



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

IISAKKA HEIDI & PASANEN SEIJA

”HUOLET PUOLITTUVAT JA ILOT TUPLAANTUVAT” - YHTEISOPETTAJUUS
KEINONA INKLUUSION TOTEUTTAMISEEN ALAKOULUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Iisakka Heidi & Pasanen Seija	
Työn nimi/Title of thesis "Huolet puolittuvat ja ilot tuplaantuvat" - Yhteisopettajuus keinona inklusion			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 81 + 1
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhteisopettajuuden tuomia mahdollisuuksia eriyttää opetusta inklusioluokassa. Erityisopetuksen asema peruskoulussa on muuttunut. Oppilaita ei siirretä enää automaattisesti erityisryhmiin, vaan heillä on oikeus saada tarvitsemansa tuki yleisopetuksessa. Inklusio tarkoittaa että kaikenlaiset oppilaat, sairaudesta tai muusta huolimatta, voivat opiskella normaaliopetuksen mukana. Inklusioluokassa eriyttämistä voidaan toteuttaa muun muassa yhteisopettajuuden avulla. Yhteisopettajuudessa samaa luokkaa opettaa kaksi opettajaa. Tutkimus suoritettiin fenomenologisena tutkimuksena. Aineistona oli yhteisopettajuutta työssään toteuttavien opettajien teemoitetut kirjoitelmat. Tutkittavat valittiin omien kontaktiemme kautta elitistisenä otantana, sillä kirjoitelmiin on usein hankala saada vastaajia. Elitistisessä otannassa vastaajiksi valikoituvat sellaiset henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta ja jotka ovat halukkaita osallistumaan tutkimukseen.</p> <p>Tutkimuksen mukaan keskeisimpiä yhteisopettajuutta ja eriyttämistä koskevia teemoja kirjoitelmissa olivat yhteinen suunnittelu, oppimisympäristön tuomat haasteet sekä erilaiset oppimismenetelmät ja oppilaiden ryhmittelyt. Yhteisopettajuutta toteutettiin hyvin vaihtelevasti. Suurin osa vastaajista toteutti osa-aikaisesti yhteisopettajuutta toisen luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden antavan paljon työvälineitä eriyttämiseen ja tukevan heidän työssäjaksamistaan.</p> <p>Vastaajia tutkimuksessa oli vain seitsemän. Se kuitenkin antaa tietoa opettajien kokemuksesta yhteisopettajuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista eriyttää opetusta. Tulos voisi olla erilainen, mikäli vastaajat eivät toteuttaisi itse yhteisopettajuutta. Jatkotutkimusaiheena voisikin olla yhteisopettajuuteen kielteisesti suhtautuvien opettajien perustelut näkökannalleen.</p>			
Asiasanat/Keywords yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, inklusio, eriyttäminen			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	INKLUUSION TOTEUTTAMISEN KESKEISIÄ PERIAATTEITA.....	5
2.1	Integraatio askeleena kohti inklusiota.....	5
2.2	Osallistavan kasvatuksen edellytykset koulussa.....	7
2.3	Inklusio Suomessa 2010-luvulla.....	10
2.3.1	Perusopetuksen kolmiportainen tuki.....	10
2.3.2	Kolmiportaisen tuen toteutuminen perusopetuksessa.....	15
2.4	Eriyttäminen - oppilaan taitotason huomioimisena.....	18
2.5	Lahjakkaiden oppilaiden tarpeet opetuksessa.....	21
2.6	Yhteistoiminnallinen oppiminen eriyttämisen keinona.....	23
2.7	Arviointi alakoulussa.....	26
2.7.1	Arvioinnin monimuotoisuus.....	26
2.7.2	Arvioinnin eriyttäminen.....	29
3	YHTEISOPETTAJUUS INKLUUSIOLUOKISSA.....	31
3.1	Yhteisopettajuuden toimintaedellytykset.....	31
3.2	Samanaikaisopetuksen toteuttamisen muodot.....	34
3.3	Eriyisopetuksen rooli osana yhteisopettajuutta.....	37
3.4	Yhteisopettajuus opettajan ammatillista kehittymistä tukemassa.....	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	41
4.1	Tutkimuskysymykset.....	41
4.2	Laadullinen tutkimus.....	42
4.3	Fenomenologisen tutkimusotteen kuvaus.....	43
4.4	Kirjoitelmat aineistonkeruumenetelmänä.....	45
4.5	Aineiston analysointi.....	47
4.6	Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset.....	52
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	57
5.1	Yhteisopettajuus eriyttämisen ja monipuolisten opetusmenetelmien mahdollistajana.....	57
5.1.1	Yhteisopettajuuden muodot.....	57
5.1.2	Yhteisopettajuuden toteuttaminen.....	59
5.2	Eriyttäminen.....	62
5.2.1	Opetusmenetelmät.....	62
5.2.2	Oppilaantuntemus.....	66
5.3	Oppimisympäristö.....	67
5.4	Muut.....	69
5.5	Johtopäätökset.....	71
6	POHDINTA.....	75

LÄHTEET77

1 JOHDANTO

Unescon Salamancan julistuksessa (1994) on sovittu, että koulutus kuuluu kaikille. Koulujen pitäisi järjestellä puitteensa ja opetuksensa soveltuviksi oppilaiden monipuolisiin tarpeisiin, huomioiden myös vammaisten oppilaiden erityistarpeet opetuksessa. Tällaista avoimuutta kaikkia oppilaita kohtaan kutsutaan inklusioksi koulussa. (Mts., 8.) Inklusion toteuttamisen kivijalkana toimii Suomen perusopetuslaissa säädetty laki oppimisen tuen kolmiportaisuudesta. Kolmiportainen tuki pitää sisällään yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen, jotka esitellään tarkemmin luvussa 2.3.1. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §16–18.)

Kolmiportainen tuki on muuttanut erityisopetuksen asemaa peruskoulussa. Oppilaita ei siirretä enää erityisopetukseen vaan heillä on oikeus saada tarvitsemaansa tukea omassa lähikoulussaan. Kaiken lähtökohta on se, että oppilas saa tarvitsemaansa tukea oikea-aikaisesti ja niin paljon kuin tarvitsee, muuttuvien tilanteidensa mukaan. Keskeistä on tulkita kolmiportaisesta tuesta säädettyä lakia yksilön oikeutena, jonka järjestämisestä peruskoulu on vastuussa. Kolmiportaista tukea ei tulisi kuitenkaan tulkita liian kirjaimellisesti yksi porraskerrallaan -ajatteluna. Edellytykset peruskoulun kehittämiseksi lainsäädännön puolesta ovat olemassa. Nähtäväksi kuitenkin jää, mihin suuntaan peruskoulu alkaa toimintaansa kehittää. (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, 21.)

Salamancan (1994) julistuksen jälkeen kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kasvanut. Alettiin puhua inklusiivisesta koulusta eli jokaisen oppilaan oikeudesta käydä omaa lähikouluaan. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 373.) Helsingin opetusviraston teettämän tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus on tavoittelemisen arvoinen työmuoto koulussa. Se tuo mukanaan mahdollisuuden kehittää yhteisvastuullista opettajuutta ja pedagogiikkaa. Opettajien ja rehtoreiden käytännön kokemus puhui yhteisopettajuuden puolesta. Heidän mukaansa se sopii hyvin koulun todellisuuteen. Yhteisopettajuudella on ollut merkittävä rooli opetuksessa ja oppilaiden hyvinvoinnissa. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011, 62.)

Lähikouluperiaate ja inklusiopyrkimys antavat kouluille mahdollisuuden kehittää niin johtamista, opettamista kuin moniammatillista yhteistyötä. Yhteisopettajuus näyttää olevan käyttökelpoinen pedagoginen mahdollisuus. Se onkin alun perin kehitetty yhdeksi malliksi inklusion toteuttamiseen (Nichols, Dowdy & Nichols, 2010, 647). Helsingin opetusviraston teettämän tutkimuksen mukaan rehtorien ja opettajien arvostamia työvälineitä ovat yhdessä tekeminen, suunnittelu ja toteutus sekä arviointi. Nämä toteutuivat heidän kehittäessään yhteisopettajuutta kouluilla. Sen koetaan lisäävän oppilaiden turvallisuutta ja antavan tilaisuuden yksilölliseen tukeen. Se myös lisää koulujen yhteisöllisyyttä. Yhteisopettajuuden avulla voidaan paremmin toteuttaa oppilaille kuuluvaa kolmiportaista tukea. (Ahtiainen ym., 2011, 62 - 63.) Kun kasvatus ja opetus tukevat kaikkien lasten oikeutta itsensä toteuttamiseen ja omien taitojensa kokeiluun, heistä kasvaa tasapainoisia ja mieleltään terveitä aikuisia (Hellström, 2010, 170).

Takala ja Uusitalo-Malmivaara ovat vuonna 2012 tehneet Helsingin neljässä koulussa tutkimuksen, jonka mukaan opettajat suhtautuivat yhteisopettajuuteen positiivisesti. Yhteisopettajuutta työssään käyttävien lukumäärä jäi kuitenkin vähäiseksi. Yhteisopettajuus nähdään tämän tutkimuksen mukaan kehittyvänä opettamisen mallina, joka toimii kaikissa kouluaineissa. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 373.) Yhteisopettajuus onkin yksi pedagoginen keino inklusion toteuttamiseen opetuksessa (Peterson & Hittie, 2010, 164).

Yhteisopettajuuden etuja opetuksen eriyttämisen näkökulmasta ei ole tutkittu juurikaan. Opetuksen eriyttämisen merkitys on kasvanut kolmiportaisen tuen myötä yhä enemmän. Luokassa voi olla useampia oppilaita, jotka tarvitsevat erilaisia tukimuotoja. Toisaalta opettajilla pitäisi olla aikaa myös lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiseen. Tutkimuksemme tarkoituksena onkin selvittää yhteisopettajuuden tuomia mahdollisuuksia eriyttää opetusta. Tässä tutkimuksessa yhdistämme molempien tutkijoiden mielenkiinnon kohteet. Toinen meistä on kiinnostunut erityispedagogiikasta, toinen haluaisi perehtyä tarkemmin yhteisopettajuuteen ja sen tuomiin mahdollisuuksiin opetuksessa.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäisessä esittelemme katsauksen inklusiosta Suomessa 2010-luvulla sekä minkälaisia edellytyksiä inklusion toteutuminen asettaa opettajille. Tämä pitää sisällään kolmiportaisen tuen esittelyn sekä kokemuksia tuen toteutumisesta perusopetuslakimuutoksen jälkeen (Laki

perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §16 -18). Lisäksi selvitämme, mitä eriyttäminen tarkoittaa niin kolmiportaista tukea tarvitsevilla oppilailta kuin lahjakkailla oppilailta, jotta jokaisen oppilaan oppimispotentiaali pysyisi oikealla tasolla osaamiseen nähden. Käsitlemme myös yhteistoiminnallista oppimista, jonka keskeinen tavoite on oppilaiden sitouttaminen oppimisprosessiin sekä työskentely yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa, yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Saloviita, 2014). Teoreettisen viitekehyksen toisessa osassa tarkastelemme yhteisopettajuutta käsitteenä, sen toimintaedellytyksiä sekä eri muotoja toteuttaa yhteisopettajuutta, kuten samanaikaisopetusta, tiimiovetusta ja erityisopetusta. Lisäksi arvioimme yhteisopettajuutta opettajan ammatillista kehitystä tukevana toimintana.

Keräsimme tutkimuksen aineiston kirjoitelmina luokanopettajilta, joilla oli kokemuksia yhteisopettajuudesta. Lähetimme aluksi ainoastaan yhden kirjoitelmapyyntö, joka toimi pilottitutkimuksena eli esitutkimuksena. Saamamme vastauksen perusteella arvioimme kirjoitelmapyyntö tarkoituksenmukaisuutta ja muokkasimme kirjoitelmapyyntöä vastaamaan tarkemmin fenomenologiselle tutkimusotteelle ominaisia piirteitä. Kirjoitelmapyyntö teemoista erottuu selkeästi, mitä opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuteen liittyen eriyttämisen näkökulmasta sekä mitkä tilanteeseen vaikuttavat tekijät ovat vaikuttaneet kokemukseen eriyttämisen mahdollisuuksista yhteisopettajuudessa (Creswell, 2013, 81).

Kirjoitelmapyyntössä on strukturoitu teemahaastattelupohja, johon tutkimukseen osallistujat vastasivat kirjallisesti. Teemojen asettaminen kirjoitelmapyyntöön takasi kuvauksen esimerkiksi siitä, millaista yhteisopettajuutta opettajat toteuttavat työssään. Aineiston analysoinnissa ei voida vertailla suoranaisesti opettajia, joista toinen toteuttaa yhteisopettajuutta ainoastaan yhdessä oppiaineessa ja toinen sen laajimmassa merkityksessä.

Aineistoa analysoitiin fenomenologisella tutkimusotteella Creswellin (2013) kehittämän praktisen mallin mukaan. Aineistosta poimittiin koodeja, jotka olivat kaikki yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. Koodeista luokiteltiin edelleen teemoja, jotka kuvasivat aineistoa parhaiten. Näiden teemojen pohjalta kirjoitettiin analyysia, mitä yhteisopettajuudessa oli koettu ja miten se oli koettu. Lopuksi kirjoitettiin yhteenveto aineistosta, mitä ja missä yhteydessä opettajat olivat kokeneet yhteisopettajuudessa eriyttämiseen liittyen. (Creswell, 2013, 193

– 194.) Aineiston analysoinnissa käytimme abduktiivista eli teoriaohjaavaa analysointimenetelmää. Tarkastelimme, mitkä tekijät teoreettisessa viitekehyksessä ja keräämässämme aineistossa nivoutuivat toisiinsa. Abduktiivinen analyysi ei kuitenkaan sulje tutkimuksesta mitään pois vaan on avoin myös uudelle tiedolle, joka ilmenee tutkimuksen tuloksissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 117 – 119.)

2 INKLUUSION TOTEUTTAMISEN KESKEISIÄ PERIAATTEITA

Inklusio tarkoittaa osallistavaa kasvatusta, jonka ulkopuolelle ei saa jättää ketään sairauden, vamman tai minkään muunkaan perusteella. Käytännössä tämä tarkoittaa erityiskouluista ja erityisluokista luopumista kokonaan koulutuksessa. (Saloviita, 2014.) Inklusiivisessa koulussa järjestetään ainoastaan perusopetusta kaikille (Lakkala, 2008, 23). Koulun tulisi turvata esteetön ympäristö, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen opiskeluun omassa lähikoulussaan. (Saloviita, 2014.) Väyrynen (2001) tiivistää inklusion prosessiksi, joka vastaa oppilaiden henkilökohtaisiin oppimistarpeisiin yleisopetuksessa (Väyrynen, 2001, 19).

Inklusio ymmärretään eri puolilla maailmaa hyvin eri tavoin. Suomessa ajatus inklusiosta kytkeytyy vahvasti lähikouluperiaatteeseen. Esimerkiksi Intiassa tilanne on kuitenkin hyvin erilainen. Siellä inklusio tarkoittaa köyhien, tyttöjen ja vammaisten osallistumista opetukseen. Saksassa puolestaan suljettiin kaikki erityiskoulut ja toteutettiin inklusion lähikouluperiaate kirjaimellisesti. Oppilaat eivät saaneet kuitenkaan riittävästi tukea opetuksessa, mikä johti tasa-arvoisuuden sijaan huonoon koulumenestykseen ja syrjäytymiseen. (Takala, 2011, 17.) Koulun pitäisi muuttua ja sopeutua oppilaidensa tarpeisiin heidän omassa ympäristössään. Tarvittava muutos on sidonnainen siihen kulttuuriympäristöön, jossa oppilas elää. Mikäli inklusion toteutumista vertaillaan kansainvälisesti, pitäisi vertailussa huomioida kulttuurin tuomat erityispiirteet koulutuksessa. (Väyrynen, 2001, 17.)

Tässä luvussa selvitetään, miten inklusio toteutuu Suomessa 2010-luvulla. Lisäksi arvioidaan eriyttämisen keinoja alakoulussa sekä mahdollisuuksia myös lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen opetuksessa. Lopuksi esitellään yhteistoiminnallista oppimista eriyttämisen keinona sekä arviointia eriyttämisen näkökulmasta.

2.1 Integraatio askeleena kohti inklusiota

Suomen koulujärjestelmässä on jo pitkään ollut käytössä integraatio (Huhtanen, 2011, 70). Integraatio tarkoittaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulautumista toisiinsa (Moberg, 2001, 82). Integraatio yleisopetukseen ei tapahdu itsestään. Se vaatii opettajalta ja muilta moniammatillisen yhteistyön edustajilta hyvää valmistelutyötä. Tarvittavat tukimuodot pitäisi olla järjestettynä etukäteen. Lisäksi tulisi olla selkeät suunnitelmat siitä, mitä integraatio käytännössä yksittäiselle oppilaalle tarkoittaa. Valmistelematta tehty integraatio, jossa oppilas siirretään yleisopetukseen ilman tarvittavia tukitoimia, ei toimi. Tällaisessa menettelyssä opettaja todennäköisesti väsyä ja oppilas puolestaan turhautuu. Integraatio on askel kohti inklusiota ja sen pitäisi tuoda joustavuutta opiskeluun. (Huhtanen, 2011, 71.)

Erilaisia integraation muotoja on monia. Oppilaita on esimerkiksi integroitu erityisluokista yleisopetuksen ryhmiin liikuntatunneille, jolloin puhutaan toiminnallisesta integraatiosta. Fyysinen integraatio puolestaan tarkoittaa erityisluokan sijaintia samassa yhteydessä yleisopetuksen luokkien kanssa. Fyysisen, sosiaalisen, toiminnallisen ja rakenteellisen integraation muodot voivat vaihdella ja usein käytössä on useita muotoja samanaikaisesti. (Huhtanen, 2011, 70.)

Keskeisin ero integraation ja inklusion välillä on siinä, että inklusiossa lähtökohtana on kaikkien oppilaiden mukaan kuulumisen. Integraatiossa lähtökohtana puolestaan on niiden oppilaiden mukaan ottaminen, joilla on joitakin erityispiirteitä. Integraatio siis lähtökohtaisesti erottelee oppilaita toisistaan. (Lakkala, 2008, 24.) Inklusion ja integraation toteutuminen eri kunnissa ja kouluissa on vaihtelevaa. Tällä hetkellä inklusio on tavoiteltava ihanne, mutta käytännössä monet koulut hakevat edelleen toimivia järjestelyjä erilaisiin integraation toteuttamismuotoihin opetuksessa. (Takala, 2011, 16 – 17.)

Täydellisestä inklusiosta on niukasti kokemuksia Suomessa. Meillä on edelleen käytössä erityiskoulut ja -luokat. (Takala, 2011, 20.) Oppilaita jaetaan yleisopetuksesta erityisopetukseen yleensä ongelma- tai vammakeskeisesti, mikä tukee luokkamutoisen erityisopetusjärjestelmän olemassaoloa. Yleisopetuksen pitäisi tukea oppilaan oppimista erilaisin eriyttämisen keinoin sekä joustavia ryhmäjärjestelyjä hyödyntäen. Inklusio tarkoittaa paljon muutakin kuin lähikouluperiaatetta ja oppilaan osallistumista yleisopetukseen. (Naukkari & Ladonlahti, 2001, 100.)

Inkluusio edellyttää koulun henkilökunnalta yhteistoiminnallisuutta ja oppilailta mahdollisuutta yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 100). Inkluusio pohjautuu tasa-arvoisuuteen (Takala, 2011, 16). Sen tavoitteena on yleisopetuksen kehittäminen kaikkien oppilaiden tarpeita tukevaksi (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 99). Koko koulun henkilökunnan suhtautumisella inklusioon on merkitystä. Erilaisten mielipiteiden ristipaineet voivat saada opettajat pohtimaan omaa suhtautumistaan. Työyhteisössä, jossa on paljon inklusiota vastustavia saattaa olla haastavaa toimia inklusion puolestapuhujana. (Huhtanen, 2011, 69.) Opettajien asenteet heijastuvat kuitenkin käytännön opetustyöhön (Takala, 2011, 16).

Huhtasen (2011) mukaan koulujärjestelmä muuttuu pääsääntöisesti lakimuutosten ja opetussuunnitelman myötä. Nykyään myös taloudelliset vaikutteet ohjaavat koulutyötä. Strategisten muutosten vieminen käytäntöön voi olla kouluissa haastavaa, mutta se on välttämätön edellytys koulutuksen kehittymiselle. Suuret muutokset työyhteisössä saavat aikaan tunteita puolesta ja vastaan. Opettajat eivät ole varmoja oman ammattitaitonsa riittävydestä erilaisia tukimuotoja tarvitsevien oppilaiden kanssa, sillä inklusion myötä luokat ovat entistä heterogeenisempiä. (Huhtanen, 2011, 68 – 69, 82.) Inklusion koetaan myös lisäävän opettajan työmäärää, mikä voi olla yksi syy sen vastustamiseen. (Takala, 2011, 17). Esimerkiksi kolmiportaiseen tukeen liittyvät paperityöt vievät paljon aikaa. Tämä saa osan opettajista pohtimaan omien voimavarojensa riittävyttä niin ajankäytöllisesti kuin oman ammattitaitonsa näkökulmasta. (Huhtanen, 2011, 68.)

2.2 Osallistavan kasvatuksen edellytykset koulussa

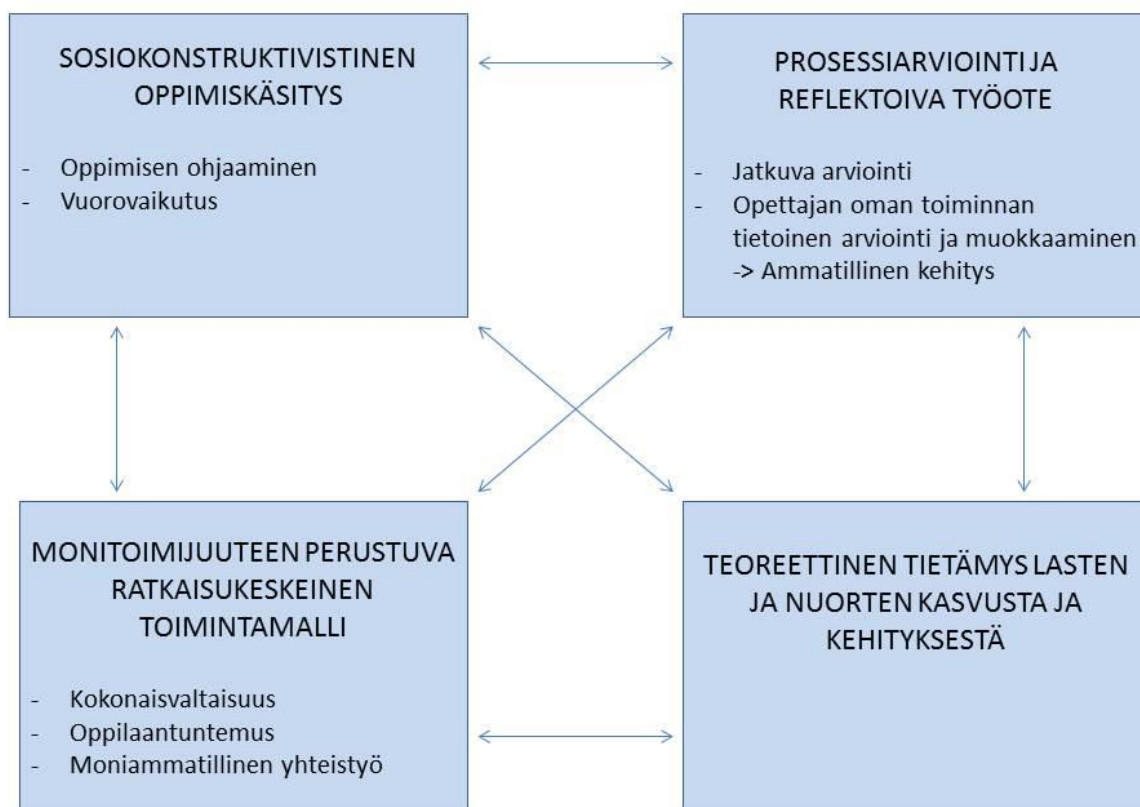
Osallistava kasvatusta, inklusio, edellyttää monien taustalla vaikuttavien asioiden olemista kohdallaan. Inklusiivisen opetuksen toteuttaminen vaatii oikein mitoitettua resursointia ja hyvän suunnittelun lisäksi taustalle myös poliittisia ja koulun toimintaan liittyviä toimintoja (Lakkala, 2008, 149). Inklusiivisen opetuksen estäviä tekijöitä ovat yleensä huono suunnittelu ja valmistelutyö, tarvittavan tuen saaminen oppilaille ja opettajille sekä negatiivinen asenne inklusiota kohtaan (Peterson, Hittie & Fisher, 2010, 48). Inklusio edellyttää niin asenteellisia muutoksia koko koulun toimesta kuin resursointiin ja

oppimismateriaaleihin panostamista rehtoreiden näkökulmasta. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 98 -99).

Koulun kulttuuri onkin yksi inklusiivisen opetuksen peruspilareista. Koulun kulttuuri voi joko estää tai sallia inklusion toteutumisen. Toimiva yleisopetus on inklusion edellytys. Yksilöllisillä tavoitteilla ja niiden seuraamisella voidaan tukea oppilaan oppimisprosessia omassa luokassaan. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 98 -99.) Inklusiivinen oppimisympäristö huomioi erilaiset oppijat, minkä vuoksi myös oppimisympäristöjä pitäisi pystyä muokkaamaan eri tarpeiden mukaan (Peterson ym., 2010, 52). Tämä luo edellytykset yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle ja arvioinnin tekemiselle yksilöllisiä tavoitteita vasten. Erityisluokkien tarpeen pitäisi vähentyä laadukkaan yleisopetuksen ansiosta. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 98 -99.)

Luokan yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoisuutta rakennetaan yhdessä ja luodaan luottamuksellinen ilmapiiri (Peterson ym., 2010, 52). Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on oppilaiden osallisuus luokkayhteisössä. Osallisuutta voidaan lisätä tarjoamalla oppilaille erilaisia tehtäviä, joissa toteuttamistavat vaihtelevat. Toinen keino lisätä osallisuutta on useat ohjaustyylit, jolloin eri tavoilla oppivat oppilaat saavat ainakin osan päivästä oppia itselleen luontevimmalla tavalla. Kolmas tapa lisätä osallisuutta on yhteistoiminnallinen opetus eli samanaikaisopetus. (Lakkala, 2008, 151, 216.) Oppimista eriytetään erilaisille oppijoille sopivaksi niin kokeissa kuin arvioinneissa. Tällaiset puitteet antavat edellytykset inklusiiviselle opetukselle. (Peterson ym, 2010, 52.)

Opettajien pitäisi reflektoida omaa toimintaansa jatkuvasti sekä arvioida omien toimintatapojensa soveltuvuutta oppilaiden näkökulmasta (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 113). Lakkala (2008) jakaa inklusiivisen opettajan toimintaedellytykset neljään osa-alueeseen (kuvio 1).



Kuvio 1. Inklusiivisen opettajan toimintaedellytykset (Lakkala, 2008, 119).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu opetuksen vuorovaikutteisuuteen, jolloin opettaja toimii oppimisen ohjaajana. Tarkoituksena on tukea oppilaan positiivista minäkäsitystä sekä huomioida oppilas kokonaisvaltaisesti opetuksessa. Opettajan rooli oppimisen ohjaajana edellyttää opetusmenetelmien tarkastelua kriittisesti sekä tarvittavien muutosten tekemistä. Arvioinnin tulisi perustua jatkuvaan oppimisprosessin arviointiin niin oppilaiden kuin opettajan itsensä osalta. Opettajan pitäisi reflektoida sekä omaa toimintaansa että arviointiperusteitaan säännöllisesti osana omaa ammatillista kehitystään. (Lakkala, 2008, 119, 137.)

Inklusiivinen opettajuus edellyttää myös hyvää oppilaantuntemusta, jotta opettaja pystyy kokonaisvaltaisesti tukemaan oppilaan oppimista. Opetuksen pitäisi lähtökohtaisesti olla niin joustavasti suunniteltua, että heterogeenisessä luokkayhteisössä kaikilla on mahdollisuus oppia. (Lakkala, 2008, 137, 216.) Inklusiivisessa opetuksessa opettajat pyrkivätkin muodostamaan mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä, jolloin erilaiset oppijat kohtaavat toisensa ja oppivat toisiltaan (Peterson ym., 2010, 57). Oppilaiden hyvinvoinnin

takaamiseksi opettajien kannattaisi hyödyntää yhteistyötä muun koulun henkilökunnan kanssa. Lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen teoreettinen ymmärrys linkittyy vahvasti muihin elementteihin ja on opettajana toimimisen edellytys. (Lakkala, 2008, 119, 137.)

2.3 Inklusio Suomessa 2010-luvulla

Perusopetuslakimuutoksen myötä on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota erilaisiin oppilaisiin sekä heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa opetuksessa. Lakimuutoksen jälkeen myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on ohjattu tarkasti, miten kolmiportaista tukea tulisi toteuttaa käytännössä. Seuraavissa luvuissa käsitellään perusteellisesti kolmiportainen tuki perusopetuslain ja opetussuunnitelman mukaisesti sekä esitellään kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta käytännössä.

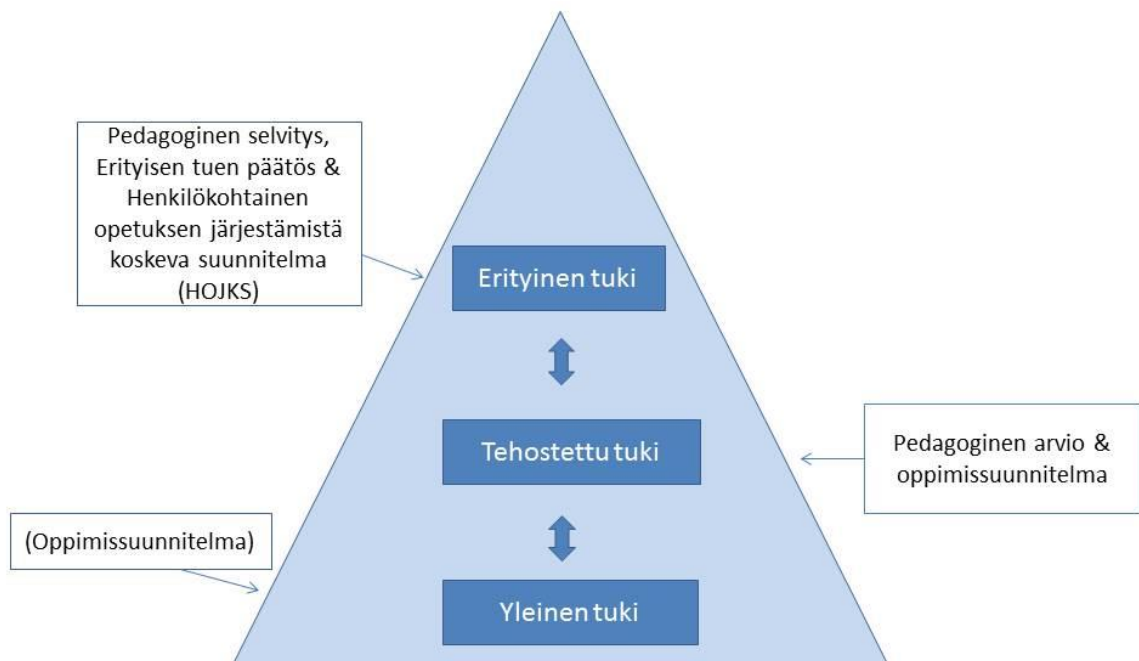
2.3.1 Perusopetuksen kolmiportainen tuki

Opetusministeriö lähti vuonna 2006 luomaan erityisopetukseen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaa. Huomiota kiinnitettiin erityisopetuksen oppilaiden määrän jatkuvaan kasvuun. Sen pohjalta lähdettiin miettimään erityisopetuksen painopisteeksi varhaista tukea sekä ennaltaehkäisevää toimintaa. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä rajaa alettiin pitää ongelmallisena, sillä niiden väliin jäi paljon oppilaita, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet kumpaankaan ryhmään. Tämän perusteella suositeltiin lisättäväksi tähän väliin tehostetun tuen ryhmä. (Opetusministeriö 2007, 6, 54 - 56.)

Nykyisin perusopetuslaissa säädetäänkin kolmiportaisesta tuesta (kuvio 2), jota oppilaille tarjotaan heidän tuen tarpeensa mukaan. Kolmiportaiseen tukeen kuuluu yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Lisäksi perusopetuslaissa säädetään tukiopetuksesta, osaaikaisesta erityisopetuksesta sekä erityisistä opetusjärjestelyistä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §16 -18.) Kolmiportaisen tuen järjestämistä ohjaa pitkäjänteinen suunnittelu, joustavuus sekä jatkuva tuen tarpeen arviointi. Keinoja vaikuttaa oppilaiden tuen tarpeisiin ovat tuen tarpeen varhainen tunnistaminen, oppimisen esteettömyyden takaaminen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäiseminen eriyttämällä opetusta. Keskeistä on tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmässä toimimisessa sekä

vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä. Oppilaalle tarjotaan tukea ensisijaisesti hänen omassa opetusryhmässään joustavia opetusjärjestelyjä hyödyntäen. Oppilas voi saada yhden tasoista tukea kerrallaan. (Opetushallitus, 2014, 61.)

Yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa on ensiarvoisen tärkeää koko prosessin ajan, jotta oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voidaan tukea tehokkaasti. Erityisesti nivelvaiheet koulutuksen aikana, kuten siirtyminen 6. luokalta yläkouluun ja yläkoulun jälkeen ammattiopistoon tai lukioon, vaativat tiivistä yhteistyötä vanhempien ja koulutuksen järjestäjien kesken. Tämä takaa tiedon siirtymisen oppilaan tarpeista seuraavalle asteelle. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä on tukemassa oppilasta, vanhempia ja opettajia tuen eri vaiheissa. (Opetushallitus, 2014, 62.)



Kuvio 2. Kolmiportainen tuki (Opetushallitus, 2014)

Yleinen tuki

Yleisen tuen piiriin kuuluvat tukiopeutus ja osa-aikainen erityisopetus. Nämä tukimuodot ovat tarkoitettuja oppilaille, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opetuksesta tai joilla on vaikeuksia oppimisessa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §16.) Yleisen tuen

toteuttamismuotoja ovat laadukas perusopetus, erilaiset pedagogiset ratkaisut, opetuksen eriyttäminen, tukiovetus ja osa-aikainen erityisopetus. Tuen tarve on yleensä kestoltaan lyhytaikaista. (Opetushallitus, 2014, 62 – 63.)

Mikäli nämä tukimuodot eivät ole riittäviä tukemaan oppilaan oppimista, tehdään pedagoginen arvio opettajan toimesta. Pedagoginen arvio on kirjallinen dokumentti, jossa kuvataan koulunkäynnin kokonaistilanne niin oppilaan, opettajan kuin huoltajankin näkökulmasta. Lisäksi arvioidaan oppilaan saamien tukimuotojen vaikutuksia yleisen tuen aikana. Pedagogisessa arviossa selvitetään oppilaan tarvitsemat erityistarpeet, listataan oppilaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita sekä arvioidaan minkälaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä järjestelyillä ja muilla tukijärjestelyillä voidaan parhaiten tukea oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista. Edellä mainittuihin asioihin perustuen tehdään arvio tehostetun tuen tarpeesta. (Opetushallitus, 2014, 63 – 64.) Tehostetun tuen tarve arvioidaan opettajan tekemien havaintojen perusteella (Huhtanen 2011,123).

Tehostettu tuki

Oppilashuollon ammattilaiset tekevät yhteistyössä päätöksen tehostetun tuen aloittamisesta ja sen toteuttamisen muodoista. Perusteet tehostetulle tuelle täytyvät, kun oppilaan tarvitsema tuki on kestoltaan jatkuvaa ja hän tarvitsee useampia tukimuotoja yhtäaikaisesti. Tehostettua tukea saaville oppilaille tehdään oppimissuunnitelma, jossa kuvataan oppilaan tarvitsemia tukimuotoja. Oppimissuunnitelma tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §16a.) Kirjallisessa oppimissuunnitelmassa kuvataan oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut oppiaineittain sekä oppilaan tarvitseman tuen ja ohjauksen tarve. Oppimissuunnitelman tavoitteiden täyttymistä seurataan säännöllisesti sekä arvioidaan eri tukimuotojen vaikutuksia oppimiseen. (Opetushallitus, 2014, 64 – 65.) Tehostetun tuen aikana oppilas voi saavuttaa oppimatta jääneitä asioita ja asetettuja tavoitteita (Huhtanen, 2011, 112).

Arvioitaessa tehostetun tuen tukimuotojen vaikuttavuutta voidaan tulla johtopäätökseen tuen riittämättömyydestä. Tällaisessa tilanteessa tehdään pedagoginen selvitys moniammatillisena yhteistyönä oppilashuollon edustajien kanssa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §17). Pedagoginen selvitys koostuu kaikkien oppilasta opettavien tekemästä kirjallisesta selvityksestä oppilaan oppimisen edistymisestä sekä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tekemästä kirjallisesta selvityksestä oppilaan

saamista tukimuodoista että oppilaan kokonaistilanteesta. Opetuksen järjestäjän tekemä kokonaisarvio perustuu näihin edellä mainittuihin selvityksiin. Pedagogisessa selvityksessä tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta. Päätöksessä perustellaan yksilöllistetty oppimäärä eri oppiaineissa tilanteen mukaan. (Opetushallitus, 2014, 66; Ahtiainen ym. 2012, 54, 57.)

Erityinen tuki

Erityisen tuen antamisesta tehdään kirjallinen päätös. Ennen päätöksen tekemistä oppilasta ja hänen huoltajaa täytyy kuulla. Päätöksestä tulee ilmetä oppilaan opetusryhmä, jossa hän pääsääntöisesti opiskelee, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, mikäli ne ovat tarpeellisia sekä muut opetuksen järjestämistä koskevat poikkeavat järjestelyt. Erityisen tuen päätös on hallinnollinen päätös, joka tulee tarkistaa vähintään 1. luokan jälkeen, sekä ennen alakoulun päättymistä siirryttäessä yläkoulun 7. luokalle. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §17.)

Erityisen tuen päätös voidaan tehdä tarvittaessa ilman pedagogista selvitystä ja aiempia tukitoimia, mikäli oppilaan vamman, sairauden, kehityksen viivästymän tai vastaavan syyn vuoksi opetusta ei voida järjestää muuten. Tällaisessa tapauksessa pohjalla ovat psykologinen tai lääketieteellinen arvio oppilaan terveydentilasta tai vamman asteesta. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §17; Laatikainen, 2011, 23.) Pidennetyn oppivelvollisuuden tarvetta voidaan myös arvioida, jolloin perusopetus voi alkaa vuotta aikaisemmin tai vuotta myöhemmin. Esiopetus voi kestää 1-2 vuotta riippuen oppilaan toimintaedellytyksistä. Oppilas on suorittanut oppivelvollisuuden, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai oppivelvollisuuden aloittamisesta on kulunut 11 vuotta. (Opetushallitus, 2014, 70 – 71.)

Erityinen tuki pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa. Erityistä tukea voidaan antaa myös osittain tai kokonaan pienryhmäopetuksessa. Pienryhmäopetuksessakin oppilas olisi hyvä integroida yleisopetukseen aina, kun se on mahdollista. (Ahtiainen ym. 2012, 57.) Erityisen tuen piirissä olevilla oppilailla on siis käytössään kaikki tukimuodot aina yleisopetuksessa opiskelusta erityiskouluvaihtoehtoon (Jahnukainen ym. 2012, 23).

HOJKS

Erityisen tuen päätöksen toimeen saattamiseksi täytyy oppilaalle laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS laaditaan yhteistyössä

oppilaan ja huoltajan kanssa. Siinä otetaan kantaa opetuksen ja tuen järjestämisestä erityisen tuen päätöksen mukaisesti. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §17a.) HOJKS on kirjallinen suunnitelma, joka pitää sisällään oppilaan koulunkäynnin tavoitteet ja sisällöt, käytettävät oppimismenetelmät ja erilaiset pedagogiset ratkaisut sekä oppilaan tarvitseman tuen ja ohjauksen tarpeen. Suunnitelmassa tulee ilmetä myös seuranta ja arviointi. HOJKS:n laatimisessa voidaan hyödyntää tehostetun tuen aikana käytettyä oppimissuunnitelmaa. Myös kuntoutussuunnitelman hyödyntäminen on mahdollista huoltajan luvalla, mikäli sellainen on tehty oppilaalle. HOJKS:ssa ei kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Opetushallitus, 2014, 67 -69.) HOJKS tulee tarkistaa tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuoden aikana (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §17a).

HOJKS:sta tulee ilmetä myös yksilöllistetyt oppimäärät oppiaineittain, jotka pitävät sisällään erikseen tavoitteet ja sisällöt, sekä arvioinnin ja seurannan kyseisessä oppiaineessa. Arviointia ja seuranta tehdään vasten HOJKS:n kokonaistavoitteita ja -sisältöjä. Oppilaalle asetetaan yksilöllistetyyn oppiaineen kohdalla tavoitteet hänen henkilökohtaisten edellytyksiensä mukaisesti. Tavoitteita määritellään oppiaineen yleisten tavoitteiden pohjalta sopiviksi, jotta niiden saavuttaminen voisi olla oppilaalle mahdollista. Tavoitteiden täytyy kuitenkin olla tarpeeksi haastavia. Tavoitteiden saavuttamista oppiaineen kohdalla arvioidaan yksilöllistettyjen tavoitteiden mukaan, joka näkyy todistuksessa *-merkinnällä. Sanallisia arvioita voidaan käyttää kaikissa todistuksissa numeroarvioinnin sijaan. Lisätietoja-kohdasta tulee ilmetä oppiaineet, jotka oppilas on suorittanut yksilöllistetyyn oppimäärän mukaan. (Opetushallitus, 2014, 69 -70.)

Oppilas voi opiskella myös toiminta-alueittain, jolloin näiden toiminta-alueiden tavoitteet ja sisällöt sekä arviointi ja seuranta tulee arvioida vasten HOJKS:n kokonaistavoitteita ja -sisältöjä. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille, jotka eivät pysty opiskelemaan oppiaineita yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan. Toiminta-alueita ovat motoriset taidot, sosiaaliset taidot, kieli- ja kommunikaatio, kognitiiviset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot. Näiden toiminta-alueiden harjoittamisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsenäistä elämää. Toiminta-alueiden tavoitteiden pohjana toimivat oppilaan omat vahvuudet. Opetuksen järjestäjän on tärkeää tukea oppilaan kokonaiskehitystä sekä edistää oppilaan toimintakykyä. (Opetushallitus, 2014, 71.)

Perusopetuslaissa säädetään myös erityisistä opetusjärjestelyistä, joita on mahdollisuus toteuttaa, mikäli oppilaalla katsotaan olevan jo tiedot ja taidot perusopetuksen oppimäärän joiltakin osilta. Mikäli katsotaan, että perusopetuksen oppimäärän käyminen olisi joltakin osin kohtuutonta ottaen huomioon oppilaan aikaisemmat opinnot ja hänen olosuhteensa, erityiset opetusjärjestelyt ovat mahdollisia. Erityisten opetusjärjestelyjen toteuttaminen voi olla perusteltua myös oppilaan terveydentilan perusteella. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, §18.)

2.3.2 Kolmiportaisen tuen toteutuminen perusopetuksessa

Kolmiportaisen tuen toteutumista on haastavaa arvioida monipuolistenkaan tutkimusten valossa. Muutokset eivät tapahdu samalla tavalla ja suoraviivaisesti kaikissa Suomen kunnissa, joten tutkimusten tuloksia tulisi arvioida suuntaa antavina käsityksinä nykytilasta. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 135.) Kolmiportaiselle tuelle oli selkeästi tarvetta perusopetuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö ovat selvittäneet kolmiportaisen tuen toimeenpanoa ja sen vaikuttavuutta vuosina 2011 – 2012. Kolmiportaisen tuen lainvoimaan tulon jälkeen tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä oli 53 % suurempi kuin edellisellä vuonna 2011. Tehostettua tukea sai 27 500 oppilasta vuonna 2012. Määrä oli kasvanut kaikissa maakunnissa edellisvuodesta. Erityistä tukea saavien oppilaiden lukumäärä puolestaan väheni 7 %. Erityistä tukea saavia oppilaita oli 41 000 oppilasta vuonna 2012. Erityistä tukea saavista oppilaista 52 % suoritti oppivelvollisuuttaan siten, että vähintään 80 % opetuksesta saatiin erityisryhmissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 20.) Nämä luvut osoittavat, että inklusion toteutumiseen on vielä pitkä matka. Toisaalta perusopetuslakimuutoksella ei ole haettukaan suoraan inklusioon tähtäävää muutosta, vaan tasa-arvoisia tukimuotoja sekä edellytyksiä järjestää niitä kouluissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 98.)

Pulkinen ja Jahnukainen (2015) arvioivat, että kolmiportaisen tuen järjestelmä on vaikuttanut erityisopetuksen järjestämiseen positiivisesti. Tuen järjestämisessä hyödynnetään paremmin moniammatillista yhteistyötä sekä vanhempien tukea. Lisäksi tuen järjestämisestä on tullut suunnitelmallisempaa. Resursseja kohdennetaan varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen enemmän, mikä edesauttaa tuen tarpeen

huomaamista varhaisessa vaiheessa. Paperityötä kolmiportainen tuki on kuitenkin lisännyt huomattavasti, mikä voi vaikuttaa erityisopetuksen saatavuuteen. (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, 98 – 99.)

Tutkimusten mukaan pedagogisten lomakkeiden käytössä on huomattavasti parantamisen varaa. Pedagogisesta selvityksestä ja pedagogisesta arviosta ei käy välttämättä ilmi, mihin tuen tarve perustuu. Havaintotietoja ei ole aina kirjattu selkeästi eikä osoitettu opintomenestystä kuvaavilla tuloksilla, testeillä tai taitokartoituksilla. Vaikka lomakkeista ilmeni erilaisten tukimuotojen käyttö, ei niissä ollut arvioitu tukimuotojen vaikuttavuutta tai sitä, miten lisätuen tarvetta oli mahdollisesti selvitetty. Yleisin menetelmä pedagogisessa arviossa oli havainnointi, mikä jätti kuitenkin avoimeksi tiedon millä aikavälillä ja miten havainnointia oli tehty. Pedagogisen selvityksen ja HOJKS:n yhteydessä kävi useammin ilmi esimerkiksi psykologisten testien käyttö ja tulokset. Positiivista dokumenteissa oli tuen tarpeiden kuvaaminen hyvin monipuolisesti ja oppilaslähtöisesti. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 140 – 141.)

Yllättävän yleistä dokumenteissa oli oppilaan persoonallisuuspiirteiden kuvaaminen. Persoonallisuuspiirteiden erottaminen toiminnan kuvaamisesta voi olla haastavaa, mikä saattaa selittää tätä ilmiötä. Havaittavissa oli myös stereotyyppistä kuvailua, josta olisi voinut päätellä oppilaan taustan muita tietoja näkemättä. Osassa samaa oppilasta koskevissa dokumenteissa saatettiin myös toistaa samaa ongelmaa "työskentelyn perusteella vaikea arvioida oppimisvalmiuksia". Samat ongelmat esiintyivät niin pedagogisessa arviossa kuin oppimissuunnitelmassakin eri vuosina. Dokumentit jättivät toivomisen varaa ongelmien kuvauksessa: miten ja missä ympäristössä ongelmat ilmenivät. Myös HOJKS:n päivittämisessä oli parantamisen varaa. Päivittämisestä ei saisi muodostua rutiinia, vaan tilannetta pitäisi tarkastella aina oppilaslähtöisesti tarpeen mukaan. Valitettavan usein dokumenteista puuttui oppilaan näkemys omasta tilanteestaan, erityisesti nuorempien oppilaiden osalta. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 149 – 150, 152.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan tehostetun tuen tukimuodoista käytettiin eniten osa-aikaista erityisopetusta, jonka piirissä oli 74 % oppilaista. Toiseksi suosituin tukimuoto oli tukiopeus, jota käytti 54 % oppilasta. Avustaja- ja/tai tulkitsenpalveluita tarvitsevia oli 45 % oppilaista. Erityistä tukea saavilla oppilailla

vastaavien tukipalveluiden käyttö oli osa-aikaisessa erityisopetuksessa 36 % vähäisempää ja tukiopetuksessa 20 % vähäisempää kuin tehostetun tuen oppilailta. Avustaja- ja/tai tulkitsen palveluita erityisen tuen oppilaat käyttivät puolestaan 10 % enemmän kuin tehostetun tuen oppilaat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 20 – 21.) Erityistä tukea saavista oppilaista vain 19 % kävi yleisopetuksen mukana kaikki oppiaineet vuonna 2012. Erityisryhmässä oppivelvollisuuttaan suoritti 41 % erityisen tuen oppilaista. Loput oppilaista kävivät koulua osaksi yleisopetuksen ryhmässä ja osaksi erityisryhmässä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 22.)

Osa-aikainen erityisopetus on suosittu tukimuoto niin tehostettua tukea kuin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa. Tutkimuksista on kuitenkin käynyt ilmi, että osa-aikaisen erityisopetuksen resursointi on osin puutteellista. Lainsäädännön muutoksen jälkeen osa-aikainen erityisopetus korostui yksittäisenä resursoinnin ongelmana eniten. Resursoinnin puute näkyi myös samanaikaisopetuksen järjestämisessä. Mahdollisuudet samanaikaisopetuksen järjestämiseen luokanopettaja-erityisopettaja yhdistelmällä olivat resursoinnin vuoksi haasteelliset. Kunnan taloudellinen tilanne vaikuttaa yksittäisenä tekijänä osa-aikaisen erityisopetuksen resursointiin eniten. Toisena tekijänä nähtiin osa-aikaisen erityisopetuksen resursoinnin kohdentuminen liikaa pienryhmäopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen pitäisi kohdentua enemmän yleisopetukseen, jolloin osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin pääsisivät useammat oppilaat. (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, 95 – 97.)

Vaikka kolmiportaisen tuen myötä tehostettua tukea saavia oppilaita on enemmän, ei tämän pitäisi lisätä opettajien työmäärää merkittävästi. Luokanopettaja on päävastuussa pedagogista arviota tehtäessä, mutta hänellä on tukena moniammatillinen yhteistyöryhmä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 40 % oli luokanopettajia. Kaikista opettajista noin 70 % oli osallistunut jossakin muodossa eri dokumenttien tekemiseen, kuten pedagogiseen arvioon tai oppimissuunnitelmaan. Erityisopettajat olivat laatineet eniten dokumentteja kolmiportaiseen tukeen liittyen. Luokanopettajan vastuuta kolmiportaisen tuen dokumenttien tekemisessä pitäisi jatkossa vahvistaa ja tukea. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 36 – 37.)

Erityistä tukea saavat oppilaat vievät paljon opettajan aikaa, mutta tätä ei huomioida luokan ryhmäkoossa. Opettajat kaipaivat enemmän aikaa kolmiportaisen tuen

dokumenttien laadintaan ja käsittelyyn. Myös oppilashuoltoryhmien resursointi koettiin opettajien mielestä puutteellisina. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 41, 47.) Pulkkinen ja Jahnukainen (2015) lisäävät erityisopetusresurssien vaikutuksen kolmiportaisen tuen laadun arvioinnissa. Halu oppimisen ja koulunkäynnin edistämiseen kunnissa on, mutta erityisopetuksen resurssien vähäisyys voi olla myös haastavaa. Niukka resursointi vaikuttaa oppilasryhmien kasvuun, mikä voi vaikeuttaa tuen saamista entisestään. (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015, 97.) Yleisopetukseen integroituja oppilaita oli siis 40 %, inklusio oli tavoittanut 19 % erityisen tuen oppilaista, mutta 41 % erityisen tuen oppilaista oli edelleen vuonna 2012 erityisryhmissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 22.)

Lakimuutosten myötä opettajat toivovat enemmän vertaistukea ja työnohjausta tukemaan opettajuuden kehittymistä. Opettajan työnkuvaan kuuluu lakimuutosten jälkeen entistä enemmän niin erilaisia tarpeita omaavia oppilaita kuin moniammatillista yhteistyötä. Opettajien kokonaistyöaika olisi perusteltua tarkistaa. Lisäksi aikaa kaivattaisiin lisää sekä suunnittelutyöhön muiden opettajien kanssa, että koulun pedagogisten käytäntöjen yhtenäistämiseen. (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu, 2015, 174.)

2.4 Eriyttäminen – oppilaan taitotason huomioimisena

Arkikielessä puhutaan eriyttämisestä ylöspäin ja alaspäin. Alaspäin eriyttäessä huomioidaan kolmiportaista tukea tarvitsevat oppilaat ja ylöspäin eriyttäessä lahjakkaat oppilaat. Keskeistä on huomioida oppilaan oppimispotentiaali eli milloin oppiminen on tarpeeksi haastavalla tasolla oppilaan omaan tasoon nähden. Huomioitaessa yksilöllisesti oppilaan tarpeita oppimisessa puhutaan eriyttämisestä (Huhtanen, 2011, 113). Eriyttäminen ja tukiopetus ovat yleisimpiä kolmiportaisen tuen toteuttamisen muotoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 38). Yleensä eriyttäminen tapahtuu osana yleisopetusta ja se voi olla jatkuvaa. Pisimmälle vietynä eriyttäminen on opetuksen yksilöllistämistä, oppilaalle henkilökohtaisesti asetettujen tavoitteiden mukaista opetusta. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 148.) Eriyttäminen vaatii opettajalta herkkyyttä tunnistaa oppilaan vahvuuksia ja pohtia tehtävänantoja niin tehtävän tavoitteiden kuin myös oppimisympäristön näkökulmasta (Peterson & Hittie, 2010, 112).

Oppilaskeskeinen opetustyyli tukee opetuksen eriyttämistä, mikä on mahdollista luokkakoosta riippumatta. Oppilaiden vahvuuksien huomioiminen opetuksessa ja erilaisten opetusmenetelmien käyttö opetuksessa mahdollistavat opetuksen eriyttämisen. (Saloviita, 2009, 131 – 132.) Opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa perustuvat eriyttämisen tavoitteisiin. Tällöin oppilaalle on yksilöllisesti pohdittu hänen kykyjään ja valmiuksiaan vastaavat tavoitteet oppimiselle. Tavoitteissa on huomioitu oppilaan vahvuudet ja pohdittu keinoja, jotka tukevat oppilaan positiivisen minäkäsityksen kehittymistä. Käytännössä tämä tarkoittaa niin tavoitteiden, opetusmenetelmien, oppisisältöjen kuin opetukseen käytettävän ajan yksilöimistä. (Huhtanen, 2011, 113.) Esimerkiksi tavoitteiden mukauttaminen ei ole kuitenkaan aina tarkoituksenmukaista, vaan pitäisi miettiä myös vaihtoehtoisia keinoja päästä opetussuunnitelman tavoitteisiin (Peterson & Hittie, 2010, 112).

Opetuksessa suositaan yhä enemmän oppilaiden yksilöllisiä tavoitteita. Opettajat ovat tunnistaneet oppilaiden eri kiinnostuksen kohteita, sekä miten oppilaita saadaan motivoitua eri tavoin. Yksilölliset oppimistavoitteet luovat mahdollisuuden kohdata erilaisuutta ja lähestyä oppilaan tarpeita henkilökohtaisemmalla tasolla. (Saloviita, 2009, 86.) Peterson ja Hittie (2010) huomauttavat, että vaikka esimerkiksi kolmella oppilaalla olisi kognitiivisissa taidoissa haasteita, pitäisi heidät muistaa silti kohdata yksilöinä. Samanlainen oppimisvaikeus ei tee oppilaista samanlaisia, joihin tehoaisi automaattisesti samanlaiset eriyttämisen keinot. (Peterson & Hittie, 2010, 74.)

Oppimisympäristö luo puitteet opetuksen eriyttämiseksi. Oppilaan yksilöllisten oppimistavoitteiden asettaminen saa tarkastelemaan myös oppimisympäristöjä uusin silmin, esimerkiksi millaisia elementtejä fyysisessä oppimisympäristössä pitäisi huomioida, jotta oppilas pystyisi toimimaan koulussa esteettömästi. (Saloviita, 2009, 116 - 117.) Oppimisympäristön järjestelyissä pitäisi ottaa huomioon monenlaiset tekijät. Oppimisympäristön esteettömyys tarkoittaa aivan eri asioita esimerkiksi kuulovammaiselle oppilaalle kuin liikuntarajoitteiselle oppilaalle. (Peterson & Hittie, 2010, 105.) Koulun henkilökuntaa pitäisi myös informoida ja kouluttaa huomioimaan erilaisten oppilaiden yksilöllisiä tarpeita opetuksessa. (Saloviita, 2009, 117.)

Oppimisen eriyttämistä voidaan tehdä sekä yksilö- että ryhmätasolla. Yksilötasolla eriyttämisessä huomioidaan oppimisen yksilöllistäminen oppilaan tarpeiden mukaan.

Eriyttäminen edellyttää opettajalta oppilaantuntemusta, mutta myös erilaisten pedagogisten menetelmien taitavaa yhdistämistä. Eriyttämisessä pitäisi huomioida niin oppilaan taidot, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja persoonallisuus kuin oppimistyylit, kehitystaso ja ympäristön vaikutus. Huomioimalla kaikki nämä elementit, voidaan opetusta eriyttää oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden mukaan. Ryhmätasolla eriyttämistä tukevat avoimet oppimisympäristöt. Tällöin voidaan hyödyntää esimerkiksi vuosiluokkiin sitoutumatonta opetusta. Lisäksi oppilaat voivat toimia apuopettajina toisilleen omilla vahvuusalueillaan. (Huhtanen, 2011, 113 -114.)

Erilaisten ryhmien käyttäminen eriyttämisen apuna on myös toimiva ratkaisu. Tämä mahdollistaa saman asian käsittelyn esimerkiksi eri tahdissa ja laajuudessa ryhmän tarpeiden mukaan. (Dahlgrén & Partanen, 2012, 238.) Peterson ja Hittie (2010) arvioivat, että ryhmät kannattaisi pitää heterogeenisinä, jolloin oppimisprosessista hyötyvät kaikki. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, saavat tukea muulta ryhmältä, kun taas lahjakkaat oppilaat oppivat jakamaan omaa tietoaan. Toisten opettaminen syventää asian ymmärtämistä. Näin ollen erilaiset ryhmätyöt antavat kaikille oppilaille mahdollisuuden oppimiseen oman oppimispotentiaalinsa mukaan. (Peterson & Hittie, 2010, 81 -82, 88.)

Opetuksen eriyttäminen ei koske ainoastaan opettajia, vaan siinä on kyse koko koulun toiminnasta ja resursoinnista. Eriyttämisen tarpeet saattavat vaihdella lukuvuoden aikana paljonkin, mikä pitäisi huomioida koulun resursointisuunnittelussa. Kolmiportaisen tuen myötä tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita voi olla samalla luokalla useitakin. Tehostettua tai erityistä tukea saavien oppimisprosessit eivät välttämättä kulje syksyllä tehtyjen suunnitelmien mukaan. (Huhtanen, 2011, 114 – 115.)

Kaikilla opettajilla on opetussuunnitelmaan perustuva velvollisuus eriyttää opetusta. Opetuksen eriyttämiseen suhtaudutaan kuitenkin vaihtelevasti. Yksi syy voi olla siinä, että opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa siitä, miten eriyttämistä pitäisi käytännössä tehdä. (Oja, 2012, 54.) Opettajan tietämättömyys tai huolimattomuus voi vaikuttaa myös siihen, miten hän eriyttämisestä puhuu. Oppilaan erottelu jonkin ominaisuuden perusteella muusta ryhmästä pohjaa asenteisiin, joita meillä on. Puheissa teemme asenteemme tietoisiksi muille. Siksi onkin vältettävä puhetapaa, jossa osa oppilaista tuntee itsensä alempiarvoiseksi tai osalle muodostuu käsitys itsestään ylivertaisena muihin nähden. (Peterson & Hittie, 2010, 75.) Mikäli opettajat kaipaavat tukea, kannattaisi heidän tehdä

yhteistyötä keskenään ja miettiä erilaisia eriyttämisen keinoja myös keskitetysti. Tämä edellyttää yhteistä suunnittelua, jossa huomion keskipisteenä ovat oppilaiden yksilölliset tarpeet. Erilaiset työpajat, jaksot tai teemat voivat esimerkiksi rytmittää yhteistyötä. (Huhtanen, 2011, 114 – 115.)

2.5 Lahjakkaiden oppilaiden tarpeet opetuksessa

Lahjakkuus on kykyä oppia nopeasti ja helposti sekä osata jotain erinomaisesti. Lahjakkaalla henkilöllä on vahva kyky jossakin arvokkaaksi määritellyssä asiassa. Lahjakkuuden kehittymiseen tarvitaan geenien lisäksi oman erityisalan löytyminen, oppimisen halu sekä jatkuva lahjakkuuden kehittäminen. Tämä edellyttää suotuisaa ympäristöä. (Hellström, 2010, 168.) Koulussa opettajan tulisi havaita oppilaan lahjakkuus ja auttaa häntä kehittymään siinä. (Hellström, 2010, 168). Huhtanen (2011) on havainnut, että lahjakkaiden oppilaiden opetukseen ei kiinnitetä kuitenkaan niin paljon huomiota. Se olisi ensiarvoisen tärkeää heidän oppimisprosessilleen. Muuten lahjakkaat oppilaat saattavat turhautua, mikä voi näkyä esimerkiksi tuntien häiriköintinä. (Huhtanen, 2011, 113.) Tunnistamalla heidän potentiaalinsa, lahjakkaat oppilaat voivat saada tarpeidensa mukaista opetusta normaaliopetuksessa. (Mäkelä, 2009, 3). Oppilaan lahjakkuuden kehittyminen edellyttää opettajalta potentiaalinn tunnistamista sekä sopivien haasteiden tarjoamista. (Hellström, 2010, 168).

Lahjakkuutta on monenlaista. Se mitä lahjakkuutta halutaan erityisesti tukea, vaatii eettistä pohdintaa kasvattajalta. Lahjakkuuden huomioiminen ei tarkoita sitä, että opetuksen resurssit suunnattaisiin vain niin sanottuihin huippuyksilöihin, vaan se suunnataan osaamiseen jokaisen lapsen omista lähtökohdista käsin. Kaikki lapset tarvitsevat kannustusta oman lahjakkuutensa löytämiseen ja kehittämiseen. (Hellström, 2010, 169.) Opettajan, kouluyhteisön ja vanhempien tehtävänä on tukea jokaisen lapsen oppimispotentiaalia (Numminen, 2010, 7). Opetushallitus käynnisti vuonna 2009 hankkeen, jonka tavoitteena oli kehittää lahjakkaiden ja erityisvahvuuksia omaavien oppilaiden opetusta (Opetushallitus, 2009). Se pohjaa Suomen perustuslakiin, jossa veloitetaan turvaamaan jokaiselle oppilaalle yhtäläiset oikeudet saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta (Suomen perustuslaki 731/1999, §16).

Erityislahjakkaat lapset ovat sellaisia, joiden lahjakkuus on jollakin osa-alueella ylivertaista muihin ikätovereihin verrattuna (Hellström, 2010, 169). Erityisalan lahjakkuuden kehittyminen on pitkäaikainen prosessi. Synnynnäisen lahjakkuuden lisäksi lapsi tarvitsee erilaisia sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vaikutuksia kehittyäkseen erityislahjakkaaksi. (Hellström, 2010, 169; Numminen, 2010, 3.) Sisäisistä tekijöistä tärkein on motivaatio eli halu oppia. Erityislahjakkaiden oppilaiden opetusta voidaan joko nopeuttaa tai rikastaa. He voivat aloittaa koulunkäynnin aiemmin tai oppilas voidaan siirtää luokan yli. Hänelle voidaan antaa myös mahdollisuus suorittaa jokin oppiaine omaan tahtiinsa. Opetuksen rikastaminen tarkoittaa erityislahjakkaiden lasten opetuksen järjestämistä vaativammaksi kuin muiden. (Hellström, 2010, 169; Uusikylä, 2012, 171.)

Latzin, Neumeisterin, Adamsin ja Piercen (2009) mukaan lahjakkaiden oppilaiden kasvatuksessa on alettu entistä enemmän puhua heidän huomioimisestaan normaaliopetuksessa. Opetuksen eriyttäminen on pitkälti ollut erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden huomioimista, mutta sitä voidaan pitää tehokkaana keinona myös lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa. (Latz, Neumeister, Adams & Pierce, 2009, 27.) Mikäli oppilasta ei tueta johdonmukaisesti oikean ja väärän erottamisessa, voi hänen oppimispotentialinsa kehittyä ei-toivottuun suuntaan. Myönteinen kehitys tarvitsee yhteisön tukea sekä eettisesti kestäviä arvoja. (Numminen, 2010, 8.)

Erityislahjakkuus jossakin oppiaineessa voi olla myös elämää hankaloittava asia. Lahjakas oppilas voi olla yksinäinen. Lahjakkaita oppilaita tulisikin tukea suhtautumaan muihin, hänen näkökulmastaan erilaisiin ihmisiin, asianmukaisella tavalla. Erityislahjakkaan voi olla vaikea tulla toimeen niin sanotusti normaalin ihmisen kanssa. Lahjakas lapsi voi tuntea itsensä yli-ihmiseksi osaamisensa vuoksi. Sopeutuminen ihmisten erilaisuuteen voi olla hyvinkin tärkeää tasapainoisen elämän saavuttamiseksi. Lahjakas lapsi voi myös tuntea suorituspainetta. Hän voi kokea, ettei kelpaa, jos hän ei ole joka päivä hyvä. (Hellström, 2010, 169 – 170.)

Kaikki oppilaat eivät ole lahjakkaita kaikessa, vaan jokaisella on omat vahvat puolensa (Uusikylä, 2012, 171). Erityislahjakkuudesta huolimatta oppilaalla voi olla oppimisvaikeuksia jossakin toisessa oppiaineessa (Peterson & Hittie, 2010, 81). Lahjakkaalla oppilaalla pitäisi olla oikeus oppia asioita niin tavallisten oppilaiden kuin toisten lahjakkaiden kanssa. Erityislahjakas lapsi tarvitseekin taitavaa opettajaa. Suomessa

erityislahjakkaille lapsille on olemassa pienimuotoista opetusta erikseen jonkin verran erikoisluokilla, esimerkiksi musiikkiluokilla. (Hellström, 2010, 170.) Uusikylä (2012) arvioi, että lahjakkaat oppilaat eivät tarvitse omia erityiskoulujaan, vaan he tarvitsevat opetuksen eriyttämistä (Uusikylä, 2012, 171).

Opetuksen nopeuttamisesta voi olla toisille oppilaille enemmän haittaa kuin hyötyä. Tämä johtuu lapsen sosiaalisesta kypsyttömyydestä. (Hellström, 2010, 170.) Tunnetaitoihin liittyvät haasteet ovat mahdollisia, jonka vuoksi lahjakkaita oppilaita ei pitäisi erottaa omaksi ryhmäkseen opetuksessa (Peterson & Hittie, 2010, 81). Suomessa lahjakkaiden lasten opetuksessa on todettu hyväksi keinoksi osa-aikainen opetuksen nopeuttaminen. Tällöin lahjakkaat oppilaat voivat opiskella esimerkiksi ylemmän luokan mukana tai luokasta eriytetyssä pitkälle edistyneiden ryhmässä. (Hellström, 2010, 170.) Jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus iloita siitä, että hän on jossakin hyvä (Uusikylä, 2012, 171).

2.6 Yhteistoiminnallinen oppiminen eriyttämisen keinona

Joustavuus on keskeinen inklusion periaate, joka toteutuu esimerkiksi yhteistoiminnallisena oppimisena. (Huhtanen, 2011, 71). Yhteistoiminnallinen oppiminen luo pohjaa esteettömälle ja osallistavalle koululle, jossa opitaan työskentelemään kaikkien kanssa. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yhdessä tekemistä ja vuorovaikutuksessa toimimista muiden oppilaiden kanssa. Oppilaat pääsevät tekemään, liikkumaan ja osallistumaan. Tämä mahdollistaa monenlaisten oppilaiden tarpeiden huomioimisen opetuksessa ilman työrauhan häiriintymistä. Inklusion näkökulmasta esimerkiksi ADHD diagnoosin omaavat oppilaat pääsevät luonnollisesti osana oppimista liikkumaan ja pystyvät näin ollen keskittymään paremmin. (Saloviita, 2014.)

Yksinkertaisimmillaan yhteistoiminnallinen oppiminen on sitä, että oppilaat työskentelevät yhdessä oppimistehtävän parissa. Parhaimmillaan oppilaat sopivat yhdessä vastuiden jakamisesta sekä olennaisista päätöksistä. Yhteistoiminnallinen oppiminen opettaa oppilaita neuvottelemaan, sovittelemaan, jakamaan tehtäviä, kuuntelemaan toisia sekä kokoamaan osista kokonaisuuksia. (Norrena, 2015, 65.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa siis opitaan uuden tiedon lisäksi myös tärkeitä sosiaalisia taitoja ja harjoitellaan erilaisissa rooleissa toimimista ryhmätilanteissa (Saloviita, 2009, 146).

Opettajalta yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö opetuksessa vaatii selkeyttä ohjeissa ja tehtävänannossa. Se vaatii myös oppilailta paljon. Oppilaiden täytyy ottaa vastuu omasta toiminnastaan ja esimerkiksi siirtymävaiheissa jatkaa sujuvasti ilman turhaa ajankäyttöä. Tällainen opiskelutapa edistää luokan ryhmähengen paranemista samalla kun oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät. Yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistaa opettajan keskittymään myös opetuksen yksilöllistämiseen. Luokalla on yhteinen päämäärä ja tavoite oppimisessa, mutta opettaja pystyy jakamaan huomiotaan tehokkaammin sitä eniten tarvitseville. Monien oppimisprosessien rinnakkaiselo luokassa tarjoaa näin ollen hedelmälliset olosuhteet opetuksen eriyttämiseen. Opettajalla on edelleen langat käsissään, mutta oppilaille jää tilaa auttaa toisiaan ja ratkoa ongelmia myös keskenään. (Saloviita, 2014.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen vastaa tietyltä osin myös ryhmätyöskentelyn yleisimpään haasteeseen – vapaamatkustamiseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa pyritään luomaan ryhmäläisten kesken riittävän suuri positiivinen yhteisriippuvuus. Jokaisen rooli ja panos yhteisen tuotoksen eteen ovat yhtä tärkeitä ja muista riippuvaisia. Tämä edesauttaa ryhmään sitoutumista sekä oppilaan ottamista vastuuta omasta tekemisestään. Suora vuorovaikutus muiden ryhmän jäsenten kanssa lisää osallistumisen määrää ja oppilaat pääsevät jakamaan tietoja toisilleen ja oppimaan toisiltaan. (Saloviita, 2014.)

Mikolan (2011) mukaan toisilta oppiminen onkin tärkeä oppimisen muoto, josta hyötyvät kaikki osapuolet. Toisten auttaminen ja opettaminen syventävät oppimista, jolloin myös tuen antaja hyötyy toisten auttamisesta. Vertaistuki vastuuttaa oppilaita oman oppimisensa lisäksi muiden oppimisen tukemiseen. (Mikola, 2011, 132.) Oppilailla on myös yhdessä vastuu työstään, mikä on paljon enemmän kuin vain toisen oppilaan auttamista. Työn lopputuloksesta ollaan yhdessä vastuussa. (Norrena, 2015, 66.)

Kaikkien oppilaiden yhtäläinen osallistuminen ryhmän toimintaan on haastavaa esimerkiksi ongelmalähtöisen oppimisen menetelmää hyödynnettäessä. Etukäteen ei voida tietää oikeita tai väriä vastauksia, joten oppilaiden työnjakoa voi olla haastava mitoittaa. (Saloviita, 2014.) Opettajan rooli ongelmalähtöisessä oppimisessa on vastata siitä, että oppilaat saavat tarvitsemansa tuen itseohjautuvuuden kehittämiseen. Oppimisprosessissa korostuu opiskelijakeskeisyys, aktiivinen ja itseohjautuva oppiminen sekä läpi elämän

jatkuvien oppimisen taitojen kehittyminen. Opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että oppimiseen on hyvät puitteet. (Poikela, Lähteenmäki & Poikela, 2002, 27, 30.)

Yhteistoiminnallista oppimista kannattaa opetella luokan kanssa vähitellen ja aloittaa helpommista paritehtävistä ja leikkimielisistä ryhmätehtävistä. Aluksi on tärkeää luoda toisia kunnioittavat ja tasa-arvoiset suhteet luokan kesken, jotta vaativampien ryhmätöiden tekeminen onnistuu. (Saloviita, 2014.) Näin opitaan arvostamaan ja hyväksymään erilaisuutta. Tämä ei kuitenkaan tapahdu itsestään. (Saloviita 2009, 141 – 142.) Opettajalta voi viedä paljonkin aikaa ohjata luokan kulttuurin kehittymistä yhteistoiminnallista oppimista tukevaan suuntaan. Opettajan pitäisi olla tietoinen niin luokan sosiaalisista suhteista kuin ryhmädynamiikkaan vaikuttavista tekijöistä. Ajan lisäksi tähän tarvitaan opettajalta voimavaroja. (Mikola, 2011, 135.) Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa myös opettajalle jatkuvaa oppimista. On tärkeää reflektoida, minkälaisiin asioihin yhteistoiminnallinen oppiminen soveltuu omassa työssä. Yhteistoiminnallisen oppimisen ei tarvitse korvata muita opetusmenetelmiä, vaan sitä voidaan käyttää yhtenä pedagogisena menetelmänä ja tiedon syventämisenä. (Saloviita, 2014.)

Konkreettisia keinoja yhteistoiminnallista oppimista tukevan ilmapiirin kehittämiseen on huomion kiinnittäminen omaan kielenkäyttöön opetuksessa. Erilaisten kilpailutilanteiden luomisen sijaan opettaja voi tietoisesti korostaa oppilaiden yhteistä vastuuta. Oppilaiden tasolla tämä tarkoittaa yhteisiä projekteja, osallisuuden tunnetta ja vuorovaikutusta luokkatovereiden kesken. (Saloviita 2009, 141 – 142.) Näin ollen ryhmätöiden tavoitteena on myös selkeä kasvatuseriaate yhteisöllisyydestä ja ryhmään kuulumisesta (Mikola, 2011, 137). Toisten auttamisen kulttuuria voidaan opetuksessa lisätä esimerkiksi sopimalla, että oppilaat kysyvät apua ensin omassa ryhmässään. Opettajalta kysytään tarvittaessa, jos ryhmäläiset eivät osaa auttaa. (Saloviita 2009, 141 – 142.)

Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuttaa oppimistuloksiin myönteisesti. Tämä koskee niin oppiaineissa menestyneitä oppilaita kuin myös oppimisvaikeuksia tai keskittymisvaikeuksia omaavia oppilaita. (Saloviita, 2014.) Esimerkiksi luetun ymmärtämisestä tehdyssä tutkimuksessa oppilaat osasivat hyödyntää yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppimiaan strategioita myös itsenäisessä työskentelyssä verrokkiryhmää paremmin (Rojas-Drummond, Mazón, Littleton & Veléz, 2014, 152).

Muita positiivisia vaikutuksia ovat oppimismotivaatio, koulumyönteisyys ja itsekontrollin paraneminen (Saloviita, 2014).

2.7 Arviointi alakoulussa

Perusopetuslain mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua. Sen tulisi myös kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Lähtökohtana tulee olla oppilaan oppimista edistävä arviointi. Opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys siihen, millaisena oppilas näkee itsensä. Arviointi on siis hyvä pedagoginen keino kehityksen ja oppimisen tukemisessa. (Perusopetuslaki 628/1998, §22; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47.) Tässä luvussa tarkastellaankin arvioinnin monimuotoisuutta, ja miten arviointia pitäisi eriyttää vastamaan oppilaan yksilöllisiä tavoitteita.

2.7.1 Arvioinnin monimuotoisuus

Opettamisen lisäksi opettaja arvioi oppilaiden oppimista. Opetussuunnitelmassa määritellään, mitä koulussa opetetaan. Se myös määrittää koulussa tapahtuvan arvioinnin. (Takala & Kjälman, 2010, 34.) Suurin osa arvioinnista tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan pitäisi antaa oppilaille rakentavaa ja positiivista palautetta, joka kannustaa oppilasta ja ohjaa häntä oppimisessa eteenpäin. Osaamisen kokemukset motivoivat oppilasta oppimaan lisää, mutta myös epäonnistumiset ovat osa oppimisprosessia. Niitä tulee hyödyntää oppilasta kunnioittavalla tavalla, joka samalla myös edistää oppilaan oppimista. (Opetushallitus, 2014, 47 - 48.)

Arviointi on herkkä asia eikä se aina tunnu hyvältä. Arvioinnin tuleekin olla oikeudenmukaista, läpinäkyvää ja vaativaa. Läpinäkyvyys tarkoittaa sitä, että arviointi on linjassa asetettujen tavoitteiden kanssa. Vaativuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että erinomainen suoritus voi tulla näkyväksi. Hyvä tulos ei siis ole itsestään selvää, vaan sen eteen täytyy tehdä työtä. (Takala & Kjälman, 2010, 36.)

Hyvän arvioinnin piirteisiin kuuluu, että arvioinnin kohteena on jonkin taidon kehittyminen. Ei pelkästään se, miten hyvä oppilas on jo siinä. Arvioinnin tulisikin kohdistua enemmän asioihin ja toimintoihin, jotka ovat muutettavissa. Näin ollen arvioinnista saatu tieto on hyödynnettävissä oppimisen kehittämisessä. Avoimuus, osallistavuus, motivoivuus ja monipuolisuus ovat laadukkaan arvioinnin merkkejä. Arviointimenetelmää valittaessa pitäisi miettiä, millä menetelmällä saataisiin parhaiten tietoa arvioitavasta asiasta. (Willman, 2012, 178.) Arviointi voi olla sanallista vuosiluokilla 1-7 sekä valinnaisissa oppiaineissa. Myös pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaat ja muulla kuin äidinkielellään opettujen oppilaiden arvioinnissa voidaan käyttää sanallista arviointia. Sanallinen arvio kertoo oppilaalle ja huoltajille tarkemmin, mitä oppilas osaa ja missä asioissa hän tarvitsee vielä harjoitusta. Numeroarvostelun rinnalle voidaan myös liittää sanallinen arviointi (Takala & Kjälman, 2010, 35).

Itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin käyttö osana arviointia ovat lisääntyneet uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Itsearviointitaidot ovat tärkeitä oppilaalle. Tavoitteena on oppilaan itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja itsearvostuksen edistäminen sekä refleктоivan ajattelun kehittyminen. Itsearvioinnin kautta oppilaan oma käsitys hänen oppimisestaan konkretisoituu niin oppilaalle itselleen kuin opettajalle ja oppilaan vanhemmille. Se tuo oppilaan näkökulman hyvin esille. (Eloranta, 2000, 74- 75.) Niemi (2016) arvioikin oppilaan osallisuuden ja toimijuuden vahvistuvan itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin ansiosta (Niemi, 2016, 104).

Oppilaita ohjataan arvioimaan omaa työskentelyään ja antamaan rakentavaa palautetta opettajalle ja luokkatovereille. Se luo perustan oppilaan itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle. Oppimisen tavoitteiden pohtiminen ja oman oppimisen edistymisen tarkastelu tavoitteita vasten on tärkeä osa oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä. Samoja tavoitteita oppilas voi peilata myös luokkatoverin toimintaan, opetellessaan vertaisarviointia. (Opetushallitus, 2014, 47 - 48.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi esimerkki opetusmenetelmästä, joka tukee itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin käyttöä. Oppimisprosessia arvioidaan tällöin useasta näkökulmasta. Opettajan omat havainnot ryhmän työskentelystä voivat toimia arvioinnin tukena. (Saloviita, 2014.)

Perinteisesti arvioinnissa on arvioitu oppilaan puutteita. USA:ssa havahduttiin 1990-luvulla kyseenalaistamaan tällaista arviointimenetelmää erityisesti tunne- ja

käytösongelmaisten nuorten kanssa. Siellä ymmärrettiin tarve erilaiselle arvioinnin lähestymistavalle ja päädyttiin voimavaralähtöiseen arviointiin. Voimavaralähtöisen arvioinnin lähtökohtana on se, että jokaisesta haastavastakin oppilaasta löytyy vahvuuksia, mahdollisuuksia ja käyttämättömiä resursseja. Keskiössä on se, mitä nuori ja perheet tekevät hyvin. Voimavaralähtöinen arviointi kehittää perheen jäsenten välisiä suhteita sekä nuoren suhteita ikätovereihin ja aikuisiin. Se kehittää nuoren stressinsietokykyä ja selviytymistä vastoinkäymisistä sekä edesauttaa nuoren henkilökohtaista, sosiaalista ja akateemista kehitystä. (Sointu, 2014, 3.) Arvioinnissa olisi siis hyvä pelkkien ongelmien ja tuen tarpeiden lisäksi pysähtyä myös vahvuuksien ja hyvin sujuvien asioiden äärelle. Parhaimmillaan arviointi tukee oppilaan oppimisprosessia ja kannustaa häntä entistä parempiin suorituksiin (Takala & Kjaldman, 2010, 42).

Oppilaalle ja hänen vanhemmilleen on tärkeää kuulla oppilaan edistymisestä (Takala & Kjaldman, 2010, 34). Yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeä osa arviointia. Huoltajien kanssa pitäisi keskustella oppilaan oppimistavoitteista sekä arviointikäytännöistä. Huoltajilla on oikeus saada tietoa arvioinnin perusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Oppilaan oppimisen edistymisestä tulisi myös antaa informaatiota kotiin riittävän usein. Opettajan, oppilaan ja vanhempien yhdessä käymät keskustelut voivat vahvistaa kodin ja koulun välistä luottamusta ja välittää tietoa niin kotiin kuin kouluun oppilaan tilanteesta. Tämä vahvistaa myös opettajan oppilaantuntemusta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys korostuu varsinkin kolmiportaista tukea tarvitsevilla oppilailta. (Opetushallitus, 2014, 47.) Yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa käydyt keskustelut edistävät nuoren kehittymistä. Jokainen keskusteluun osallistuva tuo oman käsityksensä esille, jolloin oppilaan tilanteesta saadaan muodostettua kokonaiskäsitys. (Eloranta, 2000, 77.)

Opettajan rooli arvioinnissa on vaativa. Hänen antamansa arviointi voi vaikuttaa siihen, pääseekö oppilas jollekin tietylle valinnaiskurssille, luokalta seuraavalle tai haluamaansa kouluun. Tämän vuoksi on todella tärkeää, että arviointi on objektiivista ja perusteltavissa. (Takala & Kjaldman, 2010, 37.) Arviointi toimii myös opettajan oman työn arvioinnin välineenä. Se auttaa opettajaa kehittämään omaa opetustaan oppilaiden tarpeita vastaavaksi. (Opetushallitus, 2014, 47.) Arvioinnista saadun tiedon avulla opettaja voi paremmin suunnitella opetustaan ja arvioida myös oman toimintansa vaikutuksia (Takala & Kjaldman, 2010, 34). Arvioinnin avulla voidaan tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita sekä

eriyttää opetusta paremmin. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on seurata arvioinnin toteutumista sekä kehittää arviointimenetelmiä. (Opetushallitus, 2014, 47.)

2.7.2 Arvioinnin eriyttäminen

Oppilaan arviointi perustuu opetussuunnitelman asettamiin ikäkauden tavoitteisiin ja sen mukaan koululle paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Mikäli oppilas opiskelee yksilöllistetyn oppimäärän mukaan, hänen suorituksiaan ei arvioida opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Tällöin arvioidaan oppilaan yksilöllisiä, HOJKS:iin kirjattuja tavoitteita vasten. Oppilaiden suorituksia ei verrata keskenään eikä arviointi saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Oppimisen tavoitteiden ja arvioinnin perusteiden tulee olla myös oppilaiden tiedossa. (Opetushallitus, 2014, 48.)

Inklusiivisessa arvioinnissa tehdään kokonaisvaltaista arviointia oppilaasta niin tiedollisen, taidollisen kuin sosiaalisen oppimisen osalta. Arviointia voivat tehdä opettajien lisäksi myös muut oppilaan koulutuksen järjestämiseen osallistuvat henkilöt. Arviointia tehdään systemaattisesti ja tietoa kerätään oppilaan kehityksestä. Oppilaan kehitystä arvioitaessa pitäisi kiinnittää huomiota myös oppimisympäristöihin ja niiden soveltuvuuteen oppilaalle. (Huhtanen, 2011, 75 –76.) Peterson ja Hittie (2010) muistuttavat, että oppilaille pitäisi antaa useita keinoja näyttää osaamistaan. Tällöin arvioinnin perustana eivät toimi pelkästään esimerkiksi koe ja aktiivisuus tunneilla, vaan arvioinnin perustana toimivat kaikki tehdyt työt kuten portfoliot, tutkielmat ja suulliset esitelmät. (Peterson & Hittie, 2010, 389.)

Oppimisvaikeudet pitäisi huomioida myös arvioinnissa. Oppilaan työn tekemisen ja näytön antamisen tapojen tulee olla osana hänen monipuolista arviointiaan. Arvioinnin täytyy olla eettisesti kestävä oppimisvaikeuksista huolimatta. Esimerkiksi kirjallinen koe ei välttämättä ole lukivaikeuden vuoksi kaikille oppilaille oikeudenmukainen tapa arviointiin. Rinnalle pitäisi keksiä muita tapoja osoittaa osaamistaan. Myös oppilaat, joiden äidinkieli on eri kuin opetuskieli, tai joilla on eri uskonto tai kulttuuritausta, voivat tarvita erityistä huomiota arvioinnissa. (Takala & Kjälman, 2010, 34 – 36.) Yksilöllinen arviointi onkin vartenotettava lähestymistapa. Yksilöllisessä arvioinnissa huomioidaan oppilaan näkemä

vaiva opittavaan kokonaisuuteen nähden sekä hänen edistymisensä opittavassa aiheessa. Saavutukset ovat yksi näkökulma arvioinnissa, mutta huomiota kiinnitetään enemmän oppilaan omaan ymmärrykseen osaamisensa tasosta. (Karten, 2010, 295.)

Arviointi on erityisen tärkeää lapsella, jonka kehitys ei etene oman ikätasonsa mukaisesti. Hyvät arviointivälineet auttavat ymmärtämään lapsen kehitystä ja oppimista, sekä sitä mitä hän tarvitsee niiden tueksi. Arvioinnin tulosten läpikäyminen ja tuloksista keskustelu kehittävät edelleen oppimiseen tarvittavia tukimuotoja, jossa lapsi on keskiössä sitä suunnitellessa. (Lebeer, Birta-Székely, Demeter, Bohács, Candeias, Sønnesyn, Partanen & Dawson, 2011, 70 – 71.)

3 YHTEISOPETTAJUUS INKLUUSIOLUOKISSA

Inklusiivinen koulu edellyttää monipuolisia eriyttämisen keinoja, jonka yhdeksi pedagogiseksi ratkaisuksi on kasvamassa yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus on yksi lähestymistapa toteuttaa kolmiportaista tukea. Yhteisopettajuuden avulla voidaan kohdata useampi oppilas, oppilaantuntemus kasvaa ja kurinpito-ongelmat vähenevät. Vähitellen huomio siirtyy yhdestä oppilaasta oppilaan ja oppimisympäristön yhteensopivuuden huomioimiseen. (Ahtiainen ym., 2011, 57.) Yhteisopettajuudessa korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi (Takala, 2010, 62).

Aikaisemmin Suomessa on puhuttu yhteisopettajuudesta termillä samanaikaisopetus (Salovaara & Honkonen, 2013, 268). Tässä tutkimuksessa käytetään termiä yhteisopettajuus kuvaamaan kaikkea yhteisopettajuutta. Tätä termiä käytetään myös useissa muissa tutkimuksissa, joten valitsimme sen tähän tutkimukseen kuvaamaan kaikkea yhteisopettajuutta. Samanaikaisopetuksesta puhumme, kun kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samoja oppilaita. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tarkemmin yhteisopettajuuden toimintaedellytyksiin sekä erilaisiin samanaikaisopetuksen muotoihin opetuksessa. Lisäksi arvioidaan yhteisopettajuutta opettajan ammatillista kehittymistä tukevana toimintana.

3.1 Yhteisopettajuuden toimintaedellytykset

Yhdessä suunnitellusta, toteutetusta ja arvioidusta opetuksesta käytetään termiä yhteisopettajuus. Tähän voidaan vielä lisätä yhteinen vastuu oppilaista. Yhteisopettajuus voi koskea yhtä tuntia tai yhtä jaksoa, tai se voi jatkua koko kouluvuoden ajan. (Salovaara & Honkonen, 2013, 268.) Yhteisopettajuus lähtee liikkeelle yhteisestä opetuksen suunnittelusta. Opettajien tulisi yhdessä pohtia heidän käsityksiään oppilaiden tavoista oppia, minkä perusteella muodostetaan yhteinen oppimiskäsitys. Samalla sovitaan molempien opettajien roolit opetustilanteessa. (Ahtiainen ym., 2011, 20; Hamilton-Jones & Moore, 2013, 158.) Samanlaiset opetusfilosofiat ovat siis yhteisopettajuuden toimimisen edellytys (Murdock, Finneran & Theve, 2015, 46).

Yhteisopettajuuden toimivuus ei ole itsestään selvää, vaan se vaatii opettajilta rohkeutta, halua kokeilla uutta sekä kykyä sietää epävarmuutta. Molemminpuolinen luottamus on edellytys yhteisopettajuuden toimimiselle. Erilaisiin opetusmenetelmiin pitäisi suhtautua avoimesti sekä hyväksyä, että kompromissit ovat osa yhteisopettajuutta. (Dahlgrén & Partanen, 2012, 248.) Molempien pitäisi uskaltaa tuoda omia ideoitaan esiin sekä kyetä taipua myös toisen opettajan suunnitelmiin (Murdock ym., 2015, 46). Lisäksi pitäisi sopia, miten opettajien väliset, opetustilanteessa syntyneet konfliktitilanteet puretaan. (Ahtiainen ym., 2011, 20). Yhteisopettajuudessa tarvitaan keskustelutaitoa ja toisen kunnioittamista (Murdock ym., 2015, 46).

Yhteisopettajuus tuo mukanaan yhtenäisyyttä sekä yhteisöllisyyttä. Se on tulosta arvojen yhdessä pohtimisesta ja niihin sitoutumisesta. Yhteisopettajuudessa opetus todennäköisesti rikastuu ja monipuolistuu, joten se toimii myös tehokkaana eriyttämisen keinona. (Ahtiainen ym., 2011, 57, 59.) Yhteisopettajuuden yhtenä tavoitteena onkin saada tehostetun tuen oppilaiden oppimiseen tarpeellinen tuki normaaliopetuksessa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, 11). Ahtiaisen ym. (2011) mukaan yhteisopettajuus on parhaimmillaan pitkäjänteistä kehittämistä. Se on myös yhteisöllistä vastuunottoa, oppilaiden yksilöllisempää tarpeiden huomioimista sekä fyysistä ja mentaalista yhteyttä opettajien kesken. Yhteisopettajuudessa oppilaiden häiriökäyttäytyminen voi vähetä. Epäonnistuessaan yhteisopettajuus taas voi tuoda mukanaan ryhmäpainetta. Se voi olla hetkellistä ja mielihyvähakuista opettajan näkökulmasta. Oppilas voi hukkua ryhmään tai opettajan kontrolli lisääntyä ja oppilaan vapaus vastaavasti kaventua. Oppilaiden itsesäätelyn tuki voi vähetä ja opetus saattaa muuttua tasapaksuksi. Opettajat voivat olla samassa tilassa täysin eri aaltopituuksilla. (Ahtiainen ym., 2011, 58.)

Oppimisympäristö tulisi myös järjestää tarkoitukseen sopivaksi ja sieltä tulisi löytyä tarvittavat opetusvälineet (Gurgur & Uzuner, 2011, 603). Yhteisopettajuuden toimimiseksi täytyykin sopia yhteisistä käytänteistä luokkahuoneessa. Opettajat sopivat yhdessä, miten oppilaat asetetaan luokkaan ja miten he toimivat oppituntien aikana sekä muista luokkahuoneen pelisäännöistä. Yhteisesti sovitut toimintaraamit varmistavat opettajien keskinäisen tasa-arvoisuuden. Näin ollen oppilaille ei välity opettajilta ristiriitaista viestintää oppituntien aikana. (Ahtiainen ym., 2011, 20.) Nichols ym. (2010) arvioivat

opettajien välisen tasa-arvon harvoin kuitenkaan täysin toteutuvan käytännössä (Nichols ym., 2010, 648).

Yhteisopettajuutta voidaan luokitella useilla eri tavoilla, eikä mitään tapaa toteuttaa yhteisopettajuutta voida nimetä toista paremmaksi. Valittaessa sopivaa työtapaa, tulisi ensisijaisesti pohtia opetusmenetelmän soveltuvuutta kulloiseenkin tilanteeseen ja oppilaiden oppimistavoitteisiin. Yhteisopettajuuden muodon valitsemiseen voivat vaikuttaa myös opetettavan aineen sisällöt, opettajien mieltymykset sekä aiemmat kokemukset yhteisopettajuudesta. (Ahtiainen ym., 2011, 21.)

Yhdessä tekemisen toimintakulttuuri on koululle suuri resurssi ja edellyttää myös rehtoreilta toisenlaista johtajuutta (Salovaara & Honkonen, 2013, 269). Jotta yhteisopettajuus toimisi, se vaatii koululta riittävien henkilöresurssien lisäksi rakenteellisia edellytyksiä (Ahtiainen ym., 2011, 53). Koulussa yhteisopettajuutta voidaan tukea esimerkiksi vain matematiikan ja äidinkielen tunneilla. Työjärjestyksiä laatiessaan rehtori sijoittaa saman luokka-asteen matematiikan ja äidinkielen tunnit samoihin ajankohtiin. Tällöin rinnakkaisluokkien opettajat ja esimerkiksi erityisopettaja voivat olla käytettävissä yhteisen tunnin pitämiseen. Luokka voidaan jakaa eriyttämismielessä joustaviin ryhmittelyihin opetustavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen sekä oppilaiden erilaisten oppimistarpeiden mukaan. Idean pohjana on yhteinen opetuksen suunnittelu, jatkuva yhteinen arviointi ja oppilaiden seuranta. (Oja, 2012, 54 – 55.)

Rakenteelliset toimet ja rehtoreiden järjestely tuntikehyksen puitteissa ovat askel eteenpäin. Ne eivät vielä kuitenkaan riitä takaamaan onnistunutta yhteisopettajuutta. Opettajat itse kertovat yhteisopettajuuden suurimmaksi haasteeksi ajan puutteen. Heillä ei ole riittävästi aikaa suunnitella opetusta yhdessä. Toisaalta osa opettajista on sitä mieltä, että 15 minuutissa saa suunniteltua yhden oppitunnin. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 373; Friend ym., 2010, 18.)

Yhteistyön tekeminen voi tuntua alkuun vaivalloiselta, mutta usein se alkaa vähitellen sujua kuin itsestään. Yhdessä tekeminen ja opettaminen edellyttävät uskallusta ja luottamusta niin itsen kuin kollegoihin. Aika, kollegoihin tutustuminen sekä yhdessä tekeminen lisäävät yhteisymmärrystä, ajattelua, oppimista ja turvallisuutta. Toimiva yhdessä tekeminen lisää myös innostusta työhön. Innostuksella on taipumus tarttua muihin.

Se voi siirtyä opettajasta oppilaisiin ja toisinpäin. Kollegojen antama tuki kantaa hankalien hetkien ja vastoinkäymisten yli. (Salovaara & Honkonen, 2013, 269 – 270.) Yhteisopettajuutta kokeilleissa kouluissa yhteistyön rajoitusten onkin todettu olevan usein opettajien pään sisällä (Ahtiainen ym., 2011, 53).

Opettajat saattavat perustella yksin tekemisensä sillä, että he tekevät työtään omalla persoonallaan. Kannattaisi pohtia, voisiko omalla persoonalla tehdä töitä myös toisen kanssa yhteistoiminnallisesti ja yhteisvastuullisesti. Yhteisopettajuus voisi olla ratkaisu työnsä yksinäiseksi kokevalle opettajalle. Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan opettajan työn yksinäisyys voi ahdistaa, jolloin se heijastuu opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja oppilaisiin kohdistuviin odotuksiin. Tämä voi vaikuttaa myös luokan turvallisuuden tunteeseen. (Salovaara & Honkonen, 2013, 268.)

Uusi työtapa on helpompi ottaa käyttöön, kun siihen saa riittävän perehdytyksen. Opettajille olisi hyvä antaa koulutusta yhteisopettajuudesta, sillä esimerkiksi Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa todettiin, ettei opettajilla ollut siihen minkäänlaista koulutusta (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 373). Tällöin työtapa palvelisi todennäköisesti paremmin sekä oppilaita että opettajia. Yhteisopettajuuden avulla saataisiin siirrettyä huomaamatta myös hiljaista tietoa kollegalta toiselle. (Dahlgrén & Partanen, 2012, 248).

3.2 Samanaikaisopetuksen toteuttamisen muodot

Kaikissa yhteisopettajuuden muodoissa yhteistä on oppilaiden yksilöllisyyden mahdollisimman tehokas huomioiminen, oppilaiden osallisuudesta kiinni pitäminen ja opettajien monipuolinen yhteistoiminta. (Oja, 2012, 55.) Yhteisopettajuuden kautta opettajat voivat löytää uudenlaisia vaihtoehtoja opetukseen, jotka vastaavat entistä paremmin tämän päivän oppimisen haasteisiin (Friend ym., 2010, 23).

Samanaikaisopetus on yksi yhteisopettajuuden muoto. Se on samassa tilassa tapahtuvaa, kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen antamaa opetusta heterogeeniselle oppilasryhmälle. Jotta työtapa lasketaan samanaikaisopetuksiksi, täytyy seuraavien neljän ehdon täytyä. Opetuksen tulee olla kahden tai useamman opettajan välinen työmuoto,

jossa molempien / kaikkien opettajien on osallistuttava aktiivisesti opetukseen. Opetettavan oppilasryhmän täytyy olla heterogeeninen ja opetus järjestetään fyysisesti samassa tilassa. (Cook & Friend, 1995, 2.)

Samanaikaisopetuksessa opetusryhmä voidaan jakaa tarvittaessa useampaan tilaan opettajien kesken (kuvio 3), esimerkiksi opetuksen eriyttämistä varten. Osan opetuksesta pitäisi kuitenkin tapahtua samassa tilassa ja eriytettävä ryhmä ei saa olla joka kerta sama. (Ahtiainen ym., 2011, 18.) Käytämme työssämme Ahtiaisen ym. (2011) määrittämiä samanaikaisopetuksen muotoja, sillä useat tutkijat viittaavat teoksissaan juuri tähän malliin.



Kuvio 3. Samanaikaisopetuksen muotoja. (Ahtiainen ym., 2011, 22.)

Koko luokan samanaikaista opetusta voidaan toteuttaa vuorottelevan opetuksen ja tiimiopettamisen keinoin. Vuorottelevassa opetustilanteessa toinen opettajista ottaa selkeän vetovastuun opetuksesta ja tunnin etenemisestä. Toinen opettajista puolestaan kiertelee,

tarkkailee ja avustaa. Opettajat vuorottelevat vastuullisen roolin ottamisessa. Vuorottelu voi tapahtua yhden oppitunnin aikana tai eri oppiaineiden välillä. Oppiaineiden välisessä vuorottelussa pedagoginen vastuu siis painottuu ainekohtaisesti. Opetuksen vetovastuun pitäisi jakautua kuitenkin tasaisesti molempien opettajien kesken. (Ahtiainen ym., 2011, 22.)

Tiimiopettamisessa puolestaan molemmat opettajat ovat vuorovaikutteisessa ja aktiivisessa roolissa oppitunnilla. Toisen opettajan selittäessä opetettavaa asiaa toinen voi esimerkiksi mallintaa opetussisältöä oppilaille. Vuoronvaihto opettajien välillä on joustavaa. Tiimiopetuksessa on tyypillistä, että toinen opettajista voi keskeyttää kollegan opetuksen kysymyksillä tai havainnollistavilla esimerkeillä. (Ahtiainen ym., 2011, 24.) Toinen opettajista voi ottaa myös tietämättömän roolin ja esittää ”tyhmiä kysymyksiä”. Nämä kysymykset voivat auttaa oppilaita sisäistämään opittavaa asiaa. (Takala, 2010, 64.) Työmuotona tiimiopettaminen on haastava ja vaatii opettajilta kokemusta (Ahtiainen ym., 2011, 24).

Ryhmiin jaetun luokan opettamista voidaan samanaikaisopetuksen keinoin toteuttaa monella tavalla. Erilaisia työmuotoja ovat jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen sekä joustavan ryhmittelyn käyttö opetuksessa. Jaetun ryhmän opettamisessa oppituntien sisältö suunnitellaan yhdessä, mutta molemmat opettajat toteuttavat suunnitellun sisällön erillisissä tiloissa. Luokka jaetaan kahteen yhtä suureen heterogeeniseen ryhmään, jonka opetuksesta opettajat vastaavat yhdessä suunnitelluissa aikaraameissa. (Ahtiainen ym., 2011, 18; 22 -23.) Osa opettajista arvostaa tätä yhteistyömuotoa, vaikka eivät muuten yhteisopettajuutta toteuttaisikaan (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 387).

Pistetyöskentelyssä opettajat jakavat oppitunnin sisällön keskenään. Opetustilassa on useita opetus- ja toimintapisteitä ja opettajat ovat vastuussa omista pisteistään. Oppilasryhmä on jaettu pisteiden lukumäärän mukaan ryhmiin, jolloin opettajat opettavat oman osuutensa pisteitä kiertäville oppilasryhmille. Tämä työskentelymuoto vaatii sisältöjen jakamisen ja yhteensovittamisen vuoksi suunnittelua etukäteen. (Ahtiainen ym., 2011, 23.)

Eriytyvässä opetuksessa toinen opettajista toimii pienemmän oppilasryhmän kanssa, jolloin toinen ottaa vastuun kaikista muista oppilaista. Pienemmässä ryhmässä usein kerrataan ja

rikastetaan aiemmin opittua tai ennakoidaan jo tulevaa oppisisältöä. Pienryhmän kokoonpanoja pitäisi vaihdella niin, että jokaisella oppilaalla on aika-ajoin mahdollisuus päästä mukaan pienryhmään. Pienryhmässä toimimisesta ei saisi muodostua tiettyjä oppilaita leimaavaa toimintaa. Joustavassa ryhmittelyssä oppilaat puolestaan jaetaan pienempiin ryhmiin opettajien kesken. Yksi ryhmä voi työskennellä esimerkiksi itsenäisesti. Ryhmäjako tehdään yleensä taitojen ja tuen tarpeiden perusteella. Joustava ryhmittely sallii ryhmien kokoonpanon ja opettajien roolien vaihtumisen tarpeen mukaan. (Ahtiainen ym., 2011, 23.)

Samanaikaisopetuksen vaarana on, että jumiudutaan ”toinen opettaa ja toinen avustaa” – malliin. Opettajien tulisikin vaihdella samanaikaisopetuksen muotoja oppilaiden tarpeiden ja oppiaineen tavoitteiden mukaan. Useiden työtapojen käyttö monipuolisesti auttaa opettajia eriyttämään opetusta, keräämään ja käyttämään arviointiin tarvittavia tietoja sekä aktiivisesti rohkaisemaan oppilaita. Inklusion laadukas toteuttaminen samanaikaisopettajuuden avulla vaatii joustavuutta. (Hamilton-Jones & Moore, 2013, 159.)

3.3 Erityisopetuksen rooli osana yhteisopettajuutta

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös osana erityisopetusta. Tällöin luokanopettajan työparina toimii erityisopettaja. Yhteisopettajuus on toimiva vaihtoehto, kun oppilasta ei haluta leimata ja ottaa yksityisesti erityisopetukseen. Yksilöopetus saattaa tuntua oppilaasta painostavalta, kun opettaja on oppitunnilla ainoastaan häntä varten. Yksilöopetus ei opeta oppilaalle myöskään sosiaalisia taitoja. Se on taloudellisesta näkökulmasta katsottuna kallista. Toisaalta joskus erityisopetuksen yksilöopetus voi olla toimiva pedagoginen ratkaisu. (Takala, 2010, 61.)

Suomessa on erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Erityisluokanopettajat opettavat omaa luokkaa ja erityisopettajat opettavat yksittäisiä oppilaita tai pieniä oppilasryhmiä osana aikaisesti. Näitä erityisopettajia kannattaisi hyödyntää yhteisopettajuudessa enemmän, jolloin opetuksesta hyötyisi useammat oppilaat. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 374.) Erityisopettaja jakaa huomaamattaan osaamistaan myös luokanopettajalle, jolloin luokanopettaja voi hyödyntää saamiaan neuvoja opettaessaan yksin. Takalan (2010) mukaan monissa kouluissa on kokeiltu yleisopetuksen luokan ja erityisluokan

yhdistämistä, jolloin luokka saa kaksi opettajaa joka tunnilla. Tällöin luokanopettajan työparina on usein erityisopettaja. (Takala, 2010, 64.) Tämä vaatii molemmilta opettajilta ymmärrystä laadukkaasta inklusiosta. Heidän vastuullaan on luoda oppimisympäristö, joka tukee kaikenlaisia oppilaita. (Hamilton-Jones & Moore, 2013, 161.)

Yhteinen suunnittelu ja yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä voi antaa uusia ideoita eriyttämiseen. Yhteisopettajuuden edellyttämä suunnittelu korostuu erityisesti, kun luokanopettajan työparina on erityisopettaja. Ilman riittävää suunnittelua erityisopettaja voi kokea saavansa luokassa ainoastaan avustajan roolin, jolloin erityisopetuksen resurssi saattaa mennä hukkaan. Joskus erityisopettajan rooli onkin olla luokassa avustajan roolissa, mutta tämä ei ole toimiva tapa hyödyntää erityisopettajan ammattitaitoa pidemmällä aikavälillä. (Takala, 2010, 63.)

Yhteisopetus erityisopetuksen muotona järjestetään oppilaan omassa luokassa. Kun erityisopettajalla on vankat tiedot opetettavassa oppiaineessa, ovat luokanopettaja ja erityisopettaja tasa-arvoisessa asemassa yhteisopettajuudessa. Rooleja tasapainottaa yhteinen suunnittelu ja vastuun vuorottelu. Erityisopettajan ollessa vetovastuussa, on luokanopettajalla mahdollisuus tarkkailla oppilaita. Toisaalta myös erityisopettajalle on hyväksi nähdä oppilaansa luokkaopetuksessa. (Takala, 2010, 63.) Osa yhteisopettajuutta toteuttavista opettajista onkin sitä mieltä, että oppilaiden tarpeet nähdään entistä varhaisemmin, kun useampi opettaja näkee oppilaan toiminnan eri tilanteissa (Ahtiainen ym., 2011, 52). Yhteisopettajuus antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaiseen opetukseen ja ohjaukseen, ilman että oppilas saattaa kokea leimautuvansa. Tämä voi olla todennäköistä, mikäli erityisopettaja ohjaa aina samoja oppilaita erillisessä tilassa. (Takala, 2010, 63.)

3.4 Yhteisopettajuus opettajan ammatillista kehittymistä tukemassa

Kun opettajat tekevät keskenään yhteistyötä yhteisen suunnittelun tai yhteisopettajuuden kautta, saavat molemmat opettajat ja luokat rikastettua koulutyötänsä. Se voi antaa uutta innostusta työhön. Opettajien toisiltaan saama tuki ja kannustus ovat tärkeitä. Opettaja voi saada yhteisistä keskusteluista ja yhdessä tekemisestä uusia virikkeitä, ideoita ja uusia tapoja opettaa. Toiselta voi oppia paljon. (Salovaara & Honkonen, 2013, 268.) Yhdessä

opettamisen motiiveiksi opettajat ovat nimenneet opetuksen laadun paranemisen sekä toisen opettajan mukanaan tuomat erilaiset pedagogiset perspektiivit. Käytännön työssä opettajat arvostavat myös toisen aikuisen läsnäoloa ja apukäsiparia luokassa. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, 387.)

Toiminnan vakiintuessa käytäntöön yhteistyö vähentää opettajien työtaakkaa. Työtä jaetaan opettajien kesken ja opettajat saavat toisiltaan ammatillista tukea. (Ahtiainen ym., 2011, 51 – 52.) Yhteisopettajuus mahdollistaa ammatillisen osaamisen jakamisen lisäksi molempien opettajien vahvuuksien hyödyntämisen opetuksessa. Opettajien kiinnostuksen kohteet voidaan myös huomioida paremmin opetuksessa, mikä parantaa opettajien työssä jaksamista. Kollegalta oppiminen ja ideoiden jakaminen toisen kanssa nähdään yhteisopettajuuden etuina. (Dahlgrén & Partanen, 2012, 237.)

Yhteisopettajuus korostaa koulun yhteisöllistä kulttuuria. Yksin tekemisestä siirrytään yhdessä suunnitteluun ja tekemiseen. Useat yhteisopettajuutta kokeilleet opettajat ja rehtorit ovat sitä mieltä, että onnistuessaan yhteisopettajuus toimii opettajien voimavarana. Opettajien työtä helpottaa, kun oppilaiden moninaiset haasteet ja ulkoapäin tulevat vaatimukset voidaan kohdata yhdessä. Tämä vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen sekä ammatilliseen kehittymiseen. Yhdessä opettaessa myös opettajat oppivat. (Ahtiainen ym., 2011, 51 – 52.)

Toimiva yhteistyö koulussa on tärkeää opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta. Opetus- ja kasvatusaloiilla työuupumus on niin tavallista, että niitä pidetään työuupumuksen riskialoina. Työyhteisön toimiva vuorovaikutus ja hyvä yhteistyö työkavereiden kesken suojaavat opettajia stressiltä ja työuupumukselta. Huolien jakaminen, ongelmien yhdessä pohtiminen sekä ilon ja oivalluksen jakaminen ovat niin yksilön kuin koko työyhteisönkin voiman lähteitä. Huono työilmapiiri ja toimimaton yhteistyö muodostavat kiireen ja työpaineiden kanssa riskin opettajan ja koko työyhteisön hyvinvoinnille. (Kykyri, 2007, 111 -112.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmä on fenomenologinen. Tutkimme opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista eriyttää opetusta. Seuraavissa alaluvuissa kerromme tutkimuksen kulusta, kuten aineistonkeruusta, aineiston analyysistä sekä tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskohteenamme ovat opettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista opetuksen eriyttämiseen. Metodologia muotoutuu tutkimukseen valitusta näkökulmasta. Metodologiaa valittaessa pohditaan, miten saadaan teoria ja aineisto keskustelemaan keskenään niin, että siitä syntyvä teoria tuo mahdollisesti jotain uutta ja tutkimuksessa syntyvällä teorialla on pitävää näyttöä. (Pitkäniemi, 2005, 361, 363.) Yhteisopettajuutta sekä eriyttämistä on molempia tutkittu paljon entuudestaan. Näiden kahden teeman yhdistelmästä sen sijaan ei ole tehty tutkimuksia juurikaan.

Tutkimusmenetelmämme on fenomenologinen. Se keskittyy kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja sitä, miten he itse kokevat omat kokemuksensa. Kokemuksia haarukoidaan, analysoidaan ja vertaillaan keskenään, jotta ilmiön, tässä tapauksessa yhteisopettajuuden, perimmäinen olemus saadaan selville. Ymmärryksemme ilmiötä kohtaan kasvaa, kun siihen liittyviä kokemuksia kuvataan, selitetään ja niistä tehdään johtopäätöksiä. (Patton, 2002, 106 - 107.) Tutkimuskysymyksemme pohjaa empiiriseen aineistoon, joka perustuu opettajien kokemuksiin yhteisopettajuudesta. Näkökulmamme keskittyy yhteisopettajuuden tuomiin mahdollisuuksiin eriyttää opetusta.

Tutkimuskysymys:

1. Mitä mahdollisuuksia yhteisopettajuus tuo opettajien kokemusten mukaan opetuksen eriyttämiseen alakoulussa?

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisesta tutkimuksesta käytetään useita eri termejä. Näitä ovat muun muassa kvalitatiivinen tutkimus, pehmeä tutkimus, ymmärtävä tutkimus sekä ihmistutkimus. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 23). Laadullinen tutkimus voi liittyä erilaisiin ilmiöihin, kokemuksiin, ihmisten väliseen käyttäytymiseen tietyssä kulttuuriympäristössä tai ihmisten väliseen kommunikaatioon. Toisinaan näitä tutkitaan myös lomittain keskenään. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä esitetä hypoteeseja vaan halutaan selvittää, miksi tai miten jokin asia on tapahtunut. (Lichtman, 2006, 8 - 9.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on opettajien kokemusten tutkiminen, jonka vuoksi tutkimusmenetelmäksi valittiin laadullinen tutkimus. Tutkimuksen avulla haluamme ymmärtää, mitä opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuteen liittyen ja miten heidän kokemustensa mukaan eriyttämistä voidaan toteuttaa yhteisopettajuuden voimin.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä etsiä uudenlaisia menetelmiä tutkia ja saada tietoa. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen metodeja on monia ja ne kehittyvät jatkuvasti. (Lichtman, 2006, 8 - 9.) Laadullisessa tutkimuksessa haasteena voi ollakin saada teoria ja tutkimuksen aineisto keskustelemaan keskenään niin, että evidenssi toimii. Tutkimuksesta syntyneen teorian tulisi olla hedelmällinen. (Pitkäniemi, 2005, 363.) Laadullisen tutkimuksen tekemiseen ei ole yhtä oikeaa eikä parasta tapaa. Tutkimusta voi tehdä monin eri tavoin ja tutkimus on silti laadullista tutkimusta. Tutkijat eivät välttämättä tiedä tutkimusta aloittaessaan, miten monin eri tavoin he lopulta keräävät aineistoa tutkimukseensa. (Lichtman, 2006, 10 - 11.)

Yleisimmät laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää yksin tai eri tavoin yhdisteltynä riippuen tutkimusongelmasta ja tutkimuksen resursseista. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 71.) Meille tutkimuksen toteuttamisen tapa oli selkeä alusta lähtien. Halusimme saada kirjoitelmia opettajien kokemuksista. Ajattelimme kirjoitelmien tuottavan jäseneltyjä vastauksia, joita opettajat ovat saaneet pohtia omassa rauhassa, heille sopivana hetkenä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena päästä tilastollisesti yleistettäviin tuloksiin, vaan pikemminkin päästä kuvaamaan jotakin ilmiötä, ymmärtämään ihmisen

toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa on siis tärkeää, että tutkimukseen vastaavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on ilmiöstä kokemusta. Tiedonantajien ei siis tule olla satunnaisia, vaan tarkkaan harkittuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 85.) Käyttämällä tutkimuksessamme tutkittavina henkilöitä, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta, uskomme saavamme kokemuksellista tietoa opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksista yhteisopettajuudessa. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmapyynnöt lähetettiin opettajille, joilla tiedettiin olevan kokemusta yhteisopettajuudesta. Yhteystietoja saimme omia verkostojamme hyödyntämällä eri puolilta Suomea.

4.3 Fenomenologisen tutkimusotteen kuvaus

Kaikelle laadulliselle tutkimukselle on ominaista tuottaa syvälinen kuvaus ja ymmärrys ihmisten kokemuksista (Lichtman, 2006, 8). Alun perin tarkoituksenamme oli tehdä narratiivinen tutkimus, jossa opettajat saisivat yhden kysymyksen perusteella kertoa vapaasti omista kokemuksistaan kirjoitelman muodossa. Oivalsimme kuitenkin hyvin nopeasti, että tämän yhden kysymyksen lisäksi tarvitsisimme ehdottomasti yhden tai useamman taustakysymyksen. Koska narratiivinen tutkimusmetodi ei soveltunutkaan tutkimukseemme, päätimme tarkastella fenomenologista tutkimusmetodia. Fenomenologian tutkimuskohde on kokemuksen tutkiminen (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 34). Tarkoituksenamme on tutkia luokanopettajien kokemuksia, joten tämä lähestymistapa on tutkimuksessamme perusteltu. Fenomenologinen tutkimus mahdollistaa myös useamman kysymyksen, jolloin tutkimusmetodi ei rajaa kysymysten määrää tutkimuksessa.

Fenomenologian avulla pyritään ymmärtämään kokemusperäisen eli empiirisen kysymyksen kautta toisen ihmisen arkielämää (Perttula, 2000, 429). Koska kaikki kokemukset merkitsevät ihmiselle jotain, muotoutuu kokemus hänen kokemukselle antamien merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 34). Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää tutkijan kyky olla läsnä tutkimalleen ilmiölle. Ilmiön ensisijaisuus on fenomenologisen tutkimuksen ydin. Tieteellisyys perustuu fenomenologisen lähestymistavan mukaan sen kykyyn tavoittaa tutkittavana oleva ilmiö. Se pyrkii selvittämään, mitä ihmisen tajunta on, miten se rakentuu sekä millaisista

kokemuksista tajunta koostuu. Lopullinen metodi muotoutuu tutkijan teoreettisten sitoumusten sekä empiirisen ilmiön peruslaadun perusteella. (Perttula, 2000, 428 - 429.) Fenomenologisen tutkimuksen pyrkimyksenä on siis kokonaisuuden kuvaaminen ja ehjän kokonaiskuvan saaminen tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiön kuvaileminen on siis tärkeämpää kuin sen selittäminen. (Moustakas, 1994, 59.) Tässä tutkimuksessa pyrimme kuvailemaan opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden tuomista mahdollisuuksista opetuksen eriyttämiseen. Emme selitä opettajien kokemuksia vaan pyrimme kuvaamaan ne sellaisina kuin opettajat ovat ne kokeneet. Tällä tavalla saamme kokonaiskuvan eriyttämisen keinoista yhteisopettajuudessa.

Tutkijan tehtävänä on etsiä fenomenologiasta sopiva metodi omalle tutkimukselleen (Perttula, 2000, 429). Tutkija pyrkii tuottamaan mahdollisimman laajan kuvailun tutkittavan ilmiön luonteesta ja merkityksistä. Nämä merkitykset perustuvat ihmisten kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä. (Kafle, 2011, 181 – 182.). Tutkimuskysymyksemme edellyttää empiiristä aineistoa, koska tutkimuskohteenamme ovat opettajien kokemukset. Olemme päättäneet tarkastella ja analysoida tutkimustamme fenomenologisesta näkökulmasta. Fenomenologia keskittyy kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja sitä, miten he itse kokevat nämä kokemuksensa (Patton, 2002, 106 – 107).

Tutkimuksemme päämääränä on saada tietoa opettajien kokemuksista eriyttää opetusta yhteisopettajuuden keinoin. Tutkittava ilmiö antaa päämäärän tutkimukselle ja metodi auttaa työn tekemisessä (Perttula, 2000, 429). Fenomenologinen tutkimus jakautuu useampaan tutkimussuuntaan, mutta kaikelle fenomenologiselle tutkimukselle on yhteistä ilmiön kuvaus, ilmiön selittäminen tutkittavien kokemuksen perusteella sekä asioiden olennaisuus ja tarkoituksenmukaisuus ilmiön perusteelliselle kuvaamiselle. (Kafle, 2011, 182.) Deskriptiivinen fenomenologia kuvaa tutkittavaa ilmiötä puhtaimmillaan ja se on fenomenologian ydin. Hermeneuttinen fenomenologia korostaa, että ilmiön tutkimus on tulkinnallista ja siinä näkyy tutkijan metodinen työ. Näiden kahden metodin yhdistelmä on eksistentiaalinen fenomenologia. Siinä tutkija pyrkii olemaan tukeutumatta jo tietämiinsä käsityksiin ilmiöstä ja koettaa hallita tulkinnallisuutta tutkimuksessaan. (Perttula, 2000, 429.) Fenomenologinen tutkimus pyrkii selvittämään ilmiötä tai käsityksiä arvioimatta niiden totuutta tai vaikutusta toimintaan. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti, 2006, 157.) Tässä tutkimuksessa pitäydymme yleisessä fenomenologiselle tutkimusotteelle ominaisessa kokemusten kuvaamisessa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeistä on tavoittaa yksilöt, joilla on kokemuksia samasta ilmiöstä. Tutkimukseen suositellaan osallistuvan 5-25 henkilöä. Yleensä fenomenologisessa tutkimuksessa aineistonkeruu tapahtuu useina haastattelukertoina. Tämän lisäksi voidaan hyödyntää esimerkiksi havainnointia. Fenomenologista tutkimusta voidaan tehdä myös kirjallisiin vastauksiin perustuvana aineistotutkimuksena. (Creswell, 2013, 81.) Tässä tutkimuksessa lähestymistavaksi valittiin kirjoitelma-aineistot. Valinta perustui niin tutkimuksen aikatauluun kuin resursointiin liittyviin teemoihin. Tutkijat asuvat eri paikkakunnilla ja tutkimusta tehtiin kesän aikana. Haastattelujen tai havainnointien järjestäminen olisi ollut aikataulullisesti todella haastavaa. Kirjoitelma-aineiston valinta säästi näin ollen tutkittavien resursseja sekä mahdollisesti aikataulullisesti tutkimuksen etenemisen kesän aikana.

4.4 Kirjoitelmat aineistonkeruumenetelmänä

Kirjoitelmat ovat yksi keino hankkia aineistoa laadulliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan hyödyntää valmiita aineistoja, kerätä aineisto itse tai tutkija kirjoittaa itse aineistonsa. (Lichtman, 2006, 146.) Kirjoitettu aineisto voi toimia yksinään pääsääntöisenä aineistolähteenä tai se voi tukea muita aineistoja. (Flick 2009, 255.) Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa ihmiset voivat itse kertoa, mikä heille on asiassa ollut tärkeää ja miten he asiat ovat kokeneet. Kirjoittajat itse päättävät, mistä puhutaan. Tässä on myös omat puutteensa, sillä kirjoittaja ei välttämättä muista asioita tai muistaa väärin. Asioita, joita he eivät muista, he voivat täyttää fiktiivisillä kertomuksilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2003, 205.)

Tässä tutkimuksessa olemme keränneet aineiston itse. Lähetimme sähköpostilla kirjoitelmapyyntöni Word-tiedostona tutkimukseen osallistuville. Harkitsimme web-pohjaisen lomakkeen käyttöä, mutta siinä tapauksessa vastaajien olisi pitänyt yhdeltä istumalta kirjoittaa koko vastaus. Halusimme antaa vastaajille mahdollisuuden kirjoitelman jatkamiseen myöhemmin, mikäli hän ei saa kirjoitelmaa heti valmiiksi. Tavoitteenamme oli saada tutkimukseen kymmenen kirjoitelmaa. Kirjoitettujen aineistojen pohjalta on

mahdollisuus saada tietoa syvällisemmistäkin ajatuksista tutkittavaan ilmiöön liittyen (Lichtman, 2006, 146).

Tiedonantajat valitaan laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisesti. Kirjoitelmissa tiedonantajan ikä sekä kirjalliset kyvyt ovat tutkimuksen kynnyskysymyksiä. Esimerkiksi esseiden kirjoittaminen aineistonkeruumuotona saattaa tuottaa tutkijalle laihan tutkimusaineiston. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 84.) Koska kirjoitelmiin on usein vaikea saada vastaajia, käytimme omia verkostojamme vastaajien saamiseksi. Näin pyrimme takaamaan sen, että vastaajat ovat sellaisia, jotka mielellään kirjoitelman kirjoittavat ja joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta. Tätä kutsutaan eliittiotannaksi. Tiedonantajiksi valitaan siis vain henkilöt, jotka antavat parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Valinnan kriteereinä ovat esimerkiksi itsensä ilmaisemisen taito, kirjoitustaito ja orientaatio tutkittavaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 86.)

Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa ja kaksi erityisopettajaa. Heistä kaksi oli miehiä ja loput naisia. Työkokemusta heillä oli 2–19 vuotta. He opettivat lähes kaikkia alakoulun luokkia, ainoastaan ensimmäisen luokan opettajia ei ollut. Yhdellä vastaajista oli opetettavanaan yhdysluokka, jossa oli kahden eri luokka-asteen oppilaita. Luokissa oli oppilaita 17–48. Erityisoppilaiden määrä luokissa vaihteli 1–13 oppilaan välillä. Tässä tutkimuksessa erityisoppilailta tarkoitettiin tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaita.

Teimme aluksi pilottikyselyn ja lähetimme kirjoitelmapyyntöä yhdelle henkilölle. Kirjoitelmapyyntöä pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma aiheesta: yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet eriyttää opetusta. Saamamme vastauksen perusteella huomasimme, että kysymyksenasettelussamme eivät täytyneet kaikki fenomenologiselle tutkimusotteelle ominaiset piirteet. Creswellin (2013) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on kaksi tärkeää kysymystä, joiden tulee käydä ilmi kaikille tutkimukseen osallistuville: 1. Mitä olet kokenut tähän ilmiöön liittyen? ja 2. Mitkä kontekstiin tai tilanteeseen liittyvät asiat ovat tyypillisesti vaikuttaneet kokemukseesi tästä ilmiöstä? Näillä kysymyksillä saadaan kaikkien tutkimukseen osallistuvien kohdalta selville kokemuksia halutusta ilmiöstä. (Creswell, 2013, 81.) Tässä kirjoitelmapyyntöä täytyi siis vain ensimmäinen kysymys, mutta kirjoitelmapyyntöön vastaaja oli huomannut vastata myös kontekstiin liittyvästä näkökulmasta. Koska

pilottikyselyyn vastannut henkilö oli vastannut kirjoitelmassaan myös kontekstiin liittyviin asioihin, hyödynsimme tämän vastauksen myös tutkimuksessamme.

Hyvä tutkimusaineisto vaatii siis hyvän ohjeistuksen. Kirjoittajaa voidaan ohjailla esimerkiksi apukysymyksillä. (Aarnos, 2007, 176.) Pilottikyselyn ja siitä saamamme vastauksen perusteella muokkasimme kyselylomaketta vastaamaan tarkemmin fenomenologiselle tutkimusotteelle ominaisia piirteitä (Liite 1). Päätimme myös asettaa teemoja kirjoitelman rungoksi, jotta saisimme vastauksia tutkimuksen keskeisistä ja kiinnostavista teemoista. Lisäsimme loppuun myös avoimen kysymyksen, jotta tutkimukseen osallistuvat voivat vapaasti kirjoittaa myös muista yhteisopettajuuden tematiikkaan liittyvistä ajatuksistaan.

4.5 Aineiston analysointi

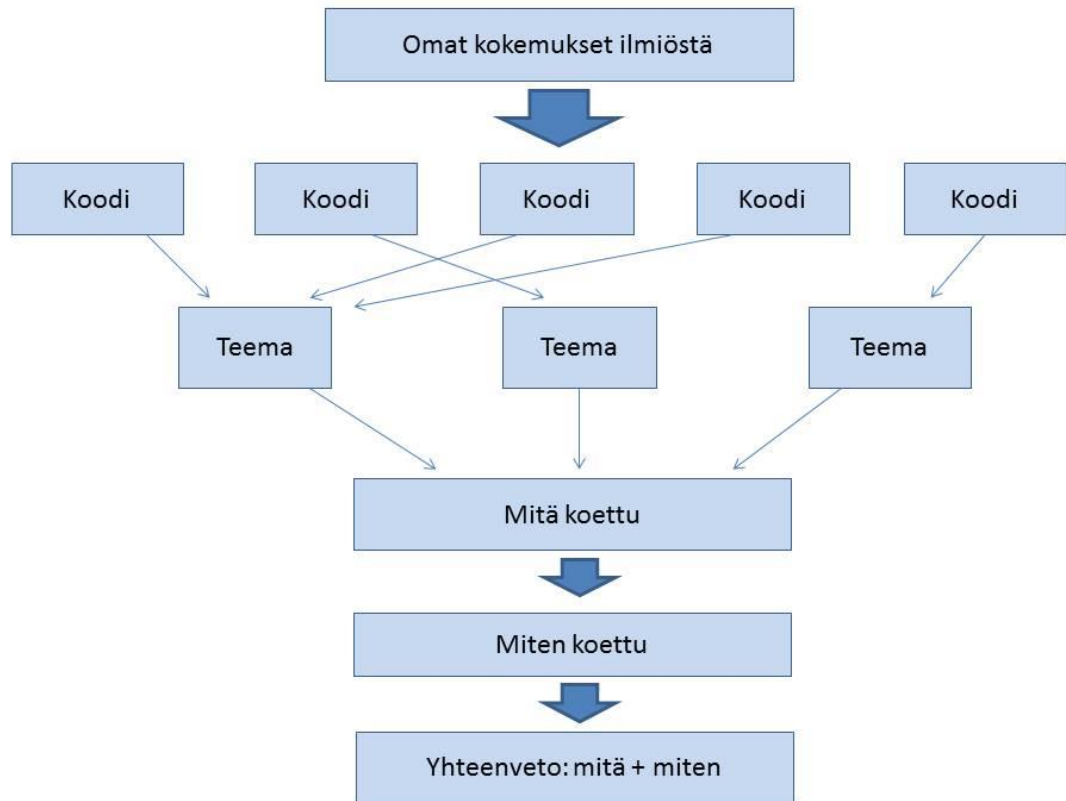
Tutkijalla on merkittävä rooli laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija tekee päätökset, ketä tutkitaan, kuinka tutkimuksen aineisto kerätään, miten aineistoa analysoidaan sekä minkälaisia tulkintoja aineistosta tehdään. Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on perehtyä tarkastelemaan muutamaa asiaa syvällisemmin ja saada niistä jonkinlainen kokonaiskuva. Aineistoa voidaan analysoida välillä ja jatkaa taas aineistonkeruuta. Laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä edetä johdonmukaisesti aineistonkeruusta tulkintaan ja edelleen johtopäätöksiin. (Lichtman, 2006, 12–15.) Tässä tutkimuksessa lähetettiin aluksi yksi pilottikysely, joka analysointiin. Kirjoitelmapyyntöä kehitettiin tämän analysoinnin tuloksena. Muut tutkimukseen osallistujat saivat strukturoidumman temarungon kirjoitelmapyyntöön.

Kirjoitelmat olivat hyvin jäsenneiltyjä ja konkreettisia, joissa ei ollut juurikaan tulkinnanvaraa. Kirjoitelmia koodattiin, luokiteltiin ja teemoiteltiin sitä mukaa, kun kirjoitelmia saatiin. Yhteensä kirjoitelmista koostui 13 sivua tekstiä. Koodauksessa ja luokittelussa käytettiin sekä yksittäisiä lauseita että koko kappaleita jonkin teeman alla. Osa kirjoitelmien kappaleista sijoittui useamman teeman alle. Teemoiteltua tekstiä oli 21 sivua analysoitavana. Fonttina käytettiin Times new romania, fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5.

Pääasiassa tutkijat olivat samaa mieltä kirjoitelmien teemoista ja siitä, minkä luokkien alle nämä sijoittuvat. Koodeissa motivaatio, työnilo ja henkilökemiat tutkijat keskustelivat useaan kertaan, mitä opettajat itse asiassa kirjoittamallaan asioilla tarkoittivat. Esimerkkinä lause: ”Samanaikaisopetus lähtee yhteissuunnittelusta, joka sopivan työparin kohdalle sattua voi olla hauskaa, luovaa ja vähän ’hulluakin’.” Pyrimme analysoinnissa pohtimaan, mikä on syy ja mikä seuraus. Tässä esimerkissä opettajien oman motivaation ja keskinäisten henkilökemioiden kohdatessa opettajat kokivat yhteistä työn iloa.

Laadullisen tutkimusaineiston analysointi on prosessi (Lichtman, 2006, 160). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on abduktiivinen eli teoriaohjaava analyysi. Se etenee aineiston ehdoilla, mutta empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta ja teoriaohjaavassa analyysissä ne tulevat valmiina teorioista. Teoriaohjaavassa analyysissä voidaan aineiston pohjalta joutua luomaan ylimääräinen uusi ryhmä tai luokka: muut. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 117 – 119.) Peircen (1958) mukaan abduktiivinen päättely pohjautuu ajatukselle, että tutkittavan kokemusta ei voida kyseenalaistaa. Kokemuksen yleistäminen voi kuitenkin olla epäiltävissä. Kokemuksen esittäminen on siis joko loogista tai epäloogista, mikä onkin tieteen ongelma. (Grönfors, 1982, 33 – 34.)

Creswell (2013) on laatinut Moustakas (1994) mallia yksinkertaistaen praktisen tavan fenomenologisen aineiston analyysiin (kuviot 4). Käytämme tätä mallia kirjoitelma-aineiston analysoinnissa.



Kuvio 4. Fenomenologisen aineiston analyysi (Creswell, 2013, 193 -194).

Ensimmäiseksi tutkija kuvaa kaiken, mitä on itse kokenut tutkittavasta ilmiöstä, jotta hän ymmärtää, mikä on hänen omaa kokemustaan ja mikä on tutkittavien kokemusta. Tämä erottelu on tärkeää tehdä aluksi. Seuraavaksi tutkija listaa kaikki eri asiat, mitä aineistosta käy ilmi tutkittavasta ilmiöstä. Kaikki asiat tai kokemukset ovat tässä vaiheessa yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. Samoja asioita eri tutkittavien kokemana ei ole kuitenkaan tarpeen listata. Kun lista on valmis, luokitellaan näitä kokemuksia eri merkitysten tai teemojen alle. (Creswell, 2013, 193.) Tässä tutkimuksessa teimme listan kaikista kirjoitelmissa ilmi tulleista asioista, joita luokiteltiin eri teemojen alle. Aineistoesimerkki luokittelusta: ”Teimme myös systeemin, jossa tavallisten tehtävien lisäksi nopeasti edistyvillä oppilailla oli mahdollisuus lisäritehtäviin sekä haastetehtäviin.” Koodina lahjakkaat oppilaat, joka luokiteltiin oppilaantuntemuksen alle, mikä on osa eriyttämisen teemaa.

Taulukko 1. Kirjoitelma-aineistojen luokittelu.

Teema	Luokka	Koodi
-------	--------	-------

Yhteisopettajuus	Yhteisopettajuuden muodot	<ol style="list-style-type: none"> 1) resurssiopettaja 2) rinnakkaisluokka 3) erityisopettaja 4) avustava opettaja 5) jaettu opettajuus 6) klinikkaopetus 7) laaja-alainen erityisopettaja
	Toteuttaminen	<ol style="list-style-type: none"> 1) suunnittelu 2) vastuunjako 3) tehokkuus 4) motivaatio 5) henkilökemiat 6) opettajan persoona 7) työhyvinvointi 8) opetuksen laatu 9) oppilaslähtöisyys
Eriyttäminen	Opetusmenetelmät	<ol style="list-style-type: none"> 1) ryhmittely 2) luottamuksen kehä 3) opetustuokiot 4) heterogeeniset ryhmät 5) hiljainen tila 6) klinikkaluokka 7) opettajohtoinen opetus 8) pienryhmät 9) toiminnallinen opetus
	Oppilaantuntemus	<ol style="list-style-type: none"> 1) tukea tarvitsevat oppilaat 2) lahjakkaat oppilaat 3) keskiverto, n. 8 oppilaat
Oppimisympäristö	Fyysiset tilat	<ol style="list-style-type: none"> 1) tilojen puute 2) käytävät 3) jakotilat 4) luokkahuone 5) väistötilat 6) kotiluokka
	Asenteet	<ol style="list-style-type: none"> 1) joustavat oppimisjärjestelyt 2) ihmiset luovat oppimisympäristön
Arviointi	Oikeudenmukaisuus	<ol style="list-style-type: none"> 1) tasa-arvo 2) laatu 3) oppilaan oikeusturva

	Kollegan tuki	1) jatkuva arviointi 2) keskustelu
Uskomukset / käsitykset	Oppimisympäristö	1)muuntautuminen 2) avoimet tilat
	Yhteisopettajuus	1) vieras työmuoto 2) vastustus 3) koulutusta tarvitaan 4) opetuksen eriyttäminen tehostuu 5) koulun johdon tuki
	Yhteisopettajuuden muodot	1) jaetut ryhmät 2) suunnitteluun aikaa

Tämän luokittelun pohjalta kirjoitetaan, mitä tutkittavat ovat kokeneet ilmiöstä. Lisäksi hyödynnetään lainauksia kirjoitelmista. (Creswell, 2013, 193.) Kirjoitelmat koottiin yhteen Word-tiedostoon eri teemojen alle, niin että kaikki teksti kirjoitelmista oli jonkin teeman alla (taulukko 1.) Jokaisella kirjoitelmalla oli oma värikoodi, jolla vastaajat pystyttiin erottelemaan lainauksia varten ja kirjoittajien anonymiteetti säilyi. Sähköpostit poistettiin ja roskalaatikko tyhjennettiin, kun kaikki kirjoitelmat oli tallennettu Word-tiedostoina. Lainauksissa olemme erotelleet tutkimukseen osallistuneet Kirjoitelma 1, Kirjoitelma 2 -periaatteella.

Creswellin (2013) praktisen mallin mukaisesti seuraavaksi kirjoitetaan, miten tutkittavien kokemukset olivat syntyneet. Lisäksi reflektoidaan kontekstia, jossa tutkittavat olivat kokemuksensa saaneet. On tärkeää tehdä tietoiseksi myös kaikki fyysiset paikat, joissa ilmiötä oli koettu. (Creswell, 2013, 193 - 194.) Kirjoitelmapyyntöjen teemoista yksi kysymys liittyi suoraan oppimisympäristöön eli fyysiseen tilaan tai kontekstiin, jossa yhteisopettajuutta toteutettiin. Tästä temasta saimme eniten tietoa oppimisympäristön mahdollisuuksista opetuksen eriyttämiselle. Se, miten opettajien kokemukset olivat syntyneet, hajautui sen sijaan kaikkien teemojen alle, jonka vuoksi niiden poimiminen oli aineiston analysoinnissa haastavinta.

Viimeisessä vaiheessa kirjoitetaan yhteenveto edellä mainituista teksteistä - mitä ja miten kokemukset olivat tutkittaville syntyneet. Mitä ja miten aspektien yhdistäminen tekee tutkimuksesta fenomenologisen tutkimuksen. (Creswell, 2013, 194.) Kirjoitelmat haastavat tutkijat analysoimaan kirjoitusten merkityksiä. Mitä asioita jätetään sanomatta ja minkälaisia asenteita heijastuu kirjoituksen takaa? (Lichtman, 2006, 147.) Tutkimuksen tuloksia esitellään kirjoitetussa muodossa teemoittain. Lisäksi voidaan hyödyntää visuaalista esittämistapaa (Lichtman, 2006, 14).

4.6 Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa pitäisi miettiä tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta eli, mitä olet tutkimassa ja miksi. Luotettavuutta arvioidessa tulee tutkijan myös pohtia, miksi tutkimus on hänelle tärkeä, mitkä hänen olettamuksensa olivat tutkimusta aloitettaessa ja ovatko ajatukset muuttuneet. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 136, 140.) Oma kiinnostuksemme tutkimusaihetta kohtaan yhdistää kahden tutkijan intressit. Toinen meistä oli harjoittelussa päässyt seuraamaan yhteisopettajuutta toteuttavaa luokkayhteisöä. Toisella meistä kiinnostuksen kohteena on puolestaan ollut oppilaiden moninainen kirjo yleisopetuksessa - minkälaisia mahdollisuuksia ja haasteita erilaiset oppijat asettavat opettajan työlle. Tässä tutkimuksessa yhdistimme molempien tutkijoiden mielenkiinnonkohteet. Olettamuksenamme tutkimukselle oli, että yhteisopettajuus työmuotona on kannustava, siinä saa tukea toiselta ja yhdessä tekeminen mahdollistaa monipuolisempia opetusmenetelmiä. Inklusion näkökulmasta oletimme yhteisopettajuuden huomioivan erilaiset oppijat paremmin ja mahdollistavan tuen kohdentamisen tehokkaammin sitä eniten tarvitseville. Oletimme opettajilla olevan myös paremmin aikaa lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen opetuksessa.

Kun samaa aineistoa tutkii kaksi tutkijaa, he eivät todennäköisesti tule tismalleen samanlaisiin tuloksiin. Tutkijan oma tausta ja aikaisemmat kokemukset voivat muun muassa vaikuttaa hänen tapaansa analysoida aineistoa. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, 343.) Tutkimustamme teki kaksi henkilöä, jolloin molempien kokemukset vaikuttivat tutkimusprosessin eri vaiheisiin ja niihin päätöksiin, joita tutkimuksen aikana tehtiin. Todennäköisesti eri risteysvaiheita tutkimuksessa on pohdittu laajemmin, sillä molempien tutkijoiden mielipiteet ja kokemukset ovat vaikuttaneet päätöksiin. Mielipiteitä

on täytynyt myös perustella ja tarkastella yhtyvätkö molempien tutkijoiden mielipiteet toisiinsa. Tällaista kahden tai useamman tutkijan osallistumista tutkimuksen tekemiseen ja aineiston analyysiin kutsutaan triangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 144).

Kirjoitimme lähes kokonaan gradun eri paikkakunnilla. Jaoin teoreettisen viitekehyksen teemoista toiselle inklusion ja toiselle yhteisopettajuuden tutkijoiden omien intressien mukaisesti. Kirjoitimme teoreettista viitekehystä itsenäisesti, toistemme kirjoituksia kommentoiden. Sopivien lähteiden tullessa vastaan lisäilimme myös toistemme aihealueisiin asiaa. Olemme läpi graduprosessin käyneet keskustelua aiheen rajauksesta ja muistuttaneet toinen toistamme aiheesta pysymisestä. Monia kysymyksiä on herännyt matkan varrella, joita ei ole tarvinnut jäädä yksin pohtimaan, vaan aina on ollut toinen tutkija, jonka puoleen kääntyä.

Aineistonkeruun luotettavuutta tarkastellessa tulisi arvioida, miten aineistonkeruu on tapahtunut. Kaikki mahdolliset ongelmat tai merkitykselliset seikat pitäisi tuoda julki. Tutkittavien osalta pohditaan, miten tutkittavat valittiin, miten heihin otettiin yhteyttä, montako henkilöä tutkimukseen osallistui sekä miten salassapidosta on huolehdittu. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 140 – 141.) Kyselimme opettaja- ja rehtoritutuiltaamme opettajista, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta alakoulussa. Kyselyt tapahtuivat puhelimitse, sähköpostilla ja kasvotusten. Kontaktimme kysyivät omilta tutuiltaan, olisiko heillä kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Halukkaat osallistujat antoivat sähköpostiosoitteensa kontakteillemme, joiden avulla saimme lähetettyä kirjoitelmapyyntöni sähköpostitse. Koska kirjoitelmapyyntöjä lähetettiin yksittäisille opettajille ympäri Suomen, emme lähettäneet jokaisesta opettajasta tutkimuslupapyyntöä kunnille tai kaupungeille. Erään kaupungin opettaja kysyi tutkimusluvan olemassaolosta. Tälle kaupungille teimme tutkimuslupapyyntöni asianmukaisesti ja saimme sen. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston keräämiseen valittava tapa on yhtä tärkeää kuin aineiston analysointi. Tutkimukseen osallistujan on mahdollista ilmaista oma kokemuksensa niin, että hän voi olla rehellinen itselleen. (Perttula, 2000, 440 – 441.)

Kirjoitelmapyyntöstä käy ilmi, miten aineistoa käsitellään ja kuka aineistoa voi lukea (Liite 1). Kirjoitelmapyyntöjä lähetettiin 13, vastauksia saimme 7. Kävimme keskustelua aineiston riittävydestä kvalitatiivisen tutkimuskurssin ohjaajan kanssa. Kymmentä kirjoitelmaa lähdimme tavoittelemaan, mutta sitä emme tällä kertaa saaneet. Hyvä tutkija

on objektiivinen eikä ota kantaa tutkimuskohteensa elämään (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, 343). Tutkimukseen osallistuvat opettajat saivat omassa rauhassa, ilman ohjausta kirjoittaa vastauksensa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavilla tulisi olla kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tarkkaan harkittu vastaajajoukko on satunnaisotosta parempi (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 84 – 85). Emme tunteneet henkilökohtaisesti kaikkia vastaajia, vaan osa vastaajista on opettajatuttujemme kollegoita eri kouluissa, joilla oli kokemusta yhteisopettajuudesta.

Tekstimuotoista tutkimusaineistoa, kuten meidän tutkimuksemme kirjoitelmia, fenomenologinen tutkimus lukee kuvauksena tutkittavien omakohtaisista kokemuksista. Kokemuksien todellisuutta on vaikea tutkia, mutta sitä on tutkittava, jos haluaa ymmärtää ilmiötä. (Perttula, 2000, 440.) Tutkimuksesta tulee ilmetä, miten aineisto on analysoitu ja miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on tultu (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 141). Taulukosta 1 käy ilmi, miten aineistosta on haettu koodeja sekä luokiteltu niitä eri teemojen alle. Teema-analyysissä vastaajien kirjoitelmat jaettiin kokonaisuudessaan eri teemojen alle, jolloin kaikki kirjoitettu materiaali on hyödynnetty tutkimustulosten esittelyssä. Osa kirjoitelmien pätkistä sijoittui useamman teeman alle, jolloin niitä on käsitelty eri näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa triangulaatio aineiston analysoinnissa ilmeni esimerkiksi siten, että toinen tutkijoista aloitti aineiston analysoinnin etsimällä koodeja, sekä luokittelemalla ja teemoittelemalla niitä. Toinen tutkijoista puolestaan teki tämän ohella myös suoraan kokoavia johtopäätöksiä eri vastauksista, kuten mitkä ovat toimivan yhteisopettajuuden edellytykset, yhteisopettajuus eriyttämisen näkökulmasta ja mitä haasteita yhteisopettajuudessa mahdollisesti on. Vertailemalla tutkijoiden analysoinnin tuloksia, saimme vahvistuksen siitä, että olemme kiinnittäneet olennaisiin asioihin huomiota. Analyysin teimme molemmat erikseen, mutta koko analyysivaiheen ajan olimme yhteydessä ja keskustelimme saamistamme tuloksista. Opettajien kirjoitelmat olivat jäsenneltyjä, konkreettisia ja selkeäsanaisia. Koimme, ettei niihin jäänyt juurikaan tulkinnanvaraa. Analysoinnissa olimme yhtä mieltä lähes kaikessa. Aineiston analysointi luvussa esitimme katkelman: ”Samanaikaisopetus lähtee yhteissuunnittelusta, joka sopivan työparin kohdalle sattuessa voi olla hauskaa, luovaa ja vähän ’hulluakin’”. Tämän kohdalla emme päässeet heti yhteisymmärrykseen, minkä luokkien alle nämä koodit itse asiassa sijoittuivat. Aineistoa on siis lähestytty useammasta näkökulmasta, jotta mikään ei jäisi tutkijoilta huomaamatta. Tutkimusten tulosten esittelyyn on haettu aiemmista tutkimuksista

tietoa meidän tutkimustulosten rinnalle. Perttulan (2000) mukaan dialogin luominen aineiston ja teorian välille on hyvin tulkinnanvaraista, mutta väistämätöntä. Kun dialogi perustuu deskriptioon eli kuvailuun, ei aineiston tulkinta kuitenkaan menetä yhteyttänsä ilmiöön. (Perttula, 2000, 440.)

Salassapitovelvollisuus on yksi tutkimuksen eettisyyden tärkeimpiä periaatteita (Lichtman, 2006, 58). Tutkimuksemme kirjoitelmissa ei käy ilmi nimeä, koulua eikä muitakaan tunnistettavia tietoja tutkimukseen osallistuneista. Ainoastaan tutkijat näkevät nimet sähköpostitse saaduista kirjoitelmista. Tiedostojen tallennuksen jälkeen sähköpostit poistettiin. Näin säilytimme tutkittavien anonymiteetin. Tutkijoiden olisi hyvä reflektoida omaa toimintaansa koko tutkimuksen ajan ja pohtia oman toimintansa eettisyyttä käytännössä (Lichtman, 2006, 58). Olemme tallentaneet tiedostot Kirjoitelma 1, Kirjoitelma 2 -periaatteella, eli jokainen vastaus on numeroitu omana tiedostonaan. Jokaisella vastaajalla on myös oma värikoodi, joka on tehty helpottamaan aineiston teemanalyysia.

Creswellin (2013) mukaan tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa kannattaa tarkastella aineiston analyysivaihetta tarkasti. Onko tutkija huomannut muita johtopäätöksiä tai voisiko joku toinen näkökulma ilmetä tutkimuksesta vahvemmin? Tutkittavan ilmiön tulee olla myös selkeä, jotta siitä saatuja kokemuksia kannattaa ylipäätään tutkia. Aineiston analyysissa tulee noudattaa fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä etenemistä Moustakas (1994) tai van Manen (1990) malleja mukaillen. Aineiston analyysissa tulisi käydä ilmi myös selkeästi, mitä kokemuksia tutkittavilla on ollut sekä miten ja missä kontekstissa nämä kokemukset on koettu. (Creswell, 2013, 259 – 260.) Tekemämme pilottitutkimuksen perusteella havaitsimme, että kirjoitelmapyyntöä ei käynyt selkeästi ilmi kontekstiin liittyvä näkökulma. Onneksemme vastaaja oli huomannut itse ottaa kantaa oppimisympäristön luomiin mahdollisuuksiin ja esteisiin. Muokkasimme kirjoitelmapyyntöön selkeämmän teemarunon, jossa kävi ilmi tarkemmin fenomenologiselle tutkimusotteelle tärkeät näkökulmat; mitä ja miten. Aineiston analysoinnissa etenimme Creswellin (2013) praktisen mallin mukaan, joka on kuvattu tarkemmin aineiston analysointi -osiossa. Seuraavassa luvussa esittelemme ensin keskeiset tutkimuksen tulokset pääteemoista, jota seuraa tarkempi kuvaus kunkin teeman tuloksista.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Fenomenologisen tutkimusmetodin mukaisesti esittelemme kaikki kirjoitelmissa ilmenneet teemat tai ilmiöt, vaikka ne eivät olisi tutkimuskysymykselle keskeisiä. Opettajien kirjoitelmista on analysoitu taulukon 1 mukaisesti ensin koodit, jotka on yhdistetty samojen luokkien alle ja nämä puolestaan isompien teemojen alle. Etenemme alaluvuissa Taulukon 1 mukaisesti kuvaten ensin teeman, sen alla olevat luokat ja koodit. Lainaamme suoraan tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoitelmia. Nämä tekstit ovat sisennetty ja kursivoitu. Kirjoittajat on eritelty Kirjoitelma 1, Kirjoitelma 2 -periaatteella. Tulkitsemme tutkimustuloksia analyysin mukaisesti ja peilaamme tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin.

5.1 Yhteisopettajuuden muodot ja toteuttamisen erilaiset käytännöt

Kirjoitelmapyyntöissä oli esitetty kolme teemaa, joita toivoimme opettajien käsittelevän kirjoitelmissaan. Ensimmäisenä teemana olivat yhteisopettajuuden toteuttamismuodot sekä kokemukset eri opettajien kanssa toimimisesta yhteisopettajuudessa. Tässä teemassa kirjoitelmissa korostui vahvasti myös yhteisopettajuuden edellyttämä yhteinen suunnittelutyö.

5.1.1 Yhteisopettajuuden muodot

Yhteisopettajuutta toteutetaan hyvin vaihtelevilla kokoonpanoilla. Osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista oli käytössään kouluavustajia, erityisopettajia tai resurssiopettajia tukenaan opetuksessa. Tyypillinen tapa toteuttaa yhteisopettajuutta oli rinnakkaisluokan opettajien kanssa tehtävä yhteistyö. Osa opettajista teki yhteistyötä pääosin rinnakkaisluokan opettajan kanssa suunnitellen tunnit yhdessä, mutta toteuttaen ne kuitenkin erikseen. Monet opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta rinnakkaisluokan kanssa pääasiassa tietyissä oppiaineissa, tyypillisimpiä esimerkkejä olivat matematiikka ja

äidinkieli. Esimerkiksi matematiikan yhteisopettajuutta toteutettiin useamman opettajan voimin.

”Työjaon olemme jakaneet niin että yksi kiertelee käytävillä auttamassa, toinen pitää perinteistä oppituntia luokassa (osa oppilaista ei ole valmis vastuunkantoon omasta etenemisestä), kolmas pitää klinikkaa ja neljäs on luokassa, jossa saa puhua ja jonne hiljaisen luokan oppilaat voivat tulla halutessaan kysymään neuvoa. Lisäksi erityisopettaja vetää omaa ryhmäänsä vuosiluokkamme eniten apua tarvitseville n. 8-10 oppilaalle.” Kirjoitelma 3.

Tutkimuksemme mukaan resurssiopettajan työpanosta ei käytetty varsinaisesti yhteisopettajuuteen vaan pikemminkin eriyttämisen keinona pienryhmäopetuksessa. Yksi opettajista oli toteuttanut jaettua opettajuutta neljän vuoden mittaisen jakson kollegansa kanssa. Yhteisopettajuuden eri toteuttamisen muodoista on tunnistettavissa Ahtiaisen (2011, 22) kehittämä jako ryhmiin jaetun luokan muodoista, kuten jaetun ryhmän opettaminen, eriytyvä opettaminen ja joustava ryhmittely. Kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista olivat erityisopettajia, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta kokoaikaisesti yhteistyössä muutaman luokanopettajan kanssa. Suomessa on kuitenkin vielä niukasti kokemuksia täydellisestä inklusion toteuttamisesta koulussa (Takala, 2011, 20).

Erityisopettajien roolista yhteisopettajuudessa oli vaihtelevia kokemuksia. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta kaikilla tunneilla luokanopettajien kanssa. Osalla luokanopettajista oli kokemusta erityisopettajasta yhteisopettajuutta toteuttavana työparina. Osalla luokanopettajista puolestaan ei ollut kokemusta yhteisopettajuudesta erityisopettajan kanssa, vaikka heillä oli erityisopetuksen resursseja käytössään muutamia tunteja viikossa.

”Osa laaja-alaisista erityisopettajista haluaa pysyä tiukasti klinikkaopetusmuodossa, jolloin hän ei mielellään jää luokkaan luokanopettajan kanssa opettamaan tai ei ota isompaa oppilasryhmää kanssaan opiskelemaan, jolloin ryhmää saisi jaettua esimerkiksi oppilaiden taitotasojen mukaan.” Kirjoitelma 6.

Tutkimuksessamme selvisi yhteisopettajuutta toteutettavan myös siten, että vain toinen opettajista suunnittelee opetuksen, mutta tunti opetetaan yhdessä. Vaikka opettajat täydentäisivät toisiaan, on opetuksen onnistuminen sattumanvaraista, ei yhteiseen

suunnitteluun perustuvaa toimintaa. Saloviidan (2016a) mukaan tällainen yhteisopettajuus on avustavaa opetusta. Siinä toinen opettaja yleensä suunnittelee tunnin yksin sekä vastaa tunnin toteutumisesta. Toinen opettaja toimii avustajana, joka kiertää luokassa valvomassa ja antamassa oppilaille lyhytkestoista yksilöllistä ohjausta. Tämän mallin etuna on helppous, koska malli ei vaadi yhteistä etukäteissuunnittelua. (Saloviita, 2016a, 20.)

Avustava opettaja pääsee vähemmällä, sillä hän vain sopii omasta roolistaan vastuussa olevan opettajan kanssa. Mallin hyvä puoli on myös se, että avustava opettaja on kokonaan oppilaiden käytössä. Tällöin oppilaat saavat enemmän yksilöllistä ohjausta kuin erityisluokassa. Vaarana kuitenkin on, että vastuu jakautuu epätasaisesti ja sama opettaja joutuu toimimaan jatkuvasti apulaisena. Samanaikaisopetuksen tulisi perustua opettajien tasa-arvoisuuteen. (Saloviita, 2016a, 20.) Esimerkiksi resurssiopettajan voidaan katsoa lähes aina toimivan avustavana opettajana, jolloin se ei vastaa yhteisopettajuuden tarkoitusta.

5.1.2 Yhteisopettajuuden toteuttaminen

Yhteisopettajuuden toteuttaminen esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen osalta edellyttää suunnittelutyötä jo lukujärjestysten tekovaiheessa. Opettajat kuvaavat seuraavan lukuvuoden suunnittelun alkavankin jo hyvissä ajoin edellisenä keväänä, jotta yhteisopettajuudelle on lukujärjestyksen puitteissa edellytyksiä toteutua. Varhain aloitettu suunnittelu mahdollistaa toimivan lukujärjestyksen molemmille luokille. Oja (2012, 54) ja Ahtiainen (2011, 53) painottavatkin rehtorin roolia rakenteellisten edellytysten luomisessa lukujärjestysten suunnitteluvaiheessa.

Tutkimuksemme mukaan tärkeä osa työtä koetaan olevan opetuksen suunnittelu, joka olisi tehtävä myös yksin opettaessa. Yhdessä suunnitteluun käytetty aika mahdollistaa pedagogiset keskustelut, tavoitteiden asettamisen sekä yhteiset raamit opettamiselle. Yhteisen suunnittelun koetaan olevan yhteisopettajuudessa sekä rikkaus että suuri haaste. Haasteina on ajankäyttö sekä yhteisen ajan löytäminen. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 373) ovat havainneet opettajilla olevan vaihteleva suhtautuminen suunnittelun ajankäyttöön. Osa opettajista kokee tarvitsevansa enemmän aikaa, kun toisille riittää 15 minuuttia yhteisen opetuksen suunnitteluun. Hyvä suunnittelu on onnistuneen

yhteisopetuksen tärkeimpiä edellytyksiä. Yhteinen suunnittelu takaa sen, että molempien opettajien asiantuntijuudelle löytyy käyttöä luokassa. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, 338.) Yhteisopettajuuden aloittaminen voi olla suuri kynnykskysymys ja alkuun se voi viedä normaalia enemmän suunnittelu-aikaa (Saloviita, 2016c, 167).

Suunnittelussa pyritään erilaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, joka jo itsessään huomioi monenlaiset oppijat. Yhteisestä suunnittelusta kumpuaa myös työn ilo. Henkilökemioiden kohdatessa yhteisopettajuudessa piilee paljon voimavaroja.

”Samanaikaisopetus lähtee yhteissuunnittelusta, joka sopivan työparin kohdalle sattuesssa voi olla hauskaa, luovaa ja vähän ”hulluakin”. Tällaisen suunnittelun hedelmä on usein oppimiskokonaisuus, jossa monenlaiset oppijat on otettu huomioon aivan uudella tavalla. Yksin miettiessä kangistuu helposti samoihin vanhoihin kaavoihin. Eriyttäminen samanaikaisopetuksessa lähtee siis jo suunnittelutasolta.” Kirjoitelma 1.

Ahtiainen (2011) mukaan erilaisten ulkoapäin tulevien vaatimusten kohtaaminen ja yhdessä tekeminen parantavat työssä jaksamista ja edistävät opettajien ammattitaidon kehittymistä. Onnistunut yhteisopettajuus luo opettajille voimavaroja. (Ahtiainen, 2011, 51–52.)

Opettajan oman motivaation ja asenteen täytyy olla kohdallaan, jotta yhteisopettajuuteen jaksaa panostaa. Esimerkiksi erilaisten eriyttämistapojen kohdalla yhteisopettajuus vaatii energiaa niin suunnittelussa kuin toteutuksessakin. Halu yhteisopettajuuteen pitäisi kummuta opettajasta itsestään.

”Lisäksi yhteisopettajuuden onnistumiseen vaaditaan molempien opettajien positiivinen asenne ja kiinnostus sitä kohtaan. Kaikilla opettajilla ei sitä ole.” Kirjoitelma 2.

Tutkimuksemme mukaan opettajat kokevatkin henkilökemioiden olevan tärkeässä roolissa yhteisopettajuudessa. Yhteisen opetuksen ja keskinäisen kommunikaation pitäisi olla luontevaa. Tärkeäksi kriteeriksi koettiin myös samanlainen työmoraali, jolloin kumpikin opettaja on samassa asemassa ja vastuu jakautuu tasaisesti molemmille. Monien opettajien kanssa yhteisopettajuutta toteuttanut opettaja kuitenkin toteaa, että kaikkien kanssa voi toteuttaa yhteisopettajuutta. Tapa toimia täytyy sopia kuitenkin jokaisen kanssa erikseen ja

luottamus kasvaa yhteistyön avulla. Saloviidan (2016c) mukaan opettajien henkilökemioiden pitäisi kohdata ja heillä tulisi olla riittävän samanlainen näkemys opetuksesta ja luokan työrauhan ylläpitämisestä. Kaikille opettajille yhteisopettajuus ei kuitenkaan sovi. Sellainen opettaja, joka mieluiten toimii itsenäisesti eikä halua neuvotella opetuksesta, ei sovellu toteuttamaan yhteisopettajuutta. (Saloviita, 2016c, 167 – 169.)

Yhteisopettajuuden koettiin lisäävän motivaatiota, tehokkuutta, työn iloa ja työhyvinvointia. Vastuun jakaminen oli myös työtaakkaa lieventävä tekijä, kun asioista pystyi keskustelemaan samat oppilaat tuntevan kollegan kanssa.

”Nämä viimeiset neljä vuotta ovat olleet parhaita luokanopettajan urallani. Enää en palaisi opettamaan yksin. Huolet puolittuvat ja ilot tuplaantuvat!!” Kirjoitelma 5.

”Yhteisopettajuus on valtava voimavara. Työssäjaksaminen on moninkertaista verrattuna aikaa, jolloin kukin työskenteli yksin omassa luokassaan. Töihin on aina mukava mennä, kun tietää, että ei ole olemassa asiaa, mitä emme yhdessä pystyisi ratkaisemaan.” Kirjoitelma 4.

Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä olivat myös oppiaineiden vetovastuun jakaminen opettajien oman mielenkiinnon mukaan. Tämä vapauttaa suunnittelu-aikaa omille vastuoppiaineille, mikä keventää myös työmäärää. Dahlgrénin ja Partasen (2012, 237) mukaan opettajien vahvuudet pääsevät paremmin esiin yhteisopettajuudessa. Omiin kiinnostuksen kohteisiin panostaminen eri oppiaineissa voi parantaa työssäjaksamista. Kykyri (2007, 111 – 112) toteaaakin työuupumuksen olevan hyvin yleistä opetus- ja kasvatusaloiilla, minkä vuoksi erilaisten opettajien työtaakkaa helpottavien työtapojen kokeileminen on vaivan arvoista. Yhteisopettajuutta toteuttaessaan opettajilla on mahdollisuus saada myös palautetta omasta työstään, mikä harvoin toteutuu yksin opettaessa.

Vastuun jakaminen ja erilaisten roolien ottaminen takaavat oppilaille laadukkaampaa opetusta. Opetusta voidaan eriyttää helpommin ja jakaa oppilaita oppilaslähtöisesti pienempiin ryhmiin. Ahtiaisen (2011, 57) mukaan oppilaiden aito kohtaaminen lisääntyy ja kurinpitoon liittyvät ongelmat todennäköisesti vähenevät. Henkilökemiat eivät välttämättä aina kohtaa oppilas-opettaja-tasolla. Kahden opettajan läsnäolo voi luoda turvaa oppilaille.

Myös luottamus muita koulun aikuisia kohtaan kasvaa, kun oppilaat kohtaavat useampia opettajia turvallisessa ympäristössä.

5.2 Eriyttäminen

Toisena teemana kirjoitelmapyyntöissä oli yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet eriyttää opetusta. Eriyttämisen lähtökohtana on oppilaan huomioiminen yksilöllisesti. Luokkayhteisöt ovat usein heterogeenisiä ja joihinkin luokkiin päätyy sattumalta enemmän tehostettua tukea tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Toisaalta myös lahjakkaiden oppilaiden määrä luokassa vaihtelee. Opettajat ovat tiedostaneet, että eriyttämistä tarvitsevat niin tukea tarvitsevat oppilaat kuin lahjakkaat oppilaatkin. Yhteisopettajuus mahdollistaa työn jakamista ja opettajat kokevatkin oman opetustehokkuuden paranevan. Eriyttämisen näkökulmasta toinen opettajista pystyy keskittymään enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin, kun toinen opettaja pitää oppimistuokiota muulle ryhmälle.

5.2.1 Opetusmenetelmät

Hyväksi havaittu eriyttämisen keino on erilaiset ryhmät. Tärkeää erilaisiin ryhmittelyihin jakamisessa on, että samat oppilaat eivät ole aina samassa ryhmässä. Tämä korostuu erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa.

”Inklusioluokassa, jossa opiskelee samaan aikaan tuen tarpeen oppilaat ja yleisopetuksen oppilaat, voidaan jakaa usealla eri tavalla riippuen, mikä on tunnin teema. Kun tietyt oppilaat eivät aina joudu erityisopettajan opetukseen, he eivät leimaudu ”erityisoppilaksi” samalla tavalla kuin vuosia sitten. Tämä onkin nykyopetuksen tarkoitus mielestäni: poistaa erityisoppilaan status ja siitä aiheutuva ”leima”.” Kirjoitelma 6.

Opettajat kokevat opetuksen laadun paranevan yhteisopettajuudessa. Erilaiset ryhmittelyt taitotasojen tai muiden kriteerien perusteella mahdollistavat opetuksen suunnittelun oppilaiden ehdoilla. Opettajan ei tarvitse suunnitella tunteja kaikille sopivaksi huomioiden erilaiset eriyttämisen keinot, vaan välillä hän voi paneutua juuri tiettyjen oppilaiden

tarpeisiin. Ryhmät mahdollistavat saman asian käsittelemisen eri tahdissa ja erilaisissa laajuuksissa (Dahlgrén & Partanen, 2012, 238).

Tutkimuksemme mukaan opettajat pitävät tärkeänä oppilaiden jakamista välillä myös heterogeenisiin ryhmiin. Esimerkiksi toiminnallinen oppiminen mahdollistaa heterogeenisten ryhmien käytön oppimisessa.

”Opetuksen on oltava mahdollisimman toiminnallista minun mielestäni, varsinkin, jos kyse on pienistä oppilaista, joten toiminnallisuuden mahdollisuus on mietittävä tarkasti turvallisuusnäkökulmat huomioiden ja mikä toiminnallisuus on mahdollista toteuttaa, jotta opetus on turvallista, jos tilassa on iso oppilasryhmä.” Kirjoitelma 6.

Heterogeenisessä ryhmässä oppimisprosessista hyötyvät kaikki. Heikommat oppilaat saavat tukea muulta ryhmältä ja lahjakkaammat oppilaat jakavat omaa tietoaan. Toisen opettaminen vahvistaa myös itselle asian ymmärtämistä. (Peterson & Hittie, 2010, 81 -82.)

Opetuksen suunnittelun oppilaslähtöisyys korostui vahvasti kaikissa kirjoitelmissa. Tutkimuksemme mukaan opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden saavan sopivan haastavia tehtäviä oman osaamisensa mukaan.

”Eriyttäminen yhteisopettajuudella toimii paremmin kuin yksin. Monesti käy niin, että lahjakkaammat saavat jotain haastavia tehtäviä yksin tehtäväksi ja opettajan huomion vie tukea tarvitsevat oppilaat. Olemme monesti matikassa ja äidinkielessä jakaneet oppilaat taitojensa mukaan eri kokosiin ryhmiin, jolloin taitavammat touhuavat opettajan kanssa omia tehtäviä ja tukea tarvitsevat omia taitojaan kehittäviä tehtäviä (riippuen, mitä taitoja harjoitellaan). Molempien ryhmien oppilaat saavat opettajan huomiota ja tarpeeksi haastavia tehtäviä, kun opettajia on kaksi ohjaamassa. Kaksi opettajaa keksii myös paremmin eriyttämismahdollisuuksia ja toiminnallisia tehtäviä kuin yksi opettaja.” Kirjoitelma 6.

”Toteutamme yhteisopettajuutta esim. matematiikan tunneilla, jolloin opetamme uuden asian yhdessä luokassa ja sen jälkeen oppilaat saavat valita itselleen sopivimman tilan laskea. Olemme jakaneet luokat 1. hiljaisen työn luokaksi 2. luokaksi, jossa saa puhua, 3. klinikkaluokaksi, jossa annetaan eriyttävää opetusta niin ylös kuin alaskin päin ja 4. luokaksi, jossa edetään opettajajohtoisesti perinteisempään malliin. Lisäksi oppilaat voivat halutessaan laskea matematiikkaa koulumme aulatilissa.” Kirjoitelma 3.

Huhtanen (2011, 113) painottaakin oppilaan oppimispotentiaalin huomioimista, eli milloin oppiminen on tarpeeksi haastavalla tasolla oppilaan omaan tasoon nähden. Petersonin ja Hittien (2010, 112) mukaan eriyttäminen edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, jotta hän pystyy antamaan sopivan haastavia tehtäviä oppilaan taitotason mukaisesti. Tehtävänannoissa pitäisi huomioida niin oppimisen tavoitteet kuin oppimisympäristön edellytykset tehtävien tekemiselle.

Rinnakkaisluokat pystyvät hyödyntämään erityisopetuksen resursseja yhdessä, jolloin kummankin luokan erityisopetuksen resurssit kaksinkertaistuvat. Yhteisopettajuus tarjoaa monissa oppiaineissa mahdollisuuksia heterogeenisten ryhmien käyttöön ja sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. Opettajat kuitenkin tuovat esiin, että kaikkea opetusta ei kannata järjestää isoissa ryhmissä vaan oppilaat ja opetus kaipaavat välillä myös pienempiä ryhmiä.

”Yhteisopettajuutta meillä oli erityisopettajan kanssa, joka oli sama molemmille luokille. Koska äidinkielen tunnit olivat meillä samassa lukujärjestyksen ”palkissa”, saimme hyödynnettyä erityisopettajan tunnit tuplana. Monesti jaoimme oppilaat kolmeen ryhmään ja näin saimme pienemmät opetusryhmät ja jokaiselle oman tasonsa opetusta. Erityisopettaja opetti molempien luokkien avun tarvitsevia samanaikaisesti, joka siis tuplasi oppilaille tuen. Sama koski myös ohjaajia ja englannin opetusta. Saimme apua tuplana.” Kirjoitelma 5.

Eriyttämisen näkökulmasta yhteisopettajuus mahdollistaa paljon. Tukea tarvitsevilla oppilailla on mahdollisuus saada enemmän huomioita ilman, että muissa oppilaissa levottomuus lisääntyy sinä aikana. Toisaalta lahjakkaille oppilaille tarjotaan haastetehtäviä tai lisätehtäviä, jolloin myös heidän motivaationsa säilyy. Oppilasta tukee parhaiten hänen sisäisen motivaationsa tukeminen (Uusikylä, 2012, 172).

Projektiluontoiset tai urakkamuotoiset tehtävät ovat yhteisopettajuuden suunnittelun tulosta. Yksi esimerkki aineistosta ilmenevistä opetusmenetelmistä, oli yhteisopettajuuden voimin toteutettava luottamuksen kehän periaate. Tutkimukseemme osallistunut luokanopettaja toimi luokassa eniten tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, kun muu ryhmä oli jakautunut muihin tiloihin oppimaan toisiansa tukien.

”Urakka voi sisältää ryhmissä toteutettavia projektiluontoisia oppimiskokonaisuuksia tai yksittäisiä tehtäviä vaikkapa matematiikan kirjasta. Luokanopettaja pysyy pääasiassa omassa luokassa, jossa hän on käytettävissä niiden oppilaiden tukena, jotka sitä eniten tarvitsevat. Opettajat (ja jos mahdollista,

avustajat) kiertävät kuitenkin myös käytäviä ja jakotiloja tarkkaillen hommien sujumista. Luottamuksen kehän mukaisesti muissa tiloissa opiskelevat oppilaat siirtyvät takaisin opettajan läheisyyteen, jos tehtävät eivät tule tehdyksi tai oppiminen muuten näyttää hankalalta. Siitä, missä oppilas opiskelee, päätetään oppilaan ja opettajan kesken yhdessä, vaikkakin välillä opettajan on tarpeen määrätä oppilas tiettyyn pisteeseen.” Kirjoitelma 1.

Norrenan (2015) mukaan luottamuksen kehän perimmäisenä ajatuksena on mahdollistaa opetuksen eriyttäminen oppilaiden itseohjautuvuuden mukaan. Näin ollen oppilaat voivat toimia itseohjautuvasti omien kykyjensä edellyttämällä tavalla. Luottamuksen kehä muodostuu oppilaiden kanssa yhdessä sovituista kehistä. Jokaiselle kehälle on määritelty tietty taso. Merkin paikka määräytyy oppilaan oman toiminnan ja tavoitteiden mukaan. Tosin opettajalla on viimeinen päätösvalta, mihin oppilaan merkki sijoittuu. Siirto kehältä toiselle tapahtuu myös samalla periaatteella. Oppilas oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja tekemään työtä niiden saavuttamiseksi. Luottamuksen kehä soveltuu hyvin laajoja kokonaisuuksia käsitteleviin projekteihin, jotka voivat ylittää oppiainerajoja. Sitä voi käyttää myös yksittäisten oppiaineiden opetuksessa. (Norrena, 2015, 200 – 202.)

Luokassa saattaa ilmetä ryhmädynamiikkaan liittyviä haasteita, joiden purkaminen voi viedä opettajalta aikaa. Yhteisopettajuus mahdollistaa toisen opettajan keskittymisen opetukseen muun ryhmän kanssa, kun toinen opettaja selvittelee oppilaiden välisiä ristiriitoja. Vaikka oppilaiden määrä luokassa kasvaisi, on luokan työrauhan säilyttäminen helpompaa kahden opettajan voimin.

”Yhteisopettajuudessa hyötyä on myös työskentelyrauhan suhteen. Kun ”puhevuorossa” oleva opettaja opettaa uutta asiaa, huolehtii toinen luokassa oleva aikuinen, että luokka keskittyy kuuntelemaan ja antaa kaikille opiskelurauhan. Kun opettaja on yksin luokassa, on usein kuljettava kultaista keskietä, jolloin heikot joutuvat pinnistelemaan kohtuuttomasti ja taitavat pääsevät liian helpolla.” Kirjoitelma 7.

Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 387) mukaan käytännön työssä opettajat pitävät tärkeänä toisen aikuisen läsnäoloa. Tällöin on mahdollisuus saada apua yllättävissä tilanteissa ja luokan ilmapiiri pysyy rauhallisena.

5.2.2 Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemus paranee yhteisopettajuudessa molemmilla opettajilla. Opettajien on helpompaa keskustella yksittäisten oppilaiden tarpeista sekä saada tukea kollegalta. Inklusiivinen opettajuus edellyttääkin hyvää oppilaantuntemusta (Lakkala, 2008, 137).

”Oppilastuntemus lisääntyy samanaikaisopettajuuden myötä hitaasti, mutta varmasti. On hieno tunne pystyä keskustelemaan työparin kanssa vaikkapa siitä, minkälaisia tukitoimia hänen mielestään tietyn oppilaan kohdalla kannattaisi käyttää (ja miten eriyttää). Samalla tuntee jakavansa vastuuta oppilaiden oppimisesta.” Kirjoitelma 1.

Erilaisten oppimistyylien huomioiminen opetuksessa mahdollistuu yhteisopettajuudessa. Samaa aihetta voidaan käsitellä eri menetelmillä, jolloin oppilaat voivat valita hänelle omimman tyylin. Oppilaan osallisuus tulee näin ollen myös huomioiduksi. Oppilaantuntemus myös kasvaa, kun samoja oppilaita tarkkailevat useammat opettajat. Yksin opettaessaan ei ehdi kiinnittää niin paljon huomiota oppilaiden havainnointiin kuin yhdessä opettaessa. Ahtiaisen (2011, 57) mukaan oppilaantuntemus paranee yhteisopettajuudessa. Tällöin pystytään ottamaan yksittäiset oppilaat paremmin huomioon opetuksessa.

”Kun opettajia toimii kaksi, voidaan huomata oppilaasta sellaisia huomioita, mitä ehkä luokanopettaja ei ole huomannut. Näitä huomioita tekee erityisesti erityisopettaja, koska hänellä on kokemusta eri tuen muodoista ja oppimisvaikeuksista.” Kirjoitelma 6.

Usein huomion opetuksessa vievät tukea tarvitsevat oppilaat. Yhteisopettajuudessa opettajat pystyvät jakamaan resurssejaan erilaisiin oppilaiden tarpeisiin.

”Aina kun paikalla on useampi aikuinen on eriyttäminen helpompaa. Toinen opettajista voi ottaa sen porukan, joka tarvitsee enemmän tukea ja ohjausta ja tehdä heidän kykyihinsä soveltuvia tehtäviä. Toinen opettaja pystyy sitten vastaavasti eriyttämään ylöspäin ja kehitellä haastavampia tehtäviä.” Kirjoitelma 7.

Lahjakkaiden lasten opetusta voidaan joko nopeuttaa tai rikastaa. Osa heistä voi aloittaa esimerkiksi koulunkäynnin aiemmin tai oppilas voi hypätä jonkin luokan yli. Hän voi myös suorittaa jonkin oppiaineen omassa tahdissaan. Opetusta voidaan myös rikastaa

tekemällä opetus vaativammaksi kuin muilla oppilailta. (Hellström, 2010, 169; Uusikylä, 2012, 171.)

Usein luokassa on monia oppilaita, joiden oppiminen etenee sujuvasti ja he eivät vaadi opettajalta niin paljon huomiota.

”Monesti jaoimme ryhmän aihepiirin mukaan, toinen opetti toisen asian ja sitten vaihdettiin ryhmiä. Mielikuvitus oli rajana, miten jaoimme oppilaita. Oppiminen ja lapsen etu oli pääasia. Siinä samalla edun sai myös opettaja, koska pystyi tarjoamaan laadukasta opetusta, eikä aina tarvinnut suunnitella opetusta ”noin kasin” oppilaan ehdoilla.” Kirjoitelma 5.

”Matematiikassa on esimerkiksi aika paljon niitä oppilaita, jotka eivät hirveästi tarvitse opettajan ohjausta, vaan suoriutuvat tehtävistään aika omatoimisesti. Tällainen joukko voi olla aika isokin, ja sen ohjaamisesta selviää yksikin opettaja helposti. Tämä ison ryhmän vetäminen säästää yhteisopettajuudessa toisten opettajien resursseja auttamaan ja ohjaamaan niitä, jotka tarvitsevat enemmän tukea opiskeluunsa.” Kirjoitelma 3.

Saloviita (2014) toteaaakin monien erilaisten oppimisprosessien rinnakkaiselon olevan hyödyllisiä opetuksen eriyttämisen näkökulmasta. Opettajalla pitäisi kuitenkin olla kokonaiskäsitys siitä, missä vaiheessa kukin oppilas omassa oppimisprosessissaan on.

5.3 Oppimisympäristö

Kolmantena teemana kirjoitelmapyyntöissä oli oppimisympäristön vaikutukset opetuksen eriyttämiseen. Suurin osa opettajista koki oppimisympäristön asettavan suurimpia haasteita yhteisopettajuudelle ja myös opetuksen eriyttämiselle. Rajoitukset oppimisympäristössä edellyttävät oppilaiden jakamista pienempiin ryhmiin. Oppimisympäristö ei ole yhteisopettajuuden näkökulmasta tarkasteltuna tarkoituksenmukainen.

”Haastetta tuo tietenkin se, että 49 oppilasta ei oikein sovi yhtä aikaa mihinkään tilaan koululla (paitsi liikuntasali), joten samassa tilassa oleminen on haastavaa.” Kirjoitelma 2.

”Samanaikaisopetuksessa ryhmän voi jakaa monella tapaa, tai olla kokonaan jakamatta. Me käytännön sanelemista syistä (liian pienet tilat 50 oppilaan

samanaikaisopetukseen yhdessä tilassa) olemme päätyneet ensimmäiseen vaihtoehtoon..” Kirjoitelma 1.

Saloviita (2016c) mainitseekin samanaikaisopetuksen yhdeksi suurimmista heikkouksista liian pienet luokkahuoneet (Saloviita, 2016c, 167). Perinteinen luokkahuone on myös huonosti soveltuva toiminnallisille projekteille sekä teknologian hyödyntämiselle (Norrena, 2015, 121).

Vain yhdellä tutkimukseen osallistuneista opettajista oli luokassaan haitariseinä, jonka avulla rinnakkaisluokan kanssa voitiin järjestää yhteisopetusta samassa tilassa. Muutamassa koulussa rinnakkaisluokkien luokat olivat samalla käytävällä, jolloin luokilla oli käytössään myös käytävätilat.

”Mielestäni yhteisopettajuus vaatii tiettyjä ominaisuuksia fyysiseltä ympäristöltä. Koulussa, jossa itse toimin, on pääasiassa luokkahuoneita (OT3), ilman mahdollisuutta niiden yhdistämiseen liikuteltavilla väliseinillä. Joten esimerkiksi meidän koulussa olisi paljon haastavampaa järjestää yhteisopettajuutta, jos luokkasteemme luokat olisivat eripuolilla koulua. Nyt kun luokkamme sijaitsevat samalla käytävällä, ovat edellytykset yhteisopettajuuden toteuttamiselle otolliset.” Kirjoitelma 3.

Vaikka opetusta voidaan suunnitella koulun fyysisten tilojen puitteissa esimerkiksi eriyttämisen näkökulmasta, pitävät opettajat tärkeänä yhteistä tilaa, jonne oppilaat mahtuvat kokoontumaan samanaikaisesti.

”Jaetussa opettajuudessa fyysiselle oppimisympäristölle on yksi toive. Pitää olla joku opetustila, minne mahtuu koko iso ryhmä yhtäaikaisesti, kotiluokka. Muuten opetusta voi suunnitella fyysisten tilojen ehdoilla ja oppilasryhmät ja opettajat voivat siirtyä tilasta toiseen. Uusissa kouluissa on yleensä hyvin huomioitu tiloja erikokoisille opetusryhmille. Uuden opetussuunnitelman myötä tiloja otetaan entistä paremmin käyttöön.” Kirjoitelma 5.

Saloviidan (2009) mukaan oppimisympäristö vaikuttaa opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksiin. Eriyttämisessä ei ole kyse pelkästään oppimistehtävien tai -tavoitteiden eriyttämisestä, vaan eriyttämisessä tulisi huomioida myös fyysisen oppimisympäristön mahdollisuudet ja rajoitukset eriyttämiselle. (Saloviita, 2009, 116 – 117.)

Väistötiloissa työskennelleellä opettajalla oli kuitenkin avoimempi suhtautuminen oppimisympäristöön.

”Ihmiset luovat oppimisympäristön ei seinät. Tämän olemme saaneet huomata väistötiloissa työskennellessämme. Toki on hyvä, että on olemassa jokin suljettu tila, jonka saa ihan hiljaiseksi häiriöiltä ja on hyvä olla, jos ei kotiluokka, niin kotitila oppilaille sekä, etenkin erityislapsille ajatellen, oma naulakkopaikka, reppupaikka sekä oma lokero kirjoille. Melkein voisi ajatella, että mitä vähemmän opetustila muistuttaa perinteistä luokkatilaa, sitä monipuolisemman opiskelutilan siitä voi halutessaan muokata.” Kirjoitelma 4.

Gurgur ja Uzuner (2011, 603) painottavatkin oppimisympäristön järjestämistä tarkoituksenmukaiseksi. Tärkeää on, että oppimisympäristöstä löytyvät tarvittavat välineet oppimisen tueksi, oli kyse sitten mistä tahansa oppimiskokonaisuudesta.

5.4 Muut

Fenomenologisessa tutkimuksessa teemojen ulkopuolelle jääviä asioita käsitellään nimikkeellä ”muut” (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 119). Kirjoitelmapyyntöön viimeisenä teemana oli avoin kysymys, jossa opettajia pyydettiin kertomaan haluamistaan kokemuksista yhteisopettajuuteen liittyen. Muutamasta kirjoitelmasta ilmeni arvioinnin näkökulma. Kollegan kanssa keskustelujen ja toisille esitettyjen perusteluiden koettiin lisäävän myös arvioinnin luotettavuutta.

”Olen erityisen paljon nauttinut samanaikaisopettajuudesta arvioinnin kohdalla. Tuntuu hyvältä mieltä arviointeja yhdessä sellaisen ihmisen kanssa, joka niinkään on nähnyt oppilaani työskentelemässä lähes päivittäin. Samalla varmistetaan, että arvioinnit ovat tasa-arvoisia ja noudattavat samaa systeemiä kaikkien oppilaiden kohdalla.” Kirjoitelma 1.

Arviointi on yksi tärkeä pedagoginen väline. Sen avulla voidaan tarkastella oppilaita objektiivisesti, tunnistaa erilaisia tuen tarpeita sekä pohtia eriyttämisen keinoja eri näkökulmista. (Opetushallitus, 2014, 47.)

Yksin opettaessaan ehtii harvoin havainnoida oppilaita niin paljon. Yhteisopetus mahdollistaa toisen opettajan havainnoivan oppilaita, toisen opettaessa. Voi olla, että kollega kiinnittää huomiota eri asioihin kuin itse. Opettajien käymät keskustelut voivat

ovat hedelmällisiä esimerkiksi arvioinnin ja eriyttämisen näkökulmista. Nicholsin ym. (2010) mukaan molemmat opettajat ovat vastuussa oppilaista. He molemmat voivat arvioida oppilaan työtä, keskustella arvioinnista sekä yhdessä päättää oppilaan arvosanoista. On välttämätöntä, että molemmat opettajat ovat perillä siitä, mihin arvosanat perustuvat. (Nichols ym., 2010, 649.)

Uskomuksia

Kirjoitelmista ilmeni myös joitakin opettajien uskomuksia tai käsityksiä, jotka eivät perustuneet varsinaisesti heidän kokemuksiinsa yhteisopettajuudesta. Uuden opetussuunnitelman uskottiin esimerkiksi lisäävän yhteisopettajuutta työmuotona, jolloin koulun tiloja otetaan tehokkaammin käyttöön opetuksessa. Käsitykset yhteisopettajuuden toteuttamismuodoista painottuivat vahvasti ryhmien jakamiseen oppimisympäristöjen puutteellisuuksien vuoksi. Uusissa kouluissa uskottiin olevan paremmin suunnitellut tilat yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Koulujen oppimisympäristöjen oletettiin näin antavan yhteisopettajuuden toteuttamiselle erilaisia lähtökohtia. Hamilton-Jones ja Moore (2013, 161) ovat kuitenkin sitä mieltä, että opettajien vastuulla on luoda oppimisympäristö. Tämä vaatii ymmärrystä laadukkaasta inklusiosta, jotta erilaisten oppilaiden tarpeet on huomioitu oppimisympäristön järjestelyissä.

Yhteisopettajuutta työmuotona vierastettiin joissakin työyhteisössä. Uusien opettajien uskottiin olevan innostuneempia yhteisopettajuudesta työmuotona kuin kokeneempien opettajien. Erilaisten koulutusten järjestäminen olisi tärkeää, jotta yhteisopettajuus työmuotona tulisi tutummaksi kaikille opettajille. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 373) mukaan opettajat ovat saaneet hyvin vähän koulutusta yhteisopettajuudesta. Tämä voi olla yksi syy sen vierastamiseen.

Resurssien vähenemisen vuoksi yhteisopettajuuden ja inklusioluokkien uskottiin myös lisääntyvän tulevaisuudessa. Lisäksi huomiota kiinnitettiin koulun johdon rooliin yhteisopetuksen mahdollistajana. Rehtorin pitäisi kannustaa yhteisopettajuuteen ja huomioida sen toteuttamisen edellytykset koulun arjessa. Saman ovat todenneet myös Ahtiainen ym. (2011, 53) sekä Salovaara ja Honkonen (2013, 269) tutkimuksissaan. Rehtoreiden johtajuus asetetaan uudenlaisten haasteiden eteen ja koulun resursoinnin lisäksi pitäisi huomioida rakenteelliset näkökulmat tuntikehyksien puitteissa.

5.5 Johtopäätökset

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat tekivät yhteisopettajuutta pääasiassa toisen luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa. Lisäksi apuna saattoi olla resurssiopettaja, rehtori tai kouluavustaja. Suurin osa toteutti yhteisopettajuutta osa-aikaisesti esimerkiksi joissakin oppiaineissa, kuten matematiikassa ja äidinkielessä. Erityisopettajan kanssa yhteisopettajuutta toteutettiin muutamana tuntina viikossa. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat puolestaan toteuttivat yhteisopettajuutta kaikissa oppiaineissa kokoaikaisesti.

Lähes jokaisessa kirjoitelmassa korostettiin opettajien omaa motivaatiota yhteisopettajuutta kohtaan sekä opettajien keskinäisten henkilökemioiden toimivuutta. Tutkimuksemme mukaan yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla tulisi olla samanlainen työmoraali sekä positiivinen asenne ja kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan. Rytivaara ym. (2012) arvioivat yhteisopettajuuden edellyttävän opettajilta motivaatiota toimia yhdessä sekä valmiutta tehdä töitä onnistuneen yhteistyön eteen. Se voi vaatia opettajilta myös joustavuutta ja kompromisseja. (Rytivaara ym, 2012, 338.)

Tutkimuksemme mukaan ketään ei voi pakottaa yhteisopettajuuteen. Kun opettajat saavat itse valita yhteisopetuksen parinsa, he todennäköisemmin kokevat yhteisopettajuuden positiiviseksi työtavaksi (Nichols ym., 2010, 648). Gurgurin ja Uzunerinkin (2011) mukaan yhteisopettajuus onnistuu parhaiten, kun opettajat voivat tehdä sitä vapaaehtoisesti ja innovatiivisesti Gurgur & Uzuner, 2011, 603). Tutkimuksessamme korostui yhteisopettajuuden perustuminen luottamukseen. Luottamuksellisessa suhteessa toiselta opettajalta voi saada rakentavaa palautetta omasta työstään, mitä ei yksin opettaessaan saa. Positiivinen palaute auttaa työssäjaksamisessa. Rytivaaran ym. (2012) mukaan yhteisopettajuuden kokeilemista saattaa estää pelko oman työn arvostelusta. Yhteisopettajuudessa opettajat näkevät toistensa työtavat sekä tavan kohdata oppilas. Tämä voi olla pelottavaa, vaikka toisaalta se on opettavaistakin. Jotta pelot eivät estäisi yhteisopettajuuden kokeilua, tarvitaan koululle avoimuutta ja sallivaa ilmapiiriä. (Rytivaara ym., 2012, 337.)

Yhteinen suunnittelu ilmeni tärkeänä teemana tutkimuksessamme. Opettajat kokivat saavansa toisiltaan uusia ideoita sekä suunniteltua monipuolisia oppimiskokonaisuuksia. Yhteisen suunnittelun ja eriyttämisen koettiin lisäävän eriyttämisen keinoja. Rytivaaran ym. (2012) mukaan koulun ensisijaisena tavoitteena on taata oppilaille mahdollisimman hyvä kehitys ja oppiminen. Yhteisopetus on erinomainen keino tämän tukemisessa. (Rytivaara ym., 2012, 337.)

Yhteisopettajuuden opetusmenetelminä olivat urakkamuotoinen opetus, projektiluontoinen opetus tai tiettyyn oppiaineeseen perustuva yhteisopetus. Luokat jaettiin joustavasti ryhmiin, koska kouluilla ei ollut soveltuvia oppimisympäristöjä noin 50 oppilaan luokille. Ryhmiin jakamisessa oli monenlaisia lähtökohtia. Osalla ryhmiin jako perustui esimerkiksi koulumenestykseen, oppimistyyliin ja tuen tarpeeseen. Ryhmittelyä käytettiin myös eriyttämisen keinona, jolloin ryhmittelyn periaatteena toimi tuen tarpeen määrä oppimisessa. Oppilaat työskentelivät luokan lisäksi myös käytävillä ja aulatilissa. Omassa luokassa saattoi olla eniten apua tarvitsevat toisen opettajan kanssa, jolloin toinen opettaja kierteli käytävillä itsenäisempien oppilaiden työtä tarkkailemassa ja tarvittaessa heitä auttamassa.

Tutkimuksemme mukaan yhteisopettajuuden koettiin parantavan luokan työrauhaa. Kun toinen opettaja opettaa uutta asiaa, voi toinen opettaja keskittyä työrauhan ylläpitämiseen. Ahtiainen ym. (2011) mukaan myös rehtorit kokevat yhteisopettajuuden edistävän työrauhaa. Työrauhaongelmiin voidaan puuttua ennen kuin ne muuttuvat hankaliksi. Konfliktitilanteessa toinen opettaja voi keskittyä tilanteen selvittämiseen ja toinen jatkaa työskentelyä muun luokan kanssa. Asioihin puuttuminen ajoissa on rehtorien mukaan vähentänyt heille tulevia käyttäytymiseen liittyviä ongelmatapauksia. (Ahtiainen ym., 2011, 53.)

Opettajat kokivat yhteisopettajuuden etuna myös yhteisen arvioinnin. Kaksi opettajaa voi tehdä oppilaasta erilaisia huomioita, jotka kannattaa jakaa toisen opettajan kanssa. Yksin opettaessaan opettaja ei välttämättä ehdi havainnoimaan kaikkea. Keskustelu tuo opettajallekin uutta näkökulmaa arviointiin. Yhdessä keskustellut arvioinnin periaatteet takaavat oppilaille tasa-arvoisen arvioinnin. Tämä lisää oppilaiden oikeusturvaa arvioinnissa.

Tutkimuksemme mukaan koko koulu hyötyy yhteisopettajuudesta. Koulu on avoimempi, kun luokkien ovet ovat avoinna. Oppilaat ja opettajat tutustuvat toisiinsa ja oppivat tekemään yhteistyötä. Työtaakan jakaantuminen koettiin merkittävänä etuna yhteisopettajuutta toteuttaessa, jolloin myös työssä jaksaminen parantui. Opettajat voivat keskittyä opettamaan esimerkiksi niitä oppiaineita, jotka ovat itselle mieluisia. Tämä helpottaa työmäärää, kun ei tarvitse vastata kaikista oppiaineista itse. Saloviita (2016) on tehnyt yhteenvetoa samanaikaisopettajuutta koskevista tutkimuksista. Eniten yhteisopettajuudesta hyötyvät erityisoppilaat sekä opettajat. Erityisoppilaat voidaan integroida normaaliluokkiin yhteisopettajuutta toteuttamalla. Opettajat puolestaan saavat toisiltaan tukea ongelmatilanteissa eikä heidän tarvitse pohtia asioita yksinään. Haittaa yhteisopettajuudesta ei näyttäisi olevan kenellekään. (Saloviita, 2016b, 161.)

Uusissa kouluissa oppimisympäristöjen joustavuus on huomioitu jo suunnitteluvaiheessa, minkä uskottiin lisäävän myös yhteisopettajuutta. Pienluokkien lakkauttaminen mainittiin myös yhteisopettajuutta lisäävänä tekijänä. Tämän ajateltiin johtavan inklusioluokkien kasvuun ja yhteisopettajuuden yleistymiseen. Jotta inklusiomuotoista opetusta voitaisiin lisätä kouluissa, tulisi erityisen tuen oppilaat huomioida opettajan työmäärää resursoidessa. Tätä ei kuitenkaan ole huomioitu toistaiseksi luokkien ryhmäkoossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 41). Toisaalta erityisopettajien resursseja vapautuu, kun erityisluokkien oppilaat sijoitetaan yleisopetukseen. Erityisopettajan rooli muuttuu ja hän voi toimia luokanopettajien tukena esimerkiksi konsultoivana erityisopettajana.

Yhteisopettajuuden uskottiin yleistyvän uuden opetussuunnitelman myötä. Yhteisopettajuuden lisääminen ja toteuttaminen edellyttävät niin koulutuspoliittisia päätöksiä kuin koulun resursointiin ja oppimisympäristöihin liittyviä muutoksia. Rehtorien odotettiin kannustavan yhteisopettajuuteen, jotta sen toteutumiselle koulussa olisi edellytyksiä. Koulutusta ja uutisointia yhteisopettajuudesta koettiin tärkeänä, jotta tietoisuus yhteisopettajuudesta kasvaisi. Uuden opetussuunnitelman myötä opettajan roolin omaksuminen oppimisen ohjaajana voi vaatia myös koulutusta.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen mukanaan tuomista mahdollisuuksista eriyttää opetusta. Aihe tuntui ajankohtaiselta, sillä esimerkiksi ilmiöpohjaisuuden lisääntyessä opetuksessa todennäköisesti myös yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien määrä kasvaa. Uskomme tämän lisäävän erityisesti osittaisen yhteisopettajuuden toteuttamisen määrää. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) veloitetaan jokaisen oppilaan pääsevän osaksi ilmiöpohjaista opetusta ainakin kerran vuodessa. Myös opettajakoulutuksessa ilmiöpohjaisen opetuksen määrää on lisätty. Kolmiportainen tuki koulussa on myös muuttanut erityisopetuksen asemaa ja inklusiota opetuksessa on pyritty lisäämään. Inklusiossa yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan välillä lisääntyy. Aiheena yhteisopettajuus on siis hyvinkin ajankohtainen.

Teimme tätä tutkimusta tiiviisti kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin yhteydessä. Kurssin yhteydessä keskustelimme paljon tutkimuksemme metodeista. Yhteiset keskustelut ja pohdinnat pakottivat miettimään asioita monesta eri näkökulmasta ja oman lähestymistavan löytyminen selkeytyi näissä keskusteluissa. Fenomenologinen lähestymistapa miellytti molempia, ja koimme sen sopivaksi lähestymistavaksi tutkimuskysymyksellemme.

Tutkimuskurssin yhteydessä keskustelimme opettajan kanssa myös sopivasta kirjoitelmien määrästä, ja päätimme tavoitella kymmentä kirjoitelmaa. Lähetimme 13 kirjoitelmapyyntöä, mutta saimme vain seitsemän vastausta. Kirjoitelmapyyntöt lähetettiin tutkimuksesta kiinnostuneille opettajille. Kiireisen aikataulumme vuoksi meillä ei kuitenkaan ollut aikaa lähteä tavoittelemaan lisää vastaajia. Useampi vastaaja olisi voinut tuoda samankaltaisia vastauksia, sillä näissä seitsemässäkin kirjoitelmassa oli hyvin paljon yhdenmukaisuutta. Vastaajamäärä on siis pieni, mutta vastaukset olivat hyvin jäsenneltyjä, konkreettisia pohdintoja arjen työstä. Ne vastasivat hyvin tutkimuskysymykseemme.

Pohdimme myös, olisiko haastattelujen tekeminen tuonut lisää tietoa tai erilaisia näkökulmia tutkimukseen. Litteroitua tekstiä olisi ainakin ollut enemmän. Toisaalta taas

kirjoitelmissa opettajat ovat voineet rauhassa pohtia vastauksiaan ja kertoa juuri niistä asioista, mitkä he kokivat tärkeäksi. Tutkimuksestamme saatu tieto kuitenkin tuki hyvin aikaisemmista tutkimuksista saatua tietoa, joka tukee tutkimuksen luotettavuutta pienestä otannasta huolimatta. Jos tekisimme tutkimusta uudelleen, yrittäisimme tavoitella lähtökohtaisesti suurempaa opettajajoukkoa.

Toisaalta suuremmalla otannalla mukaan olisi voinut saada aivan vastakkaisia mielipiteitä yhteisopettajuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista eriyttää opetusta. Mielenkiintoista olisi myös ollut verrata vastauksia yhteisopettajuutta toteuttavien ja siihen kielteisesti suhtautuvien opettajien välillä. Jatkotutkimusaiheena voisikin olla selvittää yhteisopettajuuteen kielteisesti suhtautuvien opettajien näkökantaa aiheeseen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla pyysimme tutkimukseemme pilottikirjoitelman. Tämä oli mielestämme toimiva ratkaisu. Huomasimme vastausta analysoidessamme, että kysymyksenasettelussamme oli petrattavaa fenomenologista tutkimusotetta silmällä pitäen. Pilottikirjoitelmaa analysoidessamme pääsimme konkreettisesti myös analysoimaan aineistoa ja saimme ohjausta, miten analysointia tehdään. Se oli tutkimuksellemme erittäin hyödyllistä. Aineiston analysointi olisi saattanut jäädä muuten melko pinnalliselle tasolle ilman syvempien merkitysten etsimistä.

Tutkimukseemme vastanneet opettajat suhtautuivat positiivisesti yhteisopettajuuteen ja kokivat sen tuovan hyvin mahdollisuuksia eriyttää opetusta. Yhteisopettajuutta voisi näin ollen suositella kokeiltavaksi opetuksen eriyttämiseen. Toki täytyy muistaa, etteivät kaikki opettajat ole halukkaita yhteisopettajuuteen, eikä heitä siihen pidä pakottaa. Pakotettuna yhteisopettajuus ei palvele opettajia eikä oppilaita.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseemme vastanneista opettajista kumpusi positiivinen asenne yhteisopettajuutta kohtaan. He kokivat eriyttämisen helpoksi, kun luokassa oli kaksi aikuista oppilaiden tukena. Opettajat kokivat myös itse saavansa paljon yhteisopettajuudessa ja he kokivat työssäjaksamisensakin paranevan, kun taakkaa sai jakaa toisen opettajan kanssa. Yhteisopettajuus voi siis eriyttämisen helpottamisen lisäksi toimia myös opettajalle itselleen valtavana voimavarana.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I –metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, (s. 170–183). Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus – Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Lainattu 7.7.2016, saatavilla: http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practice. Focus on Exceptional Children, 28, (3), 1-16.

Creswell, J.W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Dahglén, O. & Partanen, P. (2012). Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen, (s. 227 – 251). Juva: PS-kustannus.

Eloranta, S. (2000). Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta, Teoksessa: Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu – Koko kuva oppijasta, (s. 64 – 85). Jyväskylä: PS-kustannus.

Flick, U. 2009. An introduction to qualitative research. Lontoo: SAGE Publication Ltd.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Education and Psychological Consultation, 20(1), 9-27.

Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589 – 610.

Hamilton-Jones, B. & Moore A. (2013). Ensuring high-quality inclusive practices: What Co-teachers can do. *Kappa Delta Pi Record* 49(4), 156 – 161.

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 15 -24.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Juva: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: Bookwell Oy.

Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5, (s.181 -200.)

Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Karten, T.J. (2010). *Inclusion Strategies That Work! Research-Based Methods for the Classroom*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Ltd.

Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispelejä. Teoksessa: Johnson, P. Suuntana yhtenäinen perusopetus – Uutta koulukulttuuria etsimässä, (s. 105 – 142). Juva: PS-kustannus.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Lainattu 8.6.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Latz, A.O., Neumeister, K.L.S., Adams, C.M. & Pierce, R.L. (2009). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper review*, 31(1), 27 – 39.

Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A. A., Sønnesyn, G., Partanen, P. & Dawson, L. (2011). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69-92.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen – Miksi ja miten? Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*, (s. 39 – 52). Juva: PS-kustannus.

Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Lainattu 14.8.2016. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27167>

Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*, (s. 82 -95.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moustakas C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Murdock, L., Finneran, D. & Theve, K. (2015). Co-teaching to reach every learner. *Educational leadership*, 73(4), 42 – 47.

Mäkelä, S. (2009). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen*. Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 4.8.2016, saatavilla: http://www.peda.net/img/portal/2091394/Lahjakkuuden_tunnistaminen.pdf?cs=130148627

6

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001) *Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö -välineitä kaikille yhteiseen kouluun*. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*, (s. 96 -124.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niemi, L-M. (2016). *Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa*. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*, (s. 95 – 108). Juva: PS-kustannus.

Nichols, J., Dowdy, A. & Nichols, C. (2010). Co-teaching: an educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of no child left behind? *Education* 130 (4), 647 – 651.

Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos – Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Juva: PS-kustannus.

Numminen, A. (2010). *Lahjakkuudesta ja lahjattomuudesta*. Opetushallitus. Lainattu 4.8.2016, saatavilla: http://www.peda.net/img/portal/2091394/Lahjakkuus_vai_lahjattomuus.pdf?cs=13014863

12

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

Opetushallitus (2009). Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukeva opetus. Lainattu 4.8.16, saatavilla:

http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahjakkuutta_ja_erityisvahvuuksia_tukeva_opetus

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lainattu 5.7.2016, saatavilla:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.

Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Lainattu 22.9.2016, saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.

Perusopetuslaki 1998/628. §16-18. Lainattu 8.6.2016, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus#L4P16>

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s.163 -177.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Peterson, J.M., & Hittie, M.M. (2010). *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. New Jersey: Pearson Education.

Peterson, J.M., Hittie, M.M. & Fisher, D. (2010). Introduction to Inclusive Teaching. Educating all Children Together Well. Teoksessa: Peterson, J.M. & Hittie, M.M. Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners. (s.36 -71.) New Jersey: Pearson Education.

Pitkäniemi, H. (2005). Kasvatustieteen ilmiökarakteristiikka myötäilevää metodologiakarttaa kohti. Kasvatus 36 (5), 361-365.

Poikela, S., Lähteenmäki, M-L. & Poikela, E. (2002). Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa: Poikela, E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä, (s.23-32). Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (s.79 - 105.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K. & Veléz, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. Journal of Research in Readings. Volume 37, Issue 2 (s.138 – 158.)

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

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). Voi hyvin, opettaja! Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2014). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. 2. painos. PS-kustannus. E-kirja. Lainattu 18.6.2016, saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516907>

Saloviita, T. (2009). Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Tampere: PS-kustannus.

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

Saloviita, T. (2016b). Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – Tuntisuunnitelmia ja työtapoja, (s. 147 – 163). Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2016, c). Usein esitettyjä kysymyksiä. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus – Tuntisuunnitelmia ja työtapoja, (s. 165 – 173). Juva: PS-kustannus.

Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä. Lainattu 9.6.2016, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21623>

Sointu, E. T. (2014). Multi-informant Assessment of Behavioral and Emotional Strengths. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Suomen perustuslaki 1999/731, §16. Lainattu 4.8.16, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>

Takala, M. (2011). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, (s. 13 – 20). Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda.

Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, (s. 58 – 71). Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. & Kjaldman, I-O. (2010). Arviointi. Teoksessa: Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, (s. 34 – 42). Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27(3), 373 – 390.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994).
Unesco. Lainattu 6.6.2016, saatavilla:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (s.135 - 162.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Uusikylä, K. (2012). Luovuus kuuluu kaikille. Juva: PS-kustannus.

Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle, (s.12 -29). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Willman, A. (2012). Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen, (s. 161 – 186). Juva: PS-kustannus.

LIITE 1

Hei!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu –tutkielmaa yhteisopettajuuden tuomista mahdollisuuksista opetuksen eriyttämiseen. Tarkoituksena on tutkia kirjoitelmien avulla, millaisia kokemuksia opettajilla on eriyttämisestä samanaikaisopetuksessa/ yhteisopettajuudessa.

Sähköpostiin lähetetyt kirjoitelmat tallennetaan nimettöminä Word-tiedostoina ja alkuperäiset sähköpostit poistetaan. Näin turvataan vastaajien anonymiteetti. Myöskään nimiä tai koulujen nimiä ei tuoda tutkimuksissa esiin. Alkuperäisen aineiston meidän lisäksi näkee vain tutkielman ohjaaja Timo Pinola.

Pyydämmekin sinua kirjoittamaan omiin kokemuksiisi perustuvan kirjoitelman aiheesta:
Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet eriyttää opetusta.

Taustatiedot:

Henkilötiedot:

- sukupuoli
- opettajakokemus

Tiedot luokasta:

- luokka-aste
- oppilasmäärä
- erityisoppilaiden määrä luokassa. (Erityisoppilailla tarkoitamme tässä tutkimuksessa oppilaita, jotka saavat tehostettua tukea tai erityistä tukea.)

Toivomme, että kirjoitelmasta käyvät ilmi seuraavat teemat:

- 1. Miten toteutatte ja minkä verran yhteisopettajuutta? Jos olet toteuttanut yhteisopettajuutta useamman opettajan kanssa, millaisia eroja olet havainnut?**
- 2. Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet eriyttää opetusta?**
- 3. Millä tavalla se fyysinen oppimisympäristö, jossa yhteisopettajuutta toteutetaan, vaikuttaa opetuksen eriyttämiseen?**

Kirjoitelmia odotamme saavamme takaisin **31.8.2016 mennessä** sähköpostitse osoitteeseen: heidi.iisakka@student oulu.fi tai seija.pasanen@student oulu.fi

Kiitos avustanne!

Heidi Iisakka ja Seija Pasanen