

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajien välinen yhteistyö koulussa
Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin haasteita ja mahdollisuuksia

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden Pro Gradu -tutkielma
REETTA KAIPIA
Marraskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

REETTA KAIPIA: Opettajien välinen yhteistyö koulussa. Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin haasteita ja mahdollisuuksia.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 1 liitesivu

Marraskuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajien yhteistoiminnallisuus ilmenee koulun toimintakulttuurissa ja miten opettajat käytännössä tekevät yhteistyötä. Lisäksi tutkittiin, mikä rooli rehtorilla on yhteistoiminnallisuuden luomisessa. Opettajien välistä yhteistyötä koulussa tarkasteltiin johtamisen, hyötyjen, haasteiden ja kehittymisen näkökulmasta. Tutkimusaiheen teki ajankoh- taiseksi syksystä 2016 alkaen portaittain voimaan tuleva uusi opetussuunnitelma, joka edellyttää opettajilta aiempaa enemmän yhteistyötä. Tutkimuksen taustalla kulki inklusioajattelu, vaikka se ei ollut tutkimuksen kannalta keskeisessä osassa.

Kyseessä oli laadullinen ja fenomenologinen tutkimus, joka toteutettiin haastatteleamalla puo- listrukturoidulla teemahaastattelulla rehtoria ja neljää opettajaa eräästä pirkanmaalaisesta alakoulu- ta. Litteroitujen haastattelujen analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyy- siä.

Tutkimuksessa selvisi, että tutkimuskoulussa tehtiin monenlaista yhteistyötä. Sitä tapahtui eniten luokanopettajien, erityisopettajien, koulunkäynninohjaajien ja erityisluokanopettajan välillä. Yhteistyötä tehtiin tiimissä rinnakkaisluokkien kanssa tai vuosiluokkarajoista välittämättä naapuri- luokan tai pariaksi määritellyn alemman/ylemmän luokan kanssa. Erityisluokkien kanssa oli tiivistä yhteistyötä. Rehtori osallistui yhteistyöhön esimerkiksi keskustelukumppanina ja teemapäivissä sekä luomalla yhteistyölle edellytyksiä.

Yhteistyö ilmeni keskusteluna arkipäivän tilanteista, ideoiden ja materiaalien vaihtamisena. Projekteja, teemapäiviä ja juhlia valmisteltiin ja toteutettiin usein yksissä tuumin. Jotkut luokat to- teuttivat myös kimppatunteja rinnakkais- tai samanaikaisopetuksena. Erityisopettaja toimi luokassa avustavana tai täydentävänä opettajana ja toisinaan hän otti pienemmän oppilasryhmän luokalta toiseen tilaan rinnakkaisopetukseen. Tämä vaati erityisopettajalta ja luokanopettajalta yhteistä suunnittelua. Erityisluokan oppilaita integroitui yleisopetuksen oppitunneille.

Yhteistoiminnallisuuden haasteina tutkimuksessa koettiin riittämättömät aika- ja henkilö- resurssit, lukujärjestykselliset asiat, vanhan koulun muuntumattomat tilat sekä sopiva yhteistyö- kumppani. Opettajat tekivät yhteistyötä usean eri opettajan kanssa, mikä vaikeutti yhteisen ajan löytymistä. Mikäli ryhmässä oli useita erityisen tuen oppilaita, koettiin se yhteistyön haasteena.

Opettajien välinen yhteistyö on tutkimuksen valossa hyödyllistä sekä opettajien että oppilai- den näkökulmasta. Opettajalle yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden reflektointiin ja ammatilliseen op- pimiseen. Lisäksi yhteistyön tekeminen oli opettajien mielestä hauskaa ja lisäsi työssä jaksamista. Opettajien välinen yhteistyö antaa opettajalle keinoja tukea oppilaan yksilöllistä oppimista sekä antaa oppilaille mallin toimivasta yhteistyöstä.

Tutkimuksen perusteella rehtorilla on portinvartijan rooli yhteistoiminnallisuuden toteutumi- ssa. Rehtori tuki ja kannusti koulunsa opettajia yhteistyöhön ja sen kehittämiseen. Opettajat oli jaettu luokka-asteittain tiimeihin, jonka pohjalle koulun yhteistyökulttuuri oli rakentunut pakotetun kollegiaalisuuden rohkaisemana. Koulussa toimi kehittämisryhmä, jossa oli jaetun johtajuuden mu- kaisesti jäsen jokaisesta luokka-astetiimistä. Tiimien ja kehittämisryhmän kautta jokaisella opetta- jalla oli mahdollisuus osallistua päätöksentekoon.

Avainsanat: alakoulu, pedagoginen johtaminen, toimintakulttuuri, yhteisopettajuus, yhteistoimin- nallisuus, yhteistyö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA	4
2.1	OPETUSSUUNNITELMA YHTEISTYÖN EDELLYTTÄJÄNÄ	4
2.2	YHTEISTOIMINNALLINEN TOIMINTAKULTTUURI	8
2.3	YHTEISOPETTAJUUS	19
2.4	REHTORI KOULUN JOHTAJANA	26
2.5	KOULU YHTEISTOIMINNALLISUUDEN YMPÄRISTÖNÄ	30
2.6	KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTTAMINEN	33
2.7	TOIMINTAKULTTUURIN MUUTTAMISEN HAASTEITA	35
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
3.1	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	38
3.2	TUTKIMUSONGELMA	39
3.3	HAASTATTELU AINEISTONHANKINTAMUOTONA	40
3.4	LAADULLINEN SISÄLLÖNANALYYSI AINEISTON ANALYYSISSÄ	42
4	TUTKIMUSTULOKSET	44
4.1	LUKUISAT YHTEISTYÖKUMPPANIT	44
4.2	YHTEISTYÖN MONET MUODOT	47
4.3	YHTEISTYÖN HYÖTYJÄ	52
4.4	YHTEISTYÖN HAASTEITA	54
4.5	REHTORIN ROOLI YHTEISTOIMINNALLISUUDEN LUOJANA	62
4.6	TULOSTEN KOONTIA	64
5	POHDINTA	66
5.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	69
5.2	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	70

1 JOHDANTO

Rakkaassa ja pitkäaikaisessa harrastuksessani partiossa ovat parijohtajuus, yhdessä tekeminen ja tekemällä oppiminen keskeisessä asemassa. Yhdessä tekemällä tuetaan kokemattomampia ja opitaan toisiltamme, hyödynnetään jokaisen vahvuuksia, jaetaan ideoita sekä pidetään hauskaa uudempien ja vanhempien kavereiden kanssa. Itse koen yhdessä tekemisen voimauttavaksi, hauskaksi ja hyödylliseksi, joten näen myös koulumaailmassa yhteisopettajuuden ja muut yhteistoiminnalliset työtavat käyttökelpoisiksi. Ajattelen, että koulumaailmalla voisi tässä kohden olla opittavaa partiolta. Tämä taustaoletus saattaa heijastua tässä tutkimuksessa, vaikka olenkin pyrkinyt objektiivisuuteen tutkimusta tehdessäni.

Opettajien ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen kirjoitti 18.5.2015 Opettaja-lehdessä (14/2015), kuinka suomalaisen koulutuksen tulisi suunnata vahvempaan yhteisöllisyyteen. Hän korostaa, kuinka Suomen tulisi kehittää koulutustaan, mikäli Suomi haluaa edelleen pysyä koulutuksen huippumaana. Hän kirjoittaa olleensa yllätynyt, miten monet professorit, kuten Michael Fullan, Linda Darling-Hammond ja Pasi Sahlberg, totesivat yhteisöllisyyden kehittämisen tarjoavan avaimet koulun kehittämiseen. Ulkomailla on yleistä esimerkiksi induktiokoulutus, jossa valmistunut opettaja saa ensimmäisenä työvuotenaan tukea kokeneemalta kollegalta. Ainakin itse pian valmistuvana ja työelämään siirtyvänä opettajana ottaisin tällaisen mentoroinnin ilolla vastaan.

Yhteisöllisyys ei Luukkaisen (Opettaja 14/2015) mukaan ole vain yhdessä suunnittelua tai samanaikaisopettajuutta, vaan jatkuva prosessi, jossa yhdessä pohditaan, arvioidaan, analysoidaan ja kehitetään opetusta ja oppilaitoksen toimintaa. Tähän vaaditaan koko yhteisön sitoutumista ja prosessia luotsaava johtaja. Luukkainenkin korostaa, etteivät yhteisölliset toimintatavat synny ilman yhteistä määrätietoista prosessia, jonka tavoitteet ovat kaikkien tiedossa. Luukkainen kannustaa kouluyhteisöjä kehittämään toimintaansa yhteisöllisemmäksi erilaisuutta kunnioittaen, tasapäistämistä välttäen sekä kollegoita tukien.

Toteutin parini kanssa toisen opiskeluvuoden opetusharjoittelussamme normaalikoululla yhteisopettajuutta muun muassa tiimiovetusta sekä täydentävää opetusta hyödyntäen. Opetus vaati paljon yhteissuunnittelua, mutta toisaalta saimme toisiltamme paljon ideoita ja erilaisia näkökulmia. Yhdessä tekeminen oli hauskaa ja parin tuki auttoi jaksamaan myös niinä päivinä, jolloin itseä väsytti. Tämän kokemuksen perusteella pidän yhteisopettajuutta mielekkäänä työtapana.

Ryhmään kuuluminen tuntuu hyvältä ja olisi tärkeää, että jokaisella olisi oma ryhmä, jossa voisi olla osallisena. Osallisuus on tärkeä ominaisuus tämän päivän kouluissa, sillä myös inkluusio perustuu osallisuuteen eli mukaan kuulumiseen. Tarja Seppälä-Pänkäläinen (2009, 31–32) ymmärtää osallisuuden ihmisen kokemukseksi omasta osallisuudestaan yhteisön tai organisaation toiminnassa sekä kokemukseksi tasa-arvoisesta kuulumisesta joukkoon. Osallistavassa koulussa tärkeitä asioita ovat yhteistoiminnallisuus, ihmisten väliset suhteet sekä johtaminen. Yhteistyön tekeminen lisää yhteisöllisyyden tunnetta, mikä puolestaan auttaa yhteisöön mukaan pääsemisessä (Villa, Thousand & Nevin 2006, 240). Seppälä-Pänkäläinen (2009, 31–32) korostaa, että yhteistoiminnallisuus ja ihmisten väliset suhteet kehittyvät vain yhteistyötä mahdollistamalla ja sitä tukemalla. Tähän pyrkii myös koulumaailma. Koulujen pitäisi siis kiinnittää entistäkin enemmän huomiota yhteistoiminnallisuuteensa sekä lasten että aikuisten keskuudessa.

Aiemmin opettajien välistä yhteistyötä ovat väitöskirjoissaan tutkineet muun muassa Arto Willman (2001), Tarja Seppälä-Pänkäläinen (2009) ja Anna Rytivaara (2012). Opettajien välinen yhteistyö liitetään usein, kuten näissäkin tutkimuksissa, erityispedagogiikkaan ja inkluusioon. Vaikka inkluusion toteuttaminen edellyttää yhteisopettajuutta ja se on merkittävä työmuoto myös erityispedagogiikan saralla, voidaan opettajien välistä yhteistyötä kuitenkin käyttää myös muissa tarkoituksissa. Tässä tutkimuksessa en perehdy inkluusioon, vaan pääpaino on opettajien välisen yhteistyön erilaisissa muodoissa ja niiden vaikutuksissa opettajan työhön ja oppilaiden oppimiseen.

Willmanin (2001) tutkimus käsitteli luokanopettajien tulkintoja tiimityöstä. Vaikka tutkimuksesta on jo vierähtänyt tovi, käsittelee tutkimus silti hyvin ajankohtaisesti yhteistyötä ja sen eri muotoja. Lisäksi Willman pohtii, miten yhteistyötä voisi kehittää ja mitä haasteita yhteistyön kehittämisessä kohdataan. Seppälä-Pänkäläisen (2009) tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää paremmin inkluusiota ja kouluyhteisöä sekä muuttaa koulun rakenteita ja käytäntöjä inklusiivisempaan suuntaan. Tärkeänä osana tässä tutkimuksessa olivat kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppiminen sekä sen haasteet ja mahdollisuudet. Rytivaara (2012) tutki yhteisopettajuusluokan käytäntöjä ja luokassa työskentelevien opettajien kokemuksia. Hänen päätutkimuskohteena oli luokanopettajien ammatillinen oppiminen yhteisopettajuusluokassa. Luokan oppilaista kolmannes oli erityisoppilaita, joten tässäkin tutkimuksessa inkluusio oli merkittävä lähtökohta. Rytivaara korostaa, että jaettu opettajuus oli oleellista opettajien työssä oppimiselle ja se mahdollisti useita erilaisia keinoja järjestää opetusta.

Koulun muuttaminen ja kehittäminen yhteisöllisempään suuntaan on hidasta, aikaa vievää sekä helposti kuormittavaa. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 206) pohtii, voisiko muutos olla jokapäiväistä toimintaa ja pohdintaa kouluarjessa tehdyistä valinnoista. Hän muistuttaa, että tarvitsemme tahtoa ja rohkeutta oppia yhdessä, mikä saattaisi jopa lisätä työn iloa kouluissa. Muutosta toteutettaessa ja

osallistavassa, yhteistoiminnallisia kulttuureja luovassa koulussa johtajuus (Villa, Thousand & Nevin 2006, 240) ja yhteiset arvot ovat keskeisessä roolissa.

Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ovat tällä hetkellä ajankohtaisia. Vuonna 2016 voimaan tuleva uusi opetussuunnitelma esittää uudenlaisia vaatimuksia yhteisöllisyydestä. Kouluissa käydään keskustelua siitä, miten näihin haasteisiin vastataan. Myös jo pidemmän aikaa kuumana puheenaiheena ollut inklusioajattelu haastaa opettajia yhteistyöhön. Tutkimukseni tarkoituksena on johdattaa opettajia keskustelemaan yhteisopettajuudesta ja tuoda tietoa siitä, miten yhteistyö voisi tukea sekä opettajien työtä että oppilaiden oppimista. Ehkä tutkimuksellani voidaan vahvistaa myös päättäjillemme sitä, miten oleellista on, että kouluilla on riittävät resurssit opetuksen järjestämiseen. Toivon, että tulevaisuudessa koulut voisivat olla entistäkin yhteisöllisempiä paikkoja, joiden kannustavassa ilmapiirissä kokeiltaisiin rohkeasti uusia asioita.

2 OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA

Nykyaikana opettajilta odotetaan monenlaista osaamista sekä uudenlaista osaamista ja asiantuntijuutta, jotta he kykenisivät selviytymään muutoksessa uuden ajan mukanaan tuomista haasteista. Willman (2001, 18–19) huomauttaa, että yhteistyö- ja kommunikaatiovalmiuksien merkitys korostuu, koska valinnanmahdollisuuksien määrä kasvaa ja päätösvallan hajauttaminen ja verkostoituminen etenevät. Opettajan työ muuttuu sosiaalisesti rakentuviksi käytännöiksi sekä koko oppilaitoksen pedagogiikan kehittämiseksi (Mäntylä 2002, 26). Uusia haasteita tuovat yhteiskunnallinen muutos, kouluorganisaation muutos, opettajien työn sisällöllinen muutos sekä opetussuunnitelmauudistus (Willman 2001, 18–19).

Tässä luvussa esittelen ensiksi opetussuunnitelman roolia yhteistoiminnallisuuden edellyttäjänä. Sen jälkeen kuvailen yhteistoiminnallista toimintakulttuuria ja sen erilaisia muotoja. Kerron myös rehtorin roolista koulun johtajana ja toimintakulttuurin muuttamisesta koulussa.

2.1 Opetussuunnitelma yhteistyön edellyttäjänä

Suomen peruskouluissa noudatetaan Opetushallituksen hyväksymiä opetussuunnitelman perusteita, joissa määritellään koulujen toimintaa ja siellä opetettavia asioita. Opetussuunnitelma siis ohjaa opettajan työtä perustuslain ja valtioneuvoston asetusten ohella (Vitikka 2009, 65–66). Opetussuunnitelma heijastaa valtion poliittista näkemystä sekä yhteiskunnan tilannetta usein tiedostamattomastikin (Rajakaltio 2011, 40). Vuoden 2014 opetussuunnitelma, joka tulee voimaan portaittain vuodesta 2016, edellyttää kouluissa aikaisempia opetussuunnitelmia vahvemmin yhteistyötä (POPS 2014). Vielä tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman (2004) toimintakulttuuria kuvatessa todetaan, että toimintakulttuurin tulee tukea yhteistyötä koulun sisällä sekä kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Kuitenkaan siinä ei tarkemmin määritellä, mitä yhteistyö koulun sisällä on. Jää epäselväksi, onko kyseessä yhteistyö oppilaiden vai opettajien välillä. Opetussuunnitelman seuraavassa alaluvussa, jossa käsitellään työtapoja, mainitaan ainoastaan oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva yhteistyö. (POPS 2004, 19.)

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) yhteistyötä käsittelevä luku on jaettu oppilaiden osallisuuteen, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä koulun sisäiseen yhteistyöhön ja yhteistyöhön muiden tahojen kanssa. Koulun sisäisestä yhteistyöstä kerrotaessa aloitetaan heti opettajien välisellä yhteistyöllä ja mainitaan, kuinka henkilökunnan välinen tiivis yhteistyö edesauttaa oppimistavoitteiden saavuttamista. Yhteistyön tavoitteena on koulutyön tarkoituksenmukainen järjestäminen joustavasti ja työtä jakaen sekä oppilaiden oppimisen seuraaminen. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, kuinka aikuisten välinen yhteistyö mallintaa yhteistyötä oppilaille. (POPS 2014.) Sama ominaisuus on todettu myös Rimpiläisen (2007) ja Saloviidan (2009, 51–52) tutkimuksissa. Opetussuunnitelmassa esimerkkinä tästä mallintamisesta mainitaan samanaikaisopetus. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa uutena vaatimuksena olevien monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa opettajien välinen yhteistyö on tarpeellista. Lisäksi yhteistyötä tarvitaan opetussuunnitelman mukaan oppimisen arvioinnissa, tukemisessa sekä oppilashuollossa. (POPS 2014, 34–36.) Yhteistyötä käsitellään opetussuunnitelmassa myös osana toimintakulttuuria, mitä käsittelemme myöhemmin luvussa 2.2.

Kolmiportainen tuki

Yksi opetussuunnitelmassa mainittu opettajien välisen yhteistyön muoto on oppimisen tukeminen eli erityisopetus, jota Suomessa toteutetaan kolmiportaisen tuen avulla. Ajatuksena on, että peruskoulussa jokainen voisi omista oppimislähtökohdistaan käsin käydä koulua omassa lähikoulussaan, mikä tukeekin nykyään vallalla olevaa inklusioajatusta (POPS 2010, 10). Inklusion ihanteen mukaan pienryhmiä ei tulisi enää olla (esim. Saloviita 2013, 29–37). Tällöin on mahdollista käydä samassa koulussa oman asuinalueen samanikäisten lasten kanssa, jolloin kaverisuhteet pysyvät samoina, vaikka oppilas saisikin erityistä tukea (Määttä & Rantala 2010, 98–99). Inklusioon ei ole valmista mallia, vaan kyse on kehyksestä ja jatkuvasta prosessista (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 122). Naukkarisen ja Ladonlahden ajatuksen perusteella voisi ajatella, että inklusio on ideologia, jota tavoitellaan pääsemättä koskaan perille. Jokaisen koulun pitäisi sen perusteella pitää yllä jatkuvaa kehitystä, jolla muutetaan koulua yhä inklusiivisemmaksi.

Tukijärjestelmä peruskoulussa perustuu kolmiportaiseen Oppimisen ja koulunkäynnin -tukeen, joka koostuu yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta. Oppilaan tarpeet eritasoiseen tukeen selvitetään pedagogisella selvityksellä ja arvioilla. Yleinen tuki kuuluu siis automaattisesti kaikille ja tarkoittaa normaalia toimintaa yleisopetuksen luokassa, siihen sisältyvät muun muassa normaali eriyttäminen, opetusryhmien joustava muuntelu ja opettajien yhteistyö. Myös tu-

kiopetusta voidaan antaa jo yleisen tuen vaiheessa tai mahdollisuuksien mukaan käyttää koulunkäynninohjaajaa tukena. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21–23; POPS 2010.)

Kun yleinen tuki ei riitä, vaan oppilas tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti tukea usealla osa-alueella, tarvitaan tehostettua tukea. Tällöin oppilaalla on usein jokin oppimishäiriö, joka voi olla esimerkiksi lukemisen vaikeus tai toiminnanohjaukseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvä ongelma (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 299–301). Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään ongelmien kasvamista ja kasautumista pitkäjänteisemmin ja vahvemmin kuin yleisessä tuessa. Tehostettu tuki voi olla tukiovetusta tai laaja-alaista erityisopetusta. Sitä varten on tehtävä pedagoginen arvio, jonka perusteella tehdään oppimissuunnitelma. Pedagogisen arvion tekevät oppilaan opettajat ja siinä kuvataan oppilaan oppimista, koulunkäyntiä, jo saatua tukea ja sen vaikutusta sekä arvioidaan, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöllisillä ja muilla järjestelyillä oppilasta voitaisiin tukea. (Jahnukainen ym. 2012, 22; POPS 2010.)

Oppimisen ja koulunkäynnin –tuen kolmas taso eli erityinen tuki vaati toteutuakseen moniammatillisessa työryhmässä laaditun pedagogisen selvityksen (Määttä & Rantala 2010, 149). Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Erityisen tuen oppilas voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä, erityiskoulussa tai erilaisilla vaihtoehdoilla näiden välillä ja olla joko normaalin tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Tarvittaessa oppilaalla voi olla yksilöllinen oppimäärä. Erityisen tuen päätös ei ole pysyvä, vaan se tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan päätyttyä ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. (Jahnukainen ym. 2012, 22–23; POPS 2010.)

Oppilaalle voidaan tarjota tehostettua ja erityistä tukea osa-aikaisena tai kokoaikaisena erityisopetuksena. Erityisopettaja voi pitää pienryhmätunteja klinikkamallisesti samaan aikaan muiden oppilaiden opiskellessa samaa aihetta omassa luokassa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 335). Tässä tuen muodossa on kuitenkin haasteena oppilaan leimautuminen erityisoppilaaksi, kun oppilas menee erikseen erityisopetuksen tunnille. Pienryhmäopetuksen hyvinä puolina pidetään oppilaan mahdollisuutta saada yksilöllistä ohjausta sekä harjoitella myös sosiaalisia taitoja pienessä ryhmässä. Yhteisopettajuus olisi kuitenkin parempi erityisopetuksen muoto, koska tällöin erityisopettajan tietotaito tulisi kaikkien luokan oppilaiden hyödyksi. (Rytivaara ym. 2012, 336.)

Eriyttäminen

Eriyttäminen on yksi opettajan arjen tärkeimmistä työkaluista ja se on normaaliin opetukseen kuuluvaa toimintaa (Watts-Taffe, Laster, Broach, Marinak, Connor McDonald & Walker-Dalhouse 2012, 305), jonka avulla opettaja pystyy tukemaan jokaista oppilasta oppimisessaan sekä järjestää

opetusta joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti. Eriyttää voi esimerkiksi oppimisprosessiin, oppimisympäristöön ja oppimismateriaaleihin liittyvissä asioissa. Myös esimerkiksi aihealueita voi eriyttää oppilaiden mielenkiinnon tai tarpeiden mukaan. Eriyttäminen on tärkeää taitotasojen erojen lisäksi myös siksi, että toisille toisenlaiset oppimistavat ovat tehokkaampia kuin toisille. Siksi opettajan tulisi eriyttää oppilaitaan esimerkiksi oppimistyylien mukaisesti ja kunnioittaa jokaisen oppilaansa erilaisuutta eriyttämisen myötä. (Watts-Taffe ym. 2012, 304–305; 312.)

Eriyttäminen sinänsä ei siis ole erityisopetusta, mutta eriyttämällä tulee antaa riittäviä haasteita myös lahjakkaille oppilaille eikä eriyttämistä pitäisi ajatella ainoastaan alaspäin eriyttämisenä. Opettaja eriyttää oppilaita usein ryhmittäin (esimerkiksi heikot, keskitasoiset, taitavat), mutta parhaimmillaan jokainen oppilas voisi saada henkilökohtaista eriytystä. Ihannetilanteen vaakakupissa painavat opettajan arjen kiireet isojen luokkakokojen ja riittämättömien resurssien vuoksi. Jotta jokainen oppilas voisi siis saada parasta mahdollista opetusta, tulisi luokkakokojen pysyä kurissa ja opettajille tarjota riittävästi resursseja. (Watts-Taffe ym. 2012, 305.)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja toteuttaminen

Uutena työmuotona vuonna 2016 voimaan tulevaan opetussuunnitelmaan ovat ilmestyneet monialaiset oppimiskokonaisuudet. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että näiden suunnittelemisen ja toteuttamisen vaativat opettajien välistä yhteistyötä. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on eheyttää opetusta ja luoda oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia, joiden avulla opitaan muun muassa soveltamaan tietoa, yhteistyötä, oppilaiden osallisuutta sekä annetaan tilaa luovuudelle. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että jokaisena lukuvuonna oppilaiden oppisisältöihin kuuluu vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Kokonaisuuksissa suositellaan hyödyntämään paikallisia ja ajankohtaisia teemoja. (POPS 2014, 31–32.)

Opetusta voidaan eheyttää ja kokonaisuuksia voidaan luoda opiskelemalla samaa aihetta yhtä aikaa eri oppiaineissa, jaksottamalla samaan teemaan liittyvät asiat peräkkäin opiskeltaviksi, toiminnallisilla teemapäivillä, leirikoululla tai pidempikestoisilla oppimiskokonaisuuksilla, joissa voidaan hyödyntää edellä mainittuja työtapoja. Opettajien yhteistyön kannalta tämä tarkoittaa kaikkien vahvuuksien hyödyntämistä, joustavaa ryhmittelyä ja yhteisiä projekteja. Mikäli koululla on aineenopettajia, voidaan heidän osaamistaan ja työpanostaan hyödyntää myös. (POPS 2014, 31–32.)

Oppilaan arviointi ja oppilashuolto

Oppilaan arviointi peruskoulussa perustuu Perusopetuslain (1998/628) sekä opetussuunnitelman (2014) vaatimukseen (POPS 2014, 47). Arvioinnin tehtävä on edistää oppimista, mutta sen lisäksi

arvioidaan myös työskentelyä sekä käyttäytymistä. Tavoitteena on, että arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan oppimista sekä kehitetään oppilaan kykyä itsearviointiin. Opettajien antama palaute on yksi osatekijä, jonka avulla oppilas muodostaa käsitystä itsestään oppijana ja ihmisenä. Siksi palautteen antamisen tavalla on suuri merkitys ja opettajien tulisikin keskittyä rohkaisevaan ja oikeudenmukaiseen palautteeseen. Palautteen antaminen on vuorovaikutusta ja hyvässä työskentelyssä palautetta annetaan koko prosessin ajan eikä vain sen päätyttyä. Sen lisäksi, että oppilas saa palautetta opettajalta, palautetta tulee oppia antamaan ja saamaan myös oppilastovereilta. Lisää palautteen antamisesta kerron kollegiaalisuuden yhteydessä luvussa 2.2.

Tyystälän (2009) tutkimuksessa yhteisopettajuusopettajat huolehtivat yhdessä oppilaiden arvioimisesta, yhteydenpidosta huoltajiin sekä luokan juoksevista asioista. Tällöin arviointi on entistä objektiivisempaa ja monipuolisempaa, kun käytössä on ainakin kahden ihmisen näkemykset, joten heillä on varmasti yhtä ihmistä enemmän havaintoja ja näkökulmia.

Opetussuunnitelmassa oppilashuolto jaetaan yksilökohtaiseen ja yhteisölliseen oppilashuoltoon (POPS 2014, 79). Oppilashuolto järjestetään monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja sosi-aali- ja terveystoimen kanssa niin, että siitä muodostuu toimiva kokonaisuus. Yhteisöllisessä oppilashuollossa, joka mainitaan osaksi koulun toimintakulttuuria, koulun henkilökunta ja oppilaiden huoltajat seuraavat, arvioivat ja kehittävät koulu yhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointia sekä huolehtivat koulu ympäristön terveellisyydestä, turvallisuudesta ja esteettömyydestä. Myös tässä yhteydessä opetussuunnitelmassa mainitaan yhteisölliset toimintatavat, joita kehitettäessä tehdään yhteistyötä eri tahojen kanssa. Turvallisen ja kaikki huomioonottavan koulu ympäristön luomiseen tarvitaan siis kaikkien yhteistä panosta! (POPS 2014, 77–79.)

Oppilashuoltotyön tulisi olla inklusiivisen eli osallistavan koulun periaatteiden mukaisesti tärkeä kasvatuksellinen tiimi, joka edistää oppilaiden ja opettajien oppimista sekä hyvinvointia. Toisinaan oppilashuoltoryhmästä voi kuitenkin tulla ongelmakeskeinen asioiden ruotimispaikka, jonne opettajat eivät edes halua tai uskalla tuoda ongelmiaan. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 154.) Kun koulun aikuiset suunnittelevat ja toteuttavat opetusta yhteistoiminnallisesti, pystyvät he paremmin vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja täyttämään lain edellyttämät hyvän opetuksen vaatimukset (Thousand, Villa & Nevin 2004).

2.2 Yhteistoiminnallinen toimintakulttuuri

Tässä luvussa käsittelen toimintakulttuuria ja kerron siitä osana opetussuunnitelmaa. Sen jälkeen määrittelen yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja yhteistyötä sekä niiden suhdetta toisiinsa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan toimintakulttuuri-käsite ilmaantui 2004 (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28). Opetussuunnitelman vajaan puolen sivun mittaisen kuvauksen mukaan toimintakulttuuri sisältää koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulun työn laatu perustuu. Lisäksi oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta, kuten juhlat, teemapäivät ja tapahtumat ovat osa toimintakulttuuria koulussa. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua toimintakulttuurin kehittämiseen ja toimintakulttuurin on tarkoitus olla vuorovaikutteinen ja avoin. (POPS 2004, 19.)

Sen sijaan uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) on toimintakulttuuri saanut kokonaisen luvun. Toimintakulttuuria käsitellään sen merkityksen ja kehittämisen, kehittämistä ohjaavien periaatteiden, oppimisympäristöjen ja työtapojen sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta. Koulun aikuisten tulee tiedostaa tapansa toimia, sillä he välittävät tietämättäänkin toimintakulttuurin arvoja, asenteita ja malleja. Tiedostaessaan toimintansa koulun aikuiset pystyvät paremmin välittämään niitä arvoja, joita pitävät tärkeinä. Opettajien välisellä yhteistyöllä he näyttävät oppilailleen yhdessä tekemisen ja toimivan vuorovaikutuksen mallia luoden samalla oppivaa yhteisöä. (POPS 2014, 24–32.)

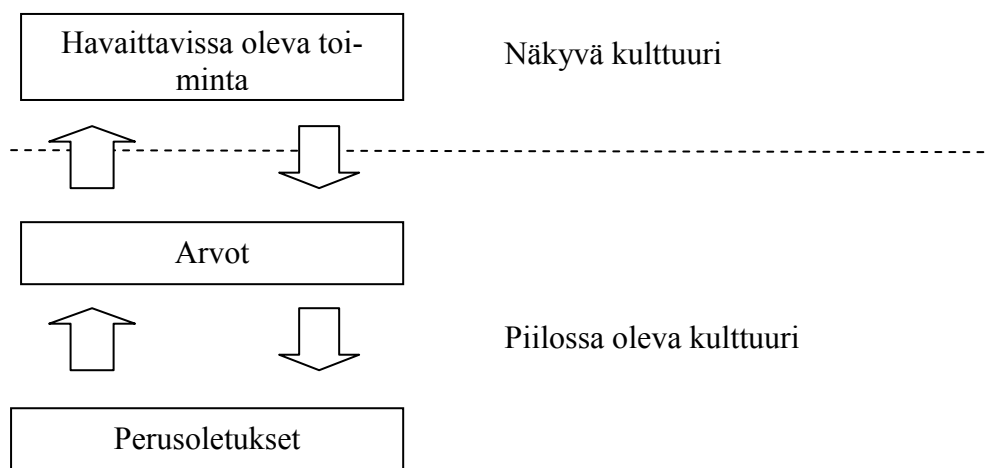
Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii arvostavaa ja avointa vuorovaikutusta sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistavaa ja rakentavaa dialogia. Yhteistyö opettajien välillä auttaa juuri näissä vaatimuksissa. Toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden luvussa todetaan, että koulujen tulee *”luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävää elämäntapaa”*. Yhteisopettajuuden tai opettajien välisen yhteistyön tavoitteena on tehdä opettamisesta ja oppimisesta mielekkäämpää ja yhteisöllisempää. Opettajien välisen yhteistyön on todettu parantavan oppimistuloksia ja lisäävän opettajien työhyvinvointia (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29; Good ja Brophy 2003, 367). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulisi tukea toimintakulttuurin kehittämistä ja olla osa opettajien välistä yhteistyötä. (POPS 2014, 24–32.)

Toimintakulttuuri ei kuitenkaan kulkeudu kouluun opetussuunnitelman mukana, vaan muodostuu kouluyhteisössä yhteisön jäsenten tulkinnan ja toiminnan mukaan vuorovaikutuksessa (Nikkanen 2014, 291). Vuorovaikutukseen sisältyvät henkilöstön toimintatavat ja perinteet siitä, miten tietoisesti yhteinen toimintalinja on valittu. Toimintalinja vaikuttaa oppilaaseen asti, joten yhteneväisen toiminnan merkitys on suuri. (Rönty & Rönty 2012, 72–73.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 32) kuvaa toimintakulttuurin muodostuvan kouluyhteisön toimintaympäristöstä, opetusjärjestelyistä, asiantuntijuudesta sekä kehittämisestä ja johtamisesta. Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita, jotka perinteisesti ovat työskennelleet autonomisesti ilman yhteisöllistä ja reflektioivaa tukea. Nykykoulussa opettajien pitäisi muodostaa professionaalinen oppivien yhteisö, koska yksin tekemällä tämän

päivän haasteisiin vastaaminen on haasteellista. Jaetun johtajuuden rooli tässä prosessissa korostuu. Professionaalisessa oppijoiden yhteisössä koulun aikuisten syväallinen yhteistoiminta (collaboration) rakentaa perustan oppimiselle. Samalla rakennetaan yhdessä kaikkia kunnioittavaa toimintakulttuuria. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28–30.)

Schein (1985) muodostamaa mallia kulttuurin syvärakenteesta voidaan käyttää kuvaamaan myös koulun toimintakulttuuria. Kulttuuri muodostuu jaettujen arvojen lisäksi hiljaisesta tiedosta eli joukosta perusoletuksia, jotka on luotu yhteisön sopeutuessaan ympäristöönsä ja todettu ajan kuluessa toimiviksi ratkaisuuksi. Ne opetetaan myös uusille jäsenille oikeana tapana havaita, ajatella ja tuntea. (Fullan 2005, 57; Rönty & Rönty 2012, 72–73.) Siksi ne myös auttavat yhteisöä säilyttämään sisäisen kiinteytensä, mikä toisaalta saattaa estää muutosta ja uusien ideoiden syntymistä. (Juuti 2013, 112.)



KUVIO 1. Kulttuurin syvärakenne (Schein 1985)

Kulttuurin syvärakenteen kuvio paljastaa, miten paljon kulttuurissamme on piiloisia asioita havaittavissa olevaan toimintaan verrattuna. Perusoletuksien lisäksi arvot ohjaavat toimintaamme. Arvot voivat olla piiloisia, mutta jos niistä keskustellaan tietoisesti, on niitä mahdollista muokata ja ymmärtää, miten ne ohjaavat toimintaamme. Perusoletusten ja arvojen pohjalta muodostuvat koulun omat toimintatavat, jotka tallentuvat organisaation muistiin (Rönty & Rönty 2012, 72–73).

Perinteisesti, rehtorin huolehtiessa koulun johdollisista asioista, opettajilla on ollut autonomia päättää opetus- ja oppimismenetelmistä. Suomalaisessa yhteiskunnassa on tyypillisesti ollut luottamuksen ilmapiiri, jossa opettajat kunnioittavat rehtorin työtä, kunhan rehtori ei astu luokkahuonee-

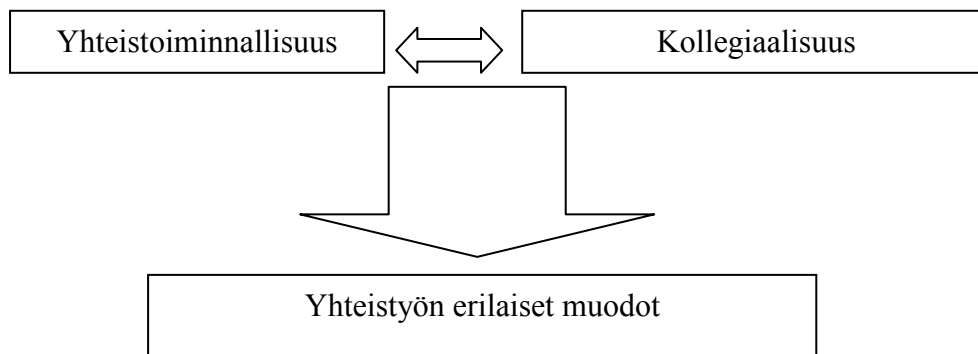
seen (Sahlberg 2011, 13). Yhteistyö on ollut vähäistä ja kouluihin on muodostunut yksin tekemisen kulttuuri. Kolmiportaisen tuen myötä oppilasaines on muuttunut yhä heterogeenisemmäksi, joten opettajan on enää vaikea vastata kaikkiin haasteisiin yksin. Yhteistyön kehittämisen tarve on tullut selvästi esiin. (Willman 2012, 161, Liusvaara 2012, 187.)

Opetussuunnitelmassa (2014) kuvaillaan koulua oppivana yhteisönä, joka kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Ei siis mainita, että ainoastaan oppilaat oppisivat toisiltaan, vaan myös koulun aikuiset voivat oppia toimiessaan oppivan yhteisön jäsenenä. Tällaisen toiminnan pitäisi muodostaa toimintakulttuurin ytimen, jonka ympärille rakentuu kaikki muu. Siihen sisältyvät oman työn säännöllinen arviointi ja toisilta yhteisön jäseniltä sekä kehittämistyöstä tai yhteistyökumppaneilta saatu palaute. Oppivassa yhteisössä oleellista on pedagoginen ja jaettu johtajuus, jotka keskittyvät erityisesti oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen. Lisäksi opetussuunnitelma kannustaa jokaista jäsentä oppimaan virheistään, yrittämään, haastamaan itseään sopivilla haasteilla ja löytämään omat vahvuutensa. (POPS 2014, 27.) Määritelmä haastaa opettajat kokeilemaan opettajien välistä yhteistyötä, koska uutta toimintatapaa opeteltaessa tulee rohkeasti kokeilla uusia asioita, tehdä yhdessä palautetta antaen ja saaden sekä oppia virheistä ja yrittää taas uudelleen (Tyystälä 2009, 12). Näin opettajatkin voivat oppia työnsä lomassa, kuten Willman (2011, 46) on todennut yhteisopettajuutta tutkiessaan. Kun opettajat jakavat osaamistaan ja työtään, työn kuorma kevenee, ja myös kiireen tuntu häviää (Willman 2011, 46).

Yhteistoiminnallisuus

Willman (2001, 35) kuvailee yhteistoiminnallisuutta (collaboration) yhdessä tekemiseksi ja koulussa sitä tapahtuu opettajien välisissä kollegiaalisissa suhteissa. Hänen mielestään yhteistyö (co-operation) sen sijaan on yksi yhteistoiminnallisuuden muoto. Willman (2001, 35) ja Sahlberg (1996, 118) näkevät kollegiaalisuuden yhteistoiminnallisuuden rinnakkaiseksi termiksi, kun taas Seppälä-Pänkäläinen (2009, 150) ajattelee yhteistoiminnallisuuden olevan enemmän kuin kollegiaalista yhteistyötä. Hän yhdistää molemmat englanninkieliset termit, collaboration ja co-operation, tarkoittamaan yhteistoiminnallisuutta. Siinä arvostetaan jokaista yksilöä ja hänen panostaan yhteiseen tekemiseen (Hargreaves & Fullan 2012, 114). Hargreaves ym. (2007, 16–18) määrittelee co-operation-termin tarkoittamaan rutiininomaisia yhteistyötehtäviä, kun taas collaboration- yhteistyöstä on kyse, kun pyritään oppilaiden oppimista edistävään yhteistyöhön. Koulussa opettajien välisen yhteistyön pitäisi opettajien työn teon parantamisen lisäksi parantaa myös oppilaiden oppimismahdollisuuksia (Rajakaltio 2011, 210). Yhteistoiminnallisuutta voi esiintyä sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut yhteistoiminnallisuudesta ni-

menomaan opettajien välillä. Tässä työssä ymmärretään yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus rinnakkaisiksi, samaa tarkoittaviksi termeiksi, jotka ilmenevät erilaisina konkreettisina yhteistyön muotoina. (Willman 2001, 35; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 150.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa puhutaan paikoitellen, erityisesti tuloksissa, opettajien välisestä yhteistyöstä, jolla tarkoitetaan yhteistoiminnallisuuden ilmenemistä.



KUVIO 2. Tutkimuksen tärkeimpien käsitteiden suhteet toisiinsa tässä tutkimuksessa ymmärretyllä tavalla.

Yhteistoiminnallisuuden vakiinnuttaminen koulujen toimintakulttuureihin vaatii opetussuunnitelman, joka kannustaa yhdessä tekemiseen. Tähän haasteeseen uusi opetussuunnitelma pyrkii vastaamaan. Yhteistoiminnallisuuden menestyminen edellyttää joustavuutta, luovuutta, suunnittelutaitoa ja yhteistyökykyä (Mäntylä 2002, 26). Lisäksi tarvitaan aikaa rakentaa luottamusta ja kunnioitusta vuorovaikutuksen toimimiseksi (Hargreaves & Fullan 2012, 114). Oppituntien ja niiden ulkopuolisten käytänteiden säännöllinen pohtiminen ja reflektointi rakentaa yhteistoiminnallisuutta jaettujen näkemysten avulla. Tämä vaatii kollegojen kanssa yhdessä työssä oppimista, oppivaa yhteisöä haluavaa asennetta ja tahtoa rakentaa kouluun kaikkia oppijoita kunnioittavaa kulttuuria. Tällainen yhteisö kasvattaa omiin kykyihinsä uskovia elinikäisiä oppijoita. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 29.) Seppälä-Pänkäläinen (2009, 149) näkee koulun aikuisten yhteistoiminnallisuuden olevan osallistavan ja inklusiivisen koulun lähtökohta, sillä arvostetaanhan molemmissa kulttuureissa jokaista yksilöä (Hargreaves & Fullan 2012, 114). Tällöin asiantuntijuus on moniäänistä osaamista, jolloin jokainen kantaa kortensa kekoon. Opettajan oma asenne on tärkeää, sillä mikäli opettajat eivät usko inklusion ja yhteistyön toimivuuteen, eivät ne tulekaan toimimaan. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Seppälä-Pänkäläisen (2009, 150–151) on luokitellut tutkimuksessaan yhteistoiminnallisuuden tutkimuskoulussaan ilmenneiden työmuotojen mukaan neljään yhteistyön muodoilta ja syvyydel-

tään poikkeavaan ryhmään. Ensimmäinen taso muodostui ideoiden, oppimateriaalien, kokeiden ja opetusvälineiden vaihtamisesta. Tämä tekninen yhteistyö helpotti kummankin opettajan työtä ja mahdollisti resurssien käyttämisen johonkin muuhun. Seppälä-Pänkäläisen (2009, 151) tutkimuksen mukaan tätä oli paljon etenkin alkuopettajien keskuudessa. Toisella tasolla yhteistyö keskittyi oppilaan oppimisen tukemiseen ja yhteistyö tapahtui paljolti luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Yhteistyö tapahtui usein ”lennossa” välitunneilla ja oli pitkälti tiedon siirtämistä henkilöltä toiselle. Saatettiin keskustella esimerkiksi seuraavan tunnin sisällöistä, jotta luokassa ja pienryhmässä käsiteltäisiin samaa aihetta. Tässä yhteistyön muodossa valtakysymykset olivat epäselviä ja oppimisen tavoitteista ei ollut yhtenäistä näkemystä. Ensimmäisellä ja toisella tasolla yhteistyö perustui siis pitkälti tiedon siirtämiseen. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 151.)

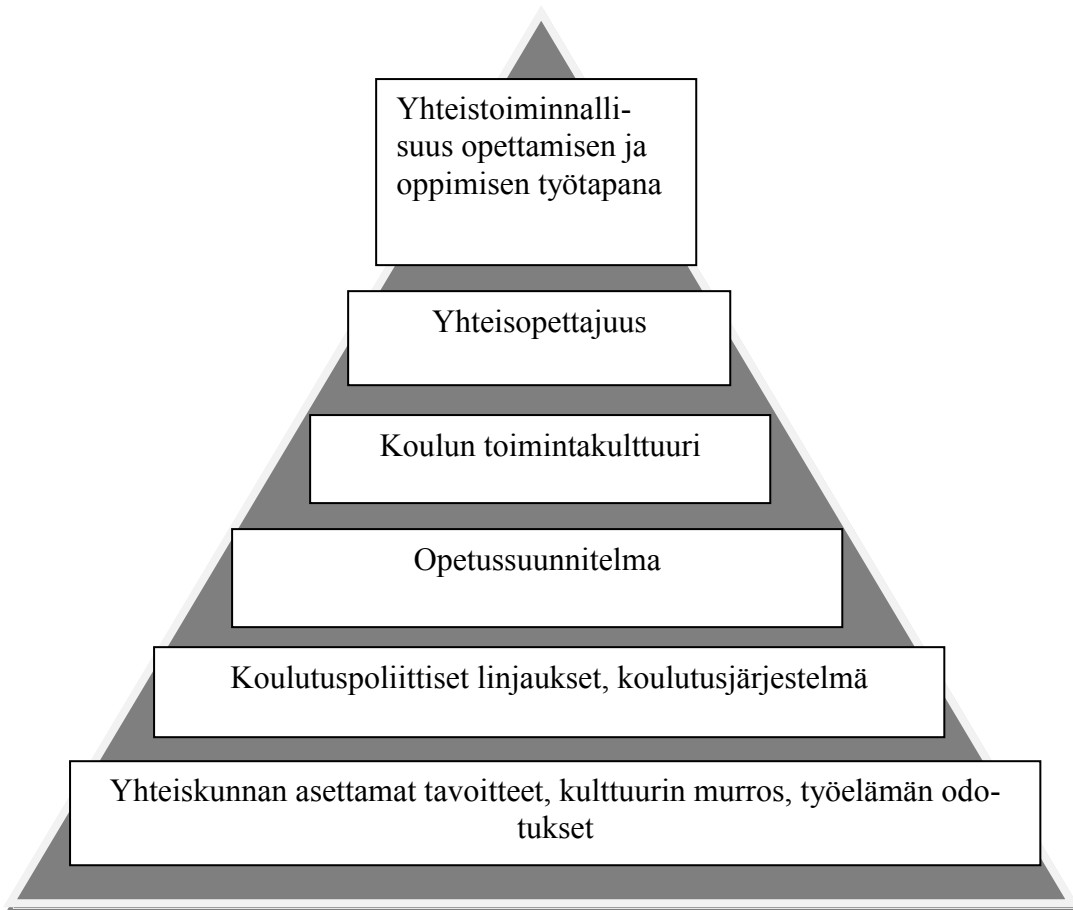
Kolmas ja neljäs yhteistyön taso sisälsivät jo yhteistoiminnallisuuden, tietoisien reflektoinnin ja oppimisen piirteitä. Kolmas taso sisältää oppilaspalaverit (esim. HOJKS-palaveri ja vanhempainvartit), koulun juhliin valmistellut luokkien yhteiset esitykset ja luokkaretket sekä satunnaiset opettajien omista motiiveista lähtevät kahden opettajan suurryhmälle pitämät samanaikaisopetustunnit. Tällä tasolla yhteistyön muotoja oli mahdollisuus pohtia hieman syvemmin. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 151–152.)

Neljännellä tasolla oli syvää kollegiaalista yhteistyötä, jonka tavoitteena oli tietoinen oppiminen sekä ammatillisten kokemusten vaihtaminen. Seppälä-Pänkäläisen tutkimuskoulussa tämä yhteistyön muoto tapahtui epävirallisesti pienissä porukoissa läheisimpien työtovereiden kesken. Tämä tapahtui useimmiten satunnaisesti esimerkiksi välitunneilla portaikoissa sopivien ihmisten kohdattua. On luonnollista, että vaikeista asioista on helpompaa puhua pienemmässä porukassa, mutta kyseisessä koulussa ei Seppälä-Pänkäläisen mukaan ollut myöskään kehitetty kulttuuria, jossa yhteisöllisiä toimintatapoja olisi kehitetty tietoisesti. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 153.)

Seppälä-Pänkäläisen (2009) jaottelu vaikuttaa toimivalta, mutta Rytivaaran (2012) tutkimuksessa päästiin kollegiaalisuudessa syvemmälle kuin tasolle neljä. Verrattaessa Seppälä-Pänkäläisen tutkimuksessa ilmennyt kollegiaalisuutta Rytivaaran tutkimukseen, vaikuttaa ylimmän tason saavuttavan melko vähällä yhteistyöllä. Rytivaaran tutkimuksessa käsiteltiin kokoaikaista yhteisopettajuutta, mikä vaikuttaisi kuuluvan tasolle viisi tai kuusi, joita Seppälä-Pänkäläisen jaottelussa ei ilmennyt. Toisaalta hän ei havainnut tutkimuksessaan neljännen tason ylittäviä yhteistyön muotoja, joten hänen tutkimuksessaan ylemmille tasoille ei ollut käyttöä.

Liusvaara (2012, 199) on muotoillut yhteistoiminnallisen oppimiskulttuurin rakentumisen alla olevaan kuvioon, jossa alimman tason muodostavat yhteiskunnan erilaiset odotukset ja sitä seuraavana koulutuspoliittiset linjaukset. Opetussuunnitelma muodostaa pohjan koulun toimintakulttuurille, joka taas toivottavasti kannustaa yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuuden myötä opettajat ovat

innostuneempia kehittämään erilaisia yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä oppilailleen (Rimpiläinen & Bruun 2007; Saloviita 2009, 51–52; Villa, Thousand & Nevin 2006, 239). (Liusvaara 2012, 199.)



KUVIO 3. Yhteistoiminnallisuuden rakentumisen perusta koulun toimintakulttuurissa (Liusvaara 2012, 199).

Kuviosta huomaa, että myös yhteiskunnan odotukset ja vaatimukset rakentavat nykypäivämme peruskoulua. Riviopettajan näkökulmasta työtä ohjaava tekijä on opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman sisällöllä on siis suuri merkitys siihen, miten opettajat työtään tekevät. On kiinnostavaa seuraavien vuosien aikana nähdä, miten uuden opetussuunnitelman (2014) vaatimukset yhteisöllisyydestä toteutuvat (POPS 2014).

Kollegiaalisuus

Kollegiaalisuus eli yhteistoiminnallisuus eli opettajien keskinäinen ammatillinen yhteistyö on opettajille ammatillisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön muoto sekä hyvä väline oppimiseen. Siihen liittyy usein työyhteisöllisiä normeja kollegojen tukemiseen ja auttamiseen tai velvollisuus sitoutua yhteisiin päätöksiin. Mäntylä (2002, 29) näkee kollegiaalisuuden opettajien yhdessä työskentelyn tavaksi, jonka avulla kehitytään opettajana, opitaan toisilta ja jaetaan asiantuntemusta. Kollegiaalisuutta pidetään tärkeänä juuri sosiaalisten normien luomisessa, mikä edistää koulun kehittämistä oppivaksi organisaatioksi. (Sahlberg 1996, 119, 127; 1997, 159–160, 168.)

Useimmiten kollegiaalisuus on erilaista auttamista ja tuen saamista. Savonmäen (2007, 83) mukaan opettajien omaan työhönsä saama tuki on keskeinen syy yhteistyölle ja yhteisöllisyydelle. Auttaminen voi ilmetä ammatillisena dialogina, huolien ja ajatusten kuuntelemisena, materiaalien jakamisena ja yhteissuunnitteluna, vinkkeinä, ongelmanratkaisuna, vertaisohjaamisena, omaan työhön sekä työyhteisöön kohdistuvana reflektiona tai kollegan opetuksen seuraamisena (Savonmäki 2007, 83; Sahlberg 1996, 127). Kollegiaalisuus on laajempaa kuin yhteisopettajuus, joka on yksi kollegiaalisuuden ilmenemismuoto.

Kollegiaalisuus parantaa opettajan työssä oppimista, rohkaisee kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä sekä selviämään työyhteisössä meneillään olevista muutoksista. Opettajien rohkaistua kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä tietäen, että apua on tarvittaessa tarjolla, saattavat myös oppilaiden oppimistulokset parantua. Kun opettajien kesken vallitsee hyvä työyhteisö ja myös koulun rehtori ja muu johto tukevat yhteisöllisyyttä, on yhteisön kehittäminen ja yhteiset tavoitteet luontevampia ja todennäköisimmin kaikki ovat myös sitoutuneita työskentelemään tavoitteen saavuttamiseksi (Mäntylä 2002, 76). Tämä helpottaa uusien ideoiden kokeilemistä sekä käyttöönottoa ja auttaa viihtymään työssään. (Sahlberg 1996, 137–140.)

Kuitenkaan pakotettu kollegiaalisuus ei tuota yhtä hyviä tuloksia. Pakotetussa kollegiaalisuudessa toiminta ei lähde opettajista itsestään, vaan on kyse pakollisten, esimerkiksi opetussuunnitelman, asioiden miettimisestä ja yhteisestä pohdinnasta. Tällöin kollegiaalisuus ei ole jatkuvaa, vaan rajoittuu kyseisiin pakotettuihin tilanteisiin. Myös into ja paneutuminen asiaan eivät ole yhtä hyvää kuin luontevassa kollegiaalisuudessa, vaan tilalla saattaa olla ärtymystä ja stressiä. Pahimmassa tapauksessa pakotettu kollegiaalisuus saattaa sammuttaa opettajien kaiken innon yhteistä toimintaa kohtaan. (Sahlberg 1996, 142–143.)

Hargreaves (1994, 238) näkee pakotetussa kollegiaalisuudessa myös etuja. Johtajuudella voidaan ohjata kollegat toistensa luokse ja normien sekä sääntöjen avulla pakottaa heidät yksilökeskeisestä työskentelystä yhteistyöhön. Tällaisina pakottamisen ohjailukeinoina voidaan käyttää esimer-

kiksi tiimejä tai lukujärjestyksellä järjestettyjä yhteistyöaikoja. Tällöin kollegat löytävät toisensa sekä yhteistyömahdollisuuksia. Parhaassa tapauksessa pakotetulla kollegiaalisuudella onnistutaan luomaan yhteisöllinen työkuulttuuri. (Hargreaves 1994, 238.)

Hargreaves'n (1994, 238) näkemyksen mukaan toimiva yhteisöllinen työkuulttuuri perustuu jakamiseen, luottamukseen ja tukemiseen. Sen syntyminen kestää pitkään. Yhteistyökuulttuuri toimii opettajien välisessä vuorovaikutuksessa ja on aikaan sekä paikkaan sitomatonta. Yhteistyö voi muodostua myös balkanisoiduksi eli klikkiytyneeksi, jolloin yhteistyö toimii pienten, toisistaan erillään olevien, ryhmien välillä, muttei koko työyhteisön kesken. (Rajakaltio 2011, 74.)

Opettajan työssä kollegiaalisuus näkyy monessa asiassa koulun yhteisistä tapahtumista ja pe-lisäännöistä vinkkien jakamiseen. Little (1990, 177–180) on kehittänyt yhteistyömallin, joka kuvaa kollegiaalisuuden eri tasoja. Hänen mukaansa kollegiaalisuuden heikkoja muotoja ovat tarinointi, dialogi ja auttaminen. Tarinointi on usein satunnaista ja muodollista vuorovaikutusta. Dialogiin ja auttamiseen sisältyy esimerkiksi opetuksesta keskustelua ja vinkkien antamista. Neljäs kollegiaali-suuden muoto, yhteistoiminnallisuus, on selvästi vahvempaa yhteistyötä ja se sisältää yhteistä suunnittelua, toisen opetuksen seuraamista ja yhdessä opettamista. (Little 1990, 177–180.) Siis juurikin sitä, mitä yhteisopettajuus esimerkiksi Villan ym. (2004) mielestä on.

Willmanin (2001, 52) mukaan kollegiaalisuudessa ja yhteistoiminnallisissa kulttuureissa vir-heitä ja epäonnistumisia pidä ei hävetä ja piilotella, vaan niistä tulisi keskustella avoimesti yhdessä, jotta niistä opittaisiin. Työkavereilta saa myös tukea reflektointiin. Yhteistoiminnallisissa kou-luissa keskustellaan paljon asioista ja siksi erimielisyydet ovat yleisempiä kuin yksin tekemisen kulttuureissa. Erimielisyyksistä kuitenkin keskustellaan ja asioista, esimerkiksi arvoista, pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen, joten ne eivät häiritse vuorovaikutusta ja ihmissuhteita. (Hargrea-ves & Fullan 2012, 113.)

Yhteistyö

Yhteistyö on kahden tai useamman välisen henkilön välistä vuorovaikutusta. Savonmäki (2007) muistuttaa, että puhuttaessa esimerkiksi yritysten, valtioiden tai tiimien välisestä yhteistyöstä, on kyse kuitenkin pohjimmiltaan ihmisten välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta, sillä organi-saatiot itsessään eivät voi tehdä yhteistyötä. Organisaatioissa tieto syntyy ihmisten välisissä vuoro-vaikutussuhteissa yksilöiden yhteistyön tuloksena (Mäntylä 2002, 35). Yhteistyö on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, joka edellyttää yhteistä määränpäättä sekä kaikkien osapuolien panostusta. Työelämän vuorovaikutussuhteita, verkostoja ja tiimejä tutkinut Aira (2012, 45–46, 49) kommen-

toi, ettei pelkästään mihinkään johtamattomille keskusteluille pohjautuva yhteistyö oikeastaan ole yhteistyötä, sillä yhteistyö vaatii osapuolilta aktiivista vuorovaikutusta sekä vastuiden jakamista.

Yhteistyön lähtökohdat voivat olla yhteistyön tekijän, esimerkiksi opettajan, omat intressit, mutta yhteistyöhön voi tulla paine myös ylemmältä taholta esimerkiksi lakisääteisyys tai kehittämisprojektin myötä (Rajakaltio 2011, 210–211). Hargreaves (1994, 192–193; 1998, 204–205) kirjoittaa yhteistyökulttuurin vaativan oma-aloitteisuutta, vapaaehtoisuutta, kehittämishalukkuutta, riippumattomuutta ajasta ja paikasta sekä ennakoimattomuutta. Oma-aloitteisuus on pohjimmiltaan yhteistyön kantava rakenne, vaikka yhteistyötä voidaankin tukea ja siihen voidaan kannustaa. Opettajien tulee huomata, että yhteistyö on mukavaa ja tehokasta, jotta he lähtevät siihen mukaan. Mäntylä (2002, 28) huomauttaa, että kaikki opettajat eivät koe yhteistyötä mielekkääksi, mikäli se ei jäsenny osaksi opettajan kokemaa työn kokonaisuutta. Hallinnollisilla pyrkimyksillä edistää yhteistyötä ei useinkaan ole pitkäkestoisia vaikutuksia, vaan vapaaehtoisesti mukaan lähteneet ovat sitouneimpia. Ensisijaisesti opettajat kehittävät omia aloitteitaan ulkopuolelta tulevia vaatimuksia he toteuttavat valikoiden. Toimiva yhteistyökulttuuri edellyttää, että opettajat olisivat kiinnostuneita myös yleisestä kehittämisestä yhteisen yhteisön hyväksi. (Hargreaves 1994, 192–193; 1998, 204–205.)

Yhteistyökulttuurissa voi olla joitakin sovittuja viikoittaisia palaverieja, mutta ne eivät saa dominoida, sillä tärkempää on aikaan ja paikkaan sitoutumaton vuorovaikutus. Se voi näkyä esimerkiksi spontaaneina keskusteluinä, pyyntöinä ja kiitoksina, palautteen antamisena, yhteisenä ongelmien ratkomisena ja ideoiden vaihtamisena. Ennakoimattomuus on kouluissa haastavaa, sillä monet päätöksistä, kuten opetussuunnitelma, tehdään keskitetysti ylemmillä tasoilla, ja yksittäisen koulun opettajien vaikutus siihen on hyvin pieni. Yhteisöllisissä kulttuureissa opettajilla tulisi olla vaikutusta siihen, mitä kehitetään. Poliittinen kontrolli saattaa aiheuttaa haasteita yhteisölliselle kulttuurille. (Hargreaves 1994, 192–193; 1998, 204–205)

Hyvässä vuorovaikutuksessa huomio on siinä, miten asioita tehdään, eikä siinä, mitä tehdään. Tiimityössä oppiminen edellyttää yhteisiä tavoitteita ja toimintamalleja (Willman 2001, 50). Aira (2012, 49–51) kirjoittaa, ettei tutkimuskirjallisuudessa ole tarkkaan määritelty toimivan yhteistyön kriteerejä, mutta tyytyväisyys ja myönteinen asenne yhteistyöhön ovat usein hyvä mittari yhteistyön toimivuudelle. Muita hyviä kriteereitä toimivan yhteistyön tekijöiksi vuorovaikutuksessa ovat luottamuksen rakentaminen ja vuorovaikutussuhteen ylläpitäminen (Aira 2012, 56–67).

Usein aloittelevassa tiimissä ei uskalleta hyödyntää kaikkien osaamista ja näkökulmia. On täysin normaalia ja ryhmän kehittymisen kannalta tärkeää, että tiimi kohtaa epäonnistumisia sekä vastoinkäymisiä. Niitä tulisikin osata käyttää tiimin kehittymisen mahdollisuuksina ja hyväksyä ne tiimin yhteisen tavoitteen jäsentämisenä. (Willman 2001, 50–51, 55.) Työn aloittaminen uuden

työparin kanssa saattaa olla haastavaa, mutta jatkuvassa yhteistyössä saman henkilön kanssa on vaarana klikkiytyminen, joka saattaa aiheuttaa ulossulkeutumisen muusta työyhteisöstä (Rajakaltio 2011, 212). Willman (2011, 41) muistuttaa, ettei yhteistyö itsessään ole tie onneen, joten yhteistyön sisältöön on kiinnitettävä huomiota.

Vuorovaikutuksen funktiona on toimia tiedon ja ideoiden lähteenä sekä uusien näkökulmien välittäjänä ja ajatusten kehittäjänä. Lisäksi se antaa mahdollisuuden tuen saamiseen ja antamiseen sekä ongelmien ratkaisuun. Opettajien tulisikin tiimityössä luopua opettajakeskeisestä ajatuksestaan hallita kaikkea itse ja keskittyä yhteisen päämäärän saavuttamiseen (Willman 2011, 54–55). Aira (2012, 49) toteaa, että yhteistyö voi toimia myös hajautuneesti, jos kaikki yhteistyöhön osalliset eivät ole läsnä samassa paikassa, kunhan käytettävissä on riittävästi teknologiavälitteistä vuorovaikutusta. (Aira 2012, 49, 67–76, 128.) Karikoski (2009, 17) muistuttaa, ettei verkostoituminen ole ainoastaan johtajien tehtävä, vaan myös riviopettajan pitää laajentaa yhteistyötä oman luokkahuoneensa ja koulurakennuksen ulkopuolelle.

Tiimin tavoitteena on Salomäen (2002, 16) mukaan yhteiseen päämäärään pyrkiminen. Tiimin toiminnalle on keskeistä, minkälaiset toimintavaltuudet tiimi on saanut (Katzenbach & Smith 1998). Tiimin vuorovaikutuksessa syntyy ideoita, jotka johtavat yhteistyöhön tai muokkaavat käytänteitä. Usein kiire tai liiallinen hallinnollisuus koetaan ideoinnin esteeksi, mutta teknologiavälitteisyydellä voidaan tukea tiimin vuorovaikutusta, jos yhteistä aikaa on vaikea löytää. (Aira 2012, 98–99.) On oleellista tiimin yhtenäisyyden ja yhteistyön edistämiseksi, että tiimin jäsenistä yksi on valittu johtajaksi, mutta johtajaa kannattaa myös vaihtaa toisinaan, jotta tiimin jäsenet saavat uusia näkökulmia (Willman 2001, 55). Usein huomio kiinnittyy vuorovaikutussuhteiden sijasta rakenteisiin, kuten opetussuunnitelmaan ja tuntijakoon, aikaan, tiloihin ja opetusmenetelmiin tai –materiaaleihin. Pohjimmiltaan yhteistyön kehittäminen kuitenkin perustuu vuorovaikutussuhteille. (Willman 2001, 53, 128–129.) Willman (2001, 129) tutkimuksessa opettajat odottivat rehtorin olevan aloitteellinen tilannejohtaja, joka on oikeassa paikassa oikeaan aikaan, mutta ei kuitenkaan vaikuta liiallisesti opettajan työhön. Opettajat halusivat säilyttää autonomiansa, mutta toivoivat rehtorin olevan käytettävissä, kun he tarvitsivat apua ja tukea.

Yhteistyössä ja tiimityössä kehitystä tapahtuu palautteen avulla. Sekä yksittäisten työntekijöiden, että koko tiimin pitäisi saada palautetta säännöllisesti. Palaute pitää kuitenkin antaa tavalla, joka hyödyttää opettajakollegaa ja rakentaa yhteistoiminnallista ilmapiiriä (Willman 2001, 53). Sydänmaanlakka (2004, 68) muistuttaa, että toimiva palautejärjestelmä vaatii siihen sopivien arvojen lisäksi avoimuutta, luottamusta, yksilön kunnioittamista, runsaasti kommunikointia, virheiden sallimisen, hyvää yhteishenkeä, toisten tukemista sekä jatkuvaa oppimista. Hän onkin luonut ”palautteen antamisen kymmenen käskyä”, jotka auttavat positiivisen palautekulttuurin luomisessa.

Palautetta tulee antaa säännöllisesti ja riittävän usein. Pitää muistaa pyytää itse palautetta vähintään yhtä usein, kuin itse antaa palautetta. Palaute pitää antaa heti, kun siihen on aihetta ja toisten mielipiteitä tulee kuunnella ja kunnioittaa. Korjaavaa palautetta antaessa pitää keskittyä asiaan ja sen vaikutuksiin syyllistämättä persoonaa. Tällainen palaute tulee antaa kahden kesken. Positiivista palautetta pitää muistaa antaa pienistäkin saavutuksista. Tiimin jäsenten kesken kannattaa sopia, miten, missä ja milloin palautetta annetaan puolin ja toisin. Palautteen antamisessa ja kommunikaatiossa kannattaa kiinnittää huomiota avoimuuteen, aktiivisuuteen, aitouteen ja rehellisyyteen. Sydänmaanlakka kannustaa toimimaan esimerkkinä muille ruokkimalla kannustavalla palautteella tiimin ja sidosryhmän työniloa. Säännöllinen ja toimiva palaute on paras johtamiskeino. (Sydänmaanlakka 2004, 67–68, 70.) Lisäksi palautteen tulisi kohdistua asiaan, joka on muutettavissa ja palaute olisi hyvä antaa mahdollisimman pian tapahtumahetken jälkeen (Willman 2001, 53).

2.3 *Yhteisopettajuus*

Tässä luvussa kerron, mitä yhteisopettajuus on ja miten se eroaa samanaikaisopetuksesta. Lisäksi esittelen samanaikaisopettajuuden erilaisia työtapoja. Lopuksi kerron yhteisopettajuuden eduista sekä haasteista ja koulunkäynninohjaajasta työparina.

Perinteisesti opettajan tehtävänä on opettaa eli tavoitteena on johdattaa opetettavat kohti opettajan ja koulun välittämää määränpäättä. Aiemmin työ on ollut yksin puurtamista suljettujen ovien takana. Autonominen professio 1960-luvulla ja siitä eteenpäin toi opettajan työn arvostetuksi. Samalla opettajan koulutus korottui yliopistotasoiseksi ja palkkauskkin parani. Kollegiaalinen professio kehittyi 1980-luvulta alkaen uusien vaatimusten myötä, kun opettajat ymmärsivät, etteivät he kyenneet vastaamaan haasteisiin yksin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 234, 237–238.) Nykyaikana uusliberaalisuus, koulutuspoliittiset linjaukset sekä inklusioon pohjautuva kaikkien lasten lähikouluissa opiskelun mahdollistaminen asettavat opettajille vaatimuksia. Yksin tekeminen ei enää onnistu, vaan opettajat tarvitsevat riittävästi tukea työhönsä. (Lindén 2010, 110.) Tällaisia tukimuotoja ovat muun muassa kohtuullisen kokoiset opetusryhmät, koulutus, konsultaatio, moniammatillinen yhteistyö, joustavat opetusjärjestelyt sekä ryhmittelyt ja oppilashuolto. Opettajilla tulee olla osaaamista, jaksamista ja tukea pedagogisen asiantuntijuuden toteuttamiseen. (Heikkinen & Saari 2012, 152.)

Opettajalla ja opettajan persoonalla on merkittävä rooli siinä, minkälaista opetus on. Hyvällä opettajalla on hyvä suhde oppilaisiin ja korkeat odotukset oppimiseen, jolloin hän uskoo jokaisen oppilaan oppimiseen ja myönteiset odotukset edesauttavat oppilaiden oppimista. (Saloviita 2013, 38,43.) Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 111–112) kirjoittavat jo vuonna 2001, kuinka on tärkeää

inklusion toteutumisen kannalta, että kouluissa on ”pätevät opettajat, jotka eivät pelkää kokeilla uusia ajatuksia ja menetelmiä ja jotka uskovat voivansa vaikuttaa oppilaiden elämään.” Nyt lähes viisitoista vuotta myöhemmin vaikuttaa siltä, että tuo sama lause on arkipäivää ja koulun haaste edelleen. Opettajat kokevat usein haasteellisena, miten vastata opettajaan kohdistuviin vaatimuksiin. Miten opettaja voi yhtä aikaa vastata erityisen tuen haasteisiin ja eriyttää kaикentasoisia oppilaita vahvistaen samalla kaikkien oppilaiden osallisuutta? Kelpo-kehittämishankkeessa etsittiin vastauksia näihin kysymyksiin ja löydettiin ratkaisuksi toimivia työtapoja yhteisopettajuuden menetelmistä hyödyntäen joustavaa ryhmittelyä (Oja 2012, 54).

Kouluissa on useita erilaisia yhteistyön muotoja, mutta esittelen seuraavaksi niistä samanaikaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta, jotka jo itsessään sisältävät useita erilaisia työtapoja. Olen havainnut, että termejä yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus käytetään kirjallisuudessa epä johdonmukaisesti (Ahtiainen ym. 2011, 17), joten seuraavaksi kerron, miten niistä puhutaan kirjallisuudessa ja mitä niillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

Samanaikaisopetus ymmärretään työtapana, jossa luokassa on kaksi tai useampi opettaja yhtä aikaa (Villa, Thousand & Nevin 2006, 243). Ahtiainen kollegoineen (2011, 17) mainitsevat, kuinka se on yksi monipuolisen perusopetuksen työtavoista. Kahden opettajan yhteisenä päämääränä on opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden saavuttaminen sekä opiskelijoiden etu (Kuusela & Nikulainen 2011, 73). Kahden opettajan oleskelu samassa luokassa ei suoraan ole samanaikaisopetusta, vaan tärkeää on opettajien välinen vuorovaikutus ja yhteisvastuullisuus (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010).

Samanaikaisopetuksen päämäärät ovat melko yhtenevät inklusiivisen koulun ihanteiden kanssa, mutta samanaikaisopetus ei edellytä, että työpareista toisen täytyisi olla erityisopettaja tai että luokassa pitäisi olla erityisoppilaita (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010; Tyystälä 2009, 10). Perusopetuslain mukaan oppilaan tulee saada kykyjään vastaavaa opetusta ja riittävä tuki omassa luokassaan (Dahlgren & Partanen 2012, 233).

Yhteisopettajuus on siis kahden pedagogisesti pätevän opettajan yhteistyötä, joka on kokoaikaista. Yhteisopettajuus mielletään usein luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöksi ja harvemmin opiskelevan ja kokeneemman opettajan yhteistyöksi (Rytivaara 2012, 18). Luokanopettajan työparina voi olla erityisopettaja, erityisluokanopettaja tai toinen luokanopettaja (Saloviita 2009, 49; Tyystälä 2009, 7). Yhteisopettajuus vaatii yhteistä pedagogiikkaa toisin kuin samanaikaisopettajuus (Liusvaara 2012, 196). Jotta samanaikaisopettajuus on yhteisopettajuutta, tulee oppilaiden olla molempien yhteiset eikä kullakin opettajalla ole omaa pientä ryhmää suuren ryhmän sisällä (Rytivaara 2012, 18). Tällöin opettajat huolehtivat yhdessä oppilaiden arvioimisesta, yhteydenpidosta huoltoon sekä luokan juoksevista asioista (Tyystälä, 2009). Dahlgren ja Partanen (2012, 233) määrittele-

vät yhteisopettajuuden samanaikaisopetuksiksi, jossa erilaiset oppijat voivat hyötyä toisten osaamisesta ja se on joustavaa oppimista luokassa ja sen ulkopuolella.

Samanaikaisopetuksen neljä eri tapaa

Villa, Thousand ja Nevin (2004) ovat jakaneet samanaikaisopetuksen neljään eri kategoriaan, joita on usein käytetty määriteltäessä samanaikaisopettajuutta. Näitä ovat avustava opetus, rinnakkaisopetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus.

Avustavassa opetuksessa toinen opettajista on päävastuussa ja toinen kiertää oppilaiden joukossa tai tarpeen vaatiessa antaa henkilökohtaista tukiovetusta jollekin oppilaalle. Rinnakkaisopetuksessa kullakin opettajalla on luokassa oma opetusryhmänsä, jota hän opettaa tai oppilaat voivat esimerkiksi kiertää eri pisteillä, jolloin he käyvät jokaisen opettajan luona. Täydentävässä opetuksessa tuntisuunnitelmasta on jaettu osat jokaiselle opettajalle ja he opettavat luokkaa peräkkäin tai toisen opettaessa voi toinen havainnollistaa asiaa. Tiimiopetuksessa opettajat opettavat limittäin vapaasti vuorotellen. He myös suunnittelevat, arvioivat ja ottavat vastuun yhdessä sekä jakavat johtajuuden. (Villa ym. 2006, 243–244.)

Tiimiopetus vaatii paljon yhteissuunnittelua, jonka jo Aunolakin (1991, 53) mainitsee yhteisopettajuuden haasteeksi, mutta toisaalta yhdessä suunnittelemisen antaa työläyden vastapainoksi paljon ideoita ja näkökulmia. Tutkimuskirjallisuuden (ks. Villa ym. 2006; Rytivaara 2012) valossa täydentävä opetus ja etenkin tiimiopetus vaikuttavat olevan yhteisopettajuuden ydintä, koska ne vaativat yhdessä suunnittelua siitä, mitä opetetaan ja kuinka opetetaan. Tiimiopettaminen vaatii huolellisen yhteissuunnittelun lisäksi hyviä yhteistyötaitoja.

Villa ym. (2006, 243) muistuttavat, ettei yksikään neljästä tavasta ole parempi kuin toinen, vaan on otettava kyseessä oleva oppimistilanne huomioon. He kuitenkin toteavat, että usein aloittelevat yhteisopettajat käyttävät paljon avustavaa opetusta ja rinnakkaisopetusta, koska ne yhteisopettajuuden muodot eivät vaadi niin paljon opettajien keskinäistä yhteispeliä. Sen sijaan luottamuksen ja tietoisuuden kasvaessa toisen taidoista on helpompaa siirtyä kohti enemmän aikaa ja suunnittelua vaativaa täydentävää opetusta ja tiimiovetusta. (Villa ym. 2006, 243.) Myös Pakarinen ym. (2010) toteavat, että kehittyneimpiä samanaikaisopetuksen muotoja voidaan pitää yhteisopettajuutena. He korostavat myös, että jokaisen parin tulee kokeilemalla etsiä itselleen sopiva opetusmuoto.

Villan ym. (2004) jaottelun mukaan voisi ajatella, että samanaikaisopetus toimii yläkäsitteenä yhteisopettajuudelle eli osa samanaikaisopettajuudesta on yhteisopettajuutta, mutta kaikki yhteisopettajuus on samanaikaisopettajuutta. Näin ollen avustava opetus ja rinnakkaisopetus ovat enemmän samanaikaisopetusta ja täydentävä opetus sekä tiimiovetus yhteisopettajuutta. Toki yhdessä

opettaessa on mahdollista hyödyntää myös rinnakkaisia opetusmenetelmiä, mutta ajattelen yhteisopettajuuden tai samanaikaisopettajuuden määrittelyn riippuvan siitä, onko tunti suunniteltu yhdessä vai erikseen. Joskus toisen opettajan voi olla hyvä ottaa avustavan opettajan rooli tai keskittyä yhden tai muutaman oppilaan tukiopetukseen toisen opettajan hoitaessa vastuun tunnin kulusta ja muusta luokasta. Kuitenkin yhteisopettajuutta noudattaen tällaisenkin tunnin voi suunnitella yhdessä, jolloin molemmat tietävät, kuinka tunti etenee.

Yhteisopettajuuden etuja

Yleisesti yhteisopettajuuden etuina esitetään vastuun jakaminen (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29) ja vahvuusalueiden sekä erityistaitojen käyttäminen, työn reflektointi, apu arkipäivän tilanteissa, ja että työpari antaa voimaa sekä innostaa tiimityöhön. Muina etuina voidaan mainita erityisoppilaiden integrointi luokkaan, eriyttämisen helpottuminen sekä heikkojen että lahjakkaiden hyötyessä ja erilaisten oppijien tarpeiden huomioiminen sekä joustavien ja vaihtelevien opetusjärjestelyjen mahdollistaminen. Eriyttäminen helpottuu molempiin suuntiin ja kun käytettävissä on kahden ihmisen työpanos, jää enemmän voimavaroja huomioida myös ylöspäin eriyttäminen. Näin lahjakkaita oppilaat saavat myös itselleen sopivia ja motivoivia haasteita. Pienryhmätyöskentelyssä riittää aikuinen joka ryhmään tai ainakin useampaan ryhmään. Yhdeksi hyödyksi voidaan laskea useammat näkökulmat, mistä hyötyvät myös oppilaat. Yhteissuunnittelu mahdollistaa paremmin valmistellut monipuolisemmat oppitunnit. (Rimpiläinen & Bruun 2007; Saloviita 2009, 51–52; Villa, Thousand & Nevin 2006, 239.) Savolainen (2001, 26–27) kirjoittaa opettajien välisen yhteistyön olevan yksi tekijä oppilaiden oppimistuloksien ja kouluviihtyvyyden parantumisessa.

Yhteisopettajuusluokassa tavoitteena on oppilaiden fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen integraatio. Saloviidan (2013, 128) mukaan samanaikaisopetus on yksi inklusiivisen pedagogiikan tärkeimpiä keinoja. Oppilas kokee kuuluvansa tiettyyn ryhmään omien ikätovereidensa kanssa riippumatta kolmiportaisen tuen statuksestaan. Erityistä tukea saava oppilas leimaantuu helposti ja saattaa alkaa vieroksua erityisopettajan tunteja, mutta samanaikaisopetuksessa oppilas saa tarvitsemaansa tukea omassa luokassaan, mikä on oppilaalle sosiaalisesti tärkeää (Tyystälä 2009, 10–11). Myös tuen tarpeen säätely ja oppilaan siirtyminen esimerkiksi erityisestä tehostettuun tukeen sujuu näppärästi. Samalla kehittyvät oppilaiden sosiaaliset taidot, kun he oppivat erilaisuuden sietämistä, toisten huomioimista ja erilaisten ihmisten kanssa yhteistyön tekemistä. Työrauhan ylläpitäminen helpottuu ja opiskelu tehostuu, kun oppilaiden ei tarvitse odottaa vuoroaan niin kauaa ja tehtävien tekemiseen jää enemmän aikaa. Yhteisopettajuusluokassa oppilaat saavat opettajilta enemmän henkilökohtaista aikaa kuin opettajan opettaessa yksin ja usein työrauhakin on parempi, kun luokassa on useampi

aikuinen huolehtimassa siitä. Henkilökohtaisen huomion haasteena on oppilaiden oma-aloitteisuus. Kun luokassa on useampi aikuinen, oppilaan luokse mennään toistamaan ohjeet ja saavat nopeasti apua. Oppilaiden tulisi oppia paremmin kuuntelemaan yhteisiä ohjeita ja odottamaan omaa vuoroaan. Kun opettaja tiedostaa tämän haasteen, hän voi tietoisesti kiinnittää siihen huomioita opetuksessaan. (Dahlgren & Partanen 2012, 237–242, 247–248.)

Kahden opettajan läsnäolo luokassa antaa opettajalle mahdollisuuden havainnoida oppilaitaan ja oppia lisää luokastaan, minkä seurauksena opettaja voi auttaa oppilasta tunnistamaan vahvuuksiin ja taitojaan. Havainnointi tukee myös arviointia, mikä yhteisopettajuusluokassa on entistä objektiivisempaa ja monipuolisempaa, sillä luokan kaikkien aikuisten tulee osallistua arviointiin. Tällöin käytössä on ainakin kahden ihmisen näkemykset, joten heillä on varmasti yhtä ihmistä enemmän havaintoja ja näkökulmia. (Dahlgren & Partanen 2012, 237–238; Rytivaara 2012; Villa ym. 2004, 18.)

Oppilaat saavat aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta toimivan vuorovaikutuksen mallin ja aikuiset voivat hyödyntää vahvuuksiaan opetuksen laadun takaamiseksi. Röntyn ja Röntyn (2012, 67) mukaan kaikkein tärkeintä oppimisessa ja opettamisessa on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Kun luokassa on kaksi opettajaa ja oppilaat seuraavat heidän välistä kiireetöntä ja kannustavaa vuorovaikutusta, se luo oppilaille turvallisen oppimisympäristön, jossa myös oppilaat saavat mallin toimivasta vuorovaikutuksesta (Rönty & Rönty 2012, 72). Kun opettajat tekevät keskenään yhteistyötä, todennäköisesti opettajatkin ovat kiinnostuneempia teettämään ryhmätöitä oppilaille. Opettajilla työn vastuut jakautuvat useammalle aikuiselle, jolloin kenenkään ei tarvitse kantaa kohtuutonta kuormaa. Pulmatilanteissa opettaja ei jää yksin, kun saa apua luokassa olevalta toiselta opettajalta, mitä Saloviita (2013, 128) pitää yhtenä parhaimmista ominaisuuksista samanaikaisopettajuudessa. Jos hyödynnetään luokkaintegraatiota yhdistämällä vammaisopetusta yleisopetukseen, tapahtuu samalla myös mallioppimista ja sosiaalista integraatiota. (Dahlgren & Partanen 2012, 231, 233, 236, 247; Rimpiläinen & Bruun 2007; Saloviita 2009, 51–52; Villa, Thousand & Nevin 2006, 239.)

Tiimityö lisää jaksamista ja työmotivaatiota sekä mahdollistaa toisilta oppimisen. Tiimityössä opettajalla on mahdollisuus hyödyntää ja kehittää omia kykyjään sekä ajatuksiaan vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa (Willman 2001, 46). Rimpiläinen ja Bruun (2007, 29) mainitsevat yhteisopettajuuden hienoudeksi työskentelyn sekä oppilaiden että toisten aikuisten kanssa. Seuratessaan kollegansa työtä opettaja voi oppia uusia työtapoja (Fullan 2005, 62). Yhteisopettajuus on yhteisökeskeistä, joten se vaatii avoimuutta ja rohkeutta keskustella epäonnistumisista (Tyystälä 2009, 12). Parhaimmillaan onnistunut yhteisopettajuus innostaa kokeilemaan uusia ideoita. Yhteisopettaminen mahdollistaa arjen tilanteiden kokemusten jakamisen sekä palautteen saamisen ja an-

tamisen sekä tilaisuuden pohtia koettua yhdessä, sillä molemmat ovat kokeneet saman opetetun tunnin, vaikka kokemukset voivatkin olla erilaiset. (Saloviita 2009, 52.)

Yhteisopettajuuden haasteita

Yhteisopetuksen haasteina ja esteinä nähdään useimmiten resurssienpuute ja kustannustehokkuus, kahden ryhmän yhdistämisen vaikeus, sopivan kumppanin puute sekä yhteisen suunnitteluajanpuute (Savonmäki 2007, 113–114, Saloviita 2009, 53). Jotta inklusio onnistuu, vaatii se tarkoituksemukaista resursointia, kuten riittävästi henkilöstöä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107). Aika on rahaa ja kiireen myötä tulee usein tehtyä helppoja valintoja. Sen seurauksena vaativammat muutokset saattavat jäädä toteuttamatta ja yhteistä aikaa voi olla vaikea löytää. Willman (2012, 183) on kuitenkin sitä mieltä, että kiire johtuu asioiden paljoudesta ja niiden jäsentymättömydestä. Kun työn- ja vastuunjaossa huolehditaan tasapuolisuudesta ja kaikille työtehtäville varataan aikaa työjärjestykseen, ei kiirettä pitäisi syntyä. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 107) nostaa esille lukujärjestyksen pirstaleisuuden yksilön tai luokan suhteen, kun lukujärjestyksessä on huomioitu esimerkiksi pienryhmäläisten integraatiotunnit. Yhteisopettajuudenkin esteeksi mainitaan usein ajan ja suunnitteluajan puute. Yhteissuunnitteluun tarkoitettuun kolmeen vuosiviikkotuntiin sisältyy yhdessä suunnittelun lisäksi lukuisia asioita koulun kehittämisestä yhteydenpitoon oppilaiden vanhempien kanssa (OVTES). Rajakaltion (2011, 218–219) tutkimuksessa koettiin tuon kolmen viikoittaisen tunnin olevan vähäinen aika asetettuihin vaatimuksiin nähden. Willmanin (2012, 183) mukaan ajan järjestäminen pitäisi olla mahdollista, kun asia hoidetaan lukujärjestyksiä laadittaessa ja ajan käyttäminen mietitään tarkasti. Onhan kyseessä valtakysymys, mihin aikaa käytetään tai ei käytetä, kuten Rajakaltio (2011, 219) ottaa esille.

Kajaanin Kelpo-hankkeesta raportoivien Heikkisen ja Saaren (2012, 145–146) mielestä on oleellista, miten yhteissuunnitteluun varattu aika käytetään. On turhaa käyttää tunti viikossa rehtorin yksinpuheluun, jos samat asiat voitaisiin tiedottaa toisin ja yhteinen tunti voitaisiin hyödyntää yhdessä tekemiseen ja suunnitteluun. Opettajilla on mahdollisuus itse valita suunnittelutyönsä ajan kohta ja paikka. Edelleenkin tämä valinnanmahdollisuus on olemassa, mutta yhä useammin sitä rajoittavat yhteissuunnittelut kollegojen kanssa (Lindén 2010, 129). Usein yhteis- tai samanlaisopetuksessa suunnittelu-aikaa kuluu työtä aloittaessa, mutta lukuvuoden aikana työ rullaa eteenpäin vähemmällä suunnittelulla esimerkiksi koulupäivän lomassa. Heikkinen ja Saari (2012, 145–146) kirjoittavat, kuinka silloin, kun työn takana on into työhön, sujuu suunnittelu tunteja laskematta ja työn ilo kantaa eteenpäin. Työn ilosta huolimatta opettajan tulisi saada asianmukainen korvaus tehdystä työstä. (Heikkinen ja Saari 2012, 145–146.)

Yhteisopettajuus vaatii opettajilta valmiutta muutokseen ja uusiin työtapoihin. Kuusela ja Nikulainen (2011, 74) kirjoittavat, ettei tiedollisesti pätevä opettaja ole täydellinen, jollei hänellä ole kykyä improvisoida ja huomioida oppilaita opetustilanteissa. Opettajien persoonallisuuserot ja erilaiset odotukset yhteisopettajuudelle muodostavat myös omat haasteensa (Tyystälä 2009, 12–13). Yhteisopettajuutta aloitettaessa opettajien on syytä keskustella omista kasvatuksellisista näkemyksistään ja arvoistaan, sekä pohtia, miten nämä sopivat yhteen. Yhteisopettajuutta käyttävien opettajien tulee olla valmiita muutoksiin ja keksiä ratkaisuja yllättäen, mutta myös sopeutua opetusparin kesken tunnin tekemisiin ratkaisuihin. Tunnilla voi hyvinkin tulla eteen asioita, joihin ei ole yhdessä osattu varautua ja sopia, kuinka asian kanssa edetään. Siksi arvoista ja käytännöistä keskusteleminen etukäteen helpottaa tilannetta. Yhteisopettajuus luokassa opettajien tulisi olla tasavertaisia kumppaneita, jotka molemmat ovat sitoutuneet työhön yhtä vahvasti. Tämän saavuttamiseksi on tärkeää, että opettajien välillä on avoin keskusteluyhteys ja opettajat ovat valmiita keskustelemaan esimerkiksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Tavoitteena on toiminnallinen tiimi, joka rakentuu vahvuuksien hyödyntämiseen ja ilmapiiri erehtymiseen sekä oppimiseen on oppilaiden lisäksi avoin myös opettajille. (Dahlgren & Partanen 2012, 249–250.) Willman (2012, 166) kirjoittaa mielenkiintoisesti erilaisuuden hyödyntämisen haastavuudesta kouluyhteisössä, sillä useimmin yhteistyö syntyy samalla tavalla ajattelevien työkalvereiden välille. Samankaltaisuus luo turvallisuudentunnetta, jota on vaikea rikkoa, ellei erilaisuutta ajatella yhteistyötä kehittäväksi voimaksi. Huomio pitäisi kiinnittää yhteiseen tavoitteeseen ja visioon, jolloin erilaisuus tukee yhteisöä ja siitä voi saada uudistamiselle sekä oppimiselle tukevan pohjan. (Willman 2012, 166.)

Uusiin asioihin suhtaudutaan usein hieman ennakkoluuloisesti. Perinteisesti Suomessa opettajan työ on ollut itsenäistä ja yhdessä tekeminen tai oman toiminnan arviointi eivät ole olleet tapana, vaan oma luokka on ollut kunkin opettajan omaa valtakuntaan, jossa hänellä on päätösvalta yksin (Savonmäki 2007, 34; Sahlberg 1996, 94). Muutos yhteisöllisempään suuntaan ei siten synny nopeasti ja helposti. Ehkä ennakkoluuloja voisi hälventää aiheeseen tutustuminen todellisuudessa, kuten eräässä Salolaisessa koulussa oli tehty rehtorin edellyttäessä, että kaikki koulun opettajat vierailevat yhteisopettajuusluokassa katsomassa tiimin toimintaa. (Liusvaara 2012, 193–194.) Opettajalle voidaan tarjota mahdollisuutta irrottautua omasta opetustyöstä, jotta hän voisi mennä seuraamaan kollegan opetusta naapuriluokkaan. Tilanteen mahdollistama vertaispalaute ja keskustelu mahdollistavat työstä ja toiselta oppimisen lisäksi ilmapiirin muuttumisen avoimemmaksi ja muidenkin yhteistyökuvioiden kehittäminen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.)

Vaikka yhteisopettajuudella on lukuisia etuja, on joskus todettava pettymyksistä huolimatta, etteivät edellytykset täyty. Usein suurimmat kompastuskivet liittyvät ryhmäkokoon, oppilasainekseen tai tiimin yhteistyön toimimattomuuteen. Ryhmässä ei saisi olla liian montaa tukea tarvitsevaa

oppilasta ja oppilaan sosiaaliset sekä tunne-elämän pulmat aiheuttavat haasteita yhteisopettajuuteen. Liian samankaltaisia erityisen tuen tarvitsijoita ei pitäisi sijoittaa samaan ryhmään. (Dahlgren & Partanen 2012, 246.)

Opettaja vai ohjaaja toisena aikuisena luokassa?

Viime vuosina koulunkäynninohjaajien, kuten yhä useammassa koulussa on avustajia aloitettu kutsua, rooli on monipuolistunut ja heistä on tullut pedagogisen tiimin jäseniä (Oja 2012, 57). Saloviita (2013, 152–153) kirjoittaa, että Suomessa käytetään koulunkäynnin ohjaajia usein väärin, sillä heillä yritetään paikata opettajan puutteita. Ohjaajien monipuolinen osaaminen ja lapsitunteemus perustuvat usein kokemukseen opettajien kanssa työskentelystä ja heti luokkatilannetta havainnoidessa ei välttämättä pystyisi sanomaan, kuka on opettaja ja kuka ohjaaja (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112). Siksi Saloviita korostaa, että avustajan tai ohjaajan tulisi keskittyä ainoastaan oppilaan fyysiseen avustamiseen eikä opettamiseen. Liian usein opettaja siirtää opetusvastuutaan ohjaajalle, joka useimmiten on erityistä tukea vaativan oppilaan lähellä. Silloin käy niin, että eniten opettajan apua tarvitseva oppilas saa apua kaikkein vähiten, kun ohjaajan läsnä ollessa opettaja keskittyy muihin oppilaisiin. Saloviita kannattaa myös luokkakohtaisia ohjaajia henkilökohtaisten ohjaajien sijaan, jotta ohjaaja ei jumittuisi yhden oppilaan luokse koko tunniksi. (Saloviita 2013, 152–153.) Samalla tavoin ajattelevat myös Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 112).

2.4 Rehtori koulun johtajana

Tässä luvussa kerron johtajuudesta yleensä, rehtorista johtajana sekä pedagogisesta ja jaetusta johtajuudesta.

Johtaminen on ihmisten välisille suhteille rakentuva ilmiö, joka syntyy sekä muotoutuu vähitellen aina erilaiseksi vuorovaikutuksen edetessä. Johtajuus edellyttää yhteisöltä luottamusta, että johtaja edistää toiminnallaan organisaation tavoitteita eikä aja omaa tai jonkin pienen ryhmän etua esimerkiksi suosimalla osaa henkilöstöstä. (Juuti 2013, 24, 40, 61–62.) Juuti (2013, 45) mainitsee johtamisen keskeiseksi tehtäväksi työn mielekkyyden kokemisen. Onnistunut johtajuus koostuu Karikosken (2009, 23) mukaan yhteisöllisyyden rakentamisesta, henkilöstön sitouttamisesta tekemään työn kunnolla, opettajien erityistaitojen esiin saamisesta sekä työhyvinvoinnista, jaksamisesta ja vuorovaikutuksesta huolehtimisesta.

Koulujen johtajana toimii yleensä rehtori, jonka työn kuva muodostuu hallinnollis-taloudellisesta johtamisesta, henkilöstöjohtamisesta ja pedagogisesta johtamisesta (Rajakaltio 2012,

108). Viime vuosina valtaa ja vastuuta on jaettu rehtorin lisäksi johtoryhmille tai kehittämisryhmille (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 175). Hyvä johtaja on myös itse hyvä yhteisön jäsen (Karikoski 2009, 21). Usein opettajien ja rehtorin välistä suhdetta voidaan kuvata kollegiaaliseksi, sillä onhan rehtorikin peruskoulutukseltaan opettaja johtajuutensa lisäksi (Rajakaltio 2011, 80; 2012, 107). Opettajien toimiminen johtajana mahdollistaa osaamisen ja ammattitaidon jakamisen myös muille ja koulun kehittämiseen. Samalla se on opettajalle tilaisuus oppia uutta. (Murphy 2005; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 173.)

Kuten Rajakaltio (2011, 77) kirjoittaa, on rehtoreiden työnkuva viime vuosina muuttunut ja työmäärä lisääntynyt toimintakentän laajennuttua. Rehtori on työssään jatkuvasti vuorovaikutuksessa sekä koulun sisällä että ulospäin ja on valmiina ratkaisemaan erilaisia ongelmatilanteita (Karikoski 2009, 14). Uusliberalististen tehostamisvaatimusten seurauksena johtajan roolin merkitys kouluyhteisössä on kasvanut entisestään (Rajakaltio 2012, 105). Koulujen odotetaan yhä enemmän olevan yritysten tapaan tulospohjaisia yksiköitä ja rehtoreilta odotetaan samanlaista johtamista kuin yritysjohtajilta (Karikoski 2009, 30; Rajakaltio 2011, 77).

Rehtorin tehtävä johtajana eroaa kuitenkin julkisten organisaatioiden johtamisesta, sillä rehtorilta edellytetään syvällistä ymmärtämistä kasvatusilmiöistä ja niiden kytkeytymisestä yhteiskuntaan, kulttuuriin ja historiaan (Rajakaltio 2012, 106). Rehtorin työ sisältää sekä ihmisten johtamista (leadership), kuten opetuksen järjestämistä, arvojen luomista ja vuorovaikutusta, että asioiden johtamista (management) työjärjestyksen, resurssien jaon ja budjetoinnin suhteen (Karikoski 2009, 25–26; Rajakaltio 2011, 78). Uusliberalistisissa kulttuureissa, joiden tavoitteena on tehokkuus ja kilpailukykyyn parantaminen, johtamisjärjestelmät pohjautuvat epäluottamukseen ja valvontaan. Sen myötä managerialismin osuus rehtorin työssä on kasvanut. Managerialismissa on usein kyse ammattijohtajuudesta, joka perustuu johtamisvaltaisuuteen eikä oikein sovi substanssiosaamis pohjaiseen ja oppilaskeskeiseen kasvatusalan johtajuuteen. Epäluottamuksen ja valvonnan uhkana on opettajien autonomian väheneminen, mutta toistaiseksi sitä ei ole vielä tapahtunut. (Rajakaltio 2012, 110–112.) Lukioista tutut ylioppilaskirjoitusten tuloksia vertailevat ranking-listat eivät ole vielä ujuttautuneet peruskouluun (Hargreaves ym. 2007).

Toiminnallisen johtamisen eli talous-, henkilöstö- ja suhdejohtamisen lisäksi rehtorin tulisi huolehtia nykyaikana myös strategiajohtamisesta ja visioinnista. Rehtorin ja koulun johdon näkemykset vaikuttavat vahvasti koulun uudistusten suuntaan. (Liusvaara 2012, 187–188.) Rehtorilta vaaditaan itsensä johtamista, vuorovaikutustaitoja sekä verkostoitumista koulun sisällä henkilökunnan kanssa että ulospäin, esimerkiksi alueen muiden rehtoreiden kanssa. Lisäksi rehtorin pitää pyrkiä yhteisöllisyyden luomiseen henkilöstö- ja tunnejohtamisella. (Karikoski 2009, 14–17, 21, 33.) Tunnetaitojen avulla rehtori voi aistia yhteisön tilannetta, jotta esimerkiksi kehittämistilanteessa,

hän ymmärtää, milloin kehittämistä voi viedä eteenpäin ja milloin asialle pitää antaa aikaa (Liusvaara 2012, 191).

Sergiovanni (1995) jakaa johdettavat alaisiin (subordinates) sekä työyhteisön jäseniin (followers). Yhteisöllisessä koulussa työyhteisön jäsenet (followers), kuten opettajat, ohjaajat ja muu henkilökunta johtavat itse itseään arvoihin sitoutuneena. He ajattelevat itsenäisesti vastuunsa ja velvollisuutensa huomioiden sekä tekevät työnsä motivoituneina ilman jatkuvaa kontrollia ymmärtäen, mikä on tärkeää. Sen sijaan alaiset (subordinates) tekevät juuri ja juuri sen, mitä heiltä odotetaan. He odottavat, että heille sanellaan säännöt ja odotukset totellen auktoriteettia, eivätkä mieti itse, miten voisivat työn tehdä. (Sergiovanni 1995.) Yhteisöllisessä koulussa tavoitteena on, että koulu-yhteisössä toimisi followers-jäseniä subordinates-jäsenten sijaan.

Rehtorit toimivat työyhteisötason muutosjohtajina ja heidän roolillaan on suuri merkitys siinä, miten muutos etenee vai eteneekö lainkaan. Rehtori ei voi tehdä kehittämistyötä yksin, vaan koulu-yhteisön lisäksi hän tarvitsee kunnan ylemmän tahon tuen työlleen. Kehittämisessä rehtori toimii portinvartijana, joka mahdollistaa ja kannustaa muutokseen tai vastakohtaisesti hidastaa kehittämistä ja muutosta. (Fullan 2001, 1–2, 82–84; Rajakaltio 2011, 78; Rajakaltio 2012, 109; Heikkinen & Saari 2012, 151–152.)

Saloviita (2013, 19) kuvailee rehtoreita Hattien (2009, 83) tutkimuksen pohjalta joko opetukselliseksi johtajiksi tai uudistaviksi johtajiksi. Opetuksellisella johtajalle tärkeintä ovat häiriötön oppimisympäristö, oppimistavoitteet sekä korkea vaatimustaso, kun taas uudistava johtaja panostaa opettajien muodostamaan työyhteisöön innostavien tavoitteiden avulla (Robinson, Lloyd & Rowe 2008). Saloviita (2013, 19) kokee, että paras johtaja on yhdistelmä näitä kahta mallia. Opettajat ovat usein tyytyväisempiä uudistavaan johtajaan, vaikka opetusta parantaa opetuksellinen johtajuus (Saloviita 2013, 19).

Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää englannin kielisillä termeillä instructional leadership (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 170) tai educational leadership (Rajakaltio 2011, 81). Hargreaves ym. (2007) ovat havainneet, että Suomessa rehtoreiden johtajuus perustuu enemmän pedagogiikkaan kuin monessa muussa maassa, joissa rehtoritkin ovat ammattijohtajia. Suomessa rehtorit ovat peruskoulutukseltaan opettajia. Pedagogiselta johtamiselta vie aikaa verkostoituminen ja vuorovaikutus koulun toimintaympäristön kanssa, mitä rehtoreilta odotetaan nykyään. (Rajakaltio 2012, 107, 109.)

Rehtorin työtä pedagogisena johtajana säätelevät koulutuspoliittisten linjausten ja opetus suunnitelman lisäksi myös kunnan opetustoimen linjaukset, opettajien virkaehtosopimus (OVTES) sekä olemassa olevat resurssit. Johtajana rehtorilta edellytetään pedagogista johtamista, mikä pitää sisällään muun muassa pedagogisia muutoksia ja toiminnan johtamista. Kyse on arvosidonnaisesta toiminnasta, jolla rehtori tukee kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta edistäviä prosesseja. (Rajakaltio 2011, 81; Rajakaltio 2012, 107; POPS 2014, 25.) Pedagogisella johtamisella rehtori toteuttaa tulevaisuutta ennakoivaa opetusta sekä oppimisen ja kasvatuksen kehittämistä. Näin johdetussa koulussa ollaan valmiita kohtaamaan muutosta, toimimaan oppivan organisaation tavoin ja hyväksymään kehitys osana organisaation strategiaa. (Liusvaara 2012, 188–189; Karikoski 2009.)

Pedagogisen johtamisen tavoitteena on oppimisen ja opetuksen laadun parantaminen. Siinä keskitytään lapsen kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen, mikä tapahtuu opettajien opetustyötä arvioimalla ja kehittämällä. Runsaalla vuorovaikutuksella ja kommunikaatiolla johtaja jakaa omaa tietouttaan ja taitojaan muille, jotta toisten osaaminen lisääntyisi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171). Rehtorin roolina on johtaa johtajia, sillä jokainen opettaja on osaltaan johtaja huolehtiessaan itsenäisesti omasta työstään oppilasryhmän johtajana (Rajakaltio 2011, 81). Arvioinnin ja kehittämisen avulla pyritään parantamaan oppimistuloksia (Karikoski 2009, 38–39). Tavoitteena pedagogisessa johtajuudessa on ohjata yhteisöä yhteisiä tavoitteita kohti (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171). Hargreaves ym. (2007) kirjoittavat Suomen koulujen johtamista tutkiessaan, että pedagogisessa johtamisessa kehittäminen pitäisi ulottaa yksittäisestä koulusta koko opetustoimeen, sillä koulu on osa koulutuspolitiikkaa sekä yhteiskuntaa.

Jaettu johtajuus

Jaetussa johtamisessa huomio esimiehestä kääntyy asiakkaaseen ja hänelle tehtävään eli koulumaailmassa keskiössä on oppilas ja oppiminen työhön (Juuti 2013, 50). Yhteisenä tavoitteena on tehdä työ mahdollisimman hyvin. Jaettu johtajuus ei vähennä rehtorin tarvetta, mutta jaetun johtajuuden avulla rehtori voi jakaa pedagogista johtajuuttaan (Rajakaltio 2012, 120). Jaettu johtaminen ei ole kuitenkaan ainoastaan tehtävien jakamista. Jokainen työntekijä vastaa oman työnsä suunnittelusta ja tekemisestä, reflektoi työkavereidensa kanssa ja pitää samalla muut työntekijät ajan tasalla siitä, miten hänen osa-alueellaan edetään. Tämä luo kuvaa siitä, mitä koulun arki useimmiten on. Työhön osallistuvat siis kaikki. Jaettu ja keskusteleva johtaminen ovat hyvää ihmisten johtamista (leadership), jonka tavoitteena on, että asiat sujuisivat helposti ja moitteettomasti hyvässä työilmapiirissä. (Juuti 2013, 50). Dialogisuuden avulla jaettu johtaminen voi kehittyä opettajien yhteiseksi

tehtäväksi vahvistaen opettajien yhteisöllisyyttä (Rajakaltio 2012, 121). Hargreaves ym. (2007) toteavat, että jaettu johtaminen mahdollistaa koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen.

Jaettu johtajuus, johon sisältyvät sitoutuminen, innokkuus ja joukkuehenki, koostuu tasapuolisesti päämäärähakuisuudesta, symbolisuudesta ja keskustelevaisuudesta. Kunkin näistä osa-alueista tulee olla tasapainossa, ettei mikään näkökulma nouse toisen yli. Lisäksi tarvitaan palvelevaa johtamista, hyviä ihmissuhteita sekä ryhmäytymistä (Juuti 2013, 145–146, 224). Päämäärähakuisuus on tärkeää, koska pelkästään johdon luomat päämäärät ja tavoitteet eivät kannata pitkälle, vaan on olennaista, että koko organisaatio työskentelee samojen päämäärien eteen (Juuti 2013, 77). Koko yhteisön tulee sitoutua yhteisiin arvoihin sekä yhteiseen vastuuseen kasvatuksen ja opetuksen toteuttajina (Rajakaltio 2011, 82). Symbolisuus kuvastaa esimiestä yhteisön edustajana luomassa yhteenkuuluvuutta sekä työyhteisön ilmapiiriä. Toimiva työyhteisö edesauttaa työskentelyä sekä esiintyvien ilmiöiden tulkintaa yhteisen merkitysjärjestelmän avulla. (Juuti 2013, 101.) Rehtori on tärkeä henkilö koulun johtajana, mutta ainoastaan rehtori yksin ei voi luoda jaettua johtamista, vaan se rakentuu koulun välisissä vuorovaikutussuhteissa (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171–172). Keskusteleminen ottaa huomioon muidenkin kuin johtajan mielipiteet, kun käydään dialogia työpaikan tärkeistä asioista. On kuitenkin varottava, ettei kukaan työyhteisön jäsenistä varasta valtaa itselleen, jolloin työmoraaali ja asiakaspalveluhenki kärsivät. Tähän liittyy myös tunteiden johtaminen, joka nykyään on kiinteä osa johtamista. Myönteiset tunteet auttavat työyhteisöä parempiin suorituksiin. Tunteet vaikuttavat työyhteisön henkeen ja tarttuvat helposti yhteisön jäsenten aistiessa kollektiivista tunnelmaa. (Juuti 2013, 123, 126–127.)

Palveleva johtaminen jaetun johtajuuden edellytyksenä on esimiehen tapa kohdella ryhmäänsä. Kun hän huomioi ryhmänsä jäsenet arvostavasti, kohtelee heitä tasa-arvoisesti ja pyrkii asiakkaiden palvelemiseen liittyvään kuuntelemaan johtamistyyliin, toimivat ryhmän jäsenet todennäköisemmin esimiehen tavoitteiden mukaisesti. Tämä toimii helpommin, kun esimies pyrkii luomaan toimivia vuorovaikutussuhteita myös ryhmän jäsenten välille. Kun ryhmän yksilöt vaihtavat vuorovaikutuksessa näkökulmia ja ajatuksiaan, muuttuu ryhmän toiminta entistä tehokkaammaksi. (Juuti 2013, 147–149, 151.) Myös tasavertaisessa ryhmässä on tärkeää olla johtaja, jotta ryhmä toimii (Aira 2012, 105).

2.5 Koulu yhteistoiminnallisuuden ympäristönä

Koulu voidaan nähdä rakennuksena, instituutiona ja yhteisönä (Rajakaltio 2011, Paju 2011). Koulurakennus muodostuu käytävistä ja luokkahuoneista sekä muista tiloista, kuten ruokalasta ja hen-

kilökunnan tiloista. Etenkin vanhat koulurakennukset asettavat haasteita yhteistoiminnallisuudelle pitkine kaikuvine käytävineen (Paju 2011, 45).

Koulu on instituutio (Rajakaltio 2011, 235). Jokaisella instituutiolla on syy ja tehtävä eli funktio, jota se täyttää. Näin myös koululla on funktio, vaikka suurimman osan vuorokaudesta ja vuodesta koulu onkin ainoastaan rakennus (Hoikkala & Paju 2013, 29). Èmile Durkheimin mukaan koulu ja muut sosiaaliset instituutiot tuottavat yksilöt sosiaaliseen kokonaisuuteen yhdistäviä arvoja ja normeja toimiessaan normaalisti. Instituutio toimii funktionaalisesti, kun se vaikuttaa suotuisasti koko yhteiskunnan integraatioon. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 154.) Koulun välittämät arvot heijastuvat opetussuunnitelmasta. Jokaisen opettajan on hyvä tiedostaa omat arvonsa, koska arvoja siirtää tiedostamattaankin eteenpäin (Rönty & Rönty 2012, 72–73). Koulu on yhteisö, joka perustuu vuorovaikutukseen sekä kasvun ja oppimisen prosessien tukemiseen (Hoikkala & Paju 2013). Koulu pyrkii edistämään oppilaan hyvinvointia tarjoamalla oppilaalle tukea ja turvaa opettajien sekä muiden koulun aikuisten avulla (POPS 2014, 34).

Koulussa opetusta ohjaa opetussuunnitelma, joka perustuu yhteiskunnan tilaan, tarpeisiin ja tulevaisuuteen. Niiden pohjalta opetussuunnitelmaan valikoidaan erilaisia tietoja ja taitoja. Opetussuunnitelma on rakennettu sen alussa esitellylle arvoperustalle (POPS 2014, 15–16). Perusopetuksen opetussuunnitelma on valtiollinen näkemys tiedoista ja taidoista, jotka jokaisella yksilöllä tulisi olla, vaikka opetussuunnitelman ideaali ei aina kohtaa koulun arjen toiminnan kanssa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196–197.) Valtiollisen opetussuunnitelman pohjalta luodaan kuntien ja mahdollisesti koulujen omat opetussuunnitelmat, jotka on muokattu kunkin kunnan erityispiirteisiin sopiviksi. Opetussuunnitelman (2014) arvoja ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian, kulttuurin moninaisuus rikkautena sekä kestävä elämäntavan välttämättömyys. (POPS 2014, 9, 15–16.) Oppilaan oikeutta hyvään opetukseen voidaan tukea opettajien välisellä yhteistyöllä (esim. Good ja Brophy 2003, 367).

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta katsottuna koulun funktiona on tuottaa osaavia kansalaisia tietoja, taitoja ja osaamista tuottamalla. Koulu eheyttää yhteiskuntaa luomalla yhteistä arvopohjaa. Lisäksi koulu valikoi kansalaisia eri asemiin yhteiskunnan hierarkiassa sekä koulu varastoi muuten joutilaita lapsia odottamaan osallistumisestaan työelämään. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156; Saloviita 2013, 82.) Koulun tehtävänä on oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti (Mäkinen 2011, Seppälä-Pänkäläinen 2009, 201; Rajakaltio 2014, 18). Viime aikoina koulun institutionaalinen tehtävä opettajana ja kasvattajana on laajentunut jokaisen oppilaan kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen (Oja 2012b, 255).

Yhteisen arvopohjan rakentamiseen ja jokaisen oppilaan kasvun tukemiseen pyritään tällä hetkellä inklusiivisen koulun ideologian mukaisesti. Erillisestä erityisopetuksesta ja poissulkemisen

kulttuurista siirtyminen kaikille yhteiseen kouluun perustuu lapsen oikeuksien sopimukseen (UNICEF 1989) ja Salamancan julistukseen (UNESCO 1994). Niihin perustuva vuoden 2011 alusta voimaan astunut perusopetuslainmuutos (1998/628) edellyttää kaikille yhteistä, inklusiivista, koulua, jossa hyödynnetään kolmiportaista tukea. Kolmiportainen tuki muodostuu yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta sekä erityisestä tuesta. 2000-luvun alun erityisopetukseen keskittyneet pienluokat ja muut vanhemmat erityisopetusratkaisut elävät yhä uusien ideologioiden rinnalla. Tasa-arvoa korostavasta peruskoulusta ollaan pikkuhiljaa siirtymässä uusliberalistiseen peruskouluun, jossa korostuvat tehokkuus, kilpailu ja profiloituminen. Vaikka edelleen vanhemmat ja rehtorit ovat merkittävässä asemassa tekemässä erityisopetuspäätöksiä, ovat koulutuspoliittiset valinnat yhä enenevässä määrin vaikuttamassa näiden päätösten taustalla. (Kivirauma 2015, 44–45.) Opettajiin kohdistuvat uusliberalistiset tehokkuusvaatimukset saattavat aiheuttaa opettajille haasteita kasvattaa tulevaisuuden hyviä kansalaisia kaikille yhteisen koulun kustannuksella. Toisinaan opettaja asettaa itse itselleen vaatimuksia ja lisää omaa työtaakkaansa pyrkiessään ”pedagogiseen täydellisyyteen” (Hargreaves 1994, 126).

Good ja Brophy (2003, 367) tiivistävät koulun ominaisuuksia, joilla on todettu olevan yhteys hyviin oppimistuloksiin. Niistä ensimmäisenä mainitaan vahva johtajuus, yhteiset tavoitteet ja sitoutuminen niihin. Johtajuutta käsitellen tarkemmin omana lukunaan luvussa 2.4. Konu (2002, 45) kirjoittaa, kuinka koulun johtamistapa vaikuttaa useiden tutkimusten valossa vaikuttavan sekä kouluviihtyvyyteen että oppilaiden oppimistuloksiin. Toisena Good ja Brophy (2003, 367) muistuttavat turvallisesta ilmapiiristä ja hyvästä järjestyksestä. Savolainen (2001) on todennut tutkimuksessaan koulun ilmapiirin vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin, mikä edesauttaa oppimista. Kolmanneksi tärkeää on, että opettajilla on myönteinen asenne oppilaisiin ja korkeat odotukset oppimisen suhteen. Hyvien odotusten merkitystä korostaa myös Savolainen (2001, 26) omassa tutkimuksessaan. Neljänneksi korostetaan aktiivista opetusta ja viidenneksi sitä, että tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Kuudentena oleellista on, että vanhempien osallistuminen on aktiivista ja seitsemänneksi, että korostetaan hyviä oppimistuloksia. (Good & Brophy 2003, 367.)

Näiden ajatusten pohjalta voidaan ajatella, että koulussa, jossa opettajien yhteistoiminnalliset työtavat ovat vakiintuneet, täyttyy myös moni muista edellä mainituista osa-alueista. Opettajien yhteistoiminnallisuudella on siis positiivinen vaikutus oppimistuloksiin, joten tämän perusteella opettajien kannattaisi panostaa yhteistoiminnallisuuteen.

2.6 Koulun toimintakulttuurin muuttaminen

Ajan muuttuessa myös koulun on muututtava. Yhteiskunnalliset muutokset haastavat jatkuvasti kouluorganisaatiota muuttumaan ja miettimään, miten se voisi vastata uusiin tarpeisiin (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 202). Viime vuosina ja vuosikymmeninä maailma on muuttunut nopeasti teollisesta yhteiskunnasta tietoyhteiskunnan kautta verkostoyhteiskuntaan, jossa nyt elämme (Sydänmaanlakka 2009, 26–27). Yhteiskunnan muuttuminen vauhdilla asettaa uusia haasteita myös kehittämislle. Perinteisesti uudistuminen on tapahtunut kriisien kautta, mutta tällä hetkellä uudistusten tulisi tapahtua jatkuvasti. Jatkuva uudistuminen vaatii joustavuutta, ennakoitua sekä kykyä johtaa muutoksia. Lisäksi tarvitaan luovuuden ja innovatiivisuuden johtamista, jatkuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä, tiedon hankkimista, jalostamista, yhdistelemistä ja jakamista sekä uudistavaa, strategiseen ajatteluun pohjautuvaa suorituksen johtamista. Tätä kaikkea tulee tapahtua sekä yksilön tiimin että organisaation tasolla. (Sydänmaanlakka 2009, 58–60.)

Toimivassa muutoksessa jokaisella yhteisön jäsenellä on roolinsa. Avainhenkilönä on aktiivista muutosta haluava ja johtava rehtori, jolla on mahdollisuus vaikuttaa koko yhteisön haluun muuttua sekä visiota ohjata opettajia oman työnsä ja koulun kehittämiseen (Willman 2012, 182; Heikkinen & Saari 2012, 151). Hän aloittaa omasta itsearviostaan pohtien omaa johtamiskäytystään sekä heikkouksiaan ja vahvuuksiaan johtajana. Tämän pohjalta rehtorin on helpompi tarttua asioihin rohkeasti hyvän johtajan tavoin, pitää sanansa, myöntää virheensä ja tehdä päätöksiä. Rehtorin tulee kuunnella muita ja aistia yhteisön ilmapiiriä, mutta myös pitää oman näkemyksensä esillä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 199.) Jotta uudistus onnistuu, Rönty ja Rönty (2012, 66–67) korostavat, että muutoksessa tärkeää on avoin keskustelu sekä opetus suunnitelman taustalla olevien arvojen ymmärtäminen ja sisäistäminen. Avoimen keskustelun ylläpitäminen kouluissa on ensisijaisesti rehtorin vastuulla. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 199) herättelee pohtimaan ja keskustelemaan yhteisössä, kenellä on valtaa ja asiantuntijuutta päättää muutoksen suunnasta ja millä motiiveilla muutosta toteutetaan. On olennaista informoida yhteisön jäseniä muutoksen taustoista, sillä faktatieto vahvistaa yhteisön jäsenten muutosvalmiutta ja auttaa ymmärtämään muutoksen merkityksen. (Willman 2012, 163–164, 185.)

Kasvatuksen tehtävänä on uusintaa yhteiskunnallisia arvoja ja normeja sekä yhtäaikaaisesti ennakoida tulevaisuutta ja muuttaa yhteiskuntaa. Kun muutosta lähdetään toteuttamaan, vaatii se useita samanaikaisia prosesseja, kuten taloudellisia resursseja, otollista ideologista maaperää. Tarvitaan

koko uudistuksen ajan kestävä myönteistä ilmapiiriä uudistusta kohtaan sekä muutokseen osallisten vahvaa ja pitkäjänteistä sitoutumista muutoksen toteuttamiseen, jotta muutos toteutuu. Ainoastaan oman yhteisön ja koulun henkilökunnan myönteinen suhtautuminen uudistukseen ei riitä toteuttamaan muutosta koulussa, vaan tarvitaan myös ylemmän tahon vahva tuki. Lisäksi koulussa toteutettava muutos koskettaa usein oppilaita, joten tarvitaan myös heidän ja heidän perheidensä kiinnostus ja tuki uudistukselle. Uudistukselle on varattava ”työrauha”, jotta monet yhtäaikaiset prosessit ja projektit eivät häiritse toisiaan ja yksi asia saadaan vietyä kunnialla loppuun asti. Pedagoginen muutos tulee ajoittaa yhteiskunnan elinkeinojen, teknologiakehityksen ja työelämän tarpeiden muutoksien suhteen, jotta ne tukisivat toisiaan. (Salminen 2012, 111, 115, 118–124.)

Muutosta individualistisesta kulttuurista sosiaalisempaan ei saada aikaan pelkästään resursseja lisäämällä, vaan tarvitaan muutokset mahdollistava asennemuutos (Rimpiläinen & Bruun 2007, 31; Sahlberg 1998, 167). Sahlberg (1996, 124) muistuttaa, ettei individualismi koulukulttuurissa ole pelkästään heikkous, sillä opettajien eristyneisyyden vähentäminen edellyttää koulukulttuurin tuntemuksen ja ymmärryksen lisäksi yksittäisten opettajien ajattelun ja käyttäytymisen muuttumista. Hän toteaa myös (1996, 144), ettei kouluyhteisö muutu, ennen kuin siellä olevat yksilöt muuttuvat. Usein uudistukseen sisältyy koulutusta. Koulutus on yleensä hyvä asia, mutta muutoksen kannalta oleellisinta on ymmärtämisen jälkeen sisäistää asiat niin, että sitoutuu muutokseen (Rönty & Rönty 2012, 76). Muutoksessa ei silti ole kyse vain vuorovaikutuksesta, vaan tarvitaan myös organisaation rakenteiden ja toimintatapojen muutosta (Rajakaltio 2011, 23).

Koulutasolla muutosta tehostaa henkilöstön eli opettajien osallistaminen kehitystyöhön (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 173). Kun henkilökunta kokee, että muutos on heistä lähtöisin, he ovat siihen sitoutuneempia (Booth ym. 2000, 7). Muutosjohtaminen on taito ottaa vastuu muutoksesta (Willman 2012, 166), mutta yksin ei johtajan kannata muutosta tehdä. Opettajien osallisuus ja johtajuus ovat muutoksen kestävyuden ratkaisevia tekijöitä (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 173). Kuitenkin opettajat kokevat usein, että kehittämistyö oman perustyön ohella on lisätyötä (Hämäläinen 2012, 220–221). Kun muutoksen lähtökohtana on koulun toiminnan organisointi ja muutos on lyhytkestoista, opettajat osallistuvat siihen. Jos muutos ei ole koululähtöinen, eivät opettajat yleensä ole kovin innostuneita muutoksesta, vaan syntyy muutosvastarintaa. (Mäntylä 2002, 37–38.)

Sen lisäksi, että koko koulu osallistuu muutokseen, on rehtorin järkevää koota itselleen tiimi esimerkiksi koulun johtoryhmästä ja jakaa vastuuta ja valtaa kouluyhteisölle, jolloin yhteisö kokee osallisuutta muutoksen toteutuksessa (Willman 2012, 167). Oja (2012) kehottaa kouluja muodostamaan kehittämiss ryhmän, jossa rehtorin johdolla voidaan kehittää koulua. Ryhmän jäseniä voidaan perehdyttää uudistuksiin ja kouluttaa. Kehittämiss ryhmän jäsenet kouluttautuvat ja näiden koulutettujen henkilöiden tehtävänä on innostaa ja jakaa osaamistaan kollegoilleen. Oja (2012, 102) ehdot-

taa, että kouluissa tiimit voidaan organisoida esimerkiksi luokittain 0.-2.-luokat, 3.-4.-luokat, ja 5.-6.luokat. Toimiakseen tiimien tarvitsee keskustellen muodostaa yhteisymmärrys tavoitteistaan ja toimintatavoistaan, mitä varten tiimiläiset tarvitsevat yhteistä aikaa. (Oja 2012, 102–103.)

Muutosprosessin aikana henkilöstö tarvitsee aikaa ja mahdollisuuden keskustella muutoksen herättäneistä tunteista ja kokemuksista. Rehtorin tulee mahdollistaa tämä esimerkiksi konsultaatiolla, ohjauksella tai pienryhmätyöskentelyllä. (Oja 2012, 104.) Muutostilanteessa harvoin käsitellään opettajien yksityistä aluetta, pedagogista asiantuntijuutta, mutta usein muutoksessa liikutaan tämän yksityisen ja julkisen alueen rajamailla, joten rehtorilta vaaditaan hienotunteisuutta asian käsittelyssä (Mäntylä 2002, 39). Mikäli kuitenkin halutaan kehittää yhteistoimintaa, vaatii se osallisilta avointa ja ennakkoluulotonta vuorovaikutusta. Organisaatio oppii uusia asioita ja toimintamalleja yksilöiden oppimisen kautta. Näitä yksilöiden oppimia asioita tulee hyödyntää keskustelemalla ja muilla yhteisöllisillä menetelmillä, jotta osaaminen ja ajatukset ovat koko organisaation hyödynnettävissä. Organisaation oppimisprosessi saattaa vaatia johtamisen arviointia ja kehittämistä. (Mäntylä 2002, 40.) Usein uudistukseen sisältyy koulutusta. Koulutus on yleensä hyvä asia, mutta muutoksen kannalta oleellisinta on ymmärtämisen jälkeen sisäistää asiat niin, että sitoutuu muutokseen (Rönty & Rönty 2012, 76).

Yhteistyön kehittäminen vaatii monia asioita. Willman (2012, 165–66, 173) esittää pitkän listan koulussa tapahtuvan yhteistyön edellytyksistä. Tulee ymmärtää arjen realismi eli opetus- ja koulutyön luonne, tarvitaan motivaatiota ja ongelmanratkaisukykyä, määrätietoisuutta, kollegoiden ja rehtoreiden tukea, yhteistä näkemystä ja tahtotilaa eli arvostusta työyhteisössä, tavoitteellisuutta, mielikuvien sekä luulojen unohtamista ymmärtämisen tieltä, joustavuutta, asiakeskeisyyttä ja suunnitelmallisuutta (Mt.).

Toteutunutta muutosta tulee arvioida. Arviointi toimii johtamisen välineenä palautteen avulla ja auttaa keskittymään strategisten ja muutosta tukevien linjausten johtamiseen. Yhteiset arviointikriteerit tekevät tavoitteet selväksi koko yhteisölle ja auttavat tulevaisuusorientoituneen ja ratkaisukeskeisen toimintakulttuurin kehittämistä. Arviointi auttaa siis näkemään, mihin suuntaan rehtorin pitäisi muutosta viedä. (Willman 2012, 177–178.)

2.7 Toimintakulttuurin muuttamisen haasteita

Muutosten vastustaminen ja niiden hitaus on tyypillistä institutionaalistuneille organisaatioille, kuten koululle. On tarpeen pohtia kouluorganisaation toimintakulttuuria ja lähteä muuttamaan koulua sieltä asti. Kulttuurin muuttaminen ei ole helppoa ja vie aikaa, mutta muutos on silti mahdollista. Valtaan liittyvien kysymysten ja ilmiöiden nostaminen esiin on edellytys kouluorganisaation

kestävälle muutokselle. Haasteena on, että muutokset saataisiin koskettamaan toimintaa ohjaavia perimmäisiä arvoja ja uskomuksia. (Hargreaves 2005; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 203–204.)

Toimintakulttuurin muuttaminen vaatii Willmanin (2012, 175–176) mukaan toiminnan laadullista muutosta, jotta kehittäminen on toimivaa. Hänen mielestään on siis syytä keskittyä käytäntöihin, joilla muutoksen kohteena olevat asiat saadaan toteutettua, sillä muutos tuo usein epävarmuutta kouluyhteisöön ja sen myötä vallitseva toimintakulttuuri vahvistuu. Muutoksen toteuttaminen vaatii siis paljon tahtoa koko yhteisöltä. (Willman 2012, 174–176, 180.)

Koulun toimintakulttuurin tietoisessa kehittämisessä saattaa auttaa se, että rituaalit, kuten juhlat, tekevät näkyviksi niitä arvoja, jotka muuten ovat yhteisössä näkymättömiä tai tiedostamattomia (Nikkanen 2014, 262; Fullan 2005, 60). Muutoksen voi aloittaa toiminnallisesti kyseenalaistamalla nykyisen kulttuurin ja toimimalla toisin kuin aiemmin on tehty. Tämän kautta päästään keskustelemaan ja pohtimaan kulttuuria, sen normeja ja niiden merkitystä koulun toimintakulttuurin kannalta. On kuitenkin syytä varautua siihen, että muutosprosessi jatkuu pitkään eikä muutos tapahdu täydellisesti kerralla. (Nikkanen 2014, 293.)

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen on edellytys perusopetuksen opetussuunnitelman ja lainsäädännön uudistusten toteutumiselle. Heikkinen ja Saari (2012, 155–156) muistuttavat, että haasteena on, miten inklusiivisen koulun ja kolmiportaisen tuen muutokset todella saadaan toteutumaan ja ettei eriyttämisellä ja samanaikaisopetuksella muodosteta uusia tasoryhmätyyppisiä segregaatien muotoja. Jotta inklusiivinen koulu todella koskettaisi kaikkia lapsia ja koko yhteiskuntaamme, tulee sen juurtua koulun toimintakulttuuriin, mikä vaatii johtajuudelta osallistamisen, yhteistoiminnallisuuden, oppimisen ja erilaisen osaamisen arvostamista. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171; Heikkinen & Saari 2012, 155, 157.)

Opettajankoulutuksen merkitys uuden ajatusmallin jalkauttamisessa on tärkeää (Naukkari & Ladonlahti 2001, 115–118). Opiskelun aikana opettajat tottuvat tekemään yhteistyötä ymmärtäen sen merkityksen, joten Karikoski (2009, 17) on toiveikas, että yhteistyö voisi yliopistosta siirtyä myös opettajien työhön. Uudistuksen toteuttamiseksi opettajat tarvitsevat rehtorin tukea työlleen, opettajien välistä yhteistyötä, kodin ja koulun toimivaa yhteistyötä sekä koulun, jonka tavoitteena on oppimisen ilo ja oppilaiden hyvinvointi (Heikkinen & Saari 2012, 157).

Kouluyhteisön muutoksia estäviä tekijöitä ovat Hargreaves'n (2005) mukaan muutoksen tavoitteiden epäselvyys, muutoksen liian hidaskäyttö tai nopea eteneminen, muutoksen liiallinen kapea- tai laaja-alaisuus sekä puuttuvat resurssit, jotka johtavat siihen, että muutokseen osalliset eivät ole motivoituneita siihen ja sitoutuminen on pinnallista. Tärkeää on selkeä johtajuus sekä kaikkien, myös kotien ja perheiden, osallistaminen. Muutosprosessin edistämiseksi pitää huomioida koulun monimuotoisuuden ymmärtäminen, laajemman yhteiskunnallisen muutoksen ymmärtäminen, koulun

muutos osana poliittista valtapeliä sekä opettamiseen, oppimiseen ja johtamiseen liittyvien tunteiden merkitys. Kouluorganisaation muutoksissa ovat kulttuuristen ja strategisten ulottuvuuksien lisäksi sosiaaliset, moraaliset ja poliittiset ulottuvuudet. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 203–204.)

Kun kouluorganisaatiossa tavoitellaan perusopetuslain ja opetussuunnitelman mukaisia muutoksia, ei riitä, että tehtäisiin ainoastaan rakenteellisia muutoksia. Yhteisöllisyyden lisääminen kouluissa on melko syvälinen muutos yksin tekemisen kulttuuriin totuneille opettajille. Siksi tarvitaan muutosta sekä ajattelussa että opetuskäytännöissä yhtä aikaa. (Willman 2012, 165.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen avulla on tarkoitus kuvailla ja selittää tutkittavaa ilmiötä sekä ymmärtää tiettyä toimintaa (Eskola & Suoranta 1998, 61; Tuomi & Sarajärvi 2009, 24). Tuomi ja Sarajärven (2009, 28) mukaan ymmärtämisellä pyritään eläytymään tutkimuskohteen ajatukseen, tunteisiin ja motiiveihin, kun taas selittäminen on pinnallisempaa. Trockim'n ja Donellyn (2008) mukaan kvalitatiivista tutkimusta kannattaa käyttää, kun ilmiöstä ei ole tietoa, teorioita tai tutkimusta ja tavoitteena on ilmiöstä hyvä kuvaus. Laadullinen tutkimus on hyödyllinen, kun halutaan saada ilmiöstä syvälinen näkemys, luodaan uusia teorioita tai hypoteeseja tai käytetään triangulaatiota. Omassa tutkimuksessani haluan luoda tutkittavasta ilmiöstä eli opettajien yhteistoiminnallisuudesta tutkimuskoulussa hyvän kuvauksen, joten laadullisen tutkimuksen käyttäminen on perusteltua. Kuvaus yksittäistapauksesta tapahtuu sanallisessa muodossa ja tarkoituksena on tehdä ymmärrettävä ja kokonaisvaltainen selitysmalli, jonka tulee päteä mahdollisimman hyvin perustana olevaan aineistoon. Vaikka tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä määrällisen tutkimuksen tavoin tilastollisia yleistyksiä, voidaan ilmiön siirrettävyyttä toiseen kontekstiin pohtia tai tutkimustulosta voidaan käyttää esimerkkinä jostain muustakin tapauksesta kuin tutkimuksen kohteena olleesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Kananen 2014, 17–19; Alasuutari 2011, 39, 243.) Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että tutkimus tapahtuu luonnollisessa ympäristössään ja aineisto kerätään tutkittavilta vuorovaikutussuhteessa. Tutkija toimii aineiston kerääjänä, kuten tässäkin tutkimuksessa. Huomio on tutkittavien näkökulmassa, heidän asioille antamissa merkityksissä ja näkemyksissä. Ylipäätään tavoitteena on kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Creswell 2007, 38.)

Yleinen laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttava filosofinen lähtökohta on hermeneutiikka (Eskola & Suoranta 1998, 25). Se pyrkii teleologiseen ymmärtämiseen, tulkitsemiseen ja tutkii ihmistiedettä. Tavoitteena hermeneutiikassa on ilmiöiden merkityksen oivaltaminen. Merkitykset syntyvät tutkittavien ihmisten, useimmiten kielellisistä ilmaisuista, joita tutkija pyrkii tulkitsemaan. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja se tapahtuu hermeneuttisessa kehässä eli kehämäisenä liikkeenä esiymmärryksen, eli aiemmin ymmärretyn, pohjalta. Esiymmärryksen muodostavat arkielämämme toiminta ja tapa ymmärtää tutkimuskohdetta ennen tutkimuksen aloittamista. (Laine 2010, 31–32.)

Hermeneuttisen kehän tarkoituksena on vapautua tutkijan omasta minäkeskeisyydestä ja pyrkiä objektiiviseen dialogiin aineiston kanssa. Tavoitteena on lähestyä aineistoa avoimin mielin ja huomata tekstistä asioita, joita ei havaittu ensimmäisellä lukukerralla, jotta löydettäisiin se merkitys, jota tutkittava on tarkoittanut (Laine 2010, 36–37). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–35.) Omassa tutkimuksessani fenomenologia toimii lähestymistapana ja tutkimusta ohjaavana tutkimussuuntauksena. Olen tutkimuksessani kiinnostunut kokemuksista ja ilmaisujen takana olevasta ilmiöstä, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. (esim. Laine 2010, 28–31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34).

3.2 Tutkimusongelma

Aina se, mitä lukee asiakirjoissa, ei kuitenkaan toteudu käytännössä. Yritysten ja organisaatioiden hienojen arvojen ja tavoitteellisten päämäärien noudattaminen suuressa yhteisössä on haastavaa. Arvojen ja päämäärien pitäisi olla selkeät ja yhteydessä työhön myös organisaatiohierarkian alimallakin tasolla eikä vain johtajien puheissa. Kuten Seppälä-Pänkäläinenkin (2009, 30) toteaa, voidaan koulun organisaatiokulttuuria tarkastelemalla paljastaa, miten viralliset lakiin kirjoitetut inklusioideologiaan perustuvat arvot oikeasti näkyvät lähikoulun arjessa.

Tarkoitukseni on tutkia, miten koulun aikuisten välinen yhteistoiminnallisuus näkyy kouluarjessa. Koulun aikuisilla tarkoitan tässä tutkimuksessa rehtoria, luokanopettajia, erityisopettajia, mahdollisia aineenopettajia sekä koulunkäynnin ohjaajia. Lisäksi koulussa työskentelee lisäksi esimerkiksi vahtimestari, siistijöitä, keittiötyöntekijöitä ja terveydenhoitaja, mutta olen halunnut rajata heidät pois tästä tutkimuksesta, koska he eivät osallistu varsinaiseen opetustyöhön.

Tutkijana olen erityisen kiinnostunut yhteisopettajuudesta, joka on inklusioon perustuvan perusopetuksen ideaalimalli, mutta tässä tutkimuksessa tutkin yhteistyötä yleisemmin. Haluaisin tutkimukseni avulla selvittää, millaisia yhteistoiminnallisia ratkaisuja koulut käyttävät. Koska yhteistoiminnallisuus ilmenee kahden tai useamman aikuisen välillä, haluan tutkia ilmiötä heidän näkökulmastaan ja siksi haastatella opettajia. Opettajien toimiva yhteistyö lisää työssä jaksamista ja parantaa oppilaiden oppimistuloksia, joten pidän opettajien yhteistoiminnallisuutta tärkeänä työvälineenä opetussuunnitelman toteuttamiseksi (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29; Good ja Brophy 2003, 367).

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten koulun aikuisten välinen yhteistoiminnallisuus näkyy vallitsevassa toimintakulttuurissa?

2. Mikä rooli rehtorilla on koulun yhteistoiminnallisen kulttuurin luomisessa?

Näiden tutkimuskysymysten avulla pyrin selvittämään, millainen toimintakulttuuri koulussa on yhteiseen tekemiseen, miten se on muuttunut ja kehittyä sekä mitkä seikat edistävät tai estävät kehitystä. Samalla selvitän, mikä merkitys on esimerkiksi johtamisella, arvoilla, koulun fyysisillä tiloilla, resursseilla sekä ajalla ja opettajien aiemmilla kokemuksilla?

Tutkin yhteisopettajuutta kandidaatintutkielmassani (Kaipia 2014). Silloin näkökulmanani oli selvittää, miten opettajat ymmärtävät yhteisopettajuuden ja miten he toteuttavat sitä. Tutkielmani perusteella yhteisopettajuutta voidaan pitää hyvänä työtapana sekä opettajan, oppilaan että huoltajan kannalta. Tämä saattaa näkyä taustaoletuksena tutkimusta tehdessäni, vaikka pyrinkin objektiivisyyteen tutkimuksessa.

3.3 Haastattelu aineistonhankintamuotona

Keräsin tutkimukseni aineiston haastattelemalla opettajia puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelu onkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonhankintamuodoista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71; Eskola & Suoranta 1998, 86). Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta tutkija voi muotoilla kysymyksiä omin sanoin, vaihtaa kysymysten järjestystä ja kysyä myös tarkentavia lisäkysymyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelu on luonteva tapa, kun haluamme tietää ihmisten toimintatavoista tai ajatuksista (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11). Vaikka haastattelut muistuttavat usein spontaania keskustelua, on tilanne kuitenkin aina institutionaalinen. Tutkija on tietämätön asiasta, mutta ohjaa silti keskustelun kulkua haastateltavan kertoessa tutkittavasta asiasta. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–23.)

Käytin tutkimuksessani harkinnanvaraista otantaa eli näytettä. Näyte perustuu siihen, että sillä kuvataan satunnaista kohderyhmästä valittua joukkoa, joka on valittu siksi, että heillä ajatellaan olevan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 18). Omassa tutkimuksessani otanta on näyte kyseisen tutkimuksen kohteena olevien opettajien joukosta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 86–87).

Tutkimuskouluni on yksi pirkanmaalainen alakoulu, jossa on noin 500 oppilasta, yli 30 opettajaa ja noin 25 koulunkäynninohjaajaa. Koululla on yleisopetuksen luokat esikoulusta kuudenteen

ja sen lisäksi 11-vuotista opetusta¹. Haastattelut toteutettiin tutkimuskoululla opettajien työpäivän aikana. Rehtori antoi opettajien osallistua tutkimukseeni työajalla ja auttoi minua pyytämällä halukkaita opettajia mukaan. Koska myös rehtori oli mukana tutkimuksessa, on hieman arveluttavaa, että hän tietää, ketkä muut tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat, mutta toisaalta rehtori suhtautui tutkimukseen hyvin myönteisesti kiinnostuneena. Haastattelut pidettiin yksilöhaastatteluina rehtorin työhuoneessa, tyhjässä luokahuoneessa sekä tyhjässä ryhmätyötilassa. Haastateltava sai itse ehdottaa koululta löytyvää sopivaa paikkaa, mitä Eskola & Vastamäki (2010, 29–30) pitävät haastattelussa tärkeänä, jotta haastateltava tuntisi olonsa hyväksi ja turvalliseksi haastattelussa. En tuntenut koulun tiloja, joten oli luontevaa, että haastateltava ehdotti sopivaa paikkaa.

Tutkittavat osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti rehtorin suostutteluista huolimatta ja heillä oli missä tahansa kohtaa tutkimusta mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tai käyttämästä hänen antamia tietojaan. Käsittelin tietoja luottamuksellisesti ja pyrin säilyttämään heidän anonymiteettinsä niin, ettei yksittäistä tutkittavaa voida erottaa tutkimuksesta. (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Haastetta tähän aiheuttaa se, että rehtori tietää, ketkä haastateltavat ovat ja pystyy todennäköisesti yhdistämään tutkimuksessa esiin tulleita asioita kyseisiin ihmisiin. Koen myös, että haastateltavan roolilla (esimerkiksi rehtori tai luokanopettaja) oli vastauksissa niin suuri merkitys, että jätin haastattelukatkelmiin näkyviin opettajan roolin. Tämän vuoksi tutkimuskoulun opettajat saattavat tunnistaa työkaverinsa katkelmista. Haastattelukatkelmien perusteella opettajista jäi kuitenkin positiivinen kuva, joten ajattelen, että hyödyt ovat tässä kohtaa suuremmat. Pyrin kuitenkin siihen, ettei kukaan ulkopuolinen pysty tunnistamaan opettajia tutkimuksesta.

Haastatteluihin osallistui viisi henkilöä. He kaikki työskentelivät haastatteluhetkellä (touku-kuussa 2015) samassa koulussa ja olivat työskennelleet siellä vähintään kuluvan lukuvuoden alusta lähtien. Haastattelin koulun rehtoria, laaja-alaista erityisopettajaa, erityisluokanopettajaa ja kahta luokanopettajaa, joista toisella oli kokemusta myös resurssiopettajana² toimimisesta. Sattumanvaraisesti kaikki henkilöt olivat naisia, vaikka koulussa työskenteli myös useampia miesopettajia. Haastateltavat olivat tarkoitukseen sopivia, koska he kaikki olivat tutkimuskouluni opettajia ja heillä oli sen myötä kokemusta koulun tavoista tehdä yhteistyötä. Tulosluvun haastattelukatkelmissa viitataan opettajiin seuraavilla lyhenteillä: Rehtori (rehtori), laaja-alainen erityisopettaja (eo), erityisluokanopettaja (elo) sekä luokanopettajiin (lo1 ja lo2).

¹ 11-vuotinen opetus on tarkoitettu lapsille, joiden ei ole vammaisuuden tai sairauden vuoksi mahdollista saavuttaa perusopetukselle säädettyjä tavoitteita yhdeksässä vuodessa. Tällöin oppivelvollisuus alkaa 6-vuotiaana ja kestää 11 vuotta. (Perusopetuslaki.)

² Resurssiopettaja on yleensä koulutukseltaan luokanopettaja, mutta hänellä ei ole omaa luokkaa. Hän toimii samankaltaisopettajana luokan oman opettajan kanssa tai opetusryhmien pienentäjänä ottaen osan oppilaista erilliseen tilaan. Usein resurssiopettaja opettaa usean eri luokan oppilaita ja tekee siten yhteistyötä usean luokanopettajan kanssa. (ks. Hakkarainen & Kiviharju 2015.)

Nauhoitin haastattelut nauhurilla, jolta siirsin tiedostot tietokoneelle. Tyhjensin tiedostot lainanauhurilta ennen sen palauttamista. Tietokoneella litteroin aineistot sanatarkasti, luin aineiston huolellisesti ja poimin aineistosta tutkimuksen kannalta olennaiset maininnat (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 143).

3.4 Laadullinen sisällönanalyysi aineiston analyysissä

Tutkija käyttää tutkimuksessaan metodia, jonka käytäntöjen ja operaatioiden avulla hän tuottaa havaintoja ja muokkaa niitä eteenpäin. Laadullisen analyysin tekemisessä nivoutuvat yhteen havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. (Alasuutari 2011, 39, 82.) Tavoitteena on luoda tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Sisällönanalyysia käytettäessä kiinnitetään huomiota tekstiin ja siihen, millaisia merkityksiä tekstissä on (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91–92) kehottavat hyödyntämään analysointiin alun perin Timo Laineen esittelemää kaavaa, jossa ensiksi valitaan aineistosta kiinnostavat asiat, jotka erotetaan muusta aineistosta. Tässä pelkistämisvaiheessa raakahavainnot pyritään harventamaan suppeammaksi havaintojoukoksi, jotta analyysiä olisi helpompi jatkaa. Seuraavaksi havaintoja tyytitellään, teemoitellaan tai luokitellaan raakahavaintoja yhdistelemällä ja etsimällä niille yhteisiä nimittäjiä muodostetaan ryhmiä eli klusteroidaan. Yhdistelyn avulla mietitään, mitkä havainnot voisivat kertoa samasta ilmiöstä ja minkälaisia sääntöjä tai havaintolauseita niiden pohjalta voisi kirjoittaa (Alasuutari 2011, 40, 43, 51–52). Tutkimusta tehdessä, pitäisi analyysivaiheessa päättää, etsiikö aineistosta erilaisuuksia vai samanlaisuuksia. Tavoitteena on aineiston sisältämien vihjeiden avulla päätellä aineistosta asioita, jotka eivät ole nähtävissä heti ensimmäisellä lukemalla. Pelkän raportoinnin sijaan pitäisi pystyä tekemään syvempiä havaintoja ja muodostaa analyysin perusteella teoreettisia käsitteitä eli abstrahoida. (Alasuutari 2011, 77; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93, 108.)

Omassa tutkimuksessani poimin litteroidusta aineistosta tutkimukseeni liittyvät havainnot, jotka siirsin taulukkolaskentaohjelmaan, jossa teemoittelin litteroinneista valitut palat erilaisten ala- ja yläteemojen alle. Luokittelussa ideana on laskea, kuinka monta kertaa sama luokka eli valittu aihepiiri toistuu aineistossa, mutta teemoittelussa mainintojen lukumäärillä ei ole merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tavoitteenani tutkimuksessani on löytää aineistosta samanlaisia teemoja, mutta toisaalta myös samanlaisuuksista poikkeavat havainnot ovat mielenkiintoisia.

Haastateltava	Ilmaus	Alateema	Pääteema	Yläteema
rehtori	kehittämisyhmän yks jäsen on aina jonkun tiimin vetäjä	tiimiorganisaatio	tiimit	johtaminen
erityisopettaja	Sit täytyy vähän miettiä, et ketä autetaan, et kaikki tarvii sitä tukee.	haasteet	kolmiportainen tuki	erityisopetus
luokanopettaja	Mut niin se ei toimi, että toinen opettaa ja toinen tulee siihen niin sanotusti auttamaan, ettei toinen tee mitään.	työnjako	työtavat	opettajien välinen yhteistyö

KUVIO 4. Esimerkki analyysissä käyttämästäni teemoittelusta.

Oman tutkimukseni analyysi muistuttaa teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97) ja siihen liittyy abduktiivinen päättely, jonka koen kuvaavan sitä tapaa, jolla olen analyysia tehnyt. Aloitin analysoimisen pelkästään aineiston pohjalta, mutta analyysin loppupuolella liitin siihen teoriaa mukaan. Tuomin ja Sarajärven (2009, 100) päätelmien mukaan oman tutkimukseni abduktiivinen päättely muistuttaa enemmän induktiivista päättelyä, koska yksittäiset, aineistosta löytämäni, havainnot yhdistin yleiseen teoriaan aiheesta. Voidaan siis todeta, että tutkimukseni edustaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa valmiit teoriakäsitteet liitetään analyysiin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Esittelen tässä luvussa tutkimuskysymyksiini pohjautuen tutkimuskoulullani tapahtunutta yhteistyötä. Olen jakanut ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset yhteistyökumppaneihin, yhteistyön muotoihin sekä yhteistyön hyötyihin ja haasteisiin. Lopuksi esittelen luvussa 4.5. rehtorin roolia yhteistoiminnallisuuden luojana, mikä vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni.

Yleisesti koulussa vallitsi opettajien puheiden mukaan hyvä yhteishenki ja opettajat viihtyivät työssään. Opettajien omia ideoita otettiin myös huomioon, joten ilmapiiri vaikutti avoimelta yhteistyöhön otolliselta. Toki oli luonnollista, että isoon porukkaan mahtui monenlaista tekijää ja etteivät ehkä kaikki tule parhaalla mahdollisella tavalla toimeen toistensa kanssa.

Että tää on iso koulu, iso työyhteisö. Et tietysti se on aika rikas, on paljon erilaisia ihmisiä. Mut mun on ollut täällä hirmuhyvä olla töissä koko ajan, et en oo sillä tavalla halunnut hakeutua täältä pois. (eo)

Myös rehtori koki, että yhteistyö oli koulussa toimivaa ja piti sitä tärkeänä. Opettajien myönteinen asennoituminen yhteistyöhön, on ratkaiseva tekijä yhteistyön onnistumiseksi (Naukkarinen & Landonlahti 2001, 113). Kun suhtautuminen on kunnossa, on erilaisia yhteistyön tapoja helpompi lähteä kehittämään kuin jos muutos pitäisi aloittaa asennemuutoksella (Rimpiläinen & Bruun 2007, 31; Sahlberg 1998, 167).

4.1 Lukuisat yhteistyökumppanit

Tiimiorganisaatio

Tiimiorganisaatio muodosti pohjan tutkimuskoulun hallintaan. Rehtorin mukaan tiimit ovat edellytys näin suuren koulun toimivuuteen. Koulussa toimivat sekä luokka-astetiimit, että isot tiimit, jotka oli organisoitu Ojan (2012, 102) ehdottamalla tavalla. Ne muodostuivat luokista 0.-2., 3.-4. ja 5.-6. Jokaisesta luokka-astetiimistä oli valittu jäsen koulun seitsemänhenkiseen rehtorijohtoiseen kehittämisryhmään (K-ryhmä), jolloin K-ryhmässä oli tasainen edustus koulun jokaiselta luokka-asteelta. K-ryhmän jäsenet välittivät viestiä puoleen ja toiseen oman tiiminsä ja K-ryhmän välillä.

Meillä on tosiaan seitkytviis toimijaa täällä töissä, että tiimiorganisaatio on oikeastaan vähä välttämättömyys, että ei tätä oikein muuten pystyis kukaan hallitseen, että. (rehtori)

Tiimien kesken oli myös jonkun verran yhteistyötä, mutta sen laatu ja määrä vaihtelivat tiimistä riippuen. Toimiva tiimityö vaatii yhteisiä tavoitteita ja toimintamalleja sekä uskallusta hyödyntää jokaisen vahvuuksia (Willman 2001, 50–51). Pohdin, kuinka paljon tiimit pakottivat tai kannustivat yhteistyöhön tai kuinka paljon yhteistyöhön vaikutti se, ketkä olivat omat tiimitoverit. Haastatteluista ei käynyt ilmi, oliko jokaisella tiimillä johtaja ja minkälainen oli johtajan rooli. Toimiva tiimi tarvitsee johtajan yhteistyön edistämiseksi (Aira 2012, 105; Willman 2001, 55).

Rehtori ja ainakin osa opettajista pitivät tärkeänä tiimeissä tehtävää yhteistyötä, mutta ainakin jotkut opettajista olisivat kaivanneet omaan tiimiinsä vielä enemmän yhteistyötä. Tiimeillä vaikutti olevan jaetun johtajuuden mukaisesti valtaa määritellä itse, minkälaista yhteistyötä ja kuinka paljon, he tekevät (Juuti 2013, 50; Rajakaltio 2012, 120). Olikohan kyseinen opettaja yrittänyt ehdottaa yhteistyötä tiimilleen, tiimin tarttumatta ehdotukseen?

No ne omat tiimitoverit ja sitä mä nyt toivoisin juurikin lisää siihen omalle luokka-asteelle. (lo2)

Tiimeistä huolimatta yhteistyötä tehtiin myös yli ikäluokkarajojen naapuriluokkien ja 11-vuotisen opetuksen pienluokkien kanssa. Luokat oli jaettu pareihin niin, että kussakin parissa oli joku alempi luokka ja joku ylempi luokka. Näissä ”isojen ja pienten” –pareissa toteutettiin erilaisia projekteja ja teemapäiviä.

Ja sit meil on tämmösiä, et isot ja pienet on, ne on niinkun pareja luokat ja sit ne tekee tämmöstä yhteistyötä. Ja siinähan on aina sitten kans kaks opettajaa saman tien. Niistä on tullut hienoja päiviä ja hienoja tunteja, oon aina kuullut niistä sitten, mitä siel on tapahtunut. (rehtori)

Usealla opettajalla oli monia yhteistyökumppaneita. Erityisesti erityisopettaja teki paljon yhteistyötä eri opettajien kanssa, mutta myös riviluokanopettajalla oli useita yhteistyön suuntia.

No just luokanopettajien kanssa ja englanninopettajien kanssa. Koulunkäynninohjaajien kanssa ja. Mullahan, mun työ on tosi paljon, paitsi, että mä oon niiden lasten kanssa, mä oon myös tosi paljon koulun muiden aikuisten kanssa tekemisissä. (eo)

Tiimiorganisaatiokoulussa vaikutti olevan Hargreaves'n (1994, 238) pakotetun kollegiaalisuuden mallin mukaan yhteistyöhön ohjaamisen keino. Tiimiorganisaation avulla opettajat olivat löytäneet

toisensa ja oppivat vähitellen tekemään yhteistyötä keskenään. Tiimiorganisaatio oli auttanut opettajat yhteistyön alkuun.

Yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa

Myös koulunkäynninohjaajien läsnäolosta oltiin tyytyväisiä. Ohjaajat toimivat luokissa opettajien apuna ja lähtökohtaisesti opettajat arvostivat heitä kovasti. Heidät koettiin yhtä arvokkaiksi työntekijöiksi kuin opettajat ja heidän lapsituntemustaan pidettiin tärkeänä esimerkiksi kutsumalla heidät mukaan oppilasta koskeviin palavereihin. Ohjaaja saattoi olla henkilö, joka oli eniten tietyn oppilaan kanssa ja tunsu hänet parhaiten. Rehtorin mielestä ohjaajat olivat selkeä tuki erityisen tuen oppilaiden opettamiseen.

Mä koen, mun tärkeimmäks työpariks koulunkäynnin ohjaajan, joka on koko ajan mun luokassa ja meillä on tosi hyvä työnjako ja selkee vastuitten jako. Ja me ollaan nyt jo kolme vuotta tehty parina töitä, joten se sujuu. Ja jotenkin koen, että hän on se mun ykköstyöpari. (lo2)

Kysyttäessä, onko merkitystä, onko luokassa opettaja ja ohjaaja vai kaksi opettajaa, haastateltavat jäivät pohtimaan asiaa. Vaikutti siltä, että opettajat eivät uskaltaneet sanoa mitään kritiikkiä ohjaajista tai sitten he todellakin olivat tyytyväisiä heidän työpanokseen ja ammattitaitoon. Tärkeinä ominaisuuksina opettajat pitivät ohjaajien tai ylipäättään yhteistyökumppanin yhteistä mielenkiintoa siitä, mitä ollaan tekemässä ja sitä, että jokaisella on hieman erilainen rooli lasten näkökulmasta. Haastattelussa opettajat totesivat ohjaajalla ja opettajalla olevan erilaiset roolit. Ohjaaja saattaa kulkea esimerkiksi näkövammaisen oppilaan mukana koko koulupäivän, mitä opettaja ei tee.

Muuten mä en luokittelen yhtään, ketä siellä luokassa on. Mä en esimerkiksi itse toimi yhtään eri tavalla olipa siellä kuka aikuinen tahansa. Et ei se siihen liity. (lo1)

Toisaalta haastateltavat ymmärsivät, ettei ohjaajalla ole samanlaista vastuuta oppilaista ja opetuksesta kuin heillä. On siis varottava, ettei ohjaajasta tule työnkuvansa puolesta toinen opettaja, jolla ei kuitenkaan ole opettajan pedagogista koulutusta ja hän saa huomattavasti alemmaa palkkaa kuin opettaja. Ohjaajat eivät siis ole paras mahdollinen apu, mikäli oppilaalla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Haastattelussa mainittiin, että kahden opettajan luokassa olisi kaksi vahvempaa pedagogia ja ohjaajat ovat tällöin paikallaan esimerkiksi näkövammaisen lapsen ohjaamisessa. Ohjaajalla ei saa paikata opettajan puutteita (Saloviita 2013, 152–153).

Mut justiin tähän, et jos tehtäisiin yhteisopettajuutta, niin silloin sille toiselle opettajalle voisi antaa sitä suunnitteluvastuuta enemmän. Et ohjaajallehan ei voi sanoa mitään sellasia. Se se ero lähinnä on. (lo1)

Haastattelujen perusteella kävi ilmi, että jatkos voisi kiinnittää enemmän huomiota ohjaajanimikkeeseen ja käyttää ohjaajia oppilaiden ohjaajina apuopettajan sijaan, vaikka ohjaajaa voidaan käyttää kolmiportaisessa tuessa oppimisen tukena (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21–23; Opetussuunnitelma 2010). Haastateltavatkin totesivat, kuinka ohjaajalla on omat tehtävänsä oppilaan koulupäivän sujumisessa.

4.2 Yhteistyön monet muodot

Haastatteluissani kävi ilmi, että tutkimuskoulullani opettajien välistä yhteistyötä ilmenee monessa muodossa. Varsinaista yhteisopettajuutta (Villa ym. 2006, 243–244), jossa oppilaat olisivat molempien opettajien yhteiset, ei ilmennyt, vaikka rehtori kertoikin joidenkin rinnakkaisluokkien opettajien tekevän hyvin tiivistä yhteistyötä ja muun muassa vaihtavan oppilaita.

Sitten meillä on muutamia opettajia, jotka tekee hyvin vahvasti semmosta pedagogista yhteistyötä, et ne vaihtaa jopa oppilaita. (rehtori)

Keskustelu koettiin helpoimmaksi ja ehkäpä myös tärkeimmäksi yhteistyön muodoksi. Keskustelua oli opettajien välillä sekä opettajien ja rehtorin välillä. Useimmiten keskustelu koski arkipäivän tilanteiden jakamista ja ongelmatilanteita. Riippuen keskustelujen syvyydestä, ne voitaisiin sijoittaa Seppälä-Pänkäläisen (2009, 151–152) yhteistyön tasoille yksi tai kaksi. Rehtori koki itsensä yhdeksi tasavertaiseksi yhteisön jäseneksi, mikä mielestäni kuvasti hänen toivettaan olla helposti lähestyttävä. Se auttaa myös kollegiaalisuuden ja jaetun johtajuuden syntymisessä, sillä hyvä johtaja on hyvä yhteisön jäsen (Karikoski 2009, 21; Rajakaltio 2011, 80).

Et käydään pedagogista keskustelua, käydään keskustelua menetelmistä ja käydään keskustelua pulmista ja lapsista ja ihan jatkuvasti. (rehtori)

Et heiltä käy integroituna oppilaita, niin silloin tietenkin sen erityisopettajan kanssa tulee paljonkin keskusteluja. (lo2)

Yhteistyö erityisopettajien ja luokanopettajien välillä vaikutti tiiviiltä ja säännölliseltä. Luokanopettajat saivat erityisopettajilta myös tukea erityisen tuen oppilaiden opettamiseen ja paperitöihin pedagogisten arvioiden ja henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien kanssa. Tällainen yhteistyö kuulostaa Seppälä-Pänkäläisen (2009, 151–152) jaottelun mukaan kolmannelta yhteistyön tasolta.

No kyllä me se vähän sillain yhdessä niiden luokanopettajien kanssa määrätään, et kyllä ne luokanopettajatkin ajattelee hyvin samalla tavalla, että yhdessä mietitään, ollaaks tässä koko porukka vai jakaannutaanko. Yhdessä totta kai, kun tehdään se suunnitelma. Joskus se tehdään hyvissä ajoin. Joskus se tehdään vähän lyhyemmällä varotusajalla just ennen tunteja. Joskus suunnitellaan vähän pidemmälle useita tunteja tai pari viikkoa eteenpäin. (eo)

Luokanopettaja ja erityisopettaja neuvottelivat yhdessä, miten erityisopettaja on luokalle avuksi. Välillä erityisopettaja tai resurssiopettaja toimi luokassa samanaikaisopettajana, mutta toisinaan hän otti pienen ryhmän luokkaansa opiskelemaan erikseen (Rytivaara ym. 2012, 335). Näin oppilaiden ryhmittely monipuolistui, kun luokassa oli useampi opettaja ja samalla ryhmittelyä oli mahdollisuus käyttää eriyttämiskeinona. Erityisopettaja piti samanaikaisopettajuudesta, mutta koki, että toisinaan oli hyödyllisempää edetä pienen ryhmän kanssa erikseen omassa tilassa. Villa ym. (2006, 243) korostavat, ettei mikään tapa ole toista parempi, vaan on hyvä tapauskohtaisesti pohtia, miten toimitaan. Aivan, kuten erityisopettaja totesi.

Edellä mainittua pienryhmäopetuksenmallia voidaan pitää Villan ym. (2006, 243–244) jaotellun mukaan rinnakkaisopetuksena. Seppälä-Pänkäläisen (2009, 151–152) yhteistyömuotojen mukaan luokittelen rinnakkaisopetuksen kolmannelle yhteistyön tasolle.

Mutta oon välillä tosi paljon myös siellä luokissa. Et just äskesen tunnin olin siellä luokassa. Se on semmosta hirmuluontevaa ja vähän tilanteen mukaan. Oon koko ajan tehnyt paljon myös siellä luokissa. (eo)

Ja sitten sitä ryhmän jakamiseen. Hän (laaja-alainen erityisopettaja) voi välillä ottaa näitä erityisen tuen tai tehostetun tuen oppilaita tai muuten jakaa sitä ryhmää. (lo2)

Erityisopettajan ja luokanopettajan työ vaikuttaa Villan ym. (2006, 243–244) jaotellun mukaan avustavalta opetukselta. Hyvin pienellä suunnittelulla saadaan helposti yhteistyötä, vaikka se onkin Seppälä-Pänkäläisen (2009, 151–152) kollegiaalisuuden jaotellun mukaan jopa kolmatta tasoa. Myös resurssiopettaja toimi hyvin paljon erityisopettajan kanssa samaan tapaan ja toisinaan ryhmittelyä voitiin hyödyntää myös useamman luokanopettajan kesken, kun ryhmä oli suuri.

Tai sitten liikuntatunneilla just että meillä on iso liikuntaryhmä ja siellä on neljä opettajaa. Ja sitten he miettii, miten on. Jotkut kaks ottaa omat porukat ja lähtee johonkin muualle ja ne kaks jääkin siihen toinen kattoo jotain toista paikkaa ja toinen toista, että hyvin raj.. siinä niitä variaatioita on, oppiaineesta riippuen, et mitä sitten. (rehtori)

Jotkut luokat olivat pitäneet kimppatunteja, vaikka luokat olivat eri luokka-asteilta. Lisäksi vanhempia oppilaita oli lähetetty alemmalle luokalle apuun pieni ryhmä. Tällaisessa yhteistyössä ta-

voitteena on selvästikin ammatillisen osaamisen vaihtaminen ja tietoinen oppiminen, mitä Seppälä-Pänkäläinen (2009, 153) pitää yhteistyön neljäntenä tasona. Haastattelussa ei selvinnyt täysin, miten kimppatunnit toteutettiin ja mitä samanaikaisopettajuuden muotoja he hyödynsivät. Haastattelun perusteella avustavan opetuksen ja rinnakkaisopetuksen lisäksi he saattoivat hyödyntää myös tiimiopettajuutta, jossa opetetaan yhdessä joustavasti vuorotellen (Villa ym. 2006, 243–244).

Et me voidaan pitää kimppatunteja tai hän on auttanut mua iPad-tunneissa. Sieltä on lähetetty oppilasryhmiä apuun. Et me ollaan siinä tehty yhteistyötä. (lo2)

Samanaikaisopetustakin oli koulussa kokeiltu jonkin verran. Haastatellut opettajat olivat tehneet hyviä huomioita sen toteuttamisen käytännöistä. Useimmiten samanaikaisopetus mahdollistui resurssiopettajan tai laaja-alaisen opettajan tullessa luokkaan, mutta toisinaan samanaikaisopettajuus syntyi luokkia yhdistämällä. Varsinaisesta yhteisopettajuudesta (Villa ym. 2006, 243–244) ei voida puhua, sillä opetus ei ollut kokoaikaista ja oppilaat eivät olleet yhtä paljon molempien opettajien ”omat”, mutta Seppälä-Pänkäläisen (2009, 151–153) yhteistyön jaottelun mukaan voitaisiin puhua tasoista kolme ja neljä. Useimmiten opettajat toteuttivat avustavaa opetusta, joka on yleistä aloittelevilla yhteisopettajilla (Villa ym. 2006, 243–244; Willman 2001, 50).

Mut sitten aika usein mä kuitenkin kuuntelen, et se luokanopettaja pitää se opetus-tuokion, mut mä saatan osallistua siihen sillai ovelasti, että mä niinkun, jos mä huomaan, et noin tippuu kärryiltä noi oppilaat, ne ei ymmärtänyt jotakin juttua, muttakun monet oppilaathan ei osaa kysyä, vaan istuu siellä. Niin mä kysyn jonkun kysymyksen, jonka mä ajattelen, että se selventää sitä asiaa oppilaille. Tai sit mä sanon, et mä lisäisin tähän vielä tän ja saatan mennä sinne taululle ja kirjoittaa näkyville jotain juttuja. Tai samalla, kun se luokanopettaja opettaa, mä kirjoitan ne ydinjutut sinne taululle näkyville ja suuntaan sitä oppilaiden huomioon. Ja ihan autan, mä tiedän, ketkä siellä on siellä semmosia, että niillä on niitä tarkkaavuuden pulmia, että ne ei siitä opettajan puheesta kuule eikä niiden päähän tartu ne jutut. Niin mä käyn toistamassa sen kysymyksen, mä kysyn sen vähän eri sanoin. Et se pysyis mukana siinä opetuksessa se oppilas. (eo)

Mut niin se ei toimi, että toinen opettaa ja toinen tulee siihen niin sanotusti auttamaan, ettei toinen tee mitään. (lo1)

Ideoiden jakaminen oli arkipäivää yhteistyössä keskustelun ohella. Ideoita jaettiin puolin ja toisin, mutta varsinaista yhdessä tekemistä ei silti ollut. Tämä muistuttaa Seppälä-Pänkäläisen (2009, 150–151) kuvausta kollegiaalisuuden alimmasta tasosta, joka perustuu tiedon vaihtamiseen.

Mut aika paljon se on sitä ideoiden jakamista, et jokainen toteuttaa sen siellä omassa porukassaan. (lo2)

Projektit, teemapäivät sekä juhlavalmistelut olivat usein yhteistyössä toteutettuja, mitä Seppälä-Pänkäläinen (2009, 152–153) pitää yhteistyön kolmantena tasona. Usein silloin esiintyy jo hieman syvällisempää reflektiota, kun mietitään tarkemmin yhdessä mitä, miten ja miksi tehdään. Projekteja saatettiin toteuttaa koko koulun, rinnakkaisluokkien tai joidenkin tiettyjen luokkien kesken.

No, aina kun on joku mielenkiintoinen projekti, esimerkiksi me ollaan tehty sirkusprojekti tai joku liikuntaprojekti muuten tai jossain juhlissa tai missä nyt tehdäänkin yhteistyötä. (elo)

Ensimmäisen luokan opettajan oli ollut tarkoitus kehittää joustavaa esi- ja alkuopetusta yhdessä eskareiden kanssa. Lyhyt suunnittelu-aika, haastavat oppilaat ja muut haasteet tekivät työstä niin haastavaa, ettei täydellistä joustavuutta saavutettu, mutta yhteistyötä oli silti projektien ja yhteisten teemojen muodossa. Liian monta samankaltaista tuen tarvitsijaa samassa ryhmässä asettaa haasteita opettajille (Dahlgren & Partanen 2012, 246). Yhteistyön aloittaminen vaatii aikaa ja suunnittelua (Heikkinen ja Saari 2012, 145–146). Dahlgren ja Partanen (2012, 246) toteavat, että toisinaan on todettava, etteivät yhteistyön edellytykset täyty.

Mul on ykkönen, ykkösluokka. Ja oli tarkoitus alun perin lähteä oikein kehitteleen tämmöstä joustavaa esi- ja alkuopetusta, (...), niin sitten se oli oikeestaan aika haasteellista se ihan semmosen täyden joustavan esi- ja alkuopetuksen tekeminen. (lo1)

Palkkitunnit jakoivat mielipiteet. Tällä hetkellä palkkitunteja ei koulussa käytetty, mutta joitakin vuosia sitten niitä oli ollut paljonkin. Resurssien vähentymisen seurauksena seuraavana lukuvuonna palkkitunnit oli tarkoitus ottaa uudelleen käyttöön. Palkeista oli luovuttu, sillä ne oli koettu haasteelliseksi oppilaiden kannalta, koska lukujärjestyksestä muodostui silloin ”sillisalaattia” ja niiden myötä muutoksien tekeminen, esimerkiksi metsäretki kauniina päivän, oli lähes mahdotonta. Arkikielessä puhutaan usein palkituksesta, jonka Oja (2012, 54–55) esittää yhteisopettajuuden vaatimukseksi. Tällöin rehtori järjestää rinnakkaisluokkien äidinkielen ja matematiikan oppitunnit samoihin ajankohtiin, jolloin luokat voivat hyödyntää yhdessä erityisopettajaresurssia ja mahdollisia muita resursseja, kuten resurssiopettajaa tai ohjaaja. Havaitsin tässä mielenkiintoisen yksityiskohdan. Tutkimuskoulussani palkkitunneista oli luovuttu kahlitsevuuden vuoksi ja kun resurssia oli enemmän, oli erityisopettaja vuorotellen kunkin luokan kanssa. Ojan esittelemä systeemi mahdollistaa oppilaiden eriyttämisen joustavilla ryhmittelyillä erilaisten oppimistarpeiden tai -tyylien mukaan, mutta vaatii opettajilta yhteistyötä sekä jatkuvaa oppilaiden edistymisen seuranta, vaikka jokainen opettaja opettaisi lopulta yksin omaa pienempää ryhmäänsä. Itse määrittäisin mallin Villan ym. (2006, 243–244) mukaan rinnakkaisopetuksiksi.

No tääl on ollut ne palkkitunnit, mut ne on koettu tietyllä tavalla kahlitseviksi. Et sitten kun haluaisikin, keksiskin, että nyt on ihana ilma ja haluais lähteä luokan kanssa ulos, mut ei me voidakaan, kun nyt täytyy pitää tätä. Toisaalta se on hyvä, toisaalta tapaa se on aika kahlitsevaa, niin siitä on täälläkin vähän niinkun päästy, tai haluttu eroon palkkitunneista. (lo1)

Mielenkiintoisena näkökulmana havaitsin, miten eräs opettaja ihmetteli, etteivätkö muut opettajat halua tehdä yhteistyötä, koska he vastustivat palkkitunteja. Hän koki palkkitunnit yhteistyön mahdollistajana ja onhan se totta, sillä silloin yhteistyölle on varattu aika lukujärjestyksestä (Oja 2012, 54–55). Vastakkaisesta näkökulmasta ajateltuna palkkitunnit ovat toki kahlitsevia, sillä silloin on pidettävä kiinni lukujärjestyksestä. Palkkitunteja käytettäessä erityisopettaja ei voinut auttaa niin montaa oppilasta kuin jos hän olisi ollut vuorotellen jokaisen luokan apuna.

Ja välillä niitä on sitten vähän vähennetty, koska kaikki opettajat ei suhtaudu tähän niin, yhteistyön tekemiseen myönteisesti, sit joskus jotkut on halunnut, että palkkeja ei oteta käyttöön ja näin. Niin sitten ton toki himmailtu, että ei väkisin. Mutta nyt taas sitten on, ollaan lisäämässä niitä palkkeja ens kouluvuodeks. että kyllä niillä pystyis tehostamaan sitä vähäistä resurssia. Mut siinä sitten taas karstiutuu. Jotkut lapset jää siitä tuen piiristä pois, koska enhän mä voi kasvattaa sitä oppilasmäärää määrättömästi, mitä mä sinne luokkaani haalin sitten. Jos nyt vaikka ajatellaan sillain, että kerään usemmalta luokalta oppilaita. Niin sit se taas tarkoittaa sitä, et en mä voi jakautua kolmeen eri paikkaan. Et sit se tarkoittaa sitä pienluokkaopiskelua. Mut esimerkiksi matematiikassa mä näen, että se olis ihan hyvä. (eo)

Opetuksen tärkeimmäksi tueksi koettiin yhteistyö erityisopettajan ja resurssiopettajan kanssa. Kysyttäessä, mitä muuta tukea opettaja saa resurssiopettajan ja erityisopettajan läsnäolon lisäksi, opettaja koki, ettei hän saanut juuri muuta tukea. Haastatteluista ei ilmennyt, onko kyseessä opettajan kokemus, että asia on todella näin vai eikö hän osannut yhdistää samaansa tukea kysymykseen. Siitä huolimatta opettajat ajattelivat, ettei tätä työtä oikein voi tehdä enää yksin.

Ja silloin (2009) päätettiin tää ideologia, että et meil ei ole pienluokkia, vaan meillä on laaja-alaiset, jotka vahvasti tekee yhteistyötä luokanopettajien kanssa. Niin ehkä se ei oo se kolmiportaisen tuen, vaan se on tullut jo sieltä aikasemmin tässä kunnassa [paikkakunnan nimi poistettu]. Me ollaan jo lähdetty ajaan tätä, sinänsä oppilaan etua ja oppilaan yleisopetukseen integroitumista jo aikasemmin. (rehtori)

Kunnassa päätetty inklusion mukainen ideologia pienluokkien poistamisesta tuki kolmiportaisen tuen ajatusta. Tämä ideologia saattoi olla osasyys yhteistyön tekemiseen ja kannusti ainakin rehtoria tukemaan yhteistyötä. Opettajien haastattelujen perusteella yhteistyön lähtökohta ja kannustaja ei ensisijaisesti ollut kolmiportaisen tuen toteuttaminen, vaikka eriyttäminenkin nousi esiin yhtenä näkökulmana. Yhteistyötä ja sen tekemisen lähtökohtia kuvailtiin yhteistyön hyötyjen kautta.

4.3 Yhteistyön hyötyjä

Yhteistyön hyödyiksi koetaan ammatillinen oppiminen, osaamisen ja ideoiden jakaminen, oppilaiden saamat hyödyt, ryhmittelyyn, eriyttämiseen ja erityisen tuen oppilaan opettamiseen liittyvät hyödyt, työn ilo ja työnjakaminen (Rimpiläinen & Bruun 2007; Saloviita 2009, 51–52; Villa, Thousand & Nevin 2006, 239). Ammatillista oppimista tapahtuu, kun opetetaan yhdessä. Kollegialta voi saada uusia ideoita, miten asian voisi toteuttaa ja toinen opettaja voi täydentää opetusta, jolloin opetuksesta tulee monipuolisempaa.

Ja oman ammatillisuuden kannalta se on niin rikkaus huomata, miten toiset prosessoivat ja ajattelee asioita. (lo2)

Kahden opettajan läsnäolo mahdollistaa toisen opettajan opettaessa oman luokan ja oppilaiden sivusta seuraamisen, mikä auttaa tekemään uusia havaintoja oppilaiden oppimisesta (Dahlgren & Partanen 2012, 237–238; Rytivaara 2012; Villa ym. 2004, 18). Näin opettaja osaa kohdentaa opetusta paremmin oppilaalle sopivaksi ja myös opettajan työ helpottuu, kun hänellä on selkeämpi käsitys oppilaan kyvyistä ja oppimistavoista.

Ja on hienoo päästä joskus seuraan sitä luokkaa sillai sivustakin. Kun tällai ite tekee yksinään, niin sitä on aina niin siinä perusopettajan roolissa, ettei sitä luokkaansa tuu havainnoitua sieltä sivusta juurikaan. Et silloin huomaa oppilaista paljon eri asioita ja pystyy ehkä käymään auttamassa jotain yksittäistä henkilöä paljon paremmin, kun siinä on sitten kaks. (lo1)

Kun käytettävissä on useampi opettaja, voidaan hyödyntää kunkin vahvuuksia. Kun hyödynnetään kunkin opettajan vahvuuksia, saavat oppilaat parempitasoisempaa opetusta kuin opettajalta, joka ei ole, esimerkiksi musiikissa, yhtä lahjakas ja opettajien tehdessä itselleen mielekkäitä asioita myös työssä viihtyminen paranee. (Willman 2012, 166.)

No riippuu aiheesta, mutta jos joku on kiinnostunut jostakin aiheesta ja osaa siitä paljon, tietää, silloinhan se on kaikkien etu, että oppilas saa enemmän sellaista osaamista, jota jollakulla on ja jollain toisella taas ei ole. (elo)

Vaihtuvat ihmiset koettiin haasteena yhteistyön jatkuvuudelle, mutta toisaalta uudet opettajat tuovat mukaan uuden tuulahduksen ja uusia ideoita. Työn aloittaminen uuden työparin kanssa saattaa olla haastavaa, mutta jatkuvassa yhteistyössä saman henkilön kanssa on vaarana klikkiytyminen, minkä seurauksena työpari saattaa sulkeutua ulos muusta työyhteisöstä (Rajakaltio 2011, 212).

Mutta uusilta ihmisiltä tulee aina uusia juttuja. (elo)

Oppilaan oppimisen kannalta kaksi opettajaa luokassa on eduksi. Usein jokaisella opettajalla on tietty tyyli ja oma tapansa tehdä. Aina kaikki oppilaat eivät parhaalla mahdollisella tavalla opi jokaisen opettajan tyylillä. Kun luokassa on kaksi opettajaa, on siellä myös kaksi tyyliä opettaa ja kaksi tapaa kertoa sama asia. Näin jokaiselle oppilaalle löytyy todennäköisemmin opettaja, joka sopii hänen oppimistyylilleen ja oppilaan mahdollisuus oppia paranee (Dahlgren & Partanen 2012, 236). Kahden opettajan avulla oppilaita voidaan jakaa ryhmiin ja eriyttää helpommin osaamisen mukaan tai esimerkiksi eri oppimistyylien mukaan, jolloin jokaiselle löytyy sopiva taso ja tapa oppia. (Rimpiläinen & Bruun 2007.)

Ja oppilaat oppii tunteen erilaisia tapoja tehdä juttuja. (...) Joku tapa on aina se, mikä yhdelle toimii. (elo)

Niin, no se just, että ryhmittelyt voidaan tehdä, jos joku matikan asia on vaikea jollekin pienelle osalle ja se toinen opettaja voi ottaa sen pienen ryhmän ja ottaa niiden kanssa perusteellisemmin sitä asiaa. Toinen opettaja voi ottaa isomman ryhmän ja käydä laveammin tai mennä syvemmälle siihen asiaan. Onhan se sillai just tosi hyvä. (lo1)

Työn jakaminen on yksi yhteistyön eduista (Willman 2001, 46). Aiemmin sijaisuutta yhteisopettajuusluokalla tehnyt opettaja kertoi yhteisopettajuuden helpottavan suunnittelutyötä.

Silloin, kun tein sitä kuukauden, niin olihan se hienoa, kun seuraavasta päivästä ei välttämättä tarvinnut suunnitella kuin ne puolet tunneista. Sitten voi luottaa siihen, että se toinen opettaja suunnittelee ne toiset tunnit. Kyllähän se sitten tietyllä tapaa myös helpotti. (lo1)

Tästä lausahduksesta ei kuitenkaan ilmene, olivatko opettajat kuitenkin miettineet yhteisen linjan ennen suunnitteluvastuiden jakamista. Oliko niin, että toinen opettaja toimi avustavan opettajan roolissa vai oliko molemmille jaettu roolit, vaikka toinen oli päävastuussa suunnittelusta? Mikäli molemmilla opettajilla oli luokassa aktiivinen rooli, oli kyseessä todennäköisesti tiimiopettajuus (Villa ym. 2006, 243–244).

Yhdessä tekemisen ilo, joka mainittiin haastatteluissa useaan kertaan, on merkittävä tekijä opettajan työssä viihtymiselle. Kun opettajalla on mukavaa työssään, jaksaa hän todennäköisesti keksiä erilaisia oppimistapoja ja monipuolistaa opetustaan. Myös lapsista on mukavaa tehdä yhdessä toisten kanssa ja usein yhteisopettajuutta käyttävät opettajat ovat innokkaampia hyödyntämään ryhmätyötä myös oppilaiden oppimisessa (Rimpiläinen & Bruun 2007).

Ja onhan se nyt hauskempaakin yhdessä tehdä ja miettiä niitä juttuja. (eo)

Yhteistyössä on siis voimaa. Kysyttäessä, mikä kannustaa yhteistyöhön oli erään haastateltavan vastaus hyvin yksiselitteinen; kaikki hyötyvät.

Ehkä se, että mä nään, että siitä on etua ja hyötyjä kaikille, lapsille ja opettajille. (eo)

Jos ajatellaan sitä, että kaks opettajaa yhdistää voimavaransa, niin siitähän syntyy vielä upeampaa ja tehokkaampaa. En mä pysty yksin ratkomaan niiden oppilaiden ongelmia eikä luokanopettaja yksin pysty ratkomaan niitä oppilaiden ongelmia, mut yhdessä me ehkä vähän paremmin saatetaan pystyä siihen. Mut kyl tässä työssä pitää pystyä itsenäiseenkin päätöksen tekoon ja itsenäiseen työskentelyyn, mutta kyllä se nykymaailmassa. (eo)

Kuten erityisopettaja ottaa esille, ei yhteistyö kaikista sen hyödyistä huolimatta ole aina paras vaihtoehto ja opettajien on tehtävä myös itsenäistä työtä (ks. Willman 2011, 41).

4.4 Yhteistyön haasteita

Yhteistyön tekemisessä kohdataan monia haasteita. Osa haasteista on helpompia välttää tai ylittää, mutta osan haasteista opettajat kokevat ylitsepääsemättömiksi. Yleisimpiä haasteita ovat aikaan ja arjen aikatauluihin liittyvät haasteet, sopivan kumppanin löytäminen, suunnitteleminen, jatkuvuus, resurssit ja tilat. (Savonmäki 2007, 113–114, Saloviita 2009, 53.) Myös omalla innostuksella on tärkeä rooli yhteistyön sujumiselle (ks. Aira 2012, 50–51).

Rehtorikin koki, että aikahaasteet olivat ne, joiden vuoksi yhteistyö kohtasi vastustusta. Yhteissuunnitteluun tarkoitettua kolmea vuosiviikkotuntia pidettiin selvästikin riittämättöminä yhteistyön valmisteluun. Rajakaltion tutkimuksessa (2011, 219) todettiin myös aikapula sekä yhteissuunnitteluajan vähyys. Vastustajat eivät kuitenkaan olleet yhtenäinen joukko, vaan heitä löytyi esimerkiksi kaikenikäisistä.

Ainoo varmaan, mistä tai minkä takia sitä vastustusta tulee, on se ajankäyttö. Ja se suunnittelu-aika. (rehtori)

On toki opettajia, jotka tekee paljon itsenäisesti ja kokee, että se on heidän tyyli. Se ei oo välttämättä edes ikäkysymys, mut et aika usein sitten meilläkin on niitä konkariopettajia, jotka tekee sillä vähän sillä omalla tyylillä, jonka on ennenkin, miten he on ennenkin sitä hommaa tehnyt. (rehtori)

Opettajat kokivat, että yhteistyö sujuisi paremmin, jos suunnittelulle olisi jokin selkeä aika, koska arjen kiireet ja lukujärjestykselliset asiat vievät mahdolliset suunnitteluhetket helposti. Myös useat eri yhteistyökumppanit, kuten erityisesti laaja-alaisella erityisopettajalla toi lisähaasteensa. Työ-

päivän aikana ei välttämättä ehdi edes vaihtaa kuulumisia. Willman (2012, 183) kirjoittaa, kuinka kiire on seurausta asioiden paljoudesta ja niiden jäsentymättömyydestä. Ongelma olisi vältettävissä, kun aika varataan lukujärjestyksiä laadittaessa.

Mutta myöskin sitten vaatii sitä aikaa. Että kun tää on näin hektistä tää työ, kun on, niin välitunnillakin itse ehtii sen kaksi minuuttia korkeintaan hengähtää, kun siinä menee oppilaiden asioita selvittäessä ja hoitaessa se koko muu aika. Niin sitten mä koen, että sille ois hyvä olla joku erikseen mainittu tai säädetty aika sille yhteistyölle. (lo1)

Eli se vaatisi sitä yhteistä suunnittelu-aikaa, jotta se olisi oikeasti samanaikaisopetusta, eikä niin, että toinen opettaa ja toinen peesaa. (lo2)

Haastattelun perusteella yhteissuunnittelu olisi opettajien mielestä helpompaa, kun sille olisi määrätty pakollinen aika siitäkin huolimatta, että opettajilla on erilaisia mieltymyksiä suunnittelun ajankohtiin. Rehtori ohjailun myötä työ tulisi tehtyä, vaikkakin opettajien autonomia suunnittelun ajan valintaan vähenisi (Hargreaves 1994, 238). Willman (2012, 183) muistuttaa, että olisi hyvä, että suunnittelulle ja erityisesti yhteissuunnittelulle olisi lukujärjestykseen merkitty palkallinen aika. Toimiakseen tiimien tarvitsee keskustellen muodostaa yhteisymmärrys tavoitteistaan ja toimintatavoistaan. He myös tarvitsevat yhteistä aikaa, jotta tiimillä on realistiset edellytykset toimia (Oja 2012, 102–103). Opettajien puheen perusteella nykyinen kolmen tunnin viikoittainen yt-aika ei ollut riittävä vastaamaan nykyajan yhteissuunnitteluvaatimuksia. Tutkimuskoulussani tiimeille oli varattu viikoittainen suunnittelu-aika, mutta se koettiin riittämättömäksi. Haastattemieni opettajien perusteella tiimiaikaa käytettiin toisinaan myös opettajien kokouksiin tai muuhun, jolloin tiimin kokoontumismahdollisuus jäi pois. Opettajien toive oli, että tiimiaika olisi tiimin käytettävissä useammin, jotta aikaa yhteissuunnitteluun olisi. Rehtori suhtautui ongelmaan realistisesti todeten, ettei tunnissa tai kahdessa suunnitella vielä koko viikon asioita.

Että silloin meillä on aina keskiviikkoisin, eiku tiistaisin opettajien kokous. Välillä on semmonen yhteiskokous ja välillä on näitä tiimiaikoja, et silloin tietysti keskustellaan, mutta nyt on mennyt aika monta tiimiä sillä tavalla, että on tullut näitä tietoteknisiä uudistuksia ja muita. Sanotaanko, että näihin ollaan nyt aika paljon keskitytty ja vähän on vähemmälle jäänyt se, että ykköset keskenään tai ykköskakokset keskenään Et sitä vois ehkä olla enemmänkin. (lo1)

Erityisopettaja kertoi, että toisinaan hän suunnitteli luokanopettajan kanssa etukäteen jo pidemmälle, mutta toisinaan suunnittelu jäi viime tippaan.

Yhdessä totta kai, kun tehdään se suunnitelma. Joskus se tehdään hyvissä ajoin. Joskus se tehdään vähän lyhyemmällä varotusajalla just ennen tunteja. Joskus suunnitellaan vähän pidemmälle useita tunteja tai pari viikkoa eteenpäin. (eo)

Yhteissuunnittelu on haasteellista myös siksi, että osa opettajista haluaa suunnitella heti koulupäivän jälkeen koululla ja toiset taas illemmalla kotonaan. Toisaalta työ- ja vapaa-ajan erottaminen saattaa aiheuttaa haasteita, jos suunnittelua jatkaa myöhään iltaan. Rehtori otti puheeksi, kuinka nykyajan tekniikka hieman helpottaa näitä haasteita (Aira 2012, 49) ja yhteydenpito on entistä helpompaa esimerkiksi erilaisten sovellusta avulla. Opettajat eivät maininneet käyttävänsä tekniikkaa suunnittelun tukena, mutta rehtorin puheen perusteella se oli koulussa hyvin yleistä.

Nää suunnitteluajat on just ne haasteet, että koska sen yhteissuunnittelun tekee. Jaksako, onko resursseja ja rahkeita jäädä vielä sen oman koulupäivän jälkeen jäädä istumaan pöydän ääreen suunnitteleen vai koska se tehdään se suunnittelu. Se siinä on, että aikaa vie. (lo1)

Tietysti, kun tulee enemmän näitä erilaisia välineitä, niin pystyy myöskin sitten, sitä suunnitteluakin tekeen eri tavalla kuin ennen kun vaan piti puhelimella soittaa, niin oli vähän haastavampaa. Nythän on kolmekuusvitosekset ja muut alustat, mihin voi samaan aikaan vaikka illalla kirjata ja tehdä niitä suunnitelmia. Et kyl mä uskon, et nää välineet tulee myöskin auttaan sitä, että opettajat pystyy sitä suunnittelua tekeen yhdessä. (rehtori)

Yksi lukuisista opettajaan kohdistuvista vaatimuksista oli kolmiportaisen tuen mukanaan tuomat haasteet. Tutkimuskoulussani ei ollut käytössä muita pienryhmiä kuin 11-vuotisen oppimäärän oppilaille, joilla kaikilla on erityisen tuen päätös. Erityisen tuen oppilaat, jotka eivät olleet 11-vuotisen opetuksen piirissä, opiskelivat yleisopetuksen luokissa. Yhteistyö pienluokkien ja yleisopetuksen välillä oli hyvin tiivistä. Useassa haastattelussa mainittiin olevan yhteistyötä pienluokkien kanssa. Yhteisen toiminnan lisäksi pienluokkien oppilaat integroituivat yleisopetukseen tietyillä oppitunneilla oma oppimissuunnitelmansa mukaisesti.

Enemmän sitten pienryhmistä käydään sitten yleisopetuksessa, et niin päin mieluummin. (rehtori)

Paljon ajattelua haastatelluissa herätti kolmiportaisen tuen mukanaan tuoma kirjaaminen. Opettajat näkivät kirjaamisen aikaa vievänä ja vaivalloisena. Erityisopettaja koki, että kolmiportaisen tuen paperityöt olivat viime kädessä hänen vastuullaan, vaikka virallisesti oli sovittu, että pedagogiset arviot ja oppimissuunnitelmat olivat luokanopettajien vastuulla hänen vastatessa pedagogisista selvityksistä ja henkilökohtaisista opetuksen järjestämisestä koskevista suunnitelmista (hojks). Kun kolmiportaisen tuen asiat ovat opettajalle uusia, kuluu niihin paljon aikaa. Toisaalta niiden opettajien mielestä, jotka olivat olleet kolmiportaisen tuen kanssa tekemisissä jo pidempään, oli tuki jo arkinen työkalu. Kolmiportaisen tuen kanssa kokemattomampikin opettaja suhtautui tukeen kuitenkin positiivisesti työläydestä huolimatta ja ajatteli oppivansa kirjoittaessaan asiakirjoja. Ajan

koettiin olevan pois muusta tekemisestä. Vaikuttaa siltä, että haasteet olisivat voineet pienentyä, jos asioista olisi keskusteltu yhdessä ja kollegaa tuettu puolin ja toisin.

Niin kyllähän niitten hoppien kirjoittamiseen kului ihan hirveesti aikaa ja energiaa. Ihan sillai, että ylitöiksi meni ja pahasti, (lo1)

No kyllä se on ihan hirveen paljon lisännyt tätä paperityötä. Lomakkeiden kirjaamista. (...) niin kyllä mä oon kokenut, että se vastuu on kaiken kaikkiaan mun harteilta. Sitä on semmonen peräänkattoja, että onko ne paperit tehtynä, onko ne vielä keskeneräiset, onko ne printattu paperit, onko allekirjoitukset otettu. (eo)

Toisaalta kirjaamisen nähtiin tuovan mukaan hyviäkin puolia. Kun asiat kirjattiin, tuli opettajan mietittyä asiaa tarkemmin oppilaan kannalta ja ihmisten vaihtuessa papereista oli helppoa tarkistaa asiat ja siirtää tiedot seuraavalle opettajalle.

No kyl mä näen sen oman ajattelun prosessin kautta. Eli sen, että siihen oppilaan asioihin perehtyy ja se pakottaa siinä vaiheessa, kun se huoli herää, niin miettiin, et pitäiskö tehdä tää pedagoginen arvio. Ja silloin oikeesti pohtii niitä asioita. (lo2)

Tukea oli saatavilla vuosittain vaihtuvien resurssien puitteissa ja niukat resurssit toki asettivat omat haasteensa. Suurempien ryhmien kanssa ei opettajalla millään riitä yksilöllistä aikaa yhtä paljon jokaiselle oppilaalle ja eriyttäminen vaikeutuu. Toisaalta joskus resurssien vähyys saattaa saada opettajat miettimään tarkemmin resurssien kohdennusta ja saada aikaan innovatiivisia työtapoja (Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 112). Usko siihen, että tulevaisuudesta selvittää vähempienkin resurssien avulla, vaikuttaa haastattelujen perusteella vähentävän työn kuormittavuutta.

Mä oon vähän yrittänyt sitä ajattelua muuttaa, ettei aina niinkun, et kaikki tuki annetaan niille tosi heikoille tai hojksatuille oppilaille, joilla on joku yksilöllistetty matikka ja äikkä ja enkku. Et on vaakakupissa myös ne toiset lapset, kellä ei oo mitään yksilöllistettyjä oppimääriä, mut hekin tarvii sitä tukea. Se on vähän semmosta luovimista. Että. Yritetään auttaa kaikkia sen verran että kaikki selviytyis tästä koulusta sillä tavalla hyvällä mielellä läpi, ettei ketään ahdistais kauheesti tää koulunkäynti. (eo)

Jos luokassa on toisena opettajana resurssiopettaja, pystyy hän toimimaan erityisopettajan roolissa. Hänellä ei kuitenkaan ole samaa erityispedagogista kokemusta, sillä hän on yleensä koulutukseltaan luokanopettaja, joten resurssija jaettaessa pitäisi muistaa, että luokka tarvitsee myös erityisopettajan työpanosta. Työn jakamista resurssiopettajakin kyllä helpottaa.

No sitten pystyy jakaen niitä tunteja ja resurssiopettajaa pystyy käyttään vähän siinä laaja-alasen työssä. (elo)

Resurssiopettajan työssä haasteetta aiheuttavat lukuisat yhteistyökumppanit ja suunnitteluajan vähyys. Jotta työ olisi yhteisopettajuutta, tulisi molempien opettajien olla selvillä tunnin suunnittelusta, mikä vaatii yhteistä etukäteissuunnittelua (Aunola 1991, 53). Jos resurssiopettaja saapuu luokkaan yhtä aikaa oppilaiden kanssa, jää hän useimmiten avustavan opettajan rooliin (Villa ym. 2006, 243–244). Willman (2012, 183) muistuttaa tarttumaan tähän haasteeseen jo lukujärjestyksen suunnitteluvaiheessa varaamalla riittävästi yhteissuunnittelu-aikaa lukujärjestykseen.

Että siinä tuli vastaan se, että mulla oli ihan hirvittävän monen opettajan kanssa yhteistyökuvia eikä ollut sitä suunnittelu-aikaa. (...) Eli käytännössä mä astuin luokkaan sisään ja kattoin, hmm mikä tunti, mitä tehdään, jolloin ei oo ite valmistautunut siihen mitenkään. (lo2)

Haastavat oppilaat vievät opettajalta paljon aikaa, jolloin aikaa yhdessä tekemiseen ei jää, vaikka yhdessä tekeminen saattaisi keventää yksittäisen opettajan kuormaa. Erään opettajan luokalla oli ollut ajatuksena, että eräs erityisen tuen oppilas olisi käynyt osan oppitunneista ensimmäisellä luokalla ja osan toisella luokalla. Tämä järjestely olisi tukenut oppilaan henkilökohtaisia oppimistarpeita parhaalla mahdollisella tavalla (POPS 2010, 15).

Lukujärjestyksellisten haasteiden vuoksi tätä ei kuitenkaan enää jonkin ajan kuluttua jatkettu ja oppilas opiskeli kokonaan ensimmäisellä luokalla. Järjestely koettiin hankalaksi sekä oppilaan kannalta, että opettajan ja muun luokan kannalta. Samalla järjestely rajoitti yhteistyötä esikoululaisien kanssa, sillä kahden luokan väliä liikkuvan oppilaan vuoksi oli tiettyjen oppituntien tunnit pidettävä sovittuina ajankohtina. Seppälä-Pänkäläisen (2009, 107) tutkimuksessa havaittiin samankaltainen haaste lukujärjestyksen pirstaleisuudessa.

Myös oppilasaineksella on merkitystä (Dahlgren & Partanen 2012, 246). Jos yksittäisellä opettajalla on iso luokka ja paljon tukea tarvitsevia oppilaita, kuulu hänellä paljon energiaa luokan hallintaa ja jää vähemmän aikaa sekä voimia muuhun tekemiseen. Opettaja ei mainitse, että iso ryhmä estäisi opettajien välisen yhteistyön, mutta aiheuttaa haasteita. Eri tilanne olisi, jos luokalla olisi koko ajan kaksi opettajaa, jotka yhdessä ratkoisivat luokan pulmia ja mahdollistaisivat inklusioideologian mukaisen lähikoulussa opiskelun (ks. Saloviita 2013, 29–37). Kuten rehtori mainitsee, se vaatisi lisää resursseja (Naukkari & Ladonlahti 2001, 107).

Sit täytyis olla niin paljon sitä resurssia, et siellä olis koko ajan ne kaks opettajaa, et ne pystyis intensiivisemmin tekeen (rehtori)

Opettajat kokivat haasteeksi myös jatkuvuuden. Kun oman tai työkaverin töiden jatkuvuudesta ei ollut tietoa, ei ehkä ollut intoa kehittää yhteistyötä, kun työ ei ehkä jatkuisi ja yhteistyö pitää aloittaa seuraavana syksynä alusta jonkun toisen opettajan kanssa. Koska päätökset tulevat usein myö-

hään, jää suunnittelu syksyn alussa usein hyvin vähäiseksi. Tiimin kehittyminen ottaa aikansa, joten jos yhteistyökumppanit vaihtuvat jatkuvasti, yhteistyö jää kovin pinnalliseksi (Willman 2001, 50–55).

Mut kun meille tuli, mä sain tietää, että mä teen tällaista yhteistyötä, tai on tarkoitus, että aloitetaan tällaisen yhteistyön tekeminen, niin mä sain tietää muutamaa viikkoa ennen koulun alkua, niin eipä siinä sitten oikein niinkun sitä etukäteissuunnittelua kerinnyt. Mutta täällä ollaan siitä, koko koulukin on siitä tietyllä tapaa oppinut, että miten se pitäis tehdä. (lo1)

Et onhan se kiva, että on sellaisia ihmisiä, jotka ei aina oo sitten vaan vuotta. Että tietää, että ne tulee ja tavallaan tekee erilailla sitä työtä, kun ne ajattelee, että seuraavana ja sitä seuraavana vuonna he on täällä. (elo)

Jatkuvuuteen liittyy myös pitkäntähtäimen suunnittelu. Ennen syksyn alkua pitäisi olla riittävästi aikaa suunnitteluun ja valmisteluun. Esimerkiksi syksyllä 2015 ympäri Suomea uuden opettajat palkattiin vasta koulun alkaessa eikä elokuun alussa (Yle-uutinen 29.5.2015). Tällaisessa tilanteessa suunnittelulle ei jää aikaa. Tutkimuskouluni kunnassa tätä säästötoimenpidettä ei tehty. Yhteistyön aloittamiseen kaivattiin reilusti enemmän aikaa. Saman asian myös Heikkinen ja Saari (2012, 145–146) ovat nostaneet esiin.

Että pitää tehdä enemmän semmosia pitkän tähtäimen suunnitelmia, että siinä voidaan sitten yleisesti ilmoittaa, että ”tässä koulussa tehdään joustavaa esi- ja alkuopetusta, niin sitä ei voi ihan vaan sormia napsauttamalla, vaan pitää tehdä semmosta laajempaa suunnittelua. (lo1)

Jatkuvuuden haasteita ilmeni myös koulupäivän sisällä. Esimerkiksi erään luokan opettaja olisi kaivannut pysyvämpiä henkilöitä eikä niin, että luokassa on jatkuvasti eri ihminen.

Että oon saanut apua, mutta että olisin paljon enemmän toivonut, että se ois ollut se sama henkilö. Että kun mulla on ollut pahin tilanne, mä oon miettinyt kuustuntisena päivänä viis eri henkilöä on ollut luokassa. Että siinä olis vielä ehkä vähän kehitettävää. (lo1)

Vanhan koulun muuntautumattomat tilat koettiin haasteellisena ja koulu oli myös hyvin täynnä, joten tyhjiä luokkia ei ollut. Lisäksi isolle ryhmälle, esimerkiksi kahdelle luokalle yhdessä, sopivia tiloja tai useita pienryhmätyöskentelyyn sopivia tiloja ei oikein ollut. Myös opetusryhmien pienentäminen oli haasteellista, koska luokkatiloja ei yksinkertaisesti ollut.

Koulussa oli pyritty keksimään mahdollisimman hyviä tilaratkaisuja vanhan koulun rakenteiden mahdollistamissa rajoissa. Esimerkiksi juuri haastatteluajankohtana koulussa keskusteltiin seuraavan vuoden luokkien sijoittelusta. Tarkoituksena oli sijoittaa saman luokka-asteen luokat vierei-

siin luokkahuoneisiin, jotta yhteistyö luokka-asteen kesken olisi sujuvampaa ja tilat voisivat tukea yhteistyötä paremmin. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 107–108) kertovat Italian toimivan inklusiojärjestelmän pohjalta, että toimivat ja muunneltavat tilat helpottavat joustavia ryhmittelyjä ja yhdessä tekemistä.

No nää tilakysymykset, et jos on vaikka samanaikaisopetuksella kahdella luokanopettajalla oma ryhmä, niin ei oo tilaa, mihin me voitais mennä niiden kaikkien oppilaiden kanssa. Eikä välttämättä sellasta tilaa, mihin pystyis viemään osan niistä oppilaista. Eli ne tila-asiat, kun meillä on nää luokkaboksit täällä, joissa pitäis pysty tekemään. Varsinkin tää talvi on niin pitkä, ulkotiloja, jos aattelee, on aika lyhyt aika. Et ihan toukokuun loppupuolella saattaa olla kaks viikkoo ja sit elokuussa kaks viikkoo, että pystyy ihan aidosti työskenteleen ulkona. (lo2)

Muutoksen ja yhteisöllisyyden haasteena pidetään usein rakenteellisia asioita, kuten koulurakennusta. Willman (2001, 53, 128–129) muistuttaa, että ensisijaisesti yhteistyössä on kyse vuorovaikutuksesta, johon pitäisi keskittyä enemmän kuin rakenteisiin, kuten tiloihin tai opetusmateriaaleihin. Toimivat tilat voivat toki tukea yhteistyötä. Jos tahtoa on riittävästi, löytyy luovia ratkaisuja, joilla voidaan välttää tilojen asettamat haasteet. Joustavat ja muokkaantuvat tilat helpottavat yhteistyötä ja uudempia opetusmenetelmiä, mutta eivät nekään yksinään riitä muuttamaan koulun toimintakulttuuria. Rohkea muutosta johtava rehtori ja opettajien osallistaminen muutokseen edesauttavat sen toteutumista (Mäntylä 2002, 37–38; Fullan 2005, 62).

Oma asenne ja joustavuus ovat yksi merkittävistä toimivan yhteistyön edellytyksistä. Jos oma innostus on suuri, onnistuu yhteistyö myös hieman eri tavalla toimivan työkaverin kanssa tai heikosti toimivissa tiloissa. Tällöin on intoa keskustella kummankin työtavoista ja löytää molemmilla sopivat tavat, joilla yhteistyö toimii (Aira 2012, 45; Hargreaves & Fullan 2012, 113). Heikoimmassa mahdollisessa tilanteessa pakotettu kollegiaalisuus voi sammuttaa kaiken innon yhdessä tekemiseen (Sahlberg 1996, 142–143). Toisaalta, joskus rehtorin kannustus tai osittainen pakottaminen yhteistyöhön saattaa rohkaista yhteistyön aloittamiseen (Hargreaves 1994, 238).

Että vähän sillai, se on mun mielestä hedelmällistä ja hyvää, silloin kun kummatkin opettajat tai kuinka monta siinä sitten onkin, ovat innoissaan siitä ja valmiit panostamaan. Mut jos joku on vastentahtoisesti, niin se on varmaan aika rankkaa. (lo1)

Et jos ajattelee ihan tosi eritavalla, se on hankalaa. En sano, että se on mahdollonta, sehän voi olla hyvinkin hedelmällistä, koska siinä tulee niitä eri näkökulmia, mut se vaatis sen, että molemmat osapuolet on valmiita joustaan siitä omasta. Mut jos se työpari ajattelee, että mä oon aina tehnyt näin ja teen nytkin. Ota tai jätä. Niin sit se on hankalaa. Vaatii sen yhteistyöhaluisen toisen open. (lo2)

Mikäli yhteistyötä tehtiin esimerkiksi integroitavan oppilaan kohdalla yksitoistavuotisen opetuksen kanssa tai oman tiimin kanssa, ei näitä yhteistyökumppaneita voinut valita. Haastattelujen perusteella opettajat pitivät kuitenkin yhteistyökumppanin valitsemista tärkeässä asemassa ja tekivät yhteistyötä mieluiten samalla tavalla ajattelevan työkaverin kanssa. Koska tutkimuskouluni oli iso koulu (n. 500 oppilasta ja yli 30 opettajaa), oli opettajilla valinnanvaraa yhteistyökumppaneissa.

Et toki siin on vaihtelua, henkilökohtaista vaihtelua, mutta ison koulun etuja on se, että voi vähän valita sitä henkilöä, kenen kanssa lähtee yhteisiä projekteja tekemään. (lo2)

Samanhenkistä työparia pidettiin tärkeänä myös Willmanin (2012, 166) tutkimuksessa. Haastatteluista ei selvinnyt, olivatko opettajat kieltäytyneet yhteistyöstä jonkun työkaverinsa kanssa vai hakeutuivatko samanhenkiset henkilöt luonnostaan yhteistyöhön keskenään. Eräs opettaja kuitenkin pohtii, ettei hänen mielestään kaikilta voida edellyttää yhteistyötä, ellei siihen anneta riittävästi asianmukaisia resursseja. Myös Lindén (2010, 110) pitää tärkeänä, että opettajalla on käytössään riittävät resurssit, esimerkiksi kohtuullisen kokoiset opetusryhmät, koulutusta sekä moniammatillista yhteistyötä, opetustehtävänsä toteuttamiseen.

Mä ajattelen, että kaikille se varmaan ei sovi, että ei voi olla niin, että vaadittais kaikilta. (lo1)

Mutta sitte ne puitteet pitäis olla jollakin tapaa ja resurssit sitten siihen. (lo1)

Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat vaikuttivat suhtautuvan myönteisesti yhteistyöhön ja olivat kiinnostuneita kehittämään työtapojaan yhteisöllisemmiksi.

Et kyllähän mä oon nuori ope vielä ja on työura sillai alkumetreillä vielä. Kovasti toivoisin, että pystyis sitä yhteistyötä joka suuntaan lisäämään ja kehittämään. Ja nimenomaan sitä samanaikaisopettajuutta tai pariopettajuutta. Että koska kyllä se kuitenkin on aika yksin tekemistä. (lo2)

Haastatellut opettajat kokivat, että nykypäivänä vaaditaan opettajien välistä yhteistyötä ja heidänkin, jotka eivät ole siitä kovin kiinnostuneita, tulisi yhteistyötä tehdä. Uuden, vuonna 2016 voimaan tulevan, opetussuunnitelman vaatimukset koettiin suurimmaksi yhteistyön edellyttäjäksi. Yhteistyö ja muutos yhteistyöhön olisivat toimivimpia, kun kehittämishalu lähtisi opettajista itsestään eikä tulisi muutospaineena yhteisön ulkopuolelta (Aira 2012, 45; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 173).

Kyllähän muuten kaikki uus opsi ja tää ajan henki kannustaa siihen yhteistyöhön ja siitä puhutaan paljon. (lo2)

No kyllä sitä sitten varmaan pitää alkaa tekee yhä enemmän, jopa heidänkin, jotka eivät olisi siihen niin luontaisesti valmiita. Jotenkin täytyy sitten vaan yrittää, kun tää opettajan työhän on aina perinteisesti ollut, että yksin suljettujen ovien takana. Ja sitten kun sitä on tehnyt parikymmentäkin vuotta, niin voi olla aika haaste, että nyt ne pitäisikin ovet avata ja tehdä sitä yhteistyötä. Kyllä se asettaa haasteita ja vaatimuksia sille suuremmalle yhteistyölle. (lo1)

Koulu muuttuu hurjaa tahtia. Opettajien tulee olla valmiita kohtaamaan useita muutoksia, kehittämään itseään ja kouluaan sekä pysymään ajan mukana (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112).

Mä sanoisin, että jo sen jälkeen, kun mä oon valmistunut (2010), niin koko maailma on muuttunut. Nyt pitäis olla joku tietotekniikan insinööri, että osais näitä tietotekniikka asioita oikein kunnolla opettaa. Kaikki tää meidia ja muu, tuntuu, että kauheen valtavalla vyöryllä tulee nää muutokset nytten. Että hirveesti on muuttunut, en mä tiedä opettajan työ, mutta ainakin ne vaatimukset ja toiveet, mitä opettajalle esitetään, niin huhhuijakkaa. Niitä on kyllä tullut. Ja varmasti tulee muuttuun ihan hirveesti sen uuden opetussuunnitelman myötä. Että totaa.. Siis, totta kai ottaa aikaa, ennen kuin käytäntöön tulee kaikki uudet asiat, mitkä paperilla lukee. Ehkä vuosia tai jopa vuosikymmen. Toivehan siellä on, että tää koulunkäynti mullistuisi oikein. Että se jää sitten nähtäväksi. Mutta suuria muutoksia kyllä tuovat nämä asiat. (lo1)

Kyseinen opettaja suhtautuu muutokseen realistisesti ja toteaa niiden juurtumisen käytäntöön kestävästi helposti yllättävän kauan, mikä pitääkin usein muutoksessa paikkansa.

4.5 Rehtorin rooli yhteistoiminnallisuuden luojana

Tässä luvussa käsittelen toista tutkimuskysymystäni rehtorin roolista yhteistoiminnallisuuden luojana. Rehtorilla oli koulussa avoin johtamisen kulttuuri, joka näkyi esimerkiksi siitä, miten hän oli aina valmis keskustelemaan alaisten kanssa ja piti yleensä työhuoneensa ovea auki. Samalla hän toimi omalla toiminnallaan esimerkkinä yhteisöllisyyden edistämiseksi. Avoimuutta tarvitaan tämän hetken johtajuudessa. Rehtori koki olevansa yksi opettajista eli opettajien oli helppoa tulla juttelemaan hänelle (Karikoski 2009, 21; Rajakaltio 2011, 80).

Et mul on semmonen johtamisen tyyl, et mul on aina ovi auki. Tässä ihmiset käy poikke ja peilaa jotain asiaa ja jatkavat matkaa. Tai usein ne tulee kysyyn jotain ja sit niillä on jo oikeestaan ite vastaus siihen ja sit ne lähtee jatkaan tyytyväisenä, kun he ratkas tän asian. (rehtori)

Koulun tiimiorganisaatio perustui jaetulle johtajuudelle ja kehittämissyhmään, joka toimi yhteisten ajatusten koontipaikkana. Jaetussa johtajuudessa on olennaista, ettei jaeta vain tehtäviä, vaan myös vastuuta (Juuti 2013, 50). Vaarana on, että jaettu johtajuus muuttuu vain tehtävien delegoinniksi. Koska koulussa oli sitouduttu myös koulutautumaan jaettuun johtajuuteen, voidaan olettaa, että

tämä lähtökohta oli ymmärretty. Näiden koulutettujen henkilöiden tehtävänä on innostaa ja jakaa osaamistaan kollegoilleen. (Oja 2012, 102–103.) Kuten Juuti (2013, 50) kirjoittaa, vaikutti jaetun ja keskustelevalta johtajuudelta tavoitteena olevan hyvän työilmapiiri ja asioiden sujuva hoitaminen.

Jaettu johtajuus näkyi myös resursoinnissa. Rehtori arvioi kunkin vuosiluokan resurssien tarpeet kolmiportaisen tuen päätöksien mukaan, mutta opettajat saivat yhdessä vastata resurssien käytöstä eli päättää, miten esimerkiksi erityisopettaja toimii luokan tukena. Rehtorin mukaan kuitenkin se, mihin kolmiportaisen tuen tasoon oppilas nimellisesti kuuluu, ei lisännyt tukea, vaan jokainen sai tukea tarpeidensa mukaan. Tukipäätökset toki helpottivat resursointia, kun tukipäätösten avulla näki, miten paljon avuntarvetta kullakin luokalla on.

Lapsen näkövinkkelistä mä oon vähän sitä mieltä, että, et hän saa sen kaiken palvelun, kuulu hän mihkä tuen kategoriaan hyvänsä, mitä hän tarvitsee niissä resursseissa, mitä meillä on. (rehtori)

Ja sinne se sitten suunnataan se resurssi, mutta sen jälkeen se on kyllä sen tiimin ja sen resurssiopettajan, että sen jälkeen mä en kyllä sitä enää paljon ohjaa toimintaa. Vaan sen jälkeen he niinkun ite ottaa kopin siitä resurssista ja käyttää sen, niin kuin he järkeväksi näkee. (rehtori)

Rehtori koki, että myös kehityskeskusteluista tuli ilmi opettajien ajatuksia siitä, mitä olisi kiva kehittää ja kehityskeskusteluja käytettiin yhtenä johtamisen välineenä.

Kyl must tuntuu, et sielt (kehityskeskustelut) on nyt saatu enemmän näitä tämmösiä, et me haluttais toimia näin ja tarvittais tämmöstä (rehtori)

Tämä kuvastaa mielestäni koulun turvallista ja yhteisöllistä ilmapiiriä, jossa oltiin alttiita uusille ideoille ja ajatuksille puolin ja toisin (Mäntylä 2002, 76). Eräs opettaja kuitenkin totesi, että toisi ajatuksiaan julki ehkä ensin pienemmälle joukolle ja vasta sitten koko yhteisölle.

En ehkä heti lähtis tohon koko porukalle tuomaan, et siinä voi olla vähän semmonen nihkeekin vastaanotto, mut ehkä ensin sitä vähän läheisempien työkavereiden kanssa juttelee tai vaihtaa ajatuksia. Jos sille saa potkua ja kannustusta, niin sitten voi tuoda kaikillekin. Ja ei kaikkien ideoiden tarviikaan kaikkien kautta mennä. Et hyvin löytyy. (lo2)

Rehtorin tulee kuitenkin toimia muutosjohtajana ja saada muutos käynnistymään (Fullan 2001, 82–84). Rehtorin roolina on toimia portinvartijana joko mahdollistaen tai jarruttaen muutosta (Rajakaltio 2011; 2012, 109). Tässä koulussa rehtori halusi selvästikin edistää muutosta yhteisöllisempään suuntaan ja kehittää opettajien välistä yhteistyötä. Kun yhteisössä ollaan sitouduttu yhteisiin tavoitteisiin, on siitä apua uusien ideoiden jalkauttamisessa sekä työssä viihtymisessä (Sahlberg 1996, 137–140). Tutkimuskoulun rehtori vaikutti olevan sekä opetuksellinen että uudistuksellinen

johtaja, sillä hän piti tärkeänä sekä oppilaiden oppimiseen liittyviä asioita että koulun uudistamista (ks. Hattie 2009, 83).

4.6 Tulosten koontia

Yhteistoiminnallisuus näkyy Willmanin (2001, 35) mukaan opettajien välisissä kollegiaalisissa suhteissa tapahtuvana yhteistyönä. Tutkimuskoulussanikin yhteistoiminnallisuus oli yhteistyötä eri kollegojen välillä. Tiiveintä yhteistyö oli luokanopettajien ja erityisopettajien välillä sekä tiimissä rinnakkaisluokkien luokanopettajien välillä. Lisäksi yhteistyötä oli erityisluokanopettajien kanssa myös muun kuin oman luokka-asteen, esimerkiksi naapuriluokan, luokanopettajien kanssa. Opettajat kokivat myös koulunkäynninohjaajat tärkeiksi kollegoikseen.

Koulussa ilmeni monenlaista ja -tasoista yhteistyötä. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 150–151) on jaotellut kollegiaalisuuden neljään eri tasoon. Ensimmäisen tason yhteistyö on erilaista ideoiden ja materiaalin vaihtamista, mitä tutkimuskoulussanikin tapahtui erityisesti rinnakkaisluokkien opettajien välillä. Toisella tasolla yhteistyö muodostui erilaisesta tiedon siirtämisestä. Tätä tapahtui paljon esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välillä heidän suunnitellessaan oppilaiden erityisopetusta tai erityisluokanopettajan ja luokanopettajan välillä erityisluokanoppilaan integroitues- sa yleisopetukseen. Keskustelu, jota koulussa tapahtui opettajien välillä runsaasti, voitaisiin keskustelun syvyydestä riippuen sijoittaa tasolle yksi tai kaksi. Kolmannen tason yhteistyössä tapahtui tietoista reflektointia. Sellaista yhteistyötä tutkimuskoulussani edustivat erityisopettajan ja luokanopettajan ahkerasti toteuttamat yhteiset samanaikaisopetustunnit, joissa hyödynnettiin Villa ym. (2004) määrittelyn mukaan avustavaa opetusta ja rinnakkaisopetusta. Toisinaan nämä tunnit saattoivat täyttää myös neljännen tason kriteerit. Lisäksi kolmannelle tasolle kuuluvat myös yhteiset projektit sekä teemapäivät ja juhla valmistelut. Kolmanteen tason sisältyivät myös erityisopetuksen palaverit. Neljännellä tasolla yhteistyön tavoitteena oli tietoinen ammatillinen oppiminen. Tällaista yhteistyötä tapahtui samanaikaisopetuksen tunneilla, joista haastatteluissa mainittiin esimerkiksi kahden luokan yhteiset kimpptunnit.

Yhteistyö tutkimuskoulussani pohjautui ainakin osittain pakotettuun kollegiaalisuuteen (ks. Hargreaves 1994, 238). Koulun tiimiorganisaatio edellytti kaikilta yhteistyötä omien tiimiläisten eli rinnakkaisluokanopettajien kanssa. Hargreaves (1994, 238) toteaa, että parhaimmillaan pakotetulla kollegiaalisuudella voidaan onnistua luomaan yhteisöllinen työkuultuuri. Sahlberg (1996, 142–143) nostaa esiin, kuinka pakotettu kollegiaalisuus saattaa pahimmassa tapauksessa sammuttaa opettajien kaiken innon yhteistä toimintaa kohtaan. Vaikutti siltä, että tutkimuskoulussani pakotetulla kollegiaalisuudella oli onnistuttu kannustamaan opettajia yhteistyöhön, vaikka kaikki koulun opettajat ei-

vät olleet yhteistyöstä aivan yhtä innoissaan. Rehtori oli onnistunut jaetulla johtajuudellaan ohjaamaan kollegat toistensa luokse.

Hargreaves (1994, 238) muistuttaa, että toimivan, jakamiseen, luottamukseen ja tukemiseen perustuvan, yhteisöllisen työskulttuurin syntyminen kestää pitkään. Tutkimuskoulullani oli yhteistyötä kehitetty jo useamman vuoden ajan. Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii arvostavaa ja avointa vuorovaikutusta sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistavaa ja rakentavaa dialogia (POPS 2014). Vaikutti siltä, että yhteistyö ja vuorovaikutus olivat toimivia, mutta niitä oli myös mahdollisuus kehittää edelleen monipuolisemmaksi ja syvällisemmäksi. Rehtori toimi portinvartijan roolissa edesauttaen yhteistoiminnallisuuden toteutumista. Hän tuki ja kannusti koulunsa opettajia yhteistyöhön ja sen kehittämiseen. Jaettu johtajuus toteutui kehittämisryhmän avulla, jonka kautta rehtori jakoi pedagogista johtajuuttaan.

Yhteistyön hyödyiksi tutkimuksessa nähtiin sekä oppilaan että opettajan hyötyminen. Oppilas sai opettajien välisen yhteistyön tuloksena parempaa opetusta esimerkiksi eriyttämisellä, oppilaiden ryhmittelyllä ja kahden opettajan läsnäolon seurauksena. Opettaja sai kollegalta uusia ideoita ja ajatuksia, mahdollisuuden keskusteluun ja reflektointiin sekä tukea omaan työhön. Yhteistyö mahdollisti ammatillisen oppimisen ja paransi opettajan työssä jaksamista. (Saloviita 2009, 51–52; Villa ym. 2006, 239). Yhteistoiminnallisuuden haasteina tutkimuksessa koettiin riittämättömät aika- ja henkilöresurssit, lukujärjestykselliset asiat, vanhan koulun muuntumattomat tilat sekä sopiva yhteistyökumppani. Willman (2012, 183) muistuttaa, kuinka suunnittelu-aika tulisi ottaa huomioon lukujärjestyksestä rakentaessa. Opettajat tekivät yhteistyötä usean eri opettajan kanssa, mikä vaikeutti yhteisen ajan löytymistä. Tutkimuksessa osalla opettajista oli jopa 13 yhteistyöopettajaa, joten on haastavaa saada järjestettyä suunnittelu-aikaa heidän kaikkien kanssa. Mikäli ryhmässä oli useita erityisen tuen oppilaita, koettiin se yhteistyön haasteena.

Willman (2011, 41) muistuttaa, ettei yhteistyö itsessään johda onneen. Merkityksellistä on se, että opettajien välisen tiiviin yhteistyön tarkoitus on edesauttaa oppimistavoitteiden saavuttamista ja aikuisten välinen yhteistyö mallintaa oppilaille toimivaa yhteistyötä (POPS 2014).

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia, minkälaista koulun aikuisten ja erityisesti opettajien välinen yhteistyö on ja mikä rooli rehtorilla on yhteistoiminnallisuuden luomisessa. Tutkimuskouluni toimintakulttuurissa yhteistyö näyttäytyi monella tapaa. Vaikutti siltä, että koulussa tapahtui paljon erilaista yhteistoiminnallisuutta, sillä koulun yhteistyömuodoista löytyi Seppälä-Pänkäläisen (2009, 150–151) kollegiaalisuuden jaottelun kaikkia tasoja. Koska alimpien tasojen yhteistyötä, erilaista ideoiden ja materiaalien vaihtamista, ilmeni odotettua vähemmän, opettajat eivät ehkä osanneet tai muistaneet kertoa kaikesta haastatteluissa. Ehkä he eivät nähneet kaikkein matalimman tason yhteistyötä mainittavan arvoisena yhteistyönä, vaikka sitä oletettavasti tapahtui koulussa runsaasti. Eniten vaikutti olevan tasolle kolme sijoittuvia yhteistyön muotoja, joissa ilmenee jo tietoista reflektointia ja oppimisen piirteitä. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi juhla järjestelyt, teemapäivät ja satunnaiset samanaikaisopetustunnit. Jotta yhteistyö syventyisi ja kehittyisi entisestään, on opettajien esiin nostamia haasteita, kuten suunnittelu-aikaa ja tilaratkaisuja, ratkottava. Koulussa yhteistyö nähtiin asiana, jota tulee tehdä, vaikka suunnittelu-aika ja tilojen muuttumattomuus koettiin haasteena.

Seppälä-Pänkäläisen jaottelun ylittävää yhteistyötä, varsinaista kokoaikaista yhteisopettajuutta tutkimuskoulussa ei ollut (ks. Rytivaara 2012). Muutenkin sitä ilmenee vielä melko harvoissa kouluissa, tosin enenevässä määrin. Pohdin, päteekö tähänkin muutoksen hitaus ja käytänteiden vakiinnuttamisen vaikeus. Vaikka kokoaikainen yhteisopettajuus olisi täydellisen inklusion toteuttamisen edellytys, ovat myös pienemmät opettajien yhteistyön muodot askelia kohti oppikirjamaista toteutusta. Onkin mielenkiintoista, toteutuuko inklusio ja yhteisopettajuus yleisemmin viiden, kymmenen, viidentoista vai viidenkymmenen vuoden päästä kouluissamme. Vai tullaanko siinä ajassa keksimään jo jotain uusia ratkaisuja niin, ettei inklusion tavoitteeseen päästä lainkaan, kun kesken inklusion tavoittelua vaihdetaankin suuntaa jotakin toista tavoitetta kohti..?

Haastatteluista sain sen kuvan, että opettajasta ja tiimistä riippuen yhteistyön määrä vaihteli, mutta jokainen teki ainakin jonkin verran yhteistyötä. Yhteistyö vaikutti syntyneen koulun tiimiorganisoidusta rakenteesta, mutta yhteistyötä tapahtui paljon myös tiimien ulkopuolella. Pakotetun kollegiaalisuuden seurauksena kaikkien koulun opettajien tuli tehdä yhteistyötä. Hargreaves (1994)

pitää pakotettua kollegiaalisuutta hyvänä, sillä sen avulla opettajat voidaan ohjata toistensa luokse ja he voivat löytää yhteistyön mahdollisuuden. Jos kuitenkin yhteistyöhön haluamaton opettaja pakotetaan yhteistyöhön, saattaa se sammuttaa kaiken innon yhteiseen tekemiseen ja näkyä ei-toivottuina ominaisuuksina raskauttaen työparinkin työtä (ks. Sahlberg 1996, 142–143). Toki yhteistyön aloittaminen vaatii aikaa ja jokaisen tulee löytää itselleen sopivat yhteistyön muodot. Toimiva yhteistyö vaatii vahvaa tahtoa sekä vuorovaikutusta.

Tutkimuskoulussani kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat vaikuttivat pitävän tiimiorganisaation myötä pakotettua kollegiaalisuutta toimivana. Ainoa heikkous, mitä tiimeistä mainittiin, oli se, ettei tiimitovereitaan ja näin ollen yhteistyökumppaneitaan voinut valita. Haastatellut opettajat pitivät yhteistyön mielekkyyden kriteerinä samanhenkisiä yhteistyökumppaneita (ks. Willman 2012, 166). He mainitsivat, kuinka ison koulun etuna oli mahdollisuus valita yhteistyökumppaneita, kun yhteistyötä tehtiin tiimien ulkopuolella. Jos yhteistyö tiimissä ei ollut toimivaa, mutta itse oli kiinnostunut tekemään yhteisiä projekteja, oli mahdollisuus kehittää tiimien ulkopuolista työtä. Tiimeillä vaikutti olevan jaetun johtajuuden periaatteen mukaisesti valtaa määritellä itse, miten paljon ja minkälaista yhteistyötä he tekevät. Toisinaan on oltu huolissaan opettajien autonomian vähenemisestä uusliberaalisuuden ja yhdessä tekemisen seurauksena. Tämän tutkimuksen perusteella jaettu johtajuus antoi opettajille mahdollisuuden päättää useista asioista, kuten erityisopetuksen työtapoista olemassa olevien resurssien puitteissa.

Rehtorin rooli koulun yhteisöllisyyden edistäjänä on ratkaisevaa, sillä hän toimii portinvarti-jana edistäen tai hidastaen muutosta (ks. Rajakaltio 2011; 2012, 109). Hän näytti itse yhteistoiminnallisuuden mallia opettajille esimerkiksi pitämällä työhuoneensa ovea auki, joten opettajien oli helppoa poiketa juttusille. Tutkimuskoulussani rehtori oli selvästikin yhteistoiminnallisuuden kannattaja ja tiimien myötä kannusti opettajia yhteistyöhön olemalla sekä opetuksellinen että uudistuksellinen johtaja (ks. Hattie 2009, 83). Hän oli siis kiinnostunut sekä oppilaiden oppimisesta että opettajien työskentelystä. Pedagogisena johtajana rehtori on vastuullisessa asemassa muun muassa opetussuunnitelman toteutumisesta koulussa. Rehtori oli jakanut pedagogista johtajuuttaan opettajille kehittämisryhmän ja tiimien kautta. Jaettu johtajuus vaatii luottamusta siihen, että asiat tapahtuvat tiimeissä. Rehtori seuraa tilannetta ja puuttuu mahdollisiin epäkohtiin

Jaettu johtajuus edellyttää työyhteisöön sitoutuneita ja itsenäisesti ajattelevia jäseniä (ks. Sergiovanni 1995), jotka johtavat itse itseään yhteisön arvoihin sitoutuneena. Yhteiset arvot edellyttävät keskustelua kouluyhteisössä. Koulussa kaivataan kiireisten työpäivien lomaan avointa keskustelukulttuuria, jossa rohkeasti pohditaan tehtyjä valintoja opetukseen ja kasvatukseen liittyen. Tähän tarvitaan luottamusta toisia kunnioittavan ilmapiirin rakentamiseen ja reflektointiin. Lisäksi tarvitaan uskallusta ja rehtorin tukea muuttaa toimintatapoja, joiden ei koeta vastaavan arvoja. Koulun

käytännöt paljastavat arvojen toteutumisen (ks. Nikkanen 2014). Tutkimuskoulussani pyrittiin selvästi korostamaan yhdessä tekemistä, mikä näkyikin toimintakulttuurissa (ks. Schein 1985). Siitä huolimatta heillä oli vielä mahdollisuus kehittää yhteistyötä edelleen yhä syvemmäksi ja monimuotoisemmaksi.

Yhteistyön kannustimeksi nähtiin monipuoliset hyödyt niin opettajille kuin oppilaillekin. Haastatellut opettajat puhuivat esimerkiksi yhdessä tekemisen hauskuudesta. Koulun kohderyhmänä ovat oppilaat, joten heidän oppimisensa on koulussa tärkeintä. Inklusiivisen koulun kehittämisestä huolimatta, on tämän tutkimuksen tulosten valossa tärkeää nähdä yhteistyö myös yleisesti ottaen opetusta parantavana ja opettajan työn tekemistä tukevana keinona (ks. Saloviita 2013, 128; Rytivaara 2012). Virkeät ja innostuneet opettajat jaksavat kehitellä oppilaille heidän oppimistaan tukevia, yksilöllisiä ratkaisuja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhteistyön nykypäivän vaatimuksena ja uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) edellytyksenä. Opettajien esimerkillä ja sillä, että opettajat teettävät myös oppilaillaan erilaisia ryhmätöitä kasvatetaan oppilaista tiimityön taitajia.

Tutkimuskoulussani opettajat kokivat haasteelliseksi suunnitteluajan löytymisen erilaisista lukujärjestyksistä johtuen, mutta myös suunnitteluajan vähyden. Tutkimuksessa opettajiin kohdistuvat vaatimukset koettiin liian suuriksi nykyisiin aikaresursseihin nähden. Lukujärjestyksellisten ongelmien huomioiminen on tärkeää lukujärjestyksiä laadittaessa, mutta laajempi hallinnollinen haaste on palkallisen suunnittelu- ja yt-ajan vähyys. Näiden haasteiden myötä koulutasolla on paikallaan keskustella, miten esimerkiksi koko opettajien koulun yhteisissä kokouksissa käytetään aikaa ja voitaisiinko aikaa painottaa opettajien väliseen yhteissuunnitteluun. Yksi mahdollinen ratkaisu saattaisi olla opettajien siirtyminen kokonaistyöaikaan, josta on viime aikoina keskusteltu. Kokonaistyöajassakin on toki omat heikkoutensa, eikä muutos tapahdu nopeasti, sillä tarvittaisiin rakenteellisia muutoksia palkkajärjestelmään.

Opettajankoulutuksella on tärkeä rooli yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden juurruttamisessa kouluun (Saloviita 2013, 39). Uuden opetussuunnitelman vaatimukset yhteisöllisyydestä ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista aiheuttavat haasteita myös opettajien koulutukselle. Yliopistojen tulisi nähdä, millaisia opettajia tarvitaan tulevaisuudessa ja kouluttaa opiskelijoita sen mukaisesti. Tulevat opettajat toistavat helposti itse koululaisena kokemaansa mallia ja siirtävät sitä kultuuria osin tahtomattaankin oppilailleen (ks. Rönty & Rönty 2012, 72–73). Opettajien kouluttajilta vaaditaan siis rohkeutta luottaa näkemyksiinsä koulutuksen tulevaisuudesta ja elää ”aikaa edellä”. Opiskelijoiden tulisi suhtautua tutkimusten näkemyksiin avoimin mielin, vaikka toki kriittinenkin näkökulma on tarpeellinen. Tiedän omasta kokemuksesta opiskelijana, että yliopistolla esitetyt näkemykset koulumaailmasta tuntuvat usein olevan kovin kaukaisia käytännön kouluarjesta. Tässä

valmistumisen kynnyksellä olen oppinut näkemään, miten pienilläkin askelilla voidaan muuttaa koulujen jopa jumiutuneita käytänteitä yliopistojen näkemysten suuntaan. Kannattaa muistaa, että kehityksen tulisi olla jatkuvaa muutosta. Kehittämiseksi riittää kuitenkin jokapäiväinen pohdinta kouluarjessa tehdyistä valinnoista, kuten Seppälä-Pänkäläinen (2009, 206) ehdottaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että yhteistoiminnallisuus tukee sekä opettajan työtä että oppilaan oppimisen. Tapoja yhteistoiminnallisuuden toteuttamiseen on hyvin monenlaisia ja eritasoisia, kuten tässäkin tutkimuksessa on havaittu. Tämän tutkimuksen avulla on tarkoitus herätellä opettajia keskustelemaan yhteistoiminnallisuudesta ja löytämään oman tapansa tehdä yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa esitetyt yhteistyöhaasteet eivät varmastikaan häviä koulu-kulttuurista kokonaan, mutta ehkä niihin opittaisiin suhtautumaan haasteina eikä esteinä. Yhteisöllinen toimintakulttuuri vaatii kehittyäkseen vuorovaikutusta ja koulun järjestelyjen rohkeaa kehittämistä. Toimiva yhteistyö vaatii vahvaa tahtoa sekä vuorovaikutusta. Riittävät resurssit ovat toki välttämättömät yhteistyölle, kuten opettajan työlle yleensäkin. Yhteistyö ei kuitenkaan itsessään ole tie onneen, vaan tärkeää ovat monipuoliset työtavat ja niiden tarkoituksen mukainen käyttäminen (ks. Willman 2011, 41). Myös muut työtavat kouluissa ovat hyviä ja tarpeellisia, eikä yhteistyön vuoksi niitä saa unohtaa. Koulujen toimintakulttuurien kehittämisessä tulisi etsiä keinoja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainoon, niistä kummankaan kärsimättä (ks. Sahlberg 1996).

5.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisyyttä. Olen parhaani mukaan suunnitellut, toteuttanut ja raportoinut tutkimuksen tekemisen tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimusaiheen olen valinnut oman kiinnostukseni ja ajankohtaisuuden perusteella opinnäytetyökseni. Olen kertonut tutkittaville haastattelutilanteen yhteydessä tutkimusaiheen ja että haastatteluita käytetään vain tähän opinnäytetyöhön. Varmistin vielä, että he antavat suostumuksensa haastattelun käyttämiseen tutkimustarkoitukseen. Heillä on ollut myös mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa tutkimusta ja kieltää itseään koskevan aineiston käyttö (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–132).

Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa olen hyödyntänyt listausta, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) esittelevät. Osa listan asioista on käsitelty jo aiemmin raportissa. Esimerkiksi aineiston keräämiseen liittyviä teemoja käsitellään luvussa 3.3.

En tuntenut ketään haastateltavistani etukäteen. Otin koulun koon ja sijainnin perusteella yhteyttä koulun rehtoriin, joka antoi suostumuksensa tutkimukseen ja auttoi minua pyytämällä opetta-

ja haastatteluun. Vaikka kutsu oli mennyt jokaiselle koulun opettajalla, vaikutti rehtorin toiminta haastateltavien valintaan pyytämällä heitä henkilökohtaisesti. Lisäksi on hieman kyseenalaista, että rehtori on tietoinen, ketkä opettajista osallistuivat tutkimukseen. On mahdollista, että rehtori tai muut työyhteisön jäsenet tunnistavat haastattelukatkelmista kyseessä olevan henkilön esimerkiksi roolin perusteella, vaikka olen parhaani mukaan pyrkinyt tutkimukseen osallistuneiden anonymisointiin. Mielestäni mahdollisesta tunnistettavuudesta ei pitäisi seurata suurta vahinkoa haastateltaville, sillä katkelmat, joista todennäköisimmin tunnistaa vastaajan, ovat positiivissävytteisiä ja todennäköisesti nämä henkilöt ovat tuoneet kyseiset asiat julki työyhteisössään jo aiemminkin.

Pidän yhteisopettajuutta kannatettavana työmuotona ja haluan rohkaista opettajia kokeilemaan yhteisopettajuutta. Tämä ennakkokäsitykseni on saattanut vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin, vaikka olen pyrkinyt objektiivisuuteen tutkimusta tehdessäni. Ennakkokäsitykseni on säilynyt läpi tutkimuksen. Olen kuitenkin tullut tietoisemmaksi yhteistyön monipuolisuudesta ja erilaisista haasteista, joita opettajat saattavat kohdata. Toisaalta tutkimus auttoi minua myös miettimään, miten näitä haasteita voitaisiin välttää ja ratkoa.

Tutkimuskysymykseni ovat esillä tutkimuksessa ja olen pyrkinyt vastaamaan niihin tuloksilla, joten olen pyrkinyt tutkimaan sitä, mitä olen tutkimuksen alussa kertonut tutkivani. Tutkimustulokset kertovat yhden koulun yhteistyöstä niiden opettajien ajatuksilla, jotka tutkimukseen osallistuivat. On mahdollista, että juuri kyseisten henkilöiden osuminen haastateltaviksi on painottanut koulun yhteistyöstä saatua kuvaa esimerkiksi opettajien suhtautumisessa yhteistyöhön. Tutkimuksen tulokset eivät suoranaisesti ole siirrettävissä toiseen kouluun tai kontekstiin, mutta tutkimuksen tuloksien avulla voidaan kehittää myös muiden koulujen yhteistyötä.

Tutkimus aloitettiin ideoiden työstämisellä graduseminaarin alkaessa tammikuussa 2015. Tutkimus eteni tutkimussuunnitelman kirjoittamisella ja teoreettiseen viitekehykseen perehtymällä kevään aikana. Haastattelut toteutin huhtikuun 2015 lopulla. Litteroin aineistot elokuussa 2015, mistä alkoi aktiivinen kirjoitusvaihe, joka kesti työn valmistumiseen asti marraskuulle 2015.

5.2 *Jatkotutkimusehdotukset*

Tutkimus harvoin loppuu tutkimusongelman selvityksessä. Tutkimus pitää päättää itse, koska useimmiten vastaukset ovat todellisuudessa vain osavastauksia ja tutkimuksen myötä voi herätä uusia kysymyksiä, joista voikin syntyä uuden tutkimuksen alku (Alasuutari 2011, 277). Tässäkin tutkimuksessa olisi ollut mahdollista pohtia useaa eri teemaa ja koin rajaamisen vaikeaksi.

Jatkotutkimusehdotuksena voisi tutkia resurssien vähentymisen vaikutusta opetukseen ja kouluarkeen. Lisääntykö opettajien oman työn ja työtapojen reflektointi sekä kehittäminen resurssien vähentymisen seurauksena ja tehostavatko opettajat näin opettamista? Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, kannustavatko vähenevät resurssit opettajia enenevässä määrin yhteistyöhön.

Kuten mainitsin aiemmin, yhteistyön kehittymisen kannalta jatkuvuus on oleellista. Monesti työkaverit ja yhteistyökumppanit vaihtuvat ja ryhmäytyminen sekä yhteisten pelisääntöjen hakeminen alkaa alusta. Pitkittäistutkimus yhteisopettajuuden kehittymistä olisi kiinnostava. Tutkimuksessa vois seurata jonkin työparin työskentelyä pidemmällä aikavälillä ja tutkia, mikä merkitys vaihtuvilla työpareilla on yhteistyölle.

Tutkimuksessani nousi esiin suunnitteluajan puute. Kolmen vuosiviikkotunnin yt-aika koettiin riittämättömäksi. Willman (2012, 183) ajattelee kuitenkin kiireen johtuvan asioiden jäsentymättömyydestä. Wilmanin ajatuksen pohjalta voisi tutkia, miten yt-ajan käyttöä voisi järkevöittää. Voitaisiin selvittää, riittäisikö nykyinen yt-aika asioita ja käytäntöjä järjestelmällä vai tarvitsisivatko opettajat oikeastikin enemmän aikaa yhteissuunnitteluun. Olisiko opettajien kokonaistyöaika ratkaisu ongelmaan?

Mietin myös, miten mentorointia voitaisiin hyödyntää uuden opettajan työn alkuvaiheessa. Yhteistyölle tulisi luonnollinen muoto pakotetun kollegiaalisuuden rohkaisemana. Samalla vanhempi kollega voisi opastaa esimerkiksi kolmiportaisen tuen kirjaamisessa, minkä tutkimuksessani vasta vähän töitä tehnyt opettaja koki haasteellisena ja aikaa vievänä.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisuja. Luettavissa: http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf Viitattu 12.11.2015
- Aira, Annaleena. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 299–332.
- Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Julkaisuja 79. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Booth T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Creswell, J.W. 2007. Research design: Qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 227–251.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus. 26–44.
- Fullan, M. 2001. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2005. Leadership and Sustainability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Good, T. & Brophy, J. 2003. Looking in Classrooms. HarpinCollins College Publisher.
- Hakkarainen, T. & Kiviharju, S. 2015. Resurssiopettajuus- matalampi aita työelämään? Tampereen yliopisto: Pro Gradu –tutkielma.

- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the post modern age. Trowbridge: Redwood Books.
- Hargreaves, A. 1998. Läraren i det postmoderna samhället. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. Professional capital. Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2005. Introduction: Pushing the boundaries of educational change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer. 1-14.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. <http://www.oecd.org/edu/school/39928629.pdf> Viitattu 12.11.2015
- Hattie, J. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Lontoo: Routledge.
- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 141–160.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, T. 2012. Muutos koordinaattorin näkökulmasta. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 207–226.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 15–56. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampereen yliopisto.
- Kaipia, R. 2014. Yhteisopettajuus antaa enemmän kuin ottaa. Opettajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tampereen yliopisto: Kandidaatin tutkielma.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Suomentaja M. Tillman. Helsinki: WSOY.

- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 297. Väitöskirja.
- Kivirauma, J. 2015. Uusliberalistinen koulu. Erityisopetuksen kasvu jatkuu (1990-luvulta alkaen). Teoksessa: S. Moberg. 2015. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Juva: PS-kustannus. 25–46.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto.
- Kuusela, A. & Nikulainen, J. 2011. Yhteisopettajuus lukion filosofian opetuksessa. Teoksessa Juuti, K., Kallioniemi, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., Uitto, A. & Tainio, L. (toim.) Näkökulmia tutkimusperustaiseen oppimiseen. Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. 67-80. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28405/nakokulm.pdf?sequence=1> Viitattu 12.11.2015
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltonen & R. Valli. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 28–45.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampereen yliopisto.
- Little, J.W. 1990. Teachers as Colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. London: The Falmer Press. 165–193. Luettavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333064.pdf> Viitattu 12.11.2014
- Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukija. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 187–205.
- Luukkainen, O. 2015. Puheenjohtajalta-palsta. 18.5.2015. Opettaja-lehti. 2015 (14), 11.
- Murphy, J. 2005. Connecting teacher leadership and school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting: Towards collaborative scaffolding. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. 55 (3), 57–74.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö — Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 96–124.
- Nikkanen, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife2014101645244.pdf> <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf> Viitattu 12.11.2015

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

Oja, S. 2012b. Oppijoiden yhteisöksi. Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 255–265.

OVTES. Opettajien virkaehtosopimus. <http://flash.kuntatyöntajat.fi/ovtes-2014-2016/html/> Viitattu 12.11.2015.

Paju, P. 2011. Koulu on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Hakapaino.

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika-lehti 2010 (1) luettavissa: http://peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen_artikkeli_Erika_1_2010.pdf?cs=1284622945 Viitattu 12.11.2015

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Viitattu 12.11.2015

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus, http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 12.11.2015

POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Viitattu 12.11.2015

Perusopetuslaki. 1998/628. Finlex.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen yliopisto.

Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint Oy. 105–125.

Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Raportit ja selvitykset 2014:9. Opetushallitus.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Kekäläinen, A. (toim.) Helsinki: Opetushallitus. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf Viitattu 12.11.2015

Rissanen, R. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 12.11.2015

- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. 2008. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635–674.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, J. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 333–352. Tampere: Vastapaino.
- Rönty, L.-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus — Arvoista käytäntöihin. Teoksessa: S. Oja (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. 63–79.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 12.11.2015
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa: Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119. Jyväskylän yliopisto. 3.painos. luettavissa: <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf> Viitattu 12.11.2015
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 5. Imatra ja Lappeenranta: Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change on Finland? New York: Teachers College Press.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Hämeenlinna: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Salomäki, J. 2002. Tiimit ja työhyvinvointi. Helsinki: Aseman lapset.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus — kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–57.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: PS-kustannus.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership. A dynamic view.* San Francisco: Jossey-Bass.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista.* Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Sergiovanni, T. 1995. *The Principalship. A Reflective Practice Perspective.* USA: Allyn and Bacon.

Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen.* Helsinki: Talentum.

Sydänmaanlakka, P. 2009. *Jatkuva uudistuminen. Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen.* Hämeenlinna: Talentum Media Oy.

Trockim, W. & Donnelly, J. 2008. *The research methods knowledge base.* Yhdysvallat: Cengage.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 12.11.2015

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Tammi.

Tyystälä, H. 2009. *Samanaikaisopettajuus. Kehittämishankeraportti.* Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettavissa: http://peda.net/img/portal/1851908/Samanaikaisopetus_ammattillisesa_koulutuksessa.pdf?cs=1271313641 Viitattu 12.11.2015

UNESCO. 1994. *Salamancan julistus.* http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Viitattu 12.11.2015

UNICEF. 1989. *Lasten oikeuksien sopimus.* https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf Viitattu 12.11.2015

Villa, R. Thousand, J. & Nevin, A. 2006. *A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Watts-Taffe, S., Laster, P., Broach, L., Marinak, B., Connor McDonald C. & Walker-Dalhouse, D. 2012. Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher* 66 (4), 303–314.

Willman, A. 2001. *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä.* Oulun yliopisto.

Willman, A. 2012. *Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjinä.* Teoksessa: S. Oja. (toim.) 2012. *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.* Juva: PS-kustannus. 161–185.

Yle-uutinen 29.5.2015. Kuntien tuorein säästökeino: Uusien opettajien työvuotta lyhennetään.
http://yle.fi/uutiset/kuntien_tuorein_saastokeino_uusien_opettajien_tyovuotta_lyhennetaan/8023871
Viitattu 12.11.2015

Haastattelurunko

Tutkimuslupa:

Saanko luvan käyttää tätä haastattelua Pro Gradu –työssäni?

Tausta:

Paljonko sinulla on opettajakokemusta? Kauanko olet ollut töissä tässä koulussa?

Johtaminen ja arvot:

Minkälaiseksi koet työyhteisönne ilmapiirin?

Miten resurssiopettajan ja erityisopettajan käyttöä ohjataan? Voivatko muut vaikuttaa asiaan?

Miten rehtori suhtautuu opettajien ideoihin? (esim. uusista toimintavoista)

Kolmiportainen tuki:

Mitä ajatuksia sinulla on kolmiportaisesta tuesta ja sen toteuttamisesta (koulullanne)?

- Onko opetusryhmässäsi tehostetun tuen oppilaita?
- Onko opetusryhmässäsi erityisen tuen oppilaita?
- Miten inklusio toteutuu?
- miten tai missä ryhmissä he opiskelevat?
- Minkälaista tukea saat erityisen tuen oppilaiden opettamiseen?

Mitkä asiat koet haastavaksi toteuttaa kolmiportaisen tuen toteuttamisessa/erityisen tuen oppilaiden kanssa? Miksi?

Miten inklusio/ kolmiportainen tuki on kehittänyt opettajan työtä? Miten se tukee oppilaiden oppimista?

Miten kolmiportaisen tuen laki on vaikuttanut koulunne erityisopetusjärjestelyihin?

Opettajien välinen yhteistyö:

Mitä ajattelet opettajien välisestä yhteistyöstä? Miten itse suhtaudut opettajien väliseen yhteistyöhön?

- Keiden kanssa teet yhteistyötä? Minkälaista yhteistyö on?
- Minkälaista yhteistyötä teet rinnakkaisluokkien opettajien kanssa?
- Minkälaista yhteistyötä teet eri luokka-asteiden opettajien kanssa?
- Teetkö yhteistyötä jonkun muun kanssa? Kenen? Millaista?

- Minkälaista yhteistyötä teet?

- Onko palkkitunteja? Joustavaa ryhmittelyä? Samanaikais-/yhteisopettajuutta? Rinnakkaisluokkien välistä yhteistyötä? Luokka-asteiden välistä yhteistyötä? Tiimejä?
- Resurssiopettaja? Miten hän toimii? Ottaako hän oman ”pikkuryhmän” luokalta omaan luokkaansa?
- Erityisopettaja?

Mitä ajattelet samanaikais- tai yhteisopettajuudesta?

- Onko sitä koulullanne?
- Haluaisitko kokeilla sitä? Miksi?/Miksi ei?
- Mikä sen toteuttamisessa on helppoa? Entä vaikeaa?
- Mikä tekee yhteistyön tekemisestä haastavaa?
- Mikä helpottaa tai kannustaa yhteistyöhön?
- Mikä merkitys sillä on, että luokassa on samanaikaisesti kaksi aikuista?
- Millainen merkitys on sillä, onko toinen aikuinen opettaja vai avusta/ohjaaja?
- Miten työnjako tapahtuu tällaisessa tilanteessa? Hyötyjä, haittoja, ongelmia?
- Onko kolmiportaisen tuen lailla ollut muutosta opettajien välisen yhteistyön tekemiseen?

Miten haluaisit kehittää opettajien välistä yhteistyötä?

Lopuksi

Onko mielessäsi vielä jotain, mitä haluat mainita tai täydentää?

Kiitos!