

Tiimiopettajuus erityisluokanopettajan työssä - miten ja miksi?

Suvi Särkilahti

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Särkilahti, Suvi. 2018. Tiimiopettajuus erityisluokanopettajan työssä - miten ja miksi? Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tässä tutkimuksella selvitettiin havainnoimalla ja haastatteleamalla kahdesta erityisluokanopettajasta, kahdesta koulunkäynninohjaajasta sekä kahdestakymmenestä erityistä tukea saavasta seitsemäsluokkalaisesta koostuvan yksikön toimintaa. Tavoitteena oli havainnointiaineiston perusteella kuvailla tiimin toimintatapoja sekä haastatteluilla saada kuuluviin erityisluokanopettajien omia kokemuksia tiimiopettajuudesta. Tutkimus toteutettiin kevään ja kesän 2018 aikana.

Tutkimuksen tuloksissa voitiin todeta tiimiopettajuuden käytännön toteuttamisen koostuvan opetusjärjestelyistä, yhteistyötä varten kehitellystä seurantarjestelmästä sekä tiimin keskinäisestä yhteydenpidosta sekä kommunikaatiosta. Haastatteluaineiston perusteella voitiin todeta, että erityisluokanopettajat pitivät tiimiopettajuutta ennen kaikkea positiivisena asiana, joka tuo niin ammatillisen kehittymisen kuin emotionaalisen tuenkin uudelle tasolle opettajan työssä, sekä hyödyttää oppilaita oppimisessa ja sosiaalisissa taidoissa. Positiivisten puolien lisäksi haastatteluissa tuli ilmi kehitettävää etenkin esimiestasolla, jotta tiimiopettajuuden toteuttamiseen vaadittu aika olisi tarjolla ja ilma- piiri tiimiopettajuudelle myönteinen.

Pääpiirteittäin tämän tutkimuksen tulokset myötäilivät aikaisempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia, vaikka konteksti tässä tutkimuksessa olikin eri kuin valtaosassa yhdessä opettamista käsitelleitä tutkimuksia. Tämän tutkimuksen keskeisintä antia on tuoda näkyviin ja kuuluviin tiimiopettajuudessa käytettäviä toimintamalleja sekä opettajien omia kokemuksia tiimiopettajuuden hyödyistä ja kehittämiskohteista.

Hakusanat: tiimiopettajuus, yhteisopettajuus, erityinen tuki

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | TIIMIOPETTAJUUS | 7 |
| 2.1 | Yhdessä opettamisen käsitteitä ja määritelmiä..... | 7 |
| 2.2 | Edellytyksiä tiimiopettajuudelle..... | 9 |
| 2.3 | Työskentelytapoja tiimiopettajuudessa | 10 |
| 2.4 | Tiimien ja yhdessä opettamisen hyötyjä..... | 12 |
| 2.4.1 | Hyödyt oppilaille..... | 12 |
| 2.4.2 | Hyödyt opettajille | 13 |
| 2.5 | Koulunkäynnin ja oppimisen tuki..... | 14 |
| 2.5.1 | Kolmiportainen tuki..... | 14 |
| 2.5.2 | Tiimiopettajuus erityisen tuen opetusmenetelmänä | 15 |
| 3 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 17 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 18 |
| 4.1 | Tutkimuskohde ja lähestymistapa..... | 18 |
| 4.2 | Osallistujat ja tutkimuksen eteneminen | 19 |
| 4.3 | Aineistonkeruumenetelmät..... | 20 |
| 4.4 | Aineiston analyysi | 22 |
| 4.5 | Luotettavuus..... | 23 |
| 4.6 | Eettiset ratkaisut..... | 26 |
| 5 | TULOKSET | 28 |
| 5.1 | Tiimin toimintatavat..... | 28 |
| 5.1.1 | Ryhmittely ja opetusmuodot | 28 |
| 5.1.2 | Seuranta ja yhteistyötahot | 30 |
| 5.1.3 | Yhteydenpito ja tiimin yhteisöllisyys | 33 |

| | | |
|----------|-------------------------------------------------------|-----------|
| 5.2 | Kokemuksia tiimityöskentelystä | 34 |
| 5.2.1 | Tiimityöskentelyn määrittelyä ja edellytyksiä | 35 |
| 5.2.2 | Tiimityöskentelyn hyödyt opettajien näkökulmasta..... | 36 |
| 5.2.3 | Tiimityöskentelyn haasteet ja kehityskohteet | 40 |
| 6 | POHDINTA..... | 42 |
| | LÄHTEET | 48 |

1 JOHDANTO

Viime vuosina erilaisissa yhteyksissä on entistä enemmän herättänyt keskustelua opettajan työn yksinäinen luonne, opettajien työssä jaksaminen sekä näiden välinen yhteys. Opettajan ammatti on perinteisesti ollut suljetun luokkahuoneen sisällä tapahtuvaa yksinäistä puurtamista ja työn kehittäminenkin on tarkoittanut itsenäistä oman opetustyön kehittämistä (Salovaara & Honkonen 2013, 247). Välttämättä mahdolliset haasteet eivät ole olleet muun työyhteisön näkyvillä, eikä tukea ja apua ole haettu, vaan opettajuuteen on liitetty vahva yksin pärjäämisen leima.

Useilla aloilla on jo pitkään korostettu esimerkiksi tiimityöskentelyn, moniammatillisuuden, jaetun vastuun sekä vahvuusajattelun etuja, ja työskentelyä on kehitetty siten, että nämä olisivat työnteon keskeisiä voimavaroja. Myös opetuslalla, ainakin retoriikan tasolla, uskotaan yhdessä tekemiseen (Syrjäläinen 2004, 16–17). Tästä huolimatta opettajat ovat yhä valtaosin työssään hyvin itenäisiä ja muutos yhteisöllisempään opettajuuteen on ollut hidasta. Aivan viime vuosina erilaiset yhteistyöhön liittyvät mallit ovat olleet esillä, mutta käytännön tasolla toteutuksissa on erittäin suurta vaihtelua ja toimivat tavat ovat vielä monin tavoin kehittelyasteella. Kouluinstituutiolla on yhä 2000-luvulla useita reunaehtoja, jotka asettavat esteitä opettajien yhteistyölle, minkä vuoksi yhteistyö tuntuu opettajista usein pakotetulta, eikä sen arvoa tai hyötyä nähdä. (Syrjäläinen 2004, 16–17). Opettajuuden muuttaminen yhteisöllisempään suuntaan vie aikaa ja vaatii kokeilemistä, jotta löydetään toimivia tapoja sekä malleja toteuttaa uudenlaista opettajuutta. Tähän puolestaan tarvitaan kehittämishaluisia opettajia sekä heidän ympärillään toimivia muiden alojen ammattilaisia, jotka yhdessä luovat uudenlaista opettajuutta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhden erityisluokanopettajista, koulunkäynninohjaajista sekä oppilashuollon ammattilaisista koostuvan tiimin toimintatapoja. Tiimi on kehittänyt toimintamalliaan muutaman vuoden ajan vastamaan mahdollisimman hyvin sekä tiimissä työskentelevien ammattilaisten että luokassa opiskelevien oppilaiden tarpeisiin. Fullan (2005, 4) onkin esittänyt, että

uudistuksilla on tapana epäonnistua, jos niitä yritetään tehdä hierarkkisesti ylhäältä alaspäin – yksi suunnittelee ja toinen toteuttaa. Tässä tapauksessa suunnittelijat ja tekijät ovat samoja henkilöitä, jolloin kaikki uudistukset on voitu luoda vastaamaan olemassa olevia tarpeita.

Opettajuuden osalta tutkimuksessa keskitytään erityisesti tiimityöskentelyn tuomiin voimavaroihin sekä opettajien näkemyksiin siitä, millainen tiimityöskentely toimii ja millä tavalla se on kannattavaa. Tavoitteena on siis esitellä toimivaksi havaittua tiimityöskentelymallia sekä selvittää tiimissä työskentelevien opettajien näkemyksiä tiimiopettajuudesta ja etenkin sen tuomista voimavaroista.

2 TIIMIOPETTAJUUS

Opettaja on perinteisesti nähty asiantuntijana, joka toimii yksin omassa luokassaan ja vastaa itse opetuksestaan. Lopulta kuitenkin kukaan ei selviä, eikä kenenkään tarvitse selvittää opettajan työstä yksin (Salovaara & Honkonen 2013, 268). Viime vuosikymmeninä erilaiset yhdessä opettamisen muodot ovatkin tulleet entistä enemmän käyttöön ja opettajien jaksamisen lisäksi näiden avulla on pyritty vastaamaan tehokkaammin sekä heterogeenisten oppilasryhmien oppimisen tarpeisiin että oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Erkkilä & Perunka 2016).

Vuonna 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan tulisikin tavoitella pedagogisesti monipuolista ja joustavaa opetusta ja yhtenä toimintakulttuurien lähtökohtana mainitaan yhdessä opettaminen (Opetushallitus 2014, 25–27). Kyse on tällöin sekä opettajia että oppilaita hyödyttävistä toimintatavoista, joilla pyritään turvaamaan mahdollisimman laadukas ja yksilöllinen opetus sekä opettajien työssä jaksaminen ja työhyvinvointi.

2.1 Yhdessä opettamisen käsitteitä ja määritelmiä

Yhdessä opettamiselle on olemassa monia eri termejä ja näillä termeillä on myös erilaisia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa puhutaan tiimiopettaajuudesta, sillä se kuvaa parhaiten tutkimuksen kohteena olevan yksikön toimintaa. Lähdekirjallisuudesta ei kuitenkaan löydy paljoa määritelmiä juuri tällä käsitteellä, minkä vuoksi määrittelyssä täytyy ottaa huomioon muita yhdessä opettamisen käsitteitä ja poimia niistä tässä tutkimuksessa käytettyyn käsitteeseen sopivat määritelmät.

Samanaikaisopetus on käsitteenä otettu käyttöön jo peruskoulun alkuvaiheessa ja tätä käsitettä käytetään yhä useissa suomenkielisissä aineistoissa (Syvälahti, Rauhala & Porkola, 1977; Salovaara & Honkonen 2013, 268). Opettajien yhteistyö on kuitenkin saanut tähän päivään mennessä huomattavasti laajem-

man merkityksen, kun alun perin sillä tarkoitettiin lähinnä kahden opettajan yhteistyötä luokkahuoneessa. Nykyään opettajien yhteistyö on entistä suunnitellumpaa ja muodoiltaan vaihtelevampaa, oppilaisiin kohdistuvaa yhteistä opetustoimintaa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011). Tätä ilmiötä paremmin kuvaava termi onkin yhteisopettajuus (co-teaching), sillä se kuvaa myös ilmiöön liittyviä luokkahuoneen ulkopuolisia tapahtumia kuten suunnittelua ja arviointia. Salovaaran ja Honkosen (2013, 268) määrittelyn mukaan, tähän voidaan lisätä vielä jaettu vastuu kaikista ryhmän oppilaista.

Takala (2010) sekä Villa, Thousand & Nevin (2008) määrittelevät yhteisopettajuuden kahden tai useamman opettajan toiminnaksi, jossa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan opetusta yhdessä. Villa ym. (2008) käsittävät yhteisopettajuuden muodostuvan viidestä osa-alueesta. Näistä ensimmäinen on yhteiset tavoitteet ja niiden eteen työskentely. Toisena osa-alueena ovat yhteiset arvot ja oppimiskäsitykset. Kolmas peruspilari on puolestaan tasavertaisuus ja neljäntenä tehtävien sekä vastuualueiden jakaminen. Viides eli viimeinen rakennusaine yhteisopettajuudelle on yhteistoiminnallisten opetustapojen käyttäminen, johon kuuluu positiivinen keskinäisriippuvuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki tunnustavat toisten opettajien merkityksen luokassa ja ymmärtävät olevansa kykenemättömiä vastaamaan yksin kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Villa ym. 2008.) Conderman ym. (2009, 2-3) puolestaan määrittelevät yhteisopettajuuden tilanteeksi, jossa on kaksi tai useampi pätevä opettaja, opettajat yhdessä jakavat ohjeita oppilaille, oppilasryhmä on heterogeeninen ja opettaminen tapahtuu pääasiassa jaetussa tilassa.

Edellä kuvailut määritelmät yhdessä opettamiselle eivät välttämättä kuitenkaan riitä kuvailemaan sellaista yhdessä opettamista, mitä tässä tutkimuksessa tarkastellaan. Tämän tutkimuksen kohteena on tarkastella tiimiopettajuutta. Beaten ja Simmons (2014, 94) mukaan tiimiopettajuus voidaan nähdä ikään kuin opettajien välisen yhteistyön korkeimpana tai intensiivisimpänä muotona. Tällöin kyseessä ei ole ainoastaan yhdessä suunnittelu, opettaminen ja arviointi, vaan kokonaisvaltainen yhdessä tekeminen ja vastuun sekä ilojen ja surujen jakaminen (Baeten & Simmons 2014, 94). Tiimiopettajuus siis pitää sisällään sa-

moja rakennusaineita, joilla samanaikaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta kuvaillaan, mutta yhdessä tekeminen nousee vielä huomattavasti suurempaan rooliin ja koko työntekoa määritteleväksi asiaksi.

2.2 Edellytyksiä tiimiopettajuudelle

Tiimiopettajuus on kokonaisvaltaista yhdessä työskentelemistä, eikä sen voida olettaa sujuvan automaattisesti heti alusta lähtien. Jotta tiimi toimisi tarkoituksenmukaisesti, on sille olemassa joitakin edellytyksiä. Keefe, Moore ja Duff (2004) ovat määritelleet neljä osa-aluetta, joiden tulee toteutua, jotta yhteistyö olisi tuloksellista. Nämä neljä osa-aluetta ovat itsensä tunteminen, työparin tunteminen, oppilaiden tunteminen ja ”asioiden” tunteminen. Kun tuntee itsensä ja omat toimintatapansa, voi omaa osaamistaan sekä jakaa tiimille että reflektoida ja muokata tarpeen mukaan. Työparin tunteminen puolestaan auttaa ymmärtämään tämän tapoja toimia, mikä lisää luottamusta yhteiseen tekemiseen. Oppilaiden tunteminen on olennaisessa osassa opetusta ja toimintakulttuuria luotaessa. Yhdessä opettamisen yksi tärkeimmistä päämääristä on saada luotua mahdollisimman hyvät olosuhteet oppimiselle ja tämä olisi mahdotonta toteuttaa ilman riittävää oppilaiden tuntemusta. Viimeisenä Keefen ym. (2004) mainitsemista edellytyksistä on ”asioiden” tunteminen. Tällä voidaan käsittää hyvin laajasti kaikki se mitä opettajan työhön kuuluu, mutta yhdessä opettamisen kannalta olennaista on, että jokainen tiimin jäsen tietää oman roolinsa ja tuntee siihen kuuluvat tehtävät.

Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009, 3–4) vertaavat yhdessä opettamista avioliittoon, jossa ollaan tasavertaisia kumppaneita. Heidän mukaansa yhdessä opettaminen edellyttää yhteistä kunnioitusta, yhteisiä päämääriä, vastuun jakamista seurauksista sekä resurssien jakamista (Conderman ym. 2009, 3–4). Näiden edellytysten lisäksi voidaan vielä todeta, että on tärkeää saada valita pari, jonka kanssa yhteistyö on mahdollista ja yhdessä opettamisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, sillä pakotettu yhdessä opettaminen tuskin toimii (Mas-

tropieri, Scruggs, Graetz & Conners 2005, 242; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 403–405).

Salovaara ja Honkonen (2013, 269–270) toteavat, että yhdessä opettamisen onnistuminen vaatii rohkeuden ja uskalluksen lisäksi luottamusta sekä itseen että työtovereihin. Yhteisopettajuus ei välttämättä aina ole helppoa. Opettajan täytyy hyväksyä tilanne, jossa toinen ihminen vaikuttaa asioiden kulkuun ja luottaa siihen, että tilanteessa vedetään samaa köyttä sekä hyödynnetään tasapuolisesti molempien vahvuuksia (Salovaara & Honkonen 2013, 269–270). Vaikka yhteistyö tuntuisikin alussa haasteelliselta, tulee sille antaa aikaa muotoutua toimivaksi kokonaisuudeksi.

Jotta yhdessä opettamisen olisi mahdollista muotoutua halutulla tavalla toimivaksi työskentelyksi, ei pelkkä opettajien oma motivaatio ja sitoutuminen riitä. Edellytykset hyvälle tiimityöskentelylle ovat kiinni myös hallinnollisista asioista. Scruggs ym. (2007, 403) toteavat opettajien tarvitsevan hallinnon ja esimiehen (rehtorin) tuen onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Yhdessä opettaminen vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa, jota ei ilmaannu itsestään. Tähän voitaisiin kuitenkin esimiestasolla vaikuttaa, sillä yhdessä opettamisen suunnittelulle ja toteuttamiselle tulisi lukujärjestyksiä laadittaessa tehdä tilaa. Toisena tärkeänä asiana, johon esimiestasolla voitaisiin Scruggsin ym. (2007, 403) mukaan vaikuttaa, on yhdessä opettamisen eri osa-alueisiin liittyvä koulutus. Opettajat kaipaivat koulutusta yhdessä opettamisen malleista, konsultaatio-taidoista, ryhmässä toimimisen ihmissuhdetaidoista sekä vaikuttavasta kommunikoinnista. (Scruggs ym. 2007, 403.)

2.3 Työskentelytapoja tiimiopettajuudessa

Opettajien yhteistyötä voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla ja rinnakkaisia käsitteitä on useita. Voidaan puhua muun muassa samanaikaisopettajuudesta, yhteisopettajuudesta, jaetusta opettajuudesta sekä tiimiopettajuudesta (Erkkilä & Perunka 2016;). Osittain nämä termit ovat päällekkäisiä, mutta niillä voi olla

käytännön kannalta suuriakin eroja. Tässä tutkimuksessa tiimiopettajuus on nostettu ikään kuin yläkäsitteeksi, joka pitää sisällään kaiken opettajien työhön liittyvän työskentelyn. Tiimiopettajuuden sisällä voidaan kuitenkin käyttää moninaisia opetusmenetelmiä, joihin perehdytään tarkemmin tässä luvussa.

Yhdessä opettamista voidaan toteuttaa lukuisilla eri tavoilla, sillä oikeastaan vain opettajien oma mielikuviutus on tässä rajana. Villa ym. (2004) ovat kuitenkin jaotelleet eri yhdessä opettamisen tyyliä opettajien keskinäisten roolien ja työnjaon mukaisesti kolmeen pääluokkaan; avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkainen opettaminen sekä tiimiopettaminen. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa toinen opettaja vastaa opetuksesta ja toinen esimerkiksi avustaa, havainnoi tai pitää yllä luokan työrauhaa. Rinnakkain opetettaessa oppilaat on jaettu kahteen ryhmään, jotka voivat olla saman- tai erikokoiset ja myös opetus voi olla sisällöltään samaa tai eriä. Kolmannessa tyyliä puhutaan tiimiopettamisesta, jolloin kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa sekä arvioi opetuksen yhdessä ja jakaa vastuun kaikista opetukseen liittyvistä asioista. (Villa ym. 2004.)

Osittain päällekkäin Villan ym. (2004) jaottelemien kolmen yhdessä opettamisen tyyliin kanssa menevät Friendin ja Cookin (2010) esittämät hieman tarkemmin määritellyt kuusi tapaa yhteisopettajuuden toteuttamiseen.

1. *Yksi opettaa, yksi tarkkailee*, jolloin yksi opettaja opettaa koko ryhmää ja toinen havainnoi akateemiseen suoriutumiseen, käytökseen tai sosiaalisiin näkökulmiin liittyviä asioita.
2. *Pisteopettaminen*, jossa oppilaat on jaettu ryhmiin, jotka kiertävät pisteeltä pisteelle, saaden opetusta pisteellä olevalta opettajalta.
3. *Rinnakkaisopettaminen*, jossa opettajilla on molemmilla puoli ryhmää opettavanaan. Opettajat opettavat saman asian, mutta pienempi ryhmä mahdollistaa oppilaiden tehokkaamman osallistumisen.
4. *Vaihtoehtoinen opettaminen*, jolloin toisella opettajalla on suurin osa ryhmästä, kun toinen opettaja opettaa pienemmälle ryhmälle esimerkiksi vaihtoehtoisella menetelmällä.

5. *Tiimiytyminen*, jolloin molemmat opettajat opettavat yhdessä samaa suurta ryhmää täydentäen toisiaan, väitellen tai tarjoten vaihtoehtoisia ratkaisutapoja.
6. *Toinen opettaa, toinen ohjaa*, jolloin toinen opettajista opettaa koko ryhmää ja toinen kiertelee antamassa henkilökohtaista ohjausta.

Näiden toimintamallien lisäksi jokainen tiimi kehittelee tietysti omaan käyttöön sopivat mallit ja käyttää niitä omiin tarpeisiinsa sopivilla tavoilla.

2.4 Tiimien ja yhdessä opettamisen hyötyjä

Tiimiopettajuuden hyötyjä voidaan tarkastella monelta eri kantilta. Ehkä selvimpiä tarkastelun kohteita ovat kuitenkin sen edut opettajille ja toisaalta oppilaille. Perinteisen mallin mukaan opettaja on ollut yksin vastuussa luokan toiminnasta ja sen tapahtumista. Oppilaat puolestaan ovat saaneet ehkä vain yhden opettajan opetusta ja mahdollisuuksia joustamiseen ei välttämättä ole ollut. Opettajuudessa, jossa luokassa tai tiimissä on useita aikuisia, työn ja vastuun jakaa useampi ihminen ja toisaalta oppilaat saavat paremmin heidän tarpeitaan vastaavaa opetusta eri opettajilta joustavissa ryhmissä.

2.4.1 Hyödyt oppilaille

Yhdessä opettamista voidaan pitää tehokkaana oppimisen tukena ja opettajien omia kokemuksia selvittäneissä tutkimuksissa on tullut ilmi, että opettajat kokevat yhdessä opettamisen hyödyttävän oppilaita. Yhdessä opettaminen mahdollistaa joustavan ryhmittelyn ja tätä myötä myös yksilöllisempää opetusta (Rytivaara 2012, 45).

Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 383) sekä Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7) toteavat opettajien kokeneen opetuksen tason nousseen paremman suunnittelun myötä, oppilaiden huomioimiseen jäävän ajan lisääntyneen sekä

luokan työrauhan ja turvallisuuden parantuneen, kun läsnä on useampi aikuinen kerrallaan. Lisäksi oppilaat voivat ajoittain valita sen opettajan, kenen kanssa haluavat työskennellä, sekä näkevät aikuisten ihmisten normaaleja vuorovaikutustilanteita, joissa voidaan keskustella rakentavasti ja olla eri mieltä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382–383; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Myös Chapple (2009, 75) esittää opettajien kokeneen yhdessä opettamisen hyödyttävän oppilaita edellä mainituilla tavoilla, mutta myös itsetunnon ja yhteenkuuluvuuden osalta. Tämän lisäksi kahden opettajan läsnäolo tuo luokkaan enemmän huumoria ja rentoa tunnelmaa, joka tarttuu myös oppilaisiin (Chapple 2009, 73).

2.4.2 Hyödyt opettajille

Opettajien kokemusten mukaan heidän kannaltaan ajateltuna tiimiopettajuuden tai muuten yhdessä opettamisen yksi hyöty on työssä oppiminen ja kehittyminen. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Chapple 2009, 71; Blednick & Wilson 2011, 11; Scruggs ym. 2007, 401). Yhdessä opettaminen tuo työskentelyyn reflektiivistä otetta, kun omaa opetustaan peilaa toisen opettajan työskentelyyn (Chapple 2009, 71). Yhdessä opetettaessa voi toiselta opettajalta oppia sekä aiheisältöjä että pedagogisia ratkaisuja, kun molemmat opettajat toiminnallaan tuovat esille omia vahvuuksiaan (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Scruggs ym. 2007, 401). Chapplen (2009, 71) mukaan työssä oppiminen korostuu entisestään tilanteessa, jossa työparina on kokeneempi opettaja, jolla on paljon annettavaa nuorelle, uraansa aloittelevalle opettajalle.

Toisena selkeänä yhdessä opettamisen hyötynä opettajat kokevat työhyvinvoinnin lisääntymisen. Kokemusten jakamisen ja yhteisen pohdinnan on todettu antavan opettajille lisää voimavaroja (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30). Lisäksi tiimiltä saatu tuki auttaa jaksamaan arjessa, etenkin huonoina päivinä tai vaikeina hetkinä (Salovaara & Honkonen 2013; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Aikuiskontaktit ovat yksin opetettaessa vähäisiä, mutta tii-

miopettajuudessa niitä syntyy jatkuvasti (Chapple 2009, 73). Yhdessä opettaminen vähentääkin opettajien työssä kokemaa yksinäisyyttä sekä eristäytyneisyyttä ja tuo lisää huumoria ja tätä kautta iloa opettamiseen ja työn tekemiseen (Chapple 2009, 71). Käytännön tasolla yhdessä opettaminen sallii tarvittaessa myös pieniä taukoja esimerkiksi WC:ssä käymiseen tai muille inhimillisille tarpeille (Chapple 2009, 72).

2.5 Koulunkäynnin ja oppimisen tuki

Vaikka tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti tutkita kolmiportaisen tuen järjestelmää tai erityistä tukea, on tuen rakenteilla kuitenkin olennainen rooli tutkimuksessa, minkä vuoksi lukijan on hyvä tuntea sitä jonkin verran. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty erityiskoulussa, jolloin kaikilla oppilailla on erityisen tuen päätös. Tiimiopettajuuden yhtenä tärkeänä tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisimman tarkoituksenmukaista tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tämä tuo tutkimukseen uuden ulottuvuuden, minkä vuoksi on tärkeää tuntea joitakin asioita tuen rakenteista sekä nostaa esiin lähtökohtia ja toimintamalleja tiimiopettajuudelle nimenomaan erityisen tuen piirissä.

2.5.1 Kolmiportainen tuki

Suomen peruskouluissa on ollut vuoden 2011 syksystä lähtien käytössä vuoden 2010 perusopetuslain mukainen kolmiportaisen tuen järjestelmä, jossa koulunkäynnin tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen. Tuen alimmalla portaalla puhutaan yleisestä tuesta, joka on kenelle tahansa tarpeen mukaan annettavaa jatkuvaa tai tilapäistä koulunkäynnin tukea. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi eriytettyjä oppisisältöjä, tukiopetusta ja laaja-alaista erityisopetusta.

Yleisen tuen ollessa riittämätöntä, siirrytään toiselle tuen portaalle, jolloin ollaan tehostetun tuen piirissä. Oppilaalle joka saa tehostettua tukea, tehdään

pedagogiseen arvioon perustuva oppimissuunnitelma, jonka mukaan toimitaan. Tuen taso on yleistä tukea intensiivisempää sekä pitkäjänteisempää ja sillä pyritään ennaltaehkäisemään ongelmien kasvamista. (OPH 2014, 62–65.)

Mikäli kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei yllä riittävälle tasolla muilla tukitoimilla, annetaan oppilaalle tällöin erityistä tukea. Erityisessä tuessa käytössä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot, joilla pyritään mahdollistamaan oppivelvollisuuden suorittaminen. Sellaiselle oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, laaditaan henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka mukaan opetusta toteutetaan. HOJKS:ssa erityistä tukea saavalle oppilaalle määritellään omat tavoitteet ja oppimääriä voidaan tarvittaessa yksilöllistää. Erityistä tukea saavan oppilaan koulupaikka voi olla kokonaan tai osittain pienryhmässä tai erityiskoulussa. (OPH 2014, 65–70.)

2.5.2 Tiimiopettajuus erityisen tuen opetusmenetelmänä

Kuten jo edellä mainittiin, erityisen tuen piirissä käytössä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot (OPH 2014, 65). Vuoden 2007 Erityisopetuksen strategiassa mainitaankin yhdessä opettaminen yhtenä tehokkaamman tuen tarjoamisen keinona (Opetusministeriö 2007, 59). Aikaisempien tutkimusten valossa yhdessä opettaminen tarkoittaa yleensä opettajatiimiä, joka koostuu luokanopettajasta tai aineenopettajasta sekä laaja-alaisesta erityisopettajasta. Tämän tutkimuksen opettajatiimi koostuu kuitenkin kahdesta erityisluokanopettajasta, sillä tutkittava yksikkö toimii erityiskoulussa, jossa lähes kaikki opettajat ovat erityisluokanopettajia ja kaikilla oppilailla on erityisen tuen päätös. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilasryhmä olisi millään tavalla homogeeninen, sillä syyt erityisen tuen saamiseen ovat hyvin moninaisia ja sekä akateemisten että sosiaalistenkin taitojen erot hyvin suuria.

Tiimiopettajuudella voidaan pyrkiä vastaamaan erityistä tukea saavien oppilaiden tarpeisiin, opiskelivat he sitten inkluusimuotoisessa opetuksessa tai tässä tutkimuksessa tutkitun kaltaisessa erityiskoulun tarjoamassa opetuk-

nessa. Tärkeintä on löytää oppilaiden tarpeisiin mahdollisimman hyvin vastavia menetelmiä ja oppilasaineuksen ollessa hyvin heterogeenistä, tulevat tii-
miopettajuuden mahdollistamat työskentelytavat tarpeeseen. Yksi yhdessä
opettamisen hyöty onkin opetusmetodien ja -muotojen arvioiminen, päivittä-
minen ja kehittäminen aina tarpeen vaatiessa (Sileo & van Garderen 2010, 14).

Uuden oppilasryhmän kanssa työskennellessään opettajien olisi aluksi
hyvä määritellä oppilasryhmänsä sen hetkisiin tarpeisiin sopiva toimintamalli,
jota voidaan muokata tai muuttaa kokonaan uudenlaiseksi opettajien arvioin-
nin mukaan. Sileo ja van Garderen (2010, 15) ehdottavat, että uuden ryhmän
kanssa kannattaisi aloittaa mallista, jossa toinen opettajista opettaa toisen tark-
kaillessa sekä oppilasryhmää kokonaisuutena että yksittäisiä oppilaita. Näin
saadaan tarkempia havaintoja, kun toinen keskittyy pääasiassa havainnointiin
ja tähän saadaan vielä yhdistettyä opetusvastuussa olleen opettajan tekemät
havainnot (Sileo & van Garderen 2010, 15). Erityistä tukea saavien oppilaiden
kohdalla havainnoinnin merkitys korostuu entisestään, sillä kaikilla oppilailla
ei välttämättä ole itsellä ajatusta siitä, millainen työskentely heille parhaiten
sopii tai mikä puolestaan saattaa aiheuttaa tarpeetonta turhautumista. Tällöin
on hyvä, että opettajat havainnoimalla oppivat tuntemaan oppilaansa ja heidän
käyttäytymistapansa sekä toimivissa että toimimattomissa tilanteissa, jotta kon-
flikteilta vältyttäisiin. Alussa on tärkeää arvioida oppilaiden ilmeitä ja äännäh-
dyksiä, jotka viestittävät asioiden ymmärtämistä tai oppilaan kykenemättö-
myyttä seurata opetusta (Grassl & Mingus 2004, 591). Näin saadaan nopeasti
huomioitua yksittäisten oppilaiden ja ryhmän kannalta toimivat ja toimimatto-
mat tavat toimia.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tapausesimerkin avulla esitellä kahdesta erityisluokanopettajasta, kahdesta koulunkäynninohjaajasta sekä laajennettuna muun muassa kolmesta aineenopettajasta, koulukuraattorista, koulupsykologista, kouluterveydenhoitajasta, sosiaaliviranomaisista sekä oppilaiden huoltajista koostuvan tiimin toimintamallia havainnoinnin pohjalta. Tämän lisäksi tarkoituksena on haastatteluaineiston avulla tutkia tiimityöskentelyn erityisluokanopettajan arkeen tuomia voimavaroja sekä oppilaiden saamia etuja sekä mahdollisia haasteita ja kehityskohteita. Haastattelujen tarkoituksena on siis saada mallia kehittäneiden opettajien omia ajatuksia kuuluviin. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää:

1. Miten tiimiopettajuutta toteutetaan tutkittavassa yksikössä?
2. Millaisia kokemuksia tutkittavan tiimin erityisluokanopettajilla on tiimiopettajuudesta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yhden työtiimin toimintaa ja selvitetään tiimiläisten ajatuksia tiimityöskentelystä. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan empiiristä tutkimusta, jossa tutkitaan jotakin ilmiötä sen todellisessa tilanteessa ja omassa ympäristössään (Eskola & Suoranta 2008, 65). Tässä tutkimuksessa perehdytään erään suuren suomalaisen kaupungin erityiskoulussa toimivan tiimin toimintatapoihin, sekä joidenkin tiimiläisten kokemuksiin toiminnasta. Tapaustutkimuksessa tutkittavien joukko on useimmiten pieni ja tutkimus keskittyy johonkin yksittäiseen ilmiöön tai jopa yhteen henkilöön (Tuomi & Sarajärvi, 2009; Eskola & Suoranta, 2008). Tässä tutkimuksessa keskitytään yhden yksikön toimintaan. Tämä yksikkö sisältää sekä tiimissä työskentelevät ammattilaiset että luonnollisesti myös ryhmän oppilaat sekä heidän huoltajansa.

Laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta. Laine, Bamberg ja Jokinen (2008, 10) toteavatkin, että tapaustutkimus soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi*. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä ikään kuin määrällisen tutkimuksen vastakohtana. Määrällisellä tutkimuksella pyritään yleensä selittämään jotakin ilmiötä, mutta laadullinen tutkimus keskittyy ymmärtämään ja kuvaamaan sitä. Tämän vuoksi laadullista tutkimus sopii erityisen hyvin tähän tutkimukseen. Tutkimukseen osallistujat on kuitenkin valittava harkiten, sillä olennaista ei ole tutkittavien määrä. Tärkeintä on, että henkilöt joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on siitä omaa kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65–66, 85–86; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.)

Tässä tutkimuksessa on nimenomaan tarkoituksena kartoittaa sitä, miten tarkasteltava tiimi toimii ja miksi se toimii tällä tavalla. Koska tutkimus koskee haastateltavien opettajien omaa työtä, heillä on runsaasti sekä tietoa että koke-

musta tutkittavasta aiheesta. Voidaan siis olettaa, että haastateltavilta opettajilta saadaan luotettavaa tietoa tutkittavasta aiheesta.

Lisäksi Laine ym. (2008, 10) korostavat henkilökohtaista kiinnostusta tutkittavaan aiheeseen. Tässä tapauksessa tutkija on ajautunut aiheen pariin nimenomaan omasta henkilökohtaisesta kiinnostuksesta, sillä tulevaisuuden työelämää varten aihe tuntuu ajankohtaiselta, tärkeältä sekä konkreettiselta.

4.2 Osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Laine ym. (2008, 11) esittelevät kaksi vaihtoehtoista lähtökohtaa tapaustutkimukselle. Tutkimus voidaan aloittaa kiinnostavasta tapauksesta, jolloin pohditaan sitä, mistä tapaus kertoo ja mitkä käsitteet sen analysointiin sopisivat. Toisaalta liikkeelle voidaan lähteä myös tilanteesta, jossa tutkimuksen kohde on jo selvillä. Tällöin etsitään tapausta, jossa päästään käyttämään ja tutkimaan tiettyjä käsitteitä sekä ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa lähtökohta oli vahvasti ensimmäisen esimerkin kaltainen. Minua pyydettiin keväällä 2018 tekemään kolmen kuukauden mittainen sijaisuus minulle ennestään tutussa koulussa. Tällä kertaa sijaisuus oli kuitenkin aiempia erilainen, sillä työskentelin osana tiimiä, jonka toimintaa päätin sijaisuuden aikana alkaa tarkkailla. Tiimi koostuu kahdesta erityisluokanopettajasta, kahdesta koulunkäynninohjaajasta sekä laajennettuna kolmesta aineenopettajasta, oppilaiden huoltajista, oppilashuollon henkilöstöstä ja sosiaaliviranomaisista. Tämän tiimin voimin opetetaan ja kasvatetaan kahtakymmentä erityistä tukea saavaa seitsemäsluokkalaista, jotka on yhdistetty yhdeksi kokonaisuudeksi kahden erillisen kymmenen oppilaan ryhmän sijasta.

Tiimissä toimivista erityisluokanopettajista toisella on useamman kymmenen vuoden kokemus erityisluokanopettajana toimimisesta ja toinen on puolestaan nuorempi opettaja, jolla kokemusta on muutamia vuosia. Kokeneempi opettaja on tutkimushetkellä kehittämässä tiimimallia viidettä vuotta ja nuorempi opettaja on mukana toista vuotta. Koulunkäynninohjaajista molemmilla on pitkä työura takanaan, mutta toinen on ollut mukana koko tiimityöskentelyn kehittämisen ajan, kun taas toinen on tullut mukaan vasta kyseisen vuoden ai-

kana. Muut tiimin toimijat ovat osittain samoja ja osittain vaihtuneet vuosien aikana. Opetettava ryhmä on koossa ensimmäistä vuotta, aikaisempi kehittäminen tehtiin edellisen ryhmän kanssa vuosiluokkien 6–9 aikana.

Aluksi minun tarvitsi päättää, mitä osaa tiimin toiminnasta ja keitä halusin erityisesti tarkkailla, sekä millaista aineistoa haluaisin kerätä. Päädyin kahteen eri aineistonkeruutapaan, jotta saisin sekä objektiivisia että subjektiivisia havaintoja kohteesta. Objektiivista aineistoa keräsin koko sijaisuuteni ajan haainnoimalla tiimin toimintaa, ollen samalla itse siinä aktiivisena toimijana. Tämän lisäksi keräsin haastatteluaineistoa tiimin kahdelta erityisluokanopettajalta, jotta sain heidän subjektiivisia kokemuksiaan tiimin toiminnasta.

4.3 Aineistonkeruumenetelmät

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaiset dokumentit (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan näitä voidaan käyttää vaihtoehtoisina tai rinnakkaisina menetelminä, sekä eri tavoilla yhdisteltynä, tutkimuksen luonteen vaatimalla tavalla. Menetelmää, jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankintamenetelmillä, kutsutaan menetelmätriangulaatioksi (Eskola & Suoranta 2008, 70). Tässä tutkimuksessa yhdistyvät havainnointi sekä haastattelut. Havainnoinnilla pyritään saamaan tietoa toiminnasta ja haastatteluilla puolestaan halutaan saada kuuluviin haastateltavien omia kokemuksia havainnoidusta asiasta.

Ensimmäisenä aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa oli osallistuva havainnointi, joka lähentelee etnografista lähestymistapaa. Tämä tarkoittaa havainnointia, jossa tutkija on jollakin tavalla osallisena tutkimansa yhteisön toiminnassa (Eskola & Suoranta 2008, 99–100). Etnografisessa tutkimusotteessa tutkijan on tarkoitus oppia tutkimansa yhteisön kulttuuri, sekä sen toimintatavat sisältäpäin (Eskola & Suoranta 2008, 106). Tässä tutkimuksessa havainnoin tiimin toimintaa erityisluokanopettajan työssä, osallisena tiimin toimintaan sen yhtenä jäsenenä kolmen kuukauden ajan. Voidaan olla montaa mieltä siitä, mi-

kä on sopiva määrä osallistumista ja tutkittavaan asiaan vaikuttamista, mutta mitä toimintatutkimuksellisempi näkökulma tutkimuksessa on, sitä perustelumpaa tutkijan on olla mukana vaikuttamassa havainnoitaviin tapahtumiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Tässä tapauksessa tutkijan oma toiminta ei juuri vaikuttanut tutkittavan tiimin toimintatapoihin, joita tässä aineistonhankintamenetelmässä oli tarkoitus havainnoida, sillä sijaisuutta tehdessä tarkoituksena oli sulautua tiimin toimintaan mukaan, eikä vaikuttaa siihen.

Koska havainnointi tapahtui aktiivisen toimijan roolissa, ei havaintojen kirjaaminen, taulukointi tai muukaan dokumentointi reaaliaikaisesti ollut mahdollista. Tämän sijaan kirjoitin jokaisen päivän jälkeen muistiin päivän tapahtumat, jotka jollakin tavalla liittyivät tutkittavaan aiheeseen, eli tiimin toimintatapoihin. Jonkin ajan kuluessa aineiston määrä päivää kohden väheni, kun samat perusasiat toistuivat päivästä toiseen. Jokaiselta päivältä ei tämän vuoksi ole aineistoa lainkaan, sillä loppuvaiheessa kirjoitin muistiin vain uudet asiat, jotka eivät toistuneet rutiininomaisina päivästä ja viikosta toiseen.

Toisena aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa oli haastattelu. Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan haastattelun tavoite on selvittää se, mitä haastateltavilla on mielessään ja tässä tutkimuksessa selvitettiin havainnoidussa tiimissä työskentelevien erityisluokanopettajien omia kokemuksia tiimiopettajuudesta.

Haastattelut olivat puolistrukturoidut teemahaastattelut. Teemahaastattelussa edetään aiheen kannalta keskeisten ja ennalta valittujen tutkimuksen viitekehukseen perustuvien teemojen mukaan, sekä tarvittaessa niihin liitetään tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77). Haastattelukysymykset laadin lähdekirjallisuuden sekä havainnoinnin pohjalta esille nousseita teemoja noudatellen. Vaikka Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan joissakin tilanteissa olisi perusteltua antaa haastateltavien tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, en kokenut tätä tässä tutkimuksessa tarpeelliseksi. Haastattelukysymykset koskivat haastateltavien jokapäiväistä arkea, eivätkä jotakin heille vieraampaa asiasisältöä tai käsitteistöä ja haastateltavat tiesivät tämän etukäteen.

Haastattelun pitää aina olla vapaaehtoinen (Eskola & Suoranta 2008, 93). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen toteuttaminen suunniteltiin yhdessä haastateltavien kanssa, eikä haastateltavia tarvinnut erikseen etsiä, joten alusta asti oli itsestään selvää, että haastateltavat olivat mukana omasta tahdostaan. Haastattelut (2 kpl) toteutettiin osallistujien työpaikalla yksilöhaastatteluina, jotka nauhoitettiin haastateltavien luvalla ja tämän jälkeen litteroitiin.

4.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä. Laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta tiivistämällä aineisto selkeäksi (Eskola & Suoranta 2008, 138). Etenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, johon pyrin vastaamaan havainnointiaineistoni pohjalta, tarvitaan tiukkaa rajaamista ja asian tiivistämistä. Havainnointiaineisto on alun perin kerätty päivä kerrallaan, joten kaikki kirjatut asiat ovat täysin sekalaisessa järjestyksessä ja ulkopuoliselle lukijalle mahdotomia sisäistä.

Analyysia tehdessäni pitäydyin tiukasti aineistossani ja siitä nousevissa teemoissa tehden aineistolähtöistä analyysia. Vaikka tutkimaani aihetta on tutkittu ennenkin, ei suoranaista teoreettista mallia tutkimalleni asialle ole olemassa. Tämän vuoksi en yrittänytkaan sovittaa aineistoani mihinkään olemassa olevaan teoriaan, vaan pyrin Eskolan ja Suorannan (2008, 146) sanoin rakentamaan tulkintoja aineistosta käsin. Tällaisessa analyysitavassa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan tutkimuksen asettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Aloitin havainnointiaineistoni analysoinnin tutustumalla aineistoon lukemalla sen ensin muutamia kertoja läpi. Tämän jälkeen pelkistin aineistoni alkuperäisiä merkintöjä, merkitsemällä aineistooni kaikki tutkimuskysymykseni kannalta olennaiset asiat ja muokkaamalla niistä yksinkertaistettuja ilmaisuja. Tuomen ja Sarajärjen (2009, 102–103) mukaan tämän vaiheen tarkoituksena on tunnistaa tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat. Tämän jälkeen nostin

esiin tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset teemat yliviivaamalla eri väreillä eri teemoihin liittyviä havaintoja, minkä jälkeen nimesin löytämäni kolme pääteemaa. Eskola ja Suoranta (2008, 179) toteavat, että teemoittelua on suositeltavaa käyttää jonkin käytännöllisen tutkimuskysymyksen selvittämiseksi. Tämän tutkimuksen kysymyksenä onkin nimenomaan käytännöllinen tutkimuskysymys, jolla halutaan selvittää sitä, miten tiimityöskentelyä toteutetaan. Lopulta havainnointiaineistosta löytyi kolme teemaa, joista kerrotaan tarkemmin tulososiossa.

Toista tutkimuskysymystäni varten keräsin haastatteluaineistoa tiimin kahdelta erityisluokanopettajalta. Koska haastattelujen teemat oli valittu jo havainnointiaineiston ja taustakirjallisuuden perusteella, oli tämän aineiston analyysi edelliseen verrattuna hieman erilainen. Siinä missä havainnointiaineiston analysointi oli hyvin aineistolähtöistä, haastatteluaineistoa analysoitiin teema-haastattelurungon avulla. Koska teemahaastattelurunkoa laadittaessa oli jo käytetty aiemmista tutkimuksista kerättyjä sekä havainnoimalla esiin tulleita asioita, voitiin aineistosta seuloa juuri sellaisia kohtia, jotka kertoivat näistä teemoista (Eskola & Suoranta 2008, 153). Haastatteluaineiston analyysi noudatteli siis enemmänkin teoriasidonnaisen analyysin kaltaista sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajarvi 2009, 98).

Päädyn myös haastatteluaineistoa analysoidessani aineiston teemoitteluun, mutta tässä aineistossa teemat olivat osittain löydettävissä jo haastattelurungosta. Tarkoituksena olikin analysoida haastateltujen tiettyihin teemoihin kytkeytyneitä kokemuksia. Koska haastatteluaineistoni oli pieni, ei vastauksia ollut mielekästä tyyppitellä, vaan pelkästään tuoda esiin haastateltavien näkemyksiä ennalta määritellyistä teemoista, joihin palataan tulososiossa.

4.5 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tarkastelun kohteena ovat tutkijan rooli sekä aineiston, analyysin sekä tulosten luotettavuus. Eskolan ja Suorannan (2008, 209) mukaan luotettavuudessa on kyse siitä,

että kriittinenkin lukija saadaan vakuuttuneeksi tutkimuksen toteutuksesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon koko tutkimusprosessi, eikä luotettavuuden arviointia voi täysin irrottaa muista tutkimuksen vaiheista. Tämän vuoksi luotettavuuteen liittyvät ilmaukset kulkevat tekstissä jatkuvasti mukana vakuuttamassa lukijaa tutkimuksen luotettavuudesta. (Eskola & Suoranta 2008, 209–211.) Keskeinen luotettavuutta lisäävä tekijä laadullisessa tutkimuksessa onkin tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka kuvailu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232). Olen läpi tämän tutkimuksen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kuvailemaan vaiheet, joiden kautta tutkimuskysymyksistäni on aineistonkeruun jälkeen analysoimalla saatu tutkimuksen lopullinen tarkoitus eli sen löydökset.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on itse tutkija ja laadullista tutkimusta tehtäessä tulee myöntää, että tutkija on siinä keskeisenä tutkimusvälineenä. (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tuomen ja Sarajärven (2009, 96, 136) mukaan täysin objektiivisiä havaintoja ei ole olemassaakaan, sillä tulkintojen muodostamiseen vaikuttaa aina tutkijan persoona sekä tämän arvomaailma. Itse tutkijana pyrin sekä havainnoidessani että analyysia tehdessäni mahdollisimman objektiiviseen lähestymistapaan. Tämä ei tietenkään tee havainnoinnista ja analysoinnista täysin objektiivista, mutta tietoinen objektiivisuuteen pyrkiminen auttaa pyyhkimään omia ennakko-oletuksia tai omaa tunnelatausta tutkittavaan aiheeseen.

Aineiston luotettavuutta arvioitaessa nousevat esille kysymykset aineiston merkittävydestä ja sen riittävydestä (Eskola & Suoranta 2008, 215–216). Aineiston merkittävyttä on hieman hankalaa arvioida, mutta jo se tekee tämän tutkimuksen aineistosta merkittävän, että se selittää tutkittavan yksikön ja siellä olevien ihmisten arkea sekä heidän omia näkemyksiä toiminnastaan. Aineisto on myös koulukulttuurisesti ajateltuna merkittävä, sillä se kuvaa uudenlaista toimintamallia, joka on laajenemassa opetuslalla. Aineiston riittävyttä ja kattavuutta on puolestaan hieman helpompi arvioida, vaikka sitä on etukäteen lähes mahdotonta ennustaa. Hyvä mittari aineiston riittävydestä on sen saturaatio. Tällä tarkoitetaan sitä pistettä, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, eikä

aineiston kasvattaminen enää tuo siihen mitään uutta (Eskola & Suoranta 2008, 216). Tämän tutkimuksen aineistoista ensimmäinen eli havainnointiaineisto saavutti kolmen kuukauden havainnoinnin aikana saturaatiopisteensä, joten tämä aineisto on mielestäni täysin riittävä. Haastatteluaineiston kohdalla saturaatiota ei tapahtunut, eikä sitä luultavasti olisi tapahtunut vielä pitkään aikaan, sillä aiheesta olisi niin paljon sanottavaa. Johonkin on aina vedettävä raja, jotta aineisto ei paisu määrättömästi. Uskon haastatteluaineiston kuitenkin olevan riittävä tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena on kuvata vain yhden yksikön toimintaa sekä tässä yksikössä toimivien erityisluokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia.

Aineiston analyysin luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkinnat eivät perustu vain yksittäisiin poimintoihin aineistosta ja analyysi on arvioitavissa sekä toistettavissa (Eskola & Suoranta 2008, 216–217). Kuvailin aineistojeni analysointia jo edellisessä luvussa, jossa kerroin yksityiskohtaisemmin molempien aineistojeni analysointiprosesseista. Etenkin havainnointiaineistoni analyysissä oli vahvasti kyse Eskolan ja Suorannan (2008, 216) mainitsemasta hypoteesin keksimisestä sen sijaan, että sillä olisi pyritty todistamaan jotakin olemassa olevaa teoriaa. Aineisto toimi ikään kuin tutkijan ajattelun edistäjänä. Tavoitteenani oli kirjoittaa analyysiprosessi niin selkeästi, että lukija pystyy seuraamaan tekemääni päättelyä. Laadullisen tutkimuksen analyysin toistettavuus on aina hieman haastavasti arvioitavaa, sillä tutkija vaikuttaa joka tapauksessa tutkimuksensa tuloksiin valitsemalla mielestään tärkeän tiedon ja jättämällä muun pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136).

Tulosten luotettavuutta arvioitaessa voidaan Eskolan ja Suorannan (2008, 212–213) mukaan tarkastella tutkimuksen uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta sekä vahvistuvuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä asioista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tätä on melko vaikeaa arvioida, sillä tutkittavat saattavat myös itse olla sokeita omille kokemuksilleen. Tutkijan ei kuitenkaan ole mahdollista arvioida haastattelujen uskottavuutta, joten tutkimus on juuri niin uskottava kuin tutkittavien antama aineisto vain on. Tämän lisäksi tutkittavat lukivat tulkinta-

ni heidän antamistaan haastatteluista, jotta varmistuin ymmärtäneeni kaiken siten kuin he halusivat asiat tuoda esille. Vaikka laadullisella tutkimuksella ei ensisijaisesti pyritäkään yleistyksiin, ovat tulosten siirrettävyys ja vahvistuvuus luotettavuuden kriteereitä (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyyden arviointi on mahdollista oikeastaan vain toisen tutkimuskysymyksen osalta, sillä yksikön toiminnan yleistettävyyden arviointi ei olisi mielekäästä. Haastatteluaineistolla saadut tutkimustulokset ovat hyvin pie- nen otannan tulos, mutta tulokset mukailevat aikaisempia aiheesta tehtyjä tut- kimuksia, mikä lisää tulosten luotettavuutta.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tuomen ja Sarajärven (2009, 124) mukaan merkittävimpiä hyvän tutkimuksen kriteereitä ovat tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus sekä eettinen kestä- vyys. Tutkimustyö on täynnä isoja ja pieniä kysymyksiä, joihin tutkijan on itse löydettävä ratkaisunsa, sillä kaiken kattavaa säännöstöä ei ole mahdollista olla olemassakaan (Eskola & Suoranta 2008, 52). Eri tutkimusperinteillä on erilainen suhde tutkimuksen etiikkaan. Toisessa ääripäässä tutkimusetiikan ongelmat liitetään lähinnä tutkimustoimintaan ja ne ovat ratkaistavissa tukittavien riittä- vällä informoimisella, aineiston keräämisen ja analyysin menetelmien luotetta- vuudella, anonymiteetin suojaamisella sekä tutkimustulosten esittämistavan valinnalla. Toisessa ääripäässä puolestaan kaikki tutkimuksessa tehtävät valin- nat nähdään moraalisisina valintoina siitä, miten jokainen tutkimusvaihe valitaan ja mitä pidetään tärkeänä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 124–125.)

Eskola ja Suoranta (2008, 52) jaottelevat tutkimuksen eettiset kysymykset koskemaan tiedon hankintaa ja tiedon käyttämistä. Tieteellisen tiedon hankin- nassa tulee esille ensinnäkin tutkimuslupaan liittyvät kysymykset (Eskola & Suoranta 2008, 52). Oman tutkimusprosessini alussa pohdittuani tutkimuksen tekemistä tutkittavan yksikön erityisluokanopettajien kanssa, pyysin tutkimus- luvan organisaation esimieheltä. Myönteisen vastauksen saatuani minun ei tar- vinnut huolehtia muista tutkimuslupa-asioista, sillä olin suunnitellut tutkimuk-

sen tekemistä yhdessä tutkittavan yksikön erityisluokanopettajien kanssa ja he olivat alusta asti mukana prosessissa ja halukkaina osallistumaan tutkimukseeni. Koska tutkimuskysymykseni rajautui koskemaan tiimin toimintaa yleisellä tasolla sekä erityisluokanopettajien kokemuksia, ei minun tarvinnut pyytää tutkimuslupia oppilaiden huoltajilta. Aluksi pohdin myös oppilaiden näkökulman esilletuomista, mutta päädyin jättämään sen tutkimukseni ulkopuolelle, jotta aineisto ei paisuisi liikaa ja tutkimuslupien saaminen ei hankaloituisi.

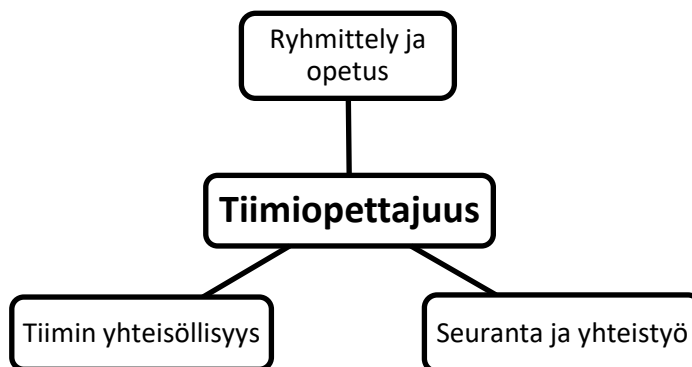
Tutkimusaineistoni keruu noudatteli myös mielestäni hyvää tutkimusetiikkaa, sillä havainnointivaiheessa tiimin työntekijät tiesivät havainnoinnista, enkä siis tehnyt sitä missään vaiheessa heiltä salassa. Myös haastatteluihin opettajat osallistuivat täysin omasta tahdostaan ja kertoivat sen mitä halusivat. Haastattelukysymykset eivät olleet erityisen henkilökohtaisia tai arkaluontoisia, joten haastattelujen vaikutusta haastateltaviin ei tästä näkökulmasta tarvinnut juurikaan pohtia. Päätin kuitenkin jättää tutkimuksesta kaikki tunnistetiedot, kuten paikkakunnan pois, jotta ketään ei voida tutkimuksen perusteella tunnistaa. Tutkimuksen luonteen vuoksi tutkittavien tunnistaminen ei välttämättä olisi ollut hyvän tutkimusetiikan vastaista, mutta ei myöskään tarpeellista.

Tutkimuksen toteuttamisen eettisyyden lisäksi pyrin noudattamaan muutenkin hyvää tieteellistä käytäntöä, johon Tuomen ja Sarajärven (2009, 130) mukaan kuuluu muun muassa asiallinen viittaaminen aikaisempiin tutkimuksiin sekä tutkimustulosten ja menetelmien huolellinen raportointi. Tutkimuksen menetelmistä ja tuloksista olen kertonut tarkemmin muissa luvuissa.

5 TULOKSET

5.1 Tiimin toimintatavat

Tämän tutkimuksen tulosluku rakentuu kahdesta osiosta, sillä tuloksissa vastataan erikseen kahteen määriteltyyn tutkimuskysymykseen. Ensimmäisen tulosluvun (luku 6.1) tarkoituksena on kuvailla löydöksiäni sitä, miten tiimityöskentelyä toteutetaan havainnoidussa yksikössä. Alaluvut ovat aineistosta löytämiäni teemoja, jotka olen avannut tekstimuotoon. Aineistostani löytyi kolme teemaa, jotka näkyvät kuviossa 1.



KUVIO 1. Tiimiopettajuuden kolme teemaa

5.1.1 Ryhmittely ja opetusmuodot

Havainnoimassani tiimissä työskentelee vakituisesti kaksi erityisluokanopettajaa ja kaksi koulunkäynninohjaajaa. Erityisluokanopettajat opettavat kaikki muut aineet paitsi käsityön, kotitalouden, opinto-ohjauksen sekä musiikin. Nämä aineet ovat aineenopettajien vastuulla. Koulunkäynninohjaajat ovat paikalla kaikilla oppitunneilla. Vaikka koko tiimi toimiikin yhtenäisesti, on toinen

koulunkäynninohjaaja pääasiassa toisen opettajan parina ja toinen toisen. Kahdenkymmenen oppilaan ryhmä on jaettu puoliksi kahteen kymmenen oppilaan ryhmään. Suurin osa opiskelusta tapahtuu näissä ryhmissä. Jako ryhmiin on tehty siten, että ryhmät ovat keskenään melko tasaiset, kyseessä ei siis ole tasoryhmittely eikä jaottelu muidenkaan ominaisuuksien mukaan. Ryhmät on nimetty y-ryhmäksi (yläryhmä) ja a-ryhmäksi (alaryhmä), sen mukaan kumpaa seinällä päällekkäin olevista lukujärjestyksistä he noudattavat. Ryhmä halutaan ajatella yhtenä luokkana, joka jaetaan opetustilanteissa ryhmiin, minkä vuoksi ei ole haluttu käyttää perinteistä a-luokkaa ja b-luokkaa jaottelua.

Tiimissä olevat kaksi erityisluokanopettajaa eivät ole erikseen kummankaan ryhmän opettajia, vaan molemmat opettajat opettavat kaikkia yhtä paljon. Myös molemmat koulunkäynninohjaajat ovat kaikkien oppilaiden ohjaajia. Opettajat ovat keskenään jakaneet osan opetettavista aineista puoliksi siten, että molemmilla opettajilla on vastuullaan vain osa opetettavista aineista. Toinen erityisluokanopettajista opettaa kaikille äidinkielen, ruotsin sekä biologian ja toinen erityisluokanopettajista opettaa kaikille, maantiedon, historian, fysiikan ja kemian. Molemmat opettajat opettavat matematiikkaa, englantia, uskontoa, terveystietoa, liikuntaa sekä kuvataidetta hieman vaihtelevilla tavoilla. Jaot on tehty yhdessä pohtien opettajien omia vahvuusalueita ja mieltymyksiä. Tällä tavalla opettajienkin kokonaistaakka kevenee, kun suunniteltavien oppituntien määrä puolittuu ja kaikkia yläkoulun sisältöjä ei tarvitse hallita niin syvällisesti. Tällaisessa järjestelyssä molemmat opettajat opettavat samat asiat molemmille ryhmille esimerkiksi siten, että toinen opettaja pitää y-ryhmälle ruotsia, samalla kun a-ryhmällä on toisen opettajan johdolla historiaa. Seuraavalle tunnille oppilaat vaihtavat luokasta toiseen ja opettajat pitävät samat oppitunnit toiselle ryhmälle. Koulunkäynninohjaajat ovat enimmänsä aikaa jakautuneina opettajien kanssa toimiviksi työpareiksi, jolloin oppilaiden siirtyessä opettajalta toiselle, vaihtuu myös ohjaaja. Tällöin ohjaajat ovat samalla tavalla kuin opettajatkin yhtä paljon tekemisissä kaikkien kanssa.

Matematiikan tuntien kohdalla ryhmittely on hieman toisenlainen, sillä molemmat erityisluokanopettajat opettavat matematiikkaa yhtäaikaaisesti vie-

rekkeissä tiloissa. Matematiikan tunneilla ryhmät on jaettu oppisisältöjen mukaisesti siten, että toisessa ryhmässä opiskelevat yleisen oppimäärän mukaan opiskelevat oppilaat, joilla on kaikilla käytössään seitsemännen luokan matematiikan kirja. Toisessa ryhmässä puolestaan ovat kaikki ne, joilla matematiikan oppisisällöt on yksilöllistetty. Tässä ryhmässä jokaisella oppilaalla on omat aihesisältönsä, tavoitteensa ja materiaalsuunnitelma opiskelua varten. Tällaisella ryhmitelyllä pyritään takaamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisimman yksilöllistä ja omia tarpeita vastaavaa opetusta. Myös englannin tunneilla ryhmää jaetaan oppisisältöjen mukaan pienempiin ryhmiin, sillä näillä tunneilla on lisäksi käytävissä laaja-alaisen erityisopettajan tuki.

Uskonnon, terveystiedon ja kuvataiteen tunneilla, sekä satunnaisesti muillakin yksittäisillä oppitunneilla, kuten esimerkiksi yhdellä äidinkielen tunnilla viikossa koko ryhmä opiskelee samassa tilassa samaan aikaan samaa asiaa. Tällöin yleensä joko opettajat opettavat yhdessä tiiminä toisiaan täydentäen tai toinen opettaja opettaa ja toinen ohjaa oppilaita. Tarvittaessa toinen opettaja saattaa myös viereisessä tilassa hoitaa luokkatyön ulkopuolisia asioita, kuten yhteydenpitoa huoltajien, oppilashuollon, lastensuojelun tai muiden tahojen kanssa.

Liikunnan tunnit ovat kaikilla oppilailta yhtä aikaa, mutta koska oppilailta on hyvin erilaisia mieltymyksiä ja hyvin suuret taidolliset erot liikunnassa, järjestetään liikuntatunneilla usein vaihtoehtoista tekemistä. Välillä esimerkiksi toinen opettajista pitää halukkaille jotakin pelillistä liikuntaa ja toinen opettajista vie osan kävelyllä. Lisäksi liikuntarajoitteiset hyödyntävät usein koulunkäynninohjaajan johdolla koulun kuntosalia, jolloin heillekin löytyy jotakin mahdollista tekemistä.

5.1.2 Seuranta ja yhteistyötahot

Olennaisena osana tiimin toimintaa on se, että kaikki tiimin työntekijät, aineenopettajat, oppilaiden huoltajat, oppilashuoltohenkilökunta sekä muut nuorten

kanssa työskentelevät tahot ovat jatkuvasti yhteydessä toisiinsa ja ajan tasalla oppilaiden asioista. Koska nuorten kanssa työskentelevä joukko aikuisia on niin laaja, on seurantaan haluttu suunnitella ja toteuttaa järjestelmä, jossa kaikkien oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät tiedot ovat seurattavissa.

Seuranta varten on kehitetty ns. "koulukuntoisuustaulukko" (ks. kuvio 3). Tämä on excel-tili, joka on jaettu google-driven kautta tiimin työntekijöille, oppilaille sekä heidän huoltajilleen. Taulukossa on oma sarakkeensa jokaiselle oppilaalle ja jokaiselle oppitunnille. Tähän taulukkoon päivitetään mahdollisimman reaaliaikaisesti tietoa oppilaan koulunkäynnistä. Järjestelmässä on tietyt kirjaimet, joilla merkitään tiettyjä asioita. Oletuksena on ruutu, joka kuvastaa kaiken olevan kunnossa. Tarvittaessa taulukkoon merkitään luvalliset poissaolot, luvattomat poissaolot, myöhästymiset, kirjojen tai läksyjen unohdukset sekä tilanteet joissa oppilas on jouduttu poistamaan luokasta. Kirjaimet muokkaavat oppilaiden ja huoltajien näkymää siten, että oppilaan kohdalla näkyy värikoodeina vihreä (kaikki kunnossa), musta (luvallinen poissaolo), vaaleanpunainen (myöhästyminen / unohdus) tai punainen (luvaton poissaolo / poistettu luokasta). Taulukko tulostetaan kuukausittain ja sitä hyödynnetään oppilaiden palavereissa osoittamaan koulunkäynnin tilannetta. Taulukosta on helppo havaita sekä nykyhetken tilanne että mahdolliset lukuvuoden mittaan tapahtuneet muutokset.

| Rautanen Matti | | 16.2.2016 | OK= 1, Läksyt=L, Myöhästyminen=M, Unohdus=U, Poissa=P, Käytös=K | | | | | | | Koulu- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------|-----------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----------|-----------------|--------|----|----|----|----|------------|-------------|-------|-------|-------------|------|-------|----|---|---|-------|-------|------|------|---|------|----|----|----|----|----|---|---|--|
| Elokuu | | | | | | | | | Selitys: | 1 | M | L | U | P | K | kuntoisuus | % | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 31 | OK | OK | Myö | Läksy | Unoh | Pois | Käyt | 12/15 | 12 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 80 | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | L | 1 | 1 | 1 | L | 1 | 1 | P | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Syyskuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 28 | 29 | 30 | | | | | | | | 5/22 | 5 | 1 | 12 | 2 | 5 | 1 | 23 | | | |
| L | 1 | L | L | L | L | 1 | 1 | 1 | 1 | LU | P | P | P | L | L | L | LM | P | LU | PK | L | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lokakuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | | | | | | | | | 5/17 | 5 | 0 | 5 | 3 | 6 | 0 | 29 | | | | | |
| L | LU | LU | U | L | 1 | 1 | 1 | P | P | 1 | L | 1 | P | P | P | P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Marraskuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 30 | | | | | | | | 7/21 | 7 | 0 | 5 | 3 | 7 | 1 | 33 | | | | |
| 1 | 1 | L | LU | U | P | P | P | 1 | P | 1 | L | L | K | 1 | L | 1 | UP | P | P | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Joulukuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | | | | | | | | | | | | 12/14 | 12 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 86 | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | P | 1 | 1 | P | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tammikuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | 8 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | | | | | | | | | | | 12/17 | 12 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 71 | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | U | 1 | 1 | U | 1 | P | 1 | U | 1 | 1 | 1 | L | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Helmi- ja maaliskuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | | | | | | | | | | | 0/15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maaliskuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 21 | 22 | 23 | 24 | 29 | 30 | 31 | | | | | | | | | | | 0/17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Huhtikuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 25 | 26 | 27 | 28 | | | | | | | | | 0/20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toukokuu ja Kesäkuu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 3 | 4 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 30 | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | 0/24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yhteensä | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | # | 53/182 | 53 | 1 | 25 | 11 | 22 | 2 | | | 50 % | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | Kertojäitunteja | | 1 | 29 | 12 | 92 | 2 | koko vuonna | | 34,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rautanen Matti on käynyt koulua tänä lukuvuonna 106 päivää ja päiviä, jotka ovat olleet moitteettomia on ollut 53. Poissaoloja on ollut 22 päivänä 92 tuntia. (14%) Päiviä, jolloin lapsenne on poistettu luokasta, saanut jälki-istuntoa, tapellut tai käyttäytynyt sopimattomasti, on ollut 2. Myöhästymisiä 1. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

KUVIO 1. Kuvitteellisen oppilaan koulukuntoisuustaulukko

Opettajien, ohjaajien ja huoltajien lisäksi suurella osalla oppilaista on joi-
takin muita kontakteja ja yhteistyötahoja joiden kanssa yhteistyö ja tiedonväli-
tys on myös tärkeää. Koulun puolella oppilashuoltohenkilökuntaan kuuluvista
jäsenistä koulukuraattori, koulupsykologi sekä toisinaan myös koulutervey-
denhoitaja ovat tiiviisti mukana joidenkin oppilaiden asioissa. Näiden tahojen
kanssa yhteydenpito on lähes päivittäistä ja jotkut oppilaat käyvät tapaamassa
oppilashuollon ammattilaisia melko säännöllisesti. Toisinaan myös opettajat ja
ohjaajat voivat pyytää apua näiltä ammattilaisilta, mikäli he ovat huolestuneita
tai kaipaavat oppilashuollon ammattilaisten mielipidettä johonkin asiaan.

Suurella osalla oppilaista on vielä monia muitakin yhteistyötahoja tai hoi-
tavia tahoja, joihin ollaan yhteydessä vaihtelevasti tarpeen mukaan. Tällaisia
tahoja ovat muun muassa sairaalan nuorisopsykiatria, lastensuojelu ja sen tuot-

tamat palvelut, kuten perheneuvola tai perhetyö, tukihenkilöt, terapeutit sekä perhetukikeskukset. Joidenkin oppilaiden kohdalla yhteistyö on huomattavasti tiiviimpää kuin toisten. Yhteistyötä tehdään tarpeen vaatimalla tavalla ja intensiteetillä. Esimerkiksi joidenkin tukihenkilöiden kanssa saatetaan olla yhteyksissä viikoittain, kun taas joidenkin yhteistyötahojen kanssa järjestetään vain yhteisiä palavereita harvakseltaan.

5.1.3 Yhteydenpito ja tiimin yhteisöllisyys

Tiimin jäsenet toimivat töissä tiiviissä yhteistyössä, mutta pelkkä oppituntien aika ei riitä paljoa muuhun kuin opetustyöhön. Tämän lisäksi tarvitaan yhteistä aikaa suunnittelulle, asioiden purkamiselle sekä muulle toiminnalle, joka hitsaa tiimiä yhteen ja sujuvoittaa työntekoa. Työpäivien jälkeen tiimiläiset jäävätkin mahdollisuuksien mukaan purkamaan päivän tapahtumia, käymään läpi oppilaiden kanssa ilmenneitä tilanteita sekä suunnittelemaan tulevia tapahtumia. Kaikilla työntekijöillä on kuitenkin myös oma henkilökohtainen elämänsä, eikä yhteistä aikaa aina ole. Tämän lisäksi opettajien lukujärjestykset ovat osittain erilaiset, sillä aineenopettajien tunnit muokkaavat ryhmien lukujärjestyksiä siten, että joinakin päivinä erityisluokanopettajista toisella on opetustunteja vain aamupäivällä ja toisella vain iltapäivällä. Tällöin opettajat ja ohjaajat eivät välttämättä edes näe toisiaan jonkin työpäivän aikana.

Työntekoa helpottaa, että kaikki tiimiläiset ovat jatkuvasti perillä siitä, mitä koulussa tapahtuu ja minkälaisia yhteydenottoja oppilaiden huoltajilta ja muilta yhteistyötahoilta on kenellekin tullut. Tämä takia tiimillä on käytössään Whatsapp-ryhmä, johon viestitään tarpeellisista asioista työpäivän aikana tai sen jälkeen (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Esimerkki tiimin Whatsapp-keskustelusta

Työasioiden lisäksi ryhmää käytetään toisinaan myös tiimiläisten omien asioiden jakamiseen, sillä näin tiivistä yhteistyötä tekevä tiimi on toisilleen tuttu myös henkilökohtaisella tasolla. Tiimiläiset pitävät yllä hyvää yhteishenkeä ja virkistäytyvät välillä esimerkiksi käymällä yhdessä syömässä työpäivän jälkeen tai järjestämällä aikaa yhteiselle kahvitauolle työpäivän lomassa.

5.2 Kokemuksia tiimityöskentelystä

Toisessa tulosluvussa esitetään haastatteluaineistosta saatuja tuloksia siitä, millaisia kokemuksia tutkittavan tiimin erityisluokanopettajilla on tiimiopettajuudesta. Tiimityöskentelyn taustalla on ajatus siitä, että tiimityöskentely on jotakin enemmän tai jollakin tavalla parempaa verrattuna työskentelyyn yksin. Haastattelujen perusteella voidaankin todeta, että haastateltavat ovat itse kokeneet tiimityöskentelyn vahvasti positiivisena asiana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda esille tiimityöskentelyä voimavarana ja sen hyviä puolia, vaikka haastatteluissa tuli esille joitakin haasteita ja esteitä tiimityöskentelylle. Tulosluku jakautuu kolmeen teemaan, jotka ovat tiimityöskentelyn mää-

rittely ja edellytykset, tiimityöskentelyn hyödyt sekä tiimityöskentelyn haasteet ja kehityskohteet.

5.2.1 Tiimityöskentelyn määrittelyä ja edellytyksiä

Haastateltavat erityisluokanopettajat kokevat tiimityöskentelyn toimintana, jossa opettaja ei joudu työskentelemään yksin suljettujen ovien takana. Tiimissä jokainen työntekijä on tasa-arvoinen ja vaikka opettajat pääasiallisesti suunnittelevat ja toteuttavat opetuksen, toimii koko tiimi yhtenäisenä yksikkönä ilman perinteistä opettaja-ohjaaja jaottelua. Jokainen tiimin jäsen tietää oman tehtävänsä ja tiimin sisällä voidaan jakaa vastuuta ja tehtäviä kunkin vahvuuksien mukaan. Tiimityöskentelyn ero yksin opettamiseen ja samalla yksi sen olennaisimmista asioista, on tiimin jäsenten myötä moniin tilanteisiin saatavat useat näkökulmat, jolloin tiimin näkemys asiasta yhdessä on enemmän kuin yksittäisen opettajan näkemys.

Opettaja 2: Yhdessä näkemyksemme on enemmän kuin omani.

Hyvä tiimityöskentely ei synny itsestään ja sille on olemassa joitakin edellytyksiä, joista osa on olosuhteiden sanelemia ja osaan voi itse vaikuttaa. Haastateltavien opettajien mukaan tiimityöskentely tällaisessa muodossaan edellyttää saman luokka-asteen rinnakkaisluokkia, joiden oppisisällöt ja tuntimäärät ovat samat. Näin voidaan toteuttaa aitoa tiimityöskentelyä, jossa oppilaat ovat yksi ryhmä, eivätkä ajoittain yhdistettävät erilliset ryhmät.

Yhtenä tärkeänä edellytykselle tiimityöskentelylle nousee esille aito halu tehdä töitä yhdessä ja jakaa ajatuksia, sillä väkisin toteutettuna tiimityöskentely ei tue oppilaiden oppimista eikä opettajien jaksamista. Aito halu tehdä yhteistyötä on hyvä lähtökohta tiimiopettajuudelle, minkä jälkeen esille nousevat muut edellytykset. Tiimityöskentelyllä tulee olla jokin yhteinen päämäärä, jonka eteen työskennellään. Yhteiseen päämäärään pääseminen vaatii haastateltujen mukaan joustavuutta ja kykyä tehdä kompromisseja, sillä vaikka jokainen

tiimin jäsen onkin oma persoonansa ja tuo sitä ilmi, on tiimin kesken silti löydyttävä yhteinen tapa toimia. Tämä on tärkeää paitsi tiimin työntekijöiden myös oppilaiden kannalta. Oppilaat havaitsevat tiimin jäsenten väliset henkiset tai käytäntöihin liittyvät ristiriidat ja saattavat oppia käyttämään niitä hyväkseen. Tällöin saattaa myös tulla tilanteita, joissa joku tiimin työntekijöistä tulee ikään kuin vetäneeksi maton kollegansa jalkojen alta.

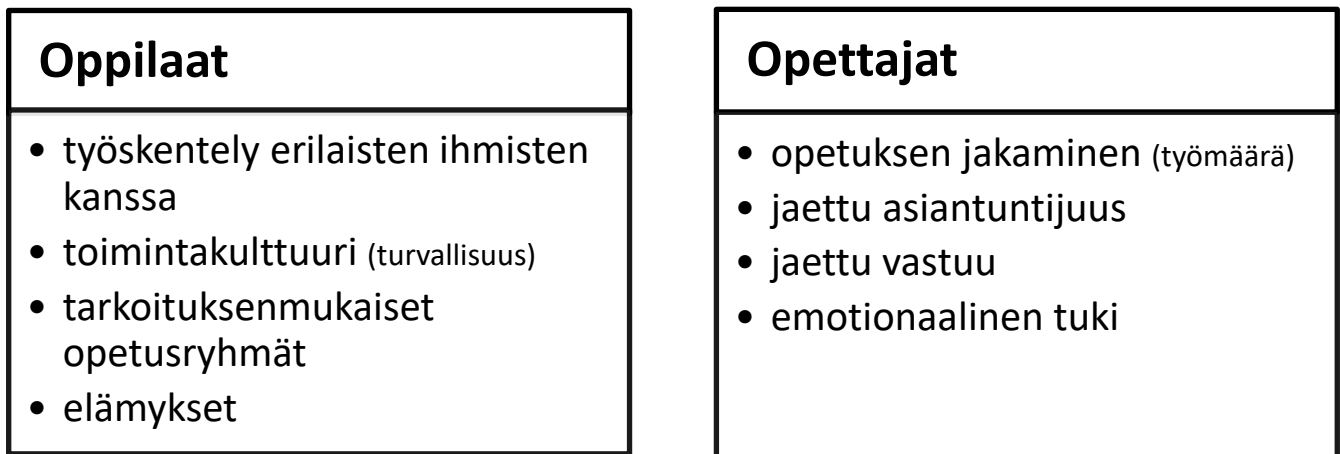
Opettaja 1: Luokkien toimintakulttuurien olis syytä olla varsin samanlaiset, vaikka opettajat ja ohjaajat omalla persoonallaan muokkaakin ilmapiiriä.

Opettaja 2: Oppilaiden kannalta on tärkeää, että vaikka opettajat on erilaisia, niin tietyt asiat tehdään aina samalla tavalla.

Tiimityöskentelyn toiminnan sujumisen jatkuvuuden kannalta olisi haastateltujen mukaan hyvä, että toiminta olisi pitkäkestoista ja tiimi toimisi yhdessä enemmän kuin vuoden. Tällöin tiimin luoma toimintakulttuuri muodostuu myös oppilaiden toimintakulttuuriksi, eikä esimerkiksi yksittäisen tiimin työntekijän sairaslomat tai muut poissaolot heilauta koko tiimin toimintaa. Tällöin sijaiselle on olemassa valmis rooli, johon voi hypätä mukaan, eikä oppilaiden kannalta suurta muutosta pääse syntymään.

5.2.2 Tiimityöskentelyn hyödyt opettajien näkökulmasta

Haastateltujen opettajien kokemat tiimiopettajuuden edut voidaan jaotella hyötyihin opettajille ja hyötyihin oppilaille. Nämä molemmat näkökulmat pitävät sisällään erilaisia asioita, jotka kuvaavat tiimiopettajuuden hyötyjä (ks kuvio 5). Aivan täysin hyötyjä ei voida jaotella vain opettajille tai vain oppilaille, sillä monissa asioissa on kaksi puolta ja niistä voidaan tarkastella molempien saamia etuja.



KUVIO 5. Tiimiopettajuuden hyödyt oppilaille ja opettajille.

Haastateltujen opettajien mukaan tiimiopettajuus hyödyttää oppilaita siten, että oppilaat oppivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa erilaisilla toimintatavoilla. Jokainen opettaja ja koulunkäynninohjaaja on oma persoonansa ja tämä näyttäytyy väistämättä myös oppilaille. Etenkin tutkittavassa yksikössä, jossa yläkoululaisillakin on luokanopettaja ja aineenopettajia on vain muutamassa aineessa, on oppilaiden hyvä tottua toimimaan erilaisten aikuisten kanssa. Toisaalta joissakin tilanteissa tai joidenkin oppilaiden kohdalla on myös hyvä, että turvallisia aikuisia on useampia ja oppilas voi itse valita itselleen ”luottoaikuisen”, jonka kanssa kokee tulevansa parhaiten toimeen.

Opettaja 1: Vaikka jonkun aikuisen kanssa ei natsaisi, jonkun toisen kanssa voi sujua.

Toisena asiana esiin nousee tiimin yhteinen toimintakulttuuri, joka puolestaan luo oppilaille turvalliset raamit tulla kouluun ja olla koulussa. Vaikka jokainen aikuinen toimiikin omana persoonanaan, pysyy toiminta pääpiirteittäin samanlaisena. Haastatellut opettajat kokevat tiimin tuovan oppilaille sopivan määrän vaihtelevuutta ja haasteita sekä toisaalta sopivasti myös valinnanvaraa, turvaa ja pysyvyyttä.

Kolmantena oppilaita hyödyttävänä asiana opettajat kokevat opetuksen laadun parantuvan tiimiopettajuuden myötä. Tiimiopettajuus tuo mahdolli-

suuden jakaa opetusryhmät tilanteen vaatimalla tavalla. Toisinaan se voi tarkoittaa jaottelua eritasoisiin ryhmiin, jotta kaikki saisivat omalle tasolleen sopivaa opetusta. Toisinaan jaottelu on tarkoituksenmukaista joillakin muilla perusteilla, kuten motivaation, työskentelytapojen ym. mukaan. Lisäksi oppilaille on mahdollisuus tarjota enemmän luokkahuoneen ulkopuolista opetusta, vierailukäyntejä ja erilaisia elämyksiä, kun tiimissä on useampi aikuinen, eikä opettajan tarvitse lähteä ryhmänsä kanssa ainoana vastuussa olevana aikuisena.

Opettaja 1: ... on se helpompi lähteä luokasta ulos oppimaan, kun mukana on muitakin aikuisia.

Tiimiopettajuudessa on haastateltujen opettajien kokemusten mukaan lähinnä vain hyviä puolia heidän omalta kannaltaan. Hyödyt liittyvät monenlaisiin asioihin käytännön opetusjärjestelyistä henkilökohtaiseen emotionaaliseen tukeen.

Yhtenä hyötynä haastatellut opettajat mainitsevat opetuksen jakamisen. Molemmat opettajat opettavat vain puolet opetettavista aineista, jolloin työtaakka kevenee tuntien suunnittelun ja aiheisältöjen omaksumisen osalta merkittävästi. Lisäksi tällaisella järjestelyllä molempien opettajien omat vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet saadaan parhaiten hyödynnettyä. Tietysti tämä myös hyödyttää oppilaita, sillä opettajilla on enemmän aikaa suunnitella opetusta sekä enemmän omaa osaamista sekä innostusta opetettaviin aineisiin.

Toisena opettajien kokemana hyötynä esille nousee asiantuntijuuden jakaminen. Asioilla on usein monta puolta ja opettajan työtä helpottaa, kun tilanteita saa pohtia toisen sellaisen opettajan kanssa, joka on koko ajan mukana toiminnassa ja tuntee tilanteen yhtä hyvin. Toisinaan omille ajatuksilleen saa vahvistusta ja toisinaan uudenlaisen näkökulman. Usein myös yhdessä syntyy jotakin enemmän kuin molempien ajatukset yhdistettyinä. Asiantuntijuuden jakaminen myös vahvistaa omia vahvuuksia ja toisaalta antaa luvan hyödyntää toisen vahvuuksia. Omia toimintamallejaan peilaamalla vertaisoppiminen kollegalta mahdollistuu.

Opettaja 1: ... ja aina on mahdollisuus saada toinen, kolmas tai jopa neljäs näkökulma johonkin asiaan.

Opettaja 2: Yks plus yks on enemmän kun kaks ... joka päivä ja tilanne antaa mahdollisuuden miettiä uutta keinoa tehdä vanha asia tai vahvistaa hyväks todettuja tapoja.

Kolmantena esille tulevana teemana haastatteluista nousee vastuun jakaminen. Oppilaat ovat yhtä paljon molempien opettajien oppilaita ja vastuu oppilaiden asioiden hoitamisesta jaetaan tasan tai muuten tilanteiden vaatimilla tavoilla.

Opettaja 1: ... lisäksi vastuu oppilaista on yhteinen, meidän oppilaat, ei mun oppilas, sun oppilas.

Opettaja 2: Se nappaa oppilaasta tai tilanteesta kiinni, joka on lähinnä.

Myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö helpottuu, kun huoltajat voivat olla yhteydessä kumpaan tahansa opettajaan. Toisinaan henkilökemiat toimivat paremmin jommankumman opettajan kanssa tai jostakin syystä yhteydenpito toiseen opettajaan tuntuu huoltajasta luontevammalta. Myös yhteydenpito koululta kotiin päin helpottuu, kun vastuu jakautuu molemmille opettajille. Tieto kulkee helposti, vaikka toinen opettajista olisi sairaana tai muuten poissa.

Opettaja 1: ... henkilökemioita on mahdollisuus ottaa paremmin huomioon ... ja yhteydenpito koteihin on sujuvampaa esimerkiksi opettajan sairastapauksissa.

Opettaja 2: Vanhemmat ottaa yhteyttä siihen johon jostain syystä kokee helpommaks.

Neljäntenä tiimiopettajuuden hyötynä nousee haastatteluista esille tiimin tuoma emotionaalinen tuki. Haastateltavat kokevat tulevansa päivittäin kohdatuiksi töissä ja kuuluvansa yhteiseen ryhmään. Tähän liittyy myös se, että opettajat ja koulunkäynninohjaajat tuntevat toisensa muutenkin kuin vain työn

kannalta välttämättömällä tavalla ja osaavat huomioida toistensa elämäntilanteet.

5.2.3 Tiimityöskentelyn haasteet ja kehityskohteet

Vaikka tiimiopettajuus näyttäytyi haastatteluissa hyvin positiivisena asiana, liittyy siihen, kuten kaikkeen muuhunkin, joitakin haasteita ja kehitettäviä osa-alueita. Tiimiopettajuudessa löytyy haasteita ja kehitettävää niin oppilaiden, opettajien kuin esimiestasonkin näkökulmasta.

Yhtenä haasteena esille nousi oppilaiden sopeutuminen tiimiopettajuuteen. Tutkittavassa yksikössä on kyse erityistä tukea saavista oppilaista, joista monille kaikenlaiset muutokset saattavat olla hyvin haastavia.

Opettaja 1: ... joillekin oppilaille tiimiopettajuus saattaa vaatia sulattelua vähän pidemmän aikaa.

Oppilaat ovat tottuneet perinteiseen yhden opettajan malliin, joten osalle tiimiopettajuuteen ja näinkin vähäisiin henkilövaihdoksiin tottuminen saattaa vaatia harjoitusta. Tämä on haaste, joka on otettava huomioon tiimiopettajuuden alussa. Ei voida olettaa, että kaikki sujuu heti kuin itsestään, sillä siinä missä tiimin työntekijöillä, saattaa oppilaillakin olla alussa haasteita sopeutua uudenlaiseen tilanteeseen.

Opettajien kannalta haastavimmaksi asiaksi tiimityöskentelyssä haastatteluista nousi esille oppituntien ulkopuolisen yhteisen ajan järjestämisen. Tiimin jäsenillä on erilaisia elämäntilanteita ja näiden puitteissa tulevia aikatauluja, joiden vuoksi suunnittelulle ja tilanteiden purkamiselle tarvittavia hetkiä saattaa olla vaikea löytää. Tällaisessa tiimityöskentelyssä onkin haastateltavien mukaan tärkeää, että tiimin jäsenet tuntevat toistensa henkilökohtaista elämää, jotta he osaavat huomioida aikataululliset haasteet.

Opettaja 2: Ite koen haastavimmaks asiaks sellasen mutkattomuuden löytymisen ... aika-
taulujen tekeminen ei aina onnistu ... joskus tarvii soitella iltasin tai käydä keskusteluja
Whatsapp-ryhmässä.

Nykyaikana on kuitenkin muitakin keinoja olla yhteydessä ja haastateltavat
pitävätkin yhteydenpitoa muilla keinoilla kuin kasvokkain tärkeänä osana tii-
min toimintaa. Tällaisen yhteydenpidon avulla kaikki pysyvät informoituina
ainakin välttämättömien asioiden osalta, vaikka yhteistä tapaamisaikaa ei aina
järjestyisikään.

Haasteena jossa olisi erityisesti kehittämistä, haastatteluista nousi esille
esimiestasolta lähtevät ratkaisut. Tiimityöskentely ei ole haastateltujen opettaji-
en koulussa erityisesti esillä eikä tiimityöskentelyn toimintakulttuuria ole kou-
lussa yhteisesti kehitetty. Haastatellut opettajat ovat itse luoneet omat käytän-
tönsä ja toteuttavat toimintaansa itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Tämän
vuoksi haastateltavien kokemus olikin, että rehtoreilla ei välttämättä ole koke-
musta tai näkemystä tämänkaltaisesta opettajien tiimityöskentelystä, vaan käsi-
tys saattaa olla melko vanhanaikainen.

Opettaja 2: Rehtorien perinteinen tiimikäsitys taitaa olla aika vanhahtava, sillä ei vielä ra-
kenneta sellasta joka oikeesti toimis jaetun asiantuntijuuden tiimissä.

Jotta tällainen kokonaisvaltaisesti yhdessä toimiva jaetun asiantuntijuuden
tiimi toimisi parhaimmalla mahdollisella tavalla, tulisi rehtorien ottaa lukujär-
jestyksiä laatiessaan huomioon erinäisiä asioita, jotka mahdollistavat aidon tii-
mityöskentelyn. Haastateltavat toivatkin esille tarpeen tulla kuulluiksi ja huo-
mioiduiksi omien tarpeidensa osalta.

Opettaja 1: Opetuksen järjestäjä vois toimillaan tukea tiimityöskentelyä esimerkiks luku-
järjestyksiä suunnitellessa.

Opettaja 2: Lukujärjestyksen tekijän olis osattava aika herkällä korvalla kuunnella tiimin
tuntitarpeita.

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää tiimiopettajuuden toimintatapoja sekä tiimin opettajien omia kokemuksia tiimityöskentelystä yhdessä tutkittavassa yksikössä. Tässä luvussa esittelen ja arvioin aluksi hieman tutkimukseni lähtökohtia ja sen asemaa verrattuna muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja niiden luotettavuutta sekä yleistettävyyttä. Lopuksi pohdin hieman tutkimukseni antia sekä jatkotutkimusajatuk-siani.

Tiimiopettajuus ja erilaiset yhdessä opettamisen muodot ovat erityisen ajankohtaisia aiheita, sillä viime aikoina koululaitos on kokenut monia uudistuksia ja yhdessä opettamisen mahdollisuudet ovat alkaneet kiinnostaa uudennlaisella tavalla. Opettamista on perinteisesti pidetty itsenäisenä työnä, jossa kollegan läsnäolon on saatettu kokea kielteisenä asiana, joka voi jopa uhata omaa auktoriteettia ja toimintatapoja (Scruggs ym. 2007, 405). Tämänhetkinen trendi on kuitenkin toisensuuntainen ja yhdessä opettaminen erilaisilla keinoilla on osa nykyistä ja toivottavasti tulevaisuudenkin koulua.

Vaikka yhdessä opettamista onkin lähivuosina tutkittu melko paljon, on useimpien tutkimusten keskiössä inklusiivinen näkökulma yhdessä opettamiseen. Tällöin tiimit muodostuvat usein luokan- tai aineenopettajasta ja laaja-alaisesta erityisopettajasta. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on kuitenkin erityiskoulussa toimiva yksikkö, jossa kaikilla oppilailla on erityisen tuen päätös ja tiimin molemmat opettajat ovat erityisluokanopettajia. Näkökulma ja lähtökohta tiimiopettajuuteen on siis hieman erilainen kuin useimmissa yhdessä opettamista koskevissa tutkimuksissa.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tulokset esittävät tiimiopettajuuden toimintatapoja, eli sitä, miten havainnoimassani yksikössä tiimiopettajuutta ja tiimityöskentelyä ylipäätään toteutetaan. Koska havainnoimani yksikkö on melko harvinaislaatuinen nykyisessä koulumaailmassa, ovat sen toimintatavat-

kin muokkautuneet hyvin omanlaisikseen, jotta ne palvelisivat parhaalla mahdollisella tavalla sekä oppilaiden että opettajien ja muun henkilökunnan tarpeita. Aiempia tutkimustuloksia en tämänkaltaisessa kontekstissa tehdyistä tutkimuksista löytänyt, joten tuloksia voi tarkastella vain osittain aiempiin tutkimustuloksiin peilaten. Tutkimani yksikön tiimiopettajuus perustuu toisaalta käytännön opetusjärjestelyihin ja toisaalta tiimiopettajuuden tuomiin henkisiin voimavaroihin. Havainnointiaineistoni perusteella pystyn tarkastelemaan lähinnä opetuksen ja muun toiminnan järjestämistä koskevia käytännön kysymyksiä.

Tulosten ensimmäinen teema havainnointieni pohjalta on ryhmittely ja opetusmuodot. Tuloksista paljastuu että havainnoimassani tiimissä käytetään hyvin joustavasti useita ryhmittely- ja opetustapoja, joita yhteisopettajuuden toimintatavoissa kuvaillaan. Esimerkiksi matematiikan opetuksessa käytettävä jaottelu yleisopetuksen oppimäärän mukaista matematiikkaa opiskeleviin ja yksilöllistettyjä oppimääriä suorittaviin mahdollistaa opetuksen eriyttämisen siten, että jokainen saa omalle tasolleen sopivaa opetusta ja tukea matematiikan opiskeluunsa. Villan ym. (2004) mukaan tätä kutsutaan rinnakkain opettamiseksi.

Toisinaan yhdessä opettaminen on avustavaa ja täydentävää opettamista, jolloin toisella opettajalla on aikaa tarkkailla oppilaiden toimintaa, auttaa tarvittaessa sekä pitää yllä luokan työrauhaa (Villa ym. 2004). Ehkä hieman harvemmin havainnoimassani yksikössä on käytössä Villan (2004) nimeämä tiimiopettaminen, jossa molemmat opettajat opettavat yhdessä samaa asiaa. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että oppilaat tarvitsevat paljon tukea oppimisen asioihin ja työrauhan ylläpitämiseen, jolloin on tehokkaampaa suunnata toisen opettajan resurssit näihin asioihin. Toisinaan opettajat opettavat yhdessä samaa asiaa, mutta tämä ei välttämättä ole kovin ennalta suunniteltua, vaan siihen ajaudutaan spontaanisti joissakin tilanteissa.

Toisen teeman mukaiset yhteistyötahoihin ja seurantaan liittyvät asiat ovat hyvin paljon kyseisen tiimin tarpeisiin muokkautuneita itse kehitettyjä toimintatapoja. Nämä eivät noudattele mitään aikaisemmista tutkimuksista tai

muusta kirjallisuudesta löytyviä malleja, muilta osin kuin oppilashuoltolain osalta. Seurantajärjestelmä on täysin itse kehitelty, testailtu ja muokattu palvelemaan havainnoidun yksikön tarpeita.

Toisen tutkimuskysymyksen tulosten antia voidaan tarkastella enemmänkin suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin sekä muuhun lähdekirjallisuuteen, sillä vastaavanlaisia tutkimuksia on tehty melko paljon. Tämän tutkimuksen tulosten ei kuitenkaan ole tarkoitus olla yleistettävissä, vaan enemmänkin vahvistaa jo olemassa olevia tutkimustuloksia sekä tuoda esille juuri tämän tiimin toimintatapoja sekä kokemuksia niistä. Tapaustutkimuksen tarkoitus ei tavallisesti olekaan yleistettävyys, mutta vaikka kyseessä on vain yksittäinen tapaus, voidaan tätä tapausta tarkastelemalla muodostaa kokonaisnäkemys ja nostaa tärkeitä teemoja tarkasteltaviksi (Leino 2008, 214)

Kokonaisuudessaan voidaan sanoa, että haastatteluista tehdyt löydökset tiimiopettajuudesta, sen edellytyksistä, hyödyistä ja haasteista mukailevat hyvin paljon aiempia tutkimustuloksia. Beaten ja Simmons (2014, 94) ovat määritelleet tiimiopettajuuden vasuun, ilojen sekä surujen jakamiseksi. Villa ym. (2014) ovat puolestaan listanneet yhteiset tavoitteet, yhteiset arvot, tasavertaisuuden, vastuualueiden jakamisen sekä positiivisen keskinäisriippuvuuden yhdessä opettamisen määritelmiksi. Kaikki nämä ovat löydettävissä myös tämän tutkimuksen haastateltavien omista määritelmistä.

Myös edellytykset toimivalle tiimiopettajuudelle ovat tämän tutkimuksen löydöksissä hyvin samankaltaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Haastattelutavat painottivat omaa tahtoa työskennellä tiimissä. Tämä mukailee Mastro pierin ym. (2005, 242) sekä Scruggsin ym. (2007, 403) tutkimustuloksia siitä, että yhdessä opettamisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, sillä pakotettu yhdessä opettaminen tuskin toimii. Salovaara ja Honkonen (2013, 269–270) puolestaan korostavat luottamusta työpariin sekä siihen, että tilanteissa ollaan vetämässä samaa köyttä. Tämän tutkimuksen haastatellut painottivatkin yhteistä toimintakulttuuria, jossa tehdään kompromisseja, eikä ikään kuin tulla vetäneeksi mattoa toisen jalkojen alta.

Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että tiimiopettaminen tuo jotakin positiivista sekä opettajille että oppilaille. Oppilaiden kannalta haastateltavat kokivat erityisen hyvänä asiana työskentelyn erilaisten ihmisten kanssa sekä tarvittaessa mahdollisuuden valita oma luottoaikuinen. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 383) sekä Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7) ovat todenneet henkilökemioiden huomioimisen yhtenä mahdollisuutena tiimiopettamisessa. Chapple (2009, 75) esittää yhtenä tiimiopettajuuden hyvänä puolena sen lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaiden keskuudessa. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat painottivat yhteisen toimintakulttuurin muodostumista, joka lisää oppilaiden turvallisuudentunnetta ja koulunkäynnin ennustettavuutta. Myös opetuksen laadun on nähty parantuneen joustavien ryhmitteilymahdollisuuksien sekä yksittäisten oppilaiden huomioimiseen sekä luokan työrauhan ylläpitämiseen jäävän ajan lisääntyttyä sekä tässä että aikaisemmissa tutkimuksissa ja muussa kirjallisuudessa (Rytivaara (2012, 45; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7).

Opettajien itsensä kannalta tämän tutkimuksen haastateltavat kokevat yhdessä opettamisen pienentävän omaa työtaakkaa kokonaisvaltaisesti monilla eri tavoilla. Koska haastateltavat opettajat ovat jakaneet opetettavat aineet puoliksi, vähentää tämä tietysti suunnitteluun käytettävää aikaa, jonka voi puolestaan käyttää muiden asioiden hoitamiseen. Yhdessä opetettaessa haastateltavat kokevat saavansa työhönsä jotakin enemmän, kun he voivat jakaa ajatuksia keskenään ja tätä myötä vahvistaa omia näkemyksiään tai saada uusia näkökulmia tilanteisiin. Tämän myötä työssä oppii ja kehittyy jatkuvasti, mikä pitää työn mielenkiintoisena ja uudistuvana. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 382), Chapple (2009, 71), Blednick ja Wilson (2011, 11) sekä Scruggs ym. (2007, 401) ovat tutkimuksissaan tehneet löydöksiä positiivisesta vertaisoppimisesta. Tämän lisäksi Chapple (2009, 71) mainitsee vertaisoppimisen korostuvan entisestään, mikäli kyseessä on opettajatiimi, jossa toinen on huomattavasti toista kokeneempi. Tässä tutkimuksessa opettajat ovat selkeästi toinen työuransa alkupuolella ja toinen puolestaan loppupuolella. Tämä varmasti hyödyttää molempia, sillä kokeneella opettajalla on paljon kokemukseen pohjautuvaa tietoa,

kun taas uransa alkupuolella olevalla opettajalla saattaa olla tuoreempaa tietoa ja uudenlaisia ajatuksia opettamisesta.

Varsinaisen opetustyön lisäksi sekä aikaisemmissa tutkimuksissa että tässä tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet työhyvinvoinnin lisääntyneen yhdessä opettamisen myötä. Kokemusten jakamisen on todettu antavan opettajille lisää voimavaroja työntekoon (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30). Lisäksi perinteisessä opettajan työssä aikuiskontaktit ovat hyvin vähäisiä, mutta yhdessä opetettaessa työssä koettu yksinäisyys on vähentynyt ja työntekoon on tullut lisää iloa (Chapple 2009, 73). Myös tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat yhtenä tärkeänä asiana tiimiopettajuudessa olevan kohdatuksi tuleminen päivittäin.

Kuten kaikessa uudenlaisessa, myös tiimiopettajuudessa on omat haasteensa ja kehityskohteensa. Tässä tutkimuksessa tuli esille oppilaiden mahdolliset haasteet sopeutua tiimiopettajuusmalliin. Tämä luultavasti korostuu tämän tutkimuksen kontekstissa, sillä kyseessä ovat erityistä tukea saavat oppilaat, joille muutokset ja uudenlaiset toimintatavat saattavat vaatia pidemmän totuttelun.

Opettajien näkökulmasta suurimpia haasteita tiimiopettajuudelle aiheuttaa aikataulujen yhtensovittaminen ja tämä haaste nähdään sekä tämän tutkimuksen että Scruggsin ym. (2007, 403) mukaan hallinnollisenakin ongelmana. Opettajat tarvitsevat hallinnon ja esimiehen (rehtorin) tuen onnistuneeseen yhdessä opettamiseen, sillä se vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa. Tähän voitaisiin esimiestasolla vaikuttaa, sillä yhdessä opettamisen suunnittelulle ja toteuttamiselle tulisi lukujärjestyksiä laadittaessa tehdä tilaa (Scruggs 2007, 403). Tämän tutkimuksen haastateltavat kokevat, että jos koulun toimintakulttuuri ei tue tiimiopettajuutta ja rehtorilla ei ole tietoa ja taitoa tai edes mielenkiintoa sitä kehittää, tekee tämä tiimiopettajuuden toteuttamisen hankalaksi.

Kuten jo edellä mainittiin, ei tämän tutkimuksen tarkoitus ollut saada yleistettävissä olevia tuloksia tiimiopettajuudesta, vaan ennemminkin tuoda näkyviin ja kuuluviin yhden tutkitun yksikön toimintatapoja ja ajatuksia niistä

sekä tiimissä opettamisesta yleensä. Se mitä tällä tutkimuksella kuitenkin voidaan saavuttaa, on pohdintaa ja keskustelua opettajan työn luonteesta, sen haasteista ja mahdollisista ratkaisuista näihin haasteisiin hyödyntämällä tiimiopettajuutta. Luotettavia tämän tutkimuksen tuloksista tekee se, että tutkitavat on valittu noudatellen Tuomen ja Sarajärven (2009, 86) määrittelemää eliittiotantaa, jossa tiedonantajiksi on valittu parhaiten tutkittavasta ilmiöstä tietoa antavat henkilöt ja tämän lisäksi saadut tulokset mukailevat hyvin paljon aikaisempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Näillä perusteilla voidaan sanoa, että tästä tutkimuksesta on luotettavaa poimia sekä konkreettisia malleja tiimiopettajuuden järjestämiseen että pohdittavia näkökulmia sen hyödyistä sekä haasteista.

Itselleni tutkijana tämän tutkimuksen suurinta antia oli päästä seuraamaa tutkitun tiimin toimintaa yhtenä sen toimijoista. Tämä oli varmasti antoisampaa kuin pelkkä ulkopuolisena tarkkailijana oleminen olisi ollut ja toi tiimityöskentelyn käsitteen huomattavasti konkreettisemmaksi. Koen että tämän tutkimuksen tekemisen myötä minulle on selkiytynyt, millaiseen työskentelyyn haluaisin itse valmistuvana erityisopettajana suunnata ja miksi. Oman näkemykseni ja kokemusteni myötä oletan, että tulevaisuuden kouluissa opetetaan entistä enemmän tiimeissä ja tiimien toimintaa tullaan kehittämään sellaiseen suuntaan, että se hyödyttäisi parhailla mahdollisilla tavoilla sekä oppilaita että opettajia, mutta myös muita oppilaiden kanssa työskenteleviä tahoja.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus: tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1/2011. Helsinki: Yliopistopaino
- Blednick, J. & Wilson, G. L. 2011. Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom. Alexandria, VA: ASCD. Luettu 30.7.2018
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10524488>
- Chapple, J. W. 2009. Co-teaching: From Obstacles to Opportunities. Ashland, OH. Ashland University.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies. Luettu 20.6.2018
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQ3MzY4OF9fQU41?sid=22e2cf8a-a408-44d4-8291-f86793c1504a@sessionmgr103&vid=0&format=EB&rid=1>
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 227-253.
- Erkkilä, R. & Perunka, S. 2016. Näkökulma tiimiopettajuuteen. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 28. Luettu 17.5.2018. <http://www.oamk.fi/epooki/index.php?CID=742>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed.). Columbus, OH: Merrill
- Fullan, M. 2005. The tri-level solution – school/district/state-synergy. Luettu 25.4.2018 <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396062320.pdf>
- Grassl, R. & Mingus, T. T. Y. 2007. Team teaching and cooperative groups in abstract algebra: nurturing a new generation of confident mathematics teachers. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology 38 (5), 581-597.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Keefe, E., Moore, V. & Duff, F. 2004. The Four "Knows" of Collaborative Teaching. Julkaisussa: Teaching Exceptional Children May/June 2004, Vol.36(5), 36-42.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.
- Leino, H. 2008. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214-227.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J. & Connors, N. 2005. Inclusive practices in content area instruction: Addressing the challenges of co-teaching. Teoksessa T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (toim.) Cognition and learning in diverse settings, 225-260.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki. Opetusministeriö.
- Rimpiläinen, H. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushallitus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja!. Helsinki: PS-Kustannus.
- Sarja, A., Janhonen, S. & Puurunen-Moilanen, S. 2013. Työparityöskentely oppilaan tukimenetelmänä joustavassa perusopetuksessa. Kasvatus 44 (2), 177-183.
- 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.
- Sileo, J. M. & van Garderen, D. 2010. Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. Teaching Exceptional Children 42 (3), 14-21.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. Tiedepolitiikka 29 (2), 15-22.
- Syvälähti, R., Rauhala, K. & Porkola, H. (toim.) 1977. Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A2/1976. Vantaa: Kunnallispaino.
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A One-year Study of the Development of Co-teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27:3, 373–390.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.