



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PEHKONEN NOORA KATARIINA & VEIJOLA MARIA EMILIA

”SE ON HYVÄ JA JÄRKEVÄ IDEA” – Oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Noora Pehkonen & Maria Veijola	
Työn nimi/Title of thesis ”SE ON HYVÄ JA JÄRKEVÄ IDEA” – Oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 77+5
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee kahden luokanopettajan toteuttamaa yhteisopetusta sekä sen etuja ja haasteita oppilaan näkökulmasta. Tutkelman taustateoria määrittää yhteisopetuksen kahden opettajan yhdessä toteuttamaksi opetustoiminnaksi heterogeeniselle oppilasryhmälle. Yhteisopetus nähdään keinona inklusiioon, yhteisöllisen koulukulttuurin rakentamiseen, yhteistyön lisäämiseen sekä oppilaiden tukemiseen. Se on myös keino toteuttaa opetusta sekä opettajia että oppilaita hyödyttävällä tavalla. Yhteisopetus on yleisopetuksessa yleistävä ilmiö, jota on tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta. Oppilaslähtöisen ajattelutavan mukaisesti yhteisopetusta tulisi lähestyä myös oppilaan näkökulmasta.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on kuvata oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta sekä siihen liittyviä etuja ja haasteita. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, fenomenografinen tapaustutkimus, jonka tutkimuskohteena ovat oppilaat kahdelta neljännen luokan yhteisopetusluokalta. Tutkimusaineistona käytettiin tutkimusta varten oppilailla teetettyjä kirjoitelmia yhteisopetuksesta. Kirjoitelmat analysoitiin aineistolähteisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että oppilaat kokevat yhteisopetuksen pääosin positiivisena ilmiönä. Tulokset osoittavat, että oppilaat käsittävät yhteisopetuksen sekä opettajien toimintana että luokan olemusta määrittävänä ilmiönä. Oppilaat pitävät yhteisopetuksen etuina muun muassa opettajilta saatavaa huomiota, opetuksen monipuolisuutta sekä yhteisopetuksen mahdollistamaa laajaa kaveripiiriä. Oppilaiden mielestä yhteisopetuksen suuri oppilasmäärä on myös haaste, sillä se horjuttaa luokan työrauhaa. Tulosten valossa voidaan todeta oppilaiden kokevan yhteisopetuksessa esiintyvän haasteita, joita ei kuitenkaan koeta yhtä merkityksellisinä kuin etuja.</p> <p>Tutkimustuloksista voidaan päätellä oppilaiden näkemysten mukailevan aikaisempaa tutkimusta yhteisopetuksesta, kuitenkin eri asioita korostaen, kuten ryhmäkoon ja huomion saamisen merkitystä. Tulokset antavat myös ymmärtää yhteisopetuksen lisäävän kouluhyvinvointia, viihtyvyyttä ja turvallisuutta kahden opettajan ansiosta. Yhteisopetus voidaan nähdä tulevaisuuden yleisenä toimintakulttuurina, sillä sen avulla pystytään vastaamaan useisiin uuden opetussuunnitelman asettamiin arvoihin ja tavoitteisiin.</p>			
Asiasanat/Keywords Yhteisopetus, samanaikaisopetus, yleisopetus, oppilas, fenomenografia			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISOPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Yhteisopetuksen määritelmiä	3
2.2	Yhteisopetuksen kehitys Suomessa ja maailmalla	6
2.3	Yhteisopetuksen hyödyntämisen lähtökohdat	8
2.4	Yhteisopetuksen toimintaraamit	9
2.5	Yhteisopetuksen toteutusmallit.....	12
2.6	Edut ja haasteet opettajien näkökulmasta	16
3	OPPILAS YHTEISOPETUKSESSA	21
3.1	Oppilas, inklusio ja erilaisuus.....	21
3.2	Yhteisopetus ja kolmiportainen tuki.....	23
3.3	Oppilas ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö	25
3.4	Oppilas ja ryhmäkoko.....	26
3.5	Edut ja haasteet oppilaan näkökulmasta	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
4.1	Laadullinen tutkimus	31
4.2	Fenomenografinen tutkimusote	33
4.3	Tutkimuksen kohdejoukko	35
4.4	Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä	36
4.5	Aineiston analyysi	38
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	44
5	TULOKSET JA TULKINTA	48
5.1	Yhteisopetus oppilaan näkökulmasta	48
5.1.1	Yhteisopetusluokan olemus.....	50
5.1.2	Yhteisopettajien toiminta	52
5.2	Yhteisopetuksen edut ja haasteet.....	56
5.2.1	Haasteet.....	57
5.2.2	Edut	58
5.3	Yhteenvedo tutkimustuloksista	60
6	POHDINTA	62
	LÄHTEET	66
	LIITTEET (3kpl)	

1 JOHDANTO

Yhteisopetuksella tarkoitetaan opettajien yhdessä, yhteisessä tilassa, toteuttamaa opetusta (Bauwens & Hourcade 1995, 46; Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10). Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdymme yhteisopetukseen oppilaan näkökulmasta. Yhteisopetus on erittäin mielenkiintoinen tutkimuksen aihe, sillä onnistuessaan yhteisopetus rikastuttaa sekä oppilaiden oppimista että opettajajaparin työtä (Cook & Friend 1995; Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 37–57).

Opettajaopintojemme aikana olemme molemmat innostuneet ajatuksesta työskennellä tulevaisuudessa luokassa toisen opettajan kanssa. Koemme, että työskenneltäessä kollegojen kanssa työn laatu paranee, kun ideoijana ja vastuunkantajana ei ole vain yhtä opettajaa. Lisäksi uskomme useamman opettajan takaavan oppilaiden hyvinvoinnin. Tiimityöskentely mahdollistaa asioiden tarkastelun useammalta näkökulmalta, jolloin opetuskin monipuolistuu. Opetuksen monipuolistuminen taas mahdollistaa erilaisten oppijoiden ottamisen paremmin huomioon. (Cook & Friend 1995.) Haluamme korostaa, ettei yhteisopetus ole pelkästään työmuoto, jota käytetään vain tarvittaessa. Yhteisopetus on työskentelytapa, jonka avulla kouluun luodaan yhteisöllistä koulukulttuuria, jossa jokainen, niin oppilas, opettaja kuin muukin henkilökunta, toimivat yhdessä yhteisönä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Opetushallitus 2014, 35).

Tällainen yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ovat yleisestikin elämässä pitkälle kantavia voimia, mutta nykyisestä yhteiskunnasta huokuva epävakaus, individualistisuus ja henkinen pahoinvointi suorastaan huutavat kouluja apuun. Kouluilla on opetus- ja kasvatustehtäviensä lisäksi myös yhteiskunnallinen vastuu. Perusopetuksen yhteiskunnalliset tehtävät tähtäävät muun muassa yksilön ja yhteiskunnan hyvinvointiin ja kehitykseen (Opetushallitus 2014, 16). Edistääkseen kehitystä, koulun täytyy itsekkin kehittyä. Koulun muutos ei tapahdu ilman opetuksen muutosta. Yhteistyön lisääminen niin koulujen sisällä kuin koulujen välilläkin voisi olla avain opetuksen laadun parantamiseen entisestään. Suomessa kuitenkin opettajien itsenäisyys ja pedagoginen vapaus on suuri ja se myös koetaan tärkeäksi. Voisiko yhteisopetuskulttuurin tuominen ja muovaaminen jokaiseen kouluun sopivana laiseksi olla hyvä ratkaisu yhteistyön, vuorovaikutustaitojen ja yhteisöllisyyden edistämiseen niin, ettei opettajien arvostettu itsenäisyys kuitenkaan murenisi?

Inklusion myötä yhteisopetuksesta on tullut merkittävä opettamisen muoto, jolla pyritään etenkin oppilaan tuen toteuttamiseen mutta myös opettajien yhteistyön lisäämiseen (Cook & Friend 1995). Yhteisopetusta on pääosin käytetty erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisenä opetusmuotona. Se kuitenkin soveltuu hyvin myös kahden luokanopettajan väliseksi työskentelymuodoksi (Takala 2010b, 64). Yhteisopetuksella on mahdollista vastata moniin tämän päivän haasteisiin, joita koulumaailmassa esiintyy. Sitä voidaan käyttää oppimisen tukimuotona mutta myös opetuksen tehostamisen muotona (Cook & Friend 1995). Aiemmin aihetta on tutkittu pääasiassa opettajien ja opettamisen näkökulmasta (Cook & Friend 1995; Morocco & Aguilar 2002; Thousand, Villa & Nevin 2007; Ahtiainen ym 2011; Rytivaara 2011, 2012a, 2012b; Takala 2010a, 2010b).

Yhteisopetusta tulisi lähestyä myös oppilaan näkökulmasta, jotta oppilaiden kokemukset yhteisopetuksen vaikutuksista saataisiin esille. Tämän vuoksi tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme oppilaiden muodostamia näkemyksiä yhteisopetuksesta sekä heidän kokemiaan yhteisopetukseen liittyviä etuja ja haasteita. Toteutimme tutkimuksen kirjoituttamalla yhteisopetusluokan oppilailla kirjoitelmat aiheesta. Valitsimme tämän aineistonkeruutavan, sillä sen avulla oppilaat pystyvät ilmaisemaan ajatuksiaan ja käsityksiään jopa helpommin, kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa (Aarnos 2001, 144–157). Tutkimusaineiston analyysitapana oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka avulla aineisto saatiin selkeään ja tiiviiseen mutoon säilyttäen aineiston sisältämä informaatio (Tuomi & Sarajarvi 2012, 95).

Perehtymällä yhteisopetukseen oppilaan näkökulmasta haluamme saattaa olemassa olevan teorian aiheesta keskusteluun myös oppilaiden näkemysten kanssa. Yhteisopetuksen lähtökohta on oppilaan tarpeessa – siinä, että oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja oppiminen huomioidaan (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16–17). Oppilaslähtöisyys on yhteisopetuksen ydin, mutta miten voimme puhua aidosta oppilaslähtöisyydestä elleimme ensin ota selvää, mitä sanottavaa oppilailla itsellään asiasta on?

2 YHTEISOPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä pääluvussa perehdymme yhteisopetukseen ilmiönä sekä määrittelemme yhteisopetuksen käsitteenä. Tutkijat määrittelevät käsitettä monin eri tavoin. Määritelmien eroavaisuudet saattavat vaikuttaa lähes merkityksettömiltä, mutta käytännössä niillä saattaa olla suuri vaikutus ilmiön ilmenemiseen. Siksi on tärkeää määritellä se, millaiseen teoriapohjaan määritelmämme yhteisopetuksesta nojautuu ja myös se, mitä yhteisopetus meidän tutkimuksessamme merkitsee. Käsittelemme myös yhteisopetuksen erilaisia toteutusmalleja, yhteisopetuksen historiaa sekä sen asemaa nyky-Suomen koulumaailmassa ja opetus-suunnitelmassa.

2.1 Yhteisopetuksen määritelmiä

Suomessa yhteisopetus-käsitteen voi ymmärtää useilla eri tavoilla ja samasta asiasta käytetään myös useita rinnakkaisia termejä. Käsitteistä yleisimmin käytettyjä ovat samanaikaisopetus, yhteisopetus ja yhteisopettajuus. Tässä tutkielmassa tulemme käyttämään yhteisopetusta terminä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Yhteisopetuksen käsite vastaa paremmin alkuperäistä englanninkielistä termiä ”co-teaching”, joka tarkoittaa karkeasti suomennettuna nimenomaan yhdessä opettamista. Samanaikaisopetus-termi taas korostaa nimensä mukaisesti ennemminkin opetuksen samanaikaisuutta. Esimerkiksi Takala (2010b, 62–63) suosittelee yhteisopetus-käsitteen käyttöä, sillä siinä korostuu opettajien yhteistyö, kuten yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Yhteisopettajuutta käytetään nykyään yhä enemmän kuvaamaan yhteisopetusta toteuttavien opettajien välistä yhteistyösuhdetta. Yhteisopettajuus korostaa erityisesti yhdessä opettamisen jatkuvuutta, toisin kuin samasta ilmiöstä usein käytetty termi samanaikaisopettajuus. (Jormakka & Kallioniemi 2013, 8.)

Yhteisopetusta voidaan määritellä monin eri tavoin. Aiemmat tutkimukset yhteisopetuksesta määrittelevät sen usein kahden ammattikasvattajan väliseksi yhteistyöksi heterogeenisessä luokassa. (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10). Myös samassa fyysisessä tilassa tapahtuva yhteisopetus kuuluu moniin määritelmiin (mm. Cook & Friend 1995, 1; Saloviita & Takala 2010, 391). Tämän tutkielman määritelmä yhteisopetukselle perustuu Cookin ja Friendin (1995) sekä Bauwensin ja Hourcaden (1995, 46) samanaikaisopetuksen määritelmälle. Heidän määritelmiensä mukaan yhteisopetus on kahden tai useamman opettajan yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja

arvioimaa opetusta, niin että opettajat ovat keskenään yhdenvertaisia ja että opetus toteutetaan yhteiselle oppilasjoukolle yhdessä yhdenvertaisina opettajina. Myös Saloviita ja Takala (2010, 391) tukevat kyseistä määritelmää määrittelemällä yhteisopetuksen kahden opettajan samassa luokassa tapahtuvaksi opetuksiksi.

Edellä mainittujen määritelmien lisäksi myös esimerkiksi Rice ja Zigmond (2000) nostavat esille määritelmän, jonka mukaan aiemmin määriteltyjen kriteerien lisäksi toisen opettavan opettajan on oltava erityisopettaja. Tutkijat korostavat määritelmässään sitä, että opetettavan ryhmän tulee olla heterogeeninen ja sen oppilaista osan on kuuluttava erityisen tuen piiriin. Myös Hughes ja Murawski (2001, 196) määrittävät yhteisopetuksen tapahtuvan yhteistyössä kahden eri vahvuusalueella toimivan opettajan välillä. Toisaalta nykyisen inklusiivisen ajattelun myötä täysin homogeenistä luokkaa on luultavasti mahdotonta löytää. Tulevaisuudessa vaatimusta luokan ”erityisoppilasta” tuskin tarvitaan, sillä inklusiivisuuden myötä raja erityisen tuen oppilaan ja yleisopetuksen oppilaan välillä toivottavasti häviää entisestään. Jokainen oppilas tulisikin nähdä erityisenä lapsena, jolla on omat henkilökohtaiset tarpeensa luokassa. Nykyään myös kahden luokan opettajan toteuttama yhteisopetus nähdään keinona oppilaiden tukemiseen, oli sitten kyseessä yleisopetuksen oppilas tai erityisen tuen piiriin kuuluva oppilas, sillä kahden opettajan luokassa oppilaille on enemmän aikaa ja varhainen puuttuminen ongelmiin helpottuu. (Ahtiainen ym. 2011, 37.)

Cookin ja Friendin (2004, 8–9) mukaan yhteisopetuksen avulla pyritään lisäämään erilaisuuden hyväksymistä, suvaitsevuuutta ja vähentämään erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden leimautumista. Yleisesti yhteisopetuksen tavoitteena on parantaa opetuksen ja ohjauksen laatua ja tarjota samalla myös erityisen tuen oppilaille parempia mahdollisuuksia osallistua yleiseen opetukseen. Kahden ammattilaisen tiedot ja taidot yhdistämällä, ja sen myötä monipuolisempien opetusmuotojen kautta, voidaan parantaa opetuksen vastaamista oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10). Tutkijat perustelevat yhteisopetusta sen positiivisilla vaikutuksilla opetukseen ja oppimiseen, ja nimenomaan sen vaikutuksilla sekä erityisen tuen että yleisopetuksen oppilaisiin. Yhteisopetuksen tarkoituksena on parantaa ja monipuolistaa ohjeistuksen ja opetuksen laatua sekä edistää toiminnan intensiteettiä. Näiden lisäksi sillä pyritään myös parantamaan opettajien toiminnan tukemista työparin avulla. (Cook & Friend 1995, 1–3.)

Yhteisopettajana toimivien tulee olla pätevyydeltään nimenomaan opettajia (Ahtiainen ym. 2011, 17). Yhteisopetusta toteuttavat tavallisimmin luokanopettaja-erityisopettaja-työpari (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 256). Yhteisopettajuutta voivat toteuttaa myös luokanopettaja-luokanopettaja-pari (Cook & Friend 1995,1; Takala 2010b, 64), mikä on toimintamuotona yleistynyt suomalaisissa kouluissa viime vuosina (Saloviita 2016, 10). Myös tutkimuskohteenamme olevissa luokissa yhteisopettajuutta toteutetaan kahden luokanopettajan voimin. Tämän lisäksi on hyvä huomioida yhteisopetuksen hyödyntämisen mahdollisuus esimerkiksi esikouluissa, jolloin työskentelyparina voi toimia lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Työpareiksi käyvät myös erityisopettaja-erityisopettaja-parit. Tärkeintä on, että yhteisopettajat ovat tasa-arvoisia ja pedagogisesti päteviä opettamaan.

Jotta opettaminen olisi yhteisopetusta, sen on täytettävä sille asetetut kriteerit. Cook ja Friend (1995) nostavat esille neljä pääkriteeriä, joista ensimmäisen mukaan opettavia opettajia on kaksi tai useampi. Yhteisopettajina voi toimia erityisopettaja tai aineenopettaja yhdessä luokanopettajan kanssa. Toisen pääkriteerin mukaan opettaminen tapahtuu fyysisesti samassa tilassa. Oppilaiden tarpeiden mukaan tilaa voi kuitenkin joustavasti vaihdella. Kolmas kriteeri vaatii, että opettajat osallistuvat opettamiseen aktiivisesti ja toteuttavat työtään tasa-arvoisesti, yhdenvertaisina. Neljännen kriteerin mukaan oppilasryhmän tulee olla koostumukseltaan heterogeeninen. (Cook & Friend 1995, 2–3.) Edellä mainittuja kriteereitä voidaan kuitenkin pitää tulkinnanvaraisina ja joustavina. Näin ollen voidaan pohdita, tapahtuuko yhteisopetusta vaikka kriteerejä lievennettäisiinkin.

Yhteisopetusta voidaan määritellä myös sen kautta, mitä yhteisopetus ei ole. Condermanin ja kumppaneiden (2009, 3) mukaan yhteisopetusta ei esimerkiksi tapahdu silloin, jos opettaja toteuttaisi tunnin täysin samalla tavalla riippumatta siitä, montako opettajaa luokkaa opettaa. Yhteisopetuksen määritelmä ei myöskään täyty, jos esimerkiksi erityisopettaja luokan takaosassa tai toisessa tilassa ohjeistaa ja ohjaa luokasta erotettua oppilasryhmää yksin suunnittelemansa tuntisuunnitelman mukaisesti. On tärkeää tiedostaa, että opettajan rinnalla luokassa toimiva koulunkäynninavustaja tai -ohjaaja ei ole pätevä opettaja, eikä siten voi olla osana toteuttamassa yhteisopetusta. Yhteisopetus vaatii nimenomaan jaettua yhdenvertaista vastuuta ja jaettua suunnitelmaa.

2.2 Yhteisopetuksen kehitys Suomessa ja maailmalla

Yhteisopetuksen juuret ulottuvat aina 1950-luvulle asti. Yhteisopetukseen johtanut alkupe-
räinen idea oli käyttää useammasta opettajasta muodostettua tiimiä luentotyypisessä ope-
tuksessa sekä sitä seuranneissa pienryhmätilanteissa. Tämä amerikkalaisen J. L. Trumpin
idea yhdistää opettajien toiminta sai alkunsa vallitsevasta työvoimapulasta ja ajatuksesta,
että yhteisopetus voisi tarjota oppilaille henkilökohtaisempaa ja moniammatillisempaa ope-
tusta. (Trump, 1966; Friend & Reising, 1993.)

Syntynyt yhteisopetus sai 1960-luvulla kannatusta ja uusia muotoja, joiden kaikkien pe-
rusajatuksena oli oppilaslähtöisten oppimisympäristöjen luominen. Erilaisista yhteisope-
tuksen muodoista nousi erityisesti esille malli, jossa monitieteiset opettajat suunnittelivat
opetuksen yhdessä mutta järjestivät opetuksen itsenäisesti. Tullessa 1970-luvulle yhteis-
opetuksen käsite levisi ala- ja yläkouluihin useissa maissa. Opettajat kokivat yhteisopetuk-
sen niin palkitsevana kuin haastavanakin työmuotona. Vuonna 1975 astui USA:ssa voi-
maan laki (Public Law, 94–142: Education for all Handicaped Children act), joka velvoitti
kaikki osavaltiot järjestämään ilmaista opetusta myös erityisen tuen lapsille mahdolisim-
man vähärajoitteisissa oppimisympäristöissä. Laki sai koulut pohtimaan, voitaisiinko luo-
kanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä tehokkaasti hyödyntää erityistä tukea saavien
lasten integroimisessa yleisopetuksen piiriin. (Friend & Reising, 1993.) Tämä laki loi poh-
jan inklusiiviselle kasvatukselle ja koulutukselle.

Yhteisopetuksen todellista potentiaalia ei ymmärretty vielä aikoihin. Vielä 1980-luvun
alussa se nähtiin ainoastaan innovaationa ja yleisopetuksesta erityisopetukseen lainattuna
opetusmenetelmänä. (Friend & Reising, 1993.) Varsinaiseksi työmuodoksi se muotoutui
erityisopettajan ja luokanopettajan toiminnan yhdistämisen tarpeesta 1990-luvulla. Yhteis-
toiminnallisesta opetuksesta tuli suosittu täydennyskoulutuksen aihe, mutta sen haastavan
käyttöönoton vuoksi monilla opettajilla opetusmuoto jäi hyödyntämättä. (Friend & Rei-
sing, 1993; Saloviita, 2013, 133.)

Suomessa yhteisopetus otettiin varsinaisesti käyttöön vasta vuonna 1981, kun uusi ammat-
tikunta, laaja-alaiset erityisopettajat, velvoitettiin opettamaan myös yleisopetuksen luokissa
yhdessä luokanopettajien kanssa. Tuolloin yhteisopetuksella tarkoitettiin lähinnä erityis-
opettajan ja luokanopettajan yhteistyötä, joka ei vielä ollut niin tarkkarajaista kuin sen
määrittely nykyään on. Jo tuolloin yhteisopetuksen tarkoituksena voidaan olettaa olleen

opettajien työtaakan keventäminen, vaikka varsinaista perustelua toiminnalle ei velvoitteen yhteydessä annettu. (Saloviita, 2009, 49.)

Erityisopetusta tarvitsevia oppilaita opetettiin aluksi pääasiassa yksityis- ja pienryhmäopetuksessa. Luokkamuotoisesta erityisopetuksesta poistuttiin nopeasti ja tilalle tuli osaikainen erityisopetus. Mallin tarkoituksena oli madaltaa kynnystä erityisopetuksen ja yleisen opetuksen välillä sekä mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelu samassa luokassa. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 17-18.) Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointia yleisopetuksen luokkiin ei nähty kuitenkaan riittävänä. Tasa-arvon säilyttämiseksi Unescon Salamanca-julistuksen (1994) myötä siirryttiin koulumaailmassakin vihdoon virallisesti kohti inklusiivisempaa ajattelua. Tämä avasi myös ovet yhteisopetuksen yleistymiselle. Salamanca-julistus sisältää ajatuksen, jonka mukaan kaikkien oppilaiden on saatava tukea ja opetusta tarvitsemallaan tavalla, yhteisessä ryhmässä (UNESCO, 1994). Opetus ja tuki pyritään siis entistä paremmin tuomaan oppilaan luokse niin, ettei hänen tarvitse siirtyä luokkatovereidensa luota pois omasta luokastaan. Muun muassa tätä pyritään edistämään yhteisopetuksen avulla.

Yhteisopetusta on hyödynnetty koulumaailmassa siis jo pitkään. Vuosien myötä se on muuttanut muotoaan ja sitä on hyödynnetty opetuksen kentällä eri tavoin ja eri tarkoituksiin (Friend & Reising 1993). Niin opettajan työn kehitykseen kuin yhteisopetuksen kehitykseen on vuosien saatossa vaikuttanut etenkin oppimiskäsityksen muutos ja nimenomaan opettajan rooli oppilaan oppimisessa. Opettajan rooli on etenkin tukea tiedon löytämisessä ja uuden oivaltamisessa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 20). Oppimiskäsitys ja koulun tehtävät ovat historian saatossa jatkuvasti muuttuneet ja nyt muutosta on jälleen tapahtunut etenkin uuden opetussuunnitelman myötä.

Uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) ja jatkuva kehitys ovat muovanneet koulumaailmaa sellaiseksi, jossa yhteisopetusta voidaan tarkoituksenmukaisesti hyödyntää. Tiedon rakentamisen rinnalla on alkanut korostumaan ajatus yhteisöllisestä oppimisesta, siitä että oppiminen tapahtuu yhdessä vuorovaikutteisesti. Vuorovaikutteisessa oppimisessa ajatteluprosessit tulevat herkemmin näkyviin ja syvällistä oppimista tapahtuu niin yksilöllisen kuin vastavuoroisenkin reflektoinnin kautta. Reflektoinnin avulla helpottuu myös ajatusten ja ajatteluprosessien kyseenalaistaminen. (Rauste-von Wright ym., 2003, 61.) Yhteisopetuksen avulla oppilaille muun muassa mahdollistuu paremmin pääsy vastavuoroisiin oppimistilanteisiin. Yhteisopetus antaa oppilaille myös mallin vastavuoroisesta yhteistyös-

tä ja toiminnasta, kun he näkevät kahden opettajan toimivan luokassa yhteistyötä tehden (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7).

2.3 Yhteisopetuksen hyödyntämisen lähtökohdat

Eheän oppimispolun takaamiseksi kouluilta ja opettajilta vaaditaan yhteistyötä. Hyvällä yhteistyöllä edistetään opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutumista ja mallinnetaan koulua oppivanan yhteisönä. (Opetushallitus 2014, 35.) Yhteisopetuksen lähtökohta on nimenomaan yhteistyön hyödyntäminen. Jo itsessään opettajien yhdessä opettaminen antaa oppilaille mallin yhteistyöstä. Yhteisopetuksen vaikutus yhteisöllisyyteen ei ole ainoastaan luokkakohtainen, vaan sen on todettu edistävän yhteisöllisyyttä koko koulussa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7.) Yhteisöllisyyden lisäksi yhteisopetuksella pystytään vastaamaan oppilaan oikeuteen (Opetushallitus 2014, 36) turvallisesta opiskeluympäristöstä, jossa tataan työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9).

Aikaisemmin yhteisopetuksella on pyritty ennen muuta tukemaan luokan heikoimpia oppilaita. Termiä ”samanaikaisopetus” käyttäen yhteisopetus mainitaankin vielä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ainoastaan tukiopetuksen, erityisopetuksen ja tehostetun tuen yhteyksissä (Opetushallitus 2014). Tehostetun ja erityisopetuksen kehittämistoiminnan (Kelpo) yhtenä hankkeen oli tutkia vuoden 2010 aikana, millaisia yhteisopetuksen muotoja kouluissa käytetään ja millainen asema yhteisopetuksella on koulujen kehittämis-puheessa, -tehtävässä ja opetuksessa. Seurantatutkimus toteutettiin Helsingissä ja se tuotti erittäin positiivisia tuloksia sekä opettajien että oppilaiden kannalta (Ahtiainen ym. 2010). Opetushallituksen toimien myötä yhteisopetus on alkanut yleistymään ja noussut jopa trendiksi kouluissa (Saloviita 2016, 10).

Saloviita nostaa esille, että yksi syy yhteisopetuksen aiemmalle vähäiselle käytölle saattaisi olla jo Jaakko Salmisen vuonna 1977 esittämä näkemys opettajien reviiriajattelusta, jonka mukaan luokka on opettajan omaa aluetta eikä sinne tarvita muita opettajia (Saloviita 2016, 7). Suomessa yhteisopetus näyttäisi kuitenkin viime vuosina yleistyneen myös yleisopetuksessa etenkin opettajien tarpeesta jakaa ja reflektoida työtään kollegoiden kanssa. Yhteisopetuksella pystytään vastaamaan opetustyön kuormittavuuteen, kun vastuunjakajia on yhden sijasta kaksi. Mahdollisen reviiriajattelun väistymiseen voinee olla syynä uuden opetussuunnitelmankin korostama ajatus oppivasta yhteisöstä. Oppivassa yhteisössä oppiminen tapahtuu yhdessä ja toinen toisiltaan (Opetushallitus 2014, 27).

Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat oppivan yhteisön tärkeitä tekijöitä. Oppiva koulu vaatii myös oppivaa opettajaa. Myös opettajan on hyväksyttävä oppijan rooli ja oppiminen tapahtuu niin yhdessä kuin yksin. Yhdessä oppiminen mahdollistaa mm. toimintatapojen, virheiden ja normien pohdiskelun. Niin ikään oppivassa yhteisössä opettajille nousee mahdollisuus testata innovaatioita ja jakaa hiljaista tietoa. (Saarenketo 2016, 55–56). Oppivan kouluyhteisön luominen on kuitenkin hyvin vaikeaa (Hargreaves 2003, 162–163). Se vaatii yhteistä ymmärrystä muutoksesta ja sen tarpeesta, sekä tutkivan otteen löytämistä toiminnalle (Collinson & Cook 2007, 32).

2.4 Yhteisopetuksen toimintaraamit

Oppilaslähtöisyys luo pohjan yhteisopetuksen rakentamiselle. Yhteisopetuksen lähtökohtana ja keskiönä tulisi aina olla oppilaan yksilölliset tarpeet ja oppimistavoitteet. (Conderman ym. 2009, 10.) Yhteisopetuksen toteutumiseksi on määritelty erilaisia tekijöitä, joita voidaan kutsua yhteisopetuksen toimintaraameiksi (Ahtiainen ym. 2011, 20–26; Conderman ym. 2009, 10). Yhteisopetusta ei voida kuitenkaan kokonaan asettaa tiukkoihin raameihin. Näistä toimintaraameista sopiminen on keskeinen asia toimivan yhteisopetuksen toteuttamiseksi. Suunnittelu, organisoitu toiminta ja yhteiset toimintaperiaatteet yhdessä opettavien opettajien kesken ovat edellytyksenä yhteisopetuksen toteutumiselle. (Ahtiainen ym. 2011, 20–26.) Yhteisopettajien on tärkeää sopia etukäteen yhteisistä tavoitteista ja pedagogisista käytänteistä, jotta toiminta luokassa olisi johdonmukaista (Ahtiainen ym. 2011, 20; Conderman ym. 2009). Näiden esitettyjen toimintaraamien avulla yhteisopetuksesta voidaan saada toimiva kokonaisuus, joka on selkeä sekä oppilaille että opettajille. Yhteisopetuksen epäjohdonmukaisuus, opettajien välinen heikko vuorovaikutus ja ristiriitaiset käytänteet näkyvät nopeasti myös oppilaille ja saavat aikaan epäsuotuisan oppimisympäristön. Kun opettajat tietävät yhteiset toiminta- ja opetustavat, yhteistyöstä ja opetuksen toteuttamisesta tulee eheää ja johdonmukaista. Jos opettajien yhteistyö ja opetus on saumatonta ja yhdenmukaista, eivät oppilaat todennäköisesti kyseenalaista opetusta tai aseta opettajia eriarvoiseen asemaan.

Conderman ja kumppanit (2009, 10) määrittelevät yhteisopetukselle viisi rajaavaa tekijää, joiden kautta yhteisopetus muovautuu. Näitä tekijöitä ovat opettajaparin ihmissuhdetaidot, opetusfilosofia, opetustyyli, opettajien sisältötiedot ja yhteisopetuksen taso. Ensimmäinen tekijä on yhteisopettajien keskinäinen toiminta, joka rakentuu opettajaparin ihmissuhdetaidoista. Ne koostuvat opettajien välisestä vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista taidoista. Näiden taitojen tiedostaminen ja kehittäminen ovat välttämättömiä, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin ja yhteistyö olisi sujuvaa. Toiseksi opettajien yhteistyön kannalta on oleellista, että heidän opetusfilosofiansa kohtaavat. Opetusfilosofia sisältää ajatuksen opettamisesta, oppimisesta, luokkahallinnasta ja käsityksen opettajan ja oppilaan rooleista. Täysin erilaiset filosofiset käsitykset opetuksesta voivat muuttua perusteelliseksi haasteeksi parin toiminnalle. Vaikka näissä asioissa esiintyisikin periaatteellisia eroja, niistä kehittävästi keskustelemalla voidaan rakentaa yhteisopettajien oma opetusfilosofia. (Conderman, ym. 2009, 14–16.)

Kolmantena rajaavana tekijänä pidetään opetustyyliä. Opetustyyliä on erilaisia ja parhaimmillaan erilaiset tyylit rikastuttavat opetusta. Yhteisopettajien opetustyylien tulisi olla tasapainossa toistensa kanssa niin, että ne tukevat oppilaan oppimista. Erilaiset opetustyylit voivat kuitenkin heijastua negatiivisesti oppilaisiin, sillä jos opetustyylit eroavat toisistaan paljon, voi oppilaiden olla haastavaa seurata opetusta. Neljäntenä tekijänä mainitaan yhteisopettajien sisältötiedot, mitkä voivat olla erilaisia, sisältäen sekä vahvuuksia että heikkouksia. Nämä sisältötiedot tulisi jakaa ja niiden erilaisuutta tulisi hyödyntää opetuksessa. Viidentenä tekijänä yhteisopetusta rajaa yhteisopetuksen taso. Eri tasot pitävät sisällään opetuksen ominaispiirteet, ydintehtävät ja haasteet. Yhteisopetuksen tasot määrittävät opettajien toimintaa ja sitä, millaiseksi yhteisopetus muodostuu. (Conderman, ym. 2009, 14–16.)

Edellä mainittujen tekijöiden rinnalle Ahtiainen ym. (2011) määrittelevät neljä samansuuntaista toimintaraamia, joissa toistavat Condermanin ym. (2009) esittämien toimintaraamien sisältöjä. Heidän mukaansa yhteisopetus tulisi suunnitella yhdessä ja molempien opettajien tulee tietää roolinsa. Toiseksi opettajien tulisi löytää yhteinen ymmärrys pedagogisista käytänteistä, arvoista ja näkemyksistä. Kolmanneksi opettajien tulisi rakentaa keskinäinen luottamus ja sopia toimintatavoista konfliktitilanteen sattuessa. Neljäs yhteisopetuksen onnistumisen kannalta tärkeä tekijä on luokkahuoneen käytänteistä sopiminen ja yhteisten pelisääntöjen luominen. (Ahtiainen ym. 2011, 20.)

Yhteisopetusluokan opettajien välisen vuorovaikutuksen tulee olla toimivaa (Keefe, Moore & Duff 2004, 38; Mastropieri ym. 2005, 268; Pratt 2014, 8). Conderman ja kumppanit (2009, 4) sekä Kohler-Evans (2006, 26) vertaavat yhdessä opettavien opettajien suhdetta avioliittoon. Kuten avioliitto, yhteisopetus vaatii toimiakseen kumppanuutta, yhteistyötä, luottamusta ja näiden harjoittelua. Yhteisopettajuuden pääkriteerejä Condermanin ja kumppaneiden (2009, 4) mukaan ovatkin tasa-arvoisuus yhteisopettajien kesken, molemminpuolinen kunnioitus, yhteiset tavoitteet, jaettu vastuu luokan toiminnasta sekä yhteiset jaetut resurssit ja opetusmateriaalit. (Conderman ym. 2009, 4.) Niin ikään opettajien täytyy jakaa ajatus siitä, että heillä molemmilla on erityistaitoja, joita yhteisen opetuksen toteuttamisessa tarvitaan. Näiden erityistaitojen yhdistäminen on yhteisopetuksen yksi keskeisin voimavara, jossa molemmat opettajat jakavat ideoitaan, taitojaan ja osaamisalueitaan yhteiseen opetukseen. (Lakkala 2008, 189.)

Yhteistyön onnistuminen on paljolti riippuvainen siitä, löytääkö työpari yhteisen sävelen ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Yhteisopettajuus haastaa opettajia tekemään kompromisseja ja ottamaan huomioon toisen näkemykset sekä arvioimaan ja perustelemaan omia näkemyksiään. (Lakkala 2008, 189.) Opettajien kollegiaalisen suhteen laatu ja henkilökemiat vaikuttavat merkittävästi yhdessä työskentelyyn. Yhteisopettajien työskentelyn kannalta on tärkeää, että heidän keskinäinen suhteensa on toimiva ja vuorovaikutteinen. Heillä tulee myös olla vahva luottamus toisiinsa. Kaikki yhteisopettajat ovat vastuussa oppituntien suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. (Lakkala 2008, 186.) Saarenkedon (2016, 38) mukaan yhdessä opettaminen onnistuu kun yhteisopettajilla on yhteistyön aloituksessa tarpeeksi yhtenevä näkemys ja halu muovata käsityksiään jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Onkin tutkittu, että persoonallisuutta tärkeämpänä nähdään yhteisopettajien samanlaiset käsitykset opettamisesta ja oppimisesta (Carter, Prater, Jackson & Marchant, 2009).

Yhteisopetus vaatii myös hallinnon ja koulun johdon tukea. Hallinnollinen tuki on yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytys (Scruggs ym. 2007). Myönteinen asenne tällaisen opetusmuodon järjestämiseksi kaikilta osapuolilta on tärkeää (Conderman ym. 2009, 16). Koulun hallinnollinen puoli voi vaikuttaa merkittävästi yhteisopetuksen toteuttamiseen ja onnistumiseen. Erityisesti hallinnollista tukea kaivataan opettajien yhteiselle suunnitteluajalle, esimerkiksi lukujärjestyksessä olevan yhteisen suunnittelutunnin avulla. (Scruggs ym. 2007.) Tällaisen opetustavan käyttöönotossa uudeksi työmuodoksi myös koulun on otettava huomioon mahdollinen perehdytyksen, koulutuksen tai konsultaation tarve (Cook & Friend, 1995). Yhteisopetuksen aloittaminen koululla ei sinänsä edellytä opettajilta eri-

tyistä kouluttautumista mutta lyhyt koulutus asiaan voi helpottaa aloittamista (Scruggs ym. 2007; Walther-Thomas, Bryant & Land 1996).

2.5 Yhteisopetuksen toteutusmallit

Yhteisopetuksen toteutustapoja luokittelemalla voidaan antaa kuvaa opetusmenetelmän moninaisesta luonteesta ja sen mahdollisuuksista (Ahtiainen ym. 2011, 21). Yhteisopetusta voidaan toteuttaa joustavasti usean eri toteutusmallin avulla riippuen luokkakoosta, tilasta ja muista opetukseen liittyvistä seikoista, kuten pedagogisista tavoitteista (Ahtiainen ym. 2011; Cook & Friend 2004, 14). Usein yhteisopetusta toteutetaan toimintamallista riippumatta kahden tai useamman opettajan johdolla yhdelle ryhmälle samassa tilassa (Cook & Friend 2004, 5–6). Yhteisopetuksen toteutusmallia valittaessa on ensisijaisesti otettava huomioon opetustoiminnan tavoite, jonka tulisi aina olla kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttaminen (Thousand ym. 2007, 243; Ahtiainen ym. 2011, 21).

Käytettävän toteutusmallin valinta riippuu myös pitkälti tunnin tavoitteista, opetettavasta sisällöstä, opettajaparista ja opetettavasta luokasta. Myös opettajien persoonalliset piirteet ja mieltymykset voivat vaikuttaa toteutusmallin valintaan. (Ahtiainen ym. 2011, 21.) Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltaessa oleellista on, että toteutusmallista riippumatta, useamman opettajan opetus poikkeaa jollain tapaa sekä määrällisesti että laadullisesti yhden opettajan antamasta opetuksesta. Se, miten yhteisopetusta toteutetaan, tulisi näkyä luokan toiminnassa luovina ryhmittelyinä, opettajien keskinäisenä yhteistyönä ja pedagogisten ammattilaisten potentiaalin hyödyntämisenä. (Ahtiainen ym. 2011, 21–22.) Erilaiset yhteisopetuksen toteutusmallit mahdollistavat oppilaiden joustavan ja tarkoituksenmukaisen ryhmittelyn, jolla taas voidaan ehkäistä ongelmatilanteita luokkahuoneessa (Rytivaara 2011b, 118).

Yhteisopetuksen eri toteutusmalleja on määritelty useissa tutkimuksissa (Baeten & Simons 2014, 93–95; Graziano & Navarrete 2012, 111; Hughes & Murawski 2001, 198–202; Morocco & Aguilar 2002, 316–317; Saloviita 2013, 123; Saloviita & Takala 2010, 390; Takala 2010b, 64). Näissä tutkimuksissa toteutusmalleista voidaan löytää sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Tuoreissa tutkimuksissa käytetyimmät toteutustavat perustuvat Friendin ja Cookin (1996) sekä Moroccon ja Aguilarin (2002) että Thousandin, Villan ja Nevinin (2007) esittämiin toteutusmalleihin. Tutkijoista riippuen yhteisopetusta toteutetaan 4-6

mallin mukaisesti. Olennaista näille kaikille malleille on, että jokainen niistä eroaa yksin opettavan opettajan hyödyntämistä opetusmenetelmistä.

Friendin ja Cookin (1996, 48–50; 2004, 15) määritelmien mukaan toteutusmalleja ovat avustava opetus (*one teach, one assist*), pysäkkiopetus (*station teaching*), rinnakkaisopetus (*parallel teaching*), tiimiopetus (*team teaching*) ja eriytyvä opetus (*alternative teaching*). Näitä toteutusmalleja tarkoituksenmukaisesti hyödyntämällä pyritään takaamaan sekä yleisen opetuksen oppilaiden että erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden yksilöllisempi ja laadukkaampi opetus. Morocco ja Aguilar (2002) esitelevät kuusi erilaista toteutusmallia, jotka vastaavat Friendin ja Cookin esittämiä toteutusmalleja lukuun ottamatta yhtä. Avustavan opetuksen, pysäkkiopetuksen, erityttävän opetuksen sekä rinnakkaisopetuksen ja tiimiopetuksen lisäksi he esittävät myös joustavan ryhmittelyn toteutusmallin muodon (*flexible grouping*).

Thousand ym. (2007) jakavat toteutusmallit neljään eri muotoon; rinnakkaisopetukseen (*parallel teaching*), avustavaan opetukseen (*supportive teaching*), tiimiopetukseen (*team teaching*) ja täydentävään opetukseen (*complementary teaching*). Tutkijat pitävät kaikkia näitä toteutusmalleja yhdenvertaisina, eikä minkään niistä voida katsoa olevan toistaan parempi. Käsittelemme seuraavaksi kaikkia edellä mainittuja toteutusmalleja vielä tarkemmin

Pysäkkiopetus (Station Teaching / Learning Centers) tunnetaan myös nimellä pistetyöskentely ja sitä toteutetaan muodostamalla luokkaan useampia opetuksen teemaan sopivia opetus- ja toimintapisteitä eli pysäkkejä. Yhteisopettajat ohjaavat suunnitellusti näitä pysäkkejä, joita oppilaat kiertävät heterogeenisissä ryhmissä. (Morocco & Aguilar 2002, 317.) Pysäkkityöskentelyn avulla opettajat jakavat oppiaineen pienemmiksi osa-alueiksi ja jakavat eri osa-alueet eri opetus- ja toimintapisteille. Pysäkkiopetus mahdollistaa oppilaiden tukemisen haastavien osa-alueiden kanssa. Jos opetuksessa käytetään hyväksi kiertäviä työasemia, voi kullakin ryhmällä olla erilainen oppimistehtävä (Saloviita 2013, 125). Osa opetuspisteistä voidaan toteuttaa myös itsenäisinä pisteinä, jolloin oppilaat saavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja toiminnastaan. Mallin haasteina voivat ilmetä liian kova melu tai liian korkea aktiivisuustaso. (Cook & Friend 1995, 7.)

Rinnakkaisopetus (Parallel Teaching) on toteutusmalli, joka perustuu opettajien yhdessä suunnittelemaan opetukseen, mutta itse opetustilanne tapahtuu kahden opettajan opettaessa samaa oppiainesisältöä, kunkin oman erikseen sovitun heterogeenisen oppilasryhmän

kanssa. On myös tärkeää, ettei sama opettaja opeta aina samaa oppilasryhmää. Pienemmissä ryhmissä oppilaiden on helpompi osallistua tunnin kulkuun ja saada tukea opettajalta. (Cook & Friend 1995, 9; Cook & Friend 2004, 15, 18; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2007, 243–244.) Rinnakkaisopetuksessa luokka voidaan myös jakaa useampiin yhtä suuriin ryhmiin, joilla kaikilla on yhteinen oppimistavoite. Rinnakkaisopetus ja pysäkkiopetus toimivat tässä tapauksessa lähes samanlaisina yhteisopetuksen toteutusmallina.

Eriytyvä opetus (Alternative Teaching) on Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) ja Friendin ja Cookin (1996, 48–50; 2004, 15) määrittämä toteutusmalli yhteisopetukseen. Tässä opetusmallissa toinen opettaja opettaa enemmistöä oppilaista, kun toinen opettaja samaan tuntuun pohjautuen antaa intensiivisempää opetusta pienemmälle ryhmälle tarpeen mukaan. Ryhmiä voi joustavasti vaihtaa opetuksessa tilanteen tarvitsemalla tavalla. (Morocco & Aguilar 2002, 317.) Tämä opetusmalli mahdollistaa pienryhmätyöskentelyn avulla eriyttämisen sekä ylöspäin että alaspäin, sillä sen avulla voidaan tarkastella opettavaa asiaa tarkemmin, sekä täydentää ja rikastuttaa sitä (Cook & Friend 1995). Toteutusmalli vaatii opettajilta hyvää oppilastuntemusta, hienotunteisuutta ja taitoa jakaa oppilaat heidän tarpeidensa mukaisiin ryhmiin. Ryhmittelyä tulisi kuitenkin vaihtaa leimaantumisen estämiseksi (Cook & Friend 1995, 9–10; Cook & Friend 2004, 15, 20; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2007, 243–244).

Täydentävä opetus (complementary teaching) on Thousandin ym. (2007, 244) esittämä opetusmalli. Tässä opetusmallissa toinen opettaja tehostaa toisen opettajan antamaa opetusta avustamalla oppilaita. Toinen opettaja voi esimerkiksi rikastuttaa toisen opettajan opetusta näyttämällä esimerkkejä, piirtämällä malleja (yms.) tukemaan opetusta tai pelkästään keskittyä seuraamaan yhtä määriteltyä oppilasjoukkoa heitä tukien. Toinen opettaja voi myös keskittyä pelkästään luokan sosiaalisiin tilanteisiin. Tämä mahdollistaa toisen opettajan keskittymisen pelkästään ainesisällön opettamiseen, eikä niinkään pedagogisten mallien miettimiseen. (Thousand ym. 2007, 244.)

Toinen opettaa toinen avustaa (one teach, one assist) on yhteisopetuksen malli, joka sisältää paljon samankaltaisia piirteitä täydentävän opetuksen mallin kanssa ja onkin yksi tehokkain yhteisopetuksen muoto eriyttämisen kannalta. Toisella opettajalla on ohjaava rooli ja hänen tehtävänä on opetuksen eteneminen ja oppilaiden ohjaaminen. Toinen opettajista tukee vetovastuussa olevan työparin toimintaa avustamalla oppilaita. Avustava opettaja

tarjoaa tarvittaessa oppilaille yksilöllistä tukea ja apua, sekä seuraa luokan toimintaa. (Thousand ym. 2007, 243; Morocco & Aguilar 2002, 317.) Tässä opetusmallissa on tärkeää vaihdella opettajien rooleja joustavasti, jotta heidän välinen tasa-arvonsa säilyisi. Roolien tulee olla myös selkeät molemmille opettajille. (Cook & Friend 1995, 8; Cook & Friend 2004, 15, 17; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2007, 243.)

Joustava ryhmittely (Flexible grouping) on toteutusmalli, jossa yhteisopetusta toteutetaan ryhmien joustavalla ja vaihtelevalla muodostamisella opetuksen ja oppilaiden tarpeiden mukaisesti (Morocco & Aguilar 2002, 317). Myös Saloviita (2013,130) puhuu joustavan ryhmittelyn puolesta yhteisopetuksen toteutusmallina, ja pitää sen etuina oppilaiden motivaatiota, sosiaalista tukea, kognitiiviseen tasoon vaikuttamista, aktiivisuutta ja positiivisten tunteiden kirjoa.

Tiimiopetus (Team Teaching) perustuu ajatukseen, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksen yhdessä. Opettajat jakavat ja hyödyntävät omat vahvuusalueensa mukaillen luokan tarpeita (Thousand ym. 2007, 244). Opetus on dialogista ja opettajat opettavat yhdessä koko luokkaa sulavasti opetusvuoroa vaihdellen. Roolien vaihtuminen voi tapahtua hyvin nopeaan tahtiin. Opettajat täydentävät ja tarkentavat toistensa opetusta ja ohjausta. (Saloviita 2013, 124; Morocco & Aguilar 2002, 317.) Tiimiopetus vaatii sitä toteuttavilta opettajilta vahvaa yhteistyötä ja luottamusta. Se onkin toteutusmallina haastava mutta hyvin antoisa, sillä opetusmuotona se tarjoaa paljon sekä opettajille että oppilaille. (Cook & Friend 1995, 10; Cook & Friend 2004, 15, 21; Friend & Cook 1996, 49–50; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2007, 244–245.)

Tiimiopetus on yhteisopetuksen syvimmälle viety toteutusmalli, joka vaatii opettajaparilta sujuvaa yhteistyötä. Toteutusmallina tiimiopetus vastaa mielestämme parhaiten yhteisopetuksen pohjimmaisista ideoista, jossa opettajat ovat tasavertaisesti kumppaneina rakentamassa opetusta hyväksikäyttäen omia vahvuusalueitaan heterogeeniselle oppilasryhmälle. Kaikkia toteutusmalleja vertailemalla voidaan huomata, että tiimiopettamista lukuun ottamatta kaikista muista toteutusmalleista on havaittavissa mahdollinen opettajien roolien epätasainen jakautuminen. Muista toteutusmalleista puhuttaessa voidaankin pohtia, ovatko nämä mallit enemmänkin samaan aikaan opettamista todellisen yhteisopetuksen sijaan. Se, onko opetus yhteisopetusta vai ainoastaan samaan aikaan opettamista, on pitkälti riippuvainen opettajaparista, sillä vaikka toiminta ulospäin vaikuttaisikin samaan aikaan opettamiselta, voi se todellisuudessa perustua hyvinkin tiiviiseen yhteistyöhön ja sanattomaan viestintään

työparin kanssa. Opetuksen lähtökohdista ja toteutustavasta riippuu, onko opetus yhteisopetusta vai pelkästään samaan aikaan opettamista. Se onko opetustoiminta yhteisopetusta, ei riipu toteutusmallien määritelmien asettamista ”rajoista”, vaan nimenomaan opettajien keskinäisestä toiminnasta. Kaikkia näitä toteutusmalleja voidaan kuitenkin joustavasti hyödyntää yhteisopetuksessa, mutta ratkaisevaa on se, miten opettajat toimintaa luokassa toteuttavat ja minkä tasoista heidän yhteistyönsä on.

Tutkijoiden esittämistä toteutusmalleista voidaan siis löytää neljä lähes yhteneväistä toteutusmallia, joita ovat avustava opetus, rinnakkaisopetus, pysäkkiopetus ja tiimiopetus (Friend & Cook 1996; Morocco & Aguilar 2002; Thousand ym. 2007). Nämä yhteisopetusmuodot ovat koottua alla olevaan taulukkoon.

TAULUKKO 1. Toteutusmallit, jotka esiintyvät kaikissa toteutusmallien määritelmässä (Friend & Cook 1996; Morocco & Aguilar 2002; Thousand ym. 2007)

Avustava opetus	Toinen opettaa, toinen avustaa oppilaita. Opettajien toiminta on rinnakkaista.
Rinnakkaisopetus	Oppilaat on jaettu erillisiin ryhmiin, joita opettajat opettavat erikseen samanaikaisesti.
Pysäkkiopetus	Opetettava aines sisältö on jaettu opettajien ohjaamille työpisteille, joita oppilaat kiertävät.
Tiimiopetus	Opettajat opettavat koko ryhmää yhdessä, jatkuvassa vuorovaikutuksessa, rooleja joustavasti vaihdellen.

2.6 Edut ja haasteet opettajien näkökulmasta

Edut. Yhteisopetus koetaan toimivaksi työtavaksi sekä yleis- että erityisopetuksessa. (Austin 2001, 248; Martin & Williams 2012, 11; Walther-Thomas 1997, 401–402.) Yhteisopetus kehittää kouluyhteisöä ja se onkin yksi keskeinen keino yhteisöllisen koulukulttuurin rakentamiseen, jossa kaikki oppilaat nähdään koko koulun henkilökunnan yhteisinä oppilaina. Yhteisopettajat näyttävät esimerkillään mallia rakentavasti tehdystä yhteistyöstä oppilaille ja muulle kouluyhteisölle. Yhteisopetuksen yhtenä etuna on, että se ”tuo mukanaan yhtenäisyyttä, yhteistä linjaa ja yhteisöllisyyttä”, jota vaaditaan inklusiivisen koulun toimimiseen. (Ahtiainen ym. 2011, 55–57)

Yhteisopetuksen on todettu tuovan etuja opettajien lisäksi myös oppilaille. Yhteisopetuksen etuja ovat mm. toisen opettajan tuoma tuki, ammatillinen kasvu, ja lisääntynyt oppilaiden saama aika opettajilta (Austin 2001, 248; Martin & Williams 2012, 11; Owen 2015, 63; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Walther–Thomas 1997, 401–402). Yhteisopetus tarjoaa luokalle useamman aikuisen läsnäolon, mikä taas tarkoittaa sitä, että opettajilla on enemmän aikaa oppilaille (Villa ym. 2008, 28) ja opettajien on helpompi säilyttää työrauha oppitunneilla (Ahtiainen ym. 2011, 37; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382–383). Tutkimuksen mukaan yhteisopetus tarjoaa opettajille myös mahdollisuuden havainnoida ja arvioida yksittäisten oppilaiden taitoja paremmin kuin yksin opetettaessa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Tiimityöskentelyn kautta yhteisopettajien on helpompaa luoda oppilaille yhteisöllinen ja positiivinen oppimisympäristö, minkä on tutkimusten mukaan havaittu parantavan myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja koulun ilmapiiriä (Villa, Thousand & Nevin 2008, 16). Myös opettajien on yleisesti todettu olevan tyytyväisiä yhteisopetukseen, mikä taas heijastuu luokan ilmapiiriin (Rytivaara 2012a, 186).

Monien tutkimusten mukaan yhteisopetuksesta hyötyvät erityisesti opettajat. Erityisesti työn jakaminen, toisen opettajan avulla mahdollistuva ammatillinen kasvu, toiselta opettajalta saatava tuki ja mielipide ovat yhteisopetuksen etuja. (Austin 2001, 250; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens 2009, 290–291; Kohler-Evans 2006, 262; Owen 2015, 63; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Thousand ym. 2007, 242; Walther-Thomas 1997, 401–402). Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012, 382) mukaan opettajat ovat kokeneet opetuksen laadun parantuneen, koska molempien opettajien resurssit ovat tehokkaasti käytössä ja tunnit ovat hyvin suunniteltuja (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382). Työn jakaminen, yhdessä ideoiminen ja suunnittelu ovat yhteisopetuksen etuja sitä toteuttaville opettajille. Yhteisopetuksen avulla työtehtävät voidaan jakaa, ja opettajien on mahdollista keskittyä yhteen asiaan kerrallaan. (Rytivaara 2012a, 189.) Opettajien erillaisuus täydentää työskentelyä ja tekee työnteosta hauskeempaa (Thousand ym. 2007, 16).

Tutkimuksien mukaan työparilta saatu tuki edistää arjessa jaksamista, antaa voimavaroja ja parantaa työmotivaatiota (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Murto ym. 2001, 112; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30). Toisen aikuisen kanssa keskustelu sekä toteutettu työn suunnittelu ja jakaminen lisäävät työmotivaatiota. Työt voidaan jakaa opettajien kesken niin, että niiden tekemisessä hyödynnetään yhteisopettajien osaamista ja kiinnostusta. Näin työtaakka kevenee ja työn kuormittavuus vähenee. (Baeten & Simons 2014, 99–100; Egodawatte, McDougall & Stoilescu 2011, 198

Villa ym. 2008, 16.) Tällaisen yhteistoiminnan on todettu myös edistävän työssä jaksamista ja työiihtyvyyttä (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Villa ym. 2008, 6). Työparin kanssa keskusteleminen vaikeista asioista, kuten epävarmuudesta, riittämättömyyden tunteesta ja epäonnistumisista auttaa jaksamaan ja työasiat on helpompi jättää kouluun (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30).

Yhteisopetuksen on todettu olevan yhteydessä ammatilliseen kasvuun. Yhteisopetuksessa ammatillinen kasvu ja kehitys tapahtuvat vertaisoppimisena ja -reflektioimisena yhdessä opettajaparin kanssa (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004 III, 7). Rytivaaran (2012b, 106) mukaan opettajapari pystyy me-hengen ansiosta rakentamaan tietoa paremmin uudella tavalla ja näin heille kehittyy myös yhteinen muisti ja tietämys. Tuntien yhteinen ideointi ja pedagogisten käytänteiden suunnittelu auttavat opettajia kehittymään työssään (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 173). Myös toisen kollegan seuraaminen työssään auttaa kehittämään opettajan omaa ammatillista kasvuaan (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Villa ym. 2008, 6). Yhteisopettajuus onkin toiminut uusien opettajien kohdalla kannustimena kokeilemaan uusia ja haastavia opetustapoja, sillä mentori-opettajan tuella on voitu jakaa riskit ja vastuu (Gardiner & Weisling 2015, 8).

Keskinäisen luottamuksen avulla yhteisopetus voi parhaimmillaan luoda opettajille avoimen ja turvallisen työskentelyilmapiirin, jossa molemmat opettajat uskaltavat kokeilla uusia asioita ja tehdä innovatiivisempia ratkaisuja (Ahtiainen ym. 2011, 60). Työparin kanssa työskentely kehittää ammatillisen kasvun myötä myös innovatiivisuutta ja uskallusta ja innostusta kokeilla uusia ja erilaisia käytänteitä (Rimpiläinen & Bruun 2007, 30). Oman minuuden kasvu on ammatillisen kasvun lisäksi yksi yhteisopetuksen myötä ilmaantuvista eduista opettajille (Baeten & Simons 2014, 100).

Haasteet. Yhteisopetuksen toteuttamiseen liittyy myös haasteita (Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384; Walther–Thomas 1997, 402–405). Kuten yhteisopetuksen edut, samoin myös haasteet ovat monesti riippuvaisia kontekstista ja monista muuttuvista tekijöistä. Oleellisinta yhteisopetuksen haasteiden välttämiseksi on, että opettajat ovat halukkaita luomaan yhdessä toimivaa oppimisympäristöä (Park 2014, 43).

Opettajan roolin muutos vähemmän itsenäiseksi tuo ensimmäisen haasteen yhteisopetukselle. Yhden opettajan luokan mallista siirtyminen kahden opettajan jakamaksi luokaksi vaatii asenteiden muutosta, sillä varsinkin yleisopetuksen opettajat ovat tottuneet työskentelemään itsenäisesti. Työn ja luokan jakaminen toisen opettajan kanssa voi herättää joissakin opettajissa ristiriitaisia tunteita (Rice & Zigmond 2000, 22; Rivera, McMahon & Keys 2014, 82; Saloviita & Takala 2010, 394–395). Opettajaparin molempien osapuolien tulisi olla valmiita jakamaan opetuksellinen autonomia yhteistyössä työparinsa kanssa. Tämä kuitenkin vaatii jakamisen taitoa, valmiutta luopua ja joustaa omista näkemyksistään. (Conderman ym. 2009, 5–7.) Yksi yhteisopetuksen tärkeimmistä tekijöistä on sopivan yhteisopettajaparin löytäminen, mikä ei ole aina helppoa (Saloviita & Takala 2010, 394). Kahden erilaisen ammattilaisen yhdistäminen työpariksi vaatii molemmilta osapuolilta joustavuutta ja asioiden jakamista. Väärinkäsitysten ehkäisemiseksi ja yhteisopetuksen edistämiseksi, – niin omien kuin työparin – vahvuuksien, heikkouksien ja tarpeiden tiedostaminen on välttämätöntä. (Conderman ym. 2009, 10.)

Kuten aiemmin teoriassa on jo todettu, yhteisopettajaparin erilaisuus on rikkaus, mutta se voi näyttäytyä myös haasteena. Opettajaparin sisältötiedot voivat olla hyvinkin poikkeavia. Kummallakin opettajalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, lahjakkuutensa ja mukavuusalueensa. Näitä taipumuksia tulisi ennen kaikkea käyttää hyödyksi opetuksessa ja ammattitaitojen kehittämisessä. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että yhteisopettajien erilaiset opetusfilosofiat, opetustyyli ja persoonat voivat tuoda haasteita yhteisopetukseen. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10, 14.) Erilaisia opetustyyliä ei kuitenkaan pidä nähdä esteenä toimivalle yhteisopetukselle (Graziano & Navarette 2012, 115). Näiden erilaisuuksien yhteensovittamiseksi yhteisopettajilta vaaditaan toimivaa suhdetta, rehellisyyttä, empatiaa, avointa kommunikaatiota ja kärsivällisyyttä (Conderman ym. 2009, 9). Kompromissien tekeminen molemmiin puolin on tärkeää. Yhteisopetus vaatii rohkeutta muuttua ja pohtia omaa toimintaansa rehellisesti (Tähtinen 2016, 44).

Yhteisopetuksen suunnittelu on tärkeää ja sen laadun tulee olla hyvä, jotta yhteisopetus olisi sujuvaa (Takala 2010b, 63). Yksi yhteisopetuksen suurimmista haasteista on tutkimusten mukaan suunnitteluajan vähyys (Austin 2001, 250; Friend 2007, 50; Gürgür & Uzuner 2010, 317–318; Hang & Rabren 2009, 266; Saloviita & Takala 2010, 394; Shin, Lee & McKenna 2016, 9; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384; Trent ym. 2003, 213; Walther–Thomas 1997, 402; Weiss & Lloyd 2002, 67). Yhteisopetuksen suunnittelun koetaan kuitenkin olevan yksi tärkeimmistä asioista

yhteisopetuksen toteuttamisessa (Austin 2001, 250; Keefe & Moore 2004, 82; Kohler-Evans 2006, 261; Murray 2004, 47–48; Saloviita & Takala 2010, 394), minkä vuoksi suunnitteluajan vähyys voi koitua suureksi esteeksi yhteisopetuksen toteuttamiselle. Suunnitteluajan puute tekee yhteisestä suunnittelusta usein katkonaista ja epävirallista (Strogilos & Tragoulia 2013, 86). Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) mukaan suunnitteluajan vähyys on suurin yhteisopetusta estävä tekijä.

Heikosta suunnittelusta johtuen voi yhteisopettajien välille muodostua epäselvyyksiä heidän rooleistaan ja vastuu-alueistaan (Cook & Friend 1995, 13; Hang & Rabren 2009, 267; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383). Ongelmaksi voivat myös nousta kommunikation puute ja puutteelliset tiedot toimivista yhteisopetusmalleista (Gürgür & Uzener 2010, 320; Saloviita & Takala 2010, 394; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383–384). Opettajien erilaiset käsitykset vastuun jakautumisesta opettajaparin kesken voi hankaloittaa heidän työtään (Stefanidis & Strogilos 2015, 407). Tällaisia ongelmia esiintyy herkästi erityisesti silloin, kun toinen opettajaparista on harjoittelija tai uusi opettaja (Shin, Lee & McKenna 2016, 9). Vaikka yhteisopetusta pidetään rakentavana keinona kehittää uusia opettajia, voivat yhteisopetusparin epätasaiset rooli- jaot vaikeuttaa uuden opettajan itsenäistä toimintaa (Gardiner & Weisling 2015, 8).

Koulujen rehtorit ovat merkittävässä asemassa yhteisopetuksen järjestämisen kannalta. Rehtorin ja muun hallinnollisen tuen puute ovat haasteita yhteisopetukselle. (Austin 2001, 252; Hamilton-Jones & Vail 2013, 7-8; Saloviita & Takala 2010, 394; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Walther-Thomas 1997, 404–405.) Yhteisopetuksen haasteet voivat johtua myös koulun ulkopuolisista tekijöistä. Yhtenä haasteena on koettu olevan yhteisopetuksen toimintaa säätelevän opetussuunnitelman puuttuminen. (Thousand ym. 2007, 35–47) Yksi merkittävä haaste on, ettei yhteisopetukseen anneta tarvittavaa koulutusta opettajankoulutuslaitoksissa. (Nevin, Thousand & Villa 2009, 573). Opettajat itse kokevat, että he eivät ole saaneet tarvittavaa määrää koulutusta yhteisopetukseen (Nichols, Dowdy & Nichols 2010, 650–651). Tiedon puute yhteisopetuksesta voi olla estävänä tekijänä yhteisopetuksen toteutukseen. Opettajilla ei ole tarvittavia tietoja työmuodosta, mikä vaikuttaa negatiivisesti päätökseen ryhtyä yhteisopetukseen (Rice & Zigmund 2001, 23.) Yliopistot ja valtio ovat merkittävässä vastuussa yhteisopetuksen toteuttamisessa. Ilman opettajankoulutuksen kehitystä ja opettajien täydennyskoulutuksia, on yhteisopetusta haastavaa toteuttaa. Opetuksen järjestämistä tukevat tahot ovat vastuussa taloudellisesti ja rakenteellisesti yhteisopetuksen toteuttamisesta. (Thousand ym. 2007, 246.)

3 OPPILAS YHTEISOPETUKSESSA

Koulutodellisuus rakentuu sen pohjalta, millaisia merkityksiä siinä toimivat henkilöt sille antavat. Todellisuus rakentuu toimijan tulkinnan ja ymmärryksen kautta (Alasuutari 2011, 63). Sekä oppilaat että opettajat tuovat koululuokkaan omat käsityksensä ja odotuksensa oppimisesta ja koulussa toimimisesta. Nämä odotukset ja toimintatavat eivät aina kohtaa oppilaiden ja opettajien välillä. Hargreaves ja Shirley (2009, 37–38) ovat esittäneet huolensa opettajien tavasta palkita oppilaita, joiden toiminta muistuttaa heidän omaa toimintaansa. Opettajilta kuitenkin tarvitaan rikkaita näkemyksiä koulussa toimimisen suhteen, jotta oppilaat saisivat oppijoina parhaimpansa esiin. Näitä näkemyksiä voidaan rikastuttaa tuomalla luokkaan useampi opettaja.

Oppilaan rooli koulussa on murroksessa. Kouluissa keskiössä ollut opettaminen tulisi vaihtaa oppimiseen. Oppilasta tulisi ohjata ja aktivoita löytämään oma tapansa toimia ja oppia. Oppilaan luontaiseen kehitys- ja kasvuhaluun tulisi luottaa tarjoten tähän mahdollisimman suotuisat ja innostavat puitteet. (Deci & Vansteenkiste 2004.) Tämä vaatii opettajalta huomion siirtämisen siitä, mitä opetetaan, siihen miten opetetaan ja millainen opettaja on opettaessaan. Merkitykselliseksi tulevat myös oppilaiden omien toiveiden ja pyrkimysten huomioiminen oppimisen mielekkyyden nostamiseksi. Yhteisopetuksen toteuttaminen nostaa pinnalle nimenomaan tarpeen käsitellä sitä, miten yhdessä opetetaan. Näin yhteisopetuksen avulla on mahdollista keskittää toiminta myös oppimista korostavaksi. Tässä pääluvussa käsittelemme oppilaan näkökulmalle olennaisia yhteisopetukseen liittyviä tekijöitä.

3.1 Oppilas, inklusio ja erilaisuus

Länsimainen tavoite toteuttaa tasa-arvoa kaikilla elämän osa-alueilla on saanut inklusiivisen ajattelun pinnalle koulumaailmassa. Suomessa inklusio on kehityssuunta, jota kohti perusopetuksessa aktiivisesti pyritään. Vuonna 2014 voimaan tullut uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa tavoitetta inklusiivisesta koulu yhteisöstä. Inklusiivisuudella tarkoitetaan koulumaailmassa etenkin sitä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pitäisi saada olla osallisena yleisessä opetuksessa. Kouluista tulisi pyrkiä poistamaan esteet ja rajoitteet, jotka työntävät erityisen tuen oppilaat omiin erillisiin ryhmiin ja jopa erillisiin laitoksiin, ja sitä kautta ehkäistä syrjimistä ja syrjäytymistä. (Murto ym. 2001, 16.)

Inklusioon pyrkimisessä on kyse ennen kaikkea tasa-arvosta, asenteista, oikeudenmukaisuudesta – ei siis pelkästään fyysisistä rajoituksista. Täydellisen inklusion toteutuminen kouluissa ei käytännössä ole mahdollista, mutta se kuinka lähelle ideaalia päästään on paljolti kiinni muun muassa kasvatustieteen ammattilaisten koulutukseen käytettävistä resursseista sekä yhteiskunnan halukkuudesta koulutuksen ja sen tukipalveluiden muuttamiseen (Rice & Zigmond 2000, 191). Inklusion tarkoituksena on luoda yhteinen koulu, jossa kaikki oppilaat saavat alusta alkaen käydä yleisopetuksessa (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 85).

Tavoite inklusioista haastaa koulut pohtimaan ja muokkaamaan pedagogiikkaansa, rakenteitaan, tukimuotojaan ja ryhmäjakojaan (Farrel 2012, 9). Ennen kaikkea inklusion laajentuminen vaatii siis kouluja hyväksymään entistä heterogeenisemmän oppilasmateriaalin. Inklusioon tähtäävä oppimiskulttuurin muutos vaatii opetuskulttuurin muutosta, minkä vaatimuksena taas on opettajuuden kehittyminen. Jotta opettajien taidot riittävät erilaisuuden kohtaamiseen, vaaditaan erilaisia yhteistyömalleja, joita on jatkuvasti kehitettävä. (Saarenketo 2016, 315.)

Kaikkien oppilaiden inklusiota voidaan tukea erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä. Näin luokkaan saadaan erilaisia näkökulmia, jotka rikastuttavat toimintaa. Tällä varmistetaan eriyttäminen. (Beninghof 2012, 143–144.) Tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät opettajien mukaan yhteisopetuksesta, sillä yksittäiselle oppilaalle jää enemmän aikaa. Varhainen puuttuminen oppilaiden ongelmiin myös helpottuu, kun luokassa on kaksi opettajaa tarkkailemassa oppilaiden oppimista. Oppilaan ei tarvitse poistua luokasta saadakseen erityistä tai tehostettua tukea, vaan hän voi saada sitä omassa ryhmässä molemmilta tai toiselta opettajalta. Näin oppilas ei syrjäydy ryhmästään, eikä oppilasta rangaista yksilöllisen tuen tarpeesta. (Ahtiainen ym. 2011, 37.) Oppilaiden mahdollisuus tasa-arvoiseen oppimiseen menee Suomessa monesti yhtäläisen osallistumisen takaamisen edelle (Naukarinen 2010). Saarenketo tuokin esille tarpeen oppilaan osallistumisen arvostuksen kasvattamiseen. Yhteisopetuksen avulla voidaan tukea niin oppimista kuin osallistumistakin (Saarenketo 2016, 315).

Inklusiivisen ajatuksen toteuttamiseksi vuonna 2011 astui voimaan Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehty muutos, joka koskee erityisopetusta ja oppilaalle annettavaa tukea. ”Lakimuutosten tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen

yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Tavoitteena oli myös muuttaa tuen tarjontaan liittyvää prosessia ja tehdä siitä läpinäkyvämpi” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 4). Lakimuutoksen myötä oppilaalle annetaan tukea kolmiportaisesti. Kokemuksia moniportaisesta tuesta on saatu muualta maailmalta (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hilasvuori 2013). Mallin käyttöönoton syyt liittyvät Suomessakin kustannuksiin, sillä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaessa nousee tarve myös erityisopetukselle, joka on yleisopetusta kalliimpaa (Fuchs & Fuchs 2006, 96).

3.2 Yhteisopetus ja kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tukimalli on tämän päivän koulussa merkittävä rakenne. Vuoden 2011 alusta voimaan tullut tukimalli velvoittaa kouluja järjestämään toimintaansa ja oppilaille annettavaa tukea kolmella eri tasolla: yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tuen tasolla. Lähtökohtana on löytää oppilaan ja oppilasryhmän vahvuudet ja kehittämistarpeet, jotta yksilön ja ryhmän tarpeisiin voitaisiin vastata parhaalla mahdollisella tavalla. Tukijärjestelmän avulla oppilaille pyritään saamaan tuki riittävän varhaisessa vaiheessa, tarvittavalla intensiteetillä ja sopivalla tavalla. Tukijärjestelmän avulla erityisen tuen tarvetta pyritään myös arvioimaan ja dokumentoimaan systemaattisesti. Näiden toimien tarkoitus on täyttää seuraava periaate: ”Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa”. (Opetushallitus 2010, 10–12.)

Kolmiportaisen tuen mallissa oppilas siirtyy tuen muodosta toiselle sen mukaan, mitkä hänen tarpeensa ovat. Tuen muodoista yleinen tuki ottaa huomioon jokaisen oppilaan erityisyyden ja tuen tarpeen. Jokaisella oppilaalla on oikeus ohjaukseen ja tukeen koulunkäynnissään. Yleiseen tukeen nähdään kuuluvan koulujen toimintatavat ja –kulttuurin. Yleistä tukea voidaan toteuttaa esimerkiksi eriyttämällä, tukiopetuksella, opettajien yhteistyöllä, ohjauksella ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Tarvittaessa voidaan myös käyttää oppimissuunnitelmaa, jonka avulla esimerkiksi pystytään syventämään ja laajentamaan edistyneemmän oppilaan opiskelua. (Opetushallitus 2014, 62–63.)

Tehostettua tukea täytyy tarjota oppilaalle silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tehostetun tuen aloittamiseksi tarvitaan oppilaan henkilökohtainen pedagoginen arvio, jossa kerrotaan millaisia yleisen tuen tukimuotoja oppilaan kanssa on jo käytetty ja miksi tehostettuun tukeen siirtymistä pidetään tarpeellisenä. Tehostettu tuki on yleistä tukea säännöllisempää, vah-

vempaa ja intensiivisempää. Tehostetun tuen vaiheessa oppiaineiden oppimääriä ei voida yksilöllistää. Etenkin koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, osa-aikaiseen erityisopetukseen, henkilökohtaiseen ohjaukseen ja joustavien opetusryhmien käyttöön on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Opetushallitus 2010, 13–14.) Tehostetun tuen avulla tukea tarvitsevat oppilaat saadaan helpommin pidettyä yleisen opetuksen luokissa, sillä sen avulla vähennetään erityisen tuen päätöksiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 25).

Jos muut tukitoimet eivät riitä, voi oppilas erillisellä päätöksellä siirtyä erityisen tuen piiriin. Ainoastaan erityisen tuen vaiheessa oppilas voidaan siirtää tarvittaessa luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Myös oppimäärän yksilöllistäminen vaatii erityisen tuen päätöstä. Erityisen tuen päätöstä edeltää aina pedagoginen selvitys oppilaasta. Selvitys sisältää tiedot oppilaan oppimisen etenemisestä, jo saaduista tukimuodoista, kokonaistilanteesta sekä arvioon tarvittavista erityisen tuen tukimuodoista. Päätös erityistuesta ei tarkoita siirtymistä täysivaltaiseen erityisopetukseen, vaan tukea annetaan ja sen määrää säädellään joustavasti oppilaan tarpeiden mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 65–69.)

Yhteisopetusta pidetään etenkin tehostetun tuen muotona. Se mainitaan jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010) yhdeksi tavaksi toteuttaa tehostettua tukea. Ennen uuden erityisopetuksen tukirakenteen voimaantuloa, tukijärjestelmä oli kaksiportainen. Vuonna 2010 siihen lisättiin tehostettu tuki, jonka myötä yhteisopetus on alkanut entistä enemmän kiinnostaa kouluja ja opettajia. Yhteisopetuksen mainitseminen tukitoimeksi on tärkeää, sillä Thousand ym. (2007) ovat todenneet kansainvälisten tutkimusten osoittavan, että yhteisopetuksen leviämisen ongelmana on se, ettei sitä tukevaa opetussuunnitelmaa yleensä ole.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu opettajien välistä yhteistyötä selvästi enemmän esimerkiksi vastuullisuus, yksilön vapauksien ja oikeuksien kunnioittaminen ja yhteisöllisyyden edistäminen. Yhteisopetus mainitaankin perusteissa vain puhuttaessa osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisen muodoista. Vuoden 2010 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja lisäyksissä sen sijaan opettajien välistä yhteistyötä pidetään jo paljon merkityksellisempänä tekijänä. Opettajien välinen yhteistyö mainitaan siinä tärkeäksi osaksi tuen tarpeen havaitsemista ja tuen tarpeen suunnittelua ja toteutusta (Opetushallitus 2010, 11). Myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajien välisen yhteistyön tärkeydestä mainitaan esimerkiksi tuen tarpeen havaitsemisvaiheessa. Samassa suunnitelmassa yhteisopetus on

mukana kaikilla tuen portailla. Koska painotus oppilaan tuessa on nyt ongelmien ehkäisyssä ja aikaisessa havaitsemisessa, luokanopettaja-luokanopettaja-parina työskentelyllä voi olla paljon annettavaa opetustoiminnalle.

Opetushallituksen järjestämän ja vuonna 2008 alkaneen kansallisen tehostetun- ja erityisen tuen kehittämistoiminnan eli Kelpo-hankkeen tarkoitus on vakiinnuttaa kolmiportaisen tukimallin rakenteet koulujärjestelmään kuntatasolla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10). Kelpo-hankkeen avulla on kerätty tietoa esi- ja perusopetuksen hyvistä ja laadukkaista toiminta- ja työskentelytavoista, joista yksi on yhteisopetus. Yhteisopetuksen osalta järjestettiin pilottihanke, jonka tarkoitus oli ymmärtää pilottikoulujen kehitteillä olevaa yhteisopetusta. Tutkimuksen tulokset kertovat koulujen kehittäneen yhteisopetustoimintaa innokkaasti ja nähneen sen pääasiassa positiivisena asiana etenkin yhteisöllisyyden ja yhteisvastuullisuuden kehittämisessä. Opettajat ja rehtorit myös totesivat yhteisopetuksen avulla voitavan paremmin toteuttaa oppilaiden tarvitsemaa yleistä tukea, tehostettua tukea ja erityistä tukea. (Ahtiainen ym. 2011.)

3.3 Oppilas ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö

Oppimisympäristöä voidaan kuvata esimerkiksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden avulla (Opetushallitus 2004, 18). Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) kuvataan: ”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.”. Oppimisympäristön tulee olla sellainen, joka tukee niin yksilön kuin yhteisönkin kasvua. Oppimisympäristön tulee olla virikkeellinen, turvallinen ja sen tulee herättää oppilaan motivaatiota ja uteliaisuutta. (Opetushallitus 2014, 27–29.)

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluu itse koulurakennuksen tilojen ja opetusmateriaalien ja -välineiden lisäksi koulun ulkopuolinen ympäristö ja luonto (Opetushallitus 2014). Vastavuoroinen, yhdessä oppiminen etenkin yhteisopetusluokassa asettaa vaatimuksia fyysiselle oppimisympäristölle. Yhteisopetusluokilla oppilaita saattaa olla tuplaten normaaliin luokkaan verrattuna, jolloin ongelmaksi voi muodostua esimerkiksi ahtaus. Kuuskorven (2012) mukaan uusia oppimisympäristöjä suunniteltaessa tulisikin ottaa huomioon etenkin soveltuvuus ja muunneltavuus erilaisten ryhmien työskentelyyn. Kuuskorven tutkimuksen mukaan käyttäjät haluavat oppimisympäristöltä toiminnallisuutta, sosiaalisuutta ja monimuotoisuutta. Tutkimuksen mukaan oppimisympäristöjä haluttaisiin kehittää myös sellai-

siksi, että ne vastaisivat paremmin muun muassa yhteisopetuksen tarpeisiin. (Kuuskorpi 2012, 4).

Psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuus muodostuu pääosin oppilaiden kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen pohjalta (Opetushallitus 2004, 18). Jotta oppiminen mahdollistuisi ja olisi mahdollisimman tehokasta, tarvitaan oppimista tukeva ympäristö. Turvallisessa oppimisympäristössä oppilaat uskaltavat ottaa riskejä ja kyseenalaistaa itsensä ja muiden ajattelua. (Rauste-von Wright ym. 2003, 21.) Yhteisopetuksen avulla oppimisympäristöä voidaan muokata tällaiseksi oppimista kannustavaksi; sellaiseksi, jossa kaikkien yksilölliset oppimistarpeet pystytään huomioimaan (Ahtianen ym. 2011, 63).

Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus tavoitetaan kun lisätään aiempiin ulottuvuuksiin koulussa tapahtuva vuorovaikutus ja ihmissuhteet. Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluvat oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, mutta myös opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutustilanteet. (Opetushallitus 2004, 18.) Koulun vuorovaikutussuhteisiin kuuluvat lisäksi oppilaiden ja opettajien suhde työtapoihin, opetusmenetelmiin ja oppisisältöihin (Brunell & Kupari 1993, 1). Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät niin vuorovaikutusta, osallistumista kuin yhteisöllistä tiedon rakentumista. Hyvä oppimisympäristö myös mahdollistaa aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolelle. (Opetushallitus 2014, 29.) Yhteisopetusluokka tarjoaa hauskan, luovuutta arvostavan ja positiivisen oppimisympäristön, joka muun muassa ehkäisee syrjäytymistä (Villa, Thousand & Nevin 2008, 17–18).

3.4 Oppilas ja ryhmäkoko

Perusopetuslaki ei vielä tarkasti määrittele yleisopetuksessa opetusryhmän kokoa. Ryhmäkoko on kuitenkin aina sidoksissa opetuksen laatuun ja opettajan oppilaalle antamaan huomioon. Suomessa perusopetuksen alakouluissa opetusryhmien keskimääräiset koot olivat vuonna 2014 keskimäärin 19 oppilasta (OECD 2016, 394). Esiopetuksen osalta luku oli 14,7 (Oukarim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015, 55). Oppilaan ja opettajien suhdeluku oli puolestaan 13 (OECD 2016, 403). Kansallisella tasolla opetusryhmäkoon vaikutusta oppimistuloksiin on tutkittu varsin vähän, mutta kansainvälistä tutkimusaineistoa löytyy runsaasti. Opetusryhmäkoon vaikutusta oppimiseen on kuitenkin haastava todentaa muun muassa siksi, että nykyinen opetus mahdollistaa oppimisryhmien koon muuttumisen jopa useita kertoja päivässä. Opetusryhmäkoko on vain yksi oppimiseen vaikuttava tekijä

ja sen suoraa yhteyttä oppimiseen tutkittaessa nousee esiin tekijöitä, joita ei voida sivuuttaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 32.)

Opetusryhmän koko vaikuttaa siis vaihtelevasti luokan toimintaan kontekstista riippuen. Tutkimukset, joissa opetusryhmän kokoa käsitellään, tarkoitetaan luokkakooilla sitä, kuinka monta oppilasta luokassa on opettajan vastuulla. Yhteisopetuksesta saatavaa hyötyä suhteessa luokkakokoon pohdittaessa opettajat ovat esittäneet eriäviä mielipiteitä. Kaksi opettajaa ja iso ryhmäkoko –yhdistelmän ei koettu tuovan sen enempää hyötyä kuin, jos yhdistelmänä olisi ollut yksi opettaja ja pieni ryhmäkoko. Toisen näkemyksen mukaan kaksi opettajaa tuo suuremkin luokkaan lisäarvoa, kun opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia näkemyksiä ja roolituksia. Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehityksen myös todettiin näkyvän paremmin työskenneltäessä osanan suurta ryhmää. (Ahtiainen ym. 2011, 38–39.)

Yhteisopetuksessa suuresta luokkakooosta saattaa ajan myötä muodostua ongelma. Pelkona on resurssien riittämättömyys yhteisopetuksen toteuttamiseen laadukkaasti. Luokkakoko on yhteisopetuksen ikuinen ongelma, joka on aina huomioitava mutta, joka ei sinällään kuitenkaan estä yhteisopetuksen toteuttamista. Ryhmäkoon kasvaessa yhteisopetusluokassa kohtuuttomaksi, työrauhaongelmat saattavat nousta ylitsepääsemättömiksi, vaikkakin kahden opettajan on myös nimenomaan koettu rauhoittavan suurtakin luokkaa. (Ahtiainen ym. 2011, 44–50.)

3.5 Edut ja haasteet oppilaan näkökulmasta

Tähän kappaleeseen olemme keränneet aiempia tutkimustuloksia yhteisopetuksen vaikutuksesta oppilaisiin. Yhteisopetusta on tähän päivään mennessä tutkittu suhteellisen vähän, eikä kovin varmoja tuloksia voida esittää sen vaikuttavuudesta. Tutkimuksissa yhteisopetuksen edut ja haasteet ovat lähinnä opettajien kertomia ja kokemia. Kappaleen loppuun on koottu yhteenvetona taulukko tutkimuksista kerätyistä eduista ja haasteista (TAULUKKO 2).

Edut. Saloviita (2016) toteaa, että yhteisopetuksesta hyötyvät tutkimusten mukaan eniten opettajat ja erityisoppilaat, vaikkakin yleisen opetuksen oppilaisiin kohdistunut vaikutus on todettu positiivissävytteiseksi. Yhteisopetuksesta ei kuitenkaan ole tutkimusten mukaan selvästi haittaa kenellekään ja sen on todettu tuovan monia erilaisia hyötyjä kouluihin. (Saloviita 2016, 161). Monien tutkimusten mukaan yleinen yhteisopetuksen etu oppilaille on,

että yhteisopetuksen ansiosta oppilaat saavat enemmän aikaa ja tukea opettajilta (Austin 2001, 251; Baeten & Simos 2014, 100; Friend ym. 2010, 14–15; Goodnough ym. 2009, 291; Hamilton-Jones & Vail 2013, 6; Hang & Rabren 2009, 266; Saarenketo 2016, 17; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Walther-Thomas 1997, 399–401).

Kelpo-hanke on merkittävä Suomessa tehty, muun muassa yhteisopetusta tutkiva tutkimus, joka toteutettiin Helsingissä keräämällä rehtoreiden ja opettajien mielipiteitä yhteisopetushankkeesta (Ahtiainen ym. 2011). Tutkimuksen mukaan yhteisopetus on keino opettaa lapsia monipuolisemmin, eriyttää helpommin ja huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet paremmin kahden opettajan ansiosta. Suurin osa oppilaista hyötyy yhteisopetuksesta, koska tukea tarvitsevat oppilaat huomataan helpommin ja heille voidaan antaa apua varhaisemmassa vaiheessa. Yksittäinen oppilas saa enemmän henkilökohtaista aikaa opettajan kanssa. Oppilaat myös hyötyvät opettajien erilaisesta osaamisesta, sillä oppimistavoitteet voidaan tavoittaa helpommin ja erityisoppilaiden tarpeet voidaan ottaa helpommin huomioon. Rehtoreiden ja opettajien mielestä hyvin toteutettu yhteisopetus voi parhaimmillaan parantaa oppimistuloksia. Yhteisopetusluokan etuna koettiin myös se, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukea omassa ryhmässään, eivätkä tämän vuoksi syrjäydy ryhmästään. Heterogeenisen ja normaalia suuremman ryhmän kanssa oppilaan sosiaalisten taitojen kehitys näkyi paremmin. Tutkijat myös nostivat yhteisopetuksen eduksi työrauhan, sillä kahden opettajan ansioista yhteisopetusluokan työrauhan ja opiskeluilmapiiriin koettiin parantuvan. Tutkimuksesta selvisi myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta merkittävä asia, sillä oppilaiden kouluviihtyvyyden ja turvallisuuden tunteen koettiin parantuvan sekä psyykkisen hyvinvoinnin kohentuvan. (Ahtiainen ym. 2011, 37–57.)

Tutkijat Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007, 392–416) kokosivat yhteen kansainvälisiä laadullisia tutkimuksia yhteisopetuksesta, joiden mukaan opettajat kertoivat oppilaiden hyötävän opettajien välisestä yhteistyöstä erityisesti sosiaalisella tasolla, sillä myös oppilaiden välinen yhteistyö lisääntyi. Beninghofin (2012) sekä Fattigin ja Taylorin (2008) mukaan yhteisopetus myös kehittää oppilaiden erilaisuudensietoa ja kasvattaa oppilaiden ryhmään kuulumisen tunnetta (Beninghof 2012, 10–13; Fattig & Taylor 2008, 4). Oppilaiden sosiaalisten taitojen on todettu kohentuvan myös muissa tutkimuksissa kahden opettajan antaman yhteistyön esimerkin ansiosta (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Thousand ym. 2007, 241; Walther-Thomas 1997, 400).

Myös Strogilos ja Avramidis (2013, 27–30) tutkivat yhteisopetuksen vaikutuksia oppilaisiin. Heidän mukaansa yhteisopetus vaikutti voimakkaasti oppilaiden osallistumiseen ja vuorovaikutukseen, minkä lisäksi oppilaiden vuorovaikutus opettajan kanssa oli merkittävästi yleisempää, kuin yhden opettajan opetuksessa. Saarenkedon (2016) mukaan opettajien lisääntynyt vuorovaikutus oppilaiden kanssa auttaa enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden toimimista oman ryhmänsä mukana, mikä mahdollistaa taas näiden oppilaiden oppimisen ikätovereiltaan ja sosiaalisten taitojen harjoittelun. (Saarenketo 2016, 38.)

Tutkijat Scruggs ja kumppanit (2007, 392–416) toteavat, että eritoten erityisoppilaat hyötyivät yhteisopetuksesta, sillä he pystyivät ottamaan mallia yleisen opetuksen oppilaista. Oppilaat hyötyivät yhteisopetuksesta myös sen takia, että he saivat enemmän huomiota kahdelta opettajalta. Rean, McLaughlinin ja Walther-Thomasin tutkimuksessa (2001, 203–223) yhteisopetusluokalla olleiden erityisoppilaiden todettiin hyötyvän enemmän yhteisopetuksesta, mitä erityisopetusluokalla olleet erityisoppilaat muutamien osa-alueiden osalta. Samanlaisia tuloksia on saatu myös Tremblayn (2013, 251–258) teettämässä tutkimuksessa, jossa inklusiivisella yhteisopetusluokalla olleet erityisoppilaat edistyivät erityisluokalla olevia erityisoppilaita paremmin etenkin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Hang ja Rabren (2009, 266) taas totesivat tutkimuksessaan yhteisopetuksen vaikuttavan kaikkien oppilaiden koulumenestykseen positiivisesti.

Haasteet. Oppimistuloksien suhdetta yhteisopetukseen on vaikea selvittää. Ahtiainen ja kumppaneiden tutkimuksessa (2011) todettiin, ettei riittävää tutkimusta tai havaintoja oppimistulosten paranemisesta ole, sillä yhteisopetuksen vaikutuksen ja tehokkuuden mittaaminen ei ole yksiselitteistä. Yhteisopetus ei pysty täysin takaamaan oppilaan tuen lisäämistä tai opetuksen laadun parantumista. Vaikkakin yhteisopetuksen koetaan tuovan etuja oppilaille, ei silti voida todeta sen tuovan etuja kaikille oppilaille. Yhteisopetus vaatii tarkoituksenmukaista ja suunniteltua toteuttamista, eikä se aina sovellu kaikkiin tilanteisiin. (Ahtiainen ym. 2011, 47–59.)

Yhdysvaltalaisen Walshin ja Snyderin tutkimuksen (1993, 9) mukaan yhteisopetus ei ole vaikuttanut yhteisopetuksessa olevien oppilaiden arvosanoihin vaikka keskimäärin yhteisopetuksessa olevat oppilaat saivat verrokkiluokkaa vähemmän huonoja arvosanoja. Klingeirin, Vaughnin, Hughesin, Schummin ja Elbaumin, tutkimuksessa (1998, 153–161) erityisesti lahjakkaiden oppilaiden todettiin hyötyvän yhteisopetuksella toteutettavista työmuodoista ja edistyvän opinnoissaan merkittävästi, kun taas keskitason oppilaiden oppimistu-

loksiin yhteisopetuksella ei koettu olevan lainkaan vaikutusta. Niin Rean ja kumppaneiden (2001, 203–223) kuin Tremblayn (2013, 251–258) tutkimukset osoittavat, että kaikissa tapauksissa yhteisopetus ei kuitenkaan aina parantanut oppilaiden oppimistuloksia. Volonino ja Zigmont (2007) toteavat, että nykyiset tutkimustulokset eivät tue yhteisopetuksen tehokkuutta, vaikka tutkijat näkevätkin yhteisopetuksen mahdollisuuden kasvaa yhdeksi parhaista opetuksen toteuttamistavoista. Tutkijoiden mielestä vaikuttaa siltä, että tällä hetkellä yhteisopetus tuo usein luokkaan toisen opettajan ilman merkittävää lisäarvoa. (Volonino ja Zigmont 2007, 297–298.)

Suuri luokkakoko, oppilaan saama tuen vähäisyys sekä uusi opettajien työmuoto ovat nousseet muutamissa tutkimuksissa esille yhteisopetuksen haasteena. Hang ja Rabren (2009, 266) selvittivät tutkimuksessaan, että erityisopettajat kokivat osan yhteisopetuksen oppilaista jäävän ilman riittävää tukea. Tähän liittyen myös Keefen ja Mooren (2004, 82) tutkimustuloksissa kävi ilmi, että yhteisopetuksen yhdeksi merkittäväksi haasteeksi nousi suuri luokkakoko, jonka takia erityisoppilaat saattoivat jäädä vähemmälle huomiolle. Haasteena saattoi Goodnoughin ym. (2009, 293) mukaan myös esiintyä oppilaiden tottumattomuus kahteen tai useampaan opettajaan luokassa. Oppilaat kokivat opettajien mukaan epäselvyyttä siinä, ketä opettajaa kuunnella ja keneen opettajaan keskittyä. Opettajien ristiriitaiset vastaukset tai ohjeistukset hämmensivät ajoittain oppilaita. (Goodnough ym.2009, 293.

TAULUKKO 2. Tutkimuksissa esille nousseita etuja ja haasteita oppilaille

Edut	Haasteet
Huomioiminen (aika ja tuki) Opetuksen eriyttäminen Monipuolinen opetus Sosiaalisten taitojen kehitys Luokan heterogeenisyys Työrauha Sosiaalinen malli opettajilta Kouluviihtyvyys	Opetuksen ja ohjeiden ristiriitaisuus Riittämätön tuki Luokkakoko Tottumattomuus useampaan opettajaan

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tehtävinä on:

- 1) kuvata yhteisopetuksessa olevien neljäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta ja
- 2) rakentaa niiden avulla kuva siitä, mitä etuja ja haasteita yhteisopetukseen oppilaiden näkökulmasta liittyy.

Tämän lisäksi tarkoituksenamme on saattaa oppilaiden käsitykset yhteisopetuksesta vuoropuheluun aiheesta olemassa olevan tutkimustiedon kanssa.

Ajatus tutkimukseemme sai alkunsa talvella 2015 tekemämme yhteisopetusta käsittelevän kandidaatintutkielman pohjalta, jossa totesimme aiheen kaipaavan käsittelyä oppilaiden näkökulmasta. Aloitimme tutkimuksen toteutuksen lokakuussa 2015 perehtymällä olemassa olevaan teoriaan ja tutkimuksiin aiheesta. Tutkimusaineistona käytetyt kirjoitelmat keräsimme tammikuussa 2016. Kirjoitelmat litteroitiin kevään 2016 aikana, jolloin pääsimme myös aloittamaan aineiston analysointia. Tulokset kirjoitettiin ja tutkimus esiteltiin syyskuussa 2016.

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on laadullisesti kuvata oppilaiden näkemyksiä yhteisopetuksesta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja siinä pyritään kuvaamaan tutkittavaa kohdetta kokonaisvaltaisesti todellisissa elämän tilanteissa. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti ja näin paljastaa aineistosta odottamattomia seikkoja. Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti suhteessa kontekstiinsa ja tapahtumien erityispiirteisiin. (Kiviniemi 2010, 68.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja päästä lähelle tutkimuskohdetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164).

Laadullinen tutkimus tunnustaa tutkijan arvolähtökohdat ja niiden vaikutuksen tutkimuskohteen ymmärtämiseen. Tutkijalla on jo käsitys tutkittavasta aiheesta ja muodostunut suhde tutkimuskohteeseen, joten tutkimus ei milloinkaan voi olla täysin objektiivinen. Tutkimustuloksiksi saadaan vain tiettyyn aikaan ja paikkaan rajattuja ehdollisia selityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1996; Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Tutkimuksen tekijän on mahdotonta irrottautua kokonaan tutkittavasta ilmiöstä, sillä tutkija on myös oman kulttuurinsa ja koulutuksensa tuote, jonka vuoksi hänellä on jo muodostuneita käsityksiä (Alasuu-tari 2005, 159).

Tutkijan aiemmat kokemukset eivät saisi vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen niin, että ne rajaavat tutkimukseen liittyviä toimenpiteitä. Tärkeää on, että aiemmat ennakko-käsitykset tiedostetaan ja niihin suhtaudutaan kriittisesti. Tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin suhteellisen vapaa ja tutkija voi suunnitella ja toteuttaa tutkimusta joustavasti. Tutkijan tulee kuitenkin raportointivaiheessa kuvata tarkasti ratkaisut lukijalle. (Eskola & Suoranta 2001, 20.) Laadullisen tutkimuksen luonne on prosessorientoitunut, sillä sille on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja sitä muokataan joustavasti olosuhteiden mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Kiviniemi 2010, 68). Oma tutkimussuunnitelmamme muokkaantui tutkimusta tehdessä ja muotoutui lopulta eri vaiheiden kautta tutkimuksen kantavaksi voimaksi.

Induktiivisuus eli aineistolähtöisyys on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteistä. Tämä tutkimus tarkastelee tutkittavaa ilmiötä ja todellisuutta laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan aineistolähtöisesti ilman tarkasti ohjailevaa teoriaa. (Eskola & Suoranta 2001, 13–22). Tutkimuksemme tarkoituksena on tulkita oppilaiden näkemyksiä, kokemuksia ja käsityksiä yhteisopetuksesta aineistolähtöisesti. Tutkimuksen taustalla ovat kuitenkin aiemmat tutkimukset aiheesta, jotka ovat auttaneet tutkimuksen suunnittelussa ja aineistonkeruussa kuten mm. tutkimuskysymyksien luomisessa ja ohjeistuspaperien apukysymyksien laatimisessa.

Laadullisen tutkimuskäsityksen tapaan tavoitteenamme ei ole tehdä yleistettäviä päätelmiä, vaikkakin ajatuksena on alun perin ollut aristoteelinen ajatus yksityisen toistumisesta yleisessä (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Laadulliset tutkimukset ovat pääosin tapaustutkimuksia eikä niiden ole tarkoitus tehdä samanlaisia empiirisiä yleistäviä päätelmiä kuten tilastollisissa tutkielmissa. Laadullisen tutkimusaineiston monipuolinen ja onnistunut käsittely sekä kestävä ja syvälinen tulkinta sisältävät kuitenkin aineksia yksityisistä tapauksista yleisiin. (Eskola & Suoranta 2001, 65–66.)

Ilmiöitä pyritään kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään mielekkäällä tavalla ja tärkeää on, että tutkimusaineiston tuottavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on asiasta omakohtaista kokemusta. Tämän takia laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä valikoida tarkoituksenmukainen tutkimusjoukko. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85–86.) Myös meidän tutkimuksessamme tarkoitus on laadulliselle tapaustutkimukselle ominaisesti pyrkiä kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään yhteisopetusta. Tutkimuskohdejoukkomme on periaatteessa suuri, jolloin määrällinen tutkimusote voisi myös olla vaihtoehto. Haluamme kuitenkin nimenomaan syvälinistä tietoa oppilaiden näkemyksistä yhteisopetuksesta, jolloin laadullisen tutkimuksen keinot sopivat päämääräämme parhaiten.

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimusotteeltaan tutkimuksemme on fenomenografinen. Tutkimuksella haluamme selvittää lasten käsityksiä ja kokemuksia yhteisopetuksesta. Käsite fenomenografia perustuu kahteen kreikankieliseen sanaan ”fainesthai” ja ”grafia”. ”Miten jokin ilmenee” ja ”kuvata” kertovat sen, mistä fenomenografiassa on kyse, eli sen kuvaamisesta, miten jokin ilmiö jollekin ilmenee (Uljens 1991).

Fenomenografiassa sillä, miten jokin asia ilmenee henkilölle, tarkoitetaan käsitystä, joka ihmiselle on ilmiöstä muodostuneena sillä hetkellä. Fenomenografian avulla voidaan kuvata tutkittavaa ilmiötä ihmisten siitä muodostamien käsitysten kautta. Tutkimuksessamme fenomenografian avulla voidaan siis kuvata yhteisopetusta lasten siitä muodostamien käsitysten kautta. (Marton 1988.) Koemme, että fenomenografian avulla saamme luotua luotettavimman tuloksen tutkimukseemme.

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografia sopii erilaisten käsitysten tarkasteluun ja niiden vertailuun. On kuitenkin oleellista tiedostaa käsityksen ero mielipiteisiin ja kokemuksiin. Käsitys kuitenkin määritellään yleensä kokemuksen kautta, sillä muodostuakseen käsitys vaatii jonkinlaisen kokemuksen. (Marton 1982, 31.) Marton (1982, 31) määrittelee: ”Käsityksen ja kokemuksen ero ei ole täysin selvä, mutta edellinen liittyy abstrahointiprosessin lopputulokseen, siihen, että meillä voi olla yleistetty ajatus jostakin, jonka tunnemme kokemustemme perusteella. Kokemus on jotakin konkreettista, jotakin elettyä”. Fenomenografian viitekehyksessä käsitys, kuten myös synonyymi ”tapa kokea” edustavat kokemuksen abstraktia puolta (Marton 1996).

Vaikka olemmekin tutkimuksessamme kiinnostuneita oppilaiden käsityksistä yhteisopetuksesta, ei käsitysten tutkiminen pelkästään ole riittävä peruste fenomenografisen lähestymistavan valinnalle. Fenomenografian valinta lähestymistavaksi vaatii myös muun muassa ”fenomenografisen maailmankuvan hyväksymisen”. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, joka on samaan aikaan sekä todellinen että koettu (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Kokemukset eivät kuitenkaan kata koko maailmaa, mutta ovat kuitenkin osa sitä (Marton 1996, 173). Ihmisen ei koskaan ole mahdollista tavoittaa ilmiötä kokonaisuudessaan todellisuuskäsitteen suhteellisuuden vuoksi. Koska ihminen tarkastelee ilmiötä aina tietystä kontekstista, ihminen kykenee käsittämään ilmiöistä vain osan. (Häkkinen 1996, 24.) Fenomenografiassa juuri erilaisten käsitysten kuvaamisen ja vertaamisen avulla on mahdollista hahmottaa ilmiön kokonaiskuva (Aaltola 1992, 27–28).

Fenomenografinen ajattelutapa siis hyväksyy ja ymmärtää ihmisten erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää todellisuutta, minkä vuoksi fenomenografiassa ollaankin kiinnostuneita erilaisista käsityksistä (Niikko 2003, 27–28). Tämä toisen asteen näkökulman hyväksyminen on yksi suuri syy siihen, miksi fenomenografia soveltuu tutkimukseemme paremmin kuin esimerkiksi fenomenologia, joka sekin on kiinnostunut käsityksistä. Fenomenologiassa pyritään pääsemään suoraan käsiksi kokemukseen, josta käsitys on muodostunut. (Laine 2001, 27–30.) Kun aineistonkeruumenetelmänä ovat kirjoitelmat ja aineiston tuottajana lapsi, koemme aitoon kokemukseen käsiksi pääsemisen lähes mahdottomaksi. Fenomenografia taas soveltuu jo lähtökohdiltaan tutkimukseemme, sillä se näkee, että aikuisten (tutkijan) ja lasten maailma on sama ja yhteinen, mutta lähtökohdat siihen ovat erilaiset, joten se myös koetaan ja nähdään eri tavoilla. Samalla tavalla myös tutkimusaineistomme olevat lapset voidaan nähdä yksilöinä, joilla on erilaiset lähtökohdat tutkittavaan ilmiöön,

vaikka eletty maailma on silti sama ja yhteinen. Tämän vuoksi lapsia koskevaa uutta tiedettä luotaessa on tärkeää ottaa huomioon erilaiset tavat käsittää ja nähdä ilmiöt. (Aarnos 2001, 152.)

Fenomenografian avulla voidaan hyvin tutkia yhteiskunnan ilmiöitä, jotka jollain tapaa liittyvät kouluun ja oppimiseen (Bowden 1996, 49), ja se sopii siten myös tutkimukseemme. Yleensä tutkittava ilmiö tarkentuu tiettyyn kohteeseen (Lam 2015), mikä meidän tapauksessamme on siis yhteisopetus. Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä myös tutkija on oppijan roolissa etsiessään ilmiöiden merkityksiä ja rakenteita (Niikko 2003, 31). Ahonen (1996, 115) esittelee fenomenografisen tutkimuksen rakentumisen neljä vaihetta, joista ensimmäisessä tutkija kiinnittää huomiota ilmiöön, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Yleensä tutkimuksen kohteena on koulussa tapahtuva oppiminen. Toiseksi tutkija perehtyy aihetta koskevaan teoriaan ja jäsentää siihen liittyviä aiheita ja käsitteitä. Ahosen esittämässä kolmannessa vaiheessa tutkittavat henkilöt haastatellaan käsitysten selvittämiseksi. Meidän tutkimuksessamme haastattelujen sijasta on käytetty kuitenkin kirjoitelmien teettämistä. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee esille tulleet käsitykset ja vertailee niitä keskenään. (Ahonen 1996, 115.) Tutkimuksemme etenee näiden neljän vaiheen kautta. Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa tarkkarajaista menettelytapaa. Analysoinnissa käytetään kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä. Näitä ovat esimerkiksi analysointiprosessin pysyminen loogisena, prosessin refleктоiva, käytännöllinen luonne ja analysoinnin jatkuminen koko aineiston keruun ajan. Tärkeää analyysissa on myös sisällön ulottuvuuksien jatkuva vertailu. (Niikko 2003, 32–33.)

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksemme kohdejoukkona ovat kahden pohjoissuomalaisen yhteisopetusluokan oppilaat, jotka ovat iältään 10–11-vuotiaita. Yhteensä luokilla oli 97 oppilasta, joista 74 oppilasta osallistui tutkimukseen. Kaikki tutkimukseen osallistuvat lapset olivat saaneet huoltajiltaan luvan tutkimukseen osallistumiseen (LIITE 2). Molemmilla yhteisopetusluokilla oli kaksi luokanopettajaa, jotka opettivat luokkia yhdessä. Molemmat tutkimusluokat ovat olleet yhteisopetuksessa peruskoulun alusta lähtien.

Toteutimme aineistonkeruun keräämällä oppilaiden tuottamia kirjoitelmia tutkimusaiheesta. Halusimme tutkimukseemme alun perin mukaan 5-6-luokkalaisia yhteisopetuksessa olevia oppilaita, joilla kirjoitustaito on jo kehittyneempää, sillä 12-vuotiaan kirjoitustaitoa voidaan Aarnoksen (2001, 144–150) mukaan rinnastaa jo aikuisiin, ottaen huomioon erilaisen viestintätyylin ja kontekstin. Tutkimukseen ei kuitenkaan löytynyt sopivia 5-6-luokkia ja päädyimme ottamaan tutkimuksen kohdejoukoksi kaksi yhteisopetuksessa olevaa 4-luokkaa. Neljännen luokan oppilaat ovat iältään 10–11 -vuotiaita, ja tämän ikäisten lasten on todettu kykenevän tuottamaan kirjoitelmia tutkijan antamasta aiheesta (Aarnos 2001, 144–150).

Lapsi tutkimuskohteena vaatii tutkijalta erityistä huomiota ja herkkyyttä. Koko tutkimusprosessin tulee olla lapsiystävällinen ja eettisesti pohdittu. Tutkimus ei saa vaikuttaa negatiivisesti lapsen koulunkäyntiin tai muihin arkisiin asioihin. Tutkimukseen osallistumisen tulisi olla lapselle mielekästä ja arkipäiväistä. Lapselta tulee myös kysyä suostumus tutkimukseen osallistumiseen, samoin kuin hänen huoltajaltaan. Tutkimuksen lapsiystävällisyyden tulee näkyä myös aineistonhankinnassa sovittamalla se lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen sekä itseilmaisun tyyliin ja määrään. Eettisen toiminnan ja ajattelun tulee kulkea tutkimusprosessin mukana jatkuvasti mutta erityisesti tulosten tulkitsemisessä on tärkeää ymmärtää lasten ja nuorten kokemuksia ja käsityksiä laajemmassa kehitys-, kasvat- ja sosiaalipsykologisessa kontekstissa. (Aarnos 2001, 144–145.)

4.4 Kirjoitelma aineistonkeruumenetelmänä

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä käyttää aineiston hankinnassa laadullisten metodien käyttöä. Nämä metodit suosivat sellaisia aineistonkeruutapoja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti ja jokaista tapausta käsitellään ainutlaatuisena. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Laadullinen tutkimusaineisto on yleensä ilmiasultaan tekstiä, joka voi syntyä joko riippumattomana tai riippuvaisena tutkijasta. Jos aineisto kerätään jo valmiista teksteistä tutkimusta varten, on se luonteeltaan riippumaton. Jos taas aineisto tuotetaan nimenomaan kyseiseen tutkimukseen, on se silloin riippuvainen tutkijasta. (Eskola ja Suoranta 2001, 15.) Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan yleensä jakaa kahteen pääluokkaan; yksityisiin kirjallisiin dokumentteihin sekä joukkotie-

dotuksen tuotteisiin. Tässä tutkimuksessa aineisto kuuluu yksittäisiin kirjallisiin dokumentteihin, jotka ovat riippuvaisia tutkijasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.)

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kirjoitelmat, sillä koimme sen tarjoavan meille kattavan ja monipuolisen aineiston. Kirjoitelmat sopivat hyvin kirjoitustaidon hallitseville eli noin 10-vuotialle ja sitä vanhemmille. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat opettajiensa mukaan tottuneita erilaisten kirjoitelmien kirjoittamiseen, eikä kirjoitelmien tuottaminen ollut heille haastavaa. Kirjoitelmien käyttö aineistonkeruumenetelmänä on hyvä tapa kerätä ihmisten ajatuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kirjoitelmat voivat olla helpompi tapa ilmaista ajatuksia toiselle ihmiselle kuin haastattelutilanne olisi, eikä tilanteessa tarvitse olla suoraan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tutkijoiden kanssa, mikä saattaa aiheuttaa toisille ihmisille hermostuneisuutta. Hyvä alkuohjeistus, selkeä tehtävänanto ja apukysymykset ovat keskeisimpiä kirjoitelman onnistumiseen vaadittavia asioita. Tutkijan tulee kiinnittää näihin erityistä huomiota, jotta tutkimukseen osallistuvat osaisivat kirjoittaa näkemyksistään, ajatuksistaan ja käsityksistään mahdollisimman kattavasti. (Aarnos 2001, 144–145.)

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoitelmina 10-11-vuotiailta yhteisopetusluokkalaisilta. Kirjoitelmat kerättiin kahden yhteisopetusluokan oppilailta tammikuussa 2016. Molemmilla kouluilla kirjoitelmien kirjoittaminen tapahtui yhden oppitunnin aikana ja tarvittaessa käytössä oli myös vartin mittainen välitunti. Oppilaille oli laadittu kirjoitelmia varten ohjeistuspaperit (LIITE 1), jotka sisälsivät apukysymyksiä kirjoitelman laatimiseen. Ohjeistuspaperit esitettiin ennen varsinaista aineistonkeruuta erään kolmannen koulun 4-luokkalaisilla, joilla oli myös kokemusta yhteisopetuksesta. Kirjoitelman pääohjeistuksena oli: *”Laadi kirjoitelma omien kokemustesi pohjalta siitä, millaista on olla oppilaana luokassa, jossa on kaksi opettajaa.”* Ennen kirjoittamisen aloittamista, korostimme oppilaille, että he voivat kirjoittaa aiheesta täysin vapaasti ja tarvittaessa turvautua annettuihin apukysymyksiin, jotka toimivat vain esimerkkiaiheina. Vaikka oppilaat saivatkin apukysymyksiä kirjoitelmien laatimisen tueksi, kirjoitelmia pyrittiin ohjailemaan apukysymyksillä mahdollisimman vähän, jotta esille nousseista teemoista saataisiin mahdollisimman realistinen kuva oppilaiden näkemyksistä yhteisopetukseen.

Oppilaiden kirjoitelmissa oli käsitelty hyvin annettujen apukysymysten aiheita, emmekä saaneet ainuttakaan tyhjää kirjoitelmakonseptia. Vain muutama kirjoitelmista oli ainoastaan muutaman virkeen pituisia. Koska litteroitua tekstiä tuli 74 kirjoitelmasta noin kaksi-

kymmentä sivua (fontti 12, riviväli 1,5), oli yhden kirjoitelman keskimääräinen pituus litteoituna neljäsosa A4 paperiarkkia. Tutkijalle lasten kirjoitelmat esittävät haasteita erityisesti tekstien tulkinnassa ja ymmärtämisessä, sillä kirjoitelmia luettaessa tutkija ei voi enää esittää tarkentavia kysymyksiä. Erityisesti lapsen tuottamia tekstejä tarkasteltaessa ja tulkittaessa vaaditaan tutkijalta erityistä tarkkaavaisuutta. Ylitulkittamisen estämiseksi, aineistosta saadut tulokset tulee sijoittaa lasten kasvukontekstin. Tällaisen aineiston syvätulkinta vaatii tutkijalta syvällistä prosessointia sekä aineiston tarkkaa lukemista. (Aarnos 2001, 144–157.)

4.5 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus on aineistolähtöinen. Aineistoa on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Laadullisessa tutkimuksessa analyysitavat eivät ole tiukasti sidottuja, mutta tärkeää on valita sellainen tapa, jonka avulla saadaan vastattua parhaiten asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa tietoa ja ymmärrystä lasten käsityksistä yhteisopetuksesta, siitä miten lapsi näkee ja kokee yhteisopetuksen ja mitä tunteita ja ajatuksia se hänessä herättää. Pyrimme aineistoa analysoitaessa suhtautumaan aineistoon mahdollisimman neutraalisti, vaikkakin tulkinnan todellinen luonne on aina subjektiivinen. Olemme valinneet aineistolähtöisen analyysitavan, sillä se tuo mielestämme parhaiten esille lasten äänet. Teorialähtöinen sisällönanalyysi muodostuisi pääosin teorian ohjaamana, eikä siten jättäisi paljoa tilaa itse aineistosta nousseille yksittäisille ilmiöille ja huomioille.

Tutkimusaineistoa analysoitaessa fenomenografia mahdollistaa ajatuksen ”yksilöstä yleiseen”. Tutkimuksemme kohdalla fenomenografia ei esimerkiksi ole niinkään kiinnostunut yksittäisestä oppilaan kirjoittamasta kirjoitelmasta vaan antaa mahdollisuuden yleistää ja analysoida laadullisesti 74 kirjoitelman tarjoamaa laajaa skaalaa käsitysten eroista vertailen niitä. Fenomenografian kohdalla ei pyritä ymmärtämään yksittäisen oppilaan käsityksiä ja etsimään syitä käsitysten takana. Sen sijaan fenomenografia pyrkii tuomaan esille olemassa olevien käsitysten erilaiset variaatiot ja niiden väliset suhteet. Fenomenografista aineiston analyysia hyödynnettäessä on siis tärkeää ottaa huomioon kaikki erilaiset variaatiot aineistosta nousseista käsitteistä. (Niikko 2003, 32–33.)

Sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä analysoinnin avulla (Downe-Wamboldt 1992, 314). Sisällönanalyysi on tutkimusmetodi, jota käytetään subjektiivisen tulkinnan muodostamiseen kerätystä datasta. Sen tavoitteena on yleensä kuvailla tutkittavaa ilmiötä aineistosta saadun informaation pohjalta. Kerättyä aineistoa, eli dataa käsitellään systemaattisesti luokitelemalla, koodamalla ja tunnistamalla erilaisia teemoja. (Hsieh & Shannon 2005.) Sisällönanalyysi sisältää perinteisesti kolme vaihetta. Analyysi etenee aineiston pelkistämisestä (redusointi) aineiston ryhmittelyyn (klusterointi) ja lopulta teoreettisten käsitteiden luomiseen (abstrahointi). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Käytämme aineiston analysoinnissa nimenomaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sillä olemassa olevaa teoriaa aiheesta on rakennettu pääosin opettajan näkökulmasta. Tällä haluamme antaa tilaa mahdollisuudelle, että aineistosta nousee esiin asioita, joita olemassaoleva teoria ei ole huomionut.

Aineiston analysointi ja tulkinta tapahtuu aina subjektiivisesta näkökulmasta (Niikko 2003,40–41). Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakkokäsitykset on tiedostettu ja niistä on keskusteltu. Fenomenografinen lähetymistapa antaa laadullisen tutkimuksen tapaan paljon tilaa tutkijoiden omalle tulkinnalle, jolloin etenkin ennakkokäsitysten tiedostaminen kuvattavasta ilmiöstä on luotettavuuden osalta erityisen tärkeää. Analysoitaessa aineistoa, pidämme myös tärkeänä luotettavuuden kannalta sitä, että analysointi tapahtuu aina kahden silmäparin kautta. Yhdessä analysointi mahdollistaa pysymisen uskollisena aineiston omalle äänelle, sillä toinen on aina varmistamassa analyysin todenperäisyyttä. Koska tutkijalla on iso rooli fenomenografisessa tutkimuksessa, on tärkeää tuoda esille aineistonkeruuprosessi ja analyysiprosessin vaiheet luotettavuuden lisäämiseksi.

Aineistomme koostui 74 kirjoitelmasta, jonka analysoinnin aloitimme litteroimalla. Litterointi tapahtui sanasta sanaan alkuperäistä tekstiä kopioimalla, kuitenkin suurimmat kirjoitusvirheet korjaten. Litteroituna aineistoa oli noin 20 sivua tekstiä. Litteroinnin jälkeen lähdimme pelkistämään koko aineiston sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Redusointi tapahtui asiasisällöittäin, mikä lasten kirjoituksissa tarkoitti pääasiassa kirjoitelmien pelkistystä lause lauseelta. Redusoitavia analyysiyksiköitä, jotka muodostuivat siis asiasisällöistä, oli lopulta koko aineistossa 385 kappaletta. Redusointia on kuvattu taulukossa kolme.

TAULUKKO 3. Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”Minusta yhteisopetus tarkoittaa sitä, että luokassa on helpompi opiskella kun luokassa on kaksi opettajaa. Kun luokassa on kaksi opettajaa on helpompi opiskella.”</i>	On helpompi opiskella, kun luokassa on kaksi opettajaa.
<i>”Yleensä meillä opetetaan sillä tavalla, että toinen opettaa toista ja toinen toista.”</i>	Yleensä opettajat opettavat yhtä aikaa eri oppilaita.
<i>”Luokassa on rauhallista kun on kaksi opettajaa.”</i>	Luokassa on rauhallista, kun paikalla on kaksi opettajaa.

Tässä vaiheessa analysointi tapahtui tiiviinä yhteistyönä. Jokainen asiasisältö käytiin yhdessä läpi ja tarvittaessa pelkistyksestä keskusteltiin kunnes sen sisältö miellytti molempia tutkijoita. Koimme tämän yhteistyömuodon tärkeäksi, sillä halusimme pitää huolen, että pelkistys johon päädyimme, kuvaisi varmasti sitä, mitä lapsi oli kirjoituksellaan tarkoittanut. Vaikka analysoijia on kaksi, ei se tietenkään tarkoita, että tulkinta on oikea, mutta tässä analysointivaiheessa käymiemme keskustelujen avulla tiedostamme karsineemme useita ali- tai ylitulkintoja, joita yksin tehty analysointi olisi ainakin meidän tapauksessamme aiheuttanut.

Redusoinnin jälkeen teemoittelimme aineiston. Vaikka emme kirjoitelman ohjeistusta tehdessä selkeästi antaneet oppilaille teemoja, joista kirjoitelmat tulisi rakentaa, ohjasivat antamamme apukysymykset kirjoitelmia vahvasti. Moni oppilas oli kirjoitelmassaan tukeutunut vahvasti apukysymyksiin ja sen vuoksi kirjoitelmien sisällöissä oli nähtävissä toistuvuutta. Tutkimusaineistomme teemat nousivat selkeästi laatimamme kirjoitelmalomakkeen apukysymyksistä. Teemoittelimme aineiston lopulta seuraaviksi kysymyksiksi: ”Mitä on yhteisopetus?”, ”Miten yhteisopettajat opettavat?”, ”Miten yhteisopetus vaikuttaa opetukseen?”, ”Miten yhteisopetus vaikuttaa oppimiseen?”, ”Miten yhteisopetus vaikuttaa opiskeluun?”, ”Millaista on yhteisopetusluokalla?” ja ”Miten yhteisopetus eroaa yhden opettajan opetuksesta?”. Taulukossa neljä on kuvattu aineiston teemoittelua.

TAULUKKO 4. Esimerkki analyysiyksiköiden teemoittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema
<i>”Minusta yhteisopetus tarkoittaa sitä, että luokassa on helpompi opiskella kun luokassa on kaksi opettajaa. Kun luokassa on kaksi opettajaa on helpompi opiskella.”</i>	On helpompi opiskella, kun luokassa on kaksi opettajaa.	Millaista on opiskella yhteisopetusluokalla?
<i>”Yleensä meillä opetetaan sillä tavalla, että toinen opettaa toista ja toinen toista.”</i>	Yleensä opettajat opettavat yhtä aikaa eri oppilaita.	Miten yhteisopettajat opettavat?
<i>”Luokassa on rauhallista kun on kaksi opettajaa.”</i>	Luokassa on rauhallista, kun paikalla on kaksi opettajaa.	Millaista on yhteisopetusluokassa?

Seuraavaksi siirryimme sisällönanalyysin klusterointi-vaiheeseen eli ryhmittelyyn. Aineiston klusteroinnissa samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistetään samaksi ryhmäksi ja nimetään ryhmän sisällön mukaan. Luokitteluyksikkönä voi toimia esimerkiksi ominaisuus tutkittavassa ilmiössä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tässä vaiheessa muutimme yhteistyötappaa tietoisesti. Molemmat tutkijat kävivät aineiston läpi itsenäisesti niin, että pelkistämävaiheessa muodostuneet asiasisällöt nimettiin. Aineiston käsittelytapa oli yhteisesti sovittu, mutta alakategorioiden nimistä ja niiden muodostamisperusteista ei keskusteltu, sillä halusimme nähdä, olisivatko aineistosta nousevat alakategoriat riippuvaisia vai riippumattomia analysoijasta. Kun molemmat olivat muodostaneet teemojen pohjalta alakategoriat, kävimme molempien analysointiprosessin yhdessä läpi siitä keskustellen. Esille nousseet alakategoriat olivat varsin yhteneväisiä ja lopulliset analyysiyksiköiden sijoittamiset tiettyjen alakategorioiden alle oli helppo tehdä yhteisten keskustelujen pohjalta.

Luokittelimme aineistomme yhdeksään eri alakategoriaan, jotka kuvaavat yhteisopetukseen liittyviä ominaisuuksia. Alakategorioitamme olivat: oppilaan huomioiminen, kouluaruki, luokan ilmapiiri, oppilasmäärä, opettajien välinen vuorovaikutus, opettaminen, opiskelu, työrauha, yhteisopetus käsitteenä. Taulukossa viisi on esimerkkejä pelkistettyjen analyysiyksiköiden ryhmittelystä alakategorioiksi.

TAULUKKO 5. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alakategorioiksi

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teema	Alakategoria
<i>”Minusta yhteisopetus tarkoittaa sitä, että luokassa on helpompi opiskella kun luokassa on kaksi opettajaa. Kun luokassa on kaksi opettajaa on helpompi opiskella.”</i>	On helpompi opiskella, kun luokassa on kaksi opettajaa.	Millaista on opiskella yhteisopetusluokalla?	OPISKELU
<i>”Yleensä meillä opetetaan sillä tavalla, että toinen opettaa toista ja toinen toista.”</i>	Yleensä opettajat opettavat yhtä aikaa eri oppilaita.	Miten yhteisopettajat opettavat?	OPETTAMINEN
<i>”Luokassa on rauhallista kun on kaksi opettajaa.”</i>	Luokassa on rauhallista, kun paikalla on kaksi opettajaa.	Millaista on yhteisopetusluokassa?	LUOKAN ILMAPIIRI

Alakategorioiden jälkeen siirryimme yläkategorioiden luomiseen eli abstrahointiin. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä alkuperäisistä analyysiyksiköistä edetään teoreettisiin käsitteisiin. Yläkategoriat muodostuivat alakategorioita yhdistelemällä suuremmiksi yhteneväisiksi teoreettisiksi kokonaisuuksiksi ja johtopäätöksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Alakategorioiden vertailun, yhdistelyn ja erilaisten ryhmittelykokeilujen jälkeen muodostimme lopulta kaksi yläkategoriaa: 1. Yhteisopettajien toiminta 2. Yhteisopetusluokan olemus. Taulukossa kuusi on kuvattu alakategorioiden abstrahointia yläkategorioiksi.

TAULUKKO 6. Esimerkki alakategorioiden abstrahoinnista yläkategorioiksi

Kouluarki	Yhteisopetusluokan olemus
Luokan ilmapiiri	
Oppilasmäärä	
Työrauha	
Yhteisopetus käsitteenä	
Oppilaan huomioiminen	Yhteisopettajien toiminta
Opettajien välinen vuorovaikutus	
Opettaminen	
Opiskelu	

Edellä on kuvattu aineistomme analyysin vaiheet tutkimustehtäviä yksi ja kaksi varten. Tutkimustehtävää kaksi varten, luokittelimme vielä analyysiyksiköt kolmeen luokkaan sen mukaan toivatko yksiköt esille yhteisopetukseen liittyviä etuja, haasteita vai olivatko ne olemukseltaan neutraaleja. Taulukossa seitsemän on kuvattu analyysiyksiköiden jaottelua kuvattavan ilmiön haasteisiin ja etuihin.

TAULUKKO 7. Esimerkki analyysiyksiköiden jaottelusta kuvattavan ilmiön etuihin ja haasteisiin

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Haaste/etu/neutraali
<i>"Koska täällä on kaksi opettajaa niin se välillä sekoittaa kun toinen käskää tehdä toisin."</i>	Haastavaa on se, että välillä opettajat ohjeistavat ristiriitaisesti.	HAASTE
<i>"Se tuntuu mukavalta, koska on rauhallista ja työrauha."</i>	Yhteisopetusluokassa on rauhallista ja työrauha säilyy hyvin.	ETU

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa vahvasti se, noudattavatko tutkijat tutkimusta tehdessään hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus, kunnioitus muita tutkijoita kohtaan ja pyrkimys avoimuuteen tutkimusta tehdessä ja siitä raportoidessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Nämä lähtökohdat ovat ohjanneet omaa toimintaamme tutkimusta tehdessämme, jotta tutkimuksesta välittyisi eettisyydeltään rehellinen ja uskottava kuva. Olemme tutkimuksesta raportoidessamme pyrkineet selostamaan mahdollisimman tarkasti, mitä milloinkin on tapahtunut ja miten tuloksiin on päädytty, jotta lukijalle muodostuisi selkeä kuva tutkimuksen etenemisestä ja sen tuloksista.

Tutkimusta tehdessämme jouduimme jatkuvasti kiinnittämään huomiota siihen, ettemme tulkitsisi liikaa tai liian vähän lasten kirjoituksia. Aikuisina meillä on tietoa, jota lapsilla ei ole. Toisaalta taas lasten kykyä tietää asioita ei tulisi aliarvioida. Tutkijan on hyvä tiedostaa, että hänen ennako-oletuksensa aiheesta vaikuttava aina tutkimukseen (Syrjälä 1994, 14). Täydellistä objektiivisuutta on kuitenkin mahdotonta tavoittaa, sillä tutkijan aiempaa tietoa ei voida täysin sulkea tutkimuksen ulkopuolelle (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Pyrimmekin tunnistamaan omat ennakkokäsityksemme ja pitämään ne erillään tutkimuksen tuottamasta tiedosta mahdollisimman hyvin. Pyrimme tutkimuksessa keskittymään lasten kokemuksiin antamatta aiempien tietojen ohjata tulkintaamme. Omien kokemusten ja mielipiteiden pitäminen erillään tutkimuksesta oli etenkin aluksi todella vaikeaa, mutta onnistuimme siinä mielestämme hyvin keskustelemalla ja kyseenalaistamalla jatkuvasti tulkintojamme.

Tutkimuksemme kannalta huomioitavaa on, että ohjeistuksessa antamamme apukysymykset saattoivat ohjata lapsia tietynlaisiin vastauksiin vaikka pyrimmekin niitä laatiessamme mahdollisimman neutraaleihin muotoihin. Mielestämme apukysymysten asettaminen oli kuitenkin välttämätöntä oppilaiden kehitystason vuoksi. Aineistonkeruuta edelsikin pohdinta oppilaiden iän vaikutuksesta tutkimuksen luotettavuuteen. Alkuperäinen tavoite noin 12-vuotiaista kirjoittajista vaihtui 10-11-vuotiaisiin neljännen luokan oppilaisiin, kun vanhempia yhteisopetuksessa olevia oppilaita ei löytynyt. Luokkien opettajat kuitenkin kertoivat lasten olevan tottuneita kirjoittajia ja uskoivat heidän pystyvän tuottamaan monipuolisia kirjoitelmia, mikä näkyikin tutkimusaineistossa. Pyysimme opettajilta myös muokkausehdotuksia ohjeistuslomakkeiden lopullista versiota varten. Onnistunut ohjeistuksen esites-

taus antoi meille varmuutta toteuttaa aineiston keruu suunnitellulla tavalla. On myös tutkusti todettu 10–11-vuotiaiden lasten kykenevän tuottamaan kirjoitelmia tutkijan antamasta aiheesta (Aarnos 2001, 144–150).

Emme ole tietoisia, ovatko oppilaat ja opettajat yhteisesti käyneet keskustelua aiheesta ennen meidän saapumistamme kouluille teettämään kirjoitelmia. Mahdollisilla keskusteluilla voi olla vaikutusta kirjoitelmien sisältöön. Uskomme kuitenkin kirjoitelmien valinnan aineistonkeruutavaksi lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta verrattuna esimerkiksi haastatteluun. Toisin kuin haastattelutilanteessa, kirjoittaessa lapsi on yksin omien ajatustensa kanssa, vapaa kertomaan ajatuksensa, ilman pelkoa välittömästä kommentista ajatukseseen (Aarnos 2001, 144–157). Kirjoitelmien avulla uskomme saaneemme lasten aitoja ajatuksia aiheesta. Toivomme myös välttäneemme ainakin osittain oppilaiden tarvetta vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tarve saattaa Hirsjärven ja Huttusen (1997, 199) mukaan johtaa jopa siihen, että totuus vääristyy. On mahdollista, että yksittäiset oppilaat ovatkin laatineet kirjoitelman sen pohjalta, mitä uskoivat meidän haluavan kuulla. Emme kuitenkaan usko, että laajassa aineistossa tällä on vaikutusta tulosten luotettavuuteen. Kirjoitelmien avulla pystyimme tavoittamaan laajemman joukon oppilaita, kuin mitä haastattelun avulla olisimme tavoittaneet. Toisaalta kirjoitelmien huono puoli on se, ettei tutkija voi jälkikäteen esittää tutkittavalle tarkentavia kysymyksiä, mikä myös lisää tarkkuuden vaatavuutta analysointivaiheessa virhetulkintojen välttämiseksi (Aarnos 2001, 144–157).

Vaikka tavoitimmekin tutkimuksella noin seitsemänkymmentä oppilasta, oli tutkimusjoukko vain kaksi yhteisopetusluokkaa, eikä yleistettävyyttä tutkimusaiheesta siten voida tehdä. Tavoitteenamme ei ollutkaan yleistettävyys vaan fenomenografisen tutkimusotteen tapaan käsitykset ja niiden erilaiset variaatiot. Noin seitsemänkymmentä kirjoitelmaa yhteisopetuksesta riitti hyvin monipuolisen näkemyksen luomiseen siitä, millaisena ilmiö oppilaille näyttäytyy. Kohdejoukon laajuus siis riitti mielestämme hyvin aineiston kylläntymiseen. Tällä tarkoitetaan aineiston riittävyttä, jota arvioitaessa on pohdittava olisivatko uudet tapaukset tuoneet lisää informaatiota vai olisivatko samat vastaukset alkaneet toistua. (Eskola & Suoranta 2001, 62–63.) Vaikka aineistosta nousi esiin monenlaisia näkemyksiä, toistuivat teemojen käsittelyt samantyyllisinä, minkä vuoksi uskallamme olettaa, että samanlailla toteutettuna emme olisi saaneet merkittävästi enempää tietoa aiheesta.

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Analyysiin otettiin mukaan koko käytössä oleva aineisto. Tutkimusprosessin ainut tutkijoiden itsenäinen työskentely tapahtui analysoinnin klusterointivaiheessa, mikä mielestämme ennemminkin lisää luotettavuutta, sillä tarkoituksemme oli testata nousevatko molemmille tutkijoille merkityssisällöt aineistosta samanlaisina. Aineisto näyttäytyi molemmille tutkijoille tässä vaiheessa samanlaisina, mikä mielestämme edelleen lisää analysoinnin luotettavuutta.

Lasten ollessa tutkimuksen kohderyhmänä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota tutkimuksen lapsilähtöisyyteen ja eettisyyteen (Aarnos 2011, 145). Lapsen osallistuminen tutkimukseen vaatii niin lapsen kuin hänen huoltajansa luvan (Aarnos 2001, 145). Tutkijan on myös pidettävä huoli siitä, että tutkimukseen osallistuva lapsi on tietoinen siitä, mihin hän osallistuu (Alasuutari 2005, 148). Kaikki luokkien oppilaat eivät osallistuneet tutkimukseen mutta osallistujilla oli halu ja vanhempien lupa osallistua. Tutkimustilanteesta tehtiin oppitunnin tyylinen painottaen osallistumisen vapaavalintaisuutta, kirjoitelmien anonymiteettiä ja tutkimuksen tarkoitusta. Molemmat tutkimukseen osallistuneet luokat ohjeistimme samalla tavalla.

Tutkimuksen tekemiseen ja eettisyyteen liittyy tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen. Tutkijoina tärkeimpiä tehtäviämme on varmistaa, ettei tutkittavien henkilöllisyys ilmene missään vaiheessa tutkimusta. (Mäkinen 2006, 114–115.) Vaikka kyseessä on tapaustutkimus, joka kohdentuu tiettyihin kouluihin ja luokka-asteisiin, ei tutkimuksen raportoinnista paljastu oppilaiden henkilöllisyyksiä. Pyrimme varmistamaan anonymiteetin myös ohjeistamalla oppilaita jättämään kirjoitelmista pois omat nimensä. Olemme analysoinnissa ja tuloksissa nostaneet esiin suoria lainauksia oppilaiden kirjoitelmista, mutta nekään eivät ole yhdistettävissä tiettyyn kouluun tai oppilaaseen. Tutkittavien anonymiteetin varmistamisen lisäksi tutkijan vastuulla on luottamuksellisuus suhteessa kerättyyn aineistoon. Tutkijoiden velvollisuus on säilyttää kerättyä aineistoa niin, ettei siihen pääse käsiksi kukaan ulkopuolinen. Tutkijoiden on tärkeää myös kertoa tutkittaville, kuinka luottamuksellisuus taataan. (Mäkinen 2006, 115–116.) Ohjeistaessamme lapsia kirjoitelmien tekoon painotimme, että kirjoitelmia lukisivat vain me tutkijat ja mekin tietämättä kuka minkäkin kirjoitelman on kirjoittanut.

Tutkimuksen myötä oma käsityksemme yhteisopetuksesta ei varsinaisesti muuttunut. Opetilaiden näkemykset vahvistivat omaa käsitystämme yhteisopetuksesta laajempaan ilmiönä kuin pelkkä opettajien toiminta. Tutkijan perehtyneisyys tutkittavaan asiaan ja sen teoriaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi (Ahonen 1996, 130; Eskola & Suoranta 1999, 211). Mielestämme oma perehtyneisyys aiheeseen ja sen teoriaan lisää tutkielmamme luotettavuutta. Olemme tutkimuksessamme pyrkineet käyttämään niin suomalaisia kuin kansainvälisiä alkuperäislähteitä vältellen toisen käden lähteitä.

Tutkimusentekoprosessissamme yhteistyö oli todella merkittävää. Tutkimuksemme toteutus ja siitä raportointi tapahtui lähes täysin tiivinä yhteistyönä. Näin toteutimme tutkijatriangulaatiota, jonka avulla tavoitellaan muun muassa laajempaa näkökulmaa ja kokonaisuutta tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksen laadun parantamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–144). Yhteistyö lisää tutkimuksemme luotettavuutta etenkin analysoinnin osalta, sillä pystyimme käsittelemään aineistoa laajemmasta näkökulmasta. Läpi kaikkien tutkimusentekovaiheiden pidimme tärkeänä ja antoisana mahdollisuutta keskustella ja jakaa mielipiteitä tutkijaparin kanssa. Mielestämme asioiden yhteinen pohdinta sekä helpotti työtä, että lisäsin sen laatua merkittävästi.

5 TULOKSET JA TULKINTA

Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset. Tulokset perustuvat kirjoitelmiin, joiden kirjoittajat ovat neljäsluokkalaisia, 10–11-vuotiaita oppilaita, kahdesta eri yhteisopetusluokasta. Tutkimuksessa kuvaamme näiden oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta ja siihen liittyvistä eduista ja haasteista. Käsittelemme tässä luvussa tutkimustehtävät 1) ja 2) molemmat omissa alaluvuissaan. Ensin käsittelemme tutkimustehtävän 1) ja sitten tutkimustehtävän 2). Pyrimme läpi tulosten käsittelyn saattamaan lasten käsitykset yhteisopetuksesta vuoropuheluun jo olemassa olevan tutkimustiedon kanssa. Olemme nostaneet oppilaiden kirjoitelmista esille tutkimustulosten kannalta merkittäviä vastauksia, jotka näkyvät tekstissä kursivoituna. Oppilaiden kirjoitelmista lainatut tekstit olemme nimenneet kirjoitelmien mukaan. Esimerkiksi kirjoitelma ”K01” tarkoittaa kirjoitelmaa numero yksi.

Fenomenografista tutkimusotetta mukaillen, kirjoitelmista esille nostettujen esimerkkien avulla haluamme tuoda esille oppilaiden käsitysten erilaiset variaatiot. Pyrimme etenkin vertailemaan näiden ilmenneiden käsitysten ääripäitä. Esittämällä ja vertailemalla näitä oppilaiden näkemyksissä esiintyviä eroja keskenään sekä jo olemassa olevan tutkimustiedon kanssa pyrimme avaamaan monipuolisempaa, oppilaiden näkökulman huomioon ottavaa tapaa lähestyä yhteisopetusta. Kirjoitelmissa esiintyvien yhteisopetukseen liittyvien ulottuvuuksien yleisyyttä ja niiden suhteita toisiinsa taas havainnollistamme esittämällä esiintyvien ulottuvuuksien määrällisiä suhteita kirjoitelmiin.

5.1 Yhteisopetus oppilaan näkökulmasta

Oppilaiden kirjoitelmat rakentuivat vahvasti kirjoitelmien ohjeistuksessa annettuja apukysymyksiä hyväksikäyttäen. Siten kirjoitelmissa käsiteltävät teemat muodostuivatkin näiden apukysymysten ympärille. Tyypillisessä kirjoitelmassa kuvailtiin yhteisopetusluokan olemusta sen kautta, millaisena yhteisopetusluokalla olo koettiin. Tämän rinnalla tyypillisessä vastauksessa kirjoitettiin yhteisopettajien toiminnasta etenkin sen kautta, miten yhteisopettajat opettivat. Näiden lisäksi tyypillistä kirjoitelmaa täydennettiin käsittelemällä esimerkiksi sitä, miten yhteisopetus vaikuttaa opiskeluun, opetukseen tai oppimiseen. Yleistä oli myös vertailla yhteisopetusta yhden opettajan opetukseen. Merkittävänä teemana kirjoitelmissa nähtiin myös yhteisopetuksen määrittely yleisesti. Määrittelyä esiintyi useammasa kuin joka neljännessä kirjoitelmassa. Taulukkoon kahdeksan olemme koonneet prosent-

teina teemat, jotka ovat liitettävissä kirjoitelmiin. Teemat ovat taulukossa järjestyksessään mukaan, kuinka useaan vastauksista ne ovat liitettävissä. Esimerkiksi teema ”Millaista on olla yhteisopetusluokalla?” oli yleisimmin kirjoitelmissa käsiteltävä teema ja se voidaan liittää 78%:iin vastauksista.

TAULUKKO 8. Teemojen esiintyvyys kirjoitelmissa prosentteina

Millaista on olla yhteisopetusluokalla?	78 %
Miten yhteisopettajat opettavat?	70 %
Miten yhteisopetus eroaa yhden opettajan opetuksesta?	47 %
Miten yhteisopetus vaikuttaa opiskeluun?	42 %
Miten yhteisopetus vaikuttaa opetukseen?	40 %
Miten yhteisopetus vaikuttaa oppimiseen?	31 %
Mitä on yhteisopetus?	26 %

Taulukossa kahdeksan esiintyviä teemoja käsittelemällä oppilaiden kirjoitelmissa käsitykset yhteisopetuksesta muodostuivat vahvasti aineistolähtöisen analyysin pohjalta luomiimme yläkategorioita *yhteisopetusluokan olemusta* ja *yhteisopettajien toimintaa* kuvailemalla. Näiden yläkategorioiden sisälle voidaan eritellä vielä alakategoriat. Taulukossa yhdeksän näkyy yläkategorioiden erittely alakategorioiksi. Taulukko myös kertoo prosentteina, kuinka moneen kirjoitelmaan kukin alakategorioista sisältyy. Taulukosta yhdeksän voimme siis esimerkiksi nähdä, että 86%:ssa kirjoitelmista yhteisopetusta käsiteltiin alakategorian *opettaminen* ja 61%:ssa kirjoitelmista alakategorian *luokan ilmapiiri* kautta. Yleistä siis oli, että oppilas kuvaili jollakin tavoin kirjoitelmassaan opettajien toimintaa sekä luokan ilmapiiriä. Useampi kuin joka kolmas oppilas myös käsitteli yhteisopetusta opettajien antaman huomion, opiskeluun vaikuttavien tekijöiden ja oppilasmäärän kautta. Näistä hieman pienempi määrä oppilaita kuvaili kirjoitelmissaan yhteisopettajien välistä vuorovaikutusta, yhteisopetusta yleisellä tasolla tai pohti yhteisopetuksen vaikutusta kouluarjen sujuvuuteen ja luokan työrauhaan.

TAULUKKO 9. Alakategorioiden esiintyvyys kirjoitelmissa prosentteina

Yhteisopettajien toiminta	Opettaminen	86 %
	Huomioiminen	41 %
	Opiskelu	36 %
	Opettajien välinen vuorovaikutus	20 %
Yhteisopetusluokan olemus	Luokan ilmapiiri	61 %
	Oppilasmäärä	34 %
	Yhteisopetus käsitteenä	27 %
	Kouluarki	23 %
	Työrauha	18 %

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tarkemmin oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta (tutkimustehtävät 1 ja 2). Kuvailimme käsityksiä yläkategorioiden *yhteisopetusluokan olemus* ja *yhteisopettajien toiminta* kautta. Taulukosta yhdeksän näkyy alakategoriat, joista yläkategoriat ovat muodostuneet. Käsittelemme yläkategorioita omissa alaluvuissaan.

5.1.1 Yhteisopetusluokan olemus

Oppilaiden kirjoitelmista 27 % piti sisällään alakategorian *yhteisopetus käsitteenä*. Yhteisopetusmääritelmän mukaan vähintään kaksi opettajaa jakaa vastuun yhdestä heterogeenisestä luokasta (Cook & Friend 1995; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10; Saloviita & Takala 2010, 391). Oppilaiden muodostamissa käsityksissä yhteisopetusluokan määritelmä ei kuitenkaan ollut yhtä selkeä. Yhteisopetusluokka nähtiin yhtäläillä kahden opettajan yhteisenä luokkana kuin kahden erillisen luokan yhdistämisenä samaan tilaan.

”Mielestäni yhteisopetus tarkoittaa sitä, että luokassa on kaksi opettajaa ja kaksi luokkaa” (K46)

”Yhteisopetus mielestäni tarkoittaa sitä, että luokassa on kaksi opettajaa.” (K21)

Oppilaiden käsityksissä yhteisopetus nähtiin yleensä tapana opettaa normaalia isompaa oppilasmäärää. Kirjoitelmista 32 % piti sisällään *oppilasmäärän* alakategorian. Toisaalta kaksi opettajaa mahdollisti suuren luokkakoon kun taas toisaalta tarvittiin kaksi opettajaa, koska oppilasmäärä oli niin suuri.

”Koulussa olisi erilaista, jos olisi vain yksi ope, koska meidän luokassa on 52 oppilasta niin yhden opettajan olisi vaikea opettaa 52 oppilasta.” (K16)

”Mahtuu enemmän oppilaita jos on 2 opea.” (K36)

Aikaisemmin yhteisopetus nähtiin pääasiassa keinona integroida erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tavallisiin luokkiin (Friend & Reising 1993; Saloviita 2013, 133). Sitten yhteisopetusta on alettu hyödyntämään myös luokanopettajien kesken. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että olemassa olevassa teoriassa yhteisopetuksesta ei juuri huomioida sitä, että yhteisopetuksen yleistyminen normaalissa opetuksessa suurentaa myös luokkakokoja.

Luokkakokoa koskevat tutkimukset eivät yksiselitteisesti kerro, miten luokkakoko vaikuttaa oppimiseen. Tilanteet ja luokkakoko saattavat vaihdella jopa useita kertoja koulupäivän aikana, minkä vuoksi sen suoraa yhteyttä oppimiseen on vaikea määrittää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014;14.) Tutkimuksessamme oppilaat kokivat luokkakoon vaikutuksen koulunkäyntiin sekä hyvänä että huonona.

”Jos olisi yksi opettaja en olisi saanut kavereita yhtä paljon koska yhden opettajan luokassa ei ole yhtä monta oppilasta” (K57)

”Kevätretkellekin pääsisi vaikka Helsinkiin jos olisi vähemmän oppilaita ja yks opettaja.” (K61)

Oppilaiden kesken koettiin myös suurta vaihtelua siinä, miten yhteisopetus vaikutti luokan työrauhaan. Alakategoria *työrauha* sisältyi 18 prosenttiin kirjoitelmista. Toisessa ääripäässä oppilaat näkivät, että yhteisopetus edesauttoi työrauhan säilymistä. Kun luokassa on vähintään kaksi opettajaa helpottaa se tutkimuksien mukaan työrauhan ylläpitämistä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382–383; Saloviita 2009, 52). Toisaalta suuri oppilasmäärä aiheutti oppilaiden mukaan paljon melua ja ahtautta, mikä häiritsi opiskelua ja oppimista.

”Luokassa on vaikeampi keskittyä, kun on paljon oppilaita ja kova meteli.”
(K61)

”Se tuntuu mukavalta, koska on rauhallista ja työrauha.” (K49)

”Toinen ope voi lähteä hakemaan vaikka paperia, mutta ei tule melua ja keskittymisrauha pysyy.” (K61)

Alakategoriaa *kouluarki* käsiteltiin 23 %:ssa kirjoitelmista. Vähintään toisen opettajan läsnäolo kokoajan luokassa tarkoitti oppilaiden mielestä sitä, että kouluarjen pysyminen samanlaisena päivästä toiseen helpottui. Näin tapahtui esimerkiksi opettajan sairastumistapauksessa, sillä sijaisia ei välttämättä tarvittu. Yhteisopetus helpotti kouluarkea myös siten, että asiat sujuivat helpommin ja nopeammin. Kaksi opettajaa mahdollisti useamman asian tekemisen luokassa yhtäaikaisesti.

”Kaksi opettajaa saavat kaiken sujumaan nopeammin, varmemmin ja selkeämmin” (K63)

Kirjoitelmissa käsiteltiin yleisimmin alakategorioista *luokan ilmapiiriä*. Ilmapiiri- kategoria sisältyi 61 %:iin kirjoitelmista. Oppilaiden kirjoituksissa luokan ilmapiiri koettiin pääasiassa hyvänä, mukavana, kivana ja tavallisena. Yhdessäkään kirjoitelmassa yhteisopetuksen ei kuvailtu vaikuttavan luokan ilmapiiriin negatiivisesti.

”Luokassa on hyvä olla kun on kaksi opettajaa” (K51)

”Yhteisopetusluokassa on mukavaa” (K49)

5.1.2 Yhteisopettajien toiminta

Yhteisopettajien toimintaa kuvailtiin yleisimmin alakategorian *opettaminen* avulla. Oppilaiden kirjoitelmista 86 % piti sisällään tämän alakategorian. Yhteisopetusta on mahdollista toteuttaa erilaisten toteutusmallien avulla. Thousand ym. (2007) muun muassa jakavat yhteisopetuksen toteutusmallit neljään samanarvoiseen muotoon, joita ovat: rinnakkaisopetus, avustava opetus, tiimiopeus, täydentävä opetus. Näiden lisäksi on olemassa myös muita toteutusmalleja (ks. Morocco & Aguilar 2002; Friend & Cook 1995; Saloviita 2013; Hughes & Murawsk 2001; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glasman & Stevens 2009). Tut-

kimuksessamme oppilaat käsittivät yhteisopetuksen tapahtuvan erilaisten opetustyylien kautta. Kirjoitelmissa nousi esille kaikki Thousandin ym. (2007) mainitsevat opetusmallit.

”Toinen opettaa asiasta tärkeitä asioita ja toinen opettaa muutamia huomioitavia asioita.” (K31) (täydentävän opetuksen malli)

”Opettajani opettavat yhdessä silleen, että puhuvat vuorotellen tietystä oppiaineesta tietoa.” (K18) (tiimiopetuksen malli)

”Opettajani opettavat silleen, että toinen opettaa ja toinen auttaa.” (K09) (avustavan opetuksen malli)

”Joskus toinen opettaja opettaa toista ryhmää ja toinen opettaja taas toista ryhmää” (K55) (rinnakkaisopetuksen malli)

Oppilaiden käsitykset yhteisopettajien opetuksesta olivat hyvin positiiviset. Yhteisopetusta kuvailtiin monipuoliseksi, hyväksi, tehokkaaksi, selkeästi ja mielenkiintoiseksi. Toisaalta yhteisopetusta kuvailtiin myös sekavaksi. Yhteisopetusta hankaloittaa etenkin opettajien ohjeistuksen ja opetuksen ajoittainen ristiriitaisuus.

”Silloin on hauskeempaa ja myös viihdyttävämpää. (kun molemmat opettajat ovat luokassa)” (K32)

”Kun koulussa on kaksi opettajaa niin tunneista saadaan monipuolisempia” (K63)

”Minä menen joskus sekaisin kun molemmat opettajat selittävät jotain eri asiaa yhtä aikaa.” (K47)

”Opettajani opettavat yhdessä erittäin rauhallisesti, eivät puhu päällekkäin ja siitä saa selvän.” (K26)

Oppilaiden kuvailu yhteisopetuksen luonteesta mukailee olemassaolevia tutkimustuloksia. Yhteisopetuksella pyritään monipuolistamaan ja parantamaan opetusta ja ohjeistuksen laadua. Yhteisopetuksella pystytään myös takaamaan toiminnan intensiteetti. (Friend & Cook 1995.) Ahtiaisen ym. (2011, 37) mukaan kahden luokanopettajan toteuttama yhteisopetus tukee erilaisia oppijoita, jolloin opetus on todennäköisemmin mielekästä useammalle oppi-

laalle. Toisaalta esimerkiksi vähäinen yhteinen suunnittelu-aika tai epäonnistunut säännöistä ja käytänteistä sopiminen opettavien opettajien kesken voi heikentää yhteisopetuksen laatua. Tämä saattaa näkyä muun muassa opetuksen sekavuutena ja ohjeistuksen epäjohdonmukaisuutena. (Ahtiainen ym. 2011, 20.)

Tutkimuksemme kannalta huomionarvoista on opettajien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön laadun näkyminen myös oppilaille. Alakategoria *opettajien välinen vuorovaikutus* sisältyi 20 %:iin kirjoitelmista. Vuorovaikutus tuli esille oppilaiden kirjoitelmissa, joissa he pystyivät kuvailemaan opettajien välistä vuorovaikutusta oppituntien aikana. Oppilaiden käsityksissä opettajaparilla oli vaikutusta opettamisen mielekkyyteen, mikä koettiin vaikuttavan myös positiivisesti oppimiseen. Kirjoitelmien mukaan oppilaat myös huomasivat opettajien välisiä erimielisyyksiä.

”Meidän luokassa on kaksi opettajaa, opettajat tekee hyvää yhteistyötä niin meilläkin on helppo oppia” (K69)

”Opettajien on helpompi opettaa yhdessä.” (K15)

”Opettajat opettaa kunnolla ja niin että kaiken ymmärtää mutta se ärsyttää kun ne joskus on eri mieltä asioista ja sitten ne kinastelee niistä.” (K35)

Monien tutkimuksien mukaan yhteisopetuksesta hyötyvät etenkin opettajat itse. Opettajat kokevat työn jakamisen, toisen opettajan avulla mahdollistuvan ammatillisen kasvun sekä toisen opettajan tuen ja mielipiteen arvokkaina. (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler-Evans 2006, 262; Oven 2015, 63; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Thousand ym. 2007, 242; Walther–Thomas 1997, 401–402.) Yhteisopettajien toiminnan tulisi perustua yhteisesti laadituille periaatteille, arvoille ja säännöille. Näin yhteisopetuksesta saadaan sekä opettajille että oppilaille toimiva työmuoto. Toimimaton yhteistyö vaikeuttaa opettamista, mikä voi näkyä myös oppilaille. Yhteisopettajuutta ja sen toimintaa onkin verrattu avioliittoon. (Conderman ym. 2009, 4.)

Oppilaiden kirjoitelmista 41 %:ssa käsiteltiin alakategoriaa *huomioiminen*. Kirjoitelmissa yhteisopetuksen vaikutusta oppimiseen kuvailtiin etenkin sitä kautta, miten opettajat pystyivät heitä oppitunneilla huomioimaan. Oppilaat näkivät yhteisopetuksen mahdollistavan avun saannin ja huomion opettajilta helpommin, nopeammin ja useammin. Tämän nähtiin edistävän opiskelun tehokkuutta ja siten myös oppimista. Mielestämme huomionarvoista

on, etteivät oppilaat kertoneet yhteisopetuksen rajoittavan avun saantia luokan suuresta oppilasmäärästä huolimatta.

”Kaksi opettajaa vaikuttaa oppimiseeni niin, että tajuaa mikä on homman nimi, sillä on enemmän apua saatavilla kahden open takia.” (K21)

”Minä tykkään, kun on kaksi opettajaa luokassa, koska saa apua ja tukea jos ei tajua asiaa heti, mutta jos olisi vain yksi ope niin se ei kerkeis auttaa kukaan.” (K71)

”Se on hyvää, että on kaksi opettajaa, koska matikassa menee paljon nopeammin silloin, kun tarkistetaan onko jäänyt läksyt jollakin tekemättä.” (K19)

Yhteisopetuksen avulla oppilaiden onkin todettu saavan enemmän aikaa ja tukea opettajilta (Austin 2001, 251; Baeten & Simos 2014, 100; Friend ym. 2010, 14–15; Goodnough ym. 2009, 291; Hamilton-Jones & Vail 2013, 6; Hang & Rabrem 2009, 266; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Walther-Thomas 1997, 399–401). Oppilaiden hyötyminen yhteisopetuksesta on tullut monissa tutkimuksissa esille. Niissä todetaan muun muassa oppilaiden oppimis- ja sosiaalisten taitojen kehittyneen (Rice & Zigmond 2001, 193; Gerber & Popp 1999, 290–291; Walther-Thomas 1997, 399–400). Oppimiseen kohdistuvan yhteisopetuksen vaikuttavuuden tutkiminen ei kuitenkaan ole ongelmaton, eivätkä tulokset ole yksiselitteisesti yleistettävissä.

Huomion saamisen helpottumisen myötä oppilaat kokivat kirjoitelmien perusteella yhteisopetuksen vaikuttavan opiskeluun. Kirjoitelmista 36 %:iin sisältyi alakategoria *opiskelu*. Oppilaat kokivat opiskelun helpottuvan ja nopeutuvan kahden opettajan ansiosta. Opiskelua yhteisopetusluokassa kuvailtiin hauskaksi ja mukavaksi. Oppilaat näkivät opiskelun tehostumisen vaikuttavan suoraan myös heidän oppimiseensa.

”Kahden opettajan kanssa on helpompi opiskella” (K33)

”Se että mulla on kaksi opea vaikuttaa mun opiskeluun aika hyvin, koska saan molemmilta tukea” (K67)

5.2 Yhteisopetuksen edut ja haasteet

Tämän luvun on tarkoitus kuvata neljäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä yhteisopetukseen liittyvistä eduista ja haasteista (tutkimustehtävä 2). Käsittelemme etuja ja haasteita omissa alaluvuissaan. Edut ja haasteet liittyvät teemoihin, jotka nousivat analyysivaiheessa esille oppilaiden kirjoitelmista.

Kirjoitelmissa yhteisopetusta kuvailtiin joko positiivisesti, neutraalisti tai negatiivisesti. Tyypillisessä kirjoitelmassa yhteisopetus esitettiin koulunkäyntiin liittyvänä etuna. Kirjoitelmista 89%:ssa tuotiin esille vähintään jokin yhteisopetuksen tuoma etu. Ainoastaan 28%:ssa kirjoitelmista ilmeni yhteisopetukseen liittyvä yksi tai useampi haaste. Taulukossa kymmenen olemme eritelleet kirjoitelmissa esiintyviä etuja ja haasteita. Taulukosta nähdään esimerkiksi, että 41%:ssa kaikista kirjoitelmista tuotiin esille yhteisopetuksen mahdollistavan oppilaan paremman huomioimisen opettajan toimesta. Taulukosta myös nähdään, että yhtä suuri osa oppilaista (11%) koki kirjoitelmien perusteella työrauhan yhteisopetuksen eduksi ja haasteeksi.

TAULUKKO 10. Tutkimustulosten mukaiset yhteisopetuksen edut ja haasteet sekä niiden esiintyvyydet kirjoitelmissa

Edut (89%)	Haasteet (28%)
Huomioiminen (apu ja tuki) (41%)	Opetuksen ja ohjeiden ristiriitaisuus (19%)
Oppimisen helpottuminen (31%)	Oppimisen vaikeutuminen (12%)
Opiskelun helpottuminen (20%)	Työrauha (11%)
Kouluarjen sujuvuus (20%)	Luokkakoko (8%)
Monipuolinen opetus (14%)	Opettajien erimielisyydet (4%)
Opetuksen hauskuus (12%)	
Luokkakoko (koulukaverit) (11%)	
Työrauha (11%)	
Opettajien työviihtyvyys (9%)	

Myös useiden tutkimusten mukaan yhteisopetukseen liittyy sekä etuja että haasteita niin opettajille kuin oppilaillekin (Austin 2001, 251; Hamilton-Jones & Vail 2013, 10; Hang & Rabren 2009, 266; Keefe & Moore 2004; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383–384).

Tämä nousi esille myös tutkimuksessamme. Oppilaiden käsitykset yhteisopetuksesta sisäl-
sivät sekä etuja että haasteita ja ne olivat usein päällekkäisiä, mikä näkyy esimerkiksi seu-
raavasta esimerkistä:

*” Hyvä puoli on se että oppii helpommin, kun on kaksi opettajaa, ja huono
puoli on se että joskus ei opi mitään.” (K60)*

5.2.1 Haasteet

Kirjoitelmien perusteella merkittävimmät haasteet yhteisopetuksessa liittyivät luokan suu-
reen oppilasmäärään. Iso luokkakoko aiheutti ahtautta, melua ja keskittymisvaikeuksia. Näi-
tä haasteita pidettiin tarpeeksi suurina tekijöinä siihen, että oppilas näki yhden opettajan
luokan olevan parempi vaihtoehto. Yhtä lailla haasteet nähtiin myös ongelmina, jotka ovat
ylitsepäästävässä.

*” Joskus kun kaikki ovat luokassa on hirveä meteli ja hankalaa keskittyä kun
on paljon oppilaita” (K76)*

*”Joskus tuntuu, että haluaisin vain yhden open ja 20 oppilasta. Se olis niin
paljon helpompaa.” (K61)*

Suuri oppilasmäärä aiheuttaa helposti melua ja rauhattomuutta. Tätä ongelmaa ei välttä-
mättä ilmene, kun yhteisopetusta käytetään sille alun perin tarkoitettuun tarkoitukseen;
erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen. Kahden luo-
kanopettajan toteuttaessa yhteisopetusta luokkakoko kuitenkin koulun rajallisten resurssien
myötä helposti kasvaa isoksi. Tätä tekijää ei ole vielä juuri huomioitu tehtäessä yhteisope-
tukseen liittyvää tutkimusta.

Suuren oppilasmäärän ohella merkittävänä haasteena pidettiin opettajien toimintaan liitty-
viä ristiriitaisuuksia. Yhteisopetuksen haasteeksi oppilaat nimesivät opetuksen sekavuuden.
Sekavuutta aiheutti etenkin opettajien puhuminen päällekkäin sekä asioiden ilmaisu eri
tavoin. Myös ohjeistuksen ristiriitaisuutta pidettiin todella hämmentävänä. Opettajien välil-
lä huomattu ajoittainen kitka nähtiin myös negatiivisena.

”On kivaa kun on kaksi opettajaa mutta välillä se on sekavaa jos toinen sanoo vaikka mene a-ryhmään ja toinen taas että mene b-ryhmään niin siinä sekoaa.” (K75)

”Opettajani opettavat yhdessä hyvin, vaikka välillä tulee erimielisyyksiä.” (K44)

Tällaiset ongelmat ovat yleensä seurausta yhteisopetuksen toimintaraamien käytön osittaisesta epäonnistumisesta. Jotta yhteisopetus olisi toimivaa ja saumatonta, vaatii se yhdessä suunnitellut toiminta- ja opetustavat sekä luokkahuonekäytänteet. (Ahtiainen ym. 2011, 20; Conderman ym. 2009, 4). Opettajien välinen kollegiaalinen suhde ja henkilökemiat vaikuttavat myös paljon yhdessä työskentelyyn ja työskentelyn laatuun (Lakkala 2008, 186).

5.2.2 Edut

Oppilaiden kirjoitelmissa merkittävimmät luokan olemukseen kuuluvat edut liittyivät luokan rakenteeseen ja luokassa olemiseen. Oppilaat näkivät suuren luokkakoon mahdollistavan laajemman kaveripiirin, mitä pidettiin hyvänä asiana. Oppilaat myös nostivat kirjoitelmissa esille kahden opettajan mahdollistavan työrauhan säilymisen hyvänä. Samoin kouluarjen nähtiin pysyvän sujuvampana kahden opettajan myötä.

”Jos olisi yksi opettaja en olisi saanut kavereita yhtä paljon koska yhden opettajan luokassa ei ole yhtä monta oppilasta” (K57)

”Luokassa on rauhallisempaa, kun on kaksi opettajaa” (K15)

Yhteisopetusluokassa, johon on yhdistetty kahden opettajan oppilaat, on luonnollisesti suuri joukko lapsia. Mitä enemmän luokassa on oppilaita, sitä suurempi joukko on myös mahdollisia kavereita. Suuren oppilasmäärän myötä yhteisopetusluokassa on luonnollisesti myös enemmän ääntä. Toisaalta työrauhaa on helpompi pitää yllä luokassa, jossa on kaksi opettajaa. Pelkästään kahden opettajan läsnäolo jo luokassa voi rauhoittaa oppilaita. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 35.)

”Kun luokassa on kaksi opettajaa jos toinen opettaja tulee sairaaksi niin toinen voi opettajaa.” (K06)

”Minusta se että luokassa on kaksi opettajaa tarkoittaa sitä että kaikki sujuu sukkelammin.” (K42)

Yhteisopetuksen lähtökohtana on, että opetus suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä (Cook & Friend 1995; Bauwens & Hourcade 1995, 46). Toisen opettajan ollessa syystä tai toisesta poissa luokasta, jatkuu arki helposti suunniteltuna, jos vähintään yksi luokan opettajista on kuitenkin paikalla.

Kirjoitelmissaan oppilaat toivat esille kahden opettajan positiivisen vaikutuksen oppimiseen ja opiskeluun. Opiskelu koettiin helpommaksi muun muassa siksi, että kahden opettajan ansiosta apua oli helpommin ja useammin saatavilla. Opetusta pidettiin myös hauskempana ja monipuolisempänä, kun sitä toteutti useampi opettaja.

”Oppii asiat paremmin kuin yhden opettajan kanssa.” (K31)

”Kun luokassa on kaksi opettajaa, niin saa apua jossain asiassa nopeammin. Siten on helpompi työskennellä.” (K65)

”Koulussa olisi tylsää jos olisi vain yksi opettaja, koska on kivempää kun on kaksi opettajaa opettamassa. Minä opin paremmin kun on kaksi opettajaa.” (K42)

Yhteisopetuksessa oppilaiden saama tuki lisääntyy, mikä taas lisää oppimista (Keefe & Moore 2004, 85; Rytivaara 2011, 125; Thousand ym. 2007, 243; Walther-Thomas 1997, 401). Yhteisopetuksen on todettu kannustavan opettajia uusien ideoiden kokeiluun, mikä lisää opetuksen monipuolisuutta ja mielenkiintoisuutta (Gardiner & Weisling 2015, 8; Owen 2015, 66; Rytivaara 2012b, 62).

Mielestämme merkittävää oli myös oppilaiden käsitykset työparin vaikutuksesta opettajien omaan työhön. Oppilaat näkivät opettajien työn olevan helpompaa ja mukavampaa, kun sitä ei tarvinnut tehdä yksin. Myös oppilaiden omaa hyvinvointia luokassa pidettiin hyvänä kahden opettajan ansiosta. Yhteisopetuksen etuna nähtiin lisäksi nimenomaan se, että oppilaat saivat opettajiksi kaksi erilaista opettajaa.

”Opettajilla on minun mielestä helpompaa opettaa jos on kaksi opettajaa luokassa” (K77)

”Luokassa on hyvä olla kun on kaksi opettajaa.” (K55)

”Minusta on mukavaa olla kahden opettajan luokassa, koska nyt minulla on kaksi erilaista opettajaa.” (K34)

Yhteisopetuksen koetaan lisäävän opettajien tyytyväisyyttä työhönsä, mikä lisää heidän hyvinvointiaan (Austin 2001, 250; Rytivaara 2012a, 186). Opettajien työtyytyväisyyden on todettu myös heijastuvan luokan ilmapiiriin ja oppilaisiin (Rytivaara 2012a, 186). Kahden erilaisen aikuisen läsnäolo luokassa tarjoaa oppilaille myös kaksi erilaista persoonaa, jota seurata, johon tutustua ja johon kiintyä.

5.3 Yhteenvedo tutkimustuloksista

Tutkimustuloksista voidaan päätellä oppilaiden näkemysten mukailevan aikaisempaa tutkimusta yhteisopetuksesta. Oppilaat nostivat monipuolisesti esille opettajia hyödyttäviä yhteisopetukseen liittyviä tekijöitä, joita aikaisemmissakin tutkimuksissa on kuvattu. Tällaisina tutkimuksestamme mainittakoon työseura ja työn hauskuus (ks. myös Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29-30; Villa ym. 2008, 6), pitempi aika oppilaan huomioimiseen (ks. myös Villa ym. 2008, 28) sekä työrauhan helpompi säilyttäminen (ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 37; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382–383). Oppilaat myös näkivät opetukseen liittyviä haasteita, joita yhdessä opettamisesta voi seurata. Eräässä kirjoitelmassa kuvattiin tilannetta, jossa opettajilla oli vaikeutta joustaa ja luopua omista näkemyksistään opetustilanteessa (ks. myös Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–7). Opettajiin liittyvistä haasteista yleisimmin nousi esille opetuksen sekavuus ja ristiriitaisuus (19%:ssa kirjoitelmista), mikä on myös aiemmin todettu yhteisopetuksen ongelmaksi (Goodnough ym. 2009, 293).

Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tutkimuksessamme tärkeänä yhteisopetusta kuvaavana tekijänä pidettiin ryhmäkokoja. Useammassa kuin joka kolmannessa kirjoitelmassa luokan ryhmäkoko otettiin jollakin tavoin esille. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa ryhmäkokoon on kiinnitetty huomiota (esim. Keefe & Moore 2004, 82), mutta ei niin suuressa laajuudessa kuin tutkimuksemme tulosten perusteella olisi ehkä tarvetta. Oppilaat toivat ryhmäkoon esille niin negatiivisessa kuin positiivisessakin mielessä. Suuren ryhmäkoon nähtiin mahdollistavan laajemman kaveripiirin mutta toisaalta aiheuttavan rauhattomuutta. Työrauhaa käsiteltiin yhteensä 18%:ssa kirjoitelmista. Kaikista kirjoitelmista 11%:ssa työrauha nähtiin etuna ja 11%:ssa haasteena.

Yhteisopetuksen vaikutuksia oppilaisiin itseensä kuvattiin kirjoitelmissa myös monipuolisesti. Yhteisopetuksen nähtiin vaikuttavan tekijöihin, jotka ovat sidoksissa oppimiseen. Yhteisopetuksen myötä oppiminen sekä helpottui että vaikeutui. Oppimiseen yhteydessä olevia yhteisopetuksen positiivisia tekijöitä olivat muun muassa opetuksen monipuolisuus, hauskuus, opiskelun helpottuminen, työrauha sekä huomion ja avun saaminen opettajilta. Merkittävimpänä etuna sen esiintyvyyden perusteella oli huomion saaminen opettajilta. Eduksi tämä pystyttiin luokittelemaan 41%:ssa kirjoitelmista. Huomion arvoista on, että aina kun huomioiminen otettiin esille kirjoitelmassa, sen todettiin olevan yhteisopetuksen tuoma etu. Oppimisen mainittiin helpottuvan yhteisopetuksen myötä 31%:ssa ja vaikeutuvan 12%:ssa kirjoitelmista. Merkittävimpänä haasteena koettiin opetuksen sekavuus, joka koettiin haasteeksi 19%:ssa kirjoitelmista. Muina haasteina mainittiin myös oppilasmäärä, työrauha ja opettajien erimielisyydet. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia yhteisopetuksen eduista ja haasteista oppilaille (ks. TAULUKKO 2).

Tarkastellessamme tutkimusaineistoa haasteiden ja etujen näkökulmasta emme voineet olla huomaamatta, että vaikka oppilaat toivatkin esille laajasti sekä yhteisopetukseen liittyviä etuja että haasteita, lähes kaikki kirjoitelmat olivat yleissävyltään varsin positiivisesti yhteisopetukseen suhtautuvia (89%). Kirjoitelmista ainoastaan kolme voitiin luokitella yleissävyltään täysin negatiiviseksi. Kirjoitelman ohjeistuksen apukysymykset johdattelivat useita oppilaista vertailemaan yhden opettajan luokkaa yhteisopetusluokkaan. Teettämistämme 74 kirjoitelmasta kolmessa mainittiin halukkuudesta olla enemmän yhden opettajan luokalla. Oppilaat nostivat kirjoitelmissaan usein esille myös oppimisen, jonka nähtiin edistyvän ja vaikeutuvan yhteisopetuksen ansiosta. Yhtä lailla yhteisopetuksella ei myöskään nähty olevan minkäänlaista vaikutusta oppimiseen. Vaikka oppilaat eivät yleensä pystyneet perustelemaan näkemystään, mainituista vaikutuksista yhteisopetus yleisimmin edisti oppilaiden oppimista. Tämän suuntaisia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuksissa (esim. Hang & Rabren 2009, 266; Klinger ym. 1998, 153–161; Tremblay 2013, 251–258; Walsh & Snyder 1993, 9), vaikkakin päätelmiä on vaikea yleistää, sillä yhteisopetuksen vaikutusta oppimiseen on haastava todentaa (Ahtiainen ym. 2011, 47–59).

6 POHDINTA

Tutkielmamme tavoitteena oli laajentaa ja syventää ymmärrystä yhteisopetuksesta. Kahden tutkimustehtävän kautta halusimme tuoda esiin oppilaiden näkökulmaa yhteisopetukseen ja sen etuihin ja haasteisiin. Tutkielmamme tärkein anti oli oppilaiden äänen esiintuominen. Tärkeimpänä havaintona voidaan pitää sitä, että oppilaat kokevat yhteisopetuksen pääosin positiivisena ilmiönä. Haasteita tuotiin esille mutta niiden merkitystä ei koettu yhtä suureksi kuin etujen. Merkittävä havainto on myös se, että oppilaat näkevät yhteisopetuksen eri ulottuvuuksia, ja siten ymmärtävät yhteisopetuksen mahdollisia laaja-alaisia vaikutuksia.

Ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyen oppilaat kuvailivat yhteisopetuksen vaikuttavan luokan ilmapiiriin positiivisesti. Oppilaat eivät varsinaisesti maininneet turvallisuuden ja hyvinvoinnin tunnetta mutta kokemukset arjen vakaudesta, sujuvuudesta ja hauskuudesta antavat olettaa oppilaiden kokevan kouluhyvinvoinnin, -viihtyvyyden ja turvallisuuden hyväksi kahden opettajan ansiosta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös tutkittaessa yhteisopetusta opettajien näkökulmasta (Ahtiainen ym. 2011, 37–57). Ristiriitaisimpana tekijänä tutkimuksessa esille nousi mielestämme yhteisopetuksen vaikutus työrauhaan. Kahden opettajan koettiin edistävän työrauhaa, mutta suuren ryhmäkoon heikentävän sitä. Mielestämme tämä kertoo ilmiön moninaisuudesta ja tilannekohtaisuudesta sekä siitä, että myös oppilaat hahmottavat sen sellaisena. Yhteisopetuksen vaikutus työrauhaan voi mielestämme olla kaksisuuntainen. Jotta työrauhasta saataisiin muodostuettua ennemminkin yhteisopetuksen etu, tulee siihen kiinnittää erityistä huomiota.

Ilmiön näyttäytymiseen positiivisessa valossa vaikutti tutkimuksemme mukaan etenkin oppilaiden kokema huomiointi opettajien toimesta. Kahden opettajan ansiosta oppilaat kokivat saavansa tukea ja apua. Yhteisopetuksen ansiosta myös opettajat kokevat yksittäiselle oppilaalle riittävän paremmin huomiota (Ahtiainen ym. 2011, 37–57). Koulunkäynti ja oppiminen vievät paljon aikaa lapsen arjesta. On tärkeää, että myös tuona aikana lapsi kokee tulevansa nähdyksi ja kohdatuksi. Sillä, että opettajalla on aikaa ja resursseja oppilaan aitoon kohtaamiseen, voi olla valtava merkitys lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen. Jos yhteisopetuksella voidaan parantaa oppilaan hyvinvointia merkittävästi, meillä ei mielestämme ole varaa jättää mahdollisuutta käyttämättä.

Vaikka yhteisopetus saattoi tuntua sekavalta, kokivat oppilaat pääasiassa sen tekevän opetuksesta mielekkäämpää. Oppilaiden kirjoitelmien perusteella opetus oli kahden opettajan ansiosta etenkin viihdyttävämpää ja monipuolisempaa. Ajankohtaisten tutkimusten mukaan suomalaisten kouluviihtyvyys on Euroopan huonoimpia (World Health Organization 2014, 52–54). Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa toki monet tekijät, mutta opettajan osuuteen kouluviihtyvyydestä voidaan tutkimustuloksemme perusteella vaikuttaa esimerkiksi yhteisopetuksen avulla. Yhteisopetus lisää opettajien omaa viihtyvyyttä, helpottaa tyotaakkaa ja tarjoaa reflektointimahdollisuuden (esim. Ahtiainen ym. 2011, 60; Dahlgren & Partanen 2012, 237; Murto ym. 2001, 112; Sarja ym. 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30). Näin saadaan vapautettua resursseja opetuksen laadun parantamiseen, mikä näyttäisi heijastuvan vahvasti oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Vaikka yhteisopetuksen vaikuttavuutta oppimiseen on vaikea tutkimuksin todentaa, kokivat oppilaat itse sen vaikuttavan oppimiseen niin edistävästi kuin heikentävästi.

Oppilaille merkittävä yhteisopetukseen liityvä ulottuvuus oli tutkimuksemme perusteella oppilasmäärä. Suuren ryhmäkoon siis koettiin horjuttavan luokan työrauhaa ja joillekin tämä oli tarpeeksi suuri syy pitää yhden opettajan pienempää luokkaa parempana vaihtoehtona. Toisille taas suuri oppilasmäärä merkitsi laajaa kaveripiiriä, mitä pidettiin yhteisopetuksen merkittävänä antina. Mielestämme nämä suhtautumisen erot antavat tukea käsityksellemme siitä, että pohdittaessa yhteisopetuksen soveltuvuutta kaikille oppilaille, mahdollinen este voisi olla oppilaan kyky sopeutua suureen ryhmäkokoon ja sen asettamiin haasteisiin.

Koska yhteisopetuksen ydin on oppilas, on ensiarvoisen tärkeää pohtia soveltuuko yhteisopetusluokka varmasti oppilaalle. Yhteisopetuksen yleistyessä olisi myös tärkeää käydä keskustelua siitä, päästäänkö sen avulla todella hienoihin tavoitteisiin kuten oppilaan ai-dompaan kohtaamiseen, tuntemiseen ja kuulemiseen. Kun yhteisopetusta toteutetaan luokassa, jossa oppilaita on parhaimmillaan jopa viisikymmentä, onko mahdollista, että opettajat pystyvät tutustumaan jokaiseen oppilaaseen ja heidän vanhempansa henkilökohtaisesti? Voidaanko suuressa luokassa todella toteuttaa yhteisopetuksen periaatetta, jonka mukaan jokainen oppilas on opettajan oma oppilas? Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat kokevat olonsa yhteisopetusluokassa hyväksi ja tulevansa huomioiduksi mutta tulos ei ole yleistettävissä koskemaan oppilaiden kokemuksia yleisellä tasolla.

Perusopetuslaki (628/1998) määrittää perusopetuksen tavoitteeksi oppilaiden kasvun tukemisen niin, että he kasvavat ”ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen”. Lain toteuttamiseksi on laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joihin on kirjattu tarkemmin ohjeet opetuksen toteuttamiselle. Uusin, juuri tutkimusaineistomme keruun jälkeen käyttöön otettu, opetussuunnitelman perusteet korostaa arvoja ja tavoitteita, joita mielestämme juuri yhteisopetuksella pystytään tukemaan. Näistä merkittävimpinä mainittakoon *yhteisöllisyys, yhteistyö, ajattelu ja oppimaan oppiminen, vuorovaikutus, turvallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo* (Opetushallitus 2014). Yhteisopetuksen avulla luodaan *yhteisöllistä, turvallisempaa* koulukulttuuria, jossa oppilaat voivat muun muassa mallintaa *yhteistyötaitoja* yhdessä työskenteleviltä opettajilta (Ahtiainen ym. 2011, 55–57; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Suuressa inklusiota tavoittelevassa yhteisopetusluokassa erilaisuutta opitaan ymmärtämään ja arvostamaan, näin myös *yhdenvertaisuus ja tasa-arvo* korostuvat (Beninghof 2012, 10–13; Cook & Friend 2004, 8–9; Fattig & Taylor 2008, 4). Yhteisopetuksessa käytettävien monipuolisten opetusmenetelmien ansiosta oppilaat pääsevät oppimaan eri tavoin, erilaisissa ryhmissä ja ympäristöissä, mikä edistää mielestämme niin *ajattelua* kuin *oppimaan oppimista*. Myös kahden opettajan erilaiset näkemykset ja näkökulmat opetettavaan asiaan kehittävät oppilaan *ajattelun* taitoja (Ahtiainen ym. 2011, 37–57).

Tutkimuksemme ei varsinaisesti tuo mitään uutta tietoa kasvatustieteen tutkimukselle, sillä pyrimme tiedon tuottamisen sijaan ymmärtämään yhteisopetusta syvemmin. Yhteisopetus on ollut viime aikoina suosittu tutkimuksen kohde. Olemassa oleva tutkimustieto ei silti kata oppilaiden näkökulmaa aiheeseen, sillä tutkimuskohteen ovat olleet lähinnä opettajat. Mielestämme oppilaiden näkemysten nostaminen esiin tuo arvokasta syvyyttä yhteisopetuksen ymmärtämiseen. Se myös vahvistaa ja tukee sitä tietoa, mitä aiempi tutkimus yhteisopetuksesta on tuottanut. Toisaalta oppilaiden näkemyksissä korostuvat sellaiset seikat, joita aiempi tutkimustieto ei välttämättä ole pitänyt yhtä merkittävänä. Tällaisena voidaan mainita esimerkiksi ryhmäkoon suhde ja merkitys yhteisopetukseen. Tutkimuksemme metodologiset valinnat mahdollistivat aiheen laajemman tarkastelun. Monissa aiemmissa samantasoisissa tutkielmissa kohdejoukko on jäänyt pieneksi, sillä ne ovat keskittyneet lähinnä muutamien opettajien ajatusten kartoittamiseen. Kirjoitelmina kerätyn aineiston ansiosta tuloksista on havaittavissa yleistyvyyttä sen suhteen, miten oppilaat yhteisopetukseen suhtautuvat.

Mielestämme hyvä jatkotutkimusmahdollisuus löytyisi ryhmäkokoon vaikutusten tutkimisesta etenkin siinä tapauksessa, että oppilaiden määrä on suuri mutta opettajien ja oppilaiden suhdeluku pysyy normaalina. Mielenkiintoista olisi myös selvittää kokevatko yhteisopettajat pystyvänsä kohtamaan jokaisen oppilaan ja tutustumaan heihin suuressa luokassa. Entä kokevatko oppilaat tulevasa kuulluksi ja ymmärretyksi suuressa luokassa?

Emme löytäneet lainkaan aiempia tutkimuksia, joissa olisi suoraan tutkittu yhteisopetusta oppilaan näkökulmasta, joten oppilaiden kokemusten ja näkemysten tutkiminen monipuolisemmin olisi ajankohtaista ja arvokasta. Omaa tutkimustamme olisi rikastuttanut kirjoitelmien ohessa teetetyt haastattelut sekä oppilaille että opettajille, kuin myös yhteisopetusluokkien toiminnan havainnointi.

Myös vanhempien kokemusten ja käsitysten kartoittaminen yhteisopetuksesta olisi tärkeää. Tästä näkökulmasta ilmiöön on myös hiukan pureuduttu mutta lisätutkimus olisi tarpeellista, sillä vanhempien asennoituminen yhteisopetukseen vaikuttaa myös yhteisopetusluokkien toimintaan. Vanhempien asenteita kartoittamalla voitaisiin koota ohjeistuksia toiminnan informoimisesta vanhemmille yhteisopetuksen alkuvaiheessa. Mielestämme myös tämän tutkielman tuottama tieto oppilaiden suhtautumisesta yhteisopetukseen voi antaa vanhemmille arvokasta tietoa ja tukea heidän pohtiessaan suhtautumistaan lapsensa uuteen koulukulttuuriin.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 113—160.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanlaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Opetusvirasto, Helsingin kaupunki.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa: Ruusu vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Austin, V. 2001. Teacher's Beliefs About Co-Teaching. Remedial and Special Education, 22(4), 245–255.
- Baeten, M. & Simons, M. 2014. Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. Teaching and Teacher Education, 41, 92–110.
- Bauwens, J. & Hourcade, J.J. 1995. Cooperative Teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students. Austin, TX: PRO-ED.
- Beninghof, A. 2012. Co-Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bowden, J. A. 1996. Phenomenographic research - Some methodological issues. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Towards a Methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 49–66.
- Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa: V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 1–5.
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A. & Marchant, M. 2009. Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 54 (1), 60–70.
- Collinson, V. & Cook, T. 2007. *Organizational Learning. Improving Learning, Teaching, and Leading in School systems.* California: Sage.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies.* California: Corwin Press.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children.* 28(3), 1–16.
- Cook, L. & Friend, M. 2004. *Co-Teaching: Principles, Practises and Pragmatics.* New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting, Albuquerque in 24th of April 2004.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 227–253.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. 2004. Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Ricerche di Psicologia.* 27 (1), 23–40.
- Dettmer, P., Thurston L. P. & Dyck, N. 2002. *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students With Special Needs.* Boston: Allyn and Bacon.
- Downe-Wamboldt, B. 1992. Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women. International,* 13, 313–321.

Egodawatte, G., McDougall, D. & Stoilescu, D. 2011. The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 189–209.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Farrel, M. 2012. *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge.

Fattig, M.L. & Taylor, M.T. 2008. *Co-Teaching in the Differentiated Classroom*. Jossey-Bass. San Francisco.

Friend, M. 2007. The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*. 64(5), 48–52.

Friend, M. & Cook, L. 1996. *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. New York: White Plains.

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

Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-Teaching: An Overview of The Past, a Glimpse at The Present and Considerations for The Future. *Preventing School Failure*. 37(4), 6–10.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: Why, what, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41(1), 96.

Gardiner, W. & Weisling, N. 2015. Mentoring ‘inside’ the action of teaching: induction coaches’ perspectives and practices. *Professional Development in Education* 1–16. Painsosa.

Gerber, P. & Popp, P. 1999. Consumer Perspectives on the Collaborative Teaching Model. Views of Students With and Without LD and Their Parents. *Remedial and Special Education*. 20 (5), 288–296.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a Triad Model of Student Teaching: Pre-Service Teacher and Cooperating Teacher Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296.

- Graziano, K. & Navarrete, L. 2012. Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126.
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. 2010. A Phenomenological Analysis of the Views on Coteaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311–331.
- Hamilton–Jones, B. & Vail, C. 2013. Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers’ Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56–68.
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005 Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res* 15, 1277. Sage. <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277>
- Hughes, C. & Murawski, W. 2001. Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly* 45(3), 195–204
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 17–18.

Jormakka, S. & Kallioniemi, T. 2013. Opetuspari opettajuuden peilinä. Toimintatutkimus yhteisopettajana kehittymisen edellytyksistä. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Keefe, E., Moore, V. & Duff, R. 2004. The Challenge of Co-teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level and What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Klinger, J.K., Vaughn, S., Hughes, M.T., Schumm, J.S. & Elbaum, B. 1998. Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 153–161.

Kohler–Evans, P. 2006. Co-teaching: How to Make This Marriage Work in Front of The Kids. *Education*, 127(2), 260–264.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Painosalama Oy.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 27–30.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lam, H. C. 2015. An investigation of preschool teachers' ways of seeing action research using phenomenography. *Educational Research for Policy and Practice*. Painossa.

Martin, R. & Williams J. 2012. “I Feel I’m Important”: Successful Collaborative Teaching and Learning in a New Zealand Intermediate School. *RMLE Online*, 36(2), 1–13.

Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. III: Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of education 8.

- Marton, F. 1988. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D.M. Fetterman (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176–205.
- Marton, F. 1996. *Cognosco ergo sum – Reflections on reflections*. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260–270.
- Moberg, M., Hautamäki, J., Kivirauma, J, Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. *Erytispedagogiikan perusteet. 1.-2- Painos*. Helsinki: WSOYpro.
- Morocco, C. & Aguilar, M. 2002. Coteaching for Content Understanding: a Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 13(4), 315–347.
- Murawski, W. & Dieker, L. 2004. Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 52–58.
- Murray, C. 2004. Clarifying Collaborative Roles in Urban High Schools. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 44–51.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A. 2010. From Discrete to Transformed? Developing Inclusive Primary School Teacher Education in a Finnish Teacher Education Department. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 10 (1), 185–196.
- Nevin, A., Thousand, J. & Villa, R. 2009. Collaborative teaching for teacher educators What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.

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.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto

OECD 2016, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print Tampereen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Tampere: Juvenes Print Tampereen Yliopistopaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.

Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014. *Opetusryhmien tila Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:4*. Helsinki: Yliopistopaino.

Oukarim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki: Yliopistopaino

Owen, S. M. 2015. Teacher professional learning communities in innovative contexts: ‘ah hah moments’, ‘passion’ and ‘making a difference’ for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57–74.

Park, J-E. 2014. English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34–44.

Perusopetuslaki 628/98. Suomen säädöskokoelma.

- Pratt, S. 2014. Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12.
- Public Law 94–42. 1975. Education for all Handicaped Children act.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Grano Oy.
- Rauste- von Wright M-L, Wright, J. & Soini T. 2003. *Oppiminen ja Koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rea, P., McLaughlin, V.L. & Walther-Thomas, C. 2001. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203–223.
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-Teaching in Secondary Schools: Teachers Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities. Research & Practice*. 15(4), 190–197.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2007). *Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf [luettu 01.09.2016]
- Rivera, E., McMahon, S. & Keys, C. 2014. Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 72–85.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping As a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*, 10(1), 118–128. 73
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative Classroom Management in a Co-Taught Primary School Classroom. *International Journal of Educational Research*, 53(1), 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saarenketo, T. 2016. *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. Jyväskylä University Printing House.
- Saloviita, T. 2009. *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: WS-Bookwell.

Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.

Sarja, A., Janhonen S. & Puurunen-Moilanen, S. 2013. Työparityöskentely oppilaan tukimenetelmänä joustavassa perusopetuksessa. *Kasvatus*: 44 (2),177–183.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.

Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. 2016. Special education and general education pre-service teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107.

Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.

Stefanidis, A. & Strogilos, V. 2015. Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.

Strogilos, V. & Avramidis, E. 2013. Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Doi:10.1111/1471.3802.12052

Strogilos, V. & Tragoulia, E. 2013. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Pædagogica* 33.
<http://helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm> [luettu 01.09.2016]
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia, 58—71.
- Takala, M. & Uusitalo–Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of coteaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2007. *Differentiating instruction. Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M-P. & Hiltasvuori, T. 2013. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Education Change*, 15(1). 37–56.
- Tremblay, P. 2013. Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13, 251–258.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrot, P. S., Martin, T. F. & Guy Smith, W. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203–219.
- Trump, J. L. 1966. Secondary education tomorrow: Four imperatives for improvement. *NASSP Bulletin*, 50(309), 87–95.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tähtinen, M. 2016. *Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely*. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) *Samanaikaisopetus*. Juva: PS-kustannus. 37–44.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. 80–107.

Unesco 1994. Salamanca- julistus.

Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A. 2008. A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning. Thousand Oaks, California: Corwin.

Volonino, V. & Zigmond, N. 2007. Promoting research-based practices through inclusion? *Theory into Practice*, 46(4), 291–300.

Walsh, J.M & Snyder, D. 1993. Cooperative teaching: an effective model for all students. Paper presented the Annual Convention of the Council for Exceptional Children. San Antonio, TX, April 5–9, 1993.

Walther–Thomas, C. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.

Walther–Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. 1996. Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255–265.

Weiss, M. & Lloyd, J. 2002. Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58–68.

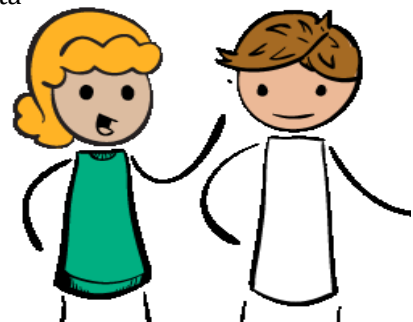
World Health Organization 2014. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being. Health behavior in school-aged children (hbac) study: international report from the 2013/2014 survey.

LIITE 1. Kirjoitelman ohjeistus

Lasten ajatuksia yhteisopetuksesta

Yhteisopetus tarkoittaa sitä, että luokkaa opettaa kaksi opettajaa yhtä aikaa. Tutkimuskirjoitelman tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat kokevat yhteisopetuksen.

Toivomme, että vastaat kirjoitelmaan mahdollisimman monipuolisesti ja rehellisesti. Voit kirjoittaa luottamuksella sekä myönteisiä että kielteisiä asioita, sillä paperit tulevat vain tutkijoiden käyttöön, eikä niihin tule näkymään nimiä. Muista, että ei ole olemassa oikeita ja vääriä vastauksia!



Kiitos osallistumisestasi.

KIRJOITEMA

Tyttö ___ / Poika ___ Ikä: _____

Koulu: _____

Ohjeistus: Laadi kirjoitelma omien kokemustesi pohjalta siitä, MILLAISTA ON OLLA OPPILAANA LUOKASSA, JOSSA ON KAKSI OPETTAJAA.

Apunasi voit käyttää alla olevia **apukysymyksiä**.

Keksi kirjoitelmallesi sopiva otsikko.

Kirjoita kokonaisilla lauseilla.

Apukysymykset:

- Mitä yhteisopetus eli se, että luokkaasi opettaa kaksi opettajaa, mielestäsi tarkoittaa?
- Millaista on kun luokassa on kaksi opettajaa?
- Miten opettajasi opettavat yhdessä?
- Mitä hyvää tai haastavaa on siinä, että luokassa on kaksi opettajaa?
- Miltä sinusta tuntuu kun luokassa on kaksi opettajaa, MIKSI?
- Olisiko koulussa erilaista jos sinulla olisi vain yksi opettaja? MIKSI?
- Miten se, että sinulla on kaksi opettajaa vaikuttaa mielestäsi oppimiseesi ja opiskeluusi?
- Mitä muuta haluaisit kertoa siitä, että sinulla on kaksi opettajaa?

LIITE 2. Suostumus kirjoitelmien tekemiseen

Hei!

Olemme Oulun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita ja teemme Pro gradu – tutkielmaa aiheesta: ”Lasten kokemuksia yhteisopetuksesta”. Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, miten lapset kokevat ja näkevät kahden opettajan yhteistyön luokassa. Yhteisopetusta hyödynnetään kouluissa yhä useammin ja aihetta on myös tutkittu. Olemassa olevasta tutkimuksesta puuttuu kuitenkin lapsen näkökulma, minkä vuoksi tutkimuksemme on aiheellinen.

Keräämme tutkimusaineistomme kirjoitelmina ja ne kerätään nimettöminä. Tutkimuksen missään vaiheessa oppilaiden henkilöllisyys ei siis paljastu. Kirjoitelmat tulevat vain meidän tutkijoiden ehdottoman luottamukselliseen käyttöön. Toivomme, että mahdollisimman moni voisi osallistua tutkimukseen, jotta saisimme monipuolisen kuvan lasten kokemuksista.

Jos teillä on kysyttävää tutkimukseen osallistumisesta tai muusta tutkimukseen liittyvästä asiasta, voitte ottaa meihin yhteyttä lastenne opettajan kautta, tai suoraan sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Noora Pehkonen

noora.pehkonen@hotmail.com

Maria Veijola

maria.veijola@student oulu.fi

Palauta tämä osa omalle opettajalle viimeistään ___ / ___ !

Oppilas _____

_____ Saa osallistua tutkimukseen. _____ Ei saa osallistua tutkimukseen.

_____ Huoltajan allekirjoitus

LIITE 3. Tutkimuslupahakemus

Opinnäytetyön tutkimuslupa-anomus

Yksikkö, josta lupaa haetaan	Oulun kaupungin sivistystoimi/ perusopetus
Oppilaitos	Oulun Yliopisto
Opinnäytetyön työnimi	Pro gradu –tutkielma: Oppilaan kokemuksia yhteisopetuksesta
Opinnäytetyön tarkoitus	Pro Gradu -tutkielma
Opinnäytetyön kohde-ryhmät tai aineisto	
Aineiston keruumenetelmä ja keruuajankohta	
Tutkimusaineiston kuvaus ja tietotyypit	Tutkimusaineisto on oppilaiden kirjoittamat kirjoitelmat.
Tutkimuksen tavoitteet	Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten oppilaat kokevat ja näkevät kahden luokanopettajan yhteistyön ja toiminnan luokassa. Tarkoituksena on siis avata yhteisopettajuutta oppilaan näkökulmasta.
Tutkimusrekisterin hävittäminen ja arkistointi	Kirjoitelmat tullaan keräämään nimettöminä ja ne tuhoetaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.
Opinnäytetyöstä Oulun kaupungille aiheutuvat kustannukset	

Opinnäytetyön tekijä(t), osoite ja puh.nro	
Opinnäytetyön suunnitelma hyväksytty	
Opinnäytetyön ohjaajat	
Opinnäytetyön arvioitu valmistumisaika	
Sitoumukset	Sitoudumme toteuttamaan tutkimuksen loppuun asti, eettisesti ja tieteen teon normeja noudattaen.
Liitteet	

Päivämäärä ja hakijoiden allekirjoitukset

Paikka ja aika _____ Oulu _____ __16__/_11__2015__

Hakijan/hakijoiden allekirjoitukset

Lupa opinnäytetyöhön

- Myönnetty hakemuksen mukaisena
- Opiskelijan on toimitettava valmis opinnäytetyö sosiaali- ja terveystoimen käyttöön
- Myönnetty seuraavin korjauksin tai ehdoin:
- Hakemus hylätty

Päiväys _____/____ 200____ § _____

Päätöksentekijän allekirjoitus

