

Tampereen yliopisto

Anna Toriseva

Ihan sama onks yks vai kaks opee

– Oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
huhtikuu 2019

Tiivistelmä

Anna Toriseva: *Ihan sama onks yks vai kaks opee* – Oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta.

Pro gradu

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2019

Tässä pro gradu -tutkielmassa ollaan kiinnostuneita yhteisopetuksesta oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita paitsi siitä, miten oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa kuvataan yhteisopettajuutta, myös siitä mitkä tekijät vaikuttavat hyvän pedagogisen oppimisympäristön ja opettajuuden syntymiseen yhteisopettajuusluokassa. Tutkimuksen taustalla ovat käsitykset yhteisopettajuuden kategorioista, yhteistyöstä sekä pedagogisesta hyvinvoinnista.

Tutkimusaineisto (n=64) kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen. Tutkimukseen osallistuneet 10-11-vuotiaat oppilaat kirjoittivat tarinan joko hyvin tai huonosti toimivasta yhteisopetuksen luokasta. Näiden tarinoiden perusteella haluttiin selvittää, millaisia asioita oppilaat pitävät merkityksellisinä luokassa, kun se toimii hyvin tai mitkä ovat esteenä luokan toiminnalle, kun opettajia on useampia kuin yksi.

Tarinoiden pohjalta muodostettiin hyvän ja huonon yhteisopettajan tyyppikuvaukset. Tutkimuksen perusteella hyvään ja turvalliseen pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluu opettajuuden rinnalla avun saaminen oppitunneilla sekä luokan yleinen ilmapiiri. Hyvä yhteisopettaja on suunnitellut tunnit ja on läsnä oleva ja turvallinen aikuinen. Hyvän yhteisopettajuuteen liittyy olennaisesti auttavainen suhde oppilaisiin, sen sijaan suhde toisiin opettajiin jää oppilaiden mielestä vähäiselle huomiolle. Huonon yhteisopettajan tunnuspiirteenä on riitaisa suhde toisiin opettajiin. Suhde oppilaisiin on etäinen ja välinpitämätön. Huono opettaja ei välttämättä kohtele huonosti oppilaita, mutta hänen aikansa kuluu opetustilanteen hallintaan.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettaminen tuli esille varsin erilaisena, kun eläytymistarinaa varioitiin. Aineistosta tehdyt tyyppikuvaukset opettajuudesta poikkesivat selkeästi toisistaan. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvostivat yhteisopettajuudessa olevan merkityksellistä ennen kaikkea opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja oppimisympäristön hallintataito. Se, onko opettaja luokassa yksi vai useampia, näyttäytyy oppilaille positiivisena silloin, kun opetus on suunniteltua ja strukturoitua. Useampi opettaja voi kuitenkin saada aikaan luokassa kaaoksen, ellei yhteistyön tekeminen ole hallussa. Opettajien persoonallisuuden piirteillä ja yhteistyötaidoilla on iso merkitys yhteisopettajuuden onnistuneelle toteuttamiselle.

Avainsanat: Eläytymismenetelmä, yhteisopettajuus, pedagoginen hyvinvointi, yhteistyö.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällysluettelo

Johdanto	1
Tutkimusaineisto ja –menetelmä	4
Tulokset	5
Pohdinta	10
Lähteet	14

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa *pro gradu -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitelmäkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumien tason 1 vertaisarvioitussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana.* (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2018-2019 toimineen EskolaMEBS3.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Fasilitaattori on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Muut kirjoittajat ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version. Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"*Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org."* (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Anna Rytivaaran, Saaga Härkösen ja Jari Eskolan toimittamaan ja Tampere University Press:in kustantamaan *Kasvatustieteilijän ammatillista ja eettistä identiteettiä paikantamassa* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimusartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (*esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018; Wallin & Koro-Ljungberg & Eskola 2018; Rytivaara & Wallin & Saarivirta & Imre & Nyysölä & Eskola 2019*).

Ihan sama onks yks vai kaks opee

– Oppilaiden näkemyksiä yhteisopetuksesta

Anna Toriseva

& Anna Rytivaara & Jari Eskola

Johdanto

Opettajuutta toteutetaan ennen kaikkea oppilaiden kanssa. Opettajat ohjaavat oppilaiden oppimista monenlaisissa kasvu- ja oppimisympäristöissä, joiden tulee ensisijaisesti olla oppilaiden kasvua ja kehitystä tukevia. Oppimisympäristöt voivat olla fyysisesti erilaisesti toteutettuja, mutta niitä yhdistää opetussuunnitelmassa määritellyt kriteerit. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden tulee saada kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisössä, jonka jäseniä he ovat. Yhdenvertaiset mahdollisuudet ohjaukseen sekä kasvun ja oppimisen tukeen tulee niin ikään varmistaa koulun oppimisympäristöissä. Oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi on oppimisympäristöä kehitettäessä otettava kaiken aikaa huomioon. Oppimistilanteissa tulee käyttää sellaisia oppilaan ikäkauteen soveltuvia työtapoja, että oppilas voi osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuus suunnitella, kehittää ja arvioida koulun toimintaa oman kehitysvaiheen mukaisesti. Hyvin toimiva oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista, johon sekä oppilaiden että opettajan oma toiminta vaikuttaa. (Opetushallitus 2014, 28-31.)

Oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan koulussa monin eri tavoin oppimisympäristöissä. Oppilas saa tukemisen myötä itselleen myönteisiä tunne- ja oppimiskokemuksia, jotka edesauttavat pedagogisen hyvinvoinnin lisääntymistä oppimisympäristössä. (Meriläinen 2008, 9.) Pedagoginen hyvinvointi koulussa tukee oppimisen prosesseja, saa oppilaassa aikaan positiivisia tunnekokemuksia ja edistää yksilöllistä kehitystä. Se on hyvin monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat monet seikat. Se syntyy ennen kaikkea koulun vuorovaikutteisissa oppimisprosesseissa, joita ohjataan pedagogisin keinoin. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 114-116.) Luokan ilmapiiri, turvallisuus, vuorovaikutussuhteet ovat kouluhyvinvoinnin kulmakiviä (Janhunen 2013, 20-30). Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin keskeisenä elementtinä on koulun sosiaalinen ympäristö, joka rakentuu opettajien ja oppilaiden hyvälle vuorovaikutussuhteissa (Lappalainen ym. 2008, 114-116). Positiivinen sosiaalinen ympäristö on mahdollista rakentaa, vaikka fyysiset olosuhteet olisivat joskus puutteelliset (Saarenketo 2016, 215-216). Opettajuutta voidaan toteuttaa monella eri tavalla koulu yhteisössä. Kahden tai sitä useamman opettajan vastatessa yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista puhutaan yhteisopettajuudesta. Yhteisopetus on kokonaisvaltainen työmuoto, joka parhaimmillaan tarjoaa oppilaille mahdollisimman suuren hyödyn oppimiseen opettajien jakaessa opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. (Malinen & Palmu 2017, 19; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.)

Koulun tehtäväksi on uusissa opetussuunnitelman perusteissa nostettu oppilaan osallisuuden vahvistuminen. Uuden toimintakulttuurin mukaan oppilaan oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia tulee tukea. (Opetushallitus 2014, 17-26.) Opettajan oma esimerkki on paras tapa rakentaa hyvää ilmapiiriä ja ohjata oppilaita vuorovaikutustaidoissa ja opettajan on

sisällönhallinnan rinnalla jatkuvasti korostettava oppimisen yhteisöllisyyttä. Oppilaat työskentelevät paremmin oppitunneilla, jos kokevat opettajan kunnioittavan heitä ja välittävän heistä. Myös oppilaiden omia ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja on koulussa ohjattava tähän suuntaan tietoisesti. (Saarenketo 2016, 221-232.)

Oppimiseen kuuluu kognitiivisen oppimisen lisäksi affektiivinen oppiminen. Se pitää sisällään oppilaan tunteet opettajaa ja koko oppimisprosessia kohtaan. Jos opettaja pystyy luomaan luokkaan hyvän vuorovaikutuskulttuurin ja kommunikoi oppilaidensa kanssa positiivisesti syntyy samalla positiivinen tunneside oppilaan ja opettajan välille. Se edesauttaa oppilaan hyvää suoriutumista koulutehtävissä. Affektiivinen oppiminen on tärkeää, koska se paljastaa oppilaiden asenteen opettajaa ja motivaation koulunkäyntiä kohtaan. (Harter & Jacobi 2018, 5.) Uusimman opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 yhteisopettajuus nähdään tuki- ja erityisopetuksen työtapana, vaikka se voisi olla antoisaa tapa myös yleisopetuksen luokkaan (Saloviita 2016, 9). Yhteisopettajuudesta käytetään myös nimeä samanaikaisopettajuus, kun vähintään kaksi opettajaa jakaa opetustyön. Yleensä nämä kaksi opettajaa ovat erityisopettaja ja luokanopettaja, mutta viime vuosina käsite on laajentunut koskemaan muitakin opettajia. (Cook & Friend 1995, 1-2; Malinen & Palmu 2017, 10.) Yhteisopetus on ennenkaikkea kahden tai useamman opettajan työmuoto, jossa kaikilla siihen osallistuvilla opettajilla on aktiivinen rooli. Oppilasryhmän on oltava heterogeeninen ja opetuksen on tapahduttava pääsääntöisesti samassa fyysisessä tilassa. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 12; Saloviita 2016, 9.)

Yhteisopettajuus voidaan jakaa eri tapoihin seuraavasti, 1) avustava opetus eli yksi opettaa ja toinen tarkkailee (one teach, one observe), 2) täydentävä opetus eli toinen opettajista opettaa ja toinen toimii avustajana (one teach, one assist), 3) tiimiopetus eli opettajat opettavat samanaikaisesti koko luokkaa (teaming), 4) pysäkkiopetus eli oppilaat kiertävät luokassa eri opetuspaikoissa (station teaching), 5) rinnakkainopetus eli opettajat jakavat luokan kahteen ryhmään, mutta opettavat samaa asiaa ja 6) rinnakkainopetus ja eriyttäminen tai henkilökohtainen opetus eli oppilaat on jaettu kahteen, usein erikokoiseen ryhmään ja he saavat eri opetusta (parallel teaching). (Friend ym. 2010, 12; Saloviita 2016, 9.)

Yhteisopettajuus vaatii opettajalta yhteistoiminnallisuuteen sitoutumista. Yhteistyö onnistuu, jos opettajilla on positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllisen vastuun taju, hyvät sosiaaliset taidot ja kyky tehdä ryhmässä töitä. (Johnson & Johnson 2008, 9.) Yhteisopetuksen toteuttamisen perusta on opetuksen hyvä suunnittelu. Kun useampi opettaja työskentelee yhdessä, on yhteisistä toimintatavoista ja pedagogisista menetelmistä sovittava yhdessä. Pedagogiset menetelmät ovat lähes samoja kuin yksinkin opetettaessa, mutta yhdessä näitä menetelmiä pystytään hyödyntämään usein monipuolisemmin ja oppilaiden tarpeita paremmin vastaaviksi. Sellaisia menetelmiä ovat muun muassa opetuksen strukturointi, työrauhan tukeminen sekä eriyttäminen ja joustava ryhmittely. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 66; Rytivaara 2012a, 189.) Opettajilta vaaditaan yhteisymmärrystä siitä, miten opetus ja siihen käytettävissä olevat tilat jaetaan yhdessä. Suunnitelmallisuuteen kuuluu myös opettajan oma halu kehittyä, valmiudet muutokseen ja ennen kaikkea sen tosiseikan selkiyttäminen itselle, että toinen pedagogi on mahdollisesti läsnä omissa opetustilanteissa. Henkilökemiat ovat usein syy, mihin yhteisopettajuus kariutuu. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 20-21; Palmu ym. 2017, 66–67, 77.) Toisen opettajan mukaan ottaminen omaan luokkaan vaatii opettajalta ennen kaikkea omien asenteiden ja toimintatapojen muokkaamista. Omat kommunikaatiotaidot joutuvat koetukselle yhteistyötä tehdessä. (Ahtiainen ym. 2011, 17-18.)

Opettajat tarvitsevat yhteisopetuksen toteuttamiseen lisäksi toisten opettajien ja/tai rehtorin tukea, oman motivaation yhteistyöskentelylle, aikaa suunnittelulle ja koulutusta aiheeseen (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Onnistuessaan yhteisopetus voi helpottaa luokan hallintaa ja parantaa opettajien työhyvinvointia, joka vaikuttaa suotuisasti koko luokan ilmapiiriin. Yhteisopetuksessa etuna on työparin tuki ja jaettu oppilastuntemus. Myös luokassa ilmeneviin ongelmiin on helpompi puuttua yhdessä. (Rytivaara 2012a, 186–187.)

Yhteisopetusluokassa oppilaat kokevat luokan psykososiaalisen hyvinvoinnin tärkeimmiksi tekijöiksi avun saamisen ja oman oppimisen tukemisen. Oppilaiden mielestä toinen opettaja pystyy antamaan henkilökohtaista huomiota toisen keskittyessä opettamiseen. Oppilaat kokevat niin ikään saavansa apua nopeammin. Sen sijaan perinteisessä yhden opettajan luokassa oppilaat kokivat saavansa paremmin apua oppituntien ulkopuolella kuin yhteisopetusta saavat oppilaat. Oppilaiden mielestä yhteisopettajien aika kuluu yhteiseen suunnitteluun ja palavereihin oppituntien ulkopuolella eikä heillä ole aikaa oppilaille toisin kuin yksin työtä tekevällä luokanopettajalla. Perinteisen luokan oppilaat ajattelevat yhteisopetusluokan olevan haasteellinen, koska kaksi opettajaa voi opettaa eri tavalla saman asian. Yhden opettajan luokan oppilaat pitävät oppimaansa ainetta ja oppimateriaaleja tärkeämpänä kuin luokan pedagogista hyvinvointia. (Lersch 2012, 34.)

Opettajien työskennellessä hyvin yhdessä oppilaiden menestyminen ja kokemus hyväksytyksi tulemisesta kasvaa. Opettajien on luotettava toisiinsa ja kunnioitettava toisen osaamista. Hyvin toimiva yhteisopettajuus ei ole riippuvainen opettajan kokemuksesta tai työkokemuksesta vaan halusta tehdä yhteistyötä. Oppilaiden mukaan hyvällä opetuksella sekä henkilökohtaisella auttamisella ja huomioimisella on iso merkitys oppilaan motivoitumisessa. Opettajan olemuksella ja käyttäytymisellä luokkatilanteessa on vaikutusta opiskelijan oppimiseen ja opettajan tulee olla oppilaiden mielestä helposti lähestyttävä. Helposti lähestyttävä opettaja on rento, joustava, empaattinen ja huumorintajuinen. (Kendall & Schussler 2013, 200-211.) Opettajan toivotaan olevan tarvittaessa tiukka järjestyksenpitäjä, joka huolehtii työrauhasta. Sen lisäksi opettajan tulee oppilaiden mielestä olla mukava ja ymmärtäväinen. Hyvä ilmapiiri tehdään yhteistoiminnassa samansuuntaisten arvojen sekä käyttäytymis- ja toimintamallien kautta. (Janhunen 2013, 97.). Oppilaat tarvitsevat opettajien apua, jotta he voivat suhtautua positiivisesti koulunkäyntiin. Positiivinen ja kannustava ilmapiiri edesauttaa jaksamista ja herättää yritteliäisyyttä. Opettajan rooli avun tarpeen havainnoitsijana ja tarjoajana on merkittävä, koska oppilaat eivät aina itse tunnista avun tarvettaan eivätkä näin ollen osaa pyytää apua. Opettajan luomalla kannustavalla, tasa-arvoisella ja mukavalla ilmapiirillä on merkitystä oppilaan asennoitumisella koko koulunkäyntiin. (Janhunen 2013, 64.)

Yhteisopetusta on tutkittu paljon niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Suomessa tutkimusta on tehty erityisesti erityisopetuksen sekä opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Muun muassa Sirpa Eskelä-Haapanen (2013) on tutkinut oppimisen tukemista samanaikaisopetuksen avulla, Suvi Lakkala (2008) on tehnyt väitöskirjan Inklusiivisesta opettajuudesta (2008), Anna Rytivaara (2012) on tutkinut väitöskirjassaan opettajien oppimista yhteisopettajuudessa sekä Marjatta Takala ja Laura Uusitalo-Malmivaara (2012) ovat tehneet tutkimusta yhteisopettajuuden kehittämisestä suomalaisessa koulussa. Oppilaiden näkökulmaa on tutkittu vähän niin Suomessa kuin ulkomaillaakin. Muun muassa Tiina Saarenketo (2016) on väitöskirjassaan tutkinut peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistumista samanaikaisopetuksen avulla. Oppilaiden näkökulma on tärkeä ja sitä korostaa uusi opetussuunnitelman perusteet (2014) ja niinpä oppilaiden käsitykset tulisi entistä enemmän ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa.

Lapsen näkökulmaa hänen omasta hyvinvoinnistaan on perinteisesti tutkittu aikuisten näkökulmasta eikä lapsen oma ääni ole tutkimuksissa tullut kuuluville. Vasta viimeisten parin vuosikymmenen aikana on ymmärretty lapsitutkimuksen merkittävyys lapsen hyvinvoinnin rakentamiselle. (Karlsson 2010, 121-131.) Tässä tutkimuksessa selvitetään juuri niitä käsityksiä, joita alakoulun neljännen luokan oppilailla on opettajien rooleista ja työnjaosta, opetuksen yleisistä järjestelyistä sekä oppilaan omasta hyvinvoinnista yhteisopettajuusluokassa.

Tutkimuskysymykset ovat:

(1) Millainen on oppilaiden mielestä hyvä yhteisopettaja?

(2) Millainen on oppilaiden mielestä yhteisopettajien luoma pedagoginen oppimisympäristö?

Tutkimusaineisto- ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto (n=64) kerättiin tammikuussa 2019 isossa alakoulussa Pirkanmaalla. Vastaajina olivat neljäsluokkalaiset oppilaat. Luokkia oli kolme. Tutkimuslupa pyydettiin kunnan sivistysjohtajalta ja lisäksi koulun rehtoria tiedotettiin asiasta. Tämän jälkeen huoltajille tiedotettiin asiasta Wilma-sovelluksen välityksellä. Kukaan huoltajista ei kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Varsinaisessa kirjoitustilanteessa oppilaille korostettiin kirjoittamisen vapaaehtoisuutta. Vain yksi oppilas kieltäytyi kirjoittamasta. Oppilaita muistutettiin, ettei kirjoitelmapaperiin tule laittaa omaa nimeä, eikä mitään muutakaan tunnustetietoa itsestä. Heitä myös muistutettiin siitä, ettei kirjoituksia arvostella eikä oma opettaja lue niitä. Kaikki oppilaiden kirjoittamat kertomukset käsiteltiin nimettöminä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta eläytymismenetelmän mukaisesti ja muuttujia tarinoissa oli vain yksi. Jokainen oppilas kirjoitti yhden tarinan ja kehyskertomus valikoitui oppilaalle sattumanvaraisesti. Jokaiselle luokalle jaettiin oppilasmäärän mukaan puolet A-tarinoita ja puolet B-tarinoita. Aineisto kerättiin oppilaiden kirjoitustuntien aikana, jolloin he olivat jo valmiiksi motivoituneita kirjoittamaan. Kirjoittamiseen käytettiin aikaa yhden 45 minuutin oppitunnin ajan, mutta suurin osa kirjoittajista käytti aikaa kirjoittamiseen vain noin 30 minuuttia. Oppilaat kirjoittivat kuvauksensa käsin A5-kokoisen kouluaineikirjoitusvihkon sivuille, jotka olivat valmiiksi viivoitetut. Papereihin oli valmiiksi tulostettu yksi kehyskertomusversio.

Kehyskertomukset olivat kolmen virkkeen mittaiset ja suhteellisen lyhyet. Ne antoivat näin vastaajille hyvin vähän ohjaavaa tietoa siitä, mitä tulisi kirjoittaa. Kehys oli väljä kirjoittamiselle. Opettajien määrää ei kerrottu etukäteen, ei myöskään muita puitteita oltu kehystarinassa ohjattu tai rajattu. Kirjoittajilta ei kysytty etukäteen, onko heillä itsellään kokemuksia yhteisopettajuudesta, mutta tutkimuskoulussa yhteisopettajuus ei ole menetelmänä käytössä. Kirjoittamistunnin alussa oppilaita ohjeistettiin hyvin lyhyesti varsinaiseen kirjoittamiseen ja heille korostettiin, ettei oikeaa tai väärää vastausta ole olemassa. Oppilaita pyydettiin lukemaan kehystarina ja sen jälkeen kirjoittamaan oma tarina intuitiivisesti. Ennen varsinaista aineistonkeruutilannetta kehyskertomuksia testattiin useampaan eri otteeseen ohjausryhmän ohjaajalla ja opiskelijoilla sekä kolmella alakoulun opettajalla. Valmiissa kehyskertomuksissa varoitiin yhtä tekijää eli sitä, millaisia käsityksiä oppilailla on hyvin tai huonosti toimivasta yhteisopettajuutta menetelmänä käyttävistä opettajista, yhteisopettamisen menetelmistä ja pedagogisesta hyvinvoinnista tässä oppimisympäristössä.

Kehyskertomukset olivat:

A) Kuvittele, että olet luokalla, jossa on useampi opettaja ohjaamassa ja opettamassa samanaikaisesti. Se toimii mielestäsi erittäin hyvin. Kerro luokan ja opettajien toiminnasta.

B) Kuvittele, että olet luokalla, jossa on useampi opettaja ohjaamassa ja opettamassa samanaikaisesti. Se toimii mielestäsi erittäin huonosti. Kerro luokan ja opettajien toiminnasta.

Valmiit tarinat olivat keskimäärin kahden A5-sivun mittaisia, lyhyin kuvaus oli kahden virkkeen mittainen, pisin tarina oli seitsemän täyteen kirjoitettua A5-sivua. Koko aineistosta (N=64) A-tarinoita oli yhteensä 35 ja B-tarinoita oli 29.

Analysoinnissa keskityttiin siihen, minkälaisia havaintoja ja sitä kautta samankaltaisia teemoja nousi vastauksissa esille sekä mikä vastauksissa muuttui, kun yhtä tekijää varioitiin. Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla tarinat kehyskertomusten A- ja B-tarinoiden mukaan kahdeksi eri taulukkomuotoiseksi tiedostoksi (yhteensä 21 sivua, fontti Arial fonttikoko 12, riviväli 1). Vastausten kokonaispituus oli 3609 sanaa ja vastausten keskipituus 56 sanaa.

Kertomuksiin sovellettiin laadullista sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Litteroinnin jälkeen kertomukset koodattiin eri värein tutkimuskysymysten mukaan. Kertomuksista tehtiin kaksi erilaista nelikenttäanalyysiä. Niissä varioitiin oppimisympäristön toimivuutta tai toimimattomuutta suhteessa opettajan positiivisiin ja negatiivisiin ominaisuuksiin. Toinen nelikenttäanalyysi koski oppilaan avun saamista ja avun saamatta jäämistä suhteessa yhteisopettajuuden muotoihin eli lähinnä ovatko opettajat samassa fyysisessä tilassa opettaessaan vai ei. Aineistoa kvantifioitiin laskemalla havaintojen lukumääriä aineistosta. Havaintoja laskettiin opettajan ominaisuuksista, avun saamisesta ja luokan ilmapiiristä sekä yhteisopettajuuden muodoista ja opetusjärjestelyistä. Tämän jälkeen yksittäisistä havainnoista muodostettiin teemoja ja alateemoja sen mukaan mitkä havainnot olivat saaneet useita merkintöjä.

Tulokset

Oppilaat olivat kuvailleet luokan yhteisopetusta monipuolisesti. Tarinoissa esiintyi kuvailuja yhteisopetuksen muodoista ja opettajien ominaisuuksista. Sen lisäksi tarinoissa kerrottiin kuvailuja luokan ilmapiiristä. Tarinat olivat yleensä yhden oppitunnin tai yhden koulupäivän kuvailuja.

Taulukko 1. Oppilaiden näkemyksiä yhteisopetuksesta.

Oppilaiden näkemyksiä yhteisopetuksesta	
1. YHTEISOPETTAJUUS	2. PEDAGOGINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ
opettajan ominaisuudet	yhteistyötaidot
yhteisopettajuuden muodot	luokan ilmapiiri
opettajan aineenhallinta	oppilaan saama apu luokassa

Yllä olevassa taulukossa 1 on esiteltyä tutkimusaineisto teemoittain. Tutkimuksen kaksi pääteemaa olivat yhteisopettajuus (1) sekä pedagoginen oppimisympäristö (2). Yhteisopettajuus jaettiin seuraaviin alateemoihin: opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet opettajana, yhteisopettajuuden muodot ja opettajan aineenhallinta. Pedagoginen oppimisympäristö jaettiin seuraaviin alateemoihin: yhteistyötaidot, luokan ilmapiiri ja oppilaan saama apu luokassa. Tulokset esitellään tämän teemoittelun pohjalta.

Oppilaat kuvasivat annetun kehystarinan mukaisesti luokkaa ja sen toimintaa joko positiivisesti tai negatiivisesti. A-tarinoissa oppilaat kuvasivat sellaista yhteisopetusluokkaa, jossa kaikki sujui hyvin ja B-tarinoissa kuvattiin sellaista luokkaa, jossa kaikki sujui huonosti. Oppilaat vastasivat annetun kehystarinan mukaisesti niin, ettei A-tarinoissa ollut huonon luokan kuvailuja tai B-tarinoissa hyvän luokan kuvailuja.

Opettajan ominaisuuksia olivat oppilaat kuvanneet runsaasti eri adjektiiveilla ja toiminnan kuvailuilla. Alla olevassa kuviossa 1 on poimittuna hyvän ja huonon opettajan ominaisuuksia, joita tarinoissa oli ilmaistuna. Vaikka A-tarinoissa toistui opettajan mukavuus ja ystävällisyys, positiivisena piirteenä opettajalle nähtiin myös muun muassa säännöistä kiinni pitäminen, tarkkuus ja ankuruus. Hyvän opettajan toiminnalle tyypillistä oli myöskin auttaminen ja kannustaminen. Yhteisopettajuuden toimiessa luokka on rauhallinen ja oppilaat tietävät mitä tehdä ja keneltä saa apua tarvittaessa: *Opettajat on kivoja ja rauhallisia, mutta kuri on hyvä mun mielestä.* Opettajan ominaisuudet, jotka oppilaiden mielestä heikentävät tai jopa estävät yhteisopettajuuden ovat joustamattomuus erityisesti opetusjärjestelyiden suhteen ja itsepäisyys eli opettaja pitää kiinni siitä mitä on yksin päättänyt. B-tarinoissa korostui opettajan kykenemättömyys yhteistyöhön. Huonosta opettajasta näkyy ulospäin ärtyneisyys ja hän huutaa niin kollegoille kuin oppilaille paljon. Huono opettaja ei myöskään auta oppilaita luokassa, vaikka näkee oppilaan tarvitsevan apua. B-tarinoiden opettajuudessa nostettiin esille nimenomaan huono suhde kollegoihin, ei niinkään huono suhde oppilaisiin. Tosin opettajan yleinen ärtyneisyys heijastui myös oppilaisiin. B-tarinoista nousi esille se, että opettajan henkilökohtainen tyytymättömyys omaan toimintaan purkautui suhtautumisessa oppilaisiin: *Opettajat huutavat oppilaille, koska opettajat yrittävät opettaa eri tavalla ja sen takia heistä tulee tositositosi ärtyneitä ja he jopa heittelivät tavaroita toisiaan päin.* Lersch (2012) mukaan oppilaat arvottavat opettajia luonteen mukaan ja hyvinä opettajan piirteinä pidetään muun muassa luotettavuutta, mukavuutta, kurinpitoa luokassa ja ystävällisyyttä. Sen sijaan huonona piirteenä pidetään sellaista opettajan auktoriteettia, jota oppilaat pelkäävät. (Lersch 2012, 39.)

A-tarinoiden opettaja	B-tarinoiden opettaja
Rauhallinen	Vihainen ja ärtynyt
Kiva ja mukava	Itsepäinen ja joustamaton
Hauska ja rento	Ei kuuntele, eikä auta
Tarkka ja ankara	Huutaa paljon
Avulias ja kannustava	Ei osaa opettaa

Kuvio 1. Opettajuus A- ja B-tarinoissa.

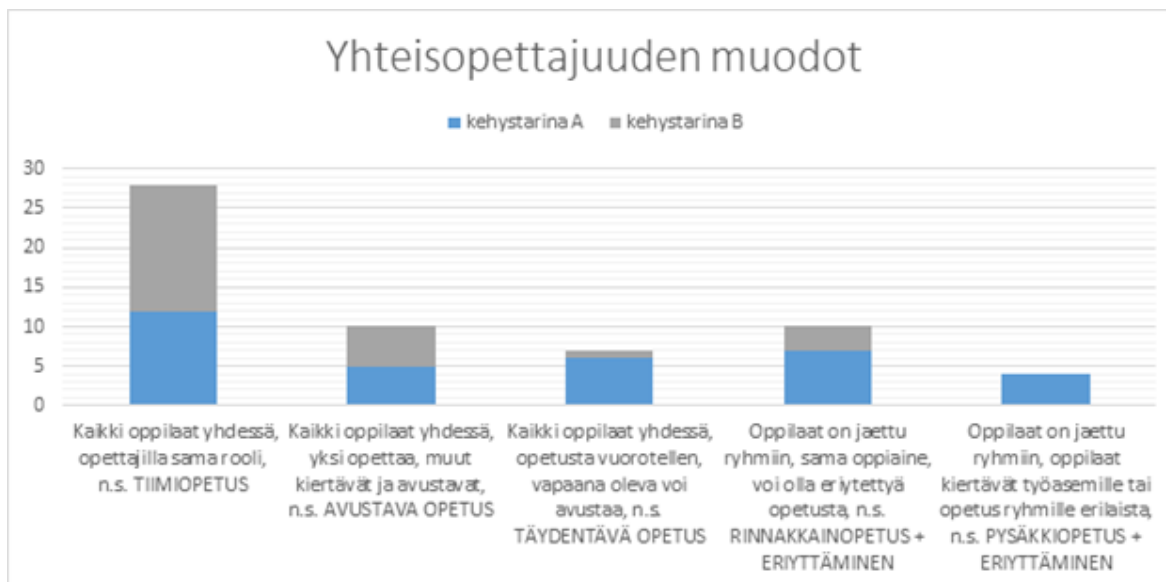
Oppilaiden kertomat tarinat yhteisopettamisen muodoista jaoteltiin yhteisopettajuuden tyyppilliseen luokitukseen (mm. Friend ym. 2010, Saloviita 2016). Luokituksen mukaan opettajuus voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään sen mukaan, ollaanko samassa tilassa vai ei. Molempien kehystarinoiden vastauksissa esiintyi useita kuvauksia, joissa opettajia oli kaksi tai useampi luokassa yhtä aikaa opettamassa. Suosituinta vastauksissa oli tiimiopetus. Vastaajat olivat kuvailleet tilanteita, joissa opettajat olivat yhtä aikaa luokassa opettamassa. Tiimiopettajuutta oli sekä A- että B-tarinoissa: *Opettajat opettaa tällä hetkellä englantia, mut ne kaks opettajaa ei osaa päättää mitä tehdään* tai: *Olen luokassa, jossa on kaksi opettajaa ja on menossa matikantunti, kaks opettajaa opettivat kaikkia hyvin*. Vaikka tiimiopettajuus oli kuvauksissa yleisin, se ei silti ollut paras mahdollinen tapa toteuttaa yhteisopetusta. Tiimiopettajuuden haasteet olivat näkyvillä opettajien välisen yhteistyön toimimattomuudessa.

Avustavaa opetusta kuvailtiin seuraavasti: *Hyvät puolet on, että on monta opettajaa, koska ne voi auttaa oppilaita, kun joku muu opettaa koko luokkaa*. Täydentävän opetuksen kuvauksissa oppilaat kuvasivat ennen kaikkea tilanteita, joissa toimintaan tulee jokin keskeytys tai tarvittavia välineitä pitää hakea toisesta luokasta. Tarinoissa kuvattiin myös tilanteita, joissa toinen opettaja voi selvittää riitoja tai olla hitaiden syöjien kanssa ruokalassa toisen opettajan opettaessa toisaalla. Oppilaat kokivat myönteisenä sen, että opettajan lähdettyä pois luokasta kesken tunnin eri syistä, luokkaan jää silti opettaja paikalle ja opetus jatkuu: *Kun toinen opettaa, niin se toinen voi hakee jotain monisteita tai kuvikseen vaikka paperia*. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa korostui avun saamisen nopeus ja helppous. Avustava ja täydentävä opetus koettiin vastauksissa erittäin hyväksi tavaksi opettaa. Työnjako oli selvä opettajille ja näin oppilaat tiesivät koko ajan mitä tehdään.

Rinnakkain- ja pysäkkiopetusta kuvattiin ennen kaikkea hyväksi ratkaisuksi, kun oppilaita oli paljon, tai kun tasoerot oppilaiden osaamisessa olivat suuria. Tarinoissa eriyttämisen mahdollisuus koettiin tässä tavassa hyväksi: *Meillä on kolme opettajaa, yksi opettaa niitä, jotka ei osaa niin hyvin. Toinen opettaa niitä, jotka osaa jo asiat ja kolmas opettaja opettaa niitä, jotka osaa jo todella hyvin ja joille pitää antaa lisää tehtäviä*. Oppilaat olivat myös kuvanneet tilanteita, joissa opettajien keskinäinen yhteistyö oli riitaisaa, joten luokan jakaminen oli ainoa vaihtoehto tai kun luokassa oli työrauhaongelmia: *Sen takia kuulemme oppitunneilla vain riitelyä, sillä heidän opetustyyliinsä ovat niin erilaiset. Yhtenä päivän he päättivät vetää porukan puoliksi*. Rinnakkain- ja pysäkkiopetuksen koettiin siis olevan enemmänkin ratkaisu luokassa ilmeneviin oppimisen haasteisiin, työrauhaongelmiin tai opettajien välisiin vuorovaikutusongelmiin.

Opettajat joutuvat pohtimaan niin oppimistilanteen, -sisällön, oppilaan kuin opettajankin henkilökohtaisen tilanteen kannalta tehdessään valintoja eri yhteisopettamistapojen välillä. Yhteisopetusta aloittelevat valitsevat yleensä vuorottelevan opetuksen mallin tai pysäkkiopetuksen, mutta kokemusta saatuaan siirtyvät tiimiopettajuuteen. Opetus kahden tai useamman opettajan luokassa on kuitenkin aina erilaista niin määrällisesti kuin laadullisesti, kuin jos siellä olisi vain yksi opettaja. (Ahtiainen ym. 2011, 22-26.)

A-tarinoissa yhteisopetus nähtiin hyvänä ratkaisuna erityisesti silloin, kun oppilaita on liikaa tai oppilaiden tasoerot ovat suuret. B-tarinoissa suurimmat ongelmat yhteisopetuksessa olivat opettajien keskinäiset vuorovaikutusongelmat eikä niissä otettu kantaa varsinaisesti yhteisopettajuuteen menetelmänä. Yhdessä tarinassa oli kuvailtu miten oppilaiden pitää ottaa opettajuus omiin käsiin, jos yhteisopettajuus ei toimi: *Ennen heidän toimintansa toimi, kun tunnint määrättiin eikä opettajan tarvinnut sopia asioista yhdessä toisten kanssa saatikka nähdä toisiaan, olemme muiden oppilaiden kanssa miettineet, että asialle pitäisi tehdä jotakin*.

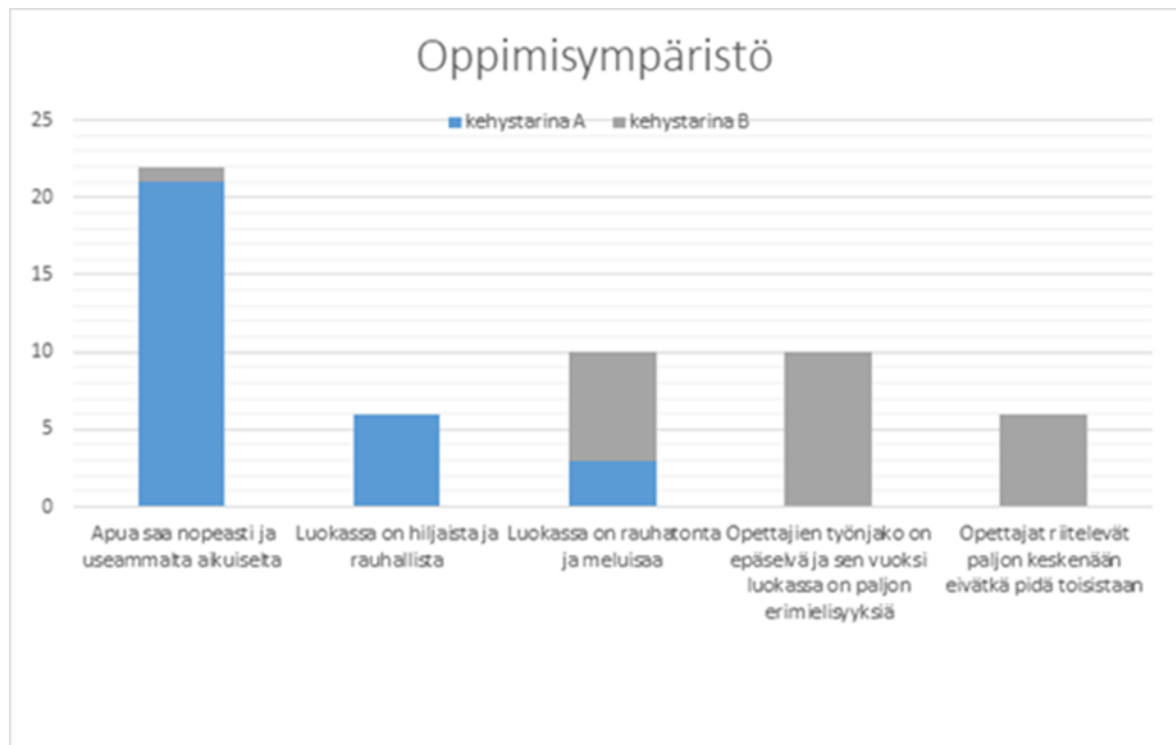


Kuvio 2. Yhteisopettajuuden muodot.

Tarinoissa nostettiin esille myöskin se, että opettajien henkilökohtaisten vahvuuksien mukaisesti on hyvä, että eri opettajat opettavat eri aineita. Oppilaiden mielestä opettajien on parempi opettaa sitä mitä osaavat. Oppilaat olivat tarinoissaan kuvanneet oppitunteja ja nimenneet niitä oppiaineen mukaan. Useimmiten kuvailtiin matematiikan tai kielten tuntia, jossa oppilaat oli jaettu ryhmiin. A-tarinoissa korostui opettajan antama apu nimenomaan vaikeissa matematiikan asioissa: *Minua opettaa kolme opettajaa ja se toimii tosi hyvin, koska en tajua. Opettajat tajuavat heti missä pitää auttaa, minua autetaan tällä hetkellä kertolaskuissa.* Tarinoissa kuvailtiin myös taito- ja taideaineiden tunteja, kuten liikunnan, musiikin, käsityön ja kuvaamataidon tunteja. Sen sijaan reaaliaineiden, muun muassa uskonnon, historian tai ympäristötiedon tunteja ei tarinoissa mainittu lainkaan. Oppitunneissa korostui tasoryhmiin jakaminen: *Meillä on kuviksen tunti. Yhdessä luokassa nopeat piirtäjät, toisessa luokassa on vähän hitaammat ja kolmannessa luokassa on hitaat piirtäjät.* B-tarinoissa kerrottiin opettajien kinastelevan siitä, mitä oppiaineita pidetään ja miten opetetaan: *Toinen opettaja haluaa liikuntaa ja toinen matikkaa, se on hölmöä eikä se vaan toimi.* Oppilaat kertoivat tarinoissa, että opettajat opettavat samaan aikaan eri asioita tai hyvin eri tavalla samaa asiaa: *Se toinen on päättänyt lukujärjestyksen, mutta muut eivät pidä siitä. Jos lapsi pyytää apua opettajalta esim. matikanlaskuissa ja ensimmäinen opettaja sanoo eri tavalla kuin toinen opettaja niin lapsi ei ymmärrä.* Harterin ym. (2018) mukaan yhteisopetusluokassa oppilaat kokevat hyötyvänsä, kun opettajia on useita ja opettajilla on erilaiset tyylit opettaa. Jokainen oppii tavallaan ja saa näin hyviä oppimistuloksia. Oppilaat kokivat opetuksen olevan henkilökohtaista ja affektiivista. Yhteisopetuksen haitoiksi oppilaat kokevat oppituntien sekavuuden ja perinteisen opetustyylin katoamisen opetuksesta. (Harter & Jacobi 2018, 12-14.).

Oppilaiden kuvailut pedagogisesta oppimisympäristöstä jaettiin yhteistyötaitoihin, oppilaan saamaan apuun luokassa ja yleiseen työrauhaan. Oppilaiden tarinoissa kerrottiin paljon luokasta ja sen toiminnasta varsinaisen yhteisopetuksen muotojen, oppituntien ja opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi. Alla olevassa kuviossa 3 on kuvattuna viisi eniten ilmaisuja saanutta luokan tunnusmerkkiä. Avun saaminen, luokan rauhallisuus ja opettajien keskinäiset suhteet sekä suhde oppilaisiin olivat tarinoissa pedagogisen hyvinvoinnin esteitä tai edellytyksiä. Avun saaminen nousi tarinoissa selkeästi esille positiivisena asiana ja se lisäsi myönteisen ilmapiirin syntymistä luokkatilanteessa. Positiivisena asiana esille nousi myöskin luokan rauhallinen ja hiljainen ilmapiiri, erityisesti kurinpitäjien määrän vuoksi: *Hyvät puolet on siinä, että on monta opettajaa, niin olisi monta opettajaa sanomassa, että pitää olla hiljaa ja että*

saadaan kaikki keskittymään tunnilla. Vaikka opettajilla olisi selkeät roolit luokassa, niiden tulee tasa-arvoiset oppilaiden silmissä. Kun toinen opettaja puhuu, toinen kuuntelee ja ottaa vuoron vasta, kun toinen on lopettanut. Kun avun antamiselle ja oppilaiden yksilölliselle huomiointille on jo opetusta suunniteltaessa varattu aikaa, on se opettajien helpompi myös toteuttaa opetustilanteessa. Rytivaaran (2012a) mukaan yhteisopettajuuden toimiessa hyvin, opettajien ei tarvitse enää keskustella jokaista oppitunteihin liittyvää asiaa, vaan oppitunnit sujuvat luonnollisesti vuorottelemalla. Yhteisopettajuudessa opettaja on kaiken aikaa tekemisissä kollegan kanssa, tietoisesti ja tiedostamattomasti. Omia toimiaan ei voi piilottaa luokahuoneessa ja ammatilliselle kasvulle se tarjoaa hyvän maaperän. (Rytivaara 2012a, 189.)

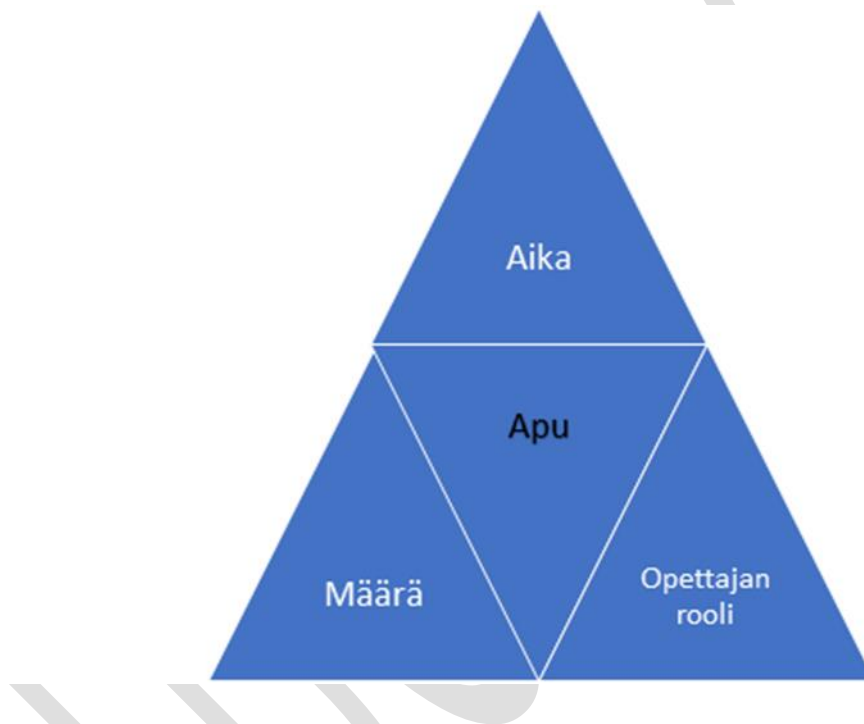


Kuvio 3. Oppimisympäristön kuvailu.

Luokan pedagogista ilmapiiriä heikensivät olennaisesti tarinoissa kuvatut opettajien väliset ristiriitatilanteet. Ongelmia syntyy, jos opettajien keskinäinen yhteistyö ei toimi tai opetuksessa näkyy sen suunnittelemattomuus. Tarinoissa oli kuvailuja siitä, miten opettajien epäselvä roolijako voi aiheuttaa jopa kaaoksen luokassa: *Ne kaks opettajaa ei osaa päättää mitä tehdään, sitten niille tulee riitaa, ne riitelee puolet tunnista, niin että meille oppilaille jää vaan puolikas tunti aikaa tehdä tehtäviä. Seuraavalla tunnilla päätetään, että toinen opettaja menee eri luokkaan, mutta kumpikaan opeista ei halua lähteä omasta luokasta pois.* Kaaos näkyy muun muassa rauhattomuutena, metelinä ja jatkuvana ihmisten liikkumisena luokassa. Erityisesti korostui opettajien aiheuttama meteli. A-tarinassa se ei haitannut, kun opetus sujui muuten hyvin: *Opettajista tulee aika paljon melua, mutta meidän luokka on jo tottunut siihen.* Sen sijaan B-tarinoissa meteli oli yksi oppimisympäristöä rasittava tekijä: *Ne opettajat puhuu kaikki samaan aikaan, opettajat ei kuule mitä oppilaat puhuu, sitten yksi vaikkapa yrittää neuvoa ja toinen ragee jollekin toiselle ja kolmas yrittää tarkastaa tehtäviä. Siitä tulee kauhee sohellus.*

Oppilaat nimesivät avun saamisen ja vastaanottaminen olennaiseksi osaksi omaa pedagogista hyvinvointiaan luokassa. B-tarinoissa korostui avun saamisen puute, joka heikensi kouluviihtyvyyttä. Alla olevassa kuviossa 4 on kuvailtu oppilaan saamaa apua luokassa. Oppilaiden

tarinoista oli löydettävissä ilmaisuja avun määrästä ja ajankäytöstä, sekä opettajan roolista avunantajana. A-tarinoissa kuvailtiin miten apua saa nopeasti ja juuri silloin kun tarvitsee sitä, apua on tarjolla runsaasti tunneilla ja siihen riittää aina opettajalla aikaa, auttajia on useita ja lisäksi opettajalla riittää aikaa muulle kannustukselle ja henkilökohtaiselle huomiolle: *Kaikki saa apua nopeemmin, kun on useampi ope, toinen voi opettaa ja toinen voi katsoa pelleileekö joku. Ja vaikka kun ollaan luistelemassa, niin nauhat solmiintuu nopeemmin, kun on auttajia.* B-tarinoissa avun saaminen oli harvinaista, opettajien aika meni organisointipulmiin eikä heillä ollut aikaa avun antamiseen. Janhunen (2013) mukaan oppilaat haluavat saada apua ja kannustusta koulutyöhönsä. Kouluviihtyvyyden ja -motivoitumisen yksi merkittävä tekijä on avun saaminen, mikä lisää myös tasa-arvoisuutta oppimisen kannalta. (Janhunen 2013, 62-63.) Opettajat, jotka havainnoivat oppilaitaan ja heidän oppimistaan luokassa, korostavat samalla sosiaalisten suhteiden merkitystä luokassa. Tämä madaltaa oppilaiden kynnystä pyytää apua, kun he tarvitsevat sitä koulutyössään. (Ryan, Pintrich & Midgley 2001, 110-111.)



Kuvio 4. Avun saaminen luokassa

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta luokassa ja miten yhteisopettajuus vaikuttaa oppilaan omaan pedagogiseen hyvinvointiin luokassa. Tuloksista ilmeni, että yhteisopetuksen tarkka suunnittelu on onnistuneelle opetukselle tärkeää, ja opettajien keskinäisellä yhteistyöllä on merkitystä opetuksen onnistumiseen. A-tarinoissa opettajien toimintaa kuvattiin suunnitelmalliseksi, opettajien yhteisopettamisen rooli- jaot olivat oppilaille ja opettajille itselleen selvät. Opettajat hyödynsivät monipuolisesti omaa osaamistaan eri oppitunneilla. Tunnelma luokassa oli myönteinen. Opettajat olivat napakoita, mutta ystävällisiä kannustajia. Opettajien toiminta oli kohdistunut oppilaisiin, avun antamiseen ja muuhun huomiointiin tunneilla. Luokan mahdollinen hälinä ei häirinnyt opetusta ja meteliin puututtiin nopeasti. B-tarinoissa korostui opetuksen suunnittelemattomuus. Roolijaot olivat kaikille epäselvät ja luokan tilanne oli sekava. Opettajat olivat ärtyneitä ja purkivat omaa kiukkuaan oppilaisiin ja kollegoihin. Opettajan toiminta oli kohdistunut lähinnä oman

aseman selkiyttämiseen. Työrauha oli kateissa, mutta siihen ei kukaan aktiivisesti hakenut korjausta. Oppilaat eivät saaneet apua ja opetus oli heidän mielestään epäjohtonmukaista.

Opettajien persoonalliset piirteet nousevat vahvasti esille, kun puhutaan yhteisopettajuuden onnistumisesta (Ahtiainen ym.2011, 20). Oppilaat kuvasivat monilla eri adjektiiveilla opettajien luonnetta ja persoonallisuuden piirteitä. Samalla he vertailivat opettajia keskenään. Opettajan positiivisella suhtautumisella oppilaisiin on iso merkitys oppilaalle. Opettaja voi olla ankara, kunhan hän pitää luokan toiminnan turvallisena ja struktuuri on kaikille selkeä. Lerkkasen (2014) mukaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on yhteydessä oppimisprosessin laatuun. Opettajan opetuskäytänteet ja kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde vaikuttaa sekä oppimiseen että oppimismotivaatioon. Oppilaat haluavat opettajan olevan herkkä, ymmärtäväinen ja tukea antava. (Lerkanen 2014, 367.)

Kahden opettajan opettaessa kahta isoa luokkaa hyödyn nähdään olevan muun muassa siinä, että toinen opettajista voi havainnoida, huolehtia työrauhasta ja avustaa toisen huolehtiessa opettamisesta. Oppilaille tuo myös turvallisuuden tunnetta, kun huolehtivia aikuisia on enemmän. (Ahtiainen ym. 2011, 33-40.) Tässä tutkimuksessa oppilaat korostivat opettajien rooleja ja näkivät yhteisopettajuuden hyötynä nimenomaan olevan sen, että toisen opettajan opettaessa, toinen opettaja pystyy tarkkailemaan, avustamaan ja hoitamaan muita tehtäviä. Oppilaiden mielestä hyvään opettajuuteen kuuluu siis myös muuta kuin pelkkä asioiden opettaminen ja oman oppiaineen hallinta. Tämän tutkimuksen mukaan työrauhalla ja henkilökohtaisella auttamisella on jopa isompi merkitys kuin varsinaisella oppiaineen opettamisella. Louhela (2012) omassa väitöstutkimuksessaan tutki yhteisopettajuuden mahdollisuuksia oppilaan kuulluksi tulemisessa. Yhteisopetuksessa oppilaan kuuleminen ja yksilöllisyyden huomioiminen opetustilanteissa oli helpommin toteutettavissa kuin jos opettaja oli yksin vastuussa luokasta. Oppilaita ei myöskään tarvinnut arvioida kokeiden ja testien avulla niin paljon, kun oppilaan tuloksia voitiin arvioida opettajien keskinäisten havaintojen perusteella. Oppilaiden kuunteleminen ja auttaminen onnistui heterogeenisessä ryhmässä paremmin, kun opettajia oli useampi ja näin hiljaisten oppilaiden ääni tuli paremmin kuuluville. (Louhela 2012, 163-167.) Piispasen (2008) mukaan pedagogisessa oppimisympäristössä opettajalle on usein haasteellista huomioida oppilaiden yksilöllisyys, koska oppilaiden motivaatio ja oppimisen edellytykset vaihtelevat suuresti. Opettajan oma pedagoginen ajattelu on perustana oppilaslähtöiselle opetukselle. (Piispanen 2008, 157-161.) Voidaan siis ajatella oppilaiden mielestä yhteisopettajuuden hyödyn parhaimmillaan olevan juuri yksilöllisessä huomioidinnissa. Oppilaat kokivat yhteisopettajuudessa paljon myönteisiä asioita erityisesti avun saamisen ja positiivisen luokkailmapiiirin muodossa. Tarinoissa kuvailtiin miten toisen opettajan ollessa kiireinen, toinen opettaja pystyi auttamaan ja kuuntelemaan oppilaan asioita. Avustava ja tarkkaileva opettaja pystyi luokassa karsimaan myös meteliä ja muuta häiriökäyttäytymistä.

Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat kuvanneet monipuolisesti opettajuuden eri muotoja ja he olivat osanneet myös arvioida niitä kriittisesti. Vastauksissa heijastui ennen kaikkea se, että toimiva yhteisopettajuus vaatii opettajien keskinäistä työnjakoa, struktuuria luokkaan ja etukäteissuunnittelua. Vastauksissa ilmeni selvästi se, että oppilaat haluavat luokkaan turvallisia aikuisia, jotka tietävät mitä, koska ja missä tehdään.

Pulkkisen ym. (2015) mukaan opettajien, ohjaajien ja vaikkapa rehtorin roolit luokassa eivät ole merkityksellisiä oppilaille, vaan heille luokassa on tietty määrä aikuisia huolehtimassa opetuksesta ja sääntöjen noudattamisesta. Aikuisten roolit eivät avaudu lapsille. Roolien miettiminen ja uudelleen jakaminen luokkatilanteissa on kuitenkin yhteisopettajuuden edellytys. (Pulkinen ym. 2015, 25-31.) Tässä tutkimuksessa oppilaat tekivät tarkkoja havaintoja opettajien rooleista ja huomasivat, jos opettajien roolit eivät olleet selkeät tai tasavertaiset. Lersch (2014) mukaan oppilaat tekevät luokassa huomiota opettajien keskinäisistä suhteista ja roolinjaosta. He näkevät myös, jos opettajuus ei ole tasavertaista tai jos opettajista vain toinen hallitsee opetettavan aiheen tai elleivät he ole suunnitelleet oppituntia yhdessä. Oppilaat kuvaavat sekavana tilanteena sitä elleivät opettajat tule toimeen keskenään ja tärkein asia luokan hyvinvoinnille on oppilaiden mielestä juuri opettajien keskinäinen toimiva vuorovaikutus. (Lersch 2012, 30-42.)

Yhteisopetukseen liittyy aina haasteita. Sen lisäksi, ettei suunnitteluaikaa tahdo aina löytyä, myös muun muassa opettajien henkilökemia, roolit, työhön sitoutumisen käsitykset sekä opetusfilosofiat on sovittava yhteen. (Tähtinen 2016, 44; Ahtiainen ym. 2011, 20-21.) Opettajat painottivat erityisesti työkaverin luotettavuutta sekä samanlaista kasvatuskäytäntöä. Yhteisopettajaparia ei tarvitse tuntea ennestään, mutta yhteinen sitoutuminen yhteisopetukseen nähtiin tärkeänä onnistumiselle. Opetustyyli ja luonteiden samankaltaisuus voi olla hyvä asia, mutta vastakohtat voivat täydentää toisiaan. (Pulkinen ym. 2015, 12.) Tässä tutkimuksessa oppilaat kuvasivat huonosti toimivan luokan ongelmana opettajien välisten henkilökemioiden yhteensopimattomuuden. Oppilaat kokivat vaikeaksi luokan toiminnalle sen, jos opettajat puhuivat toistensa päälle tai riitelivät keskenään ja unohtivat kokonaan oppilaat. B-tarinoissa korostui myös opettajien keskinäiset valtasuhteet luokassa. Opettajuus on perinteisesti vahva yksintekijän rooli, jonka jakaminen ei ole helppoa. Voidaanko opettajaa vaatia toteuttamaan yhteisopettajuutta, ellei opettaja itse koe sitä mielekkääksi tavaksi toteuttaa opetusta. Tähtisen (2016) mukaan yhteisopetusta toteuttaessa on asennoiduttava siten, että omaa toimintaa pitää tarkastella kriittisesti. Onnistuneeseen yhteisopetukseen tarvitaan joustavaa asennetta ja kompromisseja. (Tähtinen 2016, 44.) Koulussa tulee käydä arvokeskustelua siitä, voivatko opettajat valikoida työparinsa eikä oleteta kaikkien opettajien voivan toteuttaa yhteisopettajuutta. Opettajat opettavat oppilaille ryhmätöitä. Kuuluuko opettajuuteen työnteko kaikkien kanssa vai voiko siitä kieltäytyä henkilökemioihin vetoamalla. Ahtiainen ym. (2011) mukaan osa opettajista ei koe yhteistyön tekemistä mielekkääksi tavaksi tehdä opettajan työtä. Opettajan onkin syytä pohtia omia valmiuksiaan ja haluaa ennen kuin ryhtyy yhteisopettajaksi ja päästää toisen pedagogisen ammattilaisen samaan opetustilaan. (Ahtiainen ym. 2011, 20-21.) Harmoninen kollegiaalisuus on mahdotonta. Jos lähtee siitä oletuksesta, että kaikki ne kollegat eivät sovi pariksi itselle, jotka hylkäävät omat ideat ja ajatukset, on yhteisopettajuus mahdotonta. (Rytivaara 2012b)

Opettajien yhteistyö vaatii keskinäistä tahtotilaa, suunnittelua, ympäristön tukea ja opetuksen mahdollistamista. Yhteisopettamisen tärkein osatekijä on silti oppilaat sekä heidän oppimisensa koulussa. Oppilaan tavoitteiden saavuttaminen vaatii onnistuakseen yhteistä kasvatuskäytäntöä, opettajan omaa vahvaa sisällön osaamista, yhteisopettajuuden opetusmenetelmien hallintaa ja ihmissuhdetaitoja. Painopiste on aina oppilaissa ja heidän yksilöllisissä oppimistarpeissaan. (Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009, 16-17.) Oppilaiden kertomissa tarinoissa osattiin kuvailla opettajien keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja niistä tuli selkeästi ilmi yhteistyön toimimattomuuden haasteet, jotka pahimmillaan halvaannuttavat koko luokan toiminnan. Yhteisopettajuus onnistuessaan taas rikastuttaa niin oppilaiden kuin opettajienkin työskentelyä luokassa.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa halutaan uudistaa oppimisympäristöjä avoimemmiksi. Oppimisen kulttuuria halutaan päivittää 2010-luvulle. Sen mukaan lapsen tulisi ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisprosessistaan ja itseohjautua oppimisessaan ilman aikuisen välitöntä tukea. Tämän tutkimuksen tuloksena herää huoli siitä, minkä ikäinen lapsi on kykenevä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja miten laajasti sitä voidaan lapselta odottaa. Oppilaiden tarinoissa esille nousi oppilaiden huoli luokan oppimisesta, kun opettajien roolit ja vastuunotto oli hukassa. Myös opettajien läsnäoloa kaivattiin ja koettiin hyväksi muun muassa se, jos toinen opettaja oli luokasta pois, niin oppilaat eivät jääneet silti keskenään. Positiivisissa tarinoissa korostui opettajan läsnäolon tärkeys oppilaan hyvinvoinnille ja oppimiselle. Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on iso merkitys kouluoppimiselle. Gasser ym. (2018) tutki opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja siinä opettaja nähtiin ennen kaikkea välittäjänä, huolenpitäjänä ja oikeudenmukaisena aikuisena (Gasser ym. 2018).

Oppilaat kuvasivat paitsi yhteisopettajuutta ilmiönä, myös omaa hyvinvointiaan luokassa. Tulosten perusteella työskentelyilmapiirillä on iso merkitys lapsen hyvinvoinnille ja koulumotivaatiolle. Se tuntuu olevan jopa isommassa roolissa kuin se, mitä oppiainetta varsinaisesti opiskellaan. Tarinoissa korostui opettajien lukumäärän auttavan useimmiten siinä, että lapsi tulee kuulluksi ja autetuksi. Lerkkasen (2014) mukaan oppimista ja ymmärtämistä

arvostava työskentelyilmapiiri, joka vielä tukee oppilaiden pätevyyden tunnetta, vahvistaa oppilaiden kiinnostusta opiskeluun (Lerikkanen 2014, 369).

Opettajat pitävät suurimpana esteenä yhteisopettajuudelle riittämättömän suunnitteluajan puutetta. Yhteistyö kaatuu, kun ei ole resurssia suunnitella. Opettajien mielestä yhteisopettajuus ilman suunnittelua johtaa nopeasti siihen, että toinen opettajista suunnittelee ja toteuttaa oppitunnit toisen avustaessa. Tasa-arvoinen yhteistyö ei silloin toteudu. (Ahtiainen ym. 2011, 33-40, 52) Paikallistason opetussuunnitelmissa tulee olla varattuna riittävästi resurssia yhteisopettajuuden suunnittelemiseen, jos sen määrän halutaan lisääntyvän perusopetuksessa. Jos suunnittelu-aika, tilat, hallinnon tuki ja yhteinen tahtotila puuttuvat, ei toimivalle yhteisopettajuudelle ole realistisia mahdollisuuksia. Yhteistä arvokeskustelua koulujen opettajainhuoneeseen on syytä järjestää yhteisopettamisen teeman ympärille.

Opettajan jatkuva omassa työssä kehittyminen sekä kouluyhteisön ja toimintakulttuurin kehittämistyö tavoitteita ja toivottua pedagogista prosessia tukevaksi on tärkeää. Tällöin myös opettajan oma pedagoginen hyvinvointi nousee arvoonsa. (Pietarinen ym. 2008, 246–247.) Yhteisopettajuus vaatii suunnittelua, koulutusta ja perehdytystä opettajille. Oppilaiden osallisuuden huomioiminen kuuluu hyvään suunnitteluun. Uuden menetelmän käyttöönotto vaatii reflektointia sen toteuttamisesta siinä viitekehyksessä, jossa kulloinkin toimitaan. Opettajan käynnistäessä yhteisopettajuutta, oppilaita ei saa unohtaa.

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että oppilailla on selkeitä mielipiteitä yhteisopetuksesta, he osaavat nähdä yllättävän hyvin luokassa ilmeneviä opettajuuden ja opettamisen haasteita ja nähdä myös oman hyvinvointinsa sen valossa. Oppilaat näkevät myös sen, ellei opettajien keskinäinen yhteistyö toimi ja roolit ovat hukassa. Oppilaille on useimmiten ihan sama onko opettajia yksi, kaksi vai useampia, kunhan opetus toimii ja luokassa on turvallista olla. Hyvä yhteisopettaminen vaatii onnistuakseen suunnitelman, struktuurin ja opettajille yhteistyötaitoja.

Lähteet

- Ahtiainen R., Beirad M., Hautamäki J., Hilasvuori T. & Thuneberg H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- 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), 1–12.
- 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.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. 2018. Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction* 54, 82–92.
- Harter, A. 2018. We Considered Ourselves a Team: A View of Co-teaching from the Perspectives of Graduate Teaching Assistants and Students. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1797&context=etds>. (Luettu 10.1.2019.)
- Harter, A. & Jacobi, L. 2018. Experimenting with our Education or Enhancing It? Co-Teaching from the Perspective of Students. <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1190&context=ie> (Luettu 12.1. 2019.)
- Hynds, A. 2011. Teacher Collaboration in Culturally Responsive Schools. <http://www.niusileadscape.org/bl/teacher-collaboration-in-culturally-responsive-schools-by-anne-hynds/>. (Luettu 3.11. 2018.)
- Janhunen K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. No 52. Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Johnson, D & Johnson, R. 2017. Co-operative learning. https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf. (Luettu 4.12.2018)
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kendall, D. & Schussler, E. 2013. More than Words: Probing the terms undergraduate students use to describe their Instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Volume 25 (2), 200-212.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja n:o 151.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. & Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lerikkanen, M-K. 2014. Mihän opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 2014 (4), 367-371.
- Lersch, M. 2012. Student Perceptions of Co-teaching: What do students think about co-teaching? Arizona State University. https://repository.asu.edu/attachments/93875/content//tmp/package-FKUR0n/Lersch_asu_0010N_11753.pdf. (Luettu 13.11. 2018.)
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. E 130.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa Malinen, O-P & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus-näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram.

- Meriläinen, M. 2008. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (toim.). Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 1.12. 2018.)
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa Malinen, O-P & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus-näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.). Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> (Luettu 12.11.2018.)
- Ryan, A., Pintrich, P. & Midgley, C. 2001. Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, Vol. 13 (2), 93-114.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53(0), 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. Towards Inclusion Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylän yliopisto. 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. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: Bookwell Oy.
- Scruggs T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie K.A. 2007. Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. Vol. 73(4), 392-416.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., & Nevin, A.I. 2004. A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.