

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta

*”paljon kivempaa et on enemmän kavereit siin luokassa ja saadaa kaikki olla yhdessä et on se iha toimivaaki”*

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MIRKA NYMAN

Tammikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MIRKA NYMAN: Oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta ”*paljon kivempaa et on enemmän kavereit siin luokassa ja saadaa kaikki olla yhdessä et on se iha toimivaaki*”

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 4 liitesivua

Tammikuu 2018

---

Yhteiskunnan ja koulun muutokset ovat aiheuttaneet muutospaineita myös opettajuudelle. Lisääntyvä maahanmuutto ja inklusiivinen arvopohja tuovat haasteita opetustyöhön. Yhteisöllisyyden painottumisen sekä monipuolistuvan oppilasjoukon tuomiin haasteisiin on pyritty vastaamaan yhteisopetuksella. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia luokallaan toteutetusta yhteisopetuksesta. Tutkimuksessa selvitetään myös, mitä merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Tutkimuksen tavoitteena oli saada yhteisopetuksen kohteena olevien oppilaiden ääni kuuluviin. Yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kahden luokanopettajan yhteistä vastuuta yhden heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta, joka tapahtuu fyysisesti samassa tilassa. Opettajien yhteiseen opetusvastuuseen sisältyy opetuksen lisäksi myös suunnittelu sekä arviointi.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenologinen tutkimusote. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat erään pääkaupunkiseudun koulun kuudennen luokan oppilaat, jotka opiskelevat yhteisopetusluokalla. Tutkimuksen aineisto kerättiin oppilaiden sekä luokan opettajien puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta sekä havainnoinnilla. Haastatteluun osallistuneita oppilaita oli yhteensä 19, joista 11 oli tyttöjä ja 8 poikia. Haastattelulla selvitettiin oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä hyödyntäen teemoittelua.

Tutkimusten tulosten mukaan oppilaat kokivat yhteisopetuksen pääosin myönteisesti. Oppilailla oli myönteisiä kokemuksia yhteisopetusluokalla opiskelusta ja oppimisesta sekä luokan ilmapiiristä. Oppilaat kokivat, että kaverisuhteet olivat laajentuneet yhteisopetusluokan myötä. Työrauha koettiin sekä myönteisesti että kielteisesti. Osa oppilaista koki, että lisääntynyt oppilasmäärä heikentää työrauhaa ja vaikuttaa kielteisesti oppimiseen. Tutkittaessa yhteisopetuksen merkityksiä löytyi viisi merkitysten pääluokkaa, jotka ovat opetuksen laatua parantavat tekijät, oppimista edistävät tekijät, turvallisuuden tunteen vahvistuminen, yhteisöllisyyden vahvistuminen sekä kouluviihtyvyyden lisääntyminen.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä oppilaiden kokemusten mukailevan aikaisempia yhteisopetuksen tutkimustuloksia. Tulosten perusteella yhteisopetus on yksi tulevaisuuden toimintamalleista, jolla pystytään vastaamaan hyvin uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomiin muutoksiin ja tavoitteisiin.

Avainsanat: yhteisopetus, samanaikaisopetus, oppilas, fenomenologia, tapaustutkimus, kokemus, merkitys

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOULUN MUUTOS</b> .....	<b>7</b>
2.1	KOULU UUDISTUU .....	7
2.2	MUUTOSPAINHEET OPETTAJUUELLE.....	9
2.3	YKSIIN TEKEMISEN KULTTUURISTA KOHTI YHTEISTYÖTÄ .....	11
2.4	OPPILAS KOULUN MUUTOKSESSA.....	13
<b>3</b>	<b>YHTEISOPETUS</b> .....	<b>15</b>
3.1	YHTEISOPETUKSEN MÄÄRITTELYÄ.....	15
3.2	YHTEISOPETUKSEN KEHITYKSESTÄ NYKYPÄIVÄÄN.....	17
3.3	YHTEISOPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	19
3.4	YHTEISOPETUKSEN TOIMINTAMALLIT .....	23
3.5	YHTEISOPETUKSEN AIKAISEMPIÄ TUTKIMUSTULOKSIA .....	27
<b>4</b>	<b>OPPILAS TUTKIMUKSEN KOHTEENA</b> .....	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>34</b>
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	34
5.2	TUTKIMUSMENETELMÄ .....	34
5.2.1	<i>Laadullinen tapaustutkimus</i> .....	35
5.2.2	<i>Kokemuksen tutkiminen</i> .....	37
5.3	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO .....	38
5.4	AINEISTON KERUU.....	39
5.4.1	<i>Havainnointi</i> .....	39
5.4.2	<i>Haastattelu</i> .....	40
5.5	AINEISTON ANALYYSI .....	42
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>46</b>
6.1	OPPILAIDEN KOKEMUKSIA YHTEISOPETUKSESTA .....	46
6.1.1	<i>Opiskelu</i> .....	46
6.1.2	<i>Oppiminen</i> .....	48
6.1.3	<i>Ilmapiiri</i> .....	49
6.1.4	<i>Työrauha</i> .....	49
6.1.5	<i>Opetus ja opettajien välinen vuorovaikutus</i> .....	50
6.1.6	<i>Kaverisuhteet</i> .....	54
6.2	YHTEISOPETUKSEN MERKITYS OPPILAILLE.....	54
6.2.1	<i>Opetuksen laatua parantavat tekijät</i> .....	55
6.2.2	<i>Oppimista edistävät tekijät</i> .....	56
6.2.3	<i>Turvallisuuden tunteen vahvistuminen</i> .....	57
6.2.4	<i>Kouluviihtyvyyden lisääntyminen</i> .....	57
6.2.5	<i>Yhteisöllisyyden vahvistuminen</i> .....	59
6.2.6	<i>Yhteenvetoa merkityksistä</i> .....	60
<b>7</b>	<b>YHTEENVETO</b> .....	<b>62</b>
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA TULOSTEN TARKASTELUA .....	62
7.2	POHDINTA .....	65
7.2.1	<i>Tutkimuksen luotettavuus</i> .....	68
7.2.2	<i>Tutkimuksen eettisyys</i> .....	70
7.2.3	<i>Jatkotutkimusideat</i> .....	72



# 1 JOHDANTO

Opettajan työ on viime aikoina ollut muutosten myllerryksessä. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan opettajien välistä yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 36). Oma mielenkiintoni yhteisopettajuutta kohtaan on herännyt luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluissa, jolloin opetimme kolmen opiskelijan ryhmissä. Harjoitteluissa huomasin, miten vastuun jakaminen sekä yhdessä suunnittelu paransivat opetusta sekä työviihtyvyyttä. Harjoitteluaikana en kuitenkaan ollut vielä kuullut yhteisopetuksesta. Myöhemmissä opinnoissa törmäsin yhteisopetuksen käsitteeseen ja mielenkiintoni sitä kohtaan heräsi yhdistäessäni sen harjoittelussa toteutettuun opetusmalliin.

Aikaisemmin opettajan työ on ollut hyvin yksinäistä ja suljettujen ovien takana tapahtuvaa. Yhteiskunnassa yleisesti tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös opettajan työhön. Nykyisin maahanmuutto sekä inklusio tuovat vivahteitaan kouluun. Luokassa on yhä enemmän maahanmuuttajaoppilaita sekä erityisoppilaita, jotka vaativat erityistä tukea ja apua. Nyky-yhteiskunnassa korostuu myös yksilöllisyys. Yhteisopetuksella pyritään antamaan tarvitsemaansa tukea jokaiselle yksilölle, maahanmuuttajaoppilaat sekä erityisoppilaat mukaan lukien.

Tutkimuksessa selvitetään oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Tässä tutkimuksessa yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden luokanopettajan yhteistä vastuuta yhden heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta, joka tapahtuu fyysisesti samassa tilassa. Yhteisellä vastuulla tarkoitetaan vastuuta niin suunnittelusta, opetuksesta kuin arvioinnistakin. (Cook & Friend 1995, 1; Saloviita & Takala 2010, 389; Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17.) Alun perin yhteisopetus on määritelty erityisopettajan ja luokanopettajan väliseksi yhteistyöksi (Saloviita & Takala 2010, 389; Ahtiainen ym. 2011, 11; Friend ym. 2010, 10; Nevin, Thousand & Villa 2009, 569; Morocco & Aguilar 2002, 315). Nykyisin yhteisopetusta toteuttavat monenlaiset opettajaparit. Yhteisopetus on yleistymässä peruskouluissa opettajuuden muutoksen myötä. Opettajat kokevat yhteisopetuksen usein innostavana yhdessä tekemisen vuoksi. (YLE 2012.) Yhteisopettajuutta on tutkittu Suomessa suhteellisen vähän ja oppilaiden näkökulmasta ei juuri ollenkaan. Yhteisopettamisen kehittämisen takia on tärkeää saada myös oppilaiden ääni kuuluviin. Perusopetuslain mukaan oppilailla on oikeus kertoa mielipide koulun kehittämistä koskeviin asioihin. (Perusopetuslaki 47 §) Yhteisopetusta tutkittaessa on yhtä tärkeää tutkia yhteisopetuksen kohteena olevien oppilaiden kokemuksia opettajien kokemusten lisäksi.

Yhteisopettajuutta on aiemmin tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta. Tahdoin tuoda uutta näkökulmaa yhteisopettajuuden tutkimusalueelle tutkimalla ilmiötä oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten oppilaat ovat kokeneet yhteisopetuksen. Kokemuksien pohjalta selvitän, millaisia merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Tutkin oppilaiden näkökulmasta sitä, miksi yhteisopetusta pitäisi olla, mitä se oppilaille antaa.

Luvussa 2 käsittelen yhteiskunnan muutosten aiheuttamia muutospaineita niin koululle kuin opettajuudellekin. Selvitän myös oppilaan roolia muuttuvassa koulussa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenologinen ote, sillä tutkin oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Luvussa 5 esittelen tarkemmin tutkimukseni metodologisia valintoja sekä tutkimuskysymykset. Luvussa 6 esittelen tutkimukseni tuloksia oppilaiden kokemuksista sekä yhteisopetuksen merkityksistä oppilaille. Tutkimukseni viimeiset luvut käsittelevät tutkimustulosten johtopäätöksiä sekä pohdintaa.

## 2 KOULUN MUUTOS

### 2.1 Koulu uudistuu

Yhteiskunta muuttuu sekä kehittyy jatkuvasti, ja nämä erilaiset yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat myös kouluun. 2000-luvulle tultaessa yhteiskunta muuttui yhä enemmän kilpailuyhteiskunnaksi aikaisemmin painotetun tasa-arvon ja hyvinvointiyhteiskunnan arvostuksen sijaan. Markkinatehokkuus ja kilpailu ovat asettaneet myös koululle muutospaineita, sillä yhteiskunta pyrkii kilpailemaan kansainvälisillä markkinoilla mahdollisimman laadukkaalla koulutusjärjestelmällään sekä kansakunnan korkealla koulutustasolla. Koulutuksen tasa-arvoistavasta vaikutuksesta on siirrytty yhteiskunnan kilpailukykyisyyteen. (Ahtiainen ym. 9–10.) Kansainvälistyminen on myös antanut osuutensa koulun kehitykseen. Muissa maissa tehdyt muutokset vaikuttavat myös Suomeen, ja Suomi lainaa ajatuksia muun muassa OECD-maiden suosituksista ja muutosehdotuksista. (Ahtinainen ym. 9–10; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Kimonen, Nevalainen & Sarja 2004, 7.)

Koulun muutoksessa ja kehittämisessä on nähtävillä toisistaan eriäviä vaiheita. Sahlberg (1996, 24–26.) on esitellyt Fullanin määrittelemät neljä eri vaihetta, jotka ovat osittain limittyneitä eikä tarkkoja aikarajoja ole voitu asettaa. Nämä neljä vaihetta ovat uudistusten vastaanottaminen, uudistusten täytäntöönpano-ongelmat, monien innovaatioiden toteuttaminen sekä systeeminen muutos.

Uudistusten vastaanottamisen vaiheessa 1960-luvulla korostettiin uusien, käyttöön otettujen innovaatioiden määrää. Täysin huomiotta jäi niiden omaksumisesta syntyneet vaikutukset. Tällä aikakaudella kouluihin levisi muun muassa keksivä oppiminen sekä yksilöllistetty opetus. Kaikkia innovaatioita pidettiin automaattisesti aina hyvinä ja niiden käyttäminen tarkoitti yleensä konkreettisesti niiden kokeilua satunnaisesti tai ei ollenkaan. Näiden harhaluulojen vuoksi seuraava vaihe olikin innovaatioiden täytäntöönpanon ongelmien kausi. 1970-luvulla alettiin tunnistaa edellisellä vuosikymmenellä käyttöön otettujen innovaatioiden ongelmia. Muutosprosessiin ja kontekstiin ei juurikaan kiinnitetty huomiota, minkä vuoksi innovaatioiden käyttöönotossa kohdattiin usein epäonnistumisia. 1970-luvun lopulla muutoksen edellytyksiä alettiin kuitenkin ymmärtää paremmin. (Sahlberg 1996, 24–26.)

Seuraava vaihe ajoittui 1980-luvulle, ja sitä kutsuttiin monien innovaatioiden samanaikaisen toteuttamisen kaudeksi. Kuten edeltävä vaihe, myös tämä johtuu edellisten vuosikymmenten epäonnistumisten opetuksista. Tässä vaiheessa kehitettiin paikallista tasoa rakenteellisesti, mutta vahvistettiin myös valtion ja keskushallinnon roolia. Paikallisella tasolla lisättiin päätöksentekoa, kehitettiin koulua sekä muutettiin täydennyskoulutuksia koulukeskeisemmiksi. Myös koulun johtamista korostettiin. Tämän kehitysvaiheen muutosprojektit sisälsivät useita innovaatioita ja olivat aikakaudellaan usein merkittäviä. Tästä esimerkkinä koulun sisäinen kehittäminen. Viimeinen aikakausi oli nimeltään systeemisen muutoksen kausi ja se alkoi 1990-luvulle tultaessa. Systemisellä muutoksella tarkoitetaan koulun kehittämistä ja opetuksen muutosta monien mikromuutoksien synteessä. Opetuksen parantamiseen pyrittiin monien yksittäisten osa-alueiden samanaikaisella kehityksellä suurten yksittäisten uudistusten sijaan. (Sahlberg 1996, 24–26.)

Säntti (2008) esittelee artikkelissaan Launosen ja Pulkkinen laatiman jaottelun, jossa he ovat lähestyneet koulun muuttunutta tehtävää yhteiskunnallisten muutosvirtausten seurauksena neljän pääsuunnan kautta. Ensimmäisenä tekijänä he näkevät kasvuympäristöön kohdistuvat muutostarpeet. Lisääntyneen maahanmuuton ja kansainvälistymisen myötä kasvuympäristöön vaikuttavaa yhä enemmän monikulttuurisuus, joka on ilmiönä Suomessa kohtalaisen uusi. Teknologian kehittymisen sekä yhteiskunnan digitalisoitumisen seurauksena tieto- ja viestintätekniiikan sekä median lisääntyvä läsnäolo jokapäiväisessä arjessamme vaikuttavat niin lasten ja nuorten elämään kuin kasvuympäristöön. Toisena muutospaineita aiheuttavana tekijänä Launonen ja Pulkkinen nimeävät nuorison elämäntavan muutokset. Aineellisen vaurauden lisääntymisen lisäksi myös nuorten terveys sekä siihen linkittyvät seikat, kuten liikunta, ruokavalio ja perhesuhteet, aiheuttavat haasteita. Kolmantena muutosta aiheuttavana tekijänä on koulun tehtäväksi muodostunut syrjäytymisen ennalta ehkäisy. Syrjäytymisestä on tullut yhä merkittävämpi yhteiskunnallinen ongelma, joka koskettaa monia. On kuitenkin pohdittava, miten suuressa roolissa koulu kasvatusyhteisönä voi toimia syrjäytymisen ehkäisijänä. On selvää, että koulumaailmassakin tapahtuu syrjäytymistä, mutta osa siitä tapahtuu myös koulun ulottumattomissa. Viimeiseksi tekijäksi Launonen ja Pulkkinen esittelevät koulun yhteistyösuhteet. Nykyisin koulun yhteistyösuhteet ovat laajentuneet koulun ollessa yhteydessä yhä enemmän niin oppilaiden huoltajiin, lähiyhteisöön kuin koko yhteiskuntaankin. Opettajat tekevät paljon yhteistyötä moniammatillisesti muun muassa sosiaali- ja nuorisotyön kanssa. Tämä on osaltaan koulun muutosta, mutta myös vastausta muihin koulua koskeviin muutospaineisiin. (Säntti 2008, 8–10.)

Koulujärjestelmä on alunperin rakennettu massoja varten, jotta tietylle ikäluokalle on saatu säilytyspaikka (Säntti 2008, 13). Muita koulun tehtäviä ovat opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä sekä kulttuuri- ja tulevaisuustehtävä (Opetushallitus 2016, 18). Koulun



oppilasmassan koostumus on vaihdellut luonnollisesti eri aikoina. Lähtökohtana on alusta tähän päivään asti säilynyt koulusisältöjen jakaminen tehokkaasti mahdollisimman monelle oppilaalle. On ajateltu, että se vaatii toteutuakseen auktoriteettisuhteita, oppilaiden jakamista vuosiluokkiin sekä luokkahuonepohjaista opetusta. Vaikka muutoksia kouluun on pyritty tekemään, ovat edellä mainitut lähtökohdat säilyneet lähes samanlaisina tähän päivään asti. (Säntti 2008, 13.)

Massan opetuksesta on siirrytty yksilökeskeisempään opetukseen. Ensimmäisen kerran yksilöllisyys on mainittu opetussuunnitelmassa 1950-luvulla. Silloin se ei kuitenkaan saanut tulta alleen. 1990-luvulla yksilökeskeisyydestä tuli vihdoin yksi opettajuutta rakentavista tekijöistä. Yksilön painottamiseen on vaikuttanut yhteiskunnallinen muutos uusliberalistiseen suuntaan. Tämä näkyy koulussa yksilön korostettuina oikeuksina. Yhteisön vahvistamisen sijaan koulun odotetaan vahvistavan ensisijaisesti yksilöä. (Säntti 2008, 14.)

Uuden opetussuunnitelman (OPS 2016) myötä on tullut muutoksia koululle ja opetukselle. Nykyisin yhteiskunta muuttuu yhä tasa-arvoisemmaksi ja suvaitsevammaksi. Tämä tuo muospaineita myös koululle ja sen kasvatustehtävälle. Koulussa on otettava huomioon nykyaikana keskustelua herättävä sukupuolen moninaisuus sekä sukupuolisensitiivisyys. Myös kansainvälisesti puhuttelevat aiheet kuten ilmastonmuutos sekä maahanmuutto vaikuttavat kouluarkeen. Koulussa pyritään kehittämään oppilaiden kriittisyyttä sekä kasvattaa kestävästä kehitystä kunnioittavaan elämäntapaan. Ympäröivän maailman ja yhteiskunnan muutokset edellyttävät yksilöiltä tiedon- ja taidonalat yhdistävää ja ylittävää osaamista. Tähän on pyritty kouluissa vastaamaan lisäämällä oppilaiden laaja-alaista osaamista, jolla tarkoitetaan nimenomaan erilaisten taitojen, tietojen, arvojen ja asenteiden muodostamaa kokonaisuutta. (Opetushallitus 2014, 18–24.)

Yksi merkittävimmistä koulun muutosta aiheuttavista suurista virtauksista on yhteiskunnan digitalisoituminen. Digitalisaation aiheuttamiin muutoksiin on pyritty osaltaan vastaamaan myös koulussa opetettavalla laaja-alaisella osaamisella, jonka osa-alueina ovat muun muassa monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Näitä taitoja oppilaat tarvitsevat työelämässä sekä aktiivisina kansalaisina. (Opetushallitus 2014, 22–23.) Digitalisaation tuoma tiedon määrän nopea lisääntyminen on vaikuttanut niin kouluun kuin opettajuuteenkin (Luukkainen 2004, 54).

## ***2.2 Muutospaineet opettajuudelle***

Yhteiskunnassa valloillaan olevat muutokset sekä koulun muutospaineet vaikuttavat myös opettajuuden kehitykseen sekä opettajan ammatilliseen työhön (Luukkainen 2004, 55). Edeltävässä kappaleessa mainitut koulua koskevat muutokset ovat aikakausittain vaikuttaneet myös opettajuuden

muutokseen sekä kehittymiseen. Jotta opetus muuttuisi koulussa, edellyttää se opettajan ajattelun ja totuttujen käytänteiden muuttumista (Sahlberg 1996, 90). Opettajat eivät aina suhtaudu koulun muutoksiin myönteisesti. Tähän muutosvastaisuuteen vaikuttaa uudistusten mittautuminen käytännössä. Opettajat kokevat, että muutosten tulisi vaikuttaa myönteisesti luokan toimintaan sekä hyödyttää niin oppilaita kuin opettajia itseään. Luokkahuone on kuitenkin se opettajien työn toimintakenttä, jossa muutosten ja innovaatioiden käyttöarvo loppujen lopuksi mitataan. (Säntti 2008, 11.)

Hargreaves (2000, 50-51.) on hahmotellut neljä vaihetta opettajan profession kehittymiselle. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden opetus tapahtui opettajajohtoisena massatuotantona. Opettajan roolina oli olla tiedonvälittäjä, joka käytti opetusmetodinään kysymys- ja vastausmenetelmää. Tämän vuoksi opettaminen ei ollut teknisesti kovin vaativaa ja monimutkaista. Opetustaito opittiin yleensä opettajan omista koulukokemuksista sekä toisia opettajia seuraamalla.

Toinen opettajan profession vaihe oli valloillaan 1960-luvulla. Opettajankoulutus oli kehittyneempää kuin ensimmäisessä vaiheessa. Koulutus oli pidempi, minkä vuoksi myös opettajan palkka parani. Opettajan autonomiaa korostettiin ja opetus toteutettiin tiukasti omissa luokissa eristäytyneinä. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–51.) Opettajan profession tutkimuksissa 1960- ja 1970 -luvuilla on painotettu persoonallisuuden ominaisuuksia tarkasteltaessa hyvää opettamista. Vielä 1990-luvullakin edellä mainitut tekijät määrittivät opetustaidon arviointikriteereitä. 1970-luvulla opettajan tuli hallita opettamansa oppisisällöt perusteellisesti. Opettajan tehtävänä oli välittää oppiaineiden keskeinen tietoaineisto oppilailleen. Opettaja nähtiin siis tiedon välittäjänä ja lähteenä. Tiedettiin kuitenkin, että tiedon lisääntyessä opettajan roolin on muututtava, sillä opettajan olisi hankalaa pysyä tiedon tasalla. (Luukkainen 2004, 53–54.)

1980-luvun puolivälin jälkeen opettajan profession kehityksessä siirryttiin kolmanteen vaiheeseen, jossa tapahtui merkittävä muutos. Opettajan ammatti tunnustettiin itsenäiseksi professioksi. Opettajan työhön ja ammatin muuttumiseen vaikutti äkillinen tiedon määrän kasvu. Kolmannessa vaiheessa pyrittiin lähestymään yhteistoiminnallista kulttuuria ja avata luokan ovia eristäytymisen sijaan. Opettajien välinen kollegiaalisuus kasvoi. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–52.)

2000-luvulle tultaessa opettajan professio on joutunut muutospaineiden alle. Opettajan pitää oppia työskentelemään yhä monimuotoisemmassa työyhteisössä. Yhteistyön määrä kasvaa kattaen yhteisen kasvatusvastuun oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajan työ vaatii entistä laajempaa ja syvempää osaamista. Opettajan on sitouduttava koulun ja opetuksen kehittämiseen. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–52.)

Digitaalisatio ja tiedon nopea saanti muuttaa opettajan työnkuvaa. Opettaja ei ole enää tietopankki vaan suunnittelija, ohjaaja ja kannustaja. Opettaminen muuttuu yhä ohjaavampaan suuntaan. Opettajan tehtävä ei ole antaa vastauksia vaan esittää kysymyksiä ja ohjata oppilaiden oppimista. (Luukkainen 2004, 270.)

### *2.3 Yksin tekemisen kulttuurista kohti yhteistyötä*

Nyky-yhteiskunnassa arvostetaan yhteistyötä sekä yhteisöllisyyttä. Työelämässä on valloillaan projektien ja yhteistoiminnallisuuden trendi. Yhtenä koulun tehtävänä on valmistaa oppilaita tulevaisuuden työelämään ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Yhteistyön merkitys on tullut siis tärkeämmäksi koulun toiminnassa ja sen kehittämisessä (Sahlberg 1996, 126). Tämä on vaikuttanut myös opettajien muuttuvaan työnkuvaan.

Opettajan työ on usein nähty hyvin autonomisena ammattina. Suomessa opettajat ovat ammatillisesti hyvin autonomisia verrattuna muihin länsimaisiin maihin (Rytivaara & Kershner 2012, 1000). Tarkasteltaessa opettajan autonomiaa, voidaan sen nähdä liittyvän opettajan ammattiin kolmella eri tavalla. Ensimmäiseksi, opettajan ammatillisuus perustuu autonomiaan. Toiseksi, koulutuksella ja kasvatuksella tavoitellaan oppilaan autonomisuutta. Koulutuksella ja siis opettajan ammatilla pyritään oppilaasta kasvattamaan autonominen subjekti. Viimeiseksi, kasvatustieteillä ajatellaan olevan autonominen tehtävä yhteiskunnassa. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 145.) Opettajan työn autonomisuus on kuitenkin yhteistyön painottamisen vuoksi vähentynyt kouluissa.

Yhteiskunnan ja koulun muutospaineiden seurauksena myös opettajan työ on muuttumassa entistä yhteisöllisemmäksi. Opettajien toimintaa voidaan kuvata opettajakulttuurien kautta. Opettajakulttuurit voidaan jakaa neljään eri kulttuuriin, joita ovat yksilökeskeinen, rajattu, yhteisökeskeinen ja rajoja ylittävä opettajakulttuuri. Yksilökeskeiselle kulttuurille ominaista on opettajan eristäytyminen omaan luokkahuoneeseensa, jonne ulkopuoliset eivät ole tervetulleita. Edes toisella opettajalla ei ole asiaa luokkahuoneeseen ja ulkopuolisen vierailu nähdään yleensä kielteisenä sekaantumisena luokassa työskentelevän opettajan asioihin. Rajatussa opettajakulttuurissa opettaja on oppilaidensa lisäksi vuorovaikutuksessa myös joidenkin opettajien kanssa. Tällöin opettaja on yhteistyössä usein vain samaa luokkatasoa opettavien kollegoidensa kanssa. Rajatussa kulttuurissa kommunikointi yli luokka-asteiden sekä aineiden ei toteudu. Tämä hankaloittaa opettajien yhteistä opetussuunnitelmatyötä sekä opetuksen integraatiota. (Luukkainen 2004, 104–105.)

Yhteisökeskeisessä kulttuurissa opettajat tekevät yhteistyötä laaja-alaisesti ja useampien kollegoidensa kanssa, myös yli luokkarajojen. Opettajat ovat avoimia sekä jakavat niin onnistumisiaan kuin epäonnistumisiaan. Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa opettajat jakavat ideoitaan sekä uskaltavat olla myös kriittisiä niin toistensa ideoille kuin vallitsevia käytäntöjä kohtaankin. Jotta yhteisöllisyys onnistuisi, opettajien tulee sitoutua yhteistyöhön sekä yrittää aktiivisesti. Viimeinen opettajakulttuuri on rajat ylittävä kulttuuri, jota kohti ollaan nykyisin pyrkimässä. Kyseisessä kulttuurissa vuorovaikutus ja yhteistyömuodot eivät rajoitu pelkästään opettajien väliseen kommunikaatioon. Opettajan tulee myös itse asettua oppijan rooliin. Kun päästään avoimeen vuorovaikutukseen toisten kanssa, se tukee oppilaiden kehittymistä sekä oppimista monipuolisen opetus suunnitelman toteutumisen kautta. Rajoja ylittävässä opettajakulttuurissa keskeistä on vuorovaikutuksen laajentaminen myös koulun ulkopuolelle. Opettajat kommunikoivat oppilaiden vanhempien sekä esimerkiksi paikallisten yritysten ja seurojen kanssa. Tällä kulttuurilla sekä opettajan aktiivisuudella voidaan tarjota kaikille oppilaille haastavaa ja innostavaa opiskelua. Rajoja ylittävä kulttuuri tukee uutta opetus- ja oppimiskäsitystä. (Luukkainen 2004, 104–105.)

Yhteistyöstä puhuttaessa nousee usein esiin kollegiaalisuuden käsite, jolla tarkoitetaan opettajien välistä ammatillista yhteistyötä. Kollegiaalisuus on opettajien välisen yhteistyön suppeampi muoto. (Sahlberg 1996, 127; Sahlberg 1998, 159.) Säntti (2008, 14–15.) on tarkastellut kollegiaalisuutta yksityisyyden käsitteen kautta. Opettajan yksityisyyden käsitteeseen liittyy yksilöllisyys eikä niinkään yksilökeskeisyys, joka on hieman kielteinen käsite. Yksilökeskeisyydellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi yksilön eristäytymistä kun taas yksilöllisyydellä tarkoitetaan autonomiaa ja itsenäistä ajattelua. Opettajan yksityisyys on hiljalleen vähentynyt ja on alettu liikkua kohti yhteistoiminnallisuutta. Tähän on vaikuttanut opettajien oman tahdon lisäksi myös hallinto.

Kollegiaalisuuden vahvuus vaihtelee sen eri muotojen välillä. Kollegiaalisuuden heikoimpia muotoja ovat opettajien väliset keskustelut oppitunnilla tapahtuneista tilanteista ja opetuksesta sekä avun tarjoaminen ja pyytäminen. Vahvempaa kollegiaalisuuden muotoa edustaa opettajien yhteistoiminnallisuus suunnittelussa, yhdessä opettaminen sekä toisen opettajan mentorointi. Koulussa on yleistynyt yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttö, joten myös opettajien välistä yhteistyötä on alettu kutsuaan yhteistoiminnallisuudeksi. (Sahlberg 1996, 127–128; Sahlberg 1998, 159.) Opettajien keskinäisestä yhteistyöstä on opettajille monia etuja. He saavat toisiltaan tukea sekä pystyvät jakamaan työtaakkaa. Yhteistyön ajatellaan edistävää yhteistä ajattelua ja ammatillista oppimista, minkä vuoksi se on yksi keskeinen periaate ammatillisessa oppimisessa. (Webb ym. 2004, 19.) Opettajien välisen yhteistyön yksi vahvimmista muodoista on yhteisopetus, jota käsitellään tarkemmin seuraavassa pääluvussa.

## 2.4 Oppilas koulun muutoksessa

Oppilaan rooli on ollut opettajan roolin ohella muutoksen kohteena. Opettaminen on muuttunut entistä enemmän ohjaamiseksi, mikä vaikuttaa myös oppilaan rooliin ja toimintaan oppijana. Oppilaasta on tullut aktiivinen oppija, joka huolehtii omasta oppimisestaan asettaen itselleen henkilökohtaisia tavoitteita. Oppilas myös arvioi omaa edistymistään entistä enemmän. (Luukkainen 2004, 270.) Uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2016) määritellään oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, jossa painotetaan myös omien tavoitteiden asettamista. Oppilas oppii ratkaisemaan ongelmia sekä toimimaan niin itsenäisesti kuin ryhmässä muiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 17.)

Inklusiivinen arvopohja tuo muutoksia kouluun. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita integroidaan yleisen opetuksen luokkaan, jossa oppilas saa oppimiseensa tukea tarpeensa mukaan. Käytössä on kolmiportainen tukijärjestelmä, jonka kolme tuen tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus 2014, 62–63.) Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille luokan oppilaille tarpeen mukaan, eikä sen antaminen vaadi virallisia asiakirjoja. Seuraava tuen muoto on tehostettu tuki, joka perustuu pedagogiseen arvioon. Tehostetun tuen tukena käytetään henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa, jota päivitetään tarpeen mukaan. Tehostetun tuen avulla oppilas saa henkilökohtaisempaa ja yksilöllisempää tukea ja ohjausta. Viimeinen tuen muoto on erityinen tuki, joka perustuu pedagogiseen selvitykseen. Erityisen tuen päätöstä tehtäessä keskustellaan niin oppilaan, vanhempien kuin moniammatillisen työryhmänkin kanssa. Tukitoimet kirjataan oppilaan HOJKS:iin. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen edellyttää opetuksen uudelleenjärjestelyä sekä opettajien ja muiden asiantuntijoiden yhteistyötä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 52–53; Opetushallitus 2014, 61.)

Koululuokka on yksi oppilaan monista erilaisista oppimisympäristöistä. Uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2016) oppimisympäristö on määritelty tilaksi tai paikaksi sekä yhteisöksi ja toimintakäytännöksi, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Opiskeluissa käytettävät erilaiset välineet, materiaalit sekä palvelut kuuluvat myös oppimisympäristöön. Nykyisin oppimisympäristöihin sisältyy myös olennaisesti tieto- ja viestintäteknologia. Oppimisympäristöt on rakennettu tukemaan oppilaan aktiivista oppimista ja toimijuutta. (Opetushallitus 2014, 29.)



# 3 YHTEISOPETUS

Tässä pääluvussa pohditaan tutkimuksen keskeisimmän käsitteen eli yhteisopetuksen määrittelyä. Yhteisopetukselle on kirjallisuudessa monta eri määritelmää sekä rinnakkaisena käytettyä käsitettä. Yhteisopetuksen käsitteen määrittelyn jälkeen käsittelemme yhteisopetuksen historiaa ja kehitystä nykypäivään. Tämän jälkeen käsittelemme yhteisopetuksen taustalla olevia syitä ja onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksiä. Yhteisopetusta voidaan toteuttaa monella eri tavalla, joita esittelen yhdessä alaluvussa. Lopuksi esitellään aikaisempia tutkimustuloksia yhteisopetukseen liittyen.

## 3.1 Yhteisopetuksen määrittelyä

Yhteisopetuksen käsite on ollut käytössä 1960-luvulta lähtien (Murata 2002, 67), ja käsitteelle on kirjallisuudessa monta eri nimitystä sekä määritelmää. Yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman kasvatuksen ammattilaisen yhteistä opetusta sekä tasavertaista vastuuta yhdestä heterogeenisestä opetusryhmästä, joka toimii samassa luokkatilassa (Cook & Friend 1995, 1; Saloviita & Takala 2010, 389; Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17). Kotimaisessa kirjallisuudessa esiintyy yhteisopetuksen lisäksi myös käsite samanaikaisopetus, jolla tarkoitetaan usein samaa asiaa. Tutkijoiden keskuudessa samanaikaisopetus ja yhteisopetus eivät kuitenkaan ole synonyymejä. Samanaikaisopetus viestittää opetustilanteiden samanaikaisuudesta kun taas yhteisopetus kertoo opettajien kokonaisvaltaisen yhteistyön merkityksestä. (Saloviita 2016, 78.) Kansainvälisessä kirjallisuudessa esiintyy muun muassa käsitteet *co-teaching*, *collaborative/cooperative teaching*, *team teaching*, *teaming* ja *collaboration* (Dieker & Murawski 2003, 1; Welch 2000, 366), joista yleisimpänä käytetään käsitettä *co-teaching*. Yhteisopetus käsitteenä vastaa parhaiten kansainvälistä käsitettä *co-teaching*, joka suomennettuna tarkoittaa nimenomaan yhdessä opettamista. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä yhteisopetus, sillä tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemuksia sellaisen luokan opetuksesta, jossa kaksi luokanopettajaa on yhdessä vastuussa yhden heterogeenisen ryhmän opetuksesta sekä opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista.

Yhteisopetusta on määritelty monin eri tavoin. Yleisimmin käytetty määritelmä pohjautuu Cookin & Friendin (1995, 1) määritelmään, jonka mukaan yhteisopetus on kahden tai useamman opettajan jaettua vastuuta yhden heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta, joka tapahtuu fyysisesti samassa tilassa. Yhteisopetus on alun perin tarkoittanut luokanopettajan sekä erityisopettajan yhteistyötä (Saloviita & Takala 2010, 389; Ahtiainen ym. 2011, 11; Friend ym. 2010, 10; Nevin, Thousand & Villa 2009, 569; Morocco & Aguilar 2002, 315; Brown, Howerter & Morgan 2013, 85). Yhteisopetuksen onkin nähty pystyvän vastaamaan opetuksellisia tarpeita ja vaatimuksia monimuotoisen oppilasryhmän opettamiseen, johon yhden kasvatusalan ammattilaisen tietämys ja taidot eivät välttämättä riitä (Friend ym. 2010, 11). Nykyisin yhteisopetus on saanut laajemman merkityksen eikä rajoitu enää pelkästään luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi yhteistyöksi. Yhteisopetus voidaan siis määritellä koskemaan ketä tahansa opetusparia eikä opettajien tarvitse välttämättä edustaa samaa ammattiryhmää. (Rytivaara, 183; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.) Tässä tutkimuksessa yhteisopetusta toteuttavat kaksi luokanopettajaa ja yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden luokanopettajan yhteistyötä, jolloin he kantavat yhteisen vastuun suunnittelusta, opetuksesta sekä arvioinnista.

Cook & Friend (1995, 2) ovat määrittäneet neljä kriteeriä, joiden täytyessä opetuksesta voidaan puhua yhteisopetuksena. Ensimmäinen kriteeri yhteisopetuksen toteutumiselle on kahden tai useamman pätevän opettajan toteuttama opetus. Cookin ja Friendin määrittelyssä on mainittu, että toisen yhteisopetusta toteuttavista opettajista olisi oltava erityisopettaja. Condermanin, Bresnahanin ja Pedersenin (2009, 2) mukaan yhteisopetusta voi toteuttaa myös kaksi tai useampi luokanopettaja, erityisopettaja tai muu pätevä opettaja, kuten aineenopettaja. Toinen kriteeri yhteisopetuksen toteutumiselle on opettajien tasa-arvoinen vastuu opetuksesta. Toinen opettaja ei voi valvoa luokkaa tai auttaa ainoastaan yhtä luokassa olevaa oppilasta. Kolmas kriteeri on luokan heterogeenisyys. Jotta voidaan puhua yhteisopetuksesta, luokan pitää olla heterogeeninen ryhmä, jossa on mukana myös tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Viimeisen kriteerin mukaan opetuksen on tapahduttava fyysisesti samassa tilassa. Tämä kriteeri ei ole täysin jyrkkä, eikä poissulje vaihtoehtoa, että oppilaita voitaisiin satunnaisesti ryhmitellä joustavasti ja toteuttaa opetusta osalle ryhmistä myös fyysisesti erillisessä tilassa tarpeen mukaan. Tärkein vaatimus viimeisellä kriteerillä on, että opettajat eivät opeta yhdessä suunniteltua asiaa erillisille ryhmille erillisissä tiloissa. (Cook & Friend 1995, 2.)

Yhteisopetuksen monimuotoisen käsitteistön vuoksi saattaa tulla epäselvyyksiä siitä, mitä voidaan kutsua yhteisopetuksiksi. Tämän vuoksi yhteisopetusta on määritelty myös sen perusteella, mitä se ei ole. Kaikki opettajien välinen yhteistyö ei ole yhteisopetusta. Yhteisopetus yhdistetään usein inklusion käsitteeseen. Vaikka yhteisopetus on kiinteä osa inklusiivisia käytänteitä, se ei kuitenkaan ole synonyymi inklusiolle eikä vaatimus inklusion toteutumiselle (Friend & Cook,



2004, 6). Luokassa opettajan kanssa toimivat koulunkäynninohjaajat ja vapaaehtoiset työntekijät eivät ole päteviä opettajia, eivätkä voi toimia yhteisopetuksen toteuttajina. Yhteisopetuksessa on kyse nimenomaan kahden tai useamman pätevän opettajan välisestä jaetusta vastuusta. (Cook & Friend 1995; Friend & Cook 2004, 6; Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3; Dieker & Murawski 2003, 2.) Yhteisopetuksesta ei ole kyse silloin, kun oppitunti toteutetaan samalla tavalla kuin se toteutettaisiin yhden opettajan opettaessa. Yhteisopetusta ei ole kahden pätevän opettajan työskentely yhden homogeenisen luokan kanssa. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3; Dieker & Murawski 2003, 2.) Inklusion yleistyessä ei heterogeenisen ryhmän vaatimus yhteisopetuksen toteutumiselle ole hankalasti saavutettavissa. Yhteisopetusta ei tapahdu myös silloin, kun esimerkiksi erityisopettaja opettaa luokan oppilaista oppimisvaikeuksien perusteella koottua erillistä ryhmää luokkahuoneen takaosassa tai erillisessä tilassa (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3; Dieker & Murawski 2003, 2). On tärkeää tiedostaa myös, että yhteisopetus ei toteudu, jos luokanopettaja suunnittelee opetuksen yksin, ja erityisopettaja tulee luokkaan tunnin alkaessa tiedustellen, mitä oppitunnilla on tarkoitus tehdä. Yhteisopetus perustuu opettajien tiiviiseen yhteistyöhön suunnittelusta opetuksen toteutukseen. Yhteisopetukseksi ei voida kutsua sitä, kun toinen opettajista istuu luokassa tehden muistiinpanoja, puhuen puhelimesta tai kirjoitellessa viestejä koteihin. (Dieker & Murawski 2003, 2.)

### *3.2 Yhteisopetuksen kehityksestä nykypäivään*

Yhteinen opettaminen ei ole ainoastaan nykypäivän kiinnostuksen kohde kasvatustieteiden kentällä. 1950-luvun lopulla Yhdysvalloissa ja muissa kehittyneissä maissa kyseenalaistettiin perinteistä koulun rakennetta ja toimintamallia sekä niiden tehokkuutta. Yksi ratkaisu oli vaihtoehtoisten menetelmien kehittäminen, jolloin heräsi kiinnostus yhteiseen opetukseen. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 13.) Kiinnostusta yhteiseen opetukseen lisäsi myös yläkouluissa ollut opettajapula. J. Lloyd Trump ehdotti opetuksen uudelleenjärjestelyä niin, että opettajat vastaisivat tiimeissä suuren oppilasryhmän opetuksesta jakaen opetusvastuuta. Tätä yhdessä opetusta alettiin kutsua tiimiopetukseksi (team teaching). Suurryhmät olivat 100 tai useamman oppilaan ryhmiä. Opettajapulan vuoksi oli tehokkaampaa pitää oppitunti samasta aiheesta vain kerran, neljän oppitunnin sijaan. Suurryhmistä siirryttiin työskentelyyn 12–15 oppilaan ryhmissä keskustelua, tehtäviä sekä arviointia varten. Opettajapulasta selviämisen lisäksi yhteinen opettaminen oli lähempänä yksilöllistä ja oppiainerajat ylittävää opettamista kuin perinteinen opetus. (Friend & Reising 1993; Friend ym. 2010, 13; kts. myös Saloviita 2016, 7.)

1960-luvulla yhteisestä opetuksesta kehittyi monia eri muotoja. Englannissa Warwick aloitti keskustelun mallista, joka sisälsi kaksi eri komponenttia: isolle oppilasryhmälle pidettävän oppitunnin sekä sen jälkeisen lisäopetuksen perinteisemmälle luokalle. Warwick suosi tätä mallia Trumpin ryhmistä keskustelun sijaan. Toinen malli tiimiopetuksesta sisälsi tieteidenvälisten yksiköiden opettajien yhteisen suunnittelun. Yhteisen suunnittelun jälkeen opettajat toteuttivat opetuksen yksilöllisesti erillään. Tämä malli oli yleinen erityisesti peruskouluissa. Näiden kaikkien yhteisopetuksen eri muotojen tarkoituksena oli luoda oppilaskeskeinen oppimisympäristö. (Friend & Reising 1993.) 1960-luvulla Yhdysvalloissa alettiin myös pohtia erillään olevan erityisopetuksen tehokkuutta. Tällöin kuitenkin osa-aikainen erityisopetusluokka vastasi puuttuvan yhteistyön ongelmaan. (Friend ym. 2010, 14.)

Yhteisopetuksen suosio kasvoi ja 1970-luvulla se oli opetusmuotona jo laajalle levinnyt monissa maissa. Yhteisopetus ilmaantui sekä peruskouluihin että toisen asteen kouluihin. Tuolloin monia eri lähestymistapoja kutsuttiin yhteisopetuksiksi. Useimmiten yhteisopetuksiksi kutsuttiin tilannekohtaisia lähestymisiä. Tämän vuoksi oli hankala analysoida, auttoiko yhteisopetus parantamaan oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Ilmeistä oli kuitenkin, että opettajat kokivat yhteisopetuksen sekä haastavaksi että palkitsevaksi. Myöhemmin yhteisopetus yleistyi luokanopettajien keskuudessa. Yhteisopetuksen käyttöä perusteltiin kahdella tavalla: sen nähtiin tarjoavan oppilaille yksilöllisempiä ja monipuolisempia oppimiskokemuksia sekä mahdollistavan kahden opettajan vahvuuksien hyödyntämisen. Kuten aikaisemmissa yhteisopetusmalleissa, myös tämän mallin käytössä oli suuria eroavaisuuksia. Eroavaisuudet syntyivät yhteisen suunnittelun määrästä sekä siitä, miten paljon yhteisopetusta toteuttavat opettajat oikeasti jakoivat opetusvastuun luokassa opetuksen aikana. Erilaisia variaatioita synnytti myös erimielisyydet opettamisen monitieteisyydestä. (Friend & Reising 1993.)

Erityisopetuksessa yhteistyötä on ollut kauan. Erilaiset moniammatilliset tiimit ovat tehneet päätöksiä oppilaita koskevista asioista. 1980-luvulla Amerikassa kasvoi hyväksyntä inklusiivisen koulun pääkohdille, joiden mukaan erityisopetusta tulisi tarjota yleisopetuksen piirissä yhteistyöllä, joka ylittää perinteiset professiot. Tämän myötä yhteisopetuksen konsepti alkoi kehittyä. 2000-luvulle tultaessa yhteisopetuksen on nähty olevan paras tapa varmistaa, että erityisoppilaat saavat olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 9.) Kiinnostus yhteisopetusta kohtaan alkoi tehostua merkittävästi, kun Amerikassa astui voimaan laki No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB), jonka mukaan kaikkien, myös tukea tarvitsevien, oppilaiden tulee voida opiskella yleisen opetuksen luokassa ja saada opetusta korkeasti koulutetuilta opettajilta (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 10; Brown, Howerter & Morgan 2013, 84–85; Thousand, Villa & Nevin 2010, 239). Toinen yhteisopetuksen kiinnostusta kasvattava

tekijä oli uudistettu ja kasvanut painotus kouluttaa oppilaita mahdollisimman vähän rajoittavassa ympäristössä. Tämä uusi painotus sisältyy muokattuun lakiin (The Individuals with disabilities education act of 2004). Yhteisopetuksen on nähty olevan vastaus näille lainsäädännöille ja niiden muodostamille odotuksille. Samalla tukea tarvitsevat oppilaat voivat saada erityisesti heille suunniteltua opetusta sekä muuta tukea, jota tarvitsevat. (Friend ym. 2010, 10.)

Suomessa yhteisopetuksesta on alettu puhua 1960-luvulta asti (Saloviita & Takala 2010, 389). 1970-luvulla siirryttiin yhtenäiseen peruskouluun. Tuolloin opetushallitus ehdotti uudelle osaaikaisen erityisopetuksen ammattikunnalle yhteistyötä luokanopettajien kanssa. Tätä kutsuttiin samanaikaisopetuksiksi. Tämän uuden työmuodon ansiosta pyrittiin hallitsemaan yhtenäisen peruskoulun mukanaan tuomaa monimuotoisempaa oppilasjoukkoa. (Saloviita 2016, 9.) Yhteisopetus on nähty vastauksena kasvavaan ongelmaan, jossa yhden kasvatusalan ammattilaisen tietämyksellä ja taidoilla ei täysin pystytä vastaamaan monimuotoisen oppilasjoukon opetuksellisiin tarpeisiin ja vaatimuksiin (Friend 2010, 12). 2000-luvun alussa kiinnostus yhteisopetusta kohtaan on kasvanut inklusion myötä. Unescon Salamancan sopimus (1994) edellyttää erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä integraatiota ja inklusiota edistävään suuntaan. EU-maiden yhteistyötä erityisopetuksessa ohjaa European Agency for Development in Special Needs Education, joka kokoaa eri maiden yhteisopetusta koskevaa tietoa ja pyrkii kehittämään opetusta. EADSNE on määritellyt yhteisopetuksen yhdeksi viidestä kasvatuksellisesta lähestymistavasta, joka näyttää olevan tehokas inklusiivisessa kasvatuksessa. (Saloviita & Takala 2010, 389; Opetusministeriö 2007, 11.) Myös Koulutus kaikille -toimintaohjelman (EFA) yhtenä päätavoitteena on saavuttaa yleinen perusopetusmahdollisuus kaikille (Opetusministeriö 2007, 12).

Nykyisin yhteisopetus on alkanut yleistymään opettajien keskuudessa myös erityisopetuksen ulkopuolella. Uusin opetussuunnitelma (OPS 2016) kuitenkin mainitsee yhteisopetuksen ainoastaan yhtenä erityis- ja tukiopetuksen muotona. Opetussuunnitelma kuitenkin painottaa opettajien välistä yhteistyötä sekä koko koulun yhteisöllisyyttä. (Opetushallitus 2014, 36, 65.)

### *3.3 Yhteisopetuksen lähtökohdat*

Yhteisopetus on nähty yhtenä keinona tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Yhteisopetus ei kuitenkaan ole aina sopivin opettajien välinen yhteistyömuoto, ja yhteisopetusta pohdittaessa on otettava huomioon oppilaiden tarpeet, luokkakoko, opettajien vastuussa olevat muut asiat sekä ajan käyttö. Nämä seikat ovat usein niitä, jotka ovat esteenä opettajien täydelle yhteistyölle ja yhteisopetukselle. (Cook & Friend 1995, 3.) Yhteisopetuksen aloittamiselle on monia eri syitä.

Yhteisopetuksessa oppilaat saavat enemmän apua ja tukea. Yhteisopetuksen avulla tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella yleisen opetuksen luokassa, mikä vähentää heihin kohdistuvaa leimaantumista (Cook & Friend 1995, 3; Thousand, Villa & Nevin 2010, 240.) Yhteisopetuksella voidaan tavoittaa kahden opettajan vahvuudet sekä opetusmenetelmät, jolloin oppilaiden oppimista voidaan parantaa (Cook & Friend 1995, 3; Murawski & Dieker 2004, 55.) Yhteisopetuksella voidaan tavoittaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, mutta myös lahjakkaat oppilaat saavat enemmän mahdollisuuksia ja yksilöllisempää opetusta. Yhteisopetuksessa oppilaat saavat myös enemmän huomiota sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus kasvaa. Yhteisopetuksessa tukea tarvitsevilla oppilailla on enemmän aikaa opiskeluun, kun siirtymät erityisopettajan luokse poistuvat. Jos yhteisopetusparista toinen opettaja on erityisopettaja, siirtyvät tukea tarvitsevaan oppilaaseen liittyvät tiedot sujuvammin ja varmemmin, kun molemmat opettajat työskentelevät samassa luokassa. (Cook & Friend 1995, 3–4.)

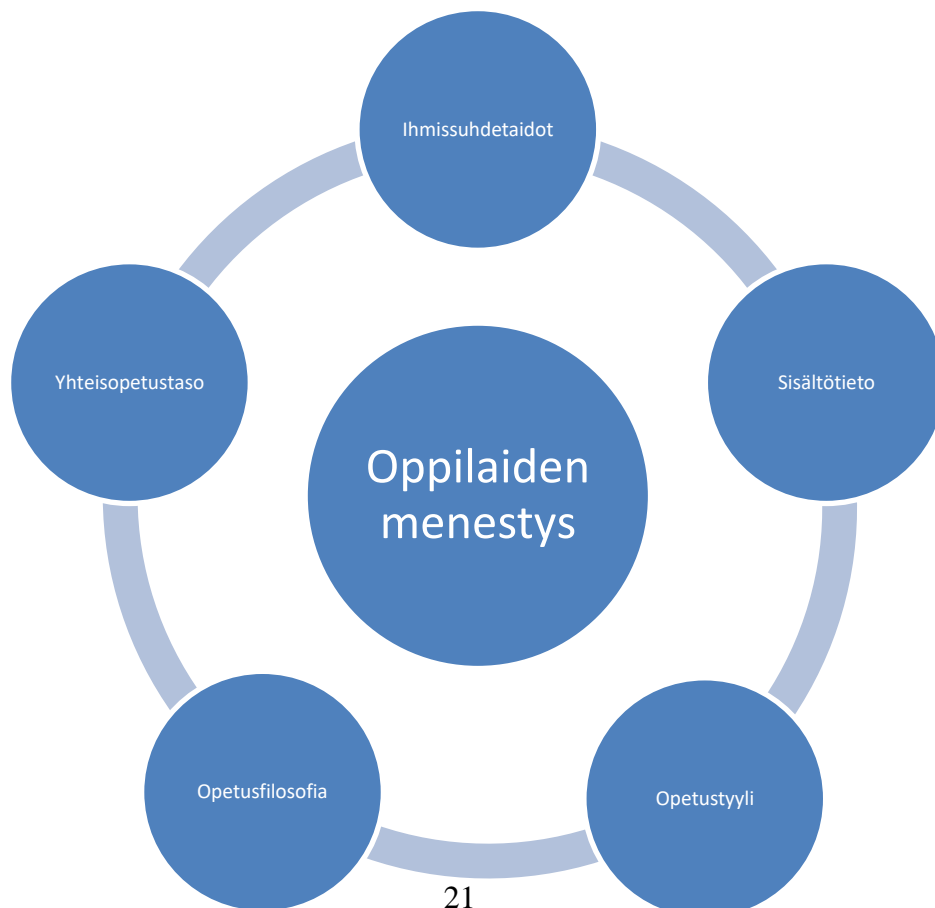
Opettajien syitä yhteisopetukseen ryhtymiselle on monia. Yksi tärkeimmistä syistä yhteisopetuksen aloitukselle on opettajien kiinnostus yhteisopetusta kohtaan (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10). Rytivaara (2012, 305.) selvitti, mikä oli se prosessi, joka sai perinteiset opettajat vaihtamaan identiteettiään yhteisopettajuuden professiota kohti. Keskeisin tulos oli, että opettajat loivat jaetun opettajan identiteetin, me-identiteetin. Prosessiin siirtymisestä perinteisestä yksinopettajuudesta yhteisopettajuuteen vaikuttivat asenne ja sisäinen motivaatio opettajan työhön, luokassa tapahtuvat konfliktit, mieltymys yhteistyöhön sekä idea ja ratkaisu. Positiiviset kokemukset rinnakkaisluokkien välisestä yhteistyöstä olivat myös yksi keskeinen tekijä, joka johti ajatukseen yhteisestä opetuksesta. Oleellinen asia yhteisopetuksen aloittamiselle on sitä tukeva koulun kulttuuri sekä rehtorin antama tuki.

Yhteisopetus edellyttää toteutuakseen useita asioita. Toteutuakseen yhteisopetus vaatii hallinnollista tukea. Jotta yhteinen opettaminen onnistuisi, opettajat tarvitsevat tukea niin koulun muilta opettajilta kuin rehtorilta. (Rytivaara 2012, 183.) Yhteisopetuksen leviämiseksi ja toteutukselle haasteena usein onkin hallinnollisen ja logistisen tuen puute (Ahtiainen ym. 2011, 55). Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että yhteisopetuksen leviämisen haasteena on myös sitä tukevan opetussuunnitelman puuttuminen (Thousand, Villa & Nevin 2007, 394). Yhteisopetuksen onnistumisen edellytyksenä on myös siihen ryhtyvien opettajien vapaaehtoisuus. (Rytivaara 2012, 183; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 11.) Yksi tärkeimpiä taustatekijöitä yhteisopetuksen onnistumiselle on yhteinen suunnittelu-aika. Avoin kommunikaatio opettajien välillä yhteisopetuksen alusta asti on keskeinen tekijä onnistuneelle yhteisopetukselle (Rytivaara 2012, 183; Brown, Howerter & Morgan 2013, 87). Avoimella kommunikaatiolla voidaan varmistaa tasainen vastuun jakaminen. Kun opettajien välillä vastuu jakaantuu tasaisesti, molemmat osaavat hoitaa

odottamattomia konflikteja luokassa. (Rytivaara 2012, 183.) Vastuun jakaminen luokasta käytännössä tuo opettajien pragmaattisen tiedon yhteen (Rytivaara & Kershner 2012, 1002). Joidenkin mielestä yhteisopetus ei voi onnistua, jollei sitä toteuttavilla opettajilla ole yhteinen näkemys opetusfilosofiasta. (Rytivaara 2012, 183; Weiss & Lloyd 2002, 60)

Yhteisopetus on hyvin tiivistä yhteistyötä, ja useat ovat verranneet sitä avioliittoon (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3; Friend ym. 2010, 11; Kohler-Evans 2006, 260). Onnistuakseen yhteisopetus vaatii muutamia edellytyksiä. Yhteisopettajuus perustuu yhdenvertaisuuteen (Friend ym. 2010, 11; Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3; Murawski & Dieker 2004, 53–54). Opettajien erot opetuskokemuksessa, iässä tai arvosanoissa ei saa asettaa toista opettajaa korkeammalle. Opettajilla tulisi olla tasavertaiset roolit niin suunnittelussa, opetuksessa kuin arvioinnissakin. Yhteisopetuksessa opettajien pitäisi hyödyntää molempien opettajien vahvuuksia eikä vähätellä kummankaan taitoja, kokemuksia tai tietoja. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3–4.)

Yhteisopetuksessa opettajat jakavat vastuun niin opetuksesta kuin tuloksistakin. Oppilaat ovat heidän yhteisiä ja oppitunnit molempien vastuulla. Kun oppitunti tai jokin aktiviteetti on onnistunut, molemmat voivat nauttia onnistumisesta. Samoin yhteisopettajat jakavat myös vastuun epäonnistumisista ja molemmat refleктоivat, mitä voisi tehdä jatkossa paremmin. Yhteisopetuksen tarkoituksena on jakaa vastuun lisäksi myös omia kokemuksia, ideoita ja materiaaleja. Jaetut resurssit kuuluvat yhteisopetuksen edellytyksiin. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 4.)



**KUVIO 1.** Yhteisopetuksen malli Conderman ym. mukaillen (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16)

Kuviossa 1 on esitelty Condermanin ym. (2009, 10–16) laatima yhteisopetuksen malli. Tässä mallissa keskiössä ovat oppilaat sekä heidän oppiminen ja menestyminen koulussa. Condermanin ym. mukaan kahden opettajan yhteistyö ei aina onnistu toivotulla tavalla. He ovat listanneet syitä, jotka vaikuttavat yhteisopetuksen toteutumiseen. Ensimmäisenä kohtana he näkevät yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavan opettajien ihmissuhdetaidot, johon sisältyvät opettajan vuorovaikutustaidot, lähestymistapa kohdatessa konflikteja, sosiaaliset taidot, kuuntelutaidot ja huumorin käyttö. Jos yhteisopettajien persoonalliset piirteet eivät kohtaa, on yhteistyö hankalaa. Työskentelemme mieluiten henkilön kanssa, joka on samantyylinen kuin me itse. Yhteisopettajan on oltava tarvittaessa halukkaita muokkaamaan omia ihmissuhdetaitojaan, jotta yhteisopetus voisi onnistua. Tärkeää yhteisopetusta toteuttavalle opettajalle on tiedostaa omat sekä työparinsa vuorovaikutustaidot. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10–11.)

Toinen tärkeä komponentti yhteisopetuksen toteutumiselle on Condermanin ja kumppaneiden mukaan yhteisopettajien oma asiantuntijuuden alue. Luokanopettajat ovat usein erikoistuneet yhteen tai kahteen eri oppiaineeseen, esimerkiksi käsitöihin tai matematiikkaan. Erityisopettajilla taas on osaamista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisessa. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10–13.) Yhteisopetuksessa voidaan hyödyntää opettajien eri vahvuuksia ja osaamisalueita saavuttaen paras mahdollinen opetus (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 13; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 8). Condermanin ym. yhteisopetuksen mallin mukaan yhteisopetuksen toteutumiseksi opettajien opetusfilosofioiden tulee kohdata. Yhteisopetukseen ryhtyvien opettajien ajatukset opettamisesta ja oppimisesta tulisi olla mahdollisimman samankaltaiset. Eroavien ajatusten tullessa esille, opettajien välinen avoin kommunikaatio on tärkeää. Opettajien tulee keskustella ja pyrkiä kompromisseihin, jos he aikovat jakaa opetuksellisen vastuun oppilaista. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16.)

Seuraavana yhteisopetuksen mallissa yhtenä elementtinä on opettajien opetustyyli. Jokaisella opettajalla on omanlaisensa opetustyyli; toiset ovat rennompia ja toiset taas virallisempia. Jos yhteisopetuksessa opettajien opetustyyliä eroavat huomattavasti, se saattaa aiheuttaa luokassa hämmennystä oppilaille. Opettajan tulee olla uskollinen omalle opetustyyliilleen, mutta tehokas opettaja pystyy muokkaamaan tyyliään sen mukaan, mikä on luokalle ja oppilaiden oppimiselle paras. Erityisesti, jos oppilasryhmään kuuluu tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 16.) Viimeisenä kohtana mainitaan yhteisopetustaso. Conderman ym. ovat esitelleet kolme erilaista yhteisopetuksen tasoa, jotka määräytyvät

yhteisopettajien suhteen kehittymisen mukaan. Ensimmäinen yhteisopetustaso on aloitustaso (Beginning Stage), jossa opettajat oppivat tuntemaan toisensa. Seuraava taso on kompromissien taso (Compromising Stage). Tällä tasolla olevat opettajat jakavat usein opetusvuorot ja opetettavat alueet keskenään. Tämän vuoksi oppilaat usein mieltävät toisen opettajan pääopettajaksi ja toisen avustavaksi opettajaksi. Opettajien ammatillinen vuorovaikutus on laajempaa kuin aloitustasolla. Viimeiseksi yhteisopetuksessa saavutetaan yhteistyön taso (Collaborative Stage), jossa yhteisopettajat jakavat avoimen vuorovaikutussuhteen ja tekevät tiivistä sekä saumatonta yhteistyötä. Yhteisopetuksen toteutumiseen sekä onnistumiseen vaikuttaa se, millä yhteisopetustasolla opettajat ovat. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 10, 16.)

### 3.4 Yhteisopetuksen toimintamallit

Yhteisopetusta toteuttavat opettajat käyttävät monia eri yhteisopetuksen muotoja ja toteutusmallit vaihtelevat niin kansainvälisesti kuin koulukohtaisestikin. (Ahtiainen ym. 2011, 11–12.) Kirjallisuudessa on esitelty erilaisia yhteisopetuksen muotojen jaotteluja, joissa muodot ovat tavallisimmin jaettu neljään tai kuuteen eri muotoon. Cook & Friend (1995) ovat jakaneet yhteisopetuksen viiteen eri toimintamalliin, mutta täydentäneet jaotteluaan myöhemmin kuudennella mallilla (2004). Morocco ja Aguilar (2002) ovat esitelleet myös erään yhteisopetuksen opetusmuotojen jaottelun. Heidän jaottelussaan on esitelty kuusi erilaista yhteisopetusmuotoa. Thousand, Villa ja Nevin (2006) ovat jaottelleet yhteisopetusmuodot neljään erilaiseen muotoon. Nämä jaottelut ovat osittain päällekkäisiä ja osittain eroavat toisistaan. Yhteisiä yhteisopetuksen muotoja kaikissa jaotteluissa ovat avustava/vuorotteleva ja rinnakkainen opetus sekä tiimi- ja pysäkkiopetus. Näiden lisäksi jaotteluissa esiintyviä yhteisopetuksen toimintamalleja ovat joustava ryhmittely, täydentävä opetus sekä opetus, jossa yksi opettaa ja toinen observoi. (Cook & Friend 1995, 7–9; Cook & Friend 2004, 15; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.)

*Avustava opetus (one teach and one assisting, alternate leading and supporting, supportive teaching, one teach and one drift)* on yhteisopetuksen muoto, jossa molemmat opettajat sekä kaikki oppilaat työskentelevät samassa tilassa. Toisella opettajista on selvä johtava rooli, jolloin toisen opettajan tehtäväksi jää avustava rooli. Avustava opettaja voi havainnoida oppilaita sekä auttaa heitä tarvittaessa. Tämän toimintamalli on yksinkertainen eikä vaadi yhteisopettajilta paljoa yhteistä suunnittelua. Avustavassa opetuksessa on huolehdittava siitä, että vastuu jakautuu tasaisesti opettajien kesken sekä avustava opettaja tietää, mitä hänen tulee oppitunnilla tehdä. (Cook & Friend 1995, 8; Cook & Friend 2004, 17; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006,

243.) Avustavassa opetuksessa on tärkeää vaihdella johtavan opettajan roolissa olevaa. Jos toinen opettajista on aina avustavana opettajana, oppilaat saattavat tulkita hänet ohjaajaksi ja kyseenalaistaa hänen auktoriteettinsa. (Cook & Friend 1995, 7.) Avustavassa opetuksessa toisen opettajan opettaessa toinen voi varmistaa, että oppilaat kuuntelevat ja keskittyvät opetukseen. Avustava opettaja usein on se, joka vastaa tuolloin luokan hallinnasta ja puuttuu huonoon käytökseen. Tällöin vetovastuussa oleva opettaja voi keskittyä opettamiseen. (Rytivaara 2012, 187.) Avustava opetus on usein eniten käytetty yhteisopetuksen muoto (Scruggs ym. 2007, 392).

*Rinnakkaisessa opetuksessa (Parallel teaching)* opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä, mutta opettavat erikseen omalle ryhmälleen. Luokka jaetaan kahteen heterogeeniseen ryhmään, jotka jakautuvat eri puolille luokkatilaa. Opettajat opettavat saman yhdessä suunnitellun sisällön ryhmälleen. Onnistuakseen malli vaatii opettajilta tasavertaista panostusta ja opetusta, jotta oppilaat saisivat tasavertaiset mahdollisuudet oppia. Rinnakkaisessa opetuksessa on huolehdittava siitä, että ryhmät eivät ole aina samat eikä sama ryhmä ole aina samalla opettajalla. (Cook & Friend 1995, 8; Cook & Friend 2004, 18; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.) Rinnakkaisessa opetuksessa ongelmana saattaa olla melu ja aktiivisuuden taso (Cook & Friend 1995, 8).

*Pysäkkiopetuksessa (Station teaching, learning centers)* opettajat jakavat opiskeltavan sisällön moneen osaan muodostaen luokkatilaan eri työskentelypisteitä. Osia voi olla kahdesta useampaan. Työskentelypisteitä ollessa kaksi, opettajat voivat jakaantua näihin pisteisiin opettamaan ja työskentelemään oppilaiden kanssa. Jos pisteitä on useita, voivat oppilaat toimia niillä itsenäisesti työskennellen. Pistetyöskentely yhteisopetuksen yhtenä toimintamallina edellyttää opettajilta vastuun jakamista suunnittelussa ja opetuksessa. (Cook & Friend 1995, 7; Cook & Friend 2004, 19; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.) Pistetyöskentelyllä myös erityisoppilaat saadaan integroitua mukaan ryhmien toimintaan ja opettajien roolit opetuksessa ovat tasavertaiset. Haasteiksi nousevat tälle toimintamallille ajankäyttö sekä äänen taso. Pisteet on suunniteltava tarkasti, jotta niiden työmäärä pysyy samana ja vaihto pisteiden välillä sujuisi joustavasti. Pistetyöskentelyssä oppilailla on aktiivinen rooli, mikä saattaa nostaa äänen tasoa luokassa. (Cook & Friend 1995, 7.)

*Eriytyvä opettaminen (Alternative teaching)* on yhteisopetuksen muoto, jossa toinen opettajista opettaa pienempää ryhmää, jotka tarvitsevat enemmän tukea ja apua. Samaan aikaan toinen opettajista opettaa loppua, suurempaa ryhmää (Cook & Friend 1995, 9–10; Cook & Friend 2004, 15; Morocco & Aguilar 2002, 317). Eriytyvässä opetuksessa pienryhmässä on vähemmän oppilaita kuin pistetyöskentelyn tai rinnakkaisen opetuksen toimintamalleissa. Tällöin kyetään antamaan paremmin opettajan aikaa ja tukea erityisoppilaille. (Cook & Friend 1995, 8–9.) Pienryhmää opettava opettaja



voi kerrata edeltävällä oppitunnilla opiskeltua asiaa tai pohjustaa tulevaa opetusta. Mallin heikkous on se, että pienryhmässä olevat oppilaat leimautuvat helposti erityisiksi ja heikommiksi, jos pienryhmän koostumus on useana perättäisenä kertana sama. Tämän vuoksi opettajien tulisi vaihdella molempien ryhmien koostumusta. Eriytyvää opetusta voidaan hyödyntää myös silloin, kun halutaan varmistaa, että oppilaat saavat mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Mallia hyödynnetään oppilaiden arvioinnissa, jolloin opettaja voi arvioida oppilaiden taitoja, kun heitä on vähemmän pienryhmässä. Eriytyvää opetusta voidaan käyttää rikastamaan yhdessä opittua asiaa. (Cook & Friend 1995, 8–9; Cook & Friend 2004, 20; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.)

*Tiimiopettaminen (Team teaching)* on edistynein yhteisopetuksen toimintamalli, jossa opettajien yhteistyö on tiiveimmillään. Opettajat opettavat kaikkia yhteisopetusluokan oppilaita yhdessä. Tiimiopetuksessa opetus tapahtuu opettajien välisenä dialogina ja opettajat vuorottelevat opetuksen vetovastuusta joustavasti. Tämä yhteisopetuksen toimintamalli edellyttää eniten luottamista ja sitoutumista opettajien välillä. Opettajat voivat saada tiimiopettamisesta uutta energiaa ja ideoita työhönsä, toiset taas eivät tunne näin tiivistä yhteistyötä luontevaksi. (Cook & Friend 1995, 9; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 244–245.) Tiimiopetuksessa kumpikin opettaja jakaa yhdessä, tasavertaisesti vastuun luokanhallinnasta. Joskus voi tulla eteen molemmille opettajille uusi tilanne, josta he keskustelevat ja päättävät toiminnasta yhdessä luokan edessä. Tämä viestittää oppilaille, että opettajat keskustelevat ja päättävät asioista yhdessä, mikä on myös hyvä vuorovaikutusmalli oppilaille. Tämä muoto ei kuitenkaan anna tilaa yksittäisen opettajan itsenäiselle käyttäytymiselle. (Rytivaara 2012, 188.)

*Täydentävässä opetuksessa (Complementary teaching)* toinen opettaja tehostaa toisen opettajan opetusta. Täydentävä opettaja voi muun muassa kirjoittaa muistiinpanoja tai piirtää kaavioita tukemaan opetusta. Toinen opettajista voi opettaa myös pienelle ryhmälle sosiaalisia taitoja etukäteen ryhmätyöskentelyä varten. Opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244.)

*Joustava ryhmittely (Flexible grouping)* on Moroccan ja Aguilarin (2002) jaottelussa esiintyvä yhteisopetusmuoto. Joustavassa ryhmittelyssä oppilaat jaetaan pienempiin ryhmiin heidän taitotasonsa ja tuen tarpeidensa mukaan. Yksi ryhmä voi työskennellä tarvittaessa myös itsenäisesti. (Morocco & Aguilar 2002, 317.)

*Yksi opettaa ja toinen observoi (One teach, one observe)* on malli, jossa toinen yhteisopettajista opettaa toisen havainnoidessa oppilaita sillä aikaa. Opettajat voivat etukäteen päättää, mitä observeiva opettaja havainnoi. Opettaja voi havainnoinnin avulla kerätä tietoa oppilaiden työskentelystä sekä heidän edistymisestään. Tätä toimintamallia toteuttaessa on tärkeää muistaa, että

havainnoinnilla kerätyt tiedot yhteisopettajien tulee analysoida yhdessä. (Cook & Friend 2004, 15–16.)

Yhteisopetuksen toimintamallia valitessa on tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden ominaisuuksiin ja tarpeisiin, opettajien vahvuuksiin ja mieltymyksiin, opetussuunnitelmaan sekä käytännöllisiin seikkoihin, kuten opetustilan kokoon. Yhteisopetuksessa käytetään yleensä useita eri toimintamuotoja, jopa pelkästään yhden oppitunnin aikana. (Cook & Friend 1995, 9.) Taulukossa 1 on yhteenvedona esiteltyt yhteisopetuksen toimintamallit Cookin & Friendin (1995, 2004), Moroccan ja Aguilarin (2002) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) jaotteluiden mukaan.

**TAULUKKO 1.** Yhteisopetuksen muotoja (Cook & Friend 1995; Cook & Friend 2004; Morocco & Aguilar 2002; Thousand, Villa & Nevin 2006)

Muoto	Selitys
Avustava opetus	Yksi opettaja vastuuopettajana, toinen avustaa.
Rinnakkainen opetus	Opettajat toimivat omien heterogeenisten ryhmien kanssa eri puolilla yhteistä luokkatilaa opettaen yhdessä suunnitellun saman sisällön.
Joustava ryhmittely	Opettajat voivat jakaa oppilaita erilaisiin ryhmiin taitotason ja tuentarpeen mukaan.
Pysäkkiopetus	Opettajalla omat työskentelypisteet, joissa oppilasryhmät kiertävät. Tarvittaessa kolmas ryhmä voi toimia itsenäisesti.
Eriytyvä opettaminen	Toinen opettaja opettaa pienryhmää kerraten ja toinen loppuosaa luokasta
Tiimiopetus	Opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksen yhdessä, opetus sujuvaa vuoropuhelua
Täydentävä opetus	Toinen opettaja opettaa ja samanaikaisesti toinen voi esimerkiksi kirjoittaa muistiinpanoja oppimista tehostaakseen.

Yksi opettaa, toinen observoi	Toinen opettajista opettaa ja toinen havainnoi ennalta sovittuja asioita, kuten oppilaiden työskentelyä.
-------------------------------	--

### 3.5 Yhteisopetuksen aikaisempia tutkimustuloksia

Tässä alaluvussa esittelen tunnetuimpia yhteisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Esittelen myös tutkimuksissa esille tulleita yhteisopetuksen etuja ja haittoja. Yhteisopetuksen tutkimustuloksia on esitelty aiemmissakin luvuissa yhteisopetuksen käsitteen määrittelyn, edellytysten sekä toteutusmallien yhteydessä. Yhteisopetusta on tutkittu vielä kohtalaisen vähän, vaikka käsite on ensimmäisen kerran mainittu kirjallisuudessa jo 1960-luvulla (Saloviita 2016, 147). Saloviita ja Takala (2010, ) ovat selvittäneet tutkimuksessaan yhteisopetuksen yleisyyttä. Vuonna 2008 Helsingissä työskenteleviltä osa-aikaisilta erityisopettajilta kysyttiin heidän ajankäytöstään. Tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen vastanneet 117 erityisopettajaa käyttivät yhteisopetukseen 16 % opetusajastaan. Peruskoulun ja lukion opettajilta kysyttiin vuonna 2009 yhteisopetukseen osallistumisesta. Viikoittain yhteisopetukseen osallistui kolmannes luokanopettajista, vajaa viidennes aineenopettajista sekä noin puolet erityisopettajista. Kysyttäessä viikoittaisten yhteisopetustuntien määrää selvisi, että 61 % ei ollut yhtään yhteisopetustuntia viikoittain. Aineenopettajat käyttivät viikoittain vähiten tunteja yhteisopetukseen kun taas eniten viikoittaisia tunteja tutkimuksen mukaan oli osa-aikaisilla erityisopettajilla. Useimmat vastaukset viikoittaisista yhteistyötunneista sijoittui 1–5 viikkotuntiin. Vain 11 % opettajista osallistui yhteisopetukseen viikoittain useammin. Tutkimuksessa selvitettiin myös yleisintä yhteisopetuskumppania. Osa-aikaiset erityisopettajat opettivat pääasiassa yhdessä luokanopettajien kanssa, mutta myös aineenopettajien kanssa. Luokanopettajien yhteisopetuspari oli yleensä toinen luokanopettaja ja erityisopettajalla toinen erityisopettaja. Aineenopettajat opettivat yleensä yhdessä osa-aikaisen erityisopettajan kanssa.

Yhteisopetuksen yleisyyttä ovat kartoittaneet myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015) keväällä 2010 Keski-Suomen seudulliseen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohankkeeseen osallistuneissa kunnissa. Selvityksen mukaan kahden tai useamman opettajan välinen yhteisopetus oli vähäistä. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista vain 14 % opetti lähes viikoittain tai päivittäin yhdessä toisen luokanopettajan kanssa ja erityisopettajan kanssa yhdessä opetti luokanopettajista vain 11 %. Erityisluokanopettajista sekä erityisopettajista 22 % opetti lähes päivittäin tai viikoittain yhdessä

luokanopettajan kanssa sekä 15 % aineenopettajan kanssa. Vähiten yhteisopetusta muiden opettajien kanssa kyselyn mukaan oli aineenopettajilla, joista 3 % opetti lähes päivittäin tai viikoittain yhdessä erityisopettajan kanssa ja 4 % toisen aineenopettajan kanssa.

Saloviita ja Takala (2010, 393–394) selvittivät tutkimuksessaan opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Ainoastaan 5 % vastanneista raportoi kielteisiä kokemuksia yhteisopetuksesta. Vastanneista opettajista ne, jotka osallistuivat yhteisopetukseen viikoittain, kokivat yhteisopetuksen joko erittäin positiivisena tai positiivisena. Kokemukset erosivat opettajaryhmittäin. Luokanopettajat ja erityisopettajat olivat tyytyväisempiä yhteisopetuskokemuksiinsa kun taas osa-aikaiset erityisopettajat olivat kaikkein tyytymättöimpiä. Tutkimuksessa selvitettiin myös suurimpia esteitä yhteisopetuksen onnistumiselle. Esteiksi koettiin yhteisen suunnitteluajan puute, yhteisopetusparin löytämisen hankaluus, vähäinen tieto yhteisopetuksesta sekä ajan puute.

Yksi suurimmista Suomessa tehdyistä tutkimuksista on vuonna 2010 Helsingin pilottikouluissa toteutettu samanaikaisopetustutkimus, jonka tavoitteena on kehittää yhteisopetusta pedagogisena välineenä sekä luoda uusi yhteisöllinen toimintakulttuuri kouluihin. (Ahtiainen ym. 2011, 12.) Tutkimuksen aineisto kerättiin seitsemästä eri pilottikoulusta rehtorien ja opettajien haastatteluilla sekä oppituntien havainnoinnilla. Tutkimuksessa havaittiin, miten monimuotoisesti yhteisopetusta voidaan eri kouluissa toteuttaa. Joissakin kouluissa yhteisopetus on osa päivittäistä työskentelyä kun taas toisessa koulussa yhteisopettajuus näkyy projektiviikkoina tai teemapäivinä. Tutkimuksessa ilmeni, että yhteisopetuksen eri toteutusmalleja esiintyi pilottikoulujen observoinnin aikana. Kirjallisuudessa esitettyjen toteutusmallien lisäksi esiintyi niiden yhdistelmiä. Yleisin esiintynyt yhteisopetusmuoto oli vuorotteleva opettaminen. (Ahtiainen ym. 2011, 25–26.) Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Ainoastaan 5 % tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi kokemuksiansa olevan kielteisiä. Opettajista, jotka toteuttivat yhteisopetusta vähintään viikoittain, 42 % kertoi kokemuksiansa olevan myönteisiä ja 51 % erittäin myönteisiä. Vähiten tyytyväisiä kokemuksia ilmeni osa-aikaisilla erityisopettajilla. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu vastaavanlaisia tuloksia ja opettajat ovat yhteisopetukseen myönteisesti sekä olleet yhteisopetuskokemuksiinsa tyytyväisiä. (Ahtiainen ym. 2011, SIVU; Saloviita 2016, 152.)

Helsingin pilottikouluissa tehdyssä tutkimuksessa yhteisopetuksen eduiksi selvisi vertaistuki työparina toimivilta, kollegiaalinen jakaminen sekä useamman opettajan vahvuuksien hyödyntäminen. Opettajien työmotivaatio ja innostus kasvoivat, kun yksin puurtamisen sijaan työparilta sai tukea ja vastuu jakaantui. Opettajat kokivat luokan työrauhan paranevan, kun opettajia on useampi. Tällöin hankalat tilanteet voidaan huomioida paremmin. (Ahtiainen ym. 2011, 36–37.) Myös muissa tutkimuksissa on selvitetty kokemuksia yhteisopetuksesta, minkä perusteella on saatu selville yhteisopetuksen tuomia hyötyjä. Oppiminen paranee, opettajien työhyvinvointi sekä

ammattillinen kasvu lisääntyvät sekä opetusmenetelmät monipuolistuvat. (Saloviita & Takala 2010, 390; Wadkins, Wozniak & Miller 2006, 81; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7–8.) Yhteisopetuksen avulla opettajilla on enemmän aikaa yksittäisille oppilaille ja heidän turvallisuuden tunteensa lisääntyy, kun he oppivat tuntemaan useamman aikuisen. Oppilaat saavat myös mallia yhteistyöstä ja koko koulun yhteisöllisyys lisääntyy. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7–8.) Ahtiainen ym. (2011, 57) tutkimuksen mukaan yhteisopetuksen tuomaan yhteisöllisyyteen sekä yhtenäisyyteen vaikuttaa osaltaan se, kun pohditaan yhteisiä arvoja sekä sitoudutaan niihin.

Opettajat ovat kertoneet, että heidän ammatillinen kasvu on lisääntynyt yhteisopetuksen aikana. Yhteisopetuksen etuna on opettajien yhteistyön mukanaan tuoma jaettu ammatillinen oppiminen. Yhden opettajan ei tarvitse tietää kaikkea, kun oppiminen on jaettua. Tällöin yhteisopetuksessa opettajilla on enemmän tietoa käytettävissä kuin yksin työskentellessä. (Rytivaara & Kershner 2012, 1006; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 394.) Jos yhteisopetusparina toimiva opettaja on samanhenkinen, opettajat kokivat saavan enemmän hyötyä yhteistyöstä. Hyödyt saattoivat jäädä kokonaan saavuttamatta jos työpari ei ollut samanhenkinen. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 394.)

Yhteisopetusta useimmiten ylistetään, mutta se ei kuitenkaan ole täysin haasteeton opetusmuoto. Yleisin este onnistumiselle on yhteisen suunnitteluajan puuttuminen (Ahtiainen ym. 2011, 38; Saloviita & Takala 2010, 394; ). Yhteisopetuksessa tärkeänä rakentavana tekijänä on yhteinen suunnittelu, jotta jokaisen opettajan rooli opetustilanteissa olisi tarkoituksenmukainen. Kaikki oppilaat eivät aina hyödy yhteisopetuksesta. Tällaiset oppilaat vaativat usein oman luokan ja opettajan sekä tutut rutiinit. (Ahtiainen ym. 2011, 38–39.) Yhteisopetuksen aloittamista pohdittaessa onkin otettava huomioon oppilaiden tarpeet (Cook & Friend 1995, 3). Muita esteitä on sopivan työparin löytyminen, tiedon puute yhteisopetuksesta sekä yleisesti ajan puute. (Saloviita & Takala 2010, 394–395.)

Yhteisopetus vaatii onnistuakseen muutamia edellytyksiä. Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttaa opettajien myönteinen asenne, yhteisopetukseen ryhtymisen vapaaehtoisuus, suunnitteluajan varaaminen, opettajien keskinäinen kunnioitus, avoin kommunikaatio, yhteisopettajien roolien selkeys, hallinnollinen tuki ja opettajien yhteinen käsitys opetuksesta sekä luokan hallinnan tavoista. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 393; kts. Myös Saloviita 2016, 154.) Yleisin mainittu edellytys on hallinnollinen tuki ja vapaaehtoisuus. Yhteisopetusta toteuttavat opettajat tarvitsevat hallinnon, kuten rehtorin ja kollegoiden, tukea sekä lisää aikaa yhteiseen suunnitteluun ja käytännön toteutuksen harjoitteluun. Kompromissien tekeminen koettiin myös tärkeänä edellytyksenä toimivaan yhteisopetukseen. (Saloviita 2016, 155; Rytivaara & Kershner 2012, 1006.)

Eräässä tutkimuksessa selvitettiin luokanhallintaan ja sen onnistumiseen vaikuttavia asioita yhteisopetuksen kontekstissa. Tutkimuksessa selvisi, että yksi oleellinen peruste yhteisen luokanhallinnan onnistumiselle oli huolellinen suunnittelu. Yhteisopetus parantaa osaltaan opettajien työhyvinvointia, mikä taas vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin. Toinen peruste yhteisopetuksessa kahden opettajan toteuttamalle luokanhallinnalle oli opettajien välinen avoin kommunikaatio. Opettajien tulee luottaa toisiinsa, jotta he pystyvät kertomaan työparilleen kaikista ongelmistaan. Yhteisopetuksessa opettajalla on aina rinnallaan työpari, ja molemmat opettajat tuntevat yhteisopetusluokan oppilaat yhtä hyvin. Yhteisopetus myös antaa enemmän vaihtoehtoja kohdata käytöshäiriöinen oppilas. Toinen opettaja voi puuttua tilanteeseen antaen opetusparilleen mahdollisuuden vetäytyä tilanteesta ja jatkaa opetusta. Kolmas peruste yhteisen luokanhallinnan toteutumiselle on yhteinen ajatus siitä, mikä käytös on sallittua ja mikä taas ei, ja miten siihen tulisi puuttua. (Rytivaara 2012, 186–187.)

Rehtorien mielipiteitä yhteisopetuksesta on selvitetty jo aiemmin esille tulleessa Helsingin pilottikouluissa tehdyssä samanaikaisopetuksen tutkimuksessa. Rehtorien kokemusten mukaan opettajat oppivat toisiltaan yhteisopetuksessa. He kokevat, että yhteisopetus parantaa työssä jaksamista sekä ammatillista kehitystä. Rehtorien mielestä yhteisopetus vaatii onnistuakseen opettajilta vapaaehtoisuutta yhteistyöhön ryhtymiseen, mutta opettajien ei tarvitse persooniltaan olla täysin yhteensopivia. Oppilaat hyötyvät rehtorien mukaan yhteisopetuksesta monella tapaa. Opettajien erilainen osaaminen hyödyttää oppilaita ja kaksi opettajaa luokassa helpottaa työrauhan ylläpitoa. Kun luokassa on useampi opettaja, oppilaat, erityisesti tukea tarvitsevat, saavat helpommin apua ja tukea ja oppimistavoitteet saavutetaan tehokkaammin. Yhteisopetus lisää myös viihtyvyyttä ja turvallisuutta. Rehtorit kokevat, että yhteisopetus uutena toimintamuotona vie aluksi aikaa, kun sen toteutusta suunnitellaan. Rehtorit näkevät kuitenkin yhteisopetuksen keinona vähentää opettajien työtaakkaa. (Ahtiainen ym. 2010, 41–49.)

Yksi Suomessa tehty yhteisopetustutkimus on Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 379–384.) vuoden mittainen pitkittäistutkimus neljässä eri koulussa. Opettajille teetettiin kysely kolme kertaa vuoden aikana koskien muun muassa heidän kokemuksiaan yhteisopetuksesta. Opettajien mielipiteet yhteisopetuksesta eivät muuttuneet seurannan aikana. Yhteisopetus nähtiin pääasiassa kehittävän opetusta. Ensimmäisessä kyselyssä 60 % vastaajista koki yhteisopetuksen sopivan lähes jokaiselle oppilaalle, kun taas kolmannessa enää noin 30 %. Opettajat kokivat yhteisopetuksen hyödyiksi jakamisen ja työhyvinvoinnin, ammatillisen kehityksen, opetuksen laadun, lisää aikaa oppilaille sekä työrauhan luokassa. Tärkeimmäksi eduksi nähtiin jaettu vastuu ja hyvinvointi. Suurimmaksi yhteisopetuksen onnistumisen esteeksi koettiin yhteisen suunnitteluajan puute. He selvittivät myös opettajien näkemyksiä yhteisopetuksen eduista oppilaille. Suurimmaksi eduksi

opettajat kokivat yksilöllisen huomion kasvamisen. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen avulla oppilaat saavat apua sekä tukea enemmän ja nopeammin. Opettajien mukaan opetuksen laatu on parempaa yhteisopetuksessa, mikä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Oppilaat saavat myös mallia kahden opettajan yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Yhteisopetus luo turvallisuuden tunnetta sekä parantaa työrauhaa. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen tulee olla vapaaehtoista eikä se sovellu kaikkiin tilanteisiin. Kuitenkin yhteisopetuksen nähtiin soveltuvan kaikkiin oppiaineisiin. Luokanopettajilla sekä erityisopettajilla oli tutkimuksen mukaan eniten kokemusta yhteisopetuksesta.

Helsingin pilottikouluissa tehdyssä samanaikaisopetustutkimuksessa opettajien mukaan tukea tarvitsevat oppilaat saavat paremmin tukea, sillä heidät huomataan helpommin. Jos yhteisopetuksen toisena työparina on erityisopettaja, erityisoppilaat saavat tarvitsemaansa tukea omassa luokassaan. Tämä ehkäisee myös tukea tarvitsevien oppilaiden syrjäytymistä. Yhteisopetuksessa useamman opettajan läsnäollessa he pystyvät paremmin huomioimaan yksittäisiä oppilaita. (Ahtiainen ym. 2011, 37–38.) Samantapaisia tuloksia on saatu tutkimuksissa, joissa oppilailta on selvitetty heidän kokemuksiaan yhteisopetuksesta. Oppilaat kokivat, että he saivat enemmän apua ja huomiota opettajilta (Hang & Rabren 2009, 259; Pugach & Wesson 1995, 283; Baeten & Simons 2014, 100; Austin 2001, 251). Oppilaat ovat kokeneet yhteisopetusluokan ilmapiirin sekä luokan sisäiset sosiaaliset suhteet hyväksi. (Pugach & Wesson 1995, 283.)

## 4 OPPILAS TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tutkimuksen kohdejoukkona toimii alakoulun oppilaat, joten tarkastelen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen teoriaa. Yksi keskeisistä käsiteltävistä käsitteistä on lapsen toimijuus. Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli saada oppilaiden ääni kuuluville. Paneudun tämän vuoksi seuraavaksi lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. Suomen lainsäädännön ja YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen määrittelyn mukaan lapsi on alle 18-vuotias henkilö. (Karlsson 2012, 18–19.) Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat alakoulun kuudesluokkalaiset. Lapsen määrittelyn mukaan tutkimuksessa olevat 12-vuotiaat oppilaat voidaan siis määrittellä lapsiksi. Lapsitutkimus on usein alakouluikäisiin tai sitä nuorempiin lapsiin kohdistuvaa. Lapsitutkimuksessa tiedon tuottajina voivat olla lapsien lisäksi myös aikuiset, esimerkiksi vanhemmat tai lapsuuden instituutioissa työskentelevät aikuiset.

Lapsinäkökulmaisella tutkimuksella pyritään tuomaan esille lasten näkemyksiä ja toimintatapoja. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ala on koko ajan kehittyvä, joten tarkkaa määrittelyä sille ei voida osoittaa. Lapsikeskeisyys sekä lapsen näkeminen tutkimuksen subjektina, ovat keskeisiä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa. Lapsilla on erilaisia näkökulmia, joita pyritään tuomaan esille tutkimuksessa pelkän toimijuuden sijaan. (Karlsson 2012, 19–24.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppilaiden erilaisista näkökulmista ja kokemuksista liittyen yhteisopetukseen.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lasten osallistuminen tiedon tuottamiseen on keskeistä, jotta voidaan tavoitella lasten näkökulmia sekä heidän tuottamaa tietoa. Tutkimuksessa pyritään kuuntelemaan lapsia ja analysoimaan muun muassa lasten kokemuksia ja näkökulmia. Jotta lapsinäkökulmaisuus toteutuisi tutkimuksessa, ei riitä, että lapset tuottavat tutkimusaineiston. Aihetta ja aineistoa on lähestyttävä tutkijan esiin nostamien näkökulmien lisäksi myös lasten näkökulmista. Tutkija ei kuitenkaan voi koskaan päästä tutkittavan ajatuksiin. Tavoitteena onkin pyrkiä soveltamaan lapsinäkökulmaisuutta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (Karlsson 2012, 24.)

Tutkiessa lapsia, on tutkijan aluksi selvennettävä itselleen, ovatko lapset päteviä sosiaalisia toimijoita, kuten aikuisetkin (Punch 2002, 321). Tässä tutkimuksessa ei käsitellä lapsia täysin aikuisiin verrattavina sosiaalisina toimijoina, sillä aineiston keruussa on otettu lasten kehitystaso huomioon. Tutkijan käsitys lapsista toimijoina vaikuttaa tutkimusmenetelmien valintaan. Jos tutkija käsittää lapsen täysin samankaltaisena kuin aikuiset, tutkimuksessa käytetään täysin samoja



menetelmiä kuin aikuisia tutkittaessa. Jos taas lapset käsitetään täysin erilaisina suhteessa aikuisiin, tutkija valitsee usein lähestymistavakseen etnografian, jotta pääsee lähelle ymmärtääkseen lasten elämää ja näkökulmia. Näiden näkemysten välissä on ajatus siitä, että lapset nähdään samanlaisina kuin aikuiset, mutta heidän ajatellaan omaavan erilaisia taitoja ja pätevyksiä. (Punch 2002, 322.) Kasvanut kiinnostus lapsiin toimijoina on johtanut siihen, että pyritään yhä enemmän saamaan myös lasten ääntä kuuluviin. Tämä on saanut tutkijat kiinnostumaan lapsille sopivien menetelmien kehittämisestä. (Christensen & Prout 2005; Saywitz & Camparo 2014, 371.) Lapsille suunnattuja aineistonkeruutapoja ovat muun muassa piirroukset ja päiväkirjat. (Punch 2002, 322; Christensen & Prout 2005.)

Kokemuksia tutkittaessa avoimella haastattelulla saisi parhaiten esille tutkittavien subjektiiviset kokemukset. Lapset eivät kuitenkaan osaa ilmaista itseään aikuisten tapaan, joten aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. En ole siis tämän tutkimuksen kontekstissa käsittänyt lapsia täysin samanlaisiksi aikuisten kanssa, mutta en täysin erilaisiksikaan. Tutkimuksessa kerään aineistoa menetelmällä, jota käytetään myös kerätessä aineistoa aikuisilta. Kokemuksia ja merkityksiä tutkittaessa, teemahaastattelu ei kuitenkaan menetelmänä ole sopivin. Tässä on siis otettu lapset osittain tasavertaisina aikuisten kanssa, mutta ajateltu heidän omaavan erilaisen pätevyyden suhteessa aikuisiin.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuskysymykset. Käyn läpi käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja tutkimusta ohjaavaa tutkimusotetta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenologinen tutkimusote. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta, joten selvitän myös kokemuksen tutkimuksen teoriaa. Luvun alaluvuissa esittelen tutkimuksessani käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä, havainnointia sekä haastattelua. Viimeisessä alaluvussa selvitän tässä tutkimuksessa käyttämäni aineiston analyysitapaa, joksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi.

## 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille oppilaiden näkökulma puhuttaessa yhteisopetuksesta. Yhteisopetusta on aiemmin tutkittu opettajien näkökulmasta, mutta on tärkeää saada tietoa myös yhteisopetuksen kohteena olevilta oppilailta. Tutkimuksessa selvitetään oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Tarkemmin halutaan selvittää kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia heidän luokallaan toteutetusta yhteisopetuksesta. Tutkitaan myös, mitä yhteisopetus oppilaille antaa. Selvitetään, millaisia merkityksiä yhteisopetukselle on oppilaiden puheesta havaittavissa. Näistä on muodostettu kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten oppilaat ovat kokeneet yhteisopetuksen?
2. Millaisia merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille?

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota ohjaa fenomenologinen tutkimusote. Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin laadullisen tapaustutkimuksen metodologiaa sekä kokemuksen tutkimusta.

### 5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii todellisen elämän kuvaamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteena on yleensä elämismaailma, johon kuuluvat ihminen sekä ihmisen maailma. Elämismaailma on merkitysten muodostama kokonaisuus. Tämä kokonaisuus muodostuu tutkimuksen kohteista, joita ovat muun muassa yksilö, yhteisö ja sosiaalinen vuorovaikutus. Kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta eli kokemustodellisuudesta, joka on ihmisille koko ajan läsnä. (Varto 1992, 28.) Kun tutkitaan elämismaailmaa, sekä tutkija että tutkittavat ovat samassa maailmassa. Laadullinen tutkimus ei siis voi koskaan olla täysin objektiivista. (Varto 1992, 35.) Tutkijan arvolähtökohdat vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme tutkimiamme ilmiöitä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena onkin löytää tai paljastaa tosiasioita ilmiöstä olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Tutkimuksen subjektiivisuuteen vaikuttaa myös tutkijan ennakkokäsitykset aiheesta. Tutkijalla on jo etukäteen muodostuneita käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, sillä tutkija on aina oman koulutuksensa ja kulttuurinsa tuote. Tutkijan tulee kuitenkin tiedostaa omat ennakkokäsityksensä koskien tutkimuksen aihetta vaikka niistä irrottautuminen täysin ei ole mahdollista. (Alasuutari 2005, 122; Varto 1992, 52.)

Aineistolähtöisyys eli induktiivisuus on yksi laadullisen tutkimuksen ominaisuuksista. Tutkimusta ei määrää aikaisempi teoria tai ennakoasettamukset. (Eskola & Suoranta 2001, 15.) Pyrin tutkimuksessani lähestymään oppilaiden kokemuksia mahdollisimman aineistolähtöisesti. Tutkimuskysymysten muodostamisessa on kuitenkin käytetty teoriaa osittain apuna. Teorian merkitystä laadullisessa tutkimuksessa on pohdittu runsaasti. Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on ilmeinen ja sitä tarvitaan välttämättä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Teoriaa tarvitaan keinona tutkimuksen teossa. Teoria ohjaa uuden tiedon etsinnässä sekä auttaa jäsentämään kerättyä tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan teoriaa vasten. (Eskola & Suoranta 2001, 60.) Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä luomaan testattavia hypoteeseja, havaintoihimme vaikuttavat kuitenkin aikaisemmat kokemuksemme ja tietomme (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20; Eskola & Suoranta 2001, 16).

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä keskustellaan tulosten yleistämisestä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä empiirisesti yleistäviä päätelmiä samankaltaisesti tilastollisten tutkimusten tapaan (Eskola & Suoranta 2001, 50). Varron (1992, 115–116) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei voida tehdä yleistyksiä, sillä ei ole olemassa vastaavia populaatioita, joihin yleistys sopisi. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua laadusta eli yleisen erityistapauksesta.

Yleistäminen edellyttää tutkimuksen kohteilta itseltään sellaista ominaisuutta, jossa on jo yleistä. Tässä tutkimuksessa ei pyritä saamaan suoraan yleistettäviä tuloksia vaan ymmärtämään yhteisopetusta ja oppilaiden kokemuksia siitä.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus ei ole tutkimusmenetelmä tai -metodi vaan ennemmin tutkimustapa. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9) Tapaustutkimuksella pyritään ymmärtämään tapausta sekä perusteellisesti ja tarkasti kuvaamaan tai selittämään tutkittavaa ilmiötä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10, 31; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189.) Tutkimuksessa pyritään saamaan esille oppilaiden kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä eli yhteisopetuksesta. Tutkimus on siis tapaustutkimus, jossa kohteena ovat erään pääkaupunkiseuden alakoulun kuudennenluokan oppilaat ja tutkittavana tapauksena ilmiö eli yhteisopetus. Tapaustutkimus soveltuu parhaiten tavoittamaan tämän tutkimuksen ilmiötä, sillä yhteisopetus on nykyajan elävässä elämässä oleva ilmiö, josta on tehty Suomessa vain vähän empiiristä tutkimusta. Minulla tutkijana ei myös ole kontrollia tämän tutkimuksen kohteena olevan luokan tapahtumiin. (Eriksson & Koistinen 2005, 5.)

Tapaustutkimukselle ominaista on aineiston triangulaatio. Yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei voida saavuttaa tarkkaa tietoa sosiaalisen elämän kompleksisuuden puitteissa. Tapaustutkimusta tehtäessä on varmistettava, että ymmärtää asiat oikein sekä kuvaa asioita samalla tavalla kuin ne olivat. Tähän monimutkaisuuteen voidaan vastata toisiaan täydentävien menetelmien ja aineistojen käytöllä, eli triangulaatiolla. Tapaustutkimukselle tyypillisiä aineistoja ovat haastattelut, havainnointi, tilastot, media-aineistot sekä dokumentit. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 23; Eriksson & Koistinen 2005, 27.) Tässä tutkimuksessa on monimutkaisuuden ongelmaan pyritty vastaamaan aineiston triangulaatiolla. Tutkimusaineisto koostuu oppilaiden ja opettajien haastatteluista sekä koko luokan havainnoinnista.

Tämä tapaustutkimus on tyypiltään paljastava sekä ainutlaatuinen (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 32–33.) Tutkimus paljastaa tutkittavasta ilmiöstä eli yhteisopetuksesta uusia asioita, kun sitä tutkitaan oppilaiden näkökulmasta. Tapaus on ainutlaatuinen, sillä jokainen koululuokka on yksilöllinen ja näin ollen myös ainutlaatuinen. Koululuokkaa tutkittaessa ei voida johtaa yleistyksiä, sillä luokka muodostuu ainutlaatuisista yksilöistä muodostaen myös jokaisesta luokasta ainutlaatuisen. Tämän tapaustutkimuksen tutkimusasetelma on poikkileikkaustutkimus, sillä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä tiettyyn, rajalliseen hetkeen sijoittuvana (Eriksson & Koistinen 2005, 21).

## 5.2.2 Kokemuksen tutkiminen

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden subjektiivisia kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Kun tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on kokemus, tutkimusta ohjaa fenomenologinen ote. Pelkästään kokemusten tutkiminen ei vielä kuitenkaan tee tutkimuksesta fenomenologista (Kakkori & Huttunen 2014, 367). Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita kokemuksista, joilla tarkoitetaan ihmisen kokemuksellisia suhteita omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää. Fenomenologinen tutkimussuuntaus tutkii ihmisen kokemuksia sekä niiden merkityksiä. Fenomenologiassa tutkittava ilmiö pyritään kohtaamaan sellaisena kuin se itsessään on. (Laine 2007, 29.) Tässä tutkimuksessa pyrin kohtaamaan yhteisopetuksen ja oppilaiden kokemukset siitä sellaisina kuin ne ovat.

Tutkimukseni ei ole puhtaasti fenomenologinen, mutta sijoittuu fenomenologisen tutkimussuuntauksen kentälle. Tutkimuksessani on otettu huomioon ympäröivä todellisuus havainnoimalla tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden arkea koulun kontekstissa. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa on aineistolähteisyys sekä aikaisempien tutkijan ennakkokäsitysten sulkeistaminen (Perttula 2009, 145). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysiä pyrittiin tekemään mahdollisimman aineistolähtöisesti. Tutustuin kuitenkin ennen aineistonkeruuta yhteisopetuksen teoriaan sekä aiempiin tutkimuksiin. Tämän vuoksi tutkimukseni ei täysin seuraa fenomenologista lähestymistapaa. Aineistoa analysoidessani pyrin tiedostamaan ennako-oletukseni tutkittavasta ilmiöstä, jotta saisin tutkittavien subjektiiviset kokemukset esille.

Tutkimuksen aineistonkeruu ja analyysi eivät myöskin täysin vastaa fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen ominaisuuksia. Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa haastatteluaineisto tulisi kerätä mieluiten avoimella haastattelulla (Perttula 2009, 170; Laine 2007, 37). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto kerättiin avoimen haastattelun sijaan teemahaastattelulla, sillä informanteina toimivat pääosin alakoululaiset oppilaat. 11–12 -vuotiaiden oppilaiden haastattelussa parempi haastattelutapa on puolistrukturoitu haastattelu, sillä lapset eivät välttämättä kykene kertomaan avoimesti kokemuksistaan. Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa analyysitapana käytetään yleensä fenomenologista analyysiä, jolloin jokaisesta tutkittavasta luodaan aluksi yksilökohtainen merkitysverkosto, joka sitten kootaan yleiseksi merkitysverkostoksi (Perttula 2009, 181). Tässä tutkimuksessa sopivammaksi analyysitavaksi valikoitui kuitenkin teoriaohjaava sisällönanalyysi.

### 5.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Laadullisen tapaustutkimuksen mukaisesti tämän tutkimuksen kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti. Kohdejoukoksi valikoitui pääkaupunkiseudun erään koulun 6. luokan oppilaat, jotka ovat iältään 11–12 -vuotiaita. Kyseinen luokka valikoitui tutkimuksen kohteeksi, sillä yhteisopettajina luokalla toimivat kaksi luokanopettajaa. Kuudennen luokan oppilaat ovat kielellisesti tarpeeksi kehittyneitä, jotta he kykenevät kertomaan omista kokemuksistaan. He ovat olleet myös tarpeeksi pitkään yhteisopetusluokalla, jotta heille on muodostunut kokemus yhteisopetuksessa olemisesta.

Yhteisopetusluokalla oppilaita on yhteensä 41, joista haastatteluun osallistui 19 oppilasta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 11 oli tyttöjä ja 8 poikia. Haastatteluihin osallistuneet oppilaat valikoituivat sen perusteella, ketkä olivat palauttaneet tutkimuslupakyselyn ja saanut huoltajilta luvan osallistumiselle. Alun perin haastateltavia oli 20, mutta yhden oppilaan tutkimuslupakyselystä huomasin, että oppilas oli huoltajan allekirjoituksen ja vastauksen jälkeen vaihtanut vastauksen kieltäväksi. En haastatellut häntä, sillä tutkimukseen osallistumisen on perustuttava tutkittavan omaan vapaaehtoisuuteen. Perusopetuksen opetusta voi mennä seuraamaan kuka vain, joten havainnoin koko luokkaa, vaikka kaikki luokan oppilaat eivät olleet saaneet lupaa haastatteluun osallistumiselle. Havainnoinnin raportoinnissa en tuo esille yksittäisiin oppilaisiin kohdistettavia havaintoja tai tietoja.

#### *Tutkimuksen konteksti:*

Tutkimuksen kohteena olevassa yhteisopetusluokassa työskentelee kaksi luokanopettajaa, joista toisella on lisäksi aineenopettajan pätevyys kotitaloudessa. Molemmat opettajat ovat valmistuneet keväällä 2012 ja aloittaneet samaan aikaan syksyllä 2012 samassa koulussa. Toisella opettajalla oli 20 oppilaan kolmosluokka ja toisella 30 oppilaan nelosluokka. Toisen luokan ollessa iso, opettajat päättivät alkaa tehdä yhteistyötä. He suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä muun muassa kuvaamataito- ja jouluprojekteja sekä opettivat äidinkieltä ja liikuntaa yhdessä. Molemmilla oli tavalliset luokkatilat ja aluksi molempien luokkien oppilaat kookoontuivat toiseen luokkaan kuulemaan ohjeet ja jakautuivat siitä eri pajiin. Kun paikkakunnalle valmistui uusi yhteisopettajuutta korostava koulu vanhan tilalle, he toivoivat, että pääsisivät työpariksi. Heidän toive toteutui ja he alkoivat syksyllä 2016 opettaa yhdessä 33 oppilaan vitosluokkaa.

Oppilaat olivat aiemmin opiskelleet neljä vuotta perinteisessä yhden opettajan luokassa. Oppilaat eivät olleet yhteisopettajien vanhoja oppilaita, mutta sekä opettajat että oppilaat siirtyivät vanhasta koulusta uuteen, joten osa oppilaista oli tuttuja. Opettajat kertoivat, että ovat osalle oppilaistaan pitäneet vanhassa koulussa joitain hajatunteja, kun oppilaat ovat olleet alemmilla luokilla.

Puolentoistavuoden aikana ryhmään on tullut 10 oppilasta lisää ja kolme on lähtenyt pois, joten kokonaisuudessaan oppilasryhmä oli opettajille uusi.

Luokalla on monta tukea tarvitsevaa oppilasta. Tehostetun tuen päätös on kahdeksalla ja erityisen tuen päätös neljällä. Näiden lisäksi yleisen tuen tarvitsijoita on myös paljon. Opettajapari on hallinnollisesti vastuussa kaikista 41 oppilaasta yhdessä. Molemmat opettajat osallistuvat oppilaita koskeviin tapaamisiin ja tuen tarpeita koskeviin monialaisiin oppilastyöryhmiin.

## *5.4 Aineiston keruu*

Tapaustutkimuksessa yleistä on aineistojen triangulaatio eli erilaisten aineistojen käyttö samassa tutkimuksessa (Eriksson & Koistinen 2005, 27). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yhteisopetusluokasta kerätystä havainnointimateriaalista, tutkijan tutkimuspäiväkirjasta sekä luokan oppilaiden ja opettajien haastatteluista. Aineiston keruu tapahtui erään pääkaupunkiseudun peruskoulun 6. luokalla marraskuussa 2017. Ennen aineiston keruuta otettiin yhteyttä koulun rehtoriin sekä anottiin tutkimuslupa kaupungin sivistystoimesta. Myöntävän tutkimusluvan jälkeen rehtori keskusteli koulun opettajien kanssa ja sopi yhden yhteisopetusparin kanssa aineiston keruusta heidän luokallaan. Ennen aineiston keruuta käytiin luokassa kertomassa oppilaille tutkimuksesta sekä jakamassa oppilaille lupakaavakkeet huoltajille vietäviksi. Samalla haastateltiin opettajia yhteisopetuksesta sekä heidän käyttämistään työtapoista. Oppilaiden palautettua lupakaavakkeet voitiin aineistoa lähteä keräämään. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin tutkimuksessa käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä.

### 5.4.1 Havainnointi

Havainnointiaineiston keräsin observoimalla yhteisopetusluokkaa neljän koulupäivän ja yhteensä 18 oppitunnin ajan. Tutkijan roolini havainnoinnissa oli olla täysin havainnoitsijana. Istuin luokan seinustalla keskellä isoa luokkatilaa, jotta kykenin havainnoimaan koko luokkaa ja kaikkia oppilaita. Havainnointi kannattaa aloittaa havainnoimalla ensin koko luokkaa ja keskittyä vasta sen jälkeen yksittäisiin oppilaisiin. Tällöin yksittäiset oppilaat eivät häiriinny niin paljon, kun he ovat tottuneet tutkijan tarkkailuun. (Aarnos 2001, 146.) Aineistonkeruun aloitin tämän vuoksi havainnoimalla koko yhteisopetusluokkaa kahden päivän ajan. Tämän jälkeen haastattelin oppilaita. Haastattelujen jälkeen varasin vielä kaksi päivää aikaa havainnoinnille, jotta pystyin tarkkailemaan haastatteluissa esille tulleita asioita. Haastattelujen jälkeen tarkkailu kohdentui enemmän yksittäisiin oppilaisiin.

Havainnoinnissa tutkijan rooli oli olla täysin havainnoitsijana osallistumatta ollenkaan oppitunnin kulkuun (Grönfors 2007, 157). Tähän päädyin, jotta osallistuminen ei vaikuttaisi oppituntiin, kuten oppilaiden avun ja huomion saamiseen. Kun keskityin ainoastaan havainnointiin, ei ollut vaaraa, että jokin oleellinen asia jäisi huomioimatta. Toisaalta en saanut niin paljoa kontaktia oppilaisiin ennen haastattelua. Osallistuva havainnointi olisi voinut kirvoittaa parempaa keskustelua haastattelutilanteessa, kun vuorovaikutusta oppilaiden kanssa olisi ollut jo aikaisemmin. Edellämainituista syistä päädyin kuitenkin täydelliseen havainnointiin ilman osallistumista. Koin tärkeimmäksi kuitenkin tutkijan läsnäolon luokassa ennen haastatteluja, jotta oppilaat ehtivät tottua minuun.

Ensimmäisenä havainnointipäivänä havainnoin myös ruokailun, mutta opettajat istuivat eri pöydässä kuin opettajat eikä ruokailussa tapahtunut mitään tutkimuksen kannalta oleellista, joten muina havainnointipäivinä en ruokailuja havainnoinut. Aineistoa kerätessä havainnoin äidinkielen, historian, uskonnon, englannin, ruotsin, käsityön sekä musiikin oppitunteja. Kaikkia oppiaineita en saanut havainnoitua aikataulujen yhteensovittamisen hankaluuksien vuoksi.

#### 5.4.2 Haastattelu

Toinen aineistonkeruumenetelmä tutkimuksessa oli oppilaiden haastattelu. Haastattelun avulla pyrin selvittämään oppilaiden subjektiivisia kokemuksia yhteisopetuksesta. Haastattelumuodoksi valikoitui teemahaastattelu, joka on puolistrukturoitu haastattelumalli. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa ei ole ennalta määrättyjä kysymyksiä ja valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelussa tutkija on määrittänyt etukäteen haastattelun aihepiirit eli teemat. Haastattelussa ei kuitenkaan ole etukäteen päätetty kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä. (Eskola & Vastamäki 2007, 27.)

Oppilaiden haastattelut tapahtuivat havainnoinnin puolessa välissä, jotta oppilaat olivat ehtineet tutustumaan tutkijaan. Haastatteluiden jälkeen oli mahdollista havainnoida vielä haastatteluissa esille nousseita asioita. Oppilaiden haastattelut kestivät keskimäärin 10 minuuttia ja ne nauhoitettiin. Päädyin haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä, jotta oppilaiden vastauksia voi tarvittaessa täsmentää tarkentavilla kysymyksillä. Kirjoitelmassa tarkennuksia ei voi tehdä, eikä selventää kysymyksiä oppilaalle. Haastattelun avulla on mahdollista saada tarkempia vastauksia tarkentavien kysymysten avulla. Toisaalta haastattelutilanne saattaa jännittää oppilaita, eivätkä he sen vuoksi vastaa totuudenmukaisesti ja keskustellen esitettäviin kysymyksiin. Pyrin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman miellyttävän. Haastattelupaikaksi pyrin valitsemaan koulusta sellaisen tilan, josta oppilaalla ei ole kokemuksia tilanteista, joissa korostuu opettajan ja oppilaan



välinen valtaero. Koulun tilat olivat suhteellisen täynnä, joten haastattelupaikkaa jouduttiin vaihtamaan kesken haastattelujen kolme kertaa. Haastattelutilaan rakensin mahdollisimman rennon paikan, jossa oppilaiden haastattelu toteutettiin. Haastattelun aikana istuttiin sohvalle, jolloin asetelma oli mahdollisimman rento ja keskustelunomainen.

Oppilaiden haastattelun toteutin teemahaastattelulla. Laine (2007, 37) mainitsee artikkelissaan, että teemahaastattelu ei ole paras keino kerätä aineistoa, kun tutkitaan ihmisten kokemuksia. Päädyin kuitenkin teemahaastatteluun, sillä tutkimukseen osallistuvat olivat alakouluikäisiä lapsia, joiden kielellinen ilmaisukyky on otettava huomioon. Lähdin muodostamaan teemahaastattelurunkoa yhteisopetuksen teorian sekä oppilaiden kouluarjen teemojen ympärille. Pyrin tekemään haastattelurungosta mahdollisimman avoimen, jotta saisin oppilaiden subjektiivisen kokemuksen esille (Alasuutari 2005, 128). Haastattelutilanteesta pyrin avointen kysymysten avulla luomaan vuorovaikutuksellisen tilanteen, joka olisi keskustelevalta kysymysten ja vastausten sijaan. Tämän onnistumiseen vaikutti oppilaan kielellinen ilmaisukyky, sosiaaliset taidot sekä vieraan ihmisen kohtaamistaito (Aarnos 2001, 147).

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvat lapset tavoitetaan yleensä jonkin lapsuuden instituution kautta. Tässä tutkimuksessa tavoitin osallistuvat lapset koulun kautta. Erilaiset lapsuuden instituutiot ja niiden henkilökunta toimivat eräänlaisina portinvartijoina lapsia ja heidän kokemuksiaan tutkittaessa. (Strandell 2010, 97–99.) Kun tutkimusasetelman konteksti on alakoulu, on tutkittavia lähestyttävä sen kautta. Aineiston keruun aikatauluja ja toteutusta suunniteltaessa on otettava yhteyttä luokanopettajiin, jolloin vertautuu helpommin opettajiin oppilaiden silmissä. Tämä saattaa aiheuttaa valta-asetelman haastattelutilanteessa. Oppilaat voivat tiedostamatta tai tiedostaen ajatella haastattelun olevan opettajien ja oppilaiden normaalia vuorovaikutusta, jossa opettajan tehtävänä on kysyä kysymyksiä ja oppilaiden vastata niihin oikein. Tämän vuoksi ei välttämättä saada oppilaiden subjektiivisia kokemuksia esille vaan heidän vastauksissaan saattaa esiintyä vaikutteita aikuisilta kuulluista käsityksistä. Lapsia tutkiessa on aina olemassa jonkinlainen valta-asetelma, sillä tutkija on kehitystasoltaan korkeammalla. Valta-asetelma muodostuu myös siitä, että tutkijan perehdyttyä aiheita koskevaan kirjallisuuteen, hänellä on enemmän tietoa ja näin ollen myös valtaa. (Alasuutari 2005, 125; Strandell 2010, 102.) Pyrin välttämään opettajaksi leimautumista kysymysten asettelulla. Haastattelussa kysyin oppilaiden kokemuksia sekä näkökulmia, ja vältin kysymyksenasetteluja, joissa käytetään sanaa tietää.

Lasten haastattelussa kysymykset on tarpeen liittää lapsen arkisiin toimintoihin sekä rutiineihin kysymällä esimerkiksi lapsen arkipäivän puuhista tai lähimenneisyydessä tapahtuneista asioista (Alasuutari 2005, 130). Kysymyksiä muodosteltaessa otin lapsen arjen huomioon. Haastattelussa viittasin vuoden takaiseen muutokseen oppilaiden siirtyessä yhteisopetukseen. Tällöin heidän oli

helpompi kertoa kokemuksistaan, kun kysyttäessä kokemuksista kysymys on suunnattu arkipäivän toimintaan (Alasuutari 2005, 127). Haastattelun kysymysten muodostamisessa otin huomioon lapsen kokemusmaailman.

## *5.5 Aineiston analyysi*

Tutkimukseni aineisto koostui 19 oppilaan haastattelusta, yhteisopetusluokan opettajien haastattelusta sekä havainnoinnista. Aineiston analyysi lähti liikkeelle haastattelunauhoitteiden sekä havainnointitaulukon litteroinnista. Litteroin nauhoitetut haastattelut tekstiksi ja kirjoitin havainnointitaulukon tekstit puhtaaksi. Litteroinnin jälkeen kirjoitettua haastatteluaineistoa oli yhteensä 52 sivua, joista 42 oli oppilaiden ja 10 opettajien haastatteluja. Kuuntelin haastatteluja ja luin tekstit monta kertaa läpi kokonaiskuvan saamiseksi. Analysoin tutkimuksen aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysi on kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91.) Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu oppilaiden ja opettajien haastatteluista sekä havainnoinnista, joiden sisältöjä analysoin sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi ei perustu täysin teoriaan vaan siinä on teoreettisia kytkeitä. Analyysiä tehdessä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi teoria auttaa analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97.) Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelulla, jonka teemat on muodostettu aiempaa tietoa apuna käyttäen. En kuitenkaan analysoi ja teemoittele aineistoa suoraan teemahaastattelun teemojen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää oppilaiden subjektiiviset kokemukset yhteisopetuksesta, joten lähestyin aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti. Teoria kuitenkin ohjaa analyysiä ja muun muassa yhteisopetuksen toteutusmalleja analysoin aiemman tiedon avulla. Tämän vuoksi sisällönanalyysin muodoksi valikoitui teoriaohjaava analyysi.

Litteroitua haastatteluaineistoa lähdin analysoimaan etsimällä sieltä erilaisia tutkimuskysymyksiin sisältyviä asioita. Tässä vaiheessa käytin apuna aineiston koodaamista eri väreillä. Aina seuraavan teeman vaihtuessa, merkitsin uuden, löytyneen teeman omalla värillään. Tämän jälkeen kokosin kaikki tutkimuskysymyksiini sisältyvät, aineistosta löytyneet analyysiyksiköt omaksi tiedostokseen. Kävin pelkistettyä aineistoa useaan otteeseen läpi ja kirjasin ylös lukiessani muistiinpanoja. Tarkan lukemisen jälkeen aloitin aineiston teemoittamisen. Järjestin aineiston uudelleen löytyneiden teemojen perusteella (Eskola & Vastamäki 2007, 42; Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Teemoittelussa painotetaan, mitä analyysissä löytyneistä teemoista on aineistossa sanottu.

Teemoittelun avulla aineistosta löydetään teemoja kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93.) Teemoittelu vastaa tutkimuksen tehtävään, jolla pyritään saamaan selville tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden subjektiivisia kokemuksia. Järjestin analyysiyksiköt aineistosta löytyneiden teemojen alle eli kokosin jokaisesta haastattelusta ne analyysiyksiköt, joissa on puhuttu kyseisestä teemasta. Näin muodostui kokemusten teemat eli millaisia kokemuksia yhteisopetuksesta oppilailla kustakin teemasta oli. Yhdistelin teeman alla kokemuksia yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan.

**TAULUKKO 2.** Esimerkki teemoittelusta.

Analyysiyksikkö	Teema
<i>”iha normaalisti oon oppinu just sillee ja ku saa enemmän apua, just nii se jopa helpottaa enemmän”</i>	Oppiminen
<i>”työrauha on aika hyvä, että jos se alkaa nousta se melu siitä ni kyl ne heti sanoo siitä ja kyl kaikki saa siel työrauhaa mut aina kaikki ei jaksa panostaa siihe et antaa muille työrauhaa ni sit se on vähä vaikeeta”</i>	Työrauha

Yhteisopetuksen merkityksiä lähdin analysoimaan katsomalla oppilaiden kokemusten taakse. Analysoin oppilaiden kokemuksia ja sitä, mikä merkitys yhteisopetuksen kokemuksella oli oppilaille. Analysoin tekstistä löytämiäni analyysiyksiköitä ja teemoja pyrkien löytämään niiden takana olevia merkityksiä. Oppilaiden kokemuksia etsiessäni analysoin aineiston teemoittelemalla, jolloin etsin teemoja aineistosta aineistolähtöisesti. Yhteisopetuksen merkityksiä analysoidessa en pyrkinyt enää etsimään uusia teemoja aineistosta vaan tarkoitukseni oli löytää informanttien antamia merkityksiä jo löytyneistä teemoista (Moilanen & Rähkä 2007, 55). Löytyneitä merkityksiä olivat opetuksen monipuolisuus, eriyttäminen, opettajien työhyvinvointi, apu, kolmiportainen tuki, usea tuttu aikuinen, oikeudenmukaisuus, työrauha, ilmapiiri, motivaatio, rinnakkaisluokkien purkaminen, kaikki kasvattaa -periaate sekä kaverisuhteet. Analyysiyksiköiden analyysi merkityksiksi on esitetty taulukossa 2. Yhdistin nämä löytyneet merkitykset vielä niitä kuvaaviin yläluokkiin, joita muodostui yhteensä viisi. Yläluokkia olivat opetuksen laatua parantavat tekijät, oppimista edistävät tekijät, turvallisuuden tunnetta vahvistavat tekijät, kouluviihtyvyyden lisääntyminen sekä yhteisöllisyyden vahvistuminen. Merkitysten luokittelu yläluokiksi on esitetty taulukossa 3. Osa merkitysten

alaluokista olisi sopinut useammankin yläluokan alle. Esimerkiksi alaluokka työrauha olisi sopinut myös oppimista edistävät tekijät yläluokan alle. Koin kuitenkin, että työrauha parantaa koko luokan toimintaa ja oppilaiden työskentelyä luokassa, jolloin se vaikuttaa oppilaan tuntemaan kouluviihtyvyyteen. Koin tarpeelliseksi myös eritellä kolmiportaisen tuen sekä eriyttämisen eri merkityksiksi. Eriyttämiseen sisältyy myös lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen kun taas kolmiportainen tuki liittyy tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimiseen.

**TAULUKKO 3.** Esimerkki kokemusten analyysiyksiköistä merkitysten alaluokkiin.

Analyysiyksikkö	Alaluokka
<i>”jotenki vaa helpottaa et on kaks opettajaa ni, sitte jos tarvii vaik heti apua ni sitte jos toine ei voi auttaa ni sitte on kuitenkin se toine”</i>	Apu
<i>”mun mielest tää koulu vaihtunu ainaki se et saa tehä enemmän projekteja”</i>	Opetuksen monipuolisuus
<i>”et jos joku ope lähtee käymää muualla ni sit jää se yks opettaja siihe vahtimaan”</i>	Työrauha

**TAULUKKO 4.** Merkitysten yhdistäminen yläluokiksi.

Alaluokka	Yläluokka
Opetuksen monipuolisuus	Opetuksen laatua parantavat tekijät
Eriyttäminen	
Opettajien työhyvinvointi	
Apu	Oppimista edistävät tekijät
Kolmiportainen tuki	
Motivaatio	
Usea tuttu aikuinen	Turvallisuuden tunnetta vahvistavat tekijät
Oikeudenmukaisuus	
Työrauha	Kouluviihtyvyyden lisääntyminen
Ilmapiiri	
Rinnakkaisluokkien purkaminen	Yhteisöllisyyden vahvistuminen
Kaverisuhteet	
Kaikki kasvattaa	

# 6 TULOKSET

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuksen päätulokset. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kokemuksia oppilailla on yhteisopetuksesta, ja mitä merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Ensimmäisessä alaluvussa kerrotaan tutkimuksen tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli oppilaiden kokemusten kartoittamiseen liittyen. Toisessa alaluvussa esitellään toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tutkimustuloksia.

## *6.1 Oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta*

Tutkimuksessa selvitettiin yhteisopetusluokalla opiskelevien oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkittiin, miten oppilaat ovat kokeneet luokallaan toteutetun yhteisopetuksen. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa etsittiin aineistosta siellä esiintyviä teemoja. Näitä teemoja olivat opiskelu, oppiminen, ilmapiiri, työrauha, opetus ja opettajien välinen vuorovaikutus sekä kaverisuhteet. Seuraavaksi käsitellään oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta näiden teemojen kautta. Oppilaiden anonymiteetin varmistamiseksi jokainen oppilas on saanut oman tunnisteensa. Haastatteluihin osallistui yhteensä 19 oppilasta. Kuvaan jokaista oppilasta kirjaimella O, jonka perään tulee luku välillä 1–19 erottamaan oppilaat toisistaan.

### 6.1.1 Opiskelu

Oppilaat siirtyivät yhteisopetusluokalle viidennen luokan alussa. He olivat aikaisemmin opiskelleet perinteisessä yhden opettajan luokassa. Oppilaat kokivat, että aluksi oli vaikeaa seurata opetusta ja opiskelu oli hankalaa. Kun luokassa oli samanaikaisesti kaksi opettajaa, oppilaat kokivat opiskelun vaativan enemmän tarkkaavaisuutta. Kun kaksi opettajaa opettaa sekä antaa ohjeita, oppilaiden pitää keskittyä ja seurata tarkkaan, jotta pysyvät mukana oppitunnin kulussa. Oppilaat kokivat yhteisopetuksen oudoksi, sillä eivät tienneet syytä sille, miksi luokalla oli paljon oppilaita ja kaksi opettajaa. Aluksi toisen luokassa olevan opettajan rooli kummastutti. Oppilaat pohtivat, oliko toinen opettajista apuopettaja tai ohjaaja. Myös oppilaiden kasvanut lukumäärä koettiin hämmennystä

aiheuttavaksi seikaksi. Jokainen yhteisopetuksen aluksi outona ja hämmentävänä kokenut oppilas kertoi, että he tottuivat nopeasti kahteen opettajaan ja suurempaan luokkaan.

*”no alkuun se oli vähä outoo ku oli isompi luokka ja kaks opettajaa kyl siin niinku ajan kans niinku tottu, nii et tuntuu sit vaa vähä oudolt ku oli tottunu et on yks opettaja ja vähän päälle 20 oppilaan luokka ja sit oliki yli 30” O4*

*”no se oli vähä jännää ekaks, et siihe kesti hetki tottuu et siin joutu koko aja olee sillee et kuka puhuu missäki” O7*

*”emmää tiä mää olin alkuu vähä sillee et onks toi toinen apuopettaja— ehkä vähä mietitytti miksköhä tää on tällee” O15*

Yhteisopetusluokalle siirtymisen ja sen aiheuttaman hämmennyksen jälkeen oppilaat kokivat yhteisopetuksen positiivisena asiana. He kokivat, että opiskelu yhteisopetusluokalla on mukavaa ja itsenäistä. He pitivät positiivisena asiana yhteisopetuksen tuomaa oppilaiden vapautta opiskelussa sekä työskentelyssä. Tutkimuksen yhteisopetusluokassa oppilaat tekivät paljon ryhmätöitä sekä itsenäisiä projekteja. Oppilaat saivat itse valita työskentelypaikkansa, sillä luokasta löytyi sohvia ja muunneltavia pöytäryhmiä. Työskennellä sai myös käytävillä ja muissa vapaissa luokkatiloissa. Oppilaat kokivat, että yhteisopetuksessa he voivat vapaammin valita työskentelypaikkansa sekä sen, tekevätkö he tehtäviä yksin vai yhdessä luokkakavereiden kanssa.

*”että jotenki aluks oli nii sekavaa mut nykyä se on paljon helpompaa ku kaikki on yhdessä” O2*

*”mun mielest tää koulu vaihtunu ainaki se et saa tehdä enemmän projekteja” O1*

*”on se ollu ni kivaa ku sit meil on paljon ryhmätöitä ja ne on paljon kivempii ku esim parityöt tai et tekee yksin” O9*

*”no, kyl se opiskelu ehkä vähä et on semmost vapaampaa ku vanhas koulus piti olla luokassa ni nyt saa ehkä vähä enemmän kierrellä ja myös muuaalla tehdä” O13*

Oppilaat kokivat, että yhteisopetusluokalla opiskelu on yhteisöllistä. Yhteisopetuksessa tehdään paljon ryhmätöitä sekä projekteja. Oppilaat pitivät positiivisena asiana yhteisopetusluokan suurempaa oppilasmäärää, sillä heillä oli enemmän luokkakavereita, joiden kanssa työskennellä.

*”ni sit nyt ku on enemmän niitä luokkalaisii nii enemmän niinku kavereita tai tyypejä jonka kaa tehdä niitä projekteja ja tulee isompia ryhmiä ja tällästä” O1*

Oppilaiden kokemuksen mukaan yhteisopetusluokalla opiskelu on helpompaa kuin yhden opettajan luokalla. Opiskelua helpottaa kahden opettajan ansiosta nopeammin saatava apu. Oppilaat

kokivat, että opiskelu helpottuu kahden opettajan myötä. Opettajat ovat omia persooniaan, mikä välittyy myös heidän opetukseensa.

*”no ehkä se on jotenki vaa helpottaa et on kaks opettajaa ni, sitte.. jos tarvii vaik heti apua ni sitte jos toine ei voi auttaa ni sitte on kuitenkin se toine” O2*

*”mun mielest se on tosi kivaa ku sit saa just enemmän apua tai niinku vaik onki enemmän oppilaita ja kaks opettajaa ni silti saa niinku vähä monipuolisemmin apua ku jos ois vaa se yks ope ni siltä saattas tulla vaa sitä samaa tietoo mut ku nyt meil on kaks vähä eri persoonaa tässä ni saa niinku monipuolisemmin sitä apua eri kannoilta just et ei oo sillee vaa yhtä” O7*

*”ei oo mitää välii, yleens se mikä on lähempänä tai mil on vähemmä jonoo ni siihen” O6*

### 6.1.2 Oppiminen

Oppilaiden kokemukset yhteisopetuksen vaikutuksista oppimiseensa vaihtelivat. Oppilaat kokivat, että yhteisopetus ei vaikuta suuremmin heidän oppimiseensa.

*”no eei se ainakaa muuttunu (oppiminen)” O18*

Suurin osa oppilaista kertoi yhteisopetuksen helpottavan heidän oppimistaan, sillä kun luokassa on kaksi opettajaa, he voivat saada helpommin ja nopeammin apua oppitunneilla. Helpompi avun saaminen koettiin oppimista parantavaksi asiaksi.

*”iha normaalisti oon oppinu just sillee ja ku saa enemmän apua, just nii se jopa helpottaa enemmän— tää on paljon kivempaa tavallaa ku se yhen opettajan kanssa ku just sillee että ymmärtää paljon selkeemmin asiat” O7*

Oppilaat kokivat, että yhteisopetusluokalle siirtyessä oppiminen oli aluksi hankalaa. Uuteen toimintamalliin tottuminen vaatii aikaa. Oppimista koettiin hankaloittavan yhteisopetuksen seurauksena tulleet suurempi oppilasmäärä ja kaksi opettajaa. Yhteisopetuksessa käytössä olleet uudet opetusmuodot nähtiin myös vaikuttavan oppimiseen aluksi negatiivisena asiana. Oppilaiden tottuessa yhteisopetusluokan työskentelytapaan, opetusmuodot koettiin oppimista edistäviksi.

*”no ehkä se oli vähä sillo aluks et ei niinku kunnolla pystyny oppimaan tai oli vähä vaikee oppii ku kaikki muutki teki jotai omiaa ja jutteli ja sit ku oli nii paljo porukkaa ja opettajatki oli äänessä ja piti opetella jotain asiaa ja sit jos kaikil ei ollu samaa asiaa opeteltavana ni se oli vähä semmost sekavaa” O2*



### 6.1.3 Ilmapiiri

Yhteisopetusluokan ilmapiiriä koskevissa vastauksissa oppilaat mainitsivat luokan yhteishengen. Oppilaat kokivat, että yhteisopetusluokan yhteishenki on hyvä. Erityisen hyvään luokkahenkeen nähtiin vaikuttavan pysyvien rinnakkaisluokkien puuttuminen. Kun kaikki samalla luokka-asteella opiskelevat oppilaat ovat samalla yhteisopetusluokalla, rinnakkaisluokkien välinen kilpailu poistuu ja oppilaiden on helpompi kannustaa toisiaan. Luokan yhteishenki vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin. Oppilaat kokivat yhteisopetusluokan ilmapiirin pääasiassa kivana ja hyvänä. Yksikään oppilas ei kokenut yhteisopetuksen vaikuttavan luokan ilmapiiriin negatiivisesti.

*”meiän luokalla on tosi hyvä luokkahenki, se on niinku ihan outoo et ei oo misää muussa luokassa ikinä ollu nii nhyvää luokkahenkee— se et on kaikki yhessä et ei tuu sit kilpailuu niitte kahden luokan välillä, nii ni ei tuu kilpailuu ku jos ois kaks kutosluokkaa, sit se on paljon helpompi niinku kannustaa kaikkia” O1*

*”-- ja meil on hyvä yhteishenkiki—” O2*

*” ja et meil ei oo sellast kahta kutosluokkaa ku siin käy sit sillee et ne on sillai vastakkai et me ollaa ny eri luokal et ei olla kavereita ja sillee” O9*

### 6.1.4 Työrauha

Oppilaat kokivat yhteisopetusluokan työrauhan vaihtelevasti. Työrauhan kokemiseen vaikutti oppitunnilla käytetyt opetusmenetelmät sekä oppilaiden jakautuminen eri tiloihin työskentelyn ajaksi. Osa oppilaista koki luokan työrauhan hyväksi. Yhteisopetuksen koettiin vaikuttavan luokan työrauhaan positiivisesti. Oppilaiden kokemuksissa ilmeni, että kahden opettajan läsnäololla on vaikutusta siihen, miten nopeasti luokka hiljenee. Luokan työrauha koettiin hyväksi erityisesti silloin, kun oppilaat jakaantuivat työskentelemään eri tiloihin.

*”sitte ku opettajat vaikka sanoo siitä että hiljentykää ni kaikki yleensä hiljenee” O4*

*”ku muut menee käytäville tekee ni sitte varsinki ni sit luokka hiljenee” O7*

Osa oppilaista koki, että yhteisopetusluokassa on enemmän ääntä kuin perinteisessä yhden opettajan luokassa. Työrauha ja melu mainittiin useiten verrattaessa yhden opettajan luokkaa yhteisopetusluokkaan. Oppilaat kokivat työrauhaan vaikuttavan enemmän oppilaiden kuin opettajien lukumäärän. Työrauha koettiin heikoksi erityisesti tilanteissa, joissa kaikki luokan oppilaat työskentelivät samassa luokkatilassa joko yksin tai ryhmässä. Heikkoon työrauhaan auttoi rauhalliseen työskentelypaikkaan hakeutuminen sekä opettajan kehoitukset hiljentymisestä.

*”jos on koko luokka samas luokassa jotain itsenäist juttuu ni sit se yleensä lähtee ku kaikki puhuu ja puhuu tosi koväänisesti ni siit tulee tosi kova mekkala” O1*

*”mun mielest se on välillä vähä huono, varmaa vähä levotonta levottomuutta” O17*

### 6.1.5 Opetus ja opettajien välinen vuorovaikutus

Oppilaiden kokemuksissa esiintyi yhteisopetuksessa käytettyjä erilaisia toteutusmalleja. Yhteisopetuksen toimintamuodoista oppilaiden kokemusten mukaan opettajat käyttivät tiimiopetusta. Eniten tiimiopetus oli yhteisopetusmuotona oppituntien aloituksissa sekä lopetuksissa. Tiimiopetus oli toimintamallina tehtävien ja projektien ohjeistuksissa sekä yhteenvedoissa. Tällöin luokan oppilaat kerääntyivät luokkatilan toiseen päähän ja molemmat opettajat yhteistoimin vetivät yhteistä keskustelua. Tiimiopetus tuli esille myös opettajien haastattelussa, jossa he kertoivat jakavansa hallinnollisen vastuun kaikista yhteisopetusluokan oppilaista. Opettajat kertoivat jakavansa vastuun opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista.

*”toinen on äänessä ja toinen vähän välillä lisäälee sinne” O2*

*”no, vaikka opettaja1 puhuu ja sit jos sil loppuu sanat ni sit opettaja2 jatkaa” O5*

*”no ne kertoo kaikki niinku yhdessä sillee, sillee niinku ne on siin eessä ja käskee kaikki siihen eteen ja sit niinku toinen yleensä selittää ja sitte se toinen siin vieressä lisää vaikka jotain siihen” O8*

*”no, aikailail samail ku ois vaa yks opettaja, mut sit on vaa kaks” O9*

Oppilaiden kokemuksissa yhteisopetuksen yhtenä toimintamallina esiintyi avustava opetus. Yhteisopettajista toinen opetti toisen tehdessä tietokoneella muita töitä, kuten wilma-viestien ja sähköpostien kirjoittamista. Oppilaat kertoivat, että toisen opettajan opettaessa toinen saattoi kierrellä luokassa ja varmistaa, että jokainen oppilas keskittyy. Oppilaat kokivat, että toinen opettaja kykeni tarkkailemaan työrauhan säilymistä, kun toinen opettaja otti opetusvastuun. Avustava opetus koettiin eniten käytetyksi opetusmuodoksi tutkimuksen kohteena olevassa yhteisopetusluokassa.

*”joskus toinen opettaa ja joskus vaikka toinen tekee jotain juttuja tietokoneella” O1*

*”opettaja2 opettaa ja sitä tarvitaa muual ni opettaja1 sit siirtyy opettamaa” O1*

*”toinen tekee niit omia juttuja et laittaa wilmaviestejä tai sähköposteja ja toinen opettaa sen asian” O2*

*”toine opettaa vaikka niinku käydää hakee juttuja ni sit toinen voi opettaa sillä aikaa ni varmaa noiden opettajienki kannalt vähä helpompaa” O4*

Eriytyvä opetus oli tutkimuksen yhteisopetusluokassa yhtenä yhteisopetusmuotona. Toinen yhteisopettajista otti luokasta pienemmän ryhmän, joka koostui tuen tarvitsijoista. Pienryhmän koostumus saattoi vaihdella.

*”ne kenel on vähä ehkä vaikeempaa eikä selvii ryhmässä ni menee toisen open kans jonneki muualle luokkaan ja sitte ne muut on sitte toisen open kans kertaamassa tai menee uuteen asiaan” O6*

Yhtenä yhteisopetusmuotona oppilaiden kokemusten mukaan opettajat käyttivät joustavaa ryhmittelyä. Yhteisopettajat jakoivat luokan oppilaita erikokoisiin ryhmiin heidän tuen tarpeensa ja taitotasonsa mukaan. Kyseistä yhteisopetuksen toteutusmallia käytettiin oppilaiden kokemusten mukaan muun muassa matematiikassa sekä englannissa. Englannin tunneilla toinen yhteisopettajista toimi suurimman ryhmän kanssa yhteisopetusluokassa. Tukea tarvitsevat oppilaat oli jaettu tuen tarpeen sekä taitotason mukaan kahteen eri ryhmään. Pienryhmiä opettivat toinen yhteisopettajista sekä erityisopettaja. Havaintoni tukee oppilaiden kokemusta joustavasta ryhmittelystä.

*” nii just ku on englannin tunnrit ni sit on eri ryhmät opettaja2 on toisten kanssa ja opettaja1 toisten kanssa” O7*

*”meil on myös semmosii ryhmii paljon missä semmosii tavallaa eri tasosii ryhmii et ne jotka tarvii viel opetusta ja sit sellaset jotka ei nii paljoo tarvii enää” O9*

**TAULUKKO 5.** Tutkimuksen kohteena olleessa yhteisopetusluokassa käytetyt yhteisopetusmuodot.

Opetusmuoto	Selitys
Tiimiopetus	Opettajat sekä kaikki oppilaat ovat samassa luokkatilassa. Opettajat opettavat vuoropuhelulla, kummallakin opetusvastuu. Käytettiin erityisesti tuntien alussa ja lopussa sekä ohjeistuksissa.
Avustava opetus	Toisella opettajista vetovastuu opetuksesta. Toinen kiertelee luokassa auttaen oppilaita sekä

	tarkkailemalla työrauhaa. Voi myös välillä tehdä töitä tietokoneella.
Eriytyvä opetus	Toinen opettajista opetti suurempaa oppilasryhmää luokassa ja toinen otti pienemmän ryhmän toiseen tilaan kertaamaan.
Joustava ryhmittely	Opettajat jakavat oppilaat eri kokoiisiin ryhmiin tuen tarpeen ja taitotason mukaan. Yhteisopettajien lisäksi ryhmiä opettaa myös erityisopettaja.

Taulukkoon 4 on eritelty oppilaiden kokemusten sekä havainnointini mukaan tutkimuksen yhteisopetusluokassa käytetyistä yhteisopetuksen toimintamalleista. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa on esitetty toimintamallin nimi ja toisessa sarakkeessa selitys. Selitys on muodostettu oppilaiden ja opettajien haastattelujen sekä havainnointieni perusteella, tutkimuskirjallisuuden ohjatessa toteutusmallien analyysii.

Oppilaat kokivat opettajien roolit pääosin yhdenvertaisina. Oppilaiden haastatteluissa selvisi, että suurimmalla osalla oppilaista ei ole merkitystä, kummalta opettajalta he pyytävät apua oppitunneilla. Tällöin avun pyytämiseen vaikuttivat pragmaattiset syyt, kuten kumpi opettaja on lähempänä. Oppilaat pystyivät myös kertomaan asioistaan kummallekin opettajalle. Yhteisopettajien roolien tasavertaisuus näkyi myös oppilaiden kokemuksissa siitä, miten opettajat komentavat oppilaita.

*”ei oo mitää välii, yleens se mikä on lähempänä tai mil on vähemmä jonoo ni siihen” O6*

*”ne on molemmat iha yhtälaillla ärhäsee jos on kauhee ääni tai jotai tällästä et iha yhtälaillla” O1*

Osa oppilaista kysyi enemmän apua jommalta kummalta yhteisopetusluokan kahdesta opettajasta. Havaintoni tukee tätä tulosta, sillä havaitsin haastattelujen jälkeen, että oppilaat, jotka kertoivat kysyvänsä apua enemmän jommalta kummalta yhteisopettajalta, hakeutuivat oppitunneilla kyseisen opettajan luokse. He kuitenkin kokivat, että pystyvät kysymään apua kummaltakin opettajalta tilanteen niin vaatiessa. Päätökseen, kummalta opettajalta oppilaat pyytävät apua, vaikutti myös, onko kyseisellä oppitunnilla jommalla kummalla opettajalla opetusvastuu.

*”sit jos on jotain tiettyy mitä esim on viime tunnil opettanu jompi kumpi ni sit mä tietenki kysyn siltä” O10*

*”jos mä tiedän et esimerkiks just opettaja2 pitää jotain, opettaja2 on keksiny jonkun jutun nii jos opettaja1 ei heti tiä sitä ni kyl mä sit ehkä opettaja2 kysyn”*  
O7

Oppilaat kokivat, että molemmat opettajat olivat samankaltaisia opetustyyliiltään ja luonteeltaan. Opettajien haastattelussa ilmeni oppilaiden kokemuksia vahvistavia seikkoja. Opettajat kertoivat, että aloittivat yhteistyön, sillä huomasivat ajattelevansa samoin opetuksesta ja oppimisesta. Yhteisopetuksen edellytykseksi opettajat kertoivat yhteisen arvopohjan ja näkemykset.

*”ne molemmat on yhtä semmosii samanlaisii”* O15

*”no ne on aika samantyyliisiä ni niite kaa pystyy puhuu ja kaikkee tämmöstä et on ne aika samanlaisii niinku luonteeltaa, mukavia ja sitte osaa auttaa”* O4

Oppilaiden kokemukset opettajien välisestä vuorovaikutuksesta erosivat. Osa oppilaista koki opettajien tulevan hyvin toimeen keskenään, mikä välittyi heidän opetukseensa ja koko luokan toimintaan. Oppilaat kokivat, että yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttavaa opettajien välinen kommunikaatio. Yhteisopetus vaatii onnistuakseen opettajilta kokemusta ja harjoitusta yhteistyöstä.

*”must tuntuu et sitä pitää vähä harjotella sitä kommunikointii et opettaja2 ja opettaja1 on ollu iha tuol vanhassa koulussa ennenku mekää oltii ykkösluokal ni siellä oli jo samassa koulussa opettamassa et must tuntuu et niil menee tosi hyvin sillee et siihen tarvii jonkun jonka kans tulee toimeen”* O7

Osa oppilaista koki kahden opettajan samanaikaisen läsnäolon sekä heidän välisen vuorovaikutuksensa sekavana. Oppilaat kokivat, että yhteisopettajat voivat antaa ristiriitaisia ohjeistuksia. Toinen opettajista on ohjeistanut yksittäistä oppilasta oppitunnilla keskustelematta asiasta työparinsa kanssa. Tämän jälkeen työpari on antanut samalle oppilaalle erilaisia ohjeita. Tällöin yhteisopettajien välinen kommunikaatio ei ole ollut riittävää, mikä on välittynyt myös oppilaille.

*”joskus on saattanu olla sillee et toinen on sanonu jotain ja sit toinen ei tiedä ja sit niinku ne on vähä sanonu eri lailla, nii ja välil on niinku et on käyny asian jonku toisen kans läpi ja sit toinen tulee ja on sillee et no mä puhuin sen jo sen kaa ja sillee”* O8

### 6.1.6 Kaverisuhteet

Yhteisopetuksen vaikutukset oppilaiden kaverisuhteisiin koettiin positiivisena. Yksikään oppilas ei kokenut kaverisuhteitaan yhteisopetusluokassa negatiiviseksi. Oppilaat kokivat, että yhteisopetusluokalla olo on tuonut heille lisää uusia kavereita ja laajemman kaveripiirin. Rinnakkaisluokilla ollessa osa oppilaiden kavereista oli ollut toisella luokalla. Oppilaat kokivat positiivisena asiana sen, että kaikki heidän kaverinsa ovat yhteisopetuksessa samassa luokassa. Kaikkien oppilaiden ollessa samalla luokalla, he ovat myös tutustuneet uusiin oppilaisiin ja saaneet uusia kavereita.

*”nykyää se on paljon kivempaa et on enemmän kavereit siit luokassa ja saadaa kaikki olla yhdessä et on se iha toimivaaki” O2*

*”no se tuntuu kivalta, et on iso luokka ja paljon kavereit” O10*

Oppilaiden kokemusten mukaan rinnakkaisluokalla ollessa kaveriporukat olivat pienempiä. Yhteisopetusluokalle tultaessa kaveriporukat ovat laajentuneet ja oppilaiden on helpompi olla kaikkien luokalla olevien oppilaiden kanssa kavereita. Havainnointini tukee oppilaiden haastatteluissa esille tulleita asioita. Oppilaat saavat valita vapaasti, missä istuvat luokassaan. Oppilaat ovat asettaneet pulpetit isoiksi ryhmiksi. Ryhmätöissä oppilaat löytävät helposti työtoverinsa ja menevät pyytämään mukaan oppilaita, jotka muuten jäisivät ilman ryhmää.

*”ni sit nyt ku on enemmän niitä luokkalaisii nii enemmän niinku kavereita tai tyypejä jonka kaa tehä niitä projekteja ja tulee isompia ryhmiä” O1*

*”nyt ku kaikki on yhdessä ni tuntuu et kaikki tytöt ni ollaa yks iso kaveriporukka vitosel oli vähä sellasta jakaantunu neljään osaan et oli sellasii erilasii et kaikki oli sellasii kavereit mut nykyää aina yhdessä” O2*

## 6.2 Yhteisopetuksen merkitys oppilaille

Tässä alaluvussa käsitellään tutkimustuloksia tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, millaisia merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Tarkemmin haluttiin tutkia, mitä yhteisopetus oppilaille antaa. Aineiston analyysissä yhteisopetuksen merkitykset analysoitiin oppilaiden kokemusten teemoittelun avulla. Tulokset on jaoteltu alaotsikoihin löytyneiden merkitysten mukaan. Teemoja yhteisopetuksen merkityksille muodostui yhteensä viisi. Teemoja olivat opetuksen laatua parantavat tekijät, oppimista edistävät tekijät, turvallisuus, kouluviihtyvyys sekä yhteisöllisyys. Jokaisessa alaluvussa tarkennan

merkityksien selitystä. Merkitykset ovat toisiinsa kietoutuneita, minkä vuoksi tässä luvussa esitetyt yhteisopetuksen merkitykset kietoutuvat osittain toisiinsa.

### 6.2.1 Opetuksen laatua parantavat tekijät

**Opetuksen monipuolisuus.** Yhteisopetus monipuolistaa opetusta ja edesauttaa erilaisten opetusmenetelmien toteutusta. Oppilaiden haastatteluissa selvisi, että yhteisopettajat käyttävät monimuotoisia opetusmenetelmiä opetuksessaan. Yhteisopetuksella pystytään vastaamaan uuden opetus suunnitelman (OPS 2016) mukanaan tuomiin uudistuksiin kuten monialaisiin opetuskokonaisuuksiin sekä projektityöskentelyyn. Opettajat suosivat opetuksessaan projektioppimista. Kun luokassa on kaksi opettajaa, on heidän helpompi kontrolloida oppilaita ja ryhmätyöskentelyä. Kaksi opettajaa tuovat myös omat ideansa ja vahvuutensa opetukseen. Yhteisopetuksessa oppilas saa käyttöönsä kahden eri opettajan opetustyyliä, jolloin on suurempi todennäköisyys, että oppilaiden erilaiset oppimistavat kohtaavat opetustapojen kanssa. Oppilaat löytävät helpommin oman tapansa oppia, kun opetus on monimuotoisempaa.

*”ni tää on paljon kivempaa tavallaa ku se yhen opettajan kanssa ku just sillee että ymmärtää paljon selkeemmin asiat” O7*

*”jos ois vaa se yks ope ni siltä saattas tulla vaa sitä samaa tietoo mut ku nyt meil on kaks vähä eri persoonaa tässä ni saa niinku monipuolisemmin sitä apua eri kannoilta just et ei oo sillee vaa yhtä” O7*

*”enemmän on ollu kaikkea projekteja ja ryhmätöitä ja semmosta” O11*

*”kerkee opettaa enemmän ku on kaks opettajaa” O19*

**Eriyttäminen.** Yhteisopetuksessa opettajat kykenevät eriyttämään opetustaan. Opettajat voivat esimerkiksi jakaa oppilaita taitotason mukaisiin ryhmiin, jolloin heikommat oppilaat saavat rauhassa kerrata opetettua asiaa opettajan kanssa. Samanaikaisesti toinen opettajista voi syventää ja soveltaa opittua tietoa lahjakkaampien oppilaiden kanssa. Yhteisopetus parantaa osaltaan opetuksen laatua parempien opetuksen eriyttämismahdollisuuksien kautta.

*”se että saa ite niinku vapaalla niinku jalalla tehdä sitä omaa harjottelua et riippuen omast osaamisest ni saa tehdä sillä tasolla mitä osaa” O1*

**Opettajien työhyvinvointi.** Oppilaat kokivat opettamisen olevan helpompaa yhteisopetuksessa, kun rinnalla toimii työpari. Oppilaat arvioivat, että myös opettajat hyötyvät yhteisopetuksesta, sillä se

helpottaa heidän työtään. Yhteisopetus vaikuttaa opettajien työhyvinvoinnin kautta myös opetuksen laatuun.

*” vähä helpompaa sillee et vaik meit onki aika paljo nii toine opettaa vaikka niinku käydää hakee juttuja ni sit toinen voi opettaa sillä aikaa ni varmaa noiden opettajienki kannalt vähä helpompaa” O4*

## 6.2.2 Oppimista edistävät tekijät

**Apu.** Yhteisopetuksessa oppilaat saavat helpommin ja nopeammin apua. Kun luokassa on samanaikaisesti kaksi opettajaa, he pystyvät auttamaan useampia oppilaita samanaikaisesti. Helpompi avun saanti auttaa oppilaita heidän oppimisprosessissaan. Havainnointijakson aikana sain observoida myös muutaman oppitunnin, joilla oli paikalla yhteisopettajista vain toinen. Tällöin opettajan ajankäyttö oli haastavampaa ja oppilaat joutuivat odottamaan apua kauemmin. Kahden opettajan läsnäollessa opettajat voivat tehdä useita asioita samanaikaisesti.

*”on jotenki vaa helpottaa et on kaks opettajaa ni, sitte jos tarvii vaik heti apua ni sitte jos toine ei voi auttaa ni sitte on kuitenkin se toine” O2*

**Kolmiportainen tuki.** Yhteisopetuksessa opettajat pystyvät huomioimaan tukea tarvitsevat oppilaat tehokkaammin kuin yhden opettajan luokassa. Kolmiportaiseen tukeen sisältyy yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Myös ne oppilaat, joilla ei ole tehostetun tai erityisen tuen päätöstä, hyötyvät kahden opettajan läsnäolosta luokassa. Jos tuen tarpeen oppilaalla on esimerkiksi käytöshäiriöitä, voi toinen opettajista ottaa hänet tarpeen tullen luokasta toiseen tilaan opiskelemaan. Tutkimuksen yhteisopetusluokassa oli monia tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta.

*--no, koska meit on paljon ei se niinku kyl ne kattoo ja niinku juttelee ja muuta ja ei sitä ehkä sitä menee enemmän tarvitseville niinku enemmän ja sitte niille jotka on ei tarvii nii paljoo ni ne saa sen niinku jos ne tarvii apuu ja sit ne menee pyytää et ne saa sen mut sitte esimerkiks joilleki ne on enemmän auttamassa siinä—O7*

**Motivaatio.** Oppilaat kokivat, että opiskelu yhteisopetusluokassa on kivaa, vapaata sekä itsenäistä. Oppilaat saivat tehdä erilaisia projekteja sekä ryhmätöitä luokkakavereiden kanssa. Työskentelypaikan sai valita eri luokkatilojen sekä käytäväpaikkojen välillä. Kuten aikaisemmin totesin, yhteisopetus mahdollistaa erilaisten menetelmien käytön opetuksessa, sillä kaksi opettajaa kykenevät valvomaan työskentelyä tehokkaammin kuin yksi opettaja. Yhteisopetuksen tuoma vapaus vaikuttaa oppilaiden motivaatioon työskennellä ja oppia.



### 6.2.3 Turvallisuuden tunteen vahvistuminen

**Usea tuttu aikuinen.** Yhteisopetus mahdollistaa oppilaille useamman tutun aikuisen läsnäolon. Oppilaiden turvallisuudentunne kasvaa, kun heidän kouluarjessaan on useampi heille tuttu aikuinen, jolle puhua. Osa oppilaista koki, että he pyytävät mieluummin apua jommalta kummalta yhteisopettajalta. Kun on luokassa kaksi opettajaa ja kaksi opettajaa, on oppilailla mahdollisuus kertoa asioistaan eri persoonille.

*”yleensä tekee sille et se kumpi on rauhallisempi sinä päivänä esim ni mennää sille kertoo” O14*

*”se on tosi kiva et jos halua jolleki erilaiselle kertoo ni sit on mahdollisuutta kertoo ja jos jolleki toiselle ni se on tosi kivaa” O7*

Yhteispetuksella on merkitys opiskelun ja laadukkaan oppimisen turvaamiselle. Jos toinen opettajista on estynyt tulemaan töihin, voi toinen opettaja pitää oppitunnit joko yksinään tai sijaisen kanssa. Oppilaiden turvallisuudentunne lisääntyy, sillä kahdesta tutusta aikuisesta on lähes aina toinen paikalla.

**Oikeudenmukaisuus.** Yhteisopetus merkitsee kahden opettajan myötä oppilaihin kohdistuvan käytöksen oikeudenmukaisuutta. Oppilailla on mahdollisuus saada yhteisopetuksessa kahden eri opettajan näkökulmat eri tilanteisiin, kuten kiusaamisen selvittelyyn ja häiriökäyttäytymiseen oppitunnilla. Yhteisopetus edesauttaa oikeudenmukaisuuden toteutumista. Kahden opettajan ansiosta oppilaat oppivat myös näkemään, että on olemassa erilaisia näkemyksiä samaan asiaan.

*”ja joskus mä oon keskustellu yhdessä kumpienkin kaa ni tulee tosi hyvin kummatki kannat esiin siinä ni se on mun mielest tosi kiva -- jos on jotai riitatilanteita tai joku harmittaa ni sit just kans et saa eri näkemyksii siit asiasta” O7*

### 6.2.4 Kouluviihtyvyyden lisääntyminen

**Ilmapiiri.** Yhdeksi tärkeäksi yhteisopetuksen merkitykseksi muodostui luokan ilmapiiri. Oppilaat kokivat luokan ilmapiirin hyväksi ja kertoivat yhteisopetusluokkansa luokkahengen erinomaiseksi. Kun luokassa on kaksi opettajaa, oppilaat saavat heidän vuorovaikutuksestaan mallia omaan kommunikointiinsa. Suuremman oppilasmäärän vuoksi oppilaat tutustuvat useampaan henkilöön esimerkiksi ryhmätöiden avulla. Laajentuneen kaveripiirin ansiosta oppilaat kokivat voivansa

pyytää apua myös luokkakavereiltaan. Avun pyytämisen ja saamisen kulttuuri luokassa nostaa myös luokan ilmapiiriä.

*”meil on myös tosi hyvä yhteishenki et kaikki on jollain tavalla kavereita -- sit luokkakavereilta saa apua ni kaikki auttaa toisiaan” O2*

**Työrauha.** Yhteisopetus parantaa luokan työrauhaa, mikä vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Yhteisopetus vastaa tehokkaasti koulun työrauhassa esiintyviin haasteisiin. Kahdella opettajalla on suurempi auktoriteetti oppilaisiin kuin yhdellä. Oppilaat kokivat, että kaksi opettajaa saa luokan hiljenemaan yhtä opettajaa paremmin.

*”no emmä oikee tiä, ei paljoo, tai no sitte molemmat niinku pystyy niinku nopeemmin hiljentämään ku yks mut en osaa selittää, mut sillee kaks saa nopeemmi hiljenemää mejät kaikki” O9*

Oppilaat kokivat kahdesta opettajasta olevan hyötyä työrauhan varmistamisessa silloin, kun toisen opettajan pitää poistua luokasta hoitamaan muita asioita. Tällöin luokkaan jää kuitenkin yksi opettaja valvomaan työskentelyä. Kahden opettajan läsnäololla on siis huomattava merkitys luokan työrauhaan. Havainnoinnin aikana tuli monta kertaa tilanne, jolloin toisen opettajan piti poistua luokasta muun työtehtävän vuoksi. Yhteisopettajista toisen jäädessä luokkaan, oppilaiden työskentely jatkui ja opettaja kykeni varmistamaan kaikille työrauhan. Oppilaat kokivat, että työrauhaan vaikuttaa myös oppilaiden jakautuminen eri tiloihin työskentelemään. Kun kaikki 41 oppilasta ei työskentele samassa tilassa, pystytään työrauha säilyttämään paremmin.

*”et jos joku ope lähtee käymää muualla ni sit jää se yks opettaja siihe vcahtimaan mut just vanhas koulus nelosella ku mein oma ope lähti jonneki ni tulostaa jotain ni sit alko hirvee meteli ku ei jääny ketää sinne vahtimaan” O7*

Kaksi opettajaa ehtivät auttamaan enemmän kuin yksi opettaja, vaikka oppilaiden lukumäärä onkin yhteisopetusluokassa kasvanut. Tämä vaikuttaa osaltaan luokan työrauhan luomiseen. Oppilaiden keskittyminen herpaantuu helposti, jos he eivät tiedä mitä tehdä. Kun heille tulee työskentelyn aikana ongelma, he eivät pääse etenemään tehtävässään. Jos opettaja ei ehdi heti auttamaan ongelman ratkaisemisessa, alkaa oppilas herkästi keskustelemaan vierustoverien kanssa tai muulla tavoin häiritsemään luokan työrauhaa. Yhteisopetuksessa opettajia on luokassa kaksi, jolloin opettajat ehtivät auttaa useampaa oppilasta samanaikaisesti. Oppilaiden avunsaanti nopeutuu, jolloin ylimääräinen odottelu-aika vähenee ja työrauha lisääntyy.

*”rauhallisempaa koska silloin kun sää oottaa sitä apua vaikka ni kyl sää siinä rupeet iha huomaamattas juttelemaa sen kaverin kanssa ja sit tulee sitä ääntä et kyl se on”*  
O6

## 6.2.5 Yhteisöllisyyden vahvistuminen

**Rinnakkaisluokkien purkaminen.** Yhteisopetus mahdollistaa pysyvien rinnakkaisluokkien purkamisen. Rinnakkaisluokkien sijaan kaikki oppilaat ovat samalla yhteisopetusluokalla, jota opettaa kaksi tai useampi opettaja. Oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat kokivat rinnakkaisluokkien puuttumisen vähentävän luokkien välistä kilpailua.

*”tai sit se et on kaikki yhdessä et ei tuu sit kilpailuu nitte kahden luokan välillä, ni ni ei tuu kilpailuu ku jos ois kaks kutosluokkaa, sit se on paljon helpompi niinku kannustaa kaikkia”* O1

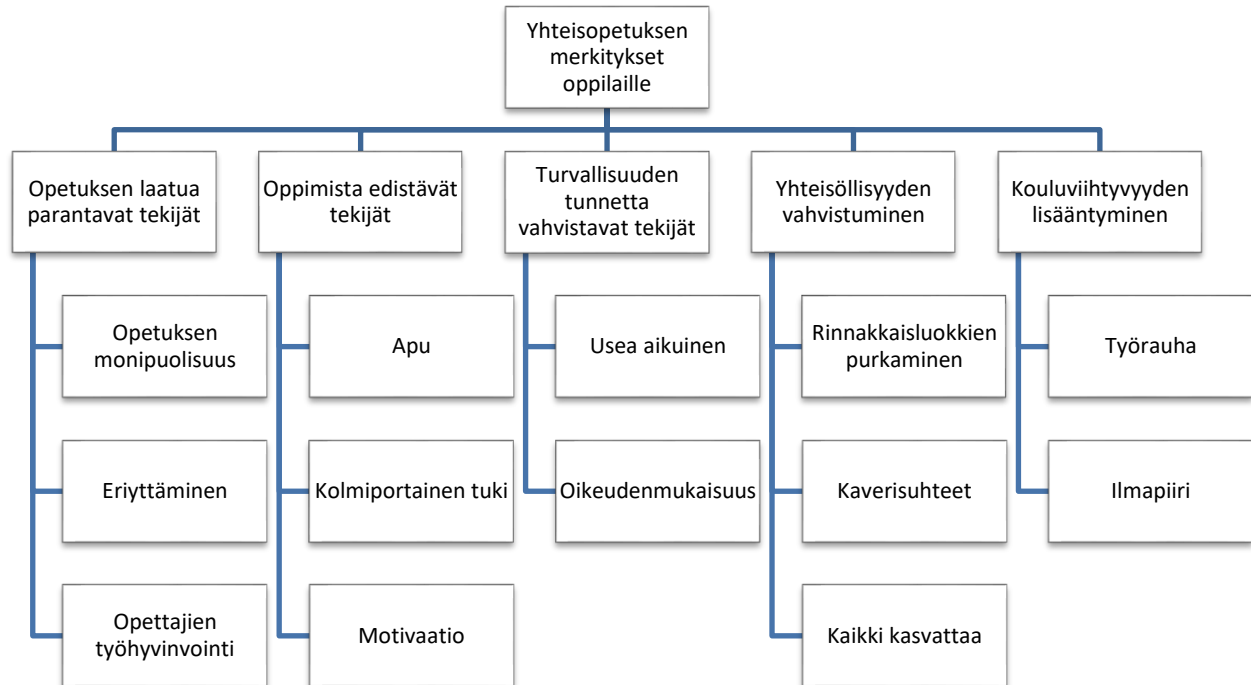
Pysyvien rinnakkaisluokkien purkaminen vähentää kilpailua, ja oppilaiden on helpompi kannustaa toisiaan. Yhteisöllisyys lisääntyy ja oppilaat oppivat työskentelemään useampien eri henkilöiden kanssa sekä suuremmissa ryhmissä.

**Kaverisuhteet.** Luokkajakojen purkaminen sekä yhteisopetusluokan muodostaminen vaikuttavat oppilaiden kaverisuhteisiin. Yhteisopetus mahdollistaa oppilaille laajempien kaverisuhteiden luomisen. Rinnakkaisluokat estävät oppilaiden kaverisuhteiden luomista oman luokan ulkopuolelle. Kaverisuhteiden rakentaminen on tärkeää oppilaille. Yhteisopetuksen avulla kaikki saman ikäluokan oppilaat ovat samalla luokalla, jolloin kaverisuhteiden luominen helpottuu.

*”kivempaa et on kaikki samassa et on kavereit enemmän”* O1

**Kaikki kasvattaa.** Havainnoinnissa tuli esille se, miten koko koulun opettajat opettavat ja kasvattavat kaikkia koulun oppilaita. Tutkimuksen kohteena olevaan luokkaan tuotiin jokaisena havainnointipäivänä muulta luokka-asteelta yksi tai useampi oppilas rauhoittumaan. Myös tutkittavan luokan oppilaat keskustelivat oppilaiden kanssa siitä, miksi heidät on tuotu omasta luokasta pois.

## 6.2.6 Yhteenvetoa merkityksistä



**KUVIO 2.** Yhteisopetuksen merkitykset oppilaille.

Kuviossa 2 on koottu yhteen tutkimuksessa löytyneet yhteisopetuksen merkitykset oppilaille. Yhteisopetuksella näyttäisi olevan viisi eri merkitystä: opetuksen laatua parantavat tekijät, oppimista edistävät tekijät, turvallisuuden tunnetta vahvistavat tekijät, yhteisöllisyyden vahvistuminen sekä kouluviihtyvyyden lisääntyminen. Yhteisopetus monipuolistaa opetusta sekä tehostaa eriyttämistä. Yhteisopetuksessa opettajien vastuu jakaantuu parantaen samalla opettajien työhyvinvointia. Yhteisopetusluokassa oppilaat saavat helpommin apua. Opetuksen monipuolistumisen ansiosta opiskelu on vapaampaa, mikä kasvattaa oppilaiden opiskelumotivaatiota. Kahden opettajan ansiosta oppilailla on usea tuttu aikuinen, jolle kertoa niin iloista kuin murheistakin. Oppilaat saavat mallia yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta sekä saavat kaksi eri näkökulmaa asioihin. Rinnakkaisluokkien purkaminen vähentää kilpailua ja helpottaa kaverisuhteiden solmimista laajentaen oppilaiden kaverisuhteita. Oppilaiden kouluviihtyvyys lisääntyy parantuneen työrauhan ja hyvän ilmapiirin ansiosta.

Oppilaiden kokemuksista selvisi myös oppimista heikentäviä tekijöitä. Osa oppilaista koki, että kasvanut oppilasmäärä vähentää luokan työrauhaa. Myös opettajien välinen vuorovaikutus koettiin ajoittain sekavana. Pääasiassa kokemukset yhteisopetuksesta olivat positiivisia, mutta yhteisopetuksella saattaa olla myös oppimista heikentäviä merkityksiä.

# 7 YHTEENVETO

## 7.1 Johtopäätöksiä ja tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa selvitin oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkin myös, millaisia merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Tutkimuksen kohteena oli pääkaupunkiseudulla olevan peruskoulun kuudennen luokan oppilaat. Aineisto kerättiin haastatteluilla ja havainnoinnilla. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä hyödyntäen teemoittelua. Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkimuksen tärkeimpänä havaintona voidaan pitää sitä, että oppilaiden kokemukset yhteisopetuksesta olivat pääosin positiivisia. Aikaisemmin on tutkittu lähinnä opettajien kokemuksia, jotka ovat olleet myös pääasiassa myönteisiä (Ahtiainen ym. 2011, 36; Saloviita 2016, 152; Saloviita & Takala 2010, 393–394). Yhdeksi yhteisopetuksen haasteeksi osa oppilaista koki työrauhan heikentymisen.

Merkittävä havainto oppilaiden kokemuksissa oli se, miten oppilaat kokivat yhteisopetuksen aluksi outona ja jännittävänä, mutta nopean tottumisen jälkeen kokemukset muuttuivat positiivisiksi. Oppilaat olivat aiemmin opiskelleet yhden opettajan perinteisessä luokassa. Yhteisopetukseen siirtyessään oppilaiden piti yhden opettajan opetuksen sijaan seurata kahta opettajaa. Hämmennystä aiheutti myös tunne siitä, ettei tiennyt miksi samaan luokkaan oli laitettu enemmän oppilaita ja kaksi opettajaa. Yhteisopetuksessa hetken oltuaan oppilaat kuitenkin alkoivat kokea yhteisopetuksen positiivisena ilmiönä. Oppilaat alkoivat selvästi huomata yhteisopetuksen vaikutuksia kouluarjen eri ulottuvuuksiin.

Oppilaat kokivat opiskelun yhteisopetusluokassa olevan vapaampaa ja itsenäisempää. Oppilaiden kokemuksissa ilmeni, että yhteisopetus on tuonut mukanaan monimuotoisia opiskelukäytänteitä. Opiskelua ja oppimista koettiin helpottavan kahden opettajan ansiosta nopeammin ja helpommin saatava apu ja tuki. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu yhteisopetuksen lisäävän opettajalta saatavaa huomiota ja apua oppilaille (Austin 2001, 251; Baeten & Simons 2014, 100; Friend ym. 2010, 14–15; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Thousand ym. 2007, 243). Osa oppilaista koki, että yhteisopetus ei ole vaikuttanut mitenkään heidän

oppimiseensa. Kyseiset oppilaat saattoivat peilata vaikutuksia oppimiseen arvosanojen kautta. Jos heidän arvosanansa eivät olleet muuttuneet yhteisopetuksen aikana, he saattoivat kokea, ettei oppimisessa ole tapahtunut merkittävää muutosta. Osa oppilaista koki, että yhteisopetusluokalle siirtymisen alkupuolella oppiminen oli hankalampaa.

Yhteisopetusluokan ilmapiiri ja luokkahenki koettiin hyvänä. Yhdeksi yhteisopetuksen merkitykseksi muodostuikin työrauhan paranemisen ja hyvän ilmapiirin vaikutuksesta kouluviihtyvyyden lisääntyminen. Pysyvien rinnakkaisluokkien purkamisen ja kaveripiirien laajenemisen vuoksi kaikkien on helpompi tulla toimeen keskenään ja luokkien välinen kilpailu poistuu. Merkittävää oli, että yksikään oppilas ei kokenut yhteisopetusluokan ilmapiiriä negatiivisena. Luokan työrauhaan yhteisopetuksen koettiin vaikuttavan sekä myönteisesti että kielteisesti. Toisaalta kahden opettajan läsnäolo mahdollisti oppilaiden jakautumisen useampiin tiloihin sekä tehokkaamman valvonnan oppitunneilla. Aikaisempien tutkimuksien mukaan kahden opettajan läsnäolo luokassa auttaa työrauhan ylläpitämistä (Pulkinen & Rytivaara 2015, 35; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Saloviita 2009, 52). Toisaalta oppilaat kokivat, että kasvanut oppilaiden määrä vaikutti työrauhaan heikentävästi, mikä poikkeaa aikaisemmista tutkimustuloksista.

Oppilaiden kokemusten mukaan yhteisopettajat käyttivät opetuksessaan yhteisopetuksen toimintamalleista tiimiopetusta, avustavaa opetusta, eriytyvää opetusta sekä joustavaa ryhmittelyä. Kaikki yhteisopetuksen toimintamallit on löydettävissä yleisimmistä luokittelusta (Cook & Friend 1995, 7–9; Cook & Friend 2004, 15; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243). Oppilaiden kokemusten mukaan yhteisopettajat käyttivät eniten avustavaa opetusta, joka on myös aiemmissa tutkimuksissa havaittu yleisimmäksi yhteisopetuksen toteutusmalliksi (Scruggs ym. 2007, 392). Yhteisopettajien roolit koettiin oppilaiden keskuudessa tasavertaisina. Suurimmalla osalla ei ollut merkitystä, kummalta opettajalta pyytää apua. Opettajien roolit luokanhallinnassa koettiin myös tasavertaisina. Osa oppilaista hakeutui ennemmin jomman kumman opettajan luokse apua tarvitessaan. Pääosin avun pyytämiseen vaikuttivat pragmaattiset syyt. Opettajien roolien tasavertaisuuteen saattoi vaikuttaa se, että molemmat opettajat olivat yhdessä hallinnollisesti vastuussa kaikista oppilaista sekä luokan oppilaat eivät olleet heille entuudestaan tuttuja. Tällöin ei ole muodostunut 'sinun tai minun oppilaita' vaan oppilaat ovat 'meidän oppilaita'. Oppilaat kokivat, että opettajien välinen vuorovaikutus oli hyvä, ja he tulivat keskenään toimeen. Osa oppilaista taas koki, että opettajien välinen vuorovaikutus oli sekava eivätkä he kommunikoineet tarpeeksi oppitunneilla. Tämä sama ilmiö on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Ahtiainen ym. 2011, 20).

Yksi yhteisopetuksen merkitys oppilaille tutkimukseni mukaan on opetuksen laadun parantuminen muun muassa opetuksen monipuolisuuden sekä eriyttämisen tehokkaamman

toteutuksen takia. Aiemmissa tutkimuksissa yhteisopetuksen on myös nähty vastaavan yhä edelleen monimuotoistuvan oppilasryhmän opetukseen yksin opettamista paremmin (Friend ym. 2010, 11). Yhteisopetuksen on nähty vastaavan niin tukea tarvitsevien kuin lahjakkaidenkin oppilaiden tarpeisiin (Ahtiainen ym. 2011, 37; Cook & Friend 1995, 3–4; Kohler-Evans 2006, 261; Thousand, Villa & Nevin 2010, 240–241). Koulujen oppilasaines monimuotoistuu yhä enemmän yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten seurauksena. Niin lisääntynyt maahanmuutto kuin inklusiivisen arvopohjan vahvistuminen, kasvattavat osaltaan oppilasryhmän heterogeenisyyttä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteisopetuksella voidaan vastata monimuotoisuuden asettamiin vaatimuksiin.

Yksi yhteisopetuksen onnistumisen edellytys on opettajien välinen avoin kommunikaatio ja samanlainen opetusfilosofia (Rytivaara 2012, 183; Weiss & Lloyd 2002, 61). Conderman ym. (2009) ovat yhteisopetuksen mallissaan todenneet yhteisopettajien yhteisen opetusfilosofian olevan yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksistä. Oppilaat olivat havainneet, että tutkimuksen yhteisopetusluokan opettajat ovat luonteiltaan ja opetustyyleitään hyvin samankaltaisia. Opettajat kertoivat haastattelussaan, että päättivät aloittaa yhteistyön, sillä huomasivat omaavansa samanlaisen arvopohjan ja opetusfilosofian. Opettajat kokivat näiden seikkojen olevan edellytys yhteisopetukselle.

Oppilaat kokivat yhteisopetuksen aluksi outona ja hämmentävänä asiana. Tähän kokemukseen saattoi vaikuttaa osaltaan myös yhteisopetukseen siirtymisen lisäksi samanaikaisesti tulleet muut uudet muutokset. Oppilaat siirtyivät samaan aikaan täysin uuteen koulurakennukseen ja oppimisympäristöön sekä heidän opettajansa vaihtuivat. Näiden lisäksi uudet opettajat toivat tullessaan uudenlaisen opetusmetodin ja opiskelutapa muuttui. Yhteisopettajat ottivat käyttöönsä projektioppimisen. Oppilaat kertoivat haastattelussa kokemuksissaan, että positiivisena asiana koetaan projektit sekä ryhmätyöt ja vapaampi opiskelu, mikä oli uusi asia heille. Voidaan pohtia, mahdollistaako yhteisopetus projektityöskentelyn yksin opettamista paremmin. Olivatko oppilaiden positiiviset kokemukset vapaammasta opiskelusta seurausta yhteisopetuksesta vai opettajien käyttämästä opetusmetodista. Voisi olla, että yksi opettaja ei pystyisi toteuttamaan projektioppimista yhtä kattavasti kuin yhteisopettajat. Tällöin oppilaiden positiiviset kokemukset opiskelusta seuraisivat yhteisopetuksesta.

Oppilaiden ja opettajien haastatteluissa ilmenneissä seikoissa oli runsaasti yhtäläisyyksiä. Opettajat kokivat, että heidän käsitykset opetuksesta ja oppimisesta kohtaavat. Tämä välittyi selkeästi myös oppilaille, jotka kertoivat opettajiensa olevan hyvin samanlaisia. Oppilaiden ja opettajien kertomukset yhteisopetusluokalla käytetyistä yhteisopetuksen toimintamalleista olivat yhteneviä. Oppilaat huomioivat opettajien toimintaa ja tunnistivat erilaisia tapoja, miten kaksi opettajaa luokassa opetuksen toteuttavat. Opettajat olivat nimenneet samantyyllisesti käyttämiään



opetusmenetelmiä. Oppilaat olivat huomioineet, miten joillakin oppitunneilla oppilaat ryhmitellään joustavasti taitotason mukaan. Opettajat mainitsivat haastatteluissaan samat oppitunnit ja taitotason mukaiset ryhmittelyt. Oppilaat ja opettajat kertoivat yhtäläisesti myös siitä, miten jotkut oppilaat hakeutuvat ennemmin jomman kumman opettajan luokse. Opettajat kertoivat tiedostavansa sen, mutta kertoivat ettei kyseisiä oppilaita ollut luokassa montaa. 19 haastattelusta oppilaasta kaksi kertoi hakeutuvansa ennemmin jomman kumman luokse. Opettajat kertoivat, että kokevat saavansa luokan hallintaan tehokkaammin kun heitä on luokassa samanaikaisesti kaksi, minkä myös oppilaat olivat huomioineet.

Opettajat kokivat, että yhteisopetusluokalla oppilaat löytävät paremmin kavereita. Opettajat kokivat, että on myönteistä, että oppilailla on enemmän aikuisia, kenen kanssa keskustella niin iloista kuin suruista. Oppilas saa tällöin kahden opettajan näkökulmat sekä kannustukset onnistumisissa. Opettajat havainnoivat myös, että yhteisopetus ei välttämättä sovellu kaikille oppilaille, ja jotkut voivat kärsiä suuresta oppilasmäärästä. Osa oppilaista koki kasvaneen oppilasmäärän vaikuttaneen työrauhaan ja opiskeluun.

Oppilaiden kokemuksen perusteella yhdeksi yhteisopetuksen merkitykseksi oppilaille selvisi turvallisuuden tunteen vahvistumisen kahden opettajan myötä. Oppilaat kokivat, että heillä on kaksi aikuista joille kertoa asioistaan. Oppilaat kertoivat, että heillä on tapana kertoa huolista ja murheista sille opettajalle, kumpi on sinä päivänä rauhallisempi. Opettajien haastattelussa selvisi tätä vahvistavia seikkoja. Opettajien näkökulmasta kahden opettajan läsnäolo vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin, sillä jokaisella on välillä huonompia päiviä, joka heijastuu myös työntekoon. Tällöin toinen opettaja voi ottaa vastuuta opetuksesta, jolloin oppilaat eivät kärsi. Opettajat kokivat, että oppilaat saavat kahdelta opettajalta esimerkkiä yhteistyöstä sekä kompromissien tekemisestä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu samankaltaisia tuloksia oppilaiden turvallisuuden tunteen lisääntymisestä sekä opettajilta saatavasta yhteistyön mallista (Pulkinen & Rytivaara 2015, 7–8; Thousand, Villa & Nevin 2010, 241).

## *7.2 Pohdinta*

Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esiin oppilaiden näkökulma yhteisopetuksesta. Kahden tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta sekä yhteisopetuksen merkityksiä oppilaille. Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää sitä, että oppilaat kokivat yhteisopetuksen pääasiassa myönteisenä. Yhteisopetukselle muodostui tutkimuksessa myös monia myönteisiä merkityksiä oppilaille. Yhteisopetus merkitsee oppilaille

opetuksen parempaa laatua, oppimista edistäviä tekijöitä, turvallisuuden tunteen ja yhteisöllisyyden vahvistumista sekä kouluviihtyvyyden lisääntymistä.

Oppilaiden myönteiseen kokemukseen yhteisopetuksesta vaikuttivat erityisesti nopeammin saatava apu ja tuki, laajentunut kaveripiiri sekä vapaampi opiskelu monipuolisempien opetusmenetelmien vuoksi. Lapset viettävät suuren osan arkipäivästään koulussa, minkä takia kouluviihtyvyys on erittäin tärkeä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Kun oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi, hän mitä todennäköisemmin viihtyy koulussa paremmin. Yhteisopetus mahdollistaa monipuolisempien opetusmenetelmien käytön, mikä tekee oppilaiden opiskelusta monipuolisempaa sekä vapaampaa kasvattaen samalla opiskelumotivaatiota. Myös turvallisuuden tunteen vahvistuminen kasvattaa oppilaan hyvinvointia. Tutkimukseni tulosten perusteella yhteisopetuksen voidaan sanoa lisäävän oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. On siis tärkeää tuoda yhteisopetusta enemmän esille, jotta lisääntyvän tietoisuuden seurauksena yhteisopetuksen käyttö yleistyisi.

Oppilaat kokivat yhteisopetuksen aluksi outona ja jännittävänä, mikä saattoi myös häiritä aluksi opiskelua ja oppimista. Oppilaiden haastatteluissa kuitenkin selvisi, että he tottuivat uuteen opetusmuotoon nopeasti, minkä jälkeen kokemukset yhteisopetuksesta olivat positiivisia. Tämän pohjalta voidaan pohtia, sopeutuvatko oppilaat yhtä nopeasti muihinkin muutoksiin. Kuten tutkimusraportin toisessa pääluvussa totesin, koulu ja opettajuus ovat jatkuvien muutospaineiden alla. Nämä koulun muutokset vaikuttavat osaltaan myös opiskeluun sekä oppilaiden rooliin. Voisivatko opettajat yhä rohkeammin kokeilla uusia työtapoja, joiden avulla voitaisiin muun muassa helpottaa työskentelyä tukea tarvitsivien oppilaiden kanssa. Uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2016) on monia muutoksia, joita opettajien tulisi toteuttaa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan pohtia, voisivatko oppilaat tottua yhtä nopeasti muihinkin uusiin opetusta ja opiskelua koskeviin muutoksiin.

Oppilaiden muutoksiin tottumiseen voi vaikuttaa myös heidän saama tuki. Koulussa, jossa tutkimuskohteena ollut yhteisopetusluokka sijaitsi, toteutettiin jokaisella luokka-asteella yhteisopetusta eikä perinteisiä yhden opettajan luokkia ollut. Kun koko koulussa aloitettiin yhteisopetus samanaikaisesti, saivat opettajat toisiltaan sekä rehtorilta tukea muutoksiin. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa oppilaiden tukemiseen muutosprosessissa sekä heidän nopeaan tottumiseen uuteen opetusmalliin. Sampala & Rähä (2016, 40) ovat tutkimuksessaan pohtineet koulujen yhdistämisen muutosprosessia ja todenneet, että oppilaat sekä opettajat tarvitsevat tukea koulua ja opetusta koskevissa muutoksissa. He pohtivat myös sitä, ettei muutoksille anneta tarpeeksi aikaa. Tutkimuksessani selvisi, että vaikka oppilaat kertoivat tottuneensa yhteisopetukseen nopeasti, se ei kuitenkaan tapahtunut välittömästi. Muutosprosessien kohteena olevat oppilaat niin kuin toteuttajina toimivat opettajatkin tarvitsevat aikaa muutoksen toteuttamiseen.

Yhteisopetuksen tuoma alun hämmennyksen tunne saattaa selittyä muutosvastarintaisuudella, joka on ihmisen luonnollinen tapa reagoida uusiin muutoksiin. Muutosvastarintaisuus esiintyy usein negatiivisina asenteina ja esiintyy reaktiona muutostilanteissa. Oppilaat kokivat suuria muutoksia siirtyessään uusiin tiloihin yhteisopetusluokkaan, jossa opetusmenetelmänä käytettiin projektioppimista. Oppilaille tuli monia muutoksia samanaikaisesti, mikä saattoi vahvistaa muutosvastarintaisuuden reaktiota. Yhteisopetusluokalla opiskelun edetessä oppilaat kuitenkin huomasivat muutoksista seuranneet myönteiset seikat, jolloin muutosvastarintaisuuden kielteiset asenteet tasoittuivat.

Yhteisopetusluokka korvaa usein pysyvät rinnakkaisluokat. Oppilaat kokivat, että luokkakavereita on helpompi kannustaa, kun kaikki opiskelevat samalla luokalla. Oppilaat kertoivat, että kun pysyviä rinnakkaisluokkia ei ole, ei synny luokkien välistä kilpailua. Kilpailuasetelman vähentyminen ja kasvanut kannustus saattavat osaltaan ehkäistä ja vähentää myös kiusaamista. Yhteisopetus kasvattaa koko koulun yhteisöllisyyttä ja oppilaiden kaveripiirien koettiin myös laajentuneen.

Tutkimukseni mukaan yhteisopetus vahvistaa niin luokan kuin koko koulunkin yhteisöllisyyttä ja oppilaat pystyivät työskentelemään isommissa ryhmissä luokkatovereiden kanssa. Uusi opetussuunnitelma (OPS 2016) painottaa koko koulun yhteisöllisyyttä sekä opettajien välistä yhteistyötä. Oppilaille on tärkeää antaa kokemuksia osallisuudesta ja yhteisestä yhteisönsä toiminnan rakentamisesta. (Opetushallitus 2014, 15, 27–29.) Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi tuntee olonsa turvalliseksi sekä saada kokemus siitä, että hänet huomioidaan ja hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään (Opetushallitus 2014, 15). Tutkimuksessani kävi ilmi, että yhteisopetuksen avulla opettajat kykenevät huomioimaan ja auttamaan yksittäisiä oppilaita paremmin. Yhteisopetus myös vahvistaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta, kun oppilaat oppivat tuntemaan useamman aikuisen saaden kahden opettajan tuen ja kannustuksen. Yhteisopetus näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella vastaavan hyvin uuden opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin.

Kokemuksiin yhteisopetuksesta vaikuttaa oppilaiden tämänhetkisen elämäntilanteen lisäksi aikaisemmat kokemukset. Yhteisopetusluokan oppilaat ovat tulleet luokalle eri taustoista. Osa on saattanut olla hyvin pienessä luokassa ennen yhteisopetukseen siirtymistä. Tämä saattaa vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaiseen äänentasaan ja kuinka nopeaan avunsaantiin on luokkatyöskentelyssä tottunut. Oppilaiden kokemuksiin yhteisopetuksesta saattaa vaikuttaa, onko heidän luokallaan aikaisemmin ollut koulunkäynninohjaajaa luokanopettajan työparina. Oppilaat kertoivat, että pohtivat yhteisopetukseen siirtyessään, että mikä toisen opettajan rooli luokassa on. Osa ajatteli toisen opettajan olevan apuopettaja tai avustaja. Oppilaat, jotka ovat tottuneet

koulunkäynninohjaajan läsnäoloon edellisessä perinteisessä yhden opettajan luokassa, saattoivat mieltää toisen yhteisopettajista avustajaksi. Aiempi kokemus opettajan ja ohjaajan yhteistyöstä saattoi vaikuttaa oppilaiden käytökseen luokassa. Koulunkäynninohjaajaan tottuneet oppilaat ovat tottuneet pyytämään apua kahdelta henkilöltä. Tällöin heidän on luontevampaa pyytää apua myös kahdelta luokassa työskentelevältä opettajalta.

Tutkimukseni tulokset vastasivat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Haastattelun avulla sain tavoitettua oppilaiden kokemuksia. Haastattelussa olisin voinut tehdä vielä enemmän tarkentavia kysymyksiä. Ensikertalaisena haastattelijan roolissa koen kuitenkin selvinneeni haastatteluista hyvin. Tutkimukseni ei varsinaisesti tuo uutta tietoa kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle, sillä pyrin tutkimuksessani syventämään käsitystä yhteisopetuksesta sekä saamaan esille oppilaiden näkökulman koskien yhteisopetusta tiedon tuottamisen sijaan. Tutkimukseni kuitenkin antaa tärkeää tietoa oppilaiden kokemuksista ja auttaa ymmärtämään yhteisopetusta entistä paremmin. Tutkimukseni tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimusten tuottamaa tietoa. Aikaisemmissa tutkimuksissa yhteisopetuksen vaikutuksia oppilaisiin on tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta. Tutkimukseni tuo kaivattua tietoa yhteisopetuksesta suoraan oppilailta itseltään.

## 7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka luotettavuuden arvioinnissa tärkeää on kertoa tarkasti tutkimuksen toteuttamisesta. Erityisesti tutkimusraportissa tulisi kertoa aineiston toteuttamisen olosuhteista, haastatteluihin käytetty aika sekä mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat ja oma arvio aineistonkeruutilanteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 232.) Olen tutkimusraportissani pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen toteuttamisen tarkasti, jotta lukija tietäisi koko ajan, miten käytettyihin ratkaisuihin on päädytty. Olen kertonut aineistonkeruusta yksityiskohtaisesti sekä avannut tutkimuksen kontekstia kuvaten tarkasti tutkimuksen kohdejoukon. Aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluilla sekä havainnoinnilla, joiden toteutus on kerrottu tarkasti. Haastattelurungot sekä havainnointitaulukko löytyy myös tämän tutkimusraportin liitteistä.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa, tutkijan tulisi kertoa raportissaan mahdollisimman tarkasti, miten aineiston analyysissä on päädytty tulkintoihin ja päätelmiin, ja mihin ne perustuvat. Tulkintojen ja päätelmien perustan ymmärrystä tutkimuksessa tukee suorien aineistoviitteiden käyttö tutkimusraportissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 233.) Tutkimuksessani olen avannut yksityiskohtaisesti, miten olen aineistoani analysoinut. Esittelen taulukoiden avulla, miten olen aineistosta löytyneiden analyysiyksiköiden avulla teemoitellut ja luokitellut aineistoani. Päätelyitäni

ja tulkintojani olen pyrkinyt tukemaan lisäämällä raporttiini suoria sitaatteja oppilaiden haastatteluista.

Tutkimuksen luotettavuutta kasvattaa aineiston keruun triangulaatio, joka tarkoittaa useamman eri menetelmän käyttämistä samassa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tutkimuksessani käytin kahta eri aineistonkeruumentelemää, haastattelua sekä havainnointia, tukemaan toisiaan. Havainnoinnin avulla pystyin tarkistamaan haastatteluissa esille tulleiden asioiden paikkansapitävyyttä. Haastatteluissa minulla taas oli tilaisuus kysyä havainnoinnin aikana esille nousseita asioita. Aineiston analyysissä huomasin, miten havainnointini tulokset tukivat oppilaiden haastatteluiden tuloksia.

Tutkimus on kokonaisuus ja luotettavuutta pohdittaessa painotetaan tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141.) ovatkin listanneet asioita, jotka tulisi löytyä raportista niin erillisesti mainittuina kuin suhteessa toisiinsa. Tutkijan tulisi mainita tutkimuksessaan, mitä on tutkimassa ja miksi. Tutkijan on kerrottava omat sitoumuksensa tutkimuksessaan ja miksi tutkimus on tutkijan mielestä tärkeä. Listauksen mukaan tutkijan tulee myös kertoa miten aineiston keruu on tapahtunut, tutkimuksen aikataulu, tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden huomiointi sekä esitellä tutkimuksen tiedonantajat ja millä perusteella heidät on valittu. Olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomaan edellä luetellut seikat avoimesti esiin raportissani. Tutkimuksessani olen kertonut perustelut tutkimusaiheelleni sekä kertonut omasta mielenkiinnostani aiheeseen. Tutkimuksen kohdejoukon olen esitellyt tarkasti ja pyrkinyt säilyttämään tutkittavien anonymiteetin. Olen tuonut myös esille tutkimuksen eettisyyden pohdintaa.

Tutkimukseni luotettavuutta parantaa se, että yhteisopetusluokan opettajat eivät saaneet missään vaiheessa tietää etukäteen, mitä oppitunneilla havainnoin. Näin ollen he eivät voineet kiinnittää havainnoitaviin yksityiskohtiin huomiota. Opettajat kuitenkin tiesivät etukäteen, milloin olin menossa luokkaan observeeraamaan, joten ei voi olla varma siitä, vaikuttiko se oppituntien suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa, ettei minulla ollut aiempaa kokemusta yhteisopetuksesta. Tutkija ei ollut aiemmin käynyt tutustumassa yhteisopetusluokkiin. Ainut yhteisopetukseen verrattavissa oleva kokemus on ollut luokanopettajaopintojen harjoittelussa kahden muun opiskelijan kanssa yhdessä pidetyt oppitunnit. Sitä ei kuitenkaan osattu yhdistää yhteisopettajuuteen eikä pohtia sitä siitä näkökulmasta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeää on osata tiedostaa tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja pyrkiä jättämään ne taka-alalle (Laine 2007, 34). Teemahaastattelurunkoa sekä havainnointikaavaketta muodostaessani pyrin tiedostamaan ennako-oletukseni aiheeseen liittyen, jotta saisin muodostettua haastattelukysymykset sekä havainnoinnin kohteet mahdollisimman avoimiksi.

Haastattelutilanteessa tutkijan ja tutkittavan välinen kohtaaminen on välitön, mikä on haastateltavien vastausten luotettavuutta pohdittaessa otettava huomioon. Kun omat kokemukset ja mielipiteet tulisi kertoa haastattelussa tutkijalle suoraan, voi olla mahdollista, että haastateltavat eivät kerro totuutta. Valitsin haastattelutavaksi yksilöhaastattelun, jotta oppilaat saisivat luottamuksellisesti kertoa kokemuksistaan vain minulle. Pohdin, että ryhmähaastattelussa luokkakavereiden aiheuttama ryhmäpaine saattaisi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Toisaalta ryhmätilanteessa olisi ollut tuttuja kavereita tukena, ja ryhmä olisi vaikuttanut positiivisesti keskustelua herättäen. Haastattelut toteutettiin kahtena perättäisenä päivänä. Oppilaat olivat keskustelleet haastattelun sisällöistä jo haastateltujen oppilaiden kanssa. Tällä saattoi olla vaikutusta oppilaiden vastauksiin.

Oppilaiden kokemuksiin yhteisopetusluokasta vaikutti heidän taustansa. Esimerkiksi huomioitava seikka on oppilaiden aiemman luokan oppilasmäärä, mikä vaikuttaa oleellisesti esimerkiksi koettuun työrauhaan. Jos oppilas on ennen yhteisopetusluokalle siirtymistä opiskellut pienessä luokassa, saattaa oppilasmäärältään suuri yhteisopetusluokka tuntua oppilaasta vilkkaalta ja äänekkäältä.

## 7.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on otettava erityisesti huomioon tutkittaessa alaikäisiä lapsia. Tutkittavien osallistuminen tutkimukseen on oltava vapaaehtoista sekä tietoon perustuvaa ja heidän suostumuksensa on pyydettävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 25). Alaikäisiä tutkittaessa on pyydettävä suostumus myös heidän huoltajiltaan. Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta, kävin kertomassa luokalle tutkimuksesta sekä jakamassa huoltajille kyselyt tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen eettisyys ja uskottavuus ovat yhteydessä toisiinsa. Uskottavuus perustuu Tuomen ja Sarajärven (2009, 132–133.) mukaan siihen, että tutkija noudattaa tutkimuksessaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti noudattanut koko tutkimusprosessini aikana rehellisyyttä sekä tarkkuutta ja huolellisuutta. Olen käyttänyt tutkimuksessani tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmiä.

Lähtökohtana eettisesti hyvälle tutkimukselle on ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkittavien on saatava itse päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Tutkittaville on myös kerrottava, tutkimuksen tavoitteet sekä käytettävät menetelmät, niin että tutkittavat sen ymmärtävät. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 25.) Kerroin tutkimuksesta oppilaille mahdollisimman tarkkaan sekä painotin, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Kerroin oppilaille, mitä tutkimuksessani tutkin ja miksi. Tutkittavien tulisi olla tarvittavan kypsä ymmärtääkseen, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja

miksi. Tutkittavien osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja vapaata pakotuksesta. Kypsä päätöksenteko on hankala ehto tutkittaessa lapsia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 25.) Selvitin oppilaille, miten tulen tutkimuksen aineiston keräämään. Kerroin, että aineisto kerätään haastattelulla, joka on keskustelunomainen tilanne, jossa kyselen oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä yhteisopetuksesta. Kertoessani oppilaille tutkimuksesta, pyrin mahdollisimman selkeään ja lapsiystävälliseen kieleen. Painotin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. En voi kuitenkaan tietää, ovatko huoltajat suostutelleet lapsiaan osallistumaan. Painotin myös, että tutkimusraportistani ei voi selvittää kenenkään henkilöllisyyttä enkä kerro heidän kertomiaan asioita kenellekään.

Oppilaiden anonymiteetti varmistettiin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimushaastattelujärjestys muodostettiin sen mukaisesti, missä järjestyksessä oppilaat palauttivat huoltajien suostumuskäytännön. Oppilaille ei kuitenkaan painotettu, että haastatteluun voivat tulla vain ne, kenellä on huoltajan suostumus. En tullut missään vaiheessa tietämään haastattelemani oppilaiden nimiä, sillä opettajat lähettivät luokasta aina seuraavan haastateltavaksi. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että oppilaat pystyivät vastaamaan mahdollisimman rehellisesti.

Tutkimuksen eettisyyden otin huomioon, kun tutkimuslupakyselyiden palautuksen jälkeen huomasin, että yksi oppilas oli vaihtanut huoltajan vastauksen kielteiseksi itse huoltajan allekirjoituksen jälkeen. Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista, joten en haastatellut kyseistä oppilasta. Lapsia tutkittaessa on otettava huomioon se, että myös heidän mielipidettään osallistumiselle kuunnellaan. Huoltajat ja erilaisten lapsuuden instituutioiden henkilökunta toimii helposti portinvartijoina lapsen osallisuudelle (Strandell 2010, 96). Tutkimuksen eettisyyden kannalta tulee pohtia, vaikuttaako huoltajien suostumus oppilaan omaan suostumukseen. Huoltajan ei tulisi pakottaa lasta tutkimukseen, mutta ei myös evätä oppilaan osallistumista (Strandell 2010, 97). Kertoessani oppilaille tutkimuksesta ennen aineiston keruuta, painotin, että haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista. Toisaalta oppilaat eivät voineet mitenkään itse vaikuttaa siihen, tulenko havainnoimaan yhteisopetusluokan toimintaa. Tutkimuksen teko ei saa aiheuttaa tutkittaville haittaa (Strandell 2010, 109). Koen, että havainnointini luokassa ei aiheuttanut haittaa opetustyölle tai oppimiselle. Opetusta voi mennä seuraamaan kuka vain. Siksi päädyin siihen, että havainnoin koko luokkaa, vaikka kaikki oppilaat eivät saaneet lupaa tutkimukseen osallistumiselle. Raportistani ei kuitenkaan selviä havainnoinnin perusteella yksittäisiin oppilaisiin yksilöitäviä tietoja.

Oppilaita tutkiessa tärkeää ottaa huomioon lapsiystävällisyys ja etiikka koko tutkimusprosessin ajan. Lapsen koulunkäynti ei saa häiriintyä tutkimuksen vuoksi. (Aarnos 2001, 144–145.) Tässä tutkimuksessa lapsiystävällisyys otettiin huomioon koko prosessin ajan. Oppilaiden

haastattelukysymykset muodostettiin lapsiystävällisyys huomioon ottaen. Pysin välttämään kysymyksenasetteluja, joista voisi syntyä oppilaille kuva opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Tähän pyrin muun muassa välttämällä tietää-sanan käyttöä haastattelukysymyksissä. Kysymykset pyrin myös liittämään oppilaiden arkielämään, jotta ne olisivat mahdollisimman lapsiystävällisiä ja helposti ymmärrettäviä.

### 7.2.3 Jatkotutkimusideat

Tässä tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan yhteisopetusta oppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia yhteisopetuksesta ei juuri ole tutkittu. Tutkimuksessa tutkin oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta sekä sitä, mitä merkityksiä yhteisopetuksella on oppilaille. Jotta yhteisopetusta voitaisiin kehittää, on tärkeää saada jokaisen osapuolen näkökulmia ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden haastatteluissa sivuttiin vertailua yhden opettajan perinteiseen opetukseen ja luokkaan. Mielenkiintoista olisi tutkia tarkemmin yhden opettajan luokan ja yhteisopetusluokan välisiä eroja. Vertailevaa tutkimusta voisi tehdä esimerkiksi oppilaiden kokemuksista. Yhteisopetuksen vaikutuksista oppilaiden oppimiseen ei myös ole tarpeeksi näyttöä, sillä sen mittaaminen on koettu hankalaksi. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia, vaikuttaako yhteisopetus oppilaiden oppimiseen ja oppimistuloksiin. Oppiminen on kuitenkin monisyinen prosessi, jonka toteutumiseen vaikuttaa moni asia. Mielenkiintoista olisi tutkia myös oppilaiden kokemuksia silloin, kun he ovat olleet ensimmäisestä luokasta lähtien yhteisopetuksessa eivätkä tiedä muusta. Eroavatko heidän kokemuksensa myöhemmin yhteisopetukseen siirtyneiden oppilaiden kokemuksista. Myös vanhempien näkökulmaa yhteisopetukseen olisi hyvä tuoda lisää tutkimuksen valossa. Yksi kiinnostava jatkotutkimusidea olisi tutkia yhteisopetuksen vaikutuksia arviointiin, sen laatuun sekä objektiivisuuteen, kun arvioijana on kaksi opettajaa yhden sijaan.





# LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Opetusvirasto, Helsingin kaupunki.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa: Ruusuvuori, j. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Austin, V. 2001. Teacher`s Beliefs About Co-Teaching. Remedial and Special Education, 22(4), 245–255.

Baeten, M. & Simons, M. 2014. Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. Teaching and Teacher Education, 41, 92–110.

Brown, N. B., Howerter, C. S. & Morgan, J. J. 2013. Tools and Strategies of Making Co-teaching Work. Intervention in School and Clinic, 49(2), 84–91.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies. California: Corwin Press.

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

Dieker, L.A. & Murawski, W.W. 2003. Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and Suggestions for Success. The High School Journal; 86, 4.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.

Friend, M. & Cook, L. 2004. Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting, Albuquerque in 24th of April 2004.

Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-Teaching: An Overview of The Past, a Glimpse at The Present and Considerations for The Future. Preventing School Failure. 37(4), 6–10.

Friend, M., Cook, L., Hurley–Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20:1, 9–27.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 151–170.

Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators. Remedial and Special Education, 30(5), 259–268.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the New Millenium. Theory into practice, Volume 39, Number 1. 50–56.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9–27.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A.; Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvatustieteellinen aikalauskritiikki. Tampere: University press. 367–400.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 17–63.

Kohler–Evans, P. 2006. Co-teaching: How to Make This Marriage Work in Front of The Kids. Education, 127(2), 260–264.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) (2007) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 27–45.

Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L. T. 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2010. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318. Tampereen yliopisto.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 27–45.

Morocco, C. C. & Aguilar, C. M. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 13(4), 315–347.

Murata, R. 2002. What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *Journal of Educational Research*, vol. 96. No. 2. 67–82.

Murawski, W. & Dieker, L. 2004. Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 52–58.

Nevin, A.I., Thousand, J. S. & Villa, R. A. 2009. Collaborative teaching for teacher educators – What does the research say? *Teaching and Teacher Education* 25, 569–574.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus. 115–163.

Perusopetuslaki 628/1998. Suomen säädöskokoelma.

Pugach, M. C. & Wesson, C. L. 1995. Teachers' and Students' Views of Team Teaching of General Education and Learning – Disabled Students in Two Fifth-Grade Classes. *The Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 3, pp. 279–295.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylän yliopiston verkkojulkaisu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1> Luettu 18.10.2017.

Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults. *Childhood* Vol. 9(3): 321–341.

Rytivaara, A & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (2012) 999–1008.

Rytivaara, A. 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53 (2012) 182–191.

Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion – Teacher Learning in Co-Teaching. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453. University of Jyväskylä.

Rytivaara, A. 2012. We Don't Question Whether We Can Do This': teacher identity in two co-teachers' narratives. *European Educational Research Journal*. 11(2), 302–313.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119. University of Jyväskylä.

Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.

Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25, No. 4, 389–396.

Saloviita, T. 2016. *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Samppala, K. & Rähkä, P. 2016. Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistyminen oppilaiden ja opettajien kokemana. *Kasvatus & Aika* 10(4), 26–43.
- Saywitz, K. J. & Camparo, L. B. 2014. Evidence-based Child Forensic Interviewing. The Developmental Narrative Elaboration Interview.
- Scruggs, T. E, Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*. Vol. 73, No. 4, 392–416.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto. 92–112.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2(1), 7–22.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 27, No. 3, 373–390.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2010. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45:3, 239–248.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*.
- Wadkins, T., Wozniak, W. & Miller, R. L. 2004. Team Teaching models. Teoksessa *Compendium of teaching resources and ideas*. Peck, E. G. (toim.) University of Nebraska at Kearney.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa: Hämäläinen, S. (toim.) 2004. Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä.

Weiss, M. & Lloyd, J. 2002. Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58–68.

Welch, M. 2000. Descriptive Analysis of Team Teaching in Two Elementary Classrooms: A Formative Experimental Approach. *Remedial and Special Education*, 21(6).

YLE. 2012. Yhteisopettajuus yleistyy peruskouluissa – “Riski kemioiden löytymiseen tuplasti isompi”. <http://yle.fi/uutiset/3-6284852> Luettu: 20.10.2017



Tampereella 22.10.2017

Hyvät huoltajat,

Olen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelija. Teen pro gradu -työtäni [REDACTED] koulun 6. luokassa koskien oppilaiden kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla on yhteisopetuksesta ja millainen merkitys yhteisopetuksella heille on. Yhteisopetusta on tutkittu aiemmin vain sitä toteuttaneiden opettajien näkökulmasta, mutta yhtä tärkeää on saada myös yhteisopetuksen kohteena olevien oppilaiden näkökulma esille.

Tutkimuksen aineiston keruu toteutetaan havainnoimalla opetusta 5 päivän ajan sekä haastattelemalla oppilaita. Oppilaiden haastattelut nauhoitetaan, jonka jälkeen ne litteroidaan tekstiksi ja nauhoitteet hävitetään. Haastattelujen ja havainnoinnin avulla kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia sekä anonyymejä, eikä oppilaiden henkilöllisyyksiä pysty tutkimuksesta päättelemään. Yksi haastattelu kestää noin 10 minuuttia, jonka aikana juttelen oppilaan kanssa ja hän saa kertoa omista kokemuksistaan. Aineiston analyysin jälkeen myös litteroidut tekstit hävitetään.

Toivon, että annatte luvan lapsenne tutkimukseen osallistumiseen, sillä on tärkeää saada tietoa oppilaiden kokemuksista, jotta yhteisopetusta voidaan kehittää. Käyn perjantaina 3.11 luokassa kertomassa tutkimuksesta oppilaille ja jakamassa heille lupakaavakkeet, jotka he tuovat kotiin teidän täytettäväksi. Jos tulee jotain kysyttävää, ota rohkeasti yhteyttä.

Ystävällisin terveisin,

Mirka Nyman

makela.mirka.m@student.uta.fi

Lapseni \_\_\_\_\_

Saa ( )

Ei saa ( )

Osallistua koululla tehtävään tutkimukseen yhteisopetuksesta.

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus ja päiväys

**Palautathan 8.11 mennessä, kiitos!**

Opettajien haastattelurunko

TAUSTATIEDOT

- Koulutus
- Työkokemus
- Kauanko olette opettaneet yhdessä?
- Onko tehostetun tai erityisen tuen tarvitsijoita luokassa?
- Onko oppilaat olleet aikaisemmin perinteisellä yhden opettajan luokalla?
- Kauanko ollut tämä yhteisopetusluokka?

MIKSI? lähtökohtia

- Mikä sai teidät aloittamaan yhteisopetuksen?
- Mitä odotuksia teillä oli, kun lähditte yhteisopetusta toteuttamaan?
- Oletteko aiemmin opettaneet yksin? Tai yhteisopettajana?

MITEN? toteutus

- Mikä on toteuttamanne yhteisopetuksen muoto/mitä muotoja toteutate opetuksessanne? Millaisia eri työtapoja? Tilankäyttö? Suunnitteletteko kaiken yhdessä? Miten arviointi? Onko teillä roolit, onko toinen johtavammassa asemassa?
- Mikä on mielestänne tärkein asia yhteisopetuksen onnistumiselle?
- Mitä haasteita olette kohdanneet yhteisopetuksen aikana?

MITEN VAIKUTTANUT? Ammatillinen kasvu, oppilaiden käytös

- Mitä hyötyä yhteisopetuksella on ollut? (opetukselle, opettajuudelle)
- Oletteko huomanneet eroa luokan toiminnassa?
- Miten opettajapari vaikuttaa työhön?

## Oppilaiden teemahaastattelu

### OPISKELU&OPPIMINEN

- Olet aikaisemmin opiskellut yhden opettajan luokassa, miltä muutos tuntui?
- Millaista on opiskella kahden opettajan luokassa?
- Vaikuttaako se, että luokassa on kaksi opettajaa, mielestäsi jotenkin oppimiseesi?

### APU&TUKI

- Miten saat apua ja tukea opettajilta?
- Miten saat opettajilta huomiota?
- Vaikuttaako niihin se, että luokassa on kaksi opettajaa?
- Onko sinulla väliä, kummalta kysyt apua tunnilla?
- Jos sinulla on opettajalle jotakin kerrottavaa, onko sinulla väliä kummalle kerrot?

### TYÖSKENTELEY

- Millaista on työskennellä luokassa, jossa on kaksi opettajaa ja enemmän oppilaita?
- Kuvaile, millainen työrauha luokassanne on.

### OPETUS

- Miten opettajasi opettavat luokassa, kun heitä on kaksi?
- Millaiset heidän opetustyylinsä ovat?
- Pomottaako jompi kumpi opettaja?

### KAVERIT

- Onko kaveriporukkasasi muuttunut jotenkin yhteisopetusluokalle tultuasi?
- Millaista on, kun on paljon oppilaita luokassa?

## Havainnointirunko

Klo				
Oppiaine				
Opetusmuodot (tiimiopetus, pistetyöskentely, avustava, eriytyvä)				
Paikalla olevien oppilaiden lkm				
Opettaja1 oppilaan hakeutuminen (kuinka moni hakeutuu oppitunnin aikana, ovatko samat oppilaat)				
Opettaja2 oppilaan hakeutuminen				
Opettaja1 työrauhaan puuttuminen				
Opettaja2 työrauhaan puuttuminen				
Viittaajien määrä, viittaamisen aika				
Opettajien liikkuminen luokkatilassa				
Oppilaiden käyttäytyminen				
Tunnin aloitus ja lopetus				