



Kiiski Hanne

Yhteisopettajuus koulun toimintakulttuurissa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
2021

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on yhteisopettajuus koulun toimintakulttuurissa. Tavoitteena on selvittää, mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan ja mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista. Tutkimus on toteutettu integroivana kirjallisuuskatsauksena, jonka perusteella olen luonut teoreettisen viitekehysten yhteisopettajuudesta koulun toimintakulttuurissa. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat yhteisopettajuus, inklusio ja toimintakulttuuri.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella yhteisopettajuus voidaan määritellä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus tarkoittaa kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä, jonka puitteissa opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Yhteisopettajuuden käsitteeseen liittyy tiiviisti inklusion käsite. Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua opetukseen. Inklusiivisen kasvatuksen vaatimukseen vastaaminen vaatii opetuksen järjestäjiä muuttamaan opetusmenetelmiä, ja tutkimustulosten mukaan yhteisopettajuus tarjoaa keinon järjestää opetus inklusioperiaatetta tukevaksi. Kirjallisuuskatsauksesta käy ilmi, että inklusioperiaatteesta huolimatta yhteisopettajuuden toteuttaminen on vähäistä.

Inklusiivinen kasvatus ja yhteisopettajuus vaikuttavat koulun toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen. Kirjallisuuskatsauksen perusteella inklusiivinen kasvatus ja yhteisöllisyys ovat yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin ydintä. Lisäksi koulun johdolla ja rehtorilla on kirjallisuuskatsauksen perusteella erityinen merkitys yhteisopettajuuden edistämässä ja sitä tukevan toimintakulttuurin muodostamisessa. Tutkimukset osoittivat, että yhteisopettajuutta edistävä toimintakulttuuri on ennen kaikkea yhteisöllinen toimintakulttuuri, joka perustuu erilaisten oppijoiden hyväksymiselle ja heidän yhdenvertaiselle oikeudelleen saada opetusta. Yhteisopettajuutta edistävä toimintakulttuuri on hyväksynyt inklusioperiaatteen ja pyrkii järjestämään kouluyhteisön käytänteet inklusiota tukeviksi. Tässä koulun johdolla ja rehtorilla on keskeinen rooli. Myös toimintakulttuurissa olevat perusoletukset ja arvot tulee tiedostaa, sillä nämä ilmenevät kouluyhteisön käytänteissä.

Avainsanat: yhteisopettajuus, inklusio, toimintakulttuuri

Sisältö

Johdanto.....	1
1 Tutkimuksen lähtökohdat	4
1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	4
1.2 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu	4
1.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	6
2 Yhteisopettajuus.....	8
2.1 Yhteisopettajuus käsitteenä	8
2.2 Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset ja mallit	10
2.3 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet	13
3 Yhteisopettajuutta tukeva toimintakulttuuri	16
3.1 Toimintakulttuuri käsitteenä.....	16
3.2 Opetustyön kulttuurit.....	18
3.3 Inklusiivinen kasvatusta ja yhteisöllisyys yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin ytimessä	19
3.4 Koulun johdon ja rehtorin merkitys yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin muodostamisessa....	22
4 Johtopäätökset ja pohdinta	25
Lähteet	29

Johdanto

Perusopetuksessa ja oppivelvollisuudessa on tapahtunut isoja muutoksia viimeisen viiden vuoden sisällä. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön 1.8.2016 vuosiluokkien 1–6 osalta ja vuosiluokkien osalta 7–9 ne on otettu käyttöön vuosien 2017–2019 aikana. Tämän lisäksi oppimiserojen kaventamiseen, tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin tähtäävä laajennettu oppivelvollisuus on astunut voimaan tänä vuonna. Erityisesti 2000-luvulla koulutuksen uudistamista on ohjannut inkluusio, jolla tarkoitetaan koulun kykyä vastata kaikkien oppilaiden koulutuksellisiin tarpeisiin (Waldron & McLeskey, 2010, s. 58). Inkluusion määrittelyssä voidaan käyttää apuna demokratian käsitettä, jolloin inkluusiolla viitataan jokaisen oppilaan oikeuteen osallistua opetukseen esimerkiksi sukupuolesta, uskonnosta tai muista tekijöistä riippumatta (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 13–16). Inkluusiossa on kyse ennen kaikkea tasa-arvosta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 31).

Inkluusioperiaate käy ilmi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, sillä siellä todetaan, että perusopetusta tulee kehittää inkluusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2016, s. 18). Lisäksi siellä nostetaan esille yhteistyön vaatimus, laaja-alainen tiedonhallinta, työskentely kehittyvissä oppimisympäristöissä ja erilaiset tavat järjestää opetusta. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän näkökulmasta katsottuna perusopetuksen tulee tukea oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia, tarjota monipuolisia mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen ja rakentaa oppijoiden identiteettiä oppijoina ja yhteisön jäseninä (Opetushallitus, 2016). Inklusiivisen kasvatuksen vaatimusten vuoksi on tarpeen pohtia sitä, millainen koulun toimintakulttuuri ja millaiset opetusmenetelmät edistävät parhaiten inklusiivisen kasvatuksen toteutumista. Lisäksi opettajien ja koulun johdon työnkuvaa joudutaan uudelleentarkastelemaan inkluusion myötä. Inkluusion toteutuminen vaatiikin koulun toimintakulttuurin ja toimintatapojen muutosta, joustavuutta ja uudelleen organisointia (Takala ym. 2020, s. 13–16).

Tämä tutkielma keskittyy tarkastelemaan yhteisopettajuutta koulun toimintakulttuurissa, sillä kuten Saloviita ja Takala (2010) toteavat, yhteisopettajuus on keino edistää inklusiivista kasvatusta. Myös Murawskin ja Bernhardtin (2016, s. 31) mukaan inklusiivisen kasvatuksen vaatimukset saavutetaan yhteisopettajuuden keinoin. Yhteisopettajuus on opetuksellinen lähestymistapa, joka tukee inklusiivista kasvatusta (Hackett, Kruzich, Goulter & Battista, 2021,

s. 103). Lakkalan, Galkienen, Navaitiinen, Cierpialowskan, Tomecekin ja Uusiautin (2021) mukaan yhteisopettajuuden avulla voidaan muodostaa oppimisympäristöjä, jotka vastaavat erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Lakkalan ym. (2021) tutkimuksesta käy ilmi, että inklusiivisessa koulussa opettajien välinen yhteistyö ja yhteisölliset tavat toimia ovat välttämättömiä. Erityisesti opettajilla tulee olla yhteinen ymmärrys tavoitteista ja omista toimista, jotta oppilaille voidaan rakentaa sosiaalisesti kestäviä oppimisympäristöjä (Lakkala, Galkiene, Navaitiene, Cierpialowska, Tomecek & Uusiautti, 2021). On kiinnostavaa, että positiivisesta asennoitumisesta huolimatta, yhteisopettajuuden toteuttaminen on matalaa ja vain 14 % opettajista, joista suurin osa on luokanopettajia, toteuttaa sitä lähes kaikilla oppitunneilla (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021, s. 112–132).

Kandidaatintutkielmani aiheena on yhteisopettajuus koulun toimintakulttuurissa. Tarkoitukseni on selvittää kahden tutkimuskysymyksen avulla, mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan ja millaisia yhteisopettajuutta edistäviä tai estäviä tekijöitä on löydettävissä koulun toimintakulttuurista. Yhteisopettajuuden tarkastelu kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuurin kontekstissa on tarpeellista, koska Hackett ym. (2021) mukaan kokonaisvaltainen tarkastelu on keino saada edistettyä yhteisopettajuutta. Tutkimuksessaan Hackett ym. (2021) ovat pyrkineet lisäämään ymmärrystä yhteisopettajuuden ekologiasta yhdistämällä yhteisopettajuutta koskevaan tietoon organisaatioteoreettisen tiedon ja tutkimukset tiimioppimisesta, psykologisesta turvallisuudesta ja organisaation muutoksesta (Hackett ym., 2021, s. 104). Tässä kirjallisuuskatsaukseen perustuvassa tutkimuksessa yhdistän yhteisopettajuuteen ja koulun toimintakulttuuriin organisaatioteoreettista tietoa.

Olen suorittanut aiemmin yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon, jossa pääaineeni oli johtaminen. Koulun toimintakulttuurin nostaminen tutkimuksen keskiöön on aiempi koulutukseni huomioiden mielenkiintoinen johtamiseen ja organisointiin liittyvä näkökulma. Omakohtainen kiinnostus yhteistyössä tehtävään työhön on syntynyt nykyisen työnkuvani pohjalta. Olen kokenut yhteistyön opettavaiseksi tilaisuudeksi kehittää itseä, työtä ja työn sisältöä. Opettajan työ on ollut perinteisesti hyvin itsenäistä ja opettaja on päättänyt opetuksesta ja luokan toiminnasta. Koska yhteisopettajuudesta puhutaan paljon ja yhteistyöhön myös ohjataan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, on kiinnostavaa tarkastella painopisteen siirtymistä autonomisesta opettajasta kohti yhdessä tekemisen muotoja. Tutkimusaiheeni on henkilökohtaisesti tärkeä myös siitä syystä, että koen yhteisopettajuuden ja toimintakulttuurin tutkimisen valmistavan minua työhön tulevana luokanopettajana.

Toteutan kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla pyrin löytämään vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin. Johdannon jälkeen tutkielmani ensimmäisessä luvussa käyn läpi tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä, tutkimuksen toteutusta sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkielmani toisessa luvussa käsittelen yhteisopettajuuden käsitettä, edellytyksiä, malleja sekä hyötyjä ja haasteita. Kolmannessa luvussa tarkastelen toimintakulttuurin käsitettä ja opetustyön kulttuureja. Lisäksi tarkastelen inklusiivista kasvatusta ja yhteisöllisyyttä yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin perustana olevina tekijöinä. Vaikka inklusiivinen kasvatus ei ole mukana tutkimuskysymyksissäni, on sen tarkastelu omana lukunaan tarpeen keräämäni aineiston ja ajankohtaisen merkittävyyden vuoksi. Kolmannen luvun lopuksi tarkastelen koulun johdon ja rehtorin merkitystä yhteisopettajuuden edistämiseksi. Tutkielmani viimeisessä luvussa teen yhteenvedon kirjallisuuskatsauksen tuloksista, pohdin tekemääni tutkimusta ja sen luotettavuutta ja esitän jatkotutkimusaiheita.

1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Lisäksi kerron tutkimuksen toteutuksesta ja aineistonkeruusta. Luvun lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Yhteisopettajuutta on tutkittu paljon kansallisesti ja kansainvälisesti eri näkökulmista. Sen sijaan tutkimuksia, varsinkaan tieteellistä tutkimusta, joissa on käsitelty yhteisopettajuutta ja toimintakulttuuria yhdessä, on saavilla melko niukasti. Tutkimukseni tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä yhteisopettajuudesta sekä niistä koulun toimintakulttuurissa olevista tekijöistä, jotka edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista. Selvitän kirjallisuuskatsauksen avulla yhteisopettajuutta opettajien välisen yhteistyön muotona ja keskityn työssäni erityisesti koulun toimintakulttuurista nouseviin yhteisopettajuutta edistäviin ja estäviin tekijöihin. Aihetta ei ole rajattu tiukasti tarkastelemaan yhteisopettajuutta tietyllä koulutusasteella eikä tutkimuksessa ole tehty rajausta esimerkiksi tiettyjen opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön. Tutkimukseni toisena tavoitteena on kerätä monipuolista teoriapohjaa jatkotutkimussuunnitelmiani eli Pro gradu -tutkielmaa ajatellen.

Tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet tutkimusprosessin myötä, mutta toisaalta kuitenkin jo melko varhaisessa vaiheessa tutkimusta. Kuten johdannon alussa kuvasin, on tutkimusaiheeni valintaan vaikuttanut henkilökohtainen mielenkiintoni ja tarpeellisuus ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimukseni myötä on myös mahdollista avata laajemmin yhteisopettajuuden ja toimintakulttuurin välistä yhteyttä sekä tarjota näkökulmia koulujen kehittämistyöhön. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan?
2. Mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista?

1.2 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu

Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, tarkemmin sanottuna kirjallisuuskatsauksen avulla. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata prosessina, sillä

erilaiset tutkimukselliset ratkaisut ja tulkinnat muotoutuvat tutkimuksen myötä (Kiviniemi, 2015, s. 74–88). Eskolan ja Suorannan (2003, s. 20) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyy tutkijan vapaus tehdä tutkimusta hyvin joustavasti. Kiviniemi (2015) toteaa, että tutkimuksen joustava kehittyminen vaatii, että tutkija on tietoinen oman ajattelunsa kehittymisestä ja on valmis joustamaan aiemmin linjaamistaan ratkaisuista. Laadullinen tutkimus on ennen kaikkea aineistokeskeistä, vähitellen etenevää tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä. Aineistolähtöisyydestä huolimatta tutkija on työnsä keskiössä omine näkökulmineen, mikä antaa suuntaa koko tutkimukselle (Kiviniemi, 2015, s. 74–88.) Kandidaatintutkielmaa voi kuvata oppimisprosessina, jonka Kiviniemi (2015, s. 80) määrittelee olevan pyrkimystä tutkijan oman tietoisuuden kasvattamiseksi tutkittavasta ilmiöstä.

Toteutan tutkimukseni kirjallisuuskatsauksena, joka on metodi, jossa kerätään yhteen aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia (Salminen, 2011, s. 1). Salmisen (2011) mukaan metodin tulee olla eksplisiittisesti määritelty, jotta tutkimus ei muodostuisi tutkijan omien ennakkoluulojen todisteluksi. Lisäksi metodin tulee sopia yhteen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa (Alasuutari, 2011, s. 82–84). Salminen (2011) kuvaa kirjallisuuskatsauksen olevan metodi, joka yhdistää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia metodeja. Hänen mukaansa kirjallisuuskatsauksen avulla on mahdollista kehittää jo olemassa olevaa teoriaa ja luoda samalla uutta teoriaa. Varsinaisesti kirjallisuuskatsaus on keino tutkia jo aiemmin tehtyä tutkimusta (Salminen, 2011, s. 3–8).

Käytän tässä tutkimuksessa kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jossa aineiston laajuutta ja valintaa eivät rajaa tiukat säännöt, kuten Salminen (2011) toteaa. Salmisen (2011) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla on tarkoituksena kuvata tutkittava ilmiö laajasti. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyyppinä käytän integroivaa katsausta, koska se mahdollistaa monipuolisten aineistojen käytön. Integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla tutkittavasta kohteesta on mahdollista saada mahdollisimman monipuolinen käsitys, sillä integroiva kirjallisuuskatsaus ei aseta tarkkoja rajoja tutkimusaineistolle mahdollistaen näin laajemman otoksen. Sen eri vaiheita ovat tutkimusongelman asettelu, aineiston hankkiminen, arviointi, analyysi sekä tulkinta ja tulosten esittäminen. Integroiva kirjallisuuskatsaus antaa mahdollisuuden myös kriittiseen tarkasteluun (Salminen, 2011 s. 3–8).

Koska kandidaatintutkielmani tutkimusmetodina on kirjallisuuskatsaus, koostuu tutkimukseni aineisto aiemmin kirjoitetusta kirjallisuudesta ja tutkimuksista. Olen kerännyt aineistoni lähtemällä ensin liikkeelle siitä, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan

yhteisopettajuudesta ja toimintakulttuurista. Lisäksi aineistonkeruun alkuvaiheessa käytin googlea eri hakusanoilla muun muassa *yhteisopettajuus*, *tiimiopettajuus*, *koulun toimintakulttuuri*, *co-teaching*, *team teaching* ja *school culture* muodostaakseni käsityksen, mitä aiheesta on aiemmin kirjoitettu ja keskusteltu. Kun sain muodostettua alkukäsityksen tutkittavasta aiheesta, siirryin suorittamaan hakuja edellä mainituilla hakusanoilla useista eri tietokannoista, joista mainitsen esimerkkeinä Oula-Finnan, Ebsco-tietokannat ja ProQuest-tietokannat. Kahdesta viimeksi mainitusta hain vertaisarvioituja artikkeleita, jotka edustavatkin tutkimukseni pääasiallista aineistoa. Tutkimuksessa käyttämäni aineiston olen kerännyt integroivasti eli aineisto on peräisin erilaisista lähteistä, joita ovat esimerkiksi kansainväliset tieteelliset artikkelit, kansalliset artikkelit ja erilaiset tutkimusmenetelmäoppaat. Aineisto koostuu pääosin julkaisuista, jotka on tehty 2000-luvulla. Aineistossa on mukana myös tätä vanhempia julkaisuja, koska julkaisut ovat saaneet alalla klassikon maineen tai niiden kirjoittajilla on arvostettu asema alan tutkimuskentällä. Aineistonkeruu on mukailnut koko tutkimusprosessia eli keruu on tapahtunut joustavasti löydetyin aineiston johdatellessa uuden aineiston pariin. Aineistonkeruun ohjaavana periaatteena on ollut löytää monipuolista aineistoa tutkimuskysymyksiini vastatakseni.

1.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Edellisessä luvussa mainitut laadullisen tutkimuksen edut, joustavuus ja prosessinomaisuus, asettavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille erityisen haasteen. Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan tutkimuksen joustavuudesta ja prosessinomaisuudesta huolimatta laadullisen tutkimuksen tulee olla arvioitavissa ja tulosten ja koko tutkimusprosessin tulee olla luotettavia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee erityisesti huomioida se, että tutkija on tutkimuksensa keskiössä eli tutkija itse on tärkein tutkimuksen luotettavuuden kriteeri. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kattaa koko tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta, 2003, s. 20, 208–210).

Kiviniemen (2015) mukaan tutkimusraportti on keskinen luotettavuuden mittari ja raportoinnin avulla on mahdollista osoittaa, millä tavalla tutkijan käsitys tutkimuskohteestaan on muodostunut. Lukijan tulee pystyä arvioimaan, onko tutkijan muodostama käsitys uskottava ja tutkimustieto luotettava (Kiviniemi, 2015, s. 84–87). Kandidaatintutkielmaa kirjoittaessani noudatan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden

tulosten arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Koska tutkimukseni on luonteeltaan kirjallisuuskatsaus, korostuu työssäni erityisesti huolellisuus lähteiden merkitsemisessä. Kuten Kiviniemi ja Tutkimuseettinen neuvottelukunta ohjaavat, esittäessäni aiempia tutkimustuloksia ja raportoidessani niistä teen viittaukset aiempiin tutkimuksiin asianmukaisella tavalla. Tutkielmani pohdintaosuudessa nostan esille omia ajatuksiani kirjallisuuskatsaukseen ja tuloksiin liittyen.

Koska tutkimukseni on luonteeltaan kirjallisuuskatsaus, tutkimuksessani ei ole erityistä eettistä problematiikkaa, jota olisin joutunut pohtimaan. Eettiset kysymykset tulevat vastaan varsinkin silloin, kun tutkimuksen aineistoa hankitaan erilaisten kyselyiden tai haastattelujen avulla. Myös aiheen valinnan, tutkimustulosten käytön ja julkaisun osalta voidaan johtua pohtimaan eettisiä kysymyksiä (Eskola & Suoranta, 2003, s. 53–55). Tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi olen pyrkinyt tekemään tutkimusprosessini luotettavasti eli kuvaamaan aiheen valinnan, tutkimuskysymysten asettelun ja aineistonkeruun. Lisäksi noudatan erityistä huolellisuutta viitatessani aikaisempaan tutkimukseen esitellessäni tutkimukseni teoreettista viitekehystä seuraavissa luvuissa.

2 Yhteisopettajuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että koulutyö tulee järjestää yhteistyönä, sillä yhteistyön katsotaan edistävän kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Yhteistyö tuo joustavuutta, mallintaa oppivaa yhteisöä ja on tärkeää esimerkiksi oppimisen arvioinnissa, oppimisen tukemisessa, oppilashuollon toteuttamisessa ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Tärkeä keino edistää kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista on henkilöstön välinen yhteistyö (Opetushallitus 2016, s. 34–36). Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tavoitteiden ja tutkimuskysymysteni mukaisesti yhteisopettajuutta, joka on yksi keino toteuttaa opettajien välistä yhteistyötä. Tavoitteenani on vastata tutkimuskysymykseen, mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan. Luvun aluksi tarkastelen yhteisopettajuuden käsitettä ja onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiä ja malleja. Luvun lopuksi tarkastelen yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita.

2.1 Yhteisopettajuus käsitteenä

Yhteisopettajuuden juuret ulottuvat 1950-luvun Yhdysvaltoihin, jossa akuutin opettajapulnan vuoksi koettiin tarvetta kehittää opettajuutta. Tuolloin opetusta järjestettiin siten, että opettajatiimit jakoivat vastuun suuryhmäopetuksesta, sitä seuraavista 12–15 oppilaan ryhmäkeskusteluista ja yksilöllisestä opetuksesta. Tavoitteena oli tarjota oppiainerajat ylittävää ja yksilöllistä opetusta (Friend & Reising, 1993, s. 6–10). Yhteisopettajuuden juuret ulottuvat siten jo pitkälle ja sen historiaperspektiivistä huolimatta olen arvioinut, että yhteisopettajuutta koskevan ajankohtaisen aineiston tarkastelu on tarkoituksenmukaisempaa tutkimuskysymyksiini vastaamisen kannalta.

Malisen ja Palmun (2017) mukaan yhteisopettajuus voidaan määritellä eri tavoin ja usein yhteisopettajuuden ohessa on käytetty käsitettä samanaikaisopettajuus. Samanaikaisopettajuuden käsite on kuitenkin huomattavasti suppeampi tapa toimia kuin yhteisopettajuus. Samanaikaisopettajuus katsotaankin yleensä yhdeksi malliksi toteuttaa yhteisopettajuutta. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä, jossa opettajat yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat opetusta sekä arvioivat sitä (Malinen & Palmu, 2017, s. 10–12).

Condermanin, Breshananin ja Pedersenin (2009, luku 1) mukaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa kahden tai useamman luokanopettajan välillä, erityisopettajien välillä tai

luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Lisäksi myös muut opetuksen tukipalveluita tarjoavat henkilöt, kuten puhe- tai toimintaterapeutit voivat tulla luokkaan tarjoamaan tukeaan. Tarkoituksena on, että yleisopetuksen luokassa toteutettavaa inklusiivista opetusta voidaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida moniammatillisesti (Conderman, Breshanan & Pedersen, 2009, luku 1). Malinen ja Palmu (2017) toteavat yhteisopettajuuden olevan luonteeltaan jaettua asiantuntijuutta, jossa opettajien vahvuudet täydentävät toisiaan. Suomessa yhteisopettajuus on pääsääntöisesti kahden luokanopettajan välinen yhteistyömuoto, kun taas kansainvälisesti käsitteellä co-teaching viitataan erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteistyöhön (Malinen & Palmu, 2017, s. 9–12). Yhteisopettajuuden kesto voi vaihdella yhdestä oppitunnista koko päivän kestävään yhteisopetukseen (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, s. 13). Kokon ym. (2021, s. 120) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus sopii peruskouluopettajien mielestä erityisesti eriyttämiseen, vastuun jakamiseen, opettajien vahvuuksien hyödyntämiseen ja luokanhallintaan.

Saloviita ja Schaffus (2016, s. 458–471) ovat tutkineet opettajien asenteita inklusiiviseen kasvatukseen ja tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuvat inklusiiviseen kasvatukseen pääsääntöisesti positiivisesti. Suhtautumisessa inklusiiviseen kasvatukseen on Saloviidan ja Schaffusin (2016) mukaan on jonkin verran sukupuolieroja eli naisten suhtautuminen on positiivisempaa, vaikka Suomessa ei tilastollisesti merkittäviä sukupuolieroja olekaan. Vaikka yhteisopettajuuteen suhtaudutaan pääsääntöisesti positiivisesti ja siihen on kohdistettu lupaavia odotuksia, ei se opetusmenetelmänä ole levinnyt laajasti (Malinen & Palmu, 2017, s. 45). Saloviidan ja Takalan (2010, s. 394) tutkimuksessa todetaankin yhteisopettajuuden olevan epäsäännöllinen tapa toteuttaa opetusta. Väyrynen ja Paksuniemi (2020) kritisoivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita siten, että vaikka siinä kannustetaan laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin, ei yhteisopettajuuteen kuitenkaan rohkaista opettamisen, oppimisen tai arvioinnin kehittämisessä (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 147–161).

Hackett ym. (2021) mukaan yhteisopettajuutta tulee tarkastella viitekehyksessä, jonka keskiössä ovat sisältö eli ymmärrys yhteisopettajuudesta, konteksti eli toimintaympäristö ja organisaation rakenteet sekä prosessi eli normit, vastuut ja näkemykset opetuksellisesta muutoksesta. Näiden kolmen keskeisen tekijän taustalla on historiallisuus, sillä sisältö, konteksti ja prosessit kehittyvät ajan myötä. Sisältöön kuuluu yhteinen ymmärrys siitä, mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan ja miksi sitä käytetään. Yhteisopettajuuden konteksti sisältää ymmärryksen siitä, kuinka yhteisopettajuus sopii olemassa oleviin toimintatapoihin, organisaatioon ja koko toimintaympäristöön. Erityisesti kontekstin osalta on tärkeää ottaa

huomioon koulun historiallinen näkökulma, sillä koulu ei ole ajasta ja paikasta riippumaton yksikkö. Prosesseihin liittyy opettajan roolin ja opetusmenetelmien muutos inklusiivista kasvatusta tukeviksi (Hackett ym., 2021, s. 120–122).

2.2 Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset ja mallit

Kuten edellä kuvasin, tässä tutkimuksessa yhteisopettajuudella viitataan kahden tai useamman opettajan väliseen yhteistyöhön, jossa opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Nämä yhteisopettajuuden käsitteen määrittelyssä mainitut asiat nousevat esiin myös onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksinä, joita tarkastelen seuraavaksi. Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, s. 26–43) ovat tutkineet onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiä. Heidän tutkimustulosten perusteella on löydettävissä eri tekijöitä, joita onnistunut yhteisopettajuus edellyttää. Ensimmäinen näistä tekijöistä on yhteinen opetuksen suunnittelu, jonka merkitys oli olennaisen tärkeä heidän tutkimustulostensa perusteella. Opetuksen suunnittelun merkitys on keskeistä yhteisopettajuudessa ja suunnittelua voidaan tehdä tarkasta aikatauluttamisesta aina laajaan yleisten opetuslinjojen suunnitteluun. Suunnittelun perustana on opettajien omat vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet joustavuutta unohtamatta. Myös Scruggsin ja Mastropierin (2017, s. 284–293) tutkimuksen mukaan suunnittelu on yksi tärkeimmistä asioista yhteisopettajuuden luomisessa ja ylläpitämisessä.

Sirkon ym. (2020) tutkimuksen mukaan toinen yhteisopettajuuden edellytys on samankaltainen käsitys opettajuudesta. Samankaltaisella käsityksellä opettajuudesta tarkoitetaan yhteistä näkemystä opetuksesta ja oppilaista, sujuvaa yhteistyötä ja sovittujen roolien vaihtamista (Sirkko ym., 2020, s. 26–43). Scruggs ja Mastropieri (2017, s. 285) toteavat, että yhteisopettajina toimivien on löydettävä optimaaliset roolit, joilla vastata oppilaiden oppimisen tarpeisiin. Heidän mukaansa roolien identifioiminen on edellytys tehokkaalle yhteisopettajuudelle. Sirkko ym. (2020, s. 26–43) huomauttavat, että aidossa yhteisopettajuudessa opettajien ei tarvitse muuttaa omaa persoonaansa yhteisopettajuuden onnistumiseksi.

Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää myös mahdollisuutta toteuttaa yhteisopettajuutta erilaisilla tavoilla. Eri tapoja voivat olla tasoryhmäopetus, oppilaiden joustava ryhmittely ja tiimiopettajuus (Sirkko ym., 2020, s. 26–43). Oppilaiden tasoryhmittely heidän taitotasonsa mukaisesti oli Sirkon ym. (2020) tutkimuksen mukaan eniten käytetty tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. Myös Murawski & Bernhardt (2016, s. 31) näkevät onnistuneen

yhteisopettajuuden edellytyksenä eriyttämisen. Yhteisopettajuudessa oppilaita voidaan ryhmitellä joustavasti ja ainakin opetuksen alku ja loppu tapahtuvat siten, että kaikki ryhmät ovat samassa tilassa (Sirkko ym., 2020, s. 26–43). Lisäksi yhteinen arviointi on edellytys onnistuneelle yhteisopettajuudelle. Yhteisen arvioinnin myötä opettajilla on tilaisuus tutustua kaikkiin oppilaisiin, ja opettajat kokevat arvioinnin reilumpana ja stressittömämpänä, kun arviointi voidaan jakaa toisen kanssa (Sirkko ym., 2020, s. 26–43).

Vapaaehtoisuus näyttää Väyrysen ja Paksuniemen (2020, s. 158) tutkimuksen mukaan motivoivan yhteisopettajuuteen. Myös Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007) nostavat tutkimuksessaan esille Weissin ja Brighamien vuonna 2000 tehdyn tutkimuksen, jonka mukaan vapaaehtoisuus on onnistuneen yhteisopettajuuden edellytys. Lisäksi he nostavat esille samasta Weissin ja Brighamien tutkimuksesta yhteisopettajuuden onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä luokanopettajan asenteen, suunnitteluajan resurssoinnin, molemminpuolisen kunnioituksen, johdon tuen ja samankaltaisen pedagogisen ajattelun (viitattu lähteessä Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, s. 393). Malinen ja Palmu (2017, s. 9–12) toteavat, että yhteisopettajuuden onnistumiseksi tulee koko työyhteisön suhtautua siihen positiivisesti. Murawskin ja Bernhardtin (2016) mukaan yhteisopettajuutta toteuttavien tulee olla valmiita tekemään kompromisseja. Yhteisopettajuuden tulee perustua ammatillisuuteen, yhteistyöhön ja yhteiseen tavoitteeseen oppilaan tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 32–33). Erityisesti sitoutuminen yhteiseen kumppanuuteen on onnistuneen yhteisopettajuuden edellytys (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 292). Malisen ja Palmun (2017, s. 43) mukaan on otettava huomioon, että muutokset koulun henkilökunnassa voivat asettaa merkittäviä haasteita yhteisopettajuudelle.

Edellä kuvatut onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset liittyvät läheisesti yhteisopettajuuden määritelmään. Suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat siten avainasemassa yhteisopettajuutta ja sen onnistumisen edellytyksiä määriteltäessä. Muita kirjallisuuskatsauksessa esiin tulleita onnistumisen edellytyksiä ovat johdon tuki, mahdollisuus vaalia yhteistyösuhdetta, toiminnan toteuttamisen systemaattisuus ja jatkuva vuorovaikutuksellisuus (Cook & Friend, 1995, s. 15). Scruggs ja Mastropieri (2017, s. 284–293) korostavat vuorovaikutuksen merkityksen lisäksi asiasisällön hallintaa.

Yhteisopettajuuden toteuttamiseksi on esitetty kirjallisuudessa toisistaan hieman poikkeavia malleja. Pääasiassa mallit ovat samantyyppisiä ja vaihtelua tapahtuu eri painotuksista riippuen (Saloviita, 2016, s. 17). Friend ja Bursuck (2009) ovat esittäneet kuusi erilaista

yhteisopettajuuden mallia. Näistä ensimmäinen on malli, jossa toinen opettaa ja toinen havainnoi. Tässä mallissa toisen johtaessa opetusta havainnoiva opettaja kerää tietoa tietyistä oppilaista tai ryhmistä. Toisen mallin he kuvaavat pistetyöskentelynä, jossa opetus jaetaan heterogeenisiin ryhmiin eri pisteille. Näillä pisteillä voi olla opettajajohtoista työskentelyä tai itsenäistä työskentelyä (viitattu lähteessä Friend ym., 2010, s. 9–27). Saloviidan (2016) mukaan pistetyöskentelyssä on pistekohtaiset tehtävät, jotka suoritettuaan ryhmä siirtyy seuraavalle pisteelle. Pistetyöskentely soveltuu hyvin opettajien välisen yhteistyön muodoksi (Saloviita, 2016, s. 26). Kolmannessa mallissa opettajat opettavat rinnakkain omaa puolikasta luokkaa saman materiaalin avulla (viitattu lähteessä Friend ym., 2010, s. 9–27). Rinnakkaisopetuksessa haasteena voi olla melutaso, johon tosin voidaan vaikuttaa tekemällä uusia ryhmäjakoja joustavasti (Saloviita, 2016, s. 31). Friendin ja Bursuckin (2009) mukaan eriytetystä opetuksesta on kyse neljännessä mallissa. Tässä mallissa toinen opettaa suurinta osaa luokkaa toisen opettajan työskennellessä pienen ryhmän kanssa (viitattu lähteessä Friend ym., 2010, s. 9–27).

Friendin ja Bursuckin (2009) mukaan tiimiopetuksesta on kyse, kun molemmat opettajat vetävät opetusta, esittävät vaihtoehtoisia näkökulmia keskusteluun ja erilaisia tapoja ratkaista ongelmia (viitattu lähteessä Friend ym., 2010, s. 9–27). Tiimiopetuksessa tunti suunnitellaan yhdessä etukäteen ja tuntia toteutettaessa opettajat voivat vapaasti keskeyttää tai täydentää toisen puheenvuoroa (Saloviita, 2016, s. 23). Saloviita (2016) muistuttaa, että tiimiopetajuuden toteuttaminen vaatii pääsääntöisesti aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta. Friendin ja Bursuckin (2009) mukaan kuudennessa mallissa on kyse avustavasta opetuksesta, jossa toinen on päävastuussa opetuksesta ja toinen opettaja kiertää luokassa antamassa lyhytkestoista yksilöllistä tukea oppilaille (viitattu lähteessä Friend ym., 2010, s. 9–27). Saloviita (2016) lisää, että avustavassa opetuksessa päävastuullinen opettaja vastaa tuntisuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta, jolloin avustava opettaja pääsee helpommalla. Avustavassa opetuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota opettajien roolien tasavertaisuuteen (Saloviita, 2016, s. 20).

Friendin ja Bursuckin (2009) mukaan yhteisopettajuuden eri mallien avulla voidaan tarjota paremmin tukea niitä tarvitseville oppilaille ja vastata samalla kaikkien luokan oppilaiden oppimisen tarpeisiin. Mallien tarjoamia yhteisopetuksen eri rooleja voidaan käyttää joustavasti (viitattu lähteessä Friend ym., 2010, s. 9–27). Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, s. 17) toteavat, että edellä kuvattuja työtapoja tulee käyttää oppilaiden tarpeiden ja opetuksen tavoitteiden mukaisesti eikä kuvatuista työtavoista mikään ole toista parempi. Työtapoja voi myös muokata tilanteiden ja opettajan kokemustason mukaan (Saloviita, 2016, s. 17).

Yhteisopettajuuden toteuttamiselle ei voi antaa yleisiä ohjeita, vaan riittävä ja tarkoituksenmukainen yhteisopettajuuden taso määritellään jokaisessa koulussa erikseen (Cook & Friend, 1995, s. 15) eli koulun omassa toimintakulttuurissa.

2.3 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

Aineiston perusteella yhteisopettajuuteen on liitettävissä monenlaisia hyötyjä ja haasteita. Yhteisopettajuuden hyödyt näyttävät lisäävän opettajan voimavaroja, motivaatiota ja työhyvinvointia sekä ammatillista osaamista. Rytivaara (2012) on tutkinut opettajien identiteetin muutosta yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen. Haastavien oppilasryhmien kanssa työskennellessä yhteistyö nähdään voimavarana opettajan oman hyvinvoinnin kannalta. Yhteisopettajuus voidaan nähdä keinona lisätä opettajan omaa työmotivaatiota huolimatta siitä, että se on vaativa tapa työskennellä (Rytivaara, 2012, s. 302–313). Myös Sirkon ym. (2020) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus tuottaa positiivisia tunteita ja lisää työhyvinvointia (Sirkko ym., 2020, s. 26–43). Kokon ym. (2021) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista koki yhteisopettajuuden suurimmaksi hyödyksi tunteiden ja kokemusten jakamisen (Kokko ym., 2021, s. 120).

Yhteisopettajuus mahdollistaa ammatillisen kehittymisen, kun opettajille tarjoutuu mahdollisuuksia oppia toisiltaan, jakaa vastuualueita ja hyödyntää kunkin omia vahvuuksia (Sirkko ym., 2020, s. 26–43). Toisaalta Mackeyn, O'Reillyn, Jansenin ja Fletcherin (2018, s. 474) tutkimuksen mukaan opettajilla ja rehtoreilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia kehittää itseään ammatillisesti, vaikka koulun toimintakulttuurin muutos yhteisopettajuutta ja joustavia oppimisympäristöjä tukevaksi sitä vaatiikin. Kuten Sirkon ym. (2020) tutkimuksessa, myös Väyrysen ja Paksuniemen (2020) tutkimuksessa yhteisopettajuuden hyötynä nousi esiin opettajuuden kehittyminen ja työtaakan jakaminen. Lisäksi he mainitsevat yhteisopettajuuden hyötyinä ammatillisen tuen mahdollistumisen ja stressin lievittymisen. Myös oppimisen arviointi tulee oikeudenmukaisemmaksi, kun arviointi tehdään yhdessä (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 147–161). Koska opettajien odotetaan omaksuvan tietoa yhä enemmän ja opettajilta vaaditaan taitoja kohdata erilaisista taustoista tulevia erilaisia oppijoita, voi yhteisopettajuus tasapainottaa näitä vaatimuksia yhteisen kumppanuuden avulla (Friend ym., 2010, s. 9–27). Erot persoonallisuuksissa ja ammatillisessa taustassa nähtiin etuina Väyrysen ja Paksuniemen tutkimuksessa (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 147–161).

Rytivaaran ja Kershnerin (2012, s. 1006) tutkimuksessa yhteisöllisen työskentelytavan myötä käytännön työn tueksi on enemmän tietoa sovellettavissa kuin yksin työskenneltäessä. He toteavat, että tietoa jakavassa yhteisössä kaikkien ei tarvitse tietää kaikkea. Heidän tapaustutkimuksensa perusteella voidaan olettaa, että yhteisopettajuus voi toimia turvallisenä ympäristönä ratkottaessa eteen tulevia ongelmia. Tutkimus osoitti, että parhaimmillaan yhteisopettajuudessa opettajat täydentävät toisiaan ja heidän välisensä vuorovaikutus ja ajatustenvaihto synnyttävät uutta tietoa, osaamista ja oppimista. Tavoitteellisesta yhteistyöstä huolimatta yhteisopettajuuden onnistuminen vaatii riittävää itsenäisyyttä ja luottamusta (Rytivaara & Kershner, 2012, s. 1006).

Vaikka yhteisopettajuudesta on tutkitusti hyötyä ja siihen Scruggsin ym. (2007, s. 392–416) mukaan suhtaudutaan lähtökohtaisesti positiivisesti, tiettyjä haasteita on osoitettavissa. Haasteet liittyvät tasa-arvoon, suunnitteluajan puutteeseen, rooleihin ja haluun pitää kiinni itsenäisyydestä. Scruggsin ja Mastropierin (2017) mukaan yhteisopettajana toimiminen ei ole aina ammatillisesti tasa-arvoista, sillä toisen opettajan rooli voi olla vaativampi kuin toisen, esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan työskennellessä yhdessä omine vahvoine osaamisalueineen. Heidän mukaansa sopivien roolien löytämistä vaikeuttaa jo lähtökohtaisesti erilaiset tehtäväkuvat esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan tehdessä yhteistyötä. Luokanopettaja on pääsääntöisesti vastuussa opetussuunnitelman opetuksen sisällöstä ja opetuksen suunnittelusta, kun taas erityisopettajan erityisosaamista on oppimisen ja käyttäytymisen ongelmat ja niiden ratkaiseminen (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 284–293).

Saloviidan ja Takalan (2010, s. 394–395) sekä Scruggsin ja Mastropierin (2017, s. 284–293) tutkimusten mukaan yhteisopettajuuden toteutumista estää yleisimmin yhteisen ajan puute. Myös Kokon ym. (2021) tutkimuksessa yhteisen suunnitteluajan puute, kuten myös sopivan kumppanin löytäminen olivat yleisimmin kuvattuja yhteisopettajuuden haasteita. Yhteisopettajuuden epäonnistumiselle voikin olla syynä se, että opettajat eivät löydä yhteistä kemiaa erilaisten persoonallisuksiensa vuoksi (Conderman ym., 2009 luku 1; Scruggs ym., s. 395). Kaikki opettajat eivät välttämättä ole halukkaita luopumaan itsenäisyydestään, sillä yhteisopettajuudessa on myös kyse kompromissien tekemisestä (Saloviita & Takala, 2010, s. 394–395). Hackett ym. (2021) mukaan yhteisopettajuuden haasteeksi voi nousta psykologinen turvallisuus, joka tulee ylittää yhteisopettajuuden onnistumiseksi. Pelot suoriutumisesta, kompromisseista ja muutoksesta liittyvät yhteisopettajuuteen, sillä yhteisopettajuus altistaa kritiikille ja arvioinnille enemmän kuin yksin opettaminen (Hackett ym., 2021, s. 124). Osa opettajista kokee, että yhteisopettajuudella ei ole opetuksellista arvoa (Saloviita & Takala,

2010, s. 394–395). Yhteisopettajuuden haasteita ovat myös muun muassa erityisopettajan asiasisältöosaamisen puute, vuorovaikutustaidot, hallinnolliset asiat, pedagogiset erimielisyydet sekä erimielisyydet käyttäytymistä koskevissa asioissa (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 284–293). Opettajaryhmiä keskenään vertailtaessa vähiten yhteisopettajuudesta kokevat hyötyvänsä aineenopettajat (Kokko ym., 2021, s. 120–124). Fletcherin, Mackeyn ja Fickelin (2017) mukaan sijaisopettajat voivat kokea yhteisopettajuuden haasteellisena.

Kuten luvussa 2.2 mainitaan, onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksenä on tullut esille asiasisällön hallinta. Asiasisällön hallinta on niin merkittävä, että se on Scruggsin ym. (2007) mukaan myös suurin este täysimääräiselle yhteisopettajuudelle, varsinkin mikäli kyseessä on luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteisopettajuus. Kummankin koulutuksellisista taustoista johtuen asiasisällön hallinta on erilaista ja varsinkin erityisopettaja joutuu opettelemaan laaja-alaisesti myös luokanopettajan hallitsemia asiasisältöjä (Scruggs ym., 2007).

3 Yhteisopettajuutta tukeva toimintakulttuuri

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tavoitteiden ja tutkimuskysymysten mukaisesti yhteisopettajuutta koulun toimintakulttuurin muodostamassa viitekehyksessä. Tavoitteenani on vastata tutkimuskysymykseen, mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista. Luvun aluksi tarkastelen toimintakulttuurin käsitettä ja opetustyön kulttuureja. Tämän jälkeen luon katsauksen inklusiiviseen kasvatukseen ja yhteisöllisyyteen, jotka ovat yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin ytimessä. Luvun lopuksi tarkastelen koulun johdon ja rehtorin merkitystä yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin muodostamisessa.

3.1 Toimintakulttuuri käsitteenä

Koulun toimintakulttuuria koskevassa kirjallisuudessa käytetään organisaatiokulttuurin käsitettä, jonka avaaminen johdattelee havainnollistamaan kaikkea sitä, mistä myös koulun toimintakulttuurissa on kyse. Scheinin (1991) mukaan organisaatiokulttuurin käsite selittää sitä, miksi organisaation jäsenet ajattelevat tai toimivat tietyllä tavalla tai miksi koko organisaatio toimii tietyllä tavalla. Kulttuuri edustaa muutettavissa olevaa, tiedostamatonta ja syvintä perusoletusten ja uskomusten tasoa, joka yhdistää organisaation jäseniä. Kulttuuri käsitteenä on sovellettavissa kaikkiin niihin sosiaalisiin yksiköihin, joille on muodostunut käsitys itsestään (Schein, 1991, s. 19–40).

Schein (1991) esittää organisaatiokulttuurin kolmen eri tason avulla. Perusoletukset edustavat organisaatiokulttuurin ydintä. Ne ovat itsestään selviä ja näkymättömiä käsityksiä ja oletuksia organisaation toiminnasta, todellisuudesta ja siitä, miten sen jäsenten tulisi ajatella ja käyttäytyä. Perusoletusten yläpuolella on arvojen taso, jonka tiedostaminen on helpompaa. Arvot ilmaistaan usein selkeästi ja niitä pidetään organisaation filosofisena perustana. Organisaatiokulttuurin näkyvin osa on artefaktit ja luomukset eli ihmistyön aikaansaannokset. Tätä tasoa edustaa rakennettu fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, kuten rakennukset, ihmisten välinen vuorovaikutus ja käyttäytyminen. Organisaatiokulttuurin ymmärtäminen näiden eri tasojen kautta on tärkeää, sillä organisaatiokulttuuri on näkyvä ja vaikuttava osa organisaatiota ja se vaikuttaa organisaation ja siinä toimivien yksöiden suoriutumiseen (Schein, 1991, s. 31–42).

Kun toimintakulttuurin käsite nostetaan tarkasteluun, huomataan, että organisaatiokulttuuri ja toimintakulttuuri ovat toisensa lähikäsitteitä, sillä käsitteissä on paljon samaa. Toimintakulttuurin määrittelyn perustana toimii tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016), jossa toimintakulttuurilla tarkoitetaan koulu yhteisön historiallisesti muotoutunutta tapaa toimia. Toimintakulttuuri tulee esiin erityisesti koulu yhteisön käytänteissä ja se koostuu seuraavista tekijöistä: työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinta sekä johtaminen, työn organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Lisäksi toimintakulttuurin osia ovat yhteisön osaaminen ja kehittäminen, pedagogiikka ja ammatillisuus sekä vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytänteet ja oppimisympäristöt (Opetushallitus, 2016, s. 26–29). Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään paljon käsitettä school culture, jolla viitataan jokaisen koulun omaan kulttuuriin. Petersonin ja Dealin (2002) mukaan koulun kulttuuri sisältää rituaalit, perinteet, arvot, kielen, tavat ja koodiston, jotka vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen ja heidän välisiinsä suhteisiin. Oppilaat, vanhemmat tai uusi henkilöstö huomaavat helposti koulun kulttuurin, sen kirjoittamattomat säännöt, sanomattomat oletukset ja tavat (Peterson & Deal, 2002, s. 7–11).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty toimintakulttuurin periaatteet, joiden tehtävänä on tukea koulua opetus- ja kasvatustavoitteiden toteuttamisessa. Näitä periaatteita ovat: oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen (Opetushallitus, 2016, s. 26–29). Tutkimukseeni nostamien käsitelmäritelmien mukaisesti organisaatiokulttuurin käsite viittaa enemmän organisaatiossa oleviin oletuksiin ja arvoihin, kun toimintakulttuurin käsite viittaa puolestaan enemmän organisaation tapaan toimia. Käytän tässä tutkimuksessa jatkossa käsitettä toimintakulttuuri, koska kyseistä käsitettä käytetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus on antanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perusteasiakirjana ja määräyksenä, ja sen tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä, koulutyötä sekä perusopetuksen yhdenvertaisuutta. Tästä johtuen olen katsonut, että toimintakulttuurin käsitteen käyttäminen tutkimuksessani on perusteltua.

Hargreavesin (1994) mukaan toimintakulttuuri muodostaa kontekstin, jossa opetustoiminta tapahtuu ja kehittyy. Opettajan työtä ymmärtääkseen tulee tunkea yhteisö, jossa opettaja työskentelee eli työ kulttuuri ja sen historiallisesti muodostuneet uskomukset, arvot ja tavat

(Hargreaves, 1994, s. 165). Seuraavaksi tarkastelen erilaisia kulttuureja, jotka ovat ominaisia opetustyölle.

3.2 Opetustyön kulttuurit

Hargreavesin (1994) mukaan se, millaisessa kulttuurissa opettaja työskentelee, vaikuttaa opettajan työhön ja muutoksiin. Opettajan työtä ymmärtääkseen tuleekin huomioida se kulttuuri, jossa työtä tehdään. Kulttuurin ymmärtäminen on tärkeää, koska kulttuuri sisältää yhteisöllisesti jaettuun merkityksiä ja tarjoaa alustan ammatilliselle oppimiselle. Hargreaves (1994) on nimennyt neljä erilaista opetustyön kulttuuria. Ensimmäinen opetustyön kulttuureista on individualistinen opetuskulttuuri, jolla tarkoitetaan työskentelyä itsenäisesti ja erillään toisista opettajista. Koulun fyysiset tilat voivat pakottaa erillään työskentelyyn, mutta se voi olla myös tietoinen valinta erityisesti niille opettajille, jotka arvostavat omaa tilaa ja häiriöttömyyttä (Hargreaves, 1994, s. 165–185).

Toinen Hargreavesin (1994) kuvaama opetustyön kulttuurin muoto on aidosti yhteisöllinen opetustyön kulttuuri. Kyseinen työskentelymuoto edistää opettajan kehittymistä, joka tapahtuu erityisesti opettajien välisenä oppimisena, kun tietoa ja ammatillista osaamista jaetaan opettajien kesken. Kollegiaalinen jakaminen ja tuki synnyttävät uuden kokeilemista ja parempien käytäntöjen etsimistä, mikä myötävaikuttaa koko koulun kehittymiseen. Kannustava ja kollegiaalinen toimintakulttuuri on edellytys opetussuunnitelman kehittymiselle. Yhteisölliselle opetustyön kulttuurille on ominaista spontaanisuus, vapaaehtoisuus, kehityssuuntautuneisuus ja joustavuus (Hargreaves, 1994, s. 186–193).

Hargreaves (1994) kuvaa kolmantena opetustyön kulttuurin muotona teennäisesti yhteisöllisen opetuskulttuurin, joka voi näyttäytyä yhteisölliseltä opetuskulttuurilta, mutta ei oikeasti perustu opettajien spontaanisiin ja vapaaehtoiseen aloitteellisuuteen. Teennäisesti yhteisöllistä opetuskulttuuria leimaa ylhäältä alaspäin tulevat määräykset, jotka pakottavat yhteistyöhön ja toteutusorientaatioon, joka palvelee lähinnä koulun johdon tavoitteiden toteuttamista (Hargreaves, 1994, s. 195). Neljäntenä opetustyön kulttuurina on balkanisaatio. Balkanisaatioksi nimetty opetustyön kulttuuri viittaa toimintakulttuuriin, jossa opettajat työskentelevät pienemmissä alaryhmissään. Nämä alaryhmät toimivat vahvasti erillään toisistaan eikä yksittäiset henkilöt juurikaan liiku ryhmästä toiseen. Ryhmien välillä vallitsee vastakkainasettelu ja arvottaminen. Balkanisaatioon perustuvassa opetustyön kulttuurissa yhteistyö rajoittuu vain oman alaryhmän sisälle (Hargreaves, 1994, s. 212–215).

Myös Tynjälä (2004) on tarkastellut opetustyön kulttuureja. Hänen mukaansa jokainen opettaja on osa opetustyön kulttuureja ja samalla jokainen opettaja myös vaikuttaa opetustyön kulttuuriin. Nykyään vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys ja tietomäärän lisääntyminen nopeine muutoksineen ovat haastaneet opetustyön kulttuurit. Muuttunut käsitys tiedon luonteesta ja oppimisesta pakottavat opettajat muuttamaan opetusmenetelmiä, mikä johtaa myös kulttuurin muutokseen. Yleisluontoiseksi, opetuksen yleiset tavoitteet määritteleväksi asiakirjaksi muodostunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vaatii opettajilta yhteistyötä koulun ja oman opetuksen suunnittelun tasolla. Tämä on johtanut siihen, että opettajan yksilöllisen asiantuntijan rooli on saanut rinnalleen yhteisöllisen roolin (Tynjälä, 2004, s. 181–194).

Petersonin ja Dealin (2002) mukaan kaikkien oppimiseen kannustavalla kulttuurilla on koulun menestymiseen positiivinen vaikutus. Vahvaan ammatillisuuteen perustuvissa kulttuureissa henkilökunta kokee voimakasta kollegiaalisuutta ja kehittymistä sekä uskoa oppilaiden kehittymismahdollisuuksiin. Tällaisissa kouluissa kulttuuri vahvistaa yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja suunnittelua (Peterson & Deal, 2002, s. 7–11). Lakkalan ym. (2021) mukaan yhteisöllisten koulukulttuurien kehittämisen tarve on ilmeinen, jotta oppijoiden erilaisiin tarpeisiin voidaan vastata. Mikäli opetuksen kulttuuri ei muuttuisi ympäröivän maailman muuttuessa, johtaisi se kyynisyyteen ja loppuun palamiseen (Hargreaves, 1994, s. 261).

3.3 Inklusiivinen kasvatus ja yhteisöllisyys yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin ytimessä

Inklusio ei ole uusi tapa ajatella koulutuksen järjestämistä, sillä sen juuret ulottuvat Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuoteen 1983 ja vuonna 1984 tehtyyn Salamancan sopimukseen, jonka myötä sovittiin kaikkien lasten yhdenvertaisesta oikeudesta tavalliseen kouluun (Takala ym., 2020, s. 13–16). Murawskin ja Bernhardtin (2016, s. 30–34) mukaan inklusio ei ole pelkästään sitä, että erityisen tuen tarpeita omaavat oppilaat sijoitetaan yleisopetuksen luokkiin, vaan inklusio tarkoittaa kaikille oppilaille tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua opetukseen. On huomattava, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa inklusio mainitaan sanana vain kerran (Opetushallitus, 2016, s. 18) ja kunnille jää paljon päätäntävaltaa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa.

Takalan, Sirkon ja Kokon (2020) mukaan inklusiivinen kasvatusajattelu on jo pitkään voimistunut Suomessa ja kansainvälisesti. Kolmiportaisen tuen mallien avulla erityistä tukea tarvitsevat oppilaat käyvät pääsääntöisesti omaa lähikouluun yleisopetuksen luokissa. Inklusiivinen kasvatus on koulutuspoliittinen linjaus, joka vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin, sillä heterogeenisten luokkien opettaminen tuo lisähaasteita opettajan työhön ja pakottaa etsimään vaihtoehtoisia tapoja järjestää opetusta (Takala, Sirkko & Kokko, 2020, s. 138–159). Saksasta saatujen tutkimustulosten perusteella Saloviita ja Schaffus (2016) toteavat, että huomio tulisi kiinnittää mahdolliseen lisätyöhön, jota inklusiivinen kasvatus voi tuoda tullessaan. Inklusiivista kasvatusta ja ajattelutapaa ei saada edistettyä, ellei opettajien huolta lisääntyneestä työmäärästä oteta huomioon. Vaikka resurssitarpeen määrittely on usein vaikeaa, tulee riittäviin resursseihin kiinnittää huomiota (Saloviita ja Schaffus, 2016, s. 458–471). Yhteisopettajuus on keino järjestää opetus inklusiivista tukevaksi, vaikka se ei kuitenkaan takaa inklusion toteutumista (Takala, Sirkko & Kokko, 2020, s. 138–159). Niin opettajien kuin johdon valmistautuminen ja sitoutuminen yhteisopettajuuteen kuitenkin vahvistuu, kun muistetaan, että inklusiivisessa on kyse tasa-arvosta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 31).

Perusopetuksen arvoperustana on oppilaan ainutlaatuisuus, oikeus saada hyvää opetusta, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvo, demokratia, kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys (Opetushallitus, 2016, s. 15–16). Arvot ja toimintakulttuurissa olevat perusoletukset vaikuttavat siihen, millainen pedagoginen ajattelu koulussa vallitsee (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 148). Väyrynen ja Paksuniemi (2020) viittaavat artikkelissaan Roger Sleen vuonna 2011 julkaisemaan teokseen, jossa todetaan, että inklusiivista kasvatusta kehitettäessä opettajien tulee tietoisesti työstää omaa arvoperustansa ja ymmärtää inklusiivisen kasvatuksen taustalla vaikuttavat arvot, jotta ne tulevat näkyviksi myös käytännön pedagogiikassa (viitattu lähteessä Väyrynen ja Paksuniemi, 2020, s. 147–161). Väyrynen ja Paksuniemen (2020, s. 156) mukaan inklusiivista kasvatusta toteuttavan opettajan ydinarvo on yhteistyö. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on julkaisut inklusiivista kasvatusta toteuttavan opettajan profiilin, jonka mukaan inklusiivista kasvatusta toteuttavan opettajan työn arvoperustana on oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2012; Lakkala ym. 2021). Väyrynen ja Paksuniemi (2020, s. 147–161) huomauttavat, että usein opettajien haasteena on kuitenkin yhdistää arvot arjen käytänteisiin.

Integroivan kirjallisuuskatsauksen perusteella inklusiivisen kasvatuksen toteutumista edistää koulujen yhteisöllinen toimintakulttuuri. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto (Sitra) on järjestänyt foorumin, jossa on pohdittu tulevaisuuden koulutusta. Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painottuu yhteistoiminnallisuus ja laaja-alainen osaaminen, pakottavat uudet painopistealueet muuttamaan opetusta ja koulujen toimintakulttuuria. Toimintakulttuuri tulee rakentaa muutosmyönteiseksi, virheet sallivaksi ja yhteistyöhön kannustavaksi jäykkiin hierarkioihin rakentuvan organisaation sijaan (Suomen itsenäisyyden juhlarahasto). Tavoiteltavaa on saada kouluun yhteisöllinen toimintakulttuuri, jossa kaikilla on vastuu yhteisestä oppimisympäristöstä. Tämä yhteisöllinen toimintakulttuuri muodostuu oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, jonka puitteissa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan koulun toimintaa (Nousiainen & Piekkari, 2007, s. 10). Murawskin ja Bernhardtin (2016) mukaan onnistuakseen yhteisopettajuus vaatii toimintakulttuurin muutosta yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen, tilojen omistamisesta tilojen jakamiseen ja erityisen tuen tarpeiden omaavien oppilaiden muualle sijoittamisesta eriyttämiseen. Ilman oikeanlaista asennoitumista valmistautuminen ja sitoutuminen yhteisopettajuuteen ei ole riittävää (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 31). Fullan (2001) toteaa, että toimintakulttuurin uudelleenluonti on elintärkeää muutoksessa. Tavoitteena on synnyttää toimintakulttuuri, jossa etsitään, arvioidaan ja sisällytetään harkinnalla uusia ideoita ja käytäntöjä (Fullan, 2001, s. 29–44).

Condermanin ym. (2009) mukaan yhteisölliselle toimintakulttuurille on ominaista muun muassa yhteinen käsitys pedagogisista käytännöistä, yhteinen keskustelu, havainnointi ja palautteen antaminen, oppiminen yhdessä ja toisilta, osaamisen jakaminen ja ajan antaminen suunnittelutyölle. Yhteisöllisyyttä korostavassa toimintakulttuurissa on todennäköisesti jo valmiiksi olemassa yhteisopettajuuden edellytykset, joita ovat yhdenvertaisuus ja keskinäinen kunnioitus, yhteisesti määritellyt tavoitteet ja yhteinen vastuu tuloksista ja resursseista. Mikäli koulussa ei ole yhteisöllistä kulttuuria, yhteisopettajuuden toteuttaminen voi olla haasteellista (Conderman ym., 2009, luku 1).

McLaughlin (2005) toteaa, että heikolle kouluyhteisölle on yleensä ominaista yksilöllisyyden ja konservatismien korostaminen ja heikoista kouluyhteisöistä puuttuu ammatillisen osaamisen ja parhaiden käytäntöjen jakaminen. Vahvoja ammatillisia yhteisöjä sen sijaan leimaa mehenki, ”miten me teemme asiat täällä”. Opettajat tarvitsevat tuekseen yhteisöllistä oppimista, jotta perinteiset tavat tehdä työtä voidaan korvata uusilla tavoilla (McLaughlin, 2005, s. 64–65). Hackett ym. (2021) tuovat esille sen, että yhteisopettajat joutuvat toimimaan kontekstissa,

johon vaikuttaa historiallisesti latautunut toimintaympäristö ja organisaation rakenteet. Tällä he viittaavat aiemmin vallalla olleeseen segregaatioon erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän erityisopettajiensa osalta. Segregaatio on johtanut erityisopetuksen, erityisopettajien ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toiseuteen, mikä vaikuttaa vielä tänäkin päivänä siihen kontekstiin, jossa inklusiivista kasvatusta pitäisi toteuttaa (Hackett ym., 2021, s. 123)

Vaaran ja Longan (2014, s. 1626–1637) mukaan kulttuuri, jolle on ominaista yhteisöllinen tiedonluonti ja jaettu johtajuus, on innovatiivisen koulun merkki. Heidän mukaansa koulujen toimintakulttuurit vaihtelevat ääripäästä toiseen, sillä osaa kouluista leimaa edelleen jäykät ja hierarkkiset käytänteet, kun taas osa kouluista kehittää jatkuvasti uusia käytänteitä yhteistyölle, tiedon jakamiselle ja johtamiselle. On tärkeää, että koulujen toimintakulttuurit vastaavat nykypäivän vaatimuksia ja koulujen organisaatiokulttuurien päivittämisessä johtaminen on keskiössä. Toimintakulttuurin kehittämisen ja koulun johtamisen kannalta on kiinnostavaa, kun Takala, Lakkala ja Äikäs (2020, s. 30) huomauttavat, että koulun johdon erityispedagogiikan osaamisessa on mahdollisesti vajetta erityispedagogiikan opintojen osalta. Heidän mukaansa erityispedagogiikan opintojen puute voi vaikuttaa inklusion toteuttamiseen.

3.4 Koulun johdon ja rehtorin merkitys yhteisopettajuutta edistävän toimintakulttuurin muodostamisessa

Leen ja Lin (2005) mukaan koulun johdolla, erityisesti rehtorilla on olennainen merkitys koulun kulttuurin kehittämisessä. Myös koulun kokeneilla opettajilla on esimerkinomainen rooli koulun toimintakulttuurin kehittämisessä (Lee & Li, 2005, s. 1–17). Peterson ja Deal (2002, s. 12) toteavat, että yksi koulun johdon keskeisimmistä tehtävistä liittyy kulttuurin kehittämiseen. Jotta kulttuuria voidaan kehittää, tulee tietää, minne koulu on menossa. Koulun toimintakulttuurin kannalta on tavoiteltavaa, että koululle on määritelty selkeä ja kaikille yhteinen tavoite (Hargreaves, 1994, s. 163). Menestyksekkään koulun johtaja tulee asettaa tavoitteita ja muodostaa visio, joka pystytään yhteisesti jakamaan (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008, s. 30). Yhteisen tavoitteen määrittely ja tunteminen vahvistaa opettajien pystyvyyden kokemuksia ja rakentaa motivaatiota, sitoutuneisuutta ja luottamusta koulu yhteisöön (Hargreaves, 1994, s. 163). Myös Mackey ym. (2018, s. 466) näkevät selkeän tavoitteen ja suunnan määrittelyn tärkeäksi ja tämä on erityisesti johdon tehtävä. Heidän tutkimuksensa mukaan yhteisopettajuutta tukeva visio voimaannuttaa opettajia.

Murawskin ja Bernhardtin (2016) mukaan koulun johtajan tehtävänä on saada yhteisopettajuus toimimaan. Heidän mukaansa johdon tulee tarjota koulun henkilöstölle mahdollisuuksia kehittää osaamistaan inklusion, yhteistyön ja yhteisopettajuuden osalta. Yhteisopettajuus ei onnistu ilman, että opettajilla on aikaa hyväksyä ajatus yhteisopettajuudesta ja suunnitella yhteisopettajuutta. Johtajan olennainen ominaisuus on ymmärtää muutosprosessi, jota toimintakulttuurin muutos vaatii (Murawski & Bernhardt, 2016). Yhteisopettajuuden edistämiseksi koulun johdolta odotetaan kykyä rohkaista ja tukea yhteistyötä (Rytivaara, 2012, s. 311). Rehtorin piirteistä korostuu erityisesti päättäväisyys ja rohkeus (Lee & Li, 2005, s. 1–17). Saloviidan (2013) mukaan koulujen rehtoreiden parissa tehtyjen tutkimusten perusteella on löydetty transformatiivisen eli uudistavan johtajan tyyppi, joka keskittyy opettajien työyhteisöön. Tämä johtajatyypin lisää opettajien työtyytyväisyyttä enemmän kuin toinen johtajatyypin eli oppilaisiin ja opetukseen keskittyvän opetuksellisen johtajan tyyppi (Saloviita, 2013, s. 19). Leithwood ym. (2008, s. 36) toteavat, että menestyneimmät koulujen johtajat ovat ennakkoluulottomia, avoimia, yhteisöllisiä oppijoita, joustavia, sitkeitä ja positiivisia. Heidän mukaansa näiden piirteiden tärkeys korostuu erityisesti haastavissa tilanteissa.

Murawskin ja Bernhardtin (2016) mukaan koulun johdon tehtävänä on löytää opettajat, jotka sopivat toistensa kumppaneiksi yhteisopettajina. Tämä onnistuu parhaiten siten, että opettajille on ensin annettu mahdollisuus kehittää ammatillista osaamistaan yhteisopettajuudesta. Tämän jälkeen opettajat voivat itse muodostaa yhteisopettajapareja tai opettajille annetaan mahdollisuus tarjoutua vapaaehtoiseksi. Yhteistyön aloittamisen onnistumista tukee epäviralliset yhteiset tapaamiset, joissa voidaan tutustua toisiinsa. Yhteisopettajuuden alettua koulun johtajan tulee olla kiinnostunut yhteisopettajina toimivien työskentelystä ja arvioida työskentelyä. Tämä vaatii johtajalta ymmärrystä yhteisopettajuudesta, vaikka ei sitä henkilökohtaisesti olisi itse koskaan tehnytään. Yhteisopettajuus on jatkuva kehittämisen prosessi ja kehittämisen tueksi johtajan tulee kerätä palautetta esimerkiksi oppilailta ja vanhemmilta (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 33–34).

Yhteisopettajuuden onnistumiseksi johdon tulee mahdollistaa opettajille tarvittava suunnittelu-aika (Conderman ym., 2009, luku 1; Murawski & Bernhardt, 2016, s. 32). Lisäksi johdon tulee varmistaa riittävät resurssit ja tarjota tukea ja ohjausta konfliktitilanteissa (Conderman ym., 2009, luku 1). Mackeyn ym. (2018) mukaan yhteisopettajuuden onnistuminen vaatii resurssointia ajan, opetusresurssien ja digitaalisten teknologioiden osalta. Rehtoreiden asenne yhteisopettajuuteen on resurssointiin vaikuttava tekijä (Mackey ym., 2018, s. 474). Yhteisopettajat arvostavat, mikäli koulun johto pystyy auttamaan ja innostamaan heitä

suunnittelussa ja aikatauluttamisessa sekä auttamaan työn olennaisten asioiden hahmottamisessa. Opettajien rajallisen ajankäytön vuoksi on tärkeää, että aika käytetään tehokkaasti tarkoituksenmukaisten asioiden parissa (Cook & Friend, 1995, s. 12).

Kokon ym. (2021, s. 124) tutkimuksessa suomalaiset peruskouluopettajat eivät juurikaan kokeneet, että johdon tuki olisi riittämätöntä yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalta. Toisaalta Malinen ja Palmu (2017) toteavat, että johdon tuki yhteisopettajuudelle näyttäytyy vähäisenä ja yhteisopettajuus on irrallinen osa koulun toimintakulttuuria. Myös heidän mukaansa rehtorilla on merkittävä asema yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin luomisessa. Onnistuneen yhteisopettajuuden varmistamiseksi rehtorin tulee huolehtia tila- ja työaikajärjestelyistä ja varmistaa, että koulun lukuvuosisuunnitelmaan on kirjattu yhteisopettajuutta koskevat tavoitteet. Lisäksi tavoitteiden toteutumista tulee seurata ja arvioida. Kokonaisuutena tarkasteltaessa koulun johdon ja rehtorin konkreettiset toimet edistävät yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin kehittämistä (Malinen & Palmu, 2017, s. 43).

4 Johtopäätökset ja pohdinta

Kandidaatintutkielmani tavoitteena oli lisätä ymmärrystä yhteisopettajuudesta ja niistä koulun toimintakulttuurissa olevista tekijöistä, jotka edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista. Lähestyin tavoitetta kahden tutkimuskysymyksen avulla. Näistä ensimmäinen oli mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan ja toinen mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista. Etsin tutkimuskysymyksiini vastausta kuvailevan, integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla. Integroiva kirjallisuuskatsaus on mahdollistanut monipuolisten aineistojen käytön ja siten aineiston perusteella olen pyrkinyt luomaan monipuolista vuoropuhelua käyvän teoreettisen viitekehyksen tutkimuskohteestani.

Yhteisopettajuuden ja toimintakulttuurin käsitteisiin tutustuminen johdattivat tutkimukseni perustavanlaatuisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteiden äärelle siitä, millaista, millä tavalla ja missä järjestettyä opetusta lasten on oikeus saada. Tämä inklusiivinen kasvatustajattelu nousi jopa hieman yllättäen tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi, joka toistui aineistossa usein. Aiempien tutkimusten perusteella on havaittavissa, että inklusiivisen kasvatuksen juuret ulottuvat ainakin noin 40 vuoden taakse eikä siten kyse ole mistään uudesta asiasta. Myös yhteisopettajuuden juuret ulottuvat vuosikymmenten taakse. Kirjallisuuskatsauksesta käy ilmi, että yhteisopettajuus nähdään keinona tukea ja toteuttaa inklusiivista kasvatusta, kuten esimerkiksi Saloviita ja Takala (2010), Murawski ja Bernhardt (2016) ja Hackett ym. (2021) toteavat. Paradigman muutos kohti inklusiivista kasvatusta ja yhteisopettajuutta on ollut vallalla jo pidemmän aikaa haastaen myös koulun toimintakulttuuriin muutokseen.

Tutkimukseni aineiston perusteella havaitsin, että tutkimustulokset yhteisopettajuudesta ja toimintakulttuurista ovat samansuuntaisia, olipa kyseessä 1990-luvulla tai 2020-luvulla tehty tutkimus. Yhteisopettajuus nähdään positiivisena asiana, jonka onnistuminen vaatii tiettyjä edellytyksiä, jotka ovat opettajan yksilöllisiä ominaisuuksia, mutta myös laajemmin koulun toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä. Vaikka toisessa tutkimuskysymyksessäni onkin mainittuna estävät tekijät, ei niistä kirjallisuuskatsauksen perusteella ollut tarpeen tehdä omaa lukuaan. Aiempi tutkimus on keskittynyt nostamaan esille yhteisopettajuutta edistäviä tekijöitä ja lienee loogista, että edistävien tekijöiden puuttuminen voidaan katsoa estäviksi tekijöiksi.

Tarkasteltaessa vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni yhteisopettajuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä, jossa

opettajat yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat opetusta sekä arvioivat sitä (Malinen & Palmu, 2017, s. 10–12). Tutkimustulosten perusteella onnistunut yhteisopettajuus koostuu useista eri tekijöistä, jotka liittyvät opettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, työyhteisöön, koulun johtoon ja yhteisölliseen toimintakulttuuriin. Erityisesti mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ovat lähtökohtia onnistuneelle yhteisopettajuudelle. Nämä ovat samat asiat, joilla yhteisopettajuus myös käsitteellistetään tässä tutkimuksessa. Onnistunut yhteisopettajuus vaatii myös samankaltaista käsitystä opettajuudesta, optimaalista roolijakoa, oppilaiden tasoryhmittelyä ja sitoutumista yhteiseen kumppanuuteen. Lisäksi onnistunut yhteisopettajuus perustuu vapaaehtoisuudelle ja johdon tuelle. Yhteisopettajuudesta on osoitettavissa selviä hyötyjä, mutta sen onnistumiselle on osoitettavissa myös haasteita. Yhteisopettajuuden hyödyt näyttävät lisäävän opettajan voimavaroja, motivaatiota ja työhyvinvointia sekä ammatillista osaamista. Haasteet liittyvät tasa-arvoon, suunnitteluajan puutteeseen, rooleihin ja haluun pitää kiinni itsenäisyydestä. Hackettin ym. (2021, s. 124) mukaan yhteisopettajuuteen voi myös liittyä pelko suoriutumisesta, kompromisseista ja muutoksesta, sillä yhteisopettajuus altistaa kritiikille ja arvioinnille enemmän kuin yksin opettaminen.

Tutkimukseni toisen kysymyksen ”Mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteutumista?” vastaus koostuu teoriasta, joka käsittelee organisaatiokulttuuria, toimintakulttuuria, opetustyön kulttuureja, inklusiivista kasvatusta ja arvoja, yhteisöllisyyttä ja koulun johdon roolia. Toimintakulttuuri kuvaa organisaation jäsenten tapaa ajatella ja toimia ohjaten samalla organisaation jäsenten käyttäytymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaan toimintakulttuuri tulee esiin erityisesti koulu yhteisön käytänteissä. Muodostamani teoreettisen viitekehyksen mukaan yhteisopettajuutta edistävä toimintakulttuuri on ennen kaikkea yhteisöllinen toimintakulttuuri, joka perustuu erilaisten oppijoiden hyväksymiselle ja heidän yhdenvertaiselle oikeudelleen saada opetusta. Yhteisopettajuutta edistävä toimintakulttuuri on hyväksynyt inklusioperiaatteen ja pyrkii järjestämään koulu yhteisön käytänteet sitä tukeviksi. Kollegiaalisuuteen perustuvilla yhteisöllisillä toimintakulttuureilla on Lakkalan ym. (2021) mukaan tarve, sillä sellaisen toimintakulttuurin avulla voidaan vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Yhteisöllinen toimintakulttuuri ilmentää yhteisopettajuuden edellytyksiä, joita Condermanin ym. (2009, luku 1) mukaan ovat muun muassa yhdenvertaisuus, keskinäinen kunnioitus ja yhteisesti määritellyt tavoitteet.

Tutkimustulosten perusteella koulujen toimintakulttuurissa yhteisopettajuutta edistää tai estää merkittävästi koulun johdon ja rehtorin toiminta. Esimerkiksi Petersonin ja Dealin (2002, s. 12) mukaan koulun johdon keskeisimpiä tehtäviä on kulttuurin kehittäminen määrittelemällä koulun toiminnalle yhteisesti jaettavissa oleva tavoite. Tutkimustulosten perusteella kävi ilmi, että koulun johdon tehtävänä on saada yhteisopettajuus toimimaan. Koulun johdolla ja rehtorilla on erityinen vastuu mahdollistaa opettajille riittävä tietopohja yhteisopettajuudesta ja antaa sen onnistumiseksi riittävät resurssit ja tuki. Tutkimuksessa nousi esille myös koulun toimintakulttuurissa olevat arvot ja perusoletukset. Väyrysen ja Paksuniemen (2020, s. 148) mukaan näillä on suora vaikutus siihen, millainen pedagoginen ajattelu koulussa vallitsee. Inklusion taustalla oleva tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvoperusta tulee ymmärtää ja omaksua, jotta nämä ilmenevät myös perusopetuksen käytänteissä.

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kiviniemen (2015) mukaan on tärkeä tiedostaa ne muutokset, joita tutkijassa, aineistonkeruussa ja tutkimuskohteessa tapahtuu ja tuoda nämä esille. Prosessin avaaminen tutkimusta raportoidessa on olennaista tutkimuksen uskottavuuden kannalta (Kiviniemi, 2015, s. 74–88). Kuten tutkimuksen toteutusta ja aineistonkeruuta koskevassa luvussa kuvasin, laadulliselle tutkimukselle ja kirjallisuuskatsaukselle on ominaista vapaus ja joustavuus. Tutkimukseni myötä on ollut selvästi havaittavissa oman ajattelun kehittyminen ja ilmiön vähittäinen käsitteellistäminen, mikä on välillä ollut myös osittain haastavaa.

Koko tutkimusprosessini ajan pyrin mahdollisimman neutraaliin tutkimusasetelmaan eli pyrin tietoisesti välttämään ennako-olettamia tutkimuskysymysteni vastausten osalta. Integroiva kirjallisuuskatsaus toimi tässä yhteydessä tarkoituksenmukaisena metodina, sillä se antoi mahdollisuuden monipuoliselle aineistonkeruulle ja aineiston käsittelylle. Metsämuurosen (2009) mukaan tällaisten teoriakatsausten tavoite laaja-alaisen perehtyneisyyden osoittamiseksi ei ole ongelmattonta. Hänen mukaan ongelmaksi muodostuu lähteiden keskinäisen yhteyden löyhyys, valikoiva tiedon kerääminen ja lähteiden laatu (Metsämuuronen, 2009, s. 47). Olen pyrkinyt tiedostamaan Metsämuurosen esittämän kritiikin ja panostanut kirjallisuuskatsauksessa käyttämieni lähteiden laatuun. Käyttämissäni lähteissä on paljon vertaisarvioituja artikkeleita, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tiedostan kuitenkin oman subjektiviteettini vaikutuksen aineistonkeruussa ja varsinkin toimintakulttuuria koskevan viitekehysten olen muodostanut hyvin integroivasti aiemman tutkimusaineiston vähäisyyden

vuoksi. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä lisätäkseen olen kuvannut aineistonkeruussa käyttämäni hakusanat ja eriteltyt tietokantoja, joita olen pääsääntöisesti hyödyntänyt. Tutkimuskysymyksiini ei ole liittynyt eettistä pohdintaa, ja tutkimuksessani eettiset periaatteet tulevat huomioiduksi asianmukaisilla lähdeviittauksilla.

Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuskysymysteni asetteluun on osaltaan vaikuttanut oma mielenkiinto ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tämä mielenkiintoni yhteisopettajuutta kohtaan on lisääntynyt kandidaatintutkielmani myötä ja toivonkin, että pystyn jatkamaan saman aiheen parissa myös Pro gradu -tutkielmassa. Kandidaatintutkielma nosti esille jatkotutkimusmahdollisuuksia, joita kuvaan seuraavaksi. Ilmeinen jatkotutkimusmahdollisuus on täydentää tekemääni teoreettista viitekehystä empiirisellä tutkimuksella koulun toimintakulttuurissa olevista yhteisopettajuutta edistävästä tai estävästä tekijöistä. Tutkielmani perusteella toinen mahdollinen tutkimusaihe voisi liittyä yhteisopettajuuden alihyödyntämiseen sen eduista huolimatta. Tutkimustulosten perusteella on käynyt ilmi, että yhteisopettajuuden hyödyntäminen on matalalla tasolla. Toisenlainen näkökulma yhteisopettajuuden tutkimiseen tulee Mackeyltä kollegoideen (2018, s. 478), joiden mukaan tarvitaan tutkimusta siitä, kuinka yhteisopettajuus joustavissa oppimisympäristöissä vaikuttaa oppimistuloksiin. Myös tästä näkökulmasta olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta, sillä joustavista oppimisympäristöistä puhutaan paljon ja esimerkiksi uusien koulujen rakentamisessa huomioidaan joustavat oppimisympäristöt.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud.p.). Tampere: Vastapaino.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching. Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press. Haettu osoitteesta <https://search-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=473688&site=ehost-live>.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus On Exceptional Children*, 28(3), (s. 1–16). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. uud.p.). Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2012). Osallistavan opettajan profiili. Haettu osoitteesta https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fi.pdf
- Fletcher, J., Mackey, J. & Fickel, L. (2017). A New Zealand case study: What is happening to lead changes to effective co-teaching in flexible learning spaces? *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice*, 32(1), (s.70–83). Haettu osoitteesta <https://web-b-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=11&sid=3e7f9304-b633-4fcf-8b58-c9cd68ae86b4%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#c9cd68ae86b4%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#>
- Friend, M. & Reising M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), (s. 6–10).
- 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(9), (s. 9–27). <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackett, J., Kruzich, J., Goulter, A. & Battista, M. (2021). Tearing down the invisible walls: Designing, implementing and theorizing psychologically safer co-teaching for inclusion. *Journal of Educational Change*, 22(3), (s. 103–130). <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09401-3>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud.p.) (s. 74–88). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), (s. 112–132). <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>

- Lakkala, S., Galkiene, A., Navaitiene, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways – An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania and Poland. *Sustainability* 13(5), (s. 1–20). <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lee, H., & Li, M. F. (2015). Principal leadership and its link to the development of a school's teacher culture and teaching effectiveness: A case study of an award-winning teaching team at an elementary school. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(4), (s. 1–17). Haettu osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/principal-leadership-link-development-schools/docview/1913350947/se-2?accountid=13031>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), (s. 27–42). <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C. & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: a "Down Under" experience. *Educational Review*, 70(4), (s. 465–485). <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345859>
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 9–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3), (s. 40–50). Haettu osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>
- McLaughlin, M.W. (2005). Listening and Learning From the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice. Teoksessa A. Liebermann (toim.), *The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change* (s. 58–72). New York: Springer.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Murawski, W. W., & Bernhardt, P. (2016). An Administrator's Guide to Co-Teaching. *Educational Leadership*, 73(4), (s. 30–34). Haettu osoitteesta http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec15/vol73/num04/An_Administrator's_Guide_to_Co-Teaching.aspx
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79402/opm32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Peterson, K.D. & Deal, T.E. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479930.pdf>.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), (s. 999–1008). Haettu osoitteesta https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2018/02/Co-teaching_Rytivaara.pdf
- Rytivaara, A. (2012). ”We Don't Question Whether We Can Fo This”: teacher identity in two co-teachers' narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), (s. 302–313). <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.2.302>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 16–23). Niilo Mäki Instituutti
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teaching categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), (s. 389–396). <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työpajoja* (s. 17–36). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), (s. 458–471). <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Schein, E. (1991). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. (3. uud.p.). Espoo: Weilin+Göös.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (2017). Making Inclusion Work with Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), (s. 284–293). <http://dx.doi.org/pc124152.oulu.fi:8080/10.1177/0040059916685065>
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), (s. 392–416). <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), (s. 26–43). <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. *Opetussuunnitelma muuttuu. Entäs toimintakulttuuri?* Haettu osoitteesta <https://sitra.fi/artikkelit/opetussuunnitelma-muuttuu-entas-toimintakulttuuri/>

- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus -yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), (s. 174–190).
- Vaara, L. & Lonka, K. (2014). What Kind Of Leadership Fosters Pedagogically Innovative School Culture? *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4), (s. 1626–1637). Haettu osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-kind-leadership-fosters-pedagogically/docview/1644295602/se-2?accountid=13031>
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions, *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), (s. 147–161). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Waldron, N.L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), (s. 58–74). <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>