalitapaukseksi ja jäi pohtimaan sen käsittelyn tarkoituksenmukaista käsittelemismäärää. Yhtä mieltä haastateltavat olivat kuitenkin siitä, että monipuolisesta aiheen käsittelystä olisi luokanopettajaopiskelijoille hyötyä. Sekä pakollisia että valinnaisia opintojaksoja ehdotettiin lisättäväksi opintoihin. Tehokkaimpina opetusmuotoina nähtäisiin opetusharjoittelut sekä luento-opetus, jossa yhdysluokkaopetuksen asiantuntija tai kokenut opettaja tulisi aiheesta opiskelijoille kertomaan. ”- - tulis joku semmonen yhdysluokanopettaja paikalle... eikä vaan niinku joku yliopiston opettaja kuka ei oo koskaan sitä niinku tehnykkään.” (H4). Demo-opetuksesta puolestaan ei nähtäisi olevan hyötyä.

Kategorioista toinen (2) *Käytännön kokemus* avaa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, mikä merkitys käytännön kokemuksella opinnoissa on yhdysluokkaopetuksen

näkökulmasta. Käytännön roolin kuvattiin olevan opinnoissa suppea, mikä heijastui ajatuksiin siitä, että yhdysluokkaopetukseen liittyvien taitojen ja osaamisen koettiin jääneen uupumaan. Opinnoissa kaivattaisiin lisää konkretiaa ja käytännön vinkkejä aiheesta kuin aiheesta – myös yhdysluokkaopetuksesta. Esimerkiksi useamman ryhmän samanaikaiseen hallintaan, tuntien tasapuoliseen toteuttamiseen sekä arviointiin kaivattiin yhdysluokkaopetuksen osalta konkretiaa ja esimerkkejä toteutustavoista.

Yksimielisesti kaikki haastateltavat kuvasivat käytännön olevan opinnoissa osa-alue, josta saadaan eniten irti, minkä vuoksi harjoittelu tai seurantamahdollisuus yhdysluokassa koettaisiin tärkeäksi. Yksi haastateltavista kuvasi suorittaneensa kenttäharjoittelun yhdysluokassa, korostaen sen antia itselleen. Samalla hän mainitsi harjoittelun valinnaisuudesta ja pohti mahdolliseksi, että opinnoissa ei saisi minkäänlaista kosketuspintaa yhdysluokkaan, jos harjoittelut tekisi pelkästään Normaalikoulussa. Myös kaksi muuta haasteltavaa pohti kenttäharjoittelua harmitellen sitä, että maisterivaiheeseen suoraan valitut opiskelijat eivät ole oikeutettuja suorittamaan harjoitteluja Normaalikoulun ulkopuolella. Koska Rauman Normaalikoulussa ei ole yhdysluokkia, mahdollisuus yhdysluokkaan tutustumiseen on opiskelijoille epätasa-arvoinen.

- - meillähän on kaikki harjoittelut siellä Normaalikoulussa eli ei oo ees mahdollisuutta päästä minnekään muuhun ympäristöön - - niinku näillä kandista lähteneillä, heillähän on niitä kenttäkoulun harjoitteluita, mä en tiedä miten ne menee - - oishan se kiva että uudellakin opettajalla olis jotain kokemusta yhdysluokkaopetuksesta jos niitä paikkoja kyläkoulussa vapautuu. (H2)

Harjoittelun ohessa käytännön kokemusta ja osaamista koettiin saatavan yhdysluokilla toteutetuista sijaisuuksista. Kaksi haastateltavista kertoi tehneensä opintojen ohessa sijaisuuksia yhdysluokalla, minkä lisäksi yksi haastateltavista oli ollut myös pidemmässä työsuhteessa yhdysluokassa. ”- - se että on ite menny sijaistamaan ni on ollu kaikista paras et on ite menny semmoseen kouluun missä sitä on tehty - -” (H3).

Vaikka käytäntö koettiin tärkeäksi ja sen opettavan eniten, koettiin käytännön tarvitsevan vierelleen teoriaa. Teoreettisen taustatiedon hallitseminen nähtiin tärkeäksi, jotta teoriaa pystyisi siirtämään käytännön tilanteisiin luokkahuoneessa. Teorian käsittelyn tarpeesta kertovat haastateltavien toivoma luento-opetuksen toteuttaminen yhdysluokkaopetukseen liittyen sekä kuvaukset siitä, että riittävää tietotaitoa yhdysluokan opettamiseen ei ole opinnoista saatu.

Ylipäättään haastateltavien kuvaukset omista taidoista ja pystyvyyden kokemuksista vaihtelivat, mikä näkyy yläkategoriassa (3) *Minäpystyvyys*. Haastattelussa korostui kokemus siitä, että yhdysluokan opettaminen miellettiin vaikeaksi. Toisaalta haastavuudesta huolimatta valtaosalla ajatus oli se, että omilla taidoilla pärjäisi yhdysluokassa. Luottamus omiin taitoihin kumpusi haastateltavien kuvauksien mukaan siitä, että samat taidot olisivat hyödynnettävissä opettajan työssä riippumatta siitä, millaisessa työympäristössä työtä tekisi. Vaikka opettajankoulutuksen nähtiin antavan valmiuksia ensisijaisesti vuosiluokkaperusteiseen opetukseen, nähtiin opit käyttökelpoisina sellaisinaan myös yhdysluokan kontekstissa. Tämä heijastui luottamuksena omaan kykyyn toimia yhdysluokan opettajana opettajankoulutuksesta saaduista oppein varustettuna.

Minäpystyvyyden kokemukseen heijastuivat myös vahvasti omat kokemukset tai vaihtoehtoisesti niiden puute. Mikäli kokemuksia yhdysluokasta oli, ja ne olivat positiivisia, koettiin omat kyvyt yhdysluokanopettajana toimimiseen parempina. Omalla positiivisella kokemuksella voitiinkin nähdä positiivinen vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen ja yhdysluokanopettajana pärjäämiseen. Vastaavasti kokemuksen puute johti siihen, että yhdysluokka koettiin todella haastavaksi työympäristöksi, eikä riittäviä taitoja yhdysluokan opettamiseen koettu olevan. ”- - just se et ku ei oo mitään valmiuksia siihen eikä mitään kokemusta siitä. Ko ei oo ite ees ollu missään luokalla... koskaa nähnykkää yhdysluokkaa sillee et miten se toimii. Nii sit se ois niinku... en kyl pystyis.” (H4).

Työpaikkana yhdysluokka herättää myös monenlaista suhtautumista, mikä tulee ilmi kategoriassa (4) *Töihin hakeutuminen*. Yksi haastateltavista ei missään tapauksessa haluaisi työllistyä yhdysluokkaan, kun taas toinen kokisi sen ehdottomasti omaksi jutukseksi. Kahden ääripään väliin mahtui monenlaista suhtautumista. Positiivinen näkemys korostui, eikä täystyrmäystä yhdysluokkaan töihin hakeutumiselle annettu yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta. Positiivista suhtautumista ilmaistiin muun muassa kiinnostuksella sekä ennakkoluulottomalla suhtautumisella. Toisaalta ajatus erilaisesta jännittäisi useampaa haastateltavaa, vaikka tilanteeseen uskottaisiin sopeuduttavan.

Vaikka yhdysluokka työpaikkana kiinnosti haastateltavista lähes jokaista, mainitsi heistä kolme sen, että he eivät haluaisi työllistyä yhdysluokkaan ensimmäisenä työpaikkana. Erillisluokan opettajana toimiminen koettiin turvallisempana vaihtoehtona opettajanuran aloittamiseen:

Kyllä mää ihan hyvinki vois in kuvitella jossain vaiheessa, mutta en ehkä halluis niinku suoraan tästä ku valmistuu nii yhdysluokkaan, et jotenki se tuntuis vaa turvallisemmalta niinku alottaa sen yhen tietyn luokkaryhmän kanssa ennemmin ko että mulla olis siinä useampi luokka samassa. (H5)

Omaan opettamiseen ja opettajuuteen kaivattiin ensin varmuutta, ennen kuin yhdysluokan opettaminen nähtäisiin vaihtoehtona. Haastateltavat kuvasivat yhdysluokkaan työllistymisen todennäköisemmäksi jo ensimmäisenä työpaikkana, mikäli opinnoista olisi saanut paremmat valmiudet ja sitä kautta varmuutta omaan osaamiseen. Yhtä haastateltavista houkuttelisi yhdysluokkaan työllistyminen, mikäli siitä saisi korkeampaa palkkaa, sillä työmäärä ja haasteet nähtiin vuosiluokkia suurempana. Merkittävimmiksi syiksi yhdysluokkaan työllistymiselle mainittiin halu itsensä kehittämiseen ja haastamiseen sekä vaihtelun saaminen vuosiluokkaperusteisen luokan opettajana toimimiseen.

Yhdysluokan kuvittelemiseen tulevaisuuden työpaikkana vaikutti olennaisesti myös se, että yhdysluokkamuotoisella opetuksella nähtiin olevan paikkansa myös tulevaisuudessa. Erityisesti pienissä kunnissa ja haja-asutusalueilla yhdysluokkien säilyminen nähtiin välttämättömyytenä. Pienet koulut työympäristöinä olivat useamman haastateltavan mieleen, mikä puoltaisi yhdysluokkaan töihin hakeutumista. ”- - mä oisin varmasti innoissani hakemassa sitä työpaikkaa, koska sitte mua jotenki viehättää se oppimisympäristö sitte jos on kyseessä pienempi koulu - -” (H1). Puolestaan isompaan kouluun yhdysluokkaan työllistymisestä yksikään haastateltavista ei maininnut.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Tutkimustulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta. Halusimme tuoda näkyväksi sen, että yhdysluokkia on todellisuudessa olemassa ja yhdysluokkaopetus on siten olemassa oleva opetusmuoto, jota opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä. Lähdimme liikkeelle siitä ennako-oletuksesta, että opettajankoulutuksessa tulisi lisätä yhdysluokkaopetuksen käsittelyä. Tätä väitettä puolsivat myös aiemmat tutkimustulokset (Brown 2010; Erden 2020; Hyry-Beihammer & Hascher 2015; Makoelle 2014; Manzano & Magalona 2023; Peltonen 2002). Emme kuitenkaan antaneet ennakkokäsityksemme ohjata tutkimustuloksia, vaan annoimme tietoisesti tilaa kaikenlaisille näkökulmille, joita aineistossa esiintyi. Aiemmat tutkimustulokset eivät ohjanneet liiaksi tulosten syntymistä, sillä suurimpaan osaan aiemmasta tutkimuksesta, jota olemme teorian ulkopuolella hyödyntäneet, olemme perehtyneet vasta tutkimustulosten kirjoittamisen jälkeen.

Tutkimustulostemme mukaan luokanopettajakoulutuksessa tulisi lisätä yhdysluokkaopetuksen käsittelyn määrää, minkä ohessa olisi oleellista panostaa käsittelyn monipuolisuuteen. Haastateltavien vastauksissa nousivat esiin erilaiset opetusmuodot, kuten luento- ja demo-opetus, joiden avulla yhdysluokkaopetusta koettaisiin perustelluksi käsitellä. Myös harjoitteluiden osuutta pidettiin tärkeänä. Vaikka yhdysluokkaopetuksen käsittelyn määrää opinnoissa olisi perusteltua lisätä, ovat opettajankoulutuksen resurssit rajalliset. Kaikkea tarpeellista ei pystytä opinnoissa riittävällä tasolla käsittelemään, vaikka tarve olisi tiedostettu. Koulutuksesta säästetään jatkuvasti, minkä lisäksi koulutuspolitiikka ohjaa koulutukseen liittyviä valintoja. Yhdysluokkaopetusta ei yhteiskunnallisesti nähdä pedagogisesti perusteltuna opetusmuotona, minkä vuoksi sen tarkoituksenmukaista käsittelemismäärää opinnoissa on pohdittava.

Huolimatta siitä, että yhdysluokkaopetusta ei mielletä pedagogisesti perustelluksi opetusmuodoksi, osoittavat tutkimustuloksemme osin toista. Tuloksissa kuvataan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten erilaiset opetusjärjestelyt, laajat eriyttämismahdollisuudet sekä lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen mahdollisuus puoltavat yhdysluokkaopetuksen toteuttamista pedagogisin perustein. Tulokset osoittavat, että

yhdysluokissa toteutettava pedagogiikka tunnustetaan luokanopettajaopiskelijoiden toimesta, vaikka haastatteluissa mainintoja pedagogisista yhdysluokista ei ollut.

Aiemmat tutkimukset osoittavat tutkimustuloksissaan sen, että opettajan osaamisvaatimukset ovat samat, riippumatta siitä mistä opetusmuodosta tai koulusta on kyse (Mulryan-Kyne 2007). Tämän perusteella voidaan ajatella, että opettajankoulutukseen ei olisi tarpeellista luoda erillistä kurssia yhdysluokkaopetukseen liittyen. Myös tutkimuksemme tutkimustulokset ovat linjassa tämän suhteen: luokanopettajaopiskelijat ajattelivat, että jokaisessa koulussa opetusmuodosta riippumatta opettajien osaamistarpeet ja -vaatimukset olivat samat. Koska luokanopettajaopiskelijat ajattelevat yhdysluokassa tarvittavien tietojen ja taitojen olevan samat kuin perinteisessä vuosiluokkaopetuksessa, voisi olettaa, että luokanopettajaopiskelijoilla olisi halukkuutta työllistyä yhdysluokkaan.

Näin ei kuitenkaan tutkimustulostemme mukaan ollut. Seitsemästä haastateltavasta kuusi totesi, että he eivät haluaisi työllistyä yhdysluokan opettajaksi ainakaan ensimmäisenä työpaikkana. Kaksi muuta totesivat, että eivät kokisi yhdysluokkaa mielekkäänä työympäristönä. Tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Brown (2010) mainitsee tutkimuksessaan sen, että yhdysluokkaan työllistymistä ei nähdä ensisijaisena vaihtoehtona. Hänen mukaansa erillisluokat nähtiin yhdysluokkia mieluisampana työympäristönä. Tutkimustuloksissamme luokanopettajaopiskelijoiden kokema osaamattomuus, heikko minäpystyvyyden kokemus sekä suureksi mielletty työmäärä olivat tekijöitä, joiden vuoksi yhdysluokkiin ei haluttaisi työllistyä. Samaa korostaa Brown: yhdysluokkaopetus koetaan haastavana. Hän on nostanut esiin myös sen, että opetussuunnitelmaa tulisi muuttaa, jolloin luokanopettajaopiskelijat voisivat kokea olevansa kykeneviä opettamaan yhdysluokkaa. Puutteellinen koulutus on siis suuri syy sille, miksi luokanopettajaopiskelijat kokevat kykenemättömyyttä yhdysluokan opettamiseen.

On ristiriitaista ajatella luokanopettajaopiskelijoiden toisaalta kokevan yhdysluokan opettamisessa tarvittavat taidot samoiksi ja valmiuksia yhdysluokan opettamiseen olevan, mutta toisaalta kuvattavan oman osaamattomuuden vaikuttavan yhdysluokkiin työllistymiseen. Olisiko opettajankoulutuksessa kuitenkin kehitettävää? Meidän mielestämme olisi. Emme ehdota erillistä kurssia, vaan sitä, että asia tuotaisiin esiin ja yhdysluokkien olemassaolo tunnustettaisiin ja tuotaisiin opiskelijoille näkyväksi. Opintoihin tulisi sisällyttää yhdysluokkien käsittelyä alusta asti, jotta opiskelijat tiedostaisivat yhdysluokkien olemassaolon ja pystyisivät yhden haastateltavan kuvaamalla tavalla hyödyntämään ja

soveltamaan oppimaansa erilaisissa opetusmuodoissa. Esimerkiksi monialaisten kursseilla käydään jo nyt keskustelua erilaisista oppiaineelle tyypillisistä työskentelytavoista. Tämä olisi luonteva paikka sisällyttää keskusteluun myös yhdysluokkamutoisen opetuksen kannalta käyttökelpoisia työskentelytapoja kussakin oppiaineessa.

Oleellista olisi tuoda opiskelijoiden tietoisuuteen se, että samoilla taidoilla niin didaktiikan, pedagogiikan, vuorovaikutuksen kuin suunnittelun osalta pärjää ja suoriutuu myös yhdysluokkaopetuksessa. Kun opiskelijat tietäisivät ja tiedostaisivat tämän, saattaisi heidän minäkäsityksensä ja pystyvyyden kokemuksensa olla korkeampi, jolloin yhdysluokka voitaisiin todennäköisemmin nähdä myös itselle sopivana vaihtoehtona työllistyä. Myös Makoelle (2014) on todennut tämän. Hänen mielestään opettajille olisi tärkeää tarjota käytännön tietotaitoa yhdysluokkaopetuksesta tukien heitä yhdysluokkiin työllistymisessä. Jos opetusmuoto jää opiskelijalle täysin vieraaksi, ei ole ihme, että yhdysluokkaan työllistymistä kartetaan eikä siihen koeta omattavan valmiuksia.

Manzano & Magalona (2023) ovat tuoreessa tutkimuksessaan tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista ja pätevyyden kokemuksia yhdysluokan opettamiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan ne opiskelijat, jotka hakeutuivat opettamaan yhdysluokkia, suhtautuivat myönteisesti opetusammattiin. Heillä todettiin olevan myös hyvin korkea ammatillinen pätevyystaso. Tutkimuksessa korostettiin asiaankuuluvien opetussuunnitelmien sekä käytännön koulutusmahdollisuuksien tärkeyttä, joilla voitaisiin parantaa tulevien opettajien ammatillista pätevyyttä. He korostivat, että tutkimustulokset voisivat auttaa päättäjiä sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien suunnittelijoita tukemaan tulevia opettajia paremmin myös yhdysluokissa perinteisten vuosiluokkien lisäksi. Myös Hyry-Beihammer & Hacher (2015) korostavat opettajankoulutuksen roolia; heidän mukaansa opettajankoulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä olisi lisätä tietoisuutta erikikäisopetuksesta, sen erilaisista mahdollisuuksista sekä tehokkuudesta. Hekin mainitsivat erikikäisopetuksen lisäämisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan tarpeelliseksi.

Haastatteluissa nousi esiin se, että yhdysluokka nähdään usein spesiaalitapauksena. Tähän syynä on mahdollisesti se, että usein erityisluokat ovat yhdysluokkia. Erityisluokat saattavat myös olla ainoita paikkoja, joissa haastateltavat ovat kohdanneet yhdysluokkaopetusta. Tärkeänä huomiona haastatteluaineistossa pidämme myös sitä, että yhdysluokkia on Suomen lisäksi myös ulkomailla. Yhdysluokkaopetuksen käsittelyä voidaan pitää tärkeänä ja relevanttina, sillä ulkomaille työllistyessään on mahdollista päätyä opettamaan yhdysluokkaa.

Yksi haastateltava nosti myös esiin sen, että ajan käsitys koulusta ja sen erityspiirteistä heijastuu niin koulutuspolitiikkaan kuin opetussuunnitelmiin (H3). Tällöin ajan käsityksen vaikutukset näkyvät myös opettajankoulutuksessa. Ei siis ole yllättävää, että kyläkouluja lakkautettaessa myös yhdysluokkaopetus nähdään tarpeettomana, vaikka asia ei näin olekaan.

Tutkimuksemme hyötyarvo korostuu luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatyön näkökulmasta. Olemme nostaneet esiin tärkeän opetusmuodon, joka ei ole häviämässä Suomesta tai maailmalta. Koulujen koot muuttuvat ja opetusmuodot kehittyvät, mutta yhdysluokkaopetuksella on ja tulee aina olemaan paikkansa. Pieniä kouluja tulee olemaan haja-asutusalueilla, ja isommissa kouluissa pedagogisin perustein muodostettujen yhdysluokkien määrä tulee kasvamaan (Kilpeläinen 2010; Peltonen 2002). Siksi olisi tärkeää tuoda se näkyväksi luokanopettajaopiskelijoiden arkeen opettajankoulutuksessa.

Aiemman suomalaisen yhdysluokkatutkimuksen keskittyessä lähtökohtaisesti pieniin kyläkouluihin tuomme tutkimuksellamme esiin tosiasian siitä, että yhdysluokkaopetusta ei toteuteta vain kyläkouluissa. Tutkimuksemme tuo täten uuden näkökulman perinteiseksi mielletyn yhdysluokkaopetuksen rinnalle pedagogisena opetusmuotona laajentaen suomalaisessa kontekstissa käytettyä yhdysluokan käsitettä. Koemme, että nykyinen yhdysluokan käsite yksipuolistaa yhdysluokkaopetuksen moninaisia mahdollisuuksia, jotka eivät tule ilmi tarkoituksenmukaisella tavalla toisin kuin englanninkielisissä vastineissa. Suomalaisia yhdysluokan sekä yhdysluokkaopetuksen käsitteitä olisi uudistettava ja alettava käyttämään käsitettä pedagoginen yhdysluokka systemaattisemmin, kun kyseessä ei ole pakonsanelemin perustein muodostettu yhdysluokka. Tällä tavoin pedagoginen näkökulma saisi ansaitsemansa painoarvon ja yhdysluokat voitaisiin nähdä vahvemmin myös oppimista tukevinä ympäristöinä.

## **6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusideat**

Läpi tutkimusprosessin on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuuden näkökulma. Varton (1992, s. 103) mukaan luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen ”vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä”. Aaltio ja Puusa (2020) puolestaan korostavat tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa kolmea käsitettä: uskottavuutta, luotettavuutta sekä eettisyyttä. Heidän mukaansa tutkijan on pystyttävä vakuuttamaan lukija sekä perustelemaan tehdyt valinnat ja valitut lähestymistavat tutkimuksen eri vaiheissa tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Olemme pyrkineet perustelemaan jokaisessa tutkimuksen vaiheessa lukijalle

sen, millä perustein olemme päätyneet kuhunkin valintaan esimerkiksi tutkimusotteessa tai tutkittavien valinnassa.

Peruseriaatteina tutkimusprosessia arvioitaessa voidaan pitää luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta sekä vastuunottoa (TENK 2023, s. 11). Tutkimuksen tekijöinä olemme ottaneet vastuun siitä, että tutkimuksemme noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Raportin (TENK 2023) sekä Varton (1992) mukaan luotettavuuden tulee kulkea mukana koko tutkimusprosessin ajan sen jokaisessa vaiheessa aina suunnittelusta lähtien. Olemme kuvanneet tutkimuksen toteuttamista vaihe vaiheelta tutkimusaiheen valinnasta alkaen. Tutkimuksen etenemistä kuvattaessa olemme panostaneet kronologisuuteen, selkeyteen sekä ymmärrettävyyteen.

Tutkimusaiheen valintaan vaikuttivat vahvasti omakohtaiset kokemuksemme yhdysluokkaopetuksesta. Olemme pyrkineet tiedostamaan omien ennakkotietojemme olemassaolon tutkimusaiheeseen liittyen sekä niiden mahdolliset vaikutukset tutkimuksemme toteuttamiseen. Edellä kuvatun tavoin Varto (1992) pitää olennaisena sitä, että tutkijoiden on oltava tietoisia omista ennakko-oletuksistaan. Hänen mukaansa ennakko-oletukset sekä niiden vaikutus tutkimukseen on huomioitava, kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Tiedostimme tutkimusaihetta valittaessa omien kokemustemme sekä ajatustemme vaikutukset, jotka pyrimme pitämään selkeästi erillään aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden sisällöistä. Aineiston analyysissä kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että annoimme tilaa haastateltavien kuvauksille ilman, että ennakko-oletuksemme ohjasivat tulkintaa.

Aaltio ja Puusa (2020) kuvaavat tutkimuksen tekemisessä tärkeäksi sen, että tutkijat pyrkivät objektiivisuuteen. Heidän mukaansa objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijoiden omat oletukset erottuvat selkeästi tutkimuskohteesta. He korostavat myös sitä, että tutkijan tekemät valinnat tutkimuksen edetessä eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Haastattelutilanteissa pyrimme luomaan avoimen ilmapiirin, jotta haastateltavat kokisivat voivansa tuoda ilmi todellisia käsityksiään yhdysluokkaopetuksesta ilman tutkijoiden vastauksiin kohdistamia odotuksia. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan täydelliseen objektiivisuuteen pyrkimistä laadullisessa tutkimuksessa ei voida nähdä tarkoituksenmukaisena. Heidän mukaansa riittää, että omat asenteet ja uskomukset tunnistaa, pyrkien aktiivisesti välttämään niiden vaikutusta tutkimukseen. Tutkijan ollessa lähellä tutkimuskohdetta, omakohtaisten käsitysten vaikutus on hyväksyttävää, koska esitulkkiutuneisuudelta ei voida välttyä (Aaltio ja Puusa 2020; Varto 1992).

Tutkimuksen luotettavuutta kuvattaessa käytetään käsitteitä reliabiliteetti sekä validiteetti. Näistä ensimmäisellä Hirsjärvi ja Hurme (2008) tarkoittavat sitä, että vastaava tutkimustulos voidaan saavuttaa tutkittaessa samaa tutkittavaa eri tutkimuskerroilla. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan toistettavuus ei laadullisessa tutkimuksessa kontekstisidonnaisuuden vuoksi ole täysin mahdollista. Heidän mukaansa olennaisempaa olisi keskittyä pohtimaan siirrettävyyttä eli sitä, olisivatko samat tutkimustulokset mahdollista saavuttaa jossakin toisessa tutkimusympäristössä. Käsitteistä jälkimmäinen, validiteetti, kuvaa Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan yksinkertaisimmillaan tutkimuksen pätevyyttä. Pyrimme tutkimuksessamme huomioimaan reliabiliteetin kuvaamalla yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteuttamista, jotta tutkimus olisi mahdollista siirtää uuteen ympäristöön. Tutkimuksen perusteellisella vaihekohtaisella kuvaamisella tavoitteenamme oli validiteetin saavuttaminen.

Vaikka tutkimuksemme voidaan lähtökohtaisesti kuvata olevan luotettava, sisältyy tutkimuksemme tekemiseen tekijöitä, jotka heikentävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen heikkoudet ja mahdolliset epäkohdat on tuotava lukijalle ilmi puolueettomasti pyrkien rehellisyyteen (Aaltio & Puusa 2020; Varto 1992). Luotettavuutta heikentäviä pääasiallisia tekijöitä käsitämme tutkimuksessamme olleen kaksi. Esitulkkiutuneisuuden näemme ensimmäisenä tekijänä. Huolimatta siitä, että olemme pyrkineet huomioimaan omien ennako-oletustemme vaikutukset, on mahdollista, että emme ole jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tiedostaneet omia käsityksiämme riittävästi. Esimerkiksi muodostaessamme haastatteluteemoja omista mielenkiinnon kohteista käsin omilla ennakkokäsityksillä on varmasti ollut vaikutusta. Tämä on saattanut edelleen vaikuttaa haastattelutilanteissa, jossa kysymyksenasettelut ovat saattaneet johdatella haastateltavia tietynlaisiin vastauksiin. Olemme kuitenkin pyrkineet siihen, että näin ei kävisi. Toteutimme esihaastattelut, joiden avulla testasimme haastatteluteemojamme. Kysyimme myös aiheista eri näkökulmista, jolloin oma ajatuksemme kysymysten ja teemojen taustalla ei ole näkynyt haastateltaville yhtä selkeästi.

Toisena luotettavuutta haastavana tekijänä pidämme kahden tutkijan tekemää yhteistyötä tutkimusta toteutettaessa. Eskola ja Suoranta (2000) kuvaavat kahden tutkijan yhteistyössä toteutettua tutkimusta samasta ilmiöstä tutkijatriangulaation käsitteellä. He pitävät lähtökohtaisesti useamman tutkijan yhteistyötä tutkimusta tehdessä luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Heidän mukaansa luotettavuutta lisää erityisesti se, että tehdyistä havainnoista, tulkinnoista sekä erilaisista näkökulmista on keskusteltava yhdessä, muodostaen yhteneviä

näkemyksiä. Tilanteessa kaksi tai useampi tutkija siis mahdollistaa useamman näkökulman hyödyntämisen ja tutkimusta koskevista ratkaisuista keskustelun hyödyttäen tutkimusta. Allekirjoitamme yhteistyön luotettavuutta lisäävänä tekijänä, mutta näemme siinä myös haasteita tämän tutkimuksen osalta.

Hirsjärvi ja Hurme (1982) kuvaavat useamman haastattelijan käyttämisen johtavan herkästi virheisiin, mikä horjuttaa tutkimuksen luotettavuutta. Barbour (2008) kuvaavaa tutkijoilla olevan usein luontaisesti erilaiset tavat haastatella, eivätkä kysymysten merkitykset välttämättä ole haastatteloille yksiselitteisiä. Toteutimme viisi ensimmäistä haastattelua yhdessä, millä pyrimme yhtenevään linjaan kysymysten asettelussa. Kahdessa haastattelussa seitsemästä oli paikalla vain toinen tutkija, sillä aikataulut eivät sopineet kummallekin tutkijoista. Tämä on saattanut vaikuttaa haastatteluiden etenemiseen ja siihen, että toisella tutkijalla ei ole ollut tarkkaa käsitystä haastattelutilanteen kulusta tai sisällöstä. Toinen tutkija on kuitenkin perehtynyt haastattelujen litteraatteihin huolella saaden käsityksen haastattelun asiasisällöstä ja yksityiskohdista. Analyysin teimme kuitenkin yhteistyössä, mikä mahdollisti sen, että kunkin haastattelun asiantuntija osallistui aineiston analyysivaiheeseen. Myös haastatteluiden tallennetut ääninauhat mahdollistivat alkuperäiseen haastatteluun perehtymisen tutkijalle, joka ei ollut tilanteessa paikalla.

Yhden tutkimuksen avulla ei ole mahdollista saada vastausta kaikkeen (Eskola 2010). Näin on myös tämän tutkimuksen kohdalla. Lisäksi Varto (1992, s. 115) pitää olennaisena sitä, että tutkija tiedostaa tutkimuksensa rajat ja käyttökelpoisuuden tietyssä kontekstissa.

Tutkimuksemme kartoitti luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetuksesta antaen tilaa opiskelijoiden ajatuksille ja näkemyksille. Asettamamme tutkimusongelma sekä tutkittavien valikointi vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia tuloksia tutkimuksellamme oli mahdollista saavuttaa. Koska tutkimuksemme oli tutkimusotteeltaan laadullinen, oli otanta pieni eikä mittavia yleistyksiä voida tulosten perusteella tehdä, eikä se laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti ole tarkoitukseen (Puusa & Juuti 2020). Mikäli laajemman mittakaavan tuloksia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä yhdysluokkaopetukseen liittyen haluttaisiin kartoittaa, olisi tutkimusta tehtävä määrällisesti tai monimenetelmällisesti.

Tutkimuksemme aineisto haastateltavien määrän osalta oli maltillinen, mutta aineistomäärä melko suuri, jolloin haastatteluaineiston syvälinen tarkastelu ei ollut mahdollista. Toisaalta se ei myöskään ollut tutkimuksemme tarkoitus, sillä tavoitteena oli saavuttaa kattava yleiskuva luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä liittyen yhdysluokkiin. Tulevaisuudessa olisi

mielenkiintoista toteuttaa syväluotaavampaa tutkimusta, jolloin opiskelijoiden käsitysten juuriin päästäisiin vielä vahvemmin kiinni. Erityisesti sellaisten luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tutkiminen olisi mielekästä, joilla itsellään on kokemusta yhdysluokista oppilaan roolissa. Tässä tutkimuksessa T2 *Yhdysluokkaopetus oppilaan näkökulmasta* tuotti aineistomateriaalia selkeästi eniten eikä sitä tutkimusongelman puitteissa pystytty tarkoituksenmukaisessa laajuudessa hyödyntämään. Käsittelyyn sopivana menetelmänä näkisimme esimerkiksi haastattelun tai eläytymismenetelmän hyödyntämisen.

Tutkittavien otantaa voitaisiin myös laajentaa useamman opettajankoulutuslaitoksen alueelle, jolloin eri kampusten luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten vertaileminen olisi mahdollista. Kiinnostavaa olisi vertailla eri kampusten opiskelijoiden käsitysten eroa ja tarkastella käsityksiä suhteessa eri tasoihin opetussuunnitelmiin. Vaikka muutamia tämän kaltaisia tutkimuksia on toteutettu, ovat ne vähintään kymmenen vuoden takaisia, eikä tarkastelun päivittämisestä olisi varmastikaan haittaa.

Ylipäättään tutkimuksemme ei ratkaise sitä ongelmaa, joka yhdysluokkatutkimuksen kentällä on tutkimuksen määrän ja erityisesti sen ajantasaisuuden suhteen. Tilastot eri valtioiden yhdysluokkaopetuksesta ovat kymmenien vuosien takaisia, vaikka opetusmuotona yhdysluokkaopetuksen nähdään jopa lisääntyvän (Kilpeläinen 2010). Yhdysluokkiin liittyvää tutkimusta kaivataan lisää Suomessa ja maailmalla, kuten useat tutkijat ovat todenneet. Suomessa olisi virkistävää nähdä myös yhdysluokkatutkimusta, jossa pienten kyläkoulujen sijasta keskityttäisiin yhdysluokkiin pedagogisena menetelmänä pakollisuuden sijasta. Tulevissa pro gradu -tutkielmissa olisi mielekästä käsitellä pedagogisin perustein luotuja yhdysluokkia tai mahdollisesti niiden ja kyläkoulun yhdysluokkien eroavaisuuksia.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja. 177–188.
- Alander, E. & Inkinen, P. 2005. Luokanopettajakoulutus ja kyläkoulut - Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/93127/gradu00846.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. 2019. Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.  
<https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 3.11.2005/865.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E-K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika* 3 (4), 49–63.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68132/28982>
- Barbour, R. 2008. Interviewing. *Introducing qualitative research – A student guide to the craft of doing qualitative research*, 113–131.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Brown, B. 2010. Teachers' accounts of the usefulness of multigrade teaching in promoting sustainable human-development related outcomes in rural South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 36 (1), 189–207.  
<https://doi.org/10.1080/03057071003607428>
- Erden, H. 2020. Teaching and learning in multi-graded classrooms: Is it sustainable? *International Journal of Curriculum and Instruction* 12 (Special Issue), 359–378.  
<https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/330/143>
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. (toim.) Valli, R. & Aaltola, J. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 –

- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. (toim.) Valli, R. & Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, 27–44.
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. (toim.) Valli, R. & Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus, 14–26.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Gaudeamus: Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus. E-kirja.
- Hyry-Beihammer, E-K. & Hascher, T. 2015. Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. (toim.) Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. E-kirja.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. (toim.) Vuori, J. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. (Luettu 17.11.2023.)
- Hyrrö, T. 2015. Ytyä yhdysluokasta - Eri-ikäisopetus ennen ja nyt. *Journal of Teacher Researcher*. Jyväskylä.
- Howley, C. & Eckman, J. 1997. Sustainable small schools: A handbook for rural communities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402136.pdf>
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstruktivinen peruskoulun käyttöteoria. *Tutkiva Opettaja. Journal of Teacher Research* 1, 22–23.
- Kalaoja, E. 1982. Yhdysluokkaopetusjärjestelmien arviointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 100–104.
- Kalaoja, E. 2010a. Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? (toim.) Korpinen, E. Eläköön kyläkoulu! PS-kustannus, 102–104.
- Kalaoja, E. 2010b. Opettajankoulutus ja sen kehittäminen maaseutukoulujen näkökulmasta. (toim.) Korpinen, E. Eläköön kyläkoulu! PS-kustannus, 271–277.

- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2009. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of school network. *International Journal of Educational Research*, 48, 109–116. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035509000160>
- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Avhandling. Åbo Akademi.  
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43691/KarlbergGunilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kartal, A. & Demir, E. G. 2023. Multi-grade teaching: Experiences of teachers and preservice teachers in Turkey. *Hungarian Educational Research Journal*, 13 (2), 170–188.  
<https://akjournals.com/view/journals/063/13/2/article-p170.xml>
- Kiipeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa: Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Väitöskirja. Jyväskylä.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. (toim.) Korpinen, E. Eläköön kyläkoulu! PS-kustannus, 14–28.
- Kuikka, M. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. *Koulu ja menneisyys*, 48, 1–18. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99740/57347>
- Kytömaa, E. 2020. Lapsi voittaa siinä yhdysluokkaopetuksessa - Yhdysluokanopettajien kokemuksia eri-ikäisopetuksesta. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.  
[https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150297/Kytomaa\\_Eveliina\\_opinnaytedf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150297/Kytomaa_Eveliina_opinnaytedf?sequence=1&isAllowed=y)
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulun Yliopisto. Väitöskirja.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789514283598>
- Little, A. 2001. Multigrade teaching. Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Education Development*, 21 (5), 481–497.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059301000116>
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus, 9–171.
- Maahanmuuttovirasto. 2024. Maahanmuutto Suomeen 1/24.  
[https://migri.fi/documents/5202425/166014458/Maahanmuutto+Suomeen\\_1\\_2024.pdf/0a03233b-7b9b-654c-6773-65324cd63db7/Maahanmuutto+Suomeen\\_1\\_2024.pdf?t=1706674494969](https://migri.fi/documents/5202425/166014458/Maahanmuutto+Suomeen_1_2024.pdf/0a03233b-7b9b-654c-6773-65324cd63db7/Maahanmuutto+Suomeen_1_2024.pdf?t=1706674494969). (Luettu 5.4.2024.)

- Makoelle, T. M. 2014. Exploring effective teaching practices for inclusion: A case of a South African secondary school. *International Journal of Educational Sciences*, 7 (1), 183–192. <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890181>
- Manzano, E. C., & Magalona, J. D. 2023. Attitude towards teaching and professional qualification of prospective teachers in a multi-grade classroom. *EPRA International journal of multidisciplinary research (IJMR)*, 9 (4).  
<https://www.eprajournals.net/index.php/IJMR/article/view/1879/1879>
- Mason, D. & Burns, R. 1995. Teacher's views of combination classes. *Journal of educational research*, 89 (1), 36–45. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941191>
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus, 15–78.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching (suom. Moniulotteinen opettajan osaamisen malli). *OVET*, 1–31.  
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? (toim.) Jouko, K., Moilanen, P. & Rähä, P. Opettajan taipaleelta. Jyväskylän yliopisto, 61–80.
- Mulryan-Kyne, C. 2005. The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (17).  
[https://www.researchgate.net/publication/26415932\\_The\\_Grouping\\_Practices\\_of\\_Teachers\\_in\\_Small\\_Two-Teacher\\_Primary\\_Schools\\_in\\_the\\_Republic\\_of\\_Ireland](https://www.researchgate.net/publication/26415932_The_Grouping_Practices_of_Teachers_in_Small_Two-Teacher_Primary_Schools_in_the_Republic_of_Ireland)
- Mulryan-Kyne, C. 2007. The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 501–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Napran, G. & Alinsug, V. 2021. Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities*, 3 (1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Napran, G. & Castañeda, I. L. 2021. Challenges and coping strategies of multi-grade teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3 (1), 25–34. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.510>
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. WSOY.
- Opetus ja kulttuuriministeriö [OKM]. 2014. Luku 4: opetusryhmäkoko tutkimuskatsauksen valossa. Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta.

- <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75266/tr04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 8.3.2024.)
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – Entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto. Väitöskirja.  
<https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/37602/isbn951-42-6896-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 [POSM]. 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 221–223.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]. 2004. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]. 2014. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetusasetus [POA]. 13.06.2003/477.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus%20asetus>
- Perusopetuslaki [POL]. 15.04.2021/309.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L3P8>
- Pitkäranta, A. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyössä. (toim.) Perna, J. Työkirja ammattikorkeakouluun.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja, 145–156.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja, 189–202.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja, 75–85.
- Rantala, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. (toim.) Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. E-kirja.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/index.html>. (Luettu 29.11.2023.)
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E-K. & Raggal, A. 2015. Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Huusko, J. 2009. Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä – Vuoropuhelua vai kaksintaistelua? *Journal. Hallinnon tutkimus* 4.  
<https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/100519/58035>
- Tampereen kaupunkiseutu. 2019. Kaupunkiseudun esi- ja perusopetuksen seutuvertailu: vuosi 2019 – Toimintatiedot ja kustannukset. <https://tampereenseutu.fi/wp-content/uploads/2020/12/Esi-ja-perusopetuksen-seutuvertailu-2019.pdf>. (Luettu 23.2.2024.)
- Tervonen, M. 2019. Toimiva yhdysluokka. Yhdysluokkaopettajien menetelmiä. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.  
[https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148788/Tervonen\\_Minna\\_progradu.pdf](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148788/Tervonen_Minna_progradu.pdf)
- Tilastokeskus. 2017. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2016. Helsinki.  
[https://www.stat.fi/til/kjarj/2016/kjarj\\_2016\\_2017-02-14\\_fi.pdf](https://www.stat.fi/til/kjarj/2016/kjarj_2016_2017-02-14_fi.pdf). (Luettu 22.3.2024.)
- Tilastokeskus. 2024. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset – peruskoulut 2005–2023.  
[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_\\_kjarj/statfin\\_kjarj\\_pxt\\_125j.px/chart/chartViewColumn/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kjarj/statfin_kjarj_pxt_125j.px/chart/chartViewColumn/). (Luettu 22.3.2024.)
- Tirri, K. 2014. The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40 (5), 600–609. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1080/02607476.2014.956545?needAccess=true>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Tammi. E-kirja. Turun yliopisto. Opinto-opas 2022–2024. Luokanopettaja tutkinto-ohjelma. Rauman ja Turun kampus. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2022-2024>. (Luettu 21.3.2024.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Unesco. 1989. Multigrade teaching in single teacher primary schools. Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084515>
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veenman, S. 1995. Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.3102/00346543066003323>
- Vilkka, H. 2021. Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- YLE. 5.2.2018. Kasvava Espoo haluaa lakkauttaa kyläkouluja: ”Nuuksion kouluun ei tule edes vettä”. <https://yle.fi/a/3-10043986>. (Luettu 23.3.2024.)
- YLE. 17.4.2023. Kyläkouluista käydään taistelua kunnassa, jossa niitä vielä on – vanhempainyhdistys haluaa tasavertaista kohtelua lakkauttamisasiassa. <https://yle.fi/a/74-20027264>. (Luettu 23.3.2024.)
- YLE. 17.11.2023. Perhe vaihtoi paikkakuntaa pienen koulun perässä, nyt kyläkoulua uhkaa lakkautus – Jarkko Sipponen: ”Siinä menee kunnan kilpailuvaltti”. <https://yle.fi/a/74-20060453>. (Luettu 23.3.2024.)
- YLE. 13.3.2018. Kyläkoulua ei tarvitse enää edes lakkauttaa – kouluista voidaan luopua kaikessa hiljaisuudessa. <https://yle.fi/a/3-10114732>. (Luettu 23.3.2024.)
- YLE. 10.11.2023. Kyläkoulujen lakkautusaiheet sytyttivät kapinan – kaupungin mainoskyllit saivat alleen kitkerät lisäkommentit. <https://yle.fi/a/74-20059638>. (Luettu 23.3.2024.)
- YLE. 28.8.2018. Tampereelle tulee jatkossa vain yli 1000 oppilaan yhtenäiskouluja – Pieniä päiväkotia ja kouluja suljetaan ja yhdistellään. <https://yle.fi/a/3-10372206>. (Luettu 23.3.2024.)
- Ylimäki, S. 2013. Koska ei ole aivan helppoa toimia monen luokka-asteen opettajana samaan aikaan - Luokanopettajaksi opiskelevien ajatuksia yhdysluokkapedagogiikasta opettajankoulutuksessa. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Åbo Akademi. Vasa Övningsskola. <https://www.abo.fi/vos/grundskolan/>. (Luettu 20.3.2024.)

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukutsu

Hei, sinä luokanopettajaopiskelija!

Muistatko, kun luokanopettajaopinnoissa käsiteltiin yhdysluokkaopetusta? Emme mekään. Tästä syystä kartoitamme Pro gradu –tutkielmassamme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä yhdysluokkaopetukseen liittyen.

Meille entisinä yhdysluokan oppilaina aihe on erityisen tärkeä. Väitämme, että myös suuri osa valmistuvista luokanopettajista tulee työllistymään väistämättä yhdysluokkaopetukseen jossakin uransa vaiheessa. Haluaisimmekin kuulla juuri sinun ajatuksiasi riippumatta siitä, onko sinulla kokemusta yhdysluokkaopetuksesta vai ei.

Haastattelut toteutetaan syyslukukauden 2023 aikana. Haastattelut voidaan toteuttaa haastateltavan toiveen mukaisesti joko kasvotusten tai etäyhteyksien välityksellä. Nauhoitamme haastattelut litterointia varten. Huolehdimme tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä ja tietoturvaperiaatteiden noudattamisesta koko tutkimuksen ajan.

Ilmoittautumiset haastatteluun sekä mahdolliset kysymykset voi lähettää meille sähköpostitse.

Tietosuojailmoitus on sähköpostin liitteenä.

Terveisin,

Iida Koikkalainen & Linda Levomäki

xxxxxx@utu.fi & xxxxxx@utu.fi

## Liite 2. Haastattelurunko

**Yhdysluokka** voidaan määritellä yksinkertaisimmillaan luokaksi, jossa oppilasryhmä koostuu eri vuosiluokilla opiskelevista oppilaista, jotka ovat aloittaneet koulutiensä eri vuosina. (Kalaoja 2010; OPS 2014.)

**Yhdysluokkaopetuksella** tarkoitetaan sitä, että yhdellä opettajalla on samanaikaisesti opettavanaan kahden tai useamman vuosiluokan oppilaita (Peltonen 2002; Korpinen 2010). Käytännössä yhdellä opettajalla voi siis olla opettavanaan esimerkiksi 1. ja 2. luokan oppilaita tai jopa vuosiluokat 1–6.

<p style="text-align: center;"><b>YLEISTÄ YHDYSLUOKKAOPETUKSESSA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Määrittely</li> <li>• Mitä tunteita herättää</li> <li>• Yleisyys</li> <li>• Perustamissyöt</li> <li>• Omat kokemukset</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>YHDYSLUOKKAOPETUS OPPILAAN NÄKÖKULMASTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Millaista opetus olisi</li> <li>• Lapsi yhdysluokalla</li> <li>• Jääkö paitsi jostakin</li> <li>• Mitä saa</li> <li>• Oppiminen</li> <li>• Vuorovaikutussuhteet</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>YHDYSLUOKKAOPETUS OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Millaiseksi kuvittelet työn</li> <li>• Tarvittavat taidot</li> <li>• Työmäärä</li> <li>• Mahdolliset kuormitustekijät</li> <li>• Mitä saisit</li> <li>• Eriyttämismahdollisuus</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>OPINNOT SUHTEESSA YHDYSLUOKKAOPETUKSEEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Käsittely opinnoissa</li> <li>• Saadut valmiudet</li> <li>• Puuttuvat valmiudet</li> <li>• Harjoitteluiden rooli</li> <li>• Kehitysideoita</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>YHDYSLUOKKAOPETUS JA TYÖELÄMÄ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaktio työpaikkailmoitukseen</li> <li>• Sinua varten?</li> <li>• Kokemusten/opintojen vaikutus</li> <li>• Työyhteisön merkitys</li> <li>• Yhdysluokkien tulevaisuus</li> </ul>	