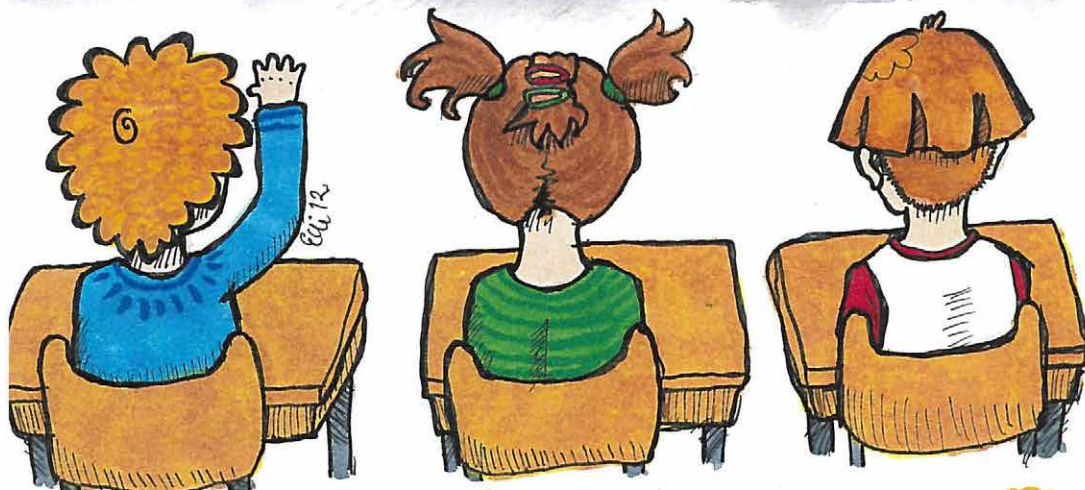
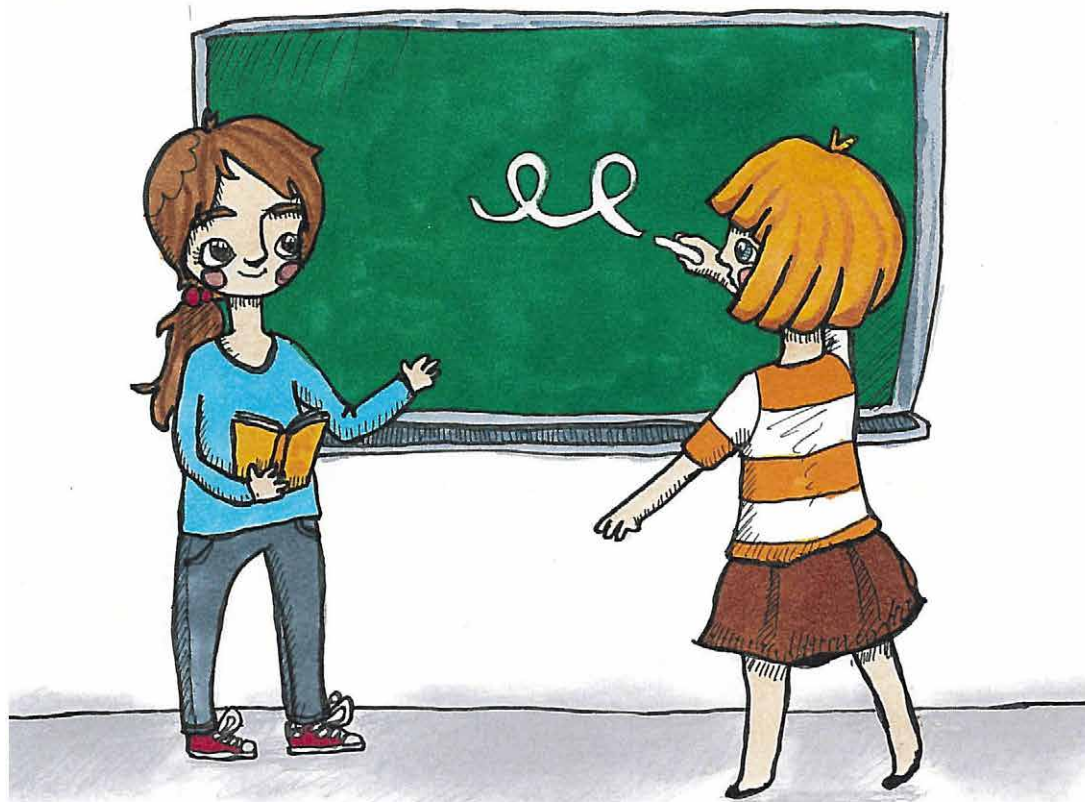


YHTEISOPETUKSEN KÄSIKIRJA

Jonna Pulkinen & Anna Rytivaara





© Tekijät

ISBN 978-951-39-6435-1 (verkkojulkaisu)

Kuvitus: Elli Virmasalo

Taitto: Grano Oy

Helsinki 2015

Alkusanat

Tämän käsikirjan tavoitteena on madaltaa opettajien kynnystä kokeilla samanaikaisopetusta eli yhteisopetusta ja kannustaa heitä yhdessä opettamiseen. Tarkoitus on jakaa opettajille yhteisopetusta kokeilleiden kokemuksia sekä auttaa ratkaisemaan ehkä vaikeiltakin tuntuvia tilanteita ja ennakoimaan yhteisopetukseen liittyviä uusia tilanteita. Tässä käsikirjassa kuvaamme Samanaikaisopetuksen ja eriyttämisen tutkimusprojektiin osallistuneiden opettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkimusprojekti on osa Opetushallituksen rahoittamaa Keski-Suomen seudullisen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohanketta. Opettajien kokemusten lisäksi käsikirjassa on nostettu esille yhteisopetukseen liittyvää kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta. Käsikirja on tarkoitettu sekä yhteisopetusta harkitseville että sitä jo toteuttaville opettajille. Käsikirja koostuu neljästä pääluvusta: yhteisopetuksen aloittaminen, yhteisopetuksen suunnittelu, yh-

teisopetuksen mallit ja opettajien erilaiset roolit sekä yhteisopetuksen työtavat ja opetusmenetelmät. Tekstissä on mukana sekä tapauskuvauksia että suoria lainauksia tutkimusaineistosta havainnollistamassa luvussa käsiteltäviä asioita. Lukujen lopussa on muistilistoja, joihin on tiivistetty luvun pääasiat. Käsikirjan lopussa on lista yhteisopetukseen liittyvästä kirjallisuudesta.

Haluamme kiittää kaikkia tutkimusprojektiin osallistuneita opettajia omien yhteisopetuskokemustensa jakamisesta. Kiitämme myös hankkeen ohjausryhmän jäseniä kaikesta avusta ja kommenteista. Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan proseminariin keväällä 2011 osallistuneet opiskelijat olivat keräämässä tutkimuksen haastatteluaineistoa, mistä heille kiitos. Erityisesti haluamme kiittää tutkimusapulaisiamme Kirsi Helistöä ja Laura Paakkaria tämän käsikirjan kirjoittamisen aloitusvaiheeseen liittyvästä avusta.



Sisältö

| | |
|--|-----------|
| Alkusanat | 3 |
| 1 Johdanto | 5 |
| 1.1 Yhteisopetus Suomessa | 5 |
| 1.2 Projekti..... | 5 |
| 2 Yhteistyön aloittaminen | 7 |
| 2.1 Yhteisopetuksen hyödyt | 7 |
| 2.2 Yhteisopetuksen lähtökohtia | 10 |
| 2.3 Työparin valinta ja hyvän työparin ominaisuudet.... | 11 |
| 2.4 Tärkeä tutustumisvaihe | 12 |
| 2.5 Aloittamisen ajankohta..... | 13 |
| 3 Yhteisopetuksen suunnittelu | 17 |
| 3.1 Yhteisopetuksen suunnittelutavat | 17 |
| 3.2 Mitä kannattaa suunnitella?..... | 20 |
| 3.3 Suunnittelu-aika ja siihen liittyvät haasteet | 22 |
| 4 Yhteisopetuksen mallit ja opettajien erilaiset roolit | 25 |
| 4.1 Johdanto | 25 |
| 4.2 Avustava ja täydentävä opettaminen | 25 |
| 4.3 Rinnakkain opettaminen | 27 |
| 4.4 Tiimiopettaminen | 29 |
| 4.5 Ryhmien käyttö yhteisopetuksessa | 30 |
| 4.6 Erityisopettajan rooli yhteisopetuksessa | 30 |
| 5 Yhteisopetuksen työtavat ja opetusmenetelmät | 33 |
| 5.1 Eriyttäminen osana yhteisopetusta..... | 33 |
| 5.2 Opetusmenetelmät ja niiden valinta | 33 |
| 5.3 Työrauha yhteisopetuksessa..... | 35 |
| 6 Yhteenveto | 36 |
| 7 Lähteet ja kirjallisuus | 37 |

1 Johdanto

Mitä yhteisopetus oikein on?
Miten yleistä se on Suomessa?
Kuka sitä tekee?

1.1 Yhteisopetus Suomessa

Kahden opettajan yhteistä opetusta (co-teaching) on Suomessa totuttu kutsumaan samanaikaisopetukseksi. Suomenkielisen termin alkuperästä ei ole tietoa, mutta se on ollut käytössä ainakin 1960-luvulta lähtien (Klinikkaopetus 1977). Haluamme kuitenkin korostaa englanninkielisen vastineen olennaista sisältöä ja puhua myös suomeksi yhteisopetuksesta. Yhteisopetuksella viitataan tilanteeseen, jossa vähintään kaksi opettajaa jakaa keskenään työn, josta opettaja on perinteisesti vastannut yksin. Opettajat voivat edustaa samaa tai eri ammattiryhmiä. Useimmiten yhteisopetusta tekevät luokanopettaja tai aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa keskenään.

Kartoitimme keväällä 2010 yhteisopetuksen yleisyyttä Keski-Suomen seudulliseen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohankkeeseen osallistuneissa kunnissa. Kysely osoitti opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteisopetuksen olevan näissä kunnissa yleistä, mutta kahden tai useamman opettajan yhteisopetus oli vielä melko vähäistä. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista (n = 70) 14 % opetti lähes päivittäin tai viikoittain yhdessä toisen luokanopettajan kanssa, 11 % erityisopetta-

jan kanssa ja 56 % koulunkäyntiavustajan kanssa. Erityisopettajista ja erityisluokanopettajista (n = 27) 22 % opetti lähes päivittäin tai viikoittain yhdessä luokanopettajan kanssa, 15 % aineenopettajan kanssa ja 70 % koulunkäyntiavustajan kanssa. Aineenopettajilla (n = 73) yhteisopetus oli vähäistä. Heistä vain 3 % opetti lähes päivittäin tai viikoittain yhdessä erityisopettajan kanssa, 4 % toisen aineenopettajan kanssa ja 38 % koulunkäyntiavustajan kanssa. Myös Saloviita ja Takala (2010) ovat tutkimuksessaan selvittäneet yhteisopetuksen määrää opettajien työnkuvassa. Tutkimukseen osallistuneista helsinkiläisistä erityisopettajista (n = 105) 56 %, luokanopettajista (n = 85) 34 % ja aineenopettajista (n = 74) 16 % teki yhteisopetusta viikoittain. Noin viidennes vastaajista opetti toisen opettajan kanssa 1–2 tuntia viikossa ja toinen viidennes 3–5 tuntia viikossa. (Saloviita & Takala 2010.) Yhteisopetus ei siis enää ole aivan harvinaista Suomessakaan, joskin siihen käytetyt tuntimäärät ovat varsin maltillisia.

1.2 Projekti

Käsikirja perustuu Keski-Suomen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohankkeessa toteutetulle tutkimukselle, jossa keräsimme haastattelu- ja

päiväkirja-aineiston 26 opettajalta, jotka kokeilivat yhteisopetusta työssään syksyllä 2010. Tutkimusjakso, jonka aikana opettajat raportoivat viikoittain yhteisopetuskokeuksistaan, kesti yhdeksän viikkoa. Lähes kaikki tiimit jatkoivat yhteisopetusta myös tutkimusjakson jälkeen. Tutkimuksessa oli mukana opettajia esiopetuksesta yläkouluun. Esikoulun-, luokan- ja aineenopettajien lisäksi

si tutkimukseen osallistui myös erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Tutkimuksessa mukana olleet työparit ja -tiimit on kuvattu liitteessä 1.

Ennen käsikirjan lukemista toivomme lukijan pohtivan seuraavia asioita (mukaillen Murawski & Dieker 2004) ja näin orientoituvan yhteisopetukseen ja tämän käsikirjan lukemiseen.



YHTEISOPETUKSEEN ORIENTOITUMINEN

1. Tällä hetkellä tärkein yhteisopetukseen liittyvä toiveeni on:
2. Haluaisin, että minun vastuullani yhteistyössä olisi:
3. Haluaisin, että toinen opettaja vastaisi näistä asioista:
4. Vaikeinta yhteistyössä on luultavasti:
5. Luulisin, että vaikeissa tilanteissa auttaa:

2 Yhteistyön aloittaminen

Mitä hyötyä yhteisopetuksesta on verrattuna yksin opettamiseen?

Miksi kannattaisi opettaa yhdessä toisen opettajan kanssa?

Millä periaatteella työpari kannattaa valita?

Millainen on hyvä työpari?

Miten yhteisopetukseen tulee valmistautua?

2.1 Yhteisopetuksen hyödyt

Yhteisopetuksesta on monenlaista hyötyä sekä oppimiselle että opettamiselle. Sen on todettu muun muassa helpottavan oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamista (esim. Rytivaara 2012b). Kun opettajat opettavat yhdessä, heillä on enemmän aikaa yksittäisille oppilaille ja heidän käyttämänsä opetusmenetelmät ovat usein monipuolisempia kuin yksin opettaessa. Yhdessä opettaessaan opettajat tarjoavat oppilaille myös sosiaalisen mallin yhteistyöstä. Lisäksi yhteisopetus edistää esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja opettajien ammatillista kasvua. (esim. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Thousand, Villa & Nevin 2006.) Edellä kuvatut yhteisopetuksen hyödyt nousivat esille myös tutkimuksessa mukana olleiden opettajien päiväkirjoissa ja haastatteluissa.

Opettajat kokivat yhteisopetuksen lisäävän luokassa yhteisöllisyyttä ja edistävän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta pienentäen näin samalla kynnystä

erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Yhteisopetus lisäsi yhteisöllisyyttä luokan lisäksi myös koko koulussa. Lisäksi yhteisopetuksen koettiin lisäävän joustavuutta erityisopetuksen järjestämisessä koulutasolla. Kun erityisopettaja työskentelee luokanopettajan kanssa yhdessä, tukitoimet siirtyvät luokkaan ja eriyttäminen tapahtuu oppilaan omassa luokassa. Koska tutkimuksessa mukana olleet yhteisopetuksen luokat olivat yleensä melko heterogeenisia, pystyttiin niissä hyödyntämään hyvin mallioppimista ja oppilaat tukivat toisiaan oppimisessa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät yhteisopetuksessa melko paljon pienryhmätyöskentelyä, minkä he katsoivat edistävän oppilaiden kommunikointia ja ilmaisutaitoa sekä lisäävän onnistumisen kokemuksia.

”Että ryhmässä, ni heikommatkin oppilaat sitten hyötyvät siitä, että jotkut osaa ja siten neuvoo niitäki”.



”Missään vaiheessa heikosti lukevat eivät leimautuneet. Tuntuu mukavalta, että heillekin tulee onnistumisen kokemuksia isossa ryhmässä. Oppilaat hyötyvät tästä yhteistyöstämme.”

Opettajien mielestä yhteisopetus lisäsi oppilaiden turvallisuuden tunnetta koulussa, kun he tutustuivat useampaan kuin yhteen opettajaan. Lisäksi opettajat kokivat, että yhteisopetuksen tunneilla oppilaille oli mahdollisuus saada enemmän opettajien huomiota ja opettajilla oli enemmän aikaa keskustella yksittäisten oppilaiden kanssa kuin opettaessaan yksin. Yhteisopetuksen koettiin vaikuttavan myönteisesti luokan työrauhaan, minkä osittain uskottiin johtuvan juuri siitä, että oppilaat saavat luokassa enemmän huomiota. Toisen opettajan oli helppo keskittyä opettamiseen, kun luokassa oli toinen opettaja, joka tarvittaessa pystyi keskittymään työrauhan ylläpitämiseen.

”Ja jos sattuu olemaan vilkas luokka tai luokassa oppilaita, jotka häiritsevät opetusta, tämä tyyli helpottaisi huomattavasti sellaisenkin luokan opetusta.”

”Ni kyllä se aina oppilaisiin vaikuttaa se, että siinä on –samalla tasolla oleva aikuinen toinenki. Että kyllä se rauhoittaa”

”Semmoinen rauhoittuminen, että kun on kaks opettajaa ollu tunneilla, niin sillä tavalla on näkyne.”

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivat yhteisopetuksesta olleen monella tavoin hyötyä omalle opettajuudelleen. He kokivat yhteisopetuksen antavan kaksin verroin ideoita ja jaksamista verrattuna yksin opettamiseen. Kun opettajat tekivät työtä yhdessä, he pystyivät jakamaan kaikki opetukseen liittyvät asiat, mitä eräs opettaja kuvasi seuraavasti: *”Työn jakaminen tuntuu hyvältä.”* Yhteistyön myötä opettajat kokivat yleisen avoimuuden lisääntyneen ja toisen opettajan luokkaan menemisen helpottuneen. Yhteisopetus tarjosi opettajille myös mahdollisuuden havainnoida oppilaita ja arvioida yksittäisten oppilaiden taitoja tarkemmin kuin yksin opettaessa. Esimerkiksi luokanopettajat pystyivät keskittymään oppilaiden ja heidän toimintansa tarkkailemiseen, kun toinen opettaja opetti.

”– luokanopettajalle ois tosi tärkeitä myös se että joku toinen ottaa sen vetovastuun ja hoitaa ja ite niinku, ku sitte itellä on hyvä oppilaantuntemus kuitenkin. Niin pääsee sitte oikeesti kattomaan ja, jopa arvioimaan siinä samalla. Että joskus mä otin itelleni ihan kynän ja paperia ja istahin alas ja kirjasin itelleni muistiin että kuka mitä tekee, ja kuinka ––”

Erityisopettajalle, joka usein näki oppilaita vain pienryhmätilanteessa, yhteisopetus taas mahdollisti oppilaiden toiminnan ja taitojen havainnoimisen luokkatilanteessa. Yhteisopetuksessa luokanopettajan kanssa erityisopettaja sai käsityksen koko luokan toiminnasta ja osaamistasosta, mikä helpotti hänen työtään erityisopetuksessa. Opettaessaan yhdessä opettajat kokivat voivansa tehdä asioita, joita heidän ei välttämättä tulisi yritettyä yksin.

”Meillä on ollut lupa kokeilla, onnistua ja epäonnistuaakin. Ei ole tarvinnut pelätä kenenkään arvostelua tai tuomiota.”

Yhteisopetuksessa opetukseen liittyvän niin sanotun hiljaisen tiedon koettiin siirtyvän tehokkaasti ja opettajat kokivat oppivansa paljon toisiltaan. Näin yhteisopetuksen koettiin tukevan monella tavalla opettajan omaa kehitystä ja uuden oppimista (ks. myös Rytivaara & Kershner 2012). Tämä taas lisäsi opettajien mukaan työn mielekkyyttä. Yhteisopetus tarjosi tutkimukseen osallistuneille opettajille mahdollisuuden keskustella yhdessä luokkatilanteista, opetuksesta ja siitä, havaittiinko luokassa samoja asioita. Työpari koettiin ihmisenä, joka

tietää tarkalleen, mitä luokassa tapahtuu, ja osaa näin sekä arvioida yhteistä opetusta että antaa parille oikeisiin asioihin keskittyvää palautetta. Eräs opettaja kuvasi yhteisopetuksen merkitystä omalle työssä jaksamiselleen ja oppimiselleen seuraavasti:

”Kyllä tää on myös samalla vähän tämmöstä työnohjausta ja tyhyä ja täydennyskoulutusta – –”

2.2 Yhteisopetuksen lähtökohtia

Syitä aloittaa yhteisopetus on hyvin monia. Tässä käsikirjassa kuvattu tutkimusprojekti oli osa hanketta, jonka tavoitteena oli edistää kunnissa erityisopetukseen liittyviä lainsäädäntöuudistuksia. Yksi syy tutkimusprojektissa mukana olleille opettajille aloittaa yhteisopetus olikin, että opettajat pitivät yhteisopetusta luontevana siirtymänä kohti erityisopetuksen uudistettuja käytäntöjä. Tutkimusprojektiin osallistuneita opettajia motivoi myös se, että hanke tarjosi opettajille tukea ja lisäresursseja yhteisopetuksen kokeiluun omassa työssään. Lisäksi monet opettajat näkivät yhteisopetuksessa mahdollisuuden parantaa sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän oppimista.

Tärkein syy yhteisopetuksen aloittamiseen oli kuitenkin kiinnostus yhteisopetukseen. Useat tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat kiinnostuneet yhteisopetuksesta koulutuksissa, joissa aihetta oli käsitelty. Useilla opettajilla oli aikaisempia kokemuksia onnistuneesta yhteistyöstä tai yhteisopetuksesta, mikä oli innostanut heitä kokeilemaan entistä tiiviimmin yhteisopetus-



YHTEISOPETUKSEN HYÖDYT:

- helpottaa oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamista
- enemmän aikaa oppilaille
- monipuolistaa opetusta
- tarjoaa oppilaille sosiaalisen mallin yhteistyöstä
- lisää yhteisöllisyyttä ja työrauhaa
- edistää opettajan ammatillista kasvua

ta omassa työssään. Oma halu ja kiinnostus ovatkin tärkeitä lähtökohtia yhteisopetukselle, kuten eräs tutkimuksessa mukana ollut opettaja kuvasi: *”pitää olla se halu tehdä yhdessä ja se on oikeestaan se oleellinen”*.

Aloite yhteisopetukseen ei kuitenkaan aina välttämättä tule opettajilta, vaan yhteisopetukseen saatetaan ryhtyä esimerkiksi hallinnollisista syistä tai rehtorin aloitteesta. Osa tutkimuksessa mukana olleista opettajapareista tai -tiimeistä olikin muodostettu ensisijaisesti rehtorin aloitteesta haluttaessa yhdistää eri luokkia tai tiivistää tiettyjen luokkien välistä yhteistyötä.

Koulun opettajille järjestettiin koulutus, jossa kerrottiin kahden luokan yhdistämisestä ja yhteisopetuksesta. Vaikka koulutus herätti monissa opettajissa kiinnostuksen kokeilla yhteisopetusta, heti koulutuksen jälkeen ei alettu toteuttamaan yhteisopetusta. Seuraavana lukuvuonna rehtori esitti kahden ensimmäisen luokan opettajalle, että he aloittaisivat tiiviin yhteistyön ja opettaisivat osan tunneista yhdessä. Opettajat eivät olleet aiemmin juurikaan tehneet yhteistyötä toistensa kanssa. Molemmat olivat kuitenkin innokkaita aloittamaan yhteisopetuksen, sillä he halusivat kokeilla työssään jotain uutta ja uskoivat yhteisopetuksen monissa aineissa olevan myös oppilaiden kannalta hyödyllistä.

Kun aloite yhteisopetukseen tulee muilta kuin opettajilta itseltään, olisi tärkeää varmistaa, että opettajien osallistuminen yhteisopetukseen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tämän on todettu olevan yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytys (Scruggs ym. 2007). Myös

tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille, ettei yhteisopetukseen tule ryhtyä pakosta: *”Niin et ei voi pakottaa kahta ihmistä tämmöseen samanaikaisopetukseen jos ei halua.”* Muiden kuin opettajien aloitteesta lähtenyt yhteisopetus voi kuitenkin olla yhtä lailla onnistunutta kuin on opettajien omasta aloitteesta alkanut yhteisopetus. Kun aloite yhteisopetukseen tulee rehtorilta tai muilta hallinnon edustajilta, opettajien yhteisopetus saa varmemmin hallinnollisen tuen (esim. yhteisopetuksen huomioon ottaminen lukujärjestyksissä, resurssit, suunnittelu-aika ja koulutus). Tämä hallinnollinen tuki on vapaaehtoisen osallistumisen lisäksi yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytys (Rytivaara 2012c, Scruggs ym. 2007).

”Et me ollaan kovasti puhuttu tonne koulunjohtajan suuntaan sitä, että meille on saatava enemmän sitä aikaa että saadaa tehdä yhdessä ––”

2.3 Työparin valinta ja hyvän työparin ominaisuudet

Työparit yhteisopetuksessa muodostuvat usein luokkien perusteella. On luontevaa, että saman luokka-asteen tai saman oppiaineen opettajat tekevät yhteistyötä ja alkavat mahdollisesti myös opettaa yhdessä. Samoin on luontevaa, että erityisopettaja opettaa yhdessä niiden opettajien kanssa, joiden oppilaat saavat osa-aikaista erityisopetusta. Työparin valinta onkin usein monien tekijöiden summa. Tutkimusprojektiin osallistuneet työparit tai -tiimit olivat pääsääntöisesti muodostuneet sillä perusteella, mikä oli oppilaiden ja opettajien

kannalta tarkoituksenmukaisinta. Monilla oli aikaisempaa kokemusta yhteistyöstä saman työparin kanssa, mikä helpotti yhteisopetuksen aloittamista.

Hyvän työparin ei tarvitse kuitenkaan olla ennestään tuttu opettaja. Oleellista hyvässä työparissa oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan se, että työpari oli aidosti kiinnostunut yhteisopetuksesta. Osan mielestä työparien pitäisi olla luonteeltaan samanlaisia, kun taas osa painotti persooniltaan erilaisien opettajien sopivan hyvin työpariksi.

”Tavallaan hyvinkin eri tyyppiset persoonat varmaan voi hioa yhteen kun molemmat on valmiita niinku avoimin mielin...”

Persoonallisuutta tärkeämpänä nähtiin se, että työparien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat samanlaisia. Tämän on todettu olevan tärkeää erityisesti yhteissuunnittelun onnistumiseksi (Carter, Prater, Jackson & Marchant 2009). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan työparilla tulisi olla samankaltainen perusnäkemys siitä, mitä lapsen tulisi osata ja miten lapsen osaamista tuetaan. Työparin opetustyylin samankaltaisuuden nähtiin helpottavan sekä opetuksen suunnittelua että opetustyötä.

”Että jotta se onnistuu niin on tosiaan toimittava henkilökemia ja samanlainen tapa suunnitella ja jonkunlainen samanlainen sitoutumisen aste työhön ja mitä haluaa. Tai käsitys kasvattamisesta tai ynnä muusta. Mutta sitten se, että kyllä varmaan ihminen pystyy joutaan sitten, itestä voi löytyä erilaisia puolia eri työparin kanssa.”

Opettajien mielestä työparin tulee olla luotettava. Eräs opettaja kuvasikin, että *”semmonen keskinäinen luottamus on kyllä aika tärkeätä siinä työssä”*. Opettajat toivat esille, että heidän on voitava luottaa työparin tekemän oman osuutensa töistä yhteisopetuksessa. Tärkeänä pidettiin lisäksi sitä, että työparit ovat riittävän joustavia, sillä työskentely yhteisopetuksessa ei välttämättä aina tapahdu oman tahdon tai ennakkosuunnitelmien mukaan; välillä toinen keksii toimivampia ideoita kuin toinen, ja välillä tapahtuu jotain yllättävää, joka muuttaa yhdessä tehtyjä suunnitelmia. Opettajat toivatkin esille, että omasta opetuksesta ei voi yhteisopetuksessa olla kovin tarkka, vaan työparille on annettava tilaa.

2.4 Tärkeä tutustumisvaihe

Yhteisopetus tulee nähdä prosessina, joka etenee usein hitaasti. Aloittaessa ei pidä odottaa yhdessä opettamisen sujuvan heti täydellisesti eikä kaiken yhteisopetukseen liittyvän olevan heti valmiina. Vaikka yhteisopetuksen aloittaminen ei edellytäkään opettajilta mitään erityistä kouluttautumista, voi lyhyt koulutus helpottaa aloittamista (esim. Scruggs ym. 2007; Walther-Thomas, Bryant & Land 1996). Yhteisopetus on hyvä aloittaa pienistä kokonaisuuksista. Aloittaessaan yhteisopetusta opettajat voivat yhdessä päättää, minkä verran opetusta he haluavat jakaa; kaikkea opetusta ei tarvitse jakaa toisen kanssa. Alkuvaiheessa opettajien on usein myös hyvä tehdä selvä työnjako yhteisille oppitunneille. Vähitellen työnjako ja yhteisopetus alkavat sujua luontevammin, ilman tarkkoja suunnitelmia.

Erityisesti alussa keskustelut työparin kanssa ovat erittäin tärkeitä. Työparien tulee keskustella monista yhteiseen opetukseen liittyvistä käytännön asioista mutta myös laajemmin käsityksistään opettamisesta ja oppimisesta. Etenkin jos toinen opettaja ja hänen työtapansa eivät ole työparille ennestään tuttuja, on varattava aikaa yhteisille keskusteluille.

”Istuimme pitkiä aikoja nokat vastakkain ja tutustuimme toisiimme ja toisemme tapaan tehdä työtä ja ajatella erilaisista asioista. Kaikki päivän perusrutiinit oli puhuttava läpi ja sovittava niihin yhteiset käytänteet.”

”täytyis ihan sitte istua alas ja pohtia niitä, että mitkä on nyt nämä meidän työtavat siis ihan tämmösiä neuvotteluja mitä sinä haluat, mitä minä haluan, miten me tehdään yhdessä, että ennen kuin ruvetaan suunnittelemaan sitä varsinaista toimintaa”

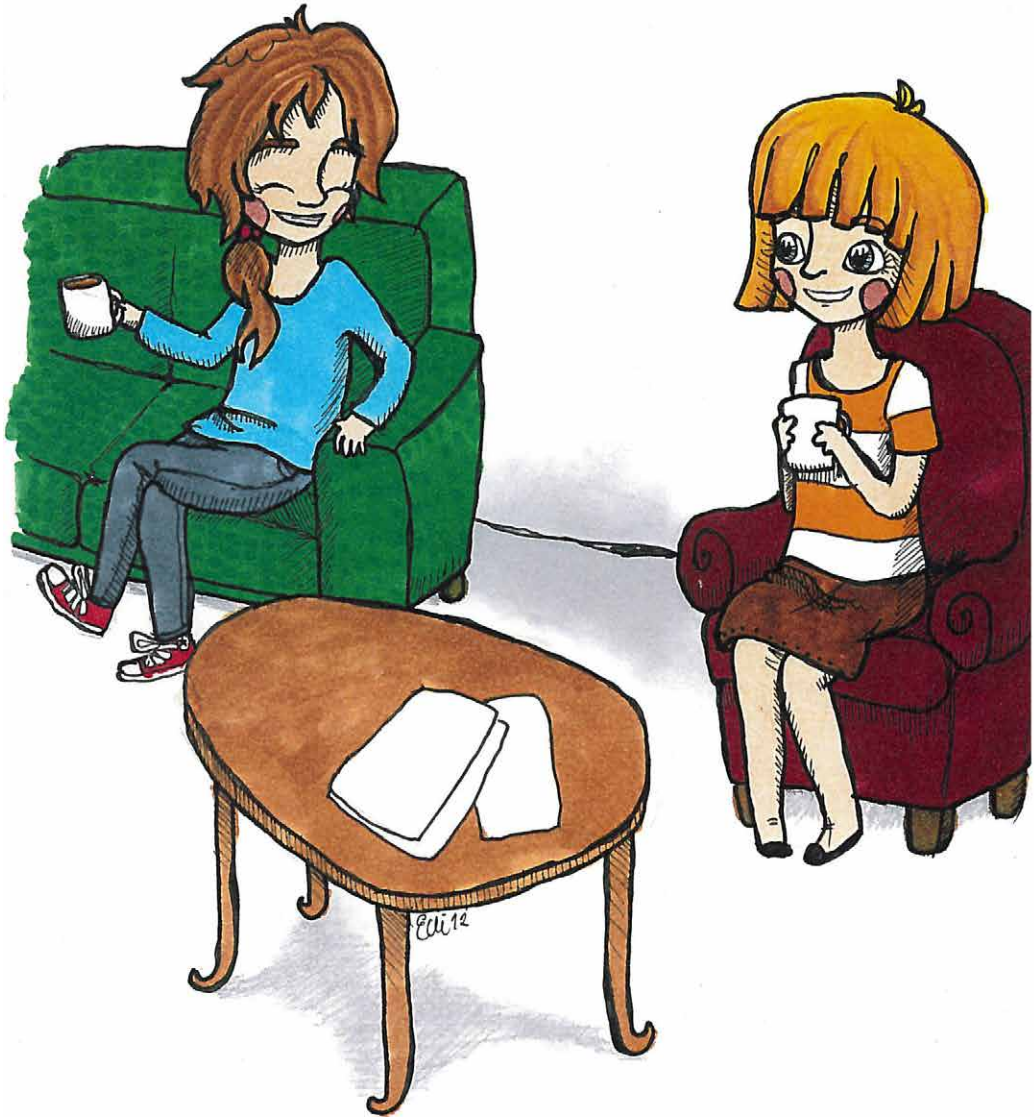
Käsikirjan liitteenä olevissa taulukoissa on aiheita ja kysymyksiä, jotka opettajien on hyvä käydä läpi aloittaessaan yhteisopetusta (ks. liite 2). Sen lisäksi, että näiden kysymysten läpikäyminen helpottaa yhteisten toimintatapojen löytämistä yhteisopetukseen, auttavat kysymykset ja niistä keskustelu myös tutustumaan entistä paremmin omaan työpariin.

”Päällimmäisenä oli tunne, että miten jatkamme tästä eteenpäin, jos alku ei mene hyvin. Ehkä se painoi molemmilla takaraivossa, vaikkemme siitä puhuneetkaan ääneen ja siitä syystä molemmat halusivat valmistella ennen koulun alkua opetusta ja sopia käytänteistä. Helpotus oli tietysti suuri, kun ensimmäiset päivät sujuivat tosi hyvin ja luokka oli ihana. Ihan kuin olimme tehneet samanaikaisopetusta aina yhdessä, niin luontevalta ja mukavalta se tuntui.”



HYVÄ TYÖPARI:

- on kiinnostunut yhteisopetuksesta
- käsitykset opettamisesta ja oppimisesta eivät ole liian erilaisia
- on luotettava
- on joustava
- kykenee kompromisseihin



2.5 Aloittamisen ajankohta

Yhteisopetusta voi käyttää kaikilla luokka-asteilla. Kun yhteisopetus aloitetaan alkuopetuksessa, oppivat oppilaat heti kouluransansa alussa siihen, että luokassa voi työskennellä useampi opettaja. Aivan yhtä hyvin yhteisopetuksen voi kuitenkin aloittaa myös ylemmillä luokka-asteilla. Yhteisopetusta aloitettaessa on tärkeää ottaa oppilaat mukaan prosessiin. Vaikka yhteisopetus saattaa oppilaista tuntua jo alusta alkaen hyvin luonnolliselta, on heille kuitenkin hyvä kertoa avoimesti, mistä yhteisopetuksessa on kyse.

Yhteisopetuksen voi myös aloittaa joko syys- tai kevätlukukaudella. Kun opettajat aloittavat yhteisopetuksen syyslukukaudella, yhteisopetuksen tunneilla olevat oppilaat ryhmäytyvät lukuvuoden alusta asti yhdeksi ryhmäksi ja oppilaille syntyy monipuolisemmin kaverisuhteita. Toisaalta, kun yhdistetään kahden ryhmän oppilaat, ryhmästä voi tulla melko suuri. Lukuvuoden alussa koulunkäynti tällaisessa suuressa ryhmässä voi olla vaikeaa erityisesti alkuopetuksen oppilaille. Kevätlukukaudella oppilaat ovat toisilleen tutumpia myös alkuopetuksessa ja omasta luokasta on ennättänyt usein muodostua jo oppilaille turvallinen ryhmä, jolloin uusien opiskelutapojen kokeileminen voi olla helpompaa kuin syksyllä, jolloin ryhmä vasta aloittaa työskentelyä.

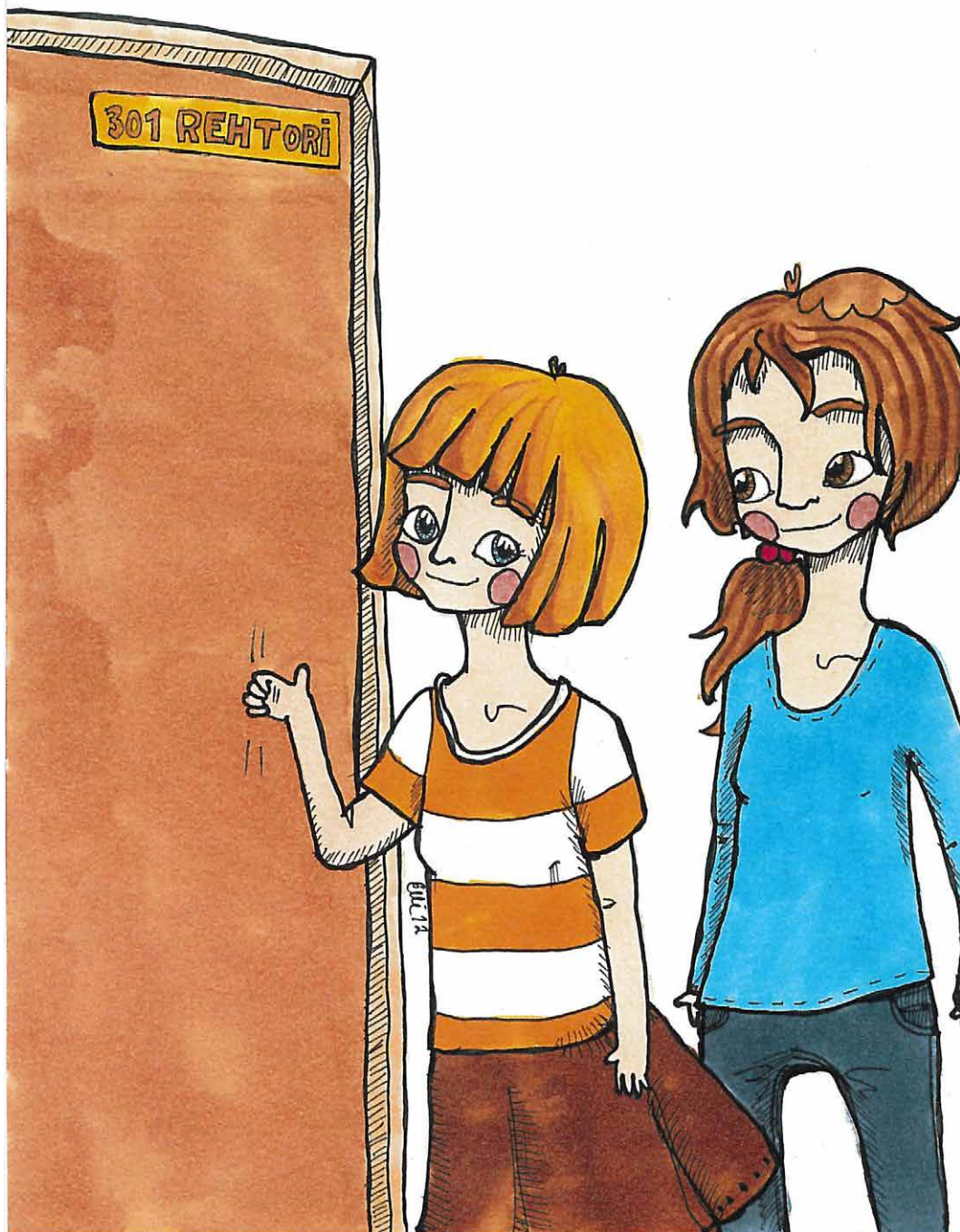
Yhteisopetuksen aloittamista syyslukukaudella puoltaa kuitenkin se, että yhteisopetus on tällöin suhteellisen helppo ottaa huomioon opettajien lukujärjestyksissä. Aloitettaessa yhteisopetus myöhemmin lukuvuoden aikana voi sen sovittaminen opettajien lukujärjestyk-

siin olla vaikeaa, ellei asiaa ole huomioitu lukujärjestyksissä jo aiemmin. Riippumatta siitä, milloin yhteisopetus aloitetaan, rehtorilla on tärkeä rooli suunnittelussa muun muassa koulun lukujärjestyksen tekijänä, resurssien ja-
kajana ja yhteistyön tukemisessa.



KUN HARKITSET YHTEISOPETUSTA:

- mieti, miten ja milloin voit omassa työssäsi hyödyntää yhteisopetusta
- keskustele kiinnostuksesi yhteisopetukseen rehtorin kanssa ja varmista, että yhteisopetus saa hallinnollisen tuen
- tutustu hyvin työparisi ajatuksiin ja toimintatapoihin; keskustele avoimesti opetukseen liittyvistä asioista työparisi kanssa



3 Yhteisopetuksen suunnittelu

Miten yhteisopetusta suunnitellaan ennen varsinaista aloittamista?

Miten yhteisiä tunteja kannattaa suunnitella?

Mitä suunnitellaan?

Viekö tuntien suunnittelu paljon aikaa?

Muuttuuko suunnittelu ajan myötä?

Mitä haasteita suunnittelussa voi olla?

3.1 Yhteisopetuksen suunnittelutavat

*E*lokuun alussa, viikko ennen koulujen alkua kaksi eri luokka-asteilla työskentelevää opettajaa aloitti yhteisopetuksen suunnittelun. Opettajat eivät tunteneet toisiaan, joten aluksi he käyttivät aikaa toisiinsa tutustumiseen keskustellen omista toimintatavoistaan ja opettamis- ja oppimiskäsityksistään sekä sopien yhteisistä käytänteistä ja säännöistä. Tämän jälkeen opettajat aloittivat luokkatilojen järjestelyn yhteisopetukseen sopiviksi ja toiminnan suunnittelun tekemällä alustavan vuosisuunnitelman. Opettajat vertailivat opetussuunnitelmiaan ja etsivät niistä yhteisopetukseen sopivia teemoja. He myös tekivät alustavan viikko-ohjelman, johon he merkitsivät yhteisopetuksen tunnit. Lukuvuoden aikana opettajilla oli säännöllinen suunnittelu-aika kaksi kertaa viikossa. Toisella kerralla he yleensä keskittyivät laajojen kokonaisuuksien suunnitteluun ja yhteisopetuksen arviointiin, toisella kerralla he mieltivät tarkemmin tulevan viikon yhteisopetuksen tunteja.

Suunnitteluvaihe on tärkeä osa yhteisopetusta. Yhteisopetuksen suunnittelun ensimmäisenä vaiheena voidaan pitää työpariin tutustumista (Walther-Thomas ym. 1996). Kun työparit tuntevat riittävän hyvin toistensa toiminta- ja ajattelutavat, opetustyylin, vahvuudet sekä kiinnostuksen kohteet, on opetuksen suunnittelu yhdessä helpompaa. Luvussa 2 on kuvattu tarkemmin sitä, millaisista asioista opettajien kannattaa keskustella yhdessä ennen yhteisopetuksen aloittamista. Näistä asioista keskusteleminen on siis tärkeää myös yhteissuunnittelun onnistumiseksi.

”Olemme pyrkinneet puhumaan paljon asioista ja käyttäneekin paljon työaikaa ja omaakin aikaamme suunnitteluun ja asioiden työstämiseen. Se kantaa varmasti hedelmää tulevaisuutta silmällä pitäen ja säästää aikaa ja vaivaa jatkossa.”

Ennen kuin opettajat aloittavat varsinaisesti yhteisopetustuntien suunnittelun, heidän on hyvä perehtyä jonkin verran aihetta käsittelevään kirjallisuuteen. Kirjallisuutta on esitelty tämän käsikirjan lopussa. Yhteisopetuksen

tunneille on hyvä asettaa yhteistyöhön liittyviä tavoitteita, mutta varsinkin alussa on muistettava pitää rima tarpeeksi matalalla. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan tunteja kannattaa ideoida vapaasti ja miettiä mahdollimaltakin vaikuttavia ideoita, koska tunnit perustuvat useamman ammattilaisen ajatusten rikkaudelle, toiminnalle ja kokeellisuudelle.

”Suunnittelimme ensi viikkoa ja mielesämme rönsyili monenlaisia ajatuksia. Normaaliin luokanopettajan arkeen verrattuna yhteissuunnittelu, jota on aika vähän, on todella antoisaa ja kivaa.”

”Suunnitteluun menee paljon aikaa, mutta tykkäämme heitellä asioita ilmaan. Kaikkea ei voida käyttää heti, mutta voivat olla arvokkaita jossain toisessa tilanteessa.”

Yhteisopetuksen suunnittelu kannattaa aloittaa miettimällä, missä aineissa siitä olisi oppilaille eniten hyötyä. Tämän jälkeen kannattaa tehdä kokonaissuunnitelma yhteisopetukselle ja vasta sitten keskittyä pienempiin osa-alueisiin. Yhteisopetuksen suunnittelu on siis yleensä hyvä aloittaa hahmottelemalla esimerkiksi yhden jakson tai seuraavan viikon kokonaisuutta yhteisopetustuntien osalta, ja vasta sen jälkeen kannattaa siirtyä tarkemmin yksittäisiin oppitunteihin. Taulukossa 1 on esitelty kaksi esimerkkiä yhteistyötä tekevien opettajien yhden viikon aikataulusta. Aikatauluissa tulee esille muun muassa opettajien yhteissuunnittelu ja yhteistyön teemat viikon aikana.

Varsinkin alkuvaiheessa voi olla hedelmällistä suunnitella tuntien kulku yhdessä, mutta myöhemmin on mahdollista jakaa

aiheet kullekin omana aikanaan suunniteltavaksi. Ennen yhteistä suunnittelu-aikaa opettajien kannattaa sopia, mitä asioita heidän olisi mahdollisesti hyvä miettiä tai valmistella etukäteen. Tämä tehostaa suunnittelua ja lisää näin opettajien tyytyväisyyttä yhteistyöhön (Walther-Thomas ym. 1996).

”– sovitaan, että ne suuret linjat ja sovitaan mitä tehään ja jos on valmistelua niin sillon kumpikin tosiaan valmistele omalla ajallaan, että kun on vaan sovittu mitä valmistellaan ja minkälaista –”

Yhteisopetuksen suunnittelussa oleellista on joustavuus ja yhteisopetuksen jatkuva arviointi, mikä tuli erittäin hyvin esille myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa. Tunnit eivät aina mene suunnitelmien mukaan, mikä on täysin inhimillistä. Opettajat toivat esille, että tällöin voi olla tarpeen vaihtaa toimimaton suunnitelma tai antaa hyvin toimivan tuntityöskentelyn jatkuva, vaikka alun perin tehty suunnitelma olisikin ollut toisenlainen.

”– tarvittaessa, että...et saatettii siinä kesken tunninki sitten ni, jos näytti siltä, että hommaa ei keretä tai mitä on suunniteltu, ni muutamalla sanalla sitte vaan sanottii, että tehdäänkö näin nyt.”

Opettajien mukaan spontaanisuus ei ole yhteisopetuksessa huono asia. Oppituntin jälkeen on hyvä keskustella työparin kanssa siitä, miten tunti sujui, miten opettajien roolit jakautuivat, mikä meni hyvin ja olisiko jotakin voinut tehdä toisin. Tämä auttaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan seuraavan kerran suunnittelua.

TAULUKKO 1. Kaksi esimerkkiä yhden viikon aikataulusta yhteistyössä ja -opetuksessa

| | Kaksi luokanopettajaa | | Luokanopettaja ja erityisluokanopettaja | |
|--------------------|---|--|---|--|
| | Yhteistyöhön ja -opetukseen käytetty aika | Yhteistyöteemat | Yhteistyöhön ja -opetukseen käytetty aika | Yhteistyöteemat |
| Maanantai | 3 h | Opetussuunnittelu Opetusmenetelmät Fyysisen oppimisympäristön järjestelyt Oppimateriaalit Oppilaiden käyttäytyminen Kodin ja koulun välinen yhteistyö | 3 h | Oppimateriaalit |
| Tiistai | 2 h | Opetussuunnittelu Oppimateriaalit Arviointi | 4 h | Opetussuunnittelu Oppimateriaalit |
| Keskiviikko | 5 h | Opetussuunnittelu Opetusmenetelmät Fyysisen oppimisympäristön järjestelyt Oppimisvaikeudet Oppilaiden käyttäytyminen Arviointi Kodin ja koulun välinen yhteistyö | 1 h | Opetussuunnittelu Arviointi |
| Torstai | 4,5 h | Opetusmenetelmät Oppimateriaalit Oppimisvaikeudet | 5, 5 h | Opetussuunnittelu |
| Perjantai | 2,5 h | Fyysisen oppimisympäristön järjestelyt Oppilaiden käyttäytyminen Kodin ja koulun välinen yhteistyö | 1 h | Kodin ja koulun välinen yhteistyö |
| | | Yhteisopetuksen oppiaineet | Yhteisopetuksen oppiaineet | Yhteisopetuksen oppiaineet |
| | | Äidinkieli Käsityö | Äidinkieli Käsityö | Äidinkieli Liikunta |
| | | Kuvaamataito Matematiikka | Kuvaamataito Matematiikka | Matematiikka Ympäristö- ja luonnontieto Äidinkieli |
| | | Äidinkieli Matematiikka Liikunta | Äidinkieli Matematiikka Liikunta | Ei yhteisopetusta |
| | | Matematiikka Musiikki Käsityö | Matematiikka Musiikki Käsityö | Liikunta Ympäristö- ja luonnontieto Äidinkieli |
| | | Äidinkieli | Äidinkieli | Äidinkieli |

” – semmosta opetuksen arviointia, koska oli toinen opettaja, jonka kanssa jutella niistä tunteista jälkeinpäin. Että sitten monesti mietittiin tuntien jälkeen, että mitenkä se meni – – ”



MUISTA YHTEIS- OPETUKSEN SUUNNITTELUSSA:

- tutustua aluksi työpariisi ja hänen toimintatapoihinsa
- antaa suunnittelussa tilaa vapaalle ideoinnille
- aloittaa suunnittelu laajoista kokonaisuuksista ja suunnitella vasta sen jälkeen yksittäisiä tunteja
- sopia työparisi kanssa, miten valmistaudutte yhteiseen suunnittelupalaveriin
- olla joustava ja arvioida suunnitelmien toteutumista

3.2 Mitä kannattaa suunnitella?

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille, että yhteisopetuksen suunnittelu kannattaa aloittaa yleisistä opetukseen liittyvistä asioista keskustelemalla. Ennen opetustuntien aloittamista on tärkeää muodostaa yhteinen linja luokanhallinnan, käyttäytymissääntöjen ja yleisten arkijärjestelyjen suhteen (ks. Luku 2.4). Opettajien tulee aluksi suunnitella yhteisopetuksen tunneille sellaiset rutiinit, joita molemmat kannattavat (Walther-Thomas 1996). Vasta tämän jälkeen kannattaa suunnitella yhteistä opetusta, kuten opetuksen sisältöjä, opetusmenetelmiä, oppilaiden ryhmittelyä ja opettajien toimintaa.

Kun opettajat aloittavat yhteisopetuksen tuntien suunnittelun, heidän on esimerkiksi sovittava, mitä asioita eri oppiaineissa käsitellään yhteisillä tunneilla ja mitä asioita opettajat opettavat erikseen. Jos yhteisopetus koskee useita luokka-asteita, on mietittävä eri luokka-asteiden opetussuunnitelmien yhteisiä sisältöjä ja sitä, millaisia yhteisiä oppimistavoitteita voidaan asettaa ja miten esimerkiksi opetusmateriaalia on muokattava yhteisopetuksen tunneille sopivaksi.

” – etukäteen suunnittelusta, käytiinhän me esim meidän opsit läpi. Käytiin ihan kohta kohdalta mitkä on niinku niitä yhteneväisiä kohtia ja mitkä selvästi niinku erilaisia kohtia, sieltä otettiin sitten ne meidän yhteistuntien ja –toiminnan aiheet sieltä mitkä meni näin.”

Kahta tai useampaa eri ryhmää opettavien opettajien yhdistäessä ryhmänsä heidän on myös otettava suunnittelussa huomioon monia käytännön järjestelyjä, kuten missä yhteisopetus voidaan järjestää ja millainen on yhteisopetuksen tunneilla käytetty opiskeluympäristö.

”Tälle tunnille ajateltiin tarvittavan enemmän tilaa, joten jaoimme ryhmät kahteen eri luokkatilaan ––”

Yksi olennainen osa yhteisopetuksen suunnittelua, kuten opetuksen suunnittelua yleensäkin, ovat oppilaat ja heidän ryhmittelynsä (ks. myös luku 4.5). Opettajien täytyy suunnitella, jakavatko he oppilaita yhteisopetuksen tunneilla pienempiin ryhmiin ja millä perustein ryhmittely tehdään. Oppilaiden ryhmittelyä suunniteltaessa on mietittävä, miten otetaan huomioon oppilaiden erilainen osaamistaso ja mahdollistetaan kaikkien oppilaiden taitojen hyödyntäminen ja osallistuminen ryhmissä. Opettajien on yhteisopetusta suunnitellessaan hyvä keskustella yksittäisistä oppilaista ja heidän osaamisestaan, mikä lisää oppilaantuntemusta ja helpottaa yhteistä opetusta.

”– jos on aikaa tai jos on mahdollista ennalta valmistella, niin olis ollu hirveän hyödyllistä että enemmän niinku enemmän oppilaista puhua. Jokaisesta oppilaasta erikseen ja katsoo niinku silleen syvemmin jokaisen oppimista ––”

Yhteisopetuksen tunteja suunniteltaessa opettajien ja mahdollisten avustajien toiminnan suunnittelu on tärkeää. Kirjallisuudessa yhteisopetus esitetään usein kahden opettajan yhteistyönä, mutta siihen voi osallistua useampiakin opettajia tarpeen mukaan. Opetusta suunniteltaessa on näin ollen otettava huomioon esimerkiksi se, kuinka monta aikuista yhteisopetuksen tunneilla on, millaisia vahvuuksia opettajilla on ja miten opettajien vahvuuksia hyödynnetään yhteisopetuksessa.

Erityisesti yhteisopetuksen alkuvaiheessa voi olla hyvä suunnitella opettajien käyttämä yhteisopetuksen malli ja opettajien roolit melko tarkkaan: miten opetetaan yhdessä ja mitä kukin opettaa (ks. Luku 4). Lisäksi on pidettävä mielessä, että yhteisopetuksessa opettajan rooli määräytyy sekä suhteessa oppilaisiin että suhteessa toiseen, tasavertaiseen opettajaan. Tämä saattaa vaatia hieinan erilaista pohdintaa ja neuvotteluitakin kaikkien yhteisopetuksen osapuolten kesken. Yhteisopetuksen ja työparin tullessa opettajille tutummaksi rooleja ei usein ole enää tarpeen suunnitella tarkasti etukäteen vaan opettajat kykenevät toimimaan yhteisopetuksen tunneilla joustavammin kuin alkuvaiheessa. Tämä tuli esille myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien päiväkirjoissa ja haastatteluissa.

”Alun tarkasta suunnittelusta on käytännön systäkin päästetty irti. Ei yksinkertaisesti jaksaa ja aina ehdikään. Sovimme välillä tarkemmin, välillä löyhemmin opetettavista sisällöistä. Improvisointia on paljon, mikä on hyvä.”

“Varmaan suunnittelu kävi helpommaksi siinä matkan varrella sitten ku erilaiset työtavat ja lasten toimiminen niissä ryhmissä ja muuten ni oli käyny tutuksi, että oli niinku varmasti helpompi ennustaa ja arvata, miten homma tulee menemään.”



YHTEISOPETUKSEN SUUNNITTELUN SISÄLTÖ:

- yhteiset säännöt ja rutiinit
- opetuksen tavoitteet
- opetuksen sisältö
- opetusmenetelmät
- oppilaiden ryhmittely
- opettajien toiminta ja roolit

3.3 Suunnittelu-aika ja siihen liittyvät haasteet

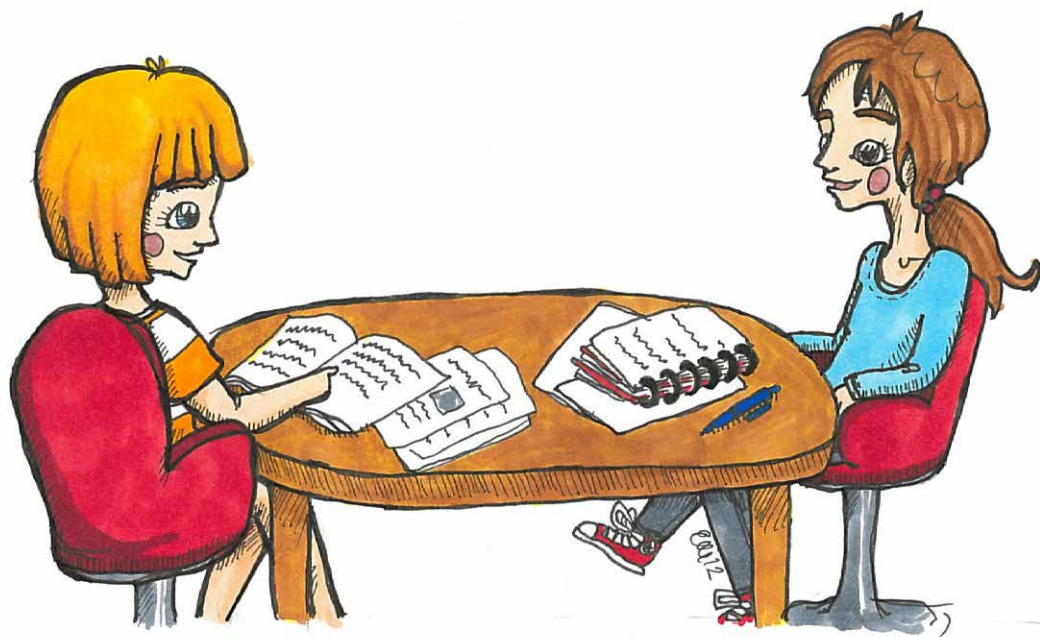
Yhteinen suunnittelu-aika on etenkin alussa tärkeää, jotta yhteisopetus alkaa sujua. Yhteisopetuksen suurimmat haasteet liittyvät tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan juuri yhteiseen suunnittelu-aikaan ja sen löytämiseen.

“Kiire ja työn nopeatahtisuus, päivän kuluminen kuin siivillä, rassaa välillä. Emme ehdi sopia tai suunnitella asioista, jotka helpottaisivat arkityötä ‘yleisempiä linjanvetoja’ kun aika menee normaalikoulutyön pyörittämiseen ja suunnitteluun.”

Yhteisopetuksen tuntien suunnittelulle kannattaa varata aikaa kalenterista jo lukujärjestyksiä tehtäessä, jotta suunnittelulle varmasti jää lukuvuoden aikana aikaa muiden tehtävien ohella.

“Nii, kyllä me niinku otettiin sitten ihan kalenterista aika, että milloin on se suunnittelu-aika. Että siinä oli sitten sitä varattua aikaa, tiettyä aikaa, millonka ollaan niinku suunnittelemassa yhdessä. Ettei oo sitä, että, no välitunnilla tosta ohimennen, ohimennen sitten jotakin toiselle huikataan, vaan, että oli se tietty aika millo tultiin sitte ja käytettiin sitä aikaa siihen suunnitteluun kuitenkin paljon.”

Säännöllisten yhteisten suunnittelu-aikojen on todettu olevan tärkeitä yhteistyölle myös siksi, että ne helpottavat opettajien vuorovai-
kutusta, yhteistyössä olevien ongelmien ratkaisua ja yhteisopetuksen jatkuvaa arviointia (Walther-Thomas ym. 1996). Olisikin tärkeää, että opettajat saisivat yhteiselle suunnitteluajalle myös hallinnollista tukea (Scruggs ym. 2007), kuten yhteisen suunnitteluajan lukujärjestyksiin.



Alussa suunnitteluun voi kulua huomattavan paljon aikaa, minkä vuoksi yhteisopetus saattaa tuntua opettajista raskaalta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien päiväkirjoissa ja haastatteluissa nousikin esille, että yhteisen suunnittelun määrä ja siihen kulunut aika tekevät yhteisopetuksesta välillä hyvin raskasta.

“Väsäystä on ilmassa, kun joutuu suunnittelemaan opetusta paljon.”

“Ensimmäisen kerran tuli sellainen olo, että suunnittelu on raskasta ja vie paljon aikaa. Kunpa ei olisi niin paljon rajoittavia tekijöitä yhteisen ajan löytämiseksi.”

Ajan myötä suunnittelutyö kuitenkin rutinoituu ja helpottuu, kun työpari ja erilaiset työtavat käyvät tutuksi ja oppilaantuntemus paranee. Toki tuolloinkin uusien kokonaisuuksien suunnitteluun voi mennä edelleen paljon aikaa.

“– – kun me niin perusteellisesti syksyllä niinku aloitettiin ja satsattiin siihen suunnitteluun, niin, niinku mä sanoin, että niitä rutiineja on tullu siihen eli meidän ei tarte enää kaikkee alusta asti suunnitella, vaan meillä on jo tapoja miten me edetään. Niin, että nyt se ei enää vaadikkaan niinkö niin suurta suunnittelupanostusta.”

“Viikkojen aikana olemme oppineet järjestämään aikaa kalenterista suunnitteluun, arviointiin ja kokemusten jakamiseen. Tämä on ollut avain yhteistyöhön.”

Vaikka suunnittelu vie etenkin alkuvaiheessa paljon aikaa, on hyvä muistaa, että yhteisen suunnittelu kuuluu yhteistyöhön. Lisäksi on hyvä muistaa, että yhteinen suunnittelu-aika vähentää yksin tehtävän suunnittelun määrää. Siitä huolimatta, että säännöllinen suunnittelu-aika on tärkeää, kannattaa olla joustava suunnittelu-aikojen suhteen. Aina suunnittelu ei jostain syystä onnistu sille varattuna aikana. Toisinaan taas tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan suunnittelutyö sujui niin hyvin ja sai ikään kuin siivet alleen, että yhteisopetusta haluttiin suunnitella kauemmin kuin siihen oli etukäteen varattu aikaa.



YHTEINEN SUUNNITTELUAIKA:

- on tärkeä pitää säännöllisesti
- kannattaa merkitä näkyviin lukujärjestykseen
- rutinoituu ja helpottuu vähitellen, vaikka sitä yhteistyön alkuvaiheessa tarvitaankin paljon

4 Yhteisopetuksen mallit ja opettajien erilaiset roolit

Millaisia yhteisopetuksen malleja on olemassa?

Mitä toinen opettaja tekee luokassa?

Opettaako erityisopettaja vain erityisoppilaita?

4.1 Johdanto

Yhteisopetuksen mallit (Villa, Thousand, Nevin 2004; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger 2010) voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin sen mukaan, mikä on opettajien roolien suhde toisiinsa. Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa yksi opettaja vastaa opetuksesta ja toinen avustaa. Toinen päätyyppi on rinnakkainen opettaminen, jossa oppilaat on jaettu pienempiin ryhmiin ja kukin opettaja opettaa yhtä ryhmää kerrallaan. Kolmas päätyyppi on tiimiopettaminen, jossa opettajat opettavat yhdessä koko luokkaa. Kaikille malleille yhteistä on, että opettajia on vähintään kaksi ja he opettavat enimmäkseen yhtä aikaa samassa tilassa. Oppilasryhmiä voi olla yksi tai useampia, riippuen siitä, ketkä yhteisopetusta toteuttavat. Esimerkiksi erityisopettaja ei välttämättä tuo tilanteeseen omia oppilaita, ja tähän verrattuna kahden luokanopettajan yhteisopetus voi olla varsin erilaista monellakin tavalla. Esitetyt mallit ovat tyyppiesimerkkejä, ja niitä voidaan soveltaa kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Lisäksi jo jonkin aikaa yhdessä opettaneet saattavat käyttää samalla

tunnilla useita malleja vuorotellen. Joissain tapauksissa opettajat ovat yhdistäneet kaksi luokkaa kokonaan pysyvästi (esim. Rytivaara 2012b).

4.2 Avustava ja täydentävä opettaminen

Erityisopettaja käy kotitehtävien ratkaisut läpi koko luokan kanssa. Luokanopettaja keskittyy tarkkailemaan oppilaita saadakseen kuvan siitä, miten oppilaat toimivat ”omillaan”. Eräs oppilas on todella levoton ja läksyt ovat jääneet tekemättä. Luokanopettaja siirtyy hänen viereensä keskustelemaan hiljaa.

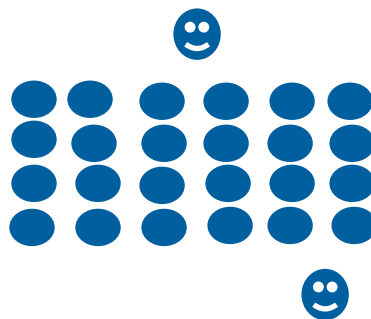
Avustavan ja täydentävän opettamisen malli on se, mistä monet opettajat aloittavat yhteisopetuksen. Tällöin toinen on päävastuussa luokan opetuksesta, ja toisen tehtävänä voi olla esimerkiksi avustaa yksittäistä oppilasta, havainnoida luokan työskentelyä ja tukea tarvittaessa oppilaita, tai huolehtia luokan työrauhasta. Hän voi myös toimia opettavan opettajan apuna ja kirjoittaa esimerkiksi tau-

lulle muistiinpanoja tai havainnollistaa opetusta samalla kuin toinen opettaja selittää asiaa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien roolijako noudatti usein perinteistä linjaa: erityisopettaja keskittyi opetuksen eriyttämiseen ja eniten tukea tarvitsevien auttamiseen, ja luokanopettaja huolehti luokan opetuksesta. Roolien vaihtaminen niin, että erityisopettaja ottaakin vastuulleen koko luokan opettamisen, voi olla hedelmällistä. Rooleja voi myös vaihdella eri tunneilla tai tunnin aikana.

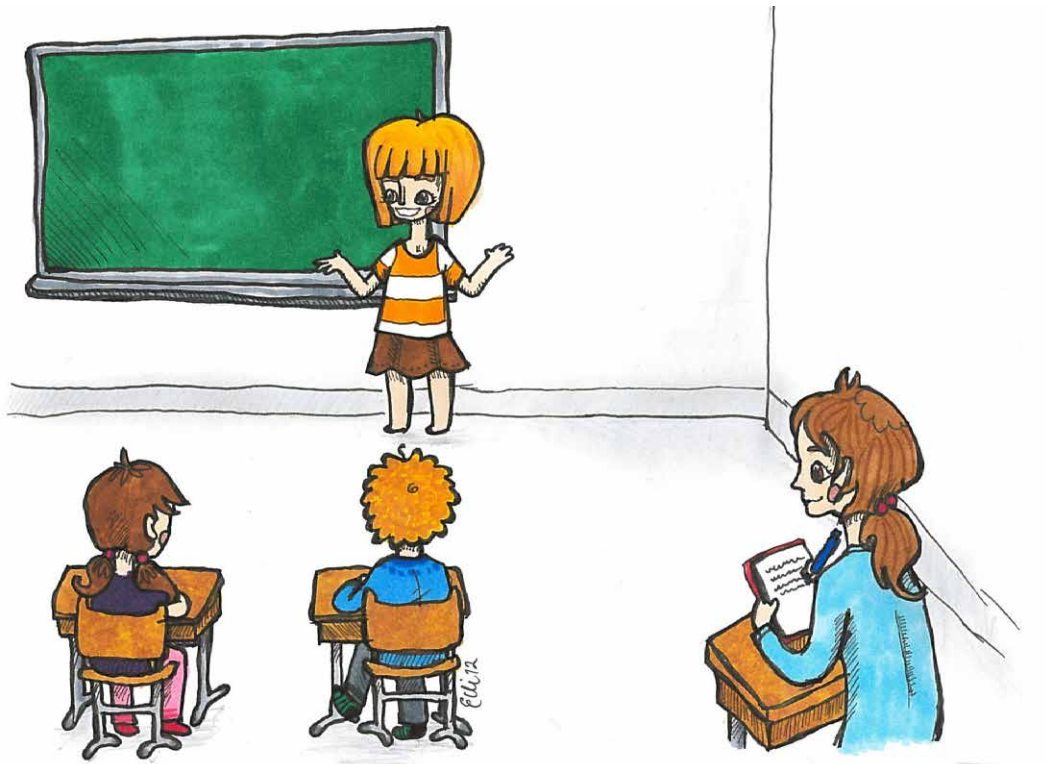
Mallin hyvänä puolena on sen yksinkertaisuus: on helppo kokeilla yhteisopetusta ja totutella toisen opettajan läsnäoloon luokassa, kun molemmilla on selkeät roolit. Opettajien mielestä oli avartavaa, kun sai tunnilla rauhasa seurata oppilaiden työskentelyä. Tähän ei yleensä ole aikaa samalla, kun itse opettaa. Toisaalta malli antaa mahdollisuuden myös opetuksen eriyttämiseen. Yhteisopetuksena tehtävä eriyttäminen muodostuu luontevaksi osaksi luokan toimintaa, minkä lisäksi molemmat opettajat pääsevät seuraamaan toistensa työskentelyä. Tämä oli monien mielestä hieno ja opettava kokemus: konkreettinen tapa huomata, miten monella tavalla opettajat tekevät samaa työtä. Eräs luokanopettaja kuvasi tuntojaan näin:

”[Yhteistyö erityisopettajan kanssa] keskittyi muutaman oppilaan opiskelun edistämiseen. Samalla ajatuksissani nousi entistä isommaksi huutomeriksi oppilaiden tukeminen muullakin tavoin kuin lähettämällä heidät pienellä porukalla erityisopettajan luo äidinkieltä tankkaamaan. Haaveilin tuesta, joka olisi useamman oppilaan ulottuvilla ja tuesta, joka olisi heikkojen oppilaiden saatavilla myös lukuaineiden tunneilla.”

Avustavan ja täydentävän opettamisen mallissa on myös vaaransa. Opettajien roolijako saattaa vakiintua sellaiseksi, että toinen opettaja on aina avustajan roolissa. Kunkin opettajan tehtäviin luokassa kannattaa kiinnittää erityistä huomiota silloin, kun yhteisillä tunneilla on vain toisen opettajan oppilasryhmä. Tämä saattaa aiheuttaa ongelmia, jos toinen opettaja on haluton neuvottelemaan yhteisten tuntien tavoista ja säännöistä. Yhteisopetuksessa avoin keskusteleminen ja toisen opettajan aito kuunteleminen tulevatkin osaksi arkipäivän työtä. Perinteiseen työhön verrattuna keskustelu on monella tavalla erilaista. Ensinnäkin keskustelun kohteeksi tulee suoranaisesti luokassa tehtävä työ: mitä kukaan tekee, miten tunti sujui, pitäisikö johonkin oppilaaseen kiinnittää enemmän huomiota. Toisekseen keskustelun taso muuttuu, koska molemmat ovat paikalla ja tuovat keskusteluun omat näkökulmansa.



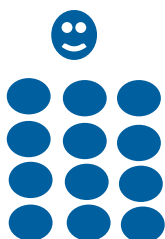
Kuvio 1. Avustava ja täydentävä opettaminen



4.3 Rinnakkain opettaminen

Opettajat ovat jakaneet Kivakoulu-tunnin niin, että luokanopettaja opettaa Kivakoulu-sisältöä ja erityisopettaja tunneasioita. Luokka jaetaan keskeltä kahtia, ja ryhmät siirtyvät eri puolelle luokkaa. Kivakoulua käydään läpi opettajan johdolla lattialla piirissä istuen.

Rinnakkain opettamisen mallissa oppilaat on jaettu kahteen ryhmään, joissa molemmissa on yksi opettaja. Ryhmät voivat olla saman- tai erikokoisia. Myös tunnin sisältö voi olla ryhmillä sama tai eri. Erilaiset työpajat ovatkin ehkä tutuin muunnos tästä mallista. Oppilasryhmiä ja opettajia voi olla yhtä monta kuin pajoja, tai jokin paja voi sisältää itsenäistä työskentelyä ilman opettajaa. Opettajat voivat myös vaihtaa ryhmää kesken tunnin.



Kuvio 2. Rinnakkain opettaminen

Rinnakkain opettamisesta on olemassa erilaisia variaatioita. Näiden kolme perusmuotoa (mukaellen Thousand, Villa & Nevin 2006) ovat:

1. Oppilaat jaetaan ryhmiin, joista kullekin on nimetty oma opettaja. Kukaan opettaja työskentelee saman ryhmän kanssa koko tunnin.
2. Oppilaat jaetaan ryhmiin, jotka kiertävät tunnin aikana kunkin opettajan työpisteessä. Yhdellä opettajalla käy tunnin aikana monta ryhmää: oppilaat kiertävät pisteissä ja opettaja pysyy paikallaan. Toisessa versiossa ryhmät pysyvät paikoillaan, ja kukin opettaja kiertää vuorollaan kunkin ryhmän luona opettaen oman asiansa.
3. Oppilaat jaetaan ryhmiin, ja opettajat valvovat koko luokan työskentelyä ja kiertävät kunkin ryhmän luona neuvomassa tarpeen mukaan. Ryhmille ei ole nimetty omaa opettajaa, ja opettajat voivat työskennellä periaatteessa kaikkien ryhmien kanssa vuorotellen.



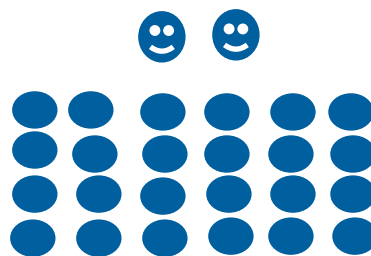
4.4 Tiimiopettaminen

Historian tunnilla aloitetaan uusi projekti. Opettajat selittävät aluksi vuorotellen projektin sisällön, ja lisäksi toinen opettaja näyttää samalla kirjasta aiheeseen liittyviä kuvia. Opettajat käyvät läpi myös projektin työtavat ja esittelevät luokan sivupöydällä olevia materiaaleja, joita oppilaat saavat käyttää projektissaan.

Tiimiopettamisen mallissa kaksi opettajaa tekee yhdessä kaiken sen, mitä yksi opettaja tavallisesti tekee itsekseen: suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetuksen. Yhteinen vastuu oppilaista ja kaikista opetukseen liittyvistä asioista onkin tiimiopetuksessa olennaista. Käytännössä opetus muistuttaa parhaimmillaan dialogia, jossa opettajat keskustelevat opetettavasta asiasta yhdessä. Tiimiopettaminen vaatii tekijöiltään hyvää keskinäistä luottamusta ja hieman heittäytymiskykyäkin, jotta yhteistyö sujuu myös yllättävissä tilanteissa. Tästä syystä tiimiopettaminen ei välttämättä onnistu heti yhteistyön aluksi, vaan yhteisopetus kehittyy tiimiopettamiseksi ajan myötä, kun opettajat tutustuvat toisiinsa ja toistensa tapaan tehdä työtä. Eräs pitkään yhteisopetusta toteuttaneen työparin huomautus yhteisen tunnin jälkeen kuvaakin hyvin joustavaa roolijakoa: *”Se vaan meni silleen.”*

Tiimiopettaminen perustuu yhteiselle vastuulle. Molemmilla pitää olla tunne, että kummankin työpanos on riittävä ja tärkeä. Tämä ei tarkoita, että molemmat opettajat ovat yhdessä vastuussa kaikista asioista kaikilla yhteisillä tunneilla tai että kaikki asiat täytyy hoitaa käsi kädessä. Työnjaossa voidaan huomioida

kunkin osaaminen ja ehkä erilainen koulutus ja mieltymykset siten, että opettajat ovat tasavertaisia kumppaneita ja myös oppilaat näkevät heidän olevan tasavertaisia.



Kuvio 3. Tiimiopettaminen

Yhteisopetuksessa opettajat ovat tasa-arvoisia ja samanveroisia keskenään. Kummankaan ei tulisi jännittää toista tai kokea, että toinen tarkkailee toisen työtä. Työtä tehdään yhdessä oppilaan hyväksi. Tarvittaessa roolit voidaan kuitenkin sopia jo ennen tunnin aloitusta. Tällaisia ovat muun muassa luokanhallintaan liittyvät tehtävät. Voidaan esimerkiksi sopia, että toinen opettaja on enemmän vastuussa työrauhasta, vaikka tunti pidetäänkin yhdessä.

”Siinä ensimmäisellä kerralla kun sovittiin, että opettaja, joka puhuu luokan edessä ja opettaa asiata, ni ei puutu järjestykseen. – – vaan se, joka on hiljaa oleva opettaja siinä vieressä, ni se sitten niinku hiljaa käy vaientamassa sitä häiriötä että tämmönen häiriötilanne ei vie sitä tuntia – –”

4.5 Ryhmien käyttö yhteisopetuksessa

Oppilaat voidaan jakaa ryhmiin varsin monenlaisilla perusteilla. Luokka voidaan jakaa yksinkertaisesti kahteen yhtä suureen osaan tai käyttää erilaisia oppilaiden ominaisuuksiin perustuvia jakoperusteita, kuten sukupuoli, osaaminen tai oppimistyylit. Ominaisuuden perusteella jaettavat ryhmät puolestaan voivat olla homogeenisia tai heterogeenisiä. Ryhmiä voidaan käyttää myös eriyttämiseen, jolloin käytetään perinteisiä osaamiseen perustuvia homogeenisia tai heterogeenisiä ryhmiä yhdistettynä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin (Saloviita 2006; Putnam 1998; Sahlberg & Sharan 2001). Erilaisia ryhmiä voidaan käyttää eri tarkoituksiin hyvinkin joustavasti (Rytivaara 2011). Olennaista on miettiä, mikä on kunkin ryhmän ja tehtävän tarkoitus ja millaisessa ryhmässä kukin saisi parasta mahdollista tukea tavoitteidensa saavuttamiseksi. Ryhmän jäsenille voidaan määrätä erilaisia, haastaviakin rooleja. Esimerkiksi mallittamattomalle oppilaalle voi välillä antaa johtajan roolin, jolloin hän joutuu vastaamaan itsensä lisäksi muistakin oppilaista.

”Ryhmän johtajia on ohjeistettu ottamaan vastuuta monista oman ryhmän toimintaan ja opiskeluun liittyvistä asioista. Johtajat ovat esim. kyselleet läksyt omalta ryhmältään jne.”

4.6 Erityisopettajan rooli yhteisopetuksessa

Vaikka yhteisopetusta tekevien opettajien ammattitaito ja koulutustaustat voivat olla hyvinkin erilaisia, molemmat opettajat ovat luokassa yhtä tärkeitä eivätkä opettajien erilaiset roolit välttämättä näy oppilaille. Oppilaiden näkökulmasta luokassa on karkeasti ottaen vain kahdenlaisia ihmisiä: oppilaita ja aikuisia. Aikuisilla – opettajilla, avustajilla ja esimerkiksi rehtorilla – voi olla erilaisia rooleja, mutta heillä on myös yhteisenä tehtävänä olla aikuisia. Kaikkien aikuisten pitää esimerkiksi tietää, millaisia sääntöjä ja tapoja luokassa on, ja pitää niistä yhtäläisesti kiinni. Tarvittaessa aikuiset voivat neuvotella keskenään, mutta oppilaiden edessä ei voi sooloilla. Jokaisella aikuisella on vastuu omista päätöksistään, mutta yhteisopetuksessa kannattaa muistaa, että jokainen lupaus ja sopimus sitovat luokan kaikkia aikuisia. Taulukkoon 2 on koottu esimerkkejä opettajien rooleista tunneilla.

Kun toinen työparista on erityisopettaja, hänen kannattaa olla mahdollisimman paljon yleisopetuksen luokassa, jotta hän tulee tutuksi oppilaille. Eräs erityisopettaja kuvasi yhteistyön alussa mietteitään näin:

”Olemme puhuneet parini kanssa siitä, miten olisi paras toteuttaa yhteisopetusta. Ensimmäisinä päivinä oli melko kätevää, että avustan luokassa, koska en vielä tuntenut oppilaita. Samalla pystyin seuraamaan luokanopettajan ja luokan tapoja.”

TAULUKKO 2. Kuvaus erityisopettajan ja luokanopettajan rooleista yhteisopetuksen tunneilla

| | | | |
|----------------|---|--|---|
| Tunti A | Erityisopettaja kertoo edellisellä tunnilla opeteltuja asioita. Luokanopettaja kiertää luokassa tarkastamassa, että oppilaat ovat tehneet kotiläksynsä. | Erityisopettaja työskentelee yksittäisten oppilaiden kanssa ja varmistaa, että nämä ymmärtävät uuden asian. Luokanopettaja esittelee uuden aiheen. | Oppilaat tekevät ryhmätöitä. Opettajat kiertävät auttamassa oppilaita ja seuraamassa heidän työskentelyään. |
| Tunti B | Luokanopettaja aloittaa tunnin ja kertoo tunnin kulusta. Erityisopettaja valmistee tunnin kokeellista osuutta. | Oppilaat tekevät kokeita. Opettajat valvovat työskentelyä ja auttavat tarvittaessa. | Tunnin lopuksi koe käydään yhdessä läpi opettajien johdolla. |
| Tunti C | Opettajat lukevat vuorotellen satua ääneen. | Erityisopettaja lähtee parin oppilaan kanssa eri tilaan, jossa oppilaat kirjoittavat opettajan avustuksella satuun liittyviä sanoja. Muut oppilaat kirjoittavat luokassa tarinaa. | |

Roolit luokassa voidaan jakaa niin, että luokanopettaja on enemmän vastuussa oppisääntöistä ja erityisopettaja vastaa enemmän omasta aihealueestaan kiinnittämällä huomiota varsinkin erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Luokanopettaja voi pitää kiinni luokan yhteisistä käytännöistä, kuten aamunavauksista. On kuitenkin muistettava, että erityisopettaja ei ole vain avustajan roolissa luokassa, vaan luokanopettajan rinnalla yhtä lailla oppilaista vastuussa oleva ammattilainen. Toisaalta opettajille voi olla avartavaa välillä kokeilla uusia rooleja. Esimerkiksi erityisopettaja voi opettaa koko luokalle jotta toisen opettajan avustaessa oppilaita. Erityisopettaja voi myös välillä opettaa nopeimmin edistyviä oppilaita toisen opettajan opettaessa muuta ryhmää.

Opettajien roolien vaihdellessa myös erityisopettaja tutustuu usein paremmin kaikkiin luokan oppilaisiin. Lisäksi roolien vaihdellessa erityisopettajan käyttämät opetusmenetelmät ja työtavat hyödyttävät laajasti luokan kaikkia oppilaita. Taulukossa 3 on kuvattu opettajien rooleja yhteisopetuksessa eri oppitunneilla. Taulukkoon ei ole merkitty opettajien koulutustaustaa, koska kussakin tilanteessa roolit olisivat voineet olla kumpikin vain. Yhteisopetus antaa mahdollisuuden miettiä uudella tavalla kunkin opettajan roolia luokassa, mitä mahdollisuutta projektimme opettajat käyttivätkin.

TAULUKKO 3. Kuvaus opettajien rooleista eri oppitunneilla

| Oppiaine | Opettaja 1 | Opettaja 2 |
|--|--|---|
| Matematiikka (opettajat opettavat vuorotellen) | Opettaa koko luokalle yhteenlas- kua taululla numeroilla. | Havainnollistaa kunkin laskutoi- mituksen taulumagneettien avulla taulun toisessa reunassa. |
| Äidinkieli | Tekee sanelua koko luokalle. | Avustaa yhtä oppilasta geminaat- tojen kirjoittamisessa. |
| Luonnontieto | Selittää seuraavaksi tehtävän ko- keen periaatteet ja toimintatavat. | Valmistele koepaikat laittamalla välineet valmiiksi koetta varten. |
| Ympäristötieto | Luokka on metsäretkellä. Molemmat opettajat auttavat oppilaita tunnistamaan ja keräämään kasveja. | |



YHTEISOPETUKSESSA OPETTAJAT VOIVAT JAKAA OPETUSTYÖN SITEN, ETTÄ:

- toisen opettajan opettaessa toinen opettaja voi esimerkiksi:
 - havainnollistaa opetusta
 - havainnoida oppilaiden työskentelyä
 - huolehtia luokan työrauhasta
 - tukea yksittäisiä oppilaita
 - valmistella seuraavaa tehtävää
- opettajat jakavat oppilaat esimerkiksi osaamisen perusteella heterogeenisiin ryhmiin ja opettavat kahta tai useampaa ryhmää rinnakkain
- opettajat ovat yhdessä vastuussa yhdestä oppilasryhmästä ja sen opetuksesta, vaikka heidän roolinsa ja työnjakonsa eri oppitunneilla saattaa vaihdella esimerkiksi opettajien osaamisen mukaan

5 Yhteisopetuksen työtavat ja opetusmenetelmät

Millaisia opetusmenetelmiä yhteisopetuksessa voi käyttää?

Miten opetusta eriytetään yhteisopetuksessa?

Mitä opetusmenetelmien valinnassa tulee ottaa huomioon?

5.1 Eriyttäminen osana yhteisopetusta

” – – minusta tää eriyttäminen nimenomaan on se niinku se aika se mahtavin anti minkä tällä samanaikaisopettajuudella voi saada ”

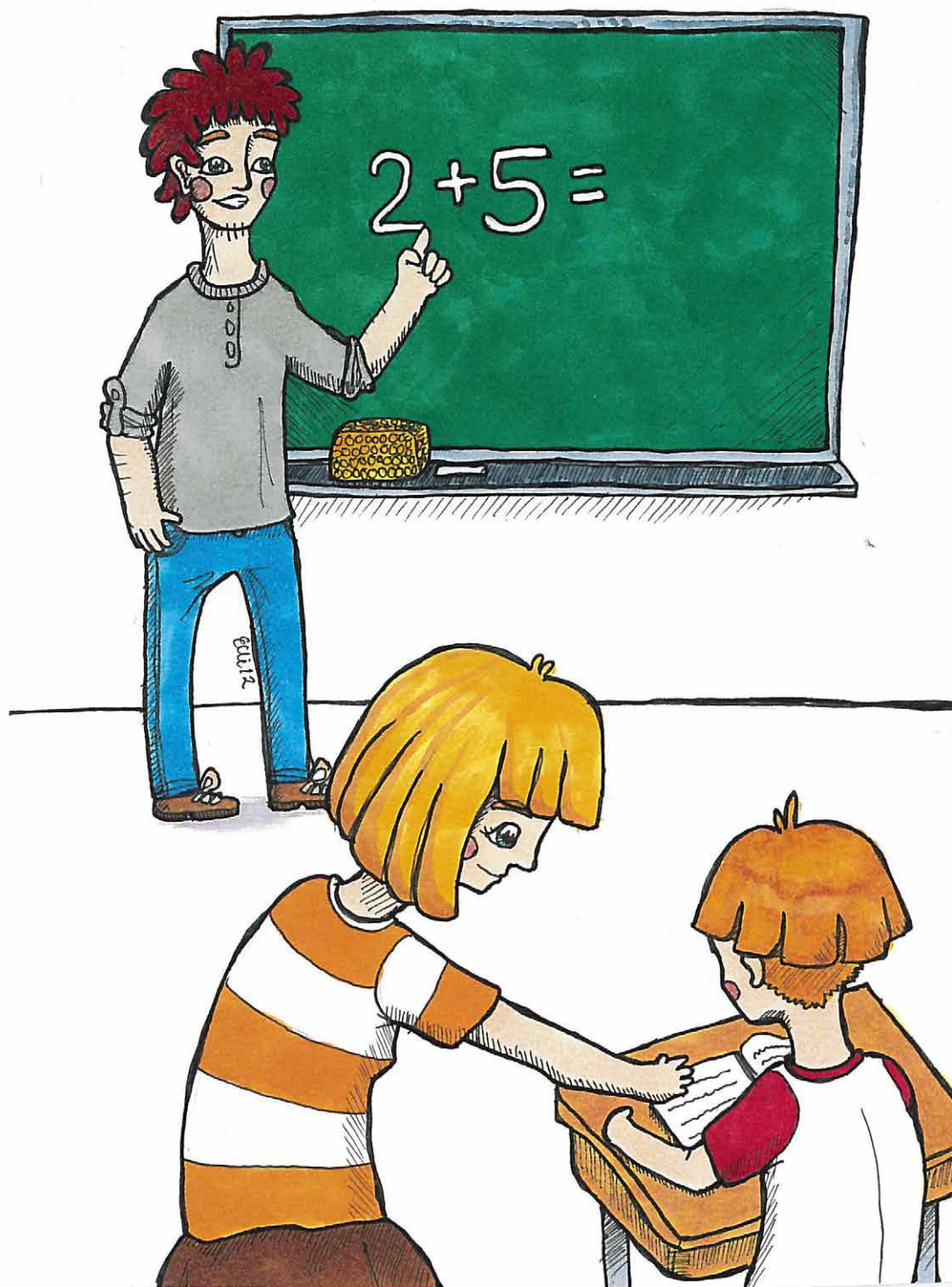
Yhteisopetus on usein tietyllä tapaa jo itsessään eriyttävää. Kun luokassa on kaksi aikuista, eriyttäminen nivoutuu osaksi luokan toimintaa. Erilaisten ryhmien käyttö, uusien opetusmenetelmien kokeileminen ja laajempi opetusmenetelmien valikoima tukevat yksilöllisemmän opetuksen järjestämistä (Rytivaara 2012b). Tarvittaessa toinen opettaja voi työskennellä kahdestaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Erityisopetuksen strategiasa (2007) yhteisopetukselle mainitaankin kaksi käyttötarkoitusta: toisaalta se on yksi tapa järjestää osa-aikainen erityisopetus, ja toisaalta sitä voidaan pitää yhtenä tuen muotona. Yhteisopetus on kuitenkin ennen kaikkea yksi tapa tehdä opettajan työtä, ja sitä voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla.

5.2 Opetusmenetelmät ja niiden valinta

Yhteisopetuksen tunneilla voidaan käyttää samoja työtapoja ja opetusmenetelmiä kuin yksin pidettävillä tunneillakin. Lisäksi kahden opettajan luokassa on helpompi kokeilla ja toteuttaa monia sellaisia työtapoja, joihin yksin ei välttämättä tulisi ryhtytyä. Yhteisopetuksessa opettajat näyttivät suosivan toiminnallisia tehtäviä, muun muassa pelejä ja leikkejä, retkiä, projektityöskentelyä, erilaisia keskustelevia työtapoja sekä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä.

”ryhmätyö varmaan korostu ja sitä silloin mietittiin alussa juuri siltä kannalta, että haluttiinki, että se ois aika toiminnallista se työskentely, jossa oppilaat pystyis ite tutkimaan ja tekemään ja ottamaan selvää asioista ”

Kahden opettajan luokassa on yleisesti ottaen helpompi teettää oppilailla tehtäviä, joissa oppilaat tarvitsevat paljon opettajan tukea. Yhteisopetus voi olla myös opettaja-johtoista, jolloin tunnin aiheet voidaan jakaa opetettavaksi vuorotellen.



Yksi opetusmenetelmän valintaan vaikuttava asia on opetustila. Varsinkin silloin, kun yhdistetään kaksi ryhmää, voi tilanpuute asettaa rajoituksia toiminnalle. Eräs opettajapari ratkaisi asian siten, että yhden luokan pulpetit järjestettiin ryhmiksi, toisen ryhmän oppilaat toivat tullessaan omat tuolinsa ja näin kaikki mahtuivat istumaan. Yksi vaihtoehto on järjestää luokka siten, että oppilaat istuvat lattialla esimerkiksi piirissä. Mahdollista on myös pitää tunnin aluksi kaikille yhteinen yhteisopetuksen hetki ja sen jälkeen jakaa oppilaat työskentelemään eri tiloihin. Joskus eriyttävät tehtävät on suotavaakin tehdä eri tilassa, jossa on helpompi keskittyä perusasiaan, ja jättää soveltavat tehtävät vähemmälle. Tällöin myös ”uteliammat” oppilaat jaksavat keskittyä paremmin omiin tehtäviinsä.

5.3 Työrauha yhteisopetuksessa

Yhteisopetuksessa on luonnollisesti ääntä enemmän, koska opettajia ja sitä kautta keskustelua on enemmän. Myös oppilaita saatetaan olla kaksin verroin, jos molemmat opettajat tuovat opetustilaan oman ryhmänsä. Työrauhasta keskusteleminen ja säännöistä sopiminen onkin tärkeää sekä opettajien kesken yhteisen linjan löytämiseksi että oppilaiden kanssa.

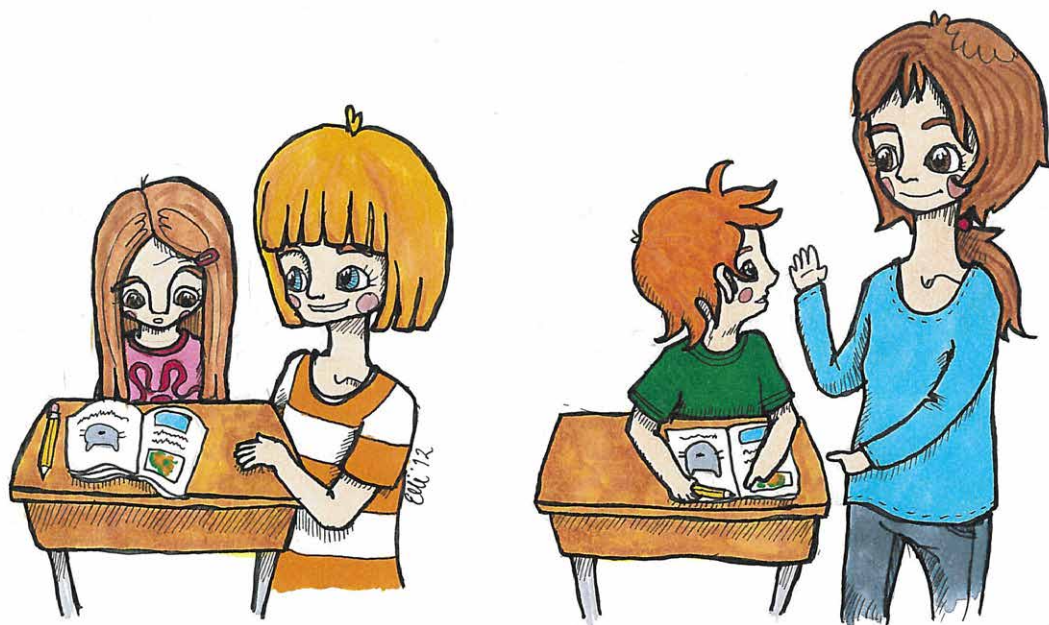
Toisaalta työrauhaa on helpompi pitää yllä luokassa, jossa on kaksi opettajaa. Jo pelkästään kahden opettajan läsnäolo voi rauhoittaa luokkaa. Opettajien roolit voidaan jakaa siten, että toisen opettaessa on toisen tehtävänä huolehtia työrauhasta opetuksen keskeytyttä. Työrauhasta huolehtiva opettaja voi esimerkiksi mennä seisomaan oppituntia häiritsevän lähelle tai vain laskea käden tämän olalle (Rytivaara 2012a). Tärkeintä on se, että oppilas ei saa häirinnällään huomiota niin, että opetus joututtaisiin katkaisemaan. Vastuun työrauhan säilyttämisestä voi antaa oppilaillekin. Esimerkiksi ryhmistä voidaan valita ryhmänjohtaja, jonka tehtävänä on huolehtia työrauhan säilymisestä.

” – meillä oli ryhmän johtajat, niin heidän tehtävänään oli sitte hiljentää. Ja siinä oli sitte tämä, että opettaja sano, että ”ryhmänjohtajat” ja nämä ryhmien johtajat tiesivät silloin, että, heidän pitää hiljentää ryhmä.”

6 Yhteenvedo

Suomalaisissa kouluissa opettajilla on varsin suuri vapaus päättää, miten tekevät työtään. Tämä luo hyvät puitteet erilaisten työtapojen kokeilulle, esimerkiksi yhteisopetukselle. Olemme halunneet kuvata yhteisopetusta ja siihen liittyviä kysymyksiä nimenomaan opettajien näkökulmasta. Tässä käsikirjassa painottuvat alakoulun opettajien kokemukset ja näkökulma, koska projektissamme oli vain yksi aineenopettajapari. Olemme kuitenkin pyrkineet

kirjoittamaan yhteisopetuksesta siten, että kaikki opettajat luokkatasosta riippumatta pystyisivät soveltamaan esitettyjä asioita omassa työssään. Loppujen lopuksi, yhteisopetuksen järjestäminen alakoulussa ja yläkoulussa on enimmäkseen hyvin samantyyppistä. Toivomme, että tämä käsikirja ja siinä kuvatut opettajien kokemukset yhteisopetuksesta rohkaisevat opettajia kaikilla luokkatasoilla kokeilemaan yhteisopetusta omassa työssään.



7 Lähteet ja kirjallisuus

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto, A1, http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf.

Austin, V. L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education* 22 (4), 245–55.

Bouck, E. C. 2007. Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure* 51 (2), 46–51.

Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 20 (5), 435–55.

Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A. & Marchant, M. 2009. Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 54 (1), 60–70.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.

Damore, S. J. & Murray, C. 2009. Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education* 30 (4), 234–244.

Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I. & Mitchell, J. 2005. Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education* 21 (7), 787–98.

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

Fairbanks, C. M. & LaGrone, D. 2006. Learning together: Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly* 33 (3), 7–25.



- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A. & 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.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education* 25 (2), 285–296.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. 2011. Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education* 15 (1), 1–22.
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An examination of co-teaching. *Remedial and Special Education* 30 (5), 259–268.
- Henderson, C., Beach, A. & Famiano, M. 2009. Promoting instructional change via co-teaching. *American Journal of Physics* 77 (3), 274–283.
- Howard, L. & Potts, E. A. 2009. Using co-planning time: Strategies for a successful co-teaching marriage. *TEACHING Exceptional Children Plus* 5 (4), 2.
- Janney, R. E. & Snell, M. E. 2006. Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice* 45 (3), 215–223.
- Johnson, L. 2002. My eyes have been opened. *Journal of Teacher Education* 53 (2), 153–167.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. 2009. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 535–542.
- Klinikkaopetus. 1977. *Samanaikaisopetus*. Julkaisusarja A2. Hki: Suomen kunnallisliitto.
- Krüger, D. & Yorke, C. 2010. Collaborative co-teaching of numeracy and literacy as a key to inclusion in an independent school. *South African Journal of Education* 30 (2), 293–306.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmund, N. & Gebauer, K. 2005. Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children* 37 (3), 20–24.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 2009. Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children* 75 (4), 493–510.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. 2004. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36 (5), 52–58.
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. 2001. A meta-analysis of co-teaching research: where are the data? *Remedial and Special Education* 22 (5), 258–267.
- Murawski, W. W. & Lochner, W. W. 2011. Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic* 46 (3), 174–183.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10, 185–196.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S. & Villa, R. A. 2009. Collaborative teaching for teacher educators—what does the research say? *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 569–174.
- Putnam, J. W. 1998. *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. *Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimisyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal* 10 (1), 118–128.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53(1), 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 453. Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A. 2012c. 'We don't question whether we can do this': teacher identity in two co-teachers' narratives. *European Educational Research Journal* 11(2), 302–313.

- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 999–1008.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. *Eriyisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Lastensuojelun keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 333–352.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. 2007. Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly* 43 (1), 67–100.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73 (4), 392–416.
- Simpson, T., Hastings, W. & Hill, B. 2007. 'I knew that she was watching me': The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching* 13 (5), 481–498.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–173.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. 2007. Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE handbook of special education*. London: SAGE, 417–428.
- 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.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F. & Smith, W. G. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education* 19 (2), 203–219.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Voltz, D. L., Elliot, R. N. Jr & Cobb, H. B. 1994. Collaborative teacher role: Special and general educators. *Journal of Learning Disabilities* 27 (8), 527–535.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. 1996. Planning for effective co-teaching the key to successful inclusion. *Remedial and Special Education* 17 (4), 255–266.
- Walther-Thomas, C. S. 1997. Co-teaching experiences. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4), 395–407.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. 2003. Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 26 (1), 27–41.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. 2002. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education* 36 (2), 58–68.

LIITE 1. Tutkimuksessa mukana olleet työparit ja -tiimit sekä yhteisopetuksen määrä

| Tiimit | Opettajat | Luokka-aste | Yhteisopetustunnit viikossa |
|----------|---|-------------|-----------------------------|
| Tiimi 1 | luokanopettaja erityisopettaja | 1 | 3 h |
| Tiimi 2 | esikoulunopettaja kolme luokanopettajaa erityisopettaja | 0–2 | 6 h |
| Tiimi 3 | luokanopettaja erityisopettaja | 6 | 2 h |
| Tiimi 4 | esikoulunopettaja luokanopettaja | 0–1 | 10 h |
| Tiimi 5 | kaksi luokanopettajaa | 2 | 8 h |
| Tiimi 6 | luokanopettaja erityisopettaja | 2 | 3 h |
| Tiimi 7 | luokanopettaja erityisluokanopettaja | 1 | 11 h |
| Tiimi 8 | luokanopettaja erityisluokanopettaja | 2 | 4 h |
| Tiimi 9 | esikoulunopettaja kaksi luokanopettajaa | 0–2 | 1 h |
| Tiimi 10 | kaksi aineenopettajaa | 7 | 2 h |
| Tiimi 11 | kaksi luokanopettajaa | 3–4 | 2 h |

LIITE 2. Yhteistyöhön liittyvien toiveiden, asenteiden, vastuun ja odotusten jakaminen.

Ohjeistus: Täyttäkää lista itsenäisesti. Lukekaa tämän jälkeen vastauksenne vuorotellen ääneen kommentoimatta niitä. Luettuanne kaikki vastaukset kirjoittakaa vastauksiin liittyvät ajatuksenne ylös. Lopuksi keskustelkaa ajatuksistanne yhdessä. Tavoitteena kunkin kysymyksen kohdalla on a) olla yhtä mieltä, b) tehdä kompromissi, tai c) olla yksimielisesti eri mieltä.

| YLEISET TYÖHÖN LIITTYVÄT ASIAT | | |
|---------------------------------|---|---|
| Aihe | Nykyhetki | Yhteiset käytännöt |
| Ohjaukseen liittyvät uskomukset | Millainen opetusfilosofia minulla on (opettajan rooli luokassa, opettaminen, oppilaat, oppiminen)? Kuinka opetusfilosofiani näkyy käytännössä? | Mistä asioista ajattelemme samalla tavalla? Mistä asioista meidän pitää neuvotella? |
| Suunnittelu | Miten suunnittelen opetustani yleensä? | Milloin meillä on vähintään puoli tuntia aikaa yhteiseen suunnitteluun? Kuinka jaamme vastuun suunnittelusta ja opetuksesta? Kuinka paljon tarvitsemme yhteistä suunnittelu-aikaa? Millaista kirjaa voisimme pitää suunnittelun helpottamiseksi? |
| Luottamuksellisuus | Millaista opetukseen liittyvää tietoa jaan muiden kanssa? Millaista tietoa en voi jakaa muiden kanssa? | Mitä opetukseen liittyvää tietoa haluamme jakaa muiden kanssa? Mitä tietoa ei saa jakaa? Mitä oppilaisiin liittyvää tietoa voimme jakaa muiden kanssa? Mitä tietoa ei saa jakaa? |
| Palaute | Miten annan toisille opettajille palautetta? Millä tavoin toivon itse saavani palautetta? | Miten haluamme antaa toisillemme palautetta? Miten varmistamme sekä myönteisten että kielteisten asioiden nostamisen esille? |
| Yhteistyö kotien kanssa | Millaista yhteistyötä teen vanhempien kanssa? | Millaista yhteistyötä teemme vanhempien kanssa? |
| Arviointi | Miten arvioin oppilaitani? | Miten arvioimme oppilaita? Kuka arvioi? |

| LUOKKATYÖSKENTELYYN LIITTYVÄT ASIAT | | |
|-------------------------------------|--|---|
| Aihe | Nykyhetki | Yhteiset käytännöt |
| Melu/ äänitaso | Minkä verran siedän melua luokassa? | Minkä verran siedämme melua yhteisillä tunneilla? |
| Luokan tavat (rutiinit) | Millaisia opettamiseen ja luokkatyöskentelyyn liittyviä tapoja minulla on? Mihin asioihin oppilaani ovat tottuneet? | Millaisia ohjaukseen ja opetukseen liittyviä rutiineja yhteisillä tunneillamme on? Millaisia järjestykseen liittyviä rutiineja yhteisillä tunneillamme on? |
| Tasavertaisuus | Miten osoitan muille heidän olevan tasavertaisia? | Kuinka ilmaisemme muille (oppilaille, muille opettajille, vanhemmille), että olemme tasavertaisia? Kuinka varmistamme, että molemmat tuntevat olevansa tasavertaisia luokassa? |
| Luokanhallinta | Millainen käyttäytyminen ei ole luokassani sallittua? Miten puutun oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen? | Millaista käyttäytymistä odotamme oppilailta? Mikä ei ole hyväksyttävää? Kuka puuttuu ja missä vaiheessa, jos ongelmia ilmenee? Miten oppilaiden käyttäytymiseen puututaan? |
| Ärsytyksen aiheet | Millaiset asiat herättävät minussa voimakkaita tunteita? | Mitkä opettamiseen ja työhön liittyvät asiat herättävät meissä voimakkaita tunteita? Kuinka voimme tunnistaa asiat, jotka ärsyttävät meitä ja siten välttää niitä? |
| Oma osaaminen | Mitkä ovat vahvuuteni opettajana? Mistä asioista tykkään työssäni eniten? Mitkä ovat heikkouteni opettajana? Mistä asioista tykkään työssäni vähiten? | Jaammeko työtehtäviä osaamisen mukaan? Mitkä asiat teemme yhdessä? |

Mukailtu lähteistä Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16; Murawski, W. W. & Dieker, L. A. 2004. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36(5), 52-58. Taulukko p. 55.

Tämän käsikirjan tavoitteena on madaltaa opettajien kynnystä kokeilla kahden tai useamman opettajan yhteistä opetusta eli yhteisopetusta (co-teaching). Käytännöllinen opas esittelee yhteisopetuksen työtapana ja kannustaa opettajia yhdessä opettamiseen. Käsikirjan tarkoituksena on jakaa opettajille yhteisopetusta kokeilleiden kokemuksia sekä auttaa opettajia ennakoimaan ja ratkaisemaan yhteisopetukseen liittyviä uusia ja ehkä vaikeiltakin tuntuvia tilanteita. Opettajien kokemusten lisäksi käsikirjassa on nostettu esille yhteisopetukseen liittyvää kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta. Käsikirja on tarkoitettu sekä yhteisopetusta harkitseville että sitä jo toteuttaville opettajille kaikilla luokka-asteilla.