

”TOINEN OPETTAA, TOINEN KASVATTA”

- Yhteisopettajuuden mahdollisuudet opetuksen ja oppimisen tukena

Kristiina Elovaara
Pro gradu -tutkielma
Yleinen kasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

ELOVAARA KRISTIINA: ”Toinen opettaa, toinen kasvattaa”

– Yhteisopettajuuden mahdollisuudet opetuksen ja oppimisen tukena

Pro gradu -tutkielma, 72s, 5 liitettä

Yleinen kasvatustiede

Helmikuu 2020

Tulevaisuuden yksi kiinnostava opettamisen muoto on yhteisopettajuus. Yhteisopettajuudessa vähintään kaksi opettajaa suunnittelee, ohjaa ja arvioi yhdessä sovittua kokonaisuutta tai peruskoulun kokonaista opetusryhmää eli luokkaa. Yhteisopettajuus on parhaimmillaan hyvää yhteistyötä, vuorovaikutusta ja työarjen jakamista. Kahden opettajan yhteistyössä olennaista on vertaistuen saaminen, luottamus toiseen sekä jaettu opettajuus, jolloin molempien opettajien osaaminen ja vahvuus tulevat esille.

Tämän Pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien omia kokemuksia yhteisopettajuuden mahdollisuuksista opetuksen tukena. Tutkimuskysymyksenä oli mitä hyötyä tai haasteita opettajat kokevat yhteisopettajuudessa. Pro gradu-tutkimus on jatkoa pilottitutkimukselle, joka tehtiin 2018 keväällä Pro seminaarityöhön.

Tutkimus toteutettiin avoimella teemahaastattelulla, jossa taustalla vaikuttaa fenomenografinen näkökulma. Tämän näkökulman tavoitteena oli selvittää ihmisten erilaisia päätelmiä, tulkintoja ja ajatuksia ja vertailla niitä, etsiä samankaltaisuuksia, erilaisuuksia tai poikkeavuuksia. Haastateltavina oli alakoulun opettajia ja yliopisto-opettajia Varsinais-Suomesta sekä Itä-Suomesta.

Viitekehyksenä tutkimuksessa on hyödynnetty Vygotskyn näkemystä yksilön kehitykseen ja oppimiseen sekä Vygotskyn käsitettä lähikehityksen vyöhykkeestä. Taustalla on myös kollaboratiivinen oppiminen (yhteisöllinen tai yhteistoiminnallinen oppiminen), joka muodostuu keskenään vuorovaikuttavien tekijöiden tuloksena.

Asiasanat: yhteisopettajuus, yhteistoiminnallinen opetus, oppimisympäristö, perusopetussuunnitelma

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen taustaa.....	4
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	4
2 KOULU – OPETUSTA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ.....	6
2.1 Opetuksen taustalla opetussuunnitelma	6
2.2 Opetuksen oppimisympäristö.....	8
2.3 Opetuksen laatuksiteerit	11
2.4 Opettajan erilaiset roolit.....	12
3 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA OPPIMISEEN JA KEHITYKSEEN	16
3.1 Vygotskyn näkemys yksilön kehitykseen ja oppimiseen.....	16
3.2 Teoriaa lapsen kognitiivisesta kehityksestä Piaget'n mukaan	18
3.3 Kollaboratiivinen oppiminen	19
4 YHTEISOPETTAJUUS AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISTAJANA	22
4.1 Yhteistoiminnallista opetusta	22
4.2 Opettajan ammattitaito ja ammatillinen kehittyminen.....	27
4.3. Yhteisopetusta tukevat rakenteet	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA ANALYYSI.....	33
5.1 Tutkimusetiikka ja tutkijan asema tutkimuksessa.....	33
5.2 Tutkimusaineiston kerääminen	34
5.3 Tutkimusmenetelmä.....	37
5.3.1 Fenomenografinen näkökulma tutkimuksen taustalla.....	38
5.3.2 Haastattelujen analyysi	41
5.3.3 Tutkimuksen analyysin kuvaaminen.....	43
5.4 Tulosavaruuden esittely	46
6 TUTKIMUSTULOKSET	50
6.1 Yhteisopettajuuden toteutumista edesauttavat asiat.....	50
6.2 Yhteisopettajuudessa opetustyötä tukevat asiat	53
6.3 Oppimisympäristön vaikutus yhteisopettajuuden toteutumiseen.....	56
6.4 Yhteisopettajuuden haasteet.....	58
6.5 Yhteenveto tuloksista	60
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	62
7.1 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta.....	62
7.2 Yhteisopettajuus opetuksen ja oppimisen tukena	63
7.3 Yhteisopettajuudesta nousevat haasteet	64
8 LOPUKSI.....	65
8.1 Luotettavuuden tarkastelu	65
8.2 Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	66
LÄHTEET.....	68

LIITTEET

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan opettajien välistä yhteistyötä ja heitä kannustetaan siihen yhä enemmän. Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Eskelä-Haapanen (2013, 166) on tutkimuksessaan todennut, että yhteistoiminnallinen opetus koettelee opettajien ammatillista minää ja se edellyttää toisen näkemyksen huomioonottamista ja omien näkemysten arviointia. Hienoa on, jos opettajat oppisivat toisiltaan ja samalla siis kehittyisivät itse.

Yhteisopettajuudessa kahden tai useamman ammattilaisen persoonat sekä erilaiset tavat opettaa ja kasvattaa kohtaavat. Tärkeää on joustavan yhteistyön sujuminen, jolla opetustyö sujuu luontevasti ja ammattitaitoisesti. Yhteisopettajuus voi parhaimmillaan olla toimivaa ja vastuullista vuorovaikutusta, jonka avulla opettajat ohjaavat, opettavat ja kasvattavat lapsia sekä pystyvät kehittymään itse omassa ammatissaan.

Yhteisopettajuus on siis työtapa, joka mahdollistaa sekä opettajan oman ammatillisen kasvamisen että mahdollisuuden tarjota oppilaille kahden aikuisen opetuksen ja tuen luokassa ja oppimisympäristössä.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Yhteisopettajuutta on jo paljon tutkittu ja aihe on edelleen ajankohtainen. Pro seminaarityössäni keväällä 2018 tutkin jo tätä aihetta, jolloin haastattelin kahta luokanopettajaa, jotka toteuttivat yhdessä yhteisopettajuutta alakoulussa. Tämä Pro gradu-tutkimus on jatkoa tuolle pilottitutkimukselle. Olen tähän Pro gradu-tutkimukseen tiivistänyt ja rajannut teoriaosuutta kohdennettuna yhteisopettajuuteen. Pro seminaarityöstä olen hyödyntänyt tässä Pro gradussa alle 1/3 osaa eikä aikaisempaa haastattelua ole hyödynnetty tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Opettajien kokemusten kautta pyrin selvittämään, miten

yhteisopettajuus on toteutunut eri luokka-asteilla ja miten opettajat kuvaavat yhteisopettajuutta, miten he ovat kokeneet yhteisopettajuuden ja millaisia hyötyjä tai haasteita he ovat yhteisopettajuudessa kokeneet. Mielenkiintoiseksi tutkimuksen tekee myös se, että mukana on sekä alakoulun opettajia että yliopisto-opettajia.

Tutkimustehtävänä on selvittää miten opettajat kuvaavat yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita ja miten he toteuttavat yhteisopettajuutta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä hyötyä yhteisopettajuudessa on?
2. Mitä haasteita yhteisopettajuudessa on?

2 KOULU – OPETUSTA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Opettajille koulu on työpaikka, opetusympäristö. Oppilaille ja heidän vanhemmilleen koulu merkitsee lapsen ja nuoren kasvupaikkaa, oppimisympäristöä. Yleensä tila, jossa opetusta järjestetään, on koulurakennus, joka on suunniteltu erityisesti tätä opetusta varten.

2.1 Opetuksen taustalla opetussuunnitelma

Opetushallituksen (2016, 20) mukaan perusopetuksen tavoitteena on oppilaan laaja-alainen osaaminen. Se on kokonaisuus, joka koostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Osaaminen on puolestaan kykyä käyttää näitä tietoja ja taitoja niin kuin tilanne kulloinkin edellyttää. Siihen, miten oppilaat osaavat ja pystyvät käyttämään taitojaan ja tietojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Ympäröivän maailman muutokset ovat lisänneet tämän laaja-alaisen osaamisen tarvetta. Kasvaminen ihmisenä, työn tekeminen, opiskelu sekä kansalaisena toiminen edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Opetushallitus, 2016, 20.)

Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena voisi todeta olevan kasvatettavan auttamista hyvään elämään. Tähän pääseminen edellyttää kasvattajalta eettistä arvopohjaa, yhteiskunnan edellyttämän tietopohjan tuntemusta. Lisäksi tarvitaan sekä persoonallisen että ihmisen kasvun mahdollisuuksien laajaa ja soveltuvaa tuntemusta. Opetus ja kasvatus on kasvattajan ja kasvatettavien välistä vuorovaikutusta. Siihen vaikuttavat yksilö- ja tilannekohtainen tulkinta, sekä kasvattajan harkinnan ja vastuullisten toimenpiteiden määräykset ja suositukset ja ne saavat oman tulkintansa. Tämä on osaltaan lisännyt oppilaitosten ja opettajien itsenäisyyttä. (Leino & Leino 1997, 9; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 41; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 25-27.)

Opetuksen ytimen määrittelevät tavoitteet ja järjestämisen perusteet. Perusopetuslaissa säädetään perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta. Opetuksen laajuus on lain mukaan

yhdeksän vuotta, mutta poikkeuksen tekevät pidennetyn opetusvelvollisuuden piirissä olevat oppilaat. Perusopetuslaissa tarkoitettuna ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella” (Perusopetuslaki).

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on ollut suomalaiselle koululle ominaista. Se on aikaisemmin hyvinkin tarkasti määritellyt koulukasvatuksen päämäärät ja oppisisällöt. Vähitellen opetussuunnitelma hahmotteli yleiset linjaukset sille, mihin esiopetuksen ja peruskoulun kasvatuksessa ja opetuksessa tuli pyrkiä ja koulut laativat näiden pohjalta omaa toimintaansa ohjaavan opetussuunnitelman. Nykyään opetussuunnitelman perusteet laadinnan taustalla ovat perusopetuslaki ja -asetus. Lisäksi siihen vaikuttavat tavoitteet ja tuntijaon määrittävänä valtioneuvoston asetus. Perusteasiakirja on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti tulee paikalliset opetussuunnitelmat valmistella. (Aho 2002, 25-26; Opetushallitus 2016, 9.) Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on siis tuki ja ohjaus opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä. Lisäksi sen tehtävänä on edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista kouluissa.

Ohjausjärjestelmän tärkeä osa on paikallinen opetussuunnitelma. Ohjausjärjestelmällä on merkittävä tehtävä niin valtakunnallisten tavoitteiden kuin paikallisesti tärkeinä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien toteuttamisessa. Paikallisen opetussuunnitelman tehtävänä on luoda yhteinen perusta ja suunta päivittäiselle koulutyölle. Se on pedagoginen ja strateginen työkalu ja sillä linjataan opetuksen järjestäjien toimintaa sekä koulun työtä. (Opetushallitus 2016, 9.)

Turunen (1999) toteaa, että valtaosalle oppilaista joudutaan aina opettamaan tietty ydinjoukko perustaitoja ja -tietoja, jos niitä ei ole muualta hankittu. Nykymaailmassa oppilasaineksen muuttuessa yhä heterogeenisemmäksi monistakin eri syistä johtuen, vaikuttaa siihen, että jonkinasteiset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat tulevat yleistymään kaikilla koulutuksen tasoilla. Opetussuunnitelmat voivat kattaa useampia

vuosia tai koko lukukauden tai vain yhden oppitunnin. Turusen mukaan opetustoiminnassa toteutuu opetussuunnitelma ja sen etu ja opetuksen tarve nähdään eri puolilla samalla tavoin. (Turunen 1999, 37-39.)

Perusopetus määritellään nykyisessä perusopetuslaissa yhtenäiseksi jatkumoksi, ja laajimmillaan se kattaa vuosiluokat 0-10. Oppilaan näkökulmasta tämä tarkoittaa pääsääntöisesti eheää ja yksilöllistä oppimispolkua läpi koko esi- ja perusasteen. Tarkoituksena on siis rakentaa esi- ja perusopetuksesta jatkumo, joka mahdollistaa oppilaalle mahdollisimman eheän ja johdonmukaisesti etenevän oppimiskokemuksen. Samalla oppilaat oppivat käsittelemään ja arvioimaan lisääntyvää informaatiovirtaa, toimimaan aktiivisina tiedon tuottajina sekä suuntautumaan erilaisissa yhteisöissä riittävien vaikutusvalmiuksien varassa. (Pyhältö & Soini 2007, 146-147.)

2.2 Opetuksen oppimisympäristö

Kasvatuksella ja koulutuksella on yksilöön ja samalla myös yhteisöön ja yhteiskuntaan liittyviä tavoitteita ja kouluissa ja oppilaitoksissa kasvatetaan lapsista ja nuorista kunnan kansalaisia ja hyviä työntekijöitä. Koulutus mahdollistaa yksilölle jatkossa uusia mahdollisuuksia kehittyä. Aikana, jolloin korostetaan yksilöllisyyttä, on tärkeää tuoda esiin, kuinka yksilöt eroavat toisistaan. Miten sosiaaliset ja kulttuuriset erot tuottavat eroja yksilöiden kokemuksissa, resursseissa, haluissa ja mahdollisuuksissa. Toisaalta on myös tärkeää nähdä yksilöitä, nähdä yksilö toimijana, eikä ainoastaan oman sosiaalisen ja kulttuurisen paikkansa kautta. Arjessa olisi tärkeää pyrkiä herkkyteen yksilöiden välisille eroille ja sille, miten nämä erot vaikuttavat koulutusta koskeviin kokemuksiin. Herkkyys eroille tarkoittaa sekä pohdintaa sille, millaisia eroja eri ryhmien välillä on, mutta myös herkkyyttä yksilöiden välisille eroille. Esimerkiksi miten erilaisten elämänhistorioiden huomioonottaminen tapahtuu koulutusinstituutioiden ja yksilön välisissä kohtaamisissa. (Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005,10-13.)

Lapsen ensimmäiset kokemukset koulusta vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteen ja asenteisiin koulua ja opiskelua kohtaan. Joidenkin lasten kohdalla voi olla vaikeaa löytää huonoista kokemuksista hyviä kokemuksia myöhemmin. Sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat tähän kokemusten syntymiseen ja koulutuksen

vaikutukset voidaan nähdä ja ymmärtää koko elämänkattavassa kontekstissa. Koulut ja koulutusjärjestelmät eivät toimi erikseen. (Hammond 2004, 78-79). Mittlerin (2000, 1) mukaan köyhemmistä oloista tulevat lapset pärjäävät heikommin koulussa. Yhteiskunnan arvot, uskomukset ja painopisteet tunkeutuvat koulujen elämään ja työhön eivätkä pysähdy kouluportille. Kouluissa työskentelevät ovat heidän oman yhteiskuntansa ja paikallisen yhteisön kansalaisia, joihin vaikuttavat nämä yhteiskunnalliset arvot ja painopisteet.

Koulua ajatellaan usein yhteiskunnan ylläpitämänä järjestelmänä, jonka tehtävänä on kasvattaa sekä ennen muuta opettaa, lapsia ja nuoria elämää varten. Toteuttaakseen ajanmukaista kasvatusta koulu yhteisön jäsenten on opittava jatkuvasti uutta ja samalla kehityttävä itsekin. Pelkästään yksilön oma persoonallinen oppiminen ei vielä takaa oppivan organisaation toimivuutta, vaan tarvitaan koko koulu yhteisön halua oppia yhdessä ja jokaisen jäsenen kykyä kehittyä osana kokonaisuutta, osana muuta koulu yhteisöä. Opetuksen tarkoitus on saada aikaan oppimista ja oppiminen on uusien muistiverkoston muodostumista, aikaisempien muuntumista, vahvistumista sekä muuta muuttumista. Opettajien on kyettävä arvioimaan ja tarkastelemaan vallitsevia käytäntöjä ja sen pohjalta arvioimaan toisenlaisten, vaihtoehtoisten, käytäntöjen mahdollisuutta parempana vaihtoehtona jo käytössä oleviin. (Aho 2002, 22-26; Leino & Leino 1997, 23.)

Oppimisympäristö ovat ne tilat, paikat, yhteisöt sekä toimintakäytännöt, joissa opiskelua ja oppimista tapahtuu. Siihen kuuluvat myös välineet, palvelut ja erilaiset materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tarkoituksena on tukea vuorovaikutusta sekä yksilön ja yhteisön kasvua ja oppimista. Silloin, kun oppimisympäristö toimii hyvin, se edistää vuorovaikutusta, osallistumista sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista. Hyvin toimiessaan ne mahdollistavat myös aktiivisen yhteistyön sekä koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2016, 29.)

Oppilaan oppimisympäristönä koulua voidaan kuvata erilaisilla malleilla, joiden päämääränä useimmiten on oppilaan oppiminen ja näillä malleilla kuvataankin niitä tekijöitä ja tekijöiden keskinäisiä suhteita, joilla oppimista ylipäätään edistetään. Koulun ja sen tuottaman opetuksen kehittyminen riippuu useista eri tekijöistä. Niitä

ovat ulkoiset ympäristötekijät ja sisäiset, oppilaaseen ja opettajaan liittyvät tekijät eli vallitseva yhteiskunta ja sen kulttuuri, koulun ympäristötekijät, koulu itsessään koulukulttuureineen ja ilmapiireineen. Lisäksi opiskeluun vaikuttavat toteutetun opetussuunnitelman ja opetuksen sisällöt ja menetelmät sekä opettaja ja oppilas itsekin. (Aho 2002, 22-26.)

Keskeisiä toimijoita oppimisympäristöissä ovat lapset ja nuoret, joilla on asiantuntijuutta omasta oppimisestaan. Oppimisympäristöt eivät kuitenkaan synny itsestään, vaan niiden rakentumista tulisi ohjata ymmärrys lasten oppimisesta ja kehityksestä. Mahdollisuuksien mukaan tulisi antaa myös lasten ja nuorten osallistua oppimisympäristöjen rakentamiseen yhdessä aikuisten kanssa. Oppimisympäristöjen perimmäinen päämäärä on kuitenkin oppilaan oppiminen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43-45.)

Opetushallituksen (2016, 35) mukaan koulutyön perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Koulun tulee huolehtia siitä, että oppilaat saavat omassa opetusryhmässään kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta koulussa sekä sen lähiympäristössä ja erilaisissa verkostoissa. Oppilaiden tulisi saada osallistua oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun, joka on osallisuuden vahvistamiseen luonteva ja hyvä keino. Tärkeää on oppilaiden rohkaiseminen siihen, että he pyrkivät vaikuttamaan koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaiden toivotaan olevan mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä.

Jyrhämän ym. (2016) mukaan oppimisympäristöjä voidaan tarkastella viidestä näkökulmasta. Fyysisen näkökulman mukaan tarkastelu kiinnittyy siihen, miten tilaa voidaan muuttaa. Sosiaalinen näkökulma liittyy henkiseen ilmapiiriin ja siihen vaikuttamiseen. Tekninen näkökulma kohdistuu teknologian mahdollisuuksiin oppimisen tukena. Paikallinen näkökulma kohdistaa tarkastelun siihen, mikä on kiinnostava paikka, jossa voi oppia. Didaktinen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä opettajien tekemien valintojen kautta ja miten valinnat ohjaavat opiskelua ja oppimista. Näin opetus, oppiminen ja opiskelu muodostavat pedagogisen kokonaisuuden, jonka koulumaailma ja opiskelu muodostavat. Tätä kouluelämää ohjaa opetussuunnitelma, joka sisältää ohjeistuksen opetustapahtumien

järjestämiselle. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 178.)

2.3 Opetuksen laatukriteerit

Perusopetuksen laatukriteerien avulla turvataan koulutuspalveluiden laatua ja valtakunnallista vertailukelpoisuutta. Niillä tuetaan opetusta koskevien sääntöjen toteutumista ja oppimisen edellytysten parantamista. Lisäksi ne tukevat ja edistävät opetus- ja oppimistavoitteiden toteutumista ja niiden avulla kehitetään opetuksen laatua niin kansallisella kuin paikallisella tasolla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 24.)

Opetuksen arvioinnin tarkoituksena antaa tietoa siitä, miten opetus on onnistunut eli miten tavoitteet on saavutettu. Opetusta voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Sen avulla opettajat ja opiskelijat saavat palautetta, sen avulla ohjataan toimintaa ja arviointi voi kannustaa parempiin suorituksiin. Toisaalta arvioinnilla voi olla myös haittapuolena motivaation vähentyminen opiskelua kohtaan. Arvioinnin käyttö vaatiikin suurta harkintaa, vaikka sitä voidaan pitää kaikkeen opetukseen olennaisena sisältyvänä. (Jyrhämä ym. 2016, 191.)

Jyrhämä ym. (2016, 192-193) toteavat opetuksen arvioinnin sisältävän kaikki sellaiset tavat, joilla opetusta voidaan arvioida. Pääasiassa arviointi koostuu opetustapahtumasta ja opetuksen tuloksista. Jos arvioidaan opetustapahtumaa, keskeisenä kysymyksenä on, millaista on opetus. Opetus ja siihen liittyvä tavoitteisto on hyvin laaja ja monimuotoinen ja sen vuoksi on mahdotonta käytännössä arvioida kaikkea yhtä aikaa. Tämän vuoksi arviointia joudutaan rajoittamaan sekä valitsemaan näkökulma, jonka mukaan opetustapahtumaa tarkastellaan.

Opetustapahtuman arvioinnissa saadaan tietoa siitä, miten erilaisia opetusmuotoja ja opetusmateriaaleja voidaan käyttää, mihin tilanteisiin ne soveltuvat, mitä vaatimuksia oppilaat asettavat niille ja miten opetuksen sisältö säätelee opetusmuotojen ja opetusmateriaalien valintaa. Kysymys on oman työn tutkimisesta eli pedagogisesta ajattelusta ja oppilaiden opastaminen pedagogiseen ajatteluun korostaa myös oppilaiden aktiivista osuutta opetustapahtuman arvioinnissa. (Jyrhämä ym. 2016, 193.)

Opetuksen ja oppimistulosten laatuun vaikuttaa paljon se, millaisilla kriteereillä niitä arvioidaan. Opetuksen laatu ja kehittäminen ovat kytköksissä asetettuihin kriteereihin

samalla tavalla kuin oppilaan oppiminen asetettuihin kriteereihin. Laatukriteerien tehtävänä on osoittaa perusopetuksen laadun rakenteiden ja toiminnan keskeiset osa-alueet, joiden avulla koulutuksen järjestäjien sekä koulujen tulee arvioida omaa toimintaansa. Perusopetuksen laatukriteerit voidaan jakaa oppilaan kohtaaman toiminnan laatuun sekä rakenteiden laatuun. Näitä laatukriteereitä voidaan tarkastella toimintakulttuurin ja oppimisympäristön sekä opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Perusopetuksen laatukriteereiden viitekehykseen voidaan jaotella myös opetussuunnitelman toteuttaminen, opetus ja opetusjärjestelyt, oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä oppimisympäristön turvallisuus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 28-29.) Kriteereitä tutkittaessa sekä seurattaessa on hyvä huomioida, että kriteerit eivät ole pelkkää sisältöä, vaan tärkeää on myös metodisen puolen löytäminen. Hyvät tulokset ovat seurausta hyvästä toiminnasta ja arvioinnin kriteerit tulisi erottaa tuloksista. Kuitenkin on muistettava, että arviointia on mahdotonta tehdä ilman kriteereitä. (Kuusisto 2013, 50-51.)

Silloin, kun opettaja pystyy tukemaan oppilaidensa autonomiaa lisäävää luokkahuoneilmapiiriä, lisää se oppijoiden motivaatiota. Opettajan omalla toiminnalla sekä opetus- ja ohjauskäytännöillä on ratkaiseva merkitys luokkahuoneen ilmapiirille, oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle sekä ylläpitämisille. Opettaja tukee oppilaiden motivaatiota tunnistaessaan oppilaiden tunnetiloja, antaessaan oikea-aikaista ohjausta ja palautetta sekä huolehtiessaan oppilaiden mahdollisuuksista osallistua toimintaan. Luokan hyvä ilmapiiri tukee oppilaiden itsenäisyyttä, pätevyyden tunnetta sekä korostaa oppimista, sen sijaan että se korostaisi vain suorituksia ja arvosanoja. Näin oppilaiden kiinnostus opiskelua kohtaa lisääntyy. (Salmela-Aro 2018, 17-18.)

2.4 Opettajan erilaiset roolit

Opettajalta vaaditaan kasvatustieteen opintojen suorittamista ja hän suorittaa myös pakolliset yleiset opinnot suomen peruskouluissa opetettavista aineista. Yksi opettajan tärkeimmistä rooleista on avata teitä kulttuuriseen rikkauteen ja ymmärrykseen. Hänellä tulee olla tuntemusta ja tietoa viimeaikaisista tutkimuksista opettamistaan aineista. Opettajan tulee myös pystyä siirtämään tätä tietoa merkityksellisellä tavalla

oppilaille niin, että se auttaa oppilaita luomaan perustaa elämänikäiselle oppimiselle. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 31- 41.)

Keskeinen asia opettajuudessa on yleisesti ottaen persoonallisuuteen ja motivaatioon liittyvät asiat. Työtä opettaja tekee koko persoonallaan. Heikkisen (1998) mukaan opettaja kohtaa työssään toisia ihmisiä eikä kohtaaminen ole mahdollista vain ammattiroolista käsin. Opettajan täytyy olla työssään läsnä koko ajan ja hän kohtaa ihmiset ihmisinä. (Heikkinen 1998, 95.) Persoonallisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi ihmisten itse luomien tavoitteiden, suunnitelmien ja niiden arviointien kautta. Motivaatio sekä persoonallisuus rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Hakkarainen 2004, 207.) Koulun oppimistilanteet ovat kuitenkin niin monimutkaisia, että niitä on vaikea kuvata yhden motivaatioteorian mukaan. Niihin liittyy oppimistilanteiden dynamiikkaa sekä kaikkia siihen vaikuttavia tekijöitä. Tilannetekijöiden avulla pystytään ymmärtämään paremmin arvotukset eri oppiaineita kohtaan. Miten ne syntyvät ja muuntuvat koulun vuorovaikutustilanteissa, miten opetuskäytännöt ja opettajan antama palaute ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon sekä siihen, miten oppilaan omat ominaisuudet tai toiminta vaikuttavat puolestaan opettajan käytänteisiin ja oppilaiden saamiin palautteisiin. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 182.)

Opettaja auttaa oppilastaan oppimaan monin eri tavoin ja opettaminen on laaja käsite. Käsitteenä se tarkoittaa kaikkea sitä, mitä opettaja opetuksessa tekee auttaakseen oppilaita oppimaan. Ohjatessaan oppilasta, opettaja auttaa oppilasta tunnistamaan oppimisen edessä olevia esteitä tai hän opastaa oppilastaan tavoitteiden käsittelemisessä. Opettaja voi myös auttaa oppilastaan löytämään toisenlaisen tavan työskennellä. Näin ohjaaminen voidaankin ymmärtää opettamiseksi, ja sillä on silloin erityinen tarkoitus pitää oppilas mukana opiskelussa. Palautteen antaminen on myös osaltaan ohjaamista ja opettamista. Opettamista voidaan todeta olevan myös työ, jolla opettaja rakentaa opetukseensa selkeät ja turvalliset rutiinit. (Jyrhämä ym. 2016, 12.)

Cantell (2000, 159) toteaa, että ammatillinen rooli on opettajalle suoja ja turva eikä omasta persoonallisuudesta ja henkilökohtaisesta minästä tarvitse näyttää kaikkea. Rooli on avuksi opettajalle myös kasvatustilanteissa ja vanhempien kohtaamishetkissä. Tämä tarkoittaa, että vaikka omana itsenään opettaja kokisi

epävarmuutta, hänen tukena on hänen ammatillinen roolinsa. Ammattiroolin kautta opettaja pystyy ottamaan etäisyyttä tilanteissa, joissa oppilaiden huolet kävisivät liian henkilökohtaisiksi.

Koulupäivän aikana koko kouluyhteisöllä ja tietysti opettajilla on oppilaisiin suuri vaikutus ja opettajilta vaaditaan työnsä ohella osaamista selvittää oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten ongelmien aiheuttamista haasteista. Tulevaisuuden koulussa tavoitteena on tukea oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen kyvykkyyden, persoonallisuuden, terveyden sekä yhteiskunnallisen osallisuuden ja vastuun kehittämistä. Nämä ovat tekijöitä, joilla voidaan lisätä hyvinvointia, oppimista ja kouluviihtyvyyttä. (Lassander, Fagerlund, Markkanen & Volanen 2016, 243-249.)

Ydinsuhteita koulussa on opettajan ja oppilaan suhde. Opettajan tulee nykypäivänä yhä enemmän asettaa itsensä oppijan rooliin. Hänen on uskallettava asettua kanssaoppijaksi ja hänen on luovuttava myös vanhasta vain tietoa välittävän auktoriteetin ja asiantuntijan roolista. Opettajan on kyettävä ikään kuin jakamaan oppilaidensa kanssa asiantuntijuutta ja tekijyyttä ja näin oppilaista tulee aktiivisia toimijoita. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä enemmän opettajaa tarvitaan turvallisena aikuisena. On tärkeä huomata, että eheytetty ja ilmiökeskeinenkin opiskelu johtaa hyvään oppimiseen vain aikuisen ohjaamana. Toimivan oppimisympäristön luominen on opettajan vastuulla. Oppimisympäristössä opettaja toimii ohjaajana, tarkkailijana ja kasvattajana. Nämä roolit vaihtelevat ja samalla hän rakentaa monipuolista opetusta ja oppimisympäristöä. Opetus on monipuolista ja siihen kuuluu välillä myös niin sanottu opettajakeskeinen opetus. (Paalasmaa 2014, 125-126.)

Sajaniemen (2016, 41) mukaan oppimisen kokemukset karttavat aivojen kehollisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteistoimintana ja oppiva mieli tarvitsee niin aivojen ja muunkin hermoston muuttuvaa rakennetta, jotta se voisi toimia yhteydessä ympäristöön, toisiin ihmisiin ja itseensä. Aivot toiminta ja oppiminen ovat tehokkaimmillaan, kun itsen ulkopuolisesta maailmasta saadut aistit, sosiaaliset aistit ja kehon aistit auttavat informaatioita kietoutumaan toisiinsa.

Oppimisprosessissa ei voida koskaan kokonaan sivuuttaa elävää, inhimillistä vuorovaikutusta. Yksitoikkoinen, liian vähän valpastuttava tai jatkuvaa valmiustilaa

ylläpitävä taikka liian haastava oppimisympäristö ovat esteitä oppimiselle. Oppimisprosessin sujuvuuteen tai sujumattomuuteen vaikuttavat kasvojen, silmien ja suun alueen ilmeet, eleet ja äänensävyt. Vaikutusta on sillä, onko katse hyväksyvä, kannustava ja rohkaiseva vai välinpitämätön, poissaoleva tai vivahteeton. Oppimisen, keskittymisen ja pysähtymisen taitoja on lapsen opittava ja ne opitaan parhaiten vuorovaikutuksessa itseä kokeneemman ja viisaamman opettajan kanssa. Yhteistoiminnallisuus, asiayhteyksien hallinta ja lähdekriittisyys painottuvat kouluissa ja koulujen on kehitettävä uutta pedagogiikka näiden opettamista varten. (Sajaniemi 2016, 35-49.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on siis hyvin keskeinen asia oppimisprosessissa.

Aho (2002, 27) toteaa, että opettaja ja oppilas asettavat tavoitteita onnistuneessa opetustilanteessa. Tällaisessa vuorovaikutustilanteessa opettajan tavoitteena tulisi olla oppijan oppimaan saaminen opettajan tuella ja avustuksella. Oppilaan tavoitteena taas tulisi olla jonkin tiedon tai taidon sisäistäminen ja oppiminen. Oppimista voidaan sanoa tapahtuvan sekä oppilaassa että opettajassa sekä heidän välisessä vuorovaikutuksessaan.

3 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA OPPIMISEEN JA KEHITYKSEEN

3.1 Vygotskyn näkemys yksilön kehitykseen ja oppimiseen

Vygotskyn (1982) mukaan ajattelun ja kielen suhde on yksi psykologisista ongelmista, joissa etualalle nousee kysymys erilaisten psyykkisten funktioiden, tietoisuuden eri toimintamuotojen suhteista. Kielen alkuperäinen funktio on kommunikatiivinen ja kieli on erityisesti sosiaalisen kanssakäymisen väline. Se on myös ilmaisemisen ja ymmärtämisen väline. Lapsen ajattelun ja sosiaalisen kehityksen välillä vallitsevaa yhteyttä voidaan ymmärtää vasta, kun opitaan näkemään kommunikaation ja yleistämisen välinen suhde. (Vygotsky 1982, 12, 20.)

Vygotskyn näkemys yksilön kehityksestä ja oppimisesta painottaa erityisesti kulttuurin ja historian merkitystä. Hän tarkasteli miten kulttuurikäytännöt, sosiaalinen vuorovaikutus ja kieli ajattelun apuvälineenä voivat asettaa ihmisen oppimiselle erityisedellytyksiä. Vygotskyn yhtenä tutkimuskohteena oli kulttuurin vaikutus ihmisen ajatteluun ja toiminnan muovautumiseen. Hänen mukaansa yksilön tietoisuuden määräytymiseen vaikuttavat paljon sosiaaliset suhteet, yhteiskunnan kulttuuriin sisältyvä kieli ja traditio. (Lehtinen, Vauras & Verkkänen 2016, 74-75.)

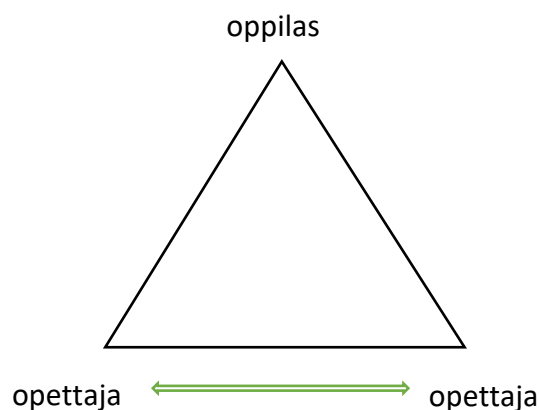
Sosiokulttuurinen teoria sai alkunsa Vygotskyn lingvistisestä ja kehityspsykologisesta ajattelusta. Sen keskeisenä muotona on lapsen ja aikuisen tai oppilaan ja tietämyksessään edistyneemmän ohjaajan välinen vuorovaikutus eli oppiminen on kulttuurisesti muotoutuneiden ajatustapojen välittymistä. Lapset ja nuoret tulevat osallisiksi kulttuurin tarjoamista älyllisistä välineistä ja tällä tavoin he sosiaalistuvat kulttuuriin. Vygotskyn keskeinen sanoma olikin se, että yksilön psykologisen kehityksen ymmärtämiseksi on tärkeää ymmärtää sitä sosiaalisten suhteiden systeemiä, jossa yksilö kehittyy ja elää. (Lehtinen ym. 2016, 75.)

Lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal developmet*) on tärkeä käsite Vygotskyn teoreettisessa ajattelussa. Se tarkoittaa tiedollisen toiminnan tasoa, jolla yksilö pystyy toimimaan aikuisen avustamana, mutta ei vielä itsenäisesti. Lähikehityksen yksi tärkeä

teoreettinen lähtökohta oli analysoida lapsen kehityksen ja sosiaalisen ympäristön tarjoamien resurssien välistä keskinäistä riippuvuutta. Kehittäessään tätä käsitettä, Vygotsky pohti kasvatus- ja kehityspsykologian keskeistä ongelmaa, miten kehitys ja opetus suhtautuvat toisiinsa siitä näkökulmasta, missä uuden psykologisen valmiuden kehitysvaiheessa opetus voisi parhaiten palvella kyseisen taidon saavuttamista. Vygotskyn mukaan opetus näyttää tukevan oppimista ja kehitystä parhaiten ajoittuessaan juuri uuden taidon senhetkisen kehityksen alkuvaiheeseen. Käytännön toteutuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, miten tieteelliset käsitteet kouluiässä kehittyvät. Tämä vaikuttaa siihen, miten koulu pystyy parhaiten opettamaan lapselle järjestelmällistä tietoa, joka on koulun tehtävä. Opetuksella ei ole oletettavasti suurta merkitystä, jos uusi taito ylittää olennaisesti lapsen senhetkisen kehitysvaiheen. Opetuksen tuoma lisäarvo on pieni myös silloin, jos taito on jo lapselle kehittynyt. (Vygotsky 1982, 153; Lehtinen ym. 2016, 75-76.)

Vygotsky (1982, 170-171) toteaa, että lapsen kehitys käsitetään luonnon lakeja noudattavaksi kypsyminenprosessiksi ja opetus taas ymmärretään kehityksestä syntyneiden mahdollisuuksien ulkonaiseksi hyväksikäytöksi. Toisaalta taas Vygotskyn mukaan tämä teoria saa myös toisen muodon, jossa otetaan huomioon kehitys- ja opetustapahtumien keskinäinen kiistaton riippuvuus eli kehitys luo mahdollisuudet, jotka opetus toteuttaa.

Opetus on vuorovaikutuksellista opettajan ja oppilaan välillä. Yhteisopettajuudessa vuorovaikutusta tapahtuu myös kahden opettajan ja oppilaan sekä näiden opettajien kesken. Rajaan tämän tutkimukseni opettajien väliseen suhteen tutkimiseen. (Kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajien ja oppilaan välinen suhde Vygotskya (1982) mukailleen.

Toteuttaessaan opetusta Vygotskyn määrittelemällä lähikehityksen vyöhykkeellä, opettaja tukee ja auttaa ensin oppilaan oppimista, kunnes oppilas kykenee suoriutumaan tehtävästä itsenäisesti. Oppimisessa tulisi myös huomioida se, että oppiminen riippuu myös lapsen kehityksestä, mutta kehitys ei taas muutu oppimisen vaikutuksesta. Yhteisopettajuudessa opettajien välinen yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus ovat ensisijaisia lähtökohtia hyvän opettamisen taustalla ja oppilaan tukemisessa kohti oppimista.

3.2 Teoriaa lapsen kognitiivisesta kehityksestä Piaget'n mukaan

Vygotskyn (1982) mukaan Jean Piaget'n ajattelutapa oli konstruktivistinen ja häntä kiinnostivat ajattelun rakenteet eli struktuurit ja niiden kehitys. Piaget katsoi ajattelun kehittyvän biologisesti määräytyvien kehitysvaiheiden kautta. Konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan sitä voidaan luonnehtia epistemologiseksi eli tietoteoreettiseksi näkemykseksi siitä, mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. (Tynjälä 2002, 162). Piaget'n mukaan ihmisen ajattelun ja tiedon muotojen rakentumiseen vaikuttavat sekä toiminta että vuorovaikutus, joilla yksilö sopeutuu ympäristöönsä. Piaget näkee kehityksen kokonaisvaltaisena rakenteiden eli struktuurien muutoksena. Piaget'lle struktuurit ovat tasolta toiselle muokattavia kokonaisuuksia, joissa muutos on itseohjautuva prosessi. Tämä prosessi tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Lehtinen ym. 2016, 62; Vygotsky 1982, 31-33; Crain 1980, 129.)

Piaget'n mukaan yksilön ajattelun ja toiminnan kehitys perustuvat aktiiviseen konstruointiin, jossa yksilö pohtii jatkuvasti käyttämiään ajattelun ja toiminnan rakenteita uudelleen. Uudelleenorganisointumisen tarkoituksena on palvella aktiivista sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin. Piaget kuvaa tätä sopeutumisen mekanismia käsitteillä assimilaatio-akkomodaatio eli sulautuminen-mukautuminen. Assimilaatio tarkoittaa uuden informaation liittämistä olemassa olevaan skeemaan eli kuten esimerkiksi asioiden tai ilmiöiden havainnointiin, konkreettisiin, esineisiin kohdistuviin tekoihin. Piaget'lle tietäminen merkitsee jonkin ilmiön liittämistä tietorakenteeseen eli skeemaan. Skeeman pohjalta yksilö pystyy jäsentämään ja tulkitsemaan havaintojaan. Se on tavallaan sisäinen malli, jonka avulla pystyy

kuvaamaan mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. (Lehtinen ym. 2016, 63.)

Piaget'n teoriassa on kuitenkin muistettava, ettei assimilaatiota voida täysin erottaa sen vastinparista eli mentaalista prosessista. Jonkin ilmiön sulauttaminen eli assimilointi olemassa olevaan skeemaan ei ole koskaan täydellistä, koska tilanteissa on aina jotain myös jo aiemmin kokemattomia piirteitä tai uusia tilanne-ehtoja. Ihmisen käyttäessä tieto- ja toimintaskemojaan, ne myös mukautuvat eli akkommodoituvat tilannetta vastaaviksi. (Lehtinen ym. 2016, 63.)

Vygotskyn sosiokulttuurinen näkökulma ajattelun kehityksestä on siis se, että lapsen kehitykseen vaikuttaa ympäristön tuki. Alkuun kehitys tapahtuu sosiaalisella tasolla lapsen vuorovaikutussuhteissa ja myöhemmin jo lapsen omana ajatteluna. Vygotsky painottaa erityisesti lähivyöhykettä eli lapsen nykyisen kehitystason (itsenäinen suoriutuminen) ja potentiaalisen kehitystason (toisen ihmisen avulla suoriutuminen) välistä aluetta. Vygotskyn mukaan opetuksen tulee kohdentua lähikehityksen vyöhykkeelle ja sen tulisi myös laajentaa sitä.

Piaget'n ajattelun taustalla on puolestaan uuden tiedon ja kokemuksen sulauttaminen entisiin skeemoihin. Akkomodaation eli mukauttamisen kautta olemassa olevia malleja muunnellaan uusien ongelmien ratkaisemiseksi ja näin syntyy uusia skeemoja.

Vaikka Vygotskylle ja Piaget'ille on taustalla samankaltainen konstruktivistinen näkökulma, heidän huomionsa keskittyy eri kohtiin. Vygotsky keskittyy kulttuurin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksiin kehityksessä, kun taas Piaget keskittyy miten yksilö kommunikoi ympäristönsä kanssa.

3.3 Kollaboratiivinen oppiminen

Kollaboratiivisen oppimisen yleisimpänä suomenkielisenä vastineena on käytetty yhteisöllistä tai yhteistoiminnallista oppimista. Kollaboratiivisen oppimisen tutkimus perustuu nykyään Vygotskyn sosiokulttuuriseen näkemyskseen sekä neo-piagetilaisten ajatuksiin sosiokognitiivisesta konfliktista. Vygotskylaisessa traditiossa kollaboraatiota tarkastellaan ekspertin ja noviisin, opettajan ja oppilaan, välisenä vuorovaikutuksena, jossa noviisia eli oppilasta autetaan saavuttamaan korkeamman

tiedollisen tason asteittain ekspertin eli opettajan avulla. (Häkkinen & Arvaja 2002, 207-208.) Toisaalta tätä kollaboraatiota voidaan tarkastella myös kahden opettajan välisenä, jossa kokeneempi opettaja, eksperti, auttaa kokemattomampaa opettajaa, noviisia, ammatillisessa kehittämisessä.

Neopiagetilaisten mielestä käsitteelliseen muutokseen vaikuttaa samalla kehitystasolla olevien lasten yhteisen toiminnan tuloksena syntyneet konfliktit ja siitä seuranneet ratkaisut. Kognitiivisten konfliktien ratkaisemisessa on oppimisen kannalta tärkeää se, että ne pakottavat yksilöitä uudelleenorganisoimaan ja -jäsentämään tiedonrakenteita. Neo-piagetilainen ja vygotskylainen traditio täydentävät toisiaan, mutta silti niissä nähdään eroja, kun puhutaan yhteistoiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. (Häkkinen & Arvaja 2002, 208.)

Häkkinen ja Arvaja (2002, 209) toteavat, että valtaosa yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksista tarkastelee ongelmanratkaisutilanteiden kautta tiedon rakenteluprosessia. Yhteisölliselle ja yhteistoiminnalliselle oppimiselle on yhteistä näkemys, jonka mukaan keskusteluissa ei välitetä vain olemassa olevaa tietoa, vaan myös luodaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta kokonaan uutta tietoa. Kollaboratiivisella oppimisella käsitetään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Häkkinen & Arvaja 2002, 210). Dillenbourg (1999, 1) toteaa, että kollaboratiivinen oppiminen on tilanne, jossa kaksi tai useampi ihminen oppii tai ottaa osaa yhteiseen opetukseen.

Kollaboratiivisen oppimisen tuloksena voi syntyä sellaisia asioita, joita ei voisi saavuttaa vain jakamalla vertikaalisesti tehtäviä tai yksilöllistämällä tavoitteita, kuten yhteistyössä usein tehdään. Kollaboraatio edellyttää siis osallistujilta sitoutumista suunniteltuun, tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun, joiden pohjalta merkitysten rakentuminen voi tapahtua. Työnjakoa voi tapahtua kollaboratiivisessa toiminnassa, mutta se on luonteeltaan horisontaalista. Toinen osallistujista siis toimii tässä tehtävätasolla ja toinen metatasolla ja osallistujat joutuvat tarkkailemaan toistensa toimintaa, jotta pystyvät työskentelemään. Nämä roolit vaihtelevat joustavasti. (Häkkinen & Arvaja 2002, 210; Rytivaara 2012, 51.)

Kollaboratiivinen oppiminen muodostuu keskenään vuorovaikuttavien tekijöiden,

kuten kognitiivisten, emotionaalisten, motivationaalisten yhdysvaikutusten tuloksena. Jotta oppimista voidaan edistää kollaboratiivisessa oppimistilanteessa, tulee huomioida se, miten mentaaliset prosessit liittyvät toisiinsa tai oppimisympäristön ulkoisiin tekijöihin. Onnistuneen vuorovaikutuksen ja oppimisen todennäköisyyttä pystytään tämän kautta lisäämään. (Häkkinen & Arvaja 1999, 210-211.)

Dillenbourg (1999, 5) toteaa, etteivät yksilöt opi sen vuoksi, koska ovat yksilöitä, vaan siksi, että he suorittavat toimintoja, jotka edelleen laukaisevat oppimismekanismeja. Edelleen Dillenbourg jatkaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen ala liittyy juuri näihin toimintoihin ja mekanismeihin. Niitä voi tapahtua useammin yhteistyössä tapahtuvassa oppimisessä kuin yksittäisissä olosuhteissa. Dillenbourgin mukaan ei kuitenkaan ole takuita siitä, että nämä mekanismit esiintyvät kaikissa yhteistyöhön liittyvissä vuorovaikutustilanteissa.

Kollaboratiivinen oppiminen edellyttää eri osapuolilta vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä. Sosiaalisten merkitysneuvottelujen avulla pyritään saavuttamaan vastavuoroisuutta, joka taas auttaa osapuolia saavuttamaan ja ylläpitämään yhteistä tietämystä. Ryhmässä työskentelyyn voi liittyä myös ongelmia, koska kaikki oppimisen ja ongelmaratkaisun muodot eivät ole aina parhaita ryhmässä työskennellessä. Tämä tuleekin ottaa huomioon laadukkaita oppimisympäristöjä suunniteltaessa. Silloin, kun osallistujat kohtaavat sopivan tiedollisen ristiriidan, katsovat tätä ilmiötä eri näkökulmista ja pystyvät jakamaan yksilöllisiä kokemuksiaan ja tietojaan ja sen pohjalta pystyvät rakentamaan yhteistä ymmärrystä, muodostaa se hyvän pohjan rikastavalle yhteistyölle. (Häkkinen & Arvaja 1999, 214-218.)

Yhteisopettajuudessa voidaan kuvata ja verrata opettajien välistä suhdetta kollaboratiiviseen oppimiseen. Opettajilta edellytetään vuorovaikutteista toimintaa ja toisen opettajan näkökulman huomioimista opetustilanteissa. Opettajien tulee kyetä toimimaan työparina, ja he toimivat omien yksilöllisten kokemustensa ja tietojensa pohjalta.

4 YHTEISOPETTAJUUS AMMATILLISEN KASVUN MAHDOLLISTAJANA

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan tai ammattilaisen yhdessä toteuttamaa opetusta. Yhteisopettajuudessa osapuolet eli opettajat osallistuvat tasapuolisesti opetuksen suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin, neuvotteluun ja työnjakoon. Kyse on siis työnjakamisesta, tiiviistä yhteistyöstä ja toimivasta vuorovaikutuksesta toisen ammattilaisen kanssa. (Cook & Friend 1995, 1-6.)

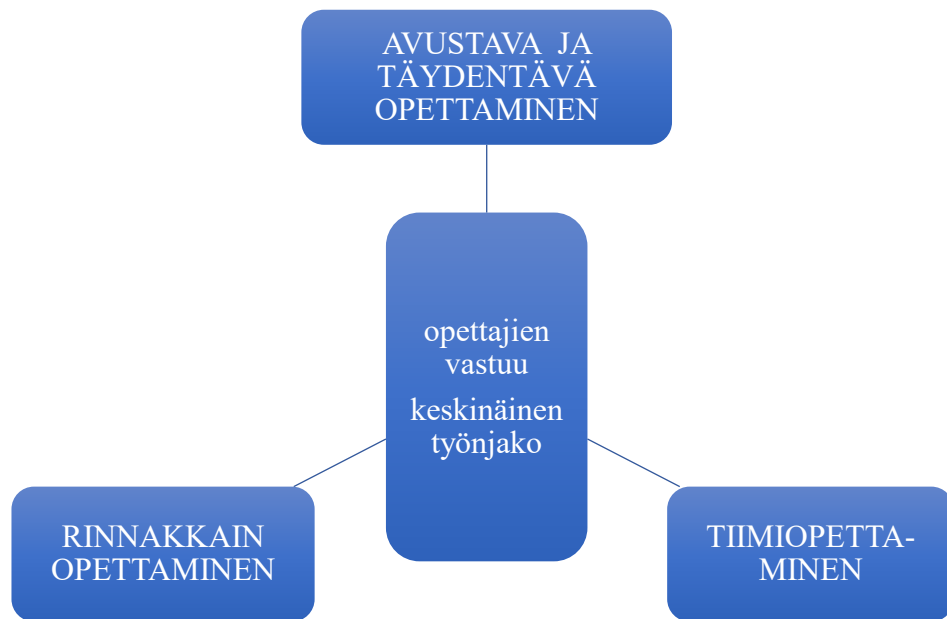
4.1 Yhteistoiminnallista opetusta

Sirpa Eskelä-Haapanen (2013) on tutkimuksessaan todennut, että yhteistoiminnallinen opetus koettelee opettajien ammatillista minää ja se edellyttää toisen näkemyksen huomioonottamista ja omien näkemysten arviointia. Hienoa on, jos opettajat oppisivat toisiltaan ja samalla siis kehittyisivät itse. (Eskelä-Haapanen 2013, 166.) Yhteisopetusta tekevät pääasiallisesti luokanopettaja tai aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa keskenään. Opettajien tulee huomioida yhteiset luokkahuoneen johtamiskäytännöt. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 5; Rytivaara 2012, 189.)

Arkipuheessa ja tutkimuskirjallisuudessa termien yhteisopettajuus ja yhteisopetus rinnalla voidaan jossain käyttää myös termiä samanaikaisopetus. Yhteisopettajuus on kuitenkin huomattavasti laajempaa opettajien välistä yhteistyötä kuin samanaikaisopetuksessa. Yhteisopettajuudessa opettajat kantavat vastuuta yhdessä luokan opetuksesta, opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä myös oppimisen arvioinnista. Ei ole olemassa vain yhtä yhteisopettajuuden mallia, vaan yhteistyön muodot vaihtelevat koulusta riippuen. Kukin koulu rakentaa oman yhteisopettajuusmallinsa oman koulunsa ja tilanteensa mukaan. (Malinen & Palmu 2017, 10; Tzivinikou 2015, 111; Rytivaara 2012, 183.)

Yhteisopetuksen työtavat voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin, joita ovat avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen ja tiimiopettaminen. (Kuvio 2).

Näiden työtapojen sisällä vaihtelevat opettajien vastuut sekä keskinäinen työnjako. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16-17.)



KUVIO 2. Yhteisopettajuuden kolme päätyyppiä Rytivaaraa ym. 2017 mukailleen.

Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa toinen opettajista kantaa päävastuun opettamisesta ja toinen opettaja huolehtii esimerkiksi työrauhan ylläpitämisestä, ohjaa yksittäistä oppilasta. Tämä avustava ja täydentävä opettaminen on yleisimmin käytetty eli yleisopetuksen opettaja kantaa päävastuun opetuksesta ja erityisopettaja tukee oppilaista tavallaan yleisopettajan alaisuudessa. Rinnakkain opettamisessa luokan oppilaat on jaettu kahteen ryhmään ja kummallakin opettajalla on oma vastuunsa toisen ryhmän opettamisesta. Näitä ryhmiä voidaan opettaa joko samassa tai eri tilassa. Opetettava aine voi olla sama tai eri sen mukaan, millaiset ryhmät ovat ja mitkä ovat opetuksen tavoitteet. Tiimiopettamisessa korostuu opettajien vastuu oppilaista sekä opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Opettajien roolit vaihtelevat joustavasti tunnin aikana. Tiimiopettamisessa opettajilla on selvästi suurempi yhteisvastuu luokan toiminnasta. (Rytivaara ym. 2017, 16-17.)

Jakoja yhteisopettajuudessa voidaan tehdä myös muilla tavoin. Esimerkiksi Rytivaara (2012) on tutkimuksessaan jakanut opettajien yhteistyön eri tapausten mukaan kolmeen kategoriaan: 1) yksi opettaja on vastuussa luokan johdosta, 2) opettajat jakavat vastuun luokkahuoneen johdosta ja 3) opettajat jakavat vastuullisesti sekä

luokkahuoneen johdon että opettamisen. (Solis, Vaughn, Swansson & Mcculley, 2012, 501; Rytivaara 2012, 186.)

Tzivinikou (2015) kuvaa artikkelissaan viittä erilaista tapaa, joita luokkahuoneessa voidaan hyödyntää: 1) yksi opettaa, toinen tukee, 2) asemaopetus, 3) rinnakkain opetus, 4) vaihtoehtoinen opetus, 5) opettaminen yhdessä eli ryhmäopetus. Tzivinikoun mukaan tilanteessa, jossa yksi opettaa ja toinen tukee, on usein haasteena se, että toinen, erityisopettaja, jää avustajan rooliin. Asemaopetuksessa puolestaan haasteena voi olla melu ja aktiivisuus, joka saattaa olla haastavaa joillekin opettajille, mutta molemmat opettajat ottavat vastuun suunnittelusta ja opettamisesta. Rinnakkaisessa opetuksessa opettajat suunnittelevat tunnit yhdessä, mutta kumpikin opettaa kyseisen aiheen vain puolikkaalle ryhmälle. Tässä haasteena on se, että molemmat ryhmät eivät välttämättä saa samoja ohjeita. Vaihtoehtoista opetusta voidaan hyödyntää siinä, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa pienessä ryhmässä, kun toinen opettaja opettaa isompaa joukkoa samanaikaisesti. Ryhmäopetuksessa molemmat opettajat suunnittelevat ja jakavat annettavan opetuksen oppilaille. He voivat keskustella, mallintaa, simuloida keskenään. Ryhmäopetus vaatii opettajilta sen, että he pystyvät yhdistämään opettamistapansa. Monista yhteisopettajista tämä ryhmäopetustapa on antoisin. (Tzivinikou 2015, 111; Rytivaara 2012, 183.)

Yhteistoiminnallisen opetuksen roolit vaihtelevat tunnin aikana ja mitä pienemmistä oppilaista on kysymys, sitä tärkeämpää on oppitunnin selkeä suunnittelu. Opettajan rooli on välttämätön koko luokkaa koskevien ohjeiden antajana ja oppimistavoitteiden selittäjänä. Silti opettajat voivat ohjata oppilaita ryhminä ja oppilaat työskentelevät eri tavalla tunnin aikana. Tärkeää on, että oppilaat tietävät mitä heidän odotetaan tekevän oppitunnin aikana ja se jälkeen. (Eskelä-Haapanen, 162-166; Tzivinikou 2015, 109; Rytivaara 2012, 51.)

Yhteisopettajuudessa opettajien suhde toisiinsa sekä oppilaisiin vaatii uusien roolien löytämistä. On selvää, että yhteistyötä tekevilla opettajilla on oltava kykyä ja myös halua tehdä yhteistyötä ja myös yhteistä suunnittelu-aikaa. Opetuksen tehokkuus tulee monimutkaisemmaksi, kun kysymys yhteisöllisestä opetuksesta tai yhteisopetuksesta nousee esiin. (Eskelä-Haapanen, 162-166; Tzivinikou 2015, 109; Rytivaara 2012, 51.)

Tiivis yhteistyö, avoin ja toimiva vuorovaikutus sekä työn jakaminen ovat niitä asioita, joista yhteisopetuksessa on kysymys. Yhteistyöopetuksen erityispiirteenä on se, että usein siihen liittyy suora yhteistyö yleissivistävän ja erityisopetuksen opettajien välillä, koska heidän odotetaan työskentelevän yhdessä samassa luokkahuoneessa suurimman osan päivästä. Jotta yhteisopettajuus voisi toimia, tarvitaan siihen koululta tietynlaisia resursseja, jotka rehtori ja koulu itsessään fyysisenä rakennuksena määrittelevät. Toimiva yhteisopetuksen toimintakulttuuri on edistämässä oppilaiden oppimista, mutta vaatii myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (Mäki 2015; Tzivinikou 2015, 109.)

Hiltunen & Takala (2016, 48) toivat omassa tutkimuksessaan esille, että haastattelujen mukaan ulkoiset rakenteet ovat tärkeässä osassa yhteisopettajuudessa puhuttaessa. Tilojen merkitys ei kuitenkaan heidän aineistonsa mukaan korostu, mutta tilat muovaavat yhteisopettajuudessa tapahtuvaa toimintaa. Opettajien on myös otettava tilat huomioon työssään. Rytivaara (2012, 17) toteaa, että useimmat ideologiat, uudistukset, asetukset ja lait ovat jättäneet käsittelemättä joitain perusoletuksia kouluista. Kuvitellessamme koulua, rakennamme todennäköisesti kuvan opettajasta oppilasryhmän kanssa ja useimmissa tapauksissa oppilaat opiskelevat luokkahuoneessa. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat ottavat vastuun yhdessä koko luokasta tasapuolisesta ja myös opetustilat vaihtelevat, eivätkä oppilaat välttämättä opiskele vain yhdessä luokkahuoneessa.

Yhteisopettajuus vaatii opettajien toimeen tulemisen keskenään. Opettaja on perinteisesti tehnyt työtään yksin omassa luokassaan, mutta yhteisopetus muuttaa selkeästi tätä asetelmaa. Lisäksi se edellyttää opettajilta uudenlaisia toimintatapoja. Opettajien olisi tunnettava toistensa toimintatavat ja heidän on luotettava toisiinsa. Opettajien ammatillinen kasvu, opettajan oppiminen ja osallisuus ovat pitkäaikaisia prosesseja. Yhteisopettajuus on enemmän kuin yhteistä opetusta samassa luokassa. Yhteisopettajuus on laajempaa opettajuuden jakamista, johon sisältyy yhteistä suunnittelua, ajatusten jakamista. Tärkeää on myös yhteinen vastuu oppilasryhmästä. (Hiltunen & Takala 2016, 47-49; Malinen & Palmu 2017, 18; Rytivaara & Kershner 2012, 1007.)

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 11) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tuoneet esille, että hyvässä työparissa on oleellista toisen kiinnostus yhteisopetukseen. Lisäksi

tärkeänä pidettiin, että työparit ovat riittävän joustavia, koska yhteisopetuksessa työskentely ei välttämättä aina suju etukäteissuunnitelman mukaisesti tai oman tahdon mukaan.

Yhteisopettajuudessa oppilaat hyötyvät siitä, että luokassa on useampi aikuinen. Tällöin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus löytää joukosta aikuinen, jonka persoona on hänen omaan persoonaansa parhaiten sopiva. Useamman opettajan luokassa erilaiset opetustavat ja -tyylit ovat käytössä ja opetuksesta tulee tämän vuoksi monipuolisempaa. Oppilaan arvioinnista saadaan monipuolisempi ja laajempi kuva, kun useampi aikuinen tarkastelee oppilasta ja hänen osaamistaan. Oppilaan tuen tarpeet pystytään paremmin huomioimaan luokassa ja opettajat saavat yhdessä myös kokonaiskäsityksen oppilaan oppimisesta paremmin. Tällä tavoin opettajilla on mahdollisuus huomioida selvemmin, miten oppilasta tulisi ohjata oppimaan. On tärkeää pitää mielessä myös se, että kaksi opettajaa tai opetuksen ammattilaista voivat rakentaa opetusta luovilla tavoilla parantaakseen oppimisvaihtoehtoja kaikille opiskelijoille. (Virtanen 2015, 14; Tzivinikou 2015, 111.)

Walther-Thomas (1997, 395) kuvaa artikkelissaan 3-vuotista tutkimusta, joka koski 18 ala-asteen ja seitsemän lukion ryhmää, jotka osallistuivat rakennustason ohjelmien ja mallien kehittämiseen ja toteuttamiseen vammaisten oppilaiden tukemiseksi yleisissä luokkahuoneissa. Kaikki nämä mukana olleet ryhmät osallistuivat opetukseen yhteisopettajuudessa. Tutkimuksen aikana muun muassa yli sata opettajaa osallistui yhden tai useamman vuoden ajan tiedonkeruuseen. Tutkimuksessa kuvaillaan esiin nousevia etuja ja jatkuvia ongelmia, joita osallistujat havaitsivat ohjelmien ja malliensa kehittämisessä.

Walther-Thomas (1997) toteaa, että suurin osa tutkimukseen osallistujista kertoi, että osallistavat ohjelmat auttoivat parantamaan opiskelijoiden itsetuntoa ja itseluottamusta. Yksi erityisopettaja oli myös todennut, että näillä oppilailla "on enemmän uskoa kykyihin menestyä koulussa ja he tuntevat paremmin ketä he ovat". Opettajat totesivat, että monilla opiskelijoilla oli paremmat asenteet itsensä ja muiden suhteen; he olivat vähemmän kriittisiä ja puolustavia, motivoituneempia opiskeluun ja he kykenivät tarkastelemaan objektiivisesti omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Tutkimustulosten mukaan useat opettajat kertoivat vammaisten opiskelijoiden

oppineen, että heidän oppimiaan taitoja olivat itsevarmuus ja itsetunto. Useille opiskelijoille, jotka olivat osallistuneet yhteisopetukseen, havaittiin tästä opetusmuodosta olleen hyötyä. Näitä hyötyjä olivat muun muassa olleet oppilaiden parantunut akateeminen suorituskyky, opettajien lisääntynyt aikaa oppilaille, kognitiivisten strategioiden ja opiskelutaitojen painottamisen muuttuminen sekä sosiaalisten taitojen korostamisen lisääntyminen. (Walther-Thomas 1997, 399.)

Tutkimukseen osallistuneista yleisopettajista monet olivat osallistuneet osallistavaan erityiskoulutukseen. Tämä koulutus oli tarjonnut heille toivoa, että jotkut heidän opettamistaan opiskelijoista, jotka tarvitsisivat erityistukea, saisivat näin lisähuomiota. Osallistujat kertoivat, että monet opiskelijat, jotka eivät pääse erityisopetukseen, suorittavat paljon alhaisempia tasoja kuin muut saman ikäiset oppilaat. Lähes poikkeuksetta keskiasteen koulutusopettajat kertoivat, että heikosti menestyneet oppilaat olivat menestyneempiä silloin, kun osallistuivat yhteisopetukseen luokkassaan, jossa oli useampi opettaja. Lisäopettajan läsnäolo näissä luokkahuoneissa lisäsi vastaanotetun ajan, henkilökohtaisen huomion ja valvonnan määrää. Yhteisopetuksen etuja olivat myös opettajien ammatillinen tyytyväisyys, ammatillisen kasvun mahdollisuus, henkilökohtainen tuki ja lisääntyneet yhteistyömahdollisuudet. (Walther-Thomas 1997, 399.)

4.2 Opettajan ammattitaito ja ammatillinen kehittyminen

Luokanopettajan ammatillisen kehittymisen yleisenä tavoitteena on työssä tarvittavan pätevyyden laajentaminen ja syventäminen. Tällöin korostetaan sitä, että yksilölliset kehittymistarpeet ovat erilaisia. Kehittyminen on yksilöllistä, elinikäistä ja jatkuvaa prosessia. Kokeneiden opettajien on helpompi hyödyntää laajaa tietovarastoaan kuin kokemattoman opettajan. Ammatillinen kehittyminen on työikäisyyden kestävä prosessi, joka alkaa koulutuksesta ja jatkuu opettajan hoitaessa opetustehtävänsä. Yhteistyö kollegojen kanssa on yksi tekijä opettajien oppimisessa. Opettajalle luonnollinen opetustapa kehittyy hänen oman persoonallisuutensa ja henkilökohtaisen filosofiansa mukaiseksi ja opettajat saattavat olla hyvinkin erilaisia tyyleiltään. Omien vahvuuksien hyödyntäminen auttaa opettajan työssä jaksamista ja motivoi opettajaa kehittämään itseään. Tyytyväinen opettaja ja oppilas kokevat työnsä mielekkääksi sekä tärkeäksi ja itsensä arvostetuksi, voidessaan vaikuttaa itse työskentelyyn ja

olosuhteisiin koulussaan. (Meriläinen 2002, 244-267; Rytivaara 2012, 28-29.)

Yhteisten päämäärien saavuttamiseksi on hyvä yhdistää asiantuntijavoimia. Tämä pätee erityisesti yhteisopettajuudessa. Pyrkimyksenä opetuksessa tulisi olla erilaisuuden tähdentäminen ja erilaisten oppimistapojen löytäminen. Tällaisia tapoja voivat olla esimerkiksi erilaiset tavat työskennellä, kouluttaa, opiskella, viestiä, olla vuorovaikutuksessa tai omaksua tietoa tehokkaasti. Tämä tarkoittaa sitä, että on tärkeää pohtia mikä auttaa oppijaa ja mikä auttaa häntä parhaiten selviytymään oppimisvaikeuksista. (Prashnig 1996, 122-123.)

Opettajien ja muun henkilökunnan kesken on hyvä pohtia erilaisia työskentely-, opetus- ja hallintotyylejä. Näin opitaan ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta. Ymmärrettäessä ja kunnioittaessa eri persoonallisuustyyppisiä sekä sovitettaessa yhteen opettamis- ja työskentelytyylejä oppilaiden oppimistyylien kanssa, auttaa se opettajaa päivittäisessä luokkaopetustilanteessa. Näin voidaan siis kehittää yhteistyötä, lisätä tuottavuutta, parantaa taitoja ja tehostaa opettajien suorituskäskyä, lisätä työviihtyvyyttä sekä ammattitunteen tunnetta, kuten myös yleistä motivaatiota. (Prashnig 1996, 57-64.) Uusia kehittämismuotoja työssään käyttävät ja toteuttavat opettajat ovat yleensä tyytyväisempiä ammattiinsa ja ovat ammatillisesti seestyneempiä kuin välineellisesti suuntautuneet opettajat. (Leino & Leino, 1997, 108.)

Yhteisopettajuudessa opettajat ovat pitäneet tärkeänä toisen opettajan tuomaa yleistä tukea. Tärkeää on myös työn jakaminen ja toisen vahvuusalueiden hyödyntäminen. Yhteisopettajuudessa opettajan työtaakka jakaantuu ja kevenee, joka koetaan myös myönteisenä asiana. Yksi merkittävä tekijä on ongelmatilanteissa yhteinen asioiden pohdinta ja ratkaisujen löytäminen yhdessä. Opettajien kertomukset heidän käytännöistään ja ammatillisesta oppimisestaan liittyvät laajemman koulutusrakenteen, kulttuurin ja politiikan sosiokulttuuriseen vuorovaikutukseen. Pedagogiset kulttuurit ja käytännöt voivat vaihdella alueellisesti ja paikallisesti. (Hiltunen & Takala 2016, 49; Rytivaara & Kershner 2012, 999.)

Haasteena voi olla yhteisen aikataulun löytäminen, jolloin opettajat pystyisivät kouluaikana suunnittelemaan opetusta. Walther-Thomasin (1997) tutkimuksessa

todettiin, että aluksi opettajat kehittivät omat suunnittelurutiininsa, joiden avulla he pystyivät toimimaan tehokkaammin. Suunnittelu alkoi edetä nopeammin sitä mukaa, kun asiantuntijat oppivat tuntemaan paremmin yleiskoulutuksen sisällön sekä kumppaneiden odotukset. Kun opettajien väliset työsuhteet kehittyivät, tunsivat monet olonsa mukavammaksi yhteisessä työskentelyssä. (Walther-Thomas 1997, 402.)

Rytivaara (2012, 28) toteaa, että tarkasteltaessa opettajien oppimisen laajempaa kontekstia, painopiste on siirtymässä kohti oppimista yhteisötasolla. Yhteistyöstä on tullut tunnustettu tekijä opettajien oppimisessa. Rytivaara (2012, 28) viittaa Stollin ym. (2006) tekstiin, jossa kuvataan ammatillisia oppimisyhteisöjä koskevassa katsauksessa opetukselle ominaisia piirteitä. Opetus perustuu yhteisiin arvoihin ja visioon ja vastuu oppilaiden oppimisesta jaetaan. Tällaisten yhteisöjen jäsenet harjoittavat reflektiivistä ammatillista käytäntöä, ja he harjoittavat myös yhteistyötoimintaa, josta hyötyvät useat ihmiset. Reflektiivisyyttä voidaan tarkastella esimerkiksi vuorovaikutuksen näkökulmasta. Ammatillisessa oppimisyhteisössä oppimista edistetään sekä yksilön että yhteisön tasolla.

4.3. Yhteisopetusta tukevat rakenteet

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) korostetaan perusopetuksen kehittämistä yhtenäisenä kokonaisuutena ja sillä on keskeinen merkitys koulun toimintakulttuurissa. Opetussuunnitelman perusteissa määritellyissä osaamistavoitteissa nostetaan esille laaja-alainen osaaminen sekä opetuksen yhtenäisyys ja eheyttäminen. Tämä laaja-alaisuus tarkoittaa erilaisten tietojen ja taitojen sekä tahdon muodostamaa kokonaisuutta, jolla turvataan esimerkiksi oppilaan ihmisenä kasvaminen, opiskelu ja työnteko. Laaja-alaista osaamista voidaan pitää opettajien työkaluna, jolla hän pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta.

Yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa sekä oppilasarvioinneissa, tuessa ja oppilashuollon toteuttamisessa. Yhteisopetus opettajien työtapana toimii tässä hyvin ja toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyjen toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden kanssa. (Pulkinen, Ahtiainen & Malinen 2017, 26-29.)

Laaja-alainen osaaminen on myös perusopetussuunnitelman mukainen tavoite ja sitä

tukevat monipuoliset työtavat. Valittaessa työtapoja on otettava huomioon opetuksen eheyttämisen lisäksi myös eriyttäminen. Eheyttämistä voidaan toteuttaa integroimalla oppiaineita kokonaisuuksiksi tai toteuttamalla monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että esimerkiksi kielikasvatus edellyttää eri oppiaineiden yhteistyötä ja se tarkoittaa, että eri oppiaineiden suunnittelussa ja opetuksessa tapahtuu yhteistyötä eri oppiaineiden opettajien kanssa. Opetuksen eheyttäminen vaatii oppiainerajojen ylittämistä. Eriyttäminen on yksi tapa ehkäistä tuen tarpeen syntyä. Opettajien suunnitellessa ja toteuttaessa opetusta yhdessä, on helpompi käyttää monipolisia työtapoja sekä eriyttää oppilaita. (Pulkinen ym. 2017, 26-27.)

Opettajien laaja yhteistyö on tärkeää opetuksessa ja myös erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tuen järjestäminen kuuluu kaikille oppilaille, mutta opettajat yhdessä oppilaan, vanhempien kanssa päättävät millaista tukea oppilas tarvitsee. Tuen tasoja on kolme: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tuen tarve, laatu ja siihen käytetty aika vaihtelevat oppilaiden tarpeiden mukaan yleisestä tuesta erityiseen tukeen. (Oja 2012, 48.)

Parhaimmillaan yhteisopetus työtapana voi vähentää oppilaiden tuen tarvetta opettajien keskinäisellä yhteistyöllä, opetusryhmien joustavalla muuntelulla sekä opetuksen eriyttämisellä. Tuen järjestämisen yleisiin periaatteisiin kuuluu se, että opettajat tekevät yhteistyötä tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa. Yhteisopetus voi edesauttaa oppilaan saamaa tukea siten, että hän saa sitä omassa opetusryhmässään. Yhtenä oppilaan oppimissuunnitelmaan kirjattavana pedagogisena ratkaisuna voi olla yhteisopetus. (Pulkinen ym. 2017, 28-29.)

Malinen & Palmu (2017, 43) toteavat artikkelissaan rehtorin ja koulun johdon merkityksen olevan tärkeää edistettäessä yhteisopettajuutta. Erityisesti rehtorin asema korostuu silloin, kun puhutaan yhteisopettajuudesta, sen tukemisesta ja kehittämisestä. Koulujen rakenteita ja sisäisiä malleja tulisi myös kehittää yhteisopettajuutta tukevaksi. Tähän asti ei yhteisopettajuuden kehittäminen ole välttämättä liittynyt koulun muuhun kehittämistyöhön ja yhteisopettajuuden toteuttaminen on ollutkin vähäistä. Koulun rehtori voi vaikuttaa muun muassa tila- ja työaikajärjestelyihin, joilla pystytään järjestämään paremmin yhteisopettajuutta mahdollistavia tiloja.

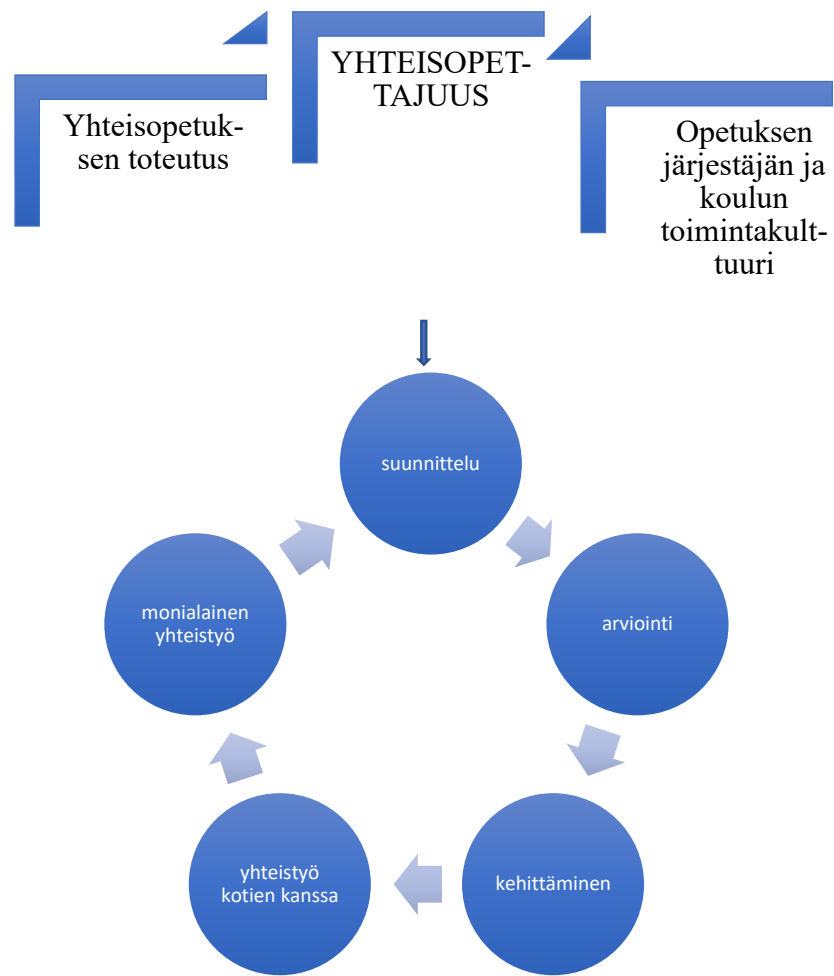
Yhteisopettajuustavoitteet voidaan kirjata koulun lukuvuosisuunnitelmaan ja niitä tulisi arvioida säännöllisesti. Silloin, kun yhteisopettajuuden toteuttamisessa on mukana koko kouluyhteisö, eikä vain yksittäiset opettajat, voi yhteisopettajuudesta syntyä koko kouluun vaikuttava toimintatapa.

Järvinen (2002, 271) toteaa, että kasvattajan kiinnostuksen laajentuessa koskemaan koko työyhteisöä ja sen kehittämistä ja kollegoiden kehitysprosessien tukemista, kiinnostus lisääntyy myös vertaisohjaukseen ja mentorointityötapoihin. Se tarkoittaa silloin sekä omien konsultointivalmiuksien kehittämisen lisäksi havainnointi-, kommunikointi-, arviointi- ja palautteenantotaitojen kehittämistä. Opettajan tulisi hallita yhteistoiminnallisen oppimisen lähestymistapa, mutta hänellä tulisi olla myös välineitä organisaatioilmapiirin tutkimiseen. Rehtorin rooli yksikkönsä johtajana on keskeinen silloin, kun luodaan oppimiselle ja kehittymiselle otollista ympäristöä.

Yhteisopettajuutta voidaan kuvata työmuotona. (Kuvio 3). Opettajille se on mahdollisuus oppia ja saada tukea toisilta opettajilta. Taustalla vaikuttaa opetuksen järjestäjän ja koulun toimintakulttuuri, ja siihen liittyvät ne tavat, joilla yhteisopetusta toteutetaan. Yhteisopetuksen toteutus vaihtelee eri koulujen välillä eikä ole olemassa vain yhtä ainoaa tapaa toteuttaa yhteisopettajuutta. (Malinen & Palmu 2017, 40.)

Malinen ja Palmu (2017) viittaavat Takala & Uusitalo-Malmivaaran (2012) ja Walther-Thomasin (1997) teksteihin, joissa todetaan, ettei yhteisopettajuus ole pedagoginen menetelmä tai interventio. Tehostettua ja erityistä tukea voidaan myös toteuttaa yhteisopettajuuden avulla. Opettajien välinen yhteistyö tuo lisää joustavuutta opetustyöhön sekä monipuolisempia mahdollisuuksia huomioida ja tukea oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. (Malinen & Palmu 2017, 41.)

Opetuksesta voidaan yhteisopettajuuden avulla tehdä monipuolisempaa ja sen avulla voidaan hyödyntää erilaisia opetuksen mahdollisuuksia. Yhteistyötä voidaan toteuttaa erilaisten opettajaparien ja -tiimien kanssa. Tähän kokonaisuuteen liittyy toisiinsa niin yhteisopettajien yhteinen suunnittelu-aika, arviointi, kehittäminen, yhteistyö kodin kanssa sekä monialainen yhteistyö. (Malinen & Palmu 2017, 41.)



KUVIO 3. Yhteisopettajuus opettajan työmuotona. Malinen & Palmu 2017, mukailten.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA ANALYYSI

Tämä on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella, avoimen teemahaastattelun avulla. Haastateltavina oli kuusi opettajaa, jotka ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta. Kaksi opettajaa olivat haastattelussa yksinään ja neljä pareittain. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia ja ajatuksia yhteisopettajuuden toteutuksesta, sen hyödyistä ja haasteista.

5.1 Tutkimusetiikka ja tutkijan asema tutkimuksessa

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeiden mukaisesti hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat uskottavuus, luotettavuus ja eettisesti hyväksyttävyys. Tämä tutkimus on toteutettu TENK:n ohjeita noudattaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tutkimustyö, joka kohdistuu ihmiseen, on otettava huomioon humanin ja kunnioittavan kohtelun edellyttämät näkökohdat. Aineistoa kerätessä tulee ottaa huomioon anonyymiuden varmistaminen, erilaiset korvauskysymykset, luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 27.)

Aineistoa kerätessä tulee huomioida, että haastateltavat saavat tiedon aineiston jatkokäytöstä ja mahdollisesta arkistoinnista ennen haastattelua. Litteroinnissa haastatteluaineisto muutetaan tekstimuotoon analysoitavaksi. Jos tunnisteiden säilyttäminen ei ole analyysille välttämätöntä, poistetaan aineistosta tunnistetiedot eli anonymisoidaan aineisto. (Kuula & Tiitinen, 450-452.)

Raportoitaessa laadullista työelämän tutkimusta saattaa olla vaikea turvata yksityisyys siten, ettei löytyisi joku, joka voisi tunnistaa osallistujia. Yleensä turvaudutaan siihen, että poistetaan tai muutetaan paikkakuntien tai organisaatioiden nimiä sekä muita mahdollisten tunnistamista edistäviä tietoja. Vaikka täydellistä tunnistamattomuutta ei aina voida luvata tutkittavalle organisaatiolle, sen yksittäisten jäsenten

tunnistamattomuutta tulisi ehdottomasti pitää tavoitteena. (von Bonsdorff, Järvensivu & von Bonsdorff 2018, 2.) Tämän tutkimuksen haastatteluiden alussa haastateltaville todettiin, ettei itse tutkimuksesta käy ilmi yksittäinen opettaja tai koulu. Lisäksi mainittiin, että tämä haastattelu koski vain tätä yksittäistä Pro gradu-tutkimusta. Haastateltavat olivat ennen haastattelua saaneet tietoa mistä tutkimuksessa oli kysymys ja heillä oli haastattelun alussa mahdollista tehdä lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen.

Itse tutkimusprosessin aikana tutkija joutuu pohtimaan ja miettimään, mihin suuntaan tutkimus menee. Tutkimuksen tekemiseen liittyvät eettiset kysymykset nousevat myös tärkeiksi. Tutkimusta tehdessä on mietittävä omaa asemaansa suhteessa tutkittaviin. Tässä tutkimuksessa tiesin yhden haastateltavan pilottitutkimusvaiheesta. Muita haastateltavia en tuntenut entuudestaan. Haastateltavien tapaaminen oli yksittäinen ja ainoa hetki, jolloin tapasimme ja dialogia käyden keskustelimme antamastani aiheesta kysymysteni pohjalta. Haastattelutilanteessa halusin antaa luotettavan ja rehellisen kuvan itsestäni ja tutkimuksestani sekä halusin avoimesti kertoa, mihin tarkoitukseen teen haastattelua. Etukäteen haastateltavat saivat tietoa tutkimuksestani lähettämästäni sähköpostista, jolla lähestyin mahdollisia haastatteluun osallistuvia opettajia.

5.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimus lähtee liikkeelle jostakin ideasta, jota halutaan tutkia. Tutkimusongelma on tutkimuksessa vastattavaksi asetettu ja otettu, rajattu, käsiteltävä kokonaisuus, josta tuotetaan tietoa jonkin näkökulman mukaan. Tutkimusongelma voi olla luonteeltaan kuvaileva, kysymyksen muotoinen tai se voi esittää hypoteesin, jota tutkimuksessa käsitellään. Hypoteesin merkitys on se, että sen avulla voidaan testata väitteitä. (Metsämuuronen 2008, 9.)

Tämän tutkimuksen hypoteesi oli aikaisempien tutkimusten perusteella esitetyt ajatukset ja tutkimustulokset, joissa yhteisopettajuutta toteuttaneiden opettajien ajatuksia ja näkökulmia oli esitetty. Yhteisopettajuus oli näissä tutkimuksissa nähty myönteisenä ja hyväksi koettuna tapana toteuttaa opetusta.

Tutkimusongelman täsmentämiseen auttaa tutustuminen aikaisempiin tutkimuksiin. Kirjallisuuden avulla voi löytää omaan tutkimusongelmaan soveltuvan teoreettisen pohjan, jonka käyttö yleensä antaa tutkimukselle jäntevyyttä ja joka auttaa keskittymään oleellisiin näkökulmiin. Tutkimusongelmaa voidaan perustella ja muotoilla viittaamalla tutkimuksen teoreettiseen merkitykseen, ongelman ratkaisuun tai tutkimustulosten tuottamaan uuteen tietoon. (Metsämuuronen 2006, 22-25.)

Tutkimuskysymys kertoo, mitä tutkimuksessa tehdään, miten ja mistä näkökulmasta tutkimusta lähestytään. Tarvittaessa tutkimuskysymystä tarkennetaan lisäkysymyksillä, jotka täsmentävät pääkysymystä ja kertovat samalla tutkimusaiheen rajauksesta. Tutkimuskysymys tai tutkimusongelma on aina määritelty osaksi tutkimusta, jolloin aineisto määrittää tutkimuskysymystä ja tutkimuskysymys määrittää aineistoa.

Laadullisessa tutkimuksessa kysytään millaisia ja mitä kohteet ovat, miksi ne ovat sellaisia, miten prosessit tapahtuvat, mitä ilmiöt ja asiat merkitsevät. Nämä tutkimuskysymykset ovat laadullisen tutkimuksen lähtökohta. Tutkimuskysymykset ovat siis sellaisia kysymyksiä, joihin tutkimuksella pyritään löytämään vastauksia tai joihin tutkimuksen aineistosta löytyy vastauksia.

Tämän tutkimuksen aineistonkeräämismenetelmänä oli haastattelu. Haastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 27) kuvaamana vuorovaikutustilanne, jossa luonteenomaista on se, että haastattelu on ennalta suunniteltu. Haastattelija on etukäteen tutustunut tutkimuksen kohteeseen. Toiseksi haastattelija ohjaa haastattelua. Kolmanneksi haastattelija ylläpitää haastateltavan motivaatiota ja mahdollisesti joutuu motivoimaan häntä. Neljänneksi haastateltavan on tunnettava oma roolinsa ja viidenneksi haastateltavan on voitava luottaa siihen, että hänen tietojaan käsitellään luottamuksellisesti.

Tämä tutkimuksen haastattelu oli avoin teemahaastattelu. Haastattelussa ei edetty tarkkojen, yksityiskohtaisten ja valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta, vaan väljemmin tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin. Teemahaastattelu on hieman strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, koska siinä on aikaisempien tutkimusten ja

aihepiirin tutustumisen pohjalta etukäteen valmistellut aihepiirit, jotka ovat kaikille haastateltaville samoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66.)

Teemahaastattelussa käydään läpi ennalta suunniteltuja teemoja keskustellen. Teemojen järjestystä ei ole kuitenkaan ennalta tarkasti sovittu. Kaikkien haastateltavien kanssa ei tarvitse välttämättä puhuta samoista teemoista samassa laajuudessa. (Metsämuuronen 2006, 113-115.) Teemahaastattelussa haastateltavien kokemukset voivat vaihdella. Haastateltavia on teemahaastattelussa vain vähän. Haastattelu voi olla olemukseltaan lähellä keskustelua. Yleensä haastattelu kohdistetaan ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä ei ole tarkasti määritelty ja sitä voidaan muuttaa. (Metsämuuronen 2007, 231-235.)

Tämän tutkimuksen haastattelu toteutettiin haastatteleamalla opettajia, jotka toteuttavat tai ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta. Haastattelujen avulla tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta opetuksen tukena. Haastattelupyynnön lähetin ensin sähköpostilla erään Varsinais-Suomalaisen alakoulun koulusihteerille sekä sähköpostilla yliopiston opettajakoulutuslaitokseen ja he puolestaan välittivät sähköpostini edelleen opettajille eri kouluille. (Liite 1 ja Liite 2.) Sain sähköpostien ja tekstiviestin kautta yhteydenottoja haastattelusta kiinnostuneilta opettajilta ja heidän kanssaan sovin tarkemmin haastattelujen toteutuksesta.

Haastatteluajataulut sovittiin kunkin opettajan tai opettajien kanssa niin, että mahdollisuuksien mukaan molemmat yhteisopettajuutta opettavat opettajat ovat läsnä haastattelussa yhtä aikaa. Kahden yhteisopettajuutta opettaneen opettajan kanssa sovittiin haastattelu niin, että he olivat haastattelussa yksin. Toinen näistä opettajista ei enää toiminut yhteisopettajana ja toisessa haastattelussa yhteisopettajan kollega oli estynyt osallistumaan haastatteluun henkilökohtaisen syyn vuoksi.

Kaikkiaan haastattelutilanteita oli neljä. Ensimmäinen toteutui 28.1.2019. Haastatteluun osallistui kaksi luokanopettajaa, jotka opettivat haastatteluhetkellä kakkosluokkaa yhteisopettajuudessa alakoulussa. He olivat aloittaneet yhteisopettajuuden toteuttamisen edellisellä vuonna ja toimivat saman luokan kanssa yhteisopettajuudessa vielä haastatteluhetkellä, oppilaiden ollessa toisella luokalla. Toinen haastattelu tehtiin Turun yliopistolla 28.3.2019. Haastateltavana oli

luokanopettajana toiminut luokanopettaja, luokanopettajien kouluttaja ja tutkija. Hän oli toiminut yhteisopettajana ensimmäiselle luokalle yhden vuoden. Kolmas haastattelu tehtiin 2.5.2019. Haastateltavina oli kaksi yliopiston käsityön opettajaa, jotka opettavat käsityötä luokanopettajiksi opiskeleville. Neljäs haastattelu toteutui 16.5.2019 ja haastateltavana oli luokanopettaja, joka on toteuttanut työparinsa kanssa yhteisopettajuutta toista vuotta saman luokan kanssa. Hänen kollegansa ei voinut osallistua haastatteluun henkilökohtaisen esteen vuoksi. Jatkossa näistä opettajista mainitaan esimerkeissä Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3, Opettaja 4, Opettaja 5 ja Opettaja 6.

Haastattelurunko on liitteessä 3 (Liite 3). Haastattelun aluksi kerroin myös haastateltaville tutkimuksestani ja korostin ettei tutkimuksesta selviä yksittäisen opettajan tai koulun nimi. Haastattelua varten etukäteen tehtyjä kysymyksiä ei käyty järjestyksessä läpi, eikä kaikkia kysymyksiä kysytty erikseen. Haastattelu eteni keskustelun pohjalta ja etukäteen suunnitelluilla kysymyksillä lähinnä tarkennettiin asioita. Kysymyksiä olivat muun muassa kahden opettajan ohjaus luokassa, mitä hyötyä tai haasteita opettajat näkivät yhteisopettajuudessa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista 45 minuuttiin. Haastattelut nauhoitettiin haastattelunauhuriin. Kaikkiaan tutkimusaineistoa kertyi 2 tuntia.

5.3 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija tulkitsee asioita. Hän asettaa kysymyksiä vallitsevien näkökulmien mukaan. Asioita voi tulkita ja kuvata siis eri tavoin. (Hirsjärvi ym. 2002 160-164.) Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäväksi ja tekemään niistä johtopäätöksiä. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtäminen eikä selittäminen. Ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen on selittävää osoittaessaan, mistä henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kyse. Ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista palvelee fenomenografia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995,126-136.)

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana ovat tutkimuskysymykset, jotka kysyvät millaisia ja mitä kohteet ovat ja miksi ne ovat sellaisia kuin ovat, miten prosessit tapahtuvat ja mitä ilmiöt ja asiat merkitsevät. Laadullisessa tutkimuksessa

tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden avulla voidaan vastata tutkimuskysymykseen.

5.3.1 Fenomenografinen näkökulma tutkimuksen taustalla

Tämä tutkimus toteutettiin fenomenografisen näkökulman avulla. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, vaikka teoriaa ei tässä tutkimuksessa käytetä luokittelurunkona eikä suoraan teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Aineisto toimii kategorisoinnin pohjana ja tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Tässä tutkimuksessa tutkimusta ohjaa myös tiedon intressi, joten tutkijan on aika mahdoton lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografian nimi tulee sanoista ilmiö ja kuvata, ja se tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Martonin (1981, 117-200) mukaan tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelumuotoja, joiden avulla ihmiset tulkitsevat todellisuuden merkittäviä näkökohtia. Syrjälän ym. (1995, 114-115) mukaan samaa ilmiötä koskevat käsitykset siis vaihtelevat henkilöstä toiseen, koska heidän käsityksensä asiasta eroavat toisistaan. Henkilöt eivät aina puhu samasta asiasta. Tähän vaikuttavat muun muassa ihmisten kokemusmaailma sekä ikäkausi. Käsitykset ovat sisällöllisesti erilaisia, koska niiden viitetaustat vaihtelevat yksilöstä toiseen. Tästä syystä on tärkeää, että koulussa opettaja pyrkii mahdollisuuksiensa mukaan paneutumaan oppilaidensa käsitysmaailmaan. Jos opettaja haluaa opettaa eli vaikuttaa oppilaidensa käsitysmaailmaan, hänen tulee ottaa huomioon esikäsitteet. Joskus esikäsitteet ovat niin voimakkaita, ettei opetus pysty niitä muuttamaan, varsinkaan jos opettaja ei tunne niitä tai ota niitä huomioon. Fenomenografinen tutkimus herkistää opettajan oppilaidensa ajattelulle ja tekee mahdolliseksi opettajan ja oppilaan välisen avoimen vuorovaikutuksen.

Fenomenografian tavoitteena on selvittää miten ihmiset ajattelevat, miten he tuottavat erilaisia päätelmiä tai miten he tulkitsevat asioita. Näitä ajatuksia voidaan vertailla tai niistä voidaan etsiä samankaltaisuutta, erilaisuutta tai poikkeavuutta. Käsitteiden sisältö ja käsitteiden suhteutuminen toisiinsa ovat erityisen mielenkiinnon kohteena. Fenomenografian tutkimusalue määrittyy sekä sen kohteen, että tutkimuksellisuuden kautta. (Lätti 2008, 36-38.) Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisenä

olentona. Fenomenografia muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä. Kieli on ajattelun ja käsitysten muodostamista ja toimii niiden ilmaisemisen välineenä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163- 164.)

Marton (1981, 177-181) pohtii fenomenografiaa monista eri näkökulmista. Hän toteaa, että tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelumuotoja, joiden avulla ihmiset tulkitsevat todellisuuden merkittäviä näkökohtia. Fenomenografian tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää kokemuksia. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan maailmaa voidaan nähdä vain kokemuksen kautta, jolloin emme voi erottaa koettua kokemuksesta sinänsä. Toiseksi Marton esittää, että fenomenografiassa on toistuvasti havaittu ilmiöiden ja todellisuuden näkökohtien kokemisen ja käsitteellistämisen toteutuvan suhteellisen rajoitetulla määrällä laadullisesti erilaisia tapoja. Fenomenologia voidaan nähdä pohjimmiltaan metodilogisena, kun taas fenomenografia on ainekeskeistä ja fenomenologinen tutkimus on tietoisuuden reflektiota.

Fenomenografisen tutkimuksen pohjalla on tietynlainen käsitys ilmiöistä ja ihmisten ajattelun suhteesta sekä tiedonmuodostuksen ehdoista. Fenomenografi näkee ihmisen rationaalisen olentona sekä sen, kuinka tämä voi mielessään liittää oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin koetuista ilmiöistä muodostetaan käsityksiä. Fenomenografian lähtökohdilla on yhtymäkohtia fenomenologiseen filosofiaan. Tässä filosofiassa huomio kohdistuu ihmisen elämissä maailmaan eli juuri sellaiseen maailmaan, missä ihminen elää ja miten hän sen kokee. Fenomenografissa käsitteet ilmiö ja käsitys ovat kaksi eri puolta samasta asiasta. Ilmiö kertoo siitä kokemuksesta, josta ihminen rakentaa käsityksen ja tämä kokemus voi olla ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama. Kokemus puolestaan on suhde, joka yhdistää subjektin ja objektin. Käsitys ei siis ole vain ulkoisen todellisuuden kuva, vaan se on subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. Kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä on käsitys. Fenomenografia on ilmiöiden kuvaamista ja se tarkoittaa käsitysten tutkimista. (Syrjälä ym. 1995, 116-117.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa selviää henkilöiltä usein moninkertainen määrä käsityksiä kuin mitä hakuteoksista löytyisi. Puhuttaessa oppimisesta, ihmisen käsityksiä suhteutetaan usein juuri käsitteisiin. Tämä tarkoittaa, että ihmisten

käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvin erilaisia riippuen ihmisten iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Huolimatta siitä, että nämä niin sanotut arkikäsitukset uhmaisivat opetusta, käsitykset muuttuvat. Käsitys on dynaaminen ilmiö eli ihminen muuttaa käsityksiään hyvinkin lyhyessä ajassa. Käsitystä ei voi verrata mielipiteeseen. Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen pystyy edelleen jäsentämään uutta asiaa koskevaa tietoa. (Syrjälä ym. 1995, 117; Metsämuuronen 2008, 34.)

Huusko ja Paloniemi (2008, 166) viittaavat Häkkisen (1996) tekstiin, jossa todetaan, että fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain tulkinnan ja merkitysten jäljittämisen tapahtuessa samanaikaisesti usealla tasolla. Empiiristä aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena, koska ilmiön osien luonne riippuu juuri kokonaisuudesta. Vastaukset eivät tutkimuksessa ole vain yksittäisiä tapauksia, vaan analyysissä niistä muodostetaan kokonaisuus ja näiden vastausten perusteella pyritään löytämään aineistosta eroja, joilla käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön voidaan selventää. Näiden erojen perusteella sitten muodostetaan käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tai asiaa.

Metsämuuronen (2008, 35) viittaa Ahosen (1994) neljään vaiheeseen, miten fenomenografinen tutkimus etenee. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Kolmas vaihe on se, että tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia.

Tässä tutkimuksessani vaiheet etenivät seuraavasti: Ensimmäisessä vaiheessa pohdin yhteisopettajuutta ja siihen liittyviä käsityksiä. Toisessa vaiheessa perehdyin yhteisopettajuuteen teoreettiselta pohjalta eli mitä yhteisopettajuudesta oli aikaisemmin kirjoitettu ja miten sitä oli tutkittu. Kolmas vaihe eli haastattelut toteutuivat kevään 2019 aikana ja näin sain kerättyä aineiston tutkimukseeni. Neljäs vaihe oli aineistoon tutustumista, sen analysointia ja käsitteiden luokittelua.

5.3.2 Haastattelujen analyysi

Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (2011, 11) käsittelevät haastatteluaineiston analyysin etenemisen muotoja. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat toisiinsa liittyviä, mutta hyvin erilaisia osatehtäviä, joiden eteen tutkijana joutuu. Aineiston analyysin vaiheita voidaan Ruusuvuoren ym. (2011, 12) mukaan voidaan luetella seitsemän tutkimusongelman asettamisesta raportointiin:

- 1) Tutkimusongelman asettaminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen
- 2) Aineiston keruutavan valinta, aineiston keruu
- 3) Aineistoon tutustuminen, järjestäminen ja rajaaminen
- 4) Aineiston luokittelu, teemojen/ilmiöiden löytäminen
- 5) Aineiston analyysi, teemojen/ilmiöiden vertailu, tulkitseminen, muodostaminen
- 6) Tulosten koonti, tulkinta, koettelu suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle
- 7) Teoreettinen dialogi, uudelleenahmottaminen, käytännön vaikutukset, jatkotutkimustarpeen identifiointi

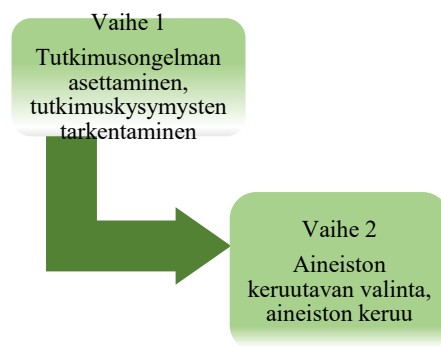
Analyysin vaiheet liittyvät käytännössä tiiviisti toisiinsa ja tapahtuvat osittain päällekkäin. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen vaiheet eivät seuraa välttämättä toisiaan ajallisena jatkumona vaan eri vaiheista voidaan palata aiempiin kysymyksiin, jolloin niitä voidaan edelleen arvioida ja tarkentaa. (Ruusuvuori ym. 2011, 12.)

Ruusuvuori ym. (2011, 15) viittaavat Masonin (2002) tekstiin, jonka mukaan aineiston purkaminen, lukeminen tai sen alustava koodaaminen eivät ole analyttisesti neutraaleja, vaan pohjautuvat tutkijaan omalle epistemologiselle ja ontologiselle esiyymmärrykselle tekstin sisällöstä eli mikä siinä on olennaisinta ja mihin siinä erityisesti keskitytään.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat kriteereinä analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuus. Sen lisäksi voidaan todeta tulosten olevan läpinäkyviä ja yleistettäviä. Yleistettävyydestä puhuttaessa ei kuitenkaan viitata yleistettävyyteen siinä mielessä, että jonkin ilmiön väitettäisiin pitävänsä paikkansa laajemmassa

joukossa. Voidaan kuitenkin olettaa, että esimerkiksi jotkut tavat tai tulkinnat ovat jossain määrin yhteisesti jaettuja. (Ruusuvuori ym. 2011, 26-27.)

Laadullisessa analyysissä on tyypillistä, että tutkimusongelma ja aineisto ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään eikä aineisto tarjoa suoraan vastauksia tutkimusongelmaan. Analyttiset kysymykset muotoutuvat ja tarkentuvat aineistoon tutustuttaessa. (Kuvio 4).



KUVIO 4. Haastattelun analyysin vaiheet 1-2. Ruusuvuori ym. (2011) mukailten.

Aineiston analyysi aloitetaan yleisesti aineistolle *mitä*-kysymyksillä, joiden avulla pystyy tutkija tutustumaan aineistonsa ja voi alkaa luokitella aineistoa. Luokittelu voi perustua alkuvaiheessa esimerkiksi siihen, miten haastateltavat selittävät jotakin haastattelussa käsiteltävää aihetta ja miten he perustelevat erilaisia valintoja tai miten he perustelevat mielipiteitä jostakin tutkimuksen kannalta olennaisesta asiasta. (Pietilä 2010, 219-220.)

Laadullisessa haastattelututkimuksessa analyysi tehdään yleensä aineistosta, joka on litteroitu. Litterointi onkin yksi lähestymisvaiheista aineiston ja tutkijan välillä silloin, kun kyseessä on ääninauhalle tallennettu aineisto. Litteroinnissa saadaan aineisto helpommin hallittavaan muotoon. Puheesta tekstiksi muunnettu litteraatio on kertaalleen tulkittu versio analysoitavasta tilanteesta. Litteraatio on tutkijalle muistiapuna ja välineenä, ja se auttaa tukijaa jäsentämään keskustelupuhetta sekä havaitsemaan yksityiskohtia. Litteraatio ei kuitenkaan koskaan riitä tyhjentämään kaikkea informaatiota, joka nauhoitteelle tallentuu. (Ruusuvuori 2011, 426-427.)

Kirjatessaan ylös kaiken kuulemansa puheen, jää tutkijalta aina osa kuulematta tai havaitsematta. Puhe peittyy muiden läsnäolijoiden puheeseen tai voidaan myös ymmärtää väärin. Tutkijan rajallinen huomiokyky ohjaa siis aineistosta tehtyä esitulkintaa ja lisäksi suuri osa haastattelua ja vuorovaikutusta ovat muuta kuin sanallista vuorovaikutusta. Nyökkäykset, pään pudistukset, huokailut ja naurahtelut ovat tärkeä osa merkityksen luomista. Litteraatiossa tutkija tekee valintaa jatkuvasti sen suhteen, mikä on relevanttia meneillään olevan vuorovaikutuksen ymmärtämisen kannalta ja mikä ei. Litteroinnin aikana tutkijalla on mahdollisuus pohtia omaa tutkimusaihettaan sekä tutkimusongelmaansa sekä aineistolle asetettuja analyyttisiä kysymyksiä. Tällöin hän tekee valintoja sen suhteen, mikä sanotussa on tutkimuksellisesti relevanttia eli tulkitsee aineistoa tutkijana. (Ruusuvuori 2010, 427.)

Litteroitua aineistoa voidaan Ruusuvuoren (2011, 428) mukaan tulkita ainakin kolmella tavalla:

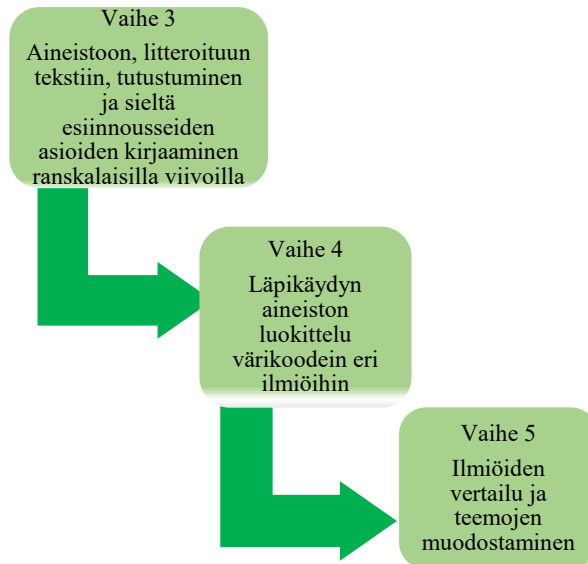
- 1) Havainnoijana oma huomiokyky rajaa pois osan informaatiosta.
- 2) Kulttuurin jäsenenä tehdään tulkintoja siitä, mitä puhuja sanomallaan tarkoittaa ja mitä toimintaa sanottu asia palvelee tarkasteltavassa tilanteessa.
- 3) Tutkijana tehdään tulkintoja aineiston osien tutkimuksellisesta relevanssista.

Tämän tutkimuksen haastattelunauhut (2 t) litteroitiin ja analysoitiin syksyllä 2019. Litterointia kertyi yhteensä 29 sivua. Aineisto litteroitiin karkeasti eli keskeistä oli tuoda esiin haastateltavien opettajien puheenvuorot, eikä niinkään äänenpainoja tai taukoja, joita ei erikseen merkitty. Litterointi oli peruslitterointi.

5.3.3 Tutkimuksen analyysin kuvaaminen

Tämän tutkimuksen aineiston litteroinnin jälkeen, kun aineisto oli saatettu analysoitavaan muotoon, se oli helppo tulostaa paperiseksi aineistoksi. Analyysi jatkui aineiston lukemisella ja reflektoinnilla useampaan kertaan. Kävin aineiston läpi ensin kolmeen kertaan. Lukemisen tavoitteena oli löytää aineistosta kiinnostavia asioita tutkimustehtävän ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Lukemistani ohjasi oma esiymmärrykseni ja tutkimustehtävä.

Analyysi toteutui Ruusuvuoren ym. (2011, 12) luettelemien vaiheiden 3-5 mukaisesti (Kuvio 5). Vaiheet olivat 3) aineistoon tutustuminen, järjestäminen ja rajaaminen, 4) aineiston luokittelu, teemojen/ilmiöiden löytäminen ja 5) aineiston analyysi, teemojen/ilmiöiden vertailu, tulkitseminen, muodostaminen.



KUVIO 5. Tutkimuksen analyysiin vaiheet 3-5. Ruusuvuoren ym. (2011) mukaillen.

Tämän jälkeen lähdin kirjaamaan opettajien yhteisopettajuudesta esiintuomia ilmiöitä ja asioita allekkain kahden alakategorian alle, joita olivat myönteinen asia (+) ja kielteinen asia (-) alle. Tässä kohtaa tein tutkijana itse valinnan, oliko kyseinen opettajien esiin nostama ilmiö tai asia mielestäni myönteinen vai kielteinen.

Kävin näin läpi koko tekstin useampaan kertaan, jonka jälkeen minulla oli 29 asiaa myönteisen pääkategorian alla ja 13 asiaa negatiivisen pääkategorian alla. Huomasin, että oli tärkeää tutustua aineistoon useampaan kertaan, koska uusilla lukukerroilla huomasin uusia asioita, joita opettajat olivat tuottaneet ja jotka liittyivät toisen opettajan tuottamaan ajatukseen. Numero listassa olevan opettajan tuottaman asian lopussa merkitsee, kuinka moni haastateltavista opettajista mainitsi asian tai nosti sen esille. Muutamia asioita ovat vain yksittäisten opettajien näkemyksiä, mutta ne on myös kirjattu kategorioihin. (Liite 4 ja Liite 5.)

Tämän jälkeen yhdistin samaa asiaa tai samanlaisiin asioihin liittyviä ilmiöitä ja asioita yhteen värikoodeilla. Yhdistettyäni ilmiöt ja asiat tällä tavoin, nimesin kullekin värikoodille alakategorian, joka parhaiten kuvasi kyseisiä asioita ja ilmiöitä.

Värikoodeja ja alakategorioita muodostui 7:

- 1) sininen = opettajien esiin nostamia asioita, joita tarvitaan hyvään yhteisopettajuuteen
- 2) vihreä = ominaisuuksia, joita opettajat pitivät tärkeinä yhteisopettajuuden kannalta
- 3) ruskea = yhteisopettajuudessa opettajien opetustyötä tukevat asiat
- 4) oranssi = oppimisympäristöön liittyvät asiat, joista opettajat mainitsivat
- 5) harmaa = asiat, joita opettajat toivat esille liittyen ammatilliseen kehittymiseen
- 6) musta = haasteet, joita opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuudessa
- 7) lila = asioita, joita opettajat eivät olleet kokeneet omalla kohdallaan, mutta pitivät mahdollisina haasteina yhteisopettajuudessa

Analyysi eteni ilmiöiden vertailuun ja teemojen muodostamiseen. Vertaillessani näissä alakategorioissa olevia ilmiöitä ja asioita, päädyin neljään pääteemaan, joiden alle nämä seitsemän alakategorian alle liittyvää asiaa ja ilmiöitä jaottelin.

Pääteemat:

- 1) Yhteisopettajuuden toteutumista edesauttavat asiat** (opettajien esiin nostamia asioita, joita tarvitaan hyvää yhteisopettajuuteen, ominaisuuksia, joita opettajat pitivät tärkeinä yhteisopettajuuden kannalta)
- 2) Yhteisopettajuudessa opetustyötä tukevat asiat** (yhteisopettajuudessa opettajien opetustyötä tukevat asiat, asiat, joita opettajat toivat esille liittyen ammatilliseen kehittymiseen)
- 3) Oppimisympäristön vaikutus yhteisopettajuuden toteutumiseen** (Oppimisympäristöön liittyvät asiat, joista opettajat mainitsivat)
- 4) Yhteisopettajuuden mahdolliset haasteet** (haasteet, joita opettajat olivat kokeneet yhteisopettajuudessa, asioita, joita opettajat eivät olleet kokeneet omalla kohdallaan, mutta pitivät mahdollisina haasteina yhteisopettajuudessa.

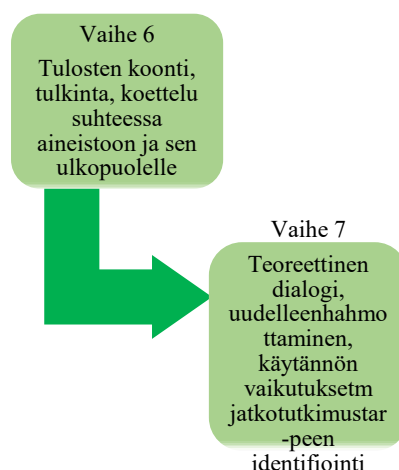
5.4 Tulosavaruuden esittely

Tutkimustuloksia on lähestytty fenomenologisesta näkökulmasta ja lähtökohtana on avoimuus eli olen pyrkinyt tutkimuksen alkuvaiheessa lähestymään tutkimuskohdetta ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai viitekehystä. Analyysin lopussa olen hyödyntänyt teoreettista viitekehystä tulosten tulkinnassa.

Fenomenologinen analyysi perustuu välittömien havaintojen tekemiseen sekä tutkimuskohteesta saadun kokemuksen pohdintaan ja reflektointiin. Se on laadullinen analyysimenetelmä. Analyysissa vertaillaan erilaisten ihmisten käsityksiä samasta ilmiöstä eli tässä tutkimuksessa yhteisopettajuudesta. Analyysi etenee vaiheittain ja eri vaiheissa tutkijan tekemät kuvaukset muodostavat erilaisia tasoja.

Tulosavaruus on tiivistelmä aineistosta, josta käyvät ilmi pääkategoriat, alakategoriat, pääteemat sekä lisäksi mukana on näihin liittyviä aineistoesimerkkejä. Tulosten kautta pyrin kuvaamaan, miten yhteisopettajuutta toteutetaan eri luokka-asteilla ja miten opettajat lähestyvät yhteisopettajuutta, miten he ovat kokeneet yhteisopettajuuden ja millaisia hyötyjä tai haasteita he ovat yhteisopettajuudessa kokeneet.

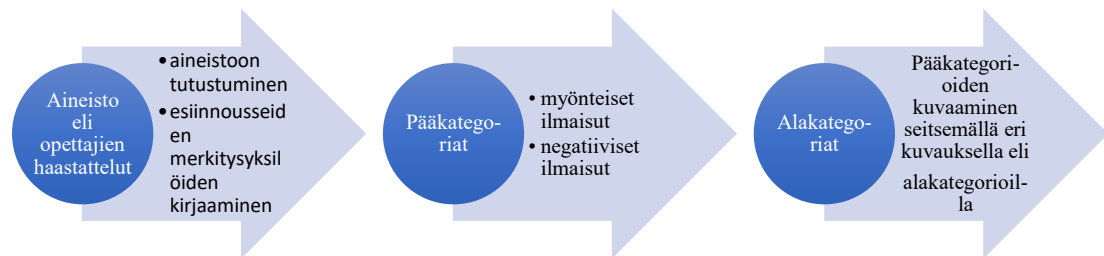
Ruusuvuoren ym. (2011, 12) analyysin vaiheita seuraten, vuorossa oli tutkimuksen analyysiin vaiheet 6 ja 7. (Kuvio 6). Näissä vaiheissa kootaan tuloksia, tulkitaan niitä ja käydään teoreettista dialogia.



KUVIO 6. Tutkimuksen analyysiin vaiheet 6-7. Ruusuvuori ym. (2011) mukailten.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain. Tässä analyysissa tulkinta

ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat myös samanaikaisesti usealla tasolla (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Huuska & Paloniemi (2006, 168) viittaavat Martonin (1994) kuvaamaan analyysiin eli seuraavassa analyysin vaiheessa kuvataan kategorioita löytämällä niille kriteerit jokaiselle kategorialle sekä erot niiden välille. Kategorioiden välisiä suhteita voidaan kuvata kirjoittamalla niiden sisältöjä auki. Näin saadaan myös pohja kuvauskategorijärjestelmän tai tulosalueen luomiselle. Ensimmäisessä vaiheessa etsitään merkityksilöitä eli aineistoon tutustutaan kokonaisuutena ja sen pohjalta selviää millaisia käsityksiä vastaajat ovat tuottaneet. Analyysin toisessa ja kolmannessa vaiheessa lajitellaan ja ryhmitellään merkityksiköitä kategorioiksi. Ytimenä on tunnistaa samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistamiseen. (Kuvio 7).



KUVIO 7. Kuvauskategorioiden luominen.

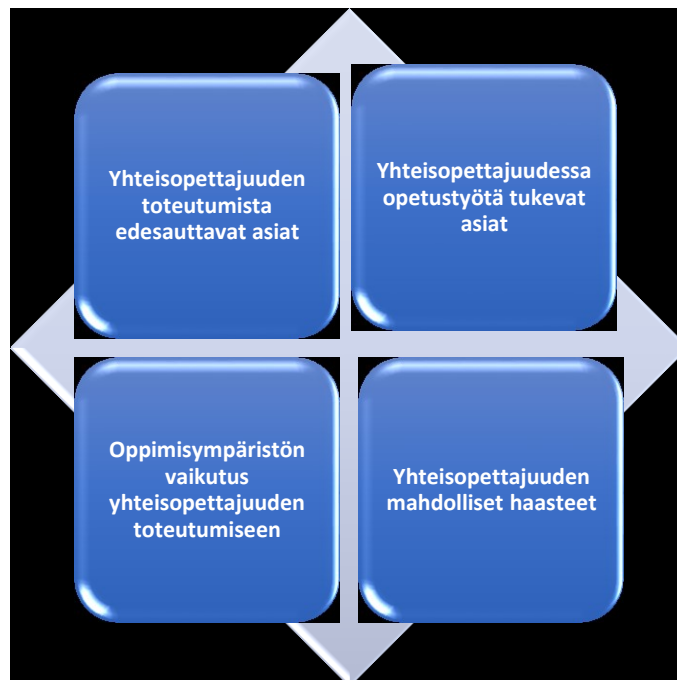
Tässä tutkimuksessa opettajien tuottamat asiat olivat pääasiallisesti myönteisiä kommentteja yhteisopettajuudesta tai siihen liittyvistä asioista. Erikseen haasteista kysymällä, opettajat tuottivat heidän mielestään parannettavia tai huomioonotettavia asioita. Osa asioista oli opettajien itsekokemia asioita tai ilmiöitä. Osa puolestaan sellaisia, joita opettajat pohtivat ääneen, mutta eivät olleet itse kokeneet, mutta pitivät mahdollisina haasteina. Tämän pohjalta koostin kirjoitetusta tekstistä ja niistä esiinnousseista asioita ensin kaksi pääkategoriaa: myönteiset ja negatiiviset asiat ja ilmiöt.

Myönteisiä asioita, joita aineiston pohjalta keräsin yhteen, oli 29 kappaletta ja kielteisiä asioita oli 13 kappaletta. Ryhmittelemällä aineistosta nousseita asioita ja ilmiöitä alakategorioihin näistä ensin luomastani kahdesta pääkategoriasta, sain seitsemän alakategoriaa, joissa nousevat esiin käsityksien keskeiset käsitteet sekä niiden sisäinen rakenne. Näitä kategorioita olivat asiat, joita tarvitaan hyvään yhteisopettajuuteen, ominaisuuksia, joita pidettiin tärkeinä yhteisopettajuuden kannalta, yhteisopettajuudessa opettajien opetustyötä tukevat asiat,

oppimisympäristöön liittyvät asiat, ammatilliseen kehittyminen, haasteet, joita opettajat olivat kokeneet tai haasteet, joita opettajat pitivät mahdollisina yhteisopettajuudessa.

Pohdin, mitkä asiat ja ilmiöt liittyisivät yhteen. Näin liitin saman tyylliset tai samaa asiaa edustavat asiat ja ilmiöt omiin kategorioihin, joita muodostui neljä. Näistä seitsemästä alakategoriasta muodostin siis neljä pääteemaa, jotka siis muodostuivat opettajien tuottamista asioista ja ilmiöistä haastattelujen pohjalta. Kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen eli kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Erot näiden kategorioiden välillä ovat lähinnä sisällöllisiä.

Alla olevassa kuviossa (kuvio 8) on kaikki neljä teemaa kuvattu samankokoisina, samanarvoisina eli horisontaalisina. Opettajien esiintuomat ilmiöt tai asiat eivät ole toisiinsa nähden eri tasoisia teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. Kategoriat eivät myöskään kuvaa teemojen esiintyvyyttä tai sitä, miten tärkeinä opettajat kokivat teemoihin liittyvät asiat ja ilmiöt.



KUVIO 8. Yhteisopettajuudesta nousevat neljä pääteemaa.

Yhteisopettajuuden toteutumiseen vaikuttavia asioita ja ilmiöitä olivat ne, joita

opettajat kokivat tärkeinä yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalta tai opettajien ominaisuuksia, joita he pitivät tärkeinä yhteisopettajuuden kannalta. Yhteisopettajuuden opetustyöhön liittyviä sekä ammatilliseen kehittymiseen liittyviä asioita käsitellään yhteisen teeman alla. Omana teemanaan on oppimisympäristön vaikutus yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Neljäs teema on yhteisopettajuudessa nähtävät haasteet, olivat ne sitten haastateltavien opettajien jo itse kokemia tai sellaisia asioita, joita he pohtivat mahdollisina haasteina, mutta eivät ole niitä itse kokeneet.

6 TUTKIMUSTULOKSET

”..sitä että tavallaan yhdessä suunnittelaa mutta jokasesta tunnista ikään kuin toinen ottaa vetovastuun ja sit myöskin niitten aineittein mukaan missä osaaminen on parhaimmillaan ja sillä toisella on niinku enemmän aikaa kääntyä niitten lasten puoleen ja niinku kasvattaa. Että toinen opettaa ja toinen kasvattaa. Et se oli niinku se alkuperäinen ajatus...miten se yhteisopettajuus toimii.”

Opettaja 3

6.1 Yhteisopettajuuden toteutumista edesauttavat asiat

Yhteisopettajuudessa opettajien välinen yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus ovat lähtökohtia hyvän opettamisen taustalla. Haastateltavat opettajat totesivat kaikki, että yksi yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta tärkeä asia on opettajien samankaltainen ajatusmaailma ja kaksi opettajista mainitsi kuinka opettajien välinen samanlainen kemia edesauttaa yhteistyön sujuvuutta.

”..kyl se vaatii mun mielestä sellast kemioiden kohtaamista, ei välttämättä tarvi olla semmonen et on samanlaiset työskentelytavat et voi olla, siin mieles tätä työtä voi toteuttaa monel eri tapaa, et ne tavat voi olla erilaiset, mut pitää olla semmonen et joustava ja valmis mukautumaan ja valmis miettimään niit omii juttuja ja ehkä vähän niinku arvioimaan sitä, et voisko tän tehäkki jollain toisel tapaa.”

Opettaja 6

Kuten Eskelä-Haapanen, (2013, 162-166), Tzivinikou (2015, 109) ja Rytivaara (2012, 51) toteavat, on työparin kunnioittaminen ja keskinäinen luottamus ovat tärkeitä ja ne ovat asioita, jotka nousevat esille varsinkin silloin, jos toinen tekee asioita eri tavalla kuin toinen. Yhteistyötä tekeviltä opettajilta vaaditaan kykyä ja myös halua tehdä

yhteistyötä. Yhteisopettajuudessa olevien opettajien suhde toisiinsa sekä oppilaisiin vaatii uusien roolien löytymistä.

Kaikki kuusi haastateltavaa opettajaa totesivat, että molempien opettajien kiinnostus lähteä toteuttamaan yhteisopettajuutta on ollut tärkeää heidän työnsä toteutumisen kannalta. Haastateltavat nostivat esiin myös sen, että yhteisopettajuus on heidän kohdallaan lähtenyt liikkeelle heidän omasta halustaan ja mielenkiinnostaan eli heitä ei ole pakotettu työskentelemään yhteisopettajina. Tämä on ollut osaltaan merkittävä asia yhteisopettajuuden onnistuneen toteutuksen taustalla. Kolme haastateltavista opettajista totesi, että heitä on auttanut toisen opettajan aikaisempi kokemus yhteisopettajuudesta. Yksi opettajista kertoi, että yhden vuoden yhteisopettajuuden jälkeen he pystyivät jo kehittämään yhteisopettajuutta eteenpäin, koska tunsivat toisensa ja lapset.

”Ja mun kollega oli kokenut jo ja ollut useamman vuoden jo yhteisopettajana toisen kollegan kanssa ja hän ehotti mulle, et jos me kannettais vaan kaikki pulpetit samaan luokkaan ja opetettais yhdessä. ...Hän sai sen mulle hyvin markkinoiduksi..”

Opettaja 3

”Mut me lähettii vaan kokeilemaan ja ihan kahestaan selvittämään mitä tää vaatii ja mitkä täytyy sit sopia.”

Opettaja 2

Kuten aikaisemmin on todettu, kollaboratiivisessa toiminnassa voi tapahtua työnjakoa horisontaalisesti eli toinen osallistujista toimii tehtävätasolla ja toinen metatasolla. Osallistujat tarkkailevat toistensa toimintaa, jotta pystyvät työskentelemään ja nämä roolit vaihtelevat joustavasti. (Häkkinen & Arvaja 2002, 210; Rytivaara 2012, 51.). Häkkisen ja Arvajan (2002, 214-218) mukaan kollaboratiivinen oppiminen muodostuu keskenään vuorovaikuttavien tekijöiden tuloksena ja se edellyttää toisen näkökulman ymmärtämistä sekä vastavuoroisuutta. Tätä juuri tarvitaan siihen, että yhteisopettajuus onnistuu ja molemmat osapuolet pystyvät sitoutumaan yhdessä tehtävään työhön.

Opettajat pitivät opettajien välistä keskustelua tärkeänä. Tämä nousi esiin, kun he kertoivat yhteisopettajuuden aloittamisesta, työn suunnittelusta ja työn toteuttamisesta. Näissä kaikissa keskustelu todettiin tärkeänä, että asiat voidaan yhdessä sopia tai selvittää. Tärkeänä koettiin myös joustavuus opettajien toiminnassa. Muutama mainitsi aikuisten välisen vuorovaikutuksen tärkeänä. Opettajat totesivat, kuinka opettajien vuorovaikutuksen tarkoituksena on toimia lasten hyväksi eikä pelkästään tärkeää ollut opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen korostaminen.

” ...me alotettiin oikeestaan sillä tavalla, että me istuttiin, alettiin miettimään, mitä me sillä kurssilla aiotaan tehdä ja miten me aiotaan toteuttaa ja mitä sisältöjä ja mietittiin niitä tavoitteita, miten saadaan ne järkevästi eli pidettiin ihan palaverieja monta päivää...”

Opettaja 4

Tämä ilmenee myös Vygotskyn (1982, 170-171) mukaan siinä, että lapsen kehitys tapahtuu kypsyamisprosessissa, jossa vuorovaikutus ja yhteistyö korostuvat. Vuorovaikutus ympäristön kanssa puolestaan pitää yllä jatkuvaa kehittymistä. Vuorovaikutuksen tulee toteutua myös kahden opettajan välillä, jolloin hyöty yhteisopettajuudesta toteutuu. Vygotsky (1982, 153) korosti lähikehityksen vyöhykettä, jossa lapsi oppii toimimaan aikuisen avustamana. Oikeanlaisella tuella lapsi oppii kehittymässä olevat taidot ja tiedot ja ne muuttuvat vähitellen itsenäiseksi osaamiseksi. Yhteisopettajuudessa kahdella opettajalla on mahdollisuus jakaa opetusvastuuta ja edesauttaa lapsen oppimista tällä lähikehityksen vyöhykkeellä. Suuressa merkityksessä on opettajien välinen vuorovaikutus, jotta he pystyvät keskustelemaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta mahdollisimman hyvin yhteistyössä.

Haastateltavat opettajat pohtivat myös opettajilta vaadittavia ominaisuuksia, jotka vaikuttavat myönteisesti yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Epävarmuuden sietäminen ja joustavuus nousivat kolmella opettajalla keskustelussa esille. Opettaja 1 totesi, että kummankin opettajan täytyy olla joustava, koska päivien aikana tulee paljon asioita, jotka vaikuttavat jo ennalta suunniteltuun ohjelmaan eikä aina ole mahdollista pitää palaveria tai suunnittelu-aikaa kesken päivän.

” Täs yhteisopettajuudessa pitää muutenkin kestää epävarmuutta, täytyy ymmärtää ettei aina voi olla oikeassa, eikä aina se oma mielipide voi olla se tärkein, vaan täytyy pystyä neuvottelemaan.”

Opettaja 2

Vastavuoroisuutta ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä korostetaan myös kollaboratiivisessa oppimisessa. Vastavuoroisuudella autetaan osapuolia saavuttamaan ja ylläpitämään yhteistä tietämystä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 214-218.)

6.2 Yhteisopettajuudessa opetustyötä tukevat asiat

Vygotsky (1982, 153) mukaan opetus tukee oppimista ja kehitystä, siinä lapsen kulloisessakin kehitysvaiheessa. Jyrhämä ym (2016, 178) totesivat, että opetus, oppiminen ja opiskelu muodostavat pedagogisen kokonaisuuden, jonka koulumaailma ja opiskelu muodostavat. Taustalla vaikuttaa opetussuunnitelma, joka puolestaan sisältää ohjeistuksen, miten opetustapahtumat tulee järjestää. Yhteisopettajuudessa opettavat opettajat toteuttavat opetusta myös näiden näkökulmien pohjalta.

Haastattelun pohjalta voi todeta, että kaikkien kuuden opettajan mielestä yksi opetustyötä tukeva asia on se, ettei kaikkia asioita tarvitse tehdä yksin. Kuitenkin opettajat sanoivat, ettei kaikkea opetusta tarvitse suunnitella ja toteuttaa yhdessä. Opettajat jakavat vastuualueet keskenään ja huomioivat tässä kummankin osaamisalueet. Opettaja 3 kertoi kaikkien yhteisen mielipiteen, että he olivat kollegansa kanssa suunnitelleet viikko-ohjelman yhdessä ja sitten sopineet työnjaosta viikon aikana tai päiväkohtaisesti. Kumpikin voi silti suunnitella itsenäisesti omia vastuualueitaan.

Opettajat totesivat, että yhteisopettajuuden alussa tarvitaan suunnittelu-aikaa enemmän, mutta yhteisopettajuuden jatkuessa ja toisiinsa tutustuttua on suunnitteluajan tarve vähentynyt. Suunnittelu-aikaa on ennen koulupäivien alkua, koulupäivien jälkeen iltapäivisin, osalla suunnittelu-aikaa on kirjattu työsuunnitelmiin.

”..koko vuoden ollaan otettu lukujärjestykseen sellanen tunnin aika mikä ollaan sovittu, et vaikka se ei menny mihinkään, ni ollaan sovittu, että se on meidän suunnitteluaika, millo ollaan useesti katottu seuraavan viikon jutut pääpiirteittäin...”

Opettaja 6

Erityisen tärkeänä opettajat pitivät vastuun jakamista. Toinen opettaja on läsnä ja näin vastuu jakaantuu molemmille opettajille yhdessä niin oppilaista kuin muustakin opetustyöstä. Alakoulun opettajien mielestä yhteydenpito vanhempiin, vanhempainkeskustelut on ollut hyvä pitää kaksin, jolloin on ollut kahden opettajan näkemys ja kokemus tilanteista. Erityisesti yhteisopettajuuden merkitys oli näkynyt myönteisenä silloin, kun opettajat kokivat kyseessä olevan haastavien vanhempien kohtaamisen. Yliopisto-opettajilla ei yhteydenpitoa vanhempiin ole, joten he eivät asiaa esille nostaneet.

”..et jää kuntekin sellanen oma vapaus, mut sit taas toisaalta hyvät ideat jaetaan ja sit myöskin se et ku oppilaat on meillekin, on aika tämmönen, haastava, tai miten sen sanois, nii tällai kauniisti,.. ni on se ihan eri asia ku on kaks..”

Opettaja 1

Kahden opettajan, kahden aikuisen, oleminen luokassa koettiin kaikkien opettajien mielestä hyvänä asiana. Alakoulun opettajat erityisesti kertoivat kuinka kaksi opettajaa pystyvät oppitunnin aikana keskittymään eri tavalla opetukseen, kasvatukseen, oppilaiden riitojen selvittämiseen, antamaan yksittäiselle oppilaalle enemmän aikaa.

”..oppilaan kannalta me ollaan ajateltu sitä, et sil oppilaalla on enemmän turvallisii aikuisii ja siinä et ei oo vaan se yksi”

Opettaja 6

Yliopisto-opettajat kokivat yhteisopettajuuden hyötyinä sen, että pystyivät jakamaan ryhmiä, tekemään päätöksiä yhdessä eikä heidän tarvinnut olla yksin vastuussa koko kurssista. Myös yhteisen tiukemman palautteen antaminen yliopisto-opiskelijoille tuntui opettajista helpommalta antaa yhdessä kuin yksin.

”..et toinen voi tukea lasta sillo, kun toinen vastaa opettamisesta. ”

Opettaja 3

Tätä ajatusta tukee Lassander ym. (2016, 243-249), joiden mukaan opettajilta vaaditaan tulevaisuudessa oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen kyvykkyyden, persoonallisuuden, terveyden sekä yhteiskunnallisen osallisuuden ja vastuun kehittämistä. Opettajan tulee kyetä ymmärtää ja selvittää oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten ongelmien haasteista. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat pystyvät tutkimuksen mukaan paremmin vastaamaan näihin haasteisiin, kun heitä on läsnä kaksi aikuista, ammattilaista koululuokassa.

Oppilaiden arviointi tapahtuu yhteisopettajuudessa myös yhdessä. Oppimiskeskusteluja ja vanhempainvartteja opettajat pitävät mielellään yhdessä, jolloin molemmat opettajat pystyvät etukäteen pohtimaan oppilaan asioita kummankin näkökulmasta. Yksi opettajista totesi, että yhteisopettajuuden hyötynä on se, että he voivat opettajina puhua oppilaasta ilman vaitiolovelvollisuuden rikkomista. Yhteisopettajuudessa kaikki luokan oppilaat ovat molempien opettajien yhteisiä oppilaita.

”et ku siinä on se molempie mielipiteet... Ja jos toinen vähä toiseen oppilaasee ja näkee sen vähä niinku negatiivisemmassa valossa, niin toinen löytää jotain positiivista ni vanhemmille sit kertoo..”

Opettaja 2

”Se on ollu sekä että, se on ollu helpompaa se arviointi ja niinku helpompaa ja jakaa se vastuu, ja mukavaa että jakaa niitä ajatuksia, mä en tiedä hitaampaa vai nopeempaa, se saattais jopa olla nopeempaa yksin, mutta ehottomasti mukavampaa kaksi ja reilumpaa opiskelijaa kohti.”

Opettaja 5

Opettajat pohtivat miten oppilaat ovat suhtautuneet yhteisopettajuuteen. Pääsääntöisesti opettajien mielestä oppilaat ovat tyytyväisiä. Oppilaat ovat sopeutuneet kahden opettajan luokkaan hyvin. Muutama opettaja totesi, että lapset

ovat tottuneet kahteen opettajaan, eikä heillä ole muunlaisesta opetuksesta edes kokemusta.

Yhteisopettajuuden myönteisenä asiana kolme opettajaa mainitsi, kuinka toisen opettajan pitempi kokemus opetustyöstä on auttanut heitä, koska heillä itsellään on lyhyempi työkokemus takana. Ylipäättään toisen näkökulman saaminen, käytännön asioiden hoitaminen sekä molemminpuolinen hyöty nähtiin myönteisinä asioina.

” ..mä oon oppinu ite ihan hirveesti, koska mä saan olla toisen kanssa, oppii toiselt ja ku meil on, et toinen on tommone kokenut, kolmekymmet vuotta töitä tehny, et oon mä suht suht tuore, ni se on kans hirveen hedelmällistä...”

Opettaja 6

Tämä ilmenee myös Meriläisen (1997, 224-267) ja Rytivaaran (2012, 28-29) mukaan siinä, että omien vahvuuksien hyödyntäminen auttaa opettajan työssä jaksamista ja motivoi opettajaa kehittämään itseään. Silloin, kun opettaja on tyytyväinen, hän kokee työnsä mielekkääksi sekä tärkeäksi ja itsensä arvostetuksi voidessaan vaikuttaa itse työskentelyyn ja olosuhteisiin koulussaan. (Meriläinen 1997, 244-267; Rytivaara 2012, 28-29.)

Yhteisopettajuudessa opettajat luonnostaan pohtivat miltä opettaminen näyttää yhdessä. Opettajien välinen yhteistyö syventyy ja opettajat pystyvät ammatillisesti kehittymään.

6.3 Oppimisympäristön vaikutus yhteisopettajuuden toteutumiseen

Yhteisopettajuuden aloittamisessa opettajat kokivat tärkeänä esimiehen, rehtorin, tuen. Rehtorin ja muun työyhteisön tuki tai myönteinen ajattelu koettiin kannustavana. Yhdellä opettajista oli kokemus esimiehen ennakoasenteesta yhteisopettajuutta kohtaan eikä yhteisopettajuutta nähty oppilaan, lapsen, etuna.

” No oikeestaan meidän rehtori on niinku tökkinyt silleen, että hän haluais kokeilla sitä ja me tartuttiin siihen niinku aika innokkaasti..”

Opettaja 2

Yhdessä alakoulussa oli ollut jo kokeiluna, että esikoulusta tulee varhaiskasvatuksen opettaja saattamaan oppilaat ensimmäiselle luokalle ja on ollut mukana osan tunneista oppilaiden kanssa luokassa. Toisessa alakoulussa on suunnitteilla yhteisopettajuuden toteuttamista useammassakin luokassa, mutta ketään ei pakoteta toteuttamaan yhteisopettajuutta.

Alakoulujen opettajat kertoivat, että heillä on yhteiset päivän aloitukset koko luokkaryhmän kanssa. Silloin heillä on yhteinen aika, jolloin voidaan katsoa päivän ohjelmaa, kalenteria, lauletaan yhdessä ja voidaan jakaa lapset ryhmiin. Opettajien mukaan ryhmiin jako tapahtuu monin eri tavoin. Jaon perusteena voi olla esimerkiksi lapsen taso kyseisessä aineessa tai välillä ryhmiä vaihdellaan ja lapset tottuvat olemaan erilaisissa ryhmäkoko-panoissa.

” Sillon viime vuonna, kun aloitettiin, niin meillä oli sellainen yhteispiiri joka aamu. Semmonen aamupiiri..... Se tosissan autto, että ne lapset on tosissaan yhdessä. Vaikka nyt vähän hajoitetaankin ja on annut ja ollit, värejä ja tämmösiä tai vaan ryhmät 1,2,3. Ovat tottuneet toimimaan erilaisten lasten kanssa. Erotellaan niitä. Välillä toimitaan yhdessä...”

Opettaja 1

Kaikki opettajat puhuivat tilaratkaisuista tai rakenteellisista ratkaisuista, jotka ovat edesauttaneet yhteisopettajuuden toteutumista. Vierekkäiset luokkatilat, isot tilat, joissa suuri ryhmä pystyy kokoontumaan, mahdollisuus eriyttää pienryhmiin olivat niitä asioita, joita opettajat pitivät tärkeinä. Uusi koulu ja uudet tilat mahdollistavat yhteisopettajuuden toteuttamisen eri tavalla kuin vanhemmissa kouluissa on mahdollista.

” Koulun rakenteelliset asiat vaikuttaa siihen yhteisöllisyyteen. Et meil on ollu etuna et meillä on ollu vierekkäiset luokat ja yhteinen eteinen ja ulko-ovi.”

Opettaja 2

Tätä näkemystä tukee myös Vygotskyn (1982) näkemys siitä, että ihmisen ajattelu ja toiminta muotoutuvat kulttuurin vaikutuksesta. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsen kehitys ja opetus suhteutuvat toisiinsa. Koulun yhtenä tehtävänä on opettaa lapselle

järjestelmällistä tietoa lapsen kussakin kehitysvaiheessa. Häkkisen & Arvajan (1999) mukaan tulee oppimisympäristöjä suunniteltaessa ottaa huomioon se, että kun osallistujat kohtaavat sopivan tiedollisen ristiriidan, katsovat sitä eri näkökulmista ja pystyvät jakamaan yksilöllisiä kokemuksia, tietoja, ja sen pohjalta rakentamaan yhteistä ymmärrystä, vaikuttaa se myönteisesti rikkaaseen yhteistyöhön ja hyvään oppimisympäristöön.

Yliopiston opettajat totesivat, että he olivat puhuneet yhteisopettajuudesta myös opiskelijoille ja he olivat saaneet yhteisopettajuudesta oppilailta myönteistä palautetta. Myös tilat olivat mahdollistaneet yhteisopetuksen.

” ..vielä ne tilat mahdollistaa sen, että siinä pystyy hyppimään paikasta, kulkemaan tilasta toiseen aika vapaasti. ... me pystyttiin välillä tekee, suunnittelemaan ensinnäki yhdessä, miten me toimitaan siellä ja sitte niin että välillä oltiin kaikki yhdessä tilassa ja sitten jossain vaiheessa vähän jakauduttiin...”

Opettaja 4

Yhteisopettajuus opettamisena nähtiin olevan tätä päivää ja tulevaisuutta. Opettaja 6 kertoi, kuinka opettajankokouksissa on asiasta keskusteltu. Uudessa koulurakennuksessa yhteisopettajuuden mahdollisuudet ovat aivan erilaiset ja opettajilla on myös mahdollisuus saada lisätietoa yhteisopettajuudesta esimerkiksi lisäkoulutuksen avulla.

6.4 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhteisopettajuus voi myös tuoda opettajuuteen ja opettamiseen haasteita. Yhteisopettajien kokemista haasteista yksi oli iso oppilasmäärä, joka saattoi aiheuttaa jonkin verran rauhattomuutta luokassa. Kaksi opettajaa totesi, että yhteisopettajuuden mukanaan tuoma iso oppilasmäärä ei sovi kaikille oppilaille. Sosiaalisten suhteiden määrä on suuri ja se saattaa olla haasteellista joillekin oppilaista. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle iso ryhmäkoko, tapahtumien moninaisuus sekä oheistoiminnan määrä saattavat haitata lapsen oppimista. Yksi opettaja totesi, että oppilaiden määrän vuoksi on välillä vaikea muistaa kaikkia oppilaisiin liittyviä viestejä, joita vanhemmat

ovat lähettäneet. Esimerkkinä hän mainitsi oppilaan lähettämisen hammaslääkäriin tiettyinä kellonaikana.

Häkkinen ja Arvaja (1999, 214.218) mainitsevat, että ryhmässä työskentelyyn voi liittyä ongelmia ja tämä on tärkeää huomioida suunniteltaessa oppimisympäristöjä. Ristiriitojen tai haasteiden esiintyessä, on osapuolilla mahdollisuus katsoa ongelmaa eri näkökulmista käsin ja omien kokemustensa kautta etsiä ongelmanratkaisuja.

Yhtenä haasteena nousi yhden opettajan kertoma tuen puute, jota ei saanut esimieheltä ja muulta työyhteisöltä.

”...Että ehkä meitä suoraan kielletty mutta jollain tapaa oli ehkä nähtävissä semmonen, että vaikka se ikään kuin on, sitä on paljo, nykyään käytetään ja tutkitaa ja on normaali kouluissa paljo ollu vallalla, niin meidän yhteisössä sitä ei ehkä nähty niinku lapsen etuna.”

Opettaja 3

Kaikki opettajat totesivat, että heillä käytössä olevissa viestintäjärjestelmissä ei ole mahdollisuutta opettajien yhteiseen tiliin. Tämä vaikuttaa siihen, että viestit saattavat tulla vain toiselle opettajalle ja viestien lähettäminen tapahtuu aina toisen opettajan tilin kautta.

”.. Wilman teknisistä syistä ni siellä lukee heidän kaikille... 40 oppilaalle, et heidän opettaja on (opettajan nimi), mut, kun sitä ei saa sinne. Mä olen niinku ohjaaja tai...luokanvalvoja on (opettajan nimi) ja suuri osa (viesteistä) meni (opettajan nimi), mut jo enemmän molemmille.”

Opettaja 2

Kolme opettajaa totesi, että osa vanhemmista ei ole ymmärtänyt yhteisyhteisopettajuuden toteuttamista, vaan kokevat oppilasryhmän isona luokkana yhdessä tilassa. Yhdessä koulussa yhteisopettajuus oli alkanut vasta viikko koulun aloituksen jälkeen. Näiden lapsien vanhemmille, oli ollut alkuun vaikeaa hahmottaa, että luokassa oli kaksi opettajaa. Opettaja 3 totesi, että vanhemmat, kuten myös lapset, olivat ehtineet leimautua ensimmäisen viikon aikana omaan opettajaansa.

Opettajat pohtivat myös sellaisia asioita, joita eivät ole omassa työssään kokeneet, mutta voisivat ajatella niiden olevan yhteisopettajuuden haasteita. Yksi opettaja totesi, että yhteisopettajuus ei saa olla säästökeino eli toisen opettajan ollessa esimerkiksi sairaana, toinen yhteisopettaja ei saa yksin vastata koko luokasta niin ettei hän saisi sijaista. Kaikkien mielestä haasteellista olisi, jos toisen kanssa ei tulisi toimeen ja molemmilla olisi eri näkemykset asioista eikä yhteistä näkökulmaa löytyisi. Yksi opettajista totesi, että yhteisopettajuudessa ei voi ajatella, että vain omalla mielipiteellä on väliä, vaan pitää olla joustavuutta ja neuvottelukykyä. Yksi opettaja pohti, että yhteisopettajuuden aloittaminen kesken lukukauden ei toteutuisi. Opettajat miettivät myös, että yhteisopettajuuden tulee lähteä omasta halusta ja yksi opettaja totesikin, ettei yhteisopettajuuteen saa pakottaa.

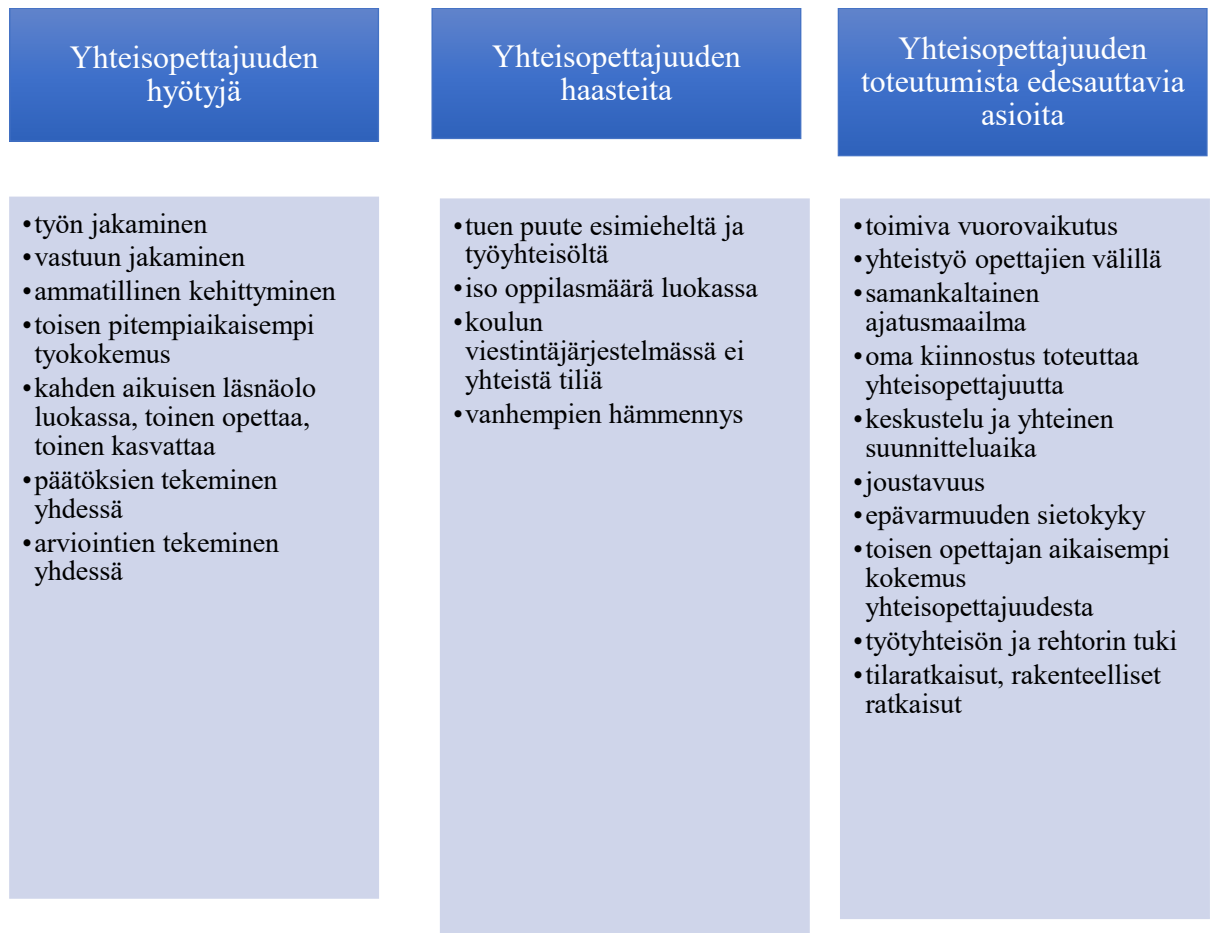
6.5 Yhteenveto tuloksista

Yhteisopettajuus on jaettua asiantuntijuutta ja sujuvaa yhteistyötä kahden ammattilaisen välillä luokassa. Yhteisopettajuudessa tärkeäksi nousee se, että jaettu opettajuus eli molempien opettajien omat vahvuudet sekä osaaminen huomioidaan opetusta suunniteltaessa. Yhteinen vastuu luokasta ja työn jakaminen lisäävät työn mielekkyyttä ja jaksamista työssä. Kahden opettajan yhdessä suunnittelema ja toteuttama opetus voidaan todeta olevan monipuolisempaa kuin yhden opettajan toteuttama opetus.

Hyvin toteutettuna yhteisopettajuudesta löytyy monia etuja, joita tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat toivat esiin oman kokemuksensa kautta. He pitivät yhteisopettajuutta myönteisenä kahden opettajan toteuttamana opetuksena luokassa. Haastateltavat opettajat tulivat neljästä eri koulusta, mutta heidän tuottamansa asiat olivat samankaltaisia ja heillä oli samanlainen näkemys yhteisopettajuudesta. Alakoulun ja yliopiston opettajien toteuttamassa yhteisopettajuudessa löytyivät myös samankaltaiset näkökulmat. Yliopiston opettajat eivät vain enää puhuneet kasvattamisesta, vaan opetuksesta, koska opetuksen kohteena ovat aikuisopiskelijat.

Haastateltavat opettajat toivat esille haasteita, joita olivat itse kokeneet omassa työssään toteuttaessaan yhteisopettajuutta. Opettajat pohtivat myös sellaisia haasteita,

joita eivät olleet omalla kohdallaan kokeneet, mutta pitivät mahdollisina haasteina yhteisopettajuudessa. Alla olevaan kuvioon (kuvio 9) on vielä koottu yhteen tärkeimpiä asioita, mitä haastatellut opettajat tuottivat yhteisopettajuudesta.



KUVIO 9. Malli yhteisopettajuuteen vaikuttavista tekijöistä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta

Yhteisopettajuudessa on kysymys tiiviistä yhteistyöstä, avoimesta ja toimivasta vuorovaikutuksesta ja työn jakamisesta. Yhteisopetuksen toimiva toimintakulttuuri edistää oppilaiden oppimista, mutta vaalii myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (Mäki 2015; Tzivinikou 2015, 109.)

Yhteisopettajuus on lisäksi vuorovaikutusta opettajan ja opettajan välillä. Yhteisopetuksessa yhteistyö opettajien välillä sekä vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä ovat ensisijainen lähtökohta hyvän opettamisen taustalla oppilaan oppimisessa tukemisessa. Vygotskyn (1982) mukaan opettaja tukee ja auttaa oppilasta oppimaan, kunnes oppilas suoriutuu tehtävästään itsenäisesti. Tällä lähikehityksen vyöhykkeellä yksilö pystyy toimimaan aikuisen avustamana, mutta ei vielä itsenäisesti. Vygotskyn mukaan opetuksen tulee kohdentua tälle lähikehityksen vyöhykkeelle. Paalasmaa (2014, 125-126) toteaa myös, että ydinsuhteita koulussa on opettajan ja oppilaan välinen suhde ja opettajan vastuulla on luoda toimiva oppimisympäristö.

Opetushallituksen (2014, 17) mukaan perusopetuksen tavoitteena on laajalainen osaaminen eli tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus. Ympäröivän maailman muutokset ovat lisänneet tämän laaja-alaisen osaamisen tarvetta. Perusopetuslaki puolestaan määrittelee opetuksen tavoitteet ja järjestämisen perusteet. Mietola ym. (2005, 10-13) toteavat kasvatuksella ja koulutuksella olevan niin yksilöön, yhteisöön sekä yhteiskuntaan liittyviä tavoitteita ja kuinka koulutus mahdollistaa yksilölle mahdollisuuden kehittyä. Uusi opetussuunnitelma kannustaa yhteistoiminnalliseen toimintaan, jota yhteisopettajuus toteuttaa.

Kouluyhteisössä, jossa kannustetaan oppimaan toisiltaan ja oppimaan yhdessä on toimiva kouluyhteisö. Yhteisopettajuuden on todettu edistävän oppimisedellytyksiä ja työrauhaa, opettajan työssä jaksamista. Hyvänä on nähty myös oppilasarviointien tekeminen yhdessä toisen opettajan kanssa. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat ovat pystyneet kehittymään ammatillisesti ja he ovat löytäneet uusia tapoja vastata lasten tarpeisiin, erityisesti silloin, kun puhutaan erityistä tukea tarvitsevista oppilaista.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää muutamien eri koulujen opettajien ajatuksia yhteisopettajuudesta, millaisena he kokevat yhteisopettajuuden myönteiset puolet ja mahdolliset haasteet.

7.2 Yhteisopettajuus opetuksen ja oppimisen tukena

Tässä tutkimuksessa mukana olleet kuusi opettajaa kokivat kaikki yhteisopettajuuden myönteisenä tapana opettaa. He pystyivät tuottamaan monia asioita, joita kokivat tärkeinä yhteisopettajuuden mukanaan tuomina asioina. Opettajat pitivät erityisesti opettajien välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta tärkeinä asioina yhteisopettajuuden toteuttamiseksi. Häkkisen & Arvajan (1999, 3-4) mukaan kollaboratiivisessa eli yhteistoiminallisessa oppimisessä oppiminen muodostuu keskenään vuorovaikuttavien tekijöiden yhdysvaikutuksen tuloksena. Oppimisen edistämiseksi tulee huomioida se, miten mentaaliset prosessit liittyvät toisiinsa sekä oppimisympäristön ulkoisiin tekijöihin. Vygotskyn mukaan oppimisedellytyksiä ihmisen oppimiselle luovat kulttuurikäytännöt, sosiaalinen vuorovaikutus sekä kieli ajattelun apuvälineenä. (Lehtinen ym. 2016, 75.)

Opettajien luottamus toisiinsa sekä toistensa toimintatapojen tunteminen on osa yhteisopettajuuden toteuttamista. Hiltusen ja Takalan (2016, 47-49) tutkimuksen mukaan yhteisopetus on laajempaa opettajuuden jakamista ja siihen sisältyy yhteistä suunnittelua ja ajatusten jakamista. Tämä tutkimus osoittaa saman asian. Haastateltavat opettajat pitivät tärkeinä opettajien välisiä keskusteluja, suunnittelua ja työn jakamista opettajien osaamisen mukaan. Opettajista tärkeää oli yhteisen vastuun jakaminen niin työstä kuin oppilasryhmästä ja vastuusta.

Onnistuneen yhteisopettajuuden taustalla autoivat toisen opettajan aikaisempi kokemus yhteisopettajuudesta, lisäksi se, että toisella opettajalla oli pitempi työkokemus, koettiin hyvänä asiana. Uudenlaisen näkökulman saaminen edesauttoi ammatillista kehittymistä. Opettajien mukaan tarvittiin joustoa ja halua toimia yhdessä.

7.3 Yhteisopettajuudesta nousevat haasteet

Lapsen ensimmäiset kokemukset koulusta vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteen, asenteisiin koulua ja opiskelua kohtaan ja huonoista kokemuksista voi olla vaikea löytää jatkossa hyvä kokemuksia. Yksilön oma persoonallinen oppiminen ei vielä takaa oppivan organisaation toimivuutta, vaan tarvitaan koko kouluyhteisön halua oppia ja kehittyä. Kouluyhteisön jäsenten on oltava valmiita oppimaan uutta kehittyäkseen kasvatuksen toteuttajina. (Aho 1998, 14-18; Leino & Leino 1997, 23.)

Tämän tutkimuksen mukaan myös haastateltavat opettajat toivat esille, että kokivat esimiehen ja työyhteisön tuen tärkeänä ja jos sitä ei ole, opettajan on vaikea perustella yhteisopettajuuden hyviä puolia tai tapaansa toimia opettajana. Yhteisopettajuuden toteuttaminen on haastavaa, jos työyhteisöltä ei saa tukea, tai pahimmassa tapauksessa työpari on pakotettu toteuttamaan yhteisopettajuutta.

Haasteina ovat vielä oppimisympäristössä vaikuttavat tekijät, kuten tilat tai koulujen viestintäjärjestelmät. Oppilasmäärä voi olla luokassa iso ja jos luokkaa ei pystytä välillä jakamaan pienryhmiin, voi se aiheuttaa omat haasteensa. Yhteisen viestintäjärjestelmän puuttuminen saattaa hidastaa yhteydenpitoa vanhempien ja opettajien välillä. Opettajien välillä tarvitaan tässä kohtaa paljon yhteistyötä ja aikaa sopia ja keskustella asioista.

8 LOPUKSI

Tässä luvussa pohdin tulosten merkitystä ja millaisen kuvan tutkimukseni perusteella saa yhteisopettajuudesta ja voiko tuloksia verrata muihin vastaaviin tutkimuksiin tai teoriaan.

8.1 Luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys saattavat vaihdella. Tutkimuksen *reliabelius* tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli sen kykyä antaa *ei-sattumanvaraisia* tuloksia. Jos esimerkiksi kaksi arvioijaa päätyy samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliabelina. Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on *validius* eli pätevyys. Se tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä oli ollut tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2002, 213.)

Reliabelius ja validius ovat termeinä usein liitetty kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi kuitenkin jollakin tavoin arvioida, vaikka näitä termejä ei käytettäisi. Laadullisen tutkimuksen luottavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tehdä luokitteluja.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen tarkasti ja tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen. Tämän tutkimuksen tuloksia voi verrata aikaisempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin, jotka ovat samansuuntaisia kuin tässä omassa tutkimuksessani. Myös tutkimukseni teoriaosuus vahvistaa haastattelujen pohjalta saatuja tuloksia.

Tutkimuksessani oli mukana vain kuusi opettajaa, joista viisi opettajaa oli Varsinais-Suomesta ja yksi opettaja Itä-Suomesta. He ovat toteuttaneet tai toteuttivat haastattelun

aikana yhteisopettajuutta. Osalla heistä oli kokemusta yhteisopettajuudesta yhden vuoden ajalta ja osalla kahden vuoden ajalta. Tämän tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voi yleistää koskemaan koko Suomen opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Pienestä haastattelumäärästä huolimatta opettajien tuottamat asiat ja ilmiöitä ovat täysin samankaltaisia, mitä aikaisemmissa tutkimustuloksissa on tullut esille. Lisäksi saadut vastaukset olivat sellaisia, että niistä löytyi yhtymäkohtia teoriapohjaan, jota tutkimukseni teoriaosuudessa olin tutkinut.

Haastatteluista neljä tehtiin niin, että yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat olivat haastattelussa yhdessä. Kaksi haastateltavista oli haastattelussa yksin. Opettajien myönteinen kuva työparistaan, yhteistyön sujuvuudesta ja yhteisopettajuuden toteutumisesta oli kaikilla myönteinen ja hyvä, huolimatta siitä, oliko haastateltava yksin vai työparinsa kanssa. Voi tietenkin pohtia, antaisiko strukturoitu lomakehaastattelu nimettömänä laajemmalle opettajistolle erilaisen näkökannan vastauksiin.

Haastattelun myönteisiin näkökulmiin vaikutti osaltaan se, että opettajat kertoivat aloittaneensa yhteisopettajuuden omasta halusta ja mielenkiinnosta eli heitä ei oltu pakotettu toimimaan yhteisopettajuudessa. Opettajat myös tunsivat toisensa ennen yhteisopettajuuden alkua, joten sekä on ollut myötävaikuttamassa myönteisesti yhteisopettajuuden toteutumiseen.

8.2 Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Yhteisopettajuus on selkeästi asia, johon kiinnostus on yleistymässä. Myös opetussuunnitelmassa korostetaan yhteistoiminnallisuutta, jota yhteisopettajuus on parhaimmillaan. Tietoisuus ja ymmärrys yhteisopettajuutta kohtaan on myös lisääntynyt. Aiheesta löytyy väitöskirjoja, kansainvälistä materiaalia sekä oppaita yhteisopettajuuden aloittamiseen ja toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voi todeta, että yhteisopettajuus on ollut opettajille luonteva tapa opettaa oppilaita. Yhteistyön toteutumista ovat edesauttaneet opettajien myönteinen suhtautuminen yhteisopettajuuteen, hyvä työpari ja yhteistyön sujuvuus, opetusfilosofioiden kohtaaminen, riittävä suunnittelu-aika ja työyhteisön

sekä rehtorin tuki. Opettajat kokivat erityisesti vastuun jakamisen toisen kanssa helpottaneen työtä ja jaksamista. Ammatillinen kehittyminen on selvästi opettajia kannustava asia. Toisen näkökulman tai työtavan oppiminen olivat opettajista tärkeitä asioita, kun he pohtivat yhteisopettajuutta.

Mielenkiintoista oli tutkimuksen aikana todeta, että yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa luokka-asteesta riippumatta. Varmaan yhteisopettajuudesta puhuttaessa ajatellaan sen tapahtuvan alakoulussa, jossa luokanopettajat opettavat yhdessä yhtä luokkaa. Haastatellessani yliopiston aineopettajia, kertoivat he olleensa tyytyväisiä opettaessaan yhtä ainetta aikuisille opiskelijoille yhteisopettajina. Yhteinen suunnittelu-aika, kummankin opettajan vahvuudet ja osaaminen eri alueilla ovat tärkeitä asioita yhteisopettajuuden toteuttamista suunniteltaessa, luokka-asteesta riippumatta.

Yhteisopettajuus on lisääntymässä, jonka vuoksi tiedon ja ymmärryksen lisääntyminen sen toteuttamisesta ja hyödyistä olisi tärkeää. Yhteisopettajuuden arvostaminen niin työyhteisössä kuin myös kodeissa vahvistaisi yhteisopettajuuden asemaa ja kehittämistä. Yhteisopettajuuden hyöty voitaisiin paremmin nähdä sekä oppimiselle että opettamiselle.

Yhteisopettajuutta on nyt tutkittu paljon opettajien näkökulmasta, mutta tutkimusta voisi laajentaa myös oppilaisiin, jotka käyvät koulua tai opiskelevat luokassa, jossa heillä toimii yhteisopettajuus. Lisäksi tutkimukseen voisi liittää selvitystä miten eri tavalla työparit on valittu ja onko sillä vaikutusta yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja millaisia hyötyjä on esimerkiksi luokanopettaja – erityisopettaja, luokanopettaja - luokanopettaja tai muista ammattinimikkeellisistä työpareista.

LÄHTEET

Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M. Julkunen (toim.) Opetus oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 19-38.

Von Bonsdorff, M., Järvensivu, A. & von Bonsdorff, M. 2018. Työelämän tutkimus – Arbetlivsforskning –lehden 16.vuosikerta. Kirjapaino Hermes Oy.

Cantell, H. 2000. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Juva: PS-kustannus.

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

Crain, W. 1980. Theories of development. Concepts and applications. Third edition. Printed in the USA.

Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1-19.

Eskelä-Haapanen S., 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopettajuuden avulla. Teoksessa P. Jääskeläinen (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikka. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159-168.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.

Hammond, C. 2004. Mental health and well-being throughout the life course. Teoksessa T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett- Grundy & J. Bynner (toim.) The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. New York NY: Routledge, 57-79.

Heikkinen H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Mervi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 93-107.

Hiltunen, M. & Takala, A. 2016. Luokanopettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu tutkielma. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081415.pdf> [luettu 18.12.2019]

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 2002. Vantaa: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. 2002. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: WSOY, 206-221.

- Jyrhämä, R., Hellström, M. Uusikylä, K. & M. Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, A. 2002. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: WSOY, 258-274.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kuula A. & Tiitinen S. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446-469.
- Kuusisto, R. 2013. Laatu perusopetuksessa. Juva: Bookwell.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Juva: Bookwell Oy.
- Leino, A-L, & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino oy Wet Point.
- Lerkkanen, M-K & Pakarinen E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim). Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181-196.
- Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen, S-L. 2016. Tietoinen läsnäolo-voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva: PS-kustannus, 243-263.
- Lätti, M. 2008. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Tampere: Juvenes Print.
- Malinen, O-P & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2017, Vol. 27. No, 3.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf> [luettu 4.1.2020]
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing Conceptions of the World around Us. Instructional Science 10, s. 117-200.
https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf [luettu 18.12.2019]
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 16-77.
- Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa M. Julkunen (toim.) Opetus oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 242-268.

Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatukseen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä, erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Painosalama Oy, 9-19.

Mittler, P. 2000. Working Towards Inclusive Education Social contexts. British Library Cataloguing in Publication Data.

Mäki, A. 2015. Toimiva yhteisopettajuuden toimintakulttuuri yhteisopettajien kokemana. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Luokanopettajien koulutus. (verkkojulkaisu 29.3.2018) [luettu 2.1.2020]

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen and H. Niemi (Eds.). Research-based Teacher Education in Finland – reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Painosalama Oy, 31-50.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell oy, 35-62.

Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print, Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö VALTO 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75311> [luettu 26.1.2020]

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.

Prashnig, B. 1996. Erilaisuus oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena kustannus.

Perusopetuslaki <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 3.1.2020, 29.1.2020]

Pietilä, I. 2011. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Atena.

Pulkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P Palmu & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 25-35.

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> [luettu 31.1.2020]
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Juva: WS Bookwell, 143-188.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424-431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-38.
- Rytivaara, A. 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Education Research* 53 (2012), 182-191.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. Teacher learning in Co-Teaching. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rytivaara, A. & Kershner R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (2912), 999-1008. https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2018/02/co-teachinf_Rytivaara.pdf [luettu 3.1.2020]
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P Palmu & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 15-23.
- Sajaniemi, N. 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt-digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva: PS-kustannus, 22-56.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsikädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Keuruu: PS-kustannus, 9-22.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. 2012. Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, Vol. 49(5), 2012.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: WSOY, 160-179.

Tzivnikou, S. 2015. Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of education in the 21st Century*. Volume 64, 2015, 108-119.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [viitattu 18.1.2020]

Virtanen, E. 2015. Yhteisopettajuuden toteutuminen inklusioluokassa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46410/URN-NBN-fi-jyu-201506252434.pdf?sequence=4> [luettu 3.1.2020]

Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös in kirjapaino.

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.

LIITE 1

Sähköposti 16.1.2019

Hei,

opiskelen työni ohella Turun yliopistossa ja syksyllä 2019 on tarkoitukseni valmistua kasvatustieteen maisteriksi. Graduni käsittelee yhteisopettajuutta, siihen liittyviä hyötyjä ja haittoja. Haluaisin tähän graduuni liittyen haastatella yhteisopettajuutta toteuttavia alakoulun luokanopettajia.

Koulusihteeriltä kuulin, että xxxx-koulussa olisi yhteisopettajuutta ja kyselenkin, olisiko minun mahdollista saada haastatella näitä opettajia.

Graduun tulevat haastattelut tehdään nimettöminä ja niin, ettei haastattelusta selviä yksittäinen koulu tai opettaja.

Haastattelu nauhoitetaan ja kokonaisuudessaan haastattelu kestäisi 1/2 - 1 tuntia. Tarkoitukseni olisi haastatella yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat yhdessä, samalla haastattelukerralla tämän kevään 2019 aikana.

Jos yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat olisivat kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun ja edesauttamaan graduni valmistumista, miten voisinkin edetä asiassa?

Annan mielelläni lisätietoa ja minulle voi lähettää sähköpostia tai soittaa.

Kiitos jo etukäteen, ystävällisin terveisin,
Kristiina Elovaara

LIITE 2

Sähköposti 18.3.2019

Hei,

yritin tavoitella sinua puhelimitse, mutta olit kokouksessa, etkä pystynyt vastaamaan. Asiani koskee graduani, jota nyt teen. Opiskelen kasvatustieteen maisteriksi. Aloitin opinnot syksyllä 2018 ja tavoitteenani on valmistua syksyllä 2019. Hain avoimen väylän kautta suoraan maisteriopintoihin, koska olen avoimessa yliopistossa suorittanut jo kasvatustieteen sekä erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot.

Graduni aihe on yhteisopettajuus, sen hyödyt ja haasteet. Olen tehnyt aiheeseen liittyen jo proseminaariryön ja nyt jatkan ja syvennyn lisää aiheeseen. Graduohjaajani on Rauno Huttunen.

Tavoitteenani oli haastatella 4-5 opettajaparia, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta. Yhden opettajaparin sain haastatteluun, mutta nyt ei oikein ole muita löytynyt...

Rauno Huttunen ehdotti, että olisin yhteydessä opettajan koulutuslaitoksen puolelle, jos voisin työhöni liittää muutaman yliopiston opettajan haastattelun, jossa näkökulmana olisi heidän ajatuksensa yhteisopettajuudesta ja miten aihetta tulevien opettajien koulutuksessa käsitellään, vai käsitelläänkö.

Olisikohan tällaisten haastattelujen tekeminen mahdollista?

ystävällisin terveisin,

Kristiina Elovaara

LIITE 3

Haastattelurunko Kysymykset opettajien haastattelua varten

Jos alkuun esittelisit/esittelette itsenne

- . 1) Miten yhteisopettajuus lähti teidän kohdallanne liikkeelle
- . 2) Mitä hyötyä koet yhteisopettajuudesta
- . 3) Oletko kokenut haasteita yhteisopettajuudessa
- . 4) Eroaako opetustapa verrattuna yksin opettamiseen
- . 5) Yhteistyö suhteessa muihin koulun opettajiin ja toimijoihin
- . 6) Mitä muuta haluaisit sanoa

LIITE 4

Myönteinen asia (29 kpl)

- Samanlainen ajatusmaailma 6
- Samanlainen kemia 2
- Joustavuus 3
- Epävarmuuden sietäminen
- Pienryhmiin jakoa päivittäin 6
- Ei tarvitse tehdä kaikkea yksin 6
- Tilaratkaisut ja rakenteelliset ratkaisut 6
- Rehtori ehdotti yhteisopettajuutta 2
- Esimiehen tuki 2
- Toisen opettajan aikaisempi kokemus yhteisopettajuudesta 3
- Yhteistyö opettajien välillä 6
- Työn jakaminen 6
- Vastuun jakaminen eri tasoilla 6
- Yhteydenpito vanhempiin 4
- Yhteinen suunnittelu-aika 6
- Opetuksen jakaminen oman osaamisen mukaan 6
- Toisen opettajan pitempi kokemus opetustyöstä 3
- Oppilaat tyytyväisiä 3
- Näkee toisen tavan tehdä työtä, uudet näkökulmat 3
- Oppilailta luokassa kaksi aikuista 6
- Keskustelu opettajien välillä 6
- Arviointi kahden aikuisen tekemä 6
- Voi puhua toisen oppilaan asioista rikkomatta vaitiolovelvollisuutta 1
- Toinen opettaa, toinen kasvattaa 1
- Yhteinen aamun aloitus 4
- Riitatilanteen selvittämisessä toinen hoitaa, toinen jatkaa opetusta 3
- Kaikkea ei tarvitse suunnitella yksin 3
- Aikuisten välinen vuorovaikutus 2
- Taakan jakaminen 6

Kielteinen asia (13 kpl)

- Jos ei tulisi toimeen 6
- Olisi eri näkemykset 6
- Jos vain oma mielipide aina tärkein 1
- Oppilasmäärä iso 2
- Kesken lukukauden yhteisopettajuuden alkaminen 1
- Jos yhteisopettajuuteen olisi pakotettu 1
- Rauhattomuus luokassa 3
- Ei sovi kaikille oppilaille 2
- Ei saa olla säästökeino 1
- Wilma-viestijärjestelmä kankea – opettajilla ei yhteistä tiliä 6
- Vanhemmat eivät alussa ymmärrä 3
- Ei muista kaikkia oppilaisiin liittyviä asioita – hammaslääkäriaika 1
- Rehtori ja muu työyhteisö eivät näe hyvänä 1

LIITE 5

- 1) sininen = opettajien esiin nostamia asioita, joita tarvitaan hyvään yhteisopettajuuteen
- 2) vihreä= ominaisuuksia, joita opettajat pitivät tärkeinä yhteisopettajuuden kannalta
- 3) ruskea= yhteisopettajuudessa opettajien opetustyötä tukevat asiat
- 4) oranssi= oppimisympäristöön liittyvät asiat, joista opettajat mainitsivat
- 5) harmaa= asiat, joita opettajat toivat esille liittyen ammatilliseen kehittymiseen
- 6) musta= haasteet, joita opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuudessa
- 7) lila=asioita, joita opettajat eivät olleet kokeneet omalla kohdallaan, mutta pitivät mahdollisina haasteina yhteisopettajuudessa

Alakategoroiden alle liitetyt asiat ja ilmiöt:

- 1) Opettajien esiin nostamia asioita, joita tarvitaan hyvää yhteisopettajuuteen:
 - Samanlainen ajatusmaailma
 - Samanlainen kemia
 - Keskustelu opettajien välillä
 - Aikuisten välinen vuorovaikutus
 - Yhteistyö opettajien välillä
 - Toisen opettajan aikaisempi kokemus yhteisopettajuudesta
- 2) Ominaisuuksia, joita opettajat pitivät tärkeinä yhteisopettajuuden kannalta
 - Joustavuus
 - Epävarmuuden sietäminen
- 3) Yhteisopettajuudessa opettajien opetustyötä tukevat asiat
 - Ei tarvitse tehdä kaikkea yksin
 - Yhteinen suunnittelu-aika (on myös oppimisympäristöön liittyvä asia)
 - Työn jakaminen
 - Arviointi kahden aikuisen tekemä
 - Yhteydenpito vanhempiin
 - Vastuun jakaminen eri tasoilla
 - Oppilaat tyytyväisiä
 - Oppilaille luokassa kaksi aikuista
 - Opetuksen jakaminen oman osaamisen mukaan
 - Voi puhua toisen oppilaan asioista rikkomatta vaitiolovelvollisuutta
 - Toinen opettaa, toinen kasvattaa
 - Riitatilanteen selvittämisessä toinen hoitaa, toinen jatkaa opetusta
 - Kaikkea ei tarvitse suunnitella yksin
 - Taakan jakaminen
- 4) Oppimisympäristöön liittyvät asiat, joista opettajat mainitsivat
 - Tilaratkaisut ja rakenteelliset ratkaisut
 - Rehtori ehdotti yhteisopettajuutta
 - Esimiehen tuki
 - Pienryhmiin jakoa päivittäin
 - Yhteinen aamun aloitus
 - Yhteinen suunnittelu-aika

Liite jatkuu seuraavalla sivulla

5) Asiat, joita opettajat toivat esille liittyen ammatilliseen kehittymiseen

- Toisen opettajan pitempi kokemus opetustyöstä
- Näkee toisen tavan tehdä työtä, uudet näkökulmat

6) Haasteet, joita opettajat olivat kokeneet yhteisopettajuudessa

- Oppilasmäärä iso
- Rauhattomuus luokassa
- Ei sovi kaikille oppilaille
- Wilma-viestijärjestelmä kankea – opettajilla ei yhteistä tiliä
- Vanhemmat eivät alussa ymmärrä
- Ei muista kaikkia oppilaisiin liittyviä asioita – esimerkiksi oppilaan hammaslääkäriaika
- Rehtori ja muu työyhteisö eivät näe hyvänä

7) Asioita, joita opettajat eivät olleet kokeneet omalla kohdallaan, mutta pitivät mahdollisina haasteina yhteisopettajuudessa

- Jos ei tulisi toimeen
- Olisi eri näkemykset
- Jos vain oma mielipide aina tärkein
- Kesken lukukauden yhteisopettajuuden alkaminen
- Jos yhteisopettajuuteen olisi pakotettu
- Ei saa olla säästökeino