



Käräjäoja Sanna & Leponiemi Alina

"Erilaiset oppijat rikastuttavat" – Huoltajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta
inklusiivisessa luokassa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”*Erilaiset oppijat rikastuttavat*” – Huoltajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa (Käräjäoja Sanna, Leponiemi Alina)

Pro gradu -tutkielma, 45 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2023

Inklusio on näkynyt suomalaisessa koulutuspolitiikassa jo 1990-luvulta alkaen. Inklusiolla pyritään edistämään kaikkien oppilaiden oppimista, kasvamista ja osallisuutta oppimisympäristössä. Yhteisopettajuus on yksi inklusiivisen opetuksen muoto, jolla tarkoitetaan kahden opettajan toteuttamaan yhteistä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Yhteisopettajuus edellyttää hyvää yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Hyvin toteutuessaan yhteisopettajuudessa kumpikin opettaja pääsee näyttämään omaa osaamistaan ja vahvuuttaan, kun he luottavat toisiinsa ja saavat tukea opettajuuden jakamiseen. Yhteisopettajuuden lisäksi opettajat tekevät yhteistyötä kodin kanssa. Kodin ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeä osa oppilaan koulupolkua ja osa koulun toimintakulttuuria. Kotien ja koulun yhteistyöstä säädetään Perusopetuslaissa (PerOpL 628/1998) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan huoltajien kokemuksia ja käsityksiä yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Aineisto kerättiin Webropol -kyselylomakkeella, johon vastasi 12 huoltajaa Pohjois-Pohjanmaalta. Aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysillä fenomenografisella tutkimusotteella.

Tutkielman tulokset osoittavat, että huoltajien käsityksissä yhteisopettajuus inklusiivisessa luokassa näkyy hyvänä ilmapiirinä, opettajien työssä jaksamisena, opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa sekä suvaitsevaisuudessa. Huoltajat käsittivät yhteisopettajuuden lisäävän oppilaiden myönteistä suhtautumista erilaisuuteen ja mahdollistavan toimivan opettajaoppilassuhteen. Yhteisopettajuuden hyötyinä huoltajat kokivat tuen toteutumisen oppilaan omassa ryhmässä ja opetusryhmän heterogeenisyyden. Tukea saatiin nopeasti, mutta erityinen tuki koettiin osin riittämättömäksi. Positiivisena koettiin useamman aikuisen läsnäolo luokassa, joka mahdollistaa opetusryhmien muunneltavuuden. Kodin ja koulun yhteistyö jakautui henkilökohtaiseen, yleiseen ja yhteiseen viestintään sekä positiiviseen kokemukseen yhteistyöstä. Huoltajat kokivat yhteistyön olevan hyvää ja riittävää, vaikka sen vaikuttavuus tuen toteutumiseen oli joidenkin kohdalla heikkoa. Yhteistyö kodin ja koulun välillä hoidettiin pääsääntöisesti Wilma viesteillä ja puhelimitse sekä kasvokkain tapaamisilla.

Tutkielmaemme perusteella yhteisopettajuus inklusiivisessa luokassa näyttäytyy pääosin positiivisena asiana huoltajille. Huoltajien esiin tuoma huoli liittyi tuen riittävyyteen inklusiivisessa luokassa. Eri tuen portaalla olevat oppilaat tarvitsevat monenlaisia tuenmuotoja ja riittävästi resursseja tuen toteutumiseen. Huoltajien kokemusten mukaan yhteisopettajuus on toimiva opetusmuoto inklusiivisessa luokassa, mutta ei ole ainoa ratkaisu inklusion toteuttamiseen.

Avainsanat: Yhteisopettajuus, inklusio, kodin ja koulun yhteistyö, fenomenografia

University of Oulu
Faculty of Education

"Different learners enrich" – Parent's perceptions and experiences of co-teaching in an inclusive classroom. (Käräjäoja Sanna, Leponiemi Alina)

Master's thesis, 45 pages, 2 appendices

March 2023

Inclusion has been seen in Finnish education policy since the 1990s. The goal of inclusion is to promote the learning, growth, and participation of all students in the learning environment. Co-teaching is one form of inclusive teaching, which refers to the joint planning, implementation, and evaluation of teaching by two teachers. Co-teaching requires good collaboration and interaction. When co-teaching is well executed, both teachers can use their skills and strengths as they trust each other and receive support for sharing their teaching responsibilities. In addition to co-teaching, teachers also collaborate with families. Cooperation between home and school is an important part of a student's school path and part of the school's operating culture. The cooperation between families and schools is regulated by the Basic Education Act (BEA 628/1998) as well as in the basic education curriculum framework.

In this thesis, the experiences, and perceptions of parents regarding co-teaching in an inclusive classroom and collaboration between home and school are examined. The data was collected through a Webropol questionnaire, which was answered by 12 parents from North Ostrobothnia. The data analysis was performed using content analysis with a phenomenographic research approach. The results of the study indicate that the parent's perceptions of co-teaching in an inclusive classroom show a good atmosphere, the sustainability of teachers' work, the interaction between the teacher and the student, and tolerance. Parents understood that co-teaching enhances student's positive attitudes towards diversity and enables an effective teacher-student relationship. The benefits of co-teaching that parents experienced included support being carried out within the student's own group and the heterogeneity of the teaching group. Support was received quickly, but some felt that the special support was insufficient. The presence of several adults in the classroom was experienced positively allowing the flexibility of the teaching groups. The collaboration between home and school was divided into personal, general, and common communication, and a positive experience of cooperation. Parents felt that the cooperation was good and sufficient, although its impact on the implementation of support was weak in some cases. Cooperation between home and school was mainly handled through Wilma messages and phone calls, and face-to-face meetings. Based on our study, co-teaching in an inclusive classroom appears to be a mostly positive thing for parents. The concern raised by parents was related to the adequacy of support in an inclusive classroom. Students at different levels of support need various forms of support and sufficient resources for support to be implemented. According to the parents' experiences, co-teaching is a functional teaching method in an inclusive classroom, but it is not the only solution to implementing inclusion.

Keywords: Co-teaching, inclusion, home school collaboration, phenomenography

Sisältö

Sisältö	4
Johdanto	5
Inklusio	8
2.1 Inklusio Suomessa.....	9
2.2 Kolmiportainen tuki peruskoulussa	10
Yhteisopettajuus	12
3.1 Yhteisopettajuus ja sen tarjoamat hyödyt.....	13
3.2 Opettajien yhteistyö ja inklusio.....	17
Kodin ja koulun yhteistyö	19
4.1 Kodin ja koulun yhteistyön rakentuminen	20
4.2 Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon moninaisuus	21
Tutkimuksen toteutus	24
5.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	24
5.3 Tutkimusaineiston keruu kyselylomakkeella	25
5.4 Aineiston analyysi	26
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	31
Tutkimustulokset	34
6.1 Huoltajien käsitys yhteisopettajuudesta.....	34
6.1.1 Opettajien yhteistyö ilmapiirin ja työssäjaksamisen tukena	34
6.1.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.....	35
6.1.3 Suvaitsevaisuus	35
6.2 Yhteisopettajuus oppilaan kehitykselle ja oppimiselle huoltajien käsityksissä	36
6.2.1 Tuen toteutuminen.....	36
6.2.2 Opetusryhmän muokkaaminen.....	38
6.3 Huoltajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyön toteutumisesta ja toteuttamisesta yhteisopettajuuden näkökulmasta	39
6.3.1 Henkilökohtainen viestintä.....	39
6.3.2 Yhteinen ja yleinen viestintä.....	39
6.3.3 Kokemus yhteistyöstä.....	39
Pohdinta	41
Lähteet	46

Johdanto

Suomessa tärkein lähtökohta perusopetukselle on laadukas opetus ja ammattitaitoiset opettajat (Kokko, 2021). Opettajan työ pohjautuu aina normitettuihin asiakirjoihin ja opetuksen järjestämistä ohjaa valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 11). Opetussuunnitelmaan on kirjattuna kaikki opetuksen järjestämistä koskevat tavoitteet ja sisällöt oppiaineittain, mutta inklusiota ei suoraan mainita opetussuunnitelman perusteissa, vaan todetaan perusopetusta kehitettävän inklusioperiaatteen mukaisesti (OPH, 2016, s. 17). Kunnat laativat omat paikalliset opetussuunnitelmat valtakunnallisten opetussuunnitelmien pohjalta, sekä koulukohtaiset toimintasuunnitelmat (Kokko, 2021).

Keskustelu inklusiosta jakaa mielipiteitä ja näkemyksiä. Keskustelua käydään niin opettajien, huoltajien ja oppilaiden kesken lukijan puheenvuoroina sanomalehtien kuin sosiaalisen median kanavilla (mm. Palkoaho, 13.9.2022; Ikävalko, 16.9.2022). Suomalaisessa mediassa inklusion on kerrottu ajavan kouluja kaaokseen oppilaiden erilaisten tuen tarpeiden ja niihin vastaamattomuuden vuoksi, ongelmien keskittyessä etenkin alhaisen sosioekonomisen tason alueiden kouluihin (Palkoaho, 13.9.2022). Päivi Pihlaja toteaa Ikävalkon (16.9.2022) haastattelussa inklusiivisuuden olevan ristiriidassa tällä hetkellä vallalla olevan tehokkuuden arvon kanssa, minkä vuoksi inklusio nähdään ongelmana. Saloviita (2012) kärjistää inklusion toimimattomuuden asenteelliseksi ongelmaksi, joka on levinnyt niin koulujen opettajien ja rehtorien keskuuteen kuin myös politiikkaan.

Sirkko (2020) tuo esille miten suomalainen koulutuspolitiikka on jo 1990-luvulta pyrkinyt kehittämään inklusiota. Hänen mukaansa inklusiivinen kasvatus pyrkii edistämään kaikkien oppilaiden oppimista, kasvamista ja osallisuutta oppimisympäristöissä. Ainscow (2007) kuvaa inklusion olevan prosessi, joka vastaa muutokseen ja ohjaa elämään erilaisuuden kanssa, korostaen niiden ryhmien osallisuutta, jotka ovat riskissä syrjäytyä. Tässä prosessissa tunnistetaan inklusion etenemistä haittaavia tekijöitä ja puututaan niihin, jotta kaikille annetaan mahdollisuus olla mukana, oppia ja suoriutua omalla tasollaan (Ainscow, 2007). Inklusiota ja kaikkien koulutus -ajatusta haastaa myös oppilasaineksen eriytyminen ja tuen tarpeiden moninaisuus (Jahnukainen, 2015).

Alajoki (2021) määrittelee inklusion kaikkien oppilaiden yhdessä tapahtuvaksi opiskeluksi joustavin keinoin, jossa huomioidaan oppilaiden erilaiset tuen tarpeet. Hänen mukaansa opiskeluun on tärkeä yhdistää oppilaan aito yhteisöllisyyden kokemus. Alajoki (2021) näkee

tärkeäksi nostaa esille resurssien puutteellisuuden inklusion toteutuksessa Suomessa. Muutosprosessi ja systeemin muutos vaatii vahvaa yhteistyötä, aloitteellisuutta, luovuutta, koordinointia ja kontrollia kuten Alajoki (2021) on todennut. Muutos edellyttää aina tahtotilaa ja tavoitteita, sekä poliittisia ratkaisuja, jotka voivat edistää tai hidastaa inklusion toteutumista (Alajoki, 2021; Kokko, 2021; Sirkko, 2021).

Inklusion arvot, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoittelu, voidaan ajatella universaaleina, mutta niiden toteutuminen vaihtelee suuresti koulusta, maasta ja tutkijasta riippuen (Alajoki, 2021). Keskusteltaessa inklusiosta keskiössä on erilaisuus, tuen tarpeen huomioon ottaminen, jokaisen arvostaminen omana itsenään (Alajoki, 2020; Kokko, 2021; Sirkko, 2021). Alajoki (2021) muistuttaa, että inklusiossa ei ole kyse ainoastaan opetuksen järjestämisestä, vaan sitä koskevaa uudelleen ajattelemista koko koulun työyhteisöltä.

Inklusion toteuttaminen on sidoksissa yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuus on yksi pedagoginen malli oppilaiden oppimisen tukemiseksi (OPH, 2016). Sirkko (2020) määrittelee yhteisopettajuuden yhdeksi inklusiivisen kasvatuksen opetusmetodiksi. Yhteisopettajuudessa kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta yhdessä (Kokko, 2021). Sen juuret ulottuvat aina 1950-luvulle saakka Yhdysvaltoihin, jossa perustettiin suuria opetusryhmiä opettajapulan ratkaisemiseksi (Kokko, 2012). Yhteisopettajuus mahdollistaa tehostetun tuen ja erityisen tuen tarjoamisen yleisopetuksen luokassa (Malinen & Palmu, 2017). Yhdessä toteutettava opetus mahdollistaa monipuolisemman avun ja tuen antamisen oppilaille, ja opettajat saavat tukea toisiltaan ammatilliseen kasvuun (Malinen & Palmu, 2017). Scruggs ja Mastropieri (2017) toteavat tulevien erityisopettajien erittäin todennäköisesti toteuttavan yhteisopettajuutta jossain vaiheessa uraansa ja tämän vuoksi valmistuvien opettajien tulisi olla tietoisia yhteisopetukseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista. Yhteisopetusta toteutetaan monin eritavoin, lähtökohtana tulee olla oppilaan tuen tarve, huomioiden käytössä olevat resurssit, mm. tila, aika, henkilöstö (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020b).

Kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttaa koulun toimintakulttuuri (OPS, 2014, s. 26). Huoltajilla on ensisijainen vastuu siitä, että oppilas suorittaa oppivelvollisuuden (Perusopetuslaki 628/1998, 26§), koulun tehtävänä on tukea koteja kasvatustehtävässään (Perusopetuslaki 1998/628, 3§). Koti on tutkitusti todettu tärkeäksi kasvuympäristöksi, jolla on suora vaikutus oppilaan koulunkäynnin sujuvuuteen (Orrell, 2020). Oppilaan kasvun ja oppimisen tukena merkittävässä roolissa on kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka esitetään perusopetuksen laatukriteereissä. Pohjana yhteistyölle on yhteisten tavoitteiden asettelu ja huoltajien

osallisuuden tukeminen koulun toiminnassa keskinäisen kunnioituksen ilmapiirissä. Hyvälle perustalle on tärkeää ymmärrys yhteistyön tavoitteista ja siitä, millä tavalla yhteistyötä toteutetaan. Yhteistyön toteutus käytännössä on yhdessä sovittuja toimintatapoja, jotka huomioivat erilaiset oppilaat, perheet ja opettajan resurssit. Oppilaiden, joilla on esimerkiksi autismikirjon piirteitä, huoltajilla on tärkeää tietoa lapsestaan, jota opettajat voivat tarvita työssään (Strogilos & Tragoulia, 2013). Huoltajille tarjotaan myös mahdollisuus keskinäiseen yhteydenpitoon osana kodin ja koulun vuorovaikutteista yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 50).

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee inklusiivisen yhteisopettajuusluokan huoltajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tutkimusaihe on ollut pinnalla niin omatyön kautta kuin julkisessa keskustelussa. Toisella tutkielman tekijöistä on omakohtaista kokemusta yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa. Tutkielmallamme haluamme tuoda esiin, miten yhteisopettajuus on vaikuttanut oppilaan koulun käyntiin ja tuen saamiseen inklusiivisessa luokassa ja miten se näyttäytyy huoltajille. Julkisessa keskustelussa esiin nousee enimmäkseen opettajien ja tutkijoiden näkökulma aiheesta. Tutkielma on metodologialtaan fenomenografinen ja pyrimme sillä vastaamaan kysymyksiin, millaisia käsityksiä huoltajilla on yhteisopetuksesta inklusiivisessa luokassa, millä tavalla oppilaat ovat huoltajien kokemusten perusteella hyötynet yhteisopetuksesta sekä minkälaisena yhteisopettajuusluokan opettajien ja huoltajien yhteistyö näyttäytyy huoltajien kokemusten mukaan. Aineisto tutkielmaan on kerätty anonyymillä Webropol kyselyllä kesän 2022 aikana Pohjois-Pohjanmaan kunnan koulun huoltajilta. Käytämme sanaa huoltaja vanhemman sijaan, sillä pidämme sitä neutraalimpana terminä, joka ei ota kantaa vanhemmuuteen ja myös opetussuunnitelman perusteissa käytössä on termi huoltaja.

Inklusio

Inklusion juuret ovat lasten oikeuksien kehityksessä, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteiden toteutumisessa, sekä koulutuksellisen tasa-arvon periaatteessa (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020a). Inklusio pohjautuu Salamancan sopimukseen (UNESCO, 1994), sopimuksessa sovitaan kaikkien lasten oikeudesta koulutukseen omien kykyjen ja kehitystason mukaisesti. Sopimus on koulupoliittinen sopimus, jossa on tuotu julki ensimmäistä kertaa käsitteet inklusio ja inklusiivinen koulu. Salamancan sopimuksessa painotetaan sitä, että tarkastelun kohteeksi otetaan yhteisöön kohdistuvat vaatimukset yksilöiden sijaan (Hakala & Leivo, 2015). Hakala ja Leivo (2015) selventävät Salamancan sopimuksen kohdistavan inklusion nimenoman koskemaan koulun toimintakulttuurin muutosta. Oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja kuulumisen tunteesta niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin ovat olennainen osa inklusiota (Qvortrup & Qvortrup, 2017; Sirkko, 2020). Inklusiota on verrattu sananvapauteen ja demokratiaan, jotka ovat perustavanlaatuisia, luovuttamattomia arvoja, ja nämä kaikki voidaan käsittää ja toteuttaa eri tavoin eri ajan ja paikan konteksteissa (Haustätter, 2014). Myös Slee (2010) tuo esiin inklusion muuttuvan luonteen eri ajassa ulossulkevien käytäntöjen paljastuessa. Rioux (2007) puolestaan liittää koulutuksen osaksi ihmisoikeuksia, lasten mahdollisuutena kasvaa tasavertaiseen asemaan yhteiskunnassa taustasta riippumatta ja Ainscow (2007) kuvaa inklusion olevan suuri ajattelutavan muutos, siitä, millä ryhmillä tai kenellä on oikeus saada koulutusta.

Inklusio on hyvin moninainen käsite, ja se voidaan ymmärtää ja määrittää monin eritavoin. Forlin (2010) nostaa esiin kysymyksen inklusion erityisyydestä tai myytistä, mikä ympäröi inklusion toteuttamista, jonka mukaan inklusiota pystyy toteuttamaan vain erityisesti sitä varten koulutetut ammattilaiset. Slee (2010) painottaa, että inklusio ei toteudu vain opettajia kurssittamalla tai erityispedagogista osaamista lisäämällä vaan se vaatii koulutusjärjestelmän uudelleen ajattelua, sillä koko järjestelmä on rakennettu eksklusion, eli ulossulkemisen, ajatukselle. Suomen peruskoulussa vallitsi pitkään kaksoisjärjestelmä erityisopetuksen ja yleisopetuksen kesken, ja erilaiset oppijat ovat olleet heikommassa asemassa ja heitä on suljettu omiin laitoksiin (Sirkko, ym., 2020b). Tämän vuoksi inklusion eteneminen on ollut Hakalan ja Leivon (2015) mukaan hidasta niin opettajankoulutuksessa kuin hallinnollisissa järjestelmissä ja koulun toimintakulttuurissa. Johtamisen muutosta tarvitaan siihen, että opettajille mahdollistetaan erilaisten opetustapojen ja yhteistyön tekemisen kokeilemistä, ja se edesauttaa koulun toimintakulttuurin muutosta inklusiiviseen suuntaan (Hakala & Leivo, 2015;

Ainscow, 2007). Ainscow (2007) nostaa esiin erillisten ryhmien oman opetuksen tärkeyden myös erityisryhmien omasta tahdosta, kuten viittomakielisten opetuksen omana ryhmänään, jotta kielitaito säilyy. Mutta toisaalta hän korostaa erityisopetuksen tuomista yleisopetukseen.

Inklusiosta puhuttaessa voidaan ajatella, että hyväksyminen johonkin on aina poliittinen teko, jossa käytetään valtaa suhteessa ihmiseen, jolla ei ole vastaavaa kykyä vallankäyttöön (Honkasilta, ym. 2019). Koulun tulisi olla paikka, missä jokainen oppilas voi saavuttaa täyden potentiaalinsa, mutta samalla siellä työskentelevillä ammattilaisilla on valta ja asiantuntijuus sekä velvoite päättää oppilaiden parhaasta, vaikka se olisi ristiriidassa oppilaan oman käsityksen kanssa (Rioux, 2007). Jos ajatellaan inklusionäkemyistä laajemmin, osallisuuden tai sen puuttumisen kokemus on koko kouluyhteisön asia (Alajoki, 2021).

2.1 Inklusio Suomessa

Tällä hetkellä Suomessa on panostettu inklusiota kehittävään peruskouluun (Kokko, 2021). Inklusiiivisen koulun toiminta-ajatuksen perusta tulee pohjautua ajatukseen oikeudenmukaisuudesta ja osallisuudesta, sekä laajentaa ja ylläpitää ajatusta erilaisuuden hyväksymisestä ja kunnioittamisesta (Sirrko, 2020). Arvona inklusio rinnastetaan usein demokratiaan ja yksilön mielipiteen vapauteen, mutta koetaan vaikeaksi toteuttaa käytännössä (Haustätter, 2014). Vaikka nykyisin inklusio on saanut laajaa huomiota ja avointa näkökulmaa koulussa, se edelleen mielletään Suomessa vahvasti osaksi erityiskasvatusta sekä kysymyksiä tuen toteuttamisen paikasta (Hakala & Leivo, 2015; Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2020). Inklusio voidaan nähdä erityisopetuksen siirtymisenä kaikkien oppilaiden yhteiseen opetukseen, jossa toteutetaan kolmiportaista tukea ja näin oppilaan on mahdollista saada tukea oman vertaisryhmänsä mukana (Alajoki, 2021; Järnefelt, 2016). Järnefeltin (2016) mukaan inklusio on sinällään jo sisäistetty käsite, mutta sen todellinen merkitys kouluarjen käytännössä ja yhteistyössä on vielä osittain toteutumatta, sillä pienryhmillä ja erityiskouluilla on kuitenkin edelleen paikkansa, jos oppilaan lähikoulu ei voi tarjota turvallista ja monimuotoista opetusta, jota oppilas tarvitsee (Takala, ym., 2020a).

Koulussa tapahtuvalla kasvatuksella ja opetuksella on aina perustehtävä, johon tähdätään erilaisilla tavoitteilla ja päämäärillä (Salovaara & Honkonen, 2013). Yleisesti ajatellaan, että koulun tärkein tehtävä on opettaa tietoja ja taitoja, mutta perusopetuslaki (628/1998) määrittää päätehtäväksi oppilaiden kasvun ihmisinä ja kansalaisina (Salovaara & Honkonen, 2013). Nykypäivänä opettajan työn vaativuus on kasvanut paljon ja opettajalta vaaditaan osaamista

monessa eri asiassa, kuten Kokkokin (2021) toteaa. Naukkarinen (2018) nostaa esiin opettajien vastuun oppimisympäristön ylläpitäjänä samalla ottaen huomioon oppilaiden erilaisuuden. Erityiskouluja ja -luokkia purkamalla voidaan saada kouluihin lisää resursseja ja edistää inklusiivisten käytänteiden ja asenteiden kehittymistä (Saloviita, 2012; Jahnukainen, 2015). Ongelmana voidaan pitää sitä, missä kulkee raja siinä, milloin on tarpeen opiskella erityisryhmässä ja milloin yleisopetuksessa ikäryhmänsä kanssa oikein järjestettyjen tukitoimien kanssa (Saloviita, 2012; Jahnukainen, 2015). Inklusiivisessa luokassa yhteisöllisyys vahvistuu oppilaiden osallisuuden kokemuksen kautta. Luomalla välittävän ilmapiirin ja tukemalla yksilöllisiä tarpeita, opettajat edistävät yhteisöllisyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta luokissaan ja tässä opettajan sosiaaliset taidot ja ammatillisuus ovat tärkeimpiä työkaluja (Kyrö-Ämmälä & Lakkala, 2018). Oppimistulosten valossa Saloviita (2012) esittää, että erityisluokat eivät edistä oppilaan oppimista, ja hän nostaa esiin ajatuksen siitä, että samanlaisia tuen tarpeita ei tulisi kasata yhteen ryhmään, koska tällöin erilaisten toimintamallien puute ruokkii negatiivista kehitystä.

Vaikka inklusio on jo pitkään puhuttanut, on todella inklusiivisten luokkien kehitys kouluissa meneillään ja usein tukea tarvitsevien erityisryhmien opetus on järjestetty vähiten rajoittavan ympäristön periaatteella, aiemmin vallinneen kaksoisjärjestelmän mukaan (Jahnukainen, 2015; Naukkarinen, 2018).

2.2 Kolmiportainen tuki peruskoulussa

Kolmiportainen tuki on samanlainen esi-, perus- ja lisäopetuksessa (Oja, 2012). Tuen suunnitelmaa mietitään oppilaan näkökulmasta ja se suunnitellaan vastaamaan hänen tarpeitaan (Oja, 2012). Kolmiportaiseen tukeen kuuluu yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (OPH, 2016, s. 61). Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille ja on luonteeltaan tilapäistä tukea, jota tarjotaan heti, kun tuen tarvetta oppimiseen ilmenee (Oja, 2021; OPH, 2016, s. 61). Tuen tarve saattaa olla tilapäistä tai voi kestää pidempään, riippuen oppilaan tuen tarpeesta ja vahvuudesta, jotka sovitaan yhdessä huoltajien kanssa (OPH, 2016, s. 61). Yleinen tuki pitää sisällään yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja tukitoimia, joilla pyritään puuttumaan oppimisvaikeuksiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (OPH, 2016, s. 61).

Tehostettu tuki tarkoittaa laajempaa ja vahvempaa tukea, oppilaalla on tarvetta saada useampia tukimuotoja samanaikaisesti pidempään (Oja, 2016). Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio moniammatillisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa ja

sen pohjalta laaditaan oppimissuunnitelma annettavan tuen toteuttamista varten (OPH, 2016, s. 65). Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään oppimisvaikeuksien laajenemista (Oja, 2016, s. 64). Erityistä tukea lähdetään antamaan oppilaalle, jolle tehostettu tuki ei ole riittävää ja oppimisen eteneminen vaatii oppiaineiden yksilöllistämistä (Oja, 2012). Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys ja erityistä tukea koskeva hallintopäätös (OPH, 2016, s. 67–68). Lisäksi oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta käy ilmi miten erityistä tukea oikeuttavalle oppilaalle annetaan erityisopetusta ja muuta tukea (OPH, 2016, s. 69). Erityisessä tuessa tehdään vahvaa moniammatillista yhteistyötä huoltajien ja opetushenkilöstön välillä (OPH, 2016, s. 63). Tehostetussa tuessa ja erityisessä tuessa on arviointi velvoite, joka tehdään lukukausittain kaksi kertaa. Siinä arvioidaan, onko tuki ollut riittävää ja voidaanko tukea vähentää tai onko sitä tarvetta lisätä. Kolmiportaisen tuen tarkoitus olisi antaa tehostetussa ja erityisessä tuessa niin vahvaa ja tehokasta tukea, että oppilas kykenisi siirtymään pikimmiten takaisin yleisen tuen piiriin (Oja, 2012).

Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus on yksi tapa edistää koulujen inklusiivista toimintakulttuuria (Sirkko, 2020; Kokko, 2021). Inklusiivisen opetuksen pitäisi muodostaa ehjä, mielekäs ja merkityksellinen oppimiskokonaisuus (Järnefelt, 2016). Yhteisopettajuuden rinnalla kulkee käsite samanaikaisopettajuus, joka löytyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista koulun aikuisten yhteistyömuotona sekä tehostetun ja erityisen tuen järjestämisen muodoissa (OPH, 2016, s. 36, 65, 68, 73). Samanaikaisopetuksen tarkoituksena on ollut parantaa opettajien ryhmänhallintaa sekä auttaa opettajia jakamaan työkuormaa (Saloviita, 2013). Malinen ja Palmu (2017) kertovat arkikielessä yhteisopettajuuden, yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen käsitteitä käytettävän limittäin ja ristiin puhuttaessa samasta ilmiöstä. Samanaikaisopetus ja yhteisopetus eivät ole täysin rinnakkaisia, vaan samanaikaisopetuksella voidaan tarkoittaa työskentelytapaa osana yhteisopettajuutta, kun taas yhteisopettajuus on laajempi opettajien keskinäinen vastuun, arvioinnin, suunnittelun ja opettamisen kokonaisuus (mm. Sirkko, 2020; Malinen & Palmu, 2017). Tässä tutkielmassa käytämme käsitteitä yhteisopettajuus ja yhteisopetus rinnakkain tarkoittaen niillä samaa kahden opettajan tekemää yhteistä työtä opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta.

Yhteisopettajuutta on tutkittu usein opettajien ja oppilaiden näkökulmasta, joissa opettajien välinen yhteistyö ja sen tärkeys sekä yhteisopettajuuden eri mallit ovat tulleet esiin (Kokko, 2021; Sirkko, 2020; Malinen & Palmu, 2017; Scruggs & Mastropieri, 2017). Lisäksi tutkimuksia on tehty oppilaiden tuen tarpeen nopeammasta havaitsemisesta ja tuen tarjoamisesta (mm. Kokko, 2021; Sirkko, 2020; Malinen & Palmu, 2017; Scruggs & Mastropieri, 2017). Oppilaan tuen tarve on yksi lähtökohta yhteisopettajuudelle ja tämä vaatii opettajilta uudenlaista ammatillista ajattelua ja vahvaa yhteistyötä (Sirkko, 2020).

Pesonen (2016) toteaa koulun aikuisten monialaisen yhteistyön ja tasavertaisen yhdessä työskentelyn edesauttavan kuuluvuuden tunteen syntymistä oppilailla, joilla on erityisen tuen tarpeita. Opettajien tasavertainen yhteistyö ja koulun johdon tuki ovat tärkeässä roolissa positiivisen ilmapiirin ja kuuluvuuden tunteen muodostumisessa (Pesonen, 2016). Koulutuksesta saadulla tiedolla luodaan edellytyksiä yhteisopettajuuden toteuttamiseen (Strogios & Tragoulia, 2013). Toisaalta kumpikin opettaja tuo yhteistyöhön oman ammattitaitonsa ja molempien ei tarvitse olla asiantuntijoita kaikessa, vaan täydentäen toinen toisensa osaamista ja samalla kehittää omaa opettajuuttaan (Takala, Sirkko & Kokko, 2020c). Opettajien työskennellessä yhdessä, he voivat pohtia omaa toimintaansa ja kehittää omaa

opettajuuttaan ja opetustapaansa sekä muuttaa koulun toimintakulttuuria inklusiiviseen suuntaan (Ainscow, 2007). Sinkkonen ja kumppanit (2018) nostavat opettajien reflektiivisyyden avuksi vaihtelevien toimintatilanteiden käsittelyyn ja omien käytänteiden tarkasteluun. Reflektio ja uusien toimintatapojen kokeileminen antavat opettajille työkaluja oman toiminnan arvioimiseen ja mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun (Sinkkonen, ym., 2018; Takala ym., 2020c). Lisäksi opettajien tulee kyetä kommunikoimaan keskenään, pyrkiä suunnittelemaan opetus yhdessä ja molempien opettajien on hallittava opetettavat aineet (Scruggs & Mastropieri, 2017). Tässä Scruggsin ja Mastropierin (2017) mukaan on eniten tekemistä erityisopettajalla, jolla ei välttämättä ole koulutuksensa puolesta oppisisällöistä niin kattavaa tietoa, kuin aineen- tai luokanopettajalla.

3.1 Yhteisopettajuus ja sen tarjoamat hyödyt

Yhteisopettajuus on määritelty kahden tai useamman opettajan samaan aikaan samassa tilassa toteuttamaksi opetuksesi monimuotoiselle oppilasjoukolle ja sen on nähty mahdollistavan vammaisten ja vammattomien oppilaiden opettamisen samassa ryhmässä (Cook & Friend, 1995). Scruggs ja Mastropieri (2017) kuvaavat yhteisopettajuutta palvelun tuottamisen malliksi, jossa tukea tarvitseville oppilaille voidaan tarjota heidän tarvitsemansa apu. Flujitin ja kumppaneiden määritelmässä yhteisopettajuus tarkoittaa kahden tasavertaisen ammattilaisen toteuttamaan suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin (viitattu lähteessä Sirkko ym., 2020b). Yhteisopettajuudessa erityisopettajan läsnäolo toisen opettajan työparina tarjoaa oppilaille suoraa tukea luokassa. (Cook & Friend, 1995). Se on yksi tapa antaa tukea oppilaan oppimiseen yhdessä (Saloviita, 2016; Cook & Friend, 1995). Hyvin toteutuessaan yhteisopettajuus toimii inklusion tukena (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020 s.27). Onnistunut yhteisopettajuus vaatii opettajien samansuuntaista käsitystä opettajuudesta sekä oppilaan kohtaamisesta (Sirkko ym. 2020). Onnistuneessa yhteisopettajuudessa opettajilla on yhteinen suunnitelma ja näkemys opetuksesta, oppilaista, juostavasta yhteistyöstä sekä tasapuolisesta työkuorman jakamisesta ja roolituksesta opetustilanteissa. Flujit, Bakker ja Struyf (2016) näkevät tärkeänä piirteenä yhteisopettajuudessa työparien keskinäisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen sekä jaetun vision hyvästä opetuksesta ja oppimisesta. Heidän mukaansa yhteisopettajuutta toteuttavien tiimien tulisi käydä keskustelua siitä, mitä he pitävät hyvänä opetuksena, oppimisena jotta keskinäinen tiimityö suuntautuisi samaan tavoitteeseen. Yhteisopettajuutta pidetään ja määritellään teknisen opetuksen järjestämisen tapana, kun Flujitin ja kumppaneiden (2016) mukaan yhteisopettajuus voidaan määritellä pitkän yhteistyön, keskustelun ja yhteisten

haasteiden kautta. Yhteisen keskustelun kautta löydetty jaettu visio ja samankaltainen ajatus hyvästä opetuksesta ja oppimisesta tukee inklusion toteutumista opettajien toiminnassa (Flujit, ym. 2016).

Yhteisopettajuus käsitteenä on laaja ja sen sisälle mahtuu erilaisia toimintamalleja ja käsityksiä yhteisopettajuudesta. Sirkko ja kumppanit (2020b) näkevät yhteisopettajuuden tukevan inklusiota, kun heterogeenistä oppilasryhmää opetetaan yhtenä luokkana kahden ammattilaisen ammattitaidoilla. Cook ja Friend (1995) toteavat, ettei yhteisopettajuus automaattisesti tarkoita onnistunutta inklusiota vaan on osa inklusiivisia käytänteitä. Malisen ja Palmun (2017) mukaan yhteisopettajuuden tilaa ja laajuutta on haasteellista todentaa Suomessa. He toteavat yhteisopettajuuden kuitenkin lisääntyneen viime vuosina.

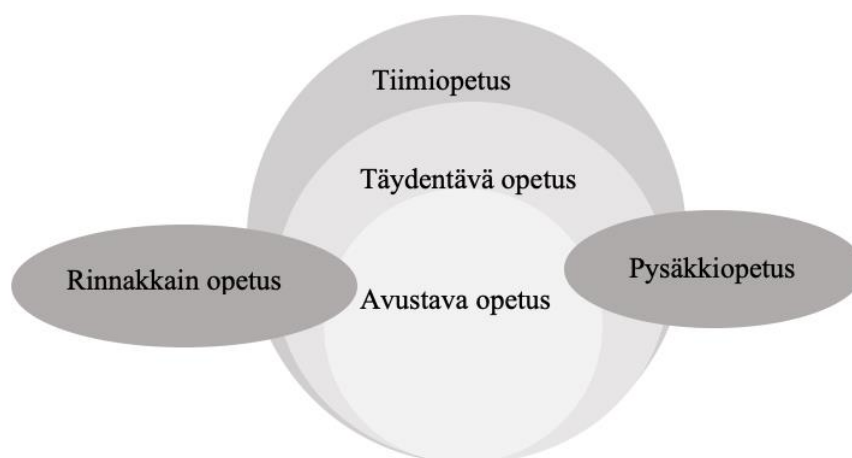
Yhteisopettajuutta voidaan jakaa erilaisiin toimintamalleihin. Cook ja Friend (1995) ovat jakaneet yhteisopettajuuden avustavaan opetukseen, rinnakkais-, tiimi- ja pysäkkiopetukseen sekä eriyttävään opetukseen ja näissä kaikissa malleissa niihin osallistuvilla opettajilla on omat roolinsa. Toteutustapoja on monia, ja eri työtapoja on luokiteltu sen mukaan, kuinka monta opettajaa luokassa on, miten oppilaita jaetaan ja onko opetuksen tavoitteet kaikille samat (Saloviita, 2016). Saloviita (2016) jakaa yhteisopetusta avustavaan, täydentävään opetukseen, tiimiopetukseen, pysäkkiopetukseen ja rinnakkaisopetukseen. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) puolestaan kuvaavat yhteisopetuksen muotoja, havainnoivaan, avustavaan, täydentävään ja rinnakkainopetukseen sekä pysäkkityöskentelyyn. Näitä perusmalleja käytetään yhteisopettajuudessa opetuksen toteuttamisessa (mm. Sirkko, Takala & Kokko, 2020a; Rytivaara & Pulkkinen, 2015; Ukkola, 2016). Opettajien aloittaessa yhteisopettajuutta on rooleista ja työnjaosta sovittava selkeästi ja yhteistyön edetessä voidaan edetä opetuksessa ja suunnittelussa joustavammin. (Takala, ym., 2020 c).

Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) jaottelun malleissa keskeisenä erona on opettajien keskinäiset suhteet ja vastuunjako. Avustavassa opetuksessa opettajien roolit on jaettu toisen opetukseen ja toisen avustavaan toimintaan ja tämä malli on usein se, millä yhteisopetusta aloitetaan (myös Sirkko, ym., 2020a). Se noudattaa myös ehkä perinteiseksi koettua roolijakoa, kun toteuttajina ovat erityisopettaja ja luokanopettaja, ja jossa Scruggs ja Mastropieri (2017) kuvaavat erityisopettajan roolin olevan useimmiten avustava. Täydentävän opetuksen Sirkko ja kollegat (2020a) esittävät limittyvän avustavaan opetukseen, ja opettajien täydentävän toistensa opetusta omalla osaamisellaan. Esimerkiksi toisen opettaessa toinen avustaa valittuja oppilaita tai tekee esimerkki muistiinpanoja opetettavasta aiheesta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Opettajien

roolien tulisi näyttäytyä oppilaille tasavertaisina ja opettajien olisi hyvä vaihdella keskenään rooleja, jottei avustava rooli olisi vain toisella ja näin aiheuttaisi epätasa-arvoisen vaikutelman oppilaille (Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Strogilos & Tragoulia, 2013). Roolijako voi myös ohjata yhteydenpitoa huoltajiin, erityisopettajan keskittyessä tukea tarvitsevien lasten opetukseen ja kommunikointiin heidän huoltajien kanssa (Strogilos & Tragoulia, 2013).

Rinnakkain opetuksessa luokassa on muodostettu erilaisia ryhmiä, joita opettajat opettavat itsenäisesti yhtä aikaa ennalta sovitulla tavalla (Sirkko ym., 2020a; Rytivaara & Pulkkinen, 2015). Pysäkkiopetus puolestaan kuvaa tilannetta, jossa opettajia voi olla useampiakin kuin kaksi ja opetusryhmä on jaettu pienempiin ryhmiin, jotka kiertävät kunkin opettajan pysäkillä, joissa voidaan opettaa eri asioita tai osa pysäkeistä voi olla itsenäisen työskentelyn pisteitä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Tiimiopetuksen esitetään olevan yhteisopetuksen pisimmälle viety malli, jossa suunnittelu, opetus, arviointi ja vastuut on jaettu molempien opettajien kesken tasan, ja he ovat tasa-arvoisessa asemassa keskenään (Sirkko ym., 2020a; Sirkko ym., 2020b; Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Opettajien keskinäinen ja yhteinen vastuu on tiimiopetuksen peruste ja molempien opettajien tulee tuntea olevansa yhtä lailla vastuussa yhdessä tehtävästä työstä, vaikka vastuualueita ei olisi keskenään jaettu (Pulkkinen & Rytivaara, 2015).

Kuviossa 1 esitetään edellä kuvattuja yhteisopettajuuden malleja yhteistyön ja yhteisen vastuun tiivistyessä avustavasta opetuksesta kohti tiimiopettajuutta. Rinnakkain opetusta ja pysäkkiopetusta voidaan toteuttaa kaikissa näissä yhteisopettajuuden malleissa opettajien sopimalla tavalla.



Kuvio 1. Yhteisopettajuuden mallit mukailtuna Sirkko ym. 2020a; Pulkkinen & Rytivaara, 2015.

Yhteisopetuksen hyötyinä on esitetty tukea tarvitsevien ja ei-tarvitsevien oppilaiden välisen vuorovaikutuksen mahdollistuminen, (Gokbulut, ym., 2020). Oppilaiden näkökulmasta yhteisopettajuus on edistänyt oppilaiden oppimista ja mahdollistanut kaverisuhteiden muodostumista (mm. Martin & Williams, 2015) Aiemmissä tutkimuksissa huoltajien mukaan lapset ovat hyötäneet yhteisopettajuudesta akateemisten taitojen, sosiaalisten taitojen ja itsetunnon edistämiseksi (Gokbulut, Akcamete & Guneyli, 2020; Tichenor, Heins, Piechura-Couture, 2000). Huoltajat kuvaavat opettajien erilaisten opetustyylien luovan enemmän oppimisen mahdollisuuksia, kun opetuksen tavat vaihtelevat ja lisäksi yhteisopettajuus mahdollistaa yksilöllisen tuen tarpeiden huomioimisen luokassa helpommin (Gokbulut, ym. 2020; Tichenor, ym., 2000). Luokan heterogeisuus luo mahdollisuuksia oppilaille tutustua ja oppia tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja näin kehittää sosiaalisia taitoja (Tichenor, ym., 2000).

Yleisesti ottaen, huoltajat suhtautuvat inklusioon myönteisesti (Hotulainen & Takala, 2014; Paseka & Schwab, 2020). Huoltajien asenteissa inklusiota kohtaan on löydetty eroja riippuen oppilaiden tuen tarpeesta. Kun oppilas tarvitsee tukea oppimiseen huoltajat asennoituvat tukeen myönteisesti, kun taas käyttäytymiseen ja mielenterveyden haasteisiin tarjottavaan tukeen huoltajien suhtautuminen on negatiivisempaa (Paseka & Schwab, 2020; Hotulainen & Takala, 2014). Opetustavat ja opettajien yhteistyötaidot niin oppilaiden kuin muiden ammattilaisten kanssa ovat huoltajien näkemysten mukaan tärkeitä inklusion onnistumisessa (Paseka & Schwab, 2020). Huoltajat saattavat Hotulaisen ja Takalan (2014) mukaan pelätä lapsensa leimautumista yleisopetuksen ryhmässä etenkin alakoulussa, mutta yläkouluun siirryttäessä yksilöllisemmän tuen tarvetta ei nähdä enää niin leimaavana. Huoltajien tyytyväisyys lapsensa opetuksesta inklusiivisessa ryhmässä riippuu myös opettajan ja huoltajan välisestä keskusteluyhteydestä, jonka kautta huoltajat voivat tuoda tyytymättömyytensä ja kokemuksensa koulun tietoon (Hotulainen & Takala, 2014). Huoltajat kokevat lasten oppivan työskentelemään monenlaisten lasten kanssa inklusiivisessa luokassa ja tätä pidetään tärkeänä oppina elämää varten (Tichenor, Heins, Piechura-Couture, 2000).

3.2 Opettajien yhteistyö ja inklusio

Inklusio etenee asenteiden ja toimintakulttuurien muutosten kautta ja opettajilla on siinä oma roolinsa. Inklusiiivisen opettajan toimintaan kuuluu moninaisuuden arvostaminen, kaikkien tukeminen, oman osaamisen kehittäminen ja ammattiryhmien välinen yhteistyö (Hakala & Leivo, 2015; Isosomppi & Leivo, 2015). Opettajien tekemä yhteistyö ja toistensa työn havainnointi ovat keinoja, joiden avulla opettajat voivat kehittää omaa työskentelytapaansa ja koulun toimintakulttuuria inklusioperiaatteen mukaisesti (Hakala & Leivo, 2015). Tähän opettajat tarvitsevat tukea ja mahdollisuuksia koulun johdolta. Opettajien minäpystyvyydellä, eli uskolla omiin kykyihinsä opettajana, on merkitystä opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan (Yada, Leskinen, Savolainen & Schwab, 2021). Erilaiset oppilaat ovat myös opettajalle mahdollisuus kasvaa ja tarkastella omaa opettajuuttaan, mutta koulutukselliset vaikeudet helposti ulkoistetaan opettajasta oppilaaseen ja tämän ominaisuuksiin, kuten vammaisuuteen, kielitaitoon tai sosioekonomiseen asemaan (Ainscow, 2007).

Saloviita (2012) korostaa hyvän yleisopetuksen mahdollistavan jo monen oppilaan koulunkäynnin yleisopetuksen luokassa ja lisäämällä siihen oikein kohdennettuja erityisopettajaresursseja voidaan tukea tarvitsevien oppilaiden määrää yleisopetuksessa lisätä. Tärkeimpänä resurssina koulussa hän pitää luokanopettajaa, jolla on koulutuksensa puolesta osaamista opettaa heterogeenistä ryhmää ja ymmärrys ja osaaminen eriyttää opetustaan oppilailleen sopivaksi. Opettajien työn tutkimusperusteisuus on inklusiivisen kasvatuksen kulmakiviä Naukkarisen (2018) mukaan. Näihin tutkimusperustaisiin tekijöihin kuuluu oppilaan perustarpeiden huomioiminen, ryhmädynamiikan kehittäminen, oppijalhtiöinen oppimiskäsitys sekä opettajan pyrkimys omaan oppimiseen sekä koulun kehittämiseen (Naukkarinen, 2018). Sirkko (2020) tuo esille sen, että inklusio on käsitteenäkin vielä varsin epäselvä opettajille, ja se mielletään usein koskemaan oppilaita, joilla on tuelle tarvetta, vaikka inklusio koskettaa kaikkia oppilaita. Hän korostaa opettajien yhteisten käsitysten merkitystä, sillä inklusiota on haasteellista toteuttaa ja viedä eteenpäin, ellei opettajilla ole yhteistä näkökulmaa ja lähestymistapaa toteuttaa inklusiota.

Opettajien omien arvojen ja asenteiden reflektointi ja muutos ovat yksi osa inklusiivista koulua ja inklusiivisten toimintatapojen kehittäminen on hidasta olemassa olevien ristiriitojen vuoksi (Ainscow, 2007; Pihlaja, 2021). Opettajien asenteet ja koulujen tekemät muutokset vaikuttavat sekä oppilaisiin että heidän huoltajiinsa. Samalla huoltajien arvot ja asenteet vaikuttavat oppilaisiin ja siten kouluyhteisöön. Siksi inklusiota tulisi tarkastella huomioiden myös

huoltajien näkökulma. Huoltajien näkökulmaa on yleisesti tutkittu juuri suhtautumisesta inklusioon, mutta vähemmän tutkimuksia löytyy huoltajien näkemyksistä yhteisopettajuuteen liittyen, jota juuri inklusiivisessa oppimisympäristössä toteutetaan. Inklusiivinen oppimisympäristö tuo mukanaan keskustelua siitä, miten inklusio kenellekin näyttäytyy, miten sitä koulussa toteutetaan ja kotona arvostetaan. Inklusiossa on nimenomaan tarkoituksena puuttua oppimisen haasteisiin varhaisessa vaiheessa ja tuki suunnitellaan yhdessä huoltajien kanssa (Haapakangas & Rantakokko, 2019). He muistuttavat siitä, että myönteinen ilmapiiri ja luottamuksellisen suhteen luominen huoltajiin on tärkeä osa inklusion toteutumista. Koulutusjärjestelmässä huoltajan rooli aktiivisena päätöksentekijänä on yksilötasoinen ja osallisuus rajoittuu mahdollisuuteen vaikuttaa kasvatustavoitteiden määrittelyyn opettajan kanssa (OPH, 2016, s. 13.) Opettajan ja koulun työtä ohjaa opetussuunnitelma, jossa on määritelty arvoulottuvuuksia ja koulun päätöksenteko perustuu ensisijaisesti näistä lähtökohdista asetetuista lähtökohdista ja tavoitteista (Pihlaja, 2020).

Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyöstä on säädetty perusopetuslaissa (47a § 1 mom. (1267/2013)) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Yhteistyön tarkoituksena on opetussuunnitelman mukaan tukea oppilaan kasvatusta ja opetuksen järjestämistä, jotta oppilas saa oman tasonsa mukaista opetusta, tukea ja ohjausta opiskeluunsa ja kasvuunsa kuitenkin kasvatusvastuun ollessa ensisijaisesti huoltajilla (OPH, 2016, s. 12). Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan on kirjattua kodin ja koulun yhteistyön tärkeimmäksi tavoitteeksi oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen (OPH, 2016, s. 34). Kodin ja koulun yhteistyö on osa koulun toimintakulttuuria ja voi vaikuttaa oppilaan oppimistuloksiin. Tämän hetken yhteiskunta asettaa myös omat vaatimuksensa lapsille ja vanhemmille oppimisen, kehityksen ja työn suhteen (Määttä & Rantala, 2022). Määttän ja Rantalan (2022) mukaan kasvatusvastuun jakaminen ja siihen liittyvät kysymykset tulee arvioida aivan uudessa valossa. Heidän näkemyksensä mukaan vastuu oppilaan kasvusta ja oppimisesta on yhdessä kaikilla oppilaan kasvuympäristössä toimivilla aikuisilla.

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan ajatella kasvatuskumppanuutena ja oppilaan asioiden hoitamiseen tarvittavana neuvottelukumppanuutena. Toimivalla kasvatuskumppanuudella taataan oppilaalle turvallinen maaperä kaikelle oppimiselle, jossa sekä huoltajien että koulun päämääränä on oppilaan toimiva ja turvallinen arki koulussa (mm. Salovaara, 2013; Niemi & Multisilta, 2014). Kodin ja koulun yhteistyön sujuvuuteen on suuri vaikutus sillä, millaisia käytänteitä kouluilla on, miten aktiivisia opettajat ovat sekä millaiseksi yhteistyön ilmapiiri on rakentunut (Latvala, 2012).

Yhteistyön järjestämisvastuu on koululla ja opettajilla (OPH, 2016, s. 35) ja yhteistyön toteuttamisessa voidaan käyttää sähköistä viestintää, puheluita, paperisia viestejä, kasvokkaisia tapaamisia opettajan ja huoltajien kesken sekä vanhempainiltoja. Uitto, Jokikokko, Lassila, Kelchtermans ja Estola (2021) ovat tutkineet huoltajien ja opettajien välistä yhteistyösuhdetta koulun mikropolitiikassa aloittavien opettajien näkökulmasta ja ovat esittäneet neljä erilaista muotoa. Huoltajien ja opettajan välistä suhdetta kuvataan teknisenä velvollisuutena, jossa yhteistyö koettiin tiedon siirtämisenä taholta toiselle sähköisen Wilma-järjestelmän kautta, paperisilla tiedotteilla tai puheluilla. Puheluiden kuvattiin olevan käytössä vaikeiden asioiden hoitamisessa, tosin näitä ei yksilöity sen tarkemmin (Uitto, ym. 2021). Uitto ja kumppanit (2021) tuovat esiin yhteistyösuhteen luottamuksen rakentamisprosessina, jossa avaintekijöinä ovat positiivinen ja rehellinen palaute oppilaan toiminnasta luokassa. He lisäävät myös muiden

toimijoiden vaikutuksen suhteen luomiseen. Muiden opettajien kuvaukset joko oppilaasta tai huoltajasta voivat vaikuttaa opettajan ja kyseisen huoltajan välisen suhteen muodostumiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti (Uitto, ym. 2021). Yhteistyösuhteen muotoutumiseen vaikuttaa ympäröivät sosiaaliset normit sekä huoltajien ja opettajien kategorisoinnit, esimerkiksi vanha-nuori, työssä-työtön, koulutettu-kouluttamaton (Uitto, ym., 2021). Molempien osapuolien toisilleen antamat roolit ja käsitykset rooleista muokkaavat jo etukäteen vuorovaikutusta (Orrell, 2020).

4.1 Kodin ja koulun yhteistyön rakentuminen

Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää ottaa huomioon vanhempien asiantuntijuus omaa lasta kohtaan (Liusvaara, 2012). Liusvaaran (2012) mukaan luottamus on tärkein elementti niin kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä kuin opettajan toiminnassa. Opettajalta vaaditaan onnistunutta vuorovaikutuksen ja turvallisen ilmapiirin luomista toimivan yhteistyön saavuttamiseksi (Liusvaara, 2012). Kahden opettajan yhteisopettajuus luokassa on kaksi näkökulmaa ja laajempi lähestymistapa huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön (Liusvaara, 2012). Oppilaan koulun käyntiin voi tulla myös huolenaiheita, jolloin opettajilta ja huoltajilta vaaditaan vahvaa yhteistyötaitoa ja hyvää neuvottelukumppanuutta (Salovaara & Honkonen, 2013).

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan käsittää juuri opettajan ja huoltajan välisenä kommunikointina tai heidän suhteenaan. Metso (2004) tuo esiin kotien vaikutuksen näkymisen koulussa oppilaiden käsitysten ja ajatusten kautta. Hän perustelee kodin kulttuurin ja ajatusmaailman heijastuvan aina oppilaan ajatteluun, toimintaan ja olemiseen koulussa oppilaan ilmentäessä kotikulttuuriaan (Metso, 2004). Huoltajilla on myös arvokasta tietoa lapsestaan, joka voi auttaa opettajaa työssään ja edistää oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä (Strogilos & Tragoulia, 2013). Opettajat voivat kokea huoltajien mukana olon uhkana omalle opettajuudelleen, jos opettajan oma osaaminen ja tietämys erilaisista oppimisvaikeuksista tai poikkeavuuksista ei ole riittävä (Strogilos & Tragoulia, 2013). Tämä koettu uhka voi johtua vähäisestä luottamuksesta tai kemioiden kohtaamattomuudesta Strogilosin ja Tragoulian (2013). Luottamusta voi rakentaa tunnustamalla kummankin osapuolen asiantuntijuus omalla alallaan (Strogilos & Tragoulia, 2013).

4.2 Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon moninaisuus

Kodin ja koulun aktiivisella yhteistyöllä voidaan kehittää ja luoda toimintatapoja, joilla tuetaan lapsen kehitystä ja oppimista (Alanko, 2018; Orell, 2020). Yhteinen arvomaailma kodin ja koulun välillä tukee huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä, jossa oppilas oppii toimimaan monenlaisissa tilanteissa (Orell, 2020). Alakon (2018) kuvaa digitalisaation muokanneen koulujen toimintaa monella tavalla. Hänen mukaansa muutos näyttäytyy vahvana niin opetuksessa ja oppimisessa kuin yhteydenpidossa kodin ja koulun välillä (Alanko, 2018). Yhteydenpitoa hoidetaan kouluarjessa tekstiviesteillä, sähköpostilla sekä sähköisen viestintäjärjestelmä Wilman välityksellä. Wilman avulla huoltajien on helppo kommunikoida reaaliaikaisesti opettajalle esimerkiksi poissaoloista. Opettaja tiedottaa Wilmassa koulun toimintaan liittyvissä asioissa sekä oppilaan koulupäivän kulusta (Latvala, 2012).

Wilma-nimi tulee sanoista web-ilmoittautuminen ja ohjelmisto on ollut käytössä jo 20 vuotta (Lanki & Oinas, 2018). Ohjelmistoa on kehitetty niin, että opettaja pystyy kirjaamaan tuntimerkintöjä, koska perusopetuslaki velvoittaa opettajaa ilmoittamaan kotiin asiattomasta ja häiritsevistä käytöksistä (Perusopetuslaki §628/1998). Opettajan antamaan palautteen tehtävä on tukea ja kannustaa oppimista, sekä tukea oppilaan minäkäsityksen syntymistä myönteisellä tavalla (OPH, 2016, 47). Lanki ja Oinas (2018) nostavat esille sen, että palautteen on aina kohdistuttavat oppimisprosessiin, ei oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Heidän mukaansa on tärkeää huomioida palautteen määrä ja laatu ja sen vaikutus oppilaan minäkuvaan. Wilma viestit kotiin on tärkeä yhteydenpitoväline kodin ja koulun yhteistyössä tuntimerkintöjen lisäksi. Kun koulun arjesta annetaan viestiä kotiin riittävän usein, tulee koulutoiminnasta läpinäkyvämpää ja kynnys yhteydenpitoon madaltuu (Korhonen & Lavonen, 2014). Oinas (2020) nostaa tutkimuksessaan esille sen, miten Wilma merkinnät vaikuttavat oppilaan oppimiseen, tuntityöskentelyyn ja hyvinvointiin. Hän toteaa etenkin oppitunneilla käyttäytymistä koskevan palautteen vaikuttavan positiivisesti oppilaan käyttäytymisen kehittymiseen (Oinas, 2020). Palautteen antaminen oppitunneilta on helppoa, reaaliaikaista ja merkityksellistä esimerkiksi hyvä tuntimerkintöjen avulla (Cantell, 2011).

Kuusimäki, Uusimäki-Malmivaara & Tirri (2019) ovat tutkineet suomalaisten vanhempien ja opettajien kokemuksia siitä, miten digitalisaatio on edistänyt yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Kuten heidän tekemät aiemmat tutkimukset osoittavat, että hyvä yhteistyö huoltajien ja opettajien välillä vaikuttaa positiivisesti oppilaan hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Opettajien ja huoltajien hyvällä yhteistyöllä on positiivinen vaikutus koko koulun ilmapiiriin ja

opettajien väliseen yhteistyöhön (Kuusimäki, ym., 2019). Kuusimäki ym. (2019) korostavat kaksisuuntaisen viestinnän tehokkuutta toimivan yhteistyön rakentamiseen. Siinä korostuu molempien osapuolien aktiivinen osallistuminen oppilaan asioihin ja niiden eteenpäin viemiseen, sekä palautteen antoon puolin ja toisin. Tällä hetkellä suomalaisissa kouluissa on käytössä pääsääntöisesti digiviestintä, mutta opettajien heikot digiosaamisen taidot ovat esteenä tehokkaalle yhteistyölle (Kuusimäki, ym., 2019). Vähäinen viestintä taas johtaa helpommin harkitsemattomiin viesteihin ja ne ovat sisällöltään usein negatiivisia. Tämä johtaa väärinkäsityksiin ja haittaa yhteistyön rakentumista. Avoin ja aktiivinen vuorovaikutus yhteyden pidossa kodin ja koulun välillä luo turvallisen pohjan kaikenlaiselle palautteelle (Kuusimäki, ym., 2019). Korhonen ja Lavonen (2014) esittävät, että hyvän yhteistyön saavuttaneiden perheiden oppilaat suhtautuvat myönteisesti koulun käyntiin ja käytäntöihin sekä saavat suoritettua opinnot loppuun. Vastuun jakaminen on myös oleellinen osa yhteistyötä, koulunkäynnistä ensisijainen vastuu on huoltajilla ja opetuksesta koululla, mutta yhteistyö edesauttaa kasvua ja kehitystä (Korhonen & Lavonen, 2014).

Cantellin (2011) tuo esille opettajien kokemuksia siitä, että kodin ja koulun yhteistyömuodoista ja niiden liittyvistä käytänteistä on tärkeää sopia heti lukuvuoden alussa, jotta yhteistyön tavoitteet ja toimintaperiaatteet tulee selväksi kaikille alusta alkaen. Jos huoltajat ja oppilas itse eivät yhteisistä keskusteluista jää samaan käsitykseen opettajan kanssa esimerkiksi tavoitteista, ei niihin sitoutumistakaan voi tapahtua (Suorsa, Kosola & Raetsaari, 2020).

Kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu yleisesti yhteistyön muotona ja opettajien kokemusten ja huoltajien näkökulmasta. Tutkimukset ovat vahvistaneet toimivan yhteistyön vaikuttavan positiivisesti oppilaan koulumenestykseen ja opiskelumotivaatioon ja yleisesti yhteistyöstä voidaan tutkimusten mukaan kertoa, että yhteistyömuodot ovat vaihtelevia niin määrällisesti kuin laadullisesti (Oinas, 2020; Korhonen & Lavonen, 2014). Viestinnän on osoitettu parantuneen ja helpottuneen, kun kouluissa on otettu käyttöön sähköinen viestintäjärjestelmä Wilma ja digitaalinen viestintä mahdollistaa reaaliaikaisen viestinnän esimerkiksi oppilaan koulumenestyksestä ja oppimisen tilanteesta (Kuusimäki, ym., 2019; Korhonen & Lavonen, 2014). Huoltajat odottavat yhteistyöltä saavutettavuutta, verkostoitumista muiden huoltajien kanssa sekä tunnustusta kasvattajana tekemästään työstä (Orrell & Pihlaja, 2020).

Koululla ja sen toimintakulttuurilla on pitkä historia ja sen vaikutukset näkyvät vahvana koulun arjessa. Koulutoimintakulttuurissa opettajat ovat tottuneet perinteisesti itsenäiseen pedagogiseen toimintaan, ja tämä on edelleen vallalla oleva käytäntö. Kattilakoski (2018)

esittelee tutkimuksessaan koulun toimintakulttuurin vaikutuksia opetukseen, opettajiin sekä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Hänen mukaansa rakenteellisen ja strategisen toimintakulttuurin muutoksessa vaaditaan aina aikaa kasvulle. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kokenut valtavan muutoksen sähköisten viestintäjärjestelmien ja inklusion myötä (Kuusimäki, 2019). Näiden toimintakulttuurien nivoutuminen osaksi koulutyötä ja huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä on vaatinut kaikilta osapuolilta aikaa ja sopeutumista. Toimintakulttuurin muutoksessa keskiössä on koko yhteisön sitoutuminen, jos koko yhteisö ei ole sitoutunut muutoksen toimintakulttuuri ei muutu (Kattilakoski, 2018). Koulun kehittämisen tavoitteena on luoda toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävän kehityksen ajattelumallia (OPS, 2016 s. 26–30). Hyvän yhteistyön tunnusmerkit näyttäytyvät opetussuunnitelmatason mainintoina, mutta huoltajien osallistaminen vaihtelee paikallisesti (Orell & Pihlaja, 2020).

Tutkimuksen toteutus

Tutkielman tavoitteena on tarkastella huoltajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Olemme valinneet tutkielmaan fenomenografisen otteen ja analyysi on tehty sisällönanalyysin keinoin. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa kuvataan todellista elämää (Hirsijärvi, Huttunen & Sajavaara, 2009) ja aineisto on yleensä kirjallisessa muodossa (Ronkainen, Pelkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011). Tutkimusaineistona tutkimuksessaamme toimii Webropol kyselylomakkeella keräämämme aineisto, jossa vastaajia on 12. Kyselylomake löytyy liitteestä 1. Olemme pyrkineet laatimaan kyselylomakkeen kysymykset niin, että ne tuottavat tietoa ja aineistoa tutkimusongelmaamme. Orrell (2021) kuvaa aineiston olevan vankkana perustana koko tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä huoltajilla on yhteisopetuksesta inklusiivisessa luokassa?
2. Millä tavalla oppilaat ovat hyötäneet yhteisopetuksesta huoltajien kokemusten mukaan?
3. Minkälaisena yhteisopettajuusluokan kodin ja koulun välinen yhteistyö huoltajien mukaan näyttäytyy?

Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan inklusiota oppilaan ja opettajan näkökulmasta (lähteet). Yhteisopettajuutta inklusiivisessa luokassa on tutkittu vähemmän huoltajien näkökulmasta ja kuitenkin huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö lapsen kasvun ja oppimisen kannalta on oleellinen osa koulun ja opettajien arkea. Tiedämme paljon yksittäisten opettajien, koulujen ja huoltajien välisestä yhteistyöstä, mutta meillä on vähemmän tietoa, miten huoltajat kokevat yhteisopettajuuden niin oppilaan kuin kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Syvällisempi ymmärrys yhteisopettajuuden merkityksestä kodin/huoltajien näkökulmasta auttaa meitä kehittämään parempia ja toimivampia käytänteitä, jotka auttavat parhaiten tukemaan oppilaiden kasvua ja oppimista yhteistyössä kodin ja koulun välillä.

5.2 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografisessa tutkimuksessa, joka on laadullisesti empiirinen tutkimusote, tutkitaan ihmisen luomia erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Järvinen & Karttunen, 1997, s.164; Westerholm, 2007). Tässä tutkielmassa ilmiönä on yhteisopettajuus, ja tarkastelun kohteena on nimenomaan huoltajien käsitykset yhteisopettajuudesta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita maailman ilmenemisestä, ihmisten havainnoista, ymmärryksestä, tulkinnoista ja

siitä, kuinka ihmiset kokevat ja käsittävät nämä ilmiöt ja tapahtumat muodostaen niistä omat käsityksensä (Metsämuuronen, 2006, s. 198; Westerholm, 2007). Fenomenografiassa tutkitaan siis todellisuutta sellaisena kuin ihmiset ovat sen käsitteellistäneet (Järvinen & Karttunen, 1997, s. 166). Huusko ja Paloniemi (2006) kertovat fenomenografian kuvaavan ihmisten käsitysten erilaisuutta ja Niikko (2003) kertoo fenomenografian kuvaavan ilmiöitä ja niiden sisältöjä. Tutkimuksessa on tärkeintä saada selville mahdollisimman laajasti tutkittavien erilaiset käsitykset tutkimusaiheesta (Järvinen & Karttunen, 1997, s. 167).

Järvinen ja Karttunen (1997, s. 167) kertovat ihmisen selittävän ajatuksiaan ja käsityksiään tietyillä sanoilla, jolle hän on luonut merkityksiä. Niikon (2003) mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa painopiste on ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa sekä näiden tiettyjen sisältöjen laadullisissa eroissa. Kettunen (2021) tuo esille sen, että fenomenografiassa analyysi on aineistolähtöinen ja se ohjaa aineiston luokittelua. Tutkimusaineisto voidaan kerätä erilaisilla haastatteluilta, jossa olennaista on niiden kirjallinen muoto ja kysymysten esittäminen muodossa, joka sallii erilaisten käsitysten nousta esiin (Huusko & Paloniemi, 2006).

5.3 Tutkimusaineiston keruu kyselylomakkeella

Tutkimusaineisto koostuu pohjoissuomalaisessa kunnassa sijaitsevan koulun yhteisopettajaluokan huoltajien vastauksista. Lähestyimme huoltajia tutun kontaktin kautta ja kartoitimme aluksi sähköpostitse huoltajien halukkuutta vastata kyselyyn. Linkki kyselyyn lähetettiin sähköpostiin vastanneille suoraan ja lisäksi linkki jaettiin tutun kontaktin kautta kyseisen luokan WhatsApp -ryhmään. Aineisto kerättiin sähköisellä Webropol kyselylomakkeella kesän ja syksyn 2022 aikana. Kyselyyn vastasi 12 huoltajaa. Kyselyä käytetään aineiston tuottamiseen niin laadullisessa kuin määrällisessä tutkimuksessa laajasti ja kyselyllä voidaan kerätä tietoa niin tosiasioista kuin käsityksistä ja uskomuksista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, s. 197).

Hirsjärvi ja kumppanit (2018) esittävät useita mahdollisuuksia toteuttaa kysely sekä erilaisia kyselytyyppejä. Kyselyitä voidaan toteuttaa verkko- ja postikyselynä tai kontrolloituna kyselynä, jolloin tutkija itse jakaa kyselylomakkeet ennalta sopivaksi arvioimalleen kohdejoukolle, jotka palauttavat kyselyn sen täytettyään sovitulla tavalla. Kysymykset voivat Hirsjärven ja kollegoiden (2018, s. 198) mukaan olla avoimia tai monivalintakysymyksiä, joihin vastataan erilaisella asteikolla. Tutkijan on syytä huolehtia, että avoimet kysymykset ovat

todella avoimia, eivätkä ohjaa vastaajaa vastaamaan tutkijan odottamalla tavalla (Hirsjärvi, ym. 2018, s. 203; Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan erityisen tärkeää käyttää avoimia kysymyksiä, jolloin vastaajilla on mahdollista tuoda esiin omia näkemyksiään ilman lukittuja vastausvaihtoehtoja. Kaikkia kyselylomakkeita rakennettaessa on syytä muistaa kohderyhmä ja ottaa kysymysten laatimisessa huomioon se, mitä kysytään ja millä tavoin (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100). Sähköisen kyselylomakkeen etuja ovat nopeus niin lomakkeen toimittamisessa kuin vastausten saamisessa sekä taloudellisuus (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100). Sähköiseen kyselyyn voi vastata eri laitteilla ja Webropol järjestelmän kyselylomake toimii hyvin eri laitteita käytettäessä. Valli ja Perkkilä (2018, s. 108) pitävät Webropol kyselyä suhteellisen hyvänä alustana sähköisen kyselyn toteuttamiselle, sillä vastaaja näkee vastauksensa edelliseen kysymykseen, jolloin vastaaja etenee johdonmukaisesti. Tämä voi heidän mukaansa vähentää vastaustarkkuutta, jos kysymykset ovat hyvin samankaltaisia.

Kyselomakkeessamme (liite 1) oli kaksi monivalintakysymystä koskien lapsen opiskeluaikaa yhteisopettajuusluokassa sekä opettajien koulutustaustaa. Kyselyssä ei kerätty tietosuojalain alaisia tietoja, kuten nimiä, ikää tai sukupuolta (Tietosuojavaltuutetun toimisto, n.d.). Avoimia kysymyksiä oli kuusi, joilla pyrittiin saamaan esiin huoltajien omia käsityksiä ja kokemuksia ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Kysyimme huoltajien ennakkokäsityksiä ja -odotuksia yhteisopettajuudesta, millaisia hyötyjä huoltajat kokivat yhteisopettajuudesta olleen lapselleen, mitä haasteita on noussut esiin koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyen, millaista tukea lapsi on saanut ja onko tuki koettu riittäväksi. Kysyimme lisäksi millä tavoin kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutettiin ja millaisena huoltajat kokivat yhteistyön. Viimeisenä huoltajat saivat kertoa muita mieleen heränneitä ajatuksia yhteisopettajuuteen ja yhteistyöhön liittyen. Pyysimme huoltajia kertomaan konkreettisia esimerkkejä siitä, millaista tukea lapsi on huoltajien mukaan saanut. Kyselyn mukana oli saatekirje, jossa huoltajille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä ohjeistettiin vastaamaan oman kokemuksen mukaan. Lisäksi ilmoitimme vastaamisen tapahtuvan anonymisti ja käsittelevämme vastauksia luottamuksellisesti.

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto koottiin Webropolin raportoinnin avulla ja sitä oli yhteensä kolme sivua. Vastausten laajuus vaihteli suuresti muutamasta sanasta useaan virkkeeseen. Analyysimenetelmänä tässä

tutkimuksessa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi sopii laadulliseen tutkimukseen kirjallisessa muodossa olevan aineiston analyysiin systemaattisen ja objektiivisen tiivistämisen ja luokittelun keinoin (Salo, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysillä on tarkoitus kuvata aineiston sisältöä sanallisesti ja se on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 119; Metsämuuronen, 2006, s. 124–125). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 127) esittävät, että sisällönanalyysin tulokset saadaan yhdistelemällä käsitteitä, jotka muodostetaan aineistoa luokittelemalla.

Sisällönanalyysi pitää sisällään kolme vaihetta, jotka ovat alkuperäisen aineiston ilmausten pelkistäminen eli redusointi, näiden ryhmittely ja lopuksi abstrahointi, jolloin yhdistetään ryhmitellyt ilmaukset teoreettisiksi käsitteiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Salo (2015) kritisoi sisällönanalyysin olevan aineiston luokittelun ja kategorisoinnin väline, jonka avulla ei itsessään voi analysoida mitään ilman tutkijan omaa refleksiivisyyttä ja tulkintaa aineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus on löytää tutkittavasta aineistosta jotain uutta, ennen kuvailemattomia tapoja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Aineistoa analysoidaan aina tutkimuskysymyksen ja teoreettimetodologisesta näkökulmasta sekä tutkijan omista lähtökohdista, hänen tehdessä valintoja ja tulkintoja aineistosta sitä käsitellessään (Alasuutari, 2011, s. 32; Ruusuvuori, ym. 2010, s. 15). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voidaan aloittaa jo aineiston keräämisen yhteydessä tai sen jälkeen, riippuen aineiston keruun menetelmästä, kuitenkin mahdollisimman pian aineiston keräämisen jälkeen (Hirsjärvi, ym. 2018, s. 223). On tärkeä ensin järjestellä aineisto ja tutustua siihen tarkasti, jotta analyysiin tulee mukaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, ja epäolennainen jätetään pois (Hirsjärvi, ym. 2018, s. 225).

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on aineistoon huolellinen tutustuminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114). Aloitimme tutustumalla Webropolin vastausraporttiin ja tarkastelimme aineiston kertymistä vastausajan puitteissa. Vastausajan päätyttyä tulostimme aineiston lopullisen Webropol -raportin. Aloitimme analyysin lukemalla aineistoa useaan kertaan tutkimuskysymysten ohjaamana. Pitäydyimme analyysissä huoltajien kirjaimellisissa vastauksissa emmekä lähteneet tekemään tulkintoja tekstistä omien kokemusten ohjaamina. Otimme huomioon vastauksia lukiessamme sen, että pysyimme neutraaleina ja objektiivisina, vaikka joistain vastauksista kuului tyytymättömyyttä tai provosointia aiheeseen liittyen.

Seuraavaksi redusoinme eli pilkoimme aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Pilkoimme aineiston niin, että pelkistimme jokaisesta vastauksesta asiat, mitkä vastasivat

tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen ongelmaan. Luokittelimme pelkistetyt ilmaukset eri värein tutkimuskysymyksittäin. Toisessa vaiheessa aineisto käytiin läpi vielä huolellisesti ja koottiin ensimmäisen vaiheen värikoodien mukaisen tutkimuskysymyksen alle. Kun olimme poimineet vastauksista olennaiset osat tutkimuskysymyksiimme, karsimme epäolennaiset vastaukset pois.

Toisen vaiheen jälkeen jatkoimme klusterointiin eli ryhmittelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.124). Klusteroinnissa pelkistetyistä ilmauksista karsittiin havaintojoukkoa yhdistämällä samankaltaiset ilmaukset omaksi alaluokakseen ja ne nimettiin luokan sisältöä vastaavan käsitteen avulla (mm. Alasuutari, 2011, s. 32). Kun alaluokat oli saatu muodostettua, ryhmittelyä jatkettiin aina yksityisemmästä käsitteestä yleisempään, jolloin saimme aineiston tiivistetyksi. Alaluokista muodostettiin aina yläluokkia, joista lopuksi muodostettiin yhdistävät luokat. Viimeisenä vaiheena oli aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Käsitteellistämässä aineistosta muodostettiin esiin nousseiden ilmiöiden pohjalta käsitteitä ja tutkielman kannalta oleellinen tieto saatiin selvitettyä ja erottumaan muusta aineistosta. Abstrahointi vaiheessa analyysin teoriaohjaavuus tuli esille muodostuvien luokkien liittymisenä tutkielmaamme teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Aineistolähtöisyys näyttäytyy laadullisessa tutkimuksessa käsitteissä, joita aineistossa käytetään ja jotka voidaan liittää tutkittavan teeman teoreettisiin käsitteisiin (Kiviniemi, 2018). Kuitenkin tutkija itse on se, joka nostaa aineistosta käsitteitä ja merkityksellisinä pitämiään ilmauksia tutkimuskysymyksensä ohjaamana, käsitteet tai teemat eivät itsessään nouse aineistosta, ellei niitä tutkija nosta esiin (Salo, 2015).

Taulukossa 1 on esitelty ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiprosessia, eli millaisia käsityksiä huoltajilla on yhteisopettajuudesta. Poimimme aluksi aineistosta tutkimuskysymyksen ohjaamana olennaiset vastaukset ja pelkistimme nämä alkuperäisilmaukset taulukon 1 esimerkin mukaisesti. Pelkistetyistä ilmauksista karsittiin havaintojoukkoa yhdistämällä samankaltaiset ilmaukset omaksi alaluokakseen (mm. Alasuutari, 2011, s. 32) ja pelkistämisen jälkeen jatkettiin aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).

Yläluokka opettajien yhteistyö ilmapiirin ja työssä jaksamisen tukena koostui alaluokista ilmapiiri ja opettajien työn jakaminen. Huoltajille kotiin välittyi rauhallinen ja innostunut ilmapiiri luokan toiminnasta. Opettajien yhteistyö kuvattiin vahvuuksien ja työkuorman

jakamisena, jolloin molempien ammatillinen osaaminen tuli oppilaiden käyttöön. Huoltajat toivat esiin vastauksissa työkuorman jakamisen auttavan opettajan jaksamista työssä. Yläluokka opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus koostui alaluokasta opettajaoppilassuhde. Siinä huoltajat kuvasivat kahden opettajan luovan oppilaalle enemmän mahdollisuuksia muodostaa toimiva suhde vähintään toiseen opettajaan sekä mahdollisuuden tulla yksilönä huomioituksi. Yläluokka suvaitsevaisuus muodostui alaluokasta erilaisuus rikkautena, jossa huoltajat tuovat esiin arvostustaan erilaisuutta kohtaan.

Taulukko 1. Yhdistävän luokan huoltajien käsityksiä yhteisopettajuudesta muodostuminen.

Alaluokka (Selitys)	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Ilmapiiri (Kahden opettajan työskentely luokassa välittää kotiin rauhallisen ja innostuneen ilmapiirin)	Opettajien yhteistyö ilmapiirin ja työssäjaksamisen tukena	Huoltajien käsityksiä yhteisopettajuudesta
Opettajien työn jakaminen (kaksi opettajaa jakaa luokkatyöskentelyssä tietojaan ja taitojaan luokan käyttöön ja opettajat tukevat toisiaan arjessa)		
Opettajaoppilassuhde (oppilaalla on enemmän mahdollisuuksia saada kemiaa kohtaamaan opettajan kanssa ja luoda toimiva opettajaoppilassuhde sekä saada yksilöllistä huomiota)	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	
Erilaisuus rikkautena (oppilaat näkevät arjessaan erilaisia oppijoita, ja saavat käsitystä ihmisten moninaisuudesta)	Suvaitsevaisuus	

Toiseen tutkimuskysymykseemme yhdistäväksi luokaksi muodostui yhteisopetuksen hyödyt oppilaalle huoltajien käsityksissä ja tämän yhdistävän luokan muodostuminen on kuvattu

taulukossa 2. Tämä yhdistävä luokka koostuu kahdesta yläluokasta, jotka ovat tuen toteutuminen sekä opetusryhmän heterogeenisyys. Yläluokka tuen toteutuminen koostui kolmesta alaluokasta tuen riittävyys, luokassa annettava tuki sekä tuen saatavuus. Tyytyväisyys satuun tukeen vaihteli, koska tuen vahvuudessa oli eroja. Alaluokka luokassa annettava tuki koostui tuen toteutumisesta luokkatilanteissa eikä erillisessä erityisopetuksessa. Alaluokka tuen saatavuus kuvattiin kahden opettajan näkevän tuen tarpeen nopeammin ja antavan tukea omalla opetustyyllillään. Yläluokka opetusryhmän heterogeenisyys muodostui alaluokasta opetusryhmän muokkaaminen. Huoltajat toivat esiin mahdollisuuden jakaa iso opetusryhmä pienempiin osiin tarpeen mukaan.

Taulukko 2. Yhdistävän luokan yhteisopettajuuden hyödyt oppilaille huoltajien käsityksissä muodostuminen

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Tuen riittävyys (oppilaiden saaman tuen vahvuuden vaihtelevuus)	Tuen toteutuminen	Yhteisopettajuuden hyödyt oppilaille huoltajien käsityksissä
Luokassa annettava tuki (oppilas saa erityisopetusta samassa ryhmässä muiden kanssa, eikä joudu poistumaan yhteisiltä tunneilta muualle)		
Tuen saatavuus (kaksi opettajaa näkemässä tuen tarpeen ja antamassa tukea)		
Opetusryhmän heterogeenisyys (monenlaisia oppijoita luokassa)	Opetusryhmän muokkaaminen	

Kolmannen tutkimuskysymyksen yhdistäväksi luokaksi muodostui kokemukset yhteistyön toteutumisesta ja toteuttamisesta ja sen muodostuminen kuvataan taulukossa 3. Yläluokka henkilökohtainen viestintä koostui alaluokista Wilma viestit, puhelut sekä muu yhteistyö. Huoltajat kuvasivat päivittäisen yhteistyön tapahtuvan Wilma viesteillä ja puheluilla. Muu yhteistyö koski oppimissuunnitelmien päivityspalavereita, moniammatillisia kokouksia sekä

kasvokkain keskustelija oppilaan hakemisen tai viemisen yhteydessä. Yläluokka yhteinen ja yleinen viestintä koostui vanhempainilloista. Yläluokka kokemusyhteistyöstä koostuu alaluokasta yhteistyön laatu, jossa yhteistyön kuvattiin olevan riittävää, hyvää, sujuvaa ja avointa.

Taulukko 3. Yhdistävän luokan huoltajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyön toteutumisesta ja toteuttamisesta.

Alaluokka (selitys)	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Wilma viestit	Henkilökohtainen viestintä	Kokemukset yhteistyön toteutumisesta ja toteuttamisesta
Puhelut		
Muu yhteistyö (oppimissuunnitelmien päivitykset, kokoukset, satunnaiset keskustelut arjessa)		
Vanhempainillat	Yhteinen ja yleinen viestintä	
Yhteistyön laatu (riittävää, hyvää, sujuvaa, avointa)	Kokemus yhteistyöstä	

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein validiteetti ja reliabiliteetti käsitteiden avulla (Hirsijärvi ym., 2018, s. 231). Näiden käsitteiden käyttäminen laadullisessa tutkimuksessa on saanut osakseen kritiikkiä, mutta ne ovat kuitenkin todettu tarpeellisiksi mittareiksi tutkimusten luotettavuuden todistamiseksi parempien puuttuessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Validiteetilla pyritään todentamaan sitä, voidaanko valittujen mittareiden ja tutkimusmenetelmien avulla mitata ja selvittää niitä asioita, joita halutaan tutkia (Hirsijärvi ym., 2018, s. 231–232). Reliabiliteetilla taas tarkastellaan tutkimustulosten toistettavuus, joka tarkoittaa esimerkiksi sitä päätyykö kaksi tutkijaa samaan tulokseen tutkiessaan samaa aihetta (Hirsijärvi ym., 2018, s. 231–232).

Tässä tutkielmassa olemme pyrkineet tuomaan luotettavuutta validiteetin osalta esiin mahdollisimman avoimessa kuvauksessa aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien osalta, sekä niihin liittyvissä perusteluissa. Olemme saaneet valittujen menetelmien avulla vastaukset tutkimus

kysymyksiin, tutkielma on tältä osin luotettava. Laadullista tutkimusta ohjaa jatkuvat valinnat, jotka ohjaavat tutkimusta erilaisiin suuntiin. Osan valinnoista havaitsee vasta tutkimuksen loppumetreillä, ja tässäkin tutkielmassa on tehty moneen kertaan enemmän oikeita ja vähemmän oikeita valintoja. Olemme kuitenkin pyrkineet huomaamaan ne ajoissa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 146) ohjeistuksen mukaisesti, jotta tutkimusraportista saataisiin luotettavuuden arvioinnin kestävä. Olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota myös omiin ennakkosenteisiin, käsityksiin ja aiempaan tietoon teemojen osalta, joita käsittelemme omassa tutkielmassa, jotta tutkielmasta saataisiin mahdollisimman objektiivinen. Tekemämme valinnat liittyvät vahvasti työn reliabiliteettiin. Saamamme lopputulos aineistostamme analysointien jälkeen on varmasti erilainen, kuin kokeneemman tutkijan tekemänä. Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena ja tällaisenaan olisi mahdollista suorittaa toisessakin koulussa, mutta kun tutkimme nimenomaan huoltajien kokemuksia, tulosten osalta on mahdottomuus saavuttaa samanlaisia tuloksia.

Tutkimuksen eettisyys Kuulan (2006) mukaan on kykyä ajatella ja pohtia omien arvojen sekä yhteisön arvojen kautta, mikä on oikein tai mikä on väärin. Jos etiikka ja moraalit ajatellaan erillisinä asioina, moraalit on silloin ajateltu tarkoittavan ihmisten tekoja, joita voidaan arvottaa eri normien valossa (Kuula, 2006). Etiikka taas käsitetään tällöin moraaliseksi kysymykseksi tutkimusta tai tieteen alaa kohtaan (Kuula, 2006). Kuula (2006) määrittelee tutkimusetiikan koskevan tieteen sisällä olevia asioita, kuten aineiston hankkimista ja tutkittavien yksityisyyttä sekä sitä, mihin tutkimuksen tuottamaa tietoa käytetään ja miten sitä hyödynnetään. Hän lisää, että tutkimusetiikka voidaan täsmentää myös ammattietiikaksi, joka pitää sisällään eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet. Kuula (2006) tiivistää tutkimusetiikan kolmeen pääryhmään: totuutta etsivään ja luotettavaa tietoa esiin tuomaan normeihin, ihmisarvoa määrittäviin normeihin sekä tutkimuskohteena olevien ihmisarvoa määrittäviin normeihin.

Tässä tutkielmassa vastaajien anonymiteettiä on varmistettu keräämällä aineisto nimettömänä ja ilman tietoja, joista vastaajan voisi tunnistaa. Kyselylomake on anonymi ja vastaaminen on vapaaehtoista, vastaamalla osallistuja antaa luvan vastaustensa käyttöön tässä tutkielmassa. Tutkielmaa tehdessämme olemme huomioineet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet (Varanko, 2013, s. 6–7). Eri vaiheissa olemme pyrkineet erityiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen, jotta lukijalle välittyisi rehellinen ja kattava kuva tutkimuksesta, sen vaiheista, menetelmistä ja tuloksista. Teoria- ja metodologiaosuus pohjautuu pääosin aiempaan tutkimustietoon ja olemme viitanneet asianmukaisesti lähdeviitteissä käyttämiimme lähteisiin.

Aineistoa käsiteltäessä olemme todentaneet sen, että vastaajien anonymiteetti on toteutunut täysin ja olemme pyrkineet erityiseen huolellisuuteen ja täsmällisyyteen.

Aineiston keräämiseen kyselyllä liittyy myös heikkouksia, joista Hirsjärvi ja kumppanit (2018, s. 195) mainitsevat aineiston pinnallisuuden ja nostavat kysymyksen vastaajien rehellisyydestä ja huolellisuudesta kyselyyn vastatessaan sekä vastaajien perehtyneisyyden kyselyn aiheeseen. Kyselylomaketta luodessamme pyrimme käyttämään helposti ymmärrettäviä sanoja ja pyysimme vastaajia kertomaan omista kokemuksistaan ja käsityksistään omin sanoin. Myös vastaamattomuus on yksi kyselytutkimuksen haittapuolista (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 195). Kyselyymme vastasi 12 huoltajaa, mikä oli mielestämme riittävä määrä tutkielman tekemisen kannalta. Mitä isompi vastaajajoukko tutkielmaan saadaan, sitä luotettavamman ja laajemman tuloksen tutkimus antaa.

Tutkimustulokset

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää huoltajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa. Saamamme tulokset pohjautuvat huoltajien kokemuksiin ja käsityksiin. Ensin tarkastelemme, millaisia käsityksiä huoltajilla on yhteisopettajuudesta. Toisena selvitämme miten oppilaat ovat hyötäneet yhteisopettajuudesta huoltajien mukaan ja kolmantena käsittelemme koulun kanssa tehtyä yhteistyötä huoltajien näkökulmasta.

6.1 Huoltajien käsitys yhteisopettajuudesta

Huoltajat käsittävät yhteisopettajuuden vaikuttavan positiivisesti luokan ilmapiirin muodostumiseen ja opettajien työssäjaksamiseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen sekä suvaitsevaisuuteen luokassa. Kysyimme huoltajilta kyselylomakkeessa ennakkokäsityksiä yhteisopettajuudesta ja niissä vastauksissa esiin nousi odotus vahvemmassa tuesta erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Huoltajien ennakkokäsitykset olivat kolmasosalla positiivisia yhteisopettajuudesta, ja he ajattelivat sen tukevan oppilaan oppimista, edesauttavan oppilaiden yhdenvertaisuutta ja vahvistavan oppilaan itsetuntoa. Lopulta huoltajien näkemykset yhteisopettajuuden hyödyistä olivat ristiriidassa ennakkokäsitysten kanssa, eli ennakkoon odotettu vahvempi tuki ei toteutunut.

6.1.1 Opettajien yhteistyö ilmapiirin ja työssäjaksamisen tukena

Huoltajien vastauksissa esiin nousi opettajien yhteistyön merkityksellisyys innostuneen ilmapiirin luomisessa. Luokan työskentelystä välittyi huoltajille rauhallinen kuva. Huoltajat kuvasivat vastauksissaan opettajien tiimityöskentelyä, jonka rinnastamme tässä tutkielmassa yhteisopettajuuteen.

Kotiin on välittynyt hyvin rauhallinen ja hallinnassa oleva tunne luokan työskentelystä ja henkilökunnasta.

Luokassa on ollut innostunut ilmapiiri koko ajan. Uskon että opettajien tiimityö on syynä tähän.

Huoltajat toivat esiin opettajien työn jakamisen positiivisena asiana, joka tukee opettajien työssä jaksamista. Työkuorman jakamisen mahdollisuuteen oltiin tyytyväisiä ja samaan aikaan esiin tuli huoli siitä, jakautuuko työkuorma tasaisesti opettajien välillä.

Luulen, että opettajat jaksaa työssään paremmin, kun he työskentelee tiimissä ja saavat näin jakaa jokapäiväistä arkea läheisesti työkaverin kanssa, mutta ehdoton edellytys on tietenkin, että heillä synkkaa hyvin keskenään.

Sekin vaara tietenkin on, että opettajista toinen ”tekee” enemmän ja toinen pääsee siivellä.

Opettajien vahvuudet pääsevät huoltajien mukaan paremmin esille yhteisopettajuudessa. Vastauksissa näkyi huoltajien ymmärrys oman lapsen vaativuudesta ja pidettiin tärkeänä, että opettajat pystyivät jakamaan vaativaa työtään toisen kanssa. Esille tuotiin myös huoli siitä, että toinen opettajista voi olla vapaamatkustajana toisen tehdessä isomman osan työstä.

6.1.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta huoltajat kuvasivat opettajaoppilassuhteen muodostumisen kautta. He näkivät yhteisopettajuudessa olevan enemmän mahdollisuuksia toimivan suhteen muodostumiseen opettajan ja oppilaan välille, silloin kun opettajia on kaksi.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde ei aina välttämättä toimi, yhteisopettajuudessa enemmän mahdollisuuksia.

Huoltajat kuvasivat yhteisopettajuuden tarjoavan oppilaalle pysyvyyttä tilanteissa, joissa toinen opettaja vaihtuu. Silloin luokkaan jää kuitenkin yksi tuttu opettaja, joka tuntee lapsen ja luo turvallisuuden tunnetta oppilaalle.

Opettajan vaihtuessa ollut iso hyöty että toinen opettajista säilyi tuttuna.

Huoltajat kokivat yhteisopettajuuden edistävän ja ylläpitävän myönteistä ilmapiiriä. Lisäksi he kokivat yhteisopettajuuden vaikuttavan positiivisesti opettajien työssäjaksamiseen. Tosin esiin nousi myös huoli siitä, että yhteisopettajuudessa työt voivat kasautua enemmän toiselle opettajalle ja toinen päästessä vähemmällä työpanoksella. Useamman opettajan läsnäolo mahdollistaa myös sen, että oppilas voi löytää aikuisista sen, kenen kanssa vuorovaikutus toimii. Lisäksi opettajan vaihtuessa ryhmään jää toinen tuttu aikuinen, eikä muutos aiheuta niin suurta turvattomuuden tunnetta kuin voisi tapahtua yhden opettajan luokassa.

6.1.3 Suvaitsevaisuus

Huoltajien käsityksissä yhteisopettajuudesta esiin nousi erilaisuuden kokeminen rikkautena. Oppilaat pääsevät näkemään arjessaan erilaisia oppijoita ja näin ymmärtävät paremmin

ihmisten moninaisuutta. Huoltajien mielestä erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen tukee koko yhteiskuntaa. Erilaisuuden normalisointi tulee esiin huoltajien käsityksistä ja kokemuksista inklusiivisessa luokassa. Huoltajien mukaan lapset oppivat ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta ja pitämään sitä rikkautena. Esiin nousee myös inklusion yhteiskunnallinen ulottuvuus koulumaailman ulkopuolelta, jossa ihmiset ovat yhtä erilaisia kuin koulussakin. Erilaisuuden ajatellaan olevan osa normaalia.

On oppinut toimimaan erilaisten lasten kanssa. Se on normaalia ja tavallista, ei kummallista tai vierasta.

Mielestäni on kannatettavaa, koko yhteiskuntaa tukevaa, kun nuoret oppivat toimimaan erilaisten oppijoiden kanssa.

Huoltajien vastauksissa korostuu erilaisuuden esiin tuominen ja inklusion taustalta ajatus mahdollisuudesta osallistua ja oikeudesta koulutukseen oman ikäryhmänsä mukana. Huoltajat toivat esiin sitä, että oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta, olemaan ja toimimaan erilaisten lasten kanssa.

6.2 Yhteisopettajuus oppilaan kehitykselle ja oppimiselle huoltajien käsityksissä

Huoltajien käsitysten mukaan yhteisopettajuuden hyödyt ovat tuen toteutumisessa ja opetusryhmän kokoonpanojen muokkaamisessa. Tuen toteutumisen osalta tulokset vaihtelevat, osan mukaan juuri erityisopettajalla on ollut suuri rooli oppimisvaikeuksien huomaamisessa ja tuen saamisessa nopeasti. Vastakkaisiakin kokemuksia nousee esiin tuen riittämättömyydestä tai sen puuttumisesta. Huoltajien käsityksissä opetusryhmän muokkaaminen oli keino huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita.

6.2.1 Tuen toteutuminen

Vastauksista nousi esiin ristiriitaisia käsityksiä tuen toteutumisesta yhteisopetuksessa. Luokassa annettavaan tukeen oltiin tyytyväisiä ja tuen ajateltiin olevan helpommin saatavilla. Tärkeänä pidettiin sitä, että erityisopettaja oli luokassa läsnä koko ajan, eikä oppilasta irrotettu luokasta omalle erityisopettajan tunnille. Näissä vastauksissa näkyy inklusion ja kolmiportaisen tuen ajatus tuen seuraavan oppilasta sinne, missä tämä on. Vastauksista nousi esiin huoltajien näkemys siitä, että inklusiivisessa luokassa oppilas saa helpommin tukea ja opettajien yhteistyö on joustavampaa, jolloin myös oppilaan ymmärrys helpottuu.

On hyvä että luokassa on useampi aikuinen. Lapsi saa myös yksilöllistä huomiota. Oppimisen hankaluudet huomataan aika pian ja tukiopetusta saa nopeasti.

Erityisopettajan tunti ei ole aina pois jostain kivasta, jota muut saavat tehdä, kuten satutunnilta tai pelitunnilta.

Huoltajien vastauksista nousi esiin kokemus lapsen pärjäämisestä luokassa yleisellä tuella, vaikka tällä onkin erityisen tuen päätös. Tämä tarkoittaa sitä, että tuki on tämän lapsen kohdalla omistuttu järjestämään ryhmässä hänelle sopivaksi tai tällainen käsitys huoltajalla on.

Oma lapsi on pärjännyt ihan yleisellä tuella vaikka onkin erityisen tuen päätös ollut.

Kaksi opettajaa luokassa mahdollistaa huoltajien käsitysten mukaan erilaisia tapoja opettaa ja tarjota tukea. Oppilaalla on mahdollisuus saada apua kahdelta eri opettajalta ja näiden erilaiset opetustyyli ja -tavat voivat hyödyttää oppilaita eri tavoin.

Apua kahdelta eri opettajalta.

Tyytymättömyyttä kuvattiin tuen toteuttamisessa, ilmaistiin tuen puuttuvan kokonaan ja toivottiin erityisopetuksen pienryhmiä.

Lapsemme tarvitsisi kokoaikaista erityisopetusta pienryhmässä täällä ei lapsemme tukea koulunkäyntiinsä saa.

Lapseni ei ole saanut tarvittavaa tukea oppimiseensa

Huolena nousee esiin, saako lapsi riittävästi tukea oppimiseensa. Huoltajat kuvaavat opettajien olevan turhautuneita, kun eivät pysty tukemaan lapsen oppimista riittäväällä tavalla.

Opettajatkin tuntuvat olevan hyvin väsyneitä ja turhautuneita, sekä myöntävät tilanteen, ettei tuki toteudu. Meillä on sellainen käsitys, että he haluaisivat opettaa erityisen tuen oppialta pienemmissä ryhmissä, mutta eivät jostain syystä saa näin tehdä.

Ainakaan lapsemme ei saa tarvitsemaansa erityisopetusta, vaikka hänellä on erityisen tuen päätös ja hän olisi oikeutettu erityisopetusta saamaan.

Tukea kaivataan lisää tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen tukemiseen, koska opettajien aika menee oppimisen haasteiden parissa.

Tuki oppimiseen on ehkä riittävä mutta haasteita tunne ja sosiaalisissa suhteissa johon ei näytetä helpotusta saavan. Opettajien aika ei riitä tukemaan lasta näissä tilanteissa tarpeeksi.

Tuen toteutuminen vaihteli huoltajien käsityksissä. Toisilla oli kokemus tuen toteutumisesta hyvin, kun taas toisaalla kokemus oli täysin päinvastainen eikä tukea saatu. Oppilaiden tuen tarpeet voivat olla hyvin vaihtelevia ja kaikkien kohdalla tuki ei välttämättä toteudu vaaditulla tai huoltajien toivomalla tavalla.

6.2.2 Opetusryhmän muokkaaminen

Oppilaat ovat huoltajien kokemusten mukaan hyötyneet heterogeenisen opetusryhmän vaihtelevasta kokonopanoista. Opettajat pystyvät jakamaan isoa opetusryhmää joustavasti pienempiin ryhmiin huomioiden oppilaiden yksilölliset tarpeet. Vastauksista nousi esiin se, että pienryhmissä työskennellään vain valikoiduilla tunneilla. Opetusryhmän muokkaaminen on yksi yhteisopettajuuden työtavoista.

Ryhmää on voitu jakaa pienempiin porukoihin kun opettajia/ohjaajia on useampia.

Voidaan jakaa tarvittaessa oppilaita oppimistason mukaisesti ryhmiin ja huomioida yksilöllisemmin.

Erityisopettaja ottaa oppilaita pienempään ryhmään säännöllisesti ainoastaan englannissa.

Huoltajien käsityksissä inklusiivista yhteisopetuksen luokkaa muokattiin ja muunneltiin pienempiin ryhmiin tarpeen mukaan. Heterogeenisen ryhmän muokkaaminen oli mahdollista, koska luokassa työskenteli kaksi opettajaa ja lisäksi ohjaajia. Ryhmää pystyttiin jakamaan huoltajien mukaan oppimistason perusteella, mutta toisaalta pienemmissä ryhmissä työskentelyä kuvattiin tapahtuvan vain osalla tunneista.

Huoltajat kuvasivat yhteisopettajuuden mahdollistavan oppilaiden yksilöllisen huomioimisen ja tukemisen sekä opetusryhmän muokkaamisen. Käsitykset tuen toteutumisesta vaihtelivat. Osassa vastauksia kuvastui tyytymättömyyttä, kun tarvittavaa tukea ei saatu, kun taas puolestaan esiin nousi myös tyytyväisyyttä oppimiseen saatuun tukeen, mutta tukea kaivattiin myös muihin taitoihin, kuten sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin.

6.3 Huoltajien kokemukset kodin ja koulun yhteistyön toteutumisesta ja toteuttamisesta yhteisopettajuuden näkökulmasta

Huoltajien kokemukset yhteistyön toteutumisesta liittyvät viestintään ja tapahtumiin joita koulussa järjestetään. Viestintä on huoltajien kokemusten mukaan sekä yleistä että henkilökohtaista. Yleinen viestintä kodin ja koulun välillä tapahtuu vanhempainilloissa. Henkilökohtaiseen viestintään käytetään sähköisiä järjestelmiä tai puhelinta.

6.3.1 Henkilökohtainen viestintä

Henkilökohtaiseen viestintään kuuluu Wilma viestit, puhelut ja muu yhteistyö. Muu yhteistyö pitää sisällään oppimissuunnitelmien päivittämisen, hops -keskustelut, vanhempain tapaamiset, moniammatilliset kokoukset sekä satunnaiset kasvokkain keskustelut. Huoltajat kuvaavat yhteistyön tapahtuvan pääsääntöisesti Wilma viestien välityksellä.

Wilman kautta viestitellään usein.

Puhelut puolin ja toisin.

6.3.2 Yhteinen ja yleinen viestintä

Vanhempainillat ovat yksi yleisimmistä yhteistyömuodoista, joita koulu järjestää. Vanhempainilloissa voidaan käsitellä luokan yhteisiä ja yleisiä asioita.

Olemme käyneet vanhempainilloissa, erityisen tuen kokouksissa ja muissa vanhempain tapaamisissa.

6.3.3 Kokemus yhteistyöstä

Kokonaisuudessaan huoltajat kokivat yhteistyön olleen riittävää ja hyvää. Huoltajat kuvasivat yhteistyön toteutuneen monipuolisesti ja olivat tyytyväisiä yhteistyön sujumuuteen. Wilma viestin reaaliaikaisuus koettiin käteväksi.

Wilma on todella kätevä yhteydenpitoon, kun sovellus on puhelimesta. Ilmoitus uudesta viestistä tulee reaaliajassa.

Yhteistyöstä kysyttäessä huoltajat kuvasivat erilaisia tapoja olla yhteydessä opettajien kanssa. He eivät kuitenkaan tuoneet vastauksissaan esiin yhteisopettajuutta, joten voidaankin kysyä,

onko yhteisopettajuudella mitään vaikutusta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämän tutkielman tulosten mukaan yhteisopettajuus ei näy kodin ja koulun välisessä yhteistyössä millään tavalla.

Pohdinta

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä huoltajilla oli yhteisopetuksesta, millä tavalla oppilaat olivat hyötäneet yhteisopetuksesta ja millaisena yhteistyö koettiin opettajien ja huoltajien välillä inklusiivisessa ryhmässä. Tutkielmamme tuottaa uutta tietoa huoltajien kokemuksista ja käsityksistä yhteisopettajuudesta inklusiivisessa ryhmässä.

Saamiemme tutkimustulosten mukaan yhteisopettajuuden käsitettiin tukevan luokan ilmapiiriä, opettajien työssä jaksamista, oppilassuhteen kehittymistä sekä lisävään oppilaiden keskinäistä suvaitsevaisuutta. (ks. myös Hang & Rabern, 2009). Huoltajien käsityksissä tulee esiin oletus ryhmänhallinnasta ja sen positiivisesta vaikutuksesta luokan työrauhaan, kuten myös Kokon (2021) tutkimuksessa raportoidaan. Tuloksista käy ilmi, että opettajat ovat onnistuneet luomaan yhteisopettajuudella avoimen ja turvallisen ilmapiirin, joka edesauttaa oppilaiden ryhmään kuulumista (ks. myös Paju, 2021).

Opetushallituksen (2016, s. 18) mukaan perusopetusta on kehitettävä inklusioperiaatteen mukaisesti, mikä edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Inklusion käsitteellä tarkoitetaan kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin yleisopetuksen luokilla erityisen tuen tarpeesta huolimatta. Opetussuunnitelman mukaan oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Opetushallitus, 2016, s. 28). Inklusiivisessa yhteisopetuksessa tapahtuva erilaisuuden normalisointi nousi esiin vahvana arvostuksen kohteena huoltajilta. Huoltajat kokivat yhteisopettajuuden kehittäneen oppilaiden arvostavaa suhtautumista erilaisuuteen. Vastauksissa nousi esiin ajatus siitä, että kaikkien oppilaiden opiskeleminen yhdessä antaa oppilaille näkökulmaa erilaisuuteen ja erilaisten ihmisten kanssa työskentelyyn. Huoltajat kokivat tärkeäksi oppilaiden oppivan suhtautumaan erilaisuuteen osana elämää ja pitivät sitä merkittävänä myös yhteiskunnan kannalta. Inklusion voidaan ajatella ulottuvan elämän joka osa-alueelle, ei pelkästään koulumaailmaan kysymyksenä oppimisen paikasta vaan laajemmin ihmisten moninaisuuden näkemisenä ja hyväksymisenä. Heterogeenisen oppimisympäristö tukee osaltaan oppilaan kasvua moninaisen yhteiskunnan jäsenyyteen.

Yhteisopettajuus on tiiviistä yhteistyötä, avointa ja toimivaa vuorovaikutusta ja työn jakamista. Se edistää opettajien yhteisöllisyyttä ja ammatillista kasvua tarjoten samalla oppilaille sosiaalisen mallin yhteistyöstä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) ovat todenneet yhteisopettajuuden hyödyttäneen lisäksi opettajan omaa opettajuuttaan. Huoltajat kokivat positiivisena kahden opettajan luokassa olon, jolloin oppilas saa paremman mahdollisuuden

luoda toimivan suhteen ainakin toiseen opettajaan. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) esittivät kahden opettajan läsnäolon hyödyn olevan taas siinä, että toinen voi keskittyä opettamiseen ja toinen vastaa samanaikaisesti luokan työrauhasta. Laajempi ymmärrys oppilaasta ja hänen oppimisestaan nousi esiin positiivisena asiana huoltajien vastauksista kysyttäessä yhteisopettajuuden hyödyistä. Yhteisopettajuuden hyvänä puolena nähtiin oppilaiden saama huomio kahdelta aikuiselta, joka lisää huoltajien mukaan oppilaan parempaa tuntemusta. Yhteisopettajuuden hyötyinä huoltajat kokivat tuen toteutumisen omassa opetusryhmässä, ja vastauksissa näkyi tuen toteutuvan inklusion periaatteiden mukaisesti oppilaan oman luokan mukana. Oppilasta ei siirretä, vaan tuki tuodaan oppilaan luokse ja tuloksista käy ilmi kahden opettajan erilaisten opetustapojen hyödyttävän oppilaan kasvua ja kehitystä. Tämä erilaisten opetustapojen käyttämisen mahdollisuus on noussut esiin myös muissa tutkimuksissa (ks. Gokbulut, yms. 2020; Tichenor, yms. 2000).

Negatiivisena asiana tutkimustuloksista nousi esille huoli tuen riittävydestä. Inklusiivisessa luokassa kaiken tasoiset oppilaat opiskelevat yhdessä, ja heille tarjotaan tarvittavaa tukea ja ohjausta. Huoltajat arvostivat sitä, että oppilas sai tukea nopeasti ja sitä annettiin sen hetkisen tarpeen mukaan. Inklusiivisessa luokassa yhteisopettajuudessa erityisopettajan läsnäolo toisen opettajan työparina tarjoaa oppilaille suoraa tukea luokassa (Cook & Friend, 1995). Toisin kuin Gokbulutin ja muiden (2020) tutkimuksessa, huoltajat eivät tuoneet esille yhteisopettajuuden tukevan oppilaiden sosiaalisia taitoja, vaikka he kertoivat arvostavansa erilaisten oppijoiden opiskelemista yhdessä. Tukea sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin kuitenkin kaivattiin. Inklusiivisessa luokassa on mahdollista oppia tulemaan toimeen monenlaisten ihmisten kanssa, ja tähän todennäköisesti kaikki oppilaat tarvitsevat aikuisten tukea.

Huoltajien näkemys oppilaan opiskelusta inklusiivisessa luokassa perustuu tuen saatavuuteen ja oppilaan tuen tarpeen parempaan ymmärtämiseen. Tämän tutkielman vastauksissa huoltajilta nousi toive pienryhmäopetuksesta niiden lasten osalta, joille sillä on tarve. Takala ja kumppanit (2020b) tuovatkin esiin sen, ettei inklusio tarkoita pienryhmien lopettamista ja kaikkien lasten opettamista samassa ryhmässä inklusion nimissä. Näin ei kuitenkaan ole tapahtunut kaikilta osin huoltajien vastausten perusteella, vaan osa oppilaista on jäänyt ilman riittävästi tukea. Pienryhmissä annettavaa opetusta ei ole suljettu pois missään perusopetusta ohjaavassa asiakirjassa kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tai perusopetuslaissa. Tämä tutkimustulos osoittaa, että kehitystarpeita olisi vielä inklusiivisessä luokassa opiskelemaan pienryhmäopetuksen rinnalle tuomisessa. Tätä näkökulmaa on hyvä tuoda keskusteluissa esiin, kun inklusio on erittäin pinnalla oleva asia ja on tärkeä saada kuuluviin huoltajien kokemukset

inklusion toteutumisesta. Inklusio itsessään ei ole ratkaisu, vaan sen tarkoitus on mahdollistaa uudet pedagogiset ratkaisut ja tuoda oppilaita yhteen tasavertaisempaan asemaan.

Huoltajat nostavat oppilaiden ryhmittelyn yhdeksi yhteisopettajuuden hyödyksi. Oppilaiden ryhmittely eri tavoin tulee esiin Sirkon (2020) sekä Rytivaaran ja kumppaneiden (2017) yhteisopettajuuden malleissa. Sirkko (2020) alleviivaa ryhmittelyn joustavuutta, jolloin oppilaita ei jaeta ryhmiin taitotasojen mukaan vaan inkluusivisten käytänteiden mukaan. Kahden opettajan tuki luokassa koettiin tuen saamisen kannalta merkitykselliseksi, sillä huoltajat kokivat oppilaan hyötyneen opetusryhmän vaihtelevasta kokoonpanosta.

Kodin ja koulun yhteistyö koettiin tutkielmassamme saatujen tulosten mukaan hyväksi ja toimivaksi. Huoltajat ilmaisivat tyytyväisyytensä erityisesti reaaliaikaiseen viestintään ja tiedon kulkuun, jonka digitalisaatio mahdollistaa nykyään koulussa Wilma-järjestelmän kautta koteihin on helppoa tiedottaa koulun yhteisiä asioita, mutta myös sen avulla voidaan koulupäivän aikana viestiä oppilaan yksilöllisistä asioista (Uitto, ym. 2021). Yhteydenpito koteihin on yksi osa opettajan työtä ja sen aloitteellinen vastuu on koululla (OPH, 2016, s. 35). Myös puhelinkeskustelut ja viestit näyttäytyivät toimivana yhteistyömuotona saaduissa tuloksissa. Tuloksista on hyvä nostaa esiin kasvokkain tapahtuvien keskusteluiden merkitys huoltajille, koska niissä käytiin läpi oppilaan oppimiseen liittyviä asioita kuten oppimissuunnitelman päivittäminen ja niissä huoltaja sai tietoa oppilaan sen hetkisestä oppimisen tilanteesta. Vanhempainiltojen merkitys nousi esiin positiivisena kokemuksena kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tosin huoltajien vastauksissa ei noussut esille yhteisopettajuuden merkitystä yhteistyöhön, joka voisi samalla tavalla edistää kodin ja koulun yhteistyötä mahdollisuudella kommunikoida useamman aikuisen kanssa ja kenties löytää kahdesta opettajasta toinen, jonka kanssa pystyy turvallisesti ja luottamuksellisesti vuorovaikutukseen. Huoltajat eivät siis tuoneet esiin yhteisopettajuutta vastauksissaan, kun kysyttiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Yhteisopettajuudella ei välttämättä ollut merkitystä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tai emme osanneet kysyä asiaa riittävällä tarkkuudella. Yhteistyöstä kysyttäessä olisimme voineet painottaa tarkemmin yhteisopettajuuden näkökulmaa, millä tavalla yhteisopettajuus on näkynyt yhteistyössä. Yhteisopettajuutta ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä voisi vielä jatkossa tutkia lisää, jotta selviäisi, millä tavoin yhteisopettajuus vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Yhteenvedona voidaan todeta, että huoltajat kokivat positiivisena inkluusivisessa luokassa opiskelun ja yhteisopettajuuden, joka mahdollisti erilaisten oppijoiden opiskelun samassa

luokassa. Kouluun toivottiin pienryhmiä inklusiivisten opetusryhmien lisäksi, jotta kaikille saataisiin tarvitsemansa tuki oppimisen tueksi. Yhteistyö koulun kanssa koettiin hyväksi ja toimivaksi, sähköinen viestintä oli ajantasaista ja nopeaa, huoltajat kokivat tämän erittäin toimivana viestimisen muotona. Vanhempainiltoja huoltajat toivoivat pidettävän jatkossakin, niissä koettiin tärkeänä sosiaaliset kontaktit luokan muihin huoltajiin.

Luotettavuutta arvioidessa täytyy arvioida koko tutkimusprosessia, kun kyseessä on laadullinen tutkimus. Hirsjärvi ja kumppanit (2018, s. 232) toteavat laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin painottuvan sen mukaan, miten tutkijoiden tulkinnat ja selitykset sopivat tutkimuksen kuvaukseen. Olemme pyrkineet paranantamaan tämän tutkielman luotettavuutta tutkimusprosessin osalta tarkalla kuvauksella sen eri vaiheista. Tutkielmassa käytettyjä periaatteita on avattu ja perusteltu sekä tuloksiin on lisätty aineistokatkelmia luotettavuuden lisäämiseksi. Tärkeää on huomioida, että kyselytutkimus perustuu vastaajilta saamiin vastauksiin ja heidän kokemuksiinsa. Huoltajat ovat voineet antaa tietynlaisen kuvan koulun toiminnasta tai opettajien toiminnasta, riippuen omasta tyytyväisyydestään inklusiivisen luokan toimintaan ja opettajien toimintaan. Vastauksiin voi vaikuttaa myös se millaiset huoltajien välit ovat opettajiin. Tällaiset luotettavuuteen vaikuttavat riskit ovat olemassa, vaikka kyselytutkimusten vastaukset ei antaneet mitään viitteitä tällaisesta. Vastaajat olivat vapaaehtoisesti ilmaisseet halukkuutensa osallistua kyselyyn ja tutkielmaamme. Kyselyn vastaukset olivat vaihtelevia, erittäin hyvästä kokemuksesta täysin tyytymättömyyden kokemukseen. Tutkielmamme tuloksia on syytä yleistää varovaisesti, sillä vastaajat tulivat vain yhden luokan huoltajilta.

Tutkielman tarkoituksena on osoittaa opiskelijalle tieteellisen tutkimuksen syvin olemus ja opinnäytetyön tekeminen kuvaa hyvin osaamistamme tässä asiassa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98.) Suurimmat haasteet tutkimuksen tekemisessä koettiin aineiston riittävyyden sekä analysoinnin ja tulkintojen tekemisen kanssa. Pyrimme lisäämään luotettavuutta tulkintoihin alkuperäisillä aineistolainauksilla. Kodin ja koulun välinen yhteistyö jäi vähemmälle huomiolle tutkimustuloksissa aineiston niukkuuden takia. Aineiston niukkuuteen voi olla useita syitä. Vastaajina oli vain yhden luokan huoltajia, jolloin huoltajien kokemus yhteistyöstä rajautuu heidän kokemuksiinsa kahden opettajan yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Osan vastaajien lapsi oli ollut lyhyemmän ajan kyseisessä luokassa, joten näiden vastaajien kokemukset saattoivat vaikuttaa heidän vastaustensa pituuteen. Kyselylomakkeen kysymyksiä olisi voinut tarkentaa huoltajille yhteistyömuotojen kuvailulla tai vanhempia olisi voinut pyytää kuvailemaan mitä hyvä tai huono yhteistyö on heidän mielestään. Kyselyn kysymysten

tarkempi suuntaaminen yhteisopettajuuteen olisi voinut tuottaa paremmin tietoa tutkimuskysymykseemme kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön yhteisopettajuusluokassa. Lisäksi jakamalla kyselylomaketta useamman luokan huoltajille, olisimme saaneet laajemmin aineistoa analysoitavaksi.

Tutkielman tekeminen yhdessä auttoi meitä pohtimaan tekemiämme tulkintoja ja yhteisten keskustelujen kautta pääsimme lopputulokseen, joka pohjautuu tutkimustuloksiin ja kokemuksiin vastaajilta. Kävimme ongelmatilanteissa pitkiä pedagogisia keskusteluja, joissa vaihdoin näkemyksiä ja kokemuksia kyseisestä ongelmasta. Tämä kehitti ajattelua ja opetti meitä ymmärtämään tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita ja prosessin luonnetta sekä antoi näkökulmaa yhteisen tutkimuksen tekemiseen. Kun aineistoa analysoi kaksi tekijää, tulokset saivat vahvistusta toisilta ja meillä oli aina kaksi näkemystä asiasta. Olemme esittäneet analyysiprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tuoneet esiin aineistoesimerkit analyysimme tueksi. Näin lukija voi arvioida tekemiämme tulkintoja ja aineistoamme. Koemme, että yhdessä tekeminen opetti meille enemmän kuin yksin tekeminen ja yhteistyö antoi uskoa ja voimaa jatkaa töitä epätoivon hetkinä.

Yhteisopettajuutta on tutkittu paljon opettajien kokemana inklusiivisessa luokassa, ja tätä tutkielmaa tehdessä heräsi mielenkiinto tutkia myös oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä yhteisopettajuudesta ja inklusiivisessa luokassa opiskelusta. Miten oppilaat kokevat opiskelun yhteisopetusluokassa? Minkälaisia etuja he kokevat siitä saavansa ja mitä haittoja siinä esiintyy? Tutkimusta voisi laajentaa oppilaiden omiin kokemuksiin yhteisopettajuuden merkityksestä oppimiseen ja tuen saamisesta oppimisen tueksi inklusiivisessa luokassa. Olisi erittäin mielenkiintoista nähdä, minkälaiset kokemukset nousisivat esiin oppilaiden vastauksista ja kuinka paljon oppilaiden kokemukset eroavat tässä tutkimuksessa esiin tulleista kokemuksista. Tutkielmamme tuloksia olisi myös mielenkiintoista vertailla toisessa ryhmässä tai koulussa huoltajille tehtyyn tutkimukseen. Kokisivatko huoltajat inklusiivisen opiskelun yhtä positiivisena ja millaisena he kokisivat yhteisopettajuuden ja kodin ja koulun välisen yhteistyön.

Lähteet

- Ainscow, M. (2007). From Special Education to Effective Schools for All: A Review of Progress so Far. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 147–159). Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Alajoki, J. (2021). *“Miks tää systeemi ei toimi?”: Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/135094>
- Alanko, A. (15.–16.11. 2018). *Hyvyys ja totuus digitalisaatiossa*. Kasvatustieteen päivät. Symposiumit. Tampere. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/108961398-Hyvyys-ja-totuus-digitalisaatiossa-anu-alanko-oy.html>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio].
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Juva: Bookwell Oy.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* 28(3), 1–16.
- Forlin, C. (2010). Reframing The Teacher Education for Inclusion. Teoksessa C. Forlin (toim.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (s. 3–12). New York: Routledge.
- Fluijt, Dian, Bakker, Cok & Struyf, Elke 2016. Team-reflection: The Missing Link in Co-teaching Teams. *European Journal of Special Needs Education* 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Gokbulut, O. D., Akcamete, G. & Guneyli, A. (2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills. *International Journal of Education and Practice* 8(1), 1–17.
- Haapakangas, S. & Rantakokko, A. (2019). Inklusio, yhdenvertaisuus ja koulunkäynnin tuki. *Vanhempainliitto* (3), 1–39.

- Hakala, J. & Leivo, M (2015) Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23.
- Hang, Q. & Rabern, K., (2009). An Examination of Co-Teaching – Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education* 3(5), 259–268.
- Haustätter, R. (2014). In Support of Unfinished Inclusion. Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 58(4), 424–434.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.
- Honkasilta, J, Marjoniemi, M, Riikaniemi, k, & Tervo, V. (2019). Inklusio ei toteudu vastakkainasettelussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(2), 396–401.
- Hotulainen, R. & Takala, M. (2014). Parents' Views on The Success of Integration of Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education* 18(2), 140–154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.759630>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Ikävalko, K. (16.9.2022). Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: ”Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole. *Yle*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12626457>
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education. *Procedia, social and Behavioral Sciences* 171(2015), 686-694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.178>
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, Integration, or What? A Comparative Study of The School Ptincipals' Perceptions of Inclusive and Special Education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>

- Järvinen, A. & Karttunen, P. (1997). Fenomenografia - Käsitusten kirjon kuvaajana. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.). *Hoitotyön tutkimusmetodiikka* (s.164–173).
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (62–74). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa* (Väitöskirja). Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526231433>
- Korhonen, T. & Lavonen, J. (2014). Tieto- ja viestintäteknikka kodin ja koulun yhteistyön tukena. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.). *Rajaton luokkahuone*, (s.131–151). Juva: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuusimäki, A-M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. 2019. Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Education Research International*, 2019, [8236786]. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>
- Kyrö-Ämmälä, O. & Lakkala, S. (2018). Inklusiivisen luokan vuorovaikutussuhteet. *eErika: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 30–36.
- Lanki, J. & Oinas, S. (2018). Hyvää rakentavat Wilma-merkinnät. *eErika: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 46–50.
- Latvala, J-M. (2012) Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 22(1), 29–41.

- Liusvaara, L. (2012). Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja (toim.), *kaikille kelpo koulu*. Juva: PS-kustannus.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2022). *Tavallisen erityinen lapsi, kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä*. Keuruu: PS-kustannus.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27 (3), 40–50.
- Martin, R. & Williams, J. (2015). “I Feel I’m Important”: Successful Collaborative Teaching and Learning in a New Zealand Intermediate School. *Research in Middle Level Education* 36(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2012.11462095>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku.
- Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.). *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*, (s. 117–134). Kasvatusalan tutkimuksia, 76. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced Feedback Teachers’ Practices, Pupils’ Perceptions and Their Relations to learning and Academic Well-being* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321373>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- Opetushallitus [OPH]. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Orrell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö: Oletus yhteisestä ymmärryksestä?* (Väitöskirja). Turun yliopisto.
- Orrell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation Between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128.
- Paju, B. (2021). *An Expanded Conceptual and Pedagogical Model of Inclusive Collaborative Teaching Activities* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/326432>
- Palkoaho, M. (13.9.2022). Nasima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inkluisio ajaa luokkia kaaokseen. *Helsingin Sanomat*.
- Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' Attitudes Towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Practices and Resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu 2.11.2022 osoitteesta <https://www.fex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesonen, H. (2016). *Sense of Belonging for Students with Intensive Special Education Needs: An Exploration of Students' Belonging and Teachers' Role in Implementing Support*. (Väitöskirja). University of Helsinki.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2020). How Do Educational Reforms Change the Share of Students in Special Education? Trends in Special Education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education* 22(7), 803–817.
- Rioux, M. (2007). Disability Rights in Education. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education* (s. 107–116). Lontoo: SAGE Publications.
- Ronkainen, S, Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro oy.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen, (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Salo, U-M., (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Tampere University Press.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli ”osallistava kasvatus”*. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.). *Samanaikaisopetus tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 17–36). Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2018). How Common Are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (2017). Making Inclusion Work with Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Sinkkonen, H., Koskela, T., Moisio, K. & Suolonen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista: Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä* (Väitöskirja). Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Sirkko, R., Takala, M. & Kokko, M. (2020a). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.),

Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet (s. 139–158). Keuruu: PS-kustannus.

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020b). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43.

Slee, R. (2010). Political Economy, Inclusive Education, and Teacher Education. Teoksessa C. Forlin (toim.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (s.13–22). New York: Routledge.

Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Co-taught Classrooms: Roles and Responsibilities for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education* 35, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>

Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. (2020). Kaikille sopiva koulu? Kohti monialaista käytäntöjen kehittämistä. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 219–236). Keuruu: PS-kustannus.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020a). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020b). Esipuhe. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 5–6). Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -verio].

Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 91–104). [Adobe Digital Editions -versio].

Tietosuoja valtuutetun toimisto (n.d.). *Mikä on henkilötieto?*. Haettu osoitteesta: <https://tietosuoja.fi/mika-on-henkilotieto>

Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012: God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland:*

forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 = Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland: guidelines of the Finnish advisory board on research integrity 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

Tichenor, M. S., Heins, B. & Piechura-Couture, K. (2000). Parent Perceptions of a Co-Taught Inclusive Classroom. *Education* 120(3), 569–574.

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

Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E.T., Kelchtermans, G. & Estola, E. (2021). Parent-teacher Relationships in School Micropolitics: Beginning Teachers' Stories. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 27(6), 461–473. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863205>

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

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli, & E. Aarnos (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.100–121). (5., uudistettu painos.). PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].

Westerholm, H. (2007). *Tutkimusmatka pienyritysten työvalmiuksien ytimeen*. Jyväskylä, Suomi: Jyväskylän Yliopisto.

Liite 1

Hyvä alakouluikäisen lapsen huoltaja, Olemme kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opiskelijat Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa huoltajien kokemuksista yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää huoltajien kokemusta lapsen koulunkäynnistä ja oppimisesta yhteisopetuksessa. Lisäksi tavoitteena on selvittää kodin ja koulun yhteistyötä yhteisopettajuusluokassa. Pyydämme, että vastaatte seuraaviin kysymyksiin oman kokemuksenne mukaan. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastausaikaa on 9.10.2022 saakka. Kiitos vastuksistanne! Mikäli mieleenne tulee kysyttävää, voitte olla yhteydessä meihin sähköpostitse.

Sanna Käräjäoja sanna.karajaoja@student.oulu.fi

Alina Leponiemi alina.leponiemi@student.oulu.fi

1. Montako vuotta lapsenne on opiskellut yhteisopettajuusluokassa?

alle vuoden

1–3 vuotta

3–6 vuotta

2. Työskenteleekö lapsenne luokassa opettajina:

Luokanopettaja ja erityisopettaja

Luokanopettaja ja luokanopettaja

Luokanopettaja ja joku muu, kuka?

Erytisopettaja ja joku muu, kuka?

3. Mitä ennakkokäsityksiä ja -odotuksia teillä oli yhteisopetuksesta?

4. Mitä hyötyä koet yhteisopetuksesta olleen lapsenne koulunkäyntiin ja oppimiseen?

5. Mitä haasteita koet yhteisopetuksesta olleen lapsenne koulunkäyntiin ja oppimiseen?

6. Millaista tukea lapsenne on saanut yhteisopetuksessa? Koetteko tuen olleen riittävää? Kerro konkreettisia esimerkkejä.

7. Millä tavoin kodin ja koulun yhteistyö toteutettiin? Millaisena koitte yhteistyön toteutumisen?

8. Muita ajatuksia ja kommentteja lapsenne yhteisopetukseen ja yhteistyöhön liittyen?