

**Erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia yhteis-
opettajuudesta osana kolmiportaista tukea**

Pauliina Kaukola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaukola, Pauliina. 2019. Erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta osana kolmiportaista tukea. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 104 sivua.

Tutkielman aiheena oli luokanopettajien ja erityisopettajien toteuttama yhteisopettajuus inklusiivisen koulun ja kolmiportaisen tuen näkökulmasta tarkasteltuna. Tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta.

Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Tutkielman fenomenologinen lähestymistapa oli Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia. Tutkimusaineisto koostui kolmen erityisopettajan ja kahden luokanopettajan haastatteluista. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin Perttulan (1995) esittämän viisivaiheisen mallin mukaan, joka pohjautuu Giorgin kehittämään fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään.

Tutkielman tulosten mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopettajuus mahdollisti kolmiportaisen tuen toteuttamista. Mahdollistavia tekijöitä olivat opettajien myönteiset asenteet, riittävät resurssit ja johdon tuki. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen edellytti jatkuvaa tuen tarpeiden arvioimista. Ainoastaan tämän nähtiin mahdollistavan yksilölliset tukitoimet.

Koulutuksen nähtiin mahdollistavan opettajien myönteisen asennoitumisen yhteisopettajuutta kohtaan. Lisäksi kolmiportainen tukijärjestelmä vaatii kehittämistä ja tutkimusperustaista tietoa arvioinnin mahdollistamiseksi. Tuen tasojen sisällöt tulisi kuvata yksityiskohtaisemmin ja opettajilla tulisi olla käytössään enemmän tuen vaikuttavuuden arviointivälineitä. Tämä on tärkeää suunniteltaessa tehokkaita tukitoimia.

Asiasanat: yhteisopettajuus, kolmiportainen tuki, inkluusio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	INKLUSIIVISEN KOULUN JA KOULUKULTTUURIN KEHITTYMINEN	7
	2.1 Inklusion taustaa.....	7
	2.2 Inklusiivinen koulu ja koulukulttuuri	9
	2.3 RTI-malli kolmiportaisen tuen taustalla.....	14
	2.4 Kolmiportainen tuki: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki.....	16
3	YHTEISOPETTAJUUS OSANA KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMISTA	20
	3.1 Yhteisopettajuus opettajan työmuotona.....	20
	3.2 Yhteisopettajuuden toimintaedellytykset	23
	3.3 Yhteisopettajuus osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea.....	25
	3.4 Yhteisopettajuuden edut ja haasteet	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	33
	5.1 Laadullinen tutkimus	33
	5.2 Fenomenologinen lähestymistapa.....	34
	5.3 Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia.....	36
	5.4 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	38
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	40
	6.1 Tutkimuksen kohderyhmä	40
	6.2 Tutkimusaineiston hankinta.....	42

6.3	Aineiston analyysi ja tulkinta.....	45
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	48
7	TUTKIMUSTULOKSET	52
7.1	Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta.....	52
7.1.1	Yhteisopettajuuden mahdollistavat tekijät.....	54
7.1.2	Yhteisopettajuuden edut	58
7.1.3	Yhteisopettajuuden haasteet.....	61
7.1.4	Toiminnan kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet.....	64
7.2	Kolmiportainen tuki	66
7.2.1	Kolmiportaisen tuen tarpeen arviointi.....	68
7.2.2	Pedagogiset ratkaisut.....	72
7.2.3	Yhteisopettajuuden edut oppilaan kannalta	75
7.2.4	Yhteisopettajuuden haasteet oppilaan kannalta.....	80
8	POHDINTA.....	83
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	83
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	86
	LÄHTEET	93
	LIITTEET.....	100

1 JOHDANTO

Mediassa on käyty paljon keskustelua inklusion vaikutuksista oppilaiden saaman pedagogisen tuen ja opettajien työssä jaksamisen näkökulmasta. Opettajat ovat nostaneet esille inklusion mukanaan tuomia haittoja tukea tarvitsevien oppilaiden opiskellessa yleisopetuksen ryhmissä ilman asianmukaisia tukitoimia. Helsingin Sanomien (20.3.2019) mielipidepalstalla väsynyt opettaja kertoo jättävänsä suosiolla heikoimmat oppilaat heitteille, koska kokee sen ai-noaksi selviytymiskeinokseen. Onko inklusion ajatus täysin mahdoton vai onko inklusiivisen koulun ja koulukulttuurin toteutuminen mahdollista suomalaisessa koulukulttuurissa?

Aiheen laajempi yhteiskunnallinen merkitys nousee koulujärjestelmän muuttumisesta kohti inklusiivista koulukulttuuria. Lisäksi kolmiportaisen tuen järjestelmän toteuttaminen asettaa toiminnalle haasteita. Nykyisen perusopetuslain muutokset (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) pohjautuvat inklusiiviselle kouluideologialle. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja sen arvoperusta viittaavat inklusiivisen kouluideologian kehittämiseen. Inklusiivisen koulun tausta-ajatuksena ja kantavina arvoina korostuu oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, jolloin jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus opiskella omassa lähikoulussaan vertaistensa joukossa (Ainscow, Booth ja Dyson 2006, 1). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportainen tukijärjestelmä on laadittu Ojan (2012, 42) mukaan tukemaan inklusiivisen koulun toteutumista. Malinen ja Palmu (2017, 42) nostavat yhteisopettajuuden yhdeksi merkittäväksi työmuodoksi, jonka avulla on mahdollista edistää kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutumista käytännössä.

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen puutteellinen vuorovaikutus on merkityksellinen erilaisuutta ylläpitävä käytänne (Helakorpi, Mietola & Niemi 2014, 166). Sinkkosen, Koskelan, Moision ja Suolasen (2018, 14) mukaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot tulevat korostumaan yhä enenevässä määrin opettamisessa ja sen suunnittelussa mietittäessä hyvin perusteltuja pedagogisia ratkaisuja oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin. Yhteisopettajuuden nähdään olevan yksi

merkittävä tapa jakaa asiantuntemusta ja toteuttaa yhteistyötä (Hakala & Leivo 2015, 19). Erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopettajuus voisi Pulkkinen ym. (2017, 28) ja Sinkkosen ym. (2018, 27) mukaan olla yksi hyödyllinen keino pyrittäessä pienentämään erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä kuilua sekä löytämään toimivia käytänteitä inklusiivisen kouluidean toteutumisen edistämiseksi. Yhteisopettajuus muuttaa opettajan työnkuvaa ja asettaa opettajana toimimiselle erilaisia vaatimuksia kuin aikaisemmin. Tämän vuoksi yhteisopettajuuden toteuttaminen on tuonut mukanaan myös haasteita. Kirjallisuudesta nousee kuitenkin esiin, että yhteisopettajuuden mukanaan tuomat edut ovat merkittäviä toteutettaessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea (mm. Pulkkinen ym. 2017; Sinkkonen ym. 2018).

Henkilökohtainen kiinnostukseni aiheeseen syntyy valmistuessani luokanopettajaksi tilanteessa, jossa luokanopettajan tulee kyetä kohtaamaan erilaisuutta ja erilaisia oppimisen haasteita. Luokanopettajalta vaaditaan myös kykyä löytää toimivia pedagogisia ratkaisuja kohdatessaan erilaisia oppijoita ja pyrkiessään vastaamaan heidän erilaisiin tuen tarpeisiinsa. Tutkielman avulla haluan selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisopettajilla on yhteisopettajuudesta. Tämän avulla pyrin löytämään erilaisia toimintatapoja toteuttaa luokanopettajan työtä perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) viitekehyksessä.

Yhteisopettajuutta ja sen toteuttamista eri muodoissaan on tutkittu aikaisemminkin. Kuitenkin opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta yhteisopettajuuden näkökulmasta tarkasteltuna on tutkittu verrattain vähän. Tässä tutkielmassa tarkastelen yhteisopettajuutta kolmiportaisen tuen näkökulmasta, joka tekee aiheesta tutkimisen arvoisen.

2 INKLUSIIVISEN KOULUN JA KOULUKULTTUURIN KEHITTYMINEN

2.1 Inklusion taustaa

Inklusiivisen kasvatuksen ideologian taustalla vaikuttaa useita kansainvälisiä sopimuksia, joita Suomi on sitoutunut noudattamaan. Tällaisia sopimuksia ovat muun muassa YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus vuodelta 1948, YK:n Vammaisten oikeuksien julistus vuodelta 1975, YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista, Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet vuodelta 1993, Luxemburgin peruskirja 1996 (The Charter of Luxemburg), ja Euroopan neuvoston Vammaispoliittinen kokonaisohjelma vuodelta 2006. (Erityisopetuksen strategia 2007, 10-12.)

Erityisopetuksen strategia (2007, 11) linjaa erittäin keskeisenä inklusiivisuuden ideologian taustalla vaikuttavana kansainvälisenä sopimuksena olevan Unescon Salamancan sopimuksen (Unesco 1994), joka edellyttää sopimuksen allekirjoittaneilta mailta erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä integraatiota ja inklusiivisuutta edistävään suuntaan. Julistuksen mukaan integraation ja inklusion edistämisen kannalta on tärkeää kohdistaa vaatimukset yhteisöön eikä yksilöön. Tämä tarkoittaa käytännössä vammakeskeisestä ajattelusta siirtymistä vahvuusaluekeskeiseen ajatteluun. Mietola ja Niemi (2014, 67) näkevät Salamancan sopimuksen allekirjoittamisen merkityksellisenä koska sen johdosta Suomi sitoutui ensimmäistä kertaa näkyvästi inklusiivisen koulun kehittämistyöhön. Salamancan sopimus edellyttää tavallisiin kouluihin pääsyn takaamista myös niille oppilaille, joilla on oppimiseen liittyviä erityisiä tarpeita. Tämän vuoksi erityisiin oppimisen tarpeisiin tulee vastata lapsikeskeisen pedagogiikan avulla ja taata jokaiselle oppilaalle hänen tarvitsemansa tukitoimet. (Mietola & Niemi 2014, 67-68.)

Kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla on pyritty vaikuttamaan syrjäytymisen ja koulusta putoamisen ehkäisyyn. Tämä on muodostanut haasteen opetuksen ja koulutusjärjestelmän kehittämiseen kokonaisuutena. Samalla kes-

keiseksi ovat nousseet erilaisten oppimisen tukikeinojen kehittäminen. Näiden asiakirjojen pohjalta Suomessa on lähdetty kehittämään inklusiivista, kaikille avointa koulua, jota voidaan kutsua myös lähikouluperiaatteen nimellä. Sitoutumalla noudattamaan näiden asiakirjojen sisältöä, Suomi sitoutui kehittämään koulutusjärjestelmäänsä inklusiivisten toimintaperiaatteiden mukaiseen suuntaan. (Erityisopetuksen strategia 2007, 11-12.)

Erityisopetuksen strategia tähtäsi suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Keskeiset kehittämisehdotukset liittyivät erityisopetukseen ja oppilaille tarjottavaan tukeen. Erityisopetuksen strategian pohjalta käynnistettiin Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, joka tunnetaan myös nimellä Kelpo-hanke. Tämä hanke käynnistettiin erityisopetuksen strategian linjausten käytäntöön viemisen tueksi. (Ahtiainen 2015, 25-29; Oja 2012, 6; Rinkinen & Lindberg 2014, 7.) Erityisopetuksen uudistamisen ja Kelpo-kehittämistoiminnan taustalla vaikuttivat erityisoppilaiden määrän suuri kasvu, joka ilmeni erityisopetustilastoista. Tilastoista näkyvällä muutoksella on ollut tärkeä rooli kansallisen reformin käynnistymisen, perusopetuksen lainsäädäntöuudistuksen sekä opetussuunnitelman perusteiden täydennysten taustalla. (Lintuvuori 2015, 45.)

Erityisopetuksen strategia toimi pohjana perusopetuslain muutokselle vuonna 2010 ja paikallisten opetussuunnitelmien perusteiden uudistukselle, jotka opetuksen järjestäjän tuli päivittää viimeistään 1.8. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen tuloksena otettiin kolmiportainen tukimalli käyttöön. Tukijärjestelmää uudistettiin myös kohti varhaisen puuttumisen ideologiaa. (Rinkinen & Lindberg 2014, 7.) Käytännössä kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto tarkoitti aiemmasta kaksoisjärjestelmästä luopumista, jolloin tukea annettiin kaksiportaisesti yleisen ja erityisen tuen keinoin. Tämä tarkoitti sitä, että yleinen, tehostettu ja erityinen tuki korvasivat aikaisemman erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen käytännön. Kolmiportainen tukijärjestelmä tähtäsi siis siihen, että kaikki oppilaat voisivat riittävien tukitoimien avulla opiskella kaikille yhteisessä koulussa, yleisopetuksen ryhmässä. (Jahnukainen 2015, 7.)

2.2 Inklusiivinen koulu ja koulukulttuuri

Inklusiivisen koulun määrittäminen ei ole ollut yksiselitteistä ja inklusion eri määritelmät eroavatkin jonkin verran toisistaan. Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 1) korostavat kuitenkin kansainvälisellä tasolla eri tutkijoiden olevan suhteellisen yksimielisiä inklusion taustalla olevista arvoista, esimerkiksi oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta. Myös Erityisopetuksen strategia (2007, 14) painottaa koulutusjärjestelmän taustalla vaikuttavan lainsäädännön tähtäävän koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumiseen. Lähtökohtana on oppilaan oikeus opiskella omassa lähikoulussaan riippumatta tuen tarpeista. Lempinen, Berisha ja Seppänen (2016, 126) nostavat esiin ihmis-oikeusnäkökulman inklusiosta puhuttaessa. Tässä näkökulmassa korostuu hyväksytyksi tuleminen, syrjinnän estäminen ja yhteiskuntaan integroituminen.

Ainscowin ym. (2006, 1) mukaan erimielisyyttä inklusiiviseen koulukulttuuriin liittyen ovat aiheuttaneet käytännön toteutustavat, vaikka taustalla olevista arvoista ollaankin suhteellisen yksimielisiä. Inklusiivista koulua tarkasteltaessa tulee muistaa, että inklusiiviset kasvatus- ja opetuskäytännöt ovat vahvasti sidoksissa siihen kulttuuriseen kontekstiin, missä niitä toteutetaan. Tästä johtuen inklusiivista kasvatusta leimaa eri maihin ja kulttuureihin liittyvät ominaispiirteet (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 352).

Inklusiivista koulua ovat määritelleet muun muassa Moberg ja Savolainen (2009, 81, 84), joiden mukaan erilliset koulut ja laitokset ovat tehottomia ja niiden liitännäisvaikutukset ihmisarvoa alentavia. He määrittelevätkin inklusion käsitteellä tarkoitettavan sellaista koulua, joka ei sulje ketään ulkopuolelleen. Inklusiivisen koulun lähtöajatuksena korostuu jokaisen oppilaan mahdollisuus opiskella lähikoulussa, jossa heidän on mahdollista saada yksilöllistä opetusta omien edellytystensä mukaan. Saloviita (2010, 482) ja Ouakrim-Soivio ja Hietala (2016, 82) korostavat oppilaan oikeutta läsnäoloon vertaistensa joukossa huolimatta vammasta, kognitiivisesta kyvykkyydestä, kulttuurista, sukupuolesta tai etnisestä taustasta. Heidän mukaansa tukitoimien tarve ei saa olla syy segregaatioon. Lempinen, Berisha ja Seppänen (2016, 126) toteavatkin, että tuen tarpees-

ta ei tule seurata oppilaalle leimaa. Lakkala (2008, 223) painottaa tällä olevan merkitystä yksilön identiteetin kehittymisen kannalta. Leimaavien käytäntöjen ehkäiseminen on hänen mukaansa yhteiskunnallisesti merkittävää, koska erilaisuutta korostavat käytännöt saattavat pahimmillaan johtaa yhteiskunnasta syrjäytymiseen.

Inklusiivisen opetuksen yhtenä tärkeänä kehityskohteenä on Boothin ja Ainscown (2002, 1-2, 6) mukaan fyysisen oppimisympäristön kehittäminen. Tuokitoimien tuominen osaksi koulun toimintakulttuuria, toimintaperiaatteita ja käytäntöjä mahdollistaa inklusiivisen koulun toteutumista. Tärkeää on koulun oppimis- ja toimintaympäristöjen kehittäminen siten, että oppilaiden yksilöllinen oppiminen mahdollistuu. Yksittäisen tuen tarve vähenee, kun opetusmenetelmät on suunniteltu tukemaan kaikkien oppilaiden osallistumista. Isosomppi ja Leivo (2015, 690) nostavat keskeisiksi menetelmiksi joustavat opetusryhmäjärjestelyt, yhteisopettajuuden, eriyttämisen sekä erilaiset pedagogiset ratkaisut ja monipuoliset opetusmateriaalit. Heidän mukaansa oleellista on oikea-aikainen tuki, opetuksen järjestelmällinen suunnittelu ja monikanavainen opetus, jolloin eriyttämisen eri menetelmät nousevat keskeiseen asemaan. Osallistavan opetuksen avulla on mahdollista poistaa oppimisen esteitä sekä huomioida yksittäisten oppilaiden vahvuudet. Ainscow, Dyson ja Weiner (2014, 15) näkevät toimivilla pedagogisilla ratkaisuilla olevan suuri merkitys toteutettaessa inklusiivista koulua. Toimimattomilla opetusjärjestelyillä saattaa olla jopa kielteinen vaikutus oppilaiden oppimiseen.

Koulussa työskentelevien aikuisten keskinäinen yhteistyö on Boothin ja Ainscowin (2002, 1-2, 6) mukaan osa koulun toimintakulttuuria. Dyson (2010, 3, 10) korostaa koulun kulttuurisilla tekijöillä olevan suuri merkitys tuettaessa oppilaiden osallisuutta. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tässä yhteydessä hänen mukaansa yhteisesti sisäistettyjä normeja ja arvoja sekä yleisesti hyväksytyjä toimintatapoja. Inklusiivinen koulukulttuuri edellyttää opettajien halua oppia ja toimia yhdessä yhteisten tavoitteiden hyväksi jokaisen oppilaan oppimista hyödyttävällä tavalla. Oppilaiden, koulun henkilökunnan sekä vanhempien keskinäinen yhteistyö on merkityksellistä näiden tavoitteiden toteutumiseen.

sen mahdollistajana. Inklusiivisen koulukulttuurin mukaisesti kehittämistoimet tulee kohdistaa koko yhteisöön ja sen toimintatapoihin, ei pelkästään yksilöön. Saloviita (2006, 329) kuvaa oleellista olevan sellaiset toimenpiteet, joilla ympäristö ja opetus voidaan tehdä esteettömäksi siten, että se palvelee kaikkien oppilaiden oppimista.

Isosomppi ja Leivo (2015, 689) nostavat esiin neljä inklusiivista opettajuutta ja koulua koskevaa osa-aluetta, jotka ovat ominaisia inklusiiviselle opettajalle. Nämä ammatilliset osa-alueet ovat monimuotoisuuden arvostaminen, halu tukea kaikenlaisia oppijoita, opettajien keskinäinen yhteistyö ja halu kehittää itseään ammatillisesti elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Osa-alueet vastaavat Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen laatimaa "Inklusiivisen opettajan profiilia" ja määrittävät opettajan osaamisen liittyen inklusiiviseen kasvatukseen (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 20-21). Opettajan asenteilla ja yhteistyökyvyllä on tärkeä rooli inklusiivista koulukulttuuria toteutettaessa. Tärkeää on myös ymmärrys siitä, että koulun kehittämistyö on kaikkien yhteistä toimintaa. Koulun kehittämistyön onnistumisen edellytyksenä on lähtökohtaisesti yhteiset arvot, tavoitteet ja päämäärät. (Isosomppi & Leivo 2015, 690; Ainscow, Dyson & Weiner 2014, 15.)

Opettajalla on suuri merkitys tarkasteltaessa oppilaiden oppimista, toteavat Waitoller ja Artiles (2013, 320). Heidän mukaansa yksittäisen opettajan vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin on suurempi kuin esimerkiksi luokkakoon tai koko koulun vaikutus. Tässä valossa inklusiivisen koulujärjestelmän kehittämisen kannalta on merkityksellistä opettajien kehittäminen ja kouluttaminen vastaamaan inklusiivisen opettajan profiilia.

Suomalaisen koulun muuntuminen kohti inklusiivisen ideologian mukaisia periaatteita on Hakalan ja Leivon (2015, 10) mukaan ollut suhteellisen hidasta. Heidän mukaansa pienluokkien ja erityisryhmien käyttö on edelleen varsin yleistä. Suomalaista koulutodellisuutta leimaa rajoittavat ja poissulkevat laitokset sekä erityiskoulut ja -luokat. Suomessa on vain muutamia kouluja, joissa kaikki oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä, esittävät Isosomppi ja Leivo (2015, 687). Erityiskoulut ja -luokat ovat arkitodellisuutta suomalaisessa perus-

koulussa, vaikka erityisopetusta pyritäänkin ohjaamaan sellaiseen kasvuympäristöön, joka on yksilöä vähiten rajoittavaa (Moberg & Savolainen 2015, 81).

Lakkala (2008) toteaa, että inklusiivisten koulutusratkaisujen täydellinen toteutuminen on haasteellista. Täydellistä inklusiota ja siihen liittyvää tasa-arvoa on vaikea saavuttaa. Tähän vaikuttavat muun muassa kulttuurierot, oppilaita luokitteleva opetus sekä koulutusjärjestelmän monet rakenteelliset seikat, jotka ruokkivat syrjäytymistä ja eriarvoisuutta ja ovat samalla este yhdenvertaisuuden toteutumiselle. Yhtenä suurena haasteena inklusiivisen koulukulttuurin toteutumiselle on opettajien muuttunut työnkuva. (Lakkala 2008, 2, 15-16.)

Yhteisöllisyyden kehittymistä tulisi tukea Lakkalan (2008, 2222) mukaan kouluissa siten, että yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa mahdollistuisi paremmin. Hän painottaa olevan tärkeää määritellä opettajien muuttunutta työtä, työolosuhteita ja käytettävissä olevia resursseja uudelleen. Opettajat tarvitsevat työkaluja pystyäkseen selviytymään monenlaisten oppilaiden kanssa toimimisesta. Inklusio ei toteudu siten, että opettaja joutuu ilman tukea ja tarvittavia resursseja selviytyä yksin oppilaiden kanssa, joilla on monenlaisia haasteita oppimisessa ja käyttäytymisessä. Tällainen tilanne ei palvele opettajaa, oppilasta eikä koko kouluyhteisöäkään. Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela ja Okkolin (2017, 685) korostavat opettajien tarvitsevan lisäkoulutusta pystyäkseen kohtaamaan ja tukemaan erilaisia oppijoita. Malinen ym. (2010, 351) nostavat esiin opettajien kouluttamisella olevan vaikutusta opettajien asenteisiin, tunteisiin, huolenaiheisiin sekä inklusiiviseen opetukseen liittyvään minäpystyvyyden tunteeseen.

Hakala ja Leivo (2015) toteavat inklusiivisen koulukulttuurin toteutumisen edellyttävän yhteisöllisyyden kehittämistä siten, että opettajilla olisi mahdollisuus seurata enemmän kollegoidensa toimintaa ja työskentelyä. Tämä edellyttää myös erilaisten toimintatapojen ja kokemusten tietoista reflektointia ja yhteistä jakamista. Inklusiivisen koulukulttuurin kehittämistyössä koulun pedagogisella johtajalla on suuri merkitys. Koulun toimintakulttuuria on mahdollista kehittää inklusiota edistäväksi kriittisen tutkimisen ja arvioinnin avulla.

Älyllisen ja emotionaalisen pohdinnan avulla on mahdollista tulla tietoiseksi oppilaita poissulkevista käytännöistä ja muuttaa totuttua toimintatapaa. Nykyisen järjestelmän haasteena on riittämätön käytettävissä oleva aika oman ja yhteisön toiminnan uudelleen jäsentämiseen. (Hakala & Leivo 2015, 19.)

Inklusiivisen koulun ideologian ja käytännön toteutumisen välillä on Isosompin ja Leivon (2015, 689) mukaan haaste. Päätöksentekijöiden asenteet inklusiivista koulua kohtaan ovat ongelmallisia. Kouluille ei ole pystytty osoittamaan tarpeeksi resursseja inklusiivisen ideologian toteuttamiseen käytännön tasolla. Resurssien puute saattaa olla yhteiskunnallinen arvokysymys tai taloudellinen ongelma. Inklusiivisen koulukulttuurin käytäntöön viemisessä on havaittavissa myös alueellista epätasa-arvoa. Jokaisella kunnalla ei ole samanlaisia resursseja käytettävissä tukitoimien järjestämiseksi kouluihin.

Lintuvuori, Jahnukainen ja Hautamäki (2017, 330) nostavatkin esiin alueelliset erot tukitoimien järjestämistä tarkasteltaessa. Varsinkin pienillä paikkakunnilla on heidän mukaansa eroja tuen tarjoamiseen liittyen. Erityisopetuksen järjestämistä koskevat alueelliset vaihtelut asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan eri kuntien välillä. Lisäksi Isosomppi ja Leivo (2015, 689) toteavat kuntien välillä olevan nähtävissä keskenään erilaista ajattelua toimivien käytäntöjen suhteen. Joissakin kunnissa saatetaan ajatella, että useimmat haasteet ovat ratkaistavissa ohjaajien määrää lisäämällä, kun taas toiset kunnat ovat panostaneet enemmän monipuolisiin tukimuotoihin ja varhaisen puuttumisen ideologian käytäntöön viemiseen.

Inklusiivisten koulukäytänteiden ja sitä kautta kolmiportaisen tukijärjestelmään toteutumisen tarkasteleminen on Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 135) mukaan suhteellisen hankalaa. Tämä johtuu siitä, että kehittämistyön muutokset näyttäytyvät varsin hitaasti. Thuneberg ja Vainikainen (2015, 135) yhtyvät Ainscowin ym. (2006, 22-25) näkemykseen inklusiivisten menetelmien käytäntöön viemisen prosessimaisesta luonteesta (ks. myös Hakala & Leivo 2015, 10-11.) Tutkittuaan perusopetuslain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) periaatteiden toteutumista käytännössä, Thuneberg ja Vainikainen

(2015, 146) toteavat joustavien opetusjärjestelyjen näkyvän melko kattavasti pedagogisissa tukidokumenteissa.

Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tutkimuksen mukaan yleisen tuen tasolla joustavat opetusjärjestelyt näkyvät asiakirjoissa muun muassa tukiopetuksena, tehostettuna kodin ja koulun välisenä yhteistyönä, osa-aikaisena erityisopetuksena, samanaikaisopetuksena ja ohjauskeskusteluina sekä joustavina ryhmittelyinä. Tehostetun tuen tasolla edellisten lisäksi esiin nousi pidennetty koeaika ja henkilökohtaisen avustajan tuki luokkatilanteessa. Erityisen tuen tasolla oli edellisten tukimuotojen lisäksi hyödynnetty yhteisopettajuuden keinoja myös suunnittelun tasolla. Huomattavaa kuitenkin oli, että valtaosa tutkimukseen osallistuneista erityistä tukea saavista oppilaista eli 60 % opiskeli erityisluokassa. Kuitenkin tutkimusaineistosta on havaittavissa, että alakoululaiset opiskelevat harvemmin kokonaan erityisluokassa kuin yläkoululaiset. Tämä voidaan tulkita askeleena inklusiivisempaan suuntaan. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 146-149.)

2.3 RTI-malli kolmiportaisen tuen taustalla

Response to Intervention (RTI) - malli on Peltomaan (2014) mukaan Yhdysvalloissa käytössä oleva oppimisvaikeuksien diagnosointia ja kuntoutusta varten kehitetty tukimalli. RTI-mallilla on ollut vaikutusta suomalaisen kolmiportaisen tukijärjestelmän syntyyn. Kuvaavaa RTI-mallille on, että siinä interventio ja arviointi yhdistyvät vaiheittaiseksi prosessiksi. Mallin syntyyn ovat vaikuttaneet käytännön tarpeet pyrittäessä tehostamaan riskilasten tunnistamista, pohdittaessa sopivia opetusmenetelmiä sekä pyrittäessä tukemaan pitkäjänteisesti oppilaiden oppimista ja kehitystä. (Peltomaa 2014, 39.)

Fox ym. (2010) toteavat integraation ja inklusion periaatteiden ja niihin liittyvien sopimusten vaikuttaneen RTI-mallin syntymiseen. RTI-tukimalli tähtää yleis- ja erityisopetuksen yhdistämiseen inklusion tausta-ajatusten mukaisesti. RTI-mallin tavoitteena on oppimisvaikeuksien tehokas diagnosointi, tuen tarpeen varhainen tunnistaminen sekä tuen tarjoaminen. RTI-mallin avulla täh-

dätään laadukkaaseen perusopetukseen, oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja nopeaan reagoimiseen tehostetun opetuksen keinoin. Mallin avulla pyritään ennaltaehkäisemään oppimisen vaikeuksia ja haasteita. Tämän vuoksi RTI-mallia kehitettäessä on pyritty huomioimaan joustavuus siten, että tasolta toiselle siirtyminen on helppoa. Kuvaavaa RTI-mallille on kehältä toiselle siirryttäessä yksilöllisyyden, pitkäjänteisyyden ja intensiivisyyden lisääntyminen opetuksessa. RTI-mallia kuvaa interventioiden määräaikaisuus ja tuen intensiivisyys sovitun ajanjakson aikana. Arviointi tapahtuu määräaikaisen ja intensiivisen tukijakson jälkeen, jolloin käytettyjen tukitoimien vaikuttavuutta arvioidaan ja mietitään sen perusteella tuen tarve jatkossa. (Fox ym. 2010, 3-4; Lukimat 2019.)

RTI-mallissa ensimmäisen kehän vaiheen tuki kuuluu LukiMatin (2019) mukaan kaikille perusopetusryhmän oppilaille. Tällöin tarjottu tuki on ennaltaehkäisevää tukea, jonka avulla tavoitellaan vaikeuksien minimoimista. Ensimmäisen kehän vaiheeseen sisältyy yleinen seulonta, jonka tavoitteena on oppimisvalmiuksiltaan heikkojen oppilaiden tunnistaminen ja seuranta. Peltomaa (2014, 39) kirjoittaa ensimmäisessä vaiheessa olevan tärkeää käyttää sellaisia keinoja, jotka tutkimustulosten mukaan hyödyttävät suurinta osaa riskiryhmään kuuluvista oppilaista. Kehän ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden oppimista ja sen edistymistä seurataan tarkasti sovitun aikataulun mukaisesti. Mikäli luokkaopetukseen lisätty tuki ei tuota riittäviä tuloksia, siirtyy oppilas toiselle kehälle eli tehostetun tuen piiriin. Fuchs ja Fuchs (2009, 250-251) painottavat pyrkimyksenä olevan ennaltaehkäistä ongelmien pitkittäisvaikutuksia sekä saattaa oppilaat riittävien tukitoimien piiriin mahdollisimman nopeasti.

Toisella kehällä tarjottava tuki on yksilöllisempää ja intensiivisempää kuin ensimmäisellä kehällä tarjottava tuki. Opetus järjestetään tällöin pääsääntöisesti pienryhmässä (Fuchs & Fuchs 2009, 251.) Peltomaa (2014) ilmaisee toisella kehällä opetuksen etenevän systemaattisesti laadittujen opetusohjelmien mukaisesti. Oleellista on, että laadittujen tukitoimien vaikuttavuutta seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Arvioinnin tavoitteena on saattaa oppilaat mahdollisimman nopeasti tarkempien tutkimusten ja tukitoimenpiteiden pariin. Nopea

reagointi mahdollistaa oppilaan palaamisen ensimmäisen kehän tasolle, mikäli hän saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet toisen kehän tasolla. Mikäli toisella kehällä tarjottavat tukitoimet eivät ole riittäviä oppilaan taitojen kehittymisen näkökulmasta, hän siirtyy kolmannen kehän tukeen. (Peltomaa 2014, 39)

RTI-mallin kolmannen kehän tasolla korostuu LukiMat-sivuston (2019) mukaan opettajien erityispedagoginen osaaminen. Tällä kehällä opiskelevat tarvitsevat sellaisen opettajan tukea, jolla on koulutusta oppimisvaikeuksien tukemiseen. Kolmannella kehällä tarjottavaa tukea kuvaa intensiivisyys ja opettajajohtoisuus. Tuki on systemaattista ja pitkäkestoista lisätukea. Tässä vaiheessa järjestettävä tuki pyritään räätälöimään oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin siten, että käytössä on paljon erilaisia ja vaihtelevia tukitoimia. Peltomaa (2014, 39) painottaa olevan tärkeää korostaa kolmannen kehän tasolla yksilöllisiä opetusjärjestelyjä ja ratkaisuja. Tukitoimien avulla pyritään vahvistamaan sellaisia perustoimintoja, jotka tukevat oppilaan oppimista. Toimintaa ohjaa luokkatasoiset taitotavoitteet, jolloin oppilaan oppimista pyritään edistämään kohti näitä tavoitteita. Mikäli oppilaan oppiminen ei edisty laadittujen tukitoimien avulla on hänelle laadittava uudet tukitoimet ja jälleen arvioitava niiden vaikuttavuutta (Fuchs & Fuchs 2009, 251).

2.4 Kolmiportainen tuki: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

Kolmiportaisen tukijärjestelmän taustalla vaikuttaa perusopetuslaki, joka painottaa oppilaan oikeutta saada jokaisena työpäivänä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta ja välittömästi tuen tarpeen ilmeessä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 30 §). Kolmiportainen tuki on määritelty Perusopetuslain (642/2010) lisäksi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Oja (2015) painottaa kolmiportaisen tuen tavoitteena olevan ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen vahvistaminen ja lisääminen sekä oppilaan oikeuksien, tasa-arvon, osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistäminen. Ahtiaisen ym.

(2012, 52) mukaan on oleellista, että oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin pyritään reagoimaan heti tuen tarpeiden ilmaantuessa.

Kolmiportaiselle tuelle on LukiMatin (2019) mukaan kuvaavaa se, että tuki on suunnitelmallista, joustavaa, jatkuvaa ja muuttuvaa. Kolmiportaisen tuen eri vaiheet ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Suunnitelmallisuuden avulla tähdätään tuen tarpeen ja oppimisen arvioinnin seurantaan. Tärkeää on, että oppilaalle mahdollistuu oikea-aikainen ja -tasoinen tuki. Kolmiportaisessa tukimallissa yksilöllisyys, erityispedagogisuus, pitkäjänteisyys ja intensiivisyys lisääntyvät siirryttäessä yleisen tuen tasolta tehostetun ja erityisen tuen tasoille. Sinkkonen ym. (2018, 14) korostavat hyvin toimivien pedagogisten toimintamallien löytymisen olevan tärkeää toteutettaessa kolmiportaista tukea.

Oja (2015) kuvaa perusopetuslain mukaisesti yleisen tuen olevan laadukasta perusopetusta, joka kuuluu jokaisen oppilaan oikeuksiin. Oleellista on vaihdella työtapoja tarpeen mukaan, jolloin oppilaat voivat työskennellä yksin, pareittain tai ryhmässä. Eriyttäminen, joustava ryhmittely, tukiopetus, monipuoliset aikajärjestelyt, valinnanmahdollisuus ja oppimateriaalin muokkaaminen tarpeen vaatiessa kuuluvat yleisen tuen pedagogisiin keinoihin. Oleellista on yksittäisen oppilaan ja ryhmän tarpeiden huomioiminen. Lisäksi monipuolinen yhteistyö eri tahojen kanssa kuuluu jokaiselle tuen tasolle. Yleinen tuki on nopeasti toteutettavissa, koska siinä ei tarvita virallisia päätöksiä. (Oja 2015.)

Oppilas siirtyy Ojan (2012, 46) mukaan tehostetun tuen portaalle pääsääntöisesti siinä vaiheessa, kun hän tarvitsee oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Oja (2015) korostaa tehostetun tuen pitävän sisällään kaiken sellaisen tuen, joka on selvemmin yksilöity yksittäisen oppilaan tuen tarpeeseen. Tehostettua tukea voidaan hänen mukaansa toteuttaa pitkäjänteisesti muun muassa tukiopetuksena tai laaja-alaisena erityisopetuksena. Tehostetun tuen tavoitteena on tukea suunnitelmallisesti yksittäisen oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista. Samalla tavoitteena on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista, kasvamista ja kasautumista. Yleisen ja tehostetun tuen tukimuodot ovat keskenään samanlaisia. Tehostettu tuki eroaa yleisestä tuesta kuitenkin siten, että se on säännöllistä. Tällöin oppilaan on-

gelmat ja haasteet ovat luonteeltaan pysyvämpiä kuin yleisen tuen portaalla opiskelevalla oppilaalla. Tuki toteutetaan oppimissuunnitelman mukaisesti. (Oja 2015.)

Tehostettuun tukeen liittyy pedagoginen arvio ja sen perusteella tehty oppimissuunnitelma. Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisesti oppilas-huoltoryhmässä. Opetuksen järjestäjä laatii pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman opetushallituksen julkaisemien asiakirjamallien mukaisesti. Pedagoginen arvio laaditaan myös, mikäli oppilas siirtyy tehostetusta tuesta takaisin yleisen tuen portaalle. Tehostettu tuki pitää sisällään jatkuvan arvioinnin siten, että oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista arvioidaan ja seurataan säännöllisesti. Oppilaan tilanteessa tapahtuviin muutoksiin reagoidaan välittömästi ja päivitetään oppimissuunnitelma vastaamaan tuen tarvetta. (LukiMat 2019.)

Erityisen tuen tasolle siirrytään LukiMatin (2019) mukaan, mikäli lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät toteudu tarpeeksi muiden tukitoimien avulla. Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä, hänen saamastaan tuesta ja kokonaistilanteesta. Näiden selvitysten perusteella laaditaan arvio erityisen tuen tarpeesta. Nämä kaksi selvitystä ja niiden pohjalta laadittu arvio muodostavat yhdessä pedagogisen selvityksen. Pedagogista selvitystä voidaan tarvittaessa täydentää esimerkiksi lääkärin tai psykologin lausunnolla. Selvityksen pohjalta tehdään erityisen tuen hallintopäätös. (LukiMat 2019.)

Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhdessä oppilaan huoltajien kanssa. Asiakirjasta tulee käydä ilmi oppilaalle annettava opetus sekä tukimuodot. Suunnitelma tarkistetaan vähintään kerran lukuvuodessa vastaamaan oppilaan tarpeita. Erityisen tuen päätös tarkistetaan vähintään silloin, kun lapsi siirtyy toiselle luokalle ja aloittaa seitsemännen luokan. Tuen tarpeen tarkistaminen vaatii uuden pedagogisen selvityksen, jonka perusteella tehdään päätös tuen jatkamisesta tai lapsen siirtymisestä tehostetun tuen portaalle. Erityinen tuki toteutetaan suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti siten, että oppilas kykenee suorittamaan oppivelvollisuutensa ja saa riittävän pohjan peruskoulun

jälkeisten opintojen jatkamiselle. Erityinen tuki eroaa yleisestä ja tehostetusta tuesta siten, että erityisen tuen tukimuotona voidaan käyttää kokoaikaista erityisopetusta. Lisäksi oppiaineen oppimäärä on mahdollista yksilöllistää. Perusopetuksen kaikki tukimuodot ovat tällöin käytettävissä. (LukiMat 2019.)

3 YHTEISOPETTAJUUS OSANA KOLMIPORTAIS- SEN TUEN TOTEUTTAMISTA

3.1 Yhteisopettajuus opettajan työmuotona

Malinen ja Palmu (2017) määrittelevät yhteisopettajuudella tarkoitettavan opettajien välistä tasa-arvoista yhteistyötä. Yhteisopettajuutta voi toteuttaa samanaikaisesti kaksi tai useampi opettajaa, jotka jakavat vastuun opetuksen suunnitteluun, toteutukseen, tuen tarpeen havaitsemiseen ja arviointiin liittyen. Yhteisopettajuuden ja yhteisopetuksen rinnalla esiintyy usein myös termi samanaikaisopetus. Yhteisopettajuus määritellään kuitenkin samanaikaisopetusta laajemmaksi kokonaisuudeksi, johon sisältyy opettajien yhteinen vastuu opettamansa oppilasryhmän opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja oppimisen arviointiin liittyen. Yhteisopettajuutta määriteltäessä tulee ottaa huomioon, että yhteisopettajuus ei ole sellaisenaan interventio tai pedagoginen keino. Pedagogisten menetelmien käyttö suhteessa oppilaiden tuen tarpeisiin on oleellista tarkasteltaessa yhteisopetuksen vaikutuksia oppimiseen. (Malinen & Palmu 2017, 10.)

Yhteisopettajuus on Saloviidan ja Takalan (2010, 389) mukaan suositeltava työmuoto ja keino edistettäessä inklusiivisen koulun toteutumista. Yhteisopettajuus nähdään yhtenä keinona, jonka avulla luokanopettajien on mahdollista selviytyä paremmin heterogeenisen luokan opettamisesta. Pulkkinen, Ahtiainen ja Malinen (2017, 28) toteavat yhteisopettajuuden avulla olevan mahdollista helpottaa oppilaiden tuen tarpeiden havaitsemista luokassa. Yhteisopettajuudella on lisäksi todettu saavutettavan monipuolisempaa arviointia sekä opetusta luokkatilanteessa. Erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan välisellä yhteisopettajuudella on todettu olevan myönteinen vaikutus oppilaan saaman tuen kannalta hänen omassa opetusryhmässään. Yhteisopettajuuden avulla onkin Malisen ja Palmun (2017, 42) mukaan mahdollista toteuttaa kolmiportaista tukijärjestelmää. Pratt (2014, 1) ja Saarenketo (2011, 273-274) korostavat yhteisopettajuuden avulla olevan mahdollista saavuttaa inklusiivisen koulukulttuu-

rin tavoitetta, jonka mukaan oppilaille on mahdollisuus osallistua opetukseen yleisopetuksen luokassa huolimatta erityisen tuen tarpeista.

Yhteisopettajuuden toteuttamiseen vaikuttavat käytettävissä olevat resurssit, kuten tila, aika, paikka ja henkilöiden osaaminen. Myös oppilaiden tuen tarpeet ovat olennainen asia suunniteltaessa yhteisopettajuutta. Kansainvälisellä tasolla yhteisopettajuutta toteutetaan useimmiten luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä yhteistyönä. (Malinen & Palmu 2017, 10-11.) Shinin, Leen ja McKennan (2016, 92) mukaan tällöin luokassa yleensä opiskelee sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaita. Suomessa yhteisopettajuutta toteutetaan yleisimmin siten, että työparina toimii kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. Tässä yhteistyön mallissa luokanopettaja vastaa Saarenkedon (2011, 276) mukaan sisällön hallinnasta ja erityisopettaja eri tavalla oppivien oppilaiden tukemisesta. Sinkkonen, Koskela, Moisio ja Suolanen (2018, 14) korostavat, että Suomessa toteutettavassa yhteisopettajuudessa erityisopettajan rooli on keskeisempi kuin muissa maissa.

Yhteisopetuksen työtavan valinnassa tulee Rytivaaran ym. (2017) mukaan huomioida tarkoin oppilaiden tarpeet ja opetuksen tavoitteet. Tämän vuoksi ei voida sanoa, että jokin yhteisopetuksen työtavoista olisi parempi kuin toinen. Työtavan valinnassa tulee lisäksi huomioida opettajaparin aikaisemmat käsitykset, opetusfilosofia ja arvomaailma. Sopivien työtapoja valintaa mietittäessä auttaa yhteinen pohdinta ja alkukartoitus, jossa molempien käsitykset muun muassa opetusfilosofiaan, työrauhaan ja eriyttämiseen liittyen tulevat avatuiksi. Yhteisen keskustelun pohjalta on mahdollista laatia onnistunut toimintasuunnitelma, jota on mahdollista lähteä toteuttamaan. (Rytivaara ym. 2017, 17.)

Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg (2011) jakavat yhteisopettajuuden eri muodot koko luokkaa koskeviksi ja ryhmiin jaetun luokan opettamista koskeviksi yhteisopettajuuden muodoiksi. Koko luokkaa koskevia yhteisopettajuuden muotoja ovat vuorotteleva opetus sekä tiimiopettaminen. Vuorottelevalle opetukselle on kuvaavaa, että toinen opettajista on vetovastuussa, jolloin toisen opettajan tehtävä on tarkkailla ja kierrellä luokassa sekä antaa yksilöllistä tukea sitä tarvitseville. Tarkoituksena on vaihdella rooleja si-

ten, että opetustilanteissa säilyy opettajien välinen keskinäinen tasa-arvo. Tiimiopetusta toteutettaessa opettajien välinen vuorovaikutteisuus opetuksessa on tärkeää. Tällöin vuoronvaihto opetuksessa tapahtuu luontevasti ja joustavasti. Molempien opettajien rooli on olla aktiivinen oppitunnin aikana. Opettajat voivat myös keskeyttää toisensa esittämällä kysymyksen käsiteltävään aiheeseen liittyen tai havainnollistaa asiaa esimerkillä. Tiimiopettaminen vaatii harjoittelua ja se on työmuotona ainakin aluksi haasteellinen. (Ahtiainen ym. 2011, 22-24.)

Ryhmiin jaetun luokan opettamisen muotoja ovat Ahtiaisen ym. (2011) mukaan jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen ja joustava ryhmittely. Jaetun ryhmän opettamisessa yhteisopettajuus korostuu yhdessä suunnittelemisen muodossa siten, että opetettavat sisällöt opetetaan puolitetuille ryhmille samanaikaisesti erillisissä tiloissa. Pistetyöskentely tapahtuu muodostamalla luokkaan erillisiä pisteitä, joita oppilaat kiertävät. Tällöin jokainen opettaja on vastuussa omassa pisteessään tapahtuvasta opetuksesta. Työskentelymuoto vaatii suunnittelua yhteensovittamisen ja sisältöjen jakamisen osalta. (Ahtiainen ym. 2011, 22-24.)

Eriytyvässä opettamisessa toisen opettajan tehtävänä on Ahtiaisen ym. (2011) mukaan opettaa suurryhmää ja toisen pienryhmää. Pienemmässä ryhmässä tavoitteena on usein kerrata ja rikastaa aiemmin opiskeltuja asioita. Pienryhmätyöskentelyä on mahdollista toteuttaa myös ennakoimalla tulevaa opetuksen sisältöä. Eriytyvää opetusta toteutettaessa on tärkeää varmistua siitä, että kokoonpanoa vaihdellaan aika ajoin siten, että toiminnasta ei muodostu tiettyjä oppilaita leimaava käytäntö. Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus päästä vuorollaan mukaan pienryhmätoimintaan. Joustavaa ryhmittelyä toteutettaessa opettajat jakavat oppilaat pienempiin ryhmiin. Ryhmiä muodostettaessa huomioidaan oppilaiden taitotaso ja tuen tarpeet, jolloin jokin ryhmittä voi työskennellä myös itsenäisesti. Joustavaa ryhmittelyä toteutettaessa ryhmien kokoonpanoa sekä opettajien roolia voidaan välillä vaihdella tuen tarpeet huomioiden. (Ahtiainen ym. 2011, 22-24.)

Usein käytössä oleva yhteisopetuksen työtapana on Soliksen, Vaughnin, Swansonin ja McCulleyn (2012, 499, 507) mukaan avustava ja täydentävä opettaminen, jolloin luokanopettaja on yleensä vetovastuussa opetuksesta. Erityisopettajan rooli on avustaa ja täydentää opetusta luokassa kierrellen sekä tukien niitä oppilaita, jotka tarvitsevat apua. Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, 16) toteavat tämän olevan yleisimmin käytössä oleva yhteisopettajuuden työtapana myös suomalaisessa peruskoulussa.

3.2 Yhteisopettajuuden toimintaedellytykset

Perusta yhteisopettajuuden toteuttamiselle löytyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Yhteistyö, vuorovaikutus ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen yhdessä oppimisen periaate ovat merkityksellisiä toimintaa ohjaavia tekijöitä. Opettajien välisellä yhteistyöllä on vaikutusta myös oppimiseen ja koulutyötä edistävään hyvinvointiin. Lisäksi yhteisopettajuus on malli oppilaille oppivan yhteisön tavasta toimia. Erityisesti yhteistyön merkitys korostuu suunniteltaessa ja toteutettaessa monialaisia oppimiskokonaisuuksia, arvioitaessa oppimista ja toteutettaessa oppilashuoltoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Rytivaara ym. (2017, 18) kuvaavat yhteisopettajuuden edellytyksiä olevan kolmen eri osa-alueen toteutuminen. Alussa tärkeää on omien ennakkonäkemysten, käsitysten ja odotusten reflektointi. Yhteisopettajuutta toteutettaessa onnistumisen kannalta oleellista on joustavuus, toimintaan sitoutuminen, luottamus sekä tasavertaisuus. Vuorovaikutuksessa korostuu kommunikaatio, keskustelu, avoimuus ja yhdessä reflektointi.

Yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta on Rytivaaran ym. (2017, 18) mukaan olennaista, että toiminnan alkuvaiheeseen panostetaan riittävästi. Tämä lisää alkuvaiheen työmäärää, mutta sen on todettu olevan hyödyllistä. Alussa on tärkeää kertoa yhteistyökumppanille avoimesti omista odotuksista yhteistyön tarkoitukseen ja laajuuteen liittyen. Myös toiminnan suunnittelun tavoista on hyvä sopia. Molempien opettajien on oltava tietoisia vastuualueis-

taan. Solis ym. (2012, 507) ja Shin ym. (2016, 102-103) korostavat opettajien välisen yhteistyön onnistumiseen voitavan vaikuttaa keskustelemalla yhteisistä tavoitteista, odotuksista, rooleista ja opetusstrategioista. Tämä edistää yhteisen linja löytymistä. Velvollisuudet ja roolit on syytä määrittää tarkoin ennen yhteisopettajuuden harjoittamista. Onnistuakseen tällainen toiminta vaatii aikaa ja perehtyneisyyttä eri yhteistoimintamallien tuntemukseen. Shin ym. (2016, 93) painottavat koulun johdon tuella olevan suuri merkitys yhteistoiminnan käynnistymisen kannalta. On tärkeää, että opettajilla on riittävästi aikaa toiminnan suunnitteluun.

Yhteistyötä toteuttavien opettajien keskinäiset toimintatavat saattavat olla Rytivaaran ym. (2017, 19) mukaan erilaisia. Yhdessä toimimisessa on oleellista joustavuus työparin toimintatapoja kohtaan. Opettajien täytyy voida luottaa siihen, että kumpikin osapuoli hoitaa oman osuutensa. Luottamus ja kunnioitus tulevat näkyväksi erityisesti silloin, kun työpari toimii toisin kuin itse vastavassa tilanteessa toimisi. Yhdessä opettaminen edellyttää sovituista toimintatavoista kiinni pitämistä siten, että kummankaan opettajan ei tarvitse vaihtaa sovitua suunnitelmaa kesken oppitunnin. Tasavertaisessa yhteistyössä korostuu toisen osapuolen osaamisen ja erilaisuuden kunnioittaminen.

Vuorovaikutustaidot ovat Malisen ja Palmun (2017, 12) mukaan toimivan yhteisopettajuuden kulmakivi. Tasa-arvoinen yhteistyö edellyttää kykyä sopia asioita yhdessä siten, että kummallakin osapuolella on mahdollisuus vaikuttaa. Merkityksellistä on toisen mielipiteiden huomioon ottaminen ja joustavuus omassa ajattelussa. Rakentava vuorovaikutus mahdollistaa yhteisesti sovittujen tavoitteiden asettamisen ja työtapojen suunnittelemisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sinkkosen ym. (2018, 14, 26) painottavat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä, jotka tulevat tulevaisuudessa korostumaan yhä enenevässä määrin opetuksessa ja sen suunnittelussa. Heidän mukaansa toimimaton vuorovaikutus on este yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Tällä on vaikutusta koko luokan ilmapiiriin ja sitä kautta se heijastuu myös oppilaiden opiskeluun ja käyttäytymiseen.

Myös Shin ym. (2016, 102) painottavat toimivan vuorovaikutuksen merkitystä yhteisopettajuutta toteutettaessa. Yhteinen keskustelu yhteisopettajuutta toteuttavan kumppanin sekä koulun muiden ammattilaisen kanssa mahdollistaa toiminnan vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtämisen ja sitä kautta toiminnan kehittämisen. Trent ym. (2003, 217-218) korostavat yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta olevan merkityksellistä keskustella ja sopia sen toteuttamiseen liittyvistä seikoista koulun johdon kanssa. Tämä on tärkeää kehitettäessä yhteisopettajuutta tukevia käytäntöjä.

Yhteisopettajuuden käytäntöjen kehittämisen kannalta on Guisen, Habibin, Thiessenin ja Robbinsin (2017, 379) mukaan oleellista, että opettajat eivät totuttaudu toteuttamaan yhtä ainoaa yhteisopettajuuden mallia. Yhteisopettajuus vaatii opettajilta innovatiivisuutta etsiä uusia ja toimivia käytäntöjä, joilla yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa. Tämä edellyttää opettajilta avoimuutta kokeilla uusia ratkaisuja ja opetusmenetelmiä. Olemassa olevia käytäntöjä tulee arvioida ja muokata jatkuvasti oppilaiden tarpeet huomioiden. Tällaisessa toimintatavassa korostuu elinikäisen oppimisen ideologia. (Guise ym. 2017, 379.)

3.3 Yhteisopettajuus osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea

Saloviita ja Takala (2010) ovat tutkineet yhteisopettajuuden suosiota suomalaisissa peruskouluissa. Heidän tekemäänsä tutkimukseen osallistui yhteensä 317 opettajaa eri opettajaryhmistä. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopettajuutta työmuotona toteutetaan edelleen suhteellisen vähän suomalaisessa peruskoulussa. Yleisimmin yhteisopettajuus on resurssiopettajien ja erityisluokanopettajien käytössä. Muiden opettajien keskuudessa yhteisopetuksen toteuttaminen on harvinaisempaa. Kaiken kaikkiaan yhteisopettajuutta toteutettiin 2-3 tuntia viikossa niiden opettajien keskuudessa, joilla tämä toimintatapa oli käytössä. Vertailtaessa yhteisopettajuuden suosion kasvua 1980-luvun tilanteeseen, huomattiin, että yhteisopettajuuden suosio on kasvanut vain vähän vuosien

varrella. Kuitenkin yhteisopettajuutta toteuttaneilla opettajilla oli tästä työmuodosta melkein pä pelkästään myönteisiä kokemuksia. Voidaan siis ajatella, että opettajia tulisi kannustaa toteuttamaan yhteisopetusta entistä enemmän ja laajemmin. (Saloviita & Takala 2010, 393-394.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 61) korostavat opettajien keskinäisen yhteistyön kuuluvan yhtenä oppimisen ja koulunkäynnin tuen keinona kolmiportaisen tuen jokaiselle tasolle. Pulkkinen ym. (2017) painottavat opettajien keskinäisen yhteistyön lisäksi opetuksen eriyttämisen ja opetusryhmien joustavan muuntelun olevan keskeistä opetuksessa. Näitä keinoja käyttämällä pyritään ennaltaehkäisemään oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia. Yhteisopetus nähdäänkin työtapana, joka tähtää oppilaiden tuen tarpeen vähenemiseen. Yhteisopettajuus on yksi keino tukea inklusiivisen koulu- ja toimintakulttuurin toteutumista, koska yhteisopettajuuden avulla pyritään mahdollistamaan oppilaan tukitoimien järjestäminen lähikouluun omaan opetusryhmään hyödyntämällä erilaisia joustavia opetusjärjestelyjä. (Pulkkinen ym. 2017, 26, 28.) Solis ym. (2012, 500) painottavat yhteisopettajuuden olevan keino parantaa oppilaiden oppimistuloksia.

Yhteisopetuksen etuna on Pulkkinen ym. (2017) mukaan, että eri tuen tasoilla olevat tukimuodot ovat helpommin toteutettavissa yhteisopettajuuden keinoin. Erilaisten joustavien järjestelyjen ja pedagogisten ratkaisujen avulla voidaan toteuttaa yleisen ja tehostetun tuen tasoilla käytössä olevia tukimuotoja, kuten osa-aikaista erityisopetusta ja tukiopetusta. Myös erityisen tuen tasolla käytössä olevaa erityisopetusta voidaan toteuttaa näiden järjestelyjen ja ratkaisujen avulla. Kyseiset ratkaisut ovat helpommin järjestettävissä yhteisopetuksessa kuin sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja on yksin vastuussa opetuksesta. (Pulkkinen ym. 2017, 29.)

Inklusiivisen opetuksen tavoitteiden mukaisesti on Sinkkosen ym. (2018, 24) mukaan tärkeää, että joustavan ryhmittelyn avulla pyritään turvaamaan kaikkien yhteinen oppimisprosessi. Ryhmittelyä ei tulisi toteuttaa taitotason mukaisesti vaan siten, että eri taitotasolla olevilla oppilailla on mahdollisuus oppia yhdessä ja toisiltaan. Yhteisopettajuuden avulla on mahdollista tukea

tämän tavoitteen toteutumista. Sinkkosen ym. (2018, 27) tutkimuksesta selviää, että yhteisopettajuuden avulla on mahdollista edistää tuen toteutumista useimpien oppilaiden kohdalla. Kuitenkaan kaikkein heikoimmat oppilaat eivät heidän mukaansa hyödy yhteisopettajuuden mukanaan tuomista eduista.

Sinkkosen ym. (2018, 27) tutkimuksesta nousee esiin erityisopettajan asiantuntemuksen merkitys toteutettaessa kolmiportaista tukea yleisopetuksen luokassa. Luokanopettajien asiantuntemus ei ollut tutkimustulosten mukaan sellaisella tasolla, että inklusiivisen opetuksen mukaiset tavoitteet voisivat toteutua. Erityisopettajan mukanaolon nähtiin helpottavan muun muassa opetuksen eriyttämistä. Tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä siitä, että kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutumisen kannalta paras tulos saavutetaan erityisopettajan ja luokanopettajan toteuttaessa yhteistyötä keskenään.

3.4 Yhteisopettajuuden edut ja haasteet

Yhteisopettajuus on hyödyllistä oppilaan tuen tarpeen arvioinnin näkökulmasta. Tuen tarvetta ja tukitoimia on helpompi arvioida yhdessä kuin yksin. Yhdessä arvioiminen ja suunnitteleminen mahdollistaa erilaisten näkökulmien huomioimisen ja sitä kautta monipuolisempien ratkaisujen löytymisen siten, että oppilaslähtöinen toiminta toteutuu. Opetustilanteessa tapahtuva havainnointi on myös tehokkaampaa kahden opettajan toteuttamana kuin yksin. Tällöin oppilaiden tukitarpeiden määrittely ja tuen toteutus on helpompi toteuttaa. Lisäksi yhteisopettajuudessa mahdollistuu oppilaantuntemus ja oppilaiden oppimista koskevien kokemusten ja näkemysten parempi huomioiminen. Oppimisympäristöä on helpompi muokata vastaamaan oppilaiden sen hetkistä tuen tarvetta, jolloin oppilasryhmiä voi järjestää uudelleen jopa päiväkohtaisten tarpeiden mukaan. Tämä mahdollistaa tuen tarpeiden huomioimisen yllättävissä ja toisiinsa nopeastikin muuttuvissa tilanteissa. (Sinkkonen ym. 2018, 23.) Myös Saarenketo (2011, 276) korostaa erityisesti erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välisessä yhteistyössä toteutuvan paremmin oppilaiden opiskelutaitojen ja -strategioiden kehittäminen.

Yhteisopettajuuden etuna on Saloviidan ja Takalan (2010, 393) mukaan lisääntynyt opettajan läsnäolo, joka muodostuu kahden opettajan läsnäolosta. Tällöin opettajalla on enemmän aikaa käytettävissä yksittäisen oppilaan tukemiseen. Myös Saarenketo (2011, 278) korostaa yhteisopettajuuden mahdollistavan yksilöllisen ohjauksen antamisen. Lisäksi yhteisopettajuuden avulla voidaan hänen mukaansa vastata työrauhaongelmiin. Samassa tilassa tarjottava tuki estää opiskelijoiden erottelun toisistaan verrattuna sellaiseen tilanteeseen, jossa erityisopettaja poistuu erilliseen tilaan oppitunnin ajaksi tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Yhteisopettajuus tarjoaa myös mahdollisuuden pienryhmätoimintaan, jota voidaan hyödyntää käyttämällä erilaisia opetusjärjestelyjä. Yhteisopettajuuden tarjoamien joustavien opetusjärjestelyjen ja tehokkaiden oppimisstrategioiden avulla voidaan saavuttaa parempia oppimistuloksia oppilaiden keskuudessa. Malisen ja Palmun (2017, 11) mukaan kahden opettajan läsnäolo edistää erityisen ja tehostetun tuen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä, jolloin segregoitujen käytäntöjen syntymistä voidaan ennaltaehkäistä. Tällä tavoin oppilaat hyötyvät enemmän vertaisryhmänsä vuorovaikutuksesta, joka Saarenkedon (2011, 278) mukaan tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Saloviita ja Takala (2010) painottavat lisäksi koulun toimintakulttuurin näkökulmasta tarkasteltuna yhteisopettajuuden lisäävän yhteisöllisyyttä ja tarjoavan ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden yksittäiselle opettajalle. Myös Malinen ja Palmu (2017, 11-12) korostavat yhteisopettajuuden etuna olevan opettajan ammattitaidon syveneminen ja laajeneminen, koska yhdessä toimiessa voi oppia kollegoilta. Yhteisopettajuudessa korostuu jaettu asiantuntijuus erityisesti silloin, kun osapuolten vahvuudet ovat eri osa-alueilta. Tällainen tilanne voidaan ajatella olevan esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan toteuttaessa yhteisopetusta. Pratt (2014, 10) painottaa yhteisopettajuuden hyötyjen korostuvan erityisesti silloin, kun yhteistyökumppanit oivaltavat jaetun osaamisen hyödyntämisen mentoroimalla toisiaan. Avoimen kommunikaation avulla opettajat voivat oppia toisiltaan ja kasvaa ammatillisesti.

Yhtenä yhteisopettajuuden etuna on Malisen ja Palmun (2017, 12) mukaan vertaistuki, joka lisää usein työn mielekkyyttä ja työssä jaksamista. Lisäksi Ry-

tivaara ym. (2017, 19) nostavat esiin yhteisopettajuuden hyödyt sellaisissa tilanteissa, joissa toinen opettajista on estynyt jostain syystä toimimaan luokassa. Tällaisessa tilanteessa tuntia on mahdollista jatkaa luokassa toisen opettajan johdolla.

Yhteisen suunnitteluajan puute on Prattin (2014, 10-11) mukaan yksi suurimmista yhteisopettajien kohtaamista haasteista. Myös Solis ym. (2012, 507) näkevät yhteisen suunnitteluajan merkitykselliseksi yhteisopettajuutta toteutettaessa. Heidän mukaansa haasteet yhteisopettajuuden toteuttamisessa kasvavat, mikäli opettajilla ei ole mahdollisuutta keskustella käytännön toteutukseen liittyvistä seikoista. Kuitenkin Saarenketo (2011, 276) korostaa yhteisen suunnitteluajan merkityksen vähentyvän silloin, kun yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat voivat luottaa toistensa ammattitaitoon ja yhteisistä toimintakäytännöistä on sovittu etukäteen. Tällaisessa tilanteessa hänen mukaansa yhteistä suunnittelu-aikaa merkityksellisempää on oppitunnin jälkeinen palautehetki, jolloin kulunutta oppituntia on mahdollista reflektoida ja kehittää sen perusteella tulevia oppitunteja.

Saloviita ja Takala (2010) korostavat yhtenä haasteena yhteisopettajuuden toteutumiseksi olevan sopivan yhteistyökumppanin löytyminen. Tämä on merkityksellistä, koska yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien keskinäisen yhteensopivuuden on todettu olevan keskeistä yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta. Prattin (2014, 10-11) mukaan sukupuoli, erilaiset persoonallisuudet, erilainen kommunikointityyli sekä ristiriitojen käsittelytaito saattavat hankaloittaa yhteisopettajuuden toteuttamista käytännön tasolla. Myös Shinin ym. (2016, 102) tutkiessa luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta, he huomasivat, että kaikkien opettajien ei ole helppoa sopeutua toisiinsa luokkahuoneessa. Kuitenkin opettajien tarkastellessa persoonallisuuttaan ja keskustellessa persoonallisuuden eroista, he kehittyivät neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaidoissaan. Tämä Shinin ym. (2016, 102) havainto vahvistaa muun muassa Prattin (2014) ja Solisin ym. (2012, 507) näkemystä yhteisen keskusteluajan merkityksellisyydestä.

Yhtenä uhkakuvana on Prattin (2014, 2) mukaan nähty erityisopettajan työnkuvan ja roolin muuttuminen luokkatilanteessa pelkäksi avustajaksi. Myös Shinin ym. (2016, 102) tutkimus korostaa erityisopettajilla olevan tämänkaltaisia kokemuksia yhteisopettajuudesta. Epätasapainoinen roolijako vaikeuttaa huomattavasti erityisopettajan asiantuntemuksen hyödyntämistä opetustilanteessa. Epätasa-arvo luokanopettajan ja erityisopettajan välillä johtuu usein siitä, että erityisopettaja ei ole välttämättä perehtynyt yhtä hyvin opetettavan asian sisältöön kuin luokanopettaja. Malinen ja Palmu (2017, 11) nostavat yhteisopettajuuden toteuttamisessa haasteena olevan sopivan tasapainon löytyminen yhteistyössä. Epätasa-arvoisen roolin syntymistä voidaan heidän mukaansa kuitenkin ehkäistä huolellisen suunnittelun ja säännöllisen keskustelun avulla. Lisäksi toimivien käytänteiden arviointi ja kehittäminen ovat tärkeitä yhteisopettajuutta toteutettaessa.

Yhteisopettajuus on aiheuttanut Sinkkosen ym. (2018) mukaan omat haasteensa erityisen tuen oppilaille, jotka ovat aikaisemmin opiskelleet pienryhmässä. Yhteisopettajuus vaatii oppilailta sopeutumista useamman aikuisen opetukseen ja läsnäoloon. Lisäksi vaihtuva ryhmittely on ajoittain hämmentänyt oppilaita. Kuitenkin opettajat näkevät, että kokemukset erilaisista ryhmistä ja opettajista ovat tarjonneet oppilaille mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan. Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna yhteisopettajuus tarjoaa oppilaalle laajemman aikuisten verkon, jolloin hänellä on myös mahdollisuus valita, kenelle kertoo asioitaan. Tämä mahdollistaa oppilaan kuulluksi tulemisen paremmin. (Sinkkonen ym. 2018, 24.)

Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimus osoittaa, että opettajat kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta aiheeseen sekä yleisesti enemmän tietoa yhteisopettajuuden eri malleista ja työtavoista. Tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden käytön yleistyminen vaatii myös koulun toimintakulttuurin muutosta siten, että yhteisopettajuus nähtäisiin hyväksyttynä ja toimivana työmuotona. Myös Sinkkonen ym. (2018, 16) toteavat koulun rakenteellisilla puitteilla olevan suuri merkitys yhteisopettajuuden käyttöönoton kannalta. Koulun hallinnon tulisi taata riittävät resurssit yhteisopettajuuden mahdollistamiseksi. Yhteisopetta-

juuden, kuten monien muidenkin inkluusiota edistävien pedagogisten käytäntöiden kehittyminen on työmuotona ollut suhteellisen hidasta rakenteiden ja resurssien puuttumisen vuoksi.

Shinin ym. (2016, 103) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Saloviidan ja Takalan (2010) tulosten kanssa. Shin ym. (2016, 103) kuvaavat erityisopettajilla ja luokanopettajilla olevan kokemusta lisäkoulutuksen tarpeesta yhteisopettajuuteen. Tutkimuksen mukaan erityisopettajat kokivat kaipaavansa enemmän opetettavien aineiden sisällöllistä tuntemusta. Luokanopettajat puolestaan kokivat riittämättömyyden tunnetta opetuksen mukauttamisessa vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita.

Useissa tutkimuksissa korostuu yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen merkitys yhteisopettajuutta toteutettaessa (mm. Shin ym. 2016; Sinkkonen ym. 2018; Solis ym. 2012; Trent ym. 2003.) Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, opettajille varatun suunnitteluajan lisääminen sekä koulun johdon tuki voisivat olla vastaus Saloviidan ja Takalan (2010) sekä Shinin ym. (2016) kuvaamiin opettajien kokemuksiin haasteisiin yhteisopettajuuteen liittyen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen aiheena on luokanopettajien ja erityisopettajien toteuttama yhteisopettajuus. Tarkastelen yhteisopettajuutta inklusiivisen koulun ja kolmiportaisen tuen yhteydessä. Yhteisopettajuus on yksi keino vastata inklusion haasteisiin ja toteuttaa pedagogista kolmiportaista tukea. Tutkimustehtävänä on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ne opettajat, jotka ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä yhteistyönä. Ensinnäkin olen kiinnostunut tutkimaan, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat yhteisopettajuutta käytännössä. Toiseksi tarkastelen, millaisia joustavia pedagogisia ratkaisuja opettajat käyttävät pyrkiessään vastaamaan oppijoiden tuen tarpeisiin. Tutkimustehtävänä on aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta, jossa kolmiportaisen tuen toteutuminen yhteisopettajuuden näkökulmasta tarkasteltuna on jäänyt vähälle huomiolle.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja erityisopettajilla on yhteisopettajuudesta?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on kolmiportaisen tuen toteutumisesta yhteisopettajuuden näkökulmasta tarkasteltuna?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖ- KOHDAT

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on tutkimusotteeltaan laadullinen tutkimus. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014) painottavat laadullisen tutkimuksen keskittyvän todellisen elämän kuvaamiseen. Tavoitteena on pyrkiä saamaan tutkittavasta kohteesta mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tosiasioiden löytäminen tutkittavasta kohteesta. (Hirsjärvi ym. 2014, 161, 164.) Kiviniemi (2018, 73, 77) kuvaa laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä olevan tutkittavien näkemyksen tavoittaminen tutkittavasta ilmiöstä. Tämä mahdollistaa tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä.

Tutkielmani tarkoituksena on pyrkiä saamaan mahdollisimman tarkka ja kokonaisvaltainen kuva erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksista yhteisopettajuuteen liittyen. Tämä tarkoittaa pyrkimystä tutkittavien näkemyksen tavoittamiseen tutkittavasta ilmiöstä. Tässä valossa tarkasteltuna tutkielmani tavoitteena on kuvata, ymmärtää ja tulkita erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta siinä kontekstissa, missä yhteisopettajuutta toteutetaan. Hirsjärvi ym. (2014, 161) toteavat, että tämä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä todellisen elämän kuvausta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat laadullisen tutkimuksen tarkoituksena olevan pyrkimys kuvata ja ymmärtää tiettyä toimintaa tai ilmiötä. Ymmärtäminen on eläytymistä tutkittavan henkilön kokemusmaailmaan, jolloin merkittäviksi nousevat yksilön ajatukset, tunteet ja motiivit. Ymmärtämiseen liittyy olennaisesti intentionaalisuus eli aikomuksellisuus. Tällöin pyrimme ymmärtämään jonkin asian tai ilmiön merkitystä. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen ilmiölle on siten merkityksellisempää kuin pyrkimys tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 32-33, 98.) Tutkielmassani pyrin kuvaamaan, ymmär-

tämään ja tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita luokanopettajat ja erityisopettajat antavat kokemuksilleen yhteisopettajuudesta.

Pattonin (2002, 104-115) mukaan laadullinen tutkimus voi olla esimerkiksi fenomenologista, naturalistista, hermeneuttista, etnografista tai narratiivista tutkimusta. Laadullista tutkimusta on hänen mukaansa mahdollista tarkastella useiden erilaisten näkökulmien kautta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 14) toteavat laadullisen tutkimuksen jaotteluiden perusteiden taustalla vaikuttavan tutkimuksen historia tai sitä ohjaava tieteenfilosofinen lähtökohta. Kaikissa näkemyksissä korostuu kyseisen tieteenfilosofian keskeisenä pidetyt piirteet. Perttulan (1995, i) mukaan fenomenologisen tutkimusperinteen avulla on mahdollista saada tietoa ihmisten kokemuksista. Koska olen kiinnostunut yksilöiden kokemuksista, tutkielmani sijoittuu luonnollisesti fenomenologisen tutkimusperinteen kenttään.

5.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologista tutkimusotetta voidaan tarkastella erilaisten filosofisten lähestymistapojen kautta (Laine 2018, 29). Yksi keskeisimmistä filosofisista suuntauksista perustuu Virtasen (2006, 153) ja Sloanin ja Bowen (2014, 1294) mukaan Edmund Husserlin fenomenologiaan. Perttulan (1995, 6) mukaan Husserl tavoitteli fenomenologiallaan puhdasta, absoluuttista tietoa, jolloin tieto ei ole sidoksissa esimerkiksi historialliseen aikaan tai kulttuuriin. Kaikki tieto syntyi hänen ajattelunsa mukaan yksilön kokemusten siivittämänä. Tämän takia maailmaa voitiin ymmärtää vain yksilön kokemusten kautta. Husserl pyrki yksilön välittömän kokemuksen saavuttamiseen sellaisena kuin se yksilön kokemana näyttäytyy. Tähän hän pyrki sulkeistamisen avulla, jolloin tavoitteena on tutkijan irtautuminen luonnollisesta asenteestaan ja hänen pyrkimyksensä eläytyä tutkittavan kokemukseen. Husserl painottaa fenomenologiassaan myös elämissä maailman käsitettä. (Perttula 1995, 6-9, 69-70.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa on Perttulan (1995) mukaan tärkeää päästä mahdollisimman lähelle tutkittavan itseymmärrystä. Tämän vuoksi tut-

kijan on pyrittävä irtaantumaa aikaisemmista käsityksistään ja luonnollisesta asenteestaan, jotka eivät ole tajunnallisia. Tätä irtautumista kutsutaan fenomenologiseksi reduktioksi, jota voidaan pitää tietoisena metodisena toimenpiteenä. Reduktiossa tutkija pyrkii sulkeistamaan asenteensa sekä tapansa havaita maailmaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään sulkeistamisen avulla tavoittamaan yksilön välitön ja aito kokemus, jolloin tutkijan omat asenteet tai hänen itseymmärryksensä eivät vaikuta niihin tulkintoihin, joita hän tutkittavasta kohteesta tekee. (Perttula 1995, 10.)

Moilanen ja Räihä (2018) painottavat väärinymmärrysten ehkäisemiseksi olevan tärkeää, että tutkija avaa itselleen omaa esiymmärrystään tutkittavaan aiheeseen liittyen. Esiymmärryksen avaaminen korostuu fenomenologiassa pyrittäessä asioiden ennakkoluulottomaan kuvaamiseen. Tutkija voi avata omaa esiymmärrystään aiheeseen liittyen esimerkiksi kirjoittamalla auki käsityksiään tutkittavasta kohteesta. Myös aineistoon perehtyminen auttaa tutkijaa laajentamaan esiymmärrystään. Perehtyessään aineistoon yhä uudelleen tutkijan on mahdollista löytää uusia näkökulmia sekä uusia merkityksiä. Tällöin hänen on mahdollista löytää aineiston kannalta kaikkein merkityksellisimmät ja mielenkiintoisimmat merkityksenannot. (Moilanen & Räihä 2018, 56-57.)

Avasin esiymmärrystäni tutkimuksen kohteena olevaan aiheeseen liittyen refleктоimalla kokemuksiani ja aikaisempia käsityksiäni yhteisopettajuuteen liittyen. Kirjasin myös jonkin verran ylös ennakkokäsityksiäni pyrkiessäni tiedostamaan elämäkokemukseni vaikutusta syntyneeseen esiymmärrykseeni. Lisäksi pyrin refleктоimalla tiedostamaan arvomaailmani vaikutuksen aikaisemmin muodostuneisiin kokemuksiini ja käsityksiini erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteisopettajuudesta. Pyrin vapautumaan esiymmärryksestäni käymällä aineistoa läpi moneen kertaan, ottamalla etäisyyttä aineistoon tehdessäni kriittistä reflektiota ja jälleen palaamalla aineiston pariin.

5.3 Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia

Martin Heideggerin hermeneuttinen eli eksistentiaalinen fenomenologia on Sloanin ja Bowen (2013, 1294) mukaan yksi keskeisimmistä fenomenologisista lähestymistavoista. Heideggerin ajattelussa korostuu Virtasen (2006, 153) mukaan ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välinen suhde. Heideggerin ajattelun mukaan tieto rakentuu nimenomaan tässä suhteessa. Tämän vuoksi yksilöä ja ulkoista todellisuutta ei pidä erottaa toisistaan. Yliyksilöllisyyden ja absoluuttisen elämismaailman käsitteet eivät kuuluneet Heideggerin ajatteluun. Tämä muodosti ratkaisevan eron Husserlin ja Heideggerin ajattelussa. Heidegger korostaa yksilön täälläoloa ja suhdetta omaan olemiseensa, jolloin yksilön kokemuksiin vaikuttavat muun muassa syntymäpaikka, kasvuolosuhteet ja muut ihmiset. Yksilön kokemukset eivät voi muodostua irrallaan ulkoisista tekijöistä, koska ne ovat rakentuneet suhteessa historiaan, kulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin. Sloanin ja Bowen (2013, 1298) mukaan tämä näkyy hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ymmärryksenä siitä, että tutkittavan lisäksi myös tutkijan tausta sekä aikaisemmat kokemukset vaikuttavat aineistonkeruun sekä analysoinnin prosesseihin.

Sloan ja Bowe (2013, 1293) korostavat tulkinnallisuuden kuuluvan oleellisena osana Heideggerin hermeneuttiseen fenomenologiaan. Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia painottaa Niskasen (2005, 106) mukaan kaikkea sitä ymmärtämistä ja tulkintaa, mitä ihmisellä on. Tällöin olemassaolevat rakenteet luovat pohjan yksilön ymmärrykselle. Heideggerin ajattelussa painottuu elämismaailman ja omakohtaisen kokemuksen lisäksi ajallisuus ja historiallisuus, jotka luovat tulkinnalle kehyksen. Kulttuuriset ilmiöt ovat ymmärrettävissä historian kautta. Tällöin myös yksilön kokemukset ovat aikaan ja historiaan sidottuja.

Fenomenologis-hermeneuttinen ihmiskäsitys on Perttulan (1995) mukaan luonteeltaan holistinen. Kuvaavaa holistiselle ihmiskäsitykselle on ihmisen todellistuminen eli olemassaolevaksi tuleminen olemisen perusmuodoissa situationallisuudessa, tajunnallisuudessa ja kehollisuudessa. Kokemuksen muodos-

tuminen on Perttulan (2005, 116-117) mukaan suhteessa kaikkiin näihin olemissa perusmuotoihin, jotka taas ovat keskenään suhteessa toisiinsa.

Heidegger kuvaa situationaalisuuden käsitettä termillä täälläolo. Perttula (2005, 117) täsmentää käsitettä termillä elämäntilanne. Heideggerin ajattelussa ymmärtämisessä ja tulkinnessa tulee Virtasen (2006, 163) mukaan näkyväksi täälläolo eli situationaalisuus, joka tarkoittaa ihmisen tapaa olla maailmassa. Situationaalisuus viittaa Perttulan (1995) mukaan ihmisen elämäntilanteeseen, johon vaikuttavia rakennetekijöitä ovat muun muassa taloudellinen tilanne, maantieteelliset olot, ihmiset, arvostukset ja kulttuuri. Kaikkiin situationaalisuuden rakennetekijöihin yksilö ei voi itse vaikuttaa. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa sukupuoli, rotu, vanhemmat ja syntymäjärjestys. Kokemusta tutkittaessa tilanteen merkitys korostuu yksilöön kuuluvana osa-alueena. Tästä johtuen situationaalisuus vaikuttaa omalta osaltaan yksilön kokemuksen muodostumiseen. Situationaalisuus tulee näkyväksi haastattelemani opettajien kokemusten ymmärtämisessä ja tulkinnessa siten, että heidän kokemuksiinsa ovat vaikuttaneet heidän aikaisempi työkokemuksensa ja sieltä muodostuneet kokemukset. Lisäksi opettajien koko aikaisempi elämänhistoria vaikuttaa siihen, miten he muodostavat, ymmärtävät ja tulkitsevat kokemuksiaan.

Perttula (1995, 16-19) kuvaa tajunnallisuuden perusrakenteen muodostuvan tietämisestä, tuntemisesta, uskomisesta ja toivomisesta. Tajunnallisuudessa korostuu intentionaalisuus, jolla tarkoitetaan ominaisuuden suuntautumista aina johonkin sellaiseen, joka on oman toiminnan ulkopuolella. Perttulan (2005, 116) mukaan tajunnallisen toiminnan kautta yksilöllä on mahdollisuus kokea elämyksiä. Tällöin todellisuus tarkoittaa jotain eikä se ole enää merkityksetön. Toisinaan yksilö tunnistaa, mistä hänen kokemuksensa on peräisin, mutta toisinaan tämä jää hänelle epäselväksi. Kuitenkin elämys on aina todellinen. Tässä ajattelussa korostuu subjektin ja objektin välinen suhde, jota kutsutaan merkityssuhteeksi. Kokemuksen rakenne muodostuu subjektista eli yksilöstä sekä objektista eli toiminnan kohteesta.

Tutkimusasenteeni liittyy Heideggerin fenomenologiseen hermeneutiikkaan, koska pyrin tutkimuksessani haastateltavieni kokemusten ja niihin sisäl-

tyvien merkitysten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Ihmiskäsityksessäni korostuu Heideggerin fenomenologis-hermeneuttisen filosofian mukaisesti situationaalisuuden käsite. Ajattelen ihmisen kokemukseen vaikuttavan hänen elämäntilanteensa. Haastattelemini opettajien kokemusten muodostumiseen ovat vaikuttaneet heidän aikaisemmat kokemuksensa erilaisissa yhteyksissä. Virtanen (2016, 165) määrittelee kokemuksen syntyyn vaikuttavan yksilön ja hänen elämäntilanteensa välinen suhde. Näkemykseni mukaan yksilön kokemus ei voi syntyä hänen elämäkokemuksestaan irrallisena. Tiedostan yksilön kokemuksiin ja niiden ymmärtämiseen sekä tulkintaan vaikuttavan sellaiset elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, joihin ihminen ei itse ole voinut vaikuttaa ja ne elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, joihin ihminen on itse voinut vaikuttaa. Tämän vuoksi koen ajatteluni ja ihmiskäsitykseni olevan lähellä Heideggerin hermeneuttis-fenomenologista filosofiaa.

5.4 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni lähtökohtana on kokemusten kuvaaminen, tulkinta ja ymmärtäminen, joka on Laineen (2018, 33) mukaan hermeneuttisen tutkimuksen syvin olemus. Myös Sloan ja Bowe (2014, 1293) painottavat tulkinnallisuuden kuuluvan oleellisena osana fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen. Tämä näkökulma tuo tutkimukseeni tulkinnallisen ulottuvuuden.

Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan Laineen (2018) mukaan tutkijan ja tutkimusaineiston välistä vuoropuhelua. Tutkimuksen aineisto tulee nähdä tutkittavan puheena, jonka kanssa tutkija käy dialogia. Vuoropuhelun avulla tutkija pyrkii saamaan ymmärrystä siitä, mitä haastateltava ilmaisuillaan on tarkoittanut. Hermeneuttinen kehä syntyy tutkijan ymmärryksen syventyessä hänen käydessään kriittistä reflektiota aineiston kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkija käy aineistoa läpi moneen kertaan. Hermeneuttista kehää kulkiessaan tutkija käy läpi aineistoa, ottaa etäisyyttä aineistoon tehdessään kriittistä reflektiota ja palaa jälleen aineiston pariin. Kulkiessaan hermeneuttista kehää tutkija

pyrkii avoimeen asenteeseen aineistoa kohtaan. Samalla hän pyrkii vapautumaan omasta esiyymmärryksestään ja minäkeskeisyydestän. (Laine 2018, 37-38.)

Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen väliltä löytyy joitain painotuseroja. Laine (2018, 29) toteaa fenomenologiselle tutkimukselle olevan kuvaavaa yksilön kokemusmaailma ja sen ymmärtäminen. Myös Kakkori ja Huttunen (2014, 367) nostavat esiin kokemuksen ja ymmärtämisen olevan fenomenologisen tutkimuksen keskeisimpiä elementtejä. Lisäksi he painottavat fenomenologisen metodin keskittyvän erityisesti kokemuksen analysointiin. Niskanen (2005, 89) puolestaan painottaa hermeneutiikan merkitsevän erityisenä metodologiana tulkinnan teoriaa. Perttulan (2005, 135) mukaan fenomenologinen erityistiede korostaa empiirisyyttä, jolla tarkoitetaan toisten kokemusten tutkimusta. Merkityksellistä on tutkimukseen osallistuvien sisäinen todellisuus. Yksilö määrittää kokemustaan omista lähtökohdistaan käsin ja hänelle muodostunut kokemus on hänen todellisuuttaan tutkijan olemassaolosta riippumatta.

Perttula (1995, 54) painottaa fenomenologiassa korostuvan koetut merkityssuhteet, kun taas hermeneutiikassa koetut merkityssuhteet eli yksilön kokemukset muodostavat perustan merkitysten laajemmalle sosiaaliselle tulkinnalle. Näin ollen molemmissa tutkimusotteissa korostuu merkitykset, fenomenologiassa yksilölliset ja hermeneutiikassa sosiaaliset merkitykset. Tässä näkökulmassa korostuu Perttulan mukaan fenomenologian ja hermeneutiikan välinen ero.

Laineen (2018, 29), Kakkorin ja Huttusen (2014, 367) sekä Perttulan (1995, 54; 2005, 135) ja Niskasen (2005, 89) määritelmät antavat perustan tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttiselle lähtökohdalle. Tutkimustehtävänä tutkimuksessani on pyrkiä kuvata, ymmärtää ja tulkita luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Yritän löytää opettajien kokemusten sisällöllisiä merkityksiä, jotka muodostavat yksilön kokemuksen ja hänen elämissaailmansa välisen merkityssuhteen. Hermeneuttisen näkökulman tutkimukseeni tuo pyrkimykseni muodostaa merkityksistä laajempaa sosiaalista tulkintaa. Näin ollen tutkimukseni tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi muodostuu hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Haastattelin tutkimustani varten kolme luokanopettajaa sekä kolme erityisopettajaa. Ensimmäistä haastattelua en ottanut mukaan aineistooni, koska kysymyksessä ei ollut varsinainen inklusioluokka, vaan yhteisopettajuutta toteutettiin pienryhmän ja yleisopetuksen ryhmän välillä lähinnä taito- ja taideaineissa. Tämän vuoksi ensimmäinen haastattelu toimi tutkimustani ajatellen esihaastatteluna. Täten varsinainen aineistoni koostuu kahden luokanopettajan ja kolmen erityisopettajan haastatteluista.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on Virtasen (2006, 172) mukaan oleellista löytää sellaisia haastateltavia, joilla on tutkittavan ilmiön kannalta hyödyllisiä kokemuksia. Pyrin löytämään sellaisia haastateltavia tutkimustani varten, joilla on kokemusta luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteisopettajuudesta. Tutkimustehtävästäni ja tutkimuskysymyksistäni johtuen koin oleelliseksi löytää haastateltavia, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta inklusioluokassa ja jossa yhteisopettajuuden toteuttamisen lähtökohtana oli ollut kaikenlaisten oppijoiden tukeminen. Inklusioluokalla tarkoitan tässä tutkimuksessa sellaista luokkaa, jossa opiskelevat oppilaat sijoittuvat vähintään kolmiportaisen tuen kahdelle tasolle. Tämä seikka mahdollisti sellaisen tiedon saamisen, joka oli merkityksellistä tutkimuskysymysten kannalta. Tällöin haastateltaville oli muodostunut myös tutkittavan ilmiön kannalta hyödyllisiä kokemuksia.

Haastattelemani opettajat työskentelivät Pohjanmaan ja Uudenmaan maakunnan alueilla. Haastattelemistani opettajista laaja-alainen erityisopettaja ja kaksi luokanopettajaa työskentelivät yhdessä siten, että luokanopettajien luokat oli suunniteltu inklusioluokiksi. Laaja-alaisen erityisopettajan (erityisopettaja 1) työpanos jakaantui pääsääntöisesti näiden kahden inklusioluokan välille. Lisäksi hän tuki jonkin verran koulun muiden luokkien oppilaita. Inklusioluokat muodostuivat 1. ja 2.-luokan oppilaita. 1-luokassa opiskeli yhteensä 19

oppilasta. Heistä neljällä oli tehostetun tuen päätös. 2-luokassa opiskeli yhteensä 21 oppilasta. Heistä kahdeksalla oppilaista oli tehostetun tuen päätös ja viidellä oppilaista erityisen tuen päätös.

Haastattelemieni erityisluokanopettajien toteuttamassa mallissa oli yhdistetty yksi pienryhmä ja yksi yleisopetuksen ryhmä inkluusioluokaksi. Yhteisopettajuus toteutettiin molempien haastattelemieni erityisluokanopettajien kohdalla saman luokan parissa 1-3 luokkien aikana. Näiden vuosien aikana luokkakoot olivat vaihdelleet molempien erityisluokanopettajien opettamisessa ryhmissä 23-25 oppilaan välillä. Toisen haastatteleman erityisluokanopettajan (erityisopettaja 2) opettamassa luokassa oli opiskellut näiden vuosien aikana keskimäärin 15 yleisen tuen oppilasta. Tehostetun tuen oppilaita oli ollut 2 oppilasta ja erityisen tuen oppilaita oli ollut keskimääräisesti 8 oppilasta. Toisen haastatteleman erityisluokanopettajan (erityisopettaja 3) luokassa 4-5 oppilaalla oli ollut tehostetun tuen päätös ja kuudella oppilaista erityisen tuen päätös.

Molemmilla haastattelemillani luokanopettajilla oli luokanopettajan koulutus. Toinen luokanopettajista oli valmistunut suoraan luokanopettajaksi (luokanopettaja 1). Toinen luokanopettajista oli valmistunut aluksi lastentarhanopettajaksi, jonka jälkeen hän oli kouluttautunut luokanopettajaksi (luokanopettaja 2). Jokaisella haastattelemistani erityisopettajista oli erityisopettajan koulutus. Laaja-alaisena erityisopettajana toimivalla opettajalla oli luokanopettajatausta. Tämän jälkeen hän oli kouluttautunut erityisopettajaksi (erityisopettaja 1). Toisen haastatteleman erityisluokanopettajan pohjakoulutus oli lastentarhanopettaja. Tämän jälkeen hän oli kouluttautunut varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi, jonka jälkeen hän oli opiskellut laaja-alaiseksi erityisopettajaksi (erityisluokanopettaja 2). Toinen haastattelemistani erityisluokanopettajista oli alkuperäiseltä koulutukseltaan luokanopettaja, jonka jälkeen hän oli kouluttautunut erityisopettajaksi (erityisopettaja 3).

Haastattelemillani luokanopettajilla oli luokanopettajakokemusta yhteensä 5-7 vuotta. Laaja-alaisella erityisopettajalla oli erityisopettajakokemusta yhteensä 4,5 vuotta. Tätä ennen hän oli työskennellyt luokanopettajana yhteensä 15 vuotta (erityisopettaja 1). Toinen haastattelemistani erityisluokanopettajista

oli työskennellyt koulun puolella erityisopettajana yhteensä 11 vuoden ajan (erityisopettaja 2). Toisella haastattelemistani erityisluokanopettajista oli erityisopettajakokemusta yhteensä 5 vuotta. Lisäksi hän oli työskennellyt luokanopettajana yhteensä 10 vuoden ajan (erityisopettaja 3).

Toinen luokanopettajista oli toteuttanut yhteisopettajuutta heillä käytössä olevan mallin mukaan edellisen sekä kuluvan lukuvuoden ajan (luokanopettaja 1). Toinen luokanopettajista oli ollut mukana toteuttamassa yhteisopettajuutta käytössä olevan mallin mukaan meneillään olevan lukuvuoden alusta saakka (luokanopettaja 2). Laaja-alainen erityisopettaja oli toteuttanut yhteisopettajuutta nykyisen mallin mukaisesti edellisen ja meneillään olevan lukuvuoden ajan (erityisopettaja 1). Molemmat haastattelemistani erityisluokanopettajista olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta tiiviisti luokanopettajan työparina yhteensä kolmen vuoden ajan (erityisopettaja 2 ja erityisopettaja 3).

6.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineistoni koostuu viiden opettajan haastatteluista. Haastattelut nauhoitin sanelukonetta apuna käyttämällä. Haastatteluista kolme toteutettiin kasvokkain tapahtuvana haastatteluna. Kaksi haastattelua toteutettiin puhelinhaastatteluina pitkän välimatkan takia. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 65) kuvaavatkin puhelinhaastattelun olevan hyvä vaihtoehto silloin, kun haastateltavat henkilöt asuvat kaukana. Haastattelujen keskimääräinen pituus oli 41 minuuttia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 54 sivua (riviväli 1).

Valitsin tutkimusaineiston hankintatavaksi haastattelun, koska hermeneuttis-fenomenologiselle tutkimukselle on Laineen (2018, 33) ja Bevanin (2014, 137) mukaan tyypillistä käyttää aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Myös Sloan ja Bowe (2013, 1297-1298) kuvaavat haastattelun olevan yleinen ja hyödyllinen aineistonkeruumenetelmä fenomenologis-hermeneuttisessä tutkimuksessa. Laine (2018, 33) korostaa aineistonkeruumenetelmänä haastattelun palvelevan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitusta, koska tällöin haastateltavan on puettava kokemuksensa sanoiksi ja tutkijan tehtävänä on pyrkiä

tulkitsemaan haastateltavaa mahdollisimman oikein. Haastattelu on hänen mukaansa luonnollinen tapa lähestyä yksilön kokemuksellista maailmasuhdetta. Bevan (2014, 136-137) painottaa haastattelun mahdollistavan yksilön kokemusten kuvaamisen sellaisena kuin ne ovat hänelle hänen kokemusmaailmassaan näyttäytyneet. Haastattelu tarjoaa hänen mukaansa mahdollisuuden ymmärtää, miten kokemus on muodostunut. Tällä tavoin on mahdollista vähentää virheelisten tulkintojen tekemistä.

Päädyin toteuttamaan tutkimukseni puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Hirsjärvi ym. (2014) kuvaavat teemahaastattelulle olevan tyypillistä, että haastattelun teemat ovat etukäteen tiedossa, vaikka kysymysten tarkka järjestys puuttuukin. Pysin tutkimuksen luonteesta johtuen muodostamaan mahdollisimman väljät teemat. Väljien teemojen avulla pyrin siihen, että haastateltavalla on mahdollisuus kertoa sellaisistakin asioista, joista hän ei mahdollisesti huomaisi muuten kertoa. Tällä pyrin myös siihen, että haastattelu tuottaisi tutkijamustehtäväni kannalta oleellista tietoa. Lehtomaa (2005, 170) kuvaa haastattelijalla olevan oikeus avoimuuteenkin pyrkiessään ohjata haastateltavaa sellaisten kokemusten kuvaamiseen, jotka ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia ulottuvuuksia. Valitsemani teemat nousivat aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Teemojen avulla halusin huomioida kolmiportaisen tukijärjestelmän näkökulmaa, joka on aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa jäänyt suhteellisen vähälle huomiolle.

Pysin Laineen (2018, 33) kuvauksen mukaisesti muodostamaan mahdollisimman tarkan ja oikean tulkinnan haastateltavan kertoessa kokemuksistaan. Tutkijan merkitys korostuu Laineen (2018, 33) mukaan myös tutkijan kyvyssä kysyä oikeanlaisia kysymyksiä muodostaessaan mahdollisimman totuudenmukaista tulkintaa haastateltavan ilmauksista ja niiden sisältämistä merkityksistä. Ajattelen tämän vaativan tutkijalta herkkyyttä ja valppautta siten, että tutkimuksen kannalta oleelliset asiat eivät pääse menemään tutkijalta ohitse. Lehtomaa (2005, 167) kuvaa lisäksi haastattelun etuna olevan oleellisten lisäkysymysten esittämisen helppous luontevana osana keskustelua sekä haastateltavan rohkaiseminen syventämään kuvaustaan.

Kysymyksiä laatiessani olen pyrkinyt siihen, että haastateltavalla on mahdollisuus kuvailla kokemuksiaan mahdollisimman syvällisesti ja laajasti. Laine (2018, 39) korostaa olevan tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että kysymykset eivät ole rajoittavia. Tutkijan ei tule omilla kysymyksillään ohjata haastattelun kulkua tai haastateltavan kertomaa. Pyrin huomioimaan tämän näkökulman muodostamalla kysymyksiä, jotka mahdollistivat kuvailevien vastausten antamisen. Kysymyksiä laatiessani huomioin myös haastateltavan mahdollisuuden kertoa esimerkkejä kokemuksistaan aiheeseen liittyen Laineen (2018, 39) sekä Bevanin (2014, 140) ohjeistuksen mukaisesti. Esimerkkien kertominen mahdollistaa Bevanin (2014, 140) mukaan tutkijan ymmärryksen syvenemisen tutkittavan kuvatessa ja tulkitessa kokemuksiaan esimerkkien kautta. Laine (2018, 39) korostaa esimerkkien kertomisen mahdollistavan kerronnallisen ilmapiirin syntymisen.

Haastattelurunkoa suunnitellessani pyrin siihen, että haastateltavalla olisi mahdollisuus säilyttää elämismaailmansa mukana haastattelun edetessä. Haastateltava sai kertoa ajatuksistaan liittyen inklusioon ja yhteisopettajuuteen, jonka jälkeen hänellä oli mahdollisuus kuvailla kokemuksiaan yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyen. Tällä tavoin haastateltava avasi sitä asiayhteyttä, jossa varsinaiset kokemukset yhteisopettajuudesta olivat syntyneet. Bevanin (2014, 139) mukaan haastateltavan elämismaailma on tärkeää säilyttää mukana haastattelun kulkua mietittäessä. Hänen mukaansa kysymysten ei pidä alkaa suoraan varsinaisesta tutkimuskysymyksestä. Tämä lähestymistapa eristäisi haastateltavan hänen elämismaailmastaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastattelun kulku kehittyy siinä asiayhteydessä, jossa kokemus on muodostunut. Haastateltavalla tulee olla mahdollisuus selittää kokemukseensa liittyvää asiayhteyttä.

Toteutuneet haastattelutilanteet olivat ilmapiiriltään avoimia ja rentoja. Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista vaihdoimme kuulumisia ja kävimme läpi tutkimuksen kulkuun liittyviä seikkoja. Kerroin haastateltaville tutkimuksen tarkoituksen, oman roolini haastattelijana ja tutkimuksen luottamuksellisuuden liittyvät seikat. Kerroin myös miksi olin päätenyt pyytämään juuri

kyseistä henkilöä mukaan tutkimukseeni. Varsinaisessa haastattelutilanteessa haastateltavat puhuivat paljon ja kuvasivat runsain sanoin kokemuksiaan aiheeseen liittyen. Monet laatimistani teemoista tulivat haastateltavan kuvatessa kokemuksiaan esille minun tarvitsematta erikseen kysyä nimenomaista asiaa. Haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia tilanteita, joka on Laineen (2018, 39) mukaan kuvaavaa fenomenologiselle haastattelulle.

6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aloitin haastatteluaineiston käsittelyn litteroimalla haastattelut sana sanalta. Tämän jälkeen lähdin toteuttamaan tutkimuksen analyysia Perttulan (1995) kuvaaman Giorgin kehittämän fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän mukaan. Perttula (1995, 68) toteaa analyysimenetelmän tarkoituksena olevan tavoittaa tutkittava ilmiö parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi metodi on muotoiltavissa tutkittavan ilmiön perusluonne huomioiden. Tästä johtuen eri tutkijat ovat esittäneet metodia eri vaiheiden kautta. Perttula (1995, 69-89) itse esittää Giorgin kehittämän mallin viisivaiheisena. Hän kuvaa esittämänsä metodin pohjautuvan eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja eroavan siltä osin Giorgin puhtaan fenomenologian metodista. Tutkimukseni analyysiä toteuttaessani etenin Perttulan esittämän viisivaiheisen mallin mukaisesti. Perttula (1995, 2) kuvaa kyseisen metodin soveltuvan hyvin sellaisen kvalitatiivisen aineiston analyysiin, jossa tutkimusaineisto on kerätty avoimen tai teemahaastattelun keinoin. Tämän vuoksi koen tämän analyysimenetelmän soveltuvan myös oman tutkimusaineistoni analyysimenetelmäksi.

Perttula (1995, 69) kuvaa menetelmän ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tehtävänä olevan perehtyä huolellisesti ja avoimesti keräämäänsä aineistoon. Tavoitteena on pyrkiä saamaan mahdollisimman kattava kokonaisnäkemys kerätystä aineistosta. Aineistoon perehtymällä tutkijan tulee pyrkiä saavuttamaan tutkittavan kokemus. Ensimmäisessä vaiheessa perehdyin aineistoon huolellisesti lukemalla aineiston läpi useaan kertaan saadakseni kokonaiskuvan keräämästäni aineistosta. Perttula (1995, 70) korostaa ensimmäisessä vaiheessa

olevan tärkeää sulkeistaa omia ennakkokäsityksiään päästäkseen mahdollisimman lähelle tutkittavan elämismaailmaa. Itse pyrin tässä vaiheessa tiedostamaan omat kokemukseni ja ennakko-oletukseni ja pitämään ne erillään tutkittavien kokemuksista ja elämismaailmasta. Tutkijana koen tärkeäksi ymmärtää omien aikaisempien kokemusteni ja niistä muodostamieni käsitysten sekä arvomaailmani merkitys tulkitessani haastateltavieni kokemuksia. Moilasen ja Räihän (2018, 52-53) mukaan kaikki merkitykset eivät ole tiedostettuja ja tämä asettaa haasteensa toisen ihmisen kokemusten ymmärtämiselle ja tulkitsemiselle. Tämän vuoksi aikaisemmat kokemukseni ja tietoni vaikuttavat omalta osaltaan tahtomattani siihen, miten ymmärrän ja tulkiten haastateltavieni kokemuksia. Tämä seikka mahdollistaa väärinymmärtämisen mahdollisuuden. Perttulan (1995, 70) mukaan tutkittavan ja tutkijan kokemukset nivoutuvat toisiinsa eivätkä ne ole milloinkaan täydellisesti erotettavissa toisistaan. Sulkeistamisprosessia tehdessäni olen kuitenkin reflektion avulla pyrkinyt eriyttämään omat kokemukseni tutkittavien kokemuksista niin hyvin kuin se on tietoisesti ollut mahdollista.

Perttula (1995, 72) kuvaa menetelmän toisessa vaiheessa olevan oleellista erottaa aineistosta merkityksen sisältäviä yksiköitä. Nämä merkityksen sisältämät yksiköt ovat hänen mukaansa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kannalta oleellista tietoa. Merkittävien yksiköiden tulee olla yhteydessä kokonaisuuteen eli tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Tutkijan on alusta saakka tiedettävä, mitä hän on tutkimassa huolimatta siitä, että fenomenologisessa tutkimuksessa korostuukin aineiston strukturoimattomuus ja tutkittavan ehdoilla eteneminen. Aloitin merkityksen sisältävien yksiköiden etsimisen aukikirjoitetusta aineistosta alleviivaamalla tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Etsin aineistosta niitä kohtia, joissa opettajat kuvasivat kokemuksiinsa yhteisopettajuudesta. Samalla tein sulkeisiin kuvaavia merkintöjä alleviivaamani tekstin sisällöstä. Tekstiä tiivistäessäni pyrin kuitenkin kiinnittämään huomiota siihen, että aineisto säilyy alkuperäistarkoituksessaan.

Menetelmän kolmannessa vaiheessa käänsin Perttulan (1995, 74) mallin mukaisesti aineistosta erottamani merkityksen sisältävät yksiköt yleiselle kielel-

le (Liite 2). Konkreettisesti tämä tarkoitti sitä, että erotin tekstistä alleviivaamani ilmaukset, jolle kirjasin alkuperäistä ilmausta kuvaavan käännöksen eli koodimerkinnän. Käännöstyön avulla pyrin tavoittamaan jokaisen merkityksen sisältävän yksikön keskeisimmän sisällön. Kirjaamani käännöksen avulla kuvasin siis pelkistetysti alkuperäistä ilmausta eli merkityksen sisältävän yksikön ilmentämää yksilön kokemusta. Kiinnitin huomiota myös siihen, että sama ilmaus voi sisältää useitakin eri merkityksiä. Tällä tavoin pyrin löytämään kunkin merkityksen sisältävän yksikön eri merkitykset. Perttulan (1995, 74) kuvauksen mukaisesti siirryin tällöin fenomenaliselta eli välittömästi eletyiltä tasolta fenomenologiselle tasolle eli tutkimusaineiston tasolta kohti merkitysverkoston kuvaamista.

Menetelmän neljännessä vaiheessa käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan merkityskokonaisuuksia eli niistä luodaan yksilökohtaisia merkitysverkostoja. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että merkityksen sisältävät yksiköt pyritään asettamaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tällä tavoin pyritään saamaan käsitys niistä merkityssuhteista, jotka vaikuttavat kokemuksen muodostumiseen. (Perttula 1995, 77-78.) Toteutin tämän vaiheen etsimällä aineistosta keskeisiä merkitysisältöjä koodimerkintöjeni avulla. Ryhmittelin käännettyjen merkityksen sisältävien yksiköiden sisältämiä sisällöllisiä yhteyksiä toistensa yhteyteen (Liite 3). Tällä tavoin pystyin muodostamaan merkitysverkostoja ja niistä muodostuvia teemoja. Luomani teemat auttoivat tavoittamaan merkitysverkostoja tutkittavan ilmiön kokonaisuus huomioiden. Tutkittavan ilmiön kokonaisuuden kannalta koin tärkeäksi palata tässäkin vaiheessa yhä uudelleen tutkittavien alkuperäisten ilmausten pariin.

Menetelmän viimeisessä eli viidennessä vaiheessa on Perttulan (1995, 84) mukaan tavoitteena siirtyä yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Yleinen merkitysverkosto sisältää hänen mukaansa tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt, jotka ovat nousseet esiin tutkittavien yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa. Siirtymällä yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon muodostin tutkielmani tutkimustulosten pääteemat eli pääotsikot (Liite 4). Yleisen yhteyden tutkittavien yksilö-

kohtaisiin merkitysverkostoihin pyrin säilyttämään palaamalla alkuperäisiin ilmauksiin yhä uudelleen ja uudelleen. Tällä tavoin pystyin käymään reflektiivistä vuoropuhelua yksilökohtaisen merkitysverkoston sekä yleisen merkitysverkoston välillä.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuden kriteerit perustuvat Perttulan (1995, 98) mukaan ihmistieteellisessä tutkimuksessa ensisijaisesti tutkimusprosessin analyysiin. Tämän vuoksi ihmistieteellinen tutkimus ei perinteisesti edellytä luotettavuuden tarkastelua käyttämällä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Reliabiliteetti ja validiteetti viittaavat tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin, joka ei ole ihmistieteellisessä tutkimuksessa mielekkäin luotettavuuden tarkastelutapa. Kokemuksen tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella tutkimuksen siirrettävyyttä luotettavuuden kriteerinä. Tällä tarkoitetaan saatujen tulosten sovellettavuutta toisissa olosuhteissa. Luotettavuuden tarkastelu siirrettävyyden näkökulmasta ei ole mielekästä, koska kokemuksen tutkimukseen ja holistiseen ihmiskäsitykseen liittyy oleellisesti tilanteen käsite eli yksilön elämäntilanteen ja ulkoisten tekijöiden merkitys hänen muodostaessaan kokemuksiaan. (Perttula 1995, 98-100.)

Tutkimusaineistoni on vahvasti sidoksissa yksilön henkilökohtaisiin merkityksenantoihin ja kokemuksiin. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida ajatella yhtenä ainoana totuutena. Ymmärrän myös omien kokemusteni ja niistä muodostuneiden käsitysteni vaikuttavan muodostamiini tulkintoihin ja sitä kautta tutkimustuloksiin. Tutkimuksen tuloksia on tästä johtuen tarkasteltava ainutkertaisina yksilökohtaisina kokemuksina siinä kontekstissa, missä ne ovat muodostuneet. Tämän vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisinaan siirrettävissä toisiin olosuhteisiin. Erilaisessa kontekstissa erilaisten yksilöiden kokemana tutkimus saattaisi muodostaa toisenlaisia tuloksia. Koska tutkimukseni on tieteenfilosofiselta lähtökohdaltaan fenomenologis-hermeneuttinen, kohdis-

tan luotettavuuden tarkastelun tutkimusprosessin analyysiin ja tutkimuksen raportointiin.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana pidetään Perttulan (1995, 97) mukaan ihmiskäsityksen analyysiä. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta avaamalla ihmiskäsitykseni luvussa 5.3. Tuon perustellen esille ihmiskäsitykseni ja valitsemani tutkimusmenetelmän väliset yhtymäkohdat. Ihmistieteellinen tutkimus edellyttää Perttulan (1995, 97) mukaan ihmiskäsityksen avaamista. Tällä on hänen mukaansa merkitystä tarkasteltaessa tutkittavan ilmiön ja tutkimusmenetelmän vastaavuutta. Ihmiskäsityksen avaaminen auttaa tutkijaa valitsemaan tutkittavan ilmiön kannalta sopivimmat tutkimusmenetelmät. Tällä on merkitystä tarkasteltaessa tutkimusprosessin johdonmukaisuutta, joka on Perttulan (1995, 102) mukaan yksi merkittävä kokemuksen tutkimuksen yleinen luotettavuuden kriteeri. Tutkimusprosessin johdonmukaisuus pitää sisällään tutkittavan ilmiön perusrakenteen lisäksi tutkimuksen teoreettisen lähestymistavan, aineistonhankintatavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan.

Tutkimuksen teoreettista lähestymistapaa avaam tarkemmin luvussa 5. Reflektoidessani tutkimuksen tieteenfilosofista lähtökohtaa, pyrin avaamaan ja ymmärtämään omaa suhdettani tutkittavaan ilmiöön. Tiedostan omalla elämänhistoriallani ja aikaisemmilla kokemuksillani olevan vaikutusta tekemiini tulkintoihin. Minulla on 1,5 vuotta työkokemusta luokanopettajana. Luokassani on opiskellut tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Työkokemukseni kautta itselleni on muodostunut kokemuksia inkluusiosta ja sen liitännäisvaikutuksista. Omat kokemukseni vaikuttavat väistämättä tekemiini tulkintoihin. Kokemukseni ovat luoneet pohjaa tulkinnalliselle viitekehykselle pyrkiessäni ymmärtämään haastattelemieni opettajien kokemuksia. Kokemuksistani johtuen minun on myös helppo ymmärtää koulun arkitodellisuutta ja samaistua haastattelemieni opettajien kokemuksiin. Kokemukseni auttavat ymmärtämään haastattelemieni opettajien kokemuksiin sisältyviä merkityksiä. Kriittisen reflektion avulla olen pyrkinyt siihen, että omat kokemukseni vaikuttaisivat mahdollisimman vähän lopullisiin tutkimustuloksiin.

Pyrkiessäni löytämään tutkimusaineistosta uusia merkityksiä ja näkökulmia, olen palannut aineiston pariin yhä uudelleen ja uudelleen. Moilasen ja Rähän (2018, 56-57) mukaan tällä on merkitystä pyrittäessä löytämään kaikkein merkityksellisimmät ja mielenkiintoisimmat merkityksenannot. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koen tärkeäksi ymmärtää oman rajallisuuteni tutkijana. Toisen ihmisen kokemuksen ymmärtäminen ei voi koskaan olla kokonaisvaltaista. Tästä johtuen minun on mahdotonta ymmärtää kaikkia niitä merkityksiä, joita haastattelemani opettajat ovat muodostaneet kokemuksistaan.

Olen pyrkinyt johdonmukaisuuteen ja avoimuuteen reflektoidessani tutkimuksen teoreettista lähestymistapaa, aineistonhankintaa ja analyysiä. Kiviniemi (2018, 83) toteaa tutkimuksen avoimuudella olevan merkitystä tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta. Pyrin huomioimaan Kiviniemen (2018, 83) ja Perttulan (1995, 102) näkökulman jokaisessa tutkimuksen vaiheessa siten, että lukijan on helppo seurata tutkimuksen kulkua. Kirjoittaessani tutkimuksen kohderyhmästä, tutkimusaineiston hankinnasta ja tutkimusaineiston analyysistä olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen siten, että lukijan on helppo seurata tutkimuksen etenemistä ja tekemiäni valintoja. Olen pyrkinyt raportoinnissa etenemään loogisesti ja systemaattisesti siinä järjestyksessä kuin tekemiäni valinnat ovat tapahtuneet. Tällä olen pyrkinyt siihen, että tutkija ymmärtää tekemiäni valintojen syy-yhteydet.

Kuula (2006, 87) nostaa tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa ehdottoman keskeiseksi seikaksi tutkittavien vapaaehtoisen osallistumisen tutkimukseen. Haastateltaville oli alusta alkaen selvää tutkimuksen vapaaehtoinen luonne ja he halusivat osallistua tutkimukseen omasta halustaan. Osa vastaajista kertoi pitävänsä aihetta tärkeänä ja haluavansa olla mukana tutkimuksessa siitä syystä. Tiedustelin haastateltavilta aluksi sähköpostitse heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen ja jokainen tutkimukseen osallistunut vastasi tiedusteluuni myöntävästi, jonka jälkeen sovimme haastattelua varten molemmille sopivan ajan.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyen Kuula (2006, 87) painottaa olevan tärkeää suojata tutkimukseen osallistuvien henkilötiedot ja tunnistetiedot sekä

suunnitella henkilötietojen hävittäminen. Olen pyrkinyt suojaamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden henkilötiedot siten, että kohderyhmää kuvatesani en ole maininnut sitä kaupunkia, jossa he työskentelevät. Haastateltavat ovat kahden maakunnan alueelta ja raportissani olen ilmoittanut ainoastaan ne maakunnat, joissa haastateltavat työskentelevät. Tällä olen pyrkinyt haastateltavien mahdollisimman suureen suojaan. Tutkimukseen osallistuneiden kanssa kävin ennen haastattelun alkua läpi haastatteluaineiston käyttöön ja sen hävittämiseen liittyvät seikat. Kerroin haastateltaville, että haastatteluaineistoa tul- laan käyttämään ainoastaan tutkimustani varten ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään. Kuula (2006, 87-88) korostaakin olevan tärkeää, että haastateltavat tietävät tarkoin antamansa haastattelun käyttötarkoituksen.

Kuulan (2006, 100, 106) mukaan haastateltavien on ennen haastattelua tiedettävä vähintäänkin tutkimusaiheen kuvaus. Ennen haastattelun toteuttamista tutkittavia on hänen mukaansa informoitava myös käytettävistä tallennevälineistä. Ilmoitin tutkimusaiheeni haastatteluun osallistuville henkilöille jo ensimmäisessä sähköpostiviestissäni, joten tutkimusaihe oli heidän tiedossaan ennen haastattelun toteuttamista. Haastattelun tallentamiseen liittyvät seikat kävimme läpi ennen haastattelun aloittamista.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Alaluvussa 7.1 esittelen opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Toinen tutkimuskysymykseni liittyi opettajien kokemuksiin kolmiportaisen tuen toteuttamisesta. Alaluvussa 7.2 esittelen toiseen tutkimuskysymykseeni liittyen tutkimuksen tuloksia kolmiportaisesta tuesta.

7.1 Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta

Haastattelemini opettajien yhteisopettajuutta koskevissa ilmauksissa korostui toiminnan yhteinen suunnittelu, arviointi, toteuttaminen ja yhteisen vastuun kantaminen. Nämä seikat nousivat jokaisen haastattelemani opettajan puheissa keskeisimmäksi yhteisopettajuutta kuvaaviksi seikoiksi. Opettajien antamat merkitykset vastaavat Malisen ja Palmun (2017, 11) määritelmää yhteisopettajuudesta, jonka mukaan yhteisopettajuutta ei sellaisenaan nähdä interventiona tai pedagogisena keinona. Oleellista on pedagogisten menetelmien käyttö suhteessa oppilaiden tuen tarpeisiin. Opettajat nostivat erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta kuvatessaan keskeiseksi seikaksi oppilaan tukemiseen tähtäävän yhteisopettajuuden.

Opettajien kokemukset yhteisopettajuudesta täsmentyivät neljään merkitysverkostoon (kuvio 1). Näitä merkitysverkostoja olivat 1) yhteisopettajuuden mahdollistavat tekijät 2) yhteisopettajuuden edut 3) yhteisopettajuuden haasteet 4) toiminnan kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet. Ranskalaisin viivoin ilmaistut tekstit kuvaavat käännettyjä merkityksen sisältäviä yksiköitä.



Yhteisopettajuuden mahdollistavat tekijät

- johdon tuki
- riittävät resurssit
- toimintakulttuuri
- yhteissuunnittelu
- asenne
- työnkuvan tiedostaminen

Yhteisopettajuuden edut

- asioiden jakaminen
- ammattitaito
- kahden opettajan läsnäolo
- ammatillinen kehittyminen
- työssä jaksaminen
- työnkuvan muutos
- vahvuuksien hyödyntäminen

Yhteisopettajuuden haasteet

- opettajien kielteiset asenteet
- resurssien pysymättömyys
- riittämättömyyden tunne
- liiallinen työmäärä
- lukujärjestystekniset seikat
- riittämätön suunnittelu-aika

Toiminnan kehittäminen

- hyötynäkökulma
- arvot
- koulukulttuurin muutos

KUVIO 1. Opettajien merkitysverkostot

7.1.1 Yhteisopettajuuden mahdollistavat tekijät

Opettajien kuvaukset tiivistyivät merkitysverkostona, jossa opettajat näkivät yhteisopettajuuden mahdollistavia tekijöitä olevan johdon tuki, riittävät resurssit, toimintakulttuuri, mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun, opettajien asenne ja työnkuvan tiedostamisen merkitys. Yhteisopettajuuden mahdollistaviin tekijöihin liittyviä merkityksenantoja voisi tulkita myös eräänlaisina arvoina tai asenteina, joita haastattelemani opettajat antoivat kuvauksilleen.

Kaksi erityisopettajaa ja molemmat luokanopettajat korostivat tärkeänä yhteisopettajuuden mahdollistavana tekijänä riittäviä resursseja. Kaksi erityisopettajista painotti johdon tuen merkitystä riittävien resurssien mahdollistajana. Opettajien kokemusten mukaan johdon tulee ymmärtää, millaisia hyötyjä yhteisopettajuuden avulla voidaan saavuttaa oppilaiden tukemisen näkökulmasta. Ilman johdon tukea tavoitteellinen oppilaiden tukemiseen tähtäävä yhteisopettajuuden toteuttaminen on heidän mukaansa mahdotonta. Ainoastaan johdon tuella on mahdollista saada riittävästi resursseja yhteisopettajuuden toteuttamiseen siten, että yhteisopettajuutta ei nähdä säästötoimena. Tällöin ryhmäkoon on oltava tarpeeksi pieni ja opettajaresurssit on oltava siellä, mihin ne alun perin on suunniteltukin.

Se pitää olla resurssoitu, että ei oo säästötoimi. Että on sellainen ryhmäko-
ko ja resurssit, että sitä pystyy toteuttamaan. (Erityisopettaja 3)

Myös Hakala ja Leivo (2015, 19) nostavat esiin johdon tuen merkityksellisyyden pyrittäessä sellaisiin toimenpiteisiin, jotka tähtäävät inklusiivisten arvojen mukaiseen toimintaan. Inklusiivista koulua kehitettäessä koulun kokonaisvaltaisella johtamisen kulttuurilla on merkittävä rooli. Tämä edellyttää koulun johdon sitoutuneisuutta inklusiivisiin arvoihin.

Molempien luokanopettajien ja yhden erityisopettajan kuvauksissa nousi esiin koulun toimintakulttuurin merkitys yhtenä yhteisopettajuutta mahdollistavana tekijänä. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat kokivat työskentelevänsä sellaisessa ilmapiirissä, jossa korostui yhdessä tekeminen ja asioiden ja-

kaminen. Koulun toimintakulttuuri mahdollisti tunteen siitä, että yhteistyön tekeminen on luonteva osa opettajuutta.

Meillä on ollut aina semmoinen yhdessä tekeminen ja jakaminen, että se on ollut meillä aika vahvasti aina, niin se on vaan jotenkin luontevaa.
(Luokanopettaja 1)

Myös Dyson (2010, 10) nostaa esiin koulun toimintakulttuuriin liittyen yleisesti hyväksytyillä toimintatavoilla olevan suuri merkitys toteutettaessa inklusiivista koulukulttuuria. Opettajien kuvaukset viittaavat siihen, että he kokivat koulun toimintakulttuurin ja yleisesti hyväksytyjen toimintatapojen mahdollistavan yhteisopettajuuden toteuttamisen. Tästä johtuen opettajat kokivat yhteisopettajuuden eri muodoissaan luontevaksi tavaksi toimia ja toteuttaa opetustyötä.

Jokainen haastattemistani opettajista korosti yhteisen suunnittelun merkitystä toimintaa mahdollistavana tekijänä. Yhteisopettajuus ei voi heidän mukaansa olla hyvää ilman yhteistä suunnittelua. Opettajat kokivat suunnittelun merkityksen korostuvan erityisesti toiminnan alkuvaiheessa. Toimiva yhteis-suunnittelu edellytti, että yhteistyötä toteuttavat opettajat tunsivat toisensa sekä oppilaansa tarpeeksi hyvin ja toimintaa oli toteutettu yhdessä jo jonkin aikaa. Myös yhteisen näkemyksen opetuksesta koettiin helpottavan suunnittelua.

Jos et suunnittele yhdessä, niin sitten se ei oo hyvää se samanaikaisopettajuus. (Erityisopettaja 1)

Molemmat luokanopettajat ja kaksi erityisopettajaa nostivat esille yhteisopettajuuden toteuttamisessa olevan tärkeää opettajien oikeanlaisen asenteen. Opettajien tulee ymmärtää yhteisopettajuuden hyödyt oppilaan tukemisen näkökulmasta. Opettajat kokivat tärkeänä opettajien oman ideologian merkityksen. Toimiva yhteisopettajuus edellyttää yhteisen suunnittelun, arvioinnin ja yhteisen vastuun kantamisen merkityksen tiedostamista. Kuitenkin opettajien puheissa korostui tietoisuus siitä, että innostuneet opettajat eivät yksin riitä oppilaiden tukemiseen tähtäävän yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Toiminnan toteuttaminen vaatii riittävästi resursseja.

Se tarttee innostuneita opettajia, mutta se ei riitä, että opettajat on innostuneita. Jos ei anneta mahdollisuutta, niin ethän sä pysty tekeen sitä työtä.
(Erityisopettaja 1)

Tähän liittyen Hakala ja Leivo (2015, 19) toteavat, että koulun on mahdotonta muuttua inklusiiviseksi pelkästään yksittäisten opettajien työn tuloksena. Inklusiivisen koulukulttuurin edistäminen perustuu koulun johdon ja yksittäisten opettajien asenteisiin sekä koulu yhteisön taitoihin tukea sellaisia yhteistoiminnallisia käytänteitä, joihin yhteisopettajuus voidaan laskea kuuluvaksi.

Molemmat luokanopettajat kokivat yhteisopettajuudesta innostuneille opettajille olevan luontevaa tehdä yhteistyötä muiden kanssa. Tähän auttoivat aikaisemmat myönteiset kokemukset yhdessä toimimisesta. Luokanopettajien puheissa korostui luokanopettajakoulutuksessa toteutettu yhteistyö toisten kanssa. Opettajat olivat tottuneet jo koulutuksensa aikana toimimaan yhdessä muiden kanssa, vaikka koulutukseen ei varsinaisesti olisi sisältynyt yhteisopettajuuden toteuttaminen. Luokanopettajat kuvasivat, etteivät he olleet muulla tavalla ehtineet työskennelläkään kuin tekemällä yhteistyötä.

Yksi erityisopettajista kuvasi yhteisopettajuuden mahdollistavana merkityksellisenä tekijänä olevan oman työnkuvan tiedostamisen merkitys. Hänen kokemuksissaan painottui tietoisuus siitä, että yhteisopettajuuden avulla tavoitellaan kaikkien oppilaiden tukemista ja mahdollisuutta opiskella yleisopetuksen ryhmässä.

Mä oon tällainen samanaikaisopettajuuden sanansaattaja täällä kunnassa, että mut on aikoinaan otettu semmoiseen työhön tänne, että yleisopetuksen ryhmässä olevia erityisen tuen lapsia tuen samanaikaisopettajuuden ja tiimiopettajuuden myötä. (Erityisopettaja 1)

Kaikki opettajat kokivat toimivan yhteisopettajuuden kannalta olevan keskeistä, että yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat voivat luottaa toisiinsa. Luottamuksen rakentuminen edellytti hyvää keskinäistä vuorovaikutusta sekä toisen ajatusten ja toimintatapojen arvostamista ja kunnioitusta. Keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistavina tekijöinä opettajat näkivät asioista etukäteen sopimisen ja keskustelemisen merkityksen. Merkitykselliseen asemaan nousi muun muassa keskusteleminen kummankin osapuolen käsityksistä erilaisiin asioihin liittyen, esimerkiksi työrauhaan liittyen. Myös Rytivaara (2017, 17) ja Shin ym. (2016, 102) korostavat yhteisen reflektoinnin ja alkukartoituksen olevan tärkeää yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta. Merkityksellistä on yh-

teisopettajuutta toteuttavien opettajien opetusfilosofia, arvomaailma ja aikaisemmat käsitykset.

Opettajien kuvauksista on mahdollista tehdä tulkintaa, että he kokivat Ry-tivaaran (2017, 17) kuvauksen mukaisesti opetusfilosofiansa, arvomaailmansa ja käsityksensä opetukseen liittyen yhteneväisiksi työparinsa kanssa. Opettajat olivat kokeneet opettajaparinsa samanhenkiseksi itsensä kanssa jo siinä vaiheessa kun yhteisopettajuutta oli aloitettu suunnittelemaan. Opettajien kuvausten mukaan tämä oli mahdollistanut yhteisopettajuuden aloittamisen.

Ennen kuin aloitettiin, niin oli semmoinen samanlainen näkemys ja aika paljon siitä keskusteltiin, että mikä on se oma näkemys ja mikä on itselle tärkeää siinä työssä ja muuta. (Erityisopettaja 2)

Kaikki opettajat kokivat yhteisen linjan löytymisen olevan tärkeä tekijä yhteistyön mahdollistavana tekijänä. Opettajat kuvasivat yhteisen linjan löytymistä myös saman aaltopituuden ja opettajien välisen kemian käsitteillä. He kokivat tärkeäksi samalla aaltopituudella olevan työparin löytymisen.

[..] että löytyy sellainen sopiva työpari, jonka kanssa persoonat kohtaa ja tavallaan se yhteistyö on luontevaa, niin se on tärkeää. (Erityisopettaja 3)

Kahden erityisopettajan kokemuksissa korostui yhdenvertaisuuden näkökulma tärkeänä yhteisopettajuuden mahdollistavana tekijänä. Heidän mukaansa molempien osapuolten täytyi tuntea olevansa yhteistyökumppaninsa kanssa samanarvoinen. Opettajat kokivat tärkeäksi, että molempien osaamista ja koulutustaustaa arvostetaan yhteisopettajuutta toteutettaessa. Yhteisopettajuuden koettiin vaativan molemmilta joustavuutta, joka mahdollistaa myös toiminnan muuttamisen silloin, kun jokin asia ei tunnu toimivan. Opettajien kuvauksissa tasavertaiseen kumppanuuteen liittyi Malisen ja Palmun (2017, 12) esille nostama vuorovaikutustaitojen merkitys. Tutkijoiden mukaan tasa-arvoinen yhteistyö edellyttää joustavuutta ja toisen mielipiteiden huomioimista. Kaikkien opettajien kuvauksissa painottui heidän myönteiset kokemuksensa yhteistyön onnistumisesta heidän toteuttaessaan yhteisopettajuutta. Opettajien antamat merkityksenannot viittaavat siihen, että he kokivat vuorovaikutuksen yhteistyökumppaninsa kanssa hyväksi ja onnistuneeksi. Opettajien taidoissa korostui

Malisen ja Palmun (2017, 12), Sinkkoson ym. (2018, 14, 26) ja Shinin ym. (2016, 102) korostamat vuorovaikutustaidot, jotka mahdollistivat tasavertaisen kumpuunpanuuden toteutumisen.

7.1.2 Yhteisopettajuuden edut

Opettajien kuvauksista yhteisopettajuuden tarjoamiin etuihin liittyen muodostui merkitysverkosto, johon sisältyi asioiden jakaminen, molempien ammattitaidon merkitys ja erityisosaamisen hyödyntäminen, kahden opettajan läsnäolon merkitys, ammatillisen kehittymisen mahdollisuus, työssä jaksamisen merkitys, työnkuvan muutos ja omien vahvuusalueiden hyödyntämisen mahdollisuus. Opettajien antamia merkityksenantoja voisi ymmärtää opettajien ammatillisena osaamisena ja kykynä työskennellä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä.

Jokainen opettajista kuvasi erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden etuina olevan erilaisten asioiden jakaminen. Opettajien kokemusten mukaan kaksi erilaista opettajaa mahdollistaa tuplamäärän ideoita. Erilaisia ideoita on usein myös helpompi toteuttaa kahden opettajan voimin. Kokemuksissa korostui myös työnteen rikkaus, kun asioita oli mahdollista jakaa keskenään. Tällöin vuoropuhelu mahdollistui ja se oli välittömämpää.

Kyllä se mun mielestä rikkaampaa se on se työnteko, kun sitä tehdään yhdessä. Ja se on se vuoropuhelu välittömämpää. Että ei olla tavallaan niin lokeroissa. (Erityisopettaja 1)

Molemmat luokanopettajat ja kaksi erityisopettajaa painottivat yhteisopettajuuden etuna olevan molempien ammattitaidon, jonka merkitys korostui luokkatilanteessa. He kokivat kahden pätevän ihmisen näkevän paljon enemmän kuin yhden ihmisen. Tämä mahdollisti tehokkaan toimimisen luokkatilanteissa silloinkin, kun moni oppilas tarvitsi tukea samanaikaisesti. Ammattitaidon ansiosta kummankaan ei tarvinnut ohjata toistaan, joten käytettävissä oleva aika oli hyödynnettävissä tehokkaasti.

Toinen luokanopettajista kuvasi yhteisopettajuuden etuna olevan molempien osapuolten erilaisen osaamisen. Luokanopettaja kiinnittää hänen mukaan-

sa erilaisiin asioihin huomiota kuin erityisopettaja. Luokanopettajan osaamisessa painottuu sisällöllinen osaaminen, luokkatoiminta, ohjeiden noudattaminen, toiminnanohjaus ja ryhmässä toimiminen. Erityisopettajan ammattitaidossa korostuu tuen tarpeiden huomaaminen, varhainen tunnistaminen ja erilaisien vaikeuksien nimeäminen. Molemmat luokanopettajat kokivat erityisopettajan ammattitaidosta olleen oppimisen tukemisen lisäksi hyötyä toiminnanohjaukselliseen ja itsehillintään liittyvissä tuen tarpeissa. Myös Shin ym. (2016) korostavat tutkimuksessaan jaetun asiantuntijuuden merkitystä. He näkevät erityisopettajien ja luokanopettajien hyötyvän toistensa osaamisesta. Prattin ym. (2014, 5 ,8) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia. He korostavat yhteisopettajuuden suurena etuna olevan mahdollisuus hyödyntää opettajien vahvuuksia ja keskeisiä osaamisalueita opetuksessa. Malinen ja Palmu (2017, 11-12) nostavat esiin tähän liittyen yhteisopettajuuden etuna olevan mahdollisuus oppia kollegalta. Asiantuntemus korostuu heidän mukaansa silloin, kun osapuolten osaaminen on eri osa-alueilta, kuten erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteisopettajuudessa. Opettajien kuvauksista on mahdollista tehdä tulkin-
taa, jonka mukaan jaettu asiantuntijuus mahdollisti ammatillista kehittymistä.

Kyllähän siinä oppii jatkuvasti kollegalta, että se on sellaista molemminpuolista oppimistä siinä työn ohessa. (Erityisopettaja 3)

Kaksi erityisopettajaa näki kahden opettajan läsnäolon hyödyttävän niissä tilanteissa, kun opettajaa tarvittiin kahdessa paikassa yhtä aikaa. Tällaisia tilanteita aiheutui päivittäin esimerkiksi riitatilanteita selvitellessä. Opettajat kokivat kahden opettajan läsnäolon mahdollistavan paremmin kasvatustehtävään paneutumisen. Välitunneilla ja käytävillä sattuneista riitatilanteista huolimatta toisen opettajan oli mahdollista aloittaa opetus, vaikka toinen joutuikin olla jonkin aikaa selvittelemässä erilaisia ristiriitatilanteita. Tällaisissa tilanteissa muiden oppilaiden opetus ei kärsinyt konflikteista huolimatta. Opettajat näkivät yhteistyön olevan avainasemassa pyrittäessä vastaamaan nykypäivän haasteisiin.

Jos sä oot yksin siellä ja naulakolla on ilmiriita, niin sulla on luokka yksin silloin. Tässähän niitä tilanteita on joka päivä. Aika on muuttunut, yhteistyöllä me pystytään tätä nykyajan koululaitosta viemään eteenpäin. Että

kyllä se opettaja on usein aika yksin, jos se on kaikkine ongelmineen tuolla luokassa yksin. (Erityisopettaja 1)

Haastattelemistani opettajista molemmat luokanopettajat ja kaksi erityisopettajaa kuvasivat yhteisopettajuuden tukevan omaa työssä jaksamista. Erityisen tärkeänä he kokivat asioiden ja vastuun jakamisen merkityksen omaan jaksamiseen liittyen. Erityisesti haastavissa tilanteissa opettajat näkivät yhteistyökumppanin merkityksen suureksi. Kahden opettajan työpanos mahdollisti myös paremmin erilaisten ratkaisujen löytymisen haastavissa tilanteissa.

Että en kyllä olis tässä täynnä energiaa, jos olis yksin kaikesta pitänyt selviytyä. (Luokanopettaja 1)

Myös Isosompin ja Leivon (2015, 690) mukaan yhteisopettajuuden avulla on mahdollista vaikuttaa opettajien hyvinvointiin ja jaksamiseen työssä. Saman seikan nostavat esille Malinen ja Palmu (2017, 12) kuvatessaan saadun vertais-tuen mahdollistavan paremmin työssä jaksamista.

Jokainen tutkittavista kuvasi työnkuvansa muuttuneen yhteisopettajuuden myötä. Yhteisopettajuus oli mahdollistanut heidän mukaansa paljon erilaisia tapoja toimia. Toinen haastattelemistani luokanopettajista koki muun muassa yhteisopettajuuden vähentäneen oppikirjaorientoituneisuutta. Tilalle oli tullut paljon muita erilaisia toimintatapoja, muun muassa toiminnallisia työtapoja.

Yhden luokanopettajan ja kahden erityisopettajan kokemusten mukaan yhteisopettajuus mahdollisti hyvin omien vahvuusalueiden hyödyntämisen opetuksessa. Toiminnassa korostui vastuu-alueiden jakaminen, jolloin kummallakin oli mahdollisuus ottaa enemmän vastuuta niistä osa-alueista, jotka itse koki omaksi vahvuudekseen. Tällä tavoin opettajat kokivat myös työmäärän helpottuvan.

Voi sopia esimerkiksi, että opeta sä ympäristöopista ihmisjakso, niin mä opetan vaikka maantiedon tai muuta sellaista. Että siinä tavallaan se työmäärä helpottuu, jos vaihtelee sitä vetovastuuta. (Erityisopettaja 3)

Tässä opettajan kuvaamassa kokemuksessa korostuu Isosompin ja Leivon näkemys (2015, 690) yhteisopettajuuden eduista silloin, kun sen avulla voidaan tukea työssä jaksamista.

7.1.3 Yhteisopettajuuden haasteet

Opettajien kuvaukset yhteisopettajuuden haasteista muodostivat merkitysverkoston, johon sisältyivät opettajien kielteiset asenteet, resurssien pysymättömyys, riittämättömyyden tunne, liiallinen työmäärä, lukujärjestystekniset seikat ja riittämätön suunnittelu-aika.

Kahden erityisopettajan kokemusten mukaan haasteen erityisopettajan ja luokanopettajan väliselle yhteisopettajuuden toteuttamiselle muodostaa monien opettajien kielteiset asenteet yhteisopettajuutta kohtaan. Erityisopettajat kokivat, että verrattain harva luokanopettaja on ollut innostunut sitoutumaan sellaiseen yhteisopettajuuteen, joka sisältää yhteisen suunnittelun, arvioinnin ja vastuun jakamisen. Heidän kuvaustensa mukaan luokanopettajat saattavat kouluilla toteuttaa yhteisopettajuutta keskenään joissain aineissa, mutta monikaan luokanopettaja ei ole valmis sitoutumaan varsinaiseen tiimiopettajuuteen. Erityisopettajat kokivat useiden luokanopettajien asenteen olevan vielä sellainen, että he haluavat yksin hallita omaa luokkaansa.

Luokanopettajilla osalla on vielä vähän semmoinen pelko, että mites toi nyt tänne sitten tulee ja että mieluummin haluaa ehkä pitää oven kiinni. (Erityisopettaja 2)

Oman haasteensa toiminnan toteuttamiselle asetti resurssien pysyvyys. Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajien välisessä yhteisopettajuudessa tukiresurssia ei aina pidetty siellä, mihin se oli alun perin tarkoitettu. Erityisopettajaa oli siirretty ajoittain tarpeen vaatiessa muihin tehtäviin. Tästä johtuen oli muodostunut tilanteita, joissa luokanopettaja oli jäänyt yksin haastavan luokan kanssa. Sekä laaja-alainen erityisopettaja että luokanopettaja kokivat tämän käytännön epäreiluksi ja toimimattomaksi. Lisäksi tilanne aiheutti stressiä ja kuormitusta molemmille opettajille. Heidän kuvaustensa mukaan inkluusioluokaksi suunniteltu luokka tarvitsi ehdottomaksi toimiakseen kaiken sen tuen, mikä sinne on resursseissa määriteltykin. Opettajien kokemusten mukaan oppilailta ei näissä tilanteissa ollut mahdollista saada sitä tukea, jota inkluusioluokka-ajatuksella oli lähdetty hakemaan. Opettajat kokivat tässä korostuvan johdon merkityksen ja erityisesti johdon ymmärryksen tilanteesta.

Jos täältä on joku pois, niin sitten saattaa erkka hypätä siihen remmiin, siten se on sieltä multa pois ja sitten mä oon yksin siellä. Kun se luokka on ajatukseltaan tehty tukiluokaksi elikkä siellä on niitä oppimisen haasteita. Siinä sitten on muutama sellainen käytöksenkin kanssa. Että siinä se haaste sitten tulee, että jos joku on pois, niin sitten erkka hyppää tuonne, niin sitä ei pidetä sitä resurssia siellä missä sitä tarvittaisiin. Se on mun mielestä raskasta. (Luokanopettaja 2)

Yhden erityisluokanopettajan kokemusten mukaan vastaavanlaisia tilanteita saattoi muodostua silloin, kun yksittäisen oppilaan haasteet olivat niin suuria, että erityisluokanopettajan täytyi poistua hänen kanssaan luokkatilanteesta. Tällaisessa tilanteessa luokanopettajan vastuulle jäivät kaikki muut oppilaat.

Tulee sellaisia tilanteita, että pitää mennä rauhoittumaan muualle ja muuta. Sittenhän se tarkoittaa sitä, että käytännössä luokanopettajan vastuulla onkin yhtäkkiä yleisen tuen ja tehostetun, mutta myös iso määrä erityisen tuen oppilaita, että tavallaan se ei oo kestävä tilanne. (Erityisopettaja 3)

Yksi erityisopettajista ja yksi luokanopettaja kokivat riittämättömyyden tunnetta haastaviin tilanteisiin ja toisinaan oppilaiden tukemiseen liittyen. Luokanopettajan kokemusten mukaan riittämättömyyden tunnetta aiheuttivat jatkuvat muutokset ja jaksamiseen liittyvät seikat silloin, kun tukea ei ollut riittävästi saatavilla. Erityisluokanopettajan kokemuksissa painottui tuen tarvisijoiden suuri määrä sekä oppilaiden suuret ja moninaiset haasteet. Oppilaiden suuret haasteet aiheuttivat toisinaan tilanteita, joissa yksittäinen oppilas saattoi viedä erityisluokanopettajan aikaa todella paljon. Toisinaan erityisluokanopettaja koki, että he eivät ehtineet tukea oppilaita niin paljon kuin olisivat halunneet.

Tuen tarvisijoita meilläkin on tosi paljon, että jos ei ollut erityistä tai tehostettua tukea, niin saattoi olla vasta maahan tullut tai että oli kielellisiä haasteita tai muuta. Että kyllä se sellaista jatkuvaa sen riittämättömyyden tunteen kanssa painiskelua helposti on. (Erityisopettaja 3)

Erään erityisopettajan kokemusten mukaan liiallinen työmäärä asettaa toiminnalle haasteita. Laaja-alaisella erityisopettajalla oli vastuullaan muidenkin luokkien oppilaiden tukemista, vaikka hänen työpanostaan olikin yritetty keskittää inklusioluokissa toimimiseen. Erityisopettaja koki, että oppilaiden saaman mahdollisimman hyvän tuen kannalta olisi tärkeää, että hänellä ei olisi vastuullaan kuin kaksi inklusioluokkaa. Tällöin olisi mahdollista keskittyä vielä enemmän erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Erityisopettaja koki myös erilaisten tukipapereiden, pedagogisten asiakirjojen ja palaverien vievän todella

paljon aikaa. Hän toivoi voivansa käyttää tästäkin ajasta osan oppilaiden tukemiseen.

Kahden erityisluokanopettajan kuvausten mukaan yhteisopetuksen suunnittelulle oli vaikea löytää tarpeeksi aikaa. Erityisesti alkuvaiheessa päivät venyivät pitkiksi, koska yhteissuunnittelua ei ollut mahdollista sisällyttää mihinkään kohtaan koulupäivän aikana. Oppituntien jälkeinen aika sisälsi oppituntien valmistelua, palavereita ja suunnittelua. Opettajat kokivat yhteissuunnittelun ehdottoman tärkeäksi ja heidän kokemustensa mukaan sille tulisi varata koulun rakenteissa riittävästi aikaa.

Lukkarista pitäis olla jokin paikka, missä saadaan yhdes istua alas ja miettiä. Ettei se mee silleen niinkuin lennossa, että hei nyt me ei huomattukaan tuota sopia. (Erityisopettaja 3)

Prattin (2014, 10-11) tutkimustulos on yhteneväinen haastattemieni opettajien kokemusten kanssa. Hänen mukaansa suunnitteluajan puute on yksi suurimmista haasteista, joita opettajat kohtaavat toteuttaessaan yhteisopettajuutta. Myös Solisin (2012, 507) mukaan yhteisopettajuuden haasteet kasvavat, mikäli yhteiselle suunnittelulle ei ole riittävästi aikaa.

Laaja-alainen erityisopettaja ja hänen työpareinaan toimivat luokanopettajat pyrkivät helpottamaan toiminnan suunnittelua mahdollisimman hyvän organisoinnin avulla. Tällöin suunnittelua voitiin toteuttaa muun muassa siten, että lukujärjestykseen oli merkitty yhdessä opetettavien tuntien aiheet, esimerkiksi tavutustunti, kirjoittamiseen painottuva tunti tai lukutunti. Tuntien aihealueet perustuivat tavoitteisiin ja tavoitteiden perusteella muodostettiin toiminnalle runko. Tuntien aihealueen alle molemmilla opettajilla oli mahdollisuus heitellä ideoita, joista valittiin toteutettavat ajatukset. Opettajat kokivat organisoinnin helpottavan tuntien suunnittelua. Tämä mahdollisti sen, että joka käännteessä ei tarvinnut istua alas miettimään yhdessä ja suunnittelemaan kaikkea alusta saakka.

Sä voit hyvin sitä suunnittelua tehdä sillä lailla, että sulla on lukkarissa tiettyt päivät, että tässä on tää tavutustunti ja tässä on tää kirjaintunti ja täällä on äännetunti. Sen sisään kumpikin voi heittää ideoita. Että mun mielestä siitä ei tuu mitään, että sitä aina joka viikko suunnitellaan ihan alusta, sitten se käy raskaaksi. Että joku runko pitää olla. (Erityisopettaja 1)

Tämä opettajien kokemus on yhteneväinen Saarenkedon (2011, 276) näkemyksen kanssa, jonka mukaan opettajien ammattitaito ja etukäteen sovitut toimintakäytänteet vähentävät suunnitteluajan merkitystä. Tässä näkökulmassa korostuu niin Saarenkedon (2011, 276) kuin haastattelemini opettajienkin kokemus oppitunnin jälkeisen palautehetken merkityksestä. Opettajien antamat merkityksenannot tiivistyivät tulkintani mukaan yleisiin asenteisiin ja resurssien puutteista johtuviin haasteisiin. Asenteelliset seikat nousivat esiin lähinnä opettajien pohtiessa yhteisopettajuuden toteuttamiseen liittyviä yleisiä asenteita.

7.1.4 Toiminnan kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet

Toiminnan kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet muodostivat merkitysverkoston, johon sisältyivät hyötynäkökulman ymmärtäminen, arvot ja asenteet ja koulukulttuurin muutos. Toiminnan kehittämiseen liittyvät merkityksenannot viittaavat siihen, että näiden merkityksenantojen taustalla vaikuttaa johdon ymmärrys hyötynäkökulmasta. Tämän ymmärryksen avulla on mahdollista muuttaa asenteita ja saavuttaa koulukulttuurin muutosta.

Yhden erityisopettajan ja molempien luokanopettajien kuvauksista nousi vahvasti esille johdon ajatusten ja asenteiden merkitys resurssien näkökulmasta tarkasteltuna.

Tavallaan se tuki pitää olla sieltä korkealta niin, että siihen ei sitten enää sekaannuta, että se on mun mielestä tässä se heikon lenkki. (Erityisopettaja 1)

Näyttää siltä, että johdon ymmärtämys saavutetuista hyödyistä erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen liittyen edesauttaisi tukiresurssien pysymistä siellä, mihin ne on tarkoitettukin. Tämä mahdollistaisi sen, että laaja-alaista erityisopettajaa ei siirrettäisi inkluusioluokasta pois tilanteiden muuttuessa koulun sisällä. Hyötynäkökulman ymmärtämisen myötä olisi myös

mahdollista, että laaja-alaisen erityisopettajan olisi mahdollista keskittyä työsäään inklusioluokkien tukemiseen.

Erään erityisopettajan puheissa korostui yhtenä toiminnan kehittämistä mahdollistavana tekijänä varhaiseen tukeen tähtäävän toiminnan hyötynäkökulman ymmärtäminen. Tämä edellyttää nähdäkseni yleistä ajattelutavan muutosta.

Meillä on vähän joskus sellainen ajatus, että kun se menee ykkös-kakkosella pienluokkaan, niin hän siirtyy sieltä sitten kolmos-neloselle pienluokkaan ja sieltä vitos-kutoselle, kun mä itse taas ajattelen niin, että ykkös-kakkosella tehdään pohja kuntoon ja todetaan kolmosella, että jos me saadaan purkaa ja että meillä on tilanne paremmin. Mutta me ollaan vielä aika vanhanaikainen koululaitos, että mä ainakin ite oon kokenut, että on vielä aika lapsenkengissä ajatusmaailma. (Erityisopettaja 1)

Kuvatessaan koulukulttuurin hidasta muutosta erityisopettaja samalla ilmaisi näkemykseni mukaan yleistä asenteiden muutokseen tähtäävän toiminnan merkitystä. Opettajien ja koulun johdon tulisi ymmärtää inklusion perimmäinen ajatus ja pohtia keinoja hyvin toteutetun inklusion saavuttamiseksi. Yleiseen asenteiden muutokseen tähtäävä toiminta sekä ymmärtämys inklusion tavoitteista ja hyödyistä voisi myös edesauttaa luokanopettajien myönteistä suhtautumista erityisluokanopettajan ja luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta kohtaan. Opettajat näkivät tulkintani mukaan yhteisopettajuuden yhtenä sellaisena keinona, joka tukee inklusiivisen koulukulttuurin toteutumista varhaisen tuen merkityksen näkökulmasta.

Myös Isosomppi ja Leivo (2015, 689) näkevät yhtenä suurena haasteena inklusiivisen koulun toteutumiselle olevan päättäjien asenteet inklusiivista koulua ja siihen tähtääviä toimenpiteitä kohtaan. Inklusiivista ideologiaa on vaikea toteuttaa käytännön tasolla laajassa mittakaavassa, mikäli tarvittavat resurssit puuttuvat. Tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia tämän näkemyksen kanssa. Tulokset osoittavat, että haastattelemani opettajat kokivat resurssien riittämättömyyden haittaavan inklusioon tähtäävää yhteisopettajuuden toteuttamista.

Opettajista yhden erityisopettajan puheissa korostui ihmetys koulukulttuurin kankeudesta ja hitaasta muutoksesta. Inklusiosta ja siihen tähtäävistä

toimenpiteistä on puhuttu jo kauan, mutta silti asenteiden ja ajatusmaailman muutos on ollut hidasta.

Opettajat on tietotaitoisia ja me ollaan kuitenkin yhteiskuntana korkealla, opettajankoulutuslaitos on korkealla, että se vaan ihmetyttää, että miksi me ollaan niin kankeita kulttuurisesti. (Erityisopettaja 1)

Kaikkien opettajien kuvauksista nousee esiin koulukulttuurin kehittämisen merkityksellisyys ja toivomus siitä, että koulukulttuurin muutos ei tähtäisi pelkkään säästämiseen, vaan syvempi yhteiskunnallinen hyötynäkökulma ymmärrettäisiin.

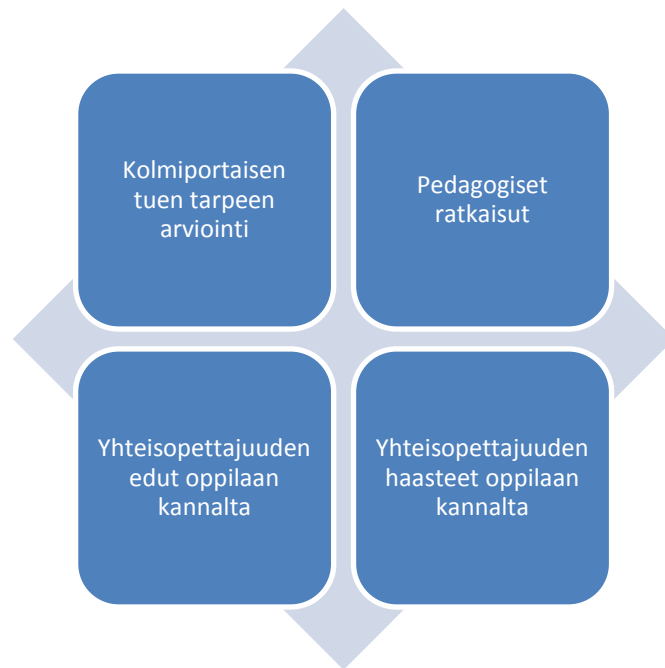
Mutta sitten jos se inklusio on, niin se pitää olla se tukikin myös sinne luokkaan. (Luokanopettaja 2)

Tässä opettajan kokemuksessa painottuu Isosompin ja Leivon (2015, 689) näkemys inklusiivisen ideologian toteuttamisen haasteesta, mikäli tarvittavat resurssit puuttuvat.

7.2 Kolmiportainen tuki

Opettajat kuvasivat kolmiportaisen tuen taustalla vaikuttavaa inklusiivista ajatteluaan oppilaiden tasavertaisuuden ja lähikouluperiaatteen näkökulmasta. Opettajien kokemuksissa painottui syrjäytymisen ennaltaehkäisy, erilaisuuden hyväksyminen ja oppilaiden yhdenvertaisuus. Kolmiportaisen tuen näkökulmasta tuki tulisi heidän mukaansa järjestää luokkaan eikä ketään tulisi eristää vertaistensa joukosta.

Opettajien kokemukset kolmiportaisesta tuesta täsmentyivät neljään merkitysverkostoon (kuvio 2). Näitä merkitysverkostoja olivat 1) kolmiportaisen tuen tarpeen arviointi 2) pedagogiset ratkaisut 3) yhteisopettajuuden edut oppilaan kannalta 4) yhteisopettajuuden haasteet oppilaan kannalta. Ranskalaisin viivoin ilmaistut tekstit kuvaavat käännettyjä merkityksen sisältäviä yksiköitä.



Kolmiportaisen tuen tarpeen arviointi

- havainnointi
- testit
- arviointilomake
- vuosikellomalli
- varhainen puuttuminen
- keskustelut
- ammattitaito
- uudelleen arviointi

Pedagogiset ratkaisut

- tiimiopetus
- vuorotteleva opetus
- jaetun ryhmän opettaminen
- pistetyöskentely
- eriytyvä opettaminen
- joustava ryhmittely

Yhteisopettajuuden edut oppilaan kannalta

- mahdollisuus opiskella samassa ryhmässä
- kaikkien oppilaiden tuki
- mallioppiminen
- parempi opetus
- sosiaaliset suhteet

Yhteisopettajuuden haasteet oppilaan kannalta

- henkilökohtaiset vaikeudet
- vaikutukset muiden oppimiseen

KUVIO 2. Kolmiportaisen tuen merkitysverkostot opettajien kokemana

7.2.1 Kolmiportaisen tuen tarpeen arviointi

Opettajien merkityksenannot kolmiportaisen tuen tarpeen arviointiin liittyen muodostivat merkitysverkoston, joka koostui havainnoinnista, testeistä, arviointilomakkeesta, vuosikellomalleista, varhaisesta puuttumisesta, keskusteluisista, ammattitaidosta ja edelleen uudelleen arvioinnista. Tulkintani mukaan merkityksenannot näyttävät tiivistyvän jatkuvaan arviointiin.

Kaikkien opettajien kokemusten mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteisopettajuudessa mahdollistuu jatkuva tuen tarpeen arviointi ja seuranta. Tärkeimpänä arviointikeinona kaikki opettajat pitivät arkihavainnointia ja päivittäistä ajatustenvaihtoa arviointiin liittyen.

Suurin osa on semmosta päivittäistä ajatusten vaihtoa ja jos on vaikka joku tietty asia jonkun lapsen kohdalla mitä mietitään, niin kyllä me melkein heti sen tunnin tai päivän jälkeen vaihdetaan pari sanaa, että onko mennyt eteenpäin vai mitä tarvii, että se on jatkuvaa arviointia. (Luokanopettaja 1)

Haastattelemistani opettajista kahden erityisopettajan ja molempien luokanopettajien kokemusten mukaan arviointi arkihavainnoinnin muodossa mahdollisti myös tuen tarpeiden varhaisen tunnistamisen ja varhaisen puuttumisen. Yksi haastattelemistani erityisopettajista kuvasikin omaa rooliaan muun muassa varhaisen puuttujan käsitteellä.

Yksi erityisopettajista koki varhaisen puuttumisen olevan merkityksellistä oppilaan kannalta erityisesti alkuopetuksessa, kun asioille on mahdollista tehdä erilaisin tuen keinoin vielä paljon. Varhainen puuttuminen oli kahden erityisopettajan kokemusten mukaan mahdollistanut tilanteita, joissa oppilas oli voitu siirtää esimerkiksi erityisestä tuesta tehostettuun tukeen.

Me on saatu sillä varhaisella puuttumisella se tilanne niin, että erityisen tuen lapsia on siirretty tehostettuun tukeen. Toki sit toisinkin päin menee, että yleisen tuen lapsia joudutaan sitten tehostaa, että kumpaakin joudutaan tekeen. (Erityisopettaja 1)

Jokainen opettaja koki ammattitaidon merkityksen korostuvan yhteisopettajuudessa siten, että molempien ammattitaito ja vahvuudet eri osa-alueissa mahdollistivat erilaisten tilanteiden nopean huomaamisen. Eräs opettaja kuvasi

kahden silmäparin havaitsevan tilanteen muuttumisen yksittäisen oppilaan kohdalla nopeammin kuin luokanopettajan toimiessa yksin luokassa.

Mut sitten kyllähän se tuo tähän työhön paljon sitä näkemystä, että on useampi ihminen kattomassa niitä asioita. (Luokanopettaja 1)

Opettajien kuvausta kahden opettajan läsnäolon merkityksellisyydestä arviointiin liittyen voisi ymmärtää siten, että luokanopettajalle muodostuu yksin toimiessaan tilanteita, joissa hänellä ei ole mahdollisuutta heti huomata tuen tarvetta sen ilmaantuessa. Tästä johtuen oppilaalla ei ole mahdollisuutta saada tukea tarpeen ilmaantuessa.

Kaksi erityisopettajaa ja molemmat luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden etuna olevan arviointiin liittyen asioista keskustelemisen heti oppitunnin jälkeen. Tämä mahdollisti keskustelun liittyen yksittäisen oppilaan tuen tarpeeseen silloin, kun toinen opettajista koki huomanneensa jonkun oppilaan tipahtaneen kärryiltä jossain asiassa. Tällöin tilanne voitiin arvioida yhdessä heti ja miettiä tilanteeseen sopivat toimenpiteet. Keskustelu mahdollisti myös vastuun jakamisen ja sopimisen siitä, kumpi ottaa tilanteen haltuunsa ja käy oppilaan kanssa läpi tarvittavat asiat.

Laaja-alaisen erityisopettajan ja hänen työpareinaan toimivien luokanopettajien välisessä yhteistyössä arviointiin liittyi dokumentointi. Jokaista oppilasta varten oli tehty erillinen arviointilomake, johon kirjattiin oppimiseen liittyvät tavoitteet. Lomakkeeseen merkittiin lisäksi oppilaan oppimat asiat. Lomaketta apuna käyttämällä oli helppo seurata, missä vaiheessa kukakin oppilas oli oppimisessaan menossa. Opettajien puheissa korostui arviointilomakkeen merkitys silloin, kun opettajat halusivat varmistaa, että jokainen oppilas oli oppinut tavoitteiden mukaiset sisällöt. Tulkintani mukaan kyseinen arviointilomake turvasi oppilaan etua niissä tilanteissa, jolloin jokin merkityksellinen asia oli saattanut jäädä yksittäiseltä oppilaalta oppimatta. Lomakkeen käyttö oli myös eräänlaista toiminnan organisointia, jonka avulla opettajien oli helppo nopeasti varmistaa jokaisen oppilaan oppiminen tavoitteiden mukaisesti.

Erillisen arviointilomakkeen lisäksi laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat olivat työstäneet arviointiin liittyen vuosikellomalleja. Vuosikelloista

selvisi nopeasti ne taidot, joita oppilailla pitäisi pääpiirteittäin missäkin vaiheessa olla. Laaja-alaisen erityisopettajan kuvauksissa painottui arvioinnin merkitys. Hänen mukaansa opettamisesta ei ole hyötyä, mikäli ei ole tietoa tai näkemystä oppilaiden tasosta.

Luokanopettajien kokemuksissa korostui erityisopettajan osaamisen merkitys arvioinnissa. Luokanopettajat arvostivat sitä, että erityisopettaja osasi nopeasti nimetä oppilaan vaikeuksia. Tämä mahdollisti oikea-aikaisen tuen nopean suunnittelemisen. Luokanopettajat kokivat erityisopettajan ammattitaidon ja pitkän kokemuksen mahdollistaneen tuen tarpeen havaitsemisen niissäkin tilanteissa, kun luokanopettaja ei välttämättä olisi vielä huomannut tuen tarvetta.

Se onkin mun mielestä ollut mahtavaa, että kun hän on siellä luokassa, niin hän pystyy poimimaan oppilaita, että se voi ollakin joku joka on mun silmissä ihan ok-taitava enkä laittais välttämättä erityisopettajalle, jos pitäis erikseen laittaa, mutta sitten hän osaa poimia sieltä vaikka tavuraja-tehtävää tekemään. (Luokanopettaja 1)

Luokanopettaja koki tärkeänä erityisopettajan osaamisen merkityksen hänen toimiessaan luokkatilanteissa. Mikäli erityisopettaja hakisi tuettavat oppilaat luokasta pois erilliseen tilaan, nämä luokkatilanteissa esille tulevat havainnot jäisivät hänen osaltaan tekemättä. Tämä kuvaus viittaa erityisopettajan ammattitaitoon, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden tukemisen parhaalla mahdollisella tavalla silloin, kun erityisopettaja toimii luokanopettajan työparina luokkatilanteissa. Luokanopettajan kuvaus on yhteneväinen Sinkkosen ym. (2018, 27) tutkimustuloksen kanssa liittyen erityisopettajan asiantuntemuksen merkitykseen toteutettaessa kolmiportaista tukea luokkatilanteessa. Erityisopettajan läsnäolo on tutkimuksen mukaan hyödyllistä muun muassa tehokkaan eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna.

Erityisopettajan ammattitaito korostui luokanopettajien kokemuksissa lisäksi silloin, kun he kuvasivat erityisopettajan auttaneen luokkatilanteessa oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin liittyvissä tilanteissa.

Yhteisopettajuudessa on parempi verrattuna semmoseen vähän koppierityisopetukseen, kun hän auttaa siinä kaikessa muussakin, kun niitä haasteita ei oo vaan opillisia, vaan se on sitä toiminnanohjauksellista ja itsehillintää, itsesäätelyä. Niin hän tukee myös niissä oppilaita. Ja osaa tukeakin. (Luokanopettaja 1)

Myös erityisopettajien kokemuksissa korostuivat yhteisopettajuuden merkitys tuettaessa ja arvioitaessa oppilaan käyttäytymiseen liittyviä haasteita.

Se käytös on nykyajan ongelma näissä luokissa. Suuri aika mikä menee, niin on myös siihen käytöspuoleen. Että siihen mä koen tämän samanlaisopettajuuden hyvänä tukena. (Erityisopettaja 1)

Kaikki haastattelemani opettajat olivat kokeneet tilanteita, joissa oppilaan saama tukea oli jouduttu miettiä useaan kertaan uudelleen. Opettajat kokivat yhteisopettajuudesta olevan hyötyä näissä tilanteissa, kun oppilaan tilanteesta oli mahdollista keskustella yhteistyökumppanin kanssa ja tilannetta oli mahdollista miettiä yhdessä. Näissä tilanteissa tukea oli muutettu muun muassa yksilöllisempään suuntaan siten, että oppilas oli saattanut käydä jonkin aikaa yksin laaja-alaisen erityisopettajan luona.

Sitten me ollaan mietitty uudestaan sitä tukea ja sitten on otettu vaikka enemmän semmosta kahden kesken, ihan kahden kesken tekemistä. Tois-
taiseksi kaikki on saatu eteenpäin. (Luokanopettaja 1)

Kaksi erityisopettajaa ja yksi luokanopettaja korostivat arvioinnin merkitystä niissä tilanteissa, kun oppilaalla oli haasteita tukitoimista huolimatta edistyä oppimisessaan.

Ollaanhan me lyöty päätä seinäänkin, että apua, mitä tästä tulee, kun nämä ei opi, mutta nyt mä sanoin, että me ollaan jotenkin onnekaassa asemassa fossa kakkosluokassakin, että me voidaan hyvillä mielin laittaa ne kolmoselle, että mun mielestä siinä alkaa näkyä tää meidän kova uurastus. (Erityisopettaja 1)

Tulkintani mukaan näissä tilanteissa korostui opettajien sisukkuus ja usko siihen, että oppilaan edistyminen on mahdollista räätälöidynnän tuen avulla. Opettajat olivat valmiita tekemään työtä ja näkemään vaivaa oppilaan edistymisen vuoksi.

7.2.2 Pedagogiset ratkaisut

Pedagogiset ratkaisut muodostivat merkitysverkoston, johon sisältyi tiimiope-
tus, vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä
opettaminen ja joustava ryhmittely.

Laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat kertoivat käyttävänsä yh-
teisopettajuuden muodoista Ahtiaisen ym. (2011, 22) kuvauksen mukaisesti
tiimiopetusta, jaetun ryhmän opettamista, pistetyöskentelyä, eriytyvää opetta-
mista ja joustavaa ryhmittelyä. Toinen haastattelemistani erityisluokanopettajis-
ta kuvasi käyttävänsä edellisten lisäksi vuorottelevaa opetusta. Toinen erityis-
luokanopettajista kuvasi heillä olevan käytössä vuorottelevan opetuksen, eriy-
tyvän opettamisen ja jaetun ryhmän opettamisen. Suurimman osan ajasta kaikki
erityisopettajat kertoivat olevansa samassa luokkatilassa luokanopettajan kans-
sa. Tällä tavalla toimiessaan opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta Ahtiaisen
ym. (2011, 22) kuvauksen mukaisena tiimiopettajuutena tai vuorottelevana ope-
tuksena.

Laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden
mahdollistavan oppilaiden tuen tarpeiden huomioimisen myös päiväkohtaisel-
la tasolla. He totesivat yhteisopettajuuden mahdollistavan jouston siten, että
haastavina päivinä luokka voidaan jakaa tarpeen vaatiessa pienempiin ryhmiin.
Näissä tapauksissa yhteisopettajuus mahdollisti eriyttämisen käytökseen liitty-
vien haasteiden mukaan.

Tää on just sen takia joustava, että kun jollain on äärettömän huono päivä,
niin silloin hänen on ehkä parempi olla siinä pienessä ryhmässä ja opetus
tehdäänkin siihen pieneen ryhmään. (Erityisopettaja 1)

Opettajien ilmaukset ovat yhteneväisiä Sinkkosen ym. (2018, 23) tutkimustulok-
sen kanssa, jonka mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa oppimisympäristön
muokkaamisen vastaamaan oppilaiden tuen tarvetta jopa päiväkohtaisten tar-
peiden mukaan. Tämä mahdollistaa tuen tarpeisiin vastaamisen nopeasti muut-
tuvissa tilanteissa.

Laaja-alainen erityisopettaja ja hänen kanssaan työskentelevät luokanopet-
tajat toteuttivat yhteisopettajuutta joustavan ryhmittelyn keinoin säännöllisesti

muun muassa siten, että kaikki ensimmäisen tai toisen luokan oppilaat sekoitettiin esimerkiksi oppilaiden kirjoitustaidon mukaan erillisiin ryhmiin. Tällaisissa tilanteissa yhteisopettajuutta toteuttivat kaikki ensimmäisen tai toisen luokan opettajat ja erityisopettaja. Jokainen opettaja otti yhden ryhmän omaan tilaansa ja kirjoitustaitoa opetettiin kyseisen ryhmän lähtökohdista ja tarpeista käsin. Tällä tavalla opetusta oli mahdollista tehostaa vastaamaan oppilaiden sen hetkistä tuen tarvetta ja taitotasoa.

Meillä on tällaisia tunteja, missä me tehostetaan esimerkiksi tavurajaa hetken aikaa ja ryhmitellään. Seuraavaksi tehostetaan esimerkiksi kirjoitustaidon mukaan ja taas tulee uudet ryhmittelyt. Nämä on sellaisia täsmäiskuja, joissa laitetaan koko vaikkapa ensimmäisten luokkien hommat sekaisin ja opettajia on paljon. (Erityisopettaja 1)

Samantyyppinen toimintamalli nousi esiin myös toisen erityisluokanopettajan kuvatessa heidän tapaansa toteuttaa yhteisopettajuutta äidinkielessä.

Äidinkielessä me palkitettiin koko vuosiluokan kesken. Eli sitten meillä oli tavallaan vähän laajempaakin yhteisopettajuutta, koska sitten oli 4 opettajaa mukana ja me jaoteltiin kaikki 2 tuntia viikossa. (Erityisopettaja 3)

Ahtiainen ym. (2011, 22-24) korostavat joustavalle ryhmittelylle olevan kuvaavaa ryhmiä muodostettaessa oppilaiden taitotason ja tuen tarpeiden huomiointi. Laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat kuvasivat ryhmien kokoonpanon vaihtelevan luonnollisesti, koska seuraavalla kerralla ryhmät saatettiin sekoittaa esimerkiksi oppilaiden lukusujuvuuden mukaan. Vaihtelevissa ryhmäjaossa toteutui Ahtiaisen ym. (2011, 22-24) esiin nostama huomio siitä, että ryhmittelystä ei pitäisi milloinkaan muodostua tiettyjä oppilaita leimaavaa käytäntöä. Opettajien kuvauksista erilaisiin tapoihin muodostaa ryhmittelyjä muodostuu kuva, jonka mukaan opettajat pyrkivät kiinnittämään huomiota ryhmien vaihteleviin kokoonpanoihin. Tällä tavoin opettajat pyrkivät näkemykseni mukaan toteuttamaan ryhmittelyä vaihtelevasti oppilaita leimaamatta.

Toiminta oli organisoitu myös siten, että tietynä ajanjaksona laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat keskittyivät tietyn taidon tukemiseen, esimerkiksi lukemisen sujuvuuden tukemiseen. Opettajat kuvasivat yhteisopettajuuden mahdollistavan tällaisissa tilanteissa lukemisen sujuvuuteen liittyvät erilaiset ja monipuoliset eriyttämisen keinot. Laaja-alainen erityisopettaja ja luokan-

opettajat eriyttivät opetusta erilaisten tehtävien ja toteutustapojen avulla kiinnittämällä huomiota siihen, onko oppilaan tuen tarve esimerkiksi tarkkuuteen liittyvissä haasteissa, mekaanisessa lukemisessa vai ymmärtävässä lukemisessa. Osa oppilaista saattoi tehdä tehtäviä kirjasta ja osa esimerkiksi padiltä. Toisinaan osa teki tehtäviä yksin ja osa pareittain. Tämän tyyppinen eriyttäminen mahdollisti sekä alaspäin- että ylöspäin eriyttämisen keinot.

Näistä kuvauksista nousi vahvasti esille erityisopettajan roolin merkityksellisyys luokkatilanteissa pohdittaessa erilaisia eriyttämisen keinoja. Erityisopettajan läsnäolo mahdollisti kaikkien oppilaiden tukemisen. Hänen läsnäolostaan hyötyivät yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaat.

Mutta silti siinä hyötyy ne kaikki muutkin oppilaat siitä luokasta. Siellä on myös niitä yleisen ja tehostetun tuen oppilaita. Että eihän nyt järkevä opettaja kato, että nyt mä opetan vaan tätä. (Erityisopettaja 1)

Erilaisia pedagogisia ratkaisuja kuvatessaan laaja-alainen erityisopettaja kertoi, että työskentelytapoja ja erilaisia variaatioita voi muodostaa lukemattoman määrän. Usein laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta siten, että oppitunnin alussa oli yhteinen opetustuokio ja tämän jälkeen lähdettiin eriytymään eri tiloihin. Näissä tilanteissa opetus tapahtuu Ahtiaisen ym. (2011, 22-24) kuvauksen mukaisesti aluksi tiimiopettajuuden keinoin ja tämän jälkeen eriytyvänä opetuksena. Eriytyvälle opetukselle on luonteenomaista, että toinen opettajista ottaa vastuulleen pienemmän ryhmän opetuksen. Opettajat ilmaisivat eriytyvää opetusta toteuttaessaan erityisopettajan ottavan vastuulleen sellaiset oppilaat, jotka hyötyivät eniten yksilökohtaisesta opetuksesta. Eriytyvä opetus nousi esiin myös erityisluokanopettajien puheissa. He olivat kokeneet hyvänä pedagogisena ratkaisuna muun muassa matemaatiikkaa opiskeltaessa toimia niin, että luokka jakautui kahteen tilaan ja erityisopettaja otti vastuulleen pienemmän ryhmän opetuksen.

Isommas ryhmäs oli sellaisia, jotka oli tosi heikkoja siinä matikassa, niin sitten me pystyttiin tehdä sillä lailla, että sai tavallaan mun pienemmässä ryhmässä sitä matikan opetusta. Sitten toisaalta pienemmässä ryhmässä oli monta, jotka siitä matikasta selvisi ihan tosi hienosti. (Erityisopettaja 3)

Laaja-alainen erityisopettaja ja molemmat luokanopettajat kuvasivat toteuttaneensa yhteisopettajuutta pistetyöskentelyn avulla siten, että opettajat opettivat eri pisteissä samaa asiaa eri tavalla. Toinen opettajista saattoi esimerkiksi opettaa välineiden avulla ja toinen opettaja jollain toisella tavalla. Opettajat kertoivat käytännön tilanteissa huomanneensa, että tämä malli on hyödyttänyt oppilaita heidän erilaisissa tavoissaan oppia. Opettajat kuvasivat toteuttaneensa yhteisopettajuutta paljolti myös erilaisten pelien ja leikkien avulla. Opettajat toteusivat yhteisopettajuuden mahdollistavan toiminnallisia opetustapoja.

Se on vaan yks työväline se kirja. Varsinkin ykkösellä me tehtiin laaja-alaisen kanssa paljon toiminnallisesti pelaten ja leikkien. On niin paljon muutakin maailmassa, niin miksi se pitäis olla just se tietty kirja ja tietty aukeama. Sehän tässä toimii hyvin kun mietitään yhdessä, niin ei tarvikaan välttämättä nojautua siihen kirjaan. Ja valmistelua helpottaa kun on 2 aikuista laittamassa pelejä ja keksimässä jotain tehtäviä, niin helpompihan se on kuin että olis aina yksin. (Luokanopettaja 1)

Opettajien toteuttamissa pedagogisissa ratkaisussa toteutui Guisen ym. (2017, 379) korostamat monipuoliset tavat toteuttaa yhteisopettajuutta. Guise ym. painottavat käytäntöjen kehittämisen kannalta olevan tärkeää, että opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta monipuolisin tavoin. Opettajien kuvaukset erilaisista tavoista toteuttaa yhteisopettajuutta mahdollistavat tulkinnan siitä, että opettajat olivat innovatiivisia ja pyrkivät löytämään jatkuvasti uusia ja toimivia käytänteitä yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Tämä edellytti heiltä jatkuvaa käytäntöjen uudelleenarviointia oppilaiden tuen tarpeet huomioiden.

Opettajien ilmaisemista merkityksenannoista on mahdollista tulkita, että monipuolinen arviointi mahdollisti räätälöidyn ja oikea-aikaisen tuen ja opettajien toteuttamat monipuoliset pedagogiset ratkaisut. Lisäksi säännölliset keskustelut oppituntien jälkeen mahdollistivat erilaisten ratkaisujen tekemisen tuen tarpeen huomaamisen näkökulmasta nopeasti.

7.2.3 Yhteisopettajuuden edut oppilaan kannalta

Haastattelemieni opettajien kuvauksista oppilaan saamiin etuihin liittyen muodostui merkitysverkosto, johon sisältyi kaikkien oppilaiden mahdollisuus opiskella samassa ryhmässä, kaikkien oppilaiden saama hyöty, oikea-aikainen tuki,

mallioppimisen mahdollisuus, parempi opetus ja sosiaaliset suhteet. Opettajien antamat merkityksenannot näyttävät liittyvän inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin.

Opettajien kokemusten mukaan luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan välinen yhteisopettajuus mahdollisti kaikkien oppilaiden opiskelun yleisopetuksen ryhmässä tuen portaasta riippumatta.

Mullakin on tässä luokassa sellaisia, jotka jossain muualla ehkä vois olla sitten pienluokassa. Ja mä oon kokenut, että heitä on erityisen hyvin pystytty tukemaan tällä työmallilla. (Luokanopettaja 1)

Tässä luokanopettajan kokemuksessa toteutuu Pulkkisen ym. (2017, 26, 28) näkemys oppilaan mahdollisuudesta opiskella joustavien opetusjärjestelyjen avulla omassa opetusryhmässään yhteisopettajuuden keinoin. Tällöin eri tuen tasoilla opiskelevien oppilaiden opiskelu voidaan turvata erilaisten pedagogisten ratkaisujen avulla.

Laaja-alainen erityisopettaja koki perinteisessä mallissa erityisoppilaiden kohtelun olevan segregoivaa ja epätasa-arvoista. Perinteinen käytäntö, jossa erityisoppilaat opiskelevat erillisessä tilassa on hänen mukaansa usein oppilaita eristävää ja leimaavaa.

Musta jotenkin tuntuu vähän pahalle, että ne on jossain pannuhuoneessa aina ne erityisluokat ja meidän ilmapiiri koulussa on vähän sellainen eristävä. (Erityisopettaja 1)

Myös Hakala ja Leivo (2015, 18) nostavat esiin inklusiivisia käytänteitä edistetäessä olevan tärkeää, että opettajien asenteissa ja toiminnassa korostuu segregoivien käytänteiden vastustaminen. Erityisopettajan kuvauksesta voi tehdä tulkintaa siitä, että yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat tavoittelivat toiminnallaan inklusiivisten käytänteiden toteutumista yhteisopettajuuden keinoin ja sitä kautta kaikkien oppilaiden etua. Tavoitteena oli oppilaan edun mukaisesti tuoda tukitoimenpiteet oppilaan luo eikä siirtää oppilaita tuen perässä muualle. Tässä ajattelussa korostuu Hakalan ja Leivon (2015, 18) näkemys oppilaan oikeudesta osallisuuteen ja täysivaltaiseen jäsenyyteen omassa yhteisössään.

Mä koen, että meidän pitäis tukea tähän omaan luokkaan ja satsata siihen. Että tuki pitää olla siellä, missä se lapsi on eikä sillai, että lapsi siirretään johonkin. (Erityisopettaja 1)

Luokanopettajat näkivät oppilaan edun toteutuvan niissä tilanteissa, joissa hänen oli mahdollista saada laaja-alaisen erityisopettajan tuki omassa luokassa yhdessä muiden kanssa verrattuna siihen tilanteeseen, että oppilas haetaan opitunnilta laaja-alaisen erityisopettajan opetukseen. Luokanopettajat kokivat tällaisen käytännön segregoivana ja turhana. Heidän mukaansa käytäntöjen ei tarvitse olla näin eristäviä. Myös Saarenketo (2011, 278) painottaa samassa tilassa tarjottavan tuen estävän oppilaiden erottelua toisistaan.

Kaikki haastattelemani opettajat korostivat yleisopetuksen ryhmissä yleisen tuen portaalla opiskelevan oppilaita, jotka hyötyvät yhteisopettajuudesta ja sen mukanaan tuomista joustavista pedagogisista ratkaisuista ja ryhmittelyistä. Heidän mukaansa jokaisella tuen portaalla opiskelevat oppilaat hyötyivät luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteisopettajuudesta. Tällöin myös yleisen tuen portaalla opiskelevien oppilaiden oli mahdollista saada tarpeensa mukaan tukea yksittäisiin tai väliaikaisiin haasteisiin liittyen.

Eikä pelkästään erityisen ja tehostetun tuen oppilaille, vaan tämä malli joustavasti tukee ihan kaikkia. Niitä tulee niitä haasteita ja tuen tarpeita kaikille jossain välissä. (Luokanopettaja 1)

Sinkkonen ym. (2018, 23, 32) nostavatkin esiin sellaisten oppijoiden tuen tarpeet, jotka opiskelevat yleisopetuksen ryhmässä yleisen tuen portaalla. Heidän mukaansa myös näillä oppilailla on usein tuen tarpeita ja he hyötyvät monipuolisista pedagogisista ratkaisuista ja erityisopettajan läsnäolosta opitunnilla.

Jokainen opettaja koki oppilaan edun mukaista olevan, että oppilailla oli mahdollisuus saada monipuolista opetusta. Monipuoliset opetusmenetelmät mahdollistivat kaikkien oppilaiden oppimisen. Erityisopettaja ja luokanopettaja saattoivat käyttää erilaisia opetusmenetelmiä opettaessaan jotain tiettyä asiaa. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat hyötyivät erilaisten opetusmenetelmien käytöstä, koska oppilaat oivaltavat asioita erilaisten tapojen avulla. Kahden opettajan läsnäolo mahdollisti paremmin myös toiminnallisten menetel-

mien käytön, jotka opettajat kokivat oppilaiden kannalta motivoivana opetusmenetelmänä.

Kaikki haastattelemani opettajat kuvasivat oppilaiden hyötyvän kahden opettajan läsnäolosta, koska kahden opettajan yhteistyö mahdollisti yksilökoh-taisen ohjauksen antamisen paremmin kuin yhden opettajan läsnäolo.

Siellä ehditään ekaluokassakin luettaa tosi hyvin porukat. Kukaan ei lähde luettamatta sieltä. (Erityisopettaja 1)

Yhteisopettajuudessa kahden opettajan läsnäolo mahdollisti oppilaalle turvau-tumisen erilaisissa asioissa eri aikuiseen. Opettajat kuvasivat yhteisopettajuuden mahdollistavan toisen työn täydentämisen kasvatustyössä.

Sitten ehkä sellainen persoonaerokin, että löytyy sellainen yhteys oppilai-den ja opettajan välillä, kun on 2 erilaista aikuista. (Erityisopettaja 3)

Sinkkonen (2018, 32) korostaa tähän liittyen laajemman aikuisten verkoston toimivan oppilaan tukikeinona. Tämä antaa oppilaalle mahdollisuuden valita, kenelle hän kertoo asioitaan. Tästä johtuen oppilaan kuulluksi tuleminen toteuu entistä paremmin.

Yksi haastattelemistani erityisopettajista koki heterogeenisen oppilasryh-män mahdollistavan hyvin mallioppimisen. Opettajan kuvauksen mukaan eri-tyisen tuen luokalla oppilaat eivät välttämättä saavuttaisi niin hyviä taitoja, mi-tä yleisen tuen ryhmässä opiskelu mahdollisti. Erityisopettajan kokemuksen mukaan yleisen tuen portaalla opiskelevat oppilaat antoivat hyvän mallin te-hostetun ja erityisen tuen portaalla opiskeleville oppilaille.

Siinä on tosi hyvä malli siitä, että miten ollaan ja miten opetellaan olemaan koululainen. Jos ne olis ollut pelkästään erityisen tuen luokalla, niin ne ei olis välttämättä saavuttanut niin hyviä taitoja, mitä ne nyt saavutti koulu-aikana. (Erityisopettaja 2)

Yksi haastattelemistani erityisopettajista painotti erityisluokassa olevan vaara-na, että opettaja ei vaadi oppilailta niin paljon, kuin mihin he kykenisivät. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opetuksessa edetään helposti heikoimman op-pilaan tason mukaisesti eikä kaikilla oppilaille ole mahdollisuutta yltää täyteen

potentiaaliinsa. Opettajan kokemusten mukaan oppilailla on mahdollisuus kehittyä vain silloin, kun heiltä vaaditaan tarpeeksi paljon ja he saavat myös tarpeeksi hyvän ja oikea-aikaisen tuen haasteisiinsa. Tämä mahdollistaa oppilaan mahdollisuuden päästä oppimisensa ylärajoille. Erityisopettajan kuvauksen mukaan heterogeeninen oppilasryhmä sekä erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteisopettajuus mahdollisti jokaisen oppilaan oppimisen ylärajalle pääsemistä paremmin kuin oppilaiden opiskellessa erityisluokalla. Hän näki, että tämän mallin avulla erityisesti erityisen tuen oppilailla oli mahdollisuus saavuttaa paremmat oppimistulokset kuin erityisluokassa opiskeltaessa.

Koska siinä helposti käy sitten niin, jos on liian vähän tukea ja sitten on erityisen tuen oppilaita, niin helposti mennään vähän siinä alarajoilla, että harvoin ne pääsee sinne oppimisen ylärajalle. Että saa just sitä oikea-aikaista tukea ja pikkuisen joutuu tsemppaamaan, niin se vei niitä kyllä selkeesti eteenpäin. (Erityisopettaja 2)

Myös Solis ym. (2012, 500) korostavat yhteisopettajuuden avulla olevan mahdollista saavuttaa parempia oppimistuloksia oppilaiden keskuudessa. Erityisopettajan kokemuksen mukaan erityisen tuen tasolla olevien oppilaiden parempiin oppimistuloksiin vaikutti yleisen tuen portaalla opiskelevien oppilaiden malli. Opettaja totesi toisena oppimistuloksiin vaikuttavana seikkana olevan opettajien vaatimustason. Erityisen tuen oppilaiden opiskellessa pienryhmässä opettajat eivät hänen mukaansa vaadi oppilailta välttämättä yhtä paljon kuin heidän opiskellessaan heterogeenisessa ryhmässä. Opettajan kuvauksesta tekemäni tulkinnan mukaan tällä kyseisellä seikalla on pitkällä tähtäimellä vaikutusta oppilaiden tuleviin koulutuspolkuihin ja selviytymiseen jatkoopinnoista sekä sitä kautta koulupudokkuuteen. Tämä seikka puoltaa Solisin ym. (2012, 500) näkemyksen lisäksi muun muassa Pulkkinen ym. (2017, 28) näkemystä siitä, että oppilaiden on mahdollista saada erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden keinoin parempaa opetusta luokkatilanteessa.

Yksi erityisopettaja korosti myös kaverisuhteiden merkitystä mallioppimiseen liittyen. Hänen kokemuksensa mukaan heterogeeninen ryhmä mahdollisti kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen kehittymisen eri tavalla kuin oppilaiden opiskellessa erikseen erityisluokalla tai yleisopetuksen ryhmässä. Tämä näkö-

kulma hyödytti hänen mukaansa kaikkia oppilaita. Yleisesti ottaen suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen lisääntyivät hänen kokemuksensa mukaan kaikilla oppilailla.

Kaiken kaikkiaan opettajien kuvauksia voi tulkita siten, että opettajien asenteissa korostui halu opettaa kaikenlaisia oppijoita. Opettajien asenteiden taustalla näyttäisivät vaikuttavan inklusiiviset arvot. Opettajien asenteet viestivät vahvasti oppilaskeskeisestä ajattelusta ja oppilaan edun huomioimisesta opetus- ja kasvatustyön perimmäisenä arvona. Hakalan ja Leivon (2015, 18) mukaan opettajien kokemuksella erityisoppilaiden opettamisesta on yhteyttä liittyen opettajien asenteisiin inklusiivisia arvoja ja monenlaisten oppijoiden yhdessä opettamista kohtaan. Tämä näkyi myös haastattemieni opettajien työhistoriassa. Luokanopettajat kertoivat omaksuneensa kaikenlaisten oppijoiden kanssa työskentelemisen periaatteet työhistoriansa alusta saakka ja erityisopettajilla oli luonnollisesti kokemusta monenlaisten oppijoiden kanssa työskentelemisestä.

7.2.4 Yhteisopettajuuden haasteet oppilaan kannalta

Opettajien kuvaukset yhteisopettajuuteen liittyviin haasteisiin oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna muodostivat merkitysverkoston, joka sisälsi oppilaiden suuret henkilökohtaiset haasteet ja niiden vaikutukset muiden oppilaiden oppimiseen. Opettajien antamat merkityksenannot tiivistyivät näkemykseni mukaan inklusion haasteisiin, joita Lakkalan (2008, 222) mukaan ovat opettajien muuttunut työnkuva, käytettävissä olevat resurssit sekä oppilaiden opilliset ja käyttäytymisen vaikeudet.

Molempien erityisluokanopettajien kuvauksissa haasteeksi erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteisopettajuudessa muodostui toisinaan yksittäisten oppilaiden suuret oppimisen tuen tarpeet. Erityisluokanopettajat kokivat, että joissain tapauksissa oppilas olisi hyötynyt opiskelusta pienessä ryhmässä. Haastavissa tilanteissa opettajat olivat toteuttaneet opetusta kahdessa eri ryhmässä joustavan ryhmittelyn tai eriytetyn opetuksen keinoin. Opettajat korostivat olevan tärkeää muuttaa toimintaa tilanteiden mukaan. Heidän mu-

kaansa yhteisopettajuus mahdollistaa hyvin nopean reagoimisen erilaisiin ja muuttuviin tilanteisiin.

Toinen erityisluokanopettajista kertoi, että oppilaiden suuresta vaihtuvuudesta ja vaativasta tuen tarpeesta johtuen he päätyivät lopulta vähentämään yhteisopettajuutta oppilaiden siirtyessä neljännelle luokalle.

Kun lapset tuli isommiksi, niin meillä oli aika iso vaihtuvuus siinä ryhmässä. Varsinkin mun pienryhmässä alkoi olla huonokuntoista porukkaa osa. Niillä oli niin isoja tuen tarpeita, ehkä tällaisia tunne-elämän vaikeuksia, että sitten huomasi, että se ei tavallaan enää palvelekaan kaikkia niitä pienryhmän oppilaita ja sitten toisaalta siitä kärsi myös isompi ryhmä. (Erityisopettaja 3)

Erityisluokanopettajat kokivat myös joidenkin oppilaiden suurien haasteiden aiheuttavan tilanteita, joissa luokan muiden oppilaiden täytyi joustaa paljon. Tällaisia tilanteita saattoi aiheutua esimerkiksi silloin, jos yksittäisen oppilaan käyttäytymisen haasteet olivat niin suuria, että hän sai raivokohtauksia tai oli väkivaltainen. Opettajien kokemusten mukaan heterogeeninen ryhmä ei tällaisissa tilanteissa välttämättä palvellut oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla.

Varsinkin, jos on tällaisia isoja neuropsykiatrisia pulmia, että keskittyminen on todella vaikeaa tai sitten näe tunne-elämän haasteet, että jos käyttäytyminen on välillä aggressiivista, niin sitten ne helposti pistää tuollaisen hyvinkin mietityn järjestelmän aika koville. (Erityisopettaja 3)

Erityisluokanopettajat olivat kohdanneet myös tilanteita, joissa yksittäinen oppilas ei hyötynyt samalla tavoin erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteisopettajuudesta kuin muut oppilaat räätälöidyistä tukitoimenpiteistä huolimatta.

Oppilaiden haastava käyttäytyminen nousi esille yhteisopettajuutta haittaavana tekijänä erityisluokanopettajien kuvatessa kokemuksiaan. Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajien kuvaukset eivät sisältäneet näitä haasteita, vaan heidän kokemustensa mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden avulla pystyttiin tukemaan kaikkien oppijoiden oppimista ja käyttäytymistä.

Näyttää siltä, että nämä erot saattavat johtua siitä, että erityisluokanopettajien ryhmissä opiskeli enemmän erityisen tuen portaalla opiskelevia oppilaita kuin laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajien opettamissa ryhmissä.

Kuitenkin erityisluokanopettajien kuvaukset antavat viitteitä siitä, että erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden avulla ei ole mahdollista tukea kaikkein haasteellisimpia oppilaita heidän moninaisissa tuen tarpeissaan. Erityisluokanopettajien kuvausten mukaan nämä oppilaat olisivat hyötäneet pienemmässä ryhmässä opiskelusta. Tämä näkemys on yhteneväinen Sinkkosen ym. (2018, 27) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan yhteisopettajuuden avulla on mahdollista edistää kolmiportaisen tuen toteutumista useimpien oppilaiden kohdalla. Kuitenkaan kaikkein heikoimpien oppilaiden oppimista yhteisopettajuuden avulla ei nähty heidän mukaansa voitavan edistää.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä kuvata, ymmärtää ja tulkita luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tarkastelun kohteena olivat opettajat, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä yhteisopettajuutena. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten luokanopettajat ja erityisopettajat toteuttavat yhteisopettajuutta käytännössä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia joustavia pedagogisia ratkaisuja opettajat käyttivät pyrkiessään vastaamaan oppijoiden tuen tarpeisiin. Tässä luvussa tarkastelen ja pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän jatkotutkimushaasteita.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten mukaan erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden avulla oli mahdollista toteuttaa inklusiivista koulukulttuuria ja tukea kolmiportaisen tuen toteuttamista käytännössä. Yhteisopettajuus mahdollisti paljon erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla monenlaisten oppijoiden opiskelu mahdollistui yleisopetuksen ryhmässä. Toimiva yhteisopettajuus oli tavoitteellista ja suunnitelmallista opetustyötä, jonka pyrkimyksenä oli inklusion periaatteiden toteuttaminen kolmiportaisen tukijärjestelmän keinoin. Tällöin merkitykselliseksi nousi yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien asenteet ja halu tukea erilaisten oppijoiden oppimista. Tämä edellytti sitoutumista inklusiivisiin arvoihin. Kuitenkaan yksittäisten opettajien asenteet eivät pelkästään riitä koulukulttuurin muuntautumiseen kohti inklusiivista opetusta.

Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä myös siitä, että kaikkien oppilaiden oppimista ei ole mahdollista tukea yhteisopettajuuden keinoin. Opettajien kokemusten mukaan kaikkein haasteellisimmat oppilaat hyötyivät enemmän pienryhmässä opiskelusta. Yleisopetuksen ryhmässä opiskelua näyttäisivät haittaavan suuret tunne-elämän vaikeudet ja neuropsykiatriset pulmat, jotka saattoivat aiheuttaa aggressiivisuutta. Tällaisissa tapauksissa muiden oppilai-

den oppiminen oli vaarassa heikentyä. Kuitenkin suurinta osaa oppilaista voitiin tukea erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteisopettajuuden avulla. Ainoastaan osalla oppilaista oli niin suuria haasteita, että he eivät pystyneet opiskella sellaisessa oppimisympäristössä, jossa yhteisopettajuus oli toteutettu hyvin ja sitä toteuttavilla opettajilla oli vankka ammattitaito. Yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta on tärkeää, että erityisen tuen portaalla opiskelevien oppilaiden määrä ei kasva liian suureksi inklusioluokassa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että hyvin toteutettu inklusio tarvitsi paljon resursseja. Tällöin johdon tuki ja ymmärrys inklusion hyödyistä nousi merkittävään asemaan. Tehostetun ja erityisen tuen portaalla opiskelevat oppilaat tarvitsivat koulunkäynnin tueksi riittävästi tukitoimia. Heterogeenisen ryhmän opettaminen vaati tarpeeksi pienen ryhmäkoon ja resurssien pysymisen siellä, mihin ne oli suunniteltukin. Inklusioluokaksi suunniteltu ryhmä vaati tehokkaan oppimisen turvaamiseksi sekä erityisopettajan että luokanopettajan läsnäolon sellaisten tuntien ajaksi, mihin kahden opettajan resurssit oli alun perinkin määritelty. Ilman tarvittavia tukitoimia inklusion tavoite oppilaan oikeudesta opiskella vertaistensa joukossa joustavien pedagogisten ratkaisujen avulla ei toteudu. Tällöin on vaarana, että inklusiivisten käytäntöjen haittatekijät muodostuvat suuremmiksi kuin hyödyt ja kaikkien oppilaiden tasavertainen oppiminen ei mahdollistu.

Tulosten mukaan luokanopettajat eivät olleet yleisellä tasolla halukkaita ottamaan vastuulleen inklusioluokkaa, vaikka työparina toimisi erityisopettaja. Kaikki luokanopettajat eivät ole valmiita tämänkaltaiseen yhteistyöhön. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajilla on pelkoja ja ennakoasenteita erilaisia oppijoita ja yhdessä opettamista kohtaan. On mahdollista, että luokanopettajat tarvitsisivat enemmän tietoa yhteisopettajuudesta ja erilaisista toimivista yhteisopettajuuden malleista. Opettajia voisi myös rohkaista kokeilemaan yhteisopettajuutta aluksi pienin askelin.

Tähän tutkimukseen osallistuneet yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettajat ja erityisopettajat näyttivät vastaavan asenteiltaan Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (European Agency for Development in Special

Needs Education) määrittämää ”Inklusiivisen opettajan profiilia”. Opettajien kuvauksissa nousi esiin kaikki neljä inklusiiviselle opettajalle määriteltyä osa-alueita, joita ovat monimuotoisuuden arvostaminen, halu tukea kaikenlaisia oppijoita, opettajien keskinäinen yhteistyö ja halu kehittää itseään ammatillisesti elinikäisen oppimisen viitekehyksessä.

Koulutuksen merkitys korostui yhtenä yhteisopettajuutta mahdollistavana tekijänä. Tämä näkökulma nostaa esiin ajatuksen yhdessä tekemisen ja toimimisen merkityksellisyydestä luokanopettajakoulutuksessa ja erityisopettajakoulutuksessa. Opettajankoulutuksessa tulisi korostaa inklusiivisen opettajan asenteen ja toimimisen merkitystä oppilaiden tukemisessa entistä enemmän.

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen edellytti jatkuvaa tuen tarpeiden arvioimista. Ainoastaan jatkuvan arvioinnin avulla opettajien oli mahdollista suunnitella yksilöllisiä tukitoimia oppimisen turvaamiseksi. Erityisopettajan ja luokanopettajan erilainen osaaminen mahdollisti tehokkaan tuen tarpeiden arvioinnin ja tuen suunnitelmallisen toteuttamisen. Näyttää kuitenkin siltä, että kolmiportainen tukijärjestelmä ei sisällä riittävästi tutkimusperustaista sisältöä arviointiin liittyen. Tästä on osoituksena opettajien itse kehittelemät arviointilomakkeet. Myös Aro (2018) toteaa kolmiportaista tukea koskevan ohjeistuksen kuvaavan rakennetta sisällön sijaan. Tämä tarkoittaa, että kolmiportaisen tuen ohjeistus vaatisi enemmän tutkimusnäyttöön perustuvia opetuksellisia keinoja tuen konkreettisista toteuttamistavoista tuen eri portailla. Eri tuen tasojen sisällöt tulisi kuvata yksityiskohtaisemmin ja opettajille tulisi olla tarjolla tuen vaikuttavuuden arviointivälineitä. Tämä mahdollistaisi aikaisempaa paremmin tuen vaikuttavuuden arvioinnin ja kehityksen systemaattisen seurannan kunkin oppilaan kohdalla. Lisäksi oppilaan opiskeleminen hänelle parhaiten soveltuvalla tuen portaalla mahdollistuisi entistä tehokkaammin. Kolmiportainen tukijärjestelmä vaatii vielä runsaasti kehittämistä tuen vaikuttavuuden arviointiin liittyen ja sen mahdollistamiseksi. Tämä on tärkeää tarkasteltaessa arviointia tukitoimien suunnittelun mahdollistajana.

Tutkimuksen tuloksista muodostui kuva, jonka mukaan erityisluokanopettajan ja luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta voitiin toteuttaa laaja-

alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välisenä yhteisopettajuutena. Tällöin toimivaksi käytännöksi muodostui laaja-alaisen erityisopettajan työpanoksen keskittäminen kahteen inklusioluokaksi suunniteltuun tukiluokkaan. Toinen tapa toteuttaa erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta on pienryhmän ja yleisopetuksen ryhmän yhdistäminen yhdeksi luokaksi. Tällöin on kuitenkin huolehdittava siitä, että oppilaiden yhteismäärä ja erityisen tuen portaalla opiskelevien määrä ei kasva liian suureksi.

Näyttää siltä, että inklusiivisia luokkia suunniteltaessa byrokraattiseen vastuuseen ja sen jakamiseen on kiinnitettävä huomiota. Tukipapereiden täyttö ja erilaisten palavereiden pitäminen vie inklusioluokissa toimivilta opettajilta verrattain paljon aikaa. Tämän vuoksi byrokraattisen vastuun jakamisesta olisi hyvä keskustella toiminnan alkuvaiheessa. Tämä mahdollistaisi toimivien tapojen löytymisen vastuun jakamiseen siten, että yksittäisen opettajan työmäärä ei muodostu kohtuuttomaksi byrokraatiaan liittyen.

Pienryhmän ja yleisopetuksen ryhmän yhdistämisessä opettajien tulee kiinnittää huomiota yhteishengen luomiseen. Ilman tietoista reflektointia opettajat saattoivat puhua omasta ryhmästään ja toisen opettajan ryhmästä, vaikka opetus toteutetaankin yhteisopettajuutena ja kaksi ryhmää on yhdistetty. Yhteishengen luomiseksi ja yhteenkuuluvuuden tunteen aikaansaamiseksi on tärkeää, että luokka mielletään kaikkien yhteiseksi luokaksi myös puheen tasolla. Tällä tavoin olisi mahdollista estää segregaatiota ja oppilaiden leimaantumista. Tällöin luokalla olisi hyvä olla käytössään myös oma yhteinen tunnus, esimerkiksi 1D-luokka, jolloin kaikki oppilaat kuuluisivat myös symbolisesti samaan luokkaan.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on keskeistä tarkastella tutkimusprosessin kokonaisuutta ja tutkittavan ilmiön analyysin merkitystä. Tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa painottuu koko tutkimusprosessin johdonmukaisuus. Tällöin huomioitavaa on tutkittavan ilmiön rakenne,

tutkimuksen aineistonhankintatapa, analyysimenetelmä ja raportointitapa sekä näiden välinen yhteys. (Perttula 1995, 102.) Alla kuvaan niitä seikkoja, jotka puoltavat tutkimusprosessini etenemistä johdonmukaisesti ja tekemieni valintojen välistä yhteyttä toisiinsa.

Tutkimukseni tavoitteena oli keskittyä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan yhteisopettajuutta toteuttaneiden opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tästä johtuen tutkimukseni keskeiseksi käsitteeksi nousi kokemuksen tutkimus. Perttula (1995, i) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen keskeisenä piirteenä olevan yksilöiden kokemukset ja niiden tutkiminen. Hänen mukaansa fenomenologisen tutkimusperinteen avulla on mahdollista saada tietoa yksilön kokemuksista. Tässä valossa tarkasteltuna tutkielmani sijoittui luonnollisesti fenomenologisen tutkimusperinteen kenttään ja tämä tekemäni tieteenfilosofinen valinta mahdollisti yksilöiden kokemuksen tutkimuksen.

Tutkimuksen tarkemmaksi lähestymistavaksi valitsin Heideggerin hermeneuttisen fenomenologian. Tämän lähestymistavan valintaa puoltaa Heideggerin ajattelussa korostuva pyrkimys yksilöiden kokemusten ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tämä näkemys korostui tutkimuksessani pyrkiessäni tulkitsemaan haastattelemieni henkilöiden kokemuksia pelkän kuvaamisen sijasta. Heideggerin fenomenologis-hermeneuttinen filosofia tuli näkyväksi tutkimuksessani pyrkiessäni ymmärtämään ihmisen kokemusta koko hänen elämänhistoriastaan käsin. Tulkinnassani korostui fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti yksilön kokemuksen kokonaisvaltaisuus ja tietoisuus siitä, että yksilön kokemus ei voi milloinkaan näyttäytyä hänen aikaisemmista elämäkokemuksistaan irrallisena.

Heideggerin fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista käsin tarkastellessani tutkimani ilmiön perusrakennetta, voin todeta tehneeni oikeita ja relevantteja valintoja tutkimukseen metodologisiin lähtökohtiin ja niiden luotettavuuteen liittyen. Tutkijana olen tutkimusta tehdessäni ymmärtänyt myös omien aikaisempien kokemusteni saattavan vaikuttaa omalta osaltaan tekemiini tulkintoihin. Kuitenkin olen pyrkinyt refleктоimaan omia kokemuksiani siten, että niiden vaikutus olisi mahdollisimman vähäinen. Tämä näkökulma nostaa

esiin Perttulan (1995, 103) merkityksellisenä pitämän tutkijan subjektiivisuuden. Tutkimukseni on yhden tutkijan kirjoittama subjektiivinen kokemus. Ymmärrän olevani tutkimustyöni subjekti ja näistä lähtökohdista käsin olen reflektoinut sen merkitystä tutkimuksessani.

Laineen (2018, 33, 39) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tyypillisin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu. Hänen mukaansa haastattelu on laaja-alaisin keino saada tietoa yksilön kokemuksellisesta maailmasuhteesta. Tästä johtuen myös oman tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui yksilöhaastattelut. Aineistonhankinta on tärkeä vaihe tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Laine (2018, 39) kuvaa fenomenologiselle tutkimukselle olevan tyypillistä pyrkimys avoimuuteen sekä avoimiin haastattelukysymyksiin. On tärkeää, että tutkija ei omilla kysymyksillään ohjaa haastateltavaa, vaan haastateltavalla on mahdollisuus avoimesti ja vapaasti kuvata omia kokemuksiaan aiheeseen liittyen. Mikäli tutkija johdattelee haastateltavaa kysymysten avulla, ei tutkimusta voida pitää enää luotettavana. Hyvin laaditut kysymykset, jotka mahdollistavat kokemusten kuvailemisen, lisäävät siis tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta.

Haastatteluja toteuttaessani kiinnitin huomiota siihen, että haastateltava sai mahdollisimman vapaasti kertoa kokemuksistaan. Kiinnitin huomiota kysymyksenasetteluun siten, että pyysin haastateltavaa *kuvailemaan* kokemuksiaan. Tällä pyrin saavuttamaan Laineen (2018, 39) korostamaa keskustelun avoimuutta. Jokaisesta haastattelutilanteesta muodostui keskustelunomainen hetki ja haastateltavat kertoivat avoimesti ja kuvailevasti kokemuksistaan. Tästä kertoo myös se, että haastattelut olivat kestoltaan keskimääräisesti verrattain pitkiä eli noin 41 minuuttia ja litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 54 sivua (riviväli 1). Haastatteluaineisto oli riittävän tiheä, koska sen avulla saatoin vastata tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiini. Haastateltavien määrä mahdollisti tämän tavoitteen täyttymisen. Toteuttamiani haastatteluja voin kuvata luonteeltaan avoimiksi, vaikka olinkin muotoillut haastattelua varten väljät teemat. Haastattelujen avulla pystyin saavuttamaan fenomenologisen tutkimuksen ta-

voitteen mukaista toisen kokemusta ja tästä johtuen koin aineistonhankinnan täyttävän luotettavuuden kriteerit.

Tutkimuksen luotettavuutta varmistin litteroimalla nauhoitetut äänitteet sanatarkasti. Tällä tavalla mikään haastattelussa esille tullut informaatio ei päässyt katoamaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 185) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa litteroimalla nauhoitetut haastattelut mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Toimin tämän ohjeistuksen mukaisesti litteroimalla jokaisen haastattelun heti nauhoittamisen jälkeen ennen seuraavaa haastattelua. Eskolan ja Suorannan (2005, 91) mukaan haastattelujen tunnelmaan ja rentoon ilmapiiriin on mahdollista vaikuttaa suotuisasti antamalla haastateltavien vaikuttaa haastattelupaikan valintaan. Kasvokkain toteuttamissani haastatteluissa haastateltavani saivat valita haastattelupaikan itse. Opettajat osallistuivat haastatteluun mieluiten koululla heille tutussa ympäristössä. Puhelimitse toteuttamissani haastatteluissa haastateltavat saivat valita haastattelun toteuttamistavaksi puhelimen, skypein tai facetimen välityksellä tapahtuvan haastattelun. Jokainen haastateltavista valitsi mieluisimmaksi tavaksi osallistua haastatteluun puhelimitse tapahtuvan haastattelun.

Olen toteuttanut aineiston ja tutkijan välistä vuoropuhelua kulkemalla hermeneuttista kehää (Laineen 2018, 37-38). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että en ole unohtanut missään tutkielmani vaiheessa alkuperäistä aineistoa. Olen palannut alkuperäiseen aineistoon yhä uudelleen ja uudelleen tutkimuksen tekemisen jokaisessa vaiheessa loppumetreille saakka. Tuloksia kuvatessani ja tulkitessani olen käyttänyt runsaasti aineistolainauksia pyrkiessäni säilyttämään tutkittavien alkuperäisen kokemuksen. Aineistolainaukset ovat auttaneet myös säilyttämään tutkittavien kokemuksen kuvauksen mahdollisimman totuudenmukaisena ja sellaisena kuin se tutkittavan elämismailmasta käsin on näyttäytynyt. Moilasen ja Räihän (2018, 68) mukaan aineistolainaukset ovatkin keskeisiä merkitysrakenteiden tulkinnan analyysissä, koska tulkinta rakentuu haastateltavien puheiden varaan. Myös Perttula (1995, 43) painottaa alkuperäisen kokemuksen mahdollisimman suuren vastaavuuden merkityksen säilyttä-

mistä tutkijan kuvatessa tutkittavien ilmaisuja. Aineistolainauksien avulla olen siis pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta.

Tutkimuksen analyysimenetelmä pohjautuu Giorgin kehittämään fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään, jota Perttula (1995) on kehittänyt edelleen. Analyysissäni etenen huolellisesti Perttulan (1995, 69-89) viisivaiheisen mallin mukaisesti. Analyysimenetelmän luotettavuutta tarkasteltaessa voin todeta menetelmän soveltuvan hyvin aineistoni analyysimenetelmäksi. Tätä perustelen Perttulan (1995, 2) näkemykseen pohjautuen, jonka mukaan kyseinen metodi soveltuu hyvin sellaisen kvalitatiivisen aineiston analyysiin, jossa tutkimusaineisto on kerätty avoimen tai temahaastattelun keinoin. Tästä johtuen voin sanoa valitsemani analyysimenetelmän olevan johdonmukainen valinta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysimenetelmäksi.

Tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä olen pyrkinyt lisäämään raportoimalla ja kuvaamalla tarkoin tutkimuksen toteuttamisen ja analyysin etenemisen jokaisen vaiheen Perttulan (1995, 102) ohjeistuksen mukaan. Olen tällä pyrkinyt siihen, että lukijan on helppo seurata tutkimuksen etenemistä ja ymmärtää tekemieni valintojen syitä. Erityisesti olen kiinnittänyt huomiota analyysin konkreettisen kuvauksen etenemiseen ja olen kuvannut aineiston analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti (Liitteet 2 ja 3).

Voin kuvata tämän tutkielman tekemisen olleen itselleni eräänlainen oppimisprosessi. Kiviniemi (2018, 73) kuvaakin laadulliselle tutkimukselle olevan luonteenomaista sen prosessimainen luonne, joka parhaimmillaan kulminoituu oppimistapahtumaksi. Koen ymmärrykseni yhteisopettajuudesta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista laajentuneen käydessäni läpi tätä tutkimusprosessia. Kiinnostuin yhteisopettajuudesta tehdessämme tiivistä yhteistyötä opiskelijakollegojeni kanssa luokanopettajakoulutuksen aikana. Harjoittelun aikana huomasin konkreettisesti, miten hyödyllistä yhteisopettajuus oli hyvin toteutetuna samanhenkisen yhteistyöparin kanssa. Huomasin myös opettajan näkökulmasta niitä etuja, joita yhteisopettajuuden avulla oli mahdollista saavuttaa. Käsitökseni tästä yhteistyön muodosta oli kuitenkin hyvin hajanainen ryhtyessäni perehtymään aiheeseen liittyvään tutkimuskirjallisuuteen.

Uusi maailma avautui itselleni oivaltaessani yhteisopettajuuden tarjoamat mahdollisuudet oppilaan tuen näkökulmasta. Ymmärsin myös, että yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa hyvin monin erilaisin tavoin. Kiinnostuin erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteisopettajuudesta ymmärtäessäni tämän yhteistyötavan hyödyt oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna. Yhteisopettajuuden tarjoamat eri mahdollisuudet avautuivat itselleni perehtyessäni yhteisopettajuuteen osana kolmiportaista tukijärjestelmää ja sen toteuttamista. Koen olevani onnellisessa asemassa löytäessäni haastateltavikseni sellaisia yhteisopettajuutta toteuttaneita opettajia, jotka olivat aktiivisesti toteuttaneet tavoitteellista yhteisopettajuutta oppilaslähtöisesti inklusioluokissa. Koin silmiä avaavaksi haastattelemini opettajien kokemukset yhteisopettajuuden toteuttamisesta käytännön työssä ja ymmärtäessäni yhteisopettajuuden avulla voitavan edistää inklusiivisten käytänteiden toteutumista. Graduntekoprosessin aikana saavutin sellaista tietoa, joka yhdistettynä työelämään voi konkreettisesti osoittua asiantuntijuudeksi käytännön työssä.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tutkia erilaisia lähestymistapoja ja metodisia valintoja esimerkiksi havainnoinnin keinoin yhteisopettajuuden tutkimukseen liittyen. Yhteisopettajuuden käytännön toteuttamisesta voisi saada erilaista ja täydentävää tietoa erilaisia aineistonkeruumenetelmiä käyttämällä. Esimerkiksi havainnointi voisi olla yksi sellainen aineistonkeruumenetelmä, joka antaisi tarkkaa tietoa erilaisista tavoista toteuttaa yhteisopettajuutta. Havainnoinnin kautta saadun tiedon avulla olisi mahdollista myös kehittää toimivia käytänteitä.

Jatkossa voisi olla hyödyllistä tehdä esimerkiksi vertailevaa tutkimusta. Tämä mahdollistaisi erilaisten mallien toimivuuden vertaamisen sekä niiden etujen ja haasteiden tarkastelun oppilaan saaman tuen näkökulmasta. Tällä tavalla olisi mahdollista kehittää toimivia pedagogisia käytänteitä ja erilaisia oppilaita hyödyttäviä ratkaisuja.

Toisena jatkotutkimushaasteena olisi hyödyllistä tutkia yleisesti opettajien asenteita yhteisopettajuutta, inklusiivista koulukulttuuria ja kolmiportaista tukijärjestelmää kohtaan. Yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettajat ja erityis-

opettajat vastaavat tämän tutkimuksen aineiston perusteella asenteiltaan inkluusiivisen opettajan profiilia. Opettajien puheista nousee kuitenkin esiin opettajien yleisesti melko kielteinen asenne yhteisopettajuutta kohtaan. Tämän vuoksi voisi olla mielenkiintoista tutkia opettajien yleisiä asenteita. Tämän perusteella voisi olla mahdollista saada tietoa siitä, millaista osaamista ja koulutusta opettajat tarvitsisivat asenteiden muuttamiseksi myönteiseen suuntaan liittyen inkluusiiviseen koulukulttuuriin, kolmiportaiseen tukijärjestelmään sekä yhteisopettajuuteen yhtenä kolmiportaisen tuen käytänteenä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kovinkaan moni luokanopettaja ei ole kiinnostunut toteuttamaan erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta. Tämä herättää kysymyksen siitä, millaiset seikat vaikuttavat luokanopettajien asenteisiin tässä muodossa toteutettua yhteisopettajuutta kohtaan. Tämä olisi myös yksi tärkeä jatkotutkimushaaste, jota voitaisiin selvittää. Lisäksi olisi tärkeää selvittää, millaista osaamista ja tukea luokanopettajat kokevat tarvitsevänsä kiinnostuakseen erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteisopettajuudesta. Tämä tieto olisi tärkeää myös mietittäessä opettajankoulutuksen kehittämistä.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teok-
sessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.)
Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatus-
tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 25-42.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thune-
berg, H., Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien op-
pilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011: Kehittävän arvioinnin loppu-
raportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepoliti-
ikan osasto.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Luettu 28.2.2019.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011.
Samanaikaisopetus on mahdollisuus - Tutkimus Helsingin pilottikoulujen
uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisu-
sarja A1:2011. ISBN 978-952-223-967-9.
http://yhdesa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf Luettu 19.10.2018.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclu-
sion. London: Routledge. file:///home/chronos/u-
e3caba03375d87661adb6e8956fcd3d7f057202d/Downloads/Improving%20
0Schools,%20Developing%20Inclusion_2006.pdf Luettu 15.10.2018.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2014. From Exclusion to Inclusion. A re-
view of international literature on ways of responding to students with
special educational needs in schools.
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2 Luettu 15.10.2018.
- Aro, M. 2018. Tukivastemalli ja tuen vaikuttavuuden seuranta. Tiedoksianto
9.5.2019/ M. Leivo
- Bevan, M. T. 2014. A method of phenomenological interviewing. *Qualitative
Health Research* 24 (1), 136-144.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: developing learning and par-
ticipation in schools.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Luettu
14.10.2018.

- Dyson, A. 2010. Developing inclusive schools: three perspectives from England. *DDS - Die Deutsche Schule* 102 (2/2010), 1-13.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M-A. 2017. Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 47 (5), 684-702.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- European Agency for Development in Special Needs Education 2003. Erityisopetus Euroopassa. Teemajulkaisu. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fi.pdf Luettu 15.10.2018.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P.S., Dunlap, G. & Hemmeter, M.L. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children* 23 (1), 3-13.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 2009. Response to intervention: Multilevel assessment and instruction as early intervention and disability identification. *The Reading Teacher*, 63(3), 250-252.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. & Robbins, A. 2017. Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education* 66, 370-382.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8-23.
- Helakorpi, J, Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot-vuosikirja. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Tampere.
- Helsingin Sanomat. 2019. Jätän heikoimmat oppilaani heitteille, koska on pakko. *Helsingin Sanomat* 20.3. 2019.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Isosomppi, L. & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. 5 th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 171, 686-694.
- Jahnukainen, M. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 7-12.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatustieteet: kasvatustieteiden aikakauskriittinä*, 367-400. Tampereen yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 28.2.2019.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Tartu: Dialogia Oy. 163-194.
- Lempinen, Berisha, A-K & Seppänen, P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma - Oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus* 47 (2), 125-138.
- Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityis-*

opetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67, 43-76.

Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa - Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. Kasvatus 28 (4), 320-335.

LukiMat. 2019. Kolmiportainen tuen malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli> Luettu 27.2.2019.

LukiMat. 2019. RTI-malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli/kolmikehaisen-tuen-malli> Luettu 27.2.2019.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. KUMMI 16. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-13.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 27 (3), 40-50.

Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 41 (4), 351-362.

Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuori (toim.) Erkanevat koulutuspolut - Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry, 66-83.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus: Jyväskylä, 75-102.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Tartu: Dialogia Oy. 89-114.

Oja, S. 2012. Lukijalle. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus: Jyväskylä, 9-16.

Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus: Jyväskylä, 17-31.

- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus: Jyväskylä, 35-62.
- Oja, S. 2015. Oppimisen ja osallistumisen tukeminen. Luentotalenne. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.
<https://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/erillis/avoin/erityispedagogiikka/erip105/oppimisen-ja-osallistumisen-tukeminen/view> Katsottu 31.10.2016.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> Luettu 1.9.2018.
- Ouakrim-Soivio, N. & Hietala, R. 2016. Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. *Kasvatus & Aika* 10 (4), 79-96.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Peltomaa, K. 2014. Opinkohan mä lukemaan? Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1 Luettu 12.11.2018.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Tartu: Dialogia Oy. 115-162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 1998. 628/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 23.3.2019.
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. KUMMI 16. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena

- yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 26-35.
- Pratt, S. 2014. Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education* 41, 1-12.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portailla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014 (1).
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. KUMMI 16. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 15-23.
- Saarenketo, T. 2011. Samanaikaisopetus - esimerkki yhdestä onnistuneesta yläkoulun toimintakulttuurin muutoksesta. *Kasvatus* 42 (3), 273-279.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Saloviita, T. 2010. Erityisoppilaan ihmisoikeudet sivistysvaliokunnassa - mitä lakimuutos jätti jäljelle? *Kasvatus* 41 (5), 482-487.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25(4), 389-396.
- Shin, M., Lee, H., McKenna, J.W. 2016. Special education and general education preservice teachers co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20:1, 91-107, Doi: 10.1080/13603116.2015.1074732.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. *Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista*. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28 (2), 14-35.
- Sloan, A. & Bowe, B. 2013. Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lectures experiences of curriculum design. *Quality and Quantity* 48 (3), 1291-1303.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. 2012. Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49 (5), 498-510.

- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (s.135 - 162.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrott, P.S., Martin, T.F. & Smith, W.G. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education* 19(2), 203-219. doi:10.1016/S0742-051X(02)00104-X Luettu 22.10.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>. Luettu 14.10.2018.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 151-213.
- Waitoller, F.R. & Artiles, A.J. 2013. A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research* 83 (3), 309-356.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

TAUSTAKYSYMYKSET

Koulutustaustasi?

Kuvaile aiempi työhistoriasi. (Paljonko opettajakokemusta)

KYSYMYKSET TEEMOITTAIN

1 INKLUUSIO

Mitä ajattelet inklusiivisesta koulusta?

2 YHTEISOPETTAJUUS

2.1 Mitä sinä ajattelet yhteisopettajuuden olevan?

2.2 Kuvaile millaisia kokemuksia sinulla on yhteisopetuksen aloittamisesta. (miksi aloitte toteuttaa yhteisopetusta, mitkä tekijät tukivat/ helpottivat yhteisopettajuuden aloittamista, mitkä tekijät vaikeuttivat aloittamista)

2.3 Kuvaile millaisia kokemuksia sinulla on yhteisopettajuudesta. (hyvät kokemukset, huonot kokemukset, missä oppiaineissa toimii/ ei toimi, suunnittelu/arviointi, miten toteutate yhteisopettajuutta työmuotona, joustavat pedagogiset ratkaisut, eriyttäminen)

2.4 Kuvaile kokemuksiasi yhteisopetuksen eduista ja haasteista. (yhteisopetuksen edut ja haasteet oppilaan näkökulmasta, yhteisopetuksen edut ja haasteet opettajan näkökulmasta, edut ja haasteet opettamisen näkökulmasta, mitä yhteisopettajuuden avulla voidaan saavuttaa, millaisia muutoksia yhteisopetus on tuonut työhösi, ammatillinen kehittyminen, mitä osaamista erityisopettaja/luokanopettaja on tuonut yhteisopettajuuteen)

2.5 Kuvaile jokin päivittäinen tai viikottainen käytännön tilanne, miten toteutate yhteisopettajuutta.

3 KOLMIPORTAINEN TUKI

Kuvaile kokemuksiasi kolmiportaisen tuen toteutumisesta yhteisopettajuudessa. (Miten kolmiportainen tuki toteutuu? Saavatko kaikki oppilaat tarvitsemaansa tukea? Tuoko yhteisopettajuus erilaisten oppijoiden kohtaamiseen etuja? Millaisia muutoksia yhteisopetus on tuonut erityisopetukseen? Mitä etuja yhteisopettajuudesta on eri tasoilla opiskelevien oppilaiden näkökulmasta? Mitkä on haasteet ja ongelmakohdat? Mikä erityisesti teitä askarruttaa? Miten arvioitte yhteisopettajuuden vaikuttavuutta, mikäli ryhmässä opiskelee tehostetun/erityisen tuen oppilas? Miten arvioitte kolmiportaisen tuen vaikuttavuutta, mikäli ryhmässä opiskelee tehostetun/erityisen tuen oppilas? Entä sitten, jos tehostetun/erityisen tuen oppilas ei ole edistynyt?

Onko mielessäsi vielä jotakin muuta, mikä mielestäsi on erityisen tärkeää?

Liite 2. Esimerkki analyysin kolmannesta vaiheesta

MERKITYKSEN SISÄLTÄVIEN YKSIKÖIDEN KÄÄNTÄMINEN

Mä oon kyllä ehkä vähän sellainen inkluusion kannattaja, että kun se toteutetaan hyvin. Musta jotenkin tuntuu vähän pahalle joskus, että ne on jossain pannuhuoneessa aina ne erityisluokat.	Inkluusio <u>Edut/</u> <u>oppilas</u>
Mä koen, että meidän pitäis tukea tähän omaan luokkaan ja satsata siihen. Että tuki pitää olla siellä, missä se lapsi on eikä sillai, että lapsi siirretään johonkin.	Tuki luokkaan <u>Edut/</u> <u>oppilas</u>
Meillä on vähän joskus sellainen ajatus, että kun se menee ykkös-kakkosella pienluokkaan, niin hän siirtyy sieltä sitten kolmos-neloselle pienluokkaan ja sieltä vitos-kutoselle, kun mä itse taas ajattelen niin, että ykkös-kakkosella tehdään pohja kuntoon ja todetaan kolmosella, että jes me saadaan purkaa ja että meillä on tilanne paremmin.	Varhainen tuki <u>Edut/</u> <u>oppilas</u>
Me ollaan vielä aika vanhanaikainen koululaitos, mä ainakin ite oon kokenut, että on vielä aika lapsenkengissä ajatusmaailma.	Vanhanaikainen koulu <u>Kehittäminen</u>
Kaikkihan lähtee johdosta.	Johdon merkitys <u>Tarvitaan</u>
Mä oon saanut nyt 2 työntekijää tähän mun mukaani, jotka on vähän samalla ideologialla, mutta kyllä me aika yksin vielä tässä hommassa ollaan.	Ideologia/ Asenne <u>Tarvitaan</u>
Ei mun silmiini ihan vielä olla valmiita	Opet ei valmiita <u>Kehittäminen</u>
Yks muoto on se, että mä oon luokassa mukana, mutta sitten mä myös otan pienempiin ryhmiin tai tehdään kiertoja tai meillä on pistepysäkinä.	Erilaiset toteutustavat <u>Pedagogiset ratkaisut</u>
Sitten jaetaan lapset ryhmiin sen mukaan, kuka mitäkin tukea tarttee.	Eriyttäminen <u>Arviointi</u> <u>Pedagogiset ratkaisut</u>

Liite 3. Esimerkki analyysin neljännestä vaiheesta

YKSILÖKOHTAISEN MERKITYSVERKOSTON LUOMINEN

Edut/oppilas

Erityisopettaja 1

- inkluusio (ei eristetä)
- tuki luokkaan
- varhainen tuki
- riittävä tuki
- mahdollistaa joustavuuden (jos jollain huono päivä, voi olla pienessä ryhmässä)
- tuki tarpeen mukaan
- erilaiset tavat oppia mahdollistuvat
- ehditään tukea paremmin
- opettajien persoonaerot (voi valita kumman aikuisen luo hakeutuu)
- tuki mahdollistuu kaikille tuen tasoille
- käytöksen tukeminen

Luokanopettaja 1

- inkluusio (ei eristetä)
- riittävä tuki
- pystytään tukea kaikkia
- useampi aikuinen (lapset tarvitsee aikuista)
- pystytään tukea toiminnanohjausta, itsesäätelytaitoja ja itsehillintää
- erilaiset työskentelytavat mahdollistuvat
- varhainen puuttuminen ja tuki
- pystytään tukea työrauhaa
- pystytään tehdä oppilaslähtöisiä ratkaisuja pikaisesti (esim. jos jollain huono päivä -> parempi opiskella pienemmässä ryhmässä)

Liite 4. Analyysin viides vaihe.

YLEINEN MERKITYSVERKOSTO

Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta

- yhteisopettajuuden mahdollistavat tekijät
- yhteisopettajuudet edut
- yhteisopettajuuden haasteet
- toiminnan kehittämiseen tähtäävät toimenpiteet

Kolmiportainen tuki

- tuen tarpeen arviointi
- pedagogiset ratkaisut
- edut oppilaan kannalta
- haasteet oppilaan kannalta

