



Kudjoi Johanna

Alakoulun luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksen mahdollisuuksista

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksen mahdollisuuksista (Johanna Kudjoi)

Pro gradu -tutkielma, 55 sivua

Helmikuu 2019

Tämän laadullisen pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mihin ja milloin alakoulun yleisopetuksen luokanopettajien mielestä yhteisopetusta a) kannattaa käyttää ja b) ei kannata käyttää. Tutkimuksessa tutkittiin myös, millaisia vaikutuksia luokanopettajien työkokemuksen määrällä opettajan työstä on heidän käsityksiinsä yhteisopetuksen mahdollisuuksista.

Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusotetta, koska tarkastelun kohteena oli luokanopettajien käsitykset. Tutkimuksessa hyödynnettiin valtakunnallisen Tuetaan yhdessä -hankkeen kyselylomakkeesta osaa ja sen pohjalta saatua aineistoa. Tutkimuksen aineistoksi muodostui 42 luokanopettajan vastaukset kyselylomakkeeseen ja aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määritellään yhteisopetus opettajien työmuotona sekä käsitellään aikaisemmissa tutkimuksissa selvitetty hyödyt ja haasteet yhteisopetuksessa. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan opettajan ammatillista kehittymistä työurallaan Hubermanin (1992, 123-127) vaihemallin pohjalta. Hubermanin malli valikoitui tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, koska se pohjautuu täysin opettajan työvuosien määrään kuten myös vertailu tässä tutkimuksessa vastaajien käsitysten välillä yhteisopetuksesta.

Tutkimustulokset yhteisopetuksesta olivat pitkälti linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Luokanopettajat arvioivat yhteisopetuksen käyttöä opettajan, opetuksen ja oppilaan kannalta. Opettajan kannalta luokanopettajat arvioivat yhteisopetusta työn jakamisen ja työhyvinvoinnin edistymisen sekä työparin yhteensopivuuden ja opettajien yhteistyön kautta. Opetuksen kannalta luokanopettajat pohtivat opetusryhmää, työrauhaa ja käytännön tekijöitä yhteisopetuksessa, kun taas oppilaan kannalta luokanopettajat pohtivat eriyttämistä, oppilaiden tuen tarpeita ja haastavaa käytöstä yhteisopetuksessa. Tutkimustuloksissa oli löydettävissä vain hajanaisia yhtäläisyyksiä Hubermanin (1992) malliin opettajan ammatillisesta kehityksestä. Luotettavia yhteyksiä luokanopettajien työkokemusvuosien ja yhteisopetuskäsitysten välille ei kyetty tekemään tämän tutkimuksen pohjalta.

Avainsanat: yhteisopetus, yleisopetus, alakoulu, luokanopettaja, työkokemus

The purpose of this qualitative master's thesis research was to find out in which situations primary teachers in general education recommend co-teaching and in which situations they do not. Work experience from teaching was also investigated and used as a base of comparison between primary teachers' conceptions of co-teaching's potential.

Phenomenographic approach was chosen since conceptions were the main interest in this study. Parts of questionnaire and research data were employed from a national cooperation project, Supporting together. In this study, data consisted answers from 42 primary teachers to the questionnaire used. Data was analyzed with theory driven content analysis.

In theoretical framework, co-teaching is examined as one of the ways of teaching. Benefits and challenges of co-teaching are examined. Model describing the phases of teachers' professional development during their teacher career composed by Huberman (1992, 123-127) is also examined. Huberman's model was chosen to be used in this study because it is based solely on the years of teaching as is the comparison in this study between primary teachers' conceptions.

The results of co-teaching were very in line with the results from earlier research. Primary teachers assessed the usefulness of co-teaching from the perspectives of teacher, teaching and pupil. From teacher's perspective, primary teachers assessed the advantage of dividing tasks at work and the improving effects from co-teaching towards their wellbeing at work. Also, teachers assessed co-teaching based on the features of a co-teaching partner and the functionality of co-operation in co-teaching. From the perspective of teaching, when assessing the usefulness of co-teaching teachers considered the group of pupils, peace in the working environment and the practical side of teaching. From pupil's perspective, when assessing the usefulness of co-teaching teachers considered differentiation, pupils' special needs and challenging behavior in co-teaching. As a result from this study, there was found only few incoherent similarities with the model of Huberman (1992). Any reliable connections between teachers' work experience and their conceptions of co-teaching were not able to carry out based on this research.

Keywords: co-teaching, general education, primary school, primary teacher, work experience

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Yhteisopetuksen perusteista	7
2.1	Inklusio yhteisopetuksen taustalla	7
2.2	Yhteisopetus – opettajien yhteistyötä	8
2.3	Yhteisopetuksen hyödyt	11
2.4	Yhteisopetuksen haasteet	12
3	Opettajan työkokemus – ammatillisen kehittymisen vaihemalli	15
4	Tutkimuksen toteutus	19
4.2	Tutkimusote ja aineiston keruu	19
4.3	Tutkimuksen osallistujat	21
4.4	Aineiston analyysi	22
5	Tulokset	26
5.1	Mihin ja milloin yhteisopetus kannattaa?	26
5.1.1	<i>Opettajan hyvinvoinnin näkökulma</i>	27
5.1.2	<i>Opetuksen monipuolistamisen näkökulma</i>	31
5.1.3	<i>Oppilaan huomioimisen näkökulma</i>	34
5.2	Mihin ja milloin yhteisopetus ei kannata?	36
5.2.1	<i>Opettajien yhteistyön näkökulma</i>	37
5.2.2	<i>Opetuksen rakenteellinen näkökulma</i>	39
5.2.3	<i>Oppilaan tuen tarpeiden näkökulma</i>	42
6	Tulosten yhteenveto	46
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	50
8	Pohdinta	53
	Lähteet	56

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen keskeisenä tarkastelun kohteena on yhteisopetus opettajien työmuotona koulussa. Yhteisopetuksesta on muodostunut yksi vaihtoehtoinen tapa vastata tuen tarpeiden heterogeenisyyteen inklusiivisen koulun yleisopetuksen luokissa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11; Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 53; Shin, Lee & McKenna 2016, 91; Sundqvist & Ström 2015, 316; Scruggs & Mastopieri 2017, 285). Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen lapsen oikeutta saada laadukasta opetusta tavallisessa lähikoulussaan yksilölliset tuen tarpeet huomioiden (UNESCO 1994, 6, 17-19; Opetushallitus 2016, 15, 18-19, 26-27; Opetusministeriö 2007, 55-56).

Yhteisopetuksella voidaan saavuttaa merkittäviä hyötyjä kaikille opetukseen osallistuville ja sitä toteuttaville, mutta mitä suuremmat mahdollisuudet, sitä enemmän myös mahdollisia kompastuskiviä. Yhteisopetus haastaa opettajat muokkaamaan työnsä perinteistä, yksintekemisen kulttuuria kohti tiivistä, jopa avioliittoon verrattavissa olevaa yhteistyötä toisen tasavertaisen kollegan kanssa (Murawski 2009, 3, 10, 106). Opettajat ovat avainasemassa yhteisopetuksen toimivuudessa, kun opetuksen kaikki kolme vaihetta, suunnittelu, toteutus ja arviointi, tulisi tehdä yhdessä työparin kanssa. Koko työkuulttuurin muutos on jo itsessään suuri haaste opettajille, mutta sen lisäksi yleisopetuksen opettajat saavat lisähaastetta erityispedagogiikan osaamisessa, kun opetus järjestetäänkin yhteisenä kaikille oppilaille (LeDoux, Graves & Burtin 2012, 29). Juuri edellä mainituista syistä tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä yleisopetuksen luokanopettajiin ja heidän käsityksiinsä yhteisopetuksesta. Tutkimusintressiin vaikuttivat myös omat opintoni yleisopetuksen luokanopettajaksi.

Tutkimuksessa selvitetään, mihin yleisopetuksen luokanopettajien mielestä yhteisopetusta kannattaa käyttää ja mihin puolestaan ei. Tavoitteena on, että lukijat saavat tästä tutkimuksesta pohdittavaa mahdollisesti omaan käytännön opetustyöhönsä sekä pohjatietoa yhteisopetuksen käytölle eri opetus- ja oppimistilanteissa. Tähän yhteisopetusta koskevaan kiinnostukseen haettiin vastauksia ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä: *Mihin ja milloin alakoulun luokanopettajien mielestä yhteisopetusta a) kannattaa käyttää ja b) ei kannata käyttää?*

Toinen tämän tutkimuksen tarkastelun kohteista on luokanopettajien työkokemuksen määrä opettajan työstä. Opettajan asiantuntemus opetuksesta ja sen moninaisista osatekijöistä muodostuu ensin koulutuksessa opittuna ja sitten käytäntöön sovellettuna (Olsen 2010, 39). Vastavalmistunut opettaja ei ole vielä alansa asiantuntija vaan opettajana kehittyminen jatkuu läpi

työelämän (Rautiainen, Saukkonen & Valtonen 2013, 100-101). Vasta työelämässä opettaja omaa vähitellen arvokkaita ja ainutlaatuisia näkemyksiä opetuksesta eli hän kerryttää niin sanottua käytännönkokemusta, joka myös heijastuu opettajan mielipiteisiin käytännön työstä (Stenberg 2011, 34). Juuri nämä arvokkaat ja tavoiteltavat käytännönkokemukset opetustyöstä herättivät mielenkiinnon vertailla opettajien käsityksiä yhteisopetuksesta eri työkokemusvuosien välillä. Onko luokanopettajilla alle viiden vuoden työkokemuksella erilaiset käsitykset yhteisopetuksen hyödyllisyydestä eri opetus- ja oppimistilanteissa verrattuna luokanopettajiin yli 20 vuoden työkokemuksella? Miten käsitykset eroavat, jos eroavat? Vai ovatko käsitykset pikemminkin samankaltaiset?

Luokanopettajien käsitysten vertailu työkokemusvuosien perusteella käsitteellistettiin Hubermanin (1992, 123-127) kokoaman vaihemallin avulla opettajan ammatillisesta kehittymisestä työurallaan sekä tarkemmin ottaen mallin mukaisilla ominaispiirteillä opettajasta eri vaiheissa työuraansa. Hubermanin (1992) malli valikoitui tähän tutkimukseen, koska se pohjautuu täysin opettajan työvuosien määrään kuten myös tämän tutkimuksen empiirisen aineiston keskinäinen vertailu. Tähän työkokemuksen vaikutuksia koskevaan kiinnostukseen haettiin vastauksia toisella tutkimuskysymyksellä: *Millaisia vaikutuksia luokanopettajien työkokemuksella on heidän käsityksiinsä yhteisopetuksen mahdollisuuksista? Tätä tarkastellaan Hubermanin mallin avulla.*

2 Yhteisopetuksen perusteista

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen pääteemaa: yhteisopetusta. Yhteisopetus (eng. co-teaching) määritellään opettajien työmuotona ja lopuksi sitä arvioidaan kolmesta eri näkökulmasta.

2.1 Inkluisio yhteisopetuksen taustalla

Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen lapsen oikeutta saada laadukasta opetusta tavallisessa lähikoulussaan yksilölliset tuen tarpeet huomioiden. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) julkaisi Salamancan julistuksen vuonna 1994 erityisopetuksen periaatteista ja tavoitteista. Salamancan julistuksen jälkeen inkluisio alkoi yleistyä koulutuspoliittisena ratkaisuna. Inkluisioperiaatteita, kuten tasa-arvo, osallisuus ja syrjinnän ehkäisy sekä yleisopetuksen ensisijaisuus, lähikouluperiaate ja varhaiset tukitoimet, on kirjattu myös Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja Suomen Erityisopetuksen strategiaan (Opetushallitus 2016, 15, 18-19, 26-27; Opetusministeriö 2007, 55-56; UNESCO 1994, 6, 17-19.)

Salamancan julistuksessa käytetään englanninkielistä termiä *inclusive school* tarkoittaen inkluisioperiaatteiden mukaista koulua, jossa kaikki oppilaat mukaan lukien tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhdessä samoissa yleisopetuksen luokissa. Tässä tekstissä käytetään em. englanninkielisen termin sijaan vapaasti suomennettua ilmaisuja *inklusiivinen koulu*. Inklusiivinen koulu huomioi jokaisen oppilaan tuen tarpeet ja mukautuu niihin tarjoamalla kaiken tarvittavan tuen, mitä oppilas tarvitsee koulunkäyntiinsä. Opetuksen lähtökohtana on yksilöllisyys ja erilaisuuden arvostaminen. Oppilaan sijoittaminen erilliseen erityisopetusluokkaan tai erityiskouluun tulisi olla poikkeuksellista ja tapahtua vain, jos se on selkeästi yksittäisen oppilaan edun mukaista (UNESCO 1994, 11-12.)

Tarvittavien yksilöllisten tukitoimien tulisi muodostaa koulussa jatkumon (UNESCO 1994, 22-23). Suomen perusopetuslaissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) säädetty ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2016) kuuluva kolmiportainen tuki edustaa tukitoimien jatkumoa suomalaisissa kouluissa. Kolmiportainen tuki koostuu kolmesta tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuen taso. Kolmiportaisen tuen tavoitteena on varhainen tuen tarpeiden tunnistaminen sekä ongelmien monimuotoistumisen ja syve-

nemisen ennaltaehkäisy. Tarvittavaa tukea oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin annetaan ensisijaisesti muun opetuksen ohessa oppilaan omassa opetusryhmässä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 §, 17 §; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 6 §; Opetushallitus 2016, 61-62.)

Inklusion periaatteita noudattaen tavallisten lähikoulujen oppilasryhmät muuttuvat yhä heterogeenisemmiksi tuen tarpeiden osalta, kun kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä saman opetussuunnitelman mukaisesti (UNESCO 1994, 11-12, 22). Oppilasryhmään voi kuulua oppilaita, joilla on laajasti erilaisia tuen tarpeita. Yleisopetuksen opettajat eivät välttämättä kykene yksin vastaamaan kaikkiin erilaisiin tuen tarpeisiin oppilasryhmässä (Bešić, Paleczek, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2017, 335). Salamancan julistuksessa kehoitetaan valtioita kehittämään inklusion periaatteita tukevia ratkaisuja koulutusjärjestelmiinsä. Inklusiivisen koulun tulee kehittää opetuksen järjestämistä, opetusmenetelmiä ja moniammatillista yhteistyötä niin, että oppilaat saavat tarvitsemansa tuen omassa kotiluokassaan (UNESCO 1994, 11-12, 22.)

Yhteisopetus voi olla yksi tapa vastata tuen tarpeiden heterogeenisyyteen inklusiivisen koulun yleisopetuksen luokissa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11; Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 53; Shin, Lee & McKenna 2016, 91; Sundqvist & Ström 2015, 316; Scruggs & Mastopieri 2017, 285). Itse asiassa Bešić ja kumppaneiden (2017, 335) toteuttamassa tutkimuksessa kaikki tutkimukseen osallistuneet koulun opetushenkilöstön jäsenet (n=25) kokivat yhteisopetuksen edellytykseksi onnistuneelle inklusion mukaiselle opetukselle.

2.2 Yhteisopetus – opettajien yhteistyötä

Yhteisopetuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa opetuksen suunnittelusta, arvioinnista ja toteutuksesta vastaa vähintään kaksi tasavertaista opettajaa yhdessä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Friend et al. 2010, 11). Yhteisopetuksen rinnalla käytetään Suomessa myös toista termiä: *samanaikaisopetus* (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Opetushallitus 2016, 35, 66, 69, 76). Samanaikaisopetus voi kuitenkin antaa terminä virheellisen kuvan opettajien yhteistyön rajoittumisesta vain opetuksen toteuttamiseen. Tästä syystä, tässä tutkimuksessa käytetään termiä *yhteisopetus* painottaen sitä, että kyseisessä opetustavassa opettajat tekevät yhteistyötä opetuksen toteuttamisen lisäksi myös opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375). Yhteisopetus vastaa myös paremmin tutkimuskirjallisuudessa käytettävää englanninkielistä termiä *co-teaching* (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5).

Useimmiten yhteisopetusta toteuttaa yleis- ja erityisopetuksen opettajien muodostama työpari (Fluijt, Bakker & Struyf 2016, 189; Murawski & Lochner 2011, 1-2; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012, 499). Yhteisopetuspari voi olla yhtä lailla luokanopettaja, erityisopettaja tai aineenopettaja (Malinen & Palmu 2017, 41; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Tässä tekstissä rajataan yhteisopetuksen tarkastelu luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan muodostamaan työparityöskentelyyn. Tekstissä käytetään jatkossa lyhyempää ilmaisua *erityisopettaja* tarkoittaen kuitenkin laaja-alaista erityisopettajaa.

Kun yhteisopetusparina toimivat luokanopettaja ja erityisopettaja, asiantuntijaosaaminen syvenee ja rikastuu. Luokanopettajan asiantuntemus luokan hallinnasta, opetussuunnitelmasta ja opetuksen suunnittelusta täydentää erityisopettajan asiantuntemusta oppimisen prosesseista, opetuksen yksilöllistämistä ja tuen tarpeista – ja toisinpäin (Friend et al. 2010, 15; Scruggs & Mastopieri 2017, 285.) Erityisopettajan osallisuus yhteisopetuksessa mahdollistaa inklusion periaatteiden mukaisesti sen, että oppilailla on mahdollista saada tarvitsemaansa tukea omassa yleisopetuksen kotiluokassa (Friend et al. 2010, 9-10; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 §, 17 §; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7; Solis et al. 2012, 498-499; UNESCO 1994, 11-12; Scruggs & Mastopieri 2017, 292).

Yhteisopetusta voidaan toteuttaa eri tavoin. Toteutustavat (esim. tiimiopettaminen, rinnakkain opettaminen) vaihtelevat sen mukaan, miten oppilasryhmä jaetaan (tai ei jaeta ollenkaan) ja mitkä ovat opettajien roolit luokassa. Kunkin mallin käyttöönottoon vaikuttavat koko ryhmän oppimistavoitteet sekä oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja tuen tarpeet (Friend et al. 2010, 12-13; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Sileo 2011, 35.) Yhteisopetus pelkkänä opetusmuotona ei takaa tehokasta tukea sitä tarvitseville oppilaille, vaan tehokkuus riippuu siitä, mitä tukea opettajat antavat ja miten he toteuttavat yhteisopetusta (Friend et al. 2010, 23; Scruggs & Mastopieri 2017, 285).

Yhteisopetusta on verrattu tutkimuskirjallisuudessa tanssiin (Murawski & Dieker 2013) ja jopa avioliittoon (Murawski 2009, 3, 10, 106), koska se vaatii opettajilta runsaasti taitoa omien vastualueiden hallintaan sekä luottamusta ja sitoutumista yhteistyöhön toisen opettajan kanssa (Scruggs & Mastopieri 2017, 285-286). Parisuhteen tavoin yhteisopetusparin tulisi käydä läpi tärkeät kehitysvaiheet toimivan suhteen muodostamisessa. Ensimmäinen vaihe on tutustumisvaihe, jossa opettajien kannattaa keskustella omista taustoistaan, arvoistaan ja opetusfilosofioidensa sekä käsityksistä yhteisopetuksesta ja opettajien tasavertaisuudesta luokassa. Mitä yhtiäisemmät opetustyyli opettajilla on, sitä helpompaa opetuksen suunnittelu ja opetustyö ovat

(Pulkkinen & Rytivaara 2015, 12). Tutustuminen työpariin heti alussa luo hyvän pohjan yhteistyölle (Sileo 2011, 33-34.)

Työparityöskentelyn toisessa kehitysvaiheessa opettajat käsittelevät yhteisopetuksen käytännön ratkaisuja ja toteuttavat yhteisopetusta (Sileo 2011, 35). Yhteisopetuksen toimivuuteen vaikuttaa positiivisesti se, että työpari työskentelee yhdessä opetuksen jokaisessa vaiheessa: suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Jokaisessa vaiheessa opettajien roolit ja vastualueet tulisi määrittää selkeästi. Suunnitteluvaiheessa yleis- ja erityisopetuksen opettajat pääsevät hyödyntämään molempien asiantuntemusta ja suunnittelemaan opetuksen niin, että siinä huomioidaan ja ennakoidaan mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan tuen tarpeet ja erilaiset tavat oppia. Erityisesti erityisopettajan asiantuntemuksen myötä opetus voidaan suunnitella sellaiseksi, että suuremmalla osalla oppilaista on mahdollisuus ymmärtää opetettava asia sen ensimmäisellä esityskerralla (Murawski & Lochner 2011, 2-3; Opetushallitus 2016, 47-48; Sileo 2011, 35; Scruggs & Mastopieri 2017, 292.) On tärkeää, että opettajille on varattuna tarpeeksi yhteistä suunnittelu-aikaa, jotta em. tavoitteisiin voidaan päästä ja yhteisopetuksesta tulee sujuvaa (Sileo 2011, 36; Strogilos, Stefanidis & Tragoulis 2016, 356; Gürgür & Uzuner 2010, 327; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22, 24).

Toteuttaessa yhteisopetusta opettajat pystyvät hyödyntämään kahden opettajan läsnäolon luokassa. Opettajat ottavat aktiivisesti kontaktia oppilaisiin, arvioivat ja yksilöllistävät opetusta, käyttävät monipuolisesti eri toteutustapoja yhteisopetukselle ja kokeilevat uusia opetusmenetelmiä. Yhteisopetuksessa ei jaeta vastuuta oppilaista opettajien kesken. Myöskään arvioinnissa oppilaita ei jaeta, sillä arvioinnista tulee laadukasta, kun yhteisopetuspari pystyy hyödyntämään molempien asiantuntemusta. Luokanopettaja hallitsee yleensä paremmin yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet ja arviointikriteerit, kun taas erityisopettaja hallitsee arvioinnin yksilölliset sovellukset (Murawski & Lochner 2011, 2-3; Opetushallitus 2016, 47-48; Scruggs & Mastopieri 2017, 292.) Jos toiminnassa ilmenee ongelmia tai opettajien välille syntyy erimielisyyksiä, opettajien tulisi käsitellä ne rakentavalla tavalla. Ongelmien nimeäminen, vaihtoehtoisten toimintamallien pohtiminen ja toiminnan muutos edustavat työparityöskentelyn kolmatta kehitysvaihetta: meneillään olevaa parisuhdetta (Sileo 2011, 36.)

Opettajat vaikuttavat paljon yhteisopetuksen toimivuuteen. Avaintekijöiksi nousevat opettajien taidot toimia yhteistyössä ja tehdä joustavasti kompromisseja toisen opettajan kanssa (Sileo 2011, 38). Lisäksi tarvittavan koulutuksen, tuen ja palautteen saaminen yhteisopetuksesta vaikuttavat yhteisopetuksen toimivuuteen opettajan näkökulmasta (Lakkala, Uusiautti & Määttä

2016, 53; Gürgür & Uzuner 2010, 326). Seuraavaksi arvioidaan tarkemmin, mitä hyötyjä ja haasteita opettajat ovat aikaisemmissa tutkimuksissa havainneet yhteisopetuksessa.

2.3 Yhteisopetuksen hyödyt

Oppilaan näkökulmasta yhteisopetuksen hyödyt liittyvät oppilaiden oppimiseen ja suoriutumiseen luokassa sekä heidän tuen tarpeiden huomioimiseen opetuksessa. Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 7, 9) tutkimuksessa opettajat (n=26) kokivat yhteisopetuksen lisäävän oppilaiden yhteisöllisyyttä sekä luokassa, että koko koulun tasolla. Yhteisopetus edisti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta ja pienensi kynnystä saada apua erityisopettajalta. Myös Strogilos ja Avramidisin (2016, 30) tutkimuksessa opettajat (n=44) havaitsivat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden ja aktiivisuuden olevan korkeampi yhteisopetuksessa kuin yhden opettajan opetuksessa. Molemmissa sekä Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) että Casserly ja Paddenin (2017, 561-562) tutkimuksissa opettajat (n=26, n=22) kokivat, että yhteisopetuksen myötä oppilaiden erilaisuus on helpompaa ottaa huomioon ja opettajilla on enemmän aikaa ohjata oppilaita yksilötasolla. Itse asiassa Casserly ja Paddenin (2017, 561, 566) tutkimuksessa opettajista suurin osa valitsi yhteisopetuksen parhaimmaksi hyödyksi sen, että oppilas-opettaja-suhdeluku pieneenee.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 7, 9) tutkimuksessa nousi esiin vielä se, että yhteisopetuksen myötä oppilaat tutustuivat useampaan opettajaan, minkä nähtiin lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta koulussa. Lisäksi yhteisopetus toimi oppilaille esimerkkinä aikuisten välisestä yhteistyöstä. Samaa mieltä olivat opettajat myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 383) sekä Mackey, O'Reilly, Jansen ja Fletcherin (2017, 476-477) tutkimuksissa. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 383) tutkimuksessa opettajat (n=120) tarkensivat, että yhteisopetuksessa oppilaat näkevät mallin aikuisten keskusteluista ja rakentavasta tavasta tuoda esille erimielisyyksiä. Mackey ja kumppaneiden (2017, 476-477) tutkimuksessa opettajat (n=28) tiivisivät yhteisopetuksen olevan kaiken kaikkiaan oppilaiden parhaaksi.

Opetuksen näkökulmasta yhteisopetuksen hyödyt liittyvät opetuksen sisältöön ja oppimisympäristön ominaisuuksiin. Yhteisopetus mahdollistaa sellaisten opetusmenetelmien käytön, joita opettajat eivät välttämättä voisi yksin toteuttaa yhtä menestyksekkäästi (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 383) tutkimuksessa yksi opettajien (n=120) vastauksista nouseva teema oli opetuksen laadun paraneminen yhteisopetuksessa. Opetuksen laatuun ja sitä kautta myös tukea tarvitsevien oppilaiden suoriutumiseen vaikuttaa positiivisesti

se, kun erilaisia taitoja, kokemuksia ja pätevyyskykyjä omaavat opettajat opettavat heitä yhdessä (Casserly & Padden 2017, 566).

Sekä Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 9, 35), että Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 383) tutkimuksessa opettajat (n=26, n=120) kokivat yhteisopetuksen vaikuttavan positiivisesti myös luokan työrauhaan. Työrauhaa voi olla helpompi ylläpitää yhteisopetusluokassa, koska luokassa työskentelee kaksi opettajaa. Lisäksi Mackey ja kumppaneiden (2017, 476) tutkimuksessa opettajat (n=28) summasivat yhteisopetuksen tarjoavan paremman oppimisympäristön oppilaille.

Opettajan näkökulmasta yhteisopetuksen koetaan edistävät monella tapaa opettajien ammatillista kasvua ja kehittymistä opettajana. Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 9-10) tutkimuksessa opettajat (n=26) kokivat oppivansa paljon toisiltaan, niin sanottu hiljainen tieto siirtyi tehokkaasti opettajalta toiselle ja kaiken kaikkiaan yhteisopetus lisäsi opettajan työn mielekkyyttä ja edisti työssäjaksamista. Myös Rytivaaran ja Kershnerin (2012, 1006-1007) tapaustutkimuksessa (n=2) yhteisopetus loi antoisin asetelman opettajille edesauttaa omaa ammatillista kasvua, oppia toisiltaan reflektion kautta ja luoda yhdessä uutta tietoa. Yhteisopetuksessa opettajien ideat siirtyivät helpommin toteutukseen, kun niitä työstettiin kahden opettajan voimin. Yhteisopetuksessa opettajat voivat ratkaista eteen tulevia ongelmia yhdessä (Bešić, et al. 2017, 336).

Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 379-383) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien kokema yhteisopetuksen hyöty heidän työhyvinvoinnin kasvusta on tavallaan seurausta toisesta yhteisopetuksen hyödystä: työn jakamisesta. Opettajat (n=120) kokivat, että työskentely yhdessä toisen opettajan kanssa oli hauskaa ja se antoi heille lisäenergiaa. Myös Casserly ja Paddenin (2017, 565) tutkimuksen opettajilla (n=22) oli samantapainen ajatus siitä, että yhteisopetus vähentää opettajien eristyneisyyden tunnetta työssä. Yhteisopetuksessa opettajien työskentely ja kokemukset perustuvat positiiviseen yhteistyöhön.

2.4 Yhteisopetuksen haasteet

Yhteisopetuksen päähaasteeksi nousee esiin toistuvasti yhteisen suunnitteluajan puute, mikä nimetään myös merkittävimpänä syynä sille, miksi opettajat eivät toteuta yhteisopetusta (Bešić, et al. 2017, 336, 340; Casserly & Padden 2017, 563; Saloviita & Takala 2010, 394; Takala &

Uusitalo-Malmivaara 2012, 383, 387). Yhteisen suunnitteluajan puute voi vaikuttaa negatiivisesti opettajien väliseen yhteistyöhön (Pratt, Imbody & Patterson 2017, 2-3). Tarvittava aika yhteistyölle luokkahuoneopetuksen ulkopuolella on edellytys myös opettajien ammatilliselle kasvulle (Rytivaara & Kershner 2012, 1007). Yhteisen suunnitteluajan puute jaotellaan tässä tekstissä yhteisopetuksen haasteeksi **opetuksen** näkökulmasta.

Suunnitteluajan puutteen lisäksi yhteisopetuksen haasteeksi voi muodostua oppilaiden, opettajien ja sitä kautta myös äänen ja keskustelun määrän kasvaminen. Työrauha voi heikentyä ja näin ollen hankaloittaa luokassa työskentelyä, ellei sen ylläpitämisen keinoista sovita selkeästi sekä opettajien että oppilaiden kesken (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 35.)

Yksi yhteisopetuksen haasteista sekä opetuksen että opettajan näkökulmasta on se, että opettajat eivät tiedä monenlaisia eri tapoja toteuttaa yhteisopetusta. Tämä johti esimerkiksi Casserly ja Paddenin (2017, 567) tutkimuksessa siihen, että opettajat (n=22) puhuivat väärillä nimillä yhteisopetuksen eri toteutustavoista. Opettajien tietämättömyys voi johtaa siihen, etteivät he onnistu valitsemaan yhteisopetukselle sellaista toteutustapaa, joka tukisi oppilaiden tuen tarpeita ja tavoitteita kuten yhteisopetuksen tavoitteena on (Friend et al. 2010, 12-13; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Sileo 2011, 35).

Muutoin **opettajan** näkökulmasta yhteisopetuksen haasteet liittyvät opettajien yhteensopivuuteen ja työnkuvan muutokseen. Yhteisopetus ei välttämättä sovi kaikille opettajille tai opettajat eivät sovi yhteen työparina (Casserly & Padden 2017, 563, 568). Saloviidan ja Takalan (2010, 395) tutkimuksessa opettajista kolmasosa (~n=92) nimesi yhteisopetuksen haasteeksi sopivan parin löytämisen. Lisäksi opettajien eroavat opetustyyli, roolien epäselvyys ja kommunikoinnin puute mainittiin (n=120) Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 384) tutkimuksessa yhteisopetuksen haasteina.

Bešić ja kumppaneiden (2017, 336, 340) tutkimuksessa (n=25) yhteisopetuksen haasteeksi muodostui myös luopuminen perinteisestä yhden opettajan mallista. Saman huomion tuovat esille myös Saloviita ja Takala (2010, 394-395). Bešić ja kumppaneiden (2017, 340) tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että opettajan kokemuksen määrä yhteisopetuksesta ja tarvittavan ajan varaaminen opettajien yhteistyölle voivat muuttaa opettajien kielteisiä asenteita yhteisopetusta kohtaan.

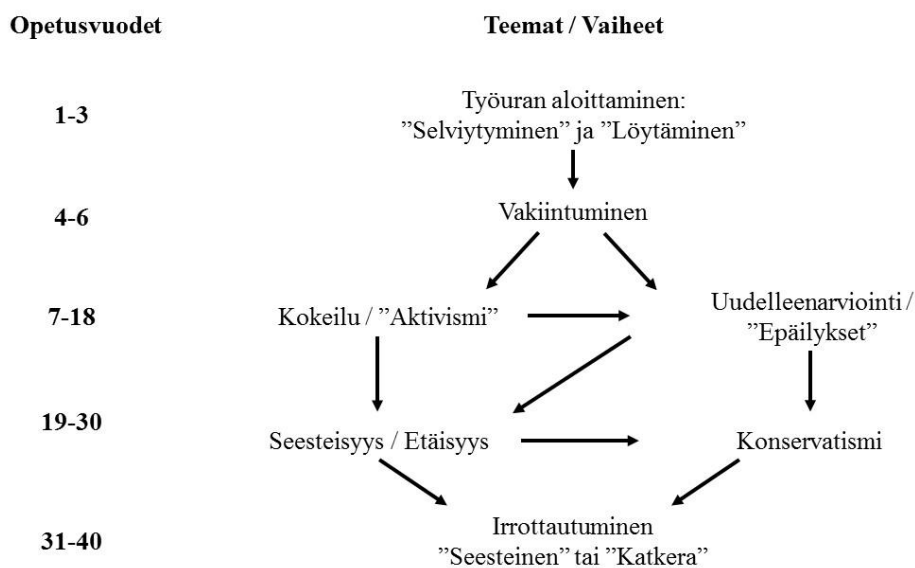
Oppilaiden näkökulmasta yhteisopetuksen hyöty yksilöllisemmästä opetuksesta voi kääntyä myös haitaksi. Strogilos ja Avramidixen (2016, 32) tutkimuksessa opettajat (n=44) luulivat,

että erityisopettajan läsnäolo yleisopetuksen luokassa edesauttaa tukea tarvitsevien oppilaiden vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Tutkijoiden tekemät havainnot osoittivat asian olevan kuitenkin päinvastoin. Erityisopettajan yksilöllinen apu tukea tarvitseville oppilaille yleisopetuksen luokassa vähensi heidän vuorovaikutusta ikätovereiden kanssa.

3 Opettajan työkokemus – ammatillisen kehittymisen vaihemalli

Useat tutkijat (esim. Huberman 1992, Järvinen 1999, Leithwood 1992) ovat ryhmitelleet opettajan työssä kehittymistä eri näkökulmista eripituisiin jaksoihin, minkä pohjalta he ovat luoneet omat mallinsa kuvaamaan opettajana kehittymisen vaiheita. Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan valikoidusti Hubermanin (1992) kokoamaa vaihemallia opettajan ammatillisen kehityksen vaiheista, koska se pohjautuu täysin opettajan työvuosien määrään. Opettajan työvuosien määrä oli yksi tämän tutkimuksen aineiston taustamuuttujista, jonka pohjalta vertailua vastaajien käsitysten välillä kyettiin tekemään. Hubermanin (1992) mallin valintaa tähän tutkimukseen arvioidaan lisää myöhemmin (ks. luku 7).

Huberman (1992, 123-127) jakaa opettajan ammatillisen kehittymisen viiteen eri vaiheeseen opettajan työvuosien mukaan. Kolmas ja neljäs vaihe sisältävät vaihtoehtoisia kehityssuuntia. Alla olevassa kuviossa yksi esitellään Hubermanin kokoama vaihemalli opettajan ammatillisesta kehittämisestä työuralla:



KUVIO 1: Opettajan ammatillisen kehittymisen vaihemalli (Huberman 1992, 127)

Ensimmäinen vaihe Hubermanin (1992, 123-124) mallissa sijoittuu opettajan kolmeen ensimmäiseen vuoteen työelämässä (opetusvuodet 1-3). Ensimmäistä, uralle hakeutumisen vaihetta kuvastavat seuraavat teemat: *selviytyminen* ja *löytäminen*. *Selviytymisen* teema on peräisin siitä,

että opettajan todellinen työnkuva voi tulla shokkina, etenkin kokemattomille, vastavalmistuneille opettajille. Vastavalmistunut opettaja huomaa ammattinsa ihanteiden ja käytännön luokahuonetyön välisen kuilun. Opettajan työnkuvaan sisältyvät tehtävät tuntuvat hajanaisilta, opettaja etsii omaa auktoriteettiaan suhteessa oppilaisiin ja opetusmateriaalit eivät ole vielä riittäviä vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen. Kuitenkin samanaikaisesti ensimmäistä kehityksen vaihetta kuvastaa myös *löytämisen* teema, joka on peräisin opettajan innostuksesta työtään kohtaan. Vastavalmistunut opettaja on innoissaan siitä, kun hänellä on omat oppilaat, oma luokahuone, omat materiaalit ja vuosittainen ohjelma. Intoa lisää myös se, että vastavalmistunut opettaja pääsee tuntemaan itsensä kollegaksi työyhteisössä. Huberman (1992) huomauttaa, kuinka em. teemat opettajan ammatillisen kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa voivat esiintyä yhtäaikaaisesti, erikseen tai joillakin ei ollenkaan.

Toinen ammatillisen kehittymisen vaihe sijoittuu seuraavaan kolmen vuoden jaksoon opettajan työuralla (opetusvuodet 4-6). Toista kehityksen vaihetta kuvastaa *vakiintumisen* teema. Tässä vaiheessa opettaja jatkaa oman opetuksensa kehittämistä sopimaan paremmin juuri omaan persoonaan ja opetustyyliin. Opettaja ei ole enää suoran ohjauksen alaisena, hän on ammatillisen yhteisönsä täysivaltainen jäsen ja kehittynyt paremmaksi opetusryhmän ohjaajaksi. Tätä vaihetta kuvastavat muun muassa mielihyvän, huumorin ja helpotuksen tunteet. Opettaja on tehnyt valinnan jatkaa nimenomaan opettajan työssä, hän on luopunut ainakin toistaiseksi muista vaihtoehtoisista ammateista ja on mahdollisesti saavuttanut jatkuvan virkasuhteen työpaikallaan.

Kolmas ammatillisen kehittymisen vaihe sijoittuu pidemmälle aikavälille opettajan työuralla (opetusvuodet 7-18). Tähän vaiheeseen kuuluu kaksi vastakkaista kehityssuuntaa seuraavilla teemoilla: *kokeilu* ja *aktivismi* tai vaihtoehtoisesti *uudelleenarviointi* ja *epäily*. *Kokeilun* ja *aktivismin* kehityssuuntaa kuvastaa opettajan kasvava kiinnostus opetuksensa vaikutuksia kohtaan. Opettaja pyrkii kasvattamaan positiivisia vaikutuksia ja näin ollen kokeilee erilaisia opetusmateriaaleja sekä parempia tapoja ryhmitellä oppilaitaan ja jaksottaa opetustaan, jotta oppilaat hyötyisivät opetuksesta mahdollisimman paljon. Kokeilujen myötä opettaja voi huomata myös esteitä koulun toiminnassa tai rakenteessa, jotka asettavat rajoituksia opettajan kokeiluille. Tässä kehityssuunnassa opettaja voi kokea myös tarvetta saada uusia haasteita ja ärsykeitä työhönsä. Opettajaa voi huolestuttaa ammattinsa myöhemmät vaiheet, kun hän näkee vanhempien kollegoidensa tyytymättömyyttä työssään.

Vaihtoehtoisesti kolmannessa vaiheessa opettajan työuraa (opetusvuodet 7-18) *uudelleenarvioinnin* ja *epäilyksen* kehityssuuntaa kuvastavat opettajan ammatinvalinnan ja ammatissa pysymisen pohdinnat sekä tilannekatsaus omaa opettajan työtä kohtaan. Opettajan työ voi alkaa tuntua yksitoikkoiselta ja innostus työtä kohtaan voi olla kadoksissa, minkä vastapainona osa opettajista saattaa aloittaa uudistustyöt koulun käytänteitä ja opetusta kohtaan. Huberman (1992, 125) painottaa, ettei missään tutkimuksessa ole havaittu, että *suurin osa* opettajista kävisi läpi tätä keski-ikäisen kriisiltä vaikuttavaa vaihetta urallaan.

Neljäs ammatillisen kehittymisen vaihe (opetusvuodet 19-30) sijoittuu yhtä pitkälle aikavälille opettajan työuralla kuin edellinen. Tässäkin vaiheessa opettajalla on kaksi vaihtoehtoista kehityssuuntaa, joita kuvastavat joko *seesteisyys* tai *konservatismi*. *Seesteisyyden* suuntaus toimii vastapainona edeltävälle aktivismin vaiheelle, jossa opettaja on jopa ”yltiöpäisesti” kokeillut uusia menetelmiä ja käyttänyt energiaa kehitystyöhön. Nyt noin 45-55-vuotias opettaja siirtyy rutiininomaiseen työskentelyyn, jota luonnehtii rennompaa ja hyväksyvämpi ote omaa työskentelyä kohtaan kuin aiemmin. Opettajan energinen ulosanti vähenee, mitä kompensoi opettajan itsevarmuuden kasvu. Opettaja tuntee omat taitonsa ja toimii niiden mukaisesti. Opettaja ei vaadi itseltään täydellisyyttä ja onnistuu paremmin sulkemaan työasiat pois mielestään vapaa-ajalla.

Seesteisyyden vaihtoehtoisena kehityssuuntana on *konservatismiin* suuntaus, jota kuvastaa vanhempien opettajien kyynisyys ja valittaminen. 50-60-vuotiaat opettajat saattavat ”voivotella” muun muassa uusien ikäluokkien huonoa käytöstä oppilasryhmissä, vähenevää arvostusta opettajia kohtaan sekä nuorempien kollegoiden sitoutumisen puutetta opettajan ammattiin. Tätä kehityssuuntausta kuvastavat opettajan varovaisuuden kasvaminen ja uusien innovaatioiden vastustaminen. Opettajat ovat nostalgisia menneisyyttä kohtaan ja pyrkivät ennemmin ylläpitämään vanhaa kuin kehittämään uutta.

Viidettä ammatillisen kehittymisen vaihetta (opetusvuodet 31-40) kuvastaa *irrottautumisen* teema joko seesteisillä tai katkerilla ajatuksilla. Uran loppuvaiheessa opettajat vetäytyvät pois työelämästä ja siirtävät energiansa muihin kiinnostuksenkohteisiin. Irrottautumisen teema opettajan uralla voidaan tulkita vastauksena yhteiskunnan luomille paineille väistyä nuorempien kollegoiden tieltä. Opettajat irrottautuvat työelämästä joko seesteisin mielin, jolloin he kaipaavat rauhallisempia työvuosia juuri ennen eläkeikään siirtymistä. Osalle opettajista irrottautumisen vaihetta voi luonnehtia katkeruus, jos irrottautuminen on ainut tapa päästä eroon vallalla

olevista kehityssuuntauksista, joista opettaja ei ole samaa mieltä. Tällöin opettajasta saattaa havaita ammatillista taantumista ja turhautumista hänen viimeisinä työvuosinaan (Huberman 1992, 127.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää tietoa yhteisopetuksen hyödyllisyydestä eri opetus- ja oppimistilanteissa koulussa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavalla luokanopettajien työkokemuksen määrä opettajan työstä vaikuttaa heidän käsityksiinsä yhteisopetuksen hyödyllisyydestä. Näitä tietoja verrataan aiemmista tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Tutkimusta ohjaa kaksi tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymykset:

1. Mihin ja milloin alakoulun luokanopettajien mielestä yhteisopetusta a) kannattaa käyttää ja b) ei kannata käyttää?
2. Millaisia vaikutuksia luokanopettajien työkokemuksella on heidän käsityksiinsä yhteisopetuksen mahdollisuuksista? Tätä tarkastellaan Hubermanin mallin avulla.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, missä asioissa ja/tai tilanteissa luokanopettajat kannattavat yhteisopetusta ja missä puolestaan eivät. Luokanopettajien vastauksista tarkastellaan, nouseeko käsityksistä esiin samankaltaisuuksia. Toisella tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään vaikuttaako luokanopettajien työkokemuksen määrä opettajan työstä siihen, mihin he kannattavat yhteisopetusta ja milloin eivät. Luokanopettajien vastauksia verrataan Hubermanin (1992) malliin opettajan ammatillisesta kehittämisestä työurallaan.

4.2 Tutkimusote ja aineiston keruu

Tämä pro gradu -työ on tutkimusmenetelmältään laadullinen. Sana laadullinen kuvastaa sitä, että tutkimuksessa painotetaan sellaisten asioiden tutkimista, joita ei voida täsmällisesti mitata esimerkiksi määränä, voimakkuutena tai tiheytenä. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita todellisuuden sosiaalisesta ulottuvuudesta, kokemuksista ja näkemyksistä. Laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen tavoin tämän tutkielman tavoitteena on ymmärtää, kuvailla ja tulkita luokanopettajien käsityksiä yhteisopetuksesta (Denzin & Lincoln 1998, 8; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164, 224; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Lichtman 2013, 17, 19-20).

Fenomenografia valikoitui tämän tutkimuksen tutkimusotteeksi, koska fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsityksistä ja niiden vertailuista eri ihmisten välillä. Fenomenografia tutkii, kuinka samaa ilmiötä, kuten yhteisopetusta, koskevat käsitykset vaihtelevat

ihmisten kokemustaustojen mukaan (Ahonen 1994, 114-117; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien työkokemuksen määrä opettajan työstä edustaa edellä mainittua kokemustaustaa.

Tutkimuskohteen lisäksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä näkyy siinä, että tutkimuksessa keskitytään enemmän muutamaan asiaan syvällisesti kuin moneen asiaan pinnallisesti (Lichtman 2013, 22). Tämä näkyi tutkielmassa niin, että aineiston kyselylomakkeesta tarkasteltiin rajatusti vain tiettyjä kysymyksiä ja tiettyjen vastaajien antamia vastauksia. Tutkimuksen osallistujien rajaamisesta on kerrottu tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista myös jatkuva muutos ja dynaamisuus, mikä näkyi tässä tutkimusprosessissa tutkimuskysymysten ja aineiston analyysitavan muutoksilla. Esimerkiksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi vaihtui teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin tutkimusprosessin aikana (Berg 2014, 36-37; Denzin & Lincoln 1998, 5-6, 2; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Lichtman 2013, 17-18.)

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -hankkeen elektronisen kyselyn vastauksista osaa. Koko kyselyssä oli 36 kysymystä, joista 22 oli tutkimuskysymyksiä ja loput 14 taustakysymyksiä. Kysely on mikä tahansa tekstipohjainen väline, jossa vastaajille annetaan kysymyksiä, joihin heidän pitää vastata. Kyselyn idea on yksinkertainen, sillä jos ihmiseltä halutaan tietää jotakin, on perusteltua kysyä sitä häneltä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193; Johnstone Young 2016, 167-168; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.)

Kyselytutkimuksen avulla tutkitaan valittua aineistoa, jonka mukaan pyritään tekemään päätelmiä laajemmasta väestöstä. Kyselyn avulla on helppo kerätä paljon aineistoa varsinkin, jos se toteutetaan tämän tutkielman tapaan verkkokyselynä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193, 195-196; Johnstone Young 2016, 167-168; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.) Tutkimuskysely lähetettiin Pohjois-Suomen muutamiin kuntiin ja yhteen kuntaan Etelä-Suomessa. Kyselyn vastaukset on kerätty vuoden 2018 alussa. Tuetaan yhdessä -hankkeen johtaja, professori Takala hankki tutkimusluvut.

Kyselyn 22 tutkimuskysymyksestä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahta avointa kysymystä: ”Miten/mihin yhteisopetusta kannattaa (vai kannattaako?) käyttää?” ja ”Milloin yhteisopetus EI kannata, vaan on parempi, että esim. erityisopettaja ottaa oppilaan/oppilaita luokasta omaan tilaansa?”. Kyselyn 14 taustakysymyksestä tähän tutkimukseen otettiin mukaan tiedot vastaajan koulutuksesta ja kouluasteesta, jossa hän työskentelee sekä silloisesta työtehtävästä,

maantieteellisestä sijainnista ja työkokemusvuosista opettajan työstä. Luokanopettajat kertoivat työkokemuksensa määrän asteikoilla 0-5 v, 6-10 v, 11-15 v, 16-20 v tai yli 20 vuotta. Jatkossa työkokemuksesta opettajan työstä käytetään pelkistettyä ilmaisua *työkokemus* tarkoittaen aina vastaajan työkokemusvuosia nimenomaan opettajan työstä.

4.3 Tutkimuksen osallistujat

Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hankkeen elektroniseen kyselyyn vastasi yhteensä 488 opettajaa, joita rajattiin tämän tutkimuksen tarkastelun mukaisesti. Tässä pro gradu -työssä ollaan kiinnostuneita vain luokanopettajien käsityksistä yhteisopetuksesta, joten alkuperäisestä aineistosta rajattiin pois sellaiset vastaajat, joilla oli luokanopettajan koulutuksen lisäksi myös jokin muu pätevyys (esimerkiksi aineenopettajan pätevyys). Vastaajia rajattiin lisäksi niin, että tarkasteluun otettiin vain alakoulussa ja yleisopetuksessa opettavien luokanopettajien vastaukset. Aineistonkeruun aikaan kaikki tähän tutkimukseen valikoituneet opettajat työskentelivät Suomen pohjoisella alueella.

Lisäksi aineistosta rajattiin pois ne vastaajat, jotka eivät olleet vastanneet sanallisesti molempiin kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen, joita tässä tutkimuksessa tarkasteltiin. Tällä rajauksella varmistettiin, että vastaajien vertailu kysymysten välillä on mahdollisimman tasavertaista.

Tutkimuksen lopulliseksi aineistoksi muodostui 42 luokanopettajan antamat vastaukset kyselylomakkeeseen. Heidän työkokemusvuodet vaihtelivat alle vuoden ja yli 20 vuoden välillä: neljällä vastaajalla oli työkokemusta 0-5 vuotta, viidellä vastaajalla 6-10 vuotta, seitsemällä vastaajalla 11-15 vuotta, kahdeksalla vastaajalla 16-20 vuotta ja 18 vastaajalla yli 20 vuotta. Aloittelevia opettajia oli tässä tutkimuksessa huomattavasti vähemmän kuin kokeneempia opettajia, mikä tulee ottaa huomioon vastauksia tarkastellessa ja vertaillessa. Alla olevalla taulukolla yksi on havainnollistettu opettajien lukumääriä eri työkokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä.

Taulukko 1: Luokanopettajien määrä (n=42) eri työkokemusryhmistä

Työkokemus	Luokanopettajien määrä
yli 20 v	18
16-20 v	8
11-15 v	7
6-10 v	5
0-5 v	4

4.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä sisällönanalyysista analyysin viimeisessä vaiheessa (abstrahointivaiheessa), kun aikaisemmista tutkimuksista saatu teoriatieto vaikuttaa teoreettisten käsitteiden muodostamiseen aineistosta. Teoriatieto voi toimia myös analyysin apuna, kuten tässä tutkimuksessa opettajien työkokemusvuosien jaottelussa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 133-135.)

Laadullisen aineiston analyysi aloitettiin siitä, että päätettiin tutkimuksen tarkoitus ja se, mitä asioita aineiston analyysissa keskitytään selvittämään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Kun tarkasteltavat kysymykset oli päätetty, aloitettiin aineistoon eli luokanopettajien vastauksiin tutustuminen. Vastaukset luettiin läpi useaan kertaan ja niistä kirjoitettiin muistiinpanoja (Berg 2014, 55; Creswell 2007, 150.)

Varsinainen sisällönanalyysi aloitettiin aineiston pelkistämällä eli redusoinnilla. Luokanopettajien antamat vastaukset tiivistettiin muutamaaan sanaan ja kirjattiin ylös erilliselle listalle niin, että jokaisen alkuperäisen vastauksen vieressä oli nähtävillä sen pelkistetty ilmaus. Pelkistäminen oli helppoa, koska vastaukset olivat jo valmiiksi tiiviitä ja lyhyitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-124). Vastausten pituuteen ja laatuun on voinut vaikuttaa aineistonkeruumenetelmä eli tässä tapauksessa kyselylomake (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Vastauksista ei tarvinnut erottaa mitään pois, koska kyselylomakkeen kysymykset ja sen myötä myös vastaukset vastasivat suoraan tämän tutkimuksen tarkoituksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Kuitenkin yksittäisiä vastauksia saatettiin purkaa osiin sen mukaan, mihin alaluokkaan mikäkin huomio kuului. Esimerkiksi taulukossa kaksi vastaus nro 27 purettiin osiin seuraavia analyysin vaiheita varten,

koska vastaus sisälsi useita huomioita eri näkökulmista. Taulukossa kaksi havainnollistetaan esimerkeillä luokanopettajien vastausten pelkistämistä.

Taulukko 2: Vastausten pelkistys

Vastaajan tunnistenumero	Alkuperäinen vastaus	Pelkistetty ilmaus
nro 27	<i>”Isojen opetusryhmien opetukseen ja ryhmänhallintaan, eriyttävään opetukseen ja tukea tarvitsevien lasten oppimisen tukemiseen. Yhteisopetusta helpottaa, jos työtä saa tehdä pitkäkestoisesti saman työparin kanssa.”</i>	isojen opetusryhmien opetus, ryhmänhallinta, eriyttäminen, tukea tarvitsevat oppilaat, pitkäkestoinen työpari
nro 15	<i>”Matematiikka on selkeä valinta. Meillä on jo toista vuotta liikunnassa luistelua ja hiihtojakso yhteisopettajuutena. Toimii tosi hyvin!”</i>	matematiikka, liikunta
nro 16	<i>”Ihan mihin vaan. Ja kyllä kannattaa!”</i>	kannattaa kaikkeen

Aineiston pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin samankaltaisuuksien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105-106, 124; Eskola & Suoranta 1998, 175). Ryhmittely tehtiin erikseen molemmille kyselyssä tarkasteltaville kysymyksille. Vastauksista ryhmiteltiin alaluokkia, joihin kuhunkin kuului vastauksia, joissa mainittiin huomioita samasta aiheesta tai ilmiöstä. Taulukossa kolme havainnollistetaan esimerkeillä pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyä alaluokiksi.

Taulukko 3: Vastausten ryhmittely alaluokiksi

Vastaajan tunnistenumero	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
nro 27	isojen opetusryhmien opetus	Ryhmäkoko ja oppilaiden ryhmittely
nro 3	luokka voidaan jakaa pienempiin ryhmiin	
nro 5	ryhmäkoon pienentäminen	

Ryhmittelyä jatkettiin yhdistelemällä alaluokkia samankaltaisuuksien mukaan. Alaluokkia yhdistelemällä syntyi yläluokkia, joita tässä tutkimuksessa nimitetään *teemoiksi*. Kaikissa tiettyyn yläluokkaan kuuluvissa vastauksissa esiintyi pohdintaa yhteisopetuksen hyödyllisyydestä saman teeman kautta. Alla olevassa taulukossa neljä havainnollistetaan yläluokkien (*teemojen*) muodostusta alaluokkia yhdistelemällä.

Taulukko 4: Alaluokkien ryhmittely yläluokiksi

Alaluokka	Yläluokka (<i>Teema</i>)
Ryhmäkoko ja oppilaiden ryhmittely	Opetusryhmän hyöty
Ryhmän toimivuus	

Lopuksi yläluokat yhdistettiin jälleen samankaltaisuuksien mukaan yhdistäviksi luokiksi. Yhdistävät luokat kuvastavat tässä tutkimuksessa eri näkökulmia, joiden pohjalta luokanopettajat pohtivat ja arvioivat yhteisopetuksen hyödyllisyyttä.

Ryhmittelyn jälkeen aineisto abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti empiirinen aineisto liitettiin tässä vaiheessa aikaisempaan teoriatietoon yhteisopetuksen hyödyistä ja haasteista. Lisäksi vastauksia vertailtiin luokanopettajien työkokemusvuosien välillä ja käsitteellistettiin Hubermanin (1992, 123-127) kokoaman mallin avulla opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133-135.)

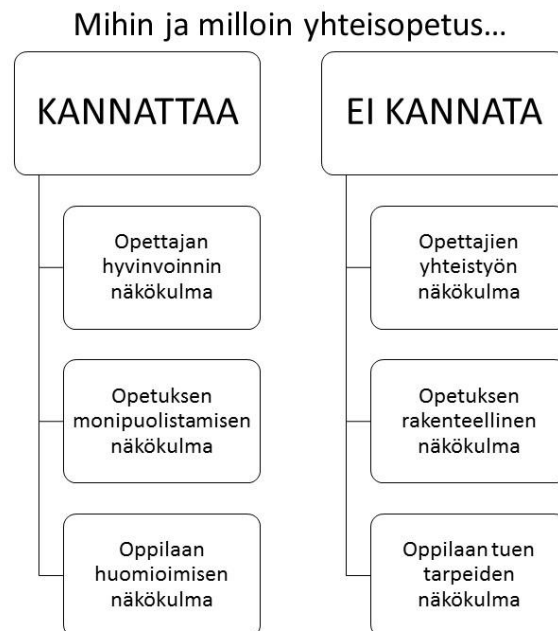
Luokanopettajat ilmaisivat työkokemuksensa kyselyssä vaihtoehdoin 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 tai yli 20 vuotta. Abstrahointivaiheessa osa kokemusryhmistä yhdistettiin keskenään, jotta ne ovat verrattavissa Hubermanin (1992, 127) malliin opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheista. 0-5 vuotta työkokemusta on verrattavissa Hubermanin mallissa ammatillisen kehittymisen ensimmäiseen ja toiseen vaiheeseen. 6-10, 11-15 ja 16-20 vuotta työkokemusta yhdistettiin keskenään, jotta ne ovat yhdessä verrattavissa Hubermanin mallin kolmanteen vaiheeseen. Yli 20 vuotta työkokemusta on verrattavissa neljälönteen ja viidenteen ammatillisen kehittymisen vaiheeseen Hubermanin mallissa. Alla olevalla taulukolla viisi havainnollistetaan työkokemusvuosiin perustuvien ryhmien yhdistämistä.

Taulukko 5: Työkokemusvuosiin perustuvien ryhmien yhdistäminen verrannolliseksi Hubermanin (1992) malliin

Työkokemus kyselyssä	Yhdistäminen	Ammatillisen kehittymisen vaihe Hubermanin mallissa	Luokanopettajien määrä (n)
yli 20 v	yli 20 v	4. ja 5.	18
16-20 v	6-20 v	3.	20
11-15 v			
6-10 v			
0-5 v	0-6 v	1. ja 2.	4

5 Tulokset

Tulokset käsitellään erikseen ensimmäisen tutkimuskysymyksen a- ja b-kohdan osalta: *Mihin ja milloin alakoulun luokanopettajien mielestä yhteisopetusta a) kannattaa käyttää ja b) ei kannata käyttää?* Lisäksi vastauksia vertaillaan toisen tutkimuskysymyksen myötä opettajien työkokemusvuosiin ja Hubermanin (1992, 123-127) malliin opettajan ammatillisesta kehittymisestä työuran aikana. Tekstissä esitellään esimerkkejä luokanopettajien vastauksista, joiden perään on aina kirjattu ylös myös vastaajan tunnistenumero ja työkokemusvuodet. Alla olevalla kuviolla kaksi esitetään kootusti tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Luokanopettajat arvioivat yhteisopetuksen hyödyllisyyttä seuraavista näkökulmista:



KUVIO 2: Tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta

5.1 Mihin ja milloin yhteisopetus kannattaa?

Tässä alaluvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen a-kohtaa eli *Mihin ja milloin alakoulun luokanopettajien mielestä yhteisopetusta kannattaa käyttää?* Osa luokanopettajista kannatti yhteisopetusta yleisesti kaikkeen (n=9), mutta suurin osa luokanopettajista pohti tiettyjen reunaehtojen kautta sitä, mihin ja milloin he kannattavat yhteisopetusta. Reunaehdot jakautuivat kolmeen näkökulmaan *opettajan hyvinvoinnista*, *opetuksen monipuolistamisesta* ja *oppilaan huomioimisesta*. Muutama (n=3) vastaajista ei kannattanut yhteisopetusta

mihinkään, vaikka kysymyksenasettelulla haettiin vastauksia siihen, mihin ja milloin yhteisopetusta nimenomaan kannattaa käyttää.

Yksikään luokanopettajista 0-5 vuoden työkokemuksella (n=4) ei kannattanut yhteisopetusta yleisesti kaikkeen toisin kuin kokeneemmat luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella. Luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella ovat Hubermanin (1992, 123-124) mallissa ammatillisen kehittymisen ensimmäisessä tai toisessa vaiheessa. Se, että kokemattomimmat luokanopettajat eivät kannattaneet yhteisopetusta kaikkeen, voidaan tulkita tunnusmerkkinä selviytymisen teemasta ammatillisen kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa (Huberman 1992). Kokemattomimmat luokanopettajat eivät ole valmiita kokeilemaan yhteisopetusta aivan kaikkeen, koska he saattavat vielä keskittyä hahmottamaan yleisellä tasolla opettajan työnkuvaan liittyviä tehtäviä.

5.1.1 Opettajan hyvinvoinnin näkökulma

Yhteensä 14 luokanopettajaa (n=14/42) kannatti yhteisopetusta opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta. Tämä näkökulma jakautui neljään eri teemaan: **työn jakamisen, sopivan työparin, yhteistyön** ja **työhyvinvoinnin** teemaan. Teemat ja niiden sisäiset alaluokat ovat listattuna alla olevassa taulukossa kuusi.

Taulukko 6: Vastausten teemat opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta

	Teema	Alaluokka
1	Työn jakaminen	Jakaminen
2	Sopiva työpari	Työparin ominaisuudet Vapaaehtoisuus työparin muodostuksessa Yhteinen näkemys
3	Yhteistyö	Pitkäaikaisen työparin tärkeys Yhdessä työskentely
4	Työhyvinvointi	Työssäjaksaminen Ammatillinen kasvu

Ensimmäinen, **työn jakamisen** teema näkyi vastauksissa niin, että yhteisopetusta kannatettiin, koska siinä opettajat pääsevät jakamaan joko opettajuutta, koulun arkea, ideoita, suunnittelu-

vastuuta tai vastuuta yleisesti. Kaikissa tähän teemaan kuuluvissa vastauksissa oli käytetty sanaa *jakaminen*. Alla on havainnollistettu esimerkein, miten vastaajat toivat esiin jakamisen hyödyn, kun kysyttiin, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää:

”...Jakamisesta on aina hyötyä.” (nro 32, yli 20 v)

”...ylipäättään koko kouluarjen jakamiseen.” (nro 41, 16-20 v)

Toinen, **sopivan työparin** teema näkyi vastauksissa niin, että opettajat kokivat työparin yhteensopivuuden tärkeäksi yhteisopetuksessa. He pohtivat eri tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, että työpari on itselle sopiva. Sopivan työparin teema jakautui kolmeen alaluokkaan: työparin ominaisuuksiin, vapaavalintaisuuteen työparin muodostuksessa ja yhteisen näkemyksen tärkeyteen.

Yhteensopivan työparin ominaisuuksista tuotiin esille, kuinka työparin tulisi olla *”tasapuolinen”*, *”hyvä”*, *”sopiva”* tai *”samanhenkinen”* ja kuinka opettajien *”kemat”* tulisi sopia yhteen. Opettajat toivat esille myös vapaavalintaisuuden tärkeyden nimenomaan työparien muodostuksessa. Vastauksissa tuli esille pohdintaa myös opettajien yhtenevistä näkemyksistä pedagogiikan, suunnittelun ja oppilaiden arvioinnin suhteen. Alla olevilla esimerkeillä havainnollistetaan vapaavalintaisuuden ja yhtenevien näkemysten tärkeyttä opettajien vastauksissa, kun kysyttiin, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää:

”Kaikkeen mihin työpari itse sitä haluaa ja on valmis soveltamaan. Tässä on vain taivas rajana, mutta kysymys on siitä, onko yhteisopettajapari sellainen, jolla on samat pedagogiset näkemykset (tai sopivatko näkemykset yhteen) (yhtenevät näkemykset). Mielestäni yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien pitäisi itse saada hakeutua työpareiksi, heitä ei voi vain laittaa yhteen ja todeta, että näin on toimittava. (vapaavalintaisuus)” (nro 39, 16-20 v)

”...Suunnittelun työtavan pitää istua kummankin ajatusmaailmaan. Jos toinen on tuntikaupalla suunnittelija ja toinen karrikoidusti ovenkahvapedagogi, on maaperä yhteisopettajuudelle epäsuotuisa (yhtenevät näkemykset). Kunkin opettajan oma persoonallisuus määrää, onko tämä toimiva vaiko ei. Väkisin tällaisen ajaminen kuin käärmettä piippuun ei johda mihinkään hyvään (vapaavalintaisuus)” (nro 1, yli 20 v)

Tässä sopivan työparin teemassa tuli esille monta toisiinsa vaikuttavaa tekijää, jotka onnistuessaan luovat tilanteen, jossa yhteisopetuksen käyttö kannattaa opettajan kannalta. Vastauksista oli tulkittavissa tämä syy-seuraus-suhde niin, että kun opettajat saavat hakeutua vapaaehtoisesti

työpareiksi, he valitsevat todennäköisemmin työparin, jolla on samanlaiset näkemykset työskentelyyn ja yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä. Näin ollen työpari on todennäköisemmin myös samanhenkinen ja opettajien kemiat sopivat yhteen. Lopputuloksena yhteisopetus on toimivaa ja sen käyttö kannattaa opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta.

Kolmas, **yhteistyön** teema näkyi vastauksissa niin, että opettajat kannattivat yhteisopetusta, koska siinä opettajat pääsevät työskentelemään yhdessä ja tekemään yhteistyötä. Vastauksissa yhteistyötä tarkennettiin muun muassa kollegiaalisena yhteistyönä erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan ja rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Opettajat kannattivat yhteisopetusta myös tarkemmin ottaen yhteiseen suunnitteluun ja yhdessä suunnitteluun. Myös työparityöskentely nousi esiin terminä yhteistyöhön liittyen, kun kysyttiin, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää:

”Saman luokkatason työparityöskentely: Viikoittain yhteinen suunnittelu työparin kanssa, jossa käydään viikon kulku yhdessä läpi ja mietitään millä tunneilla käytämme yhteisopettajuutta paitsi työparini kanssa niin myös EO:n ja avustajan kanssa...” (nro 8, 6-10 v)

Työparityöskentely koski myös oppilaiden kehitys- ja arviointikeskusteluja, joissa molemmat opettajat voivat olla läsnä. Yksittäinen opettaja oli tehnyt huomion siitä, miten opettajien yhteistyötä ja tällöin myös yhteisopetuksen toimivuutta voidaan edesauttaa:

”...Yhteisopetusta helpottaa, jos työtä saa tehdä pitkäkestoisesti saman työparin kanssa.” (nro 27, 11-15 v)

Neljäs, **työhyvinvoinnin** teema näkyi vastauksissa niin, että yhteisopetusta kannatettiin, koska sen koettiin edesauttavan opettajien työhyvinvointia. Työhyvinvoinnin teema jakautui kahteen alaluokkaan: työssäjaksamiseen ja ammatilliseen kasvuun. Ensimmäiseen alaluokkaan, työssäjaksamiseen liittyen yksi vastaajista totesi suoraan, kuinka yhteisopetus lisää työhyvinvointia. Toinen vastaaja vastasi seuraavasti, kun kysyttiin, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää:

”Minusta sitä voi käyttää kaikkeen opettamiseen, jos opettajilla intoa riittää.” (nro 21, 11-15 v)

Vastaus tulkittiin tässä tutkimuksessa työssäjaksamisen alaluokkaan, koska jos opettajat voivat hyvin, on todennäköisempää, että he ovat myös innokkaita kokeilemaan uutta ja kehittämään

itseään yhteisopetuksessa. Alla on havainnollistettu esimerkein, miten molemmat työhyvinvoinnin teemaan kuuluvat alaluokat näkyivät opettajien vastauksissa, kun kysyttiin, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää:

”...hiljaisen tiedon siirtämiseen (ammattillinen kasvu), tunteiden käsittelyyn (työssäjaksaminen)...” (nro 5, 0-5 v)

”Opettajien ammatti-identiteetin vahvistamiseen (ammattillinen kasvu) ja ammatilliseen kehittymiseen (ammattillinen kasvu), työssäjaksamiseen (työssäjaksaminen)... Yhteisopetus on ennaltaehkäisevää toimintaa työuupumukseen (työssäjaksaminen).” (nro 12, 0-5 v)

Työhyvinvoinnin teema oli tulkittavissa seurauksena kahdesta aiemmasta pääteemasta: työn jakamisesta ja opettajien yhteistyöstä. Kun yhteisopetuksessa opettajat jakavat vastuuta ja tekevät yhteistyötä, opettajat eivät koe olevansa työssään yksin eivätkä työn paineet kasaudu yhden opettajan hartioille. Lisäksi yhdessä työskennellessä saatetaan käsitellä ja purkaa työstä herääviä tunteita huomaamattakin, mikä taas vaikuttaa positiivisesti opettajien hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Opettaja saa yhteisopetuksessa niin sanotusti vertaistukea. Yhteistyön sekä opettajuuden ja kouluarjen jakamisen myötä myös hiljainen tieto siirtyy helposti eteenpäin ja opettajat kehittyvät ammatillisesti. Tämä koskee erityisesti niitä yhteisopetuspareja, joissa toinen opettajista on kokeneempi kuin toinen.

Kokemusvuosiin vertailu

Aloittelevat luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella painottivat vastauksissaan eniten työhyvinvoinnin ja jakamisen teemaa. Heidän vastauksensa olivat yksityiskohtaisia esittelemään sitä, kuinka yhteisopetusta kannattaa käyttää opettajien työhyvinvoinnin edistämiseen (ks. esimerkit yllä nro 5 ja nro 12). He toivat myös esille tarkempia huomioita työn jakamisesta verrattuna kokeneempiin luokanopettajiin, kun kysyttiin, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää:

”Suunnitteluvastuun jakamiseen...” (nro 5, 0-5 v)

”...vastuun jakamiseen, ideoiden jakamiseen jne...” (nro 12, 0-5 v)

Aloittelevien luokanopettajien painotukset työn jakamisesta voivat viitata Hubermanin (1992, 123-124) mallissa ammatillisen kehittymisen ensimmäiseen vaiheeseen ja sen tunnusmerkkeihin aloittelevan opettajan huolesta edes selviytyä koulun arjesta ja työnkuvaansa kuuluvista

tehtävistä. Aloittelevat luokanopettajat kenties toivovat, että työn jakamisen myötä he saavat enemmän tukea kokeneemalta kollegalta.

Aloittelevat luokanopettajat eivät pohtineet lainkaan työparin yhteensopivuutta toisin kuin kokeneemmat opettajat 6-20 vuoden ja niin sanotut konkarit yli 20 vuoden työkokemuksella. Jälkimmäiset ryhmät pohtivat yhtä lailla työparin ominaisuuksia ("hyvä", "samanhenkinen", "tasapuolinen"), vapaavalintaisuutta työparin muodostuksessa ja yhteisten näkemysten tärkeyttä.

Yhteistyön teema esiintyi hieman eri painoituksin eri työkokemusvuosiin perustuvilla ryhmillä. 0-5 ja 6-20 vuoden työkokemuksella yhteisopetusta kannatettiin tarkemmin ottaen yhdessä suunnitteluun (0-5 v) ja yhteiseen suunnitteluun (6-20 v), kun taas yli 20 vuoden työkokemuksella yhteistyö mainittiin yleisemmällä tasolla kollegiaalisena yhteistyönä ja työparityöskentelynä. Kokeneempien luokanopettajien eli 6-20 ja yli 20 vuotta opettajan työtä tehneiden vastauksissa ei ollut havaittavissa yhtymäkohtia Hubermanin (1992) malliin tässä opettajan hyvinvoinnin näkökulmassa.

5.1.2 Opetuksen monipuolistamisen näkökulma

Yhteensä 13 luokanopettajaa (n=13/42) kannatti yhteisopetusta opetuksen monipuolistamisen näkökulmasta. Vastaukset käsittelivät kahta eri teemaa: **opetusryhmän hyötyä** ja **käytännön ratkaisuja**. Kaikki vastaukset tästä näkökulmasta olivat varsin suppeita verrattuna muihin näkökulmiin. Teemat ja niiden sisäiset alaluokat ovat listattuna alla olevassa taulukossa seitsemän.

Taulukko 7: Vastausten teemat opetuksen monipuolistamisen näkökulmasta

	Teema	Alaluokka
1	Opetusryhmän hyöty	Ryhmäkoko ja oppilaiden ryhmittely Ryhmän toimivuus
2	Käytännön ratkaisut	Oppiaineet Opetusmenetelmät

Ensimmäinen teema, **opetusryhmän hyöty** sisälsi vastauksia, joissa pohdittiin, kuinka yhteisopetuksella on positiivisia vaikutuksia opetusryhmän kokoon ja oppilaiden ryhmittelyyn sekä yleisesti opetusryhmän toimivuuteen. Ryhmäkoon osalta yhteisopetusta suosittiin toisaalta

isojen opetusryhmien opetukseen ja toisaalta ryhmäkoon pienentämiseen esimerkiksi seuraavasti:

”Isojen opetusryhmien opetukseen ja ryhmänhallintaan” (nro 27, 11-15 v)

”...luokka voidaan jakaa pienempiin ryhmiin” (nro 3, yli 20 v)

Luokanopettajien pohtiessa ryhmäkokoja yhteisopetuksessa vastauksissa näkyi tausta-ajatus siitä, kuinka oppilasryhmä hyötyy kahden opettajan läsnäolosta luokassa. Kaksi opettajaa pystyy hallitsemaan paremmin isompia opetusryhmiä. Toisaalta kaksi opettajaa samassa luokassa mahdollistaa myös oppilaiden joustavan ryhmittelyn, pienemmät opetusryhmät ja pienryhmytyöskentelyn.

Yllä oleva vastaus nro 27 sisältää huomion myös ryhmänhallinnasta, joka jaoteltiin ryhmän toimivuuteen liittyväksi huomioksi. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen avulla ryhmää pystytään hallitsemaan paremmin. Myös ryhmänhallintaan liittyvistä vastauksista oli havaittavissa opettajien tausta-ajatusta siitä, että yhteisopetuksessa hyödytään kahden opettajan läsnäolosta luokassa. Ryhmän toimivuuteen liittyi myös huomioita siitä, kuinka yhteisopetuksen käyttö tulee arvioida jokaisen opetusryhmän kohdalla erikseen:

”Yhteisopettajuuden käytön kannattaminen riippuu ryhmästä ja aineesta...” (nro 6, yli 20 v)

Toinen teema, **käytännön ratkaisut**, sisälsi vastauksia, joissa nimensä mukaisesti pohdittiin opetuksen käytännön ratkaisuja, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää. Tähän teemaan kuuluneet vastaukset olivat kaikki hyvin suoria eikä niihin jäänyt tulkinnanvaraa. Osa vastauksista toi esille vain tiettyjä oppiaineita, joihin yhteisopetusta kannattaa käyttää. Vastaajat mainitsivat yleisesti taide- ja taitoaineet sekä yksittäisistä oppiaineista seuraavat: matematiikka, liikunta, historia, luonnontieto, äidinkieli ja matematiikka. Alla näkyy yksi esimerkkivastaus:

”Matematiikka on selkeä valinta. Meillä on jo toista vuotta liikunnassa luistelu- ja hiihtojakso yhteisopettajuutena. Toimii tosi hyvin!” (nro 15, yli 20 v)

Osa vastauksista pohti tiettyjä opetusmenetelmiä, joihin yhteisopetusta kannattaa käyttää. Vastauksissa nimettiin tarkemmin ottaen pistetyöskentely ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Pistetyöskentely onkin yksi yhteisopetuksen toteutustavoista. Alla näkyy yksi esimerkkivastaus:

”Ainakin pistetyöskentely, jossa oppilaat kiertävät samanaikaisesti työpisteeltä toiselle.” (nro 7, yli 20 v)

Kokemusvuosiin vertailu

Kaiken kaikkiaan molemmat pääteemat opetuksen monipuolistamisen näkökulmasta eli opetusryhmän hyöty ja käytännön ratkaisut näkyivät jollain tapaa luokanopettajien vastauksissa kaikissa työkokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä. Kuitenkin luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella pohtivat vastauksissaan opetuksen näkökulmaa kovin niukasti. Tästä kokemusryhmästä huomiot liittyivät vain ryhmäkoon pienentämiseen ja muutamaaan kouluaineeseen, joihin yhteisopetusta kannattaa käyttää. Toive ryhmäkoon pienentämisestä voidaan tulkita Hubermanin (1992, 123-124) mallissa tunnusmerkiksi opettajan oman auktoriteetin etsimisestä ammatillisen kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa. Aloittelevat luokanopettajat saattavat kokea olonsa itsevarmemmaksi pienemmän oppilasryhmän kanssa ja tuovat siksi esille ryhmäkoon pienentämisen yhteisopetuksessa.

Luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella toivat vastauksissaan esille laajemmin eri huomioita tämän näkökulman molemmista teemoista eli opetusryhmän hyödyistä ja käytännön ratkaisuista. Ryhmäkoon ja oppilaiden ryhmittelyn sekä opetusmenetelmien suhteen vastauksissa oli havaittavissa vain pieniä eroja em. kokemusryhmien välillä. Luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella toivat esille isojen opetusryhmien opetuksen, johon yhteisopetusta kannattaa käyttää, kun taas opettajat yli 20 vuoden työkokemuksella painottivat enemmän pienryhmätyöskentelyä vastauksissaan. Opetusmenetelmien osalta opettajat 6-20 vuoden työkokemuksella toivat esille yhteistoiminnallisen oppimisen ja vastaavasti opettajat yli 20 vuoden kokemuksella pistetyöskentelyn. Kokoavana huomiona voi todeta, että luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella ajattelivat yhteisopetuksen soveltuvuutta isomman ryhmän kannalta ja kaikista kokeneimmat luokanopettajat yli 20 vuoden kokemuksella pienemmän ryhmän kannalta.

Luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella (n=20) ovat Hubermanin mallissa ammatillisen kehittymisen kolmannessa vaiheessa, jonka yhtenä tunnusmerkkinä ovat opettajan kokeillut ryhmitellä oppilaita paremmin. Se, että luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella kannattivat yhteisopetusta isomman ryhmän kannalta voi kuvastaa em. tarvetta kokeilla parempia tapoja ryhmitellä oppilaita ja jaksottaa opetusta (Huberman 1992, 124). Puolestaan se, että kokeneimmat luokanopettajat yli 20 vuoden työkokemuksella (n=18) kannattivat yhteisopetusta

enemmän pienemmän ryhmän kannalta voi kuvastaa Hubermanin mallissa neljättä ammatillisen kehittymisen vaihetta: Opettajan työntekoa kuvastaa seesteisyys vastapainona edeltävälle kokeilujen vaiheelle. Opettaja siirtyy rutiininomaisempaan työskentelyyn ja tiedostaa omien taitojensa rajallisuuden (Huberman 1992, 125-126.) Pienemmän opetusryhmän muodostaminen yhteisopetuksen avulla voi edustaa kokeneimmille opettajille tuttua ja turvallista vaihtoehtoa, jonka he kokevat sopivan parhaiten heidän taidoilleen opettajana.

5.1.3 Oppilaan huomioimisen näkökulma

Yhteensä 13 luokanopettajaa (n=13/42) kannatti yhteisopetusta oppilaan huomioimisen näkökulmasta. Vastaukset jakautuivat kahteen teemaan: **eriyttämisen** teemaan ja **yksittäisen oppilaan perspektiiviin**. Teemat ja niiden sisäiset alaluokat ovat listattuna alla olevassa taulukossa kahdeksan.

Taulukko 8: Vastausten teemat oppilaan huomioimisen näkökulmasta

	Teema	Alaluokka
1	Eriyttäminen	Eriyttäminen Oppimisen tehostaminen
2	Yksittäisen oppilaan perspektiivi	Oppilaskeskeisyys Tukea tarvitsevat oppilaat

Ensimmäinen, **eriyttämisen** teema tulkittiin yhteisopetuksen arvioinniksi oppilaan kannalta, koska eriyttämisen ideana on huomioida jokaisen oppilaan yksilöllinen taso ja nopeus oppimisessa sekä tarjota sellaista opetusta, joka on muokattu vastaamaan kunkin oppilaan oppimista, oppimistyyliä ja mahdollisia tuen tarpeita (Vehkakoski 2012, 157, 166). Eriyttämisen teema on läheisesti liitoksissa yksittäisen oppilaan perspektiiviin, koska myös eriyttämisessä on lopulta tavoitteena yksittäisen oppilaan etu.

Eriyttämisen teemaan kuuluvista vastauksista suurin osa sisälsi maininnan eriyttämisestä sanatarkasti. Vastaajat totesivat joko lyhyesti, että yhteisopetusta kannattaa käyttää *eriyttämiseen* tai tarkensivat vastaustaan enemmän:

”esim. eriyttämiseen, ylös ja alaspäin. Nopeimmat ja osaavimmat oppilaat saavat edetä omaan tahtiinsa, ”pienryhmälle” voi toinen opettaja ottaa asian uudelleen esim. eri tilassa tai luokan perällä.” (nro 31, yli 20 v)

Yksi tähän teemaan kuuluva vastaaja totesi seuraavasti:

”Yhteisopettajuus tehostaa oppimista.” (nro 34, yli 20 v)

Vaikka vastaaja nro 34 ei käyttänyt sanaa eriyttäminen, hänen vastauksestaan voi tulkita viitasta eriyttämisen kaltaisiin toimiin luokassa. Yhteisopetuksessa on useampi opettaja suunnittelemassa ja toteuttamassa opetusta, joten opetusta voidaan suunnitella yksilöllisemmin, eriyttäminen voi onnistua paremmin ja sitä kautta oppiminen voi myös ”tehostua” niin kuin vastaaja nro 34 sen ilmaisi.

Toiseen teemaan kuului vastauksia, joissa pohdittiin **yksittäisen oppilaan perspektiivistä** sitä, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää. Yhteisopetuksen käyttöä pohdittiin oppilaskeskeisesti ja oppilaan edun kannalta esimerkiksi seuraavasti:

”Laittaisın etusijalle aina oppilaiden edun ja saaman hyödyn. Yhteisopettajuus on silloin järkevää, kun oppilaat hyötyvät joko eriyttämisen tms. myötä.” (nro 29, 11-15 v)

Vastaajat toivat esille sen, kuinka yhteisopetuksen käyttöä tulisi arvioida aina oppilaskohtaisesti. Yksittäisen oppilaan perspektiivi yhteisopetuksessa ilmaistiin osassa vastauksista tarkemmin ottaen tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta:

”...tukea tarvitsevien lasten oppimisen tukemiseen...” (nro 27, 11-15 v)

”Erityisen tuen oppilaiden opetukseen hyvä konsti. Ohjaajan apu on korvaamaton luokassani. Levottomat häiriköt menevät luokan ulkopuolelle ohjaajan kanssa tekemään tehtäviä, eivätkä näin häiritse koko luokan opiskelua.” (nro 30, 16-20 v)

Vastaus nro 30 jättää tulkinnanvaraa siihen tarkoittaako vastaaja, että yhteisopetuksesta hyötyy erityisen tuen oppilaat, koska heitä on auttamassa useampi henkilö luokassa ohjaaja mukaan lukien. Vai tarkoittaako hän sitä, että yhteisopetuksen avulla ”levottomista häiriköistä” päästään eroon, kun heidät siirretään luokan ulkopuolelle työskentelemään toisen aikuisen valvonnassa. Jälkimmäinen vaihtoehto ei kuvasta varsinaisesti yhteisopetuksen periaatteita.

Tätä tulkinnanvaraista poikkeusta lukuun ottamatta kaikissa vastauksissa oppilaan huomioimisen näkökulmasta on tulkittavissa luokanopettajien ajattelua siitä, että erilaiset tuen tarpeet on helpompi ottaa huomioon, kun erityisopettaja toimii työparina yhteisopetuksessa.

Kokemusvuosiin vertailu

Kaikissa eri työkokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä luokanopettajat kannattivat yhteisopetusta eriyttämiseen. Luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella pohtivat yhteisopetuksen käyttöä vain eriyttämisen kannalta. Vastaukset olivat tiiviitä ja eriyttäminen mainittiin vain sellaisenaan. Kokemattomimmat luokanopettajat ovat ammatillisen kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa (Huberman 1992). Se, etteivät he pohtineet oppilaan huomioimista yhtä laajasti kuin heitä kokeneemmat opettajat, voi johtua siitä, että kokemattomimmat opettajat keskittyvät vielä hahmottamaan työnkuvaansa opettajana eivätkä heidän opetusmateriaalit vielä välttämättä vastaa oppilaiden moninaisuutta (Huberman 1992, 123-124).

Kokeneemmat luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella pohtivat yhteisopetuksen käyttöä eriyttämisen lisäksi myös yksittäisen oppilaan perspektiivistä. Luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella painottivat vastauksissaan enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmaa. Tämä voi kuvastaa heidän ammatillisen kehittymisen kolmatta vaihetta ja siihen kuuluvaa kasvavaa kiinnostusta oman opetuksen vaikutuksia kohtaan (Huberman 1992, 124). 6-20 vuotta opettajana työskennelleiden huomio on siirtynyt kokemuksen myötä pois itsestä opettajana kohti opetuksensa laatua erilaisten oppilaiden tuen tarpeita ajatellen. Myös pohdinnat oppilaskeskeisyydestä voivat kuvastaa em. tunnusmerkkiä ammatillisen kehittymisen kolmannesta vaiheesta luokanopettajilla 6-20 vuoden työkokemuksella. Kuitenkin, yhtä lailla luokanopettajat yli 20 vuoden työkokemuksella pohtivat vastauksissaan oppilaskeskeisyyttä.

5.2 Mihin ja milloin yhteisopetus ei kannata?

Tässä alaluvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen b-kohtaa eli *Mihin ja milloin alakoulun luokanopettajien mielestä yhteisopetusta ei kannata käyttää?* Luokanopettajat arvioivat tällaisia tilanteita *opettajien yhteistyön näkökulmasta, opetuksen rakenteellisesta näkökulmasta ja oppilaan tuen tarpeiden näkökulmasta*. Kaksi vastaajaa koko aineistosta (n=2/42) ei sopinut mihinkään aiemmista näkökulmista.

5.2.1 Opettajien yhteistyön näkökulma

Kuusi luokanopettajaa (n=6/42) arvioi opettajien yhteistyön näkökulmasta sitä, mihin ja milloin yhteisopetus ei kannata. Vastaukset käsittelivät kahta pääteemaa: **työpari ei ole sopiva** ja **yhteistyön ongelmat**. Molemmilla teemoilla esiintyi käänteiset versiot (sopiva työpari ja yhteistyö) aiemmin kysyttäessä, mihin ja milloin yhteisopetus kannattaa. Teemat ja niiden sisäiset alaluokat ovat listattuna alla olevassa taulukossa yhdeksän.

Taulukko 9: Vastausten teemat opettajien yhteistyön näkökulmasta

	Teema	Alaluokka
1	Työpari ei ole sopiva	Eriävät näkemykset Huono henkilökemia
2	Yhteistyön ongelmat	Yhteistyö ei onnistu Oman tilan tarve Toinen osapuoli ”vapaamatkustaa”

Ensimmäiseen teemaan, **työpari ei ole sopiva**, kuuluvissa vastauksissa pohdittiin, kuinka yhteisopetus ei kannata silloin, jos opettajilla on eriäviä näkemyksiä tai huono henkilökemia. Eriävät näkemykset mainittiin sellaisenaan yleisellä tasolla, mutta myös koskien tarkemmin ottaen suunnittelun työtappaa, yhteisopetukseen sitoutumista, toimintatapoja, koulun peruskäytänteitä ja opetusmetodeja. Seuraavaksi muutama esimerkki tähän teemaan kuuluvista vastauksista, kun kysymyksenä oli, milloin yhteisopetus ei kannata:

”Jos työparit eivät sitoudu molemmat yhtäläisesti toimintamuodon onnistuneeseen toteuttamiseen ja kehittämiseen (eriävät näkemykset). Jos työskentely aiheuttaa enemmän psyykkistä pahoinvointia henkilökemiasta (huono henkilökemia) tai täysin toisiinsa epäsopivista toimintatavoista johtuen (eriävät näkemykset), jotka aiheuttavat lisäkuormaa...” (nro 12, 0-5 v)

”Jos työparin kanssa ei yhteistyö ole sujuvaa (yhteistyön ongelmat) tai ollaan hyvin eri ”aaltopituudella” koulun peruskäytänteistä ja opetusmetodeista. (eriävät näkemykset)” (nro 8, 6-10 v)

Ylin vastaaja nro 12 toi varsin voimakkaasti esille huonon henkilökemian tilanteena, jolloin yhteisopetus ei kannata. Alin vastaaja nro 8 mainitsi eriävien näkemysten lisäksi huomion seuraavasta teemasta, yhteistyön ongelmat.

Toinen teema, **yhteistyön ongelmat**, sisälsi vastauksia, joissa painotettiin nimensä mukaisesti yhteistyön ongelmia opettajien välillä esimerkiksi seuraavasti:

"...silloin kun erityisopettaja ei pysty yhteisopettajuuteen." (nro 24, yli 20 v)

"jos työparin toinen osapuoli vapaamatkustaa..." (nro 27, 11-15 v).

Yksittäinen yhteistyön ongelmat -teemaan kuulunut luokanopettaja luetteli vastauksessaan seuraavan huomion: *"...oman tilan tarve"* (nro 13, 16-20 v). Vastauksesta ei käy ilmi, kenen (oppilaan vai opettajan) oman tilan tarvetta vastaaja tarkoitti, joten se tulkittiin tässä tutkimuksessa huomioksi molemmista näkökulmista. Opettajan näkökulmasta vastaaja on oman tilan tarpeella mahdollisesti viitannut opettajien perinteiseen "yksin tekemisen kulttuuriin" tai opettajan persoonaan. Oppilaan näkökulmasta ilmaisu on mahdollisesti viitannut oppilaan käytösongelmiin (ks. luku 5.2.3).

Kun yhteisopetuksesta kysyttiin molemmin puolin eli mihin se kannattaa ja milloin sitä ei kannata käyttää, vastaajat pohtivat samoja teemoja opettajan kannalta. Täten tuli vahvistettua se, että tämän tutkimuksen luokanopettajat kokivat opettajan kannalta oleellisena työparin yhteensopivuuden ja yhteistyön toimivuuden yhteisopetuksen käyttöä arvioitaessa.

Kokemusvuosiin vertailu

Luokanopettaja 0-5 vuoden työkokemuksella painotti vastauksessaan vain "työpari ei ole sopiva" -teemaa. Hän (ks. yllä nro 12) pohti eriäviä näkemyksiä toimintatavoista sekä sitoutumisesta yhteisopetuksen kehittämiseen ja toteuttamiseen. Hän toi ainoana vastaajana esille myös huonon henkilökemian syynä, miksi yhteisopetus ei kannata.

Luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden kokemuksella pohtivat vastauksissaan yhtä lailla molempia teemoja, "työpari ei ole sopiva"-teemaa ja yhteistyön ongelmia. Eroavaisuuksia ei juurikaan ollut em. ryhmien välillä. Oman tilan tarpeen mainitsi opettaja 6-20 vuoden työkokemuksella.

Luokanopettajat yli 20 vuoden työkokemuksella ovat Hubermanin (1992, 125-126) mallissa ammatillisen kehittymisen neljännessä tai viidennessä eli viimeisessä vaiheessa. Neljännessä vaiheessa, konservatismen kehityssuunnassa, opettajat saattavat voivotella nuorempien kollegoiden sitoutumisen puutteesta opettajan työhön (Huberman 1992, 126). Tätä ei ollut nähtävillä kokeneimpien opettajien vastauksissa. Oikeastaan päinvastoin yksittäinen luokanopettaja

0-5 vuoden kokemuksella oli ainoa vastaaja, joka toi esille kollegoiden sitoutumisen puutteen tilanteena, jolloin yhteisopetus ei hänen mielestään kannata.

5.2.2 Opetuksen rakenteellinen näkökulma

Yhteensä 25 luokanopettajaa (n=25/42) arvioi opetuksen rakenteellisesta näkökulmasta sitä, mihin ja milloin yhteisopetus ei kannata. Vastaukset käsittelivät kolmea eri teemaa: **opetusryhmää, työrauhaa ja käytännön syitä**. Teemat ja niiden sisäiset alaluokat ovat listattuna alla olevassa taulukossa 10. Opetusryhmän ja käytännön syiden teemat esiintyivät käänteisinä versioina aiemmin kysyttäessä, mihin ja milloin yhteisopetus kannattaa.

Taulukko 10: Vastausten teemat opetuksen rakenteellisesta näkökulmasta

	Teema	Alaluokka
1	Opetusryhmä	Suuri ryhmäkoko Ryhmäkoko ei sovi kaikille
2	Työrauha	Koko ryhmän työrauha Yksittäisen oppilaan työrauha
3	Käytännön syyt	Koulun tilat Tietyt oppiaineet

Ensimmäinen, **opetusryhmän** teema näkyi vastauksissa niin, että opettajat pohtivat suurta ryhmäkokoja ja sitä, kuinka se ei sovi kaikille oppilaille vaan oppilas hyötyy enemmän pienemmästä ryhmästä. Vastauksista, joissa tuotiin esille huoli suuresta ryhmäkoosta, oli tulkittavissa, että luokanopettajat joko olettivat yhteisopetuksesta seuraavan automaattisesti suurempia ryhmäkokoja tai tarkoittivat suurella ryhmäkoolla yleisintä ryhmäkokoja yleisopetuksen luokissa, joka on liikaa tietyille oppilaille. Vastaajat käyttivät seuraavia ilmaisuja: *oppilasryhmät ovat suuria, suuri ryhmäkoko, suuri luokka, suuri oppilasmäärä tai iso/suuri ryhmä*.

Suureen ryhmäkokoon liittyen luokanopettajat pohtivat myös, kuinka suuri ryhmäkoko ei sovi kaikille oppilaille. Molemmat em. alaluokat näkyivät vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

”...Monelle isossa ryhmässä opetukseen keskittyminen ei onnistu. Pienryhmässä oppiminen on huomattavasti tehokkaampaa.” (nro 30, 16-20 v)

”Kun oppimisen vaikeudet ovat niin voimakkaita, ettei luokassa annettu tehostettu tuki vaikuta, kun oppilas tarvitsee erityistä ohjausta johonkin spesifiin asiaan. Kun suuri ryhmä ja monta aikuista on liikaa.” (nro 5, 0-5 v)

Huomiot siitä, kuinka suuri ryhmäkoko ei sovi kaikille oppilaille, sisältää läheisesti limittyvää pohdintaa sekä opetuksen että oppilaan kannalta. Molemmista yllä olevista esimerkeistäkin käy ilmi, kuinka vastaaja on täsmentänyt tietyt oppilaat tietyillä tuen tarpeilla sellaisiksi, jotka hyötyvät enemmän pienemmästä ryhmästä. Yhtä aikaisesti nämä tietyt oppilaat tietyillä tuen tarpeilla ovat syitä sille, miksi vastauksissa tuodaan esille huoli opetusryhmän suuresta koosta.

Toinen, **työrauhan** teema sisälsi vastauksia, joissa pohdittiin työrauhaa koko oppilasryhmän kannalta tai enemmän yksittäisen oppilaan kannalta:

”Jos opettajan huomio menee jatkuvasti muutamaan oppilaaseen ja kaikki muut 40-50 oppilasta joutuvat siitä kärsimään” (nro 14, 6-10 v)

”Oppilas joko häiriintyy muusta luokasta, häiritsee muuta luokkaa...” (nro 2, yli 20 v)

Ylin vastaus nro 14 tulkittiin työrauhan pohdinnaksi selkeästi koko ryhmän kannalta, kun taas vastaus nro 2 tulkittiin pohdinnaksi molemmilta kanteilta. Ensin opettaja (nro 2) tuo esille työrauhan yksittäisen oppilaan kannalta (*”oppilas... häiriintyy muusta luokasta”*) ja sitten koko ryhmän kannalta (*”oppilas... häiritsee muuta luokkaa”*).

Opetusryhmän ja työrauhan teemat sekä niiden sisäiset alaluokat limittyivät vastauksissa lähelle toisiaan, mikä on varsin loogista. Suuri ryhmäkoko ja oppilaat, joille suuri ryhmäkoko ei sovi, voivat aiheuttaa työrauhan ongelmia koko ryhmälle ja/tai yksittäiselle oppilaalle:

”Oppilasryhmät ovat yleensä yhteisopettajuudessa suuria (suuri ryhmäkoko), joten muutaman, keskitymiskyvyttömän tai muutoin koko ajan häiritsevän ja muiden työskentelyn pilaavan oppilaan vuoksi ei kannata pilata koko ryhmän työtä (koko ryhmän työrauha). Tällaiset oppilaat työskentelevät paremmin pienessä ryhmässä (ryhmäkoko ei sovi kaikille), tarvittaessa voidaan käydä kokeilemassa joitakin pienempiä kokonaisuuksia isonkin ryhmän mukana.” (nro 19, yli 20 v)

Kolmas teema opetuksen rakenteellisesta näkökulmasta oli **käytännön syyt**. Tähän teemaan kuuluvissa vastauksissa pohdittiin, ettei yhteisopetusta kannata käyttää tietyissä oppiaineissa

tai jos koulun tilat eivät sovellu yhteisopetukseen. Oppiaineista tuotiin esille muun muassa alkuopetuksen r- ja s-opetus sekä matematiikka ja äidinkieli. Esimerkiksi yksi opettajista totesi seuraavasti:

”matikan ja äikän opiskelu pienryhmässä huomattavasti tehokkaampaa, kuin isossa luokassa...” (nro 30, 16-20 v)

Oppiaineista mainittiin erityisesti matematiikka ja äidinkieli. Tämä voi johtua siitä, että kyseiset oppiaineet ovat myös muun oppimisen perusta. Ilmeisesti luokanopettajat ovat huolissaan siitä heikentääkö yhteisopetus näiden olennaisten oppiaineiden oppimista. Toinen käytännön syy, koulun tilat, oli koko aineiston konkreettisin syy, miksi yhteisopetusta ei kannata käyttää:

”...jos tila on liian pieni oppilasmäärään nähden.” (nro 2, yli 20 v)

”Jos fyysiset tilat eivät jousta, niin silloin.” (nro 41, 16-20 v)

Yhteisopetus ei tosin velvoita perustamaan yhtään sen suurempia ryhmäkokoja kuin yhden opettajan luokassa. Perinteisen kokoiset luokkatilat soveltuvat yhtä lailla yhteisopetukselle. Oppilasryhmien koko on pikemminkin koulun järjestely- ja resurssikysymys.

Kokemusvuosiin vertailu

Kaikissa eri kokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä luokanopettajat pohtivat ensimmäisen ja toisen teeman eli opetusryhmän ja työrauhan kannalta tilanteita, jolloin yhteisopetus ei kannata. Luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella arvioivat yhteisopetuksen käyttöä vain opetusryhmän ja työrauhan kannalta. Heidän vastauksissaan esiintyi yhtä lailla huomioita suuresta ryhmäkoosta ja siitä, ettei se sovi kaikille oppilaille. Myös työrauhaa pohdittiin koko ryhmän ja yksittäisen oppilaan kannalta. Kokemattomimpien luokanopettajien huolet yhteisopetuksen suuresta ryhmäkoosta ja työrauhan ongelmista voivat liittyä oman auktoriteetin etsimiseen, joka on ominaista opettajille ensimmäisessä ammatillisen kehittymisen vaiheessa (Huberman 1992, 124).

Huomiot opetusryhmän ja työrauhan teemoista esiintyivät yhtä kattavasti myös kokeneemmilla luokanopettajilla 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella. Heilläkin esiintyi vastauksissa pohdintaa kaikista teemojen sisäisistä alaluokista. Luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella pohtivat lisäksi kolmatta teemaa eli käytännön syitä, jolloin yhteisopetus ei kannata. Kahden ryhmän välillä ei ollut eroja käytännön syissä, koska molemmissa tuotiin esille yhtä

lailla tietyt oppiaineet ja koulun tilat syinä, jolloin yhteisopetusta ei heidän mielestään kannata käyttää.

Luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella ovat ammatillisen kehittymisen kolmannessa vaiheessa, jossa kokeilujen myötä opettaja voi huomata myös esteitä koulun toiminnassa tai rakenteessa, jotka asettavat rajoituksia opettajan toiminnalle. Tämä tunnusmerkki kolmannesta ammatillisen kehittymisen vaiheesta on nähtävillä yksittäisen opettajan vastauksesta, ettei hän kannata yhteisopetuksen käyttöä, jos koulun tilat eivät jousta siihen (Huberman 1992, 124).

5.2.3 Oppilaan tuen tarpeiden näkökulma

Yhteensä 34 luokanopettajaa (n=34/42) arvioi oppilaan tuen tarpeiden näkökulmasta sitä, mihin ja milloin yhteisopetus ei kannata. Vastaukset jakautuivat kahteen teemaan: **spesifit tuen tarpeet** ja **oppilaan haastava käytös**. Teemat ja niiden sisäiset alaluokat ovat listattuna alla olevassa taulukossa 11.

Taulukko 11: Vastausten teemat oppilaan tuen tarpeiden näkökulmasta

	Teema	Alaluokka
1	Spesifit tuen tarpeet	Oppimisvaikeudet Keskittymisvaikeudet Pienemmän ryhmäkoon tarve
2	Oppilaan haastava käytös	Käytösongelmat Häiritsevä käytös

Ensimmäinen teema, **spesifit tuen tarpeet**, kokosi yhteen vastauksia, joissa pohdittiin oppilaan oppimisvaikeuksia, keskittymisvaikeuksia tai yleisesti pienemmän ryhmäkoon tarvetta. Oppimisvaikeudet tuotiin vastauksissa esille esimerkiksi seuraavalla tavalla, kun kysymyksenä oli, milloin yhteisopetus ei kannata:

”Jos oppilas ei hyödy siitä, vaan oppilailta on erityisiä tarpeita oppimisessa.” (nro 29, 11-15 v)

”Spesifeihin, yksilöllistä ohjausta vaativiin tuokioihin.” (nro 33, yli 20 v)

Opettajat viittasivat oppimisvaikeuksiin myös seuraavilla ilmauksilla: *vaikeimmat oppimisen ongelmat, haasteet oppimisessa, vaikeat/voimakkaat oppimisvaikeudet ja erityisen tuen tarve*

yksittäisen/oppilaalle vaikean asian oppimisessa. Keskittymisvaikeudet tuotiin vastauksissa esille suoraan sellaisenaan, kun kysymyksenä oli, milloin yhteisopetus ei kannata:

”Oppilaalla on paljon ... keskittymisvaikeuksia.” (nro 15, yli 20 v)

Myös vastaukset, joissa tuotiin esille pikemminkin opettajan mielipide hiljaisemman tai erillisen tilan tarpeesta tietyille/tietyille oppilaille, luokiteltiin tässä tutkimuksessa keskittymisvaikeuksien teemaan. Vaikka opettaja ei maininnut sanatarkasti oppilaalla jo aiemmin todettuja keskittymisvaikeuksia, oli vastauksista tulkittavissa opettajan näkemys siitä, että oppilas pystyisi keskittymään paremmin rauhallisemmassa tilassa:

”...Jos oppilas hyötyy sen hetkisessä tilanteessa hiljaisesta ja rauhallisesta opiskelutilasta enemmän.” (nro 37, 11-15 v)

Pienemmän ryhmäkoon tarve tuli yleensä esiin oppimis- tai keskittymisvaikeuksien seurauksena:

”Mikäli oppilaan tilanne on erityisen haastava (vaikea käyttäytymishäiriö, oppimisvaikeus jne) on toisinaan oppilaan etu päästä välillä pienempään ryhmään ja erityisopetuksen tilaan.” (nro 4, 11-15 v)

Osa vastauksista ilmaisi selkeästi yllä olevan esimerkin tavoin sen, kuinka oppilas hyötyy pienemmästä opiskeluryhmästä. Osa vastauksista ilmaisi pienemmän ryhmäkoon tarpeen oppilaan tarpeena saada yksilöllisempää opetusta, oma aikuinen lähelleen tai henkilökohtaisempaa tukea:

”Jos oppilaalla on vaikeita käytöshäiriöitä tai muita ongelmia, joiden vuoksi hän tarvitsee yksilöllistä opetusta.” (nro 16, 6-10 v)

”Jos oppilaalla on vaikeuksia keskittyä suuressa ryhmässä tai on niin heikko, että tarvitsee henkilökohtaisempaa tukea.” (nro 40, 0-5 v)

Toinen teema, **oppilaan haastava käytös**, sisälsi vastauksia, joissa yhteisopetusta ei kannatettu oppilaan käytösongelmien tai häiritsevän käytöksen takia. Edellä mainittujen alaluokkien (käytösongelmat ja häiritsevä käytös) välille tehtiin ero niin, että ne vastaukset, joissa puhuttiin käytösongelmista sellaisenaan, kuuluivat käytösongelmien alaluokkaan. Sen sijaan ne

vastaukset, joissa tuotiin esille, että oppilaan käytös on nimenomaan häiritsevää, kuuluivat häiritsevän käytöksen alaluokkaan.

Käytös ja siihen liittyvät ongelmat mainittiin vastauksissa pääasiassa sanatarkasti. Opettajat käyttivät jotakin ilmaisua seuraavista: *käytösongelmat, käytöshäiriöt, vaikeat käyttäytymistapaukset, huonosti käyttäytyvät oppilaat, käyttäytymishäiriöt tai käytösongelmaiset*. Alla muutama esimerkki vastauksista, kun kysymyksenä oli, milloin yhteisopetus ei kannata:

”Jos oppilaalla on käytöshäiriöitä.” (nro 34, yli 20 v)

”...useita huonosti käyttäytyviä oppilaita jne.” (nro 18, 16-20 v)

”Silloin kun on monta hyvin vaikeaa käyttäytymistapausta samassa luokassa. Se ei ole kuitenkaan vaikean tapauksen auttamispaikka.” (nro 9, yli 20 v)

Osa vastaajista toi esille oppilaiden käytösongelmat sellaisenaan, jolloin ei suosi yhteisopetusta (esim. nro 34). Osa vastaajista tarkensi, ettei kannata yhteisopetusta, jos käytösongelmia on usealla luokan oppilaalla (esim. nro 18, nro 9). Osa tarkensi, ettei kannata yhteisopetusta, jos käytösongelmat ovat vaikeita (esim. nro 9).

Yksittäinen vastaaja (nro 39) toi esille, kuinka oppilaan yhteistyön ongelmat vertaistensa kanssa on tilanne, jolloin hän ei kannata yhteisopetuksen käyttöä:

”...mikäli he [oppilaat] eivät kykene tai halua toimia yhteistyössä toisten oppilaiden kanssa.” (nro 39, 16-20 v)

Yllä oleva vastaus nro 39 tulkittiin käytösongelmien alaluokkaan, koska vastauksessa kuvailun käytöksen ei mainita automaattisesti häiritsevän muun luokan toimintaa toisin kuin seuraavaan alaluokkaan kuuluvissa vastauksissa.

Toinen alaluokka, oppilaan häiritsevä käytös, sisälsi vastauksia, joissa yhteisopetusta ei kannatettu niiden oppilaiden kohdalla, joiden käytöksellä on häiritsevä vaikutus muuhun luokkaan. Tämä alaluokka on sisällöltään hyvin lähellä aikaisempaa opetuksen rakenteellista näkökulmaa ja sen sisäistä työrauhan teemaa:

”Oppilaan häiriökäyttäytyminen, jatkuva äänekkyyys.” (nro 42, 0-5 v)

”Jos on kovin levoton ja äänekäs oppilas, jota ei saa rauhoittumaan samassa tilassa kuin muut.” (nro 10, 16-20 v)

Kaiken kaikkiaan vastauksista, joissa pohdittiin oppilaan haastavaa käytöstä, oli tulkittavissa, että luokanopettajat eivät koe kykenevänsä vastaamaan kyseisiin haasteisiin yhteisopetuksessa.

Kokemusvuosiin vertailu

Molemmat teemat oppilaan tuen tarpeiden näkökulmasta eli spesifit tuen tarpeet ja oppilaan haastava käytös esiintyivät kaikissa ryhmissä työkokemusvuosien määrästä riippumatta. Luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella toivat esille vastauksissaan monipuolisesti molemmat teemat ja niiden sisäiset alaluokat tilanteina, jolloin yhteisopetus ei heidän mielestään kannata. Tämä voi johtua Hubermanin (1992, 123) mallin mukaan siitä, että aloittelevan opettajan opetusmateriaalit eivät vielä vastaa oppilaiden moninaisia tuen tarpeita. Näin ollen aloittelevat luokanopettajat eivät välttämättä koe omaavansa riittäviä taitoja tilanteissa, joissa oppilaalla on spesifejä tuen tarpeita tai kun oppilas käyttäytyy haastavasti.

Myös kokeneemmat luokanopettajat 6-20 vuoden kokemuksella pohtivat spesifejä tuen tarpeita ja oppilaan haastavaa käytöstä sekä näiden teemojen sisäisiä alaluokkia. Niin sanotut konkarit yli 20 vuoden työkokemuksella painottivat vastauksissaan enemmän spesifejä tuen tarpeita. Vastaukset sisälsivät huomioita kaikista teeman sisäisistä alaluokista eli oppimis- ja keskittymisvaikeuksista sekä pienemmän ryhmäkoon tarpeesta. Kokeneempien luokanopettajien ja niin sanottujen konkarien vastauksissa ei ollut havaittavissa yhtymäkohtia Hubermanin (1992) malliin tässä oppilaan tuen tarpeiden näkökulmassa.

6 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa empiirisestä aineistosta muodostetut tulokset yhdistetään tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jonka pääteemana on yhteisopetus ja taustateemana luokanopettajien työkokemus sekä opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheet (Huberman 1992, 123-127).

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin, mihin ja milloin alakoulun luokanopettajien mielestä yhteisopetusta a) kannattaa käyttää ja b) ei kannata käyttää? Luokanopettajat arvioivat yhteisopetuksen mahdollisuuksia opettajan, opetuksen ja oppilaan kannalta. Osa tutkimusaineiston vastaajista (n=9) kannatti yhteisopetusta yleisesti kaikkeen. Opettajan kannalta yhteisopetusta kannatettiin työn jakamisen ja työhyvinvoinnin edistymisen takia. Luokanopettajat pohtivat myös työparin yhteensopivuutta ja yhteistyön toimivuutta yhteisopetuksessa. Kaksi jälkimmäistä olivat onnistuessaan tärkeitä kannustimia yhteisopetuksen käytölle, mutta epäonnistuessaan tilanteita, jolloin yhteisopetusta ei opettajien mielestä kannata käyttää. Luokanopettajat kuvailivat sopivaksi työpariksi hyvää, samanhenkistä ja tasapuolista paria. Työparin näkemykset muun muassa pedagogiikasta, opetuksen suunnittelusta ja yhteisopetukseen sitoutumisesta tuotiin esille joko yhdistävänä tai erottavana tekijänä. Edellä mainitut huomiot ovat täysin linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa yhteisopetuksen hyödyistä ja haasteista opettajan näkökulmasta (Bešić et al. 2017, 336; Casserly & Padden 2017, 563, 568; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9-10; Rytivaara & Kershner 2012, 1006-1007; Saloviita & Takala 2010, 395; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 379-384).

Opetuksen kannalta luokanopettajat pohtivat opetusryhmää, työrauhaa ja käytännön ratkaisuja yhteisopetuksessa. Vastauksissa nousivat esiin selkeimmin opetusryhmän ja työrauhan teemat. Työrauhasta oltiin huolissaan ja se oli yksi syy, miksi opettajat eivät kannattaneet yhteisopetusta. Myös Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 35) tutkimuksessa tunnistettiin mahdolliset työrauhan haasteet yhteisopetuksessa, kun oppilaiden, opettajien ja sitä kautta myös äänen ja keskustelun määrä kasvaa.

Opetusryhmän osalta käsitykset yhteisopetuksen hyödyllisyydestä olivat jopa ristiriitaisia. Toisaalta opettajat kannattivat yhteisopetusta opetusryhmän paremman jaottelun, ryhmän hallinnan ja ryhmän pienentämisen puolesta, mutta toisaalta opettajat eivät kannattaneet yhteisopetusta suuren ryhmäkoon takia. Vastauksissa toistui myös huomiot siitä, kuinka yhteisopetuksen ryhmäkoko ei sovi kaikille oppilaille. Opettajien huolet suuresta ryhmäkoosta ja siitä, ettei se sovi kaikille oppilaille voivat olla merkkejä siitä, ettei heillä ole ollut tarpeeksi tietoa ja

malleja tai halua ja mahdollisuuksia kokeilla yhteisopetuksen eri toteutustapoja. Yhteisopetukselle tulisi valita aina sellainen toteutustapa, joka tukee parhaiten koko ryhmän oppimistavoitteita ja yksittäisten oppilaiden tuen saamista (Friend et al. 2010, 12-13; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Sileo 2011, 35).

Opetuksen kannalta yhteisopetuksen päähaasteeksi on noussut aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa opettajien yhteisen suunnitteluajan puute, joka nimetään myös merkittävimpanä syynä sille, miksi he eivät toteuta yhteisopetusta (Bešić et al. 2017, 336, 340; Casserly & Padden 2017, 563; Saloviita & Takala 2010, 394; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383, 387). Oli yllättävää, ettei yksikään tämän tutkimuksen osallistujista maininnut yhteisen suunnitteluajan puutetta tilanteena, jolloin yhteisopetus ei kannata. Ainoat vastaukset, joissa viitattiin opetuksen suunnitteluun, koskivat sitä, ettei yhteisopetus kannata, jos opettajilla on eriävät näkemykset suunnittelusta.

Oppilaan kannalta aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7, 9; Casserly & Padden 2017, 561-562) on käynyt ilmi, että yhteisopetuksessa oppilaiden erilaisuus on helpompi ottaa huomioon ja opettajilla on enemmän aikaa oppilaiden yksilöohjaukseen. Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajat pohtivat eniten eriyttämistä ja tuen tarpeiden huomiointia yhteisopetuksesta kysyttäessä. Kuitenkin tässäkin kohtaa käsityksissä oli ristiriitaisuutta. Toisaalta opettajat kokivat, että yhteisopetusta kannattaa käyttää eriyttämiseen, mutta toisaalta oppilaiden spesifit tuen tarpeet nousivat myös tärkeiksi syiksi sille, miksi yhteisopetusta ei opettajien mielestä kannata käyttää. Edellä mainittujen lisäksi oppilaan haastava käytös nousi esille tilanteena, jolloin yhteisopetusta ei kannatettu.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin, millaisia vaikutuksia luokanopettajien työkokemuksella on heidän käsityksiinsä yhteisopetuksesta. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien työkokemuksen määrä opettajan työstä vaihteli alle vuoden työkokemuksesta yli 20 vuoteen. Käsitysten eroavaisuutta oli havaittavissa eniten alle 5 vuoden ja yli 6 vuoden työkokemuksen välillä. Tämä voi johtua siitä, että kokemattomimpia luokanopettajia alle 5 vuoden työkokemuksella oli koko aineistossa vain neljä (n=4/42). He saattoivat edustaa sattumalta tiettyä vastaajaryhmää esimerkiksi keskimääräistä enemmän työhyvinvointiasioista kiinnostuneita.

Yksikään kokemattomimmista luokanopettajista 0-5 vuoden työkokemuksella ei kannattanut yhteisopetusta yleisesti kaikkeen toisin kuin kokeneemmat luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella ja niin sanotut konkarit yli 20 vuoden työkokemuksella. Tämä voi johtua siitä, että

yleisopetuksen opettajaopiskelijat saavat opintojensa aikana yleensä vähemmän koulutusta yhteistyötaitoista opetustyössä, kuten yhteisopetuksesta, verrattuna erityisopetuksen opiskelijoihin. Näin ollen heti valmistumisensa jälkeen yleisopetuksen opettajat eivät välttämättä koe taitojaan riittäviksi toteuttaa yhteisopetusta eivätkä he ole vielä ennättäneet kerätä käytännönkokemuksia yhteisopetuksesta (Pancsofar & Petroffin 2013, 92.)

Opettajan kannalta luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella painottivat vastauksissaan eniten työhyvinvoinnin ja jakamisen hyötyjä yhteisopetuksessa. Työhyvinvointiin liittyen kokemattomimmat luokanopettajat toivat vastauksissaan esille myös ammatillisen kasvun mahdollisuudet yhteisopetuksessa. Tämä havainto on linjassa Rytivaaran ja Kershnerin (2012, 1007) tutkimuksen kanssa, jossa huomattiin yhteisopetuksen hyödyt opettajien ammatillisen kasvun edistäjänä sekä tiedon jakamisen paikkana. Yhteisopetuksessa opettajien yhteistyö on tiivistä ja se tarjoaa kokemattomille luokanopettajille mahdollisuuden oppia kokeneemmalta työparilta. Kokeneilla opettajilla on laajempi tietopohja opetustyöstä ja kehittyneempi kyky havainnoida erilaisia tilanteita opetuksessa (Ropo 2004, 165-169). Yhteisopetus voi edustaa lähikehityksen vyöhykkeen omaista tilaa, jossa toinen työpareista toimii toiselle eksperttinä ja ohjaajana sekä mahdollistaa hänen maksimaalisen kehittymisensä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386).

Opettajan kannalta kokeneemmat luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella pohtivat enemmän työparin yhteensopivuutta arvioidessaan sitä, mihin ja milloin yhteisopetus kannattaa. Kaikissa työkokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä pohdittiin yhteisopetuksen käyttöä myös opettajien yhteistyön kannalta. Käsityksissä siitä, milloin yhteisopetusta ei kannata käyttää, luokanopettaja 0-5 vuoden työkokemuksella painotti vastauksessaan vain sitä, jos työpari ei ole sopiva. Luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden kokemuksella pohtivat vielä lisäksi yhteistyön ongelmia.

Opetuksen kannalta kaikissa työkokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä oli pohdintaa yhteisopetuksen käytöstä kaikkien teemojen osalta eli opetusryhmästä, työrauhasta ja käytännön ratkaisuksista. Vastaajien käsityksissä näkyi eroavaisuuksia siinä, että luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella pohtivat kokonaisuudessaan opetukseen vaikuttavia osatekijöitä hieman suuremmin kuin kokeneemmat luokanopettajat 6-20 ja yli 20 vuoden työkokemuksella. Tämä voi johtua heidän pienestä määrästä koko tutkimusaineistossa ja/tai kuvastaa heidän rajoittuneempaa tietopohjaa ja havainnointikykyä opetuksen eri osatekijöistä. Kokeneemmat opettajat osaavat yleensä huomioida laajemmin opetustilan rajoitukset ja kykenevät soveltamaan opetustaan sen mukaisesti (Ropo 2004, 165-169.) Kokeneiden luokanopettajien välillä oli havaittavissa

vain yksi eroavaisuus siinä, kun luokanopettajat 6-20 vuoden työkokemuksella kannattivat yhteisopetusta isomman ryhmän kannalta ja konkarit yli 20 vuoden kokemuksella pienemmän ryhmän kannalta.

Oppilaan kannalta kaikissa eri työkokemusvuosiin perustuvissa ryhmissä luokanopettajat kannattivat yhteisopetusta eriyttämiseen. Luokanopettajat 0-5 vuoden työkokemuksella pohtivat yhteisopetuksen käyttöä suppeammin vain eriyttämiseen, kun taas kokeneemmat luokanopettajat 6-20 vuoden ja yli 20 vuoden työkokemuksella pohtivat lisäksi yhteisopetuksen käyttöä myös yksittäisen oppilaan perspektiivistä. Kokeneemmat opettajat ovat yleensä herkempiä huomioimaan yksittäisten oppilaiden kyvyt ja tuen tarpeet luokkatilanteissa (Ropo 2004, 166-167). Käsityksissä siitä, milloin yhteisopetus ei kannata, näkyi pientä eroavaisuutta siinä, että kaikissa ryhmissä työkokemusvuosien määrästä riippumatta esiintyi pohdintaa spesifeistä tuen tarpeista ja oppilaan haastavasta käytöksestä, mutta luokanopettajat yli 20 vuoden työkokemuksella painottivat vastauksissaan enemmän oppilaiden spesifejä tuen tarpeita.

Luokanopettajien vastauksia verrattiin myös Hubermanin (1992, 123-127) malliin opettajan ammatillisesta kehittämisestä työuran aikana. Luokanopettajien käsitysten vertailusta Hubermanin malliin saatiin esille vain hajanaisia yhtymäkohtia. Luokanopettajien käsityksissä oli eniten yhtymäkohtia Hubermanin malliin ammatillisen kehittymisen ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa eli luokanopettajilla alle 5 vuoden työkokemuksella. Tämä voi johtua siitä, että luokanopettajia alle 5 vuoden työkokemuksella oli vain neljä koko aineistossa. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimusaineiston osalta luokanopettajien käsitykset kolmannesta ammatillisen kehittämisen vaiheesta lähtien, kun luokanopettajalla on yli 6 vuotta työkokemusta, olivat heikosti ja vain tulkinnanvaraisesti linjassa Hubermanin mallin kanssa.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä kuten rehellisyyttä, vilpittömyyttä ja tarkkuutta. Tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä on sovellettu läpinäkyvästi ja eettisesti kestäväällä tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149-151.) Tutkimusaineiston käsittelyssä on pyritty luottamuksellisuuteen, tutkimuksen sisältämille tulkinnoille on pyritty esittämään tarvittava määrä perusteluita ja tulosten esittelyssä on pyritty todennukaisuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 213; Lichtman 2013, 53). Myös muiden tutkijoiden töille on annettu niille kuuluvaa kunnioitusta ja arvoa asianmukaisilla lähdeviitteillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149-151).

Jo tutkimuksen asettelussa on otettu huomioon eettiset valinnat, kun yhteisopetusta on pyritty käsittelemään mahdollisimman puolueettomasta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153-154). Tämä näkyi tutkielman ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä niin, että luokanopettajilta pyrittiin selvittämään molemmiin puolin näkemyksiä siitä, mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää ja mihin ei. Näin ollen tutkimuksessa saatiin tasapuolisesti tietoa yhteisopetuksesta molemmista näkökulmista.

Tähän tutkimukseen osallistuneilta opettajilta oli varmistettu aineistonkeruun yhteydessä, että heidän antamiaan vastauksia saa käyttää osana yhteisopetustutkimusta. Tutkittavien suoja näkyi tutkimuksessa niin, että heitä on käsitelty tutkimuksessa nimettöminä. Tutkimukseen osallistuneita ei ole mahdollista tunnistaa tai yhdistää tutkimuksen raportoinnin perusteella mihinkään kouluun tai yksittäiseen henkilöön (Lichtman 2013, 52.) Opettajille ei aiheutunut tutkimuksesta tai sen myötä minkäänlaista vahinkoa eikä heidän vastauksiaan ole jaettu eteenpäin ulkopuolisille osapuolille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Aineiston tarkat alkuperäistiedot on säilytetty tarvittavaan ajankohtaan saakka vain mahdollista tutkimustulosten tarkistusta varten.

Opettajien osallistuminen tähän tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen, mikä voi toisaalta aiheuttaa tulosten vääristymää. Vastaajat voivat edustaa jo valmiiksi tiettyä ryhmää sen takia, että he ovat halunneet vastata yhteisopetusta tutkivaan kyselyyn ja täten ovat kenties keskimääräistä kiinnostuneempia yhteisopetuksesta kuin muu väestö yleisesti ottaen (Johnstone Young 2016, 169). Myös valmiiksi saatu aineisto voi aiheuttaa tutkimuksen luotettavuudelle kritiikkiä, koska tutkielman tekijä ei ole ollut mukana luomassa kyselylomaketta ja näin ollen kyselyn kysymykset on voitu tulkita eri tavalla.

Tutkimuksen toinen osio opettajien työkokemuksen ja käsitysten vertailusta oli eettisestä näkökulmasta riskialtis luomaan negatiivisia yleistyksiä tietyistä vastaajatyypeistä (esimerkiksi luokanopettajista yli 20 vuoden työkokemuksella). Tähän riskiin pyrittiin vastaamaan tuomalla esiin se, että tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin alakoulun luokanopettajiin eikä tiettyihin työkokemusryhmiin. Tutkimukseen ei osallistunut yhtä paljon luokanopettajia eri työkokemusvuosiin perustuvista ryhmistä, mikä horjutti käsitysten vertailun luotettavuutta. Tutkimuksen aikaisemmissa vaiheissa pyrittiin muistuttamaan tästä määrällisestä epäsuhdanteesta, jotta lukija ymmärtää johtopäätösten perustuvan joissakin kohdissa esimerkiksi vain neljään luokanopettajaan alle 5 vuoden työkokemuksella.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin hyödyntämään Hubermanin (1992, 123-127) vaihemallia opettajan ammatillisesta kehittämisestä työurallaan, kun etsittiin vastauksia sille, millaisia vaikutuksia työkokemusvuosilla on opettajien käsityksiin yhteisopetuksesta. Hubermanin (1992) vaihemallin julkaisusta on jo aikaa, mikä voi vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten luotettavuuteen. Mallin käyttö näin 2010-luvun lopussa oli kuitenkin perusteltua, koska Hubermanin (1992) malli mahdollisti tämän tutkimuksen empiirisen aineiston käsitteellistämisen. Hubermanin (1992) vaihemallin jaottelu perustuu täysin opettajan työkokemusvuosien määrään, joka oli yksi saatavilla oleva taustamuuttuja tästä tutkimusaineistosta. Työkokemusvuosien pohjalta oli mahdollista vertailla käsityksiä vastaajien välillä sekä etsiä mahdollisia yhteyksiä työkokemuksen ja käsitysten välillä. Hubermanin (1992) malliin on myös viitattu paljon ja sen tarkastelu tutkimuskirjallisuudessa on jatkunut 2010-luvulle saakka (esim. Pesonen 2011; Park & Sung 2013; Cheung & Wong 2017). Täten oli ymmärrettävissä, että Hubermanin (1992) luomalla mallilla on ollut merkitystä alan tutkimuskirjallisuudessa ja sen käyttö on hyväksyttävää vielä näin 2010-luvun loppupuolella.

Tutkimuksen aineistosta oli löydettävissä joitakin yhtäläisyyksiä Hubermanin (1992) luomaan opettajan ammatillisen kehittymisen malliin. Kuitenkin kaikki huomiot aineistosta ovat tutkijan oman tulkinnan tulosta eikä kyselylomakkeen kysymyksenasettelua luotu alun perin selvittämään merkkejä opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheista. Täten luotettavaa vastaavuutta aineiston ja Hubermanin mallin välille ei voitu tämän tutkimuksen perusteella tehdä.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa on pyritty keskittymään sisäiseen johdonmukaisuuteen raporttoimalla tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuksen toteutuksen eri vaiheet sekä tulokset ja johtopäätökset niin, että tutkimus muodostaa loogisen kokonaisuuden, se on luotettava ja siirrettävissä toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998, 214; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Jos tutkimus toistettaisiin, on todennäköistä, että käsitykset yhteisopetuksen mahdollisuuksista koskisivat samoja näkökulmia opettajan työhyvinvoinnista, opetuksen järjestelyistä ja oppilaan huomioimisesta. Tulosten yleistettävyyttä lisää se, että käsitykset yhteisopetuksen mahdollisuuksista ovat pitkälti linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa yhteisopetuksen hyödyistä ja haasteista.

Kuitenkin, laadullinen tutkimus on lopulta yksittäisen tutkijan tulkinnan tulosta, minkä takia täysin objektiivisen tutkimusasetelman toteuttaminen ja johtopäätösten muodostaminen on haastavaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159). Tämän tutkimuksen eri näkökulmien sisäiset teemat ja vastausten jaottelu niihin eroaisivat suurella todennäköisyydellä toisen tutkijan tulkinnan myötä. Useissa lähteissä onkin väitetty, että tutkijan omat taustat, konteksti, historia ja aikaisempi tietämys tutkimuskohteesta vaikuttavat aina tutkijan tulkintaan laadullisen tutkimuksen eri vaiheissa (Creswell 2007, 39; Denzin & Lincoln 1998, 23, 26; Glaser & Strauss 1967, 225; Lichtman 2013, 21.)

8 Pohdinta

Yhteisopetus oli tämän tutkimuksen keskeinen tarkastelun kohde. Kun tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta kysyttiin yhteisopetuksesta molemmin puolin eli mihin yhteisopetusta kannattaa käyttää ja milloin se puolestaan ei kannata, saatiin mielenkiintoisia tuloksia: Samat asiat ja tilanteet nimettiin suosituksina yhteisopetuksen käytölle, mutta myös syinä yhteisopetuksesta luopumiselle.

Opettajan kannalta luokanopettajat kannattivat yhteisopetusta, jos työpari on sopiva ja jotta opettajat pääsevät tekemään yhteistyötä. Puolestaan, jos työpari ei ole sopiva ja jos yhteistyö ei ole toimivaa, luokanopettajat eivät kannattaneet yhteisopetusta. Opetuksen kannalta luokanopettajat kannattivat yhteisopetusta tiettyihin oppiaineisiin kuten matematiikkaan ja äidinkielen ja jotta opetusryhmää voidaan hallita ja pienentää paremmin. Kuitenkin, samat oppiaineet kuten matematiikka ja äidinkieli sekä päinvastaisesti opetusryhmän suuri koko nousivat esiin perusteluina ja tilanteina, joihin yhteisopetusta ei kannata käyttää. Oppilaan kannalta opettajat kannattivat yhteisopetusta eriyttämiseen, mutta toisaalta oppilaan spesifit tuen tarpeet nimettiin yhdeksi syyksi, jolloin yhteisopetus ei kannata.

Tämä samojen asioiden ja tilanteiden ilmeneminen kysyttäessä yhteisopetuksen hyödyllisyydestä molemmin puolin vahvisti toisaalta ymmärrystä siitä, että edellä mainitut seikat ovat luokanopettajien mielestä oleellisia yhteisopetuksen käyttöä arvioitaessa. Toisaalta se, että samat asiat ja tilanteet esiintyivät yhtä lailla suosituksina yhteisopetuksen käytölle ja syinä siitä luopumiselle, aiheuttaa jossain määrin ristiriitaisuutta ja herättää tarvetta jatkotutkimukselle. Yhteisopetuksesta kannattaisi tehdä jatkotutkimusta haastatteleamalla opettajia ja oppilaita sekä observoimalla opetusta yksin opetuksessa ja yhteisopetuksessa. Näin ollen yhteisopetuksen soveltuvuudesta eri opetus- ja oppimistilanteisiin saataisiin kattavampia ja luotettavampia tuloksia.

Myös opettajien työkokemusvuosien vaikutuksia yhteisopetuksen käytölle ja sen arvioimiselle kannattaisi tutkia lisää. Opettajien työkokemusvuosien vertailusta ei saatu tässä tutkimuksessa merkittäviä tuloksia. Opettajien käsityksistä löydettiin vain hajanaisia ja tulkinnanvaraisia yhtymäkohtia Hubermanin (1992) malliin opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheista. Jatkotutkimusta kannattaisi tehdä isommalla aineistolla, jossa olisi yhtä paljon opettajia eri työkokemusvuosien määrään perustuvista ryhmistä.

Jo vuonna 1999 Järvinen kritisoi Hubermanin (1992) vaihemallia siitä, että se ei kuvasta ammatillisen kehitysprosessin dynamiikkaa eikä selitä siirtymisiä eri vaiheiden välillä. Järvinen

(1999, 258) analysoi, kuinka Hubermanin (1992) malli on ”tyypillinen jatkuvuusmalli” ja elämäntaakkarimalli, jossa opettajan ikä ja urakehitys rinnastetaan ajallisesti toisiinsa. Opettajan ammatillinen kehittyminen, ikä ja koulutus eivät välttämättä etene kronologisesti ja yhtäaikaaisesti. Tämä tutkimus vahvisti ymmärrystä siitä, ettei yhden taustamuuttujan, tässä tapauksessa työkokemusvuosien, perusteella voida tehdä luotettavia johtopäätöksiä opettajien käsitysten mahdollisten eroavaisuuksien syistä. Työkokemusvuodet ja opettajan ammatillisen kehittymisen vaihe voivat olla yksi taustamuuttuja vaikuttamassa opettajan käsityksiin ja asenteisiin erityisesti koulutuksen kentällä tapahtuvia muutoksia kohtaan (Maskit 2011, 854-858). Kuitenkin, opettajan asenteisiin voi vaikuttaa myös asianmukaisen tiedon ja koulutuksen puute uusista toimintatavoista ja se, kuinka halukas opettaja on muutokselle, osallistumiselle ja yhteistyölle (Casserly & Padden 2017, 555, 569; LeDoux, Graves & Burt 2012, 29; Makoelle & Van Der Merwe 2014, 169). Opettajankoulutuksessa tuetut kasvatusfilosofiset periaatteet voivat vaikuttaa opettajan asenteisiin yleisesti opetustyötä kohtaan (Hwang & Evans 2011, 143) ja koulun tarjoamat mahdollisuudet kokeilla uusia työtapoja kuten yhteisopetusta voivat vaikuttaa opettajan asenteisiin sitä kohtaan (Pancsofar & Petroff 2013, 92-93).

Yhteisopetus haastaa ja muuttaa opettajien työtä, joten ymmärryksestä elämän ja työuran eri taustatekijöiden vaikutuksista opettajien asenteisiin työnsä muutoksia ja uusia työtapoja kohtaan ei voi olla muuta kuin hyötyä. Kun opettajien asenteisiin vaikuttavat taustatekijät tiedetään, heidän työnsä toimivuuteen ja mahdollisiin kompastuskiviin voidaan vaikuttaa positiivisesti. Tässä tutkimuksessa saatiin selville useita kompastuskiviä yhteisopetuksessa. Osa kompastuskivistä oli paremmin perusteltavissa kuten yksittäisen oppilaan vaikeat keskittymisvaikeudet suuressa yleisopetuksen oppilasryhmässä. Kuitenkin moni kompastuskivistä kuvasti jopa tietynlaista kapeakatseisuutta luokanopettajien käsityksissä yhteisopetuksesta. Luokanopettajien näkemyksissä esiintyi mielipiteitä, joiden mukaan yhteisopetus ei kannata, jos työpari ei ole itselle sopiva tai jos työparilla ei ole samoja näkemyksiä esimerkiksi opetuksen suunnittelusta, koulun peruskäytänteistä ja opetusmetodeista. Yhteisopetuksen käyttöä ei myöskään kannatettu esimerkiksi, jos oppilaan käytös on haastavaa, oppilaalla on oppimisvaikeuksia tai ryhmäkoko on suuri.

Vaikka opettajan käytännön kokemukset antavat arvokasta näkemystä opetuksen kehittämislle ja eri työtapojen käytölle, on muistettava isompi periaate, joka on yksi lähtökohta yhteisopetukselle: Inklusion periaatteiden mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus saada laadukasta opetusta tavallisessa lähikoulussaan yksilölliset tuen tarpeet huomioiden. Ja koska tarvittavaa tukea oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin annetaan ensisijaisesti muun opetuksen ohessa oppilaan

omassa opetusryhmässä, erityispedagogiikan osaamista tarvitaan opetuksen jokaisessa vaiheessa eli suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 §, 17 §; Opetushallitus 2016, 15, 18-19, 26-27, 61-62; Opetusministeriö 2007, 55-56; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 6 §; UNESCO 1994, 6, 11-12, 17-19.) Yhteisopetuksen toteuttaminen ei saisi kariutua opettajien yhteistyön ongelmiin tai siihen, etteivät opettajat tunne kaikkia vaihtoehtoisia toteutustapoja yhteisopetukselle eivätkä täten pysty tukemaan koko ryhmän oppimistavoitteita ja yksittäisten oppilaiden tuen saamista (Friend et al. 2010, 12-13; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Sileo 2011, 35). Erityisesti yleis- ja erityisopettajan yhteisopetuksella voidaan vastata onnistuneesti Salamancan julistuksessa määriteltyihin erityisopetuksen periaatteisiin sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, Suomen Erityisopetuksen strategiassa ja Suomen perusopetuslaissakin määriteltyihin inklusion mukaisiin tukitoimiin, joihin jokaisella lapsella on oikeus (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 16 §, 17 §; Opetushallitus 2016, 15, 18-19, 26-27, 61-62; Opetusministeriö 2007, 55-56; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 6 §; UNESCO 1994, 6, 17-19).

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Berg, B. L. (2014). *Qualitative research methods for the social sciences* (Eighth edition, Pearson new international edition.). Harlow: Pearson Education.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
- Casserly, A., & Padden, A. (2017). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal Of Special Needs Education*, 33(4), 555-571.
- Cheung, W. S., & Wong, J. L. N. (2017). Understanding reflection for teacher change in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1135-1146.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational sciences: Theory and practice*, 10(1), 311-331.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Huberman, M. (1992). Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press, 122–142.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Johnstone Young, T. (2016). Questionnaires and Surveys. Teoksessa Hua, Z. *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/24.6.2010. Viitattu 10.9.2018, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-56.
- LeDoux, C., Graves, S. L., & Burt, W. (2012). Meeting the Needs of Special Education Students in Inclusion Classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 20, 34.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. *Teacher development and educational change*, 86-103.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2017). Leading change to co-teaching in primary schools: a “Down Under” experience. *Educational Review*, 70(4), 465-485.

- Makoelle, T., & Van Der Merwe, M. (2014). Educational Change and Inclusion: Lessons from A Collaborative Action Research. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 5(14), 169-179.
- Malinen, O-P., & Palmu, I. (toim.). (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in the secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2013). *Leading the co-teaching dance: Leadership strategies to enhance team outcomes*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Olsen, B. S. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder (Colo.): Paradigm Publishers.
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Viitattu 22.9.2018, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 21.9.2018, saatavilla: <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- Oppilas- ja opetushuoltolaki 1287/30.12.2013. Viitattu 12.10.2018, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Park, M., & Sung, Y. K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers?. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations With Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83–96.

- Pesonen, J. (2011). *Opettajat oppijoina: toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevöittämissä koulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä* (No. 165). University of Jyväskylä.
- Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Grano.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4): 243–249.
- Rautiainen, M., Saukkonen, S., & Valtonen, H. (2013). Professorit ja opettajankoulutuksen akatemisoituminen Jyväskylässä. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.). *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ropo, E. (2004). Teaching expertise. Teoksessa Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (toim.). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Scruggs, T. E., & Mastopieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education pre-service teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38.
- 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*, 49(5), 498–510.

- Stenberg, K. (2011). Working with identities – promoting student teachers’ professional development. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Strogilos, V., & Avramidis, E. (2016). Teaching Experiences of Students with Special Educational Needs in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24-33.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers’ attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359.
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314-338.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. Viitattu 20.9.2018, saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vehkakoski, T. M. (2012). ‘More homework for me, too’. Meanings of differentiation constructed by elementary-aged students in classroom interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 157-170.