

*"Rajana taivas!"*  
**Yhteisopetuksen mahdollisuudet opetuksen ylöspäin  
eriyttämiseksi**

Jari Kaatranen & Jatta Koistinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2022  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kaatranen, Jari & Koistinen, Jatta. 2022. "Rajana taivas!" Yhteisopetuksen mahdollisuudet opetuksen ylöspäin eriyttämiselle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhteisopetuksen tuomia mahdollisuuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiselle alakoulussa. Tutkimuksessa käsitellään yhteisopetuksen toteutusta, ylöspäin eriyttämisen toteutusta yhteisopetuksessa sekä yhteisopetuksen tuomia hyötyjä ylöspäin eriyttämiselle.

Tutkimukseen osallistui 10 opettajaa, joilla oli kokemusta yhteisopetuksesta. Aineistonkeruussa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja haastattelut toteutettiin joko kasvokkain tai etäyhteydellä. Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen tutkimus ja analyysitapana käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena oli se, että yhteisopetuksen myötä aikuisten määrä luokassa on suurempi, jolloin ylöspäin eriyttämiselle saatiin lisää mahdollisuuksia. Opettajat kokivat eriyttämisen resurssien lisääntyneen yhteisopetuksen myötä. Toisaalta opettajat kokivat, että alaspäin eriyttäminen vei enemmän huomiota, jolloin ylöspäin eriyttäminen jäi liian vähäiseksi.

Tutkimuksen johtopäätöksinä esitellään yhteisopetuksen mahdollisuuksia ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta. Lisääntynyt aikuisten määrä helpottaa monin tavoin opetuksen suunnittelua ja toteutusta, jolloin oppilaita voidaan huomioida yksilöllisemmin ja resursseja saadaan kohdennettua paremmin myös ylöspäin eriytettäviin oppilaisiin.

**Asiasanat: yhteisopetus, yhteisopettajuus, ylöspäin eriyttäminen, eriyttäminen**

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>YHTEISOPETTAJUUS</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Yhteisopettajuus.....	8
	2.2 Yhteisopettajuus Suomessa .....	10
	2.3 Yhteisopetuksen mallit.....	13
	2.4 Hyödyt.....	16
	2.5 Haasteet.....	18
<b>3</b>	<b>YLÖSPÄIN ERIYTTÄMINEN</b> .....	<b>22</b>
	3.1 Eriyttäminen yleisesti .....	22
	3.2 Ylöspäin eriyttäminen .....	24
	3.3 Ylöspäin eriyttämisen keinot.....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	31
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	34
	5.3 Aineiston keruu.....	35
	5.4 Aineiston analyysi .....	37
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	41
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
	6.1 Yhteisopetuksen toteutus .....	44
	6.2 Ylöspäin eriyttämisen toteutus .....	47
	6.2.1 Työskentely .....	48

6.2.2	Materiaalit .....	49
6.3	Yhteisopetuksen hyödyt ylöspäin eriyttämislle .....	50
6.3.1	Suunnittelu ja valmistelu .....	51
6.3.2	Opetustilanne.....	52
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>55</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	62
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 30) mukaan yksilöllisyyden huomioimista voidaan pitää pedagogisena lähtökohtana kaikelle opetukselle. Tämä edellyttää opetuksen eriyttämistä, jonka tulee perustua oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja mahdollisuuksiin, huomioiden myös oppilaiden kehitykselliset erot (OPH 2014, 30). Käytännössä tämän toteutuminen ei valitettavasti ole itsestäänselvyys, sillä usein eriyttämisen yhteydessä keskitytään vain heikommin suoriutuvien oppilaiden huomioimiseen (Hertberg-Davis 2009, 252; Laine 2010, 2). Näiden oppilaiden ensisijaista huomioimista voidaan pitää ymmärrettävänä, sillä jokaiselle oppilaalle on tasa-arvon nimissä taattava perustiedot ja -taidot elämää varten (ks. OPH 2014; Perusopetuslaki 628/1998, 2 §). Lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden määrä ja erityisopetuksen tarve ovat olleet kasvussa Suomessa läpi 2000-luvun (Tilastokeskus 2021).

Toisaalta Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ 2019) mukaan viimeisimmät PISA-tulokset osoittavat, etteivät resurssit tällä hetkellä riitä edes tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Tämän perusteella voidaan olettaa, että myös opetuksen ylöspäin eriyttäminen jää entistä vähemmälle huomiolle. Jos koulutus halutaan pitää aidosti tasa-arvoisena sekä turvata jokaiselle oppilaalle perusopetuslain (628/1998, 3 §) ja opetussuunnitelman (2014, 18) edellyttämä oman taitotason mukainen opetus, tulee myös korkeamman suoritustason oppilaat huomioida yksilöllisesti opetuksessa ja sen suunnittelussa. Todellista oppimisen tasa-arvoa on se, kun oppimisvaikeuksista kärsiviä autetaan ja taitavampia oppilaita tuetaan (Viljamaa 2013, 17).

Nykypäivän luokkahuone voi olla oppilasainekseltaan hyvinkin heterogeeninen (Ahtiainen 2015, 40). Yhtenä mahdollisena keinona vastata eritasoisten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin pidetään yhteisopetusta (Friend 2007, 50; Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen 2017, 28). Parhaimmillaan yhteisopetus tukee myös opettajien työssä jaksamista (Takala & Saarinen 2020, 240), joka on viime aikoina herättänyt paljon keskustelua (ks. YLE 2021; 2022). Yhteisopetus kasvattaa jatkuvasti kiinnostustaan Suomessa ja tuleekin todennäköisesti

olemaan merkittävä työtapa tulevaisuuden koulussa (Eskelä-Haapanen 2013, 167; Malinen & Palmu 2017a, 48). Valtakunnallisen tason kiinnostuksesta kertoo esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2017–2020 toteutettu Tuetaan yhdessä! -hanke, jonka yksi keskeinen tavoite oli juuri yhteisopettajuuden kehittäminen (OKM 2017). Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostuu sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä oppimisen rakentaminen yhdessä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. Kauppila 2007, 48; OPH 2014). Tämän lisäksi opettajien työkuultuuri ylipäättään on nykyaikana muuttunut yhteistyötä painottavaksi (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 30). Yhteisopetuksen voidaan työtapana katsoa edustavan ja edistävän juuri tällaista yhdessä tekemisen kulttuuria.

Olemme kuitenkin opettajaopintojemme aikana huomanneet, että opettajien käsitykset yhteisopetuksesta ovat hyvin vaihtelevia. Yhteisopettajuudella voidaankin tarkoittaa erilaisten työparien tai -ryhmien yhteistyötä, jonka toteutukseen on erilaisia toimintamalleja (Cook & Friend 1995, 2; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Villa, Thousand & Nevin 2008, 5). Tässä tutkielmassa yhteisopetuksella viitataan siihen, että vähintään kaksi opettajaa tekee yhteistyötä saman oppilasryhmän parissa (ks. Cook & Friend 1995, 2). Tutkimuskontekstissamme emme koe tarpeelliseksi erotella yhteisopetuksen ja yhteisopettajuuden käsitteitä, joten käytämme niitä rinnakkain läpi tutkielman.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tarkastella opettajien toteuttamaa yhteisopetusta ja sen mukana tulevia mahdollisuuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiselle. Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme ylöspäin eriyttämistä sen käytännön toteutuksen, hyötyjen sekä toteuttamisen haasteiden kautta. Ajankohtaisuutensa vuoksi mielenkiintomme kohdistui pro gradu -tutkielmaa suunnitellussa yhteisopetukseen. Halusimme kuitenkin lähestyä aihetta uudella tulokulmalla, hyödyntäen aiempaa tutkimustaustaamme opetuksen ylöspäin eriyttämisen parissa. Yhteisopetuksen myötä luokassa on useampi aikuinen, jotka yhteistyön avulla voivat tarjota oppilaille enemmän läsnäoloa ja pedagogista osaamista (Eskelä-Haapanen 2013, 163; Ukkola 2016, 114). Sen myötä oppilaita voidaan huomioida luokassa yksilöllisemmin, jolloin sekä alas-

että ylöspäin eriyttämiseen on paremmat lähtökohdat (Dahlgrén & Partanen 2012, 235).

Kansainvälisellä tasolla yhteisopettajuutta on tutkittu ja käsitelty runsaasti (ks. Cook & Friend 1995; Fluijt, Bakker & Struyf 2016; Thousand, Villa & Nevin 2006), mutta suomalaisen koulujärjestelmän viitekehysessä verrattain vähemmän (Kokko 2021, 20). Myöskään yhteisopetuksen yleisyydestä suomalaisissa kouluissa ei ole saatavilla tarkkaa ja ajantasaista tilastotietoa (Malinen & Palmu 2017a, 42). Dahlgrénin ja Partanen (2012, 235) mukaan yhteisopettajuuden avulla voidaan paremmin huomioida myös taitavat ja motivoituneet oppilaat. Tästä huolimatta ylöspäin eriyttämistä yhteisopetuksen yhteydessä ei ole kuitenkaan spesifisti tutkittu aiemmin Suomessa, vaikka joissain tutkimuksissa yhteisopetuksen on koettu olevan yleisesti eriyttämistä ja oppilaan huomioimista sujuvoittava tekijä (ks. Kokko 2021; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Näin ollen tutkimuksemme kohdistuu alueeseen, jonka saralla on tutkimuskentällä vielä reilusti työstettävää. Vaikka tutkimusnäyttö yhteisopetuksen vaikutuksesta oppilaiden oppimistuloksiin on toistaiseksi hyvin rajallista, viittaavat käytännön tason kokemukset kuitenkin siihen, että yhteisopetuksella voidaan vastata aiempaa paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Malinen & Palmu 2017b, 13). Tutkimusaiheemme on siis hyvin merkityksellinen, sillä yhteisopetus voi olla yksi tärkeä mahdollistaja paremmalle eriyttämiselle.

## 2 YHTEISOPETTAJUUS

### 2.1 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus saa kirjallisuudessa hieman toisistaan eroavia määritelmiä ja vaihtoehtoisia kuvauksia sen suhteen, keiden yhteistyöstä siinä on kyse. Tyypillisimmissä tapauksissa mahdollisia työpareja voivat keskenään muodostaa luokanopettaja, erityisopettaja, erityisluokanopettaja ja aineenopettaja (ks. Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 14). Suomessa yhdessä opettavat useimmiten kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja (Malinen & Palmu 2017b, 10). Yhteisopetuksen toteuttajat voivat siis edustaa joko samaa tai eri koulutustaustaa (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Keskeistä erilaisissa määritelmässä ja asetelmissä on kuitenkin opettajien yhteisesti jaettu vastuu.

Käsitteitä yhteis- ja samanaikaisopettajuus tai yhteis- ja samanaikaisopetus käytetään usein toistensa synonyymeina, vaikka käsitteiden väliltä voidaan löytää myös eroja (Heinonen & Pihlaja 2021, 7). Esimerkiksi Rytivaaran, Pulkkinen ja Takalan (2012, 336) mukaan samanaikaisopetus ei terminä painota riittävästi opettajien yhteistä opetusta. Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020, 29) sekä Malinen ja Palmu (2017b, 10) ovat samoilla linjoilla, sillä heidänkin mukaansa yhteisopetus viittaa samanaikaisopetusta paremmin kokonaisvaltaiseen opettajien väliseen yhteistyöhön, jossa opettajat kantavat yhdessä vastuun kaikesta toiminnasta. Samanaikaisopetus voidaan nähdä ennemminkin yhtenä vaihtoehtoisena keinona toteuttaa yhteisopetusta (Malinen & Palmu 2017b, 12). Käytämme tutkielmassamme itse yhteisopettajuuden käsitettä nimenomaan sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi, sillä ymmärrämme yhteisopettajuuden laajana toimintatapana. Emme myöskään koe tarpeelliseksi tässä yhteydessä erotella toisistaan termejä yhteisopetus ja yhteisopettajuus, vaan käytämme niitä rinnakkain läpi tutkielman.



Yhteisopetus on yksi tapa toteuttaa kollegoiden välistä yhteistyötä ja jakaa asiantuntemusta koulumaailmassa (Sinkkonen ym. 2018, 14). Yhteisopettajuudella viitataan tilanteeseen, jossa vähintään kaksi opettajaa jakavat keskenään työn, josta on perinteisesti vastannut yksi opettaja (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Opettajat jakavat yhdessä vastuun luokan oppilaiden opettamisesta (Malinen & Palmu 2017b, 10, 12; Villa ym. 2008, 5). Rytivaara ym. (2012, 336) korostavat, että yhteisopetuksessa opetustilanne tapahtuu samassa tilassa ja aidosti yhdessä toteutettuna.

Niin ikään Cookin ja Friendin (1995, 2) määritelmän mukaan yhteisopettajuudessa ammattilaiset antavat yhdessä opetusta heterogeeniselle oppilasryhmälle samassa fyysisessä tilassa. Pisimmälle vietynä yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa he vastaavat yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Malinen & Palmu 2017b, 10). Yhteisopetus tulee nähdä nimenomaan tasavertaisten ja toisiaan kunnioittavien ammattilaisten välisenä yhteistyönä (Conderman ym. 2009, 17; Fluijt, Bakker & Struyf 2016, 197). Yleisesti yhteisopetuksen tavoitteena on yhdistää pedagogisten ammattilaisten osaaminen yhteistyön kautta oppilaiden eduksi (Eskelä-Haapanen 2013, 163).

Villa ym. (2008, 5) nostavat esiin, että yhteisopetus voidaan nähdä koulujen toimintaa tehostavana, kaikkien lasten oppimista edistävänä sekä luovana toimintatapana, jonka avulla on mahdollista yhdistää erilaisten opetus- ja ajattelutapojen hyödyt. Esittelemme myöhemmin yhteisopetuksen erilaisia malleja ja toteutustapoja käytännössä. On kuitenkin huomionarvoista, ettei ole olemassa yhtä ainoaa ja oikeaa yhteisopetusmallia, joka soveltuisi kaikkiin kouluihin sekä tilanteisiin. Yhteistyön muodoissa voi olla paljonkin paikkakohtaista vaihtelua. Myös käytössä olevat resurssit sekä ennen kaikkea oppilaiden tarpeet vaikuttavat oleellisesti toteutukseen. (Malinen & Palmu 2017b, 10.) Lisäksi monet suomalaiskouluissa käytettävät yhteisopettajuusmallit perustuvat pitkälti yksittäisten opettajaparien tai -ryhmien innostukseen. Koulun johdon yhteisopettajuudelle tarjoama tuki saattaa usein olla vähäistä,

eikä toiminta näin ollen välttämättä linkity kiinteästi koulun yleiseen toimintakulttuuriin. (Malinen & Palmu 2017a, 43.)

## 2.2 Yhteisopettajuus Suomessa

Yhteisopettajuutta pidetään koulutuksen kentällä lupaavana, hyvin kokonaisvaltaisena ja nopeasti suositaan kasvattavana työtapana (Malinen & Palmu 2017b, 12). Se ei ole varsinaisesti uusi työmuoto, mutta sen käyttötavat ovat kehittyneet ajan myötä huomattavasti, ja yhteisopettajuus onkin tekemässä nyt uutta tuloaan (Rytivaara ym. 2012, 336; Sirkko ym. 2020, 38). Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään termiä "co-teaching", joka voidaan kääntää yhteisopettajuudeksi tai -opetukseksi (ks. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17; Malinen & Palmu 2017a, 41). Yhteisopettajuuden termin alkuperäisen suomenkielisen vastineen, samanaikaisopetuksen, alkuperästä ei ole tietoa (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5).

Yhteisopetuksen juuret löytyvät jo 1950-luvulta Yhdysvalloista ja Englannista (Cook & Friend 1995, 1; Sirkko ym. 2020, 29). Suomessa samanaikaisopetusta on kokeiltu 1960-luvulta lähtien hajanaisesti (Syvälahti, Rauhala & Porkola 1977, 5). 1970-luvulla Suomessa siirryttiin nykyiseen peruskoulujärjestelmään, jolloin erityisopettajille esiteltiin uusi työtapana, johon kuului tiimityö yleisopettajien kanssa. Tuolloin työtapaa nimitettiin samanaikaisopetukseksi. (Saloviita 2016, 9.) Vuonna 1975 samanaikaisopetus muuttui täsmällisemmäksi, kun Kouluhallitus antoi ohjeet luokattoman erityisopettajan työskentelyyn peruskoulun ensimmäisellä luokalla lukukauden alussa (Syvälahti ym. 1977, 5). Vuonna 1977 kootussa teoksessa Sikiö (1977, 8-10) on kuvailtu samanaikaisopetusta siten, että luokanopettaja hoitaa opetuksen yleiskulkua ja toinen opettaja, usein erityisopettaja, tarkkailee ja ohjaa oppilaita yksilöllisesti. Opettajat kuitenkin pystyivät myös vaihtelevaan tehtäviin. Pääsääntöisenä tarkoituksena oli auttaa oppimis- ja sopeutumisvaikeuksissa olevia oppilaita, mutta samanaikaisopetuksen avulla voitiin tarjota tehostettua opetusta myös muille, esimerkiksi lahjakkaille oppilaille. (Sikiö 1977, 8-10.) Alun

perin samanaikaisopetusta on kuitenkin pidetty lähinnä integroinnin keinona sekä oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevänä toimintana (Saloviita 2009, 48–50; Tuunainen 1977, 13).

Vuonna 2007 samanaikaisopetus lisättiin Erityisopetuksen strategiassa yhdeksi oppilaille tarjottavien tukitoimien konkreettiseksi toteuttamisen keinoksi (Opetusministeriö 2007, 56). Pääasiassa samanaikaisopetus on mielletty vain erityisopetuksen välineeksi (Saloviita 2016, 171; Sikiö 1977, 7–11). Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan muun muassa oppilaiden osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä opettajien yhteistyötä. Sirkko ym. (2020, 37) esittävät, että yhteisopetus on yksi tapa ja mahdollisuus edistää näitä kaikkia. On kuitenkin huomionarvoista, ettei yhteisopettajuutta terminä suoraan mainita opetussuunnitelmassa kertaakaan. Sen sijaan samanaikaisopetuksesta puhutaan koulun sisäisen yhteistyön, kolmiportaisen tuen pedagogisten ratkaisujen sekä osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydessä (OPH 2014).

Siirtyminen segregaation aikakaudelta kohti inklusiota on vaatinut opettajilta selkeää työkulttuurin muutosta (Sirkko ym. 2020, 26). Opettajan individualistisesta työkulttuurista on siirrytty näkemykseen, joka korostaa yhteisöllisen kulttuurin rakentamista (Heikkinen ym. 2015, 30). Perinteisesti opettajuuden professio on nähty hyvin muuttumattomana ja etenkin perusopetuksessa opettajuuden traditio onkin pitkään nojannut vahvasti yksin tekemisen kulttuuriin (Fornaciari 2019, 197; Heinonen & Pihlaja 2021, 5). Yksin pärjäämistä on aikanaan pidetty jopa hyvän opettajan tunnusmerkkinä ja vastaavasti muilta kyselemistä suoranaisena ammattitaidottomuutena (Heikkinen ym. 2015, 30). Meneillään olevan muutoksen myötä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot tulevat yhä tärkeämmiksi opettajan työn jokaisella osa-alueella (Sinkkonen ym. 2018, 14).

Kentällä on kuitenkin edelleen paljon opettajia, joiden henkilökohtainen mukavuusalue on nimenomaan heidän oma työhuoneensa (Rytivaara ym. 2012, 337). Yhteisopettajuuden edellyttämä yhteistyö opettajien välillä on paljon kokonaisvaltaisempaa verrattuna siihen, mihin kouluissa on perinteisesti totuttu

(Malinen & Palmu 2017b, 12). Nykyään opettajilta odotetaan aiempaa enemmän yhteistyötaitoja, joustavuutta sekä valmiutta kehittää omaa osaamistaan (Sinkkonen ym. 2018, 15). Keskiössä on opettajien välinen pedagoginen yhteistyö ja jaettu pedagoginen johtajuus (Rytivaara ym. 2012, 349; Sinkkonen ym. 2018, 15). Muutos edellyttää sitä, että opettajat alkavat suunnata ammatillista ajatteluaan yhä enemmän oman luokkahuoneen ulkopuolella sijaitseviin mahdollisuuksiin (Fornaciari 2019, 212–213).

Opetusalan ja -työn muutos johtuu usein siitä, että rakenteet opettamisen ja oppimisen ympärillä muuttuvat jatkuvasti (Heinonen & Pihlaja 2021, 3). Esimerkiksi vallitseva yhteiskunnallinen tilanne ja lainsäädäntö luovat kehityksen opettajan toiminnalle opetusta säätelevien dokumenttien kautta (Takala & Saarinen 2020, 232). Työtapana yhteisopetus istuu hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin toimintakulttuuria ohjaaviin periaatteisiin, joiden tavoitteena on muun muassa edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa (ks. OPH 2014, 26–29; Pulkkinen ym. 2017, 27). Lisäksi Sirkon ym. (2020, 37) mukaan yhteisopettajuus vaikuttaa hyvältä tavalta vastata opetussuunnitelman vaatimuksiin oppilaiden moniammatillisesta tukemisesta sekä koulun kehittämisestä inklusioperiaatteen mukaisesti (ks. OPH 2014). Opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan opettajien yhteistyötä oppilaiden tuen tarpeiden havaitsemisessa sekä näihin tarpeisiin vastaamisessa. Lähtökohtana tuen järjestämiselle toimii oppilaan mahdollisuus saada tarvitsemansa tuki joustavin järjestelyin omassa koulussaan ja muiden ikätovereidensa seurassa. Yhteisopetus on yksi tapa järjestää opetus näiden tavoitteiden ja päämäärien mukaan. (Pulkkinen ym. 2017, 28; Rytivaara ym. 2012, 346.)

Yhteisopettajuudesta ei ole saatavilla ajantasaista kansallisen tason tilastotietoa eikä myöskään kattavaa kansainvälistä vertailutietoa, joten sen yleisyyden määrittely suomalaisissa kouluissa on haasteellista. Tästä huolimatta voidaan todeta, että kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kasvussa niin opettajien, koulujen kuin opetushallinnonkin tasolla, vaikka toiminnassa onkin vielä paljon kehitettävää. (Malinen & Palmu 2017a, 42.) Toisaalta Saloviidan

(2017) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus ei ole kuitenkaan merkittävästi yleistynyt. Eräs konkreettinen kiinnostuksesta ja kehittämispyrkimyksistä kertova esimerkki on opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2017–2020 toteutettu Tuetaan yhdessä! -hanke, jonka yksi keskeinen tavoite oli yhteisopettajuuden kehittäminen (OKM 2017).

### 2.3 Yhteisopetuksen mallit

Yhteisopetuksen toteutuksessa sekä sen onnistumisessa tärkeää on hyvä suunnittelu ja vuorovaikutus (Heinonen & Pihlaja 2021, 8; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 17–22). Yhteisopetuksessa vuorovaikutus laajenee koskemaan opettajien toimintaa ja heidän keskinäistä työnjakoaan sekä roolitustaan (Rytivaara ym. 2012, 349). Erityisesti alussa on tärkeää käydä keskustelua opetukseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistä sekä opettajien kokemuksista ja omista mieltymyksistä työtapojen suhteen, koska nämä kaikki vaikuttavat oleellisesti opetusmallin valintaan (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 12–13; Rytivaara ym. 2012, 337). Yhteinen päämäärä ja ymmärrys edistävät opettajien yhteistyön onnistumista (Heinonen & Pihlaja 2021, 8). Suunnittelussa on oleellista joustavuus ja yhteisopetuksen jatkuva arviointi (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 18). Yhteinen suunnittelu luo mahdollisuuden hyödyntää opettajien vahvuuksia, joka onkin yhteistyön todellinen anti (Heinonen & Pihlaja 2021, 8).

Yhteisopettajuuden eri malleissa erot liittyvät pitkälti yhteistyön laajuuteen ja tiiviyteen (Sinkkonen ym. 2018, 17). Lähestymme yhteisopettajuuden käytännön toteutusta Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 243–245) mukaan jaottelemalla toteutuksen neljään eri malliin: avustava, täydentävä, rinnakkais- ja tiimiopetus. Käytännön toteutusta on käsitelty useissa eri lähteissä hieman eri jaotteluilla, mutta valitsemamme lähestymistavan avulla on selkeää koota eri tutkijoiden näkemyksiä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

*Avustavassa opetuksessa* toinen opettaja on vastuussa luokan opetuksesta ja toinen opettaja esimerkiksi havainnoi, auttaa yksittäisiä oppilaita tai ylläpitää työrauhaa. Luokan opetuksesta vastuussa oleva opettaja suunnittelee tunnin ja

huolehtii käytännön ratkaisuista. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 12; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26; Saloviita 2016, 20–21; Thousand ym. 2006, 243–245.) Jos yhteisopettajuuden toisena osapuolena on erityisopettaja, hoitaa hän usein oppilaiden yksilöllisen ohjaamisen, jotta tuen tarpeen oppilaat voidaan huomioida tunnilla ja eriyttäminen ulottuu useampaan oppilaaseen (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26). Avustava opettaja voi ylläpitää työrauhaa esimerkiksi kiertämällä häiriköivien oppilaiden luona rauhoittamassa heidän käyttäytymistään. Opettajan tulee kuitenkin pitää huoli, ettei hän rajoita oppilaiden välistä vuorovaikutusta liikaa, jotta he voivat oppia myös keskinäisistä keskusteluistaan. (Thousand ym. 2006, 243–245.) Avustavaa opetusta hyödynnettäessä on tärkeää vaihdella rooleja, jottei toinen opettaja juutu aina avustajan rooliin (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26; Saloviita 2016, 20–21). Pelkkä luokan seuraaminen voi olla avartavaa opettajalle, koska hänellä on täysi mahdollisuus havainnoida luokan tapahtumia ja oppilaita yksilöinä ilman opetusvastuuta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26). Tällaisesta mallista on hyvä lähteä liikkeelle, jos opettajat eivät ole aiemmin toimineet yhdessä tai toteuttaneet yhteisopettajuutta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26; Saloviita 2016, 20–21).

*Täydentävässä opetuksessa* toimitaan samankaltaisesti kuin avustavassa opetuksessa. Toinen opettaja vastaa luokan opetuksesta sekä työtavoista, ja toinen toimii havainnoijan sekä opetuksen täydentäjän roolissa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26; Saloviita 2016, 22; Thousand ym. 2006, 243–245.) Täydentävää opetusta tekevä opettaja voi keskeyttää ja täydentää opetusta. Hän voi kysellä opetuksesta vastuussa olevalta opettajalta tarkentavia lisäkysymyksiä. Toista opettajaa voidaan hyödyntää myös opetuksen havainnollistamisessa esimerkiksi niin, että opetuksen aikana toinen opettaja havainnollistaa käsiteltävää asiaa samaan aikaan taululle piirtämällä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–26; Thousand ym. 2006, 243–245.) Saloviidan (2016, 22) mukaan täydentävässä opetuksessa voidaan hyödyntää opettajien vahvuuksia jakamalla tunnin osia, jolloin opettajat toimivat enemmän peräkkäin kuin rinnakkain.

*Rinnakkaisopetuksessa* oppilaat jaetaan kahteen tai useampaan ryhmään, joita kaikkia opetetaan samanaikaisesti. Tunnin sisältö sekä oppilaiden ryhmittely voi muuttua riippuen tilanteesta. (Friend ym. 2010, 12; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 27–28; Thousand ym. 2006, 243–245.) Rinnakkaisopetuksesta on erilaisia versioita. Thousandin ym. (2006, 243–245) mukaan siihen voidaan liittää esimerkiksi pistetyöskentely ja sen variaatiot. Lisäksi rinnakkaisopettamiseen voidaan ajatella kuuluvan Ahtiainen ym. (2011, 23–24) esittelemät eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely ja mainittu pistetyöskentely sekä Saloviidan (2016, 26–27) esittelemä pysäkkiopetus. Kaikissa versioissa on samankaltaiset lähtökohdat ja tavoitteet opetukselle. Opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä, vaikka jakautuvatkin tunnilla eri ryhmiin (Ahtiainen ym. 2011, 23). Luokkaa voidaan jakaa eri kokoiisiin ryhmiin ja työpisteiden määrä voi vaihdella. Työpisteillä voi olla myös itsenäistä työskentelyä ilman opettajan ohjausta. (Saloviita 2016, 26; Thousand ym. 2006, 243–245.) Rinnakkaisopetuksessa voidaan toteuttaa eriyttämistä helposti jakamalla ryhmiä eri kriteerien mukaisesti, esimerkiksi taitotason tai oppimistyylin mukaan (Ahtiainen ym. 2011, 23–24; Thousand ym. 2006, 243–245). Vaikka tunnin aihealue on sama kaikille ryhmille, voidaan ryhmien sisältöjä eriyttää. Joissain ryhmissä voidaan kerrata edellistä aihetta, kun taas toisessa voidaan syventää tai rikastaa jo opittua. (Ahtiainen ym. 2011, 23–24; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 27–28; Saloviita 2016, 32.) Jaottelun myötä oppilaat pääsevät osallistumaan oppimistilanteisiin enemmän kuin isossa ryhmässä (Friend ym. 2010, 12).

*Tiimiopettamisessa* lähtökohtana on opettajien yhteinen vastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16–17; Saloviita 2016, 23–24; Thousand ym. 2006, 243–245). Opettajat opettavat yhdessä luokkaa ja jakavat työtehtävät omia vahvuuksiaan hyödyntäen (Thousand ym. 2006, 243–245). Tärkeää on hyvä suunnittelu, jotta opettajat voivat nopeastikin vaihdella rooleja luokassa tarpeen mukaan (Rytivaara ym. 2017, 16–17; Thousand ym. 2006, 243–245). Kuten rinnakkaisopettamisessa, opettajat voivat vapaasti keskeyttää ja täydentää toisiaan. Parhaimmillaan tiimiopetus muistuttaa opettajien dialogia

opetustilanteissa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 29; Saloviita 2016, 23–24.) Tiimiopetus vaatii heittäytymistä sekä luottamusta kollegoiden välillä. Lisäksi tiimiopetus edellyttää kokemusta yhteisopetuksesta, joten se voi olla haastavaa aloitteleville yhteisopettajille. (Ahtiainen ym. 2011, 23–24; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 29.)

## 2.4 Hyödyt

Kirjallisuuden perusteella keskeiseksi yhteisopetuksen hyödyksi voidaan nostaa eriyttämisen mahdollisuus, sillä yhteisopetus itsessään voidaan ymmärtää eriyttävänä toimintana, jonka avulla kyetään paremmin huomioimaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja kykyjä (Eskelä-Haapanen 2013, 159; Friend 2007, 50; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 33). Tämä perustuu muun muassa siihen, että yhteisopetuksen myötä oppilaille voidaan tarjota useamman aikuisen tukea luokassa, jolloin esimerkiksi tehtävien eriyttäminen taitotason ja etenemistahdin perusteella on helpompaa. Ajatteluprosesseja voidaan eriyttää syventämällä tietoa oppilaan taitotason mukaan, minkä myötä erilaiset oppimisprosessit nivoutuvat paremmin osaksi arkipäivää ja käytännön toteutusta (Dahlgrén & Partanen 2012, 235). Yhteisopetus luo mahdollisuuksia esimerkiksi erilaisten ryhmien joustavaan käyttöön (Rytivaara ym. 2012, 348). Oppilaiden odotusaika tehtävien välillä vähenee, kun opettajat pystyvät hyödyntämään ryhmittelyä sekä aikatauluttamaan opetusta joustavammin (Villa ym. 2008, 16). Myös oppilaat, joilla ei ole todettuja oppimisvaikeuksia, mutta jotka silti kokevat vaikeuksia oppimisessa, saavat yhteisopetuksessa enemmän yksilöllistä tukea (Friend 2007, 50).

Yhteisopetuksen toimintamalli lisää oppilaiden yhteisöllisyyttä ja sosiaalista tasa-arvoa. Tukea tarvitsevat oppilaat saavat paremman kokemuksen vertaisryhmäänsä kuulumisesta, kun tukea integroidaan enemmän yleisopetukseen luokassa. (Dahlgrén & Partanen 2012, 233–234.) Luokassa voi saada kokemuksia vertaisista, joilla on sekä lahjakkuutta että tuen tarvetta. Oppilaat näkevät erilaisuutta ja voivat oppia tulemaan sen kanssa toimeen,



eivätkä vain sietämään sitä. (Dahlgrén & Partanen 2012, 234.) Lisäksi oppilaat pääsevät seuraamaan opettajien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, mikä kehittää heidän omaa osaamistaan näillä osa-alueilla (Ahtiainen ym. 2011, 52; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386; Villa ym. 2008, 16). Hyvin toimiva yhdessä opettaminen palvelee kannustavaa ja kannattelevaa vuorovaikutusta (Rönty & Rönty 2012, 72).

Yhteisopetuksen myötä oppilaat tutustuvat useampaan kuin yhteen opettajaan, minkä johdosta turvaverkko kasvaa ja turvallisuuden tunne lisääntyy (Ahtiainen ym. 2011, 52; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Yhteisen suunnittelun myötä koetaan, että opettajat voivat toteuttaa opetuksessa asioita, joita eivät yksin yrittäisi. Tämä lisää opetuksen monipuolisuutta, mistä hyötyvät etenkin oppilaat. (Malinen & Palmu 2017a, 43; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Opetuksen monipuolistuminen sekä nopeampi puuttuminen erilaisiin tilanteisiin voi edesauttaa luokan työrauhan ylläpitoa (Ahtiainen ym. 2011, 53; Rytivaara ym. 2012, 348). Mahdolliset konfliktitilanteet voidaan selvittää heti ilman, että koko opetusryhmän opetus keskeytyy tai häiriintyy. Myös oppilaiden arviointi tapahtuu usean opettajan toimesta, mikä lisää monipuolista näkemystä ja kokemusta oppilaan taitotasosta, jolloin arviointi on objektiivisempaa. (Dahlgrén & Partanen 2012, 234–237.) Lisäksi Villan ym. (2008, 16–18) mukaan oppilaat viihtyvät paremmin koulussa ja oppimistulokset paranevat.

Eskelä-Haapasen (2013, 159) mukaan yhteisopetus mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen työyhteisössä. Yhteisopetus kehittää opettajuutta, tuo erilaisia näkökulmia sekä kasvattaa opettajien voimavaroja (Kauppinen, Kemppinen & Järvelä 2015, 332; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 411). Sinkkosen ym. (2018, 15) mukaan etenkin yhteistyö ja jaettu vastuu vahvistavat opettajien asiantuntijuutta. Pedagoginen asiantuntijuus pääsee kehittymään, kun opettajat jakavat kokemuksiaan, käsityksiään ja mielipiteitään opetukseen liittyvissä asioissa. Esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan omat pedagogiset osaamisalueet lisäävät yhteistä osaamista, kun he toimivat työparina. (Kauppinen ym. 2015, 332; Villa ym. 2008, 16.) Opettajat voivat oppia toistensa tavoista selviytyä erilaisista

tilanteista, joita koulun arkeen kuuluu (Kauppinen ym. 2015, 341). Yhteisopetuksessa koetaan niin sanotun hiljaisen tiedon siirtyvän tehokkaasti, jolloin opettajat oppivat toisiltaan työn lomassa ja pystyvät refleктоimaan omaa opettajuuttaan (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10; Rytivaara 2012, 53). Parhaimmillaan jokainen opettaja tuo yksilönä mukanaan oman asiantuntijuutensa yhteisen osaamisen ja ymmärryksen kehittämiseksi (Brookfield 2006, 158; Mykkänen, Böök, Saurén, Uotinen & Ladonlahti 2013, 153).

Yhteisopetus on tiimityön malli ja mahdollistaja (Dahlgrén & Partanen 2012, 233). Yhteisopettajuudessa opettajat kokevat jaetun vastuun ja vertaistuen myötä työssä jaksamisen ja viihtymisen paranevan (Mykkänen ym. 2013, 156; Rytivaara ym. 2012, 348; Villa ym. 2008, 16). Saatua palautta jakaantuu usealle aikuiselle, on se sitten kritiikkiä tai kiitosta (Dahlgrén & Partanen 2012, 237). Opettajat kokevat yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä, mikä juontuu arvojen yhteisestä pohtimisesta ja niihin sitoutumisesta. Näin ollen yhteisopetus voi vastata ihmisen yhteenkuuluvuuden psyykkiseen perustarpeeseen. (Ahtiainen ym. 2011, 57.) Lopputuloksena onnistuneesta yhteisopetuksesta opettajat voivat kokea jopa jaettua opettajaidentiteettiä (Rytivaara 2012, 52). Rytivaaran ym. (2012, 337) mukaan opettajat ovat olleet usein tyytyväisiä ratkaisuuksiinsa valita yhteisopetus toimintatavaksi.

## **2.5 Haasteet**

Yhteisopettajuus luo opettajan arkiseen työhön hyvin uudenlaisen asetelman, eikä siirtymä uuteen ole aina täysin ongelmaton. Yhteisopetuksessa opettajien erilaisuus ja erilaiset toimintatavat kohtaavat väistämättä (Friend & Cook 1996, 53). Villa ym. (2008) ovat määritelleet teemoja, joista kannattaa keskustella yhteisopettajakollegan kanssa, jotta mahdolliset haasteet vältettäisiin. Näitä teemoja ovat suunnittelu-aika, opetukseen liittyvät ratkaisut, oppilaiden käytös, kommunikaatio, arviointi ja vastuukysymykset. (Villa ym. 2008, 26–28.) Samankaltaisen tiivistyksen ovat luoneet myös Friend ja Cook (1996, 51–55), joiden mukaan käsiteltäviä teemoja voivat olla opetusfilosofia, tasa-arvoisuus,

rutiinit, palautteenanto kollegojen kesken, käyttäytymisodotukset oppilaille, luokan äänentason sietokyky sekä sellaiset asiat, jotka helposti ärsyttävät opettajaa henkilökohtaisella tasolla kouluarjessa. Näiden lisäksi Cook ja Friend (1995, 10) nostivat aiemmassa versiossaan kyseisestä tiivistyksestä esille vielä suunnitteluajan ja luottamuksellisuuden.

Mahdollisten haasteiden kääntäminen keskusteluteemoiksi onkin järkevä lähestymistapa, sillä useita yhteisopettajuuden haasteita voidaan ennaltaehkäistä huolellisen ennakkosuunnittelun, säännöllisen keskustelun ja toiminnan jatkuvan kehittämisen kautta (Malinen & Palmu 2017a, 43). Osa yhteisopettajuuden tärkeistä keskusteluteemoista liittyy päivittäiseen työhön ja osa harvemmin työstettäviin asioihin. Lisäksi on odotettavissa, että vastaukset erilaisiin kysymyksiin muuttuvat sen myötä, kun työpari saa kokemusta yhteistyöstä ja luottamus toiseen osapuoleen kasvaa. (Thousand ym. 2006, 245.)

Yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta avoin ja aito keskusteluyhteys on siis avainasemassa (Conderman ym. 2009, 20). Isoista keskusteluteemoista voidaan erotella selkeitä ja konkreettisia käytännön haasteita. Yhteisen suunnitteluajan puute on lähes aina ensimmäinen esiin nouseva haaste yhteisopettajuudelle (Friend 2007, 50; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22; Takala & Saarinen 2020, 240). Aikataulujen yhteensovittaminen on usein haastavaa, jolloin opettajille voi nousta huoli siitä, lisääkö tarvittava yhteissuunnittelu-aika työmäärää ja kiireen tuntua entisestään (Mykkänen ym. 2013, 157). Saloviita (2016, 167) nostaa esiin, että aikaresurssin haaste voi korostua varsinkin yhteisopettajuuden alkutaipaleella, ennen kuin yhteistyö sujuvoituu. Samaa painottavat Rytivaara ym. (2012, 346), jotka lisäksi toteavat, että opettajien erilaisten suunnittelutottumusten yhteensovittaminen voi tuottaa hankaluuksia.

Vähäisen suunnitteluajan myötä yhteisopetuksessa voidaan päätyä käyttämään sellaisia opetusmenetelmiä, jotka eivät edes sovellu yhdessä opettamiseen (Rytivaara ym. 2012, 338). Lisäksi suunnitteluajan riittämättömyys saattaa johtaa siihen, etteivät opettajien roolit ole tarkoituksenmukaisia ja tasavertaisia (Ahtiainen ym. 2011, 38; Heinonen & Pihlaja 2021, 21). Rooleista ja vastuun jakamisesta on tärkeää keskustella, ettei toisen opettajan täysi

potentiaali jää hyödyntämättä (Rytivaara ym. 2012, 338; Thousand, Villa & Nevin 2007, 130). Laatikainen (2011, 44–45) nostaa esiin riskin siitä, että opettajaresurssi voi pahimmillaan mennä hukkaan huonosti toteutetussa yhteisopettajuudessa.

Opettajien yhteinen suunnittelu-aika olisi otettava huomioon lukujärjestyksien laatimisessa, jolloin hallinnolla on tärkeä rooli aikaresurssien suunnittelussa (Friend 2007, 50; Rytivaara ym. 2012, 337). Valitettavasti Scruggs ym. (2007, 403) nimeävät hallinnollisen tuen puutteen kuitenkin erääksi yhteisopettajuuden keskeiseksi haasteeksi. Condermanin ym. (2009, 25) mukaan yhteisen suunnitteluajan takaamisen puute voi yksinään olla monelle opettajalle riittävä syy hylätä yhteisopettajuusmalli. Hallinnollinen taso luottaa usein innokkaisiin vapaaehtoisin yksilöihin yhteisopetuksen harjoittamisessa, eikä näin ollen välttämättä hoida omaa rooliaan (Friend 2007, 50). Aikaresurssin lisäksi haasteita voivat aiheuttaa koulujen fyysiset rakenteet ja suoranainen tilanpuute, sillä koulurakennusten tilat eivät aina ole yhteisopettajuuden kannalta optimaalisia (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 35; Saloviita 2016, 167; Takala & Saarinen 2020, 240).

Pelkkä resurssien tarjoama mahdollisuus ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan tarvitaan myös tahtoa ja rohkeutta kokeilla. Arvostelun pelko ja oman osaamisen epäily saattavat tunnetasolla estää yhteisopetukseen ryhtymisen. (Rytivaara ym. 2012, 337; Takala & Saarinen 2020, 240.) Yhteisopetuksessa opettajat näkevät toistensa tavat opettaa ja kohdata oppilas. Tämä on opettavaista, mutta samalla se voi olla myös pelottavaa. (Rytivaara ym. 2012, 337.) Esimerkiksi eri koulutustaustan omaavat opettajat voivat pelätä ammattitaitonsa kyseenalaistamista, kun taas kokemattomat opettajat saattavat puolestaan pelätä kokeneempien kollegoidensa arvostelua (Friend 2007, 50). Myös sopivan parin löytäminen yhteisopettajuuteen on yksi merkittävä haaste (Saloviita 2016, 154). Yhteensopivuus työparin kanssa on äärimmäisen tärkeää, sillä yhteisopettajuuden onnistuminen on riippuvaista opettajaparin myönteisestä ja yhteistyökykyisestä suhteesta (Friend & Cook 1996, 51; Scruggs ym. 2007, 405). Scruggs ym. (2007, 403) korostavat, että vapaus työparin valinnassa on todella

tärkeässä asemassa, eikä päätös yhteistyöpareista tai ylipäättään yhteisopettajuudesta saisi olla ylhäältä päin määrätty. Jos yhteisopettajuuteen velvoitetaan, sen epäonnistumisen riski on suuri (Saloviita 2016, 155).

Oman haasteensa yhteisopetusluokkaan tuo hyvin heterogeeninen oppilasaines. Friendin (2007, 51) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lukumäärä yhdessä yleisopetuksen luokassa ei saisi olla liian suuri. Myös Saloviita (2016, 169) korostaa, että oppimisvaikeudet tulisi jakaa tasaisesti eri luokille, jolloin opettajat kykenevät paremmin sovittamaan erityistarpeet luokan toimintaan, eikä yksittäisten opettajien työtaakka kasva kohtuuttoman isoksi. Huonosti toteutettu yhteisopetus voi pahimmillaan kääntää tukea tarvitsevien oppilaiden tilanteen pääläelleen, ja hyötyjen sijaan vähentää mahdollisuuksia oppia sekä lisätä kielteistä leimaantumista (Wilson & Blednick 2011, 2). Lisäksi oppilaan näkökulmasta useamman opettajan tarjoama suurempi tuen määrä ei aina ole pelkästään hyvä asia, vaan liiallinen tuki voi johtaa ylihuolehtimiseen, lisääntyneeseen ulkoiseen kontrolliin, itsesäätelyn vähenemiseen ja äärimmillään jopa opittuun avuttomuuteen (Ahtiainen ym. 2011, 57).

## 3 YLÖSPÄIN ERIYTTÄMINEN

### 3.1 Eriyttäminen yleisesti

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 9) tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Jokaiselle oppilaalle tulee tarjota mahdollisuus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä sekä yhteiskunnan jäsenenä (OPH 2014, 15). Perusopetuslaki (628/1998, 3 §) määrää, että oppilaiden tulee saada ikäkautensa ja edellytystensä mukaista opetusta, mikä edistää tervettä kasvua ja kehitystä. Koulun toimintakulttuurin tulee edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa, mikä toteutuu muun muassa huomioimalla jokainen oppilas ainutlaatuisena yksilönä (OPH 2014, 15, 30). Opetussuunnitelmaan (2014, 18) on kirjattu, että jokaiselle oppilaalle tulee antaa mahdollisuuksia osaamisensa monipuoliseen kehittämiseen. Oppilaille on tarjottava mahdollisuuksia suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja sekä edetä yksilöllisesti. Lisäksi koulutyön tulee tarjota jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia. (OPH 2014, 15, 30.) Keino, jolla oppilaalle voidaan tarjota yksilöllistä, sopivan tasoista ja hänen edellytystensä mukaista opetusta, on eriyttäminen. Eriyttämistä voidaan pitää kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana. Sen avulla myös tuetaan oppilaiden itsetuntoa, motivaatiota ja oppimisen rauhaa sekä ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (OPH 2014, 30.)

Tutkimuskirjallisuudessa eriyttäminen saa hiukan erilaisia määritelmiä. Laajimmillaan se voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisena tapana lähestyä opetusta, mutta suppeimmillaan sen voidaan ajatella kohdistuvan ainoastaan tiettyihin opetuksen osa-alueisiin ja työtapoihin. (Roiha & Polso 2018, 16.) Peruslähtökohta on kuitenkin se, että eriyttämisen avulla voidaan vastata oppilaiden yksilöllisyyteen ja erilaisuuden haasteeseen. Eriyttäminen on siis oppimisen ja opetuksen yksilöllistämiseen perustuva tukikeino, jonka avulla voidaan palvella kaikenlaisten oppilaiden tarpeita. (Lerkkanen 2017, 124; Roiha & Polso 2018, 15; Thousand ym. 2007, 9.) Laajasti katsottuna eriyttämisessä

opettaja suunnittelee ennakoivasti vaihtoehtoisia tapoja lähestyä opetusta ja oppimista. Lähtökohta on se, että opettaja tekee mukautuksia oppilaita varten, eikä vaadi oppilaita mukautumaan opetukseen. Eriyttämisen tulee pohjautua oppilaiden valmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä oppimistapoihin. (Tomlinson 2014, 18–20, 42.) Näin ollen eriyttäminen perustuu opettajan tietämykseen erilaisten oppilaiden tarpeista, eli oppilaantuntemukseen (OPH 2014, 30; OPH 2020, 5; Tomlinson 2001, 4).

Eriyttämisen käytännön ratkaisut voidaan tavallisesti jakaa kahteen ryhmään: ulkoisiin ja luokan sisäisiin asioihin. Ulkoisiin asioihin lukeutuvat erilaiset koulutukselliset, organisatoriset ja hallinnolliset ratkaisut. Näitä ovat olleet muun muassa tasoryhmät, pysyvä erityisopetus, valinnaiset oppiaineet ja luokalle jättäminen. (Hellström 2008, 63.) Luokan sisäisissä asioissa korostuvat puolestaan opetukselliset ja pedagogiset ratkaisut, kuten opetuksen yksilöllistäminen, lyhytaikainen tuki- tai erityisopetus, lisätehtävät, luokan sisällä muodostettavat opintoryhmät ja oma opinto-ohjelma (Hellström 2008, 63). Nykyinen inklusiosuuntaus korostaa nimenomaan luokan sisällä toteutettavia eriyttämisratkaisuja, jolloin kaiken tasoiset oppilaat voivat oppia yhdessä ja olla vuorovaikutuksessa keskenään (Sinkkonen ym. 2018, 24). Laadukasta eriyttämistä voidaan pitää inklusion onnistumisen edellytyksenä (Naukkari & Ladonlahti 2001, 98).

Opettaja voi käytännössä toteuttaa opetuksen eriyttämistä kohdistuen sitä moniin eri asioihin, kuten opetuksen sisältöön, oppimisprosessiin, oppimisympäristöön sekä oppilaan tuotokseen (Thousand ym. 2007, 9; Tomlinson 2014, 18–20). Opetuksen sisältö viittaa tavoitteisiin, eli tietoihin ja taitoihin, joita oppimisen kautta tavoitellaan (Tomlinson 2014, 18–20). Oppimistavoitteet voivat eriytyä laajuuden ja syvyyden suunnassa, ja niitä voidaan säädellä oppilaan taitoja vastaavaksi. Laajuus viittaa oppisisällön määrään ja syvyys vaikeusasteeseen. (Lahdes 1997, 201; Lerkkanen 2017, 125.) Oppimisprosessi puolestaan viittaa tapoihin, joiden kautta oppilaat pyrkivät oppimaan ja omaksumaan opetettavat sisällöt (Tomlinson 2014, 18–20). Säädellössään oppilaan oppimisprosessia opettaja voi esimerkiksi muokata

siihen käytettävää aikaa eli etenemistahtia ja hyödyntää erilaisia työtapoja sekä materiaaleja. Työtapojen säätely voi viitata muun muassa itseohjautuvuuden asteeseen ja materiaalivalinnoissa opettaja voi varioida esimerkiksi erilaisia monisteita, kirjoja, tehtävävihkoja, pelejä ja digitaalisia materiaaleja. (Lahdes 1997, 201; Lerkkanen 2017, 125.) Oppimisympäristön eriyttämisellä viitataan luokan olosuhteisiin ja ilmapiiriin (Tomlinson 2014, 18–20). Tämä voidaan osittain ymmärtää organisointina, jolla tarkoitetaan rakenteiden ja tilankäytön säätelyä, kuten esimerkiksi erilaisten ryhmien ja vaihtoehtoisten työskentelypaikkojen hyödyntämistä (Lerkkanen 2017, 125). Oppilaan tuotoksen eriyttämisellä viitataan erilaisiin tapoihin ja mahdollisuuksiin, joilla oppilas voi osoittaa ja tuoda esiin oppimaansa (Tomlinson 2014, 18–20). Oppilasarvioinnin tuleekin olla monipuolista ja vaihtoehtoisia tapoja hyödyntävää (OPH 2020, 5).

Eriyttämisen tulee olla suunnitelmallista toimintaa, joka lähtökohtaisesti koskee jokaista oppilasta. Käytännössä eriyttäminen edellyttää opettajalta tiettyjen opetuksen periaatteiden omaksumista osaksi arkityötä. (Roiha & Polso 2017, 34, 38.) Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että opettajan tulisi jatkuvasti eriyttää kaikki opetus eri osa-alueineen jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti (Tomlinson 2014, 19–21). Silti on tärkeää, että ajatus eriyttämisestä ohjaa jokaisen opettajan perustyötä (Roiha & Polso 2017, 38).

### **3.2 Ylöspäin eriyttäminen**

Ylempänä avasimme eriyttämisen lähtökohtia ja tausta-ajatuksia yleisellä tasolla. Eriyttämistä voidaan lähestyä myös sen kautta, kenelle sitä suunnataan, jolloin eriyttämisen voidaan ajatella olevan luonteeltaan joko yhtenäistä tai erilaistavaa. Yhtenäistävissä eriyttämisissä pyritään pohjimmiltaan siihen, että opettajan tukitoimien avulla kaikki oppilaat saavuttavat tietyn yhtenäisen perustason kautta samat tavoitteet. Erilaistavassa eriyttämisessä myös tavoitteita eriytetään, ja näin oppilasta ohjataan syvällisempään ajatteluun tarjoamalla hänen taitojaan vastaavia haasteita. (Hellström 2008, 63; Lerkkanen 2017, 124; Roiha & Polso 2018, 16.) Yhtenäistävän eriyttämisen tarkoitus on vähentää



heikkoja suorituksia, kun taas erilaistava eriyttäminen lisää yksilöiden välisiä eroja tukien heidän luontaista kehittymistään. Erilaistavasta eriyttämisestä voidaan käyttää myös termiä yksilöllistä eriyttäminen. (Hellström 2008, 63.) Arkikielessä opettajat puhuvat usein alaspäin (yhtenäistävä) ja ylöspäin (erilaistava) eriyttämisestä (Lerkkanen 2017, 124; Roiha & Polso 2018, 16). Käytämme tutkielmassamme selkeyden vuoksi näitä arkikielen termejä.

Monesti eriyttäminen yhdistetään ainoastaan heikosti suoriutuvien oppilaiden tukemiseen, vaikka yhtä lailla tulisi ajatella myös korkealla tasolla suoriutuvien oppilaiden tarpeita (Bearne 1996, 5; Laine 2010, 2; Roiha & Polso 2018, 21). Opetuksen eriyttämistä voidaankin pitää erittäin toimivana keinona aivan kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, myös sellaisten, joilla on lahjakkuutta tai erityisvahvuuksia (Laine 2010, 2). Opettajan tulee aina aidosti huomioida jokaisen oppilaan yksilöllinen taso ja potentiaali (Tomlinson 2014, 42). Näin ollen myös hyvin suoriutuvilla oppilailla on oikeus saada heidän kykyjään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta (Mäkelä 2009, 3).

Kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa ylöspäin eriyttämistä käsitellään usein lahjakkuuden kautta, eli puhutaan lahjakkaiden opetuksesta sekä lahjakkaista oppilaista (Laine 2010, 1). Lahjakkuuden käsitteelle ei kuitenkaan ole olemassa yksiselitteistä tieteellistä määritelmää tai absoluuttisia kriteerejä, mikä jättää varaa yksilölliselle tulkinnalle (Gagné 1995, 353; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell 2011, 7; Uusikylä 2020, 12). Esimerkiksi Sternberg ja Davidson (1986) esittelevät kootusti 17 erilaista lahjakkuuden teoriamallia, mikä kuvastaa hyvin aiheen monitulkintaisuutta. Lisäksi lahjakkuuden käsite on hyvin kulttuurisidonnainen (Bearne 1996, 120; Uusikylä 2003, 205). Kuusela ja Hautamäki (2002, 320) toteavat, että kaikilla kasvatustyön ammattilaisilla on kuitenkin selkeä käsitys siitä, mitä lahjakkuudella voidaan tarkoittaa, vaikka tätä olisikin hankala tiivistää tieteelliseksi määritelmäksi. Emme tutkielmassamme tartu lahjakkuuden käsitteen ongelmaan aiheenrajauksen vuoksi, mutta korostamme, että lahjakkuus tulee nähdä moniulotteisena (ks. Mäkelä 2009, 4). Mukailimme tutkimuksessamme Lainetta (2010, 1), joka ymmärtää ylöspäin eriyttämisen koskevan kaikkia sellaisia oppilaita, jotka sitä tarvitsevat

“lahjakkuutensa”, taitojensa, potentiaalinsa tai erityisvahvuuksiensa kehittämiseksi. Roihan ja Polson (2018, 11) mukaan “lahjakkaan oppilaan” voi ymmärtää oppilaana, jonka koulumenestys on selvästi keskitasoa parempaa. Gagnén (1995, 355) mukaan lapsen henkilökohtaisista vahvuuksista ei tulisikaan puhua lahjakkuutena, elleivät ne aidosti ole poikkeuksellisella tasolla. Uusikylä (2005, 171) ehdottaa, että “lahjakkaiden opetuksen” sijaan olisi parempi puhua esimerkiksi “kiinnostuneiden oppilaiden opetuksesta”.

On myös esitetty, että ylöspäin eriyttäminen suo perusteettomia etuoikeuksia oppilaille, jotka pystyisivät omin neuvoin kehittymään ja saavuttamaan muita korkeamman suoritustason (Uusikylä 2005, 166). Useissa maissa erityistä lahjakkuutta ja osaamista pyritään tukemaan siten, että nämä oppilaat erotetaan erityisohjelmiin tai jopa omiin kouluihin. Suomessa kuitenkin lähtökohta on se, että myös korkealla tasolla suoriutuvat oppilaat tulevat huomioiduksi ja tuetuksi mahdollisimman hyvin yleisopetuksessa. (Mäkelä 2009, 3.) Tosin 2000-luvulla Suomessakin on yleistynyt mahdollisuus vaikuttaa kouluvalintaan esimerkiksi hakeutumalla painotetun opetuksen luokkiin tai kouluihin (ks. Bernelius & Huilla 2021).

Ylöspäin eriyttämisessä ei ole kyse elitistisestä ratkaisusta, vaan päinvastoin tasa-arvosta. Se auttaa vastaamaan oppilaan tarpeisiin yksilöllisellä tasolla ja sitä voidaankin aiemmin mainitun lainsäädännön lisäksi perustella juuri yksilöllisen kehitystason merkityksellä (Gagné 1995, 359; Uusikylä 2005, 169). Ei ole kuitenkaan olemassa yhtä oikeaa ja kaikkiin tilanteisiin sopivaa tapaa eriyttää opetusta ylöspäin, vaan keinot tulee etsiä oppilas- ja tilannekohtaisesti (Laine 2010, 13).

### **3.3 Ylöspäin eriyttämisen keinot**

Kirjallisuudessa yleisimpiä keinoja opetuksen ylöspäin eriyttämiseen ovat akseleraatio, ryhmittely ja rikastaminen. Kaikkien kyseisten tapojen toteutus vaatii käytännössä erityisjärjestelyjä sekä resursseja. *Akseleraation* eli opetuksen nopeuttamisen avulla oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia löytää omia

vahvuuksia sekä uusia kykyjä (Uusikylä 2020, 252). Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius ja Dixson (2019, 567) ovat esittäneet akseleraatiolle kahtiajaon: luokkatasoon ja oppisisältöön perustuva opetuksen nopeuttaminen. Kirjallisuudessa akseleraatio yhdistetään usein nimenomaan oppilaiden siirtämiseen seuraavalle luokkatasolle (Callard-Szulgit 2010, 21; Goodhew 2009, 41; Schiever & Maker 2003, 165; Subotnik ym. 2011, 24). Etenkin kansainvälisellä tasolla seuraavalle luokkatasolle nostamista on tutkittu paljon ja siihen liittyen on esitetty sekä hyötyjä että haasteita (ks. Callard-Szulgit 2010; Schiever & Maker 2003; Subotnik ym. 2011). Siirtäminen seuraavalle luokkatasolle auttaa taitavia oppilaita suoriutumaan paremmin omalla tasollaan, koska opetussuunnitelman mukaiset oppisisällöt ovat haastavampia. Taitavat oppilaat kykenevät sisäistämään informaatiota nopeammin ja heille pitäisi tarjota mahdollisuus siihen. (Subotnik ym. 2011, 23–24; Worrell ym. 2019, 567.) Oppisisältöjen kautta akseleraatiota voidaan toteuttaa tarjoamalla oppilaalle haastavampaa oppimateriaalia tai yhdistää opetukseen seuraavan luokkataso oppisisältöjä. (Schiever & Maker 2003, 165–166; Subotnik ym. 2011, 24; Worrell ym. 2019, 567.)

Akseleraatio voi kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti oppilaan sosioemotionaaliseen kehitykseen. Taitavan oppilaan sosiaaliset taidot ovat oman ikäistensä tasolla, minkä myötä voi koitua haastavaksi saada ryhmään kuulumisen tunteita, joita pidetään tärkeinä etenkin murrosikäisille. (Stephen & Warwick 2015, 48–50.) Mahdolliset tunne-elämän ongelmat ovat kuitenkin usein oppilaalle vähemmän haitallisia kuin jatkuvasti omien kykyjensä alapuolella toimiminen (Stephen & Warwick 2015, 50; Uusikylä 2020, 252). Toisaalta Saloviita (2013, 28) sekä Uusikylä (2020, 253) tuovat esiin, ettei varsinaisia haittoja ole kuitenkaan todettu, kun luokkatasoon kohdistuva akseleraatio on harkittua. Oppilaan minäkäsitys tasoittuu, kun hän ei olekaan enää kaikessa luokan paras siirtyessään ylemmälle luokkatasolle (Saloviita 2013, 28). Taitavat oppilaat eivät voi kuitenkaan oikaista kaikissa opinnoissa, sillä oppiminen vaatii aikaa ajatteluun ja ideoiden kypsymiseen. Myös luovuus vaatii aikaa ja lepoa, eikä sitä voi nopeuttaa. (Uusikylä 2020, 253.) Toisaalta korkean suoritustason omaavat

oppilaat voivat helposti tylsistyä ja turhautua ikäistensä kanssa (Callard-Szulgit 2010, 6).

Yhtenä eriyttämisen keinona voidaan käyttää *ryhmittelyä*. Opetussuunnitelmassa (2014, 65, 68, 73) puhutaan tuen tarpeiden yhteydessä joustavasta ryhmittelystä. Ryhmittelyn avulla oppilaita voidaan jakaa esimerkiksi taitotason mukaan eri ryhmiin opiskelemaan (Roiha & Polso 2018, 52). Uusikylän (2005, 170–172) mukaan Suomessa on saatu hyviä kokemuksia oppilaiden osa-aikaisesta ryhmittelystä, jonka etuja hän kuvailee muun muassa oppilasryhmien homogeenisyyden ja opetuksen yksilöllistämisen kautta. Kun oppilasryhmät on jaoteltu esimerkiksi taitotason mukaan, oppilaat pääsevät työskentelemään kykyjensä mukaisesti ja oppilaiden motivaatiotasot kohtaavat paremmin kuin isossa ryhmässä. Näin opettaja voi suunnitella opetusta yksilöllisemmäksi, koska opetuksen ei tarvitse perustua alimpaan osaamistasoon. (Uusikylä 2005, 170–172.)

Ryhmittelyä voidaan jakaa erilaisiin toteutustapoihin. Oppilaat voidaan ryhmitellä esimerkiksi yleisen taitotason mukaisesti kaikilla oppitunneilla tai oppiainekohtaisesti, heterogeenisiin ryhmiin, vertikaalisesti eri luokkatasojen välisiin ryhmiin tai joustaviin ryhmiin. Lisäksi oppilaille voidaan tarjota erillistä ryhmää joko kaikissa tai tietyissä oppiaineissa, missä opiskellaan opetussuunnitelmaa nopeammin sekä tehdään haastavampia testejä ja kokeita. (Goodhew 2009, 39–40; Ireson & Hallam 2001, 10.) Ryhmittely antaa yksinkertaisen vaihtoehdon yksilöllistää oppilaiden opetusta taitotason mukaan, mutta se voi tuottaa myös haasteita. Ryhmittely voi luoda sosiaalista poissulkemista, jolloin esimerkiksi taitavampien ryhmä voi saada elitistisen aseman (Ireson & Hallam 2001, 1; Uusikylä 2005, 173). Tämän myötä muut oppilaat voivat suhtautua negatiivisesti taitavampien ryhmään, minkä seurauksena oppilaat eivät halua enää ylöspäin eriyttävään opetukseen (Uusikylä 2020, 255). Ireson ja Hallam (2001, 10) esittävät ryhmittelyä vastaan argumentin, jonka mukaan oppilailta voidaan rajoittaa mahdollisuuksia menestyä, jos opetuksen lähtökohdat eivät ole tasavertaiset. Lisäksi

yleisopetuksen laatu voi kärsiä, jos korkeamman taitotason oppilaat erotetaan muusta ryhmästä (Uusikylä 2005, 173).

Opetuksen *rikastaminen* puolestaan tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia syventää ja laajentaa tietämystään opiskeltavasta aiheesta (Saloviita 2013, 28; Subotnik ym. 2011, 23; Worrell ym. 2019, 567). Vaikka rikastamisen vaikuttavuudesta ei ole paljoa tutkimustietoa, käytetään sitä silti yleisesti (Worrell ym. 2019, 567). Rikastamista voidaan määritellä hiukan eri tavoin. Callard-Szulgit (2010, 29) määrittelee rikastamisen tarkoittavan sitä, että opettaja tarjoaa oppilaalle lisämateriaalia tai -aktiviteettia, kun oppilas on suoriutunut perustason materiaaleista. Kuusela ja Hautamäki (2002, 326) erottelevat rikastamisen kahteen eri tapaan: horisontaaliseen ja vertikaaliseen rikastamiseen. Horisontaalinen rikastaminen tarkoittaa, että oppilaalle tarjotaan määrällisesti lisää tehtäviä tai laajentavaa materiaalia, kun taas vertikaalinen rikastaminen tarkoittaa asiaan syventymistä ja jo lähtökohtaisesti haastavampien tehtävien tekemistä. Lisäksi oppimista voidaan rikastaa työtapojen ja roolin kautta, jolloin työtapojen variaatio voi olla laajempi tai taitavaa oppilasta voidaan käyttää esimerkiksi apuopettajan roolissa. (Kuusela & Hautamäki 2002, 326.)

Rikastamista voidaan toteuttaa esimerkiksi luokassa, koulun jälkeisessä toiminnassa sekä erityisopetuksessa. Sen ajatellaan olevan vähemmän elitistinen ylöspäin eriyttämisen keino. (Schiever & Maker 2003, 164; Worrell ym. 2019, 567.) Lähtökohtaisesti opetuksen rikastaminen tulisi suunnitella yksilöllisesti perustuen oppilaan taitoihin (Schiever & Maker 2003, 164). Kim (2016, 103) esittää tutkimuksessaan, että haastavampien materiaalien avulla oppilas pääsee kehittämään ajattelun taitojaan sekä luovuuttaan. Lisäksi hän on saanut tuloksia rikastamisen positiivisista vaikutuksista oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Kim 2016, 114).

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhteisopetuksen tuomia mahdollisuuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiselle alakoulussa. Halusimme selvittää valitun tutkimusilmion tilaa opettajien kokemusten kautta. Tutkimuksessa käsitellään yhteisopetuksen toteutusta, ylöspäin eriyttämisen toteutusta yhteisopetuksessa sekä yhteisopetuksen tuomia hyötyjä ylöspäin eriyttämiselle.

Yhteisopetuksen sekä ylöspäin eriyttämisen toteutustavat ovat vahvasti sidoksissa mahdollisuuksiin tukea taitavampia oppilaita, minkä vuoksi tarkastelemme tutkimuskysymyksissä näitä aiheita eri kysymysten alla. Yhteisopetuksen tarkastelu toimii tutkimuksessamme eräänlaisena taustatietona ja ymmärryksen muodostumisen edellytyksenä ennen siirtymistä ylöspäin eriyttämisen tarkasteluun yhteisopetuksen kontekstissa. Jotta voidaan ymmärtää yhteisopetuksen mahdollisuuksia ylöspäin eriyttämiselle, on ensin ymmärrettävä yhteisopetusta itsessään.

### **Tutkimuskysymykset**

1. Miten opettajat ovat toteuttaneet yhteisopetusta?
2. Miten opettajat ovat toteuttaneet ylöspäin eriyttämistä yhteisopetuksessa?
3. Mitä hyötyjä opettajat kokevat yhteisopetuksen tuovan ylöspäin eriyttämiselle?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisella tutkimusotteella, jossa tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö (Varto 2005, 133). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen tavalla, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161). Voidaan ajatella, että selvitimme tutkimuksessamme tietyn ilmiön tilaa tiettyyn profession kuuluvan joukon suunnasta. Tutkimuksessamme kuvattavina ilmiöinä toimivat yhteisopetus sekä erityisesti ylöspäin eriyttäminen yhteisopetuksen kontekstissa. Professionjoukko, joka toimi tutkimuksemme kiinnostuksen kohteena, koostui alakoulun opettajista, joilla oli kokemusta yhteisopetuksesta ja opetuksen ylöspäin eriyttämisestä.

Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, koska halusimme saada tietoa opettajien todellisista käytänteistä ja kokemuksista aiheeseen liittyen. Laadullisella tutkimuksella kerätään yksityiskohtaista sekä syvällistä tietoa ihmisten ajatuksista ja kokemuksista (Patton 2002, 13–14). Tavoitteena on tutkittavien näkökulman tavoittaminen tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa 2020a, 9; Patton 2002, 48). Tutustuimme tutkimuksen lähestymistapaan orientoituessamme myös fenomenologiaan sekä fenomenologishermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Koimme kuitenkin, että tutkimuksemme keskiössä on lopulta itse ilmiön tila, eikä niinkään kokemus siitä. Siitäkin huolimatta, että ilmiön tila välittyy meille tutkijoille tässä tapauksessa nimenomaan toisen ihmisen kokemuksen kautta. Opettajat esittelivät tutkimusilmiötämme meille omien käytännön kokemustensa kautta, ja tutkijoina tulkitsimme heidän kertomaansa parhaamme mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä elämismailmansa kokijana, jonka havainnot, kokemukset ja toiminnat ovat aina sidoksissa vallitsevaan aikaan, paikkaan ja tilanteeseen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 82).

Tässäkin näkyy osaltaan laadullisessa tutkimusotteessa korostuva tiedon subjektiivinen luonne (Puusa & Juuti 2020, 76–77).

Todellisen elämän kuvaaminen ei muutenkaan ole yksinkertaista, sillä todellisuus on hyvin moninainen (Hirsjärvi ym. 2016, 161). Laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltaisesta otteesta huolimatta tutkijan on siis tärkeää tiedostaa, ettei tutkittavaa ilmiötä lähtökohtaisesti kyetä saavuttamaan kokonaisuudessaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25). Olemme huomioineet tämän tutkimusaiheemme rajauksessa. Tutkijan ei tule yrittää esitellä tutkimastaan ilmiöstä kaikkea tutkimusprosessin aikana löytämäänsä, vaan ongelmanasettelun tulee olla mielekäs ja selkeästi rajattu (Kiviniemi 2018, 76). Tästä syystä kohdensimme keskittymisemme erityisesti ylöspäin eriyttämisen näkökulmaan yhteisopetuksen kontekstissa, vaikka tutkimusaineistomme olisi hyvin mahdollistanut muunkinlaiset rajaukset. Lisäksi valintaamme puolsi se, että eriyttämistä yhteisopetuksen yhteydessä on tutkittu vähemmän kuin yhteisopetusta itsessään. Tarkennetusta rajauksestamme huolimatta koimme välttämättömäksi liittää osittain mukaan myös yhteisopetuksen tarkastelun itsessään. Yhteisopetuksen tarkastelu toimii tutkimuksessamme eräänlaisena taustatietona ja ymmärryksen muodostumisen edellytyksenä ennen siirtymistä ylöspäin eriyttämisen tarkasteluun yhteisopetuksen kontekstissa. Jotta voidaan ymmärtää yhteisopetuksen mahdollisuuksia ylöspäin eriyttämiselle, on ensin ymmärrettävä yhteisopetusta itsessään. Lisäksi yhteisopetus voidaan opettajien keskuudessa käsittää hyvin vaihtelevana ja laajana kirjona erilaisia toimintamalleja, joten aluksi oli tärkeää selvittää, miten tutkittavamme sen ymmärtävät.

Laadullisen lähestymistavan erityispiirteenä on se, että ihminen toimii sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. On tiedostettava, ettei tutkija kykene olemaan täysin ulkopuolinen ja objektiivisesti tietoa vastaanottava toimija, vaan on väistämättömästi kietoutunut tutkittavaan. (Varto 2005, 33–35.) Näin ollen myös tulkinnallisuuden läsnäolo korostuu ilmiön täyden saavuttamattomuuden yhteydessä. Ihmisen toimintaa ei voida koskaan täysin ymmärtää, mutta sitä voidaan tulkita (Huhtinen & Tuominen 2020, 305). Tulkintojen tekeminen on yksi



laadullisen tutkimuksen päämenetelmä ja välttämätön vaihe tutkittavien ymmärtämiseksi (Patton 2002, 115; Varto 2005, 109). Laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat siis tutkittavien kokemukset, joista tutkijan on tehtävä teoreettisesti mielekäs tulkinta (Puusa & Juuti 2011, 48). Olemme tutkijoina tulkinneet haastateltavilta kerättyä aineistoa sekä puheen että litteroidun tekstin muodossa pyrkien kuvaamaan, sanoittamaan ja välittämään heidän ajatuksiaan mahdollisimman osuvasti. Toisaalta laadullinen tutkimus jo lähtökohtaisesti ymmärtää saavutettavat tutkimustulokset nimenomaan tulkinnaksi. Tarkoituksena ei siis ole saavuttaa tilastollisia yleistyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään, kuvaamaan ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä. (Ronkainen ym. 2014, 82; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Olemme tutkijoina tiedostaneet oman esiyymmärryksemme ja huomioineet sen olemassaolon (ks. Varto 2005, 52). Olemme lisäksi tiedostaneet sen, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole kyse ennalta määritetyn teorian testaamisesta, vaan ennemminkin vähitellen tapahtuvasta ilmiön käsitteellistämisestä (Kiviniemi 2018, 77). Tutustuimme tutkimusprosessimme alussa kattavasti yhteisopettajuuden ja ylöspäin eriyttämisen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Koimme, ettei tämä rajoita tutkimustamme, vaan ennemminkin varmistaa tarkoituksenmukaisen suunnan sekä tutkimustehtäväämme palvelevan otteen. Juuti ja Puusa (2020a, 11) korostavatkin, että teorian ja aineiston välinen vuoropuhelu laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä niin, ettei teoria ole lähtökohta, vaan nimenomaan apuväline tutkimuksen kaikille eri vaiheille. Kiviniemenkään (2018, 77) mukaan tutkija ei voi olla edes tutkimuksen alkuvaiheessa täysin perspektiivitön toimija, vaan teoreettiset näkökulmat ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85–86) korostavat, että tutkimusaiheeseen liittyvään teoriaan perehtyminen on keskeistä haastattelujen onnistumisen ja tutkimuksen eettisyyden kannalta. Lisäksi koemme aiempaan teoriataustaan tutustumisen palvelleen jo aiheenvalinnan teoreettista perustelua. Tämän myötä kykenimme löytämään ja osoittamaan niin sanotun tutkimusaukon aiheen saralla (ks. Juuti & Puusa 2020a, 12). Tiedostimme kuitenkin läpi tutkimusprosessimme sen, että meidän on

tutkijoina osattava erottaa saavuttamamme esiymmärrys ja tutkittavien esittämät ajatukset.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen haastateltavien valinnassa oli alun perin tarkoitus käyttää perusteena sitä, että haastateltavat työskentelevät yhteisopetusluokassa tutkimuksen teon aikana. Etsimme tutkimukseen osallistujia ympäri Suomea. Kartoitimme koulujen verkkosivujen avulla, missä kouluissa on yhteisopetusluokkia ja lähetimme opettajille sähköpostitse haastattelukutsun. Haastattelukutsuun rajasimme yhteisopetuksen tutkimuksemme mukaisesti yhteisessä oppilasryhmässä tapahtuvaksi, kahden tai useamman opettajan jatkuvaksi yhteistyöksi, jossa on jaettu vastuu. Tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua, jotta heiltä voidaan saada kokemuksia sekä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2015, 264; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän perusteella aineiston otantamenetelmänä toimi harkinnanvarainen otanta (ks. Patton 2002, 46). Tutkijoiden teoreettinen tietämys aiheesta ohjaa harkinnanvaraista otantaa, jolloin on tärkeää tiedostaa ennakko-oletusten vaikutus osallistujien valinnassa (Eskola & Suoranta 2014, 18).

Noin kuukauden jälkeen olimme saaneet kasaan ainoastaan kaksi haastateltavaa. Onneksemme laadullisen tutkimuksen asetelma on joustava, jolloin tutkija voi tutkimuksen edetessä palata aiempiin valintoihinsa ja muuttaa niitä tarvittaessa (Juuti & Puusa 2020a, 12). Päädyimme avaamaan rajaustamme niin, että haastateltavilla tuli olla kokemusta yhdessä opettamisesta. Kuvailimme haastattelukutsuun (ks. liite 1) yhteisopetuksen käsitteen sekä kirjasimme esimerkinomaisesti yhteisopetuksen kirjoa tiiviistä pienimuotoisempaan yhteistyöhön. Lähetimme noin 250 rehtorille haastattelukutsun jaettavaksi koulujensa opettajille, minkä myötä aloimme saada vastauksia haastattelupyyntöihin. Lopulta saimme haastateltaviksi 10 opettajaa ympäri Suomea.

Haastateltavista yhdeksän toimi luokanopettajana ja yksi erityisluokanopettajana. Haastateltaville oli kertynyt työkokemusta puolestatoista vuodesta 30 vuoteen. Kuusi opettajista toimi tai oli toiminut yhteisopetusluokassa yhdestä vuodesta seitsemään vuoteen ja neljällä oli muunlaista yhteisopetuskokemusta. Muunlaisella yhteisopetuskokemuksella viitataan säännölliseen, mutta ei päivittäiseen yhteistyöhön. Yhteisopetusluokassa työskennelleillä oli ollut varsinaisena työparinaan toinen luokanopettaja. Jokaisella haastateltavalla oli kokemusta yhteisopetuksesta erityisopettajan kanssa sekä neljällä haastateltavista oli kokemusta yhteisopetuksesta resurssi- tai aineenopettajan kanssa. Emme kokeneet tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi kerätä tietoa opetettavista luokkasteista tai opettajien kouluista, joissa he työskentelevät. Jokainen tutkittava kuitenkin toimi alakoulussa tutkimuksen rajauksen mukaisesti.

### **5.3 Aineiston keruu**

Laadullisessa tutkimusotteessa yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83), jonka valitsimme toteutustavaksi. Koimme, että keskustelun kautta voimme paremmin ymmärtää tutkittavia (ks. Patton 2002, 47), ja näin saavuttaa hedelmällisempiä vastauksia tutkimustamme varten. Vallitsevan pandemiatilanteen takia harkitsimme myös kyselylomaketta aineistonkeruumenetelmäksi, mutta haastattelu luo parempia mahdollisuuksia joustavuudelle sekä mahdollistaa vastausten vapaamuotoisuuden, jolloin tietoa voi saada kattavammin (Eskola & Suoranta 2014, 88; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Tuomen ja Sarajärven (2018, 84) mukaanärkevin tapa saada tietoon mitä ihminen ajattelee tai miten hän toimii, on kysyä asiaa häneltä suoraan. Haastattelijan tehtävänä on välittää haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2017, 41; Patton 2002, 4). Haastattelussa voidaan säädellä aineistonkeruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastattelun joustavuus mahdollistaa kysymysten toistamisen tai järjestyksen vaihtelun, perustelujen pyytämisen, lisäkysymysten esittämisen

sekä asioiden oikaisun tai selventämisen. (Hirsjärvi ym. 2016, 205; Hirsjärvi & Hurme 2017, 36; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Haastattelu on ihmisten vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa, mutta tarkoituksenamme oli vaikuttaa mahdollisimman vähän haastateltaviin (ks. Eskola & Suoranta 2014, 86). Haastattelutilanteessa pyrimme kuuntelemaan ja keskustelemaan haastateltavan kanssa mahdollisimman neutraalisti, jotta omat ajatuksemme tai mielipiteemme eivät ohjaa vastauksia (ks. Patton 2002, 365). Haastattelut nauhoitettiin, jotta vastaukset olisivat käsittelyvaiheessa mahdollisimman todenmukaisia. Lisäksi haastattelussa voitiin näin keskittyä paremmin kuunteluun sekä lisäkysymysten muodostamiseen. (ks. Patton 2002, 380–381.)

Aineisto kerättiin tammi- ja helmikuussa 2022. Aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jota käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 208). Haastattelumme rakentui kahden teeman ympärille: yhteisopetus ja ylöspäin eriyttäminen. Teemahaastattelussa teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat (Eskola & Suoranta 2014, 86; Hirsjärvi & Hurme 2017, 48). Puolistrukturoidun haastatteluista teki se, että niissä käytiin läpi samoja teemoja ja kysymyksiä, mutta kysymysten muoto tai järjestys saattoivat vaihdella (ks. Eskola & Suoranta 2014, 86; Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11).

Toteutimme yhden esihaastattelun, koska meillä ei ollut kokemusta tutkimushaastattelujen toteuttamisesta. Puusan (2020a, 107) mukaan etenkin kokemattomien tutkijoiden on suositeltavaa toteuttaa esihaastattelu ennen varsinaisen aineiston keräämistä. Esihaastattelumme tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa, teemojen järjestystä sekä kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 2009, 72). Totesimme esihaastattelun jälkeen haastattelurungon toimivaksi, koska saimme hedelmällisiä vastauksia haastateltavalta. Haastattelu toimi jopa niin hyvin, että päädyimme ottamaan sen aineistoon mukaan. Tämän mahdollisti myös se, että haastateltava täytti tutkimuksen osallistujien kriteerit.

Jokaisessa haastattelutilanteessa oli yksi haastateltava sekä yksi haastattelija. Jaoin haastattelut satunnaisesti puoliksi, koska osa

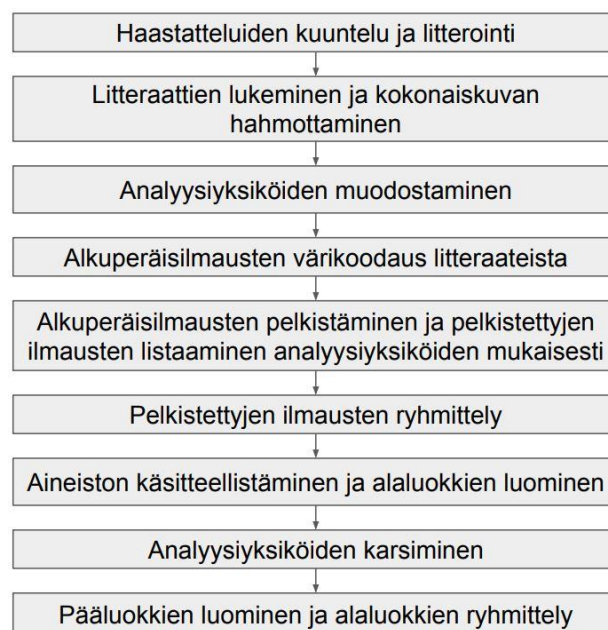
haastatteluista osui ajallisesti päällekkäin. Lisäksi koimme, että haastattelutilanteessa voisi helpommin saada tutkittavaan paremman yhteyden, jos haastattelijoina on kahden sijaan yksi. Haastattelut kestivät noin 25–70 minuuttia. Ne sovittiin pidettäväksi haastateltavien työpaikoilla tai etäyhteydellä, jotta he pystyivät osallistumaan haastatteluihin mahdollisimman helposti. Etäyhteyksin toteutetut haastattelut suoritimme osallistujan toiveen mukaan joko puhelimitse, Zoom- tai Meet-sovelluksella. Aikataulut sovimme haastateltavien ehdoilla, joka myös lisäsi tutkimukseen osallistumisen mielekkyyttä.

Haastattelua varten suunniteltiin haastattelurunko (liite 2), jonka pohjalta haastattelu toteutettiin. Haastattelurunko rakentui tutkimuksen teemojen mukaisesti, jonka lisäksi kysyttiin muutamia taustatietoja. Ensimmäinen pääteema oli yhteisopetus, joka oli jaettu tarkentaviin kysymyksiin merkityksistä, toteutuksesta sekä kokemuksista. Toisena pääteemana haastattelussa oli ylöspäin eriyttäminen. Ylöspäin eriyttämiseen liittyvät kysymykset koostuivat toimintatapojen kartoituksesta sekä yhteisopetuksen ja ylöspäin eriyttämisen yhdistämisen kokemuksista. Lisäksi haastateltaville annettiin mahdollisuus vapaasti lisätä tai täydentää vastauksiaan teemoihin liittyen haastattelun lopuksi. Koimme viimeisten haastattelujen kohdalla, että aineisto on riittävä tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Haastatteluissa alkoivat toistua samat asiat, jolloin voidaan puhua aineiston kylläntymisestä. Laadullisessa tutkimuksessa hyvä määrä riittävälle aineistolle on nimenomaan kylläntyminen. (Eskola & Suoranta 2014, 62.)

## **5.4 Aineiston analyysi**

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa sekä kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2014, 138; Juuti & Puusa 2020b, 143). Aineiston analyysimenetelmänä toimi laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia ja siinä etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 117). Vaikka aineistomme

on kerätty nauhoitettuna puheena, sitä käsiteltiin tekstimuodossa litteroinnin jälkeen. Analyysin kulku pohjautui Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–127) esittelemään aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin (ks. kuvio 1). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä hyödynsimme kuitenkin osittain teoriaohjaavuutta käsitteellistämässä sekä tulosten tarkastelussa, sillä käytimme analyysin tukena teoriataustassa esiteltyjä yhteisopetuksen malleja (ks. luku 2.3). Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee usein aineistolähtöisesti, mutta käsitteellistämisen yhteydessä teoreettisia käsitteitä voidaan tuoda mukaan analyysiin (Kiviniemi 2018, 77; Tuomi & Sarajärvi 2018, 133).



*Kuvio 1. Analyysin eteneminen.*

Analyysiprosessin alussa kuuntelimme ja litteroimme haastattelut. Haastatteluaineistot jaoin puoliksi tutkijoiden kesken, jolloin molemmat saivat viisi haastattelua litteroitavaksi. Litteroinnissa karsimme pois täytesanoja, kuten esimerkiksi kesken jääviä tavuja, äännähdyksiä tai sanojen turhia toistoja. Aineistomme analysoinnin kohteena oli haastateltavien vastausten asiasisältö, joten tarkka yksityiskohtainen litterointi ei ollut tarpeen (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 222; Ruusuvoori 2017, 425). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 68 sivua Times New Roman -fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,15.

Seuraavaksi luimme litteraatit muutamaan kertaan huolellisesti läpi saadaksemme alustavan käsityksen koko aineistostamme sekä

hahmottaaksemme mahdollisia esiin nousevia ilmiöitä tai ristiriitaisuuksia (ks. Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103). Analyysin laadun varmistamiseksi tutkijan on tärkeää käydä läpi aineistoa useaan kertaan (Puusa 2020b, 151). Tämän jälkeen siirryimme analyysissä kohti teemoittelua. Värikoodasimme ja listasimme alkuperäisilmaukset analyysiyksiköiden mukaisesti. Analyysiyksiköt muodostimme tutkimuskysymysten pohjalta Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mallin mukaisesti. Analyysiyksiköiden avulla tutkijan on mahdollista keskittyä juuri oman tutkimuksensa kannalta olennaisiin ja huomionarvoisiin näkökulmiin (Vaismoradi ym. 2016, 103). Analyysiyksiköt muodostettiin tutkielman pääteemojen kautta: yhteisopetus, ylöspäin eriyttäminen sekä niiden yhteys. Yhteisopetuksessa sekä ylöspäin eriyttämisessä analyysiyksiköiksi muodostettiin toteutustavat, hyödyt sekä haasteet. Lisäksi yksi analyysiyksikkö oli yhteisopetuksen määrittely.

Pelkistetty ilmaus	Alkuperäisilmaus
Lisätehtävät Tehtävien varioiminen Vapaaehtoiset, arvosanaa korottavat, tehtävät	"Sitten ihan niinku oppitunneilla saattaa olla, että on se perustehtävät ja sitten vaikka joku semmonen extratehtävä. Niitä ei sillee tavallaa eritellä et tää on nyt niille jotka osaa tai yleensähan se sanotetaan niin, että jos oot jo valmis niin sit täällä taululla on vaikka tällänen pulmapähkinätehtävä vaikka siinä matikassa. Sitten me ollaa tehty ihan niinku semmosia vapaaehtosia tehtäviä, että jos haluat vähän niinku vielä nostaa arvosanaa tai vaikuttaa arvosanaasi niin saat kirjoittaa fantasiakertomuksen." (H1)
Toiminnallisuus	"Ja sitten ne on ollu enemmän ehkä sit pystytty toteuttaa semmosia toiminnallisia työtapoja kun on ollu kaks aikuista ja tavallaan että semmosta toiminnallisuutta että ne taitavat nopeat ei välttämättä oo käsikädessä tahti ja taitavuus mutta kuitenkin. Ylöspäin eriyttävät oppilaat on päässeet soveltamaan niitä taitoja mitä on opiskeltu jo oppitunnilla." (H6)

*Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista. Analyysiyksikkönä ylöspäin eriyttämisen toteutustavat.*

Tämän jälkeen redusoimme eli pelkistimme alkuperäisilmaukset tiiviimpään muotoon (ks. taulukko 1). Osassa alkuperäisilmauksista saattoi olla useampia pelkistettyjä ilmauksia. Redusoinnissa pelkistämisen lisäksi karsimme tutkimukselle epäolennaisen tiedon pois. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.) Listasimme pelkistetyt ilmaukset analyysiyksiköiden mukaan, joista hahmottelimme alustavasti alaluokkia ilmauksille, oman ajatustyömme tueksi.

Alaluokka	Pelkistetyt ilmaukset
Materiaali	Lisätehtävät Tehtävien varioiminen Digimateriaalit Vapaaehtoiset tehtävät Vapaaehtoiset, arvosanaa korottavat, tehtävät Kokeiden varioiminen
Työskentely	Ryhmittely Nopeampi eteneminen Toiminnallisuus Itseohjautuvuuden asteen säätely Ryhmätyöt Oppilaan valinnanvapaus Itsearviointi Arvioinnin eriyttäminen

*Taulukko 2. Esimerkki klusteroinnista ja abstrahoinnista. Analyysiyksikkönä ylöspäin eriyttämisen toteutustavat.*

Seuraavaksi klusteroimme pelkistettyjä ilmauksia ja loimme lopulliset alaluokat (ks. taulukko 2). Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä etsimme pelkistetyistä ilmauksista sekä samankaltaisuuksia että eroavaisuuksia, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) esittävät. Tutkimuksessamme ei lopulta kuitenkaan keskitytty eroavaisuuksiin vaan ennemminkin samankaltaisiin vastauksiin. Alaluokkien luomista voidaan pitää aineiston käsitteellistämisenä eli abstrahointina. Abstrahoinnissa aineistoa viedään kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä, ja klusterointi on olennainen osa sitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125).

Päälouokka	Alaluokat
Ylöspäin eriyttämisen toteutus	Työskentely Materiaali
Yhteisopetuksen hyödyt ylöspäin eriyttämiselle	Suunnittelu ja valmistelu Opetustilanne

*Taulukko 3. Esimerkki päälouokkien muodostamisesta.*



Viimeisenä vaiheena jatkoimme abstrahointia luomalla pääluokat, joihin alaluokat klusteroitiin (ks. taulukko 3). Alaluokkien jaottelu muuttui jonkin verran prosessin aikana sekä jotkin käsitteet tarkennettiin kuvaavammiksi. Prosessin aikana tiivistimme aineistoa sekä tarkensimme tutkimuskysymyksiämme. Jätimme lopullisesta tulosten tarkastelusta pois osan analyysiyksiköistä, jotka eivät suoraan liittyneet tutkimuskysymyksiimme, kuten yhteisopetuksen haasteet. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla teimme jaottelua hieman eri tavoin kuin toisessa ja kolmannessa, jolloin sen alle ei muodostunut yhtä selkeitä luokituksia. Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä pää- ja alaluokat ovat taulukossa 3 esitetyn mallin mukaiset.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Etiikka sitoutuu keskeisesti tutkimuksen kaikkiin eri vaiheisiin, sillä tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tuloksiltaan uskottavaa ainoastaan silloin, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Pietarinen & Launis 2002, 46; TENK 2012, 6; Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150). Noudatimme tutkimuksen eettisiä periaatteita (ks. TENK 2019) ja hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. TENK 2012) parhaamme mukaan tutkimuksen toteutuksessa. Hyvän tieteellisen käytännön vaaliminen on viime kädessä jokaisen yksittäisen tutkijan vastuulla (Kuula 2006, 32).

Eettisyyden huomioiminen korostuu entisestään laadullisen tutkimuksen yhteydessä, koska tutkijat ovat läheisessä kontaktissa tutkittaviin (Mertens 2012, 21). Ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta ohjaavat lainsäädännön lisäksi yleiset eettiset periaatteet (TENK 2019, 7). Ihmistieteissä tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta on ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot. Ihmistä tutkittaessa eettisiksi periaatteiksi ovat näin ollen vakiintuneet tutkittavan itsemääräämisoikeuden ja yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen sekä vahingoittamisen välttäminen. (Kuula 2006, 60.) Tutkijalle asetettavissa eettisissä perusvaatimuksissa on suurelta osin kyse eettisten periaatteiden soveltamisesta

tutkimustoiminnan eri vaiheisiin (Pietarinen 2002, 58). Olemme tutkimuksessamme noudattaneet tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta sekä tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta (TENK 2012, 6). Seuraavaksi esittelemme, miten yllä mainittuihin linjauksiin perustuneet eettiset ratkaisut näkyivät tämän tutkimuksen eri vaiheissa.

Jo tutkimusaiheen valinta itsessään on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153–154). Alusta asti on pohdittava, miksi kyseiseen tutkimukseen ylipäätään ryhdytään (Hirsjärvi ym. 2016, 24). Oman mielenkiintomme lisäksi päädyimme valitsemaamme aiheeseen muun muassa siksi, että yhteisopetusta on suomalaisen koulukontekstin yhteydessä tutkittu suhteellisen vähän (Kokko 2021, 20) ja Suomessa ylöspäin eriyttämistä yhteisopetuksen yhteydessä ei ole suoranaisesti tutkittu. Yhteisopetus on myös kasvavan kiinnostuksensa ja nykyaikaisuutensa vuoksi ajankohtainen aihe (ks. Eskelä-Haapanen 2013, 167; Malinen & Palmu 2017a, 48). Pyrimme myös tarkoituksenmukaisesti rajaamaan aiheemme mahdollisimman selkeästi ja täsmällisesti, jotta tutkimus ei jää tutkittavan aihepiirin eri puolien pinnalliseen käsittelyyn (ks. Juuti & Puusa 2020a, 12).

Tutkittavien kanssa toimiminen edellyttää monien seikkojen huomioimista. On muun muassa varmistettava tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden toteutuminen sekä huolehdittava tutkittavien asianmukaisesta informoinnista (Hirsjärvi ym. 2016, 25). Tässä tutkimuksessa huolehdimme näistä seikoista haastattelukutsun, tutkittaville lähetetyn tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen avulla. Nämä lähetettiin tutkittaville sähköpostitse, ja niistä kävi ilmi tutkittavien kannalta olennaiset tiedot, kuten tutkimuksen tarkoitus, tutkittavan oikeudet, osallistumisen vapaaehtoisuus, mahdollisuus keskeyttää tai perua osallistuminen sekä tietosuojaan liittyvät seikat. Lisäksi näiden avulla varmistettiin tutkittavien ymmärrys ja suostumus siihen, että kerättävää aineistoa käytetään tutkimustarkoituksessa. Kaikki tutkittavat kuittasivat suostumuksensa sekä sähköpostitse että suullisesti haastattelutilanteen yhteydessä.

Haastateltaville tulee selvittää, miten anonymiteetti turvataan missäkin tapauksessa (Mäkinen 2006, 93). Asia korostuu entisestään haastattelujen yhteydessä, sillä niissä tutkittavalle ei voida taata samankaltaista anonymiteettiä kuin esimerkiksi kyselylomakkeella (Hirsjärvi & Hurme 2017, 36). Tutkittavien informointi sisälsi kuvauksen tutkimusaineiston luottamuksellisesta käsittelystä ja säilytyksestä. Nauhoitimme jokaisen haastattelun älypuhelimien ääninauhurisovelluksella. Zoom-sovelluksella toteutetuissa haastatteluissa käytimme varmistuksena myös sovelluksen omaa tallennustoimintoa, mutta näissä tapauksissa säilytimme tallenteesta ainoastaan äänitiedoston. Siirsimme kaikki haastattelutallenteet välittömästi haastattelujen jälkeen yliopiston U-asemalle, sekä poistimme tiedostot puhelimistamme. Myös haastattelujen litteraatit säilytettiin yliopiston U-aseamalla. Suoritimme litteroinnin tarkasti ja huolellisuutta noudattaen, mutta mahdolliset tutkittavien tai tutkittavien mainitsemien muiden henkilöiden henkilötiedot jätimme litteroimatta. Lisäksi litteroinnissa karsimme pois turhat toistot ja ylimääräiset äännähdykset sellaisissa tilanteissa, joissa se ei muuttanut asiasisältöä (ks. Ruusuvuori 2017, 425). Sekä haastattelujen äänitiedostot että niiden perusteella tehdyt litteraatit poistettiin yliopiston U-asealta tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

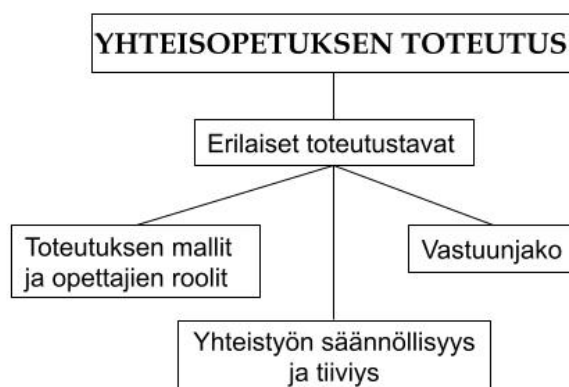
Aineiston analysointi voi ajoittain olla hyvinkin henkilökohtaisia asioita koskevaa (Patton 2015, 523). Näin ollen myös aineiston analysoinnissa ja tulosten raportoinnissa korostuu luottamuksellisuus. Tutkimustekstejä ei saa kirjoittaa niin, että yksittäiset tutkittavat ovat tunnistettavissa (Kuula 2006, 64). Tämän varmistamiseksi litteraatit pseudonymisoitiin, eli niistä poistettiin henkilötiedot siten, ettei henkilötietoja voitu yhdistää tutkittavaan käyttämättä lisätietoja. Tulosten luotettavuuden ja analyysiprosessin läpinäkyvyyden tukena käytimme suoria aineistositaatteja, mutta näiden yhteydessä tutkittavia kuvattiin ainoastaan sattumanvaraisessa järjestyksessä luodun pseudonyymien kautta. Tutkimusetiikassa olennaista on myös toisten tutkijoiden työn huomioiminen ja kunnioittaminen (Kuula 2006, 24). Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tähän lukeutuu keskeisesti asianmukaisten lähdeviitteiden käyttäminen, jota olemme toteuttaneet parhaamme mukaan (ks. TENK 2012, 6).

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme tuloksia, jotka on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen osaan: yhteisopetuksen toteutukseen, ylöspäin eriyttämisen toteutukseen yhteisopetuksessa sekä yhteisopetuksen hyötyihin ylöspäin eriyttämiselle. Jokainen teema jakautuu pienempiin osioihin, jotka esitellään eri tuloslukujen alla. Koska yhteisopetus on kantava teema jokaisessa tutkimuskysymyksessä, vastaukset osittain nivoutuvat toisiinsa eri tuloslukujen alla. Ensimmäisessä alaluvussa kuvataan yleisesti yhteisopetuksen käytäntöjä, jotta myöhemmässä vaiheessa voidaan ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat ylöspäin eriyttämiseen jo yhteisopetuksessa itsessään.

### 6.1 Yhteisopetuksen toteutus

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamme kuvaamalla yhteisopetuksen moninaisuutta toteutuksen näkökulmasta. Esittelemme erilaisia toteutustapoja yhteisopetuksen mallien ja opettajien roolien, yhteistyön tiiviyn ja säännöllisyyden sekä opettajien välisen vastuunjaon kautta (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Yhteisopetuksen toteutus.

Haastateltavat kuvailivat yhteisopetuksen kirjoa erilaisten toteutustapojen kautta. Suurin osa tutkittavista koki yhteisopetuksen olevan opetuksen kokonaisvaltaista toteutusta yhdessä. Osa kuvasi yhteisopettajuutta opettajien keskinäisen yhteyden ja ammattitaidon jakamisen kautta.

“Se voi kattaa sen, että sulla on nimitetty työpari tai ihan vaan, että sulla on joku kenen kanssa sä teet siellä koulussa ehkä enemmän hommi. Juuri suunnittelua tai muuta. Tai sitten se voi mennä ihan siihen toiseen ääripäähän, että te teette kaikki asiat yhdessä sen työparin kanssa, että luokat on koko ajan yhdessä ja oppilaat pyörii koko ajan siinä molemmilla opettajilla, kaikista oppilaista vastuu. Ja kaikki toteutetaan niinku yhdessä, arvioinnit ja muut.” (H8)

Usea opettaja toi esille, että yhteisopetusta voidaan toteuttaa eri tavoin tilanteesta riippuen. Muutama haastateltava kertoi yhteisopetuksen käytäntöjen muotoutuneen ajan kanssa sitä mukaa, kun työpari tutustui toisiinsa ja toistensa toimintatapoihin.

Opettajien roolitukset luokassa vaihtelivat joko sovitusti tai spontaanisti tilanteen mukaan. Eräs haastateltava kuvasi toisen opettajan tehtäviä sekä toimintatapoja moninaisiksi:

“Se on sellanen tukipari ja sitten niillä oppitunneilla, että kun toinen opettaa ja vetää sen, niin se toinen pystyy tekemään monenlaista siinä. Joskus toimitaan niin, että se toinen voi tehdä vaikka omia hommia siinä, joskus taas toimitaan niin, että toinen tarkastaa esimerkiksi tehtävien tekemisen tasoa ja antaa siitä arviointitukea. Kattoo ryhmytöskentelyä, muuta tällästä. Eriyttää ja niin edelleen.” (H2)

Haastateltavien vastauksista voitiin jaotella maininnat kaikkien teoriataustassa esiteltyjen yhteisopetuksen mallien mukaisesti: avustava, täydentävä, rinnakkais- ja tiimiopetus. Lähes kaikki opettajista hyödynsivät avustavaa opetusta sekä rinnakkaisopettamista. Avustava opetus oli suosituin yhteisopetuksen malli ja melkein kaikissa tapauksissa opettajat kuvasivat, että “toinen vastaa opetuksesta ja toinen kiertelee auttamassa oppilaita” (H1). Rinnakkaisopettamista haastateltavat kuvasivat erityisesti ryhmittelyn yhteydessä. Oppilaita voitiin jakaa ryhmiin ja heitä kierrätettiin opettajien välillä, kuten eräs haastateltavista (H7) kuvasi: “Sitte toi matematiikka ja englantia. Nii ne meillä on melkein aina nii, et me ollaan niinku kahdessa ryhmässä ja sitte tehdää niinku vaihto”. Lisäksi moni haastateltavista käytti tasoryhmiä, jolloin eri ryhmien kanssa käsiteltiin samaa asiaa, mutta opetustapa tai vaikeustaso sopeutettiin oppilasryhmän mukaisesti.

Osa haastateltavista kertoi käyttäneensä myös täydentävää opetusta sekä tiimiopettamista. Haastateltavat kuvasivat täydentävässä roolissa olevan opettajan toimivan “tukena ja täydentäjänä” (H6), joka pystyy kertomaan opetusta tukevia lisähuomioita tai kyselemään täydentäviä kysymyksiä.

Tiimiopeuttaminen oli haastateltavien keskuudessa selvästi harvinaisin yhteisopetuksen malli, sillä vain kaksi haastateltavaa kuvasi toteuttaneensa sitä. Tiimiopeutuksessa opettajat eivät siis etukäteen jakaneet selkeästi vastuuta tai rooleja, vaan kaikki tapahtui tilannesidonnaisesti.

Tutkittavat toivat esille erilaisia yhteisopetuksen muotoja tiiviistä jokapäiväisestä yhteistyöstä harvemmin toteutettuihin projekteihin tai teemapäiviin. Lisäksi eräs haastateltavista kuvasi luokkarajoja ylittävää toimintaa yhteisopetuksen muotona.

”Nyt luokassa on selkeää yhteistyötä ihan yhteisopettajuuden nimikkeellä. Ei oo sitä, että joskus voi tehdä yhteistyötä, vaan... Joo, arki on tiivistä luokassa.” (H2)

”Mulla on myöskin siitä kokemusta kollegojen kanssa, elikkä saman luokka-asteen opettajien kanssa tehdystä yhteistyöstä sekä niin, että tota on ollu ikäänkuin kaks opettajaa, kaks luokanopettajaa, rinnakkaisluokan opettaja ja minä oman luokkani kanssa ja me on pystytty sitte siinä yhteisopettajuutta eri tavoin toteuttaa.” (H6)

Osa haastateltavista toimi koko ajan yhteisopetuksessa, joka käsitti kaikki oppitunnit. Joidenkin tutkittavien kohdalla yhteisopetusta tapahtui lähinnä sellaisten oppituntien aikana, joilla oli mukana erityis- tai resurssiopettaja. Osalla yhteisopetus oli osa arkea ja hyvin säännöllistä, kun taas osalla se oli säännöllistä, mutta ei jokapäiväistä. Haastateltavilla, jotka toteuttivat yhteisopetusta pääsääntöisesti vain erityis- tai resurssiopettajan kanssa, yhteisiä oppitunteja oli joko kiinteästi viikosta toiseen tai vaihdellen, riippuen jaksosta tai oppiaineesta.

Yhteisopetuksen toteutuksessa korostettiin vahvasti erilaisia vastuunjakoja opettajien välillä. Haastateltavat jakoivat etenkin suunnitteluvastuuta keskenään eri tavoin.

”Me opetettiin ja suunniteltiin kaikki yhdessä, että ei ollu edes mitään tällstä vastuuta aineista.” (H1)

”Nii meil oli nii, että me oltii jaettu oppiaineittain sitä suunnitteluvastuuta, eli meil oli tämmöne viikkosuunnitelma aina sunnuntaihin mennessä nii kumpiki teki henkilökohtaisesti sen oman osuutensa siitä viikkosuunnitelmasta. Ja joka työpäivän jälkee me sit palattii siihen, tsekattii seuraava päivä ja keskusteltii, et mitä me niinku tehdään.” (H9)

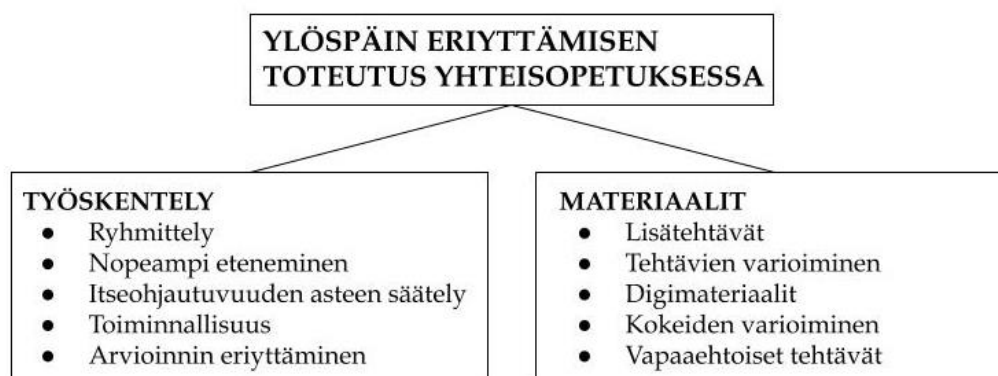
Osa haastateltavista kertoi olevansa täysin yhteisvastuussa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Muiden tutkittavien kohdalla vähintään yhden osa-alueen vastuuta oli jaettu. Yleisimmin suunnitteluvastuun

jakaminen toteutui oppiaineittain. Yksi haastateltavista (H6) kuvasi opetuksen suunnittelun sekä toteutuksen vastuun jakamista yhteisopetusparinsa kanssa seuraavasti: "Vuoroviikoin ikään kuin toinen ottaa enemmän vastuuta sen tunnin niinku suunnittelusta ja siitä miten, millä tavoilla ja mitä työtapoja tunnissa käytetään". Yhteissuunnittelua toteutettiin joko työajalla tai työajan ulkopuolella, kuten työmatkoilla tai viikonloppuisin. Myös arviointi- ja viestintävastuuta jaettiin opettajien kesken työmäärän tasapainottamiseksi.

Haastateltavien mukaan toimintatapojen valinta yhteisopetuksessa riippui pitkälti työparista sekä resursseista, kuten ajasta ja fyysisistä tiloista. Osa tutkittavista toi esiin, että yhteisopetuksen toimintatapojen valintaan osaltaan vaikuttavat myös hallinnollinen tuki sekä koulun yleinen toimintakulttuuri. Koulujen tarjoamia resursseja pidettiin reunaehtoina yhteisopetuksen toteuttamiselle. Myös opettajien välinen keskustelu koettiin merkittäväksi yhteisopetuksen toteutuksessa ja siihen liittyvissä valinnoissa. Muutama haastateltava korosti, että yhteisopetuksen lähtökohtana ja perusteena tulee aina olla oppilaiden etu.

## 6.2 Ylöspäin eriyttämisen toteutus

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamme esittämällä haastateltavien käyttämiä ylöspäin eriyttämisen toteutustapoja yhteisopetuksessa. Jaoimme ylöspäin eriyttämisen toteutuksen työskentelyyn ja materiaaleihin liittyviin toteutustapoihin (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Ylöspäin eriyttämisen toteutus yhteisopetuksessa.

Työskentelyssä vastaukset koostuivat erilaisten ryhmien käyttämisestä, nopeammasta etenemisestä, oppilaan itseohjautuvuudesta, toiminnallisuudesta sekä arvioinnin eriyttämisestä. Materiaalien yhteydessä haastateltavat toivat esiin lisä- ja vapaaehtoiset tehtävät, tehtävien ja kokeiden varioimisen sekä digimateriaalit. (ks. kuvio 3.)

### 6.2.1 Työskentely

Ylöspäin eriyttämisen toteutuksessa haastateltavat kuvasivat erilaisia työskentelyyn liittyviä tekijöitä. Lähes kaikki haastateltavista hyödynsivät oppilaiden ryhmittelyä työskentelytapana. Ryhmittelyä toteutettiin eri tavoin, kuten jakamalla oppilaita taitotason mukaisesti pieniin ryhmiin tai sekalaisiin ryhmiin, joissa taitotasot vaihtelivat. Tasot voitiin luokitella joko tieto-, taitotason tai työskentelytaitojen mukaan. Oppilaita ryhmiteltiin myös työskentelytapojen valinnan mukaan, kuten eräs haastateltavista (H5) kuvasi: "Sanotaa vaik, et tässä jaksossa on kaksi työtappaa kumman valitset ja sit hän tulee sen mukaa sinne ryhmään". Tällaiset ryhmittelyn muodot myös tukivat oppilaan valinnanvapautta.

Yli puolet haastateltavista nosti vastauksissaan esille oppilaiden nopeamman etenemisen sekä itseohjautuvuuden asteen säätelyn. Haastateltavat kuvasivat yleisenä työskentelyn muotona ylöspäin eriyttävien oppilaiden työskentelyn nopeuttamista esimerkiksi nopeammalla siirtymisellä haastavampiin tehtäviin niin kutsuttujen "perustehtävien" jälkeen. Itseohjautuvuuden asteen säätely tuli vastauksissa esille esimerkiksi tutkivan sekä ilmiölähtöisen oppimisen yhteydessä. Haastateltavien mukaan oppilaille tarjottiin mahdollisuuksia toimia oman taitotasonsa ja nopeutensa mukaan. Oppilaat pystyivät itse valikoimaan kiinnostavat ja motivoivat tehtävät tai työtavat, jolloin he säätelivät itse omaa työskentelyään niiden parissa.

Puolet haastateltavista kertoi hyödyntävänsä opetuksessaan toiminnallisia työtapoja, joiden jo itsessään koettiin eriyttävän työskentelyä oppilaiden taitotason mukaan. Osa tutkittavista kuvasi ryhmätöiden tai projektien toteuttamista ylöspäin eriyttävänä keinona. Taitavampia oppilaita ohjattiin



tekemään hieman enemmän tai tutustumaan syvemmin opiskeltavaan aiheeseen erilaisten lähteiden avulla. Myös luovuuteen kannustamista kuvattiin ylöspäin eriyttämisen keinona. Lisäksi yksittäisiä mainintoja tuli arvioinnin toteutukseen liittyen. Erään haastateltavan mukaan itsearviointi toimi ylöspäin eriyttämisen keinona, kun oppilaalle mahdollistettiin oman taitotason realistinen arviointi sopivien tehtävien kautta. Arviointia voitiin eriyttää myös toteutustavan valinnaisuudella, kuten yksi haastateltavista (H10) kuvasi: "Annetaan oppilaalle valinnanvapautta siinä, miten hän haluaa tehdä oppimistaan näkyväksi".

### 6.2.2 Materiaalit

Jokainen haastateltava toteutti ylöspäin eriyttämistä materiaalien avulla. Suurin osa opettajista tarjosi oppilaille lisätehtäviä tai antoi varioituja tehtäviä, jotka haastoivat oppilaita enemmän. Lisätehtävät olivat opittavaan aiheeseen liittyviä tehtäviä, joita oli joko määrällisesti enemmän tai ne olivat perustasoa vaativampia tehtäviä kirjasta tai kirjan ulkopuolelta. Useassa tapauksessa nämä ominaisuudet myös yhdistyivät lisätehtävissä, jolloin niitä oli sekä määrällisesti enemmän että ne olivat vaativampia. Tehtävien varioimisesta haastateltavat nostivat esiin esimerkiksi ongelmanratkaisu- tai pulmatehtävät, sanalliset tehtävät ja diplomit. Osa opettajista hyödynsi erilaisia digimateriaaleja ylöspäin eriyttävänä toimena. Yksi haastateltavista (H5) totesi digimateriaalien käytön sekä valinnanvapauden yhteydestä: "Haluutsä tehdä vaikka enemmän vihkotyötä vai tuuksä mielummin tekemää sähkösesti, et yleensä se sähkönen on vähän vaativampi". Digimateriaalit toimivat joko lisätehtävinä tai varioituina tehtävinä.

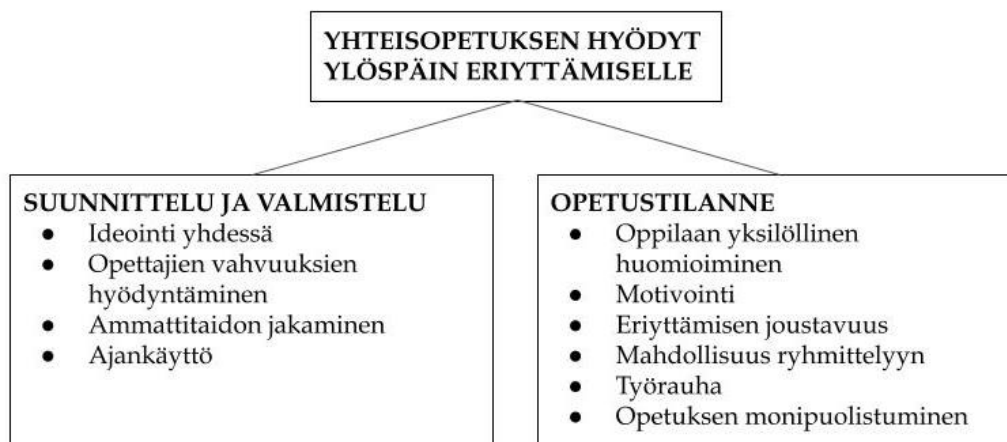
Haastateltavat toivat esille myös materiaalien varioimisen arvioinnin yhteydessä. Osa opettajista valmisteli eritasoisia kokeita, jotka eriyttivät oppilaita sekä alas- että ylöspäin. Eräs haastateltava (H1) kuvasi oppilaan vaikutusmahdollisuuksia arvioinnissa äidinkielen vapaaehtoisten tehtävien kautta: "Sitten me ollaa tehty ihan niinku semmosia vapaaehtosia tehtäviä, että jos haluat vähän niinku vielä nostaa arvosanaa tai vaikuttaa arvosanaasi, niin

saat kirjoittaa fantasiakertomuksen”. Myös muutama muu haastateltava kertoi tarjoavansa arvosanoja korottavia vapaaehtoisia tehtäviä.

Muutenkin vastauksissa korostui ylipäättään oppilaan mahdollisuus valita ylöspäin eriyttävä toteutus ja osa piti sitä jopa keskeisenä lähtökohtana ylöspäin eriyttämiselle. Haastateltavien mukaan oppilaan valinnanvapaus koski sekä työskentelytapoja että materiaaleja. Eräs haastateltavista (H3) kuvasi valinnanvapautta esimerkiksi matematiikan toteutuksessa näin: ”Se oli itse asiassa semmonen, että sinne pääs kuka halusi sinne mennä, eli kuka oli motivoitunut laskemaan enempi ja oli kiinnostunut. Ja sieltä myös pääs pois”.

### 6.3 Yhteisopetuksen hyödyt ylöspäin eriyttämiselle

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamme tarkastelemalla, millaisia hyötyjä opettajat kokevat yhteisopetuksen tuovan opetuksen ylöspäin eriyttämiselle.



Kuvio 4. Yhteisopetuksen hyödyt ylöspäin eriyttämiselle.

Hyödyt on jaoteltu kahteen alaluokkaan, joista toinen kattaa ylöspäin eriyttämisen suunnitteluun ja valmisteluun liittyviä hyötyjä, ja toinen opetustilanteeseen liittyviä hyötyjä (ks. kuvio 4). Vastausten perusteella voidaan todeta kaikkien hyötyjen perustuvan käytännössä siihen, että yhteisopetuksen myötä aikuisten määrä luokassa on suurempi.

### 6.3.1 Suunnittelu ja valmistelu

Ylöspäin eriyttämisen suunnittelun ja valmistelun koettiin helpottuvan etenkin yhteisen ideoinnin sekä useamman aikuisen tuoman aikaresurssin kautta. Yli puolet haastateltavista korosti mahdollisuutta ideoida ylöspäin eriyttämistä yhdessä. Haastateltavien mukaan yhteinen ideointi toi ylöspäin eriyttämiseen monipuolisuutta ja vaihtelua, sekä sujuvoitti suunnitteluprosessia. Eräs haastateltava (H9) kuvaili yhteistä ideointia näin: "No just se, et kun on useampi aikuinen niin miettimässä, nii kylhän sit tota menetelmiä ja materiaalia ja ajatuksia, tai oppimistyyylejä ja metodeja ja muita, et enemmän sinne arkeen saadaan niitä." Lisäksi usea tutkittavista korosti, kuinka yhteisopettajuuden myötä ylöspäin eriyttämisessä voidaan hyödyntää opettajien eri vahvuuksia.

*"Ja sit semmonen et tietyllä lailla voi myöski sitä ammatillista osaamisen osaamista hyödyntää et jos toisella onkin siihen aihepiiriin tai teemaan tai asiaan enemmän osaamista kuin minulla tai toistepäin niin voi sitä yhteisopettajana olemista sillä tavalla hyödyntää. Et sit se menis sen ylöspäin eriyttävän ryhmän kanssa kenellä on enemmän sitä osaamistaki." (H6)*

Näin ollen tiettyyn oppisisältöön liittyvä ylöspäin eriyttäminen voitiin jo suunnitteluvaiheessa nimetä toisen opettajan vastuulle henkilökohtaisten vahvuuksien mukaan. Vahvuuksien hyödyntämisessä korostui myös yleisesti ammattitaidon jakaminen ylöspäin eriyttämiseen liittyen, minkä seurauksena usea haastateltava koki yhteisopettajuuden mahdollistavan oman opettajuuden kehittymisen. Eräs haastateltava (H8) totesi esimerkiksi näin: "Yleensäkin sellainen osaamisen ja tiedon jakaminen ylöspäin eriyttämisestä. Kun tiedot lyödään yhteen, niin sieltä löytyy vaikka mitä." Suurin osa tutkittavista nosti opettajana kehittymisen esiin haastatteluissa yhteisopettajuuden yleisiä hyötyjä käsittelevien keskustelujen yhteydessä, mutta muutama tutkittava painotti samaa asiaa myös nimenomaan ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta.

Lisäksi usea haastateltava koki suunnittelun ja valmistelun helpottuvan myös aikaresurssin näkökulmasta. Tämä näkyi vastauksissa kahdella eri tavalla.

*"Tai niinku mahdollisesti jopa suunnitellakin niinku etukäteen. Että et yksin se aika on tosi rajallinen ja sit just aina mietit sen perussetin ja sitten mietit, että miten skaalaat sitä alaspäin. Nii sitten niinku siin ois se kaks opettajaa, nii toinen vois miettii miten mä haastasin tätä toista porukkaa." (H3)*

”Se nopeutti hirveesti sitä koko suunnittelua, kun mietittiin yhdessä. Sit mä sain hirveesti vinkkejä niinku työparilta siihen.” (H8)

Toisaalta suunnitteluprosessin koettiin siis nopeutuvan juuri yhteisen ideoinnin kautta ja toisaalta taas sen ansiosta, että opetuksen suunnitteluvastuu voitiin jakaa kahden opettajan kesken, joista toinen panosti ylöspäin eriyttämisen valmisteluun.

### 6.3.2 Opetustilanne

Ylöspäin eriyttämiseen liittyvissä opetustilanteen hyödyissä eniten korostuivat mahdollisuus huomioida oppilaita yksilöllisemmin, mahdollisuus ryhmitellä oppilaita sekä mahdollisuus monipuolistaa opetuksen toteutusta.

”Se lisää parhaimmillaan sitä läsnäoloa siinä. Helpottaa jopa sitä oppilaiden motivointia. Justiin että hekin, jotka on hyviä tekemään tehtäviä, saa siitä myös palautetta. Vaikka monesti loppujen lopuks pidetään itsestään selvytenä [...] Saa heillekin sellasta palautetta, että se ois muutakin palautetta, kun vaan se numeron kautta tuleva arvosanapalautte.” (H2)

”No kyllä se tavallaan se, että tietyt oppilaat, jotka pärjää pääsääntöisesti oppiaineissa hyvin, niin he saa myös tavallaan semmosta aikuisen huomiota ja sitä läsnäoloa siinä, että kun on useampi aikuinen luokassa [...] Varmastikin se semmoinen huomion ja avun takaaminen kaikille oppilaille on selkeää hyötyä.” (H4)

Yli puolet haastateltavista nosti esiin oppilaan yksilölliseen huomioimiseen ja motivointiin liittyviä hyötyjä. Oppilaan huomioimisen ja motivoinnin yhteydessä korostettiin etenkin opettajan aikaa ja läsnäoloa sekä palautteenantoa. Yksilölliseen huomioimiseen liittyi oleellisesti myös opetuksen eriyttämisen joustavuus. Suurin osa tutkittavista koki yhteisopetuksen helpottavan eriyttämisen toteuttamista kokonaisvaltaisesti molempiin suuntiin. Eräs haastateltavista (H9) sanoitti asiaa näin: ”Pystyttiin ja jaksettiin huomioida paremmin se eriyttäminen alas- ja ylöspäin”. Eriyttämiseen limittyi yhteisopetuksessa myös työskentelyn joustavuus sekä mahdollisuus reagoida asioihin nopeammin. Eräs haastateltava (H2) kuvaili esimerkiksi, että ”eriyttämisen voi eriyttää toiselle opettajalle, jolloin toinen pystyy tarvittaessa reagoimaan nopeasti ja valmistelemaan jotain ylöspäin eriyttämistä lennosta, jos sitä tarvii.”

Suurin osa tutkittavista nosti haastatteluissa esiin, kuinka alaspäin eriyttäminen usein priorisoidaan, mikä vie osaltaan resursseja pois ylöspäin

eriyttämisestä. Yhteisopetuksen avulla ongelman koettiin pienenevän, mutta ei poistuvan. Useamman aikuisen läsnäolon myötä ylöspäin eriytettävien oppilaiden koettiin kuitenkin saavan enemmän yksilöllistä ja aitoa huomiota opettajalta, mikä osaltaan edisti näiden oppilaiden oppimismotivaatiota.

”No siis sehä antaa kyl tosi hyvät mahdollisuudet... Et kyllähä se et jos siel se kaksiki aikuista on, nii kyllä seki niinku jo mahdollistaa, koska sit se auttaa tavallaa siinä, että jotka on niit et tarvii sitä alaspäin eriyttämistä, nii hehä usein tarvii sit myöski yhden aikuisen siihen. Eli se sitoo sit meist toisen, mut sit toisaalta niinku taas se semmonen keskiryhmä, nii hehä pystyy sit etenee kuitenkin semmosii normaali perustason tehtävii ihan niinku yksinäänki. Sit toi tavallaa se toine aikuine voi olla siinä niinku välil kiinnittäkki huomioo niihi, jotka tarvii sitä haastavampaa. Et kyl se niinku joka tapauksessa, se niinku yhteisopettajuudessa, nii se on niinku helpompaa se ylöspäin eriyttäminen. Kuin se, että jos siel ois vaa yksin siellä luokassa kaiken aikaa.” (H7)

”Tää eriyttäminen yhteisopetuksessa toimii ja se toimii molempiin suuntiin. Erityisesti siinä ylöspäin eriyttämisessä, koska sehan se on tärkein, ettei me latisteta niiden oppilaiden intoa, joilla on kykyä ja halua ja kiinnostusta ja uteliaisuutta mennä siinä oppimisessa eteenpäin. Rajana taivas!” (H10)

Yhteisopetuksen koettiin siis antavan opettajalle enemmän mahdollisuuksia keskittyä aidosti myös ylöspäin eriytettäviin oppilaisiin, jotka haastateltavien mukaan joutuvat valitettavan usein työskentelemään itsenäisesti, koska heidän suoriutumistaan pidetään itsestänselvyytenä. Ylöspäin eriytettävien huomioimisessa korostui myös esimerkiksi oppilaan vahvuuksien kautta eteneminen, henkilökohtaisen potentiaalin maksimoiminen ja tilaisuus tehdä oppilaan oma osaaminen näkyväksi.

Yli puolet haastateltavista nosti esiin, että yhteisopetus antaa mahdollisuuden ryhmitellä oppilaita, minkä koettiin edistävän ylöspäin eriyttämistä. Usean haastateltavan mukaan ryhmittely mahdollisti paremmin oppilaan oman taitotason mukaisen opetuksen toteutumisen sekä taitavien oppilaiden huomioimisen aidosti opetustilanteessa, eikä ainoastaan esimerkiksi lisäämällä heidän tehtävämääräänsä. Eräs haastateltava (H10) toikin painokkaasti esiin, että ”eihän ylöspäin eriyttäminen ole sitä, että matikassa annetaan lisää monisteita, herra varjele”.

Yhteisopetuksen koettiin myös mahdollistavan joustavammin eri oppimisympäristöjen hyödyntämisen osana ylöspäin eriyttämistä, sillä eri tiloissa työskentelevien ryhmien valvominen ja työskentelyn seuraaminen

helpottuu useamman aikuisen myötä. Eräs haastateltava (H10) kuvaili asiaa seuraavasti:

“Mahdollisuus jakautua eri tiloihin [...] Aina riittää silmäpareja ja apuja auttamaan toisia. Yhteisopetus mahdollistaa sen, että opettajat irtaantuvat tarpeen mukaan eri oppilaiden mukaan eri syistä. Periaatteessa yksi aikuinen voi aina irtaantua.”

Lisäksi usea haastateltava nosti esiin työrauhan, jonka koettiin säilyvän parempana useamman aikuisen läsnäolon myötä. Työrauhan ja ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta haastateltavat kuvasivat esimerkiksi oppilaiden odotusajan vähenemistä tunnilla sekä opettajan parempaa mahdollisuutta antaa huomiota ja aikaa taitaville oppilaille. Esimerkiksi erään tutkittavan (H4) mukaan “edistyneemmiltä ei lopu tekeminen, kun opettajalla on aikaa tarjota haastetta heille, ja tämä puolestaan edistää työrauhaa.”

Jo aiemmin mainitun yhteisen ideoinnin kautta tulevan monipuolisuuden lisäksi yli puolet haastateltavista koki, että yhteisopetuksen myötä opetusta on helpompi monipuolistaa useamman aikuisen voimin myös toteutusvaiheessa. Suurin osa tutkittavista nosti esiin, että yhteisopetus mahdollistaa paremmin oppilaan valinnanvapauden ja erilaisten vaihtoehtojen tarjoamisen opetuksessa. Tämän koettiin näkyvän myös ylöspäin eriyttämisen monipuolistumisena. Erään haastateltavan (H10) mukaan “tää yhteisopetus mahdollistaa vaikka mitä, se mahdollistaa oppimisen rakentamisen uudella tavalla.” Usea haastateltava korosti tässä yhteydessä myös sitä, että vaihtoehtoisten toteutustapojen myötä luovuuteen kannustaminen lisääntyy.

“Just se niinku semmonen, et kannustaa siihen omaan luovuuteen, vaikka että antaa selkeen ohjeen, mutta sitte että jos on jotain visioita, niin käytä jotain uutta tekniikkaa tai erilaista materiaalia. Et luodaan niitä mahdollisuuksia sinne luokkaan.” (H1)

Monipuolisuutta koskevissa ilmaisuissa korostuivat siis yhteisen ideoinnin ja opetuksen toteutustapojen konkreettisen monipuolistumisen lisäksi ennen kaikkea mahdollisuus monipuolistaa opetusta yhteisopetuksen ansiosta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhteisopetuksen tuomia mahdollisuuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiselle. Kartoitimme myös yhteisopetuksen sekä ylöspäin eriyttämisen toteutusta. Koimme tutkimuksen tavoitteen kannalta oleelliseksi ymmärtää opettajien käytäntöjä yhteisopetuksessa, koska ne limittyvät vahvasti mahdollisuuksiin opetuksen ylöspäin eriyttämisessä. Kaikkien haastateltavien mukaan yhteisopetus toi mahdollisuuksia ylöspäin eriyttämiselle. Nämä mahdollisuudet perustuivat aikuisten määrään. Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki, että alaspäin eriyttäminen vie yhteisopetuksessakin opettajilta suurimman huomion, jolloin ylöspäin eriyttäminen jää liian vähäiseksi. Tulosten tarkastelussa korostuu ylöspäin eriyttämisen näkökulman lisäksi yhteisopetus itsessään, koska toimiva yhteisopetus on lähtökohta eriyttämisen mahdollisuuksille ja sen myötä ylöspäin eriyttämiselle (Dahlgrén & Partanen 2012, 235; Saloviita 2013, 127).

Teoriataustassa esitetyistä ja analyysissa hyödynnetyistä yhteisopetuksen malleista tutkimuksessamme korostuivat yleisimmin käytettyinä malleina avustava opetus sekä rinnakkaisopettaminen. Tämä on luonnollista, koska näitä malleja voidaan pitää matalamman kynnyksen yhteistyönä. Opettajuus on läpikäymässä muutosta yksin tekemisestä yhdessä toimimiseen (Heikkinen ym. 2015, 30; Sirkko ym. 2020, 26). Siirtymä kohti yhteisopetusta on helpompi aloittaa pienin askelin sellaisista toimintatavoista, joissa vastuuta jaetaan selkeästi opettajien kesken. Yhteisopetuksessa vastuun jakaminen näkyi muun muassa oppiaineiden jakamisessa sekä roolituksessa. Yhteisopetuksen malleista sekä haastateltavien kokemuksista päätellen voidaan ajatella yhteisopetuksen tarkoittavan laajaa kirjoa erilaisia toiminta- sekä toteutustapoja. Myös Takala, Sirkko ja Kokko (2020, 154) tuovat esiin, että käytännössä opettajat usein tekevät sovellettuja ratkaisuja toteuttaessaan yhteisopetusta, eivätkä toimi pelkästään tutkimuskirjallisuudessa annettujen yhteisopetusmääritelmien mukaan. Tämä

edustaa ammattilaisille suotua pedagogista joustavuutta. Jokaisella yhteisopetuksen mallilla on hyvät ja huonot puolensa, jolloin tärkeää on perustaa ratkaisut tilannekohtaisesti oppilaan edun mukaan (Thousand ym. 2007, 131).

Usein paras tapa toteuttaa yhteisopetusta löytyykin rohkeasti kokeilemalla ja kehittämällä erilaisia työtapoja oppilasryhmän tarpeiden mukaan (Laatikainen 2011, 49; Saloviita 2013, 127). Kuten osa haastateltavistakin toi esiin, yhteisopetuksen lähtökohtana ja perusteena tulee nähdäksemme aina olla nimenomaan oppilaiden etu. Osa opettajista kuvasi yhteisopetusta eräänlaisena prosessina, joka kehittyy ajan myötä. Vaikka suurin osa opettajista toteutti matalamman kynnyksen yhteisopetusta, osa oli päässyt kollegansa kanssa täydentävän tai jopa tiimiopettamisen malliin, joiden voidaan ajatella olevan yhteisopetuksen kokonaisvaltaisimpia sekä pisimmälle vietyjä toteutusmuotoja. Yhteisopetuksen kehitysprosessi on tärkeä tiedostaa ja sille on annettava aikaa kehittyä. Kyseessä ei ole sellainen osaamisen alue, joka olisi tarkoitus ottaa kerralla haltuun, vaan pikemminkin jatkuva prosessi, joka mahdollistaa ammatillisen kehittymisen (Kauppinen ym. 2015, 340; Takala & Saarinen 2020, 241–242). Tärkeintä tämän prosessin kaikissa eri vaiheissa on opettajien välinen tasa-arvo, joka on aidon yhteisopettajuuden ehdoton edellytys (Friend & Cook 1996, 52).

Vapaampi työtapana, esimerkiksi tiimiopettaminen, vaatii työpariin tutustumista sekä yhteisten toimintatapojen muodostumista (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 12–13; Rytivaara ym. 2012, 337). Alkuvaihe on usein yhteisopetuksen raskain vaihe (Rytivaara ym. 2017, 18). Yhteisopetusta aloittavien opettajien kannattaa käyttää aikaa keskusteluun etenkin rooleista ja vastuun jakamisesta, jotta yhteistyön todellinen potentiaali saadaan hyödynnettyä (Rytivaara ym. 2012, 338; Thousand ym. 2007, 130). Yhteisopetus on siis hyvä aloittaa pienimuotoisemmasta yhteistyöstä kohti tiimiopettamisen mallia (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 12; Takala & Saarinen 2020, 241). Tiiviissä yhteisopetuksessa opettajien asiantuntijuus saadaan parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden käyttöön, koska opettajat voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan sekä täydentää toistensa heikkouksia (Brookfield 2006, 158–159;



Thousand ym. 2006, 243–245). Haastateltavien mukaan yhteisopetus tuo monipuolisuutta opetukseen yhteisen suunnittelun, ideoinnin ja toteutuksen myötä. Myös Palmun, Kontisen ja Malisen (2017, 72) näkemys tukee yhteisopetusta monipuolisuuden mahdollistajana. Opetuksen monipuolistuminen on merkittävä hyöty, sillä lapset oppivat eri tavoin ja hyviin oppimistuloksiin voidaan päästä monilla erilaisilla työtavoilla (Keltikangas-Järvinen 2006, 62, 213). Työtapojen monipuolisuus on keskeisesti sidoksissa myös oppilaiden motivaatioon (OPH 2014, 30).

Tuloksista kävi myös ilmi koulun hallinnollisen tuen sekä koulun yleisen toimintakulttuurin vaikutus yhteisopetuksellisten toimintatapojen valintaan. Yhteisopettajuus edellyttää aidosti kehittyvää koulukulttuuria ja todellisia käytännön tason muutoksia rakenteisiin ja ammattiodotuksiin (Sinkkonen ym. 2018, 28). Villan ym. (2008, 5) mukaan yhteisopetus voidaan nähdä koulujen toimintaa tehostavana työtapana, joka yhdistää erilaisten opetus- ja ajattelutapojen hyödyt. Muutoksen tie voi olla pitkä, koska kouluissa on usein hyvin syvään juurtuneet käytänteet ja toimintamallit (Kokko 2021, 28). Yhteisopettajuudelle pitäisi hallinnollisella tasolla taata rakenteelliset puitteet sekä riittävät resurssit, jotta sitä voitaisiin toteuttaa aidosti laajamittaisena pedagogisena toimintana (Sinkkonen ym. 2018, 16, 28). Paljon on toki kiinni myös opettajista itsestään ja heidän sopeutumisestaan muuttuneeseen työkuulttuuriin.

Toisaalta taas hallinnollinen taso ei voi luottaa liikaa innokkaisiin vapaaehtoisii opettajiin, jolloin tarvittava tuki tai riittävät resurssit voivat jäädä saamatta (Friend 2007, 50). Yhteisopetuksen valitseminen voi olla vain pedagoginen ratkaisu, mutta myös selvä valinta toisenlaisen opettamisen puolesta (Rytivaara ym. 2012, 337). Kauppisen ym. (2015, 340) mukaan nykykoulun yhteistoiminnallisen luonteen vuoksi halun ja taidon opettaa yhdessä tulisikin tänä päivänä kuulua luontevana osana opettajan ammattitaitoon. Opettajien tulisi nähdä yhteisopettajuus mahdollisuutena oppia toiselta ammattilaiselta (Heinonen & Pihlaja 2021, 13). Nähdäksemme onkin hienoa, että nykyaikaisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoita kannustetaan yhteisopetuksellisiin toimintatapoihin esimerkiksi harjoitteluiden yhteydessä.

Tulosten perusteella oppilaiden valinnanvapautta voidaan pitää jopa lähtökohtana ylöspäin eriyttämiselle. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 17, 30) korostuu merkittävästi oppilaslähtöisyys ja oppilaan mahdollisuus vaikuttaa opiskeluunsa, jolloin opettajien käyttämät toimintatavat ovat hyvin linjassa opetussuunnitelman kanssa. Taustalla vaikuttaa nykyaikana korostuva konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka painottaa oppilaan aktiivista toimijuutta tiedon rakentajana. Lisäksi tärkeässä asemassa ovat motivaatio sekä aiemmin opitut asiat, käsitykset ja uskomukset. (Kauppila 2007, 36, 40.) Roihan ja Polson (2018, 19) mukaan juuri eriyttäminen onkin eräs keino soveltaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita käytännössä. Taitaville oppilaille on siis annettava mahdollisuus haastaa itseään heitä kiinnostavien aiheiden parissa. Haastattelemamme opettajat tarjosivat näitä mahdollisuuksia muun muassa ryhmätyöskentelyn kautta. Tämä puolestaan mukailee hyvin sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa konstruktivismiin periaatteiden lisäksi korostuu oppimisen rakentaminen yhdessä (ks. Kauppila 2007, 48).

Teoriataustassa esiteltyt luokan sisäiset käytännön ratkaisut (ks. Hellström 2008, 63) olivat opettajien suosiossa ylöspäin eriyttämisessä. Tuloksista nähdään, että opettajat käyttivät pääosin ryhmittelyä sekä opetuksen rikastamista ylöspäin eriyttämisen keinoina. Myös akseleraatio mainittiin nopeampana etenemisenä oppisisällöissä, mutta kukaan opettajista ei maininnut käyttäneensä oppilaan siirtämistä ylemmälle luokkatasolle. Tämän tuleekin olla erityisen harkittua, jotta oppilaan sosioemotionaalinen kehittyminen ei häiriinny (Stephen & Warwick 2015, 48–50). Yhteisopetuksen myötä opettajat toteuttivat paljon ryhmittelyä, jonka koettiin tukevan ylöspäin eriyttämisen mahdollisuuksia. Oppiminen voikin tehostua, kun taitavat ja nopeat oppilaat motivoivat toisiaan ryhmän sisällä (Ireson & Hallam 2001). Eniten opettajat käyttivät taitotasoon perustuvia joustavia ryhmittelyjä, jotka mahdollistavat oppilaiden omien kykyjensä mukaisen työskentelyn sekä paremman motivaatiotason (Uusikylä 2005, 172). Joustavat ryhmittelyt edesauttavat eriyttämistä, koska oppilaat saavat enemmän huomiota yksilöllisesti (Kokko 2021, 20). Haastateltavien mukaan

oppimisympäristöjä voidaan hyödyntää tehokkaammin ryhmittelyssä, kun luokassa on enemmän aikuisia käytössä. Tätä tukee myös Palmun ym. (2017, 73) näkemys ryhmittelyn hyödyistä oppimisympäristön näkökulmasta.

Toisaalta Ireson ja Hallam (2001, 10) tuovat esiin näkemyksen oppilaiden mahdollisuuksien rajoittumisesta ryhmittelyn myötä. Melkein kaikissa tapauksissa oppilaat saivat kuitenkin itse valita ylöspäin eriyttävän ryhmän, jolloin jokaisella oppilaalla oli yhtäläinen mahdollisuus menestyä ja lähtökohdat pysyivät tasavertaisina. Näin ollen vapaaehtoisuuteen perustuva ryhmittely ei ollut rajoittavaa, vaan päinvastoin lisäsi mahdollisuuksia. Vaikka Suomessa on luovuttu tasoryhmistä jo vuonna 1974 (Ahonen 2014, 156), niin monet haastateltavista kertoivat käyttäneensä niitä. Haastatteluissa tuli esille tasoryhmien yleinen negatiivinen leima, vaikka opettajat olivat kokeneet ne hyvin toimivina järjestelyinä. Uskoaksemme toimivuuteen vaikutti nimenomaan tasoryhmittelyn joustavuus ja valinnaisuus. Näin oppilaat pääsivät itse määrittämään tasoaan, jolloin tasoryhmittelyn haittavaikutusten koettiin poistuvan.

Palmu ym. (2017, 74) nostavatkin esiin, että hyvin toteutetulla joustavalla ryhmittelyllä voidaan tukea kaiken tasoisia oppilaita ja näin tukea koulutuksellista tasa-arvoa, toisin kuin kiinteillä tasoryhmillä. Toisaalta taas Heikkinen ja Saari (2012, 155) painottavat, ettei yhteisopettajuuden antia eriyttämisen näkökulmasta saisi nähdä ainoastaan mahdollisuutena muodostaa uusia tasoryhmätyyppejä segregaaation muotoja. Nähdäksemme opettajien onkin tärkeää eri tilanteissa pohtia, kuinka he ryhmittelyä toteuttavat, jotta kyseinen työtapo on varmasti linjassa nykyisen opetussuunnitelman (2014) yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta korostavien oppimisen lähtökohtien kanssa. Oppilaiden ryhmittely tason mukaan voi luoda heille tarpeetonta painetta ja sosiaalisia ongelmia (Uusikylä 2005, 173). Voidaan toki myös pohtia, onko ryhmittelyn myötä kyse enää varsinaisesti yhteisopetuksesta sanan todellisessa merkityksessä (ks. Takala & Saarinen 2020, 241).

Opetuksen rikastaminen näkyi tuloksissa etenkin materiaalien osalta. Vaikka Roiha ja Polso (2018, 31) tuovat esille, että opettajat kokevat materiaalien

valmistelun usein työllistävän liikaa, niin silti jokainen opettajista käytti erilaisia lisätehtäviä tai varioituja tehtäviä ylöspäin eriyttämisen keinona. Nähdäksemme tähän voi vaikuttaa paljolti tuloksissa esiin nostettu yhteisopetuksen tuoma mahdollisuus jakaa työtaakkaa opetuksen suunnittelun ja valmistelun suhteen. Kaikki haastateltavat eivät kuvanneet erityisen tarkasti ylöspäin eriyttäviä tehtäviä, mutta vastausten perusteella voimme päätellä, että usein oppitunnin materiaaleissa oli valittavissa samasta tehtävästä eritasoisia versioita. Toiminnallisuuden yhteydessä työskentely saattoi olla jo itsessään eriyttävää, jolloin käytössä oli yhteinen materiaali, joka ei tuottanut opettajille lisätöitä (ks. Roiha & Polso 2018, 31). Materiaalien yhteydessä nousi esille myös arviointitavan valinnaisuus. Oppilaiden heterogeenisyyden vuoksi arvioinnin toteutus oppilaan ehdoilla tukee opetussuunnitelman (2014, 30) tavoitetta luoda koulutyössä onnistumisen kokemuksia oppilaille sekä tukea heidän itsetuntoaan. Pidämme tärkeänä mahdollistaa oppilaiden oppimista heidän omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti, jolloin myös ylöspäin eriytettävät oppilaat pääsevät opiskelemaan omalla tasollaan sekä motivoitumaan koulunkäyntiin. Ilman tietoista ylöspäin eriyttämistä koulunkäynti ei välttämättä ole tarpeeksi haastavaa taitavammille oppilaille.

Kaikki haastateltavat kokivat yhteisopetuksen tuovan hyötyjä ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta. Tulosten perusteella voidaan siis päätellä, että yhteisopetus luo mahdollisuuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiselle. Jokaisen tutkittavan kohdalla aikuisten määrä korostui vahvasti, jopa ylöspäin eriyttämisen lähtökohtana. Tuloksista päätellen voidaan sanoa yhteisopetuksen helpottavan opettajan työtä, sillä Hertberg-Davisin (2009, 252) sekä Roihan ja Polson (2018, 15) mukaan ylöspäin eriyttämistä pidetään yleisesti haastavana ja aikaa vievänä toimena. Suunnittelussa ja valmistelussa on hyödyllistä jakaa ammattitaitoa opettajien välillä sekä hyödyntää opettajien vahvuuksia (Eskelä-Haapanen 2013, 159; Heinonen & Pihlaja 2021, 8). Vaikka hyödyt kuvataan opettajan kautta, tukevat ne silti nimenomaan oppilaan kehittymistä ja oppimista monipuolisuuden lisääntymisen sekä oppilaan yksilöllisen huomioimisen myötä. Jokaisen oppilaan huomiointi tukee perusopetuksen yhdenvertaisuutta

sekä oikeudenmukaisuutta (OPH 2014, 18), minkä vuoksi useamman aikuisen läsnäolo on kaikenlaisen eriyttämisen kulmakivi. Mäki-Havulinna (2018, 123) on tuonut tutkimuksessaan esille, ettei yhteisopetus itsessään lisää oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Aineistossamme korostui kuitenkin opettajien vahva kokemus paremmasta mahdollisuudesta huomioida oppilaita yksilöllisemmin yhteisopetuksessa. Tämä ristiriitaisuus voi hyvin liittyä siihen, miten yhteisopetusta toteutetaan. Haastateltavat pyrkivät pääosin jakamaan rooleja niin, että oppilaat saavat enemmän huomiota. Mutta kuten aiemmin on todettu, yhteisopetuksen toteutukseen on monenlaisia malleja, joista jokaisessa yksilöllinen huomiointi ei välttämättä korostu samalla tavalla.

Perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan oppilaiden tulee saada tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia elämässä, minkä lisäksi opetussuunnitelmassa (2014) on määritelty tavoitteet, joihin oppilaiden tulee päästä. Tämän vuoksi opettajien keskittyminen kohdistuu usein alaspäin eriytettäviin oppilaisiin, jotta heille voidaan turvata nämä oleelliset tiedot ja taidot elämää varten. Ylöspäin eriytettävien oppilaiden kohdalla niin kutsuttu ”perustaso” saavutetaan joka tapauksessa, jolloin lainmukaiset tavoitteet täyttyvät. Ahtiainen (2015, 40) tuo esiin, että opettajien työ on muuttunut kuormittavammaksi oppilasryhmien heterogeenisyyden myötä. Onkin syytä pohtia, voidaanko jo valmiiksi ylikuormittuneilta opettajilta vaatia yksilöllistä eriyttämistä sellaisille oppilaille, jotka pääsevät opetussuunnitelman tavoitteisiin muutenkin. Mutta kuten olemme jo todenneet, opetussuunnitelma (OPH 2014) sekä perusopetuslaki (628/1998, 3 §) edellyttävät tätä.

Useasti resurssit tulevat kynnyksysymykseksi opetuksen kokonaisvaltaisessa toteutuksessa, jossa jokainen oppilas huomioidaan aidosti yksilöllisesti. Viimeisimmät PISA-tulokset osoittavat, ettei resursseja suunnata tällä hetkellä riittävästi edes tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen turvaamiseen (OAJ 2019). Näin ollen taitavampien oppilaiden yksilöllistetty tukeminen jää todennäköisesti vielä vähemmälle huomiolle. Yksilöllinen eriyttäminen voi vaatia kouluilta resurssien tehokkaampaa käyttöä tai suuntaamista eri tavoin. Tulosten perusteella yhteisopetus voi olla yksi keino

säästää tai jopa lisätä resursseja, jolloin oppilaiden yksilöllisen taitotason mukainen opetus voidaan taata paremmin. Yhteisopetusta ei tule kuitenkaan lähtökohtaisesti nähdä pelkästään säästökeinona, vaan se on yksi askel kohti inklusiivisempaa koulua (Sirkko ym. 2020, 38).

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon tutkimusprosessin aikana tapahtunut variaatio, jota olemme kuvanneet läpi tutkimusraportin. Tutkimusraportti itsessään on keskeisin tutkimustyön luotettavuuden osa ja raportoinnissa on erityisen tärkeää tuoda esille tutkimuksen kehitysprosessit. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 84–85.) Tutkijan tehtävänä on hahmottaa lukijalle mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan sekä perusteista, joiden pohjalta niihin on päädytty (Eskola & Suoranta 2014, 86). Olemme parhaamme mukaan esittäneet ja avanneet tulkintojamme, jotka muodostimme kirjallisuuden ja aineiston synteesisistä.

Käytämme tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa apuna Eskolan ja Suorannan (2014, 212–213) esittelemiä käsitteitä: uskottavuus, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuuden yhteydessä tarkastellaan sitä, vastaavatko tutkijan tekemät tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Varmuus lisääntyy, kun tutkija ottaa huomioon mahdolliset ennakkoehdot ja tutkimukseen vaikuttavat tekijät. Vahvistuvuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213.) Näiden lisäksi neljäntenä kriteerinä voidaan käyttää tulosten siirrettävyyttä, mutta Perttulan (1995, 101) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ulkoisia olosuhteita ei voida sulkea pois kokemusten tarkastelusta, jolloin tulosten siirrettävyys ei ole oleellista luotettavuuden kannalta. Tämän vuoksi pysymme pääasiassa kolmessa luotettavuuden kriteerissä tutkimuksen arvioinnissa.

Tutkimusprosessin alussa kävimme pitkiä keskusteluja aiheenvalintaan liittyen ja tutustuimme laajasti yhteisopettajuutta ja opetuksen eriyttämistä koskevaan kirjallisuuteen. Tiedostamme, että aiempaan teoriataustaan

tutustumisen on tutkimukseemme vaikuttava tekijä, mikä on tärkeää huomioida tutkimuksen varmuuden näkökulmasta. Koimme kuitenkin omien ennakkoletustemme ennemminkin poistuvan erilaisiin näkökulmiin tutustumisen myötä. Tutkimuksen vahvistuvuutta on haastavaa arvioida, koska aiempi tutkimustieto ilmiöiden yhteistarkastelusta on rajallista. Koemme kuitenkin, että vahvistuvuutta tukee se seikka, että yhteisopetukseen ja ylöspäin eriyttämiseen itsessään liittyvät tulokset saivat tukea kirjallisuudesta niiltä osin, kun niitä on omina ilmiöinä tutkittu (ks. Eskola & Suoranta 2014, 213).

Tutkimukseen osallistui kymmenen opettajaa, joten aineistoa voidaan pitää riittävänä opinnäytetyötä varten, vaikkakin isommalla aineistolla voitaisiin tuki saavuttaa kattavampaa tietoa (ks. Eskola 2007, 40–42). On tärkeää, että tiedonantajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, joten käytimme aineistonhankinnassa harkinnanvaraista otantaa (ks. Patton 2002, 46). Jokainen osallistujistamme omasi yhteisopetuskokemusta, jolloin kyseinen kriteeri täyttyi. Lisäksi opinnäytetyö toimii lähtökohtaisesti harjoitustyönä tutkijoille, jolloin tärkeää on ennemminkin tutkimusprosessi ja aineiston laatu kuin aineiston määrä (Eskola & Suoranta 2014, 60–62; Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98).

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tuki hyvin tutkimuksemme tarkoitusta, koska haastattelun myötä voidaan saavuttaa parempi ymmärrys tutkittavien ajatuksista ja kokemuksista (ks. Patton 2002, 13–14, 47). Tiedostamme, että etäyhteyksien käyttäminen on voinut vaikuttaa haastattelutilanteen luontevuuteen. Toisaalta tänä päivänä, etenkin koronapandemian vuoksi, etäyhteyksien hyödyntäminen on tullut tutuksi opettajille, mikä nähdäksemme mahdollisti haastatteluista lähes yhtä luontevan kuin kasvokkain toteutettuna. Haastattelutilanne voi vaikuttaa henkilöiden vastauksiin, sillä he saattavat pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, eivätkä näin ollen ole välttämättä aidosti rehellisiä (Patton 2002, 307; Puusa 2020a, 108). Koimme, että pystyimme luomaan haastattelutilanteista tarpeeksi turvallisia aiheeseemme nähden, sillä tutkimuksemme aihe ei välttämättä ole suurta henkilökohtaista luottamusta vaativa. Nähdäksemme

vastausten rehellisyyttä tukee myös annettu etukäteistieto siitä, että haastateltavat tullaan pseudonymisoimaan.

Pyrimme aluksi pitämään haastattelukysymykset avoimina, jotta haastattelijan vaikutus haastateltavaan olisi mahdollisimman vähäinen (ks. Laine 2018, 39). Lisäkysymykset olivat osittain rajatumpia, jotta saimme varmistettua aineiston sisällöllisen riittävyyden suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Emme antaneet haastattelukysymyksiä tai tarkempia teemoja haastateltaville etukäteen, koska etukäteistieto voi rajoittaa tutkittavien ajatuksia ennakkoon ja vaikuttaa epätoivotulla tavalla haastattelun sisältöön (ks. Puusa 2020a, 107). Haastateltavat itse olivat kiinnostuneita aiheesta ja oman työnsä reflektomisesta, mikä osaltaan vahvistaa tutkimustulosten yleistettävyyttä (ks. Eskola & Suoranta 2014, 66). Toisaalta taas haastatteluun osallistujat olivat lähtökohtaisesti myönteisiä yhteisopetusta kohtaan, joten vastakkaisten mielipiteiden puuttuminen voi rajoittaa tutkimuksen tuloksia.

Litteroimme haastattelut heti niiden toteuttamisen jälkeen, jotta haastattelutilanne on tuoreena muistissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 185) mukaan tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi kuvasimme aineiston analyysia tarkasti, sillä aineiston arvioitavuutta parantaa analyysin selkeä aukikirjoittaminen sekä työskentelyn systemaattisuus (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2017, 15; Vaismoradi ym. 2016, 106). Analyysivaiheessa tutkijan on tärkeää tiedostaa omien ennako-oletustensa vaikutus aineistoon (Eskola & Suoranta 2014, 213). Omat käsityksemme vaikuttivat jossakin määrin aineiston analyysiin, koska tässä tutkimuksessa tutkija itse oli keskeinen tutkimusväline. Kuten olemme tuoneet esiin, perehdyimme tutkimusprosessin alussa laajasti tutkimusilmiöidemme aiempaan teoriataustaan. Lisäksi kandidaatin tutkielmamme myötä omasimme jo valmiiksi vahvan esiyymmärryksen ylöspäin eriyttämisestä. Tämä on osaltaan vaikuttanut taustalla myös tässä tutkimusprosessissa. Emme koe ennakkokäsitystemme kuitenkaan rajoittaneen tutkimusta, vaan halusimme avoimesti syventää ymmärrystämme aiheesta myös yhteisopetuksen kontekstissa. Tutkijoina suhtauduimme yhteisopetukseen lähtökohtaisesti positiivisesti, vaikka olimme toki avoimia



kaikille näkökulmille. Myös aineistossa yhteisopetuksen hyödyt korostuivat selkeästi, jolloin oli luonnollista, että aineiston analyysin aikana tutkimuksemme rajautui konkreettisten käytäntöjen lisäksi nimenomaan hyötynäkökulmaan. Tuomalla nämä huomiot esiin, lisäämme tutkimuksen varmuutta, koska huomioimme tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 211, 213.)

Kirjoitimme tulokset jäsentyneiden teemojen mukaan ja käytimme tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi sitaatteja kuvaamaan aineistoa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 194; Moilanen & Rähä 2018, 68). Tämä lisää tutkimuksen uskottavuutta, kun tutkijan ja tutkittavien käsitykset sekä tulkinnat tuodaan selkeästi esille ja ne vastaavat toisiaan (Eskola & Suoranta 2014, 212). Suorat sitaatit eivät toki itsessään todista mitään, mutta ne havainnollistavat tutkijan analyysiprosessin etenemistä sekä toimivat tukena tulkintojen osuvuuden arvioinnissa (Puusa & Juuti 2020, 14–15). Pyrimme myös uskottavuuden parantamiseksi ilmaisemaan tarkasti, koskivatko samat kokemukset useaa opettajaa vai oliko kyseessä ennemminkin yksittäinen kokemus.

Pyrimme esittämään kaikki tutkimuksemme tuottamat tulokset rehellisesti niitä muokkaamatta. Tiedostimme kuitenkin sen, että tutkijoina meidän on ollut välttämätöntä tehdä tulkintoja. Yksilön henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat aina taustalla, jolloin täysin objektiivista todellisuutta on laadullisessa tutkimuksessa mahdotonta saavuttaa. (ks. Patton 2002, 106, 115; Puusa & Juuti 2020, 76–77.) Eri tutkijat eivät voi koskaan päätyä täysin samoihin lopputuloksiin, vaikka heillä olisi käytettävissään täsmälleen sama laadullinen aineisto (Puusa 2020b, 155). Analyysin luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää tiedostaa, ettei tulkintaa ja tutkijoiden subjektiivisuutta voida täysin poissulkea. Toisaalta tutkimusprosessimme oli aineistoa lukuun ottamatta julkinen ohjausryhmässämme. Tuomen ja Sarajärven (2018, 164) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa sillä, että tutkijakollegat arvioivat prosessia. Meidän tapauksessamme hyödynsimme ohjausryhmäämme sekä kahta muuta opiskelijaa vertaispalautteen muodossa.

Koemme myös, että kahden tutkijan yhteisenä ajatustyönä toteutettu aineiston analyysi ja tulkinta antoivat työskentelyyn monipuolisuutta ja luotettavuutta (ks. Eskola & Suoranta 2014, 70). Nähdäksemme tämän myötä kykenimme myös paremmin ottamaan omiin tulkintoihimme etäisyyttä ja tarkastelemaan niitä kriittisesti (ks. Laine 2018, 35–36). Tiedostamme kuitenkin, että tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä suhteellisen pienen otoskoon sekä tulkinnallisuuden läsnäolon myötä. Yleistettävyyden sijaan haluammekin Alasuutaria (2007, 234) mukaillen korostaa, että tutkimuksen tarkoituksena voidaan pitää myös vanhojen ajatusmallien ravistelemista sekä lukijan tajunnan laajentamista. Toivommekin, että tutkimuksemme lukevat opettajat voivat saada omaan työhönsä vinkkejä ja uudenlaista perspektiiviä.

Tutkimuksella onnistuttiin vastaamaan muodostettuihin tutkimuskysymyksiin. Koemme tutkimuksen vahvistaneen olemassa olevaa tietoa ylöspäin eriyttämisestä sekä yhteisopetuksesta, koska tuloksissa oli paljon yhtymäkohtia kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Yhteisopetusta ja ylöspäin eriyttämistä ei ole kuitenkaan spesifisti tutkittu yhdessä aiemmin, vaikka eriyttämistä yleisesti on tarkasteltu yhteisopetuksen yhteydessä (ks. Kokko 2021). Tutkimuksemme osoittaa, että yhteisopettajuudella on suuri potentiaali matkalla kohti parempaa ylöspäin eriyttämistä niin opettajan kuin oppilaankin kannalta. Tutkimuksemme tuloksia voidaan pitää melko ennalta-arvattavina, mutta nähdäksemme tätä kompensoi tutkimusteeman vähäinen aiempi tutkimus. Näin ollen tutkimus tuotti arvokasta tietoa. Tämä tutkimus toimi kuitenkin vasta pintaraapaisuna aiheeseen, joten jatkotutkimuksille on ehdottomasti tarvetta. Kun yhteisopettajuuden mahdollisuuksia ylöspäin eriyttämiselle ymmärretään entistä paremmin, saadaan ne valjastettua tehokkaammin käyttöön myös arjessa.

Mielenkiintoinen suora jatkumo meidän tutkimuksellemme olisi yhteisopettajuuden ylöspäin eriyttämiselle tarjoamia mahdollisuuksia yhä pidemmälle kartoittava tutkimus, jossa vertaillaan yksin ja yhdessä opettavien opettajien kokemuksia aiheesta. Lisäksi näkökulmaa olisi kiinnostavaa laajentaa myös oppilaiden kokemuksiin. Toisaalta suuri osa yhteisopetustutkimuksesta

keskittyy juuri opettajien sekä oppilaiden kokemuksiin ja käsityksiin aiheesta (Malinen & Palmu 2017b, 12). Siksi koemme, että yhteisopettajuutta koskevissa jatkotutkimuksissa olisi tärkeää kartoittaa ennen kaikkea yhteisopettajuuden vaikutuksia oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen ja oppimistuloksiin, sillä näiden osalta tutkimustieto on vielä melko rajallista (ks. Ahtiainen ym. 2011, 58; Malinen & Palmu 2017b, 12).

Kiviniemen (2018, 73) mukaan laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on sen prosessinomaisuus, jonka myötä tutkimustoimintaa voidaan ymmärtää myös eräänlaisena tutkijan oppimistapahtumana. Saurénia (2009, 102) mukailleen koemme, että olemme tutkijoina lähestyneet tutkimusprosessiamme tieteellisten tavoitteiden lisäksi myös henkilökohtaisen kehittymisen tavoittelun kautta. Koemme, että ymmärryksemme yhteisopettajuudesta sekä ylöspäin eriyttämisestä on kasvanut huomattavasti tämän tutkimusprosessin aikana, mikä luo meille hyvän pohjan lähteä tulevaisuudessa kehittämään asiantuntijuuttamme ja opettajuuttamme myös käytännön tasolla työelämässä. Olemme tutkimuksemme myötä saaneet pienen maistiaisen siitä, kuinka nykyaikaisen pedagogiikan ajatusmalleihin hyvin soveltuva yhteisopettajuus voi todellakin olla yksi merkittävä keino vastata heterogeenisten oppilasryhmien sisältä nouseviin moninaisiin tarpeisiin. Tutkimuksemme perusteella yhdyimme vahvasti Ukkolan (2016, 114) näkemykseen siitä, kuinka yhteisopettajuuden voidaan ajatella olevan jo itsessään hyvää yleistä tukea.

On toki tiedostettava, ettei yhteisopettajuus tietenkään automaattisesti tarkoita täydellistä onnistumista opetuksen eriyttämisessä (Mäki-Havulinna 2018, 123). Tästä huolimatta useamman opettajan tekemät havainnot, ammattitaito ja läsnäolo tarjoavat hyvän lähtökohdan erilaisten ja eritasoisten oppijoiden tukemiseen (Palmu ym. 2017, 72). Näin yhteisopetuksen avulla voidaan palvella kaikkien oppilaiden tarpeita, mistä opetuksen eriyttämisessä on nimenomaan kyse (Tomlinson 2014, 35–38). On muistettava, että myös hyvin suoriutuvat oppilaat tarvitsevat ja ansaitsevat opettajan läsnäoloa sekä yksilöllistä kohtaamista (Callard-Szulgit 2010, 5). Kannustammekin kaikkia opettajia rohkeasti ja avoimesti pohtimaan yhteisopettajuutta yhtenä

mahdollisena tapana toteuttaa työtään nyt ja tulevaisuudessa. Vaikka opettajat voivat parhaimmillaan saada yhteisopettajuudesta valtavasti irti myös itse, nähdäksemme suurimpia voittajia ovat nimenomaan oppilaat.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 2014. Yhteinen koulu - Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 25–42.
- 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.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bearne, E. 1996. Differentiation and Diversity in the Primary School. New York: Routledge.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Brookfield, S. 2006. The Skillful Teacher: On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Callard-Szulgit, R. 2010. Parenting and Teaching the Gifted. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies. London: SAGE Publications.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children 28 (3). Love Publishing Company.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.

- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskola, J. 2007. 6–8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. 2016. Team-Reflection: The Missing Link in Coteaching Teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Fornaciari, A. 2019. A Lonely Profession? : Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools: Studies in Education* 16 (2), 196–217. <https://doi.org/10.1086/705645>
- Friend, M. & Cook, L. 1996. *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Friend, M. 2007. *The Coteaching*. Educational Leadership. February 2007. Association for Supervision and Curriculum Development. [https://tb2cdn.schoolwebmasters.com/acnt\\_390190/site\\_390191/Documents/Coteaching.pdf](https://tb2cdn.schoolwebmasters.com/acnt_390190/site_390191/Documents/Coteaching.pdf) (Luettu 25.11.2021.)
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gagné, F. 1995. Hidden Meanings of the “Talent Development” Concept. *The Educational Forum* 59 (4). Taylor & Francis Group, 350–362. <https://doi.org/10.1080/00131729509335067>
- Goodhew, G. 2009. *Meeting the Needs of Gifted and Talented Students*. London: Network Continuum.

- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Heikkinen, H., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heinonen, M. & Pihlaja, P. 2021. Yhteisopetus: Työkirja yhteisen opetuksen toteutukseen. Turun Yliopisto & Helsingin Yliopisto.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hertberg-Davis, H. 2009. Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom is Equivalent to Gifted Programs and is Sufficient. *Gifted Child Quarterly* 53 (4), 251–253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2017. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 296–307.
- Ireson J. & Hallam S. 2001. *Ability Grouping in Education*. London: SAGE Publications.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.
- Juuti, P & Puusa, A. 2020b. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 141–144.

- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppinen, M., Kemppinen, M. & Järvelä, R-L. 2015. Yhteisopettajuudesta tukea opettajaksi kasvuun - opettajankoulutusta uudistamassa. Teoksessa O-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu & Jyväskylän Yliopisto, 325–343.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kim, M. 2016. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 60 (2), 102–116.  
<https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kokko, M. 2021. Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2002. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Lastensuojelun keskusliitto & M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 320–329.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009-2010: Tietoa lahjakkuudesta. Helsinki: Opetushallitus.



- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lerikkanen, M. 2017. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017a. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 27 (3). Niilo Mäki -säätö, 40–50.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017b. Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti.
- Mertens, D. M. 2012. Ethics in Qualitative Research in Education and Social Sciences. Teoksessa S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (toim.) Qualitative Research. An Introduction to Methods and Designs. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 19–39.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Mykkänen, J., Böök, M. L., Saurén, K-M., Uotinen, S. & Ladonlahti, T. 2013. Opettajien yhteistyö voimavarana. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerikkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Mäkelä, S. 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–125.
- OAJ 2019 = Opetusalan Ammattijärjestö. 2019. OAJ Pisa-tuloksista: Oppimistulokset saadaan nousuun lisäämällä opetusta, erityisopetusta ja vahvistamalla opettajamitoitusta. Tiedote 3.12.2019.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/oaj-pisa-tuloksista-oppimistulokset-saadaan-nousuun-lisaamalla-opetusta-erityisopetusta-ja-vahvistamalla-opettajamitoitusta/> (Luettu 24.11.2021.)
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017. <https://okm.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017> (Luettu 16.3.2022.)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- OPH 2014 = Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2020 = Opetushallitus. 2020. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 66–77.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42–57.
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti, 25–35.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Roiha, A. & Polso, J. 2017. Eriyttäminen heterogeenisessä ryhmässä: kokemuksia Haagin Suomi-koulusta. Kielikukko 36 (4). Suomen puhe- luki-yhdistys FinRA, 34–38.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruusuvuori, J. 2017. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: Opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 333–352.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 16–23.
- Rönty, L-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus - arvoista käytäntöön. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–79.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen yliopisto.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus - kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa Saloviita, T (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylän: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2017. How Common are Inclusive Educational Practices Among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saurén, K-M. 2009. Väitösprosessin fenomenologia: Rakenteiden rajoja ja ajattelun anarkiaa. Teoksessa K. Määttä (toim.) Väitöskirjan lumo: Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen tuki ja ohjaus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 99–106.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional children* 73 (4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Schiever, S. & Maker, J. 2003. New Directions in Enrichment and Acceleration. Teoksessa N. Colangelo & G. Davis (toim.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education, 163–183.
- Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.) *Samanaikaisopetus*. Helsinki: Klinikkaopetus ry, 7–11.
- Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28 (2). Niilo Mäki -säätö, 14–34.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14 (1), 26–43.
- Stephen, M. & Warwick, I. 2015. *Educating the More Able Student: What Works and Why*. London: SAGE Publications.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. 1986. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. 2011. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest* 12 (1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Syvälähti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. 1977. *Samanaikaisopetus*. Helsinki: Klinikkaopetus ry.
- Takala, M. & Saarinen, M. 2020. Opettajan toimijuus muutoksessa - Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus* 18 (3), 231–244.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. 2020. Yhteisopetus - Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–158.
- Takala, M. & Uusitalo–Malmivaara, L. 2012. A Oneyear Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- TENK 2012 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- TENK 2019 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. 2006. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice* 45 (3), 239–248. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. 2007. *Differentiating Instruction: Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tilastokeskus. 2021. Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella. Tilasto 8.6.2021.  
[https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html)  
 (Luettu 20.4.2022.)
- Tomlinson, C. A. 2001. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. 2014. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria, VA: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. 1977. Luokanopettajan rooli samanaikaisopetuksessa. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.) Samanaikaisopetus. Helsinki: Klinikkaopetus ry, 12–17.
- Ukkola, P. 2016. Samanaikaisopetus – erityisopetuksen uusi valoisa tulevaisuus. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia: Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatusta. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Uusikylä, K. 2020. Lahjakkuus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme Development in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. Journal of Nursing Education and Practice 6 (5), 100–110.  
<https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia: Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Osuuskunta Elan Vital.
- Viljamaa, J. 2013. Tue lapsesi lahjakkuutta. Helsinki: WSOY.

- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. 2008. A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications & Council for Exceptional Children.
- Wilson, G. L. & Blednick, J. 2011. Teaching in Tandem: Effective Co-Teaching in the Inclusive Classroom. Alexandria, VA: ASCD.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Dixson, D. D. 2019. Gifted Students. Annual Review of Psychology 70 (1), 551-576.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- YLE 2021 = Yleisradio. 2021. Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen - kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut uranvaihtoa. Uutinen 28.9.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-12119245> (Luettu 19.4.2022.)
- YLE 2022 = Yleisradio. 2022. "Teemme paljon töitä, joilla ei ole hintalappua" - kolme kunta-alan työntekijää kertoo, miksi uusi suurlakko on jo nurkan takana. Uutinen 5.4.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-12389624> (Luettu 19.4.2022.)



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukutsu.

Hei,

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa yhteisopetuksesta sekä opetuksen ylöspäin eriyttämisestä. Tavoitteenamme on selvittää yhteisopetuksen käytännön toteutusta sekä sen tarjoamia mahdollisuuksia opetuksen ylöspäin eriyttämiselle alakoulussa.

Keräämme aineiston haastatteleamalla. Etsimme haastateltavaksi opettajia, joilla on kokemusta yhdessä opettamisesta. Yhteisopetus voi/on voinut olla luonteeltaan joko tiivistä (esim. kaksi luokkaa yhdistetty) tai pienimuotoisempaa (esim. erityisopettaja silloin tällöin mukana luokassa). Rajaamme yhteisopetuksen käsitteen tässä tapauksessa siten, että vähintään kaksi opettajaa opettaa oppilasryhmää fyysisesti samassa tilassa (toki tarpeen/tilanteen mukaan välillä jakautuen). Tavoitteenamme on kerätä aineisto helmikuun puoleen väliin mennessä. Haastatteluajat järjestetään joustavasti teidän aikataulujenne mukaan ja haastattelu voidaan toteuttaa joko kasvokkain tai etäyhteydellä. Haastattelu kestää arviolta noin 30-45min. Haastateltavat pysyvät anonyymeina ja tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Pyydämme teitä ystävällisesti ilmoittamaan sähköpostitse osallistumisestanne tutkimukseen, minkä jälkeen voimme sopia haastattelun ajankohdasta tarkemmin sekä lähettää tarkemman tiedotteen ja tietosuojailmoituksen tutkimuksesta.

Vastaamme mielellämme, mikäli teillä herää kysymyksiä.

Kiitos jo etukäteen mielenkiinnostanne!

Tutkimuksen ohjaajat:

Fornaciari, Aleks (aleksi.fornaciari@jyu.fi)

Nikkola, Tiina (tiina.nikkola@jyu.fi)

Rautiainen, Matti (matti.a.rautiainen@jyu.fi)

Ystävällisin terveisin,

Jari Kaatranen

jari.m.j.kaatranen@student.jyu.fi

Jatta Koistinen

jatta.p.koistinen@student.jyu.fi

## **Liite 2. Haastattelurunko**

Haastatteluteemat/kysymyksiä

### **1. Taustatiedot**

- a. Kokemus opettajana
  - i. Koulutustausta
  - ii. Työvuodet opettajana
  - iii. Kokemus yhteisopetuksessa
- b. Työnkuva
  - i. Nimike
  - ii. Työpari/ryhmä/kombinaatio

### **2. Yhteisopetus**

- a. Kuvaile mitä yhteisopettajuus tarkoittaa sinulle.
- b. Kuvaile yhteisopetuksenne käytäntöjä.
  - i. Roolit, vastuunjako
  - ii. Toimintatavat/työtavat
  - iii. Mikä toimii, mikä ei? Miksi?
- c. Millaisia hyötyjä koet yhteisopetuksessa olevan?
  - i. Opettaja, oppilas, opettaminen
- d. Millaisia haasteita koet yhteisopetuksessa olevan?
  - i. Opettaja, oppilas, opettaminen

### **3. Ylöspäin eriyttäminen**

- a. Kuvaile työ- ja toimintatapojanne ylöspäin eriyttämisessä.
  - i. Kuinka huomioidaan suunnittelussa?
  - ii. Mikä toimii ja mikä ei? Miksi?
- b. Millaisia hyötyjä koet yhteisopetuksen tarjoavan ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta?
  - i. Opettaja, oppilas, opettaminen
- c. Millaisia haasteita koet yhteisopetuksesta koituvan ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta?
- d. Opettaja, oppilas, opettaminen

**Onko mielessäsi vielä jotain muuta tärkeää aiheeseen liittyen?**