

YHDESSÄ OPETTAEN JA OPPIEN –
Mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana?

Tiina Takala
Liisa Vartiainen

Pro gradu -tutkielma
Kevät 2014
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

-- me on opittu yks työtapa, me on opittu samanaikaisopetus.

- Raimo, erityisopettaja

TIIVISTELMÄ

Takala, T. & Vartiainen, L. Yhdessä opettaen ja oppien – Mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana? Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2014. 79 sivua.

Tämä tutkimus käsittelee yhteisopetuksen opettajille tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Tutkimuskysymyksemme on: Mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana? Opettajat kokevat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen suurissa opetusryhmissä yhä haastavammaksi, mikä lisää opettajan työn kuormittavuutta. Tämän myötä opettajat ovat yhä kiinnostuneempia vertaistuesta ja opettajien välisen yhteistyön kehittämisestä. Yhteisopetus voi olla vastaus myös erityisopetusta koskeviin lakimuutoksiin sekä inklusion tavoitteeseen, jonka mukaan kaikkien oppilaiden tulisi saada opiskella samassa luokassa. Tutkimuksemme avulla pyrimme esittämään, miten yhteisopetus voi edesauttaa opettajien oppimista ja ammatillista kehittymistä opetustyön vaatimuksien muuttuessa.

Tutkimuksen aineistona käytettiin Opetushallituksen Erityisen ja tehostetun tuen -hankkeen yhteydessä kerättyjä haastatteluita. Rajasimme tarkasteltavaksi aineistosta kahdenkymmenen yhteisopetusta harjoittaneen luokanopettajan ja erityisopettajan haastattelut.

Tutkimuksen mukaan yhteisopetus tarjoaa oppimismahdollisuuksia ja välineitä opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Yhteisopetuksen myötä opettajien työhyvinvointi lisääntyi ja oppilaat saivat yksilöllisempää tukea. Yhteisopetuksen voidaan katsoa tukeneen inklusiivisen koulun tavoitetta, sillä opettajat pystyivät eriyttämään opetusta ja tukemaan myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita heidän omassa kotiluokassaan.

Avainsanat: Opettajien oppiminen, inklusio, samanaikaisopetus, työssäoppiminen, yhteisopetus.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 OPETTAJA MUUTTUVASSA KOULUKULTTUURISSA	8
2.1 Muutos opetustyössä	8
2.2 Oppimiskäsityksen muutos	9
3 OPETTAJIEN TYÖSSÄOPPIMINEN	12
3.1 Haasteet opettajien oppimisessa	14
3.2 Reflektio oppimisen välineenä	15
3.3 Opettajien ammatillinen kehittyminen	16
4 YHTEISOPETUS	19
4.1 Yhteisopetuksen toteutusmuodot	21
4.2 Aikaisempi tutkimus	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
5.1 Tutkimusongelmat	26
5.2 Tutkimusaineiston esittely	26
5.3 Osallistujat	27
5.4 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku	30
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	35
6 TULOKSET	39
6.1 Opetuksen uudistaminen	39
6.1.1 Yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen	40
6.1.2 Rohkeus kokeilla uusia ideoita	42
6.1.3 Uudet opetusmenetelmät	42
6.1.4 Tasapuolinen vastuunjakaminen	44
6.1.5 Työrauhan edistäminen	45
6.1.6 Jatkosuunnitelmat	47
6.2 Yhteisopetuksen edellytykset ja haasteet	48
6.2.1 Yhteinen suunnittelu	48
6.2.2 Yhteisen työn arviointi	51
6.2.3 Työpariin liittyvät odotukset	51
6.2.4 Yhteensopivat henkilökemiat ja jaetut periaatteet	52

6.2.5 Yhteinen työtapa	53
6.2.6 Yhteisopetuksen haasteet	54
6.3 Jaettu asiantuntijuus	56
6.3.1 Asiantuntijuuden jakaminen.....	56
6.3.2 Oppilaiden oppiminen.....	57
6.3.3 Oppilastuntemus.....	62
6.3.4 Itsetuntemus	63
6.4 Vertaistuki	64
6.4.1 Työn mielekkyys	64
6.4.2 Toinen auttaa jaksamaan	65
7 POHDINTA	67
LÄHTEET.....	75

1 JOHDANTO

Opettajien ammatillinen kehittyminen on tärkeä osa koulun hyvinvointia. Kun yhteiskunta muuttuu, täytyy koulunkin muuttua. Koulun antaman opetuksen kehittämisessä ja uuden koulukulttuurin rakentamisessa täytyy opettajan kehittymistä tarkastella sen tärkeimpänä muutosta edistävänä tekijänä. Koulu ei muutu, jollei opettajuutta muuteta. (Luukkainen 2004, 5.) Jotta opettajat muuttuvat, tulee heillä itsellään olla runsaasti mahdollisuuksia oppimiseen (Bransford, Brown & Cocking 2004, 226).

Opettajien välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa koulun kehittämisessä ja opettajuuden muokkaamisessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä mahdollisuuksia oppimiselle yhteisopetuksen työtapo tarjoaa. Katsomme, että pidemmällä aikavälillä oppiminen kehittää opettajan ammatillisuutta, joten tarkastelun kohteena on myös opettajan ammatillisuuden kehittyminen.

Opettajia edellytetään tekemään entistä tiiviimpää yhteistyötä kollegojen kanssa. Yhteisopetus huomioidaan opetustyötä ohjaavissa suosituksissa, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) ja Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007). Yhteisopetus kuuluu osa-aikaiseen erityisopetukseen (POPS 2004, 28) ja sitä tulee tehostaa muiden tehostetun tuen yleisten tukikäytänteiden kanssa (Opetusministeriö 2011, 59). Tehostetun tuen muotojen käyttöönoton tukemiseksi Opetushallitus käynnisti keväällä 2008 tehostetun ja erityisen tuen Kelpo-kehittämishankkeen. (Jyväskylän yliopisto 2012.) Tämän tutkimuksen opettajat ovat olleet mukana Opetushallituksen Erityisen ja tehostetun tuen -hankkeen yhteydessä järjestetyssä tutkimuksessa.

Opettajien työn tutkiminen on tärkeää, jotta voidaan löytää keinoja opettajien työn tukemiseen. Lisäksi tutkimusta tarvitaan perus- ja täydennyskoulutuksen sisältöjen ja toimintatapojen kehittämiseksi (Luukkainen 2004, 17.) Opettajien oppimista on Suomessa tutkittu vain vähän. Rytivaaran (2012) mukaan opettajien oppimisen tutkimus on ollut pirstaleista, eikä oppimista ole tarkasteltu kokonaisuutena. Monet aikaisemmat tutkimukset eivät tarjoa tietoa siitä, oppivatko opettajat todella jotakin ja jos oppivat, niin mitä. Tämän lisäksi näyttää siltä, että opettajien oppimisen tutkiminen alakouluympäristössä on harvinaista ja tarkastelun kohteena ovat yleensä opettajaopiskelijat. (Rytivaara 2012, 28-29.) Kiinnostus yhteisopetuksen tutkimiseen

on sen sijaan kasvanut huomattavasti viime vuosien aikana (esim. Eskelä-Haapanen 2012).

Yhdistimme tässä tutkimuksessa nämä kaksi näkökulmaa, opettajien oppimisen ja yhteisopetuksen, sillä opettajien välinen yhteistyö vaikuttaisi olevan olennainen tekijä opettajien oppimisessa (Rytivaara 2012, 61). Tutkimuksessamme tarkastelemme, millä tavoin yhteisopetus voi mahdollistaa opettajien oppimista ja ammatillista kehittymistä opetustyön vaatimuksien muuttuessa. Myös Rytivaara (2012) on tutkinut tätä aihetta väitöskirjassaan. Emme löytäneet vastaavanlaisia muita Suomessa toteutettuja tutkimuksia, joissa näkökulmana olisi ollut opettajien oppiminen yhteisopetuksen aikana. Kansainvälisellä kentällä opettajien oppimisen ja yhteisopetuksen suhdetta on tarkasteltu enemmän.

Omalla kohdallamme kiinnostus yhteisopetusta ja opettajien oppimista kohtaan heräsi pohtiessamme opettajan jaksamista työelämän kasvavien haasteiden keskellä. Opettajilta myös odotetaan jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja opetuksen uudistamista jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Tulevina luokanopettajina olemme kiinnostuneita siitä, miten voimme hyödyntää tehokkaammin yhteistoiminnallisuutta opettajan työssä ja kehittää sen avulla omaa opettajuuttamme.

Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme luokanopettajien oppimista yhteisopetuksen aikana. Pro gradu –tutkielmassamme laajennamme tarkastelumme koskemaan myös erityisopettajien oppimista. Tutkimustehtävänämme on: mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana? Pyrimme tutkimuksellamme selvittämään millaisia oppimismahdollisuuksia yhteisopetus tarjoaa opettajille ja miten se voi edistää ammatillista kehittymistä opetustyön muutoksessa. Tutkimuksemme voi hyödyttää opettajia, jotka etsivät keinoja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen ja inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen.

2 OPETTAJA MUUTTUVASSA KOULUKULTTUURISSA

2.1 Muutos opetustyössä

Perinteinen opettajan työ on muuttunut. Opettajan työtehtävät ovat laajentuneet ja opetuksen kasvatuksellinen rooli on korostunut. Vaativan opetus- ja kasvatustehtävän edessä resurssit koetaan vähäisiksi. (Säntti 2008, 7.) Opettajat kokevat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen haastavaksi suurissa opetusryhmissä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.). Myös työelämän kehitys, tietorakenteiden ja kommunikaatiojärjestelmien muutokset sekä lisääntynyt kansainvälisyys tuovat uudet haasteet opettajan työlle (Väljærvi 2000, 15). Opettajille tarjotaan uudenlaisia rooleja, jotka poikkeavat perinteisistä rooleista. Kasvatustavoitteiden onnistumiseksi täytyy opettajuutta tukea muuttuvassa työympäristössä ja auttaa opettajia omaksumaan näitä uusia rooleja. (Darling-Hammond 1997, 154.) Opettajien roolien muutos tuo opettajan lähemmäksi oppijaa ja lisää opettajan vastuuta oppijan kehityksestä. Se edellyttää usein moniammatillista yhteistyötä muiden oppijan kehityksestä vastuussa olevien kanssa. (Opetusalan ammattijärjestö 2006.)

Suomalaisessa opettajaidentiteetissä on säilynyt syvällä tarve osoittaa, että luokanoven suljettuaan opettaja pystyy selviytymään itsenäisesti kaikista mahdollisista tilanteista. Kuitenkin nuoret opettajat kokevat tärkeäksi mahdollisuuden avoimeen keskusteluun, toinen toistensa kuulemiseen ja keskinäiseen yhteistyöhön opetuksen ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. (Jokinen & Väljærvi 2004, Väljærven 2006, 23 mukaan.) Morocco ja Aguilar (2002) esittävät, että uudenaikaisessa koulukulttuurissa opettaminen yksin suljettujen ovien takana tulisi hylätä, jotta opettajista tulisi yhdessä työtään tekeviä kollegoja. Opettajan asiantuntijuuden tulisi perustua enemmän tietotaidon jakamiseen, jaettuihin käytänteisiin, yhteiseen vastuuseen ja yhteistyöhön. Opettajat tarvitsevat ammatillista tukea toisiltaan aiempaa enemmän kohdatessaan oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet. (Morocco & Aguilar 2002, 315–316.) Opettajat ovat kokeneet hyötyvänsä vertaispalautteen saamisesta. Keskustelu toisen opettajan kanssa, tuen saaminen ja mahdollisuus toisen työstä oppimiseen ovat

osoittautuneet hyväksi toimintamalliksi. Näin avataan ovia myös avoimemmalle ilmapiirille. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Vertaistuella on todettu olevan myönteinen vaikutus opettajien työssä jaksamiseen.

Collinin (2007, 202) mukaan elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen on tullut suomalaisen koulutuspuheeseen jäädäkseen. Itsensä jatkuva ammatillinen kehittäminen on tarpeen, sillä opettajien peruskoulutuksessa ei voida oppia kaikkia niitä työskentelytapoja, jotka kehittyvät vasta käytännön työssä. (Knight 2001, 229.) Opettaja ei ole koskaan täysin valmis, vaan kehitystä on tapahduttava läpi elämän. Muuttuvien olosuhteiden vuoksi koulutuksen kautta saatu tieto ei riitä, vaan tarvitaan työssäoppimista turvaamaan opettajan asiantuntijuus.

Opettajan roolien muuttuessa ja tavoitteiden kasvaessa myös opettajien jaksaminen työelämässä kuormittuu. Opettajilla on huoli oman työn haasteiden ja määrän lisääntymisestä. Oppilaiden osallistumisen lisäämiseksi opettajilta edellytetään jatkuvaa omien opetus- ja toimintamallien arvioimista, soveltamista ja kehittämistä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.) Koulu-uudistusten ja leikkausten vuoksi opettajat ovat menettäneet uskoaan kouluhallintoon ja poliittiseen päätöksentekoon. Fullan (2001, 115) on esittänyt opettajien kokevan, että työolosuhteet ovat huonontuneet ratkaisevasti. Myös Luukkaisen (2004) mukaan opettajan työ on yhä voimakkaampien, nopeampien ja monivaikutteisempien muutosten kohtaamista. Uusien toimintamallien opettelu vaatii motivaatiota, perehtymistä sekä työtä ja rohkeutta epävarmuuden kohtaamiseksi. (Luukkainen 2004, 36.)

2.2 Oppimiskäsityksen muutos

Opettajan työhön on vaikuttanut muutos oppimiskäsityksestä. Perinteisesti oppimisen on katsottu olevan tiedon siirtämistä oppijalle, joka passiivisesti ottaa tietoa vastaan. Opetus-oppimisprosessien onnistumisen on oletettu riippuvan niin opiskelijoiden kuin opettajienkin perityistä ominaisuuksista ja ahkeruudesta. Tämän oppimiskäsityksen haastajaksi on noussut konstruktivismi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 20.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa jatkuvasti maailmankuvaansa tulkitsemalla havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tiedon, käsityksen ja kokemuksen pohjalta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimisprosessin onnistumisessa korostetaan oppijan itseohjautuvuutta. Oppijan

odotetaan olevan aktiivinen, kontrolloivan toimintojaan ja ratkaisevan itsenäisesti ongelmia. Oppimisprosessin myötä oppija kerryttää itselleen uutta tietoa ja ymmärrystä. Opettajan tulee tukea oppijan tiedon löytämistä ja oivaltamista sekä tunnistaa oppimiseen liittyviä ongelmia. (Tynjälä 2004, 60–61.) Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi jää tällöin oppilaiden ohjaaminen (Tynjälä, 2006, 112) ja oppimisen mahdollistaminen. Opettajan tulee ohjata oppilasta siten, että ohjauksen intensiivisyys vähenee asteittain (Rauste-von Wright ym. 2003, 7, 171).

Oppimisen mahdollistamiseksi oppijat tarvitsevat sellaisen oppimisympäristön, jossa oppiminen on mielekästä. Oppimisympäristön toimintakulttuurin ilmapiiri vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä on mahdollista oppia. Kun oppimisympäristö on riittävän turvallinen, uskaltavat oppijat ottaa riskejä sekä kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua. (Rauste-von Wright ym. 2003, 21, 65) Tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia opettaja voi tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan (POPS 2004, 18). Yhteisopetuksen tarkoituksena on muokata oppimisympäristöä sellaiseksi, että se tukee kaikkien oppilaiden oppimista ja yksilöllisiä oppimisedellytyksiä.

Tässä tutkimuksessa oletamme opettajien omasta toiminnastaan kertomisen kuvastavan heidän oppimistaan. Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan yhteistä kaikelle oppimiselle on, että oppiminen kytkeytyy toimintaan ja oppijan toiminnasta heijastuu se, mitä kulloinkin opitaan. Täten toiminnan säätely on samalla oppimisen säätelyä. Lisäksi oppimisen välityksellä sopeudutaan ja saadaan uusia keinoja muuttaa maailmaa ja itseämme. Oppimisen ja toiminnan väliseen yhteyteen viitaten korostetaan sitä, että oppimisprosessi on aina tilannesidonnainen: jotakin opitaan aina jossakin tilanteessa. Konteksti määrittää sen, mikä asetetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi ja mikä taas sopivaksi keinoksi niiden ratkaisemiseksi ja saavuttamiseksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 51, 54-55, 164.)

Oppimisprosessissa on ryhdytty korostamaan vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuvat vastavuoroisuus, jaetut tavoitteet ja merkitykset, jaettu toiminta ja sen arviointi sekä yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Vuorovaikutuksessa omat ajatteluprosessit tulevat näkyviin niin oppijalle itselleen kuin myös muille. Tämä mahdollistaa niin yksilöllisen kuin vastavuoroisenkin reflektoinnin toisten kanssa. Reflektointi ilmenee esimerkiksi ryhmässä, jossa sen jäsenet joutuvat perustelemaan toisille omia käsityksiään ja ratkaisujaan. Tämä edesaut-

taa toisilta oppimista sekä omien ajatusprosessien ja itsestänselvyyksien kyseenalaistamista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 61.)

3 OPETTAJIEN TYÖSSÄOPPIMINEN

Opettajien oppiminen on melko uusi tutkimuskohde ja sitä on tutkittu vain vähän (Bransford ym. 2004, 212–213). Vasta viimeisten parin vuosikymmenen aikana kiinnostus opettajien omiin kokemuksiin ja näkemyksiin on kasvanut. Opettajien omaa ääntä on pyritty tuomaan enemmän esille ja siirtämään näkökulmaa kokemuksellisuuden tasolle, mikä on tarkoittanut yksittäisten opettajien ajattelun ja toiminnan korostumista. (Goodson & Sikes 2001; Hargreaves 1996; Willman 2000, Sántin 2008, 8 mukaan.) Opettajilla on työssään erilaisia mahdollisuuksia oppimiseen. Ammattia harjoittaessaan opettajat oppivat saamalla uutta tietoa ja ymmärrystä oppilaistaan, kouluista, opetussuunnitelmista ja opetusmenetelmistä käytännön kokeilujen kautta. He oppivat myös olemalla vuorovaikutuksessa toisten opettajien kanssa, täydennys- ja työpaikkakoulutuksessa sekä koulutusohjelmien, kehitysprojektien ja jatko-opintojen avulla. (Bransford ym. 2004, 212–213.)

Oppiminen käsitteenä liitetään yleisesti koulumaailmaan. Työkontekstissa oppiminen sen sijaan on suhteellisen uusi ilmiö, jonka tutkiminen on lisääntynyt 1990-luvun alusta lähtien. Työpaikalla ja koulussa tapahtuvassa oppimisen luonteessa on samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Kouluoppiminen ymmärretään lähinnä formaalisena eli tavoitteellisena toimintana, kun taas työpaikalla oppiminen on usein informaalista eli se on harvoin ennalta suunniteltua. (Tynjälä 2008, 132.) Yhteisopetuksessa tehdään yhdessä kaikkia niitä asioita, jotka kuuluvat opettajan työhön. Ammatillisen oppimisen voi katsoa kulkevan yhteisopetuksessa tapahtuvan käytännön työn rinnalla (Rytivaara 2012, 53.) Rytivaaran (2012, 23) mukaisesti määrittelemme opettajien työssäoppimisen olevan muutos ajattelussa ja/tai käyttäytymisessä.

Tyypillisin oppimisen muoto on yksilöllinen oppiminen. Työkontekstissa yksilöllisen oppimisen lisäksi tulee kuitenkin tarkastella myös ryhmän ja yhteisön oppimista (Tynjälä 2008, 131.) Organisaationaalisessa oppimisessa opettajat oppivat yhteistyössä toisiltaan. Yksittäisten opettajien taitojen kehittämisen sijaan tulee suosia oppimista, joka mahdollistaa koulujen toimintakäytäntöjen pysyvän kehittämisen. (Väljærvi 2000, 122, 75.) Kun oppiminen yhdistetään sosiaaliseen prosessiin, ei osallistumisella pyritä sosiaalistumaan olemassa oleviin käytäntöihin, vaan luomaan uusia käytäntöjä (Tynjälä 2008, 131). Yksittäisen opettajan työssä tämä tarkoittaa muun muassa uusien opetusmenetelmien ja -tapojen oppimista sekä oman

opettamisen rikastamista ja monipuolistamista. Koulukontekstissa myös yhteisön tulee pyrkiä oppimaan uudenlaisia tapoja ajatella ja toimia. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 11.)

Vanhan ajattelun mukaan työntekijä ottaa passiivisesti tietoa vastaan koulutuksessa ja soveltaa saamaansa tietoa työssään. Nykyisen ajattelun mukaan pelkkä tiedon jakaminen ei riitä osaamista tuottavan oppimisen perustaksi. Oppimisen ohjaus tulee ulottaa työpaikan käytännön toimintaan asti ja painopiste onkin siirtymässä henkilöstökoulutuksesta kohti työssäoppimisen ohjaamista. Tämän myötä on alettu hyväksyä, että oppiminen kuuluu työhön osana inhimillisten voimavarojen hyödyntämistä. Samalla työssä oppijoilta odotetaan aktiivista roolia. (Poikela & Järvinen 2007, 178.)

Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ja Williams (1999) ovat tutkineet luokanopettajien ja erityisopettajien näkökulmia opetuksesta. Luokanopettajilla on tapana tarkastella luokkaa kokonaisuutena. Opetusta suunnitellessaan luokanopettaja pohtii, mitä hänen tarvitsee tehdä opettaakseen opetussisällön 25 oppilaalle ja mitä strategioita opettamiseen tulee käyttää. Luokanopettaja miettii myös, miten kauan kestää sisällön läpikäyminen, ja miten hän voi arvioida oppilaiden oppimista. Erityisopettaja lähestyy opetuksen järjestämistä enemmän oppilaiden yksilöllisistä tuentarpeista. Kysymykset, joita erityisopettaja esittää itselleen, liittyvät oppilaan lukemisen ja ymmärtämisen pulmien huomioimiseen ja oppilaalle annettaviin tukimuotoihin. Näitä molempia näkökulmia tarvitaan, jotta voidaan varmistaa, että sekä oppilaan yksilölliset että koko luokan tarpeet huomioidaan. Ajan myötä opettajat oppivat arvostamaan toistensa näkökulmia. Tämä prosessi johtaa tuottavampaan tiimityöhön ja parempaan ohjaukseen sekä ammatillisten taitojen kehittymiseen. (Walther-Thomas ym. 1999, 137.) Walter-Thomas ym. (1999) tuovat esille myös näkemyksen, jonka mukaan täydellisesti yhteensopiva työpari ei välttämättä ole paras ratkaisu ammatillisen kasvun kannalta. Voi olla suuri kiusaus valita parikseen läheinen ystävä, jonka kanssa jaetaan samanlaiset ajatukset ja uskomukset luokkahuoneen käytännöistä. Kun tavoitteena ovat jaetut uudet ideat ja uuden oppiminen, tällaisella parilla voi olla vain vähän annettavaa toisilleen. (Walther-Thomas ym. 1999, 198.)

3.1 Haasteet opettajien oppimisessa

Opettajankoulutus ei pysty välittämään kaikkia opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Fullan (2001) väittää, että opettajuudesta jopa 75 % muodostuu siitä, että mahdollistetaan oppiminen opettajan työssä ja vain 25 % onnistuneesta opiskelijavalmiinnasta ja opettajan peruskoulutuksesta. Hänen mukaansa täydennyskoulutuksen lisäksi tarvitaan erityisesti yhteinen näkemys oppivan organisaation tavoitteesta työn kehittämisen kannalta (Fullan 2001, 237–239). Opettajan työssä tarvittava osaaminen ja koulutuksessa saadut tiedot ja taidot eivät kohtaa. Tutkimuksen mukaan yliopistosta valmistuneet ja 2–10 vuotta työelämässä olleet kokivat oppineensa tarpeelliset taidot töissä, eivätkä koulutuksen aikana (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006, 73-74). Siten työssäoppimisella on merkittävä rooli opettajan ammattitaidon kehittämisessä.

Opettajilla on paljon ammattitaitoa ja kokemusta, mikä ei tule riittävästi yhteiseen käyttöön. Tämä voi johtua siitä, ettei opettajilla ole mahdollisuuksia jakaa kokemustietoa kollegojen kanssa. Opetustyötä voi kehittää tiivis keskinäinen vuorovaikutus, jossa kokemuksista ja periaatteellisista kysymyksistä keskustellaan. Näin mahdollistetaan se, että kokemustieto tulee yhteiseen hyötykäyttöön. Yhteisöllisyyden kannalta opettajien tulisi tuntea kollegansa, eikä keskustella ainoastaan akuuteista ongelmista tai hallinnollisista asioista. Jotta yhteiset keskustelut muodostavat jatkumon, tarvitaan usein ulkopuolista organisoijaa. (Väljærvi 2000, 44.) Esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat yhteistyön tueksi ulkopuolista tukea ja ohjausta.

Väljærvi (2000) toteaa, ettei opettajille tarjota riittävän järjestelmällistä ja kattavaa täydennyskoulutusta, jotta opettajan kehittymistä työssään voitaisiin tukea tehokkaasti. Jotta täydennyskoulutuksella on pysyvämpiä vaikutuksia opettajan oppimiseen, tulee sen olla pitkäkestoista, sillä liian lyhyt koulutus ei tuota kestäviä tuloksia. (Väljærvi 2000, 43.) Mitä enemmän oppimistapojen kehittäminen liittyy jokapäiväiseen työotteeseen ja toimintatapaan, sitä tehokkaampaa opettajuuden kehittyminen on (Luukkainen 2004, 313). Täydennyskoulutuksen ongelmana on usein se, että se on erillään opettajan käytännön työstä, eikä sillä ole yhteyttä opettajien kokemuksiin tarpeisiinsa. Onnistuneimpia opettajien ammatillisen kehityksen kannalta ovat ne toiminnot, jotka jatkuvat pitkään ja kannustavat opettajia kehittämään oppimisympä-

ristöjä. Tämänkaltaisia toimintoja on saatu aikaan luomalla tilaisuuksia kokemusten jakamiseen ja keskusteluihin, jotka käsittelevät oppilaiden oppimista ja yhteistä päätöksentekoa. (Bransford ym. 2004, 227.) Myös (Rytivaara 2012, 57) havaitsi, että oppiminen ja ammatillinen kehittyminen kuuluvat opettajan jokapäiväiseen työhön, toisin kuin luokan ulkopuolella tapahtuva täydennyskoulutus. Opettajille tulee tarjota mahdollisuuksia oppimiseen heidän tavanomaisissa työympäristöissään. Yhteisopetuksessa opettajien oppiminen perustuu suurimmalta osin työpaikalla tapahtuvaan yhteiseen suunnitteluun, opettamiseen ja arviointiin. Toiselta opitaan kaikkien näiden osa-alueiden aikana ja samalla opettajat laajentavat omia opetusmenetelmiään ja tapojaan.

Opettaja on velvollinen toteuttamaan ylhäältä annettuja koulun kehittämistyöhön liittyviä tehtäviä. Koulujen muutostarpeet näyttäytyvät usein opettajille ulkoapäin ohjattuina hankkeina, jotka lähinnä häiritsevät arkista työtä. (Soini ym. 2010, 12.) Nämä tehtävät saattavat opettajien mielestä olla pois siitä ajasta ja huomiosta, jonka opettaja haluaisi antaa omalle opetusryhmälleen. Seurauksena voi olla riittämättömyyden ja syyllisyyden tunne tekemättömistä tehtävistä. Tämä on erityisen raskasta opettajan työssä, jossa kohdataan vaikeus määritellä, milloin jokin asia on tehty riittävän hyvin. (Hargreaves 1994, 142–145.) Jos uudistukset eivät saa opettajan hyväksyntää, saattaa hän esittää näennäisesti ne hyväksyvänsä. Sántin (2008, 11) mukaan näennäinen hyväksyntä onkin tämän ajan murhenäytelmä. Muutosprosessien olisi käynnistytävä yhteisöjen keskuudessa, jotta uudistukset saisivat mielekkäitä merkityksiä (Soini ym. 2010, 12). Opettajien tulee olla halukkaita osallistumaan ja suunnittelemaan oman koulu yhteisön kehittämistä.

3.2 Reflektio oppimisen välineenä

Eteläpellon (1992) mukaan työssäoppiminen ei ole vain työtehtäviin liittyvien taitojen kehittämistä, vaan sen voidaan nähdä kehittävän opettajan identiteettiä ja ammatillista kasvua. Ammatillisen itsetuntemuksen kehittäminen tapahtuu muun muassa reflektion avulla. (Eteläpelto 1992, 16.)

Mezirow (1995) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. Näin syntyy uusi tulkinta, joka ohjaa myöhempiä ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Suuri osa oppimistamme edellyttää

näiden uusien tulkintojen tekemistä. Oppimiselle on keskeistä reflektio. (Mezirow 1995, 17, 21.) Poikela ja Järvinen (2007) kertovat reflektion olevan myös huolellista valmistautumista toimintaan. Reflektion tehtävänä on pitää yllä oppimista tekemisen ja ajattelun välillä. Kaiken kaikkiaan reflektiivinen oppiminen käynnistyy, kun kokemusta pohditaan. Se etenee ymmärryksen rakentamisen kautta ja varmentuu aktiivisessa tekemisessä, joka on uusi reflektiivisen oppimisen jatkumisen perustana toimiva kokemus. Jos reflektiota ei tapahdu, toiminta jää rutiininomaiseksi, eikä ongelmanratkaisua tuottavaa luovaa ajattelua pääse syntymään. Tämän vuoksi toiminnan aikainen ja toiminnan jälkeinen reflektointi on välttämätön osa kehittymistä ja ammattitaitoiseksi harjaantumista. (Poikela & Järvinen 2007, 180, 182.) Tynjälän (1999) mukaan reflektointi erottaa rutinoituneen ammatinharjoittajan ja asiantuntijan toisistaan. Asiantuntija on valmis ottamaan uusia haasteita ja näin syventämään omaa ammattitaitoaan. Asiantuntijuuden voi nähdä jatkuvasti kehittyvänä tietotaitoa tuottavana prosessina. Kun asiantuntijuudella tarkoitetaan jatkuvaa ongelmanratkaisuprosessia ja työskentelyä omien kykyjen ylärajoilla, ollaan lähellä oppimisen käsitettä. Näin ollen oppiminen liittyy asiantuntijuuden keskeiseen olemukseen. Asiantuntijuuden ei nähdä olevan kerran saavutettu ominaisuus, vaan se on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. (Tynjälä 1999, 161.)

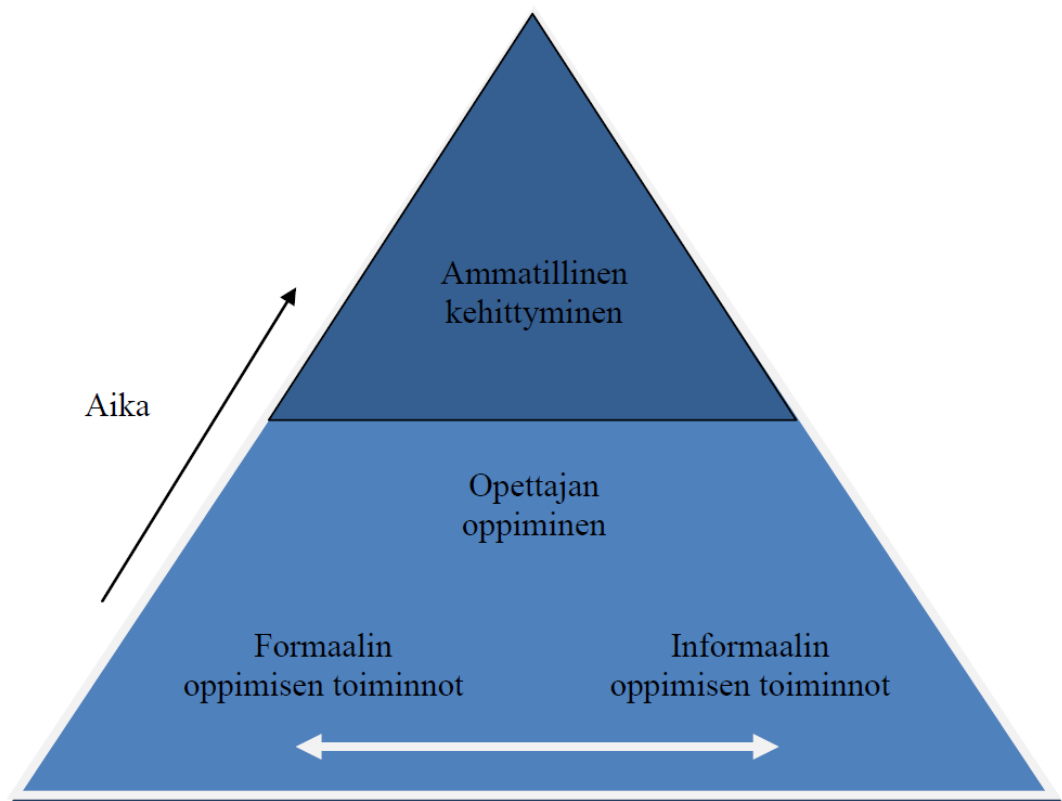
Erityisesti aikuisopiskelulle on keskeistä jälkikäteisreflektointi, jonka avulla selvitetään onko opittu asia yhä perusteltua nykyisissä olosuhteissa. Jälkikäteisreflektiossa katsotaan takaisin aiemmin opittuun ja sen avulla voidaan keskittyä olettamuksiin ongelman sisällöstä, ratkaisuprosessiin ja niihin ennako-oletuksiin, joiden nojalla ongelma on asetettu. Lisäksi aikuisoppimisessa on tärkeää oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita ja moraalisia ratkaisuja. (Mezirow 1995, 23, 25.) Yhteisopetus mahdollistaa opettajien jaettuun tietämykseen perustuvan jatkuvan reflektoinnin (Rytivaara 2012, 53).

3.3 Opettajien ammatillinen kehittyminen

Opettaja kehittyy omassa ammatissaan pitkän ja monimutkaisen oppimisprosessin ja sosiaalistumistapahtuman myötä. Ammatillinen kehitys vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opettajan persoonalliseen kasvuun ja opettajaidentiteetin muokkaantumiseen. Näiden lisäksi opetuskäyttäytyminen muuttuu ja opettajan tieteellinen ja pedagoginen ajattelu kehittyvät. (Väisänen 2004, 32.) Voidakseen kehittyä opettajalta edellytetään ha-

lua oppia uutta sekä oman toiminnan ja ajattelun jatkuvaa refleктоimista. Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan opettajalla tulisi olla kykyä kyseenalaistaa oma asiantuntijuutensa ja asettaa se omaksi oppimisen kohteekseen. Tämä vaatii kuitenkin turvallisen ja inspiroivan oppimisympäristön, jossa kyseenalaistaminen ja kysely ovat mahdollisia. (Rauste-von Wright ym. 2003, 214.) Uusiin olosuhteisiin mukautuminen vaatii opettajalta jatkuvaa uudistumista ja uuden oppimista.

Rytivaaran (2012) mukaan ammatillinen kehitys pohjautuu opettajien informaaliselle (arkioppiminen) ja formaaliselle (muodollinen) oppimiselle. Arkioppiminen ja muodollinen oppiminen eivät ole toisistaan erillään olevia oppimisen muotoja, vaan ne kietoutuvat toisiinsa käytännön työn kautta. Rytivaara käyttääkin ammatillisen kehityksen (professional development) -käsitettä puhuessaan opettajien oppimisesta pidemmällä aikavälillä (ks. kuvio 1). Tämän vuoksi opettajan ammatillinen kehitys rakentuu opettajien oppimisesta, joka sisältää molemmat informaalin ja formaalin oppimisen ja jotka kehittyvät ajan myötä. (Rytivaara 2012, 20-21.)



KUVIO 1. Opettajien ammatillinen kehittyminen Rytivaaran (2012, 21) mukaan. (Alkuperäinen kuvio englanninkielinen, suomenkielinen käännös tekijöiden.)

Opettajalta edellytetään paljon tietoa, taitoa, erityisosaamista sekä tietoisuutta opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista. Nämä kaikki voi laskea kuuluvaksi ammatilliseen kehittymiseen. Luukkaisen (2004) mukaan opettajan tulee ottaa huomioon, että hänen antamansa opetus muodostuu oppilaiden käsityksiksi siitä, millainen oppiminen on tavoiteltavaa. Tämän vuoksi opettajalla tulee olla taito analysoida omia käsityksiään opettajan työstä sekä tiedostaa ja perustella tekemänsä ratkaisut. Tämä kuuluu osaksi opettajan ammatillista kasvua. (Luukkainen 2004, 15.) Opettajan työn lähtökohtana on ohjata oppilaiden oppimista. Täten ammatillisen kehittymisellä pyritään oppilaiden oppimisprosessin tehokkaaseen tukemiseen. Jos yhteisopetus kehittää opettajan ammatillista kasvua, niin se samalla myös tukee oppilaiden parempaa oppimista.

Rytivaaran (2012, 20-21) mukaisesti käytämme ammatillisen kehittymisen käsitettä kuvaamaan opettajien oppimista pidemmällä aikavälillä. Näemme ammatillisen kehittymisen olevan kokonaisvaltaista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Ammatillinen kehittyminen edellyttää opettajalta myös motivaatiota sekä ajattelunsa ja toimintansa refleктоimista. Kuten olemme aiemmin todenneet, reflektiolla on suuri vaikutus opettajan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Ongelmana voi olla, että kiireisen koulun arjen keskellä opettajalla ei ole aikaa pysähtyä refleктоimaan omaa toimintaansa.

4 YHTEISOPETUS

Tässä tutkimuksessa käytämme samanaikaisopetus-nimikkeen tilalla yhteisopetus-nimikettä vastaamaan paremmin alkuperäistä termiä ”co-teaching”. Yhteisopettajuustermin käyttöönottoa on ehdottanut muun muassa Marjatta Takala (2011), jonka mukaan yhteisopettajuudessa korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi (Takala 2011, Ahtiainen, Beiradin, Hautamäen, Hilasvuoren & Thunebergin 2011, 17 mukaan). Helsingin kaupungin opetusvirasto määrittelee samanaikaisopetuksen olevan opetustilanne, jossa kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa. Samanaikaisopettajan tulee olla opettajan nimikkeellä koulussa työskentelevä henkilö. (Ahtiainen ym. 2011, 17.) Määrittelemme yhteisopetuksen edellä mainitun kuvauksen mukaisesti.

Yhteisopetus on toimintatapa, jolla voidaan vastata oppilaan tarpeisiin yksilöllisesti. Opetuksen tavoitteena on, että kaikki oppilaat voisivat yhdessä saada parempaa opetusta ja ohjausta. Hautamäen, Karhulan ja Pernaan (2001) mukaan samanaikaisopetusmalli on vähemmän oppilaita segregoiva ja leimaava kuin perinteinen klinikkamalli. Klinikkamallissa oppilaat siirtyvät erityisopettajan opetukseen tiettyjen tuntien ajaksi. Sen sijaan samanaikaisopetuksen mallissa tuki tuodaan luokkaan erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan toimiessa työparina opetustilanteessa. Ihannetapauksessa kummankin opettajan erityisosaamista hyödynnetään luokan kaikkien oppilaiden hyväksi ja yhteistoiminta perustuu yhteiseen näkemykseen ja suunnitteluun. (Hautamäki, Karhula & Perna 2001, 214.)

Suomessa on edetty vähitellen kohti kaikille yhteistä koulua, inklusiota. Inklusion tavoitteena on, että kaikki oppilaat saavat käydä samaa koulua ja yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Inklusio ei ole saavutettavissa oleva pysyvä tila, vaan se vaatii jatkuvaa työskentelyä oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamiseksi. (Naukkari, Ladonlahti & Saloviita 2010.) Opettajien välisen yhteistyön kehittäminen on keskeistä inklusiivisen koulun saavuttamiseksi. Naukkari ja Ladonlahden (2001) tutkimuksen mukaan opettajat katsovat inklusion kehittämisen tarvitsevan päteviä opettajia, jotka eivät pelkää kokeilla uusia ideoita ja menetelmiä ja jotka uskovat voivansa vaikuttaa oppilaidensa elämään. Tärkeäksi koettiin, että opettajat uskaltavat kysellä ja oppia toisil-

taan. Myös opettajien tiimityöskentelyn katsottiin tukevan opettajien jaksamista muun muassa siten, että kun toisella opettajalla on huono päivä voi toinen opettaja ottaa suuremman vastuun opetuksesta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Tutkimukset osoittavat, että luokanopettajat ja erityisopettajat hyötyvät yhteisopetuksesta monessa suhteessa: opettajien työtyytyväisyys kasvaa sekä mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen, henkilökohtaiseen tukeen ja yhteistyöhön lisääntyvät (Walther-Thomas 1997, 396, 401).

Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan yhteisopetus on Suomessa laajalle levinnyt ja tunnettu ilmiö luokanopettajien ja erityisopettajien keskuudessa, mutta tästä huolimatta sitä käytetään harvoin. Saloviidan ja Takalan tutkimuksessa 107 luokanopettajan joukosta puolet käytti yhteisopetusta viikoittain ja vain kolme opettajaa käytti yhteisopetukseen puolet käytettävissä olevasta opetusajasta. (Saloviita & Takala 2010, 394.) Walther-Thomasin (1997, 401) mukaan ihannetapauksessa yhteisopetusopettajat työskentelevät yhdessä päivittäin tunnista kahteen tuntiin, silloin kun yhteisopetuksen nähdään olevan tarpeellista erityistä tukea tarvitsevien osalta.

Tiimi- ja samanaikaisopetus kuuluvat yhteisopetuksen muotoihin ja ne mainitaan opetusta ohjaavissa suosituksissa, kuten peruskoulun opetussuunnitelmassa ja erityisopetuksen strategiassa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 28) tiimi- ja samanaikaisopetus kuuluvat osa-aikaiseen erityisopetukseen. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) ohjausryhmän ehdotuksena on, että samanaikaisopetusta tulee tehostaa osana muita tehostetun tuen yleisiä tukikäytänteitä (Opetusministeriö 2007, 59). Tehostetun tuen muotojen käyttöönoton tukemiseksi Opetushallitus käynnisti tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen. Tutkimuksen päämääränä on tukimuotojen käyttöönotto entistä aktiivisemmin ja varhaisemmassa vaiheessa. Tutkimus käynnistyi vuonna 2008 233 kunnassa ja kesti vuoden 2011 loppuun. Hankkeen tarkoituksena oli tuoda erityisopetuksen strategian mukaiset linjaukset käytäntöön kunnissa. (Jyväskylän yliopisto 2012.) Myös tutkimuksemme osallistuneet opettajat olivat mukana hankkeen yhteydessä järjestetyssä tutkimuksessa.

4.1 Yhteisopetuksen toteutusmuodot

Yhteisopetusta voidaan toteuttaa eri tavoin (Cook & Friend 1995, Morocco & Aguilar 2002, Villa, Thousand & Nevin 2004). Cook ja Friend ovat esitelleet yhteisopetusmallinsa jo 90-luvun puolivälissä ja monet yhteisopetusasiantuntijat pohjaavat näkemyksensä Cookin ja Friendin malleihin. Tämän vuoksi keskitymme Cookin ja Friendin alkuperäisiin yhteisopetusmalleihin. Cook ja Friend (1995) esittelevät viisi erilaista yhteisopetuksen toteutusmallia: toinen opettaa – toinen avustaa (one teaching – one assisting), rinnakkaisopetus (parallel teaching), pysäkkiopetus (station teaching), vaihtoehtoinen opetus (alternative teaching) ja tiimiopetus (team teaching).

Mallissa, jossa toinen opettaa ja toinen avustaa, päävastuu opettamisesta on toisella opettajalla toisen opettajan havainnoidessa luokkaa ja avustaessa oppilaita tarvittaessa. Opettajien tulisi sopia etukäteen, mitä toinen opettaja havainnoi, jotta havainnointi olisi järjestelmällistä ja edesauttaisi opetuksen kehittämistä. Tämän mallin haittapuolena on se, että avustavassa roolissa oleva opettaja saattaa kokea olevansa epätasa-arvoisessa asemassa toiseen opettajaan nähden. (Cook & Friend 1995.)

Rinnakkaisopetusta käytetään usein vuorovaikutuksellisissa ja oppilaita osallistavissa opetustilanteissa. Se mahdollistaa oppilaiden paremman huomioimisen pienemmän ryhmäkoon vuoksi. Rinnakkaisopetuksessa opettajat suunnittelevat opetuksen sisällön yhdessä, mutta toteuttavat sen puolikkaalle ryhmälle. Opettajat voivat halutessaan vaihtaa ryhmiä kesken oppitunnin. Tarkoituksena on, että oppilaat etenevät omissa ryhmissään samaan tahtiin. Tämä vaatii opettajilta suunnittelua ja työskentelyn yhteen sovittamista. Rinnakkaisopetuksen, samoin kuin pysäkkiopetuksen, ongelmaksi nousee usein luokan melutason nousu. (Cook & Friend 1995.)

Myös pysäkkiopetusmallissa oppilaat voivat työskennellä pienemmissä ryhmissä. Tässä mallissa opetettava sisältö jaetaan useampaan osaan ja se opetetaan oppilasryhmille eri työpisteissä eli pysäkeissä. Pysäkit voidaan sijoittaa eri puolille luokkaa ja opettajat vastaavat eri pisteistä antaen pysäkkikohtaisen ohjeistuksen. Työpisteiden joukossa voi olla myös itsenäistä työskentelyä vaativa pysäkki. Tämä työskentelymalli vaatii, että opettajat jakavat suunnitteluvastuun keskenään. Heillä on myös erilliset vastualueet ohjeistusten antamisessa. (Cook & Friend 1995.)

Vaihtoehtoisen opetuksen mallissa toinen opettaja opettaa pienempää

ryhmää erillisessä tilassa. Tätä mallia käytetään silloin, kun osalla luokan oppilaista on erityisiä tuentarpeita ja heidän katsotaan hyötyvän ohjeistuksesta pienemmässä ryhmässä. Tällä opetusmallilla voidaan varmistaa, että jokainen oppilas saa ajoittain olla tiiviimmässä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. (Cook & Friend 1995.) Jotta vaihtoehtoisen opetuksen malli ei vastaa laaja-alaista erityisopetusta, jossa tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat erityisopettajan johdolla pienissä ryhmissä muun luokan opiskellessa luokassa, täytyy pienryhmän oppilaita vaihdella. (Cook & Friend 1995.)

Tiimiopetuksessa opettajat jakavat yhteisen vastuun kaikista oppilaista ja opettavat heitä samanaikaisesti. Opettajat saattavat jakaa keskenään puheenvuoroja tai toisen opettajan puhuessa voi toinen demonstroida esitystä. Tämä lähestymistapa vaatii sitoutumista ja opettajien välistä luottamusta, eivätkä kaikki opettajat koe tiimiopetusta sopivaksi opetusmalliksi itselleen. (Cook & Friend 1995.)

Cook ja Friend (1995) eivät aseta näitä opetusmalleja paremmuusjärjestykseen, vaan korostavat mallien käytön tilannesidonnaisuutta. Toinen malli saattaa sopia toista paremmin tiettyyn tarkoitukseen tai opetuspari voi kokea sen enemmän omakseen. (Cook & Friend 1995.) Itse näemme tiimiopetuksen olevan lähimpänä tavoitteellista yhteisopetusta, jossa suunnittelu, toteutus ja arviointi on tehty yhdessä. Tutkimuksemme opettajat raportoivat käyttäneensä kaikkia Cookin ja Friendin esittelemiä yhteisopetusmuotoja.

4.2 Aikaisempi tutkimus

Suomessa yhteisopetuksen tutkimus on vielä vähäistä, mutta viime vuosien aikana kiinnostus sitä kohtaan on lisääntynyt. Tästä kertoo esimerkiksi aiheesta kirjoitetujen pro gradu -tutkimuksien määrän jatkuva kasvu. Myös opettajien oppiminen työpaikalla on kiinnostanut tutkijoita ja aiheesta löytyy useita eri lähteitä. Kuitenkin yhteisopetuksen tutkiminen opettajien oppimisen näkökulmasta on tuore näkökulma ja julkaistuja tutkimuksia aiheesta on tehty vain vähän. Esittelemme seuraavaksi tuoreimpia yhteisopetusta käsitteleviä suomalaisia tutkimuksia, joita olemme käyttäneet sekä lähteinä että tuloksien vertailussa.

Anna Rytivaaran (2012) väitöskirjassa *Towards Inclusion - Teacher Learning in Co-Teaching* tutkitaan kahden yhteisopetusta toteuttavan luokanopettajan työtä. Rytivaara selvitti, millaisia kokemuksia opettajilla on yhdessä opettamis-

ta ja millaista yhteisopetus on käytännössä. Lisäksi hänen tavoitteenaan oli selvittää opettajien oppimista yhteisopetuksen aikana. Tutkimustaan varten Rytivaara haastatteli ja havainnoi kahta samassa luokassa yhteisopetusta toteuttavaa luokanopettajaa. Hän havainnoi opettajia 71 päivänä, jotka jakautuivat kolmelle eri lukuvuodelle. Yksi kolmasosa heidän oppilaistaan oli luokiteltu erityistä tukea tarvitseviksi (Rytivaara 2012, 3, 61.)

Rytivaara (2012) selvittää, että yhteisopetus tarjosi mahdollisuuden opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Yhteisopetuksen myötä opettajille muodostui yhteinen professionaalinen identiteetti. Opettajat jakoivat tietoa toisilleen, loivat uutta tietoa sekä oppivat luokanhallintakeinoja ja uusia tapoja ryhmäyttää oppilaita. Ammatillisen kehittymisen olennaisiksi piirteiksi nousivat yhteisyys, jakaminen ja jaettu opettajuus. Opettajat esimerkiksi käyttivät me-muotoa kertoessaan työstään ja tunteistaan. Rytivaaran tutkimuksessa tietynlaisissa olosuhteissa opettajat saattoivat luoda inklusiivisen oppimisympäristön ja opettaa inklusiivista luokkaa. Näiden olosuhteiden toteutumiseksi opettajilta vaadittiin sitoutumista työhön, halukkuutta työsäöppimiseen ja toisen opettajan tukemista. (Rytivaara 2012.)

Yhteisopetus huomioidaan myös **Sirpa Eskelä-Haapasen (2012)** väitöskirjassa *Kohdennettu tuki*, jossa ohjausta antaa luokanopettaja tai luokanopettaja ja erityisopettaja yhdessä. Väitöskirjassaan hän kuvaa, miten luokanopettaja voi ohjata oppilasta mahdollisimman yksilöllisesti tämän omassa luokassa nopean reagoinnin ja välittömän vaikuttamisen avulla. Eskelä-Haapanen selvittää tutkimuksessaan luokanopettajan ja erityisopettajan toimintaa työpariasiantuntijoina, jolloin hyödynnetään molempien asiantuntijuutta ja oppilastuntemusta (Eskelä-Haapanen 2012, 11-12, 31).

Eskelä-Haapasen tutkimusprosessi alkoi jo vuonna 2003 hänen toimissaan opettajana ja oman työn tutkijana. Tutkimuksensa hän toteutti toimintatutkimuksena, jossa aineisto koostui omista tutkivan opettajan havaintopäiväkirjamerkinnoistä, oppilaiden tuottamasta materiaalista ja ohjaamistilanteiden havainnoinnista sekä erityisopettajan, muiden kollegojen ja oppilaiden vanhempien kanssa käydyistä keskusteluista. Tuloksissaan hän esittää, että vaurioiden korjaamisen näkökulmasta tulisi siirtyä ennaltaehkäisevään toimintatapaan. Tutkimuksen pohjalta tehty *Kohdennetun tuen malli* tarjoaa käytännön työvälineen opetuksen eriyttämiseen oppilaan omassa kotiluokassa ilman erityisopetussiirtoa. Mallin toteuttamisen myötä myös oppimisympäristö muotoutui pilottikoululla yhteisöllisemmäksi ja vuorovaikutus

oppilaiden ohjaamisessa sosiokonstruktivistisemmaksi. (Eskelä-Haapanen 2012, 11-12, 181.)

Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki, Touko Hilasvuori ja Helena Thuneberg (2011) ovat tutkineet yhteisopetusta julkaisussaan *Samanaikaisopetus on mahdollisuus - Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Tutkimus alkoi syksyllä 2009 ja loppui joulukuussa 2010 ja sen toteutti Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Pilottikouluja tutkimuksessa oli yhteensä seitsemän ja aineisto kerättiin haastattelemalla rehtoreita ja opettajia sekä havainnoimalla samanaikaisopetustunteja. Tutkimuksen tavoitteena oli selventää samanaikaisopettajuuden käsitettä ja selvittää samanaikaisopettajuuden rakennetta eri kouluissa ja luokissa. Julkaisussa esitellään samanaikaisopetuksen haittoja ja hyötyjä oppilaan, opettajan, luokan ja koulun näkökulmasta. Tutkimuksen avulla on pyritty muodostamaan käsitys siitä, millaisissa tilanteissa samanaikaisopetusta tarvitaan ja missä siitä ei ole hyötyä. Tulosten mukaan samanaikaisopetus oli merkittävässä roolissa koulujen kehittämisessä ja pedagogiikan uusintamisessa. Yhdessä tekeminen, suunnittelu, toteutus ja arviointi olivat työvälaineitä, joita opettajat ja rehtorit arvostivat. (Ahtiainen ym. 2011.)

Niina Mannisen (2013) pro gradu -tutkielma *Samanaikaisopetus muuttuvassa koulukulttuurissa* käsittelee osittain samaa aihetta kuin meidän tutkimuksemme. Manninen on toteuttanut tutkimuksensa yhteisopetusta toteuttavien opettajien ammatillisen kehittymisen ja työssä viihtymisen näkökulmista. Aineistona hän käytti haastatteluja ja kirjoitelmia viideltä opettajalta ja kuudelta luokanopettajaopiskelijalta. Mannisen tulokset osoittavat, että samanaikaisopetuksella on useita myönteisiä vaikutuksia opettajan työssä viihtymiseen ja työssä jaksamiseen. Voimavaroja jää oman toiminnan kehittämiseen, koska yhteistoiminnallisuus helpottaa opettajan työtä. Samanaikaisopetuksen myötä opettajat myös refleктоivat omaa toimintaansa enemmän sekä saivat vertaispalautetta. Opettajien mukaan samanaikaisopetus on ennen kaikkea oppimismahdollisuus. (Manninen 2013.)

Kaisa Perttala ja Suvi-Tuulia Salonen (2013) ovat tutkineet pro gradussaan opettajien kokemuksia samanaikaisopetuksesta. He tutkivat myös sitä kuinka yhteistyö sai alkunsa ja vaikuttiko opettajien taustakoulutus opettajien kokemuksiin. Perttala ja Salonen haastattelivat tutkimustaan varten viittä samanaikaisopetusta harjoittanutta opettajaa, jotka olivat koulutukseltaan luokanopettajia, erityisopettajia ja erityislastentarhanopettajia. Heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajat lähtivät

toteuttamaan samanaikaisopetusta hyvin erilaisista syistä ja näihin syihin vaikutti opettajien taustakoulutus. Yksi samanaikaisopetuksen aloittamisen syistä oli se, että erityisoppilaille toivottiin vertaistukea ja positiivisia roolimalleja yleisopetuksen luokasta. Myös oppilasmäärän kasvaminen erityisluokassa yhdelle opettajalle liian suureksi motivoi samanaikaisopetuksen aloittamiseen. Tutkimustulosten mukaan opettajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön ja kokivat olevansa tasa-arvoisessa asemassa työnsä ja vastuunsa. Samanaikaisopetuksen kehittämiseksi opettajat toivoivat enemmän yhteistä suunnittelu-aikaa ja lisäresursseja esimerkiksi sopivien tilojen suhteen.

Vaikka kiinnostus yhteisopetusta kohtaan kasvaa jatkuvasti, katsoimme tutkimuskentän tarvitsevan tarkempaa tutkimusta opettajien oppimisesta ja ammatillisesta kehittämisestä yhteisopetuksen kontekstissa. Rytivaara (2012, 12) painottaa, että tarvitaan tarkempaa tutkimusta opettajien omista kokemuksista yhteisopetuksesta ja omasta oppimisesta. Koimme mielenkiintoiseksi tutkia opettajien omia kokemuksia heidän oppimisestaan ja kehittämisestään siinä ympäristössä, jonka kehittämiseen opettajan oppimista tarvitaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksenä on: Mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana?

Yhteisopetus on tutkimusaiheena vielä melko tuore, mutta viime vuosien aikana ai-
hetta on tutkittu yhä enemmän. Katsoimme myös suomalaisen tutkimuksen opettaji-
en oppimisesta olevan vähäistä. Rytivaaran (2012, 61) havainnon mukaan opettajien
oppimisessa olennainen tekijä on opettajien välinen yhteistyö. Tässä tutkimuksessa
halusimme yhdistää nämä kaksi näkökulmaa: yhteisopetuksen ja opettajien oppimi-
sen. Löysimme vain yhden vastaavanlaisen Suomessa tehdyn tutkimuksen yhteisope-
tuksen vaikutuksista opettajien oppimiseen, jonka olemme esitelleet aikaisemmassa
luvussa.

Tutkimuksessamme pyrimme tarkastelemaan oppimista prosessina, jossa oppimisen ja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden raja on häilyvä. Koska opetta-
jilta ei ole suoraan kysytty heidän oppimisestaan, eivätkä opettajat juurikaan kerto-
neet oppimisestaan eksplisiittisesti, opettajien oppimiskokemukset ovat omaa tulkin-
taamme. Opettajien oppiminen yhteisopetuksen aikana ei välttämättä ole ollut tiedos-
tettua, vaan se käy ilmi esimerkiksi opettajien pohdinnassa sekä oman ja yhteisen
toiminnan kuvaamisessa. Koska raja oppimisen ja oppimiseen vaikuttavien tekijöi-
den välillä on epäselvä, emme pitäneet tarpeellisena näiden erittelyä tutkimukses-
samme. Tämän vuoksi tutkimuskysymykseksemme valikoitui yksi kysymys, joka
kattaa oppimisen sen laajemmassa kehyksessä.

5.2 Tutkimusaineiston esittely

Saimme käytettäväksemme valmiin aineiston, joka oli osa Opetushallituksen Erityi-
sen ja tehostetun tuen hanketta. Hankkeeseen osallistui Keski-Suomesta kahdeksan
kuntaa vuosina 2010 ja 2011. Tutkimus oli Opetushallituksen rahoittama ja siihen
osallistuneet opettajat saivat rahallisen korvauksen yhteisopetustuntien suunnittelusta

sekä raportoinnista (4h/vko). Hankkeen tavoitteena oli lisätä opetushenkilöstön valmiutta tukea oppilaita eriyttämisen avulla muun muassa samanaikaisopetuksen keinoin (Jyväskylän yliopisto 2012).

Saamaamme aineistoa varten haastateltiin kokonaisuudessaan 24 alakouluilla toimivaa luokanopettajaa, erityisopettajaa, aineenopettajaa sekä esiopettajaa. Tähän tutkimukseen valitsimme heistä luokanopettajat ja erityisopettajat. Tutkimukseen osallistuneet opettajat sitoutuivat kirjoittamaan kokemuksistaan viikoittain yhdeksän viikon ajan, jolloin he harjoittivat yhteisopettamista työparinsa kanssa. Ennen ajanjakson alkua opettajille järjestettiin tapaaminen, jossa he saivat tietoa yhteisopettamisesta. Yhdeksän viikon yhteisopettamisen jakso järjestettiin syksyllä 2010. Jakson jälkeen järjestettyjen yhteisten tapaamisten tarkoituksena oli mahdollistaa opettajien kokemusten jakaminen sekä refleктоiva keskustelu. Ajanjakson päätyttyä opettajia haastateltiin työpareittain tai tiimeittäin. Heidän yhteisopettamiseen käyttämänsä tuntimäärä viikossa vaihteli yhdestä tunnista yhteentoista tuntiin.

Haastattelijoita ja litteroijia oli hankkeessa useita. Tämän vuoksi tutkimuksessamme esitettyjen opettajien alkuperäisten kommenttien ulkoasussa on eroavaisuuksia. Kaiken kaikkiaan litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 289 sivua rivivälillä 2,0. Aineiston laajuuden vuoksi hyödynsimme tutkimuksessamme vain haastatteluaineiston ja jätimme päiväkirjakirjoitelmat pois.

5.3 Osallistujat

Valitsimme aineistoomme kaksikymmentä yhteisopetusta toteuttanutta luokanopettajaa ja erityisopettajaa. Luokanopettajia oli neljätoista ja erityisopettajia kuusi. Pareina oli viisi luokanopettaja-erityisopettaja –paria, kolme luokanopettaja-luokanopettaja –paria, yksi luokanopettaja-lastentarhaopettaja –pari sekä yksi luokanopettaja-erityisopettaja-lastentarhanopettaja –tiimi. Tunnistettavuuden estettävyudeksi olemme muuttaneet opettajien nimet.

Luokanopettaja Minna ja erityisopettaja Taina ovat tehneet yhteistyötä aikaisemminkin ja hankkeeseen osallistuminen tuntui luontevalta. Taina lähti hankkeeseen mukaan ensin toisen opettajan kanssa ja Minna vaihtui yhteistyöpariksi hankkeen alkamisen jälkeen. Siksi osa teoria- ja perehdytystapaamisista jäi Minnalta käymättä. Minna on toiminut aikaisemmin myös koulun erityisopettajana. Yhteis-

opettamisesta Minnalla ei ole aikaisempaa kokemusta.

Luokanopettaja Ilona ja erityisopettaja Emmi ovat tehneet aiemminkin yhteistyötä ja he tunsivat toisensa hyvin. Kokeilun aikana he opettivat yhdessä kolme tuntia viikossa. Ilona on ollut luokanopettajana 37 vuoden ajan samalla paikkakunnalla ja hän on opettanut kaikkia luokka-asteita. Haastatteluhetkellä hän opetti toisen luokan oppilaita. Emmi on tehnyt erityisopettajan töitä noin kymmenen vuoden ajan.

Luokanopettaja Heidi ja erityisopettaja Raimo ovat tehneet yhteistyötä jo ennen hankkeeseen lähtemistä. Heidi on työskennellyt luokanopettajana kolmentoista vuoden ajan. Hänellä on positiivista kokemusta yhteisopetuksesta aiemmasta koulustaan. Raimo on tehnyt erityisopettajan töitä jo kolmenkymmenen vuoden ajan samassa koulussa. Yhteisopetuksesta hänellä oli vähän aiempaa kokemusta.

Luokanopettaja Iina ja erityisopettaja Saara opettivat yhdessä 25 oppilaan ensimmäistä luokkaa, jossa oli viisi erityisoppilasta. Iina on erikoistunut opinnoissaan alkuopetukseen. Hän on yhdeksänvuotisen opettajan uransa aikana työskennellyt kuusi vuotta opettaen ensimmäistä ja toista luokkaa. Iinalla on hieman aikaisempaa kokemusta yhteisopetuksesta rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Saara on toiminut erityisopettajana samassa koulussa jo kahdenkymmenen vuoden ajan. Hän on opettanut lähinnä 1. ja 2. –luokkalaisia. Yhteisopetusta hän on toteuttanut jo aiemminkin muun muassa 1. –luokan opettajan kanssa varhaisen puuttumisen takia.

Karita on ollut opettajana noin yhdentoista vuoden ajan ja hankkeen aikana hän opetti 2. luokkaa. Hänellä oli ennestään vähän kokemusta yhteistyöstä rinnakkaisluokkien kanssa. Yhteisopetusparinaan hänellä oli hankkeen aikana erityisopettaja Oili. Oili on toiminut opettajana noin kolmen vuoden ajan. He toteuttivat yhteisopetusta viisi tuntia viikossa. Molemmilla opettajilla oli käytössään myös avustajat, joista erityisopettajan avustaja oli vain toisinaan mukana. Oili ja Karita eivät tunteneet toisiaan etukäteen.

Yhteisopetusparina työskennelleet luokanopettajat Mirva ja Kaisa tustuiivat toisiinsa paremmin ohjatessaan yhdessä koulun näytelmäkerhoa. Hankkeeseen mukaan lähteminen tuntui luontevalta, sillä he olivat keskustelleet yhteisopetuksesta jo aikaisemmin. Mirva on tehnyt kokopäiväisesti luokanopettajan töitä kolme vuotta ja sijaisuuksia hänelle on kertynyt ennen tätä useiden vuosien ajalta. Lisäksi Mirvalla on lastentarhanopettajan tutkinto. Haastatteluhetkellä hän toimi toisen luokan opettajana. Kaisa on opettanut yli kymmenen vuoden aikana kaikkia alakoulun luokkia. Hankkeen aikaan hän toimi ensimmäisen luokan opettajana. Lisäksi Kaisalla

on rehtorin koulutus. Hankkeen aikana he kokeilivat yhteisopetusta myös muiden opettajien kanssa.

Luokanopettajat Maisa ja Aino työskentelivät yhteisopetusparina hankkeen aikana. Kummallekin työhistoriaa opetustyössä on kertynyt jo kolmenkymmenen vuoden ajalta. Maisa on työskennellyt hankkeen aikaisessa koulussaan noin 20 vuotta, jossa hän opetti hankkeen aikana kolmatta luokkaa. Aino on luokanopettajan työn lisäksi tehnyt johtajan tehtäviä kahdeksan vuoden ajalta sekä sijaisuuksia yläkoulussa. Viisi viimeistä vuotta hän on toiminut parinsa kanssa samassa koulussa. Nyt hän opettaa neljättä luokkaa. Yhteisopetuspari tunsivat toisensa hyvin jo ennalta ja aikaisempi yhteistyö on ollut hedelmällistä ja helppoa. Tämän vuoksi hankkeeseen lähteminen tuntui oikealta ratkaisulta. Lisäksi Maisalla on hieman aikaisempaa, positiivista kokemusta yhteisopetuksesta.

Yhteisopetusparina työskennelleet luokanopettajat Matti ja Juulia ovat aiemminkin tehneet paljon yhteistyötä. Matti on työskennellyt samassa koulussa valmistumisensa jälkeen noin yhdeksän vuoden ajan. Yhteisopettamisesta hän kiinnostui sen jälkeen, kun hän koki ensimmäisen ammatillisen kriisinsä. Hän myös opetti ensimmäistä kertaa ensimmäistä luokkaa ja Juulia sattui opettamaan samaa luokka-astetta. He ovat kulkeneet seitsemän vuoden ajan samalla kyydillä työpaikalle ja se on vaikuttanut yhteistyön runsauteen. Juulia on toiminut luokanopettajana yli kymmenen vuoden ajan. Hänellä on aiempaa kokemusta yhteisopetuksesta erityisopettajan kanssa ja hän oli kokenut tiimitunnit hyväksi oppilaiden kannalta. Yhteisten tuntien lisäksi he suunnittelivat koko viikon tunnit yhdessä ja toteuttivat opetuksen erikseen.

Riikka on toiminut luokanopettajana samassa koulussa noin 20 vuotta. Hankkeen aikana hän opetti toista luokkaa. Yhteisopetusparinaan hänellä on esikoulunopettaja. Myös heillä on takanaan aikaisempaa yhteistyötä muun muassa kummitoiminnan ja luokkien yhteisten retkien muodossa, jonka vuoksi hankkeeseen lähteminen sujui luontevasti.

Anne on toiminut luokanopettajana noin seitsemän vuoden ajan ja opettaa ensimmäistä luokkaa. Ennen luokanopettajan ammattia hän on valmistunut lastenohjaajaksi ja tehnyt parin vuoden ajan lastenohjaajan työtä päiväkerhossa. Yhteisopetusparinaan hänellä oli lastentarhanopettaja ja he yhdistivät yhteisopetustunneiltaan esikoululuokan ja ensimmäisen luokan oppilaat. Annella on aiemmin vähän kokemusta yhteisopetuksesta.

TAULUKKO 1. Opettajat ja heidän ammattinimikkeensä

Luokanopettajat	Erityisopettajat
Aino	Emmi
Anne	Raimo
Heidi	Saara
Iina	Sanni
Ilona	Taina
Juulia	Oili
Kaisa	
Karita	
Maisa	
Matti	
Minna	
Mirva	
Päivi	
Riikka	

5.4 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme laadullisen sisällönanalyysin, sillä katsoimme sen soveltuvan parhaiten opettajien oppimiskokemusten tutkimiseen laajasta materiaalista. Materiaalimme käsittää neljäntoista luokanopettajan ja kuuden erityisopettajan litteroidut haastattelut heidän kokemuksistaan yhdeksän viikon yhteisopetusjaksolta. Litteroitu haastatteluaineisto on sivumäärältään yhteensä 289 sivua. Haastattelut suoritettiin jakson päätyttyä. Ajanjakson aikana luokanopettajat toteuttivat yhteisopetusta joko toisen luokanopettajan, esiopettajan tai erityisopettajan kanssa. Haastattelut eivät sisältäneet suoraa kysymystä ”Mitä opettajat oppivat yhteisopettamisesta?”, vaan opettajien oppiminen tuli ilmi heidän kokeminaan yksityiskohdina ja esimerkiksi kuvailuna siitä, mitä he jatkossa tekisivät toisin.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Tuomi ja Sarajarvi (2009) kertovat sisällönanalyysin toimivan sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä. Heidän mukaansa useimmat eri nimikkeillä kulkevat laadullisen tutkimuksen ana-

lyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Tällöin sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi sopii myös täysin strukturoimattomien aineistojen analyysiin. Materiaalina voi olla kirja, artikkeli, päiväkirja, kirje, haastattelu, puhe, keskustelu, dialogi tai melkein mikä tahansa muu kirjalliseen muotoon viety materiaali. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Etenimme tutkimuksessa Tuomen ja Sarajärven (2009) esittelemän laadullisen tutkimuksen analyysin kuvauksen mukaan. Aloitimme analyysin perehtymällä aineistoon ja huomioimalla ilmaisut, joissa katsoimme opettajien käsittelevän omia oppimiskokemuksiaan. Merkitsimme edellä mainitut kohdat, jotka liittyivät opettajien oppimiseen ja jätimme kaiken muun aineiston pois tutkimuksestamme kokoamalla merkityt kohdat erilleen muusta aineistosta. Varsinaisen analyysin teimme teemoittelemalla. Teemoittelussa aineistosta etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Siinä painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. Aineisto pilkottiin ja ryhmiteltiin erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin oli mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

TAULUKKO 2. Esimerkki teemojen muodostamisesta.

Suora lainaus aineistosta	Alateema	Yläteema
<i>-- paras työvuosi tähän mennessä</i>	Työn mielekkyys	Vertaistuki
<i>-- yksinpuurtaminen ei aina ehkä ole, että jos sitä koko ajan tekee niin, oon huomannu että kun sitä joka toisten kaa niin sitten jaksakin työssä paremmin.</i>	Toinen auttaa jaksamaan	Vertaistuki
<i>-- työparilta kun on sitä seurannu niin siitä on saanu itelle paljon niinku työkaluja luokanhallintaan tai. Et jos taas tekis yksin, tekis taas sillä omalla jollakin totutulla tavalla --</i>	Asiantuntijuuden jakaminen	Jaettu asiantuntijuus
<i>-- sitä et tulee niitä ideoita ja et sä yksin lähe toteuttamaan niinku jotain välttämättä, jotain näytelmäsystemiä vaikka --</i>	Rohkeus kokeilla uusia ideoita	Opetuksen uudistaminen

Tehtäväksemme muodostui etsiä haastatteluiden litteroiduista aineistoista kohtia, joissa käsiteltiin oppimista. Kiinnittämällä huomiota alkuperäisilmaisuihin kokosimme yhteen tiettyihin aiheisiin liittyviä toistuvia ilmauksia. Koodasimme jokaisesta alkuperäisilmauksesta pelkistetyn ilmauksen, jotka kokosimme yhteen aiheittain muodostamiemme yläteemojen alle. Yläteemojen jälkeen muodostimme alateemat tiettyjen aiheiden toistuvuuden perusteella. Luotettavan kokonaiskuvan antamiseksi toimme esille myös yksittäisiä vastakkaisia näkemyksiä. Ylä- ja alateemojen nimet muodostimme siten, mikä mielestämme parhaiten kuvasi kunkin teeman sisältöä. Yritimme nimetä luokat niin, että ne olisivat mahdollisimman kuvaavia ja lukijan olisi mahdollista saada käsitys teemasta sen nimen perusteella.

TAULUKKO 3. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä

Opettajan kommentti	Pelkistetty ilmaus	Alateema
<i>-- Ja jos ajattelisin sellasta tilannetta, että oisin pelkääjän itse pitänyt niitä tunteja niin kyllä tässä on kuitenkin tullu kokeiltua enemmän semmosta erilaista ja just sitä toiminnallisuutta on tullu lisää --</i>	Samanaikaisopetuksen myötä toiminnallisuus on tunteilla lisääntynyt. (Emmi)	Uudet opetusmenetelmät
<i>Koska mä yritän ottaa sen huomioon tuolla luokassa ollessani että se on Karitan luokka ja Karitan työtavat on siellä hänen. Millä menään. --</i>	Erityisopettaja mukautuu luokanopettajan työtapoihin. (Oili)	Yhteinen työtapa
<i>-- Kyllä musta tää on niin, niin positiivinen juttu. Että... no minusta ei sitä ees sitä työmäärää ei vois sanoo että se olis niinku negatiivinen koska kyllä se se työ mitä niin ku yhdessä, se pohtiminen ja valmistelu et kyl siitä niin paljon saa ite että, kyllä se niinku plussan puolelle menee joka tapauksessa. Ja sitte yks mikä niinku ihan voi sanoo suoraan, että joku tämmönen. Vaikka se ei oo ku se pari tuntia viikossa mutta niinku Kaisu sano, siihen kehkeytyy niin paljon semmosta mitä me kuitenkin niinku yhdessä tehään. Niin sanotaan että koko vuos menee niinku tavallaan että tuntuu että eihän tää niinku tunnu missään, et jo sitä aina vaan pakertas sitä, puskis sinne tunnille samalla lailla ja teksi sitä samaa ja, et kyl must se on niinku... no jos sää luet sen, sen minun vaatimattoman päiväkirjan nii, mää sinne merkkasin että se on mieletön voimavara, aina kun tekee töitä yhdessä</i>	Yhteisopetus on mieletön voimavara. Vuoden työmäärä ei tunnu missään, kun yhdessä tehdään töitä. (Raimo)	Toinen auttaa jaksamaan

Muodostimme neljän yläteeman alle yhteensä kahdeksantoista eri alateemaa jäsentämään tuloksia. Opettajien antamat haastattelut olivat pitkiä (20–50 sivua/ haastattelu, yht. 289 sivua) ja eri aiheita käsiteltiin laajasti. Koimme tarpeelliseksi selkeyttää tulosten esittelyä luokittelun avulla aineiston ja tulosten laajuuden vuoksi.

Muodostimme yläteemat aineistosta tekemiemme tulkintojen perusteella siten, että nostimme mielestämme merkityksellisiä aiheita omiksi yläteemoiksi. Pyrimme muodostamaan yläteemoiksi isompia kokonaisuuksia. Katsoimme esimerkiksi *vertaistuen* olleen laaja ja merkittävä aihealue, joka piti sisällään alateemat *toinen auttaa jaksamaan* ja *työn mielekkyys*. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen mukanaan tuoma vertaistuki auttoi jaksamaan ja teki työstä mielekkäämmän. Alateemoihin kokosimme opettajien kuvauksia tilanteista ja tapauksista, joissa jaksaminen ja työn mielekkääksi kokeminen tulivat esille. Yläteemojen ja alateemojen jaottelu ei ollut ongelmaton saati yksiselitteinen, sillä jokin alateema olisi voinut sopia useampaan yläteemaan. Siten jaottelun valmistumisen jälkeenkin ylä- ja alateemoissa on edelleen havaittavissa yhteneväisyyksiä ja päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi alateema *uudet opetusmenetelmät* voisi sisältönsä puolesta kuulua *opetuksen uudistamisen* lisäksi myös yläteemaan *jaettu ammattitaito*, sillä opettajat oppivat uusia opetusmenetelmiä toisiltaan. Uusien opetusmenetelmien kokeileminen kuitenkin mielestämme kuvasti enemmän opetuksen uudistamista yksinopettamisen kulttuurista yhteisölliseen opetus- ja oppimiskulttuuriin. Täten valitsimme *uudet opetusmenetelmät* kuuluvaksi *opetuksen uudistaminen* -yläteemaan. Merkityksellisten aiheiden runsauden takia koimme alaluokittelun tarpeelliseksi tulosten käsittelyn ja lukemisen selkeyttämiseksi. Halusimme huomioida luokittelulla myös lukijat, jotka etsivät tietoa jostakin spesifistä yhteisopetuksen osa-alueesta.

Aloitimme aineistoon perehtymisen syksyllä 2011 ja kandidaatin tutkielmamme luokanopettajien oppimisesta yhteisopetuksen aikana valmistui keväällä 2012. Aloimme käydä aineistoa läpi uudestaan syksyllä 2013 saadaksemme tutkimuksemme mukaan erityisopettajien oppimiskokemukset. Saimme pro gradu – tutkimuksemme päätökseen keväällä 2014. Kokonaisuudessaan tutkimuksemme kesti siis kaksi vuotta, jotka vaativat hyvin intensiivistä työskentelyä aineiston ja tutkimuksen parissa.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Olemme pyrkinneet selvittämään lukijalle tutkimuksen kulun, aineiston analyysin sekä saamamme tulokset selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan yksityiskohtaisen tarkka tutkimustulosten kuvailu tekee tuloksista lukijalle selkeät ja ymmärrettävät. Tutkijan tulee myös antaa lukijoille tarpeeksi tietoa tutkimuksen toteutuksesta, jotta he pystyvät itse arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tällöin tutkimuksesta tulee käydä ilmi aineiston analyysi ja tutkimuksen kesto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138.)

Jotta tutkimuksen voidaan katsoa sisältävän riittävästi tietoa, tulee sen sisältää myös kuvaus tutkimuksen aineistonkeruusta sekä aineiston keräämiseen liittyneistä erityispiirteistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137). Haastattelukysymyksissä ei ollut opettajan oppimiseen liittyvää suoraa kysymystä. Tämän vuoksi oppimiskokemusten löytäminen opettajien vastauksista vaati paljon tulkintaa. Collinin (2007) mukaan työssäoppimisessa on vaikea tuoda esiin, mitä itse asiassa opitaan. Tätä työssä opittua tietoa kutsutaan usein hiljaiseksi tiedoksi. Kuitenkin työssä opitaan jatkuvasti ongelmanratkaisun ja muiden arkisten työtehtävien lomassa huomaamatta. Joka tapauksessa työ on monenlaisen oppimisen ympäristö. (Collin 2007, 203.) Tutkimusessamme opettajien oppiminen ilmeni muun muassa oman toiminnan ja sen muuttumisen kuvailuna. Suora kysymys opettajan oppimisesta olisi antanut paremman kuvan siitä, kuinka paljon opettajat todellisuudessa katsoivat oppineensa. Haastattelukysymykset eivät palvelleet tutkimuskysymyksiämme parhaalla mahdollisella tavalla, koska emme tehneet kysymyksiä tai olleet haastattelemassa opettajia itse.

Haastattelun avoimuus toi mukanaan paljon erilaisia vastauksia ja paljon toisistaan poikkeavaa kuvailua. Tästä syystä analyysivaiheessa tapahtunut luokittelu eri yläteemojen alle osoittautui haastavaksi. Yleistysten tekemiseksi saman otsikon alle hyväksyttiin samankaltaiset (vrt. samanlaiset) ilmaukset. Suppean aineiston ja haastatteluiden avoimen luonteen vuoksi olisi ollut vaikeaa löytää hyvin samanlaisia vastauksia luokittelun eri kategorioihin. Yhteisopetuskokeilun vapaamuotoisuuden ja erilaisten työparien ammattinimikkeiden (esim. luokanopettaja-erityisopettaja, luokanopettaja-esiopettaja) vuoksi jokainen opettaja toteutti yhteisopetusta valitsemallaan tavalla. Täten heidän kokemuksissaan oli paljon erilaisia näkökulmia.

Luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon myös haastattelutilanteen luonne: haastattelut tehtiin pareittain tai tiimeittäin, jolloin toisen opettajan läs-

näolo saattoi vaikuttaa siihen, miten avoimesti opettaja kertoi kokemuksistaan. Luotettavuutta tarkastellessa on myös otettava huomioon, että analyysiä tehdessämme olemme irrottaneet opettajien yksittäisiä puheenvuoroja kontekstista, jonka haastattelutavat opettajat ovat luoneet yhdessä haastattelijoiden kanssa. Kuitenkin luimme haastattelut kokonaisuudessaan ja pyrimme ottamaan huomioon haastatteluja lukiessämme kommenttien tilannekohtaisuuden. Koodatessamme ilmauksia huomioimme vuorovaikutteisen keskustelutilanteen ja muiden osallistujien repliikit sekä pyrimme ymmärtämään ilmauksen syvemmän merkityksen. Tulkintamme tueksi esitimme tuloksissa runsaasti alkuperäisilmauksia.

Tutkimustulosten vertailua hankaloittaa suomalaisen vastaavan tutkimusaiheen vähyys. Löysimme vain yhden Suomessa toteutetun julkaisun, johon voimme täysin verrata omia tuloksiamme. Lisäksi käytämme vertailukohteena ulkomaisia tutkimuksia sekä yhteisopetuksesta tehtyjä suomalaisia tutkimuksia. Koska tutkimuksemme on laadullinen ja tutkimme yksilöiden oppimista, emme ole oletaneet oppimiskokemusten olevan kaikille yhteisiä, vaan esittelemme pienen ryhmän yksittäisiä kokemuksia oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Näin saamme tietoa siitä, miten yhteisopetus voi mahdollistaa opettajien oppimista. Tulkintojen tueksi olemme tuoneet esiin kattavasti haastatteluiden autenttisia ilmauksia.

Hankkeeseen osallistuneet opettajat olivat vapaaehtoisesti mukana yhteisopetuskokeilussa ja saivat lisäksi osallistumisestaan rahallisen korvauksen, joten voimme olettaa heidän motivaatiotasonsa olevan tavallista korkeampi. Oppijan oman motivaation on todettu olevan suuressa roolissa oppimisprosessin etenemisessä (Woolfolk 2010, 375). Motivaatiolla tarkoitetaan yksilön toimintaa suuntaavaa, ohjaavaa ja ylläpitävää voimaa. Siihen voidaan katsoa kuuluvaksi oppijan kiinnostuksenkohteet, tavoitteet sekä asiat, jotka hän kokee tärkeäksi itselleen. Lisäksi motivaatioon kuuluvat oppijan uskomukset omasta suoriutumisestaan ja käsitys siitä, miten hän pystyy hallitsemaan omaa toimintaansa ja tilannetta. (Tynjälä 2002, 98, 100.) Zwartin, Wubbelsin, Bergenin ja Bolhuisin (2009, 253) mukaan opettajat oppivat ollessaan motivoituneita ottamaan osaa ammatillisen kehityksen projekteihin. Tämän nojalla voimme todeta, että koska tässä tutkimuksessa mukana olevat opettajat olivat ennalta motivoituneita yhteisopetuksesta, on heidän oppimisensa voinut olla ylhäältä yhteisopetukseen määrättyjä opettajia tehokkaampaa. Tämän vuoksi heidän oppimistaan ei voida yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajia ja erityisopettajia. On kuitenkin huomioitava, että rahallinen korvaus on voinut vaikuttaa opettajien motivaati-

oon ulkoapäin tulevana kannustimena.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa täytyy ottaa huomioon tutkijan omien mielipiteiden tai ennakkokäsitysten vaikutus tutkimukseen. Tutkijan tausta voi vaikuttaa tutkimustuloksiin tutkimuksessa tehtyjen valintojen kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 211). Olemme keskustelleet kriittisesti omista ennakkokäsityksistämme tutkimuksemme eri vaiheissa ja näin pyrkineet tekemään tietoisiksi käsitystemme vaikutuksia tutkimuksemme tuloksiin. Esimerkiksi ennakkokäsityksemme yhteisopetuksen vaikutuksesta oppilaiden tuensaamiseen oli erittäin positiivinen. Kuitenkin aineistosta nousi myös eriäviä mielipiteitä siitä, kuinka hyvin yhteisopetus palveli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Nostimme eriävät mielipiteet esille, vaikka ne kuuluivat vähemmistömielipiteisiin. Mielestämme oli tärkeää nostaa esille näitä yksittäisiä vastakkaisia mielipiteitä, sillä ne antoivat todellisemman kokonaiskuvan opettajien kokemuksista. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa, että tutkimus tehtiin yhdessä työparin kanssa. Tällöin tutkimuksen tuloksia varmentaa kahden henkilön tekemät tulkinnat, eikä mikään saaduista tuloksista ole vain yhden henkilön subjektiivinen näkemys asiasta.

Alun perin tarkoituksenamme oli vertailla luokanopettajien ja erityisopettajien oppimiskokemuksia, sillä kandidaatin tutkielmaa tehdessämme meille oli jäänyt käsitys, että luokanopettajien ja erityisopettajien oppimiskokemusten välillä oli eroja. Syvällisemmän tarkastelun myötä huomasimme, että eroja löytyi vain vähän. Havahduimme siihen, että koetimme löytää eroja asioissa, joissa ne eivät olleet merkityksellisiä. Päädyimme poistamaan ammattinimikkeiden eroja koskevan tutkimuskysymyksen ja keskityimme tuomaan opettajien oppimiskokemuksia esille ilman erittelevää näkökulmaa. Näimme eroja merkittävämpänä opettajien oppimiskokemukset, joista suurin osa oli yhteneväisiä. Esitämme tuloksissa aiheet, joista merkittäviä eroja löytyi.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olemme noudattaneet tutkimuksessamme tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä tulosten esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkijoina olemme ottaneet muiden tutkijoiden työn ja saavutukset huomioon viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 138) mukaan tutkimuksen tulee sisältää kuvaus tutkimuksen tiedonantajista eli haastatelluista opettajista. Olemme esitelleet opettajat tuoden esille heidän taustatietojansa, kuten koulutusta ja työko-

kemusta. Haastateltavien henkilöllisyyden turvaamiseksi muutimme heidän nimensä. Vaihdoin myös lainauksissa esille tulleiden paikkakuntien nimet opettajien tunnistettavuuden välttämiseksi.

6 TULOKSET

Vastaamme seuraavassa tutkimuskysymykseemme *Mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana?* Oppimiskokemuksia koskevat tulokset esittelemme teemoittain: *opetuksen uudistaminen, yhteisopetuksen edellytykset ja haasteet, jaettu asiantuntijuus sekä vertaistuki.*

TAULUKKO 4. Yläteemat ja alateemat.

YLÄTEEMAT				
Opetuksen uudistaminen		Yhteisopetuksen edellytykset ja haasteet	Jaettu asiantuntijuus	Vertaistuki
A L A T E E M A T	Yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen	Yhteinen suunnittelu Yhteisen työn arviointi	Asiantuntijuuden jakaminen Oppilastuntemus	Toinen auttaa jakamaan Työn mielekkyys
	Rohkeus kokeilla uusia ideoita	Työpariin liittyvät odotukset	Oppilaiden oppiminen	
	Uudet opetusmenetelmät	Yhteensopivat henkilökemiat ja jaetut periaatteet	Itsetuntemus	
	Tasapuolinen vastuunjakaminen	Yhteinen työtap		
	Työrauhan edistäminen	Haasteet		
	Jatkosuunnitelmat			

6.1 Opetuksen uudistaminen

Opettajat ovat tottuneet tekemään töitä yksin. Opetuskulttuurin voi kuitenkin nähdä muuttuvan yhteisöllisemmäksi yhteisopetuksen yleistyessä. Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat opetustyöhönsä kohdistuneiden muutosten olleen pääosin myönteisiä. Tyytyväisyydestä yhteisopetushankkeeseen kertoi myös se, että opettajat suun-

nittelivat jatkavansa yhteisopetusta kokeilun jälkeenkin. Tähän *opetuksen uudistaminen* -yläteemaan muodostimme kuusi alateemaa: *yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen, tasapuolinen vastuunjakaminen, rohkeus kokeilla uusia ideoita, uudet opetusmenetelmät, työrauhan edistäminen ja jatkosuunnitelmat.*

6.1.1 Yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen

Yksinopettamisesta yhteisopetukseen siirtyminen saattaa edellyttää opettajien asenteiden ja työtapojen uudelleenmuokkausta. Tämä voi puolestaan vaatia yhteistyö- ja kommunikaatiotaitojen kehittämistä yhteisöllisemmän työtavan suuntaan. (Ahtiainen ym. 2011, 19.) Tutkimuksemme opettajat havaitsivat, että yhteistyön alussa opettajien tuli muodostaa yhteisiä rutiineja ja harjoitella työparien välistä vuorovaikutusta. Aluksi opettajien tuli sopia yhteisistä päämääristä: *Niinku isoin juttu se et et sillonhan siinä joutu mieltämään mieltämään et mihin sillä niin niinku pyritään* (Raimo).

Opettajien oppiminen ilmeni, kun he pohtivat jälkikäteen sitä, mitä he olisivat voineet tehdä alussa toisin. Luokanopettajat, jotka eivät tunteneet toisiaan ennalta, kaipasivat tutustumiselle enemmän aikaa sekä keskustelua omista toiveista. Heidän mielestään yhteistyön alussa olisi pitänyt olla enemmän aikaa oppilaiden ja aikuisten väliselle tutustumiselle. Mirva koki, että olisi pitänyt *ryhmyttää ne aikuiset keskenään*. Myös Päivi olisi kaivannut enemmän vapaamuotoista tutustumista yhteistyön alussa:

-- ois pitäny ennen ku alotettiin niin tehä vaikka joku lauantaipäivän tai perjantaipäivän pitkä reiki yhdessä..patikoida vaikka..jossaki istua nuotiolla, jutella ihan kaikkee muuta eli nimenomaan just tätä vapaamuotoista tutustumista -- (Päivi)

Toisin kuin luokanopettajat, erityisopettajat kaipasivat yhteistyön aloitukseen asiapi-toisempaa keskustelua esimerkiksi lukujärjestyksellisistä asioista ja oppilaista, sekä heidän oppimisestaan:

-- olis ollu hirveän hyödyllistä että enemmän niinku enemmän oppilais- ta puhua. Jokaisesta oppilaasta erikseen ja kattoo niinku silleen sy- vemmin jokaisen oppimista ja tälleen, mutta että. Kyllä sen ehtii siinä matkan varrellakin, mutta se olis varmasti helpottanu sitä liikkeelle lähtöä. -- No varmaan tää lukujärjestysasia on ainaki sellanen, mikä pitää niinku ennalta kattoo paljon tarkemmin. Ja nimenomaan näin

ajatellen että se samanaikaisopetus olis mahollisimman...tiivistä. (Oili)

Myös Walther-Thomas ym. (1999) suosittelivat yhteistyön alkuun keskustelua olennaisista opetukseen liittyvistä asioista. Heidän mukaansa yhteistyön alussa on tärkeä tuoda esiin voimakkaat ja eriävät mielipiteet opetukseen liittyvistä näkökulmista. Ennakkoluuloton ja avoin keskustelu näkemysten eroista voi auttaa ymmärtämään toisen käsityksiä. (Walther-Thomas ym. 1999, 198.)

Yhteistyön alkuvaiheessa Sanni ajatteli yhteisopetuksen olevan työllisempää kuin perinteisen opettamisen:

Mä aattelin jossain vaiheessa siinä ihan alussa.. kun se meidän suunnittelutiimi kokoontu ja tota laitettiin öö jonkinlainen..luuranko sitte jolleki tunnille ja muuta niin..jotenki ku mä olin niin paljon kuullu siitä että miten yksityiskohtasesti ne oli ne oululaiset suunnitellu ja miten paljon ne oli panostanu siihen suunnitteluun nii mie ajattelin että hohhoijaa että mitenhän tässä oikein käy [nauraa] et ei se niin kauheen spontaanisti lähe liikkeelle ku on niin monta ihmistä. (Sanni)

Tämän kommentin lisäksi opettajat toivat runsaasti esille näkemystä, jonka mukaan yhteisopetus ei ollut liian työllistävää. Voimmekin olettaa opettajien ennakkokäsityksen olleen, että yhteisopetus tulisi lisäämään heidän työmääräänsä. Usein näin olikin yhteistyön alussa, mutta työmäärän katsottiin vähentyneen yhteistyön edetessä. Opettajat kokivatkin yhteistyön olleen aluksi *tietyllä tavalla rankka* (Päivi), mutta myöhemmin yhteistyö helpottui, koska muun muassa suunnittelutyö oli *napakoitunut* (Riikka). Osa opettajista koki, että *kun pipo ei ollut liian tiukalla*, kaikki sujui hyvin. Osan mielestä taas yhteistyön olisi pitänyt olla alussa tiiviimpää.

Yhteistyön sujumisen kannalta saman työparin pysyvyys koettiin tärkeäksi. Osa opettajista kuului opetustiimeihin, joissa yhteisopetuspareja vaihdeltiin. Yksi alun perin viiden hengen yhteisopetustiimi ei jatkanut työskentelyä isossa ryhmässä hankkeen loppuun asti, vaan jakaantuivat kahden ja kolmen hengen ryhmiin. Opettajat huomasivat: -- *että oh hoijakkaa otettiinpas iso palanen kakkua heti alkuun* (Mirva). Vaikka työskentely ei sujunut odotetusti, niin Mirvan työparina toiminut Kaisa kuitenkin totesi: *Mutta sekin oli hyvä kokeilla*. (Kaisa). Opettajat siis kokivat oppineensa haasteellisen kokemuksen kautta, mikä on heille kannattava yhteistyömuoto. Mirva kertoi:

-- Ja koko ajanhan siltä toiselta oppii, oppii mutta noin niinkun jos ajattelee, että se jäis niinkun pysyväksi käytännöksi niin kyl sitten täytyis ottaa selkeesti se joku yks työpäri ainakin mä aattelen niin.

6.1.2 Rohkeus kokeilla uusia ideoita

Opettajat kertoivat uskaltaneensa ottaa enemmän haasteita yhteisopetuksen aikana. He rohkenivat toteuttaa villimpiäkin visioita (Karita) ja yhdessä suunnitelluista ideoista saattaa syntyä jotain suurempaa (Karita). Myös Anne pohti, että sitä et tulee niitä ideoita ja et sä yksin lähe toteuttamaan niinku jotain välttämättä, jotain näytelmästeemiä vaikka. Aineistossa ilmeni myös, että ryhmätöitä käytettiin rohkeammin ja luottamus ryhmätöiden onnistumiseen oli suurempi yhdessä opetettaessa. Opetuksesta pyrittiin yhdessä tekemään toiminnallisempaa. Raimo kertoi, että he asettivat opettajaparinsa kanssa uusia haasteita jo saavutettujen haasteiden tilalle:

Että kun tavallaan tietää että to- tohon me pystytään, nii siihen ei enää, se ei oo enää tavote, et sitte lähetäänki, tavoitteleen jotain jotain, ihan muuta. Kun yksi tavoite saavutettu lähdetään tavoittelemaan jotain muuta. (Raimo)

Myös Rimpiläinen ja Bruun (2007) havaitsivat yhteisopetusta yhdessä toteuttaessaan tiimityön lisäävän innovatiivisuutta. Heidän mukaansa yhdessä ideoiden syntyä keksintöjä, joihin ei yksin pysty. He kuvaavat suunnittelua pallotteluna, jossa toinen täydentää toisen esittämää ideaa. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 30.)

6.1.3 Uudet opetusmenetelmät

Opettajat kertoivat yhteisopettamisen madaltaneen kynnystä eri opetusmenetelmien kokeilemiseen. He kertoivat kokeilleensa uusia opetusmenetelmiä yhteisopetuksen aikana. Eräs opettajista raportoi, että yhteisopetuksen aikana ei kokeiltu uusia tai erilaisia opetusmenetelmiä, mutta opettajat käyttivät ryhmänhallinnallisesti tavallista vaativampia opetusmenetelmiä erityisopettajan ollessa auttamassa. Ilonan mielestä kahdestaan tuli nähtyä enemmän vaivaa:

Siellä aika hyvin menee kaikki mitä on keksitty. Ja jos ajattelisin sellasta tilannetta, että oisin pelkästään itse pitänyt niitä tunteja niin kyllä tässä on kuitenkin tullu kokeiltua enemmän semmosta erilaista ja just

sitä toiminnallisuutta on tullu lisää että en ois ehkä yksin viitsinyt niin paljon nähdä vaivaa kun mitä me nyt on kahdestaan tehty. (Ilona)

Useimmat opettajista kertoivat yhteisopetuksen tuoneen mukanaan enemmän toiminnallisuutta ja ryhmätöitä. Riikka koki toiminnallisuuden tavoittelemisen olleen tietoisista:

Sitten näissä meidän joustavissa tuokioissa on ollu toiminnallista se meidän tekeminen. Ihan tietosesti on pyritty siihen että siellä on toimintaa. Vaikka on ollu matematiikkaa ni on ollu käytössä hyppynarut ja muutokuviot ja liikuntasali ja pelit -- (Riikka)

Opettajat myös eriyttivät opetusta yhteisopetuksen myötä enemmän. Etenkin luokanopettajat kertoivat oppineensa uusia tapoja opetuksen eriyttämiseen. Päivin mielestä eriyttäminen oli yhteisopetuksen suurin mukanaan tuoma hyöty: *tää eriyttäminen nimenomaan on se niinku se aika se mahtavin anti minkä tällä samanaikaisopettajuudella voi saada. Yhteisopetuksen myötä opettajat tulivat tietoisimmiksi luokan tarpeista ja he alkoivat ajatella enemmän oppilaiden yksilöllisiä tarpeita:*

-- yhteistyötuntien myötä jotenki niinku tarkemmin ruvennu miettimään noita lapsia et ikään kuin haastanu itseni ajattelemaan enemmän jonkun yksittäisen lapsen niitä vaikka niitä vaikeuksia tulee varmaan sitäkin kautta kun me aina vähän mietitään että miten me nyt tämäkin tehtävä hoidettaisiin niin ettei se ja se tuntisi olevansa ihan pöllö. (Ilona)

Ahtiainen ym. (2011) mukaan yhteisopetus sopii lähes kaikkien oppiaineiden ja oppiainesisältöjen opettamiseen. Tästä huolimatta joidenkin oppiaineiden ja sisältöjen opettaminen edellyttää pienempiä ryhmiä hyvien tuloksien saavuttamiseksi (Ahtiainen ym. 2011, 47). Myös tässä tutkimuksessa osa opettajista koki tarpeelliseksi opettaa osan opetussisällöistä siten, että erityisopettaja vastasi pienemmän erityisiä tuntu tarpeita omaavan oppilasryhmän opettamisesta. Minna selvensi, että tämä on tehtiin tasoerojen vuoksi:

-- tasoeron vuoks tekemää sit nii että on pari tuntia niistä tunneista mitä on käytetty syksyllä yhteiseen samanaikaisopetukseen, sitte Anu on pitäny ihan erikseen muutamille oppilaille sitte eri tilassa äidinkielen opetusta. Että pakko niinku ollu järjestää sitten sellanen -- (Minna)

Erityisopettajat näkivät tärkeänä, että osa-aikainen erityisopetus voitiin

toteuttaa oppilaan omassa luokassa muun ryhmän kanssa ja että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saivat opetella asioita samalla tavalla kuin muutkin:

Me täällä mietitään niitä ratkasuja sitte toivottavasti oikein niitten lasten kohalla jatkaa ajatellen samanaikaisopetuksen avulla on pystytty kyllä paljon miettimään sunnin luokassa on nyt ihan sellanenkin oppilas joka on ehkä vähän kiikun kaakun että selviääkö yleisopetuksen tavoitteista jatkossa mut vielä ainakin on pystytty tarjoamaan ja minusta hänellä on säilyny koulumotivaatio ja tykkää. (Emmi)

Et mä en halua, halua niinku viii lasten oppimista eteenpäin sillä tavalla, et me harjotellaan sitä samaa asiaa täällä jollakin eri tavalla kuin ne tekisivät sen tuolla, tuolla sen saman jutun. Eli mieluummin mä oon sit tuolla -- (Oili)

Opettajat kertoivat ryhmän olleen yhteisopetuksen myötä enemmän sekaryhmä myönteisessä merkityksessä. Sekaryhmässä oppilaat pääsivät harjoittelemaan ryhmätyöskentelytaitoja eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden kanssa.

6.1.4 Tasapuolinen vastuunjakaminen

Opettajat kertoivat roolien ja vastuun jakamisen olleen tasapuolista, eikä opetuksessa ajautettu opettaja-avustaja -asetelmaan.

-- että ollaan niinku tasaverosia opettajia siinä tilanteessa, että ei niin kun kummankaan tarte ajatella, tai jännittää sen toisen opettajan mukana olemista siinä, että ei olla kumpikaan tarkkailemassa niinku toistamme vaan, kumpikin ollaan tekemässä töitä sen oppilaan hyväksi -- (Maisa)

-- mä oon ihan tasavertanen opettaja siinä työssä että en mä miten kään tuu siihen avustamaan taikka leikkaamaan ja liimaamaan (naurua) me ollaan ihan tasavertaset ja meillä on ihan tasavertaset roolit enkä oo kokenu siipeileväni -- (Emmi)

-- hän ei ole vaan mikään lisukeopettaja, vaan niinku tämmönen rinnalla yhtälailla vastuussa oleva ihminen. (Heidi)

Myös Perttalan ja Salosen (2013) tutkimuksessa opettajat kokivat olevansa tasa-arvoisessa asemassa työnjaossa ja vastuussa.

Opettajat kertoivat kommunikoinnin sujuneen ilman valmiiksi sovittuja puheenvuoroja. Osa luokanopettajista kertoi jakaneensa aluksi puheenvuorot tark-

kaan, mutta luopuneensa tästä.

-- sitäkin kokeiltiin, että okei sinä sanot nämä asiat ja sinä sanot nämä asiat ja osin melkein käsikirjoitettua, että nämä vuorosanat ovat sinun. Sekään ei toimi, koska lapsiryhmät on arvaamattomia ja se suunnitelmaa on hyvin harvoin se lopullinen tulos -- (Kaisa)

Opettajat kertoivat huomanneensa, että opetuksen selkeyden vuoksi opetettavia osioita on hyvä jakaa ainakin osittain: -- *lähinnä sen takia että oppilaitten ois helpompi seurata, että ketä he niinku [seuraa].*

Yhteisöllisyys ilmenee siinä, että *minun ja sinun oppilaista* siirrytään *meidän yhteisiin* oppilaisiin ja lapsiin. (Ahtiainen ym. 2011, 52; Rytivaara 2012.) Myös tutkimuksemme opettajat huomasivat, että yhteisopetuksen myötä rooli vain yhden luokan opettajana alkoi häilyä.

-- Kyllä varmaan tämmönen yhteisöllisyys on niinku..levinny et ei ehkä nii enää...opettajatki opettajatakaa pidä niin kauheen tiukasti kiinni siitä et minun lapset ja minun luokka ja...[nauraa] -- (Sanni)

6.1.5 Työrauhan edistäminen

Työrauhaan luokassa vaikutti opettajien mielestä kahden opettajan läsnäolo. Opettajat kertoivat tämän rauhoittaneen oppilaita ja yleistunnelmaa luokassa. Esimerkiksi Riikka kertoi: *Se on mielenkiintonen vaikutus kun siellä on kaks aikuista. Se minun kokemuksen perusteella helpottaa sitä työrauhaa. Se rauhoittaa lapsia.* Opettajat näkivät, että yhteisopetus vaikutti työrauhaan luokassa myönteisesti tai sillä ei ollut työrauhaa heikentävää vaikutusta. Esimerkiksi Karitan mielestä työrauhaongelmia *ei oo ollenkaan enää.* Opettajat sisäistivät, että heidän tulee sietää luokassaan jonkin verran melua esimerkiksi toiminnallisten tuntien aikana. Raimon mielestä yhteisopetuksen aikana luokassa oli enemmän ääntä kuin yksin opettaessa. Raimo koki tämän johtuvan siitä, että oppilailla oli kaksi opettajaa, joilta kysyä neuvoa. Hänen mukaansa täytyy kuitenkin huomioida ero normaalin ja joutavan melun välillä.

*-- että samanaikaisopetus niin se ei välttämättä ole yhtä hiljasta työntekoa kun, yksinään opettaminen koska oppilailla on kaks keneltä kysyä.
-- Mutta siinä pitää niinku osata sitte vetää raja siihen että mikä on sitä normaalia työnäytä ja sitte mikä on, niinku sitte joutavaa. (Raimo)*

Lisäksi opettajat kertoivat havainneensa, että toisen opettajan läsnäolo luokassa vaikutti työrauhaan avustajan läsnäoloa voimakkaammin. Karita totesi syyksi opettajan ja avustajan erilaisen vastuun luokassa:

-- siis toinen opettaja. Jonka kanssa kuitenkin tehhään eri tavalla, et me ollaan siinä vastuussa kuitenkin opettamisesta, mitä samaa vastuuta ei sillä tavalla avustajan kaa -- (Karita)

Opettajien mielestä luokanhallintaa edisti vastuun jakautuminen niin, että toinen opettaja huolehti työrauhan ylläpitämisestä toisen opettajan vastatessa pääasiallisesta opettamisesta. Kun luokassa oli kaksi opettajaa, se *ihan oikeesti myös lisää sitä puutumista* (Iina).

Sen oon huomannu että kun ite opettaa ni eihän sitä nää mitä siellä tapahtuu. Että tämä on niinku se, että ku on siellä vieressä ja toinen sitte näkee heti, et ”aha, täällä onki ihan muut hutinat menossa ku mitä pitä olla”. (Saara)

Mut kyllä se esimerkiks tänään huomattiin, et mä istun luokan takana ku sä vejät tuntia ni sit mä pidän sen työrauhan yllä niissä, jotka jotka herpaantuu. Nii sitte mä oon se joka tökkää tai kattoo vaan ja sit kaikki pysyy mukana sen takia. (Oili)

-- että joka opetti, ni sai opettaa siellä rauhassa ja toinen sitte huolehti tästä järjestyksestä. Kierteli siellä oppilaiden luona ja hiukan tuota ni naputti selkään, jos siellä joku ei seurannu ja sitä tarkkaavaisuutta myös sitte yritettiin sillä tavalla saaha aikaan. (Aino)

Sen ihan konkreettisesti nyt näkee että ku on niitä tunteja että ollaan nytten eri luokissa, ni ihan selkeesti niinku itekin tajuaa se, että miten erilasta se on. Et nyt mä oon vaan tässä tilanteessa ja mun täytyy vaan tehdä tätä ja keskittyä. Ja sit ne oppilaat on siellä ja siellä tapahtuu niinku paljon asioita joihinka ei pysty kiinnittään yhtään huomiota. Menee ohi vaan. (Milla)

Opettajat kertoivat, että kun luokassa oli kaksi opettajaa, niin opetus jatkui, vaikka toinen opettaja joutui poistumaan luokasta selvittämään tilannetta oppilaan kanssa *ku on kaks opettajaa -- kaikkien opetus ei pysähdy siihen* (Taina).

Joo se on ihan se että ku on toinenki luokassa ni voi jättää ihan jättää sen luokan ja lähtee sitten selvittään sitä tilannetta ihan ulokopuolelle.

Ni se on hirvee helepotus. (Saara)

No ainaki sen, että ku siellä on aikuisia enemmän niin, on niinku niin paljon helpompi puuttua, ja sitten niinku että jos jonku kanssa täytyy mennä jotakin käsittelemään, niin muu luokka jää toisen opettajan vastuulle ja on niinku todella paljon helpompaa. (Milla)

Myös Rimpiläinen ja Bruun (2007, 30) havaitsivat, etteivät kaikki oppilaat häiriinny, sillä opetus voi jatkua normaalisti, vaikka toinen opettajista siirtyy selvittämään riita-tilannetta toisaalle.

Joskus oppilaan kemiat toimivat paremmin toisen opettajan kanssa. Ongelmatilanne saattoi ratketa toisen opettajan selvittäessä tilannetta oppilaan kanssa.

Joo siis tosiasiahan on siis se, että et just niinkun sanoit et kaikkien oppilaiden kanssa ei tuu yhtä hyvin juttuun, niin voi sanoa, et meetkö sä tonne -- (Mirva)

Et vaikka opettajina ollaan aika lailla samanlaisia, niinku opettaja tyyppejä, ni sit se voi olla et me valitaan vaan erilaiset sanat jonku ihmisen kanssa välillä. Ni seki jo auttaa tosi paljon niitä jumijuttuja -- (Oili)

-- luokanopettaja pääsee silleen kattomaan. Se näkee myöskin se että miten joku oppilas reagoi kun siellä on eri ope. -- Et kyllähän sen tietää itekki niin pitkään luokanopettajana tehny töitä. Niinkö et vaikka kuin ka sanotaan et opettajan pitää olla neutraali niin, turhaa sitä nyt on valehella ku ihmisiä ollaan että. Et täysin neutraali et voi olla jos joku, joku oppilas on riittävästi... herättää jonkinlaisia tunteita ja samalla lailla se oppilas kokee että jokainen opettaja ei herätä samanlaisia tunteuksia -- (Raimo)

6.1.6 Jatkosuunnitelmat

Sijoitimme alateeman *jatkosuunnitelmat* yläteeman *opetuksen uudistaminen* alle, koska jatkosuunnitelmien tekeminen kertoo opettajien olleen tyytyväisiä opetuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Opettajat suunnittelivat jatkavansa yhteisopetusta ainakin jossain muodossa myös jatkossa:

-- et tällai ilman et on mitään hanketta et me vaan nyt tehdään sitä...[muut myötäilevät]..et ei anneta tavallaan sen mitä alotettiin syksyllä nyt ihan kokonaan lopahtaa -- nii mä oisin halunnu yhdistää just nimenomaan siinä lukemaanopetuksessa ottaa tän samanaikaisopetta-

juuden. (Päivi)

Useat opettajat halusivat tiivistää yhteistyötä entisestään ja osa opettajista kertoi haluavansa yhdistää luokkansa keskenään: *Et he on lähes koko ajan siellä yhdessä, suurin osa tunneista yhdessä. Ni se on semmonen mihin niinku haluais että pystys semmosta* (Karita). Myös Emmi olisi halunnut yhteisopetuksesta pääasiallisen opetusmuodon: *Niin mää tekisin töitä vaan näin jos mää saisin valita [naurahtaa]*. Lisäksi yhteisopetus on alkanut kiinnostamaan Emmin kollegoja:

-- ainaki toista rinnakkaisluokan opettajaa tokaluokanopettajaa on alkanu kiinnostamaan ja että mukavaa kun voitte tehdä yhdessä ja voi kun kuulostaa kivalta toi teiän vähän semmostakin on ehkä saatu eteenpäin et joku on huomannu että noilla taitaakin olla voimavara tossa yhdessä tekemisessä ja suunnittelussa. (Emmi)

Opettajien mielestä yhteisopetusta oli Kelpo-hankkeen jälkeen luonteva jatkaa, koska yhteiset työtavat olivat jo rakentuneet yhteistyölle sopiviksi.

6.2 Yhteisopetuksen edellytykset ja haasteet

Yhteisopetukseen lähteminen vaati opettajilta motivaatiota ja riskin ottamista: *se vaatii niinku semmosta halua sitte myös hypätä vähän semmoseen niinku tuntemattomaankin* (Sanni) ja *Ei meistä kumpikaan oikein tienny että mihin me nyt tässä lähettiin mukaan --* (Emmi). Oikeanlaisen asenteen lisäksi toimiva yhteisopetus edellytti muun muassa yhteistä suunnittelua, arviointia sekä yhteensopivia henkilökemioita ja jaettuja periaatteita. Tähän *yhteisopetuksen edellytykset ja haasteet* -yläteemaan muodostimme kuusi alateemaa: *yhteinen suunnittelu, yhteisen työn arviointi, työpariin liittyvät odotukset, yhteensopivat henkilökemiat ja jaetut periaatteet, yhteinen työtapo sekä haasteet*.

6.2.1 Yhteinen suunnittelu

Yhteisopetus edellyttää yhteistä suunnittelua. Walter-Thomasin ym. (1999) mukaan yhteinen suunnittelu auttaa luokkaroolien ja vastualueiden sopimisessa ja on osa tehokasta yhteisopetusta. Yksilön ja ryhmän tarpeiden huomioonottamista helpottaa,

kun suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhdessä. (Walther-Thomas ym. 1999, 199.) Myös tutkimuksemme opettajat korostivat suunnittelun tärkeyttä ja he kertoivat paljon suunnittelun hyödyistä ja toteuttamisesta. Suunnittelusta kertoessaan opettajat toivat esille, miten yhteinen suunnittelu erosi aiemmasta yksin tehdystä suunnittelusta. Yhdessä suunnittelu oli idearikkaampaa kuin yksinsuunnittelu ja sen koettiin parantaneen oppituntien tasoa:

-- sit se suunnittelu kun välillä on itellä ihan pää tyhjänä niin niikun pareittainhan siitä saa paljon enemmän irti ja voi ehdottaa ja voidaan miettiä onks toi hyvä ja sopiiks toi mulle ja jotenki jatkuu kun sitä on kaks ihmistä miettimässä -- (Emmi)

-- se on aina antosampaa ku siinä on monta ja ku tulee erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia asiasta. Ja se tulee niinku rikkaammaks se suunnitteluki verrattuna siihen että yksin nyhertää kirjoituspöytänsä ääressä. Minä oon nauttinu niistä yhteisistä suunnitteluhetkistä. (Riikka)

Just tässä tuliki tää pointti et samanaikaisopetus niinku pakottaa suunnitteluun ja tuota varmaan tuo sitten sitä tasoa siihen opetukseen että. Itellä sama homma vaikka musiikissa, että kun suunnittelee täysin yksin niin on aika laahaavaa. (Juulia)

Kyllä se musta teettää parempia tunteja ku tulee niinku kahelta ihmiseltä ne huomioit, että mikä siinä nyt on järkevää ja ideoita on paljon enemmän ja sit tulee ne parhaat asiat esille. (Saara)

Ehkä se justiinsa, et sit ku niitä juttelee niin ne aukeeki niinku enemmän ne asiat. (Milla)

Opettajat oppivat kuinka paljon aikaa suunnitteluun tuli varata ja miten suunnittelutyö kannatti jakaa. Yhteistä opettajille oli se, että he kokivat suunnittelun helpottuneen huomattavasti ajan myötä.

-- myö hirveesti myös käytettiin semmoseen aikaa siinä alussa että ,me mietitti näitä istumajärjestyksiä ja vaiheltiinkin niitä niinku monesti iltapäivällä [naurahtaa] täällä ja ja miettiin niitä semmosia ikäänkuin sitä, että kuinka me siinä tunnilla, se tunti saahaan sujumaan. Erilaisia merkkejä niille oppilaille. Tuollaki näkyy korvan kuva, tuossa pulpetissa. Tämmösiä kaikkia rakennettiin, et se oli myös osa sitä meidän suunnittelua. Että miten me se, ne haastavat tilanteet sitte -- (Taina)

-- Niin nyt on monta kertaa että kun ruvetaan miettimään että mites toi seuraava juttu tehtäs, niin se voi olla että loksahaa niinku ihan muutamassa minuutissa et hei täähän on helppo ja kiva vetää tälleen näin

no se on siinä -- (Raimo)

-- Eikä tarvii olla kauheen tarkkaa suunnitelmaa. Alkuunsa me tehtiin aika hirveen hyvin, hyvinkin, siis kauheen tarkat suunnitelmat, ja yleensä ne oli ihan ok, et ai tarvinnu kauheesti poiketa niistä. Mut nyt se vaan menee silleen et ei tartte käyttää.. Ja jos tulee jotain uusia aineita ni sit tarvii suunnitella -- (Oili)

-- suunnittelu kävi helpommaksi siinä matkan varrella sitten ku erilaiset työtavat ja lasten toimiminen niissä ryhmissä ja muuten ni oli käynyt tutuksi, että oli niinku varmasti helpompi ennustaa ja arvata, miten homma tulee menemää -- (Maisa)

Suurin osa opettajista kertoi suunnittelevansa yhteisopetustunnit yhdessä toisen opettajan kanssa. Opettajat kannattivat suunnittelutyön ajoittaista jakamista, sillä sen nähtiin nopeuttavan työtä ja vähentävän työmäärää: *-- ei tarvii valmistella ku sen oman osansa sillai perusteellisesti ja toinen teki oman osuutensa niin kyl se kevensi ja helpotti (Päivi)*. Opettajaparit oppivat, mikä on heille riittävä suunnittelumäärä ja tapa. Mielenkiintoista oli kuinka eri tavoin opettajat järjestivät suunnittelun. Osa opettajista ei suunnitellut opetustunteja juuri lainkaan yhdessä, toisten suunnitellessa jokaisen tunnin yhdessä *tunti tunnilta (Heidi)*. Suunnitteluun käytettävä aika muokkautui yhteisopetusparille sopivaksi, kun yhteistyö syveni ja toisten työtavat tulivat tutuiksi.

Opettajille oli tärkeää, että suunnittelu oli tasavertaista:

-- ollaan tyytyväisiä ja jaettu ne hommat et se ei jää kummankaan, toinen voi olla virkeämpi ja kekseliäämpi sinä päivänä mut sit kuiteski ne hommat menee tasan ja se on yhteinen juttu -- (Emmi)

Opetuksen lisäksi opettajat suunnittelivat yhdessä esimerkiksi yhteiset säännöt ja käytänteet, opetusroolit, tavat huomioida oppilaiden erityiset tuentarpeet sekä istumajärjestys luokanhallinnan helpottamiseksi. Matti totesi yhteisopetuksen tuoneen suunnitelmallisuutta:

-- noi luokanhallinta ja työrauha-asiat niin ne jotenki ne on tiedostettava, koska sovitaan yhteiset pelisäännöt -- meidän pitää olla niinku tietosia kuvioista, niin tää on tuonu suunnitelmallisuutta niihin luokan käytänteisiin -- (Matti)

6.2.2 Yhteisen työn arviointi

Yhteisopetuksen hyödyksi koettiin palautteen saaminen, joka ei ole mahdollista yksin töitä tehdessä. Luokanopettajat kertoivat, että he eivät tunteneet tarvetta arvioida toinen toistaan, koska *se on niin yhteistä se työ* (Anne). Sen sijaan, että opettajat olisivat arvioineet toisen opettajan työtä, he arvioivat yhteistä työtä. Opettajien mielestä työtä voitiin arvioida rakentavasti, kun se oli suunniteltu yhdessä. Esimerkiksi Anne kertoi omasta arvioinnistaan: *Ja puhuttiin siitä just kanssa että miten meni ja kannattasko tää tehdä jotenki muuten, tai oliko hyvä tunti vai pitäskö löytää jotaki potkua tähän..hommaan.* Arvioinnin välineenä käytettiin keskustelua.

Luokanopettajat korostivat itsearviointia erityisopettajia enemmän. Erityisopettajat kertoivat tehneensä *alitajuntaista arviointia koko ajan* (Oili). Niin luokanopettajat kuin erityisopettajat kokivat, että arviointia, reflektointia ja opettajan roolin pohtimista olisi pitänyt tehdä enemmänkin. Yhteisopetuksen myötä opettajat jaksoivat tehdä töitä paremmin, jolloin voimavaroja jäi myös itsensä arvioimiseen:

Nyt vasta niinku oman työn arvioinnin, siinä tietyllä tavalla tulee aina kin ensimmäisenä mieleen sellanen, et sillon jos tunnet et jaksat tehdä hyvin töitä niin, sillon arviointi on aika positiivinen -- Sillon ite jaksaa miettiä sitä että miten mä tän opetan ja miten mä tän selitän. (Raimo)

6.2.3 Työpariin liittyvät odotukset

Luokanopettajat pitivät luotettavuutta tärkeänä työparin ominaisuutena. Ihanneparia kuvaillessaan, luokanopettajat totesivat, että heidän tulee voida luottaa yhteisopetuspariinsa. Maisa selvensi tätä sillä, että *jos esitän jotakin, niin toinen ei ykskaks vetäse mattoa jalan alta kesken tunnin pois*. Kaisa kertoi ihanneparinsa olevan henkilö, jonka kanssa hän on työskennellyt jo aikaisemmin:

-- aikaki auttaa siinä ja ihannetyöpari on musta semmonen joka on tehny töitä minun kanssa jonku aikaa. Että osaa tavallaan niinku lähes niinku lukee ajatuksia. Et tietää miten toimii missäkin tilanteessa ja sitte tulee luottamusta. Että kyllä se homman hoitaa vaikka se tekee sen eri lailla kun minä. (Kaisa)

Erityisopettajat nostivat unelmatyöparin yhteisiksi ominaisuuksiksi tasavertaisuuden,

aktiivisuuden, sitoutuneisuuden ja innokkuuden. Taina kertoi toimivasta yhteistyöstä seuraavasti: *Se on ehkä vielä enemmän ku tasavertaisuutta. Mutta sitä semmosta aktiivisuutta ja molemmat on siihen yhtäläillä innostuneita ja sitoutuneita.* Miesopettaja taas koki parhaaksi työpariksi naispuolisen opettajan. Toisaalta nähtiin myös, että yhteisopetuksen myötä vasta huomaa kenen kanssa yhteistyö sujuu.

6.2.4 Yhteensopivat henkilökemiat ja jaetut periaatteet

Ahtiaisen ym. (2011, 20) mukaan opettajien tulisi pohtia yhdessä käsityksiään ja uskomuksiaan oppilaiden tavoista oppia, jotta heille muodostuisi yhteinen näkemys tai ainakin tietoisuus siitä, että heidän tulkintansa eroavat. Myös tutkimuksessamme opettajat kertoivat toimivan yhteistyön vaatineen yhteisesti jaettuja periaatteita ja keskustelua niistä:

-- kyl tavallaan niinku samanlaiset ajatukset niinku tästä opettamisesta ja kasvattamisesta ja tavoitteet...ja niinku tavallaan tapa tehdä...ja niinku tavallaan tapa tehdä, että kyllä jos hirveen erilaiset on ne ihan teet tehdä niin mä luulen että -- (Päivi)

En mä oo ainakiaan mitenkään aatellu että ”mitä se nyt tuolla lailla teki”. Yhtään semmosta tilannetta ei oo tullu. Et siinä mielessä on varmaan ihan samat periaatteet puuttua ja tota toimia siellä. (Saara)

Opettajien mielestä ei ollut yhdentekevää, miten yhteisopetuspareja muodostettiin. Suurin osa opettajista korosti vapaaehtoisuutta työparien muodostuksessa. Heidän kokemuksen mukaan yhteisopetuspareja ei voi määrätä ulkoapäin, vaan henkilöke-mioiden täytyi sopia yhteen: *se on resurssien haaskaamista jos sillon väkisin ruvetaan* (Raimo). Myös Emmi korosti henkilöke-mioiden tärkeyttä parien muodostamisessa:

-- se ei voi lähtee niinku ulkoo et rehtori vaikka syksyllä jakaa työparit ja sanoo et te teette et kyllä se mun mielest se meidänkin lähtökohta et mä oon kiinnostunu kuka lähtis mun kanssa niin mun mielestä siitä vaikket sää voi niitä työkavereitas valita ja lapsillekin opetetaan että et sä täällä voi valita sitä kaveria kenen kanssa sää touhuat mut on siinä nyt jotain käytettävä sitä maalaisjärkeä et kyllä ne kemiat täytyy synkata. (Emmi)

Suomessa yhteisopetukseen mukaan lähteminen on lukemiemme tutkimusten perus-

teella vapaaehtoista, kun taas esimerkiksi Yhdysvalloissa (ks. Austin 2001) opettajat voidaan määrätä toteuttamaan yhteisopetusta. Vapaaehtoisuuden voidaan katsoa vaikuttavan opettajien motivaatioon kehittää omaa työtään ja täten myös oppiminen tehostuu.

6.2.5 Yhteinen työtapa

Alateema *yhteinen työtapa* kuvaa opettajaparin yhtenevää tapaa toimia ja ajatella. Toimivassa yhteisopetuksessa opettajat oppivat yhteisen tavan tehdä töitä: *Ja se on niinku tavallaan me on opittu yks työtapa, me on opittu samanaikaisopetus* (Raimo). Joustaminen oli tärkeä asia yhdessä opettamisessa. Luokassa tilanteita on hankala ennustaa ja joskus on hyvä ottaa yhdessä käsiteltäväksi ajankohtainen asia, jolloin ennalta suunniteltu tunninkulku on sivutettava.

Vaikka suurin osa opettajista piti vapaaehtoisuutta ja henkilökemioiden yhteensopivuutta tärkeänä, osan mielestä yhteistyötä oli mahdollista myös harjoitella:

Sillä tavalla joka tapauksessa se on jollakin tavalla opeteltava se tietynlainen tapa työskennellä. Me ei tunnettu toisiamme ollenkaan ja me vaan lähdettiin suoraan hommiin, ja sitten se pikkuhiljaa opittiin et mitä siinä tehään ja huomattiin että me pystytään aika hyvin täydentämään toisiamme -- (Karita)

Opettajat painottivat joustamisen tärkeyttä yhteisten toimintatapojen syntymiseksi.

Tavallaan niinku hyvinki eri tyyppiset persoonat varmaan voi hioa yhteen kun molemmat on valmiita niinku avoimin mielin... tuomaan pöytänsä. Et kovin kovin tiukasti ei saa niistä omista ajatuksistaan pitää kiinni. Sillä tavalla että että joo, ideoita ja ajatuksia niinku pitää olla, mutta se että ne ei nyt olis semmosia elämän ja kuoleman kysymyksiä että, tehdään just näin ku mä oon tän ajatellu, niin semmoseen, semmoseen ei voi mennä. (Heidi)

-- kyl se varmaan vaatii joustavuutta molemmilta... että ei hirveesti ainakaan sitte jos toinen niinkun tekis toisella tavalla kun ite ajattelee... niin ei oo hirveen järkevää kyllä jos haluaa et yhteistyö on hedelmällistä, niin viedä sitä niinku omaa linjaansa vaan, et kyl se niinku vaatii sellasta vähän että...et et niinku mukaudutaan -- (Sanni)

Joskus erityisopettajat kokivat tarpeelliseksi mukautua luokanopettajan työtappoihin esimerkiksi työrauhan ylläpitämisessä: *Mä yritän ottaa sen huomioon tuolla luokassa*

ollessani että se on Karitan luokka ja Karitan työtavat on siellä hänen. Millä mennään (Oili). Lisäksi he pyrkivät muistamaan toisen huomioimisen yhteisopetuksen aikana:

Ja kyllä sen toisesta vaistoa, että tulee liikaa sen tontille. Että totta kai määhän niinku syksyllä yritin olla vähän varuillani, etten määhän nyt kokonaan omi [nauraa]. Varmaan siitä joskus puhuttiinkin siitä. (Taina)

Työparin erilaiset luonteenpiirteet osattiin nähdä vahvuutena:

Mä oon aika räväkkä. Otan vähän riskejäkin ehkä. No nii, sä oot ehkä vähän semmonen tasasempi. Tasasempi ajattelija. Mä oon kyseenalaistaja enemmän monessa mielessä vanhempien kans. No joo, mutta tota...silleen se menee se vertaistuki, että kun ajatellaan vähän eri kantilta ni saa sit erilaisen näkökulman myös asioihin. (Oili)

6.2.6 Yhteisopetuksen haasteet

Yhteisopetuksen suurimmaksi haasteeksi nousi ajanpuute. Opettajien mielestä tunti-ajan suunnitteluun ei ollut tarpeeksi aikaa. Kanita kertoi, että *työmääräki on jonkun verran lisääntynyt tässä vuoden aikana. Koko ajan tuntuu että tulee kaikkee uutta eikä oo hirveesti aikaa --*. Kuitenkin ajanpuute näytti olevan suurempi haaste yhteistyön alkuvaiheilla, sillä erityisopettajien mielestä suunnittelu helpottui ajan myötä, jolloin myös suunnitteluun käytetty aika väheni.

Varmaan se ainut ongelma mikä tässä väijyy on se aikapula. Mutta tuo ta, määhän luulen, että ku me niin perusteellisesti syksyllä niinku alotettiin ja satsattiin siihen suunnitteluun, niin, niinku mä sanoin, että niitä ruutiineja on tullu siihen eli meidän ei tarte enää kaikkee alusta asti suunnitella, vaan meillä on jo tapoja miten me edetään. Nii, että nyt se ei enää vaadikkaan niinkö niin suurta suunnittelupanostusta. Että se olisi se väijyvä uhka. (Taina)

Kuitenkaan työmäärää ei pidetty ylivoimaisena ja hyötyjen koettiin olevan haittoja suurempia:

-- no minusta ei sitä ees sitä työmäärää ei vois sanoo että se olis niinku negatiivinen koska kyllä se se työ mitä niin ku yhdessä, se pohtiminen ja valmistelu et kyl siitä niin paljon saa ite että, kyllä se niinku plussan puolelle menee joka tapauksessa -- (Raimo)

Lisäksi opettajat kokivat haasteeksi fyysisten tilojen tuomat rajoitukset. Maisa kertoi, että puutteiden vuoksi aikaa kului turhaan: -- *Ku aattelee, että niitä oli nii iso ryhmä, nin siinä aina tunnin alussa meni aikaa siihe, että toinen luokka kanto tuolia toiseen luokkaan, ja järjesti niitä ryhmiä paikoilleen --.*

Yksin pitkään työtä tehneillä opettajilla voi olla vaikeuksia sopeutua uuteen yhteisölliseen työmuotoon: *ja ei se kaikkien kanssa toimi eikä onnistukkaan että opettajakin on tottunu tekemään niin paljon työtä yksin* (Anne). Myös Taina kertoi oman työnkuvan muuttumisen olleen suuri haaste:

Ko se oma työnkuva on ollu niin vahvasti se, että sitte ottaa niitä muutamia oppilaita vähän rauhallisempaan paikkaan sitten opiskelemaan. Monesti tehään kyllä niitä saman tyyppisiä, samaa aihepiiriä, tai samaa, joskus samaa sisältöäki, mutta on ollu sitte se rauhallinen tilanne, missä on voinu sitte tarkistaa, että onko oppilas jonku ymmärtäny tai vaikka opettaa jo sitten vähän ennakoiden seuraavaaki. Että tää oli niinko semmonen mu-mulle niinko ihan tosi suuri haaste. (Taina)

Yhteistyön edetessä sopeutuminen voimistui:

Ne se on niinku sitte se tilanne mistä sitä niinku niinku rupee nautti maan siitä hommasta -- Et se on niinku semmonen voi sanoo hyvin kotoisan oloista sitten kun sitä on aikansa tehny. (Raimo)

Yhteisopetus ei opettajien mukaan kuitenkaan sovi kaikille. Joidenkin opettajien lisäksi myös osalla oppilaista oli vaikeuksia sopeutua yhteisopetuksen tuomiin muutoksiin:

-- Samanaikaisopetus ei oo varmaan niinku ratkasu kaikille opettajille, mutta ei se oo kaikille oppilaillekkaan. Meiltä on myös siirretty yks tyttö sinne pikku-pieneen pienryhmään. Koska tässä oli liikaa varmaan muuttuvia muuttuvia tekijöitä hänelle. (Raimo)

-- oppilaathan oli ihan sekasin siitä että mitä meillä nyt on ja missä me ollaan ja sitten sen että pienillä on kauheen tärkeätä, rutiinit, että aa mulla näkee sen oman open ja näkee et nyt on tämä päivä ja tehää tätä, mutta nehän jäi pois, koska meillä oli aamusta heti ne tunninit -- (Kaisa)

Tainan mukaan hankkeeseen sitoutuminen auttoi uuteen tilanteeseen sopeutumista, eikä luovuttaminen tullut heti mieleen:

Että tähän on meille ihan varattu resurssia ja me voiaan tätä tehdä. Et se anto toki semmosta lisämotivaatiota siihen. -- Tähän nyt ensin sitoudutaan. Ja katotaan, miltä se lähtee. Ettei heti luovuttanut, ko jos se ois tuntunu muutamalla kerralla hankalalta, ni ei luovuttanu siihen, eikä sitten jättäny, että, no nyt tulee aikapula, en mä kerkeekkään tai. Että se. (Taina)

6.3 Jaettu asiantuntijuus

Opettajat ohjasivat toinen toisensa työtä. Jaetun asiantuntijuuden myötä opetuksessa huomioitiin paremmin esimerkiksi oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opettajat myös jakoivat havaintojaan oppilaista, jonka myötä molempien oppilastuntemus syventyi. Toisen opettajan avulla opettajat myös tiedostivat asioita itsestään. Jaettu asiantuntijuus –yläteeman alle valitsimme alateemoiksi *asiantuntijuuden jakamisen, oppilastuntemuksen, oppilaiden oppimisen ja itsetuntemuksen*.

6.3.1 Asiantuntijuuden jakaminen

Kokemusten ja asiantuntijuuden jakaminen koettiin merkittäväksi eduksi yhteisopetuksessa. Opettajat oppivat toisiltaan keskustelun lisäksi havainnoimalla toisen työtä.

Sen yhteisen tuokion jälkeen ku saa, heti ku on tavattu välitunnilla tai iltapäivällä tai seuraavana aamuna ni on jaettu kokemuksia, mikä on musta kanssa ollu semmonen niinku arvokas asia. (Riikka)

Ja kyllä mää koen että välillä olevani vähän kuunteluoppilas, että mä koen että mä saan niinku niin paljon sitä kokemusta sulta (erityisopettajalta) että mä oon...kuuntelen tarkalla korvalla [naurua]. (Milla)

Ja sitte toisalta näkee myös keinoja miten käsitellä (työrauhaongelmia). (Milla)

Opettajien mielestä erilaiset havainnot ja näkemykset ovat rikkaus. Emmi koki, että *neljä silmää näkee eri tavalla -- me voidaan tehdä eri havaintoja ne eri havainnotkin on rikkaus ne voidaan vetää yhteen ja pohtia mistä ne on*. Myös Minna koki, että toisen ideat rikastaa sitten sitä omaa työtä. Opettajat kokivat hyötynensä kokeneen yhteisopetusparin näkökulmista.

Sekä erityisopettajat että luokanopettajat raportoivat saaneensa työpareiltaan ideoita opetukseen ja työkaluja luokanhallintaan.

-- työparilta kun on sitä seurannu niin siitä on saanu itelle paljon niin ku työkaluja luokanhallintaan tai. Et jos taas tekis yksin, tekis taas sillä omalla jollakin totutulla tavalla -- (Juulia)

Ja kyllä se tietysti niinku tommosen isomman porukan hallitseminen, et siin on ollu niinku mulla taas oppimista, että on ollu aina erityisopettaja pienryhmässä ni ohan se sitte ihan erilainen taas tommonen kahenkymmenenviiden oppilaan luokka eessä yks kaks niin. Tavallaan et on saanu siihenki sitte niksejä. (Saara)

Opettajat kokivat yhteisopetuksen eduksi sen, että toiselta opettajalta pystyi varmistamaan tietoja kesken tunnin, eikä tarvinnut itse tietää kaikkea. Taina kertoo, että opettajat pystyivät käymään vuoropuhelua opetusmenetelmistä ja antamaan toiselle opetusvinkkejä tunnin aikana:

-- ni voi olla, että mulla on vaikka vähän erilainen näkökulma tai vinkki sitte johonki kertotaulujen opettelemiseen tai jotakin, ni mä voin sitte siellä luokassaki sitte niinku. Tuo jotakin vähän erilaista ja opettaja voi multakin varmistaakki, että mitä sä tästä ajattelet, tänäänkin murtoluvuissa. Mites sä Taina tämän? Että siellä tavallaan voi käydä semmosta vuoropuhelua -- (Taina)

Opettajat kertoivat oppineensa yhteisen tavan työskennellä, joka mahdollisti joustavuuden opetusmenetelmien tai roolien vaihtelussa myös kesken tunnin. Opettajat kokivat roolien ottamisen ja vastuun jakamisen olleen tasapuolista.

6.3.2 Oppilaiden oppiminen

Useissa ilmauksissa opettajat kertoivat, miten oppilaat ovat hyötäneet yhteisopetuksesta. Oppilaat suhtautuivat yhteisopetukseen opettajien mielestä pääosin myönteisesti ja he motivoituivat yhteisopetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä. Opettajien mukaan oppilaat saivat enemmän yksilöllisempää tukea, heidän turvallisuuden tunteensa ja itseluottamuksensa kasvoivat sekä suvaitsevaisuus luokassa lisääntyi.

Opettajat havaitsivat oppilailta positiivista ja luontevaa suhtautumista yhteisopetukseen. Raimo kertoi oppilaiden suhtautuneen *loppujen loppuks yllättävän luontevasti, suhtautu alusta asti*. Ilona sai oppilailta positiivista palautetta yhteisope-

tustunneista: *Niillä on hirveen hyvä yhteistyö siinä nyt et ainaki mun oppilaat sanoo et on hirveen kiva ku saa olla välillä noitten kaikkien muittenki kanssa. Emmiin mielestä oppilaat viihtyivät tunneilla paremmin ja pysyneen virkeämpinä opettajien puheenvuorojen vaihtelujen vuoksi.*

Ilonalla olikin kerran hyvä kommentti että oppilaat on jotenkin virkeempiä ja jotenkin enemmän hereillä niillä kahen opettajan tunnilla kun jotenkin ne niinku odottaa että kohta se Emmi puhuu ja mitähän se oma ope sitten jatkaakaan -- Ne ei hämäänny eikä ne mee siitä sekasin mutta ne ihan selvästi odottaa sitä että ne on oppinu että noi tossa jakelee niitä hommia ja vaihtaa puheenvuoroja niin ne on jo odottavammalla tuulella ja ne pysyy virkeempinä. (Emmi)

Yhteisopetuksen mahdollistaneen toiminnallisuuden myötä oppilaiden itseilmaisu kehittyi ja oppilaat olivat motivoituneempia yhteisestä toiminnasta. Emmi kertoi oppilaiden kokeneen tekemisen positiiviseksi ja palkitsevaksi.

Ja siinä luokassa niinku näkyy se miten ne on oppinu nouseen pulpetista ja käyttään sitä tilaa je se ei oo mitään häslinkiä ja ilmasee itteensä eri tavalla kun me on sitä toiminnallisuutta nyt tehty ja sitte on oltu välillä liikkasalissakin ne osaa toimia, esiintyä ja tarttua tehtäviin ei oo mitään sellasta etten mä voi esiintyä taitää on mälsää et kyl niinku on ollu tosi positiivista ja palkitsevaa se tekeminen siellä. -- Ja uskon et ne lapset siis tykkähän ne eihän ne muuten tekis eihän sitä palautetta tuu suoraan väliilä tulee et olipas kivaa mut näkeehän sen siitä fiiliksestä ja siitä miten ne tarttuu seuraaviin tehtäviin. (Emmi)

Raimon mielestä yhteisopetuksella oli myönteinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon:

-- ne kaverit (erityisoppilaat) aattelee niinku tässä tunnilla että niillä on niinku näytönpaikka, mitä he osaa, mihin he pystyy. Et tavallaan niinku semmonen itsetunto tässä porukassa tehdessä töitä niin on jotenki niinku kohentunu -- (Raimo)

Kolikolla on kuitenkin myös kääntöpuolensa. Yhden yhteisopetusparin mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat menivät mieluummin erityisopettajan luokse, koska pienemmässä ryhmässä voitiin keskittyä enemmän perusasiaan ja oppilaat saivat siellä välitöntä tukea: *Siel on vähemmän porukkaa. Saa nopeemmin apua. (Heidi)*

Jos puhutaan vaikka matematiikasta niin mä luulen että ne (erityistä tukea tarvitsevat oppilaat) tulee mieluummin sinne (erityisopetukseen)

tekemään sen. -- (Raimo)

Opettajien mukaan oppilaat oppivat uusia asioita toisen ryhmän oppilailta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyivät yleisopetuksen luokassa opiskelusta. Erityisoppilaat oppivat yleisopetuksen oppilailta ilmaisua. Lisäksi nuoremmat oppilaat oppivat mallioppimisen avulla vanhemmilta sellaista, mitä opettajat eivät kyenneet opettamaan:

-- et esimerkiksi justiin semmosissa ryhmissä, missä on eri ikäisiä oppilaita ni ni niiltä isommilta oppilailta niille pienemmille virtaa sellasia tiedon jyviä, joita me ei pystytä niinkun millään tuottamaan, koska meidän rooli on olla opettaja. (Kaisa)

-- kyllähän nää tämmöset erityislapsset just tollasissa ilmaisujutuissa ja kaikissa niin totta kai se on tärkeätä että ne on koko porukan kanssa se että ne keskinään yrittäis tehdä niin nehän oppii ihan hirveän paljon enemmän niiltä muilta. (Emmi)

Suurin osa opettajista kertoi oppilaiden saaneen aiempaa enemmän tukea. Oppilaat saivat enemmän aikaa ja yksilöllisempää tukea, kun luokassa oli kaksi opettajaa. Minna kertoi kahden aikuisen tuoneen luokkaan avun lisäksi rauhallisuutta:

-- semmone rauhottumine, rauhottumine, että kun on kaks opettajaa ollu tunneilla, niin sillä tavalla on näkyne. Ja on oppilaillakin niitä enemmän aikuisia keneltä sitä apua kysyä, että ei tarvii siinä paikallaan odottaa sitte, että millon se ope nyt tulee sitten neuvomaan tässä tehtävässä eteenpäin. Vaan kun on kaks opettajaa, niin se nopeemmin sen avunki saa sillo. Ja tuen sitte siihen oppimiseen. (Minna)

Merkittäväksi nähtiin myös toisen opettajan tuomat lisäresurssit oppilaiden kasvatamiseen ja vuorovaikutukseen oppilaan saadessa keskustella opettajan kanssa enemmän:

-- mutta kyllähän sen nyt vois sanoo että onhan se vaikuttanu, koska jos kaks ihmistä niinku tekee samojen oppilaiten kanssa töitä, niin kyllähän siinä paljon enemmän varmaan vuoden mittaan oppilas keskustelee esimerkiks opettajan kanssa. (Raimo)

Opettajien mielestä oli merkityksellistä, että kaikki oppilaat saivat osakseen erityisopettajan läsnäoloa. Yhteisopetuksen avulla tuki saatiin myös sellaisille oppilaille, joille yleisopetuksessa selviäminen tuotti hankaluuksia. Yhteisopetus mahdollisti

oppilaiden nopeamman tuen saamisen ja joustavan eri opetusmuotojen käyttämisen.

-- samanaikaisopetuksen avulla on pystytty kyllä paljon miettimään, sunkin luokassa on nyt ihan sellanenkin oppilas joka on ehkä vähän kiikun kaakun että selviääkö yleisopetuksen tavoitteista jatkossa, mut vielä ainakin on pystytty tarjoamaan ja minusta hänellä on säilyny koulumotivaatio ja tykkää. (Emmi)

Se on ihan tässä. Nyt niinku jotenki tän samanaikaisopetuksen aikana niinku sen se on tosi positiivista kun huomaa että jollakin oppilaalla on jossakin nyt kertaamisen tarvetta tai ei pysy yhtään tässä isommassa ryhmässä mukana, nii just varsinki nyt äikässä sillon ekaluokalla oli niin helppo tähän vaan siinä käytännössä, että hän nyt siirtyy tänne pienempään ryhmään ja osa käy niinku jonkun aikaa ja osa on saa siirtyä kokonaan toiseen ryhmään ja -- ja se just että ei tarvii tehdä ensimmäiseks niitä papereita mistään erityisopetussirrosta, vaan voi ottaa siihen pienryhmään mukaan ja antaa sitä tukea ja heti sitte ja kattoo että pärjääkö se nyt, että anta jonkin aikaa et tarviiko se nytten niitä siirtoja. Sen voi kokkeilla ihan tälleen että mistä se lapsi hyötyy. Et se on kyllä se joustavuus tässä hommassa ihana olemassa -- (Saara)

Yhteisopetus ei kuitenkaan sovi kaikille oppilaille. Opettajat näkivät, että perinteisellä erityisopetuksella on paikkansa yhteisopetuksen rinnalla, koska osa oppilaista tarvitsee intensiivisempää tukea.

-- ainaki itse koimme molemmat sen, että ne muutamat oppilaat, kun ne kertaakaikkiaan niinku tuntu, et se ero vaan niinku kasvaa niihin muihin että, että ne niinku tarvitsevat siinä tilanteessa semmosen rauhallisen, erillisen opetustuokion, koska se mitä, mitä he- heille opetetaan on niin täysin erilaista ku mitä missä luokassa mennää -- (Taina)

-- Ja sitte yks mikä siellä on ihan selkee etu minusta kans niin siellä voi keskittyä siihen perusasiaan. Jättää vähemmälle soveltavaa. (Raimo)

Myös erityisopettaja Sanni koki, että yhteisopetuksen aikana hän ei pystynyt tarjoamaan eniten tukea tarvitseville oppilaille heidän kaipaamaansa apua:

-- sit mä mietin ihan näitä tälläisiä jotka niinku heti tarviis voimakkaampaa tukea niin..niin niin me ei siihen kauheesti sillä tavalla niinku nyt tietenkään panostettu kun piti kokeilla tätä samanaikaisopetusta..että mää olisin sit esimerkiks ottanu pienempiä ryhmiä -- (Sirpa)

Opettajat myös katsoivat oppilaiden suoraan opettaneen ja neuvoneen toisiaan:

Et se on nimittäin kun joku osaa ja hän jakaa sitä tietoa niille jotka ei osaa. Se voi olla eskari joka neuvoa koululaista tai koululainen neuvoa eskaria. (Riikka)

-- ympän tunneillaki tämmösen fiksut tytöt ni niin näppärästi autteele näitä minun poikia. -- Kun ne ei taho pysyä mukana ni ne hoksaa että "katopas se on tämä sivu" ja kääntäävät ja kääntelee ja näyttää "et-tää" ja ohjaa niihin tehtäviin. Että se käy tavallaan et sieltä tulee niitä apuopettajia sitte. Tämä vertaistuki lapsille. Ni sitte malli, ni ohan se aivan toisenlaista olla sitte tommosessa ryhmässä ja osa sitä kun sitten että ollan erillään jossakin. Ni minusta se on se kaikkein hienoin juttu. (Saara)

Yhteisopetuksen kerrottiin lisänneen yhteisöllisyyden tunnetta ja suvaitsevaisuutta. Opettajien mielestä yhteisopetus antoi erityistä tukea tarvitseville oppilaille mahdollisuuden kuulua ryhmään:

Et kyllä sen huomaa että he niinku kuuluu siihen porukkaan. Et ei he oo niinku erillistä porukkaa. (Iina)

Normaaliuden kokeminen heille! Et he on normaaleita tämän koulun oppilaita ekaluokalla. Ja kaikki kokee kuuluvansa siihen, että musta se on kyllä ihan mahtava juttu. -- Et ei ne sillä tavalla erotu. Et ne ennen pyöri omissa porukoissaan. -- (Saara)

Oppilaat alkoivat hyväksyä paremmin toisten oppilaiden erilaisia taitoja ja erilaisuus oli heistä normaalia:

Ja sit niitä erilaisia taitoja jotenkin on lastenkin helpompi hyväksyä sekä itseltään ja toisiltaan se että ei olla samassa tasossa menossa. (Kaisa)

Ja jotenki se että kaikki oppilaat on erilaisia, ni se niinku ja silti me ollaan tää yks iso ryhmä, että se ei niinku jotenki oo noilla lapsilla niinku, se on normaalia. Et se niinku tulee kaikille niinku siinä esiin. (Saara)

Opettajien mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät leimaantuneet erityisiksi, koska heidän ei tarvinnut siirtyä luokasta erityisopetukseen. Samalla oppilaat ymmärsivät, että erityisopettajan apu ei ole niin kummallista: *Nii tavallaan että se erityisopettajan antama apu ei oookkaan niin kummallista vaan että se on ihan tavallista (Taina).*

Yhteisopetuksen myötä lasten turvaverkko kasvoi, koska tuttuja aikui-

sia on koulussa useampi:

-- selvästi noiden pikkuihmisten turvaverkko on ihan erilainen kun muitten vuosien eko eppu, toppu eskareilla, että ne uskaltautuu esimerkiksi niinkun pyytämään apua muiltakin kuin oman luokan opettajalta tai siltä avustajalta, joka siellä pyörii että ja se näkyy muussakin kun avun pyynnössä, että se saattaa tulla ihan juttua jossain ruokajonossa tai. (Kaisa)

-- mä toivoisin, että säilyt sitte heihin se semmone luottamus. Että mää oon yhtäläilla opettaja heille, että mää en oo vaa joku semmone vaan kolmea oppilasta opettaa, vaan mää oon niinku kaikkien opettaja. -- (Taina)

-- erityisopettajana aikaisemmin niin mää olin monelle fyysisesti tuttu mutta henkisesti en. (Emmi)

Myös esikoululaisten ja 1. luokan oppilaiden yhteisten tuntien nähtiin vähentäneen esikoululaisten koulun aloittamiseen liittyvää jännitystä: *-- jotain sellasta niinku jännitystä tästä koulunkäynnistä oli sulanu pois..näissä isommissa ryhmissä -- (Sirpa)*

Opettajien mukaan oppilaiden kaveripiiri laajentui. Päivi havaitsi oppilaiden uusien ystävyysuhteiden näkyneen hyvin välituntisin:

-- niil on niinku hirveen hyvä yhteishenki keskenään tuolla välkälläki mä katon, ne pelaa ihan niinku sekajoukkueissa kaikkia pelejä ja jos eskarit tulee ne saa olla siinä mukana, nii must tuntuu et tää on ihan tää pienten porukkakin on luonu sellasta hyvää henkeä tänne. (Päivi)

6.3.3 Oppilastuntemus

Yhteisopetus mahdollisti luokan paremman havainnoinnin, johon ei ole juuri mahdollisuutta yksin opettaessa. Kaikkea luokassa tapahtuvia asioita ei havaitse, silloin kun on yksin luokassa: *-- jos itekseen ollaan niin eihän niitä kerta kaikkiaan huomaa (Ilona).* Tainan mukaan kahden aikuisen läsnäolon myötä *-- saa ihan erilaisen tuota mahollisuuden seurata sitä luokkaa, mitähän kaikkea siellä tapahtuukaan. (Taina)* Opettajat kokivat havainnoinnin olleen avartava ja uusia näkökulmia antava kokemus:

-- myöskin yks tän hyvä puoli, että silloin kun Kaisa veti jotain juttua ni ite saattoi tarkkailla sitä ryhmää ja jaaha, että täällä touhutaan täm-

möstä, että näki ihan uusilla silmillä välillä sitä omaakin sakkia. (Mirva).

Opettajat saivat myös havainnoilleen vahvistusta opettajaparilta ja kun havainnoista keskusteltiin yhdessä opettajat huomasivat oppilaissa uusia puolia: -- *monipuolisempi kuva siitä yksittäisestä oppilaasta hyvässä ja huonossa mielessä. (Ilona).* Lisäksi opettajat kertoivat saaneensa toisiltaan erilaista tietoa oppilaista, esimerkiksi luokanopettajat kokivat hyötyneensä yhteisopetuspareina olleiden erityisopettajien tiedoista.

Yhteisopetuksen avulla erityisopettajat saivat vertailupohjaa siitä, miten yleisopetuksen luokassa edetään sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ei ole erityisiä tuen tarpeita. Emmi valaisi kokemuksiaan ”peilauspinnan” saamisesta yleisopetuksen luokassa:

-- erityisopettajan rooli vielä painottuu niiden heikompien auttamiseen musta on jotenki niin palkitsevaa et määhän nyt tunnen niitä niin sanottuja normaaleja lapsia, hyviä lapsia mä tapaan niitäkin ja jotenkin osaan mun omassanikin työssä paremmin hahmottaa että missä mä meen niitten heikkojen kanssa mitä on se sellanen ns. normaali osaaminen mitä tapahtuu luokassa mitä semmonen lapsi joka ymmärtää ohjeet ja tekee läksyt ja on mukana että missä se menee ja millanen se on et määhän nyt saan vähän sitä peilauspintaa ja koen sitä muutakin puolta kyllä hän sitä vähän niinku hämärtyy jos täällä vaan aina pienessä ryhmässä tekee niitten tiettyjen lasten kanssa niin rupee ei sitä enää tajua kaan että onko ne kuinka heikkoja ja menikö meillä nyt hyvin ja missä ne on niinku menossa tietyissä asioissa ja sitten musta on palkitsevaa kun nyt määhän tunnen kuuskymmentä tokaluokkalaista ja kaikki moikkaa mua ja määhän oon tervetullu luokkiin ettei oo mikään joku Emmin luokka ja tälleen ja joku sit kömpii se monipuolistaa jotenkin munkin työtä ja katsantokantaani. (Emmi)

6.3.4 Itsetuntemus

Opettajien itsetuntemus on olennainen osa ammatillista kehittymistä. On tärkeää, että opettajat voivat kertoa omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan toinen toisilleen voidakseen kehittää omaa työtään (Rimpiläinen & Bruun 2007, 30). Toinen opettaja siis auttaa oman työn reflektoinnissa. Itsensä vertaaminen toiseen opettajaan näytti olevan yksi keino oppia itsestään. Lisäksi toisen opettajan kanssa pystyi keskustelemaan myös omista tuntemuksistaan. Heidi ymmärsi: *Ja se miten toiselta oppii, tai siinä toisen kanssa, oppii itsestään.* Opettajat myös huomasivat eroja toimintatavoissaan, esimerkiksi Karita sanoi: -- *Ni mä en tykkää että luokassa puhutaan. Ja kyllä*

ne nyt aika hyvin. Mä siellä useimmin kyllä sanon No niin hiljaa! Yhteisopetuksen myötä opettajat tiedostivat enemmän asioita itsestään:

-- oli mun mielestä tärkeätä että mä voin tällä tavalla näyttää itselleni et vaikka mä oon tässä uran loppumetreillä niin mä voin kuitenkin vielä tehdä töitä eri tavalla ja jotenkin uudella tavalla -- se vaan tuli sit yhtäkkiä et hei mä pystynki vielä joustamaan vielä ja muuttamaankin jotenkin ajattelutapoja ja työn tekemisen tapaa. (Vuokko)

Anne kertoi oppineensa erilaisen tavan suhtautua asioihin: *-- hei tän vois ottaakki jotenki toisella tavalla että, jotenki hauskemmin tai tän vois ottaa vähän rauhallisemmin tai rennommin --*

6.4 Vertaistuki

Merkitykselliseksi asiaksi opettajat kokivat sen, että he saivat toisiltaan tukea. Toiselta saadun tuen koettiin edesauttaneen opettajien työssäjaksamista ja kokemusta työn mielekkyydestä. Nämä aiheet nousivat mielestämme merkityksellisiksi ja siksi valitsimme ne *vertaistuki* -yläteeman kuuluviksi: *kokemus työn mielekkyydestä* ja *toinen auttaa jaksamaan*.

6.4.1 Työn mielekkyys

Suurin osa vastaajista kertoi työnsä muuttuneen yhteisopetuksen myötä mielekkäämmäksi ja antaneen mahdollisuuden oppia uutta joka päivä. Yhdessä opettaminen *kevensi vuoden työtaakkaa* ja *oli mieleton voimavara* (Raimo). Annen mielestä yhteisopetusvuosi oli *paras työvuosi tähän mennessä* ja Juulian mukaan yhteisopetusvuonna ei ollut *minkäänlaista henkistä kuormaa työssä*. Opettajat kokivat yhteisopetuksen tuoneen työhön uusia mahdollisuuksia ja estäneen työhön leipiintymistä. Ilo-nan mielestä yhteisopetus oli *sopiva pieni piriste* opetustyölle ja Minna kertoi, että *kyllä se motivaatio lisäsi tuo hanke*. Emmi kertoi työn mielekkyyden lisääntyneen omassa työssään:

-- nälkä kasvaa syödessä tietysti kun saa niitä kommentteja ja huomaa miten kivaa se on niin semmonen positiivinen haaste et mä voin kehittää itteeni ja mä voin vielä muuttua ja hei tää on ihan mukavaa (nau-

rahtaa) tässä välillä leipiintyy meikäläinenkin vaikkei ole kuin mitä kym ykstoista vuotta työuraa takana niin kyllä mää niinku oikeestaan tänä vuonna niin oon vielä vähän enemmän tykänny työstäni kuin jos kus aikaisemmin. (Emmi)

6.4.2 Toinen auttaa jaksamaan

Opettajien kokemukset olivat tässä alaluokassa erittäin yhtenevät. Opettajien mukaan yhteisopetuksen mukanaan tuoma toisen opettajan tuki oli työssäjaksamisen kannalta hyvin tärkeää. Esille nousi vertaistuen *kantava vaikutus* (Mirva). Toinen opettaja oli *rinnakkaisihminen* (Heidi), jonka *tuki on koko ajan läsnä* (Mirva). Toiselta opettajalta sai myös kannustusta. Esimerkiksi Aino totesi: -- *Ja sitte jotenki me kannustettiin toinen toisiamme. Tunsimme olevamme hyviä opettajia [nauraa].*

Opettajien mielestä yhteisopetus ei työllistänyt heitä liikaa. Tähän saattoi vaikuttaa se, että opettajista suurimman osan mielestä *jaettu taakka on kevyempi* (Juulia) ja siten työssä jaksoi paremmin:

mun mielestä me ollaan pystytty sopimaan ne meiän jutut, mut me ollaan käytetty kuitenkin kohtuullisesti sitä aikaa et mulla ei oo ainakaa sellanen olo et kauhee että työllistää mua. (Emmi)

-- yksinpuurtaminen ei aina ehkä ole, että jos sitä koko ajan tekee niin, oon huomannu että kun sitä jaka toisten kaa niin sitten jaksakin työssä paremmin. (Iina)

Osa opettajista koki olleensa valmiita luovuttamaan opetustyössä, mutta toisen opettajan läsnäolo luokassa helpotti muun muassa luokanhallintaa ja siten auttoi jaksamaan paremmin. Rytivaara (2012, 87) kertoo, että kollegiaalisen tuen myötä opettaja voi stressaavissa tilanteissa löytää uusia ratkaisuja paikalleen jäämisen sijaan. Myös Mannisen (2013) tutkimuksessa opettajat kokivat, että koska yhteistoiminnallisuus helpotti opettajan työtä, voimavaroja jäi oman toiminnan kehittämiseen. Tutkimussamme monet luokanopettajat kertoivat toisen opettajan auttaneen jaksamaan silloin, kun itseä väsytti. Sen sijaan erityisopettajat eivät raportoineet omasta väsymyksestään. Tämä voi johtua siitä, että luokanopettajat kokevat työnsä erityisopettajien työtä raskaammaksi ja huomaavat tarkemmin yhteisopetuksen vaikutukset työn kuormittavuuteen. Esimerkiksi Mirva huomasi, että *kun tuntuu itestä, että nyt nyt mä*

jotenkin meen vähän puolivaloilla nii se ei huononna sitä opetusta, mitä oppilaat saa, kun se toinen on siinä tukena kuitenkin. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 112) tutkimuksessa opettajat kokivat työssä jaksamista tukeneen se, että kun toisella opettajalla on huono päivä, toinen opettaja otti ottaa enemmän vastuuta opetuksesta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Myös tässä tutkimuksessa esiintyi samanlaisia kokemuksia. Karitan mukaan sellaisia tilanteita oli usein, jolloin toinen oli väsyneempi ja silloin toinen otti suuremman vetovastuun opetuksesta. Ilona kertoi, että:

-- joskus on ollu jompi kumpi niin väsyksissä et tuntuu et ajatus ei kulje ei yhtään mut sitten toinen ehkä on ollu vähän virkeemmällä mielellä ja sitten saa jonkunlaisen -- kerän auki niin sitten taas päästään eteenpäin (Karita)

Oman tutkimuksemme tavoin Naukkarinen ja Ladonlahti kertovat opettajien hyötynneen keskustelusta toisen opettajan kanssa (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Aineistossa ilmeni, että toiselta sai apua ongelmallisten tilanteiden kanssa ja yhdessä niiden läpikäyminen auttoi selvittämään tilanteet. Esimerkiksi Anne kertoi: *-- tässä ku pystyt niinku kaiken jakamaan ja jos sulla on jostakin joku ahistus tai epävarmuus niin aina voit toiselta kysyä et mitä sää ajattelet tästä --.* Toisen opettajan kanssa pystyi jakamaan omia tuntemuksiaan:

On siis se on ylipäättään niinku opettajuudessa iso asia, että on ihminen jolle voi sanoo et tää on ihan paskaa tää homma, et mä en jaksais enää yhtään tuntia tänä päivänä. Nii pitäis, pitäis jokaisella opettajalla olla semmonen, koska tää on hirvittävän raskas työ. Sairaanhoidajilla kuuluu työnohjaus työaikaan, meillä ei kuulu. (Oili)

7 POHDINTA

Tutkimuksessamme selvitimme yhteisopetuksen opettajille tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Oppimisella tarkoitamme kokonaisvaltaista oppimista, jossa oppiminen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät (mm. motivaatio) nivoutuvat osaksi yhteistä oppimisprosessia. Tarkastelemme opettajien oppimista opetuskulttuurin muutoksen ja inklusiivisen koulun kehittämisen näkökulmista. Pohdimme myös sitä, miten yhteisopetus voi edesauttaa opettajien ammatillista kehittymistä. Ammatillisen kehityksen ymmärrämme olevan kokonaisvaltaista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä ja se pohjautuu opettajien oppimiseen pidemmällä aikavälillä. Kehittyäkseen opettajalta vaaditaan myös motivaatiota ja oman työnsä reflektointia.

Siirtyminen yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen vaati opettajilta asenteiden ja työtapojen muuttamista. Merkittävä muutos tutkimuksemme opettajien ajattelussa oli se, että rooli vain yhden luokan opettajana vaihtui yhteisöllisempään rooliin, jossa oppilaat ovat *yhteisiä*. Opettajat jakoivat vastuun tasapuolisesti, mikä erotti heidät opettaja-avustaja –asetelmasta. Yhteisopetuksen nähtiin edellyttävän yhteisten tavoitteiden ja päämäärien asettamista. Erityisopettajat kaipasivat yhteistyön alkuun lisäksi enemmän asiapitoisempaa keskustelua muun muassa oppilaista ja oppilaiden oppimisesta. Yhteisopetuksen vaatiman työmäärän nähtiin helpottuvan yhteistyön edetessä. Myös Walther-Thomasin (1997, 401) tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat, että ajan kuluessa heidän panostuksensa yhteisopetukseen palkittiin ja he näkivät toiminnassa enemmän hyötyä ja vähemmän ongelmia.

Yhteistyön edellytyksenä opettajat näkivät luottamuksen. Yhteisopetuksen aikaisen yhteistyön koettiin vaativan joustavuutta ja erityyppisten persoonien katsottiin voivan harjoitella keskinäistä yhteistyötä. Työparien erilaiset luonteenpiirteet osattiin myös nähdä vahvuutena. Yhteistyöparien muodostuksessa opettajat korostivat kuitenkin vapaaehtoisuutta. Yhteisopetuksen aikana opettajat myös oppivat paljon keskinäisestä yhteistyöstä ja sen järjestämisestä. Lisäksi negatiivisten kokemusten ja epäonnistumisten kautta opettajat ymmärsivät, millainen yhteistyömuoto oli heille sopiva.

Opettajat kokivat suunnittelutyön rikastuvan, koska he saivat kuulla erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopetuspariltaan. Heidän mukaansa yhteis-

nen suunnittelu lisäsi opetuksen tasoa ja toi suunnitelmallisuutta opetuksen järjestämiseen. Myös Rytivaara (2012, 106) kertoi, että tutkimuksessaan yhteisen suunnittelun myötä opettajien ideat kehittyvät pidemmälle. Tutkimuksemme opettajat oppivat, kuinka paljon yhteistä suunnittelutyötä he tarvitsivat. Suunnittelutyön määrä opettajien välillä vaihteli paljon. Opettajat huomasivat, että suunnittelutyö nopeutui ajan kuluessa ja alun suuri työmäärä keveni yhteistyön muuttuessa sujuvammaksi. Samanlaisia havaintoja on tehnyt myös Walther-Thomas (1997, 402), joka kertoo tutkimuksensa opettajien käyttämän suunnittelumäärän vaihdelleen suuresti ja yhteisen suunnittelun saman työparin kanssa muuttuneen helpommaksi ajan myötä. Opettajat kehittivät omat suunnittelurutiininsa, mikä mahdollisti tehokkaamman työskentelyn.

Uusien opetusmallien opettelu vaatii motivaatiota ja rohkeutta epävarmuuden kohtaamiseksi (Luukkainen 2004, 36). Tutkimuksemme opettajien mukaan yhteisopetus lisäsi motivaatiota ja opettajat kokeilivat rohkeammin uusia opetusmenetelmiä saadessaan tukea ja näkemyksiä toiselta opettajalta. Zwartin, Wubbelsin, Bergenin ja Bolhuisin (2009) mukaan uusien käytänteiden luomisessa on merkittävää saada pyrkimyksien tuloksista palautetta. Uudet käytänteet hylätään usein sen vuoksi, ettei ole näyttöä niiden positiivisista vaikutuksista oppilaiden kasvuun ja kehitykseen. Siksi on tärkeää, että luokassa on joku, joka havainnoi tilannetta ja antaa palautetta. Opettajien opettaessa yksin, heillä on harvoin mahdollisuuksia saada palautetta omasta opetustyöstään. (Zwart ym. 2009, 255.)

Inklusiivista opetusta voidaan katsoa edistäneen se, että yhteisopetuksen myötä opettajat tulivat tietoisemmiksi luokan tarpeista ja alkoivat ajatella enemmän oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Naukkarisen ja Ladonlahden mukaan opettajat kokevat suurissa opetusryhmissä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen yhä haastavammaksi (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112). Tutkimukssamme luokanopettajat oppivat erityisopettajilta uusia tapoja eriyttää opetusta ja näin he pystyivät tarjoamaan yksilöllisempää oppimisen ohjausta. Erityisopettajat näkivät tärkeänä, että osa-aikainen erityisopetus voitiin toteuttaa oppilaan omassa luokassa. Tämän katsottiin edistävän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalistumista luokkaan. Samalla tämä opetusjärjestely lisäsi suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä luokassa. Lisäksi opettajien mielestä oppilaat saivat tasapuolisemmin yksilöllistä tukea. Samaan aikaan kuitenkin tuenantaminen intensiivisemmin tukea tarvitseville oppilaille vähentyi. Opettajat kokivat, että perinteistä erityisopetuksen klinikkamallia oli tarpeen käyttää yhteisopetuksen rinnalla, koska osa oppilaista tar-

vitsee intensiivisemmin tukea rauhallisemmassa ympäristössä.

Inklusiivisen koulun tavoitteena on myös yhteisöllisyyden edistäminen. Opettajat kokivat oppilaiden turvallisuuden tunteen lisääntyneen yhteisopetuksen aikana. Yhteisopetuksen myötä oppilaiden sosiaalinen verkosto oli kasvanut sekä uusien, turvallisten aikuisten että uusien vertaissuhteiden kautta. Saman havainnon on tehnyt tutkimuksessaan Walther-Thomas (1997). Hänen mukaansa oppilaiden vertaissuhteet vahvistuivat ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyivät. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oppivat tarkoituksenmukaisia luokkakäytänteitä ikätovereiltaan saadessaan yleisopetuksen oppilailta hyviä roolimalleja. (Walther-Thomas 1997, 399.) Myös omassa tutkimuksessamme opettajat raportoivat oppilaiden oppineen toisiltaan. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oppivat yleisopetuksen oppilailta muun muassa itsensä ilmaisua. Opettajat havaitsivat yhteisopetuksen lisänneen suvaitsevaisuutta. Oppilaat hyväksyivät erilaisia taitoja ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tunsivat kuuluvansa luokkaan. Merkittävää oli myös se, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät opettajien mukaan leimaantuneet erityisiksi, koska heidän ei tarvinnut siirtyä kotiluokasta muualle. Eskelä-Haapanen (2012) on tehnyt saman havainnon yhteisopetuksen mahdollisuuksista tukea oppilaan sosiaalistumista hänen omassa luokassaan. Yhteisopetuksessa erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat eivät erotu toisistaan, jolloin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät joudu kokemaan sosiaalista syrjäytymistä. (Eskelä-Haapanen 2012, 165.)

Eriyttämisen lisäksi opettajat kertoivat yhteisopetuksen lisänneen myös toiminnallisuutta sekä ryhmätöitä. Yksin opetettaessa opettajat voivat välttää ryhmätöiden käyttämistä luokanhallintaongelmien vuoksi. Kahden opettajan läsnäolo helpotti opettajien mukaan ryhmänhallintaa, jolloin ryhmätöiden toteuttaminen oli helpompaa. Ryhmätöiden käyttämisen voidaan katsoa edistäneen oppilaiden osallistumista luokkahuonetyöskentelyssä.

Toisen opettajan läsnäolo helpotti työrauhaa avustajan läsnäoloa voimakkaammin. Tätä opettajat selittivät opettajan erilaisella auktoriteetilla suhteessa avustajaan. Haastatteluihin nousi esiin, että opettajat katsoivat oppineensa yhteistyön aikana sietämään enemmän melua luokassa oppilaiden työskennellessä pareittain tai ryhmissä. Opettajien kokemusten mukaan toisen opettajan kiertely luokassa edesauttoi luokan työrauhaa sekä mahdollisti tehokkaan puuttumisen työrauhaongelmiin yksinopetusta paremmin. Yhteisopetuksen etuna opettajat näkivät myös sen, että opetus jatkui, vaikka toinen opettaja joutui poistumaan luokasta oppilaan kanssa. Opetta-

jat myös huomasivat, että ongelmatilanteet saattoivat raueta paremmin toisen opettajan toiminnan avulla. Tätä opettajat perustelivat sillä, että oppilaan ja opettajan väliset kemiaat saattoivat toimia paremmin toisen opettajan kanssa.

Opettajat kokivat oppilastuntemuksen kasvaneen yhteisopetuksen aikana, koska he pystyivät havainnoimaan paremmin ja keskustelemaan yhdessä molempien opettajien tekemistä havainnoista ja käyttämistään opetusmenetelmistä. Opettajat saivat toisiltaan uutta tietoa oppilaista täydentämään heidän omia havaintojaan. Myös Eskelä-Haapasen (2013, 159) tutkimuksessa luokanopettajat hyötyivät siitä, että he saivat havainnoida oppilaitaan yhteisopetuksen aikana. Tutkimuksessamme erityisopettajat saivat yhteisopetuksen myötä vertailupohjaa siitä, miten yleisopetuksen luokissa edetään sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ei ole erityisiä tuentarpeita.

Verratessaan itseään toiseen opettajaan, opettajat huomasivat eroja toimintatavoissaan sekä oppivat tiedostamaan paremmin omia toimintamallejaan. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen myötä heidän oma opettajuutensa kehittyi. Walther-Thomasin (1997, 401) mukaan opettajat saivat yhteisopetuksessa mahdollisuuden jakaa tietoa ja ammattitaitoa sekä kehittää niiden avulla omaa ammatillista osaamistaan.

Tutkimuksemme opettajat kokivat merkittäväksi eduksi kokemusten ja asiantuntijuuden jakamisen. Työparit hyötyivät toistensa erilaisista näkökulmista ja havainnoista. Lisäksi opettajat oppivat toiselta opettajalta uusia työtapoja ja saivat ideoita ja työkaluja opetukseen. Myös Walther-Thomasin (1997, 401-402) tutkimuksen mukaan yhteisopetus antaa erityisopettajille mahdollisuuden jakaa heidän tietämystään tehokkaista kognitiivisista strategioista ja opiskelumenetelmistä. Kokemusten ja asiantuntijuuden jakamisen nähtiin myös vaikuttavan työn mielekkyyteen.

Tutkimuksen tulokset vertaistuen merkityksestä opettajan työssä jakamiseen ovat merkittäviä. Opettajat kertoivat saaneensa toiselta opettajalta tukea ja kannustusta. Lisäksi jaettu vastuu sai työarjen tuntumaan kevyemmältä. Luukkaisen (2004) mukaan uupumus heijastuu lähes väistämättä opettajan työhön. Todennäköisesti uupumus vaikuttaa opettajan työmotivaatioon ja kykyyn suoriutua työtehtävistä, josta voi seurata opetustyöhön ja yhteisöllisyyteen liittyviä ongelmia. (Luukkainen 2004, 36-38.) Myös tässä tutkimuksessa osa opettajista kertoi miettineensä luovuttamista opettajan työssä, mutta saaneensa yhteisopetuksesta voimaa jaksaa. Naukkari- sen ja Ladonlahden (2001) mukaan opettajien tiimityöskentely tukee opettajien jakamista muun muassa siten, että kun toisella opettajalla on huono päivä, voi toinen

opettaja ottaa enemmän vastuuta opetuksesta. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Myös tutkimuksessamme erityisesti luokanopettajat kertoivat, että toisen opettajan väsyessä, pystyi toinen ottamaan suuremman vastuun opetuksesta, eivätkä opettajat kokeneet opetustason laskeneen. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001) mukaan opettajat hyötyivät tuen saamisesta ja mahdollisuudesta toisen työstä oppimiseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112.) Saman havainnon tekivät myös tutkimuksemme opettajat, jotka kertoivat vertaistuen ja työn jakamisen merkittäviksi työn mielekkyyttä lisääviksi tekijöiksi. Opettajat kokivat, että toisen opettajan kanssa pystyi jakamaan erilaisia huolenaiheita. Walther-Thomas (1997, 401) raportoi opettajien kokeneen palkitsevana huolta aiheuttavien tilanteiden jakamisen toisen aikuisen kanssa.

Opettajat havaitsivat yhteisopetuksen suurimmaksi haasteeksi ajanpuutteen. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet pro gradu-tutkimuksissaan myös Perttala ja Salonen (2013) sekä Manninen (2013). Myös Walther-Thomas (1997, 402) kertoo tutkimuksessaan, että suunnitteluun tarvittavan ajan löytyminen koettiin suureksi ongelmaksi. Tutkimuksemme opettajat kertoivat, että joillakin oppilaille oli vaikeuksia sopeutua yhteisopetuksen tuomiin muutoksiin. Oppilaiden tuentarpeet olivat hyvin yksilöllisiä ja toiset tarvitsivat strukturoidumman oppimisympäristön sietäessään vain vähän nopeita muutoksia. Myös fyysisten tilojen järjestäminen tai suoranaisten puute toi ongelmia yhteisopetuksen toteuttamiseen. Yhteisopetuksen hyötyjen nähtiin kuitenkin olevan haittoja merkittävämpiä, sillä suurin osa opettajista suunnitteli jatkavansa yhteisopetusta ja osa halusi tiivistää yhteistyötä entisestään. Opettajat kertoivat, että yhteisten työtapojen rakentumisen jälkeen yhteisopetusta on luonteva jatkaa.

Alun perin tarkoituksenamme oli keskittyä siihen, miten luokanopettajien ja erityisopettajien oppimiskokemukset eroavat toisistaan. Kuitenkin aineistoa analysoidessamme havaitsimme, että luokanopettajien ja erityisopettajien oppimiskokemuksissa eroja ei ollut huomattavasti. Erityisopettajat kertoivat muun muassa kaivanneensa yhteistyön alussa enemmän keskustelua oppilaista ja heidän oppimisestaan. Lisäksi he korostivat luokanopettajia enemmän työparin tasavertaisuutta. Koulutuksella ja työtaustalla näytti olevan vaikutusta esimerkiksi siihen, mihin asioihin opettajat kiinnittivät tarkemmin huomiota. Esimerkiksi erityisopettajat tarkastelivat yhteisopetuksen hyötyjä enemmän erityisoppilaiden näkökulmasta ja luokanopettajat taas koko luokan näkökulmasta. Luokanopettajat kertoivat oppineensa uusia tapoja

opetuksen eriyttämiseen ja erityisopettajat raportoivat oppineensa luokanopettajilta luokanhallintaan liittyviä taitoja. Erityisopettajat korostivat enemmän sen tärkeyttä, että osa-aikainen erityisopetus voitiin toteuttaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan omassa luokassa.

Yhteisopetuksen vaikutukset näyttävät olevan hyvin moniulotteisia. Rytivaaran (2012) mukaan yhteisopettamisen johdosta opettajat voivat rakentaa yhdessä jaettua ammatti-identiteettiä. Jaettu identiteetti voi vahvistaa opettajien ammatillista autonomisuuden tunnetta, mikä puolestaan voi lisätä opettajien työtyytyväisyyttä ja vahvistaa ammatillista identiteettiä yleisesti. Ammatillinen autonomian tunne voi kasvattaa luottavaisuuden tunnetta, mikä puolestaan kannustaa opettajia käyttämään heidän kykyjään sekä itsensä että oppilaiden hyväksi. Nämä vaikutukset ovat tärkeitä, sillä opettajien hyvinvoinnin on katsottu olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen (Rytivaara 2012, 87.)

Mielestämme opettajille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia työpaikalla tapahtuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Työympäristön ulkopuolella tapahtuvan täydennyskoulutuksen ongelmana on usein uuden tiedon siirtäminen opettajan käytännön työhön (Bransford ym. 2004, 227). Yhteisopetus työtapanaan tarjoaa tilaisuuden opettajien oman työn kehittämiseen käytännön työssä. Opettajat pystyivät reflektoimaan omia toimintamallejaan ja käsityksiään opettamisesta toisen luokassa olevan opettajan avulla. Työparin tuki toi rohkeutta ja mahdollisti perinteisen opetuksen muuttamisen. Vertaistuen ansiosta työ koettiin mielekkäämmäksi ja työssä jaksettiin paremmin. Yhteisopetus voi olla myös vastaus inklusiivisen koulun kehittämiseen. Tämä kävi ilmi opettajien kertomuksissa esimerkiksi siinä, että he pystyivät yhteisopetuksen myötä tarjoamaan yksilöllisempää tukea ja ohjausta.

Johtopäätöksenä esitämme, että yhteisopetus on avain opettajien monipuoliseen työssä ja työstä oppimiseen. Lisäksi yhteisopetus mahdollistaa opettajien ammatillisen kehittymisen, paremman työssä jaksamisen sekä inklusiivisen koulun kehittämiseen. Tutkimuksemme perusteella voimme todeta yhteisopetuksen tuovan opettajille mahdollisuuksia oppimiseen ja työnsä kehittämiseen. Yhteisopetuksen myötä opettajien työhyvinvointi lisääntyy ja oppilaat saavat yksilöllisempää tukea. Tulokset voivat toimia kannustimena opettajille, jotka miettivät yhteisopetuksen kekeilemistä oman ammatillisen kasvun kehittämisen ja oppilaiden oppimisen tukemisen työvälineenä.

Yhteisopetuksen käytön lisääntyessä tutkimustuloksia eri näkökulmista

(mm. oppilaat, vanhemmat ja rehtorit) tulisi saada lisää toiminnan kehittämiseksi. Koska yhteisopetuksen tavoitteena on osaamisen ja ammatillisen yhteistyön yhdistäminen oppilaiden oppimisen edistämiseksi, olisi yhteisopetusta hyvä tutkia enemmän myös oppilaiden näkökulmasta. Tutkimus voisi selvittää, miten oppilaat katsovat yhteisopetuksen edesauttaneen heidän oppimistaan tai minkälaisia vaikutuksia yhteisopetuksella on oppilaiden opiskelumotivaatioon.

-- me yhdessä ollaan enemmän kuin yksittäin --

- Mirva, luokanopettaja

LÄHTEET

- 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. Viitattu 29.5.2012. http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2012.pdf.
- Austin, V. L. 2001. Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*. 22 (4), 245-255
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. 2004. Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa: A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 198-215.
- Cook, L. & Friend, M 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. *Focus on Exceptional Children*. 28 (3), 1-16.
- Darling-Hammond, L. 1997. School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. *Educational Policy*. 11 (2), 151-166.
- Dettmer, P., Thurston L. & Dyck, N. 2005. Consultation, Collaboration and Teamwork for Students With Special Needs. 5. uudistettu painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Teoksessa: R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi (toim.) Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Fullan, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*. 3. painos. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and*

- culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hautamäki, J., Karhula, A-L & Pernaa, M. 2001. Erityispedagogiikan perusteet Helsinki: WSOY.
- Jyväskylän yliopisto. 2012. Koulutuksen tutkimuslaitos. Peda.net Verkkoveräjä 21.2.2012. Äänekoski. Kelpo-hanke. Viitattu 22.2.2012.
<http://peda.net/veraja/aanekoski/kelpo>
- Knight, P. 2001. A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*. 2002, 18 (3), 229-241.
- Korpi, M. (2010). Samanaikaisopettajien vuorovaikutus oppitunneilla. Keskustelu-analyttinen tutkimus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 16.5.2012
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>.
- Manninen, N. 2013. Samanaikaisopetus muuttuvassa koulukulttuurissa. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 13 (4), 315–347.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyövälineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2007. Yhteinen koulu kaikille. Viitattu 18.4.2014. <http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,527,6980,8914>.
- Nilsson, P. & van Driel, J. 2010. Teaching together and learning together - Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*. 26 (6),

1306-1318.

- Opetusalan ammattijärjestö. 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 29.5.2012. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Palmgren-Neuvonen, L., Kumpulainen, K. & Vehkaperä, A. 2011. Opimisen taitoja liikkuvalla kuvalla – teknologioiden innovatiivista yhdistelyä äidinkielen opetuksessa. Teoksessa Kankaanranta, M. (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf
- Palomäki, A-M. 2012. Opettajien roolit alakoulun samanaikaisopetuksessa. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Käyttämistieteellinen tiedekunta.
- Perttala, K. & Salonen, S-T. 2013. “Tää elämä ylipäättään on sellaista yhteistyötä”: Opettajien ajatuksia samanaikaisopetuksesta. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178-197.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisohjelma. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 10.3.2012. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Rauste- von Wright M-L., Wright, J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Rytivaara, A. (2012). Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.1.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1>.

- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*. 25 (4), 389-396.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa – tutkimushankkeen 2007-2009 loppuraportti. Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 15.3.2012. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*. 2008. 2 (1), 7–22.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia. Helsinki. 58–71.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Viitattu 29.2.2014. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay.
- Tyni, T. 2012. ”Opettajat jakavat työnsä niin että molemmille riittää”: samanlaisopettaminen oppilaiden kuvaamana. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa E. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*. 3 (2), 130-154.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates’ workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education*

- and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 73-88.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu, 31-46.
- Väljärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Teoksessa J. Väljärvi. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Walter-Thomas, C. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities* 1997. 30 (4), 295-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L. & Williams, B. T. 1999. Collaboration for inclusive education. Developing successful programs. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational Psychology*. 11. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. & Bolhuis, S. 2009. Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students? *Journal of Teacher Education* 2009. 60 (243).