



Haataja Suvi & Nevalainen Olli

Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopetus

inklusiivisessa luokassa

Pro gradu- tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma

Luokanopettajan maisteriohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopetus inklusiivisessa luokassa (Haataja Suvi & Nevalainen Olli)

Pro gradu- tutkielma, 85 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2021

Tässä pro gradu- tutkielmassa on tarkoituksena selvittää laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia heidän välisestä yhteisopetuksesta. Lisäksi tutkielmassa halutaan selvittää, mitkä tekijät opettajien mielestä voivat vaikuttaa toimivan yhteisopetuksen toteutumiseen. Nykyään yhteisopetus on yhä enemmän osana koulujen arkea, joten aihe on hyvin ajankohtainen ja tärkeä.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen perustana on yhteisopetuksesta tehdyt tutkimukset sekä aiheesta tehty kirjallisuus. Viitekehyksen teoria pohjautuu tunnettuihin kansainvälisiin ja suomalaisiin teoksiin. Teoriaosassa paneudutaan inklusioon ja kolmiportaiseen tukeen, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet yhteisopetuksen toteutumiseen Suomessa. Lisäksi määritellään yhteisopetus ja sen erilaisia muotoja. Lopuksi tuodaan esille yhteisopetuksen hyötyjä niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta katsoen, sekä haasteita ja edellytyksiä yhteisopetukselle.

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, joka on tehty teemahaastatteluilla. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat laaja-alaiset erityisopettajat ja luokanopettajat, joita oli yhteensä kahdeksan. Tutkielmassa käsiteltiin opettajien kokemuksia ja käsityksiä, joten lähestymistapana tutkielmassa on käytetty fenomenologiaa. Tutkielmasta saadut tulokset on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Saaduista tutkimustuloksista nousi esille, että laaja-alaiset erityisopettajat ja luokanopettajat kokivat yhteisopetuksen suurimmaksi osaksi positiivisena. Positiivisena yhteisopetuksesta nähtiin muun muassa opettajien kuormituksen jakaminen ja oppilaan tuen saaminen suoraan hänen omaan luokkaansa. Kuitenkin tuloksista ilmeni myös negatiivisia kokemuksia yhteisopetuksesta. Opettajat kokivat, että yhteisopetus on silloin haastavaa, mikäli opettajat olivat epätasa-arvoisessa roolissa toisiinsa nähden. Tutkimuksen tuloksista nousi esille useita eri tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa yhteisopetuksen toteutumiseen. Vaikuttavimmat tekijät olivat resurssit, suunnittelu ja johdon tuki. Tuloksista voidaankin todeta, että yhteisopetuksesta on paljon hyötyjä, mutta tekijöitä sen toimivalle toteutumiselle on monia.

Avainsanat: yhteisopetus, inklusio, laaja-alainen erityisopettaja, luokanopettaja

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Yhdenvertaisuus ja tukeminen koulussa	6
2.1 Segregaation kautta integraatioon ja inklusioon.....	6
2.2 Inklusio suomalaisessa koulussa	7
2.3 Kolmiportainen tuki	10
3 Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopetus	14
3.1 Yhteisopetuksen määritelmä.....	14
3.2 Askeleet kohti yhteisopetusta	16
3.3 Yhteisopetuksen muotoja	19
3.4 Yhteisopetuksen hyödyt ja haasteet.....	24
3.4.1 Hyötyjä oppilaalle.....	24
3.4.2 Hyötyjä opettajalle.....	26
3.4.3 Haasteet ja edellytykset yhteisopetukselle	27
4 Tutkimuksen toteutus	31
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus	31
4.2 Fenomenologinen näkökulma	32
4.3 Aineistonkeruumenetelmä	34
4.4 Aineistoanalyysi.....	36
4.5 Luotettavuus ja eettisyys	41
5 Tutkimustulokset	45
5.1 Laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia heidän välisestä yhteisopetuksesta.....	45
5.1.1 Positiiviset kokemukset.....	47
5.1.2 Negatiiviset kokemukset.....	52
5.2 Opettajien kokemuksia tekijöistä, jotka vaikuttavat toimivaan yhteisopetukseen	56
5.3 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	67
6 Pohdinta	71
Lähteet	74

1 Johdanto

Tämän tutkielman aiheena on laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteisopetus inklusiivisessa luokassa. Tutkielmassa inklusiivisella luokalla tarkoitetaan luokkaa, jossa on eri tuen tarpeisia oppilaita. Päädyimme tähän aiheeseen, koska toinen meistä on luokanopettajaopiskelija ja toinen laaja-alainen erityisopettaja opiskelija, joten aihe tuntui mielenkiintoiselta ja luonnolliselta molempien puolesta. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen, koska inklusio ja opettajien välinen yhteisopettajuus ovat yhä enemmän esillä koulujen arjessa. Tutkielmassa on tarkoituksena selvittää minkälaisia kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla ja luokanopettajilla on heidän välisestä yhteisopetuksesta. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan opettajien kokemuksia mahdollisista tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa toimivan yhteisopetuksen toteuttamiseen. Koemme myös, että tutkimus antaa meille ammatillisia näkemyksiä yhteisopetuksen toteuttamisesta, joka auttaa meitä molempia tulevaisuudessa opettajan työssä.

Tässä tutkimuksessa keskitytään siis laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteisopetukseen, vaikka esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu myös paljon muuta. Laaja-alaisen erityisopettajan opetusta voi tapahtua pienryhmässä erityisopettajan omassa tilassa tai laaja-alainen erityisopettaja voi toteuttaa opetustaan yksilöopetuksena tai yhteisopetuksena (Takala, 2016b, s. 59). Laaja-alaisella erityisopettajalla ei siis ole omaa luokkaa, vaan hän tukee eri luokkien oppilaita. Lisäksi hän tekee useiden eri opettajien kanssa paljon erilaista yhteistyötä (Laatikainen, 2011, s. 14). Takalan (2016b, s. 59–60) mukaan opetus on oppilaalle aina osa-aikaista ja se tapahtuu vain osana koulupäivää. Lisäksi laaja-alainen erityisopettaja voi puuttua esimerkiksi puhe-, lukemis- ja kirjoitushaasteisiin oppilaiden opetuksessa. Hän myös toteaa, että laaja-alaista erityisopetusta toteutetaan lähes jokaisessa suomalaisessa koulussa useamman laaja-alaisen erityisopettajan voimin. Näiden asioiden vuoksi, voidaankin todeta, että laaja-alaisen erityisopettajan työ vaatii laaja-alaista osaamista (Takala, 2016b, s. 59–60).

Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020, s. 26) mukaan opettajien työllä on Suomessa vahvat juuret opettajan autonomiaan ja yksin tekemisen kulttuuriin. Kuitenkin inklusion myötä opettajien työkuultuuriin on tullut muutosta. Heidän mukaansa kolmiportaisen tuen myötä, velvoitti se jokaista opettajaa antamaan tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle. He myös toteavat, että yhteisopettajuus onkin noussut yhdeksi keinoksi vastata opetuksen kehittämistä inklusiivisempaan

suuntaan. Tällä tavoin voidaan tukea oppilaiden eri tuen tarpeita (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 26).

Tutkielman toisessa luvussa käsitellään inklusiota ja kolmiportaista tukea, jotka osaltaan ovat vaikuttaneet myös yhteisopetuksen yleistymiseen Suomessa. Kolmannessa luvussa paneudutaan yhteisopetukseen, sen määritelmään ja eri muotoihin. Näiden jälkeen neljännessä luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä. Tässä luvussa pohditaan myös tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä. Viidennessä luvussa käydään läpi tutkielman tulokset, sekä niistä saatu kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset. Kuudennessa luvussa pohditaan tutkielman toteutusta ja sen eri vaiheita. Lisäksi tässä luvussa tuodaan esille mahdollisia jatkotutkimusideoita.

2 Yhdenvertaisuus ja tukeminen koulussa

Tässä kappaleessa kerrotaan inklusiosta ja kolmiportaisesta tuesta. Aluksi avataan inklusion historiaa ja sitä, miten inklusion ajatus on kehittynyt ja rantautunut Suomeen. Seuraavaksi määritellään inklusio sekä tuodaan esille inklusion taustalla olevia asioita. Lopuksi käydään läpi myös kolmiportaisen tuen määritelmää ja taustaa. Tutkielmassa nostetaan esille inklusio ja kolmiportainen tuki, koska koemme, että laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopetuksen pohjana ovat muun muassa nämä tekijät. Inklusion ajatus tukee oppilaiden välistä yhdenvertaisuutta ja sitä, että oppilas saisi tarvittavan tuen luokkaansa. Kolmiportainen tuki taas on Suomen koulujärjestelmän tuen malli, jonka pohjalta oppilaiden tuki suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Yhteisopetus voidaan nähdä yhdeksi menetelmäksi inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutumiseksi.

2.1 Segregaation kautta integraatioon ja inklusioon

Viitalan mukaan (2018) alun perin tukea tarvitseville järjestettiin tukea segregoidusti eli eristetysti. Muun muassa kehitysvammalaitokset sijoitettiin 1960- ja 1970-luvuilla syrjäisiin paikkoihin. Siten pienetkin lapset asuivat laitoksessa kaukana omasta kodistaan. Hänen mukaansa tuohon aikaan myös erityiskouluja ja -luokkia oli paljon. Nämä erityisluokat olivat integroitua vain fyysisesti yleisiin kouluihin. Siksi useat tukea tarvitsevat eivät kuuluneet yleisten palveluiden piiriin (Viitala, 2018).

Somman (2018) mukaan erityisopettajat kokivat, että segregaatio rajoitti oppilaiden onnistumisen kokemuksia, sekä osallisuuden tuntemusta (Somma, 2018, s. 2). Oja (2012) kuvaa kuinka segregaation jälkeen integraatio alkoi nostaa päätään myös Suomessa 1980-luvun aikoihin. Tämän taustalla oli vahvasti koulutuksen tasa-arvoisuus, yksilöiden yhdenvertaisuus sekä muut yhteiskunnalliset arvot, joiden lähtökohtana oli vahvistaa yksilöiden osallisuutta ja sen toteutumista yhteiskunnassa (Oja, 2012, s. 37). Integraation perinteisessä mallissa tuen tarpeinen oppilas on erityisluokalla, mutta hän osallistuu joillakin tunneilla yleisopetuksen luokkaan eli hänet integroidaan sinne (Takala, 2016a, s. 14). Ojan mukaan (2012, s. 38) tavanomaiset muutokset integraation suuntaan olivatkin erityiskoulujen siirtäminen yleisopetuksen kouluihin pienluokkina tai erityisluokkina. Lisäksi erityisluokkien oppilaita alettiin pikkuhiljaa integroidaan myös yleisopetuksen ryhmiin, esimerkiksi taitoaineiden opiskelussa. Tällöin myös erityisopettajan resurssia oli muidenkin oppilaiden käyttöön. Esimerkiksi niille oppilaille, joilla oli tuen

tarvetta yksilöllistä opetusta. Tämän myötä myös oppiaineiden yksilöllistäminen yleistyi (Oja, 2012, s. 38).

Ojan (2012, s. 38–39) mukaan alettiin puhumaan myös kaksisuuntaisesta integraatiosta. Tämä tarkoitti sitä, kun erityisopetuksessa olleet oppilaat sekä yleisopetuksessa olevat tukea tarvitsevat oppilaat hyötyivät integraatiosta. Lisäksi leimautuminen tukea tarvitsevaksi oppilaaksi väheni. Hänen mukaansa integraatio eteni joissakin kunnissa myös siihen suuntaan, että tukea tarvitsevän oppilaan kotiluokkana oli yleisopetuksen luokka ja hän siirtyi vain niissä oppiaineissa pienluokkaan, kun siihen oli tarve. Tässä järjestelyssä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö sekä konsultaatio olivat vahvasti läsnä. Oja toteaa, että myöhemmin alettiin vähitellen luopumaan myös erityisluokista. Lisäksi erityisopetuksen resurssi muuttui joustavaksi muotoutumaan eri tilanteisiin sopivaksi. Tästä ei olekaan enää pitkä matka yhteisopetuksen sekä joustavien opetusjärjestelyiden toteutukseen (Oja, 2012, s. 38–39).

2.2 Inklusio suomalaisessa koulussa

Inklusiota on vaikea määritellä yksiselitteisesti (Mikola, 2011 s. 25). Inklusion käsite on kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa monitasoinen sekä moniulotteinen (Mikola, 2011, s. 25). Inklusio onkin nähty kulttuurisidonnaisena, joka ilmenee eri ympäristöissä eri tavoilla (Naukarinen, 2005, s. 13; Ainscow, Booht & Dyson, 2006, s. 2). Mikolan (2011) mukaan inklusiota voidaan siis lähestyä eri näkökulmista, mutta tutkijat ovat voineet erottaa joitakin yhteisiä piirteitä, jotka kuuluvat inklusiiviseen opetukseen ja kasvatukseen. Näitä elementtejä ovat esimerkiksi jokaisen lapsen mahdollisuus päästä siihen kouluun opiskelemaan mihin kuuluu, osallisuus, syrjäyttävien ja eristävien toimintamallien tunnistaminen ja poistaminen (Mikola, 2011, s. 25).

Takalan (2016a, s. 13) mukaan inklusiolla tarkoitetaan sitä, että jokaisella oppilaalla on tasavertainen oikeus käydä heidän omaa lähikouluun. Sillä ei tarkoiteta lähikouluperiaatetta, vaan kyseessä on ajattelutapa, jossa on kyse oppilaiden välisestä tasa-arvosta. Hänen mukaansa koulun täytyy olla sellainen paikka jokaiselle oppilaalle, että se ei syrji eikä jätä ketään yhteisönsä ulkopuolelle. (Takala, 2016a, s. 13). Inklusiossa oppilaan tarvitsema tuki tuodaan suoraan hänen lähikouluunsa ja luokkaansa, jolloin oppilasta ei siirretä erityiskouluun tai -luokalle (Takala, 2016a, s. 16). Laaja-alainen erityisopettaja voi mahdollistaa sen, että tuki pystytään tuomaan tukea tarvitsevalle oppilaalle omaan luokkaan (Takala, 2016a, s. 71). Kyrö-Ämmälän ja

Lakkalan (2018) mukaan inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen tavoitteena on varmistaa oppilaan mahdollisuus, hänen edellytyksistään huolimatta, mahdollisimman hyvään opetukseen omassa lähikoulussaan (Kyrö-Ämmälä & Lakkala, 2018, s. 30).

Inklusion yhtenä kriteerinä on se, että jokaiselle oppilaalle mahdollistetaan hyvä perusopetus. Tämän voivat opettajat ja koulun muu henkilöstö mahdollistaa yhteistyöllä keskenään (Takala, 2016a, s. 71). MacFarlanen ja Woolfsonin (2013) mukaan opettajien positiivinen asenne inklusiota kohtaan edesauttaa sen toteutumista myös käytännössä (MacFarlane & Woolfson, 2013, s. 50–51). Lisäksi koulun johdon näkemys ja asenteet inklusiosta ovat merkittävässä roolissa inklusion toteutumisen kannalta (Nichols & Sheffield, 2014, s. 33). Koulun johdon suhtautuminen vaikuttaa myös opettajien käsitykseen inklusiosta (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, s. 540). Porter (2014) toteaa, että inklusion myötä, koko koulu vahvistuu ja kehittyy tehokkaammaksi, sekä kaikille oppilaille sopivammaksi (Porter, 2014, s. 14).

Eerola- Pennanen ja Turja (2017) kuvailevat kuinka inklusio liitettiin erityistä tukea tarvitsevien mahdollisuuteen oppia ikäistensä kanssa niin sanotuissa ”normaaleissa” oppimisympäristöissä. Kuitenkin tämä inklusion käsite on muuttunut ajan saatossa koskemaan kaikkia ihmisiä, joiden osallisuuden toteutuminen voi olla jollakin tavalla uhattuna (Eerola- Pennanen & Turja, 2017). Inklusiivinen opetus onkin useissa maissa käsitetty vammaisten lasten kouluttamiseksi yleisessä opetusjärjestelmässä (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, s. 4). Ainscow, Dyson ja Weiner (2013) kuitenkin nostavat esille, kuinka inklusio nähdään laajempänä kokonaisuutena oppilaiden erilaisuuden kohtaamisessa. Tämän näkemyksen mukaan tavoitteena inklusiivisessa koulussa on hävittää syrjäyttäviä prosesseja, jotka liittyvät vammaisuuteen, rotuun, uskontoon, etnisyyteen, sukupuoleen ja sosiaaliseen asemaan (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013, s.4). Inklusion syvät juuret ovat lapsen yhdenvertaisuuden toteutumisessa sekä lapsen oikeuksien kehityksessä (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusio koskee siis kaikkia oppilaita, ei vain erityisopetusta tarvitsevia (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Myös Lee ja Recchia (2016) nostavat esille sen, että inklusio kuuluu kaikille oppilaille, ei vain tukea tarvitseville (Lee & Recchia, 2016, s. 79).

Takalan, Lakkalan ja Äikkään (2020) mukaan inklusion taustalla on kaksi merkittävää asiaa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Vuonna 1983 oli Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi, jonka motto oli ”täysi osallisuus ja tasa-arvo” (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Toinen merkittävä asia oli Salamancan sopimus vuonna 1994, joka solmittiin erityisopetuksen

kongressissa. Tässä sopimuksessa sovittiin, että “kaikkien lasten tulee päästä tavalliseen kouluun riippumatta siitä, millaisia tuen tarpeita heillä on”. Lisäksi sopimuksessa esille nousi se, että koulussa järjestettävä opetus tulee mukauttaa oppilaan tarpeet huomioiden sekä hänelle sopivaksi. (UNESCO 1994.) (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Hakala ja Leivo (2015, s. 11) kuvailevat, kuinka Salamancan sopimuksen myötä, myös Suomi sitoutui sopimukseen. Heidän mukaansa Suomen kouluviranomaiset pääsivät pohtimaan tosissaan suhdettaan inklusiioon. Kuitenkin hallinnollisella tasolla nähtiin epäröiviä reaktioita inklusion suhteen. Hakalan ja Leivon mukaan vuosituhannen vaihtuessa pystyttiin näkemään, että kansainväliset inklusion aatteet siirtyivät erittäin maltillisesti suomalaiseen koulutuspolitiikkaan (Hakala & Leivo, 2015, s. 11). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa inklusiolinjausta täytyi hakea myös hallituksen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta (Hakala & Leivo, 2015, s. 11). Kehittämissuunnitelmasta pystyttiin nostamaan esille, että muun muassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2007–2012) sana inklusio ei ilmentynyt kertaakaan tekstissä. Lisäksi ajatusta inklusiivisen lähikoulun kehittämisestä ei ilmennyt lainkaan. Tästä suunnitelmasta löytyi kuitenkin runsaasti ilmaisuja, jotka nähtiin viittaavan edelleen segregoituun erityisopetukseen, Toisaalta näitä ilmaisuista pystyi tulkitsemaan myös inklusiivisen koulun lähtökohtia (Hakala & Leivo, 2015, s. 11). Merkittävin aikaansaannos koulutuspolitiikalle kuitenkin oli se, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi uudistettiin erityisopetus (Hakala & Leivo, 2015, s. 11).

Hakala ja Leivo (2015, s. 12) nostavat esille, kuinka Suomen koululaitoksessa monien muiden maiden tavoin oli vuosikymmenien ajan käytetty kaksoisjärjestelmää. Tässä kaksoisjärjestelmässä erityisopetus ja yleisopetus oli katsottu erillisiksi toimijoiksi toisistaan. Tämä syvään ankkuroitunut asenne Suomen koulutyön historiassa toi oman tyyllisen sävyn inklusiivisen lähikoulun omaksumiseen (Hakala & Leivo, 2015, s. 12). Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan oppilaita on tarkasteltu kaksoisjärjestelmässä siten, että heitä on pystytty luokittelemaan yleisopetuksen oppilaiksi ja erityisoppilaiksi, eli ”normaaleiksi” ja ”poikkeaviksi” (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, s. 14–15). Kaksoisjärjestelmää on perusteltu vuosikymmenien ajan Suomessa siten, että sillä pystytään vastaamaan parhaiten jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Hakala & Leivo, 2015, s. 12).

Viimeisten vuosikymmenten ajan Suomen koulujen toimintakulttuurissa, sekä perusopetuksen toimintaa määrittävissä lainsäädännöissä on tehty sellaisia muutoksia, että ne ovat kohdistettu kaksoisjärjestelmästä luopumiseen. Nämä muutokset kohdistuivat vuoden 1994 opetussuunnitelmaan, jonka voitiin tulkita olevan esimakua siitä, että inklusiivisen ajatuksen rantautuminen

suomalaiseen peruskouluun ei olisi niin helposti asetettavissa (Hakala & Leivo, 2015, s. 13). Jälkikäteen pystytään arvioimaan, että inklusion rantautumista Suomeen hankaloitti myös se, että inklusio termi ja sen ideologia eivät edenneet hallintoportailta alemmille tasoille (Hakala & Leivo, 2015, s. 13). Inklusion käsitteet pystyttiin poimimaan tärkeistä kouluhallinnon asiakirjoista, mutta kuitenkin ne päätyivät vain poikkeustapauksissa opettajien ja rehtoreiden tietoisuuteen (Hakala & Leivo, 2015, s. 13).

Mobergin ja Savolaisen mukaan (2015) ”inklusiiviselle kasvatukselle”, ei ole kehittynyt suomen kielessä vielä tarkkaa määritelmää (Moberg & Savolainen, 2015, s. 88). Opetushallitus on käyttänyt muutamaan otteeseen ilmaisua osallistava kasvatus, vaikka yleiseen käytäntöön se ei olekaan tullut. Tämän takia kasvatusaloilla käytetään sanaa inklusio, inklusiivinen kasvatus ja inklusiivinen koulu (Moberg & Savolainen, 2015, s. 88). Yleisesti inklusiosta keskustellessa on käytetty sanontaa ”Yksi koulu kaikille” (Moberg & Savolainen, 2015, s. 88).

Suomalaista perusopetusta määrää ja ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Halusimme vielä tässä kappaleessa nostaa esille sen, kuinka monta kertaa sana inklusio otetaan esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tarkastellessamme vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita, huomasimme sanan tulevan esille vain yhden kerran. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tulee kuitenkin esille inklusioon liittyviä periaatteita, vaikka inklusion käsite nouseekin esille vain kerran. Esimerkiksi tasa-arvon edistäminen ja yhdenvertaisuus nousevat esille useaan kertaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Inklusion käsite perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulee esille luvussa (3) perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet. Luvussa käsitellään perusopetuksen tehtävää ja sitä, miten perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15).

2.3 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslakiin tuli muutos vuonna 2011, joka koski uudistusta esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen järjestämisestä (Pölonen, 2015, s. 207). Uudistuksen tarkoituksena oli oppilaan oikeuden vahvistaminen niin, että oppilas saa kasvuunsa sekä oppimiseensa riittävän varhaista tukea (Pölonen, 2015, s. 207). Tarkoituksena oli ennalta ehkäistä koulunkäyntiin ja oppimiseen

liittyvien ongelmien kasvamista. Tämän tavoitteeksi nousi olemassa olevien tukimuotojen tehostaminen, tuen joustava käyttäminen jokaiselle oppilaalle sopivalla tavalla, ottaen huomioon hänen tuen tarpeensa, sekä moniammatillisen yhteistyön tehostaminen. Lisäksi tuki ehdotettiin asteittain vahvistettavaksi siten, että vahvemmat tukimuodot olisivat tehostettu- ja erityinen tuki. (Hallituksen esitys (HE) 109/2009 s. 11–12 ja s. 16–17; Pölönen, 2015, s. 207).

Opetushallituksen (OPH, 2014, s. 66) mukaan oppilaalla on perusopetuslain puitteissa oikeus saada tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta oppimisensa tueksi. Koulunkäynnin ja oppimisen kolme tuen tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (OPH, 2014, s. 61). Perusopetuslain mukaan säädetyt tukimuodot ovat esimerkiksi tukiovetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, osa-aikainen erityisopetus ja erityiset apuvälineet. Edellä mainittuja tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla näillä kolmella tuen tasolla niin yksittäin kuin samanaikaisesti (OPH, 2014, s. 61). Oppilaan saama tuki tulee olla joustavaa, hyvin suunniteltua sekä tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Lisäksi tukea tulee järjestää niin kauan sen tasoisena ja muotoisena, kuin se on oppilaalle tarpeellista (OPH, 2014, s. 61).

Yleinen tuki on tuen järjestelmän ensimmäinen taso (Pulkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28), joka kuuluu jokaiselle oppilaalle (Oja, 2012, s. 46). Yleinen tuki vastaa siis ensimmäisenä oppilaan tuen tarpeeseen. Tämän tarkoituksena on vaikuttaa mahdollisimman varhain tuen tarpeeseen esimerkiksi ohjaus- ja tukitoimia hyödyntäen sekä muilla erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla (OPH, 2014, s. 63). Yleisen tuen aloittamiseen ei tarvita erityisiä päätöksiä tai tutkimuksia, vaan yleistä tukea tarjotaan heti (OPH, 2014, 63). Oppilaalla on siis heti oikeus yleiseen tukeen, kun tuen tarve ilmenee (Pulkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28). Erilaiset pedagogiset ratkaisut ja joustavat opetusjärjestelyt ovat osa yleistä tukea sekä sen järjestämistä. Lisäksi opettajien välinen yhteistyö on tuen järjestämisessä oleellista ja se myös mahdollistaa joustavat opetusjärjestelyt (Pulkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28).

Jos oppilas tarvitsee useita tukimuotoja tai säännöllistä tukea, otetaan *tehostettu tuki* käyttöön (Pulkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28). Tehostetun tuen tarkoituksena on oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemisen sekä laajenemisen ehkäisy. Lisäksi interventioiden aloittaminen riittävän ajoissa, on avain asemassa (Oja, 2012, s. 46.). Tehostettu tuki järjestetään määrältään ja laadultaan oppilaan yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti, niin kauan kuin oppilas sitä tarvitsee (OPH, 2014, s. 63). Tehostettu tuki suunnitellaan oppilaalle kokonaisuutena. Lisäksi se on luonteeltaan pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki (OPH, 2014, s. 63). Niin kuin yleistä tukea, myös tehostettua tukea järjestetään joustavin opetusjärjestelyin

muun opetuksen yhteydessä (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28). Tehostetun tuen pedagogisen arvion tekemiseen sekä tuen järjestämiseen tarvitaan opettajien yhteistyötä (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28). Oppilaalle, jolla on tehostettu tuki, laaditaan oppimissuunnitelma, johon kirjataan esimerkiksi tuen järjestämisessä olevat pedagogiset ratkaisut. Tähän oppimissuunnitelmaan voidaan kirjata pedagogiseksi ratkaisuksi esimerkiksi yhteisopetus (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28).

Mikäli tehostettu tuki ei ole oppilaalle riittävää, voi hänet siirtää *erityiseen tukeen* (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28). Jotta oppilas voidaan siirtää erityiseen tukeen, edellyttää tämä pedagogista selvitystä. Tässä pedagogisessa selvityksessä arvioidaan tuen tarvetta sekä aikaisempien tukimuotojen vaikuttavuutta (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28). Opettajat tekevät yhteistyötä laatiessaan pedagogista selvitystä sekä oppilaan tuen järjestämisen suunnitelmaa (HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Tärkeää tätä suunnitelmaa laatiessa on tuoda esille yhteistyö, joka liittyy tuen järjestämiseen. (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, 28–29.) Erityisessäkin tuessa siis korostuu opettajien välinen yhteistyö (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017, s. 28).

Opetushallituksen (OPH, 2014, s. 65) mukaan erityisen tuen tarkoituksena on antaa oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jotta oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa. OPH:n mukaan erityistä tukea annetaan oppilaille, joiden oppimisen, kehityksen tai kasvun tavoitteiden saavuttaminen ei muuten täyty. Lisäksi esimerkiksi oppilaan opiskelumotivaatiota, oppimisen iloa sekä itsetuntoa vahvistetaan. OPH kuvaa, että erityisessä tuessa on käytävissä kaikki tukimuodot, jotka ovat perusopetuslakiin kirjattu. OPH nostaa esille, että oppilaan saama tuki ja erityisopetus muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Oppilas, joka saa erityistä tukea, voi opiskella joko toiminta-alueittain tai oppiaineittain. Jos hän opiskelee oppiaineittain, opiskelee hän eri oppiaineissa yksilöllistetyn tai yleisen oppimäärän mukaisesti. (OPH, 2014, s. 66.) Koulun tulee siis järjestää oppilaan erityinen tuki, opetus sekä opetukseen tarvittavat tukipalvelut niin, että oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa hänen edellytystensä mukaan. Tämän lisäksi koulun täytyy mahdollistaa myös oppilaan jatko-opintomahdollisuudet (Helander, 2015, s. 105).

Ojan mukaan (2012, s. 48) kolmiportaisessa tuessa tuen keskiössä ovat oppilaiden yksilöllisyys, oppilaiden tuntemus ja oppijalähtöisyys. Hänen mukaansa, kun tukea lähdetään suunnittelemaan, on lähtökohtana oppilas ja hänen yksilölliset tuen tarpeensa. Lisäksi oppilaalle suunni-

tellaan yksilöllisesti tukimuotojen paletista hänelle sopiva kokonaisuus. Tämä kokonaisuus kuitenkin suunnitellaan ”yhteisöllisesti dynaamisen oppimiskäsityksen” mukaan (Oja, 2012, s. 48). Tuen voimakkuus, siihen tarvittava aika sekä laatu vaihtelevat oppilaan tuen tarpeiden mukaisesti jokaisella tuen portaalla (Oja, 2012, s. 48). Kolmiportaisessa tuessa periaatteena on kaksisuuntaisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tavoitteena on tehostetun ja erityisen tuen intensiteetti olisi niin vahva, että oppilas pystyisi siirtymään tehostettuun tai yleiseen tukeen mahdollisimman pian (Oja, 2012, s. 49). Sarlin ja Koivula (2009) ovat todenneet, että monet erityistä tukea palvelevat tukimenetelmät soveltuvat tukemaan ihan kaikkia oppilaita. Esimerkiksi kuvien käyttö sekä opetuksen selkeä strukturointi ovat suositeltavissa kaikissa opetusryhmissä (Sarlin & Koivula, 2009).

Pulkkisen, Ahtiaisen ja Malisen (2017b, s. 29) mukaan usein yhteisopetus helpottaa eri tuen tasoilla olevien tukitoimien toteuttamista. Esimerkiksi yleisessä ja tehostetussa tuessa tukimuotoina voi olla osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus. Lisäksi erilaisten opetusjärjestelyjen, esimerkiksi joustavien ryhmittelyiden, toteuttaminen on helpompaa, kun toteutetaan yhteisopetusta. He toteavat, että yhteisopetusta on pidetty työtapana, joka voi tehdä mahdolliseksi tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisen yleisopetuksen luokassa (Malinen & Palmu, 2017b, s. 40).

3 Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopetus

Tutkielman kolmannessa luvussa perehdytään tarkemmin yhteisopetukseen ja sen määritelmään. Tämän jälkeen tarkastellaan askelia kohti yhteisopetusta; miten yhteisopetus on saanut jalansijaa opettajien keskuudessa ja, miten yhteisopetuksen toteuttamiseen päädytään. Seuraavaksi avataan myös yhteisopetuksen erilaisia muotoja ja niiden merkityksiä; avustava ja täydentävä opetus, rinnakkain opetus ja tiimioetus. Lopuksi vielä syvennytään kirjallisuuden kautta yhteisopetuksen mahdollisiin hyötyihin oppilaalle sekä opettajalle. Tutkielmassa tarkastellaan myös haasteita, joita yhteisopetuksesta voi ilmetä sekä mahdollisia edellytyksiä yhteisopetuksen toimivalle toteutumiselle.

3.1 Yhteisopetuksen määritelmä

Yhteisopetus voidaan määritellä monin tavoin (Friend & Cook, 1996, s. 2; Gately & Gately 2001, s. 40; Dieker & Murawski, 2003, s. 1). Kartenin ja Murawskin (2020) mukaan yhteisopetuksesta on kyse silloin, kun kaksi opettajaa, yleensä laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettaja, työskentelevät yhdessä inklusiivisessa luokassa (Karten & Murawski, 2020, s. 6) Flujitin, Bakkerin ja Struyfin mukaan yhteisopetuksen määritelmät jakavat viisi yhtäläisyyttä. Ensinnäkin oppilaita opettaa yleensä kaksi tai useampi opettaja yhteisopetuksen keinoin. Toiseksi opettajat opettavat yhdessä ei tukea tarvitsevia ja tukea tarvitsevia oppilaita. Kolmanneksi yhteisopetusta toteuttaa yleisesti luokanopettaja ja erityisopettaja. Neljänneksi yhteisopetus kuvataan yhdeksi yhteistyön muodoksi. Ja viidenneksi, yhteisopetus tapahtuu yleisesti luokkahuoneessa. (Flujit, Bakker & Struyf, 2016, s. 3–4).

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, s. 5) mukaan Suomessa kahden opettajan välistä yhteistä opetusta on kutsuttu samanaikaisopetuksiksi. Tämän käsitteen alkuperäistä lähdettä ei ole tarkkaan selvitetty, mutta sitä on käytetty jo 1960-luvulta lähtien. Heidän mukaansa englannin kielessä sama termi ei kuitenkaan olennaiselta sisällöltään aivan täsmää, joten nykyään Suomessa käytetäänkin käsitettä yhteisopetus (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 5). Malisen ja Palmun (2017a, s. 10) mukaan yhteisopetuksesta voi arkipuheessa ja tutkimuskirjallisuudessa ilmetä siis yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus termejä (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Yhteisopetus ja yhteisopettajuus ovat kuitenkin nykyisessä tutkimuskirjallisuudessa huomattavasti samanaikaisopetusta käytettävämpiä termejä, koska yhteisopetus kuvastaa terminä paljon laajemmin opettajien välistä yhteistyötä. Lisäksi yhteisopetuksen termistä ilmenee paremmin opettajien yh-

dessä kantama vastuu luokan opetuksen toteutuksen, suunnittelun ja arvioinnin suhteen (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään termiä ”co-teaching”, jolla viitataan yleensä erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteistyöhön (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Tutkimuskirjallisuudessa yhteistyö määritellään vuorovaikutustyyliseksi, joka on tasa-arvoista osapuolten välillä. Nämä henkilöt osallistuvat vapaaehtoisesti yhteiseen päätöksentekoon, jossa pyritään saavuttamaan yhteiset tavoitteet (Carter, 2006, s. 90).

Yhteisopetuksessa ainakin kaksi tai useampi opettaja tekevät tasa-arvoista yhteistyötä, missä molemmat toteuttavat oppilasryhmän opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Yhteisopetuksessa siis kaksi opettajaa jakavat työn keskenään. Nämä opettajat voivat olla samasta tai eristä ammattiryhmästä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 5). Suomessa yhteisopetusta toteuttavat yleensä luokanopettaja ja erityisopettaja tai kaksi luokanopettajaa (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Yhteisopetuksessa on tärkeintä huomioida se, miten se tukee oppilaiden oppimista (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Yhteisopetuksen toimivuutta täytyy verrata oppilaiden tarpeisiin ja sitä, miten sen pedagogiset menetelmät toimivat (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10).

Takalan (2016b, s. 65) mukaan yhteisopetuksessa korostetaan opetuksen yhteistä suunnittelua, arviointia sekä toteutusta, joka tapahtuu oppilaan omassa luokassa. Hänen mukaansa, kun opettajat suunnittelevat yhdessä sekä vuorottelevat vastuuta, myös heidän roolinsa tasapainottuvat. Lisäksi on hyvä, että välillä myös erityisopettaja opettaa, jolloin luokanopettaja pystyy havainnoimaan oppilaita, sekä tietysti myös toisinpäin (Takala, 2016b, s. 65). Yhteisopetus on aina opettajien kesken yhteisvastuullista (Laatikainen, 2011, s. 45). Lisäksi se vaatii yhteisopetusta toteuttavien opettajien yhteisymmärrystä monista luokan toimintaan sekä opetukseen liittyvistä asioista (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilavuori & Thuneberg, 2011, s. 19).

Malinen ja Palmu (2017a, s. 10) toteavat, että yhteisopetuksen ja yhteistyön muodot saavat vaihdella paljonkin eri koulujen välillä. Heidän mukaansa yhteisopetuksenmallille ei ole olemassa yhtä ja ainoaa toteutuksen tapaa. Tässä täytyykin ottaa huomioon, että jokainen yhteisopetuksen malli on aina koulu ja tilannekohtainen. Lisäksi koulun ja opettajien pitäisi pystyä rakentamaan oma ja toimiva yhteisopettajuuden malli. Tämän mallin rakentamisessa otetaan huomioon koulun käytettävissä olevat resurssit: aika, henkilökunnan osaaminen, tilat ja välineet (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Yhteisopetusmallin muodostuttua, tulee muistaa, että kyse on todella kokonaisvaltaisesta työmuodosta. Tämä työmuoto vaikuttaa opettajan työhön ja sen eri osa-alueisiin (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Täytyy muistaa, että yhteisopetus on

vain yksi tapa tehdä opettajan työtä, ja sitä pystytään hyödyntämään jokaisella tuen tasolla (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 33). Yhteisopetus mainitaan myös erityisopetuksen strategiassa (2007) ja sille on laadittu kaksi käyttötarkoitusta; se voi mahdollistaa osa-aikaisen erityisopetuksen; ja lisäksi se toimii myös yhtenä tuen muotona (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 33).

3.2 Askeleet kohti yhteisopetusta

Friendin, Cookin, Hurley-Chamberlain & Shambergerin (2010, s. 10) mukaan viimeisten vuosikymmenten ajan yhteisopetuksen on koettu olevan yksi parhaimmista keinoista varmistaa, että tuentarpeiset oppilaat pääsevät vuorovaikutukseen ikäistensä kanssa vähiten rajoittavassa ympäristössä. Heidän mukaansa kiinnostus yhteisopetusta kohtaan on nyt lisääntynyt huomattavasti ja yksi avaintekijä tähän kiinnostukseen on ollut uusi ja entistä suurempi painotus opettajien koulutuksessa yhteisopetukseen. Lisäksi yhteisopetus näyttää olevan se keino, jonka avulla jokaisen oppilaan oikeudet voidaan toteuttaa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, s. 11).

Pulkkisen ja Rytivaara (2015, s. 10–11) nostavat esille, kuinka yhteisopetuksen aloittamisen syitä on monia. Heidän mukaansa yhteisopetus koetaan luontevaksi siirtymäksi kohti erityisopetuksen uusia käytäntöjä. Lisäksi yhteisopetuksen koetaan mahdollistavan yksittäisen oppilaan ja koko oppilasryhmän oppimista. He myös toteavat, että suurin yhteisopetuksen aloittamisen syy on kuitenkin, opettajan oma kiinnostus yhteisopetukseen. Tämän lisäksi aikaisemmat onnistumisen kokemukset erilaisista yhteistyön muodoista ja yhteisopetuksesta, motivoivat opettajia aloittamaan yhteisopetukseen. Kuitenkin henkilökohtainen kiinnostus ja oma halu ovat tärkeimmät lähtökohdat yhteisopetukselle (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 10–11). Myös Dahlgén ja Partanen (2012) pitävät yhteisopetuksessa tärkeänä opettajien halukkuutta sekä motivaatiota yhteisopettajuuteen (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249).

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) mukaan yhteisopetuksen aloite voi myös tulla rehtorin toimeksi antamisesta tai hallinnollisista syistä. Tällöin yhteisopetuksen aloite tulee toiselta taholta, kuin opettajalta itseltään (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Aina olisi tärkeää, että opettajan osallistuminen yhteisopetukseen olisi vapaaehtoista. Kuitenkin toisen tahon aloitteesta alkava yhteisopetus voi silti olla täysin yhtä onnistunutta, kuin opettajan omasta tahdosta aloitettu yhteisopetus (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Yhteisopetus saa yleensä paremmin hallinnollisen tuen, kun sen aloite tulee rehtorilta tai muulta hallinnolliselta edustajalta (Pulkkinen &

Rytivaara, 2015, s. 11). Dahlgrénin ja Partasen (2012, s. 250) mukaan uuden toiminnan, esimerkiksi yhteisopetuksen, aloittaminen vaatii opetusyhteisön tuen. Heidän mukaansa esimiehen tuki ja lupa ovat tärkeässä roolissa. Lisäksi yhteisopettajuus edellyttää pedagogista johtamista, jonka avulla kehitetään yhteisön käytänteitä. Kuitenkin on myös tärkeää, että yhteisopetuksen toteuttajilla on mahdollisuus luoda omat käytänteet, koska ei ole yhtä oikeaa tapaa yhteisopetuksen toteuttamiselle (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 250). Opettajien vapaaehtoisuus yhteisopetuksen toteuttamiseen ja hallinnollinen tuki, ovat yhteisopetuksen onnistumisen kannalta yksiä tärkeimpiä avaintekijöitä (Scruggs, Mastropieri & McDuffie. 2007, s. 393). Yhteisopetuksen aloittamiselle ja toteuttamiselle ei ole valmiita vastauksia, joten tärkeää on olla avoin etsimään ja kokeilemaan omaa tapaa toteuttaa yhteisopetusta (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 250).

Gatelyn ja Gatelyn (2001, s. 40) mukaan yhteisopettajuus on kehityksellinen prosessi. Se sisältää vaiheita, joiden kautta opettajat etenevät yhdessä vaiheelta toiselle. Heidän mukaansa opettajien välinen yhteisopetus voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: alkuvaihe, kompromissivaihe ja yhteistyövaihe. Kussakin kehitysvaiheessa opettajat osoittavat omaa vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoa (Gately & Gately, 2001, s. 40). Yhteisopetuksen kehittämisprosessin läpi käyminen voi tapahtua joko nopeasti tai hitaasti. (Gately & Gately, 2001, s. 42). Joissakin tapauksissa opettajilla vain ”klikkaa” keskenään ja he pystyvät aloittamaan toimivan yhteisopetuksen vain muutamassa viikossa. On myös aivan normaalia, että opettajat etenevät hitaammin yhteisopetuksen vaiheissa (Gately & Gately, 2001, s. 42). Yhteisopetus ei siis välttämättä suju heti täydellisesti, vaan kaikki yhteisopetukseen liittyvä rakentuu ajallaan (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 12). Voi olla myös niitä tilanteita, että opettajat kamppailevat kommunikaatio-ongelmien kanssa ja yhteisopetuksesta ei tule mitään (Gately & Gately, 2001, s. 42). Opettajien, joiden odotetaan toteuttavan yhteisopetusta, ilman aiempaa tuntemusta toista opettajaa kohtaan, aloittavat yhteisopetuksen kehityksen alkuvaiheesta. Tällöin kun aikaisempaan ammatillista työsuhdetta toiseen opettajaan ei ole, voi kehitysprosessi olla hidasta (Gately & Gately, 2001, s. 42). Kuitenkaan aikaisempi ammatillinen työsuhde ei ole välttämätöntä, vaan oleellista on, että kollegan aito kiinnostus yhteisopetukseen ja sen kehittämisen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 12).

Gatelyn ja Gatelyn (2001, s. 42) mukaan yhteisopetuksen alkuvaiheessa opettajat saattavat kommunikoida pinnallisesti, kun he kehittävät itselleen toisen rajojen tuntemusta ja samalla yrittävät luoda ammatillista työsuhdetta toiseen. Heidän mukaansa kollegan kanssa sosiaalisesta suhteesta siirtyminen ammatilliseen suhteeseen voi olla joillekin vaikeaa. Myös jotkut

voivat kokea tilanteen jopa tunkeilevana. Tällöin olo voi tuntua epämukavalta ja väsyneeltä (Gately & Gately, 2001, s. 42). Alkuvaiheessa opettajat saattavat edetä yhteisopetuskumppanuudessa hyvinkin hitaasti. Silloin kommunikointi voi olla kohteliasta, harkittua ja valittua. Ellei kehitysprosessiin ole asetettu yhteistä tavoitetta, voi yhteistyö jumiutua tälle tasolle. Suuri osa niistä, jotka kokevat tyytymättömyyttä yhteisopetukseen, ovat jääneet yhteisopetuksen kehitysprosessissa alkutasolle (Gately & Gately, 2001, s. 42).

Opettajien olisi tarpeellista keskustella yhteisopetusta suunnitellessa kasvatuksellisten sekä pedagogisten arvojensa yhdenmukaisuuksista, eroavaisuuksista ja yhteensopivuudesta (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249). Tavoite yhteisopettajuudessa on opettajien välinen tasavertainen kumppanuus, joka onnistuu avoimen keskustelun avulla (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249). Avoin ajatusten jakaminen ja punaisessa langassa kiinni pysyminen ovat tärkeitä osia toimivan yhteisopetuksen toteutumiseksi (Marttila, 2016, s. 143). Yhteisopetuksen alussa olisi pyrittävä kertomaan rehellisesti omat vahvuutensa sekä kehityksen kohteensakin (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249). Myös Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa yhteisopetuksesta nousi esille yhteisopetuksen alkuvaiheessa olevan vuorovaikutuksen tärkeys. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat, että avoin vuorovaikutus rikkoi jopa omia ammatillisia epävarmuuksia ja pelkoja yhteisopetusta kohtaan. Ilman alkuvaiheen vuorovaikutusta koko yhteisopetuksen prosessi olisi voinut lähteä hatarasti kehittymään (Takala & Saarinen, 2020, s. 236).

Opettajat, joiden välillä on ollut jo aiemmin yhteistyötä, voivat olla avoimempia vuorovaikutuksessaan. Tällöin ammatillisen työsuhteen kasvun voi huomata varhain. Lisäksi tästä hyötyvät opettajat ja oppilaat (Gately & Gately, 2001, s. 42). Ammatillisen työsuhteen kehityksestä voi seurata siirtyminen kompromissivaiheelle. Nämä kompromissit auttavat opettajia rakentamaan luottamustasoa uudelle tasolle (Gately & Gately, 2001, s. 42). Kun luottamus on saavutettu työpariin, niin molemmat opettajat pystyvät työskentelemään itsenäisinä toimijoina. (Takala & Saarinen, 2020, s. 235). Ilmapiiri on yleensä avointa ja rehellistä. Tässä vaiheessa esimerkiksi laaja-alaisella erityisopettajalla voi olla paljon aktiivisempi rooli luokassa (Gately & Gately, 2001, s. 42). Yhteistyövaiheessa opettajat pystyvät toimimaan keskenään tasavertaisina ammattilaisina (Gately & Gately, 2001, s. 42). Hyvä ilmapiiri ja huumori voidaan erottaa luokasta ja se voi vaikuttaa kaikkiin luokassa työskenteleviin (Gately & Gately, 2001, s. 42). Opettajat työskentelevät yhdessä ja täydentävät toinen toisiaan. Tässä vaiheessa ulkopuolisen voi olla vaikea erottaa esimerkiksi kumpi opettaja on luokanopettaja ja kumpi laaja-alainen erityisopettaja (Gately & Gately, 2001, s. 42).

3.3 Yhteisopetuksen muotoja

Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, s. 243) mukaan yhteisopetuksen opetusmuotoja valitessa on aina tärkeää valita sellainen muoto, mikä palvelee eniten oppilaiden oppimisen tarpeita. Heidän mukaansa onkin tärkeää muistaa, että mikään yhteisopetuksen muodoista, ei ole toistaan parempi. Lisäksi yhteisopetuksen opetusmuodon valinnassa täytyy ottaa huomioon oppilasryhmä ja oppitunnin tavoite. Thousand, Villa ja Nevin toteavat, että useat opettajat aloittavat yhteisopetuksen avustavasta opetuksesta. He kuitenkin osoittavat, kun yhteisopetus alkaa sujumaan ja tuntemus toisesta vahvistumaan, opettajat alkavat käyttämään myös esimerkiksi tiimiopetusta, joka vaatii enemmän aikaa, tietoa ja luottamusta toisen taitoihin (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 243). Yhteisopetuksen toteuttamisen myötä opettajille alkaa kehittymään tuntemusta siitä, millainen yhteisopetus toimii ja mikä ei (Henderson, Beach & Famiano, 2009, s. 9). Yhteisopetuksen muodot ovat tässä tutkimuksessa jaettu avustavaksi ja täydentäväksi opetuksiksi, rinnakkain opetuksiksi sekä tiimiopetuksiksi (Thousand, Villa & Nevin, 2006; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

1. Avustava ja täydentävä opetus (Supportive and Complementary teaching)

Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontisen (2017, s. 16) mukaan avustavassa ja täydentävässä opetuksessa toisella opettajalla on päävastuu ja toinen toimii avustavassa tai täydentävässä roolissa. Heidän mukaansa opettaja voi esimerkiksi ohjata jotakin oppilasta yksilöllisesti, ylläpitää työrauhaa tai tehdä muistiinpanot taululle (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 16). Yhteisopetusta on siis mahdollista toteuttaa siten, että yksi opettaja ottaa johtoaseman ja toinen opettaja voi keskittyä oppilaiden tukemiseen (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 242). Tällöin toinen opettajista toimii avustajan roolissa (Laatikainen, 2011, s. 46). Monet opettajat aloittavatkin yleensä yhteisopetuksensa avustavan ja täydentävän opetuksen mallista (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25). Selvän roolijaon ansiosta toisen opettajan läsnäoloon luokassa voi olla helpompi tottua (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 340). Avustavassa roolissa oleva opettaja voi toimia johtoasemassa olevan opettajan avustajana. Lisäksi hän voi tukea yksittäistä oppilasta, havainnoida oppilaiden työskentelyä luokassa tai huolehtia luokassa vallitsevasta työrauhasta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25). Usein avustajan roolissa toimii erityisopettaja, joka keskittyy eriyttämään opetusta sekä auttamaan eniten tukea tarvitsevia oppilaita (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26). Erityisopettaja on eriyttämisen sekä yksilöllisen

opetuksen asiantuntija, joten siksi usein hänen roolinsa on avustaa oppilaita, joilla on erilaisia tuen tarpeita, samalla kun opetusta johtaa luokanopettaja (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 340).

Laatikaisen (2011) mukaan avustavaan ja täydentävään rooliin voi myös kuulua osittain havainnoijan rooli. Tämä mahdollistaa sen, että esimerkiksi juuri erityisopettaja pystyy havainnoimaan, kuinka opetusryhmä toimii kokonaisuudessaan ja millaisia rooleja luokan oppilailla saattaa olla ryhmässä (Laatikainen, 2011, s. 46). Erityisopettajalle tämä mahdollistaa sen, että hän voi nyt nähdä erityisopetuksessa käyvät oppilaat ja arvioida sitä, miten he toimivat normaali luokkatilanteessa. Muun muassa osallistuvatko nämä oppilaat opetukseen, viittaavatko he vai tapahtuuko luokassa häiriökäyttäytymistä (Laatikainen, 2011, s. 46). Opettajien rooleja pystyy myös vaihtamaan esimerkiksi niin, että erityisopettaja ottaa opetuksen vastuun ja luokanopettaja havainnoi oppilaitaan. Tällöin avustavan ja täydentävän opetuksen mallista voidaan saada mahdollisimman antoisaa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26).

Laatikaisen (2011, s. 46) mukaan avustaja ja havainnoijan roolissa tulee myös hyvin esille toisen opettajan oma opetustyyli. Tästä voi olla suurtakin apua, kun esimerkiksi erityisopettaja suunnittelee erityisopetuksessa käyville oppilaille seuraavaa tuntia. Hänen mukaansa se, että erityisopettaja käyttää jo oppilaille entuudestaan tuttuja termejä, mitä luokanopettajakin, voi helpottaa oppilaita (Laatikainen, 2011, s. 46). Avustaja ja havainnoija rooli mahdollistaa myös luokanopettajalle annettavan konsultaation. Tällöin konsultaatio helpottuu ja syvenee luokanopettajan ja erityisopettajan välillä (Laatikainen, 2011, s. 46). Avustavan ja täydentävän opetuksen mallissa täytyy myös olla tarkkana sen toteutuksessa. Esimerkiksi mahdollisena vaarana on opettajien roolien vakiintuminen niin, että toinen opettajista on aina ”avustajana” (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26).

2. Rinnakkain opetus (Parallel teaching)

Rinnakkain opettaessa oppilasryhmä jaetaan esimerkiksi kahteen ryhmään, joissa molempia ryhmiä opettaa yksi opettaja. Näiden ryhmien koot ja sisältö voivat vaihdella opettajien yhteisten suunnitelmien mukaan (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27). Oppilaiden jako ryhmiin voi tapahtua eri tavoin ja perustein, riippuen oppilaiden tarpeista sekä opetuksen tavoitteista (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 16). Rinnakkain opetus voi tapahtua samassa tai

eri tilassa. Lisäksi opetettava aihe voi olla sama tai eri, riippuen opetuksen tavoitteista ja ryhmien muodostamisperusteista (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 16). Rytivaaran, Pulkkinen ja Takalan (2012, s. 341–342) mukaan rinnakkain opetukseen kuuluu siis opetusryhmän jakaminen. He tuovat esille, että opetuksen vastuu on tässä mallissa kummallakin opettajalla. Heidän mukaansa olennaista rinnakkain opetuksessa on miettiä, millaisiin ryhmiin oppilaat jaetaan ja millä perusteilla. Lisäksi oppilasryhmä voidaan jakaa monella eri tavalla. Esimerkiksi niin, että oppilasryhmä jaetaan yksinkertaisesti keskeltä kahtia tai osaamistasojen mukaan. Heidän mukaansa ryhmiä voidaan muuttaa ja yhdistellä opetuksen tarpeen mukaan, joten samoja ryhmiä ei tarvitse käyttää aina (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 342).

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, s. 27) tuovat esille, että esimerkiksi työpajatyöskentely on yksi muunnos rinnakkain opetuksen mallista. Heidän mukaansa opettajia ja oppilasryhmiä voi olla saman verran kuin pajoja, tai osa pajoista voi olla myös itsenäisen työskentelyn pisteitä ilman opettajaa. Lisäksi opettajat pystyvät myös vaihtelevaan ryhmiä kesken tunnin. Näin ollen rinnakkain opetuksesta onkin olemassa paljon erilaisia variaatioita. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 27.)

Thousand, Villa ja Nevin (2006, s. 243) ovat jakaneet rinnakkain opetuksen kahdeksaan variaatioon. Ensimmäisenä variaationa on luokan kahtiajako niin, että molemmat opettajat opettavat omia ryhmiään. Toisessa variaatiossa oppilaat työskentelevät ”oppimispysäkeillä” (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 243). Opettajat voivat suunnitella pysäkeille erilaisia tehtäviä, joita he ohjaavat ja seuraavat. (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 243; Takala, 2016b, s. 66.) Kolmannessa variaatiossa opettajat vaihtelevat toistensa paikkoja jaettujen ryhmien opetuksessa. Neljännessä variaatiossa opetus tapahtuu samalla periaatteella, kuin ”oppimispysäkki” opetuksessa. Tässä variaatiossa opettaja kiertää ”oppimispysäkiltä” toiselle opettaen oman asiansa aina jokaiselle ryhmälle. Viidennessä variaatiossa opettajat ottavat omalle vastuulleen ryhmätyötä tekevän oppilasryhmän (Thousand, Villa & Nevin, 2007, s. 243). Opettaja pystyy avustamaan, seuraamaan ja antamaan palautetta suoraan ryhmälle (Thousand, Villa & Nevin, 2007, s. 243). Kuudennessa variaatiossa rinnakkain opetusta pystyy toteuttamaan myös erioppiainekohtaisesti. Esimerkiksi taito- ja taideaineissa opettajat voivat suunnitella ja jakaa vastuuta tietyille työtavoille. Seitsemännessä variaatiossa opettajat voivat suunnitella ja toteuttaa opetuksen niin, että toinen opettaja käyttää esimerkiksi visuaalisia opetusmenetelmiä ja toinen opettaa auditiivisesti. Kahdeksannessa variaatiossa opetus tapahtuu pääosin toisen opettajan vastuulla, jolloin toinen opettajista opastaa oppilaita tarvittaessa (Thousand, Villa & Nevin, 2007, s. 244).

3. *Tiimiopetus (Team teaching)*

Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, s. 244) mukaan tiimiopetuksessa vähintään kaksi opettajaa tekee sen, minkä perinteisesti yksi opettaja tekee. Opettajat siis suunnittelevat, opettavat, arvioivat ja ottavat yhdessä vastuun oppilasryhmästä. Heidän mukaansa tiimiopetusta toteuttavat opettajat jakavat vastuun ja oppitunnit niin, että kumpikin opettaja antaa mahdollisuuden oppilaille kokea kunkin opettajan vahvuudet sekä asiantuntemuksen (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 244). Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, s. 29) mukaan tiimiopetus parhaimmillaan muistuttaa dialogia eli vuoropuhelua, jossa opettajat opettavat opetettavan asian keskustellen asiasta yhdessä. He toteavat, että tiimiopetuksessa vaaditaan luottamusta ja jopa heittäytymiskykyä tilanteisiin, jolloin yhteistyö toimii yllättävissäkin tilanteissa. Tämän takia tiimiopetus ei välttämättä toimi heti yhteisopetuksen alkutaipaleella, vaan se voi vaatia aikaa kehittyäkseen sekä tuntemusta toisesta opettajasta (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 29). Rytivaaran, Pulkkinen ja Takalan (2012, s. 342–343) mukaan eri ammattiryhmien, esimerkiksi luokanopettajan ja laaja-alaisenerityisopettajan, välinen tiimiopetus on myös mahdollista. Tiimiopetuksessa pitää tällöin osata huomioida opettajien omat vahvuudet, osaaminen ja erilainen koulutus. Heidän mukaansa eri ammattiryhmien tiimiopetus voi olla parhaimmillaan hyvin antoisa kokemus (Rytivaara, Pulkinen & Takala, 2012, s. 343).

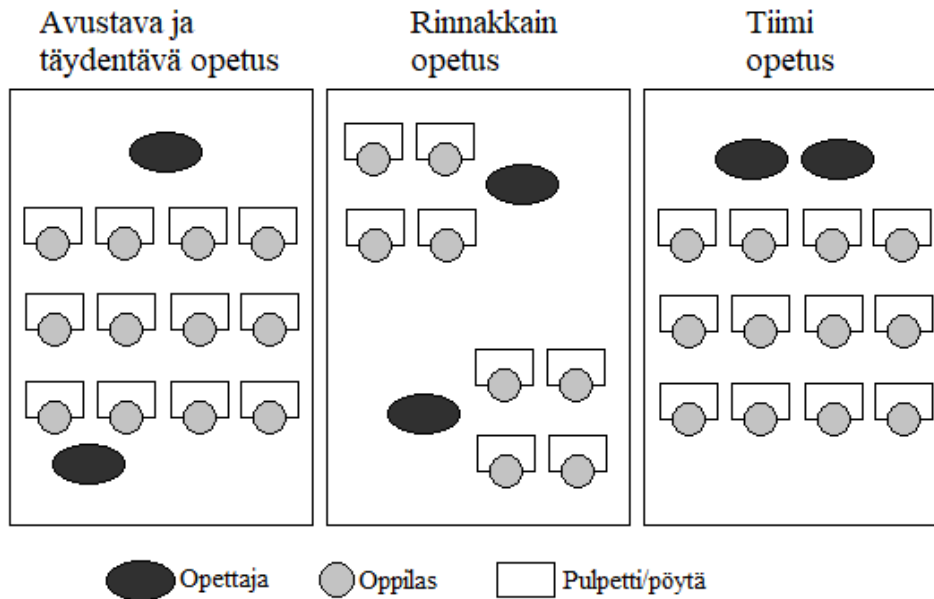
Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, s. 244–245) mukaan tiimiopetuksen yhteydessä on nostettu esille, pitäisikö tiimiopetus päättyä lukuvuoden lopussa vai voisiko edes toinen opettajista, esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja, seurata oppilaita seuraavalle vuosiluokalle. Esimerkiksi jos yhteistyö päättyy aina lukuvuoden lopussa, tulee joka vuosi opetella uudestaan tiimiopetus uuden opettajan kanssa sekä uudet oppilaat. Heidän mukaansa, jos toinen opettajista siirtyy oppilasryhmän mukana seuraavalle vuosiluokalle, on toisella opettajalla ainakin entuudestaan tietoa oppilaista. Lisäksi se, että toiselle opettajalle oppilaat ovat jo entuudestaan tuttuja, voi edesauttaa opettajien tiimiopetuksen luomista. Kuitenkin jokaisella tiimiopetusta opettavalla tiimillä on mahdollisuus punnita sitä, mikä on paras ratkaisu oppilasryhmän kannalta. Joka tapauksessa oppilaiden etu on aina etusijalla (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 244–245).

Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontisen (2017, s. 17) mukaan tiimiopetuksessa painottuu opettajien yhteinen vastuu niin oppilaista, kuin opetuksen suunnittelusta sekä toteutuksesta. He

toteavat, että kumpikin opettaja tietää tunnin kulun hyvin, jolloin he voivat vaihdella joustavasti rooleja tunnin edetessä toiminnasta. Lisäksi tiimiopettamisen opetustapana voidaan aina hyödyntää avustavaa, täydentävää ja rikkain opettamista. Erona kuitenkin näihin on se, että tiimiopetuksessa on vahvempi yhteisvastuu opetusryhmän toiminnasta (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 17).

Yhteisopetuksen muoto	Ominaispiirteet
<i>Avustava ja täydentävä opetus (Supportive and Complementary teaching)</i>	Toisella opettajalla päävastuu ja toinen opettaja avustaa tai täydentää.
<i>Rinnakkain opetus (Parallel teaching)</i>	Ryhmä jaetaan niin, että molemmat ottavat vastuun omasta ryhmästään ja sen opetuksesta. Tätä voidaan varioida myös esimerkiksi työpajatyöskentelyyn.
<i>Tiimiopetus (Team teaching)</i>	Molemmat opettajat ottavat vastuun oppilasryhmästä yhdessä. Tiimiopetus voi muistuttaa opettajien välistä dialogia eli vuoropuhelua.

Taulukko 1. Yhteisopetuksen muotoja mukaan (Otettu mallia Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen, sivu 17)



Kuvio 1. Yhteisopetuksen muotoja mukaan (Otettu mallia M. Friend & W. D. Bursuck, 2009, *Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* 5th ed., p. 92. Columbus, OH: Merrill.; J. Pulkkinen & A. Rytivaara, 2015, *Yhteisopetuksen käsikirja*. Taitto: Grano Oy. Helsinki)

3.4 Yhteisopetuksen hyödyt ja haasteet

Tässä kappaleessa käsitellään erikseen yhteisopetuksen hyötyjä oppilaalle sekä hyötyjä opettajalle. Lisäksi kappaleessa perehdytään tarkemmin yhteisopetuksen haasteisiin ja edellytyksiin. Kappaleiden jaottelu tehtiin siitä syystä, että yhteisopetuksen hyödyt ja haasteet saadaan selkeästi esille.

3.4.1 Hyötyjä oppilaalle

Dahlgrénin ja Partasen (2012, s. 234) mukaan etuna yhteisopetuksessa on se, että jokainen oppilas saa oppia oman ikäryhmänsä mukana. Heidän mukaansa oli oppilas yleisessä, tehostetussa tai erityisessä tuessa, saa hän kokemuksen kuulumisesta niin sanottuun luonnolliseen ryhmäänsä. Lisäksi oppilaat saavat kokemuksia erilaisista ihmisistä ja erilaisuudesta. Dahlgren ja Partanen tuovat esille, että oppilaat oppivat tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa eikä pelkäävät sietämään sitä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 234). Yhteisopetuksen kautta on todettu, että oppilaat eivät pelkää erilaisuutta, vaan he ovat oppineet hyväksymään erilaisia ihmisiä (Saloviita, 1999, s. 32). Dahlgrén ja Partanen (2012, s. 234) myös toteavat, että erilaisuus

on yhteisopetusluokassa arkea, joten erityisyyden asemaa se ei luo. Lisäksi kaikki ovat tasavertaisia, samaan aikaan aloittaneita ryhmän jäseniä, eikä yksikään lähde ryhmästä tai tule siihen joidenkin ominaisuuksien perusteella. Heidän mukaansa oppilaiden sieto erilaisuutta kohtaan kehittyy ja he oppivat auttamaan toisiaan sekä löytämään omat tuen tarpeensa ja vahvuutensa. Lisäksi oppilaat saavat kokemuksen siitä, että sama ihminen voi olla lahjakas ja osaava, mutta hänellä voi olla myös tuen tarpeita (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 234).

Malisen ja Palmun (2017a) mukaan hyvin toteutetussa yhteisopetuksessa nähdään useita etuja (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Yhteisopetus on nähty lupaavaksi tavaksi tukea heterogeenista oppilasryhmää, jossa on eri tuen tarpeisia oppilaita (Saloviita & Takala, 2010, s. 394). Tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen helpottuu yleisopetuksen luokassa, kun toteutetaan yhteisopetusta. Tämän myötä tukea tarvitsevat oppilaat saavat aikaisempaa enemmän vuorovaikutusta vertaisryhmässään, kun he voivat olla omassa luokassaan. Lisäksi, kun opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetusta yhdessä, ovat myös oppitunnit monipuolisempia niin työtavoiltaan, kuin oppimissisällöiltäänkin (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11).

Kun luokassa on useampi opettaja, voivat oppilaat saada monipuolisempaa opetusta (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 234). Opettajien erilaiset opetustyyliä ja opetustavat ovat läsnä, kun he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhdessä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 234). Opettaessa voidaan hyödyntää jokaisen opettajan vahvuuksia (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235). Myös Lammen (2018) kokemuksen mukaan yhteisopetus parantaa molempien opettajien opetuksen laatua (Lampi, 2018 s. 38). Lisäksi luokassa, jossa toteutetaan yhteisopetusta, oppilaille on esimerkki opettajien yhteisestä tekemisestä sekä vuorovaikutuksesta (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235).

Tuen eri muodot ja oppilaiden tarvitsema tuki ovat läsnä omassa luokassa (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235). Kun luokassa on enemmän opettajia, myös eriyttäminen onnistuu helpommin (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235). Useamman opettajan läsnäolo antaa oppilaille mahdollisuuden saada enemmän henkilökohtaista apua ja tukea (Kamens, 2007, s. 162). Motivoinneet, lahjakkaan sekä muutkin oppilaat pystytään ottaa paremmin huomioon, kun opettajia on enemmän kuin yksi (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235). Oppilaan oppiminen lähikehityksensä vyöhykkeellä voi mahdollistua paremmin, kun eri oppiaineiden työskentely tapahtuu erilaisissa kehitystä, kasvua sekä oppimista tukevissa ryhmissä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235). Oppilaan etu yhteisopettajuudessa on myös arvioinnin monipuolisuus (Dahlgrén & Partanen,

2012, s. 235). Kun arviointiin osallistuu useampi opettaja, kokemuksia ja näkökulmia on arvioinnista enemmän. Lisäksi arviointi on objektiivisempää (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235).

3.4.2 Hyötyjä opettajalle

Erityisopettaja Outi Dahlgrén ja hänen työpari luokanopettaja Anna Pirhonen ovat yhteisopettajuuden eduista samaa mieltä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Kun opettajia on enemmän kuin yksi, jakautuu työ useamman aikuisen vastuulle (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Yhteisopetuksen voima onkin se, että luokassa olevien aikuisten määrä kaksinkertaistuu ja parhaimmillaan yhdellä opettajalla on alle kymmenen oppilasta (Ukkola, 2016, s. 114). Yhteisopetus on koettu voimavaroja lisäävänä, koska kokemusten jakamisessa ja ratkaisujen pohtimisessa on ollut useampi opettaja (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Yhteisopetus mahdollistaa jokaisen opettajan osaamisen hyödyntämisen, työn jakamisen sekä toisen opettajan tuen, mikä edistää jaksamista. Lisäksi palaute jakaantuu useamman opettajan kesken, oli se sitten kiitosta tai kritiikkiä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Työssä jaksaminen ja työn mielekkyys voivat siis lisääntyä, kun kollegalta saa tukea (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Myös Louhela-Risteelä nostaa esille, että opettajaparin läsnäolo voi alkaa tuntua voimavaroja antavalta sekä työn-ohjauksellisena apuna (Louhela-Risteelä, 2016, s. 83).

Yhteisopetus voi antaa mahdollisuuksia kehittää omia kykyjä ja taitoja, joita tarvitaan yhteiseen työskentelyyn ja yhteistyöhön muiden ammattilaisten kanssa (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009, s. 290). Yhteisopetuksessa voidaan hyötyä molempien ammattien vahvuuksista sekä jakaa ammatillista osaamista (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Yhteisopettajuus tarjoaa opettajille mahdollisuuden oppia toiselta kollegalta ja samalla syventää sekä laajentaa omaa osaamistaan (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Opettajakollegan havainnointi on lupaava tapa oppia uutta. Lisäksi jokaisella opettajalla on henkilökohtaista käytännön tietoa, ja sitä myötä jopa kaksi kokenutta opettajaa voivat oppia toisiltaan (Rytivaara, 2012, s. 28-29). Myös oma osaaminen kasvaa, kun pystyy seuraamaan taitavaa kollegaa (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Yhteisopetusta toteuttavat opettajat ovat kokeneet ammatillista oppimista yhteisopetuksen kautta opetustilanteessa, havainnoinnissa ja suunnittelussa (Zwart, Wubbels, Bolhuis & Bergen, 2008, s. 996).

Opettajien eduksi on karttuvan osaamisen lisäksi idearikkaus (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Yhteinen suunnittelu voi antaa paljon enemmän ideoita ja näkökulmia kuin yksin suunniteltaessa (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66). Parhaimmassa tapauksessa yhteisopetus

toisen opettajan kanssa pystyy tarjoamaan ainulaatuista kokemusta, työskennellä ja oppia vertaiselta (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009, s. 290). Lisäksi yhteisopetus mahdollistaa sen, että opettajilla on mahdollisuus työskennellä omilla kiinnostus- ja osaamisalueillaan, joka parantaa työssä jaksamista (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237).

Dahlgrénin ja Partasen (2012, s. 238) mukaan niin opettajan kuin oppilaan etuna on, että arvioinnissa on mukana useita opettajia. Heidän mukaansa arviointi on jatkuvaa, jonka olennaisessa osassa on oppilaantuntemus. Lisäksi jatkuvassa arvioinnissa yksi elementti on havainnointi. Tässä oppilaan havainnoinnissa on mukana useampi opettaja, jolloin havaintojen tukena on useampi näkökulma. He myös toteavat, kun opettajia on kaksi, voi välillä toinen opettajista havainnoida oppilasryhmää rauhassa. Tällöin opettajat pääsevät havainnoinnin lisäksi myös lähemmäs oppilasta. Tämä voi mahdollistaa oppilaan paremman tarkastelun ja perehtymisen hänen oppimisprosessiinsa. Dahlgrén ja Partanen toteavat, että oppilaan havainnointi eri oppimistilanteissa on avuksi kartoittaessa oppilaan taitoja sekä hänen vahvuuksiensa tunnistamisessa (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 238).

3.4.3 Haasteet ja edellytykset yhteisopetukselle

Solisin, Vaughnin, Swansonin ja Mcculley (2012) mukaan ensimmäiset edellytykset opettajien väliseen toimivaan yhteisopetukseen ovat, että opettajat yhdessä laativat tavoitteet ja odotukset yhteisopetukselle (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 499). Tavoitteiden laatiminen omalle toiminnalle on tärkeää (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 250). Tavoitteita kohti voidaan edetä suurin tai pienin askelin. Lisäksi omien tavoitteiden tarkasteluun ja mahdolliseen muuttamiseen on kuitenkin oltava valmis (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 250).

Opettajien tulisi keskustella rooleistaan sekä ymmärtää vaatimukset yhteisopetukselle (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 499). Myös Howard ja Potts (2009) pitävät tärkeänä yhteisopettajuutta rakentaessa, että opettajat keskustelevat mahdollisista haasteista ja muista seikoista (Howard & Potts, 2009, s. 3). Kun opettajat keskittyvät yhteisopetuksen teknisiin näkökohtiin, syntyy heille selkeä yhteisopetussuhde (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 499). Vastuun sekä roolien määrittäminen olisi syytä olla kunnossa ennen kuin yhteisopetus aloitetaan (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 499). Toimiva yhteisopetus voi vaatia aikaa ja tietoa esimerkiksi erilaisista yhteisopetuksen menetelmistä (Solis, Vaughn, Swanson &

Mcculley, 2012, s. 499). Tehokkainta olisi, jos molempien, laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan, ammatillinen osaaminen saataisiin hyödynnettyä yhteisopetuksessa (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 499).

Flujit, Bakker ja Struyf (2016) pitävät tärkeänä yhteisopetuksen yhteistä reflektointia. Tällä tavoin voidaan vastata hyvin yhteisopetuksen kumppanuuden mahdollisiin haasteisiin (Flujit, Bakker, Struyf, 2016, s. 9). Kun opettajille annetaan tilaisuus yhteiseen reflektointiin, on heillä mahdollisuus ilmaista ammatillisen kehityksen tarpeita (Simpson, Hastings & Hill, 2007, s. 496). Yhteisreflektoinnin kautta yhteisopetusta toteuttavat opettajat oppivat hyväksymään työnsä monipuolisuuden tosiasiat ja mahdolliset haasteet. Tästä saadun tiedon avulla opettajat kykenevät kääntämään ne ammatilliseksi kasvuksi (Flujit, Bakker & Struyf, 2016, s. 11). Opettajien näkemysten pohjalta he pystyvät yhdessä asettamaan yhteiset tavoitteet oman ammatillisen kasvun saavuttamiseksi. Nämä tavoitteet vahvistavat opettajien välistä yhteisopettajuutta (Flujit, Bakker & Struyf, 2016, s. 11). Yhteisreflektointi, joka tukee opettajien moraalisten ja eettisten näkemysten tutkimista, voi olla juuri se puuttuva palanen toimivaan yhteisopettajuuteen (Flujit, Bakker & Struyf, 2016, s. 11).

Palmun, Kontisen ja Malisen (2017) mukaan perustana yhteisopetukselle on suunnittelu. Heidän mukaansa ennen yhteisopetuksen aloittamista opettajien tulee sopia yhteisissä pedagogisista menetelmistä sekä toimintatavoista (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66). Yhteisopetuksen yksi edellytys onkin suunnitelmallisuus (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Suunnittelun olisi tärkeä olla kiinteänä osana lukujärjestystä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Suunnittelun kautta luodaan toimintamallit ja käytännöt, joihin itse opettaminen perustuu (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Yhteisopetuksen suunnittelu tulee perustua opetussuunnitelman lisäksi oppilaiden tarpeisiin sekä opettajien vahvuuksiin (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Suunnittelu vie aluksi paljon aikaa (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Kuitenkin oppilaiden tuntemuksen parantuessa sekä toimintatapojen selkiytyessä tarvittava suunnittelu-aika vähenee (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248).

Suunnittelussa tulee ottaa huomioon arviointi, jonka avulla voidaan suunnitella seuraavat oppimiskokonaisuudet luokan tarpeiden mukaan (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Ongelmia voi syntyä, jos yhteisopetuksen alkuvaiheen suunnittelua ja keskustelua ei toteuteta kunnolla. Täytyy myös ottaa huomioon, että työympäristössä voi olla myös niitä opettajia, joita ei ole koulutettu yhteisopetukseen (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 499). Opettajat, joilla ei ole minkäänlaista koulutusta yhteisopetuksen suhteen, voivat kokea haasteita erilaisten

yhteistyömallien toteutuksessa. Tämä voi aiheuttaa haasteita yhteisopetuksen toteuttamisen alkuvaiheessa (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012, s. 499).

Yhteisopetuksen onnistumisen edellytyksiä ovat rohkeus, halu kokeilla uutta ja epävarmuuden sietäminen (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Työparina toimivien opettajien on luotettava toisiinsa sekä toistensa toimintatapoihin. Tämä voi mahdollistaa myös erilaisten toimintamenoitelmien kokeilemisen. Lisäksi tärkeää on osata tehdä kompromisseja (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Tiimissä työskennellessä olisi hyvä olla positiivinen työote, joka perustuu opettajatiimin vahvuuksille sekä niiden hyödyntämiselle. Lisäksi merkityksellistä on se, että kumpikin tiimin jäsen sitoutuu työhön samalla tavalla (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 250). Yhteisopettajuus sekä yhteisopetus syntyy ja vahvistuu kokemusten kautta, niin yritysten, erehdysten kuin onnistumisienkin avulla (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 250).

Dahlgrenin ja Partasen (2012, s. 249) mukaan, kun luokassa on paljon erilaisia oppilaita ja oppijoita, vaatii opettajilta oppilaiden sopeutuminen luokan yhteishengen rakentamista ja aktiivista työskentelyä asian suhteen. Perustana tälle on se, että kaikki saavat olla sellaisia kuin on eli luokan ilmapiiri on hyväksyvä. Hyväksyvä ilmapiiri, johon jokaisella on helppo tulla, mahdollistaa oppimisen sekä kykenemisen tekemään parhaansa. Lisäksi selvät säännöt sekä strukturoitu oppimisympäristö luovat turvallisuuden tunteen, jonka vuoksi jokainen voi ja uskaltaa olla oma itsensä (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249).

Murawski (2010, s. 32) painottaa yhteisopetusta toteuttavien opettajien tasa-arvon tärkeyttä. Mikäli toinen opettajista kokee luokan vain omakseen, riskinä on, että tällöin opettaja ei ole valmis jakamaan vastuuta, suunnittelua, opetusta eikä arviointia (Murawski, 2010, s. 32). Morganin (2016, s. 53) mukaan haasteena voidaan nähdä toisaalta myös se, jos luokanopettaja kokee tukea tarvitsevat oppilaat kuuluvan pelkästään laaja-alaisen erityisopettajan vastuulle. Kuitenkin oppilaiden opetus kuuluu molemmille opettajille tasapuolisesti (Morgan, 2016, s. 53). Hamilton-Jonesin ja Vailin (2014, s. 64) tutkimuksessa todettiin, että opettajat, jotka eivät päässeet tasa-arvoiseen rooliin toisiinsa nähden, kokivat yhteisopetuksen keskinäiseksi valtataisteluksi. Tällöin yhteisopetus ei toiminut opettajien välillä (Hamilton-Jones & Vail, 2014, s. 64).

Myös Malinen ja Palmu (2017a) toteavat, että usein yhteisopetuksen haasteena on nähty opettajien epätasa-arvoinen rooli, sekä opetuksen suunnitteluun liittyvän ajan vähäisyys (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Kiireisessä koulun arjessa yhteiselle suunnittelulle on vain rajallinen aika. Tässä olisikin tärkeää sopia yhteisestä suunnitteluajasta tarkasti oman työparin kanssa (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66). Mikäli yhteistä suunnittelu-aikaa ei ole, voi käydä

niin, että ajaututaan avustavan opettamisen malliin. Tällöin toinen opettajista toimii avustajana, joka voi roolina olla hänelle epätydyttävä (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66–67). Näiden tilanteiden ehkäisyssä säännöllinen keskustelu, huolellinen ennakkosuunnittelu ja toimintatapojen jatkuva arviointi ovat avainasemassa. Lisäksi koulun johdolta tuleva tuki ja myönteinen suhtautuminen työyhteisössä ovat merkittäviä asioita yhteisopetuksen toteutumisen kannalta (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11).

Yhteisopetuksen toimivuuden kannalta myös strukturointi on olennaisessa osassa (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 68). Opettajien huomion kiinnittäminen toimintaympäristöön, oppitunteihin ja yhteistyön strukturointiin ovat avain asemassa (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 68). Strukturointi tarkoittaa sitä, että rakenteet, esimerkiksi aika, paikka, tila, siirtymä tai tekeminen, tehdään näkyväksi (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 68). Kun käyttäytymisodotukset ja toimintaohjeet ovat selvänä kaikille, myös onnistunut työskentely mahdollistuu paremmin. Tällöin myös oppilas tietää selkeästi mitä tapahtuu seuraavaksi, missä ja kenen kanssa (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 68). Muun muassa edellä mainituista asioista olisi tärkeää keskustella avoimesti ennen kuin yhteisopetus aloitetaan, jotta yhteisopetuksesta aloittamisesta tulisi mahdollisimman toimivaa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 17).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitetään, miten tämä pro gradu- tutkielma on toteutettu. Ensimmäiseksi esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen avataan fenomenologista näkökulmaa ja sitä, miksi tutkielmassa päädyttiin valitsemaan tämän laadullisen tutkimuksen metodologia. Lisäksi luvussa paneudutaan tarkemmin tutkielman aineistokeruumenetelmään sekä aineistoanalyysiin. Lopuksi vielä pohditaan tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä tarkemmin.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia sekä näkemyksiä heidän välisestä yhteisopetuksesta inklusiivisessa luokassa. Inklusiivisella luokalla tutkielmassa tarkoitetaan luokkaa, jossa on eri tuen tarpeisia oppilaita. Oppilaat voivat siis olla eri portailla kolmiportaisen tuen tasoilla. Tutkielmassa halutaan keskittyä juuri luokassa tapahtuvaan yhteisopetukseen ja sen toteutukseen. Yhteisopetus on noussut yhdeksi menetelmäksi inklusion toteutumiseen, ja tämän myötä yhteisopetus on tullut enemmän osaksi laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien arkea. Tutkielmassa otetaan selvää, minkälaisia kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla ja luokanopettajilla on yhteisopetuksesta sekä sen toteutuksesta. Lisäksi tässä tutkielmassa tarkastellaan tarkemmin niitä tekijöitä, jotka opettajien mielestä voivat vaikuttaa yhteisopetuksen toteuttamiseen.

Tutkimusprosessi aloitettiin laatimalla alustavat tutkimuskysymykset. Alustavien tutkimuskysymysten kautta lähdettiin tarkastelemaan ja rajaamaan tutkimusaihetta. Yhteisopetus aiheena on suhteellisen laaja, joten tutkielmassa tärkeää on tutkimusaiheen rajaaminen. Tutkimusprosessin edetessä tutkimuskysymykset tarkennettiin ja muokattiin lopulliseen muotoon.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- Millaisia kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla ja luokanopettajilla on heidän välisestä yhteisopetuksesta inklusiivisessa luokassa?
- Mitkä tekijät opettajien mielestä vaikuttavat yhteisopetuksen toteutumiseen?

4.2 Fenomenologinen näkökulma

Laineen (2018, s. 29) mukaan fenomenologista tutkimusmetodia ei ole teknisesti mahdollista oppia, eikä sitä pysty käyttämään aineiston keruun tai tulkinnan välineenä, vaan tutkimusmetodi on täysin sidoksissa suureen kokonaisvaltaiseen verkostoon, joka koostuu erilaisista suurista kysymyksistä. Tämä metodi asettaa tutkijan perusteiden pohtimiseen tutkimuksen eri vaiheissa. Laine toteaa, että tutkimuksen perustana toimii filosofiset kysymykset erilaisista ihmiskäsityksistä ja kysymykset kokemusten tiedon luonteesta. Hänen mukaansa avainasemassa olevia käsitteitä tutkimuksen kannalta ovatkin kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine, 2018, s. 29).

Laine (2018, s. 31) toteaa, että fenomenologisessa merkitysteoriassa ihmisyksilö koetaan yhteisölliseksi. Nimittäin ihmisen kokemat merkitykset pohjautuvat hänen kasvamastaan yhteisöstä. Hänen mukaansa ihminen on yhteisön ja kulttuurin luoma kulttuuriolento (Laine, 2018, s. 31). Merkitykset pohjautuvat yhteisöön ja siitä luomat kokemukset ovat yksilöllisiä (Laine, 2018, s. 32). Fenomenologiassa painotetaan yksilön omaa perspektiiviä ja kokemusta. Fenomenologinen tutkimus koetaan yksittäistä suuntaa antavaksi paikallistutkimukseksi (Laine, 2018, s. 32).

Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita haastateltavan henkilön elävästä kokemuksesta (Tökkäri, 2018, s. 67). Perttula (2005, s. 140) toteaa, että kokemusta ei pysty tutkimaan empiirisesti, ellei tutkimukseen osallistuvat tutkimushenkilöt pysty kuvaamaan kokemuksiaan jollain keinoin. Jos nämä kokemukset ovat elämyksellisessä muodossa, niin silloin niitä ei pysty tutkimaan empiirisesti. Hänen mukaansa tutkimuksellisen suhteen takia kokemuksia täytyykin osata ilmaista. Tässä tutkija ei ole kiinnostunut ilmaisusta, vaan sen ilmaisemasta kokemuksesta. Tämä asettaakin tutkijan siihen pisteeseen, että hän voi itse päättää millä tavalla hän saa kerättyä parhaan empiirisen tutkimusaineiston (Perttula, 2005, s. 140). Kokemusta kuvaavia tapoja on muun muassa puheenomainen haastattelu, tekstit ja piirroset. Tutkimusaineiston täytyy siis olla aina sellainen, että siihen pystytään palaamaan aina tarvittaessa. Tämän takia esimerkiksi puhumisen kaltaista ilmaisua täytyykin pystyä tallentamaan erilaisin keinoin, jotta aiheeseen palaaminen on mahdollista (Perttula, 2005, s. 140). Mikäli tutkimusaineiston hankinta toteutetaan haastattelun tyypisesti, niin parhaimmassa tapauksessa fenomenologinen tutkimus toteutuu tutkimushenkilön elävien kokemusten ilmaisuna ja yksinpuheluna (Perttula, 2005, s. 141). Tällöin tutkijaa ohjaa aiheesta ennakkoon kerätty tietoisuus, johon tutkija pystyy peilaamaan kokemuksia hänen tutkimuksessaan, siten että samalla kunnioitetaan tutkimushenkilön ilmaisuja aiheesta. Tutkija onkin erittäin tärkeässä roolissa siinä, että hän osaa johdatella

tutkimushenkilöä kohti eläviä kokemuksia (Perttula, 2005, s. 141). Tämän tutkielman aineisto on hankittu haastatteluin, koska meidän mielestämme se oli paras mahdollinen keino saada opettajat ilmaisemaan heidän kokemuksiaan yhteisopetuksesta. Mielestämme haastattelu mahdollisti myös sen, että tarvittaessa olisimme voineet pyytää tarkennuksia vastauksiin lisäkysymysten avulla.

Lehtomaan (2005, s. 163) mukaan kokemuksen tutkiminen alkaa siitä, kun pysähdytään ja mietitään, että ”Mikä on ihminen ja miten hänen omaa sisäistä maailmaansa pystytään tutkimaan?”. Ennen kokemuksen tutkimista, täytyykin ottaa ensiksi selvää tutkimuksen ilmiön perusteista. (Lehtomaa, 2005, s. 163). Fenomenologinen tutkimus ajattelee kokemuksen suhteena (Perttula, 2005, s. 116). Kokemuksen ajatellaan sisältävän tajuavan subjektin, sekä sen tajunnallisen toiminnan että kohteen, mihin tämä toiminta suuntautuu. Tämän takia onkin luontevaa, että koke-
musta kutsutaan erityiseksi suhteeksi, eli merkityssuhteeksi. Tämä kokemuksen merkityksellinen suhde liittyy objektin ja subjektin samaksi kokonaisuudeksi. Tästä johtuen fenomenologinen tiede suhtautuu myös epäillen sellaiseen kokemukseen, joka supistaa kokemusta vain toiseen rakenteeseen, joko koettuun kohteeseen tai kokevaan subjektiin (Perttula, 2005, s. 117).

Tutkimuksen analyysin aikana tutkija sulkee omat tietämyksensä syrjään, jotta haastateltavan henkilön oma tulkinta asiasta pysyy mahdollisimman koskemattomana ja alkuperäisenä (Perttula, 2005, s. 155). Vaikka alkuperäisessä ja koskemattomassa tulkinnassa pyritään pysymään täysin, ei se silti ole mahdollista, koska ihmisen kokemuksia ei pysty mitenkään koskaan täysin ymmärtämään. Lisäksi tutkijan omat kokemukset ja tulkinnat vaikuttavat aina hieman tuloksiin (Tökkäri, 2018, s. 68). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy luottaa, että haastateltava puhuu totta hänen kokemuksistaan, sillä ne ovat kaikista tärkeimpiä tutkimuksessa. Silti tapahtumat eivät välttämättä ole aina totta (Tökkäri, 2018, s. 68).

Kun tutkimuksen aineisto on kerätty, niin tutkija pystyy muodostamaan tutkimuksen kohteesta kokonaisnäkömyksen, josta seuraa fenomenologinen ymmärtäminen. Tähän sisältyy tulkintaa, koska aineiston ymmärtäminen on suhteessa jo entuudestaan olevaan ymmärrykseen. Tämän takia fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiö, mitä tutkitaan, on aina tutkimushenkilön elämäntilanteen kokemana (Lehtomaa, 2005, 190).

4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Eskolan ja Vastamäen (2015, s. 27–28) mukaan teemahaastattelu on Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Heidän mukaansa yksinkertaisuudessa teemahaastattelussa haastattelavalta henkilöltä kysytään jokin mielipide tietyistä asiasta. Lisäksi tämän avulla saadaan yksinkertaisesti ja tehokkaasti tietää, mitä kyseinen henkilö ajattelee tietyistä asiasta. Eskola ja Vastamäki tuovat esille, että teemahaastattelu on yleensä keskustelutilanne, joka tapahtuu tutkijan asettamilla ehdoilla. Tällöin tutkija pyrkii ohjaamaan keskustelun vuorovaikutusta kysymyksillä, joilla hän pyrkii saamaan haluamansa oleelliset tiedot. He nostavat myös esille, että teemahaastattelu on muuttunut vuosien varrella keskustelumaisempaan tyyliin. Näin saadaan aikaan paljon vapautuneempaa ja laadukkaampaa keskustelua (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 27–28). Teemahaastattelusta kuitenkin puuttuu usein tyypillisten kysymysten tarkkuus ja muoto, mikä on taas yleisempää strukturoidulle haastattelulle (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 29). Perinteisestä kysymys-vastaus-haastattelutilanteesta on siirrytty eteen päin (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 28). Teemahaastattelua pidetäänkin avoimen ja strukturoidun haastattelun väli-
muotona, jossa aihepiirin teemat ovat muotoiltu liittyvän tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi, 2009a, s. 208). Teemahaastattelussa voi olla strukturoidun ja avoimen haastattelun piirteitä (Hirsjärvi, 2009a, s. 208).

Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 28) toteavat, että haastattelua siis pidetään eräänlaisena keskusteluna, jossa tutkijan tarkoituksena on saada tutkimushenkilöiltä selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. Heidän mukaansa haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta sekä se on tilanne, jossa tavoitellaan tietoa. Lisäksi haastattelut yleensä nauhoitetaan (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 28) Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 35) toteavat myös sen, että haastattelun nauhoittaminen pitää olla aina tiedossa ja siitä on hyvä muistuttaa aina haastattelutilanteessa. Heidän mukaansa haastattelu pystytään toteuttamaan myös puhelu- tai videohaastattelun kautta, mikäli tilanne vaatii sen. Kuitenkaan etäyhteydellä toteutetussa haastattelussa ei saada täysin samanlaista tilannetta, kuin kasvotusten tehtävässä haastattelussa. Lisäksi kasvotusten tehtävässä haastattelussa yleensä saadaan ainutlaatuista elekieltä haastatteluun mukaan (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 35).

Teemahaastattelussa olevat aihepiirit, teemat, ovat ennalta määritetty (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 29). Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, s. 41) mukaan teemahaastattelussa tut-

kijalla on tärkeä rooli, kun hän valitsee haastatteluun tiettyjä teemoja. Näiden teemojen valinnalla tutkija pystyy muodostamaan mahdollisia tilanteita, joilla hän saa tietynlaista aineistoa haastattelulla. Lisäksi teemat voivat muodostua luovalla ideoinnilla, mutta ne voivat hahmottua myös tutkimukseen liittyvästä kirjallisuudesta ja teoriasta. Kummallakin tavalla on puolensa, mutta mikäli tutkija ei tiedä paljoa tutkimuksen aiheesta entuudestaan, niin vaarana voi olla, että haastattelun aineisto jää vaillinaiseksi. Heidän mukaansa hyvässä teemahaastattelussa tulisi olla mukana luovaa ideointia, aihepiirin tietämystä ja aikaisempiin tutkimuksiin perehtymistä. Tällöin haastattelun teemat saadaan ankkuroitua osaksi teoriaa, mutta tilaa jää myös tulkinneille (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, s. 41).

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelemalla laaja-alaisia erityisopettajia ja luokanopettajia eräissä pohjoissuomalaisissa kouluissa. Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin pilottihaastattelun, jonka tarkoituksena oli testata haastattelun kysymysten pätevyyttä. Tämän jälkeen kysymyksiä muokattiin vielä selkeämmiksi, jotta kysymyksillä saataisiin mahdollisimman laadukkaita vastauksia tutkielmaamme varten. Pilottihaastattelun jälkeen lähetimme sähköpostia koulujen johdoille, jonka jälkeen saimme luvan tutkimuksen toteutukseen. Sähköposti lähetettiin koulujen kaikille laaja-alaisille erityisopettajille ja luokanopettajille. Sähköpostiviestissä kerrottiin tutkimusaihe, jolloin tutkimukseen osallistujat osasivat arvioida omaa kokemustaan aiheeseen liittyen. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu, että haastateltavat ihmiset valikoituvat niin, että heillä on itsellään omakohtaista kokemusta ilmiöstä, joka kiinnostaa tutkijaa (Lehtomaa, 2005, s. 167).

Otimme yhteyttä noin 50:een opettajaan, joista yhdeksän opettajaa otti meihin yhteyttä. Yksi opettajista kuitenkin koki, ettei hänellä ollut tarvittavaa kokemusta aiheeseemme liittyen. Lopujen lopulta haastatteluun osallistui kahdeksan opettajaa, joista kolme oli laaja-alaista erityisopettajaa, yksi erityisluokanopettaja, joka on toiminut myös laaja-alaisena erityisopettajana sekä neljä luokanopettajaa. Olimme erittäin tyytyväisiä, että saimme tutkimukseemme osallistumaan kahdeksan opettajaa, joista puolet olivat laaja-alaisia erityisopettajia ja puolet luokanopettajia. Näin tutkielmassamme pysyi kummankin opettajaryhmän tasapaino. Tällöin saimme kummankin opettajaryhmän erilaisia kokemuksia yhteisopetuksesta tasapuolisesti. Lähtökohteisesti toivoimmekin, että saisimme laajaa-alaisia erityisopettajia ja luokanopettajia haastatteluun tasapuolisesti. Alun perin meillä oli tarkoituksena tehdä kaikki haastattelut paikan päällä kouluissa, mutta kouluissa olevien rajoitusten takia päädyimme tekemään haastattelut etänä. Toteutimme haastattelut Google Meet- sovelluksen kautta. Äänitimme haastattelut OBS studio-sovelluksella tietokoneellemme.

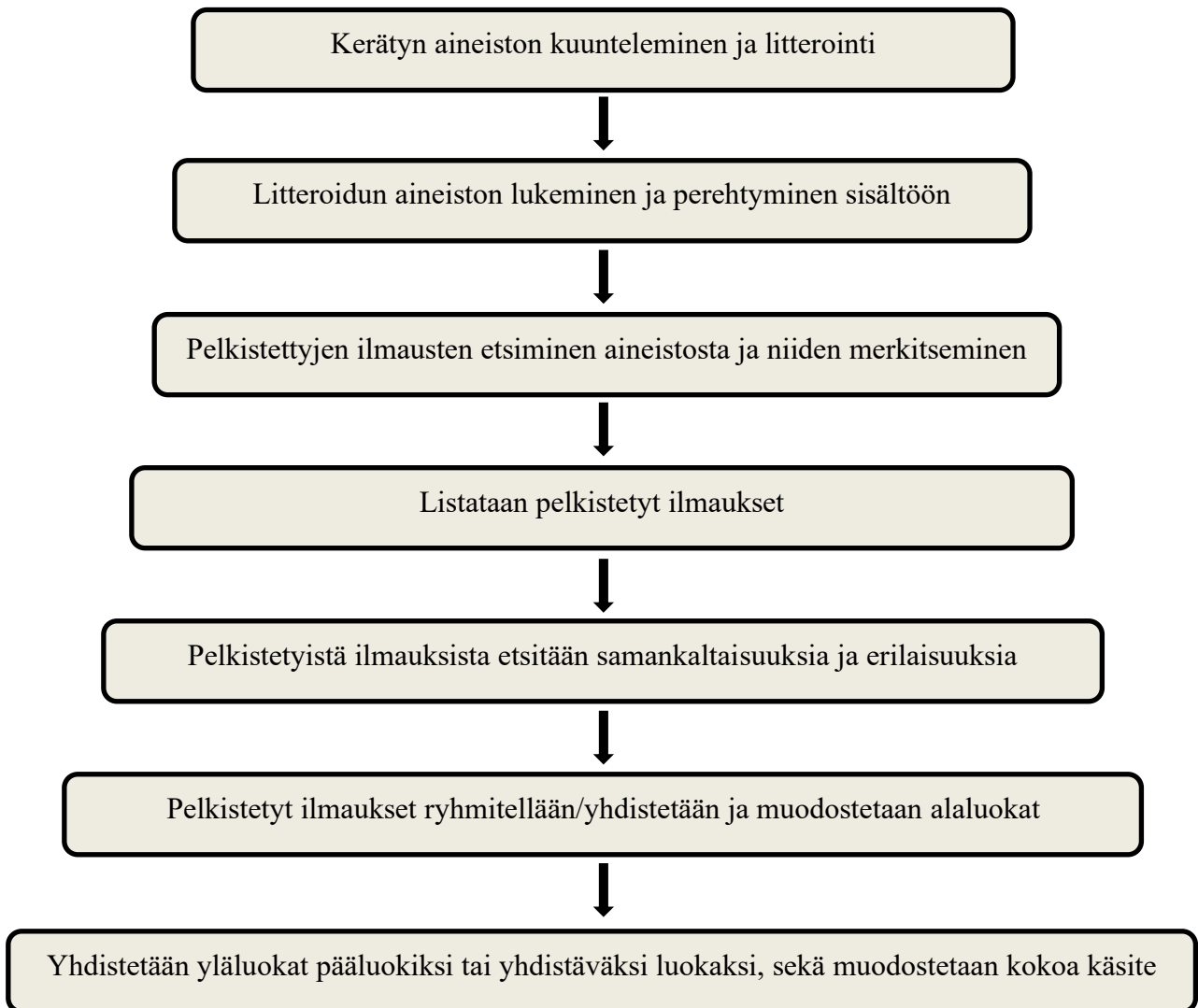
4.4 Aineistoanalyysi

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, jolla pystytään tutkimaan muun muassa sitä, miten ihminen kokee jonkin asian tai toiminnan (Vilpas, 2018, s. 1). Kvalitatiivinen tutkimus ei ole niin sidottu rajattuun aineistoon, vaan tutkija prosessoi aineistoa ja kokemaansa jatkuvasti myös analyysivaiheessa (Mäkelä, 1990, s. 46). Tutkielmassa valittiin aineiston analyysin menetelmäksi sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, s. 177) sisällönanalyysillä pystytään analysoimaan dokumentteja objektiivisesti sekä systemaattisesti. Heidän mukaansa dokumentti voi olla esimerkiksi artikkeli, kirja, keskustelu tai haastattelu. Toisin sanoen se voi olla mikä tahansa materiaali, joka on saatettu kirjalliseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Sisällönanalyysillä tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105). Sisällönanalyysi on tekstianalyysi, jossa etsitään merkityksiä tekstistä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 106). Sisällönanalyysi sopii erittäin hyvin silloin, kun tutkitaan monipuolisia ilmiöitä. Tämän menetelmän etuna on, että sillä saadaan käytyä läpi suuriakin määriä erilaisia ja monipuolisia aineistoja (Elo & Kyngäs, 2008, s. 114). Sisällönanalyysin menetelmällä tavoitellaan tiivistettyä ja yleisessä muodossa olevaa kuvausta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117). Lisäksi analyysin tarkoituksena on kuvata tutkittavaa aihetta sanallisessa ja selkeässä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tällä analyysillä saadaan aineistoon selkeyttä, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä. Tämä perustuu loogiseen päättelyyn sekä sen tulkintaan niin, että aluksi aineisto hajotetaan osiin. Tämän jälkeen aineisto käsitteellistetään sekä kootaan uudella tavalla selkeään ja loogiseen kokonaisuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).

Tutkielman aineisto kuvittaa tutkielman ilmiötä. Analyysin tarkoituksena on luoda siitä sanallinen, sekä selkeä kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110). Sisällönanalyysillä pystytään tuottamaan tiivis ja selkeä muoto aineistosta. Tämän avulla aineistosta pystytään tekemään merkittäviä ja tarkkoja tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110). Aineiston pelkistämisessä informoitu data kirjoitetaan auki haastatteluaineistosta, joka auttaa karsimaan epäolennaisen pois aineistosta. Tällä tavoin pelkistämällä aineisto pilkotaan osiin, jolloin olennaiset ilmaukset nousevat parhaiten esille (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 111).

Tutkijan päätyessä sisällönanalyysiin, alkaa analysointi litteroinnin jälkeen laadullisen aineiston järjestämisellä. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineisto pelkistetään eli redusoidaan, ryhmitellään eli klusteroidaan ja abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).



Kuvio 2. Eteneminen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan.

Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa ylimääräinen data karsittiin pois. Tällä tarkoitetaan datan pilkkomista osiin tai sen tiivistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistäminen voidaan tehdä niin, että aineistosta etsitään kuvaavia ilmaisuja, jotka koskevat tutkimustehtävää. Esimerkiksi ilmaisut, jotka kuvaavat samaa, voidaan merkata samalla tavalla ja erottaa eri ilmiöt eri merkinnöillä. Tällöin tutkimustehtävää kuvaavat, niin alkuperäiset, kuin pelkistetytkin ilmaukset etsitään datasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

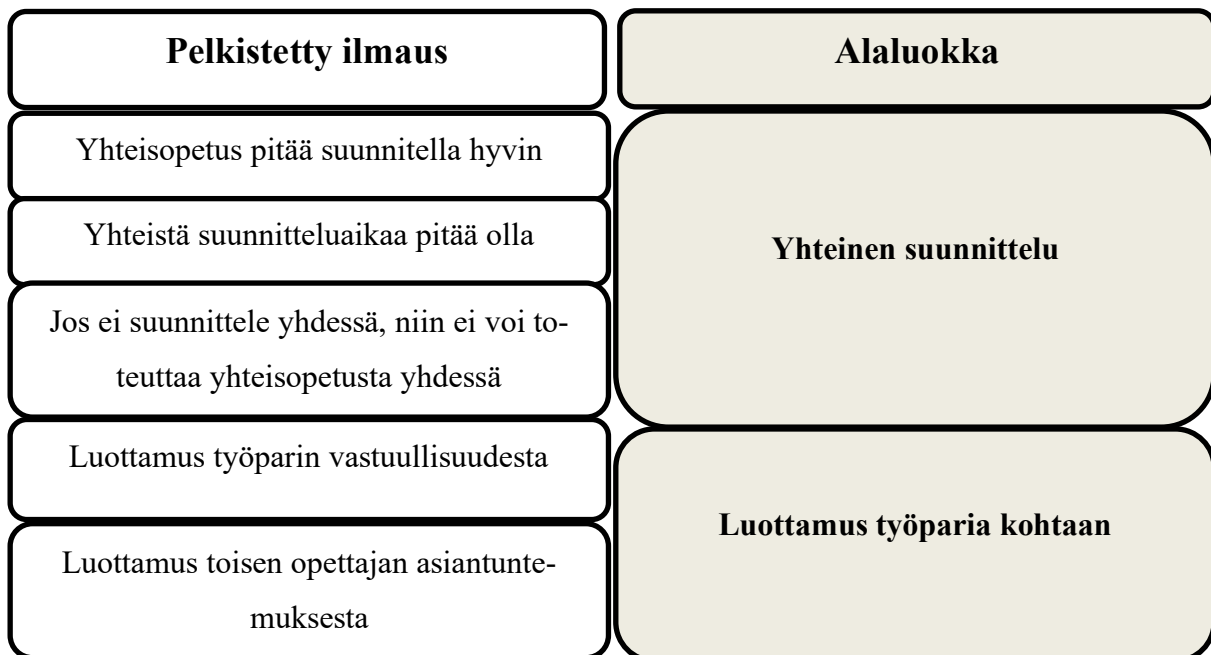
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p><i>”... jos aattelee sitä yhteisopettajuutta niin, ehkä semmonen mikä hyöty siitä on, niin on se toiminnallisuus ja monipuoliset oppitunnit, että se toiminta ei ole pelkästään sitä opetetaan ja tehdään tehtäviä vaan siinä on nalion muutakin. ”</i></p>	<p>Opettajat pystyvät toteuttamaan toiminnallisempaa ja monipuolisempaa opetusta</p>
<p><i>”Semmonen selkeä yhteinen aika, joka toistuu, koska muuten se menee hirvittävän leväperäiseksi, että jos suunnitellaan tai vaikka kahvitauolla tehdään näin, niin siinä kaiken kiireen keskellä se saattaa unohtua ne jutut eli päätettäis joku määrätty aika, keskiviikkosin aamulla klo: 08:00 tavataan aina joka keskiviikko ja kartotetaan tilanne.”</i></p>	<p>Yhteiselle suunnitteluajalle sovittu toistuva aika</p>
<p><i>” Mut tietenki muutenki mä oon ehkä persoonanaki semmonen että mulle on luontevaa, että mä voin tehdä toisen kanssa yhdessä ja pidänkin siitä että voi yhdessä ideoida ja mieltä asioita.”</i></p>	<p>Opettajan luontainen halu yhdessä tekemiseen</p>

” Sitte koko koulun asenne ja toimintakulttuuri, että jos se kannustaa sen tyyppiseen toimintaan ja ollaan valmiita, avoimia ja uskotaan jotenki siihen omaan tekemiseen niin, että uskalletaan jakaa sitä jopa jonku toisen kanssa...”

Koulu kannustaa yhteisopetukseen

Kuvio 3. Esimerkki aineiston redusoinnista.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan aineiston redusoinnin jälkeen seuraava vaihe on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Heidän mukaansa aineistosta pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään niitä yhdistävät käsitteet, joista voidaan poimia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Nämä käsitteet pystytään ryhmittelemään ja yhdistelemään erilaisiksi luokiksi. Näistä luokista muodostuvat alaluokat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokan nimet määritellään luokan yhteistä sisältöä kuvaavalla nimellä. Näitä luokitteluyksiköitä voi olla muun muassa aineistosta löytynyt ilmiö tai ominaisuus. Näin luokitteluaineisto tiivistyy, sillä erilliset tekijät pystytään tiivistämään yleisempiin kokonaisuuksiin. Lisäksi ryhmittelyssä saadaan luotua aineistonanalyysiä varten pohja, josta saa selville myös alustavia havaintoja tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).



Kuvio 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Sisällönanalyysissä klusteroinnin jälkeen seuraa käsitteellistäminen eli abstrahointi. Tässä vaiheessa tutkimuksen kannalta erotetaan olennainen tieto, jonka perusteella valikoidun tiedon avulla muodostetaan erilaisia teoreettisia käsitteitä. Lisäksi alkuperäisaineiston kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin johtopäätöksiin ja käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 125–126) mukaan abstrahoinnissa tapahtuu luokittelujen yhdistämisiä niin pitkälle, kuinka se on aineiston osalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tärkeää on, että analyysin aikana jatkuvasti tarkkaillaan aineistossa olevaa polkua. Polun täytyy olla selkeä, jotta on mahdollista päästä alkuperäisdataan saakka. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 126).



Kuvio 5. abstrahoinnista.

Aineiston analyysi on toteutettu kummankin tutkimuskysymyksen pohjalta. Tällöin saadaan selkeä kuva molempien tutkimuskysymysten käsitteistä ja tuloksista. Tämä myös auttoi jäsentämään molempien tutkimuskysymysten tuloksia ja niiden tarkastelua.

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerin etupäässä on itse tutkija. Tällöin luotettavuutta arvioidessa arvioinnin kohteena on koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta, 2005, s. 210). Tämän takia olemme pyrkineet tutkielmassamme tuomaan esille mahdollisimman selkeästi ja kattavasti koko tutkimusprosessiamme. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan yhtenä erona kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä on, että kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan nimenomaan mittauksen kautta. Joten tässä arvioinnin kohteena ei ole tutkijan muut toimenpiteet (Eskola & Suoranta, 2005, s. 211). Ahosen (1996, s. 129) mukaan kvalitatiivisen aineiston ja sen tulkitsemisen kautta löydettyjen merkitysten luotettavuus on kiinni kahdesta asiasta. Ensimmäisenä se riippuu vastaavan tutkimushenkilön ilmaisun tarkoituksen merkityksistä ja toisena, miten ne reagoivat teoreettisiin lähtökohtiin. Lisäksi kvalitatiivisen tiedon ja tutkimuksen luotettavuudessa on kysymys tulkinnoista ja niiden validiteetista (Ahonen, 1996, s. 129).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160) mukaan tutkimusmenetelmien luotettavuutta tarkastellaan yleisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta. Heidän mukaansa validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tutkitaan sitä mitä on luvattu. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksessa saatujen tulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Hirsjärven (2009b) mukaan tutkimuksen tai mittauksen reliabiliteetilla tarkoitetaan kykyä näyttää ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, 2009b, s. 231). Edellä mainittuja käsitteitä on kuitenkin laadullisen tutkimuksen piirissä kritisoitu, koska käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, joten käsitteinä ne vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Satajärvi, 2018, s. 160).

Ahosen (1996, s. 129) mukaan tutkimuksen aineiston validiteetilla tarkoitetaan aineiston aitoutta. Hänen mukaansa aineisto on silloin aitoa, kun tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat puhuneet tai ilmaisseet itseään siitä asiasta mistä tutkija on olettanut. Kuitenkin aineiston tulee olla relevanttia teoreettisten käsitteiden suhteen, jotka on asetettu tutkittavan asian taustalle

(Ahonen, 1996, s. 129). Kun puhutaan tulkituista merkityksistä sekä merkityskategorioista eli johtopäätöksistä, ovat ne valideja siinä tapauksessa, kun johtopäätökset vastaavat samaa mitä tutkimushenkilö on tarkoittanut. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että tutkija ei ole ylitulkinnut tutkimushenkilön ilmaisuja (Ahonen, 1996, s. 129).

Tutkijan tulee siis tiedostaa myös päättelyn ja tulkinnan validiteetin riskitekijä eli tutkimuksen intersubjektiiivisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tulkintaan vaikuttaa tutkittavan sekä tutkijan aatteissa vaikuttavat merkitykset (Ahonen, 1996, s. 129–130). Jos tutkija ei ota tätä huomioon, voi tutkija käyttää omia merkityksiään aineistoa tulkittaessa. Lisäksi johtopäätösten validiteetti riippuu siitä, vastaako tulkitut merkitykset tutkimuksen teoreettisen pohjan suhteen (Ahonen, 1996, 130). Välillä meillä oli haasteita tulkita, mitä tutkimushenkilö saattoi tarkoittaa. Haastattelun yhteydessä tutkimushenkilö innostui kertomaan omia kokemuksia niin paljon, että asia saattoi hieman poiketa alkuperäisestä ajatuksestaan. Pyrimme näissä tilanteissa sivuuttamaan epärelevantin ja keskittymään hänen alkuperäiseen vastaukseensa. Näitä tilanteita oli onneksi verrattain vähän, joten koemme, että suurimmaksi osaksi olemme pystyneet tulkitsemaan tutkimushenkilöitämme siten, miten he ovat tarkoittaneetkin.

Ennen varsinaisia haastatteluita, teimme pilottihaastattelun erään tuntemamme opettajan kanssa. Ennen pilotointia meistä tuntui, että kysymykset ovat oikein selkeitä ja monitulkitaisuus mahdollisimman pieni. Kuitenkin kysymyksiä pyöritellessä kysymysten muotoilu ja tarkoitus oli meille selkeä, mutta ei haastatteluun osallistujalle. Pilotoinnin jälkeen osasimme nämäkin kysymykset muotoilla selkeäksi myös sellaiselle henkilölle, jolle kysymykset olivat uusia. Tällä tavoin välttyimme monitulkitaisilta kysymyksiltä, jotka olisivat voineet viedä haastattelua suuntaan, jota emme välttämättä olisi osanneet odottaa. Lisäksi jos kysymykset olisivat olleet epäselvät, todennäköisesti myös vastausten tulkitseminen olisi ollut hankalampaa. Pyrimme muutenkin tutkielmassamme ottamaan huomioon tulkinnalliset seikat sekä varoimme ettemme ylitulkitse vastauksia omien ennako-oletuksien pohjalta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 160) nostavatkin esille, kuinka tutkijan tulee ottaa tutkimusta tehdessään huomioon myös omat ennako-oletukset ja ajatukset. Heidän mukaansa tutkijan tulisi olla mahdollisimman puolueeton, jolloin hän pyrkii kuulemaan ja ymmärtämään tutkimushenkilöä itseään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Vaarana voi olla, että tutkija suodattaa tutkimushenkilön kertomuksen oman kehyksensä läpi. Esimerkiksi vaikuttaako tutkijan ikä, sukupuoli, poliittinen asenne, uskonto, virka-asema, kansalaisuus tai jokin muu siihen mitä hän ha-

vainnoi ja kuulee (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Tutkimusprosessin aikana pyrittiin tiedostamaan omat ennakko-oletukset ja pitämään ne erillään tutkimuksessa saatuihin informaatioihin. Keskustelimme yhdessä ennakko-oletuksista, joka auttoi tiedostamaan niiden olemassaolon. Tällä tavoin meillä oli myös helpompi erottaa omat oletukset tutkimuksessa saatuun informaatioon. Mielestämme pystyimme erottamaan omat oletukset suhteellisen hyvin keskustelemalla niistä sekä kyseenalaistamalla niitä.

Tutkimus on toteutettu tutkijatriangulaatiota hyödyntäen. Eskolan ja Suorannan (2005, s. 69) mukaan tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samaa ilmiötä tutkii enemmän kuin yksi tutkija. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tutkijat neuvottelevat näkemyksistään ja havainnoistaan jatkuvasti. Lisäksi tutkijoiden tulee päästä yksimielisyyteen tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista, kuten esimerkiksi aineiston hankintamenetelmästä, sen tulkinnasta ja luokittelusta sekä kirjoittamisesta (Eskola & Suoranta, 2005, s. 69). Useampi kuin yksi tutkija mahdollistaa laajempia näkökulmia ja monipuolistaa tutkimusta, joka usein on toivottuakin (Eskola & Suoranta, 2005, s. 69). Tämän myötä voimme todeta, että keskustellessamme tutkimuksen näkökulmista ja eri tulkinnoista, olemme saaneet kokonaisvaltaisemman ja ehkä selkeämmänkin kuvan tutkimukseen liittyvistä asioista. Koemme, että tutkimuksen luotettavuus paranee, kun tutkijoita saman ilmiön parissa on kaksi.

Mielestämme kirjallisuus, artikkelit ja tutkimukset, joita olemme käyttäneet tutkimukses-
samme, ovat olleet luotettavia. Olemme pyrkineet hyödyntämään teoksia, jotka ovat olleet tun-
nettuja sekä mahdollisimman uusia. Jotkut lähteet ovat olleet vanhempia, mutta perustelemme
niiden käytön sillä, että tieto on edelleen relevanttia. Lisäksi suomentaessamme ulkomaisia te-
oksia kaksin, olemme saaneet myös näihin kaksi näkökulmaa ja siksi ajattelemme, että ne ovat
myös luotettavia.

Hirsjärven (2009b, s. 232) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tut-
kija selostaa tarkkaan tutkimuksen toteuttamisen prosessia. Tämä koskee tutkimuksen jokaista
vaihetta. Hänen mukaansa olisi hyvä, että tutkija pystyisi kertomaan aineiston tuottamisen olo-
suhteista, haastatteluun käytetystä ajasta, häiriötekijöistä, mahdollisista virhetulkinnoista sekä
tutkijan omasta itsearviointista. Lisäksi laadullisen tutkimuksen luokittelun synnyn sekä perus-
teet olisi hyvä tuoda esille (Hirsjärvi, 2009b, s. 232). Olemme tutkielmassamme pyrkineet ot-
tamaan edellä mainitut seikat huomioon. Haluamme, että lukija pystyy lukemaan ja arvioimaan
tutkimusprosessiamme mahdollisimman läpinäkyvästi. Tästä syystä olemme tuoneet tutkiel-
massamme rehellisesti esille esimerkiksi aineiston tuottamisesta, mahdollisista haasteista sekä

esimerkkejä luokittelusta. Näin lukija näkee, miten olemme tulkinneet tutkimuksen tuloksia ja miten olemme jaotelleet ne eri luokkiin. Mielestämme nämä auttavat lukijaa tarkastelemaan ja arvioimaan tutkimuksemme tuloksia. Myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012, s. 6) mukaan tieteellinen tutkimus on silloin luotettavaa, eettisesti asianmukaista ja uskottavaa, kun tutkimus on toteutettu oikean tieteellisen tavan edellyttämällä tyylillä. TENK:n mukaan tutkimuseetiikan näkökulmasta on oleellista ottaa huomioon muun muassa se, että tutkimustyössä noudatetaan yhteisön laatimia toimintatapoja, joihin kuuluu rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Nämä seikat tulisi ottaa huomioon niin tulostentallentamisessa, esittämisessä, sekä tulosten arvioinnissa (TENK, 2012, s. 6).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 155–156) nostavat esiin, että tutkimuksen eettisyyden perustana on ihmisoikeudet. He painottavat sitä, että tutkimukseen osallistuville tulee kertoa tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä sekä mahdollisista riskeistä. Heidän mukaansa tutkimukseen osallistujan suoja on vapaaehtoisuus, oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa, oikeus kieltää häntä koskevan aineiston käyttö tutkimuksessa sekä tietää nämä seikat. Lisäksi osallistujien suoja on, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt pidetään nimettömänä, eikä heitä pystytä tutkimuksesta tunnistamaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Pidämme erittäin tärkeänä tutkielmassamme sitä, että tutkimushenkilöt pysyvät nimettöminä, eikä heitä voi tutkielmastamme mitenkään tunnistaa. Tästä syystä jätimme tutkielmasta pois tarkemman kuvauksen kohdejoukosta, jotta tutkimukseen osallistuneita opettajia ei pystytä tunnistamaan toisistaan. Tämä mahdollistaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetin turvaamisen. Jo kartoittaessamme haastatteluun osallistuvia mainitsimme sähköpostissa osallistuvien henkilöiden vapaaehtoisuuden tärkeyden sekä tunnistamattomana pysymisen, joten mielestämme olemme ottaneet eettiset seikat huomioon tutkielmassamme.

5 Tutkimustulokset

Viidennessä pääluvussa esitellään aineistosta saatuja tutkimustuloksia. Lisäksi tutkimustuloksia peilataan kirjallisuuteen ja teoriaan. Tutkielman tulokset perustuvat laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien haastatteluiden kautta kerättyyn aineistoon. Ensin tässä luvussa käsitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia eli luvussa 5.1 ja toisen tutkimuskysymyksen tuloksia luvussa 5.2. Tutkimustuloksiin on liitetty myös suoria lainauksia haastatteluista, jotka näkyvät kursiivilla. Opettajat on eritelty ja merkattu (EO) eli erityisopettaja/laaja-alainen erityisopettaja ja (LO) eli luokanopettaja. Opettajat on myös numeroitu esimerkiksi EO1 ja LO2, jolloin lukija pystyy erottamaan eri opettajien vastauksia. Lopuksi tuomme esille tulosten kokoavan lopputarkastelun ja johtopäätökset luvussa 5.3.

5.1 Laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia heidän välisestä yhteisopetuksesta

Seuraavana olevaan taulukkoon (2) on koottu opettajien haastattelujen pohjalta kerätyn aineiston malli. Sisällönanalyysillä saatiin muodostettua aineiston oleelliset käsitteet, jotka nousivat esille opettajien yhteisopetuksen kokemuksista. Aineiston yhdistävänä luokkana on opettajien kokemukset yhteisopetuksesta. Pääluokiksi muodostui opettajien positiiviset ja negatiiviset kokemukset yhteisopetuksesta, joista yhdistävä luokka saatiin muodostettua. Tulevissa alaluvuissa käydään läpi taulukon mukaisia pääluokkia, sekä pääluokkiin sisältyviä yläluokkia ja alaluokkia. Alaluokkia esitellään taulukon 2 mukaisesti ottamalla useamman alaluokan kerralla käsittelyyn.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	
<p>Opettajien kuormitus jakaantuu</p> <p>Opettajat saavat tukea toisiltaan</p> <p>Saa toiselta opettajalta ideoita</p> <p>Yhdessä voidaan toteuttaa erilaisia opetusmenetelmiä</p> <p>Laaja-alainen erityisopettaja osaksi luokkaa</p> <p>Laaja-alainen erityisopettaja puuttuu nopeammin tuen tarpeisiin</p> <p>Kokonaisvaltaisempi kuva luokasta</p> <p>Tuen monipuolistuminen</p>	Hyödyt opettajalle	Positiiviset kokemukset	Opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta	
<p>Oppilas osana omaa ryhmäänsä</p> <p>Oppilas saa tuen omaan luokkaansa</p> <p>Oppilaan arviointi paranee</p> <p>Opetus ja tuki on parempaa</p> <p>Koko luokka saa laaja-alaisen erityisopettajan tuen</p> <p>Eriyttäminen onnistuu paremmin</p> <p>Oppilaiden tarpeiden huomioiminen parantuu</p>	Hyödyt oppilaalle			
<p>Opettajien roolit eivät vaihtelee</p> <p>Opettajien resurssit eivät tule hyödynnettyä</p> <p>Opettajat ovat epätasarvoisia</p> <p>Yhteisopetuksen tiedonpuute</p> <p>Yhteisopetuksesta tulee taakka</p>	Haasteet opettajalle			Negatiiviset kokemukset
<p>Oppilaan tarvittava tuki ei toteudu</p> <p>Oppilas tarvitsee välillä pienempää ryhmää</p> <p>Oppilaille sopii paremmin yksi opettaja</p> <p>Opetuksesta tulee sekavaa</p>	Haasteet oppilaalle			

Taulukko 2. Opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta.

5.1.1 Positiiviset kokemukset

Kerätyn haastatteluaineiston perusteella opettajien kokemukset yhteisopetuksesta pystyttiin jakamaan positiivisten kokemusten pohjalta 1. *hyödyt opettajalle* ja 2. *hyödyt oppilaalle*, jotka ovat yläluokkina positiivisille kokemuksille. Käsittelyyn otetaan ensin opettajien kokemuksia yhteisopetuksen hyödyistä opettajalle. Tämän jälkeen keskitytään opettajien kokemuksiin yhteisopetuksen mahdollisista hyödyistä oppilaan näkökulmasta katsoen. Tutkimustulosten alaluokat on alleviivattu, jotta lukijalla on helppo tarkastella ja käydä tutkimustuloksia läpi.

Opettajien positiivisten kokemusten kertomuksissa nousi esille *opettajien kokemia hyötyjä* yhteisopetuksesta opettajille. Hyödyksi opettajat kokivat sen, että kun laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat toteuttavat yhteisopetusta yhdessä, jakaantuu kuormituksen määrä. Lisäksi toisen työparin tuoma tuki koettiin positiiviseksi. Näitä asioita nostettiin esille useissa eri haastatteluissa. Dahlgén ja Partanen (2012) ovat nostaneet esille yhteisopetusta toteuttavien opettajien työn jakautumisen. Heidän mukaansa yhteisopetus voi lisätä työhyvinvointia, kun opettajat pystyvät jakamaan kokemuksiaan sekä pohtimaan yhdessä ratkaisuja erilaisiin haasteisiin (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Louhela- Risteelän (2016) mukaan opettajaparin tuki voi lisätä opettajan voimavaroja työssäjaksamiseen (Louhela- Risteelä, 2016, s. 83). Kun toiselta opettajalta saa tukea, voi tämän kautta myös työn mielekkyys lisääntyä (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Myös Sirkon, Takalan ja Wickmanin (2018) tutkimuksessa yhteisopetuksen etuina nähtiin kuormituksen jakaminen ja siitä koitua hyvinvointi työssä jaksamiselle (Sirkko, Takala & Wickman, 2018, s. 228).

”... ehkä semmonen kuormituksen jakaminen, että ku on joskus väsynyt siinä omassa työssään ni toinen voi ehkä niinku jaksaa paremmin tai erilaisissa tilanteissa pystyy niinku jotenki jakamaan sitä vastuuta.” (LO1)

”...molemmat opettajat saa tukea toiselta opettajalta siihen opetukseen. Vaikka ois luokanopettaja hyvinki suunnitellu jonku jutun, nii erityisopettajalla voi olla joku hyvä idea, että tehäänpä tämä juttu näin, tai sitte toisin päin.” (LO2)

”...se työkuorma tasottuu koska siellä on usemman aikuisen näkemys mutta myös se siihen suunnitteluun ja arviointiin.” (EO1)

”No jaksamiseen suora vaikutus, saadaan taakkaa jaettua yhdessä ja on eri vastuu alueet ja kumpiki ko hoitaa leiviskänsä ni työtaakka vähenee ja saa sitä semmosta niinkö tukea siihe...” (LO3)

”... minä pystyn yhteisopettajuuden kautta purkamaan ja puolittamaan niitä huolia ja murheita mitä mulla on, koska siinä on se toinen ja sille pystyy sen jakamaan. Mun ei tartte olla semmosessa epävarmuudessa...” (LO4)

Opettajat kokivat hyödyksi yhteisopetuksesta sen, että työparilta voi saada uusia ideoita sekä yhdessä pystytään toteuttamaan monipuolisempia ja erilaisia opetusmenetelmiä. Malinen ja Palmu (2017a) ovat ilmaisseet, että yhteisopetus mahdollistaa uusien ideoiden ja asioiden oppimisen työparilta. Tätä kautta myös opettajan oma ammatillinen osaaminen kehittyy (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11; Rees & Roth, 2019, s. 19). Kollegan kanssa käyty rakentava palautta ja keskustelu voivat johtaa oman ammattitaidon kehittymiseen (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, s. 56). Toimivassa yhteisopetuksessa opettajien välille voi syntyä merkityksellinen suhde, jossa opettaja voi saada ainutlaatuista oppia toiselta kollegalta (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009, s. 290). Opettajien idearikkaus tuo myös mahdollisuuden monipuolisempiin opetusmenetelmiin (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Opettajien yhdessä suunnitellussa sekä toteuttaessa opetusta, monipuolistuvat oppituntien työtavat sekä oppimissisällöt (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11).

”Aina niinku tilanteessa, jossa on useampi opettaja työskentelee ni sehän on hirveen opettavaista kun opit siinä samalla toisilta opettajilta niitä uusia menetelmiä ja saat vinkkejä ite siihen opetukseen, että voi olla paljonkin niinku uutta opittavaa toiselta.” (LO1)

”... semmosia asioita mitä ei välttämättä pysty ja ei pysty toteuttamaan yksin että työ antaa paljon enemmän niitä mahollisuuksia kun siellä on useampi opettaja...” (EO1)

Yhteisopetuksen hyödyksi nähtiin erityisesti laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä se, että yhteisopetuksen kautta laaja-alainen erityisopettaja pääsee paremmin osaksi luokkaa. Lisäksi laaja-alainen erityisopettaja pystyy puuttumaan nopeammin tuen tarpeisiin luokassa. Ukkolan (2016) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetus

mahdollistaa reaaliaikaisen konsultoinnin ja arvioinnin. Tällöin konsultointi ja arviointi pystytään tekemään ilman viiveitä, heti kun huomioita ilmenee (Ukkola, 2016, s. 119).

”...inklusiivisen lähestymistavan ja yhteisopettajuuden kautta sitä voidaan lapsillekin sitä kautta luoda sitä asennetta, että se erityisopettaja on ihan samanlainen opettaja kuin kaikki muutkin ja hän opettaa kaikkia lapsia...” (EO4)

”...ku mä menen sinne luokkaan ja voin siinä aidossa tilanteessa tavallaan sillä omalla toiminnalla mahdollisesti näyttää heti jotakin mallia, että miten jossakin tilanteessa vois vaikkakin toimia tai esimerkiksi tämmöset tarkkaavuuden ja toiminnan haasteiden havainnointi ja niihin tavallaan ratkasujen keksiminen...” (EO3)

Opettajat näkivät hyötynä sen, että yhteisopetuksen kautta saadaan kokonaisvaltaisempi kuva luokasta, kun luokassa on myös laaja-alainen erityisopettaja. Tämän lisäksi monipuolinen tuki mahdollistuu paremmin. Pulkkinen, Ahtiainen ja Malinen (2017b) ovat tuoneet esille monipuolisemman tuen mahdollistumisen, kun toteutetaan yhteisopetusta. He ovat nostaneet esille, että esimerkiksi erilaiset opetusjärjestelyt sekä joustavat ryhmittelyt toteutuvat paremmin yhteisopetuksen kautta. Lisäksi heidän näkemyksensä mukaan eri tuen tasoilla olevien oppilaiden tukitoimien toteuttaminen onnistuu paremmin (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017b, s. 29). Monipuoliset tuen ratkaisut muun muassa eriyttäminen, toteutuvat vaivattomammin yhteisopetuksen myötä (Rimpiläinen & Bruun, 2016, s. 66).

”...ku aattelee jos aikasemmin opetus on ollu vain niinku sillain, että oppilas on vain siirretty jonnekin muualle niin sitte ku luokanopettaja tulee sanomaan että ku se on siellä luokassa niin levoton ja sillä ei se focus pysy siinä mitä pitäis tehdä. Niin sehän ei välttämättä näy jossakin pienessä ryhmässä ollenkaan, niin se on musta ihan niinku välttämätöntä, että se erityisopettaja on myös niillä isoilla ryhmän tunneilla näkemässä että miten oppilaat siellä toimii...” (EO3)

”...tuen monipuolinen suunnittelu on niinku yhteinen semmonen hyöty. Että sitä voidaan lähestyä yhdessä. Esimerkiksi jos siellä luokassa on jotaki käyttäytymisen tai toiminnanohjaukseen liittyviä haasteita niin sitä voidaan yhdessä sitten lähestyä sitä näkökulmaa ja mieltä, että miten lasta voidaan tukea.” (EO4)

Seuraavaksi avaamme opettajien positiivisia kokemuksia siitä, miten *oppilaat voivat hyötyä yhteisopetuksesta* laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä. Opettajien mukaan oppilaan hyödyiksi koettiin se, että yhteisopetuksen kautta oppilasta ei siirretä pois omasta ryhmästään ja tuki tuodaan suoraan oppilaan luokkaan. Yhteisopetuksen kautta oppilaita ei siirretä omasta ryhmästä pois minkään ominaisuuden perusteella, vaan hän on tasavertainen ryhmän jäsen (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 234). Saloviita (2016) on todennut yhteisopetuksen hyödyksi sen, että tukea tarvitsevia oppilaita tuetaan suoraan heidän omaan luokkaansa (Saloviita, 2016b, s. 156).

”... oppilaan näkökulmasta mä ajattelen niin, että inklusiivinen ryhmä on tietenki aina niinku lapselle mukava, että se vertaisryhmä on siinä lähellä ja saa työskennellä siinä omassa vertaisryhmässä.” (LO1)

”... semmonen hyöty siinä on, että se oppilas tavallaan voi saada siellä luoksaan niinkö sitä kokemusta siihen että se kuuluu siihen ryhmään...” (EO1)

” Elikkä selkein hyöty mun mielestä siinä on siis se, että oppilaat pystyy olemaan samassa ryhmässä, heillä on semmoinen yhteen kuuluvainen tunne, ”minä kuulun tähän ryhmään”.” (LO2)

Opettajien haastatteluista nousi esille, että yhteisopetuksen kautta myös oppilaiden arviointi paranee. Lisäksi koettiin, että opetus ja tuki ovat parempaa, kun opettajia on useampi. Opettajan opettaessa yksin, voi arviointiin ja havainnointiin jäädä välillä aukkoja (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, s. 54). Silloin arkihavainnointiin perustuva arviointi voi jäädä puutteelliseksi (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, s. 54). Sirkko, Takala ja Muukkonen ovat tutkimuksessaan nostaneet esille, että opettajien yhteisen arvioinnin kautta oppilas voi saada reilumman ja tasa-
puolisemman arvioinnin (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 36). Yhteisopetuksen myötä

opettajien omat vahvuudet voivat päästä paremmin käyttöön, kun heikkouksissa on mahdollisuutta jakaa vastuuta toiselle. Tämän myötä yhteisopetus voi tuoda paremman laadun opetukseen (Tähtinen, 2016, s. 38).

” No siis ku tämä yhteisopettajuuden parhaita puolia on tämä arvioinnin laadun parantuminen, ku siinä on kahden opettajan näkemys yhdestä oppilaasta...”
(LO2)

”...luokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja tukevat toisensa työtä, -- että siitä arvioinnista ja se on sitä oppilaan tuen suunnittelua yhdessä eli nämä kaikki asiat myös mahdollistuu sen yhteisopettajuuden kautta” (EO4)

”... silloin ku on se toinen opettaja voi yhdessä jutella ja pohtia, että minkälaisia toimenpiteitä voi sen lapsen kanssa tehdä. Ja arviointia mieltä yhdessä.” (LO1)

” ...oppilaan näkökulmasta saa useammalta aikuiselta sitä tukea ja resurssia ku aikuisilla riittää aikaa enempi siihen tukemiseen ku tehään sitä yhteistyötä ja yhteisopetusta...” (LO4)

Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen kautta koko luokka saa laaja-alaisen erityisopettajan tuen, eriyttäminen onnistuu paremmin ja oppilaiden tarpeiden huomioiminen vahvistuu. Yhteisopetuksen kautta eriyttäminen onnistuu paremmin, kun luokassa on useampi opettaja. Tämä mahdollistaa siis, niin tuen tarpeisten oppilaiden eriyttämisen, mutta myös motivoituneiden sekä lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen ja huomioon ottamisen (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 235). Näin yksittäiselle oppilaalle voidaan mahdollistaa tehokkaampi tukeminen (Louhela-Risteelä, 2016, s. 86).

”... hyötyhän on se, että oppilaat saa enemmän aikaa aikuiselta ja toivottavasti oppivatki siinä sivussa. Pystytään eriyttämään paremmin alaspäin ja huom myös ylöspäin, koska sitten luokanopettajalla on ehkä sitten enemmän aikaa – niin hän pystyy tukemaan sitten näitä lahjakkaitakin oppilaita ja eriyttämään vaikka ylöskin päin, sitä asiaa...” (EO2)

”...mä pääsen opettaan jokaista lasta...” (EO4)

” Oppilaalle pystytään kohdentamaan sitä apua, mitä hän tarvitsee. Kun on kaksi aikuista, niin silloin on aina kaks silmäparia ja neljät kädet oppilasta auttamassa.” (LO4)

”... ja ei meillä erityisopettajillakaan tavallaan riitä ne resurssit siihen, että me aina otettaisiin yhtä tai kahta oppilasta vaan, enemmänkin siihen, että ne on semmosia laajempia kokonaisuuksia ja tavoitteita ja se tuki on yhtenevä...”(EO1)

5.1.2 Negatiiviset kokemukset

Opettajilla tuli positiivisten kokemusten lisäksi myös kokemuksia, joilla he kyseenalaistivat ja hieman kritisoivat yhteisopetusta. Myös nämä tutkimuksessa nousseet kokemukset ovat oleellisia tutkielman kannalta. Jaottelimme negatiiviset kokemukset myös 1. *haasteet opettajalle* ja 2. *haasteet oppilaalle*. Ensin keskitytään opettajien kokemiin yhteisopetuksen haasteisiin opettajan näkökulmasta. Sen jälkeen paneudutaan myös opettajien kokemuksiin haasteista, joita yhteisopetus voi tuoda oppilaan näkökulmasta katsoen. Tutkimustulosten alaluokat on alleviivattu, jotta lukijalla on helppo tarkastella ja käydä tutkimustuloksia läpi.

Opettajien näkökulmasta haasteita nousi jonkin verran. Muutamassa haastattelussa nousi esille, jos yhteisopetusta toteutetaan pelkästään avustavan opetuksen muodon avulla, voi riskinä olla, että toisen opettajan resurssit eivät tule hyödynnettyä. Jos roolien vaihtelu ja jakaminen eivät toteutunut, vaarana oli, että yhteisopetuksen toteuttamisesta saattoi tulla epämiellyttävää. Condermanin ja Hedinin (2013) mukaan yhteisopetuksen yhtenä haasteena voi olla se, että laaja-alaisella erityisopettajalla ei ole selkeää roolia yhteisopetuksessa. Tässä tapauksessa laaja-alaisen erityisopettajan potentiaali ja resurssi voi jäädä hyödyntämättä (Conderman & Hedin, 2013, s. 162). Myös Takalan (2016) mukaan erityisopettajan jatkuva avustava rooli voi johtaa siihen, ettei erityisopettajan resurssi täyty toivotulla tavalla (Takala, 2016b, s. 63). Pulkkinen ja Rytivaara (2015) ovat myös nostaneet esille avustavan opetuksen mallissa olevat haasteet. Heidän mukaansa avustavan yhteisopetuksen toteutuksessa tulisi olla tarkkana, ettei roolit vakiintuisi siten, että toinen opettajista avustaa jokaisella kerralla (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26).

Lisäksi Palmu, Kontiainen ja Malinen (2017) ovat ilmaisseet, että joillekin opettajille esimerkiksi avustavassa roolissa oleminen jatkuvasti voi olla epämiellyttävää (Palmu, Kontiainen & Malinen, 2017, s. 67).

”... jos on pelkästään esim tommosta avustavaa opetusta ni se on niinkö ehkä jotenki semmosta epämiellyttävää niinkö molemmille että jompikumpi jos sattus olemaan pelkästään tämmönen avustava nin ehkä siinä kokis sillain jotenki semmosta että tekeekö oikein tätä työtä että ku on opettaja ja jos kokoajan on ns avustavassa roolissa että ei tuu se oma tavallaan ajatus siinä ja opettajuus ehkä tuu näkyville jos ois kokoajan...” (EO1)

” Ehkä toi avustava opetus on semmonen, että siinä on vaarana, että siitä erityisopettajasta voi tulla ohjaaja ja taas ohjaajan tehtävä on taas eri kuin erityisopettajan tehtävä...” (EO4)

Opettajien kokemusten mukaan haastavaksi koettiin, jos opettajat olivat epätasa-arvoisessa roolissa toisiinsa nähden. Lisäksi kielteiseksi kokemukseksi nousi tiedon puute yhteisopetuksesta. Yhteisopetuksen kokeminen enemmän taakaksi, kuin hyödyksi saattoi vaikuttaa kielteisesti yhteisopetusta kohtaan. Malisen ja Palmun (2017a) mukaan haasteina yhteisopetuksessa on nähty, mikäli opettajat ovat epätasa-arvoisessa roolissa toisiinsa nähden (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Yhteisopetuksen pitäisi perustua opettajien tasa-arvoisuuteen (Saloviita, 2016a, s. 20). Flujit, Bakker ja Struyf (2016) ovat nostaneet esille, että haasteita voi syntyä, mikäli opettaja koki oman yhteisopetuksen osaamisensa puutteelliseksi (Flujit, Bakker & Struyf, 2016, s. 9). Yhteisopetuksessa huonosti voivat ja rutinoituneet työparit olisi hyvä tunnistaa. Tämä voi johtaa siihen, että opettaja kokee yhteisopetuksen enemmän kuluttavaksi kuin antavaksi (Louhela-Risteelä, 2016, s. 88). Kaikki opettajat eivät koe yhteisopetusta antoisaksi, vaan se voidaan kokea liian työlääksi. Tämän takia jotkut opettajat eivät välttämättä halua ryhtyä siihen (Kempinen, 2016, s. 131).

” Jos opettajalla on hyvin vahva persoona ja haluaa määrätyn laista tyyliä opettaa nii eihän siinä toinen opettaja sovi muuta kuin apuopettajaksi.”(LO2)

”...tuli yhteisopettajuus, niin kuka meille opetti mitä se yhteisopettajuus on?”(LO4)

” Ja opettajan näkökulmasta tietysti, jos sitten työpariksi sattuu nii, ettei kemiat ja ajatukset välttämättä kohtaa nii hyvin ni se sitä saattaa sitten tulla enempi niinko taakka...” (LO3)

” Voi olla, että on niitä, jotka kokee sen vaikeeksi ajatella, että siellä on toinen opettaja siellä luokassa ja eikä oikein tiedä miten toisen tasavertaisen ammattilaisen kanssa niinku pitäis toimia...” (EO3)

Oppilaan näkökulmasta yhteisopetusta kyseenalaistettiin siten, että mikäli yhteisopetuksen kautta oppilaan tuki ei toteudukaan toivotulla tavalla. Tämä huoli heräsi joidenkin opettajien haastatteluista. Lisäksi opettajia mietitytti yhteisopetuksen kannalta se, että joskus oppilas voi hyötyä enemmän ollessaan välillä pienemmässä ryhmässä, kuin koko ajan yleisopetuksen ryhmässä. Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa nousi myös esille se, että erityisopettajat tasapainoivat sen suhteen, että ovatko he erityisopettajan luokassa vai oppilaiden omassa luokassa (Takala & Saarinen, 2020, s. 239). Myös Ukkola (2016) on nostanut esille, että jotkut oppilaat eivät välttämättä koe niin paljoa onnistumisen kokemuksia yleisopetusryhmässä. Tämän takia joskus voi olla oppilaan kannalta kannattavampaa opiskella myös välillä pienemmässä ryhmässä (Ukkola, 2016, s. 113). Pienryhmäopetus voi sopia joillekin oppilaille paremmin, kun taas joillekin yleisopetuksen ryhmässä opetus on kannattavampaa (Ukkola, 2016, s. 114).

” No varmasti oppilaan näkökulmasta semmonen haaste että jos sitä yhteisopetuksen eri muotoja ei ole käytössä että jos on pelkästään että no kaikki ollaan kokoajan samassa paikassa tavallaan fyysisesti samassa tilassa ettei esimerkiksi ole tätä pistetyöskentelyä tai solupaikkoja tai muuta käytössä ni voi olla että se oppilaan tuki ei toteudu ja sekää ei oo tavallaan niinkö järkevää että se voi olla että joku oppilas oikeesti tarviiki että hän saa välissä esimerkiksi olla pienemmässä ryhmässä...” (EO1)

”Ja joku oppilas voi oikeesti hyötyä siitä, että se on pienemmässä ryhmässä, hän ei kertakaikkiaan pysty kykene opiskelemaan normaalissa luokassa.” (LO2)

”...mä ite ajattelen, että laaja-alaisen erityisopettajan työhön pitää ja pitäis sisällyä erityisopettajuutta, että mahdollisuus opettaa oppilaita pienen ryhmässä ja mahdollisesti jopa niin että on niitä hetkiä, että voi opettaa vain yhtä oppilasta.” (EO3)

”Koska se on mun mielestä sitä laaja-alaisuutta ja sen oppilaan tuentarpeisiin vastaamista, että en näe että se ois mielekästä että erityisopettaja ois aina luokassa vaan kyllä siinä pitää olla näitä muitaki vaihtoehtoja silloin jos oppilas sitä tarvii.” (EO3)

Opettajien kokemusten kautta ilmeni, että joillekin oppilasryhmille yhteisopetus ei välttämättä ole sopivaa. Tässä tilanteessa toinen opettaja koettiin enemmän häiriöksi, kuin hyödyksi. Joillekin oppilasryhmille voi sopia paremmin yksi opettaja. Lisäksi yhteisopetuksen muodosta, tiimiopetuksesta, puhuttaessa erään opettajan kokemuksen kautta nousi esille se, että vaarana tiimiopetuksessa voi olla opetuksen meneminen sekavaksi. Kun opettajat vuoropuhelun tavoin opettavat asiaa, voi joku oppilas kokea opetuksen epäselväksi. Takalan (2016b) mukaan yhteisopetuksen negatiivisena puolena voidaan pitää myös esimerkiksi opettajien erilaisia opetustyyliä. Nämä erilaiset opettamisen tyylit voivat häiritä jotakin oppilasta, jolloin yhden opettajan opetus voisi olla luokalle parempi vaihtoehto (Takala, 2016b, s. 63).

”Siinä [tiimiopetuksessa] vaan kyllä täytyy olla aika tarkkana, ettei se mee sekavaksi, olen sitä mieltä. Se voi olla oppilaalle aika sekavan kuulosta, et jos puhutaan päällekkäin tai jos silleen se, tavallaan se kumpaan se focus siinä kiinnittyy”(EO3)

”Se on yksinkertaisesti niin, että jos siihen tulee toinen opettaja siihen tilaan ja opettaa joitakin oppilaita ja tulee kovalla äänellä opettamaan, niin toiset oppilaat häiriintyvät hirveen hyvin. Niin toistaseksi mä oon kyllä kannattanu sitä, että meillä oppilaat lähtee tonne erityisopettajan luokse.” (LO4)

5.2 Opettajien kokemuksia tekijöistä, jotka vaikuttavat toimivaan yhteisopetukseen

Seuraavassa taulukossa (3) on kuvattu, haastattelujen pohjalta nousseet tekijät esille, jotka opettajien mielestä voivat vaikuttaa toimivaan yhteisopetukseen. Tämäkin taulukko on tehty sisällyksenanalyysin mallin mukaisesti. Yhdistävänä luokkana on opettajien kokemuksia tekijöistä, jotka vaikuttavat toimivaan yhteisopetukseen. Pääluokiksi muodostui resurssit, suunnittelu, johdon tuki, oppilasryhmä, toimintakulttuuri, oppimisympäristö, opettajan osaaminen, opettajan halu toteuttaa yhteisopetusta, opettajan pedagogiset näkemykset, opettajien persoonat ja opettajien yhteistyötaidot. Seuraavaksi avataan aineistosta nousseita pääluokkia ja niihin sisältyviä yläluokkia. Tässä luvussa yläluokat on alleviivattu selkeyden vuoksi.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Resurssien määrä Hyvät resurssit Rajalliset resurssit Koulun resurssit	Resurssien määrä	Resurssit	Opettajien kokemuksia tekijöistä, jotka vaikuttavat toimivaan yhteisopetukseen
Tarvittava suunnittelu-aika Yhteisen suunnitteluajan löytäminen Suunnittelun aika ja paikka	Suunnittelu-aika	Suunnittelu	
Yhteinen suunnittelu Suunnittelu toimivaan yhteisopetukseen Isompien kokonaisuuksien suunnittelu	Yhdessä suunnittelu		
Uuden työparin kanssa enemmän suunnittelua Tutun työparin kanssa vähemmän suunnittelua	Työpari		
Koulun johto mahdollistaa yhteisopetuksen Lukujärjestystekniset asiat Rehtorin näkemys yhteisopetuksesta	Koulun johdon näkemys yhteisopetuksesta	Johdon tuki	
Oppilasryhmälle ei sovi yhteisopetus Oppilasryhmälle sopii yhteisopetus	Oppilasryhmän tuntemus	Oppilasryhmä	
Oppilaan tuntemus Tieto oppilaan tuen tarpeista	Oppilaan tuen tarve		
Koulun toimintakulttuuri kannustaa ja tukee yhteisopetusta Toimintakulttuuri muokataan tukemaan yhteisopetusta Toimintakulttuuriin kuuluu yhteiset säännöt kaikille	Koulun toimintakulttuuri	Toimintakulttuuri	
Toimintakulttuuriin kuuluu opettajien selkeät roolit luokassa Luokan toimintakulttuuri tukee yhteisopetusta	Luokan toimintakulttuuri		

Tila hankaloittaa yhteisopetusta Ei käytännöllistä tilaa yhteisopetukselle	Oppilaiden työskentelytila	Oppimisympäristö	Opettajien kokemuksia tekijöistä, jotka vaikuttavat toimivaan yhteisopetukseen
Yhteisopetukseen liittyvä koulutus Opettajan ammattitaito Riittämätön tieto yhteisopetuksesta	Yhteisopetuksen osaaminen	Opettajan osaaminen	
Työkokemuksen luoma varmuus omasta opettajuudesta	Työkokemus		
Tahtotila yhteisopetukseen Asenne yhteistyöhön Halu sitoutua	Halu yhteisopetukseen	Opettajan halu toteuttaa yhteisopetusta	
Yhteiset pedagogiset näkemykset Liian erilaiset näkemykset pedagogiikasta Toisen pedagogiikan ymmärrys	Pedagogiikka	Opettajan pedagogiset näkemykset	
Persoonat voivat edesauttaa yhteisopetusta Persoonat voivat hankaloittaa yhteisopetusta	Opettajien persoonat voivat vaikuttaa yhteisopetuksen toteuttamiseen	Opettajien persoonat	
Tilan antaminen toiselle Erilaisen opettajuuden hyväksyminen Luottamus toista kohtaan Otetaan molemmat huomioon tasapuolisesti Kuunnellaan toista Joustavuus Työparin arvostus Kunnioitus toista opettajaa kohtaan Molempien opettajien vahvuuksien hyödyntäminen Näkökulmanottokyky Valmis oppimaan ja kokeilemaan uutta Rohkeus myös epäonnistumiseen	Yhteistyötaidot	Opettajien yhteistyötaidot	

Taulukko 3. Tekijät, jotka opettajien kokemuksista saattoivat vaikuttaa toimivaan yhteisopetukseen.

Resurssit

Opettajien kokemusten mukaan resursseilla ja niiden määrällä on suuri merkitys yhteisopetuksen toteutumiselle. Viisi opettajaa kahdeksasta nosti esille resurssien vaikutuksen yhteisopetukselle. Murawskin ja Hughesin (2009) mukaan resurssit ovat yksi yleisimmistä huolen aiheista yhteisopetuksen toteuttamiseen liittyen (Murawski & Hughes, 2009, s. 269). Myös Malinen ja Palmu (2017a) nostivat esille, kuinka yhteisopetuksen resurssien tarkastelu tulisi ottaa huomioon jo ennen varsinaisen yhteisopetuksen aloittamista. Heidän mukaansa jokaisen koulun täytyisi pohtia aina koulukohtaisesti koulun omia resursseja ja sitä, minkälaista yhteisopetusta resursseilla olisi mahdollista toteuttaa (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Lisäresurssit eivät ole kuitenkaan aina välttämättömiä yhteisopetuksen toteutumiselle, vaan jo aiemmin käytössä olevat resurssit pitäisi olla mahdollista pystyä uudelleen hyödyntämään yhteisopetusta kannattavalla tavalla (Ahtiainen, Rytivaara, Malinen, Palmu, Kontinen, Pulkkinen & Saarenketo, 2017, s. 62). Solis, Vaughn, Swanson ja Mcculley (2012) totesivat tutkimuksessaan yhteisopetuksesta, että resurssien yleinen puute koettiin yhteisopetusta vaikeuttavan tekijänä (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 505).

” No resurssit tietysti, jos se on resurssoitu, mulla on tänä vuonna kääks kuus tuntia resurssoitu erityisopetusta ja viime vuonna mulla oli yks tunti ni kyllä siinä niinkö yhteis ehkä nyt pikkusen eri levelillä ko viime vuonna ku tunteja on kuitenkin verran paljon enempi...” (LO3)

”... mulla on vain vastuulla 5 luokkaa eli se vähentää heti sitä kontaktia eli jos mulla ois 10 luokkaa niin en mä pystyis millään tekemään yhteisopettajuutta kaikkien kanssa..”(EO2)

Suunnittelu

Yhteisopetuksen toimivan toteutumisen kannalta nousi vahvasti esille yhteisopetuksen suunnittelu. Kaikissa haastatteluissa puhuttiin suunnittelusta; suunnitteluajasta, yhdessä suunnittelusta tai työparin merkityksestä suunnittelussa. Takala (2016b), Palmu, Kontinen ja Malinen (2017) ovat myös todenneet, että suunnittelu on yksi yhteisopetuksen kulmakivistä (Takala, 2016b, s. 65; Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66). Dahlgrén ja Partanen (2012) pitävät yhteisopetuksen yhtenä edellytyksenä suunnitelmallisuutta. Lisäksi heidän mielestään lukujärjestyksessä tulisi olla kiinteänä osana yhteisopetuksen yhteinen suunnittelu (Dahlgrén & Partanen, 2012, s.

248). Yhteisen suunnittelun kautta opettajat luovat omat toimintamallinsa ja käytäntönsä, johon yhteinen opetus perustuu (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Yhteisopetuksen rajallinen suunnittelu-aika onkin nähty usein haasteena yhteisopetuksessa (Malinen & Palmu, 2017a, s. 66). Solisin, Vaughnin, Swansonin ja Mcculleyn (2012) yhteisopetusta koskevassa tutkimuksessa olleiden opettajien mukaan yhteistä suunnittelu-aikaa pidettiin välttämättömänä toimivan yhteisopetuksen kannalta (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 505).

”... mun mielestä se on se yhteisen ajan löytäminen se yks haaste...” (EO3)

”No näinhän se on se asia, että jos ei yhdessä suunnittele, niin ei voi yhdessä tehdä. Kyllä se jonkulaisen suunnittelun aina vaatii. Ja oli se sitten, miten tahansa, mutta että suurin ongelmahan tässä on se ajan riittäminen, että mistä se aika revitään siihen.” (EO2)

”Semmonen selkeä yhteinen aika, joka toistuu, koska muuten se menee hirvittävän leväperäiseksi, että jos suunnitellaan tai vaikka kahvitauolla tehdään näin, niin siinä kaiken kiireen keskellä se saattaa unohtua ne jutut eli päätettäis joku määrätty aika, keskiviikkosin aamulla klo8 tavataan aina joka keskiviikko ja kartotetaan tilanne.” (LO2)

”... tietenki jos on pitempään opettanu toisen kanssa ni se muodostuu helpommaksi ja helpommaksi se yhdessä opettaminen, silloin ei tarvi nii paljon sitä suunnittelu-aikaa...” (LO1)

Johdon tuki

Neljässä haastattelussa mainittiin myös johdon ja sen tuen merkityksestä yhteisopetuksen toteuttamiselle. Opettajien kokemusten mukaan rehtorin ja koulun johdon näkemys yhteisopetuksesta vaikutti myös yhteisopetuksen toteutumiseen. Koulun johdon tukea ja myönteistä suhtautumista pidetään yhtenä merkittävimmistä asioista yhteisopetuksen toteutumisen kannalta (Malinen & Palmu, 2017a, s. 11). Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007) pitävät johdolta tulevaa tukea yhtenä tärkeänä tekijänä toimivalle yhteisopetukselle (Scruggs, Mastropieri & McDuffie,

2007, s. 393). Johdolla on myös mahdollisuus edesauttaa ja valmistella yhteisopetuksen aloittamista tarjoamalla erilaisia koulutuksia niin laaja-alaisille erityisopettajille kuin luokanopettajille (Weiss & Lloyd, 2003, s. 39).

”... ois hyvä, että koulu, jotenki johdolta ois selkeät linjaukset yhteisopetukselle. Sitä markkinoitais, tehkää yhdessä, mutta jos sitä ei markkinoida mitenkään, eikä esimerkiksi koulu panosta ollenkaan siihen, että olisi suunnittelu aikaa, niin tuota tai jos ei ole tahtotilaa laaja-alaisella tai luokanopettajalla, eikä löydy sitä yhteistä aikaa siihen hommaan. Kyllähän se on silloin mahdoton tehtävän. Silloin kannattaakin opettaa itseksensä.” (LO2)

”...lisäksi tietenki tämmönen rehtorin tuki, johdon tuki, elikkä he jotenki nä-kevät sen tärkeäksi, kannustavat sitä, lukujärjestykselliset asiat tukee sitä, ihan niinku käytännön ratkasut. (EO3)

Oppilasryhmä

Yhteisopetuksen toimivuuden kannalta myös oppilasryhmän merkitys nostettiin esille. Opettajat toivat haastatteluissa esille sen, miten he pitävät tärkeänä yhteisopetusta suunnitellessa ja toteuttaessa oppilasryhmän tuntemusta sekä tuen tarpeiden huomiointia. Nämä asiat nousivat esille neljässä eri haastattelussa. Yhteisopetuksen toimivuuden kannalta tulee ottaa huomioon oppilaiden tuen tarpeet, ja niihin soveltuvat yhteisopetuksen pedagogiset menetelmät (Malinen & Palmu, 2017a, s. 10). Myös Thousand, Villa ja Nevin (2006), sekä Brown, Howerter ja Morgan (2013) tutkimuksissaan ovat todenneet, että yhteisopetus ja sen muodot tulisi valita siten, mikä soveltuu parhaiten oppilaiden tuen tarpeisiin (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 243; Brown, Howerter & Morgan, 2013, s. 87).

”... Se riippuu ryhmästä, se riippuu todella paljon ryhmästä. Et ei voi ehkä sanoa sillä tavalla et tää toimii tai tää ei toimi. Vaan se pitää räätälöidä sen oppilasryhmän mukaan...” (EO2)

” Eli mietittävä, mitä se lapsi tarvitsee, mikä on hänen haasteensa, mikä siinä oppimisessa on vaikeaa, onks se yksittäinen asia, ja sen mukaisesti ku se on mietitty se mahdollinen pulma, niin mietitään sitten että mikä tähän on paras toimintamalli...” (EO4)

Toimintakulttuuri

Toimintakulttuuri nähtiin yhtenä vaikuttavana tekijänä yhteisopetuksen toimivuuden kannalta. Opettajien mielestä, niin koulun toimintakulttuuri, kuin luokan toimintakulttuurikin vaikuttavat toimivaan yhteisopetukseen. Toimintakulttuuri nousi esille seitsemässä eri haastattelussa. Toimintakulttuuri ja sen muutokset lähtevät yleensä rakentumaan sellaisen koulunhenkilökunnan kautta, jotka haluavat kokeilla ja kehittää toimintakulttuuria yhteisopetuksen suuntaan (Saarenketo, 2016, s. 98). Yhteisopetuksen toimiva toteutuminen edellyttää toimintakulttuuria, joka tukee yhteisopetusta (Saarenketo, 2016, s. 106).

” Sitte koko koulun asenne ja toimintakulttuuri, että jos se kannustaa sen tyyppiseen toimintaan ja ollaan valmiita, avoimia ja uskotaan jotenki siihen omaan tekemiseen niin, että uskalletaan jakaa sitä jopa jonku toisen kanssa...” (EO3)

”... semmonen toimintakulttuuri siihen, että niin ei ole pelkästään se yksi opettaja vaan meillä on tämmönen opettaja tiimi...” (EO1)

Oppimisympäristö

Kaksi opettajaa toivat esille, kuinka oppilaiden oppimisympäristöllä oli merkitystä yhteisopetusta toteuttaessa. Opettajat olivat kokeneet, ettei joissakin kouluissa oppilaiden työskentelytila tukenut toimivan yhteisopetuksen toteutumista. Osborne (2013) on todennut, että uudet avoimet oppimisympäristöt voisivat tarjota paremman mahdollisuuden yhteisopetuksen toteuttamiseen (Osborne, 2013, s. 3). Avoimissa oppimisympäristöissä tilan sekä ryhmän jakaminen voi helpottaa yhteisopetuksen näkökulmasta katsoen (Osborne, 2013, s. 3).

”Eli kun meillä on nää tilat esimerkiksi semmosia, että ei voi jakaa mitenkään...”
(LO4)

”Se on semmonen toinen haaste, että monet vanhemmat koulut ei tue semmosta yhteisopettajutta, esimerkiksi mejän koulu ni meillä ei kaikki luokat oo kauheen toimivia siihen yhteisopetukseen...” (LO1)

Opettajan osaaminen

Opettajan osaaminen ilmaistiin yhteisopetuksen osaamisen ja työkokemuksen kautta neljässä eri haastattelussa. Opettajat kokivat, että näillä tekijöillä oli vaikutusta toimivaan yhteisopetukseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat nostaneet esille koulutuksen tarpeen yhteisopetukseen liittyen, jotta yhteisopetus olisi mahdollisimman tehokasta ja toimivaa. Näissä tutkimuksissa monet opettajat olivat kokeneet, ettei perinteisellä luokanopettajalla ollut riittävästi asiantuntemusta yhteisopetuksesta, vaan he olisivat kaivanneet ylimääräistä koulutusta yhteisopetukseen liittyen (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 505; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, s. 394). Riccin, Zetlinin ja Osipovan (2017) tutkimus osoitti, että varhaiset yhteisopetuksen kokemukset edesauttoivat myöhemmän yhteisopetuksen toteuttamista ja osaamista (Ricci, Zetlin & Osipova, 2017, s. 15).

”Ja minun mielestä ne [yhteisopetuksen koulutukset] on sillain hyödyllisiä koska ne helpottaa sitä yhteistyön alottamista kun saa jonkun semmosen idean tai käsitöksen että mistä semmosen voi alottaa ja ylipäättään että miksi semmosta kannattais tehdä.” (EO1)

”... opetusvuosia takana ihan hyvä määrä, nii on aika sinällään varma omista tai siis tavallaan se oma opettajuus on rakentunu sillä tavalla semmoseksi varmaksi, että tietää minkälainen opettajana mä haluan olla ja miten mä haluan opettaa ja sitte tuota nykyään uskaltaa helpommin sanoa omia ehdotuksia myös muillekin opettajille, että tehdäänpäs tää asia sittenkin näin, että minä koen, että tämä ois niinku hyvä juttu. Että työkokemuksen kautta, ja totta kai niitten yhteis-opettajuus kokemusten kautta...” (LO2)

Opettajan halu toteuttaa yhteisopetusta

Opettajan halua toteuttaa yhteisopetusta korostettiin neljässä eri haastattelussa. Monen opettajan mielestä opettajan tahtotilalla on suuri merkitys siihen, että toteuttaako hän yhteisopetusta. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) mukaan yksi tärkeimmistä lähtökohdista yhteisopetukselle onkin opettajan henkilökohtainen kiinnostus ja halu toteuttaa yhteisopetusta (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 11). Lisäksi Dahlgrén ja Partanen (2012) ovat nostaneet esille, että opettajan motivaatio sekä halukkuus toteuttaa yhteisopetusta ovat tärkeässä osassa yhteisopetuksen toteuttamisen kannalta (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249). Opettajien omilla asenteilla, uskomuksilla ja käsityksillä on suuri merkitys toimivan yhteisopetuksen kannalta (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012, s. 505). Opettajien omat asenteet, uskomukset ja käsitykset vaikuttavat opettajien motivaatioon, joka voi näkyä myös yhteisopetuksen laadussa. (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, s. 2012, 505).

”Se on enemmänki semmonen asenne ja halu, että haluaako tehdä yhteistyötä.”

(LO4)

” ...jos on opettajalla itellä semmonen tahtotila, että haluaa kokeilla yhteisopetusta ja järjestetään sitä suunnittelu aikaa siihen, niin se on varmasti yks mahdollistaja...” (LO2)

Opettajan pedagogiset näkemykset

Opettajien pedagogisilla näkemyksillä ja pedagogiikalla oli haastattelujen mukaan vaikutusta yhteisopetukseen. Neljä opettajaa mainitsivat siitä, että pedagogisten näkemysten olisi hyvä olla edes jollakin tasolla yhteneväiset. Muuten yhteisopetuksen toteutuminen voi vaikeutua heidän mielestään. Palmu, Kontinen ja Malinen (2017) pitävät tärkeänä, että opettajat sopivat yhteisistä toimintatavoista sekä pedagogisista menetelmistä (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66). Dahlgrén ja Partanen (2012) ovat myös nostaneet esille, että opettajien olisi hyvä keskustella pedagogisista arvoistaan sekä kasvatuksellisista näkemyksistään ennen yhteisopetuksen toteuttamista (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 249).

” mä aattelin että se on semmonen yhteinen pedagoginen keskustelu. Se on niinku kaiken lähtökohta, on se, että yhdessä mietitään, että mitä me niinku pedagogisesti asioista ajatellaan, mikä on se tausta, minkälaisia asioita me arvostetaan, miten me oppilaita kohdataan, mitä me painotetaan, eli tällöinen yhteinen keskustelu on niinku jotenki se ehkä kaikista tärkein asia, mistä se koko niinku se iso kokonaisuus lähtee liikkeelle” (EO4)

” ...niinkö yhteiset näkemyksen ja yhteinen semmonen ajatus siitä mihin se luokan oppiminen on menossa ja mitkä ne tavoitteet on.” (LO3)

” kaikesta ei tarvi olla samaa mieltä, perustellusti voi olla erimieltä, mutta se pedagoginen pohja pitää olla riittävän yhtenevä, jotta se niinku se opetus onnistuu...” (EO4)

Opettajien persoonat

Haastatteluista korostui opettajien persoonien vaikutus yhteisopetuksen toteuttamiseen. Jokaisessa haastattelussa tuotiin esille se, että opettajat kokivat persoonan olevan läsnä yhteisopetusta toteuttaessa. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015) nostivat tutkimuksessaan esille tutkimuksessa olleiden opettajien mielipiteitä siitä, miten yhteisopetusta toteuttavan työparin persoona voi vaikuttaa työparin kanssa työskentelyyn. Tässä tutkimuksessa osa opettajista ajatteli, että opettajien erilaiset persoonat tukivat yhteisopetusta. Kuitenkin osa opettajista ajatteli, että yhteisopetuksen toteuttaminen on mielekkäämpää, kun työparina on samantyyppinen persoona (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 12). Pugachin ja Winnin (2011) mukaan opettajien persoonat, jotka eivät sopineet yhteen, aiheuttivat stressiä yhteisopetuksen toteutukseen (Pugach & Winn, 2011, s. 43).

” Tästä persoonasta mä oon puhunu monta kertaa, mutta siis musta vain tuntuu. että se on yks semmonen keskeinen asia. Joidenki kanssa pystytään tekemään ja joku toinen opettaja ei pysty tekemään mitään toisen opettajan kanssa.” (LO2)

” Mut tietenki muutenki mä oon ehkä persoonanaki semmonen että mulle on luontevaa, että mä voin tehdä toisen kanssa yhdessä ja pidänkin siitä että voi yhdessä ideoida ja miettiä asioita.” (EO3)

”... Ja sitten onhan siinä haaste ylipäättään, ku meillä on niin monenlaista tavallaan persoonaa...” (EO1)

Opettajien yhteistyötaidot

Opettajien yhteistyötaitoja ilmaistiin kuudessa eri haastattelussa. Opettajien mielestä esimerkiksi toisen huomioiminen, luottamus toista opettajaa kohtaan, kuunteleminen sekä joustaminen olivat tärkeitä yhteistyötaitoja, jotka auttoivat yhteisopetuksen toimivassa toteuttamisessa. Dahlgrén ja Partanen (2012) ovat nostaneetkin esille, että opettajan edesauttaviin yhteistyötaitoihin kuuluu toiseen opettajaan luottaminen ja hänen ammattitaitonsa arvostus. Lisäksi heidän mielestään tärkeässä roolissa on myös kompromissien tekeminen. (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 248). Luottamus onkin yksi avaintekijöistä toimivaan yhteisopetukseen, mikäli halutaan kehittyä yhteistyöopetuksen malleissa (Pulkkinen & Rytivaara, 2016, s. 29). Luottamuksen saatuttua opettajilla on helpompi toteuttaa toimivaa yhteisopetusta (Takala & Saarinen, 2020 s. 235). Pulkkinen ja Rytivaara (2015) ovat korostaneet aidon kuuntelemisen merkitystä yhteisopetusta toteuttavien opettajien välillä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26). Mikäli toinen opettajista ei halua keskustella tai neuvotella yhteisten tuntien säännöstä ja tavoista, voi tämä hankaloittaa yhteisopetuksen toteuttamista (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26).

” Pitää antaa toiselle tilaa, ja hyväksyä erilainen opettajuus ja yritetään antaa arvoa toisen toimintatavoilla ja semmonen luottamus pitää olla niinkö sitä työparia kohtaan. Että olen kuullu semmosia tarinoita, että tuota jompikumpi opettaja, niinku sanoin silloin aiemminkin, nii on tuonut sitä omaa tyylää ehkä liian voimakkaasti esille, niin se saattaa asettaa haasteita siihen yhteisopettajuuteen.” (LO2)

”...kun ammattilaisia tässä ollaan ja ammattilaisten pitää tulla toimeen keskenään. Vaikka olis huono päiväki. ” (LO4)

”... pitää pystyä ne yhteiset käytännöt luomaan, jotta se homma toimii...” (EO4)

5.3 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tulosten kokoavassa lopputarkastelussa ja johtopäätösten luvussa tiivistetään keskeiset tutkimustulokset ja tarkastellaan niitä vielä tutkimuskysymysten kautta. Tutkielmassa oli kaksi tutkimuskysymystä: 1. Millaisia kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla ja luokanopettajilla on heidän välisestä yhteisopetuksesta inklusiivisessa luokassa ja 2. Mitkä tekijät opettajien mielestä vaikuttavat yhteisopetuksen toteutumiseen.

Tutkimusaineiston tuloksien perusteella laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien kokemukset voitiin jakaa positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin yhteisopetuksesta. Positiivisia kokemuksia oli huomattavasti enemmän, kuin negatiivisia. Kahdeksasta haastattelusta jokainen opettaja toi positiivisia kokemuksiaan yhteisopetuksesta. Yhteensä positiivisia kokemuksia yhteisopetuksesta mainittiin viisikymmentäyksi (51). Aineiston perusteella opettajien positiiviset kokemukset voitiin jakaa hyötyihin opettajalle ja hyötyihin oppilaalle. Negatiivisia kokemuksia nousi esille myös kaikissa haastatteluissa, mutta negatiivisista kokemuksista mainittiin seitsemäntoista (17). Myös negatiiviset kokemukset voitiin kahtia aineiston perusteella: haasteiksi opettajalle ja haasteiksi oppilaalle.

Tutkielman tuloksissa *opettajien kokemat hyödyt* yhteisopetuksesta olivat hyvin monipuolisia. Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteisopetuksesta hyödyksi nähtiin opettajalle muun muassa opettajien kuormituksen jakaminen, toiselta opettajalta saatu tuki, erilaisten opetusmenetelmien toteuttamisen mahdollistuminen sekä tuen monipuolistuminen. Opettajien kokemukset yhteisopetuksen *hyödyistä oppilaalle* olivat myös monitahoisia. Oppilaalle eniten hyödyksi nähtiin laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetuksesta se, että oppilas pystyy olemaan osana omaa ryhmäänsä ja saamaan tuen suoraan omaan luokkaansa. Lisäksi muun muassa oppilaan arviointi paranee, opetus ja tuki ovat parempaa, oppilaiden huomioiminen onnistuu paremmin ja koko luokka saa laaja-alaisen erityisopettajan tuen, kun yhteisopetusta toteutetaan laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä.

Dahlgrén ja Partanen (2012, s. 237) ovat nostaneet samoja asioita esille yhteisopetuksen hyödyistä opettajan näkökulmasta. He muun muassa ovat todenneet, että hyötynä yhteisopetuksesta on työn jakaminen sekä toiselta opettajalta saatu tuki (Dahlgrén & Partanen, 2012, s. 237). Lisäksi Pulkkinen ja Rytivaara ovat tutkimuksessaan tuoneet esille, että yhteisopetuksen kautta pystyy toteuttamaan sellaisia asioita, mitä ei yksin välttämättä pystyisi (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 9). Oppilaan näkökulmasta yhteisopetuksen hyödyt ilmenivät samantyyppisinä myös aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Scruggs, Mastropieri ja Mcduffie (2007, s.

411) ovat nostaneet tutkimuksessaan esille yhteisopetuksen hyötyjä tarkastellessaan muun muassa sen, että yhteisopetuksen kautta oppilas saa enemmän huomiota, kun opettajia on luokassa useampi. Lisäksi heidän tutkimuksessaan ilmeni oppilaan tuen paraneminen sekä tuen saaminen suoraan oppilaan omaan luokkaan (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007, s. 411).

Haasteita opettajalle yhteisopetuksesta nähtiin tutkielmamme tuloksien perusteella esimerkiksi silloin, kun opettajat kokivat olevansa epätasa-arvoisessa roolissa toisiinsa nähden sekä, kun opettajien roolit eivät vaihdelleet. Opettajat kokivat haasteeksi yhteisopetuksen myös silloin, kun yhteisopetus koettiin enemmän taakaksi, kuin hyötyä antavaksi. Lisäksi jos opettajien resurssit eivät tulleet hyödynnettyä yhteisopetuksessa toivotulla tavalla, nähtiin se haasteena opettajille. Opettajien kokemukset yhteisopetuksen tuomista *haasteista oppilaalle* nivoutuivat eniten huoleen siitä, jos oppilaan tarvittava tuki ei toteudukaan toivotulla tavalla yhteisopetuksen kautta. Lisäksi opettajat pohtivat sitä, että oppilas voi tarvita välillä myös pienempää ryhmää työskentelyynsä, eikä yhteisopetuksessa välttämättä pystytä jakautumaan tarpeeksi pieniin ryhmiin. Osa opettajista koki, että yhteisopetus ei ehkä kuitenkaan ollut sopivin ratkaisu niille oppilaille, joille keskittymisen kannalta sopi paremmin vain yksi opettaja. Joillakin opettajilla oli kokemus myös siitä, että jotkut oppilaat saattoivat kokea yhteisopetuksen sekavaksi.

Haasteiden osalta aikaisemmissa tutkimuksissa ilmeni samanlaisia teemoja. Malinen ja Palmu (2017) olivat nostaneet haasteeksi yhteisopetuksen kannalta opettajalle, mikäli opettajilla oli epätasa-arvoinen rooli toisiinsa nähden. Lisäksi esimerkiksi Takalan (2016b) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan ollessa pelkästään avustavassa roolissa, voi erityisopetuksen resurssi jäädä hyödyntämättä (Takala, 2016b, s. 63). Oppilaalle haasteeksi aikaisemmissa tutkimuksissa nousi esille esimerkiksi se, että yhteisopetuksen kautta oppilas ei välttämättä saa opiskella pienemmässä ryhmässä, vaikka hän saattaisi siitä hyötyä enemmän (Ukkola, 2016, s. 113).

Toisen tutkimuskysymyksemme tuloksiin nousi opettajien haastatteluista paljon erilaisia vaikuttavia tekijöitä yhteisopetuksen toteutumiseksi. Tekijöitä nousi yhteensä yksitoista (11) kappaletta. Näitä tekijöitä olivat resurssit, suunnittelu, johdon tuki, oppilasryhmä, toimintakulttuuri, oppimisympäristö, opettajan osaaminen, opettajan halu toteuttaa yhteisopetusta, opettajan pedagogiset näkemykset, opettajien persoona sekä opettajien yhteistyötaidot. Monella näistä tekijöistä oli suora vaikutus myös toisiin tekijöihin. Esimerkiksi johdon tuki voi vaikuttaa suoraan resursseihin, mikä taas voi näkyä opettajien yhteisen suunnitteluajan mahdollistajana. Jokaisessa kahdeksassa haastattelussa eivät nousseet kaikki asiat esille, mutta esimerkiksi suun-

nittelu oli sellainen tekijä, joka ilmaistiin jokaisessa haastattelussa. Lisäksi jokaisessa haastattelussa opettajat mainitsivat jotenkin sen, että toimivan yhteisopetuksen toteutumiseen vaikuttaa itse työpari. Työpariin liittyviä tekijöitä olivat esimerkiksi opettajien pedagogiset näkemykset, persoonat ja yhteistyötaidot.

Tuloksissa *resurssit* nousivat esille resurssien määränä ja kuinka resurssit voivat vaikuttaa yhteisopetuksen toteutumiseen. *Suunnittelusta* mainittiin muun muassa silloin, kun opettajat nousivat esille yhteisen suunnittelun merkityksen yhteisopetuksen kannalta sekä yhteisen suunnittelujan löytämisen haasteet. *Johdon tuki* nähtiin merkittävänä tekijänä yhteisopetuksen toteutumisen kannalta. Tähän vaikuttivat johdon näkemys yhteisopetuksesta, joka osaltaan saattoi liittyä myös siihen, toteutetaanko koulussa yhteisopetusta. *Oppilasryhmä* nousi tuloksissa esille siten, että oppilasryhmän tuntemus sekä oppilaan tuen tarve määrittivät esimerkiksi yhteisopetuksen toteuttamisen menetelmiä tai sitä missä määrin yhteisopetusta toteutettiin luokassa. Lisäksi *toimintakulttuuri* mainittiin silloin, kun puhuttiin koulun toimintakulttuurista, sekä luokan toimintakulttuurista. Yhteisopetusta tukevalla toimintakulttuurilla nähtiin positiivinen vaikutus yhteisopetuksen toteuttamiseen. *Oppimisympäristö*, varsinkin oppilaiden työskentelytila, tuotiin esille yhteisopetuksen toteuttamisen vaikuttavana tekijänä. Mikäli tila hankaloitti yhteisopetusta tai tarvittavaa tilaa ei ollut, vaikeutti se yhteisopetuksen monipuolista toteuttamista.

Opettajien osaaminen tuotiin esille työkokemuksen ja yhteisopetuksen osaamisen kautta. Jos opettajalla oli koulutuksia yhteisopetuksesta tai työkokemusta opettajana työskentelystä, saattoi se vaikuttaa myönteisesti yhteisopetuksen toteuttamiseen. Lisäksi niin kirjallisuudessa, kuin tutkielmamme tuloksissakin, nousi esille *opettajan oma halu toteuttaa yhteisopetusta*. Jos opettajalla oli tahtotila yhteisopetukseen, todennäköisesti se edesauttoi yhteisopetuksen toteutumisessa. *Opettajan pedagogiset näkemykset* mainittiin siten, että opettajien mielestä olisi hyvä, jos pedagogiset näkemykset olisivat edes joiltakin osin yhteneväisiä. Mikäli opettajien pedagogiset näkemykset olivat liian erilaiset, nähtiin se haastavana tekijänä yhteisopetuksen toteutukselle. *Opettajien persoonat* saattoivat opettajien mukaan olla vaikuttavana tekijänä yhteisopetuksen toteuttamisessa. Opettajien persoonat nähtiin edesauttavana tai hankaloittavana tekijänä yhteisopetuksen toteuttamisen kannalta. *Opettajien yhteistyötaidot* tulivat esille monissa eri yhteyksissä. Tärkeimpinä yhteistyötaitoina pidettiin joustavuutta, toisen huomioon ottamista, kuuntelutaitoa, luottamusta sekä toisen arvostusta.

Tutkimustuloksiksi saadut tekijät vastasivat myös melko paljon aikaisimpien yhteisopetuksesta tehtyjen kirjallisuuden sekä tutkimuksien tutkimustuloksia. Esimerkiksi Scurgs, Mastropieri

ja McDuffie (2007) ovat tutkineet yhteisopetusta kattavasti. Heidän tutkimuksessaan tuli samoja tekijöitä esille, jotka koettiin merkittäviksi yhteisopetuksen toteutuksen kannalta. Varsinkin suunnittelu-aika, johdon tuki, työpari ja koulutus nousivat esille sellaisiksi tekijöiksi, jotka koettiin vaikuttavimpina tekijöinä yhteisopetuksen toteutumiseksi. He myös totesivat tutkimuksessaan siitä, miten yhteisopetukseen vaikuttavat tekijät ovat sidoksissa toisiinsa. Suurimpana tekijänä tutkimuksessa nähtiin johdon tuki, joka saattoi vaikuttaa suoraan muihinkin tekijöihin. Esimerkiksi johdon tuki näkyi lukujärjestysteknisissä asioissa, joka näkyi taas suunnitteluajan mahdollistajana (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, s. 411). Myös laajasti yhteisopetusta tutkineet Solis, Swanson, Vaughn ja McCulley (2012, s. 505) ovat todenneet resurssien, suunnitteluajan, opettajan oman halun yhteisopetukseen sekä koulutuksen vaikuttavan yhteisopetuksen toteutumiseen. Suomalaisissa tutkimuksissa esimerkiksi Saloviita (2016) sekä Pulkkinen ja Rytivaara (2015) ovat nostaneet myös johdon tuen merkityksestä yhteisopetukselle. Kuitenkin näissä tutkimuksissa he ovat korostaneet, johdon tuen lisäksi, yhteisopetuksen vapaaehtoisuutta, jossa korostuu opettajan oma halu toteuttaa yhteisopetusta (Saloviita, 2016, s. 155; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 11).

6 Pohdinta

Tutkielman viimeisessä pääluvussa pohditaan tarkemmin tutkielman toteutusta ja sen eri vaihteita. Lisäksi tuodaan esille tutkielman mahdolliset rajoitteet sekä ehdotuksia mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Tässä luvussa avataan myös meidän yhteistä matkaamme ja ajatuksia, mitä pro gradu- tutkielman tekeminen yhdessä mahdollisti meille. Aihe tuntui meille molemmille merkitykselliseltä ja tärkeältä, koska toinen meistä valmistuu laaja-alaiseksi erityisopettajaksi ja toinen luokanopettajaksi. Oli mielenkiintoista, tehdä tutkielmaa eri koulutustaustojen kautta ja yhdistää myös nämä molemmat näkökulmat tutkielmamme aiheeseen. Koemme, että olemme saaneet paljon irti ja oppineet uutta. Lisäksi ammatillinen osaaminen on kehittynyt juuri siitä syystä, että olemme nähneet ja kuulleet toisen ”opettajaryhmän” näkökulmaa aiheeseen liittyen.

Pro- gradu tutkielman tekemiseen mahtui paljon erilaisia vaihteita. Saimme useita onnistumisen kokemuksia ja oivalluksia, mutta välillä oli myös haasteita. Suurimmaksi osaksi tutkielman tekeminen oli palkitsevaa ja antoisaa. Suurimpana huolena koimme COVID-19 pandemian aiheuttamat haasteet. Pandemia on näkynyt myös opetuslalla ja opettajien jaksaminen on ollut paljon puheen aiheena. Myös meitä mietitytti opettajien jaksaminen, ja sitä kautta olimme huolissamme siitä, miten saisimme kerättyä aineiston niin, ettemme kuormittaisi opettajia entisestään. Olimme valmistautuneet, että aineiston keräämiseen tulisi menemään paljon aikaa ja haastateltavien saaminen voisi olla haasteellista. Varasimmekin tähän vaiheeseen hyvin aikaa ja onneksi tutkielmaamme pääsi lopulta osallistumaan tarvittava määrä opettajia. Lisäksi poikkeusolojen takia teimme haastattelut etänä. Mielestämme saamamme aineisto oli kattava ja laadukas, eikä etähaastattelu näkynyt mielestämme aineistossa. Saimme mielestämme luotua etähaastatteluun avoimen ja hyvän ilmapiirin, joka puolestaan edesauttoi haastattelun toteuttamista.

Kaiken kaikkiaan tutkielman toteutus onnistui mielestämme hyvin. Tutkimusaineiston keräsimme teemahaastattelemalla laaja-alaisia erityisopettajia ja luokanopettajia. Haastatteluista saimme mielestämme hyvän aineiston tutkielmaamme varten, mutta koemme myös, että ne antoivat meille paljon myös tulevaa opettajan ammattia varten. Kokeneiden opettajien kokemuksia ja näkemyksiä oli antoisaa päästä kuulemaan, koska ne herättivät paljon hyviä ajatuksia tulevaan työhön. Haastattelut mielestämme menivät hyvin ja osaltaan tähän saattoi vaikuttaa viime keväänä yhdessä tehty Kvalitatiivisen jatkokurssin pilottitutkimus. Silloin jo pääsimme

yhdessä toteuttamaan pientä tutkielmaa ja työskentelemään myös yhdessä. Tämä varmasti edesauttoi myös pro gradu- tutkielman tekemisen aloittamista ja sen sujuvaa toteuttamista, koska meille oli entuudestaan tuttua työskentely toisen kanssa. Keskustelimme alusta asti avoimesti tutkimusaiheestamme ja laadimme yhdessä tutkielmallemme yhteiset tavoitteet siten, että kummankin ajatukset otettiin huomioon. Tutkielman jokaisessa vaiheessa, kävimme jatkuvaa keskustelua ja pohdintaa, jonka kautta saimme uutta ja laajempaa näkökulmaa tutkielmaamme.

Olemme itse tyytyväisiä tutkielmamme otantaan, vaikka se olisikin voinut olla suurempi. Koemme, mikäli tutkielman otanta olisi ollut suurempi, olisi tutkielmaamme todennäköisesti voinut tulla vielä monipuolisempaa aineistoa. Yleisesti tutkielmaamme osallistuneiden opettajien asenne yhteisopetusta kohtaan oli positiivinen. Tähän voi vaikuttaa se, että todennäköisimmin tutkielmaamme osallistui semmoisia opettajia, joita tämä aihe kiinnostaa. Voi olla, että opettajat, jotka ajattelevat aiheesta kriittisemmin ovat jääneet aineistosta pois, koska tutkielmaamme osallistuminen oli vapaaehtoista. Kuitenkin mielestämme saimme monipuolisen ja kattavan aineiston, vaikka haastateltavia olikin kahdeksan.

Tutkielmamme kannalta tai jatkotutkimusta ajatellen, olisi mielenkiintoista tutkia yhteisopetusta myös oppilaiden näkökulmasta. Mielestämme kävi tämä oppilaiden näkökulman tutkiminen yhteisopetukseen liittyen. Miettiessämme tämän toteutuksen mahdollisuuksia, poikkeusajan takia, päätimmekin keskittyäkin opettajien kokemuksiin. Mielestämme kävi, että olisimme tietysti voineet lähettää oppilaille kyselylomakkeen, mutta meitä nimenomaan kiinnosti tehdä haastattelut ja koimme sen poikkeusoloissa olevan erittäin vaikeasti toteutettavissa. Itse emme löytäneet paljoa tutkimuksia oppilaiden kokemuksista yhteisopetukseen liittyen, joten tämä voisi olla jatkotutkimuksen kannalta merkittävä aihe.

Pidämme siis tutkielmamme toteutusta ja sen saatuja tuloksia kattavina sekä monipuolisina. Tutkielmastamme saadut tulokset vastaavat melko pitkälti aiempien tutkimuksien tuloksia. Tästä syystä koemme, että tutkimuksemme tulokset ovat myös luotettavia. Halusimme tutkimustuloksia tarkastellessamme nostaa esille useita haastatteluista nousseita suoria lainauksia eri opettajilta, koska koimme myös niiden tuovan lisää luotettavuutta tutkimustuloksiimme. Tämän myötä lukija näkee monipuolisesti useita eri suoria lainauksia, joiden pohjalta tutkimuksen tulokset ovat muotoutuneet. Tutkielmassamme on käytetty kotimaisten tutkimusten lisäksi runsaasti englanninkielisiä kansainvälisiä lähteitä ja tutkimuksia, joiden tuloksiin olemme pystyneet viittaamaan myös tämän tutkielman tuloksia. Esimerkiksi Yhdysvalloissa erityisluokat lakautettiin 1970-luvulla, mikä on jo silloin johtanut yhteisopetuksen käyttöön. Siksi siellä on

tehty laajasti ja pitkään kattavia tutkimuksia yhteisopetuksesta (Saloviita, 1999, s. 14). Saloviitan (1999) mukaan Yhdysvalloissa on paljon kokemusta ja tietämystä yhteisopetuksesta (Saloviita, 1999, s. 14).

Mielestämme tutkielmaamme saimme monipuolisesti opettajien positiivisia ja negatiivisiakin kokemuksia yhteisopetuksesta. Lisäksi koemme, että tutkielmassamme saadut yhteisopetukseen vaikuttavat tekijät ovat selkeästi tuotu tutkielmassamme esille. Tutkimustuloksia pystyi vertaamaan aiempien tutkimusten tutkimustuloksiin ja niistä löytyi yhtäläisyyksiä. Suurimaksi osaksi tutkielmamme tulokset opettajien kokemuksista olivat positiivisia, mutta yhteisopetukseen vaikuttavia tekijöitä tarkastellessa voi huomata sen, kuinka moniulotteinen yhteisopetus on ja siihen vaikuttavia tekijöitä on paljon. Mielestämme tästä voisi todeta sen, että yhteisopetuksella on paljon positiivista annettavaa niin oppilaalle, kuin opettajallekin. Kuitenkin monen tekijän olisi hyvä olla kunnossa, jotta yhteisopetus olisi mahdollisimman toimivaa.

Tutkielmamme ja sen tutkimustulokset saivat meidät pohtimaan yhteisopetuksen tulevaisuuden näkymiä. Tutkiessamme yhteisopetuksen kirjallisuutta, meidät yllätti se, että yhteisopetuksen juuret juontuvat Suomessa jo 1980-luvulle. Yhteisopetuksen ajatusta tuotiin Suomeen peruskoulu-uudistuksen myötä Opetushallituksen taholta, jolloin sitä tarjottiin luokattomien erityisopettajien työmuodoksi (Ahvenainen, 1983, s. 86). Opettajat kokivat jo silloin, että yhteisopetuksella pystyttiin vastaamaan kolmeen tärkeään seikkaan (Saloviita, 2013, s. 120). Parantamaan työrauhaa, auttamaan heikompien oppilaiden tunteiden hallintaa ja helpottamaan opettajan työtaakkaa (Saloviita, 2013, s. 120). Saloviita on aikaisemmin todennut, ettei ajatus kuitenkaan sen kummemmin ottanut ”tuulta purjeisiin”, vaan 1980-luvun lopulla yhteisopetus jäi odottamaan uutta tuloaan (Saloviita, 2013, s. 120). Suomessa yhteisopetuksesta ei kirjoitettu yli 20-vuoteen, mutta nyt tällä hetkellä siitä kirjoitetaan enemmän kuin koskaan aikaisemmin (Saloviita, 2013, s. 120). Niin kuin aikaisemmin tutkielmassamme on noussut esille, inklusiio ja muut muutokset voivat olla osana siihen, että yhteisopetuksen mahdollisuuksista on kiinnostuttu uudelleen. Luulemme, että tulevaisuudessa yhteisopetus tulee olemaan vahvasti yhtenä opetuksen muotona laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välillä. Varsinkin jos ajattelemme inklusiivista luokkaa, jossa on monen eri tuen tarpeisia oppilaita, laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteinen tuki on suotavaa. Lisäksi ajattelemme, että yhteisopetuksessa, niin kuin kaikessa muussakin opetuksessa tulisi ajatella oppilaiden etua ja heidän tarpeitaan.

Lähteet

- Aarnio, S. & Kilpimaa- Lipasti, N. (2016). Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016) *Samanaikaisopetus, suunnitelmia ja työtapoja*. (s. 45–56). Juva: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. (s. 113–160). Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Yhuneberg, H. *Samanaikaisopetus on mahdollisuus, Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/ksh:file/download/83615fc492a9c46ba71460027d46bf5417ca3eeb/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
- Ahtiainen, R., Rytivaara, A., Malinen, O-P., Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen, J., & Saarenketo, T. (2017). Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa: (toim.) Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 38–62). Niilo Mäki Instituutti: Vaasa.
- Ahvenainen, O. (1983). *Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus*. Tutkimusselosteita, 42. Helsinki; Kouluhallitus.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special education needs*. Centre for Education, University of Manchester <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Brown, N.B., Howerter, C. S., & Morgan, J. J. (2013). *Tools and Strategies for Making Co-teaching Work*. *Intervention in School and Clinic*, 49 (2), 84–91. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.839.6547&rep=rep1&type=pdf>
- Carter, N. (2006). *Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities*. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University. 60–70. [http:// doi:10.3200/psfl.54.1](http://doi:10.3200/psfl.54.1).

- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). *Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. Support for Learning*, 33(1), 38–51. <http://doi: 10.1111/1467-9604.12190>
- Conderman, G., & Hedin, L. R. (2013). *Co-Teaching With Strategy Instruction*. *Intervention in School and Clinic*, 49 (3), 156–163. [https://elementaryeducation.buffalostate.edu/sites/elementaryeducation.buffalostate.edu/files/uploads/Student%20Teaching/Co%20Teaching/Conderman_Hedin.%20Co-Teaching%20with%20Strategy%20Instruction%20\(2\).pdf](https://elementaryeducation.buffalostate.edu/sites/elementaryeducation.buffalostate.edu/files/uploads/Student%20Teaching/Co%20Teaching/Conderman_Hedin.%20Co-Teaching%20with%20Strategy%20Instruction%20(2).pdf)
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. (2012.) *Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet*. Teoksessa: (toim.) Oja, S. *Kaikille kelpo koulu - Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (2012.) (s. 227–251). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). *Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success*. *The High School Journal*, 86(4), 1–13. <http://doi: 10.1353/hsj.2003.0007>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). *Yhdenvertaisuus ja moninaisuus*. Teoksessa (toim.) Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus –Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas?* Teoksessa Toim. Valli, R. (2018). *Ikkunoita ja tutkimusmetodeihin 1*. (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa: (toim.) Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 27–44). PS-kustannus: Juva.
- Flujit, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). *Team-reflection: the missing link in co-teaching teams*. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>

- Friend, M., and L. Cook, (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 2nd Ed. White Plains, New York: Longman. https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27 <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gately, S., and F. Gately. 2001. “Understanding Co-Teaching Components.” *Teaching Exceptional Children* 33 (4): 40–47. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. *Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions*. *Teaching and Teacher Education* 25 (2), 285–296. <http://doi:10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf
- Hallituksen esitys (HE) 109/2009. (s. 11–12) ja (s. 16–17) https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_109+2009.pdf
- Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013700.pdf>
- Helander, M. (2015). Perusopetuksen maksuttomuus ja oppilaiden yhdenvertaisuus. Teoksessa (toim.) Hakalehto, S. *Lapsen oikeudet koulussa*. (s. 88–131). Helsinki: Hansaprint Oy.
- Henderson, C., Beach, A. & Famiano, M. 2009. *Promoting instructional change via co-teaching*. *American Journal of Physics* 77 (3), 274–283. <http://doi:10.1119/1.3033744>
- Hirsjärvi, S. (2009a). Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa (toim.) Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. *Tutki ja kirjoita*. (s. 191–220). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009b). Tutkimuksen reliäabelius ja validius. Teoksessa (toim.) Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. *Tutki ja kirjoita*. (s. 231–233). Helsinki: Tammi.

- Howard, L. & Potts, E. A. (2009). *Using Co-Planning Time: Strategies for a Successful Co-Teaching Marriage*. Teaching Exceptional children plus. Volume 5, Issue 4, March 2009. 2–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967747.pdf>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). *Preparing teachers for inclusive classrooms*. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535–542. <https://doi:10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kartern, T. J. & Murawski, W. W., (2020). *Co-teaching Do's, Don'ts, and Do Betters*. Library of Congress Cataloging in Publication Data: Alexandria.
- Kamens, M. W. (2007). *Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers*. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 30(3), 155–166. <https://doi.org/10.1177/088840640703000304>
- Kemppinen, M. (2016). Minulla olisi idea yhteistyöstä – lähdetkö mukaan? Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016) *Samanaikaisopetus, suunnitelmia ja työtapoja*. (s. 45–56). Juva: PS-kustannus.
- Kyrö-Ämmälä & Lakkala, S. (2018). Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. e-Erika, *Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. 30–36. https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS- kustannus: Vantaa
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: (toim.) Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 29–50). PS-kustannus: Juva.
- Lampi, H. Sillanrakentajan työtä. e-Erika, *Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. 37–42. https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_2_2018-s.pdf
- Lee, Y-J. & Recchia, S. 2016. *Early Childhood Inclusion*. YC: Young Children, 71(5), 79–84. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.5.79?seq=1>
- Lehtomaa, M. (2005) *Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen*. Teoksessa: (toim.) Perttula, J., Latomaa, T. (2005) *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 163–194). Dialogia Oy: Tartu.

Louhela- Risteelä, V. (2016). *Samanaikasiopetuksesta yhteiseen opettajuuteen*. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016.) *Samanaikaisopetus- Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 75–88) PS-kustannus: Jyväskylä.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). *Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior*. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52. <https://doi:10.1016/j.tate.2012.08.006>

Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017a). *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti: Vaasa

Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017b). *Näkökulmia yhteisopettajuuteen*. *Oppimisen ja oppimisen erityislehti*, 2017, Vol. 27. No. 3. Niilo Mäki-säätiö. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>

Marttila, M. (2016). *Seikkailupedagogiikkaa kolmen opettajan voimin*. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016) *Samanaikaisopetus, suunnitelmia ja työtapoja*. (s. 135–143). Juva: PS-kustannus.

Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa- Inklusioreitti ja yhdessä oppimisen edellytykset*. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf>

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa: (toim.) Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, (2015). *Erytispedagogiikan perusteet*. (s. 75–102). Bookwell Oy: Juva.

Morgan, J. L. (2016). *Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist*. *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 12, No. 1, 2016. 40–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095368.pdf>

Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!*. Corwin Press. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452219332>

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). *Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change*. *Preventing School Failure*:

Alternative Education for Children and Youth, 53(4), 267–277.
<https://doi:10.3200/psfl.53.4.267-277>

Mäkelä, K. (1990). *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa: (toim.) Mäkelä, K. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. (s. 42–61). Painokaari Oy: Helsinki.

Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus. <https://docplayer.fi/8920323-Aimo-naukkarinen-osallistavaa-koulua-rakentamassa-tutkimus-yleisopetuksen-koulun-ja-erityiskoulun-yhdistymisen-prosessista.html>

Nichols, S. C., & Sheffield, A. N. 2. (2014). *Is there an elephant in the room? Considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers*. National Forum of Applied Educational Research Journal, 27(1), 31-44. https://docuri.com/download/sandra-cooley-nichols-and-adriane-n-sheffield-both-the-university-of-alabama-article-is-there-an-elephant-in-the-room-considerations-that-administrators-tend-to-forget-when-facilitating-inclusive-practices-among-general-and-special-education-teachers-national-forum-of-applied-educational-research-journal-271amp2-2014-william-allan-kritsonis-phd-editor-in-chief-national-forum-journals-founded-1982-wwwnational-forumcomarticle-6-sandra-cooley-nichols_59c1e8caf581710b286cd355_pdf

Oja, S. (2012). *Oppilaan tuki*. Teoksessa: (toim.) Oja, S. (2012). *Kaikille kelpo koulu- Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 35–62). PS-kustannus: Jyväskylä.

Opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Osborne, M. (2013). *Modern Learning environments*. <https://www.shaker.org/Downloads/Modern-Learning-Environments.pdf>

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. (2017). *Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa*. Teoksessa: (toim.) Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuusnäkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 65–78). Niilo Mäki Instituutti: Vaasa.

Perttula, J. (2005). *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tietenteoria*. Teoksessa: (toim.) Perttula, J., Latomaa, T. (2005) *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 116–162). Dialogia Oy: Tartu.

- Porter, G. L. 2014. *A Recipe for Successful Inclusive Education: Three key Ingredients Revealed*. *Interacções* 10 (33), 10–17. <https://doi.org/10.25755/int.6729>
- Pugach, M. C., & Winn, J. A. (2011). *Research on Co-Teaching and Teaming: An Untapped Resource for Induction*. *Journal Of Special Education Leadership*, 24(1), 36-46. <https://sped708.files.wordpress.com/2014/07/pugach-winn.pdf>
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. (2017). *Yhteisopetusta tukevat rakenteet*. (toim.) Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 26–35). Niilo Mäki Instituutti: Vaasa.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Grano Oy: Helsinki <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Pölönen, K. (2015). *Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa- soveltamiskäytäntöä länsi- ja sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012-2015*. Teoksessa: (toim.) Hakalehto, S. (2015). *Lapsen oikeudet koulussa*. (s. 206–251). Hansaprint Oy 2015: Helsinki.
- Rees, C. A. B., & Roth, W. -M. (2019). *Discourse forms in a classroom transitioning to student-centered scientific inquiry through co-teaching*. *International Journal of Science Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1571649>
- Ricci, L. A., Zetlin, A., & Osipova, A. V. (2017). *Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation*. *Teacher Development*, 21(5), 687–703. <https://doi:10.1080/13664530.2017.1293561>
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2016). *Jakamalla enemmän*. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016) *Samanaikaisopetus, suunnitelmia ja työtapoja*. (s. 57–68). Juva: PS-kustannus.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/1/978-951-39-4927-3.pdf>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). *Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa: (toim.) Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 15–24). Niilo Mäki Instituutti: Vaasa.

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

Saarenketo, T. (2016). Samanaikaisopetuksen kulttuurista ei halua pois. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016.) *Samanaikaisopetus- Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 89–107). PS-kustannus: Jyväskylä.

Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Atena.

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

Saloviita, T. (2016a). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016) *Samanaikaisopetus, suunnitelmia ja työtapoja*. (s. 17–36). Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2016b). Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016) *Samanaikaisopetus, suunnitelmia ja työtapoja*. (s. 147–161). Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T., & Takala, M. (2010). *Frequency of co-teaching in different teacher categories. European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. <http://doi:10.1080/08856257.2010.513546>

Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: (toim.) Ikonen, O. & Krogerus, A. (2009) *Ainutkertainen oppija- Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja

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

Seppälä-Pänkäläinen, Tarja 2009. *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf>

- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). *“I knew that she was watching me”*: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13(5), 481–498. <https://doi:10.1080/13540600701561695>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). *Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset*. *Kasvatus & Aika*, 14 (1), 26–43.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. Julkaistu: *Education in the North*, 25(1-2) (2018). https://www.abdn.ac.uk/education/documents/journals_documents/Issue_25/issue_2_for_vol_25/EITN_Article_TeacherEducation_in_the_Arctic_Sirkko_Takala_Wickman.pdf
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). *Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching*. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. doi:10.1002/pits.21606
- Somma, M. (2018). *From segregation to inclusion: special educators’ experiences of change*. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464070>
- Takala, M. (2016a). *Inklusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa (toim.) Takala, M. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–20). Gaudeamus Oy: Helsinki University Press.
- Takala, M. (2016b). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa (toim.) Takala, M. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 58–71). Gaudeamus Oy: Helsinki University Press.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. *Mahdoton inklusio- tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus. E-kirja.
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). *Opettajan toimijuus muutoksessa- Yhteisopetusta pienin askelin*. Työelämän tutkimus- Arbetslivsforskning 18 (3) – 2020. <https://journal.fi/tyoelaman-tutkimus/article/view/97976/55985>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2006). *The many faces of collaborative planning and teaching*. *Theory into Practice* 45(3), 239–248. http://doi:10.1207/s15430421tip4503_6

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018), *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, M. (2016). Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016.) *Samanaikaisopetus- Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 37–44). Juva: PS-kustannus.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis- fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: (toim.) Toikkanen, J. & Virtanen, A. (2018). *Kokemuksen tutkimus VI*. Kirjaksi.net: Vaajakoski. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1#page=65

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Ukkola, P. (2016). *Samanaikaisopetus- erityisopetuksen uusi valoisa tulevaisuus*. Teoksessa: (toim.) Saloviita, T. (2016.) *Samanaikaisopetus- Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 109–120). Juva: PS-kustannus.

Viitala, R. (2018). *Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus*. Teoksessa (toim.) Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.

Vilpas, P. (2018). *Kvantitatiivinen tutkimus*. Metropolia. <https://users.metropolia.fi/~pervil/kvantsu/Moniste.pdf>

Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003). *Conditions for Co-teaching: Lessons from a Case Study. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/088840640302600104>

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S., & Bergen, T. C. M. (2008). *Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982–1002. [http://doi: 10.1016/j.tate.2007.11.003](http://doi:10.1016/j.tate.2007.11.003)

Liite 1

Pro-Gradu Teemahaastattelun runko

1. Taustatiedot?

- Luokanopettaja vai laaja-alainen erityisopettaja?
- Paljonko sinulla on työkokemusta opettajana?
- Kuinka paljon sinulla on kokemusta yhteisopetuksesta joko luokanopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan välillä?
- Mille luokille yhteisopetusta olet toteuttanut?
- Määrittääkö koulu yhteisopetuksen määrän laaja-alaisen erityisopettajan / luokanopettajan kanssa?
- Onko sinulla opintoja/koulutusta, jotka koet hyödylliseksi yhteisopetuksen kannalta?

2. Millaisena koet omat valmiutesi yhteisopetukseen laajalaisen erityisopettajan kanssa/luokanopettajan kanssa?

3. Minkälaisista yhteisopetuksen muodoista sinulla on kokemusta? Luokanopettajan kanssa/laaja-alaisen erityisopettajan kanssa?

- esimerkiksi:
- avustava opetus
 - täydentävän opetuksen muoto
 - pysäkkityöskentely/rinnakkain opetus
 - tiimiopetus
 - vai jotain muuta?

→ Mikä yhteisopetuksen muoto on mielestäsi toiminut ja mikä ei luokanopettajan kanssa/laaja-alaisen erityisopettajan kanssa?

- #### 4. Mitä pidät tärkeänä yhteisopetusta 1. suunnitellessa, 2. toteuttaessa ja 3. oppilaiden arvioinnissa laaja-alaisen erityisopettajan tai luokanopettajan kanssa?
- #### 5. Mitä hyötyjä näet yhteisopetuksesta luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan välillä inklusiivisessa luokassa?

- ”oppilaan näkökulmasta ja opettajan näkökulmasta?”
6. Mitä haasteita näet yhteisopetuksesta luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan välillä inklusiivisessa luokassa?
 - ”oppilaan näkökulmasta ja opettajan näkökulmasta?”
 7. Mitkä tekijät mielestäsi vaikeuttavat yhteisopetusta laaja-alaisen erityisopettajan tai luokanopettajan kanssa?
 8. Mitkä tekijät mahdollistavat yhteisopetuksen laaja-alaisen erityisopettajan tai luokanopettajan kanssa?
 9. Miten luokan toimintakulttuuria olisi hyvä muokata yhteisopetuksen suhteen? Vai tarvitseeko?
 10. Millaisena näet yhteisopetuksen tulevaisuuden?