

*"Tää on niinku se juttu!"*

**Yhteisopettajuus opetuksen eriyttämisen mahdollistajana**

Saija Nissinen ja Katariina Ojala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Nissinen Saija & Ojala Katariina 2020. Yhteisopettajuus opetuksen eriyttämisen mahdollistajana. *"Tää on niinku se juttu!"* Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 97 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet opetuksen eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna. Tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan yhteisopettajuutta toteuttavien luokanopettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofisena lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmen yhteisopettajuutta toteuttavan työparin haastatteluista. Aineisto on kerätty puolistrukturoidun temahaastattelun avulla. Aineiston analysoinnissa on käytetty tukena Jari Eskolan esittämää laadullisen aineiston analyysipolkua. Aineistosta on löydetty kolme merkityskokonaisuutta ja 10 teemaa.

Tutkielman tuloksien mukaan luokanopettajien välinen yhteisopettajuus mahdollistaa opetuksen eriyttämisen hyvin. Yhteisopettajuuden muoto vaikuttaa kuitenkin siihen, miten yhteisopettajuutta on hyödynnetty opetuksen eriyttämiseksi. Työparit kokevat, että yhteisopettajuuden tuomat hyödyt ovat myös vahva oppilaantuntemus, monipuolinen pedagogiikka, opettajien ammatillinen kasvu ja työhyvinvointi.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että onnistuakseen yhteisopettajuus vaatii opettajilta yhdenmukaisen näkemyksen oppimisesta ja opettamisesta. Eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna korostuu työparien yhteinen suunnittelu-aika sekä opetuksen toteuttaminen, jotka perustuvat vahvaan oppilaantuntemukseen.

Asiasanat: opetuksen yksilöllistäminen, yhteisopettajuus, eriyttäminen, oppilaantuntemus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>YKSILÖLLISEN OPETUKSEN PERUSTEET</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Eriyttämisen käsitteitä.....	9
	2.2 Eriyttämisen teoreettista taustaa .....	11
	2.3 Opetussuunnitelman lähtökohdat eriyttämislle .....	12
	2.4 Eriytävä opetus koulun arjessa.....	18
<b>3</b>	<b>YHTEISOPETTAJUUS OPETUKSESSA</b> .....	<b>23</b>
	3.1 Yhteisopettajuuden taustaa .....	24
	3.2 Yleisimmät työmuodot yhteisopettajuudessa .....	29
	3.3 Yhteisopettajuus ja eriyttäminen .....	32
	3.4 Yhdessä opettamisen hyödyt ja haasteet.....	34
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>37</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>38</b>
	5.1 Laadullinen tutkimus .....	38
	5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä .....	40
	5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	43
	5.4 Aineiston keruu.....	44
	5.5 Aineiston analyysi .....	47
	5.6 Eettisyys .....	49
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>51</b>
	6.1 Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta.....	52
	6.1.1 Yhteisopettajuuden hyödyt oppilaalle.....	52

6.1.2	Oppilaantuntemuksen merkitys opettajille.....	54
6.1.3	Opettajien ammatillinen kasvu .....	56
6.1.4	Vastuun kantaminen työparina .....	57
6.2	Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä.....	60
6.2.1	Yhteinen arvomaailma .....	60
6.2.2	Luokan toimintakulttuuri .....	62
6.2.3	Oppilaslähtöinen pedagogiikka.....	64
6.3	Opetuksen eriyttäminen ja yhteisopettajuus .....	65
6.3.1	Eriytävä opetus.....	66
6.3.2	Opettajien pedagogiset menetelmät.....	69
6.3.3	Yhteisopettajuus ja eriyttämisen haasteet.....	72
6.4	Tulosten tarkastelua tutkimuskysymysten pohjalta.....	74
<b>7</b>	<b>POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....</b>	<b>78</b>
7.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	78
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	82
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>96</b>

# 1 JOHDANTO

Yksilöllisten oppimisedellytyksien huomioiminen opetuksessa sekä yhteisopettajuus ovat nousseet perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) myötä keskustelun aiheeksi opettajien keskuudessa sekä mediassa. Yksilöllisyyden taustalla vaikuttaa jokaisen oppilaan mahdollisuus käydä lähikoulua. Koulun luokkahuoneisiin halutaan ilmapiiri, joka hyväksyy oppilaiden erilaiset oppimisen edellytykset ja mahdollistaa yksilöllisen etenemisen. Tässä meidän tutkimuksemme eriyttämisellä tarkoitetaan keinoja, joiden avulla opettaja ottaa opetuksessaan huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisen edellytykset ja erilaiset tavat oppia. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajia lähtökohtaisesti suunnittelemaan opetuksen eriyttäväksi. Eriyttäminen koskee opiskelun laajuutta, syvyyttä ja etenemistä sekä se on keino huomioida oppilaiden erilaiset oppimistavat ja -tyylit. Opettajaa auttaa eriyttämisessä vahva oppilaantuntemus, jolloin opetuksessa on huomioitu oppilaiden oppimisvalmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiilit. Jokapäiväisessä opettamisessa eriyttäminen voi näkyä esimerkiksi tavoitteissa, oppimateriaaleissa, opetusmenetelmissä ja ajassa, jonka oppilas käyttää oppimiseen.

Opettaja-lehdessä (2019, 42–45) on mielenkiintoinen Korkeakiven kirjoittama haastattelu opettajatyöparista, jotka ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta usean vuoden ajan. Heidän lähtökohtanaan oli saada työlleen uutta puhtia heterogeenisen oppilasryhmän opettamiseen sekä mahdollisuus suunnitella ja jakaa työn vastuuta. Meillä molemmilla on kokemusta yhteisopettajuudesta, jossa opetuksen eriyttäminen on ollut lähtökohtana opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämän vuoksi tutkimuksemme aihe on meitä kiinnostava. Koemme aiheen merkittäväksi opettajan työnkuvan muuttuessa entistä laaja-alaisemmaksi ja vaativammaksi. Muutokseen vastaaminen edellyttää opettajalta omien asenteiden ja oman työn tarkastelua.

Käsitys oppimisesta on muuttunut. Oppilas nähdään aktiivisena osallistujana ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tänä päivänä ei

enää riitä, että opettaja tarjoaa kaikille oppilaille samanlaista opetusta. Opettajalta edellytetään valmiuksia huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. Oppilaan oppimisen ja koulumotivaation kannalta on merkityksellistä, että oppilas saa sopivia kognitiivisia haasteita. On merkityksellistä, että oppilaalle syntyy myönteinen käsitys itsestä oppijana ja minäpystyvyyden tunne vahvistuu. Myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen jokaiselle oppilaalle on opettajan vastuulla.

Yhteisopettajuus on nostettu yhdeksi mahdollisuudeksi toteuttaa eriyttävää opetusta. Opetussuunnitelma (POPS 2014) kannustaa opettajia tekemään yhteistyötä esimerkiksi samanaikaisopetusta, jonka tarkoituksena on mahdollistaa oppilaiden oppimisen tukeminen käyttämällä monipuolisia pedagogisia ratkaisuja. Opettajien tehdessä yhteistyötä ideoiden jakaminen, osaamisen hyödyntäminen sekä vastuun kantaminen auttavat opetuksen suunnittelua ja toteuttamista vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Yhteistyö auttaa opettajaa tarkastelemaan omaa opettajuuttaan sekä mahdollistaa ammatillisen kehittymisen. Tämän lisäksi yhteisopettajuus voi keventää yksittäisen opettajan työn kuormaa sekä lisätä työmotivaatiota.

Perinteisesti opettajat ovat tottuneet työskentelemään yksin omassa luokassaan suljettujen ovien takana. Yhteistyö muiden opettajien kanssa on nähty enemmän esimerkiksi yhteisten projektien ja koulun juhlien järjestämisenä. Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen on ajateltu tapahtuvan erityisopettajan tukeamana muualla kuin omassa luokassa. Luokanopettajan haasteeksi voi näin muodostua toisen opettajan läsnäolo ja tuleminen ”omalle reviirille”. Haluamme meidän tutkimuksellamme herätellä opettajia ajattelemaan ja näkemään yhteisopettajuuden mahdollisuutena toteuttaa eriyttävää opetusta.

## 2 YKSILÖLLISEN OPETUKSEN PERUSTEET

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu perusopetuslain pohjalta. Perusopetuslaissa on inklusiivisen kasvatuksen peruselementit, jossa korostuvat oppilaan edellytysten mukainen opetus sekä yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistäminen (Moberg & Savolainen 2015, 93).

Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (POL 30§). Tuen on oltava laadultaan ja määrältään lapsen kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista (POPS 2014, 61).

Koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva lakikokonaisuus muuttui vuonna 2010 (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2). Muutokset perustuvat pääosin Erityisopetuksen strategiaan (2007), jossa korostuvat varhainen tuki ja inklusiivinen ajattelu (Takala 2010, 21; Moberg & Savolainen 2015, 93). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 18) tuodaan esille, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Saarenkedon (2016, 315) näkemys on, että toimintatapojen kehittämisen tarkoituksena on vahvistaa erilaisuuden hyväksymistä ja sen kohtaamista. Unesco (2005) näkee inklusion prosessina, jolla vastataan kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (Erityisopetuksen strategia 2007, 19).

Englanninkielinen termi *inclusion* tarkoittaa mukaan ottamista. Inklusiokäsite viittaa vuonna 1994 Espanjan Salamancassa tehtyyn sopimukseen, jossa sovittiin yksimielisesti kaikkien lasten pääsystä tavalliseen kouluun. Lapsen fyysinen, älyllinen, sosiaalinen, emotionaalinen, kielellinen tai muu status ei saa olla esteenä lähikouluun pääsemiseksi. Inklusiiossa on kysymys oppilaiden tasa-arvosta eli kaikilla lapsilla on yhdenmukainen oikeus käydä omaa lähikoulua. Inklusiio ei ole ainoastaan lähikouluperiaate vaan ajattelutapa, jonka mukaan op-

pilaat ovat erilaisia ja heidän tulee saada tarvittavaa tukea omassa luokassa. (Takala 2010, 13–16.) Myös Saarenketo (2016, 314) nostaa esille oppimisen ja työskentelyn tärkeyden oppilaan luontaisessa lähiympäristössä. Koulun toimintakulttuurin sisällä oleviin arvoihin sitoutuminen on oleellista sekä juostavien ja yksilöllisten pedagogisten ratkaisujen tarjoaminen (Dyson 2010, 3, 10). On huomioitava, että inklusion toteutuminen edellyttää oppimisen tuen riittävää resurssointia ja kykyä toimia inklusioperiaatteiden mukaisesti. Ensiarvoisen tärkeitä ovat toimintamallit, joiden avulla varhainen havaitseminen ja puuttuminen on mahdollista. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108.)

Inklusiivisen opetuksen toteuttaminen vaikuttaa opettajan työhön. Mikola (2011, 16–17) täsmentää, että osallistavan eli inklusiivisen opetuksen tarkoituksena on murtaa oppilaiden jaottelua erityisoppilaisiin ja muihin oppilasta leimaviin piirteisiin. Osallistavan pedagogiikan toteuttamisessa vaikuttavat opettajien näkemykset ja ajatukset oppilaiden yksilöllisyydestä ja heidän eroavaisuuksiinsa (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 7). Isosompin ja Leivon (2015, 689) mukaan osallistavan opettajan profiiliin kuuluu monimuotoisuuden arvostaminen, kaikkien oppilaiden tukeminen, halu tehdä yhteistyötä sekä kehittää omaa ammatillista osaamistaan.

Inklusion saavuttamiseksi tarvitaan opetuksen eriyttämistä, koska jokaisen oppilaan lähtökohdat ovat luonnollisesti erilaiset. Tasa-arvoinen opetus merkitsee sitä, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan resursseja, tukea ja ohjausta oppimisen edistämiseksi. (Tomlinson & Imbeaum 2010.) Koulukulttuurin tulee Saarenkedon (2016, 314–315) mukaan hyväksyä ensin vilpittömästi oppilasryhmien heterogeenisuus ennen kuin inklusiivisen koulun laajempi ymmärrys on mahdollista saavuttaa. Onnistuakseen tarvitaan sitkeää työtä sen eteen, että opettajien kyvyt kohdata erilaisuutta vahvistuvat. Lisäksi tarvitaan erilaisia opettajien yhteistyömalleja. Myös Isosomppi ja Leivo (2015, 690) korostavat opettajien intensiivistä yhteistyötä osallistavan pedagogiikan onnistumisessa. Saarenketo (2016, 268) jatkaa, että yksilöllisyyden kohtaamista on hyvä tavoitella. Tämä viit-



taa Paavolan (2018, 276) mukaan vahvasti siihen, että opettajan käsitys lasten erilaisista tarpeista ohjaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta kohti yksilöllisempää opetusta.

## 2.1 Eriyttämisen käsitteitä

Tänä päivänä puhutaan paljon opetuksen eriyttämisestä antaen ehkä ymmärtää, että uudet ja raikkaat tuulet puhaltavat läpi perusopetuksen. Opetuksen eriyttäminen ei kuitenkaan ole uusi ilmiö, sillä jo 1970-luvulla Viljanen (1975, 7) toi esille koulutuksen muutosvaiheen, johon kuului opetuksen eriyttäminen. Myös vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelma katsoi eriyttämisen keskeiseksi asiaksi koulu-uudistuksessa (Kananaja 1999, 341.) Tomlinson (2014, 29, 35) vahvistaa eriyttämisen peruseriaatteen olevan vanha, sillä muinaisista juutalaisten ja muslimien kirjoituksista löytyy ajatus, että ihmisillä on erilaiset kyvyt ja vahvuudet. Tämän päivän kouluopetuksessa oppilaiden erilaisuuden huomioiminen on tärkeä haaste, koska oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempia.

Mitä opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan? Viljanen (1975, 9) määrittelee eriyttämisen opetukseksi, jossa oppilaille suunnataan erilaisia opetusärsykeitä ja he joutuvat erilaisten opetusjärjestelyjen ja toimenpiteiden kohteiksi. Eriyttäminen nähtiin 1980-luvulla oppilaiden ominaisuuksien huomioimisena ja eriyttämisen keinona käytettiin usein oppilaiden jakamista melko pysyviin tasoryhmiin (Linnankylä 1980, 23).

Nykyään ymmärrys eriyttämisestä on kokonaisvaltaisempaa. Eriyttäminen perustuu laajempaan näkemykseen ihmisen aivoista ja siihen, kuinka lapset oppivat. Tomlinsonin (2014) mukaan eriyttämisessä on kysymys siitä, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan tasapuolisia mahdollisuuksia oppimiseen ja sen edistymiseen sekä omien vahvuuksien tunnistamiseen. Opetuksessa korostuu oppijälähtöisyys, jossa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus, heidän kykynsä ja vahvuudet. Eriyttämisen tavoitteena ei ole luokitella oppilaita ominaisuuksien pe-

rusteella vaan tarjota monipuolisia menetelmiä, jotka tukevat oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Tomlinsonin 2014, 19–21, 27–32.) Tässä tutkimuksessa opetuksen eriyttämällä tarkoitetaan edellä kuvattua Tomlinsonin (2014) määritelmää sekä niitä keinoja, joiden avulla opettaja ottaa opetuksensa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimisen edellytykset ja tavat oppia.

Oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja oppimisedellytyksien huomioimisesta opetuksessa käytetään useita eri käsitteitä. Puhuttaessa yhteneväisestä eriyttämisestä tarkoitetaan opetusta, jonka tavoitteena on saada kaikille oppilaille yhteinen perustaso opettajan antamien tukitoimien avulla. Tarvittaessa oppilaan on mahdollista saada tukiopetusta tai erityisopetusta yksilöllisesti tai pienryhmässä. Erilaistava eriyttäminen puolestaan viittaa siihen, että opettaja lähtökohtaisesti yrittää löytää oppilaalle sopivia kognitiivisia haasteita. Arjessa opettajat puhuvat useimmiten ”alaspäin” ja ”ylöspäin” eriyttämisestä. (Lerikkanen 2013, 124.)

Opetuksen eriyttämisen voi ymmärtää niin monella tavalla kuin on sen tekijöitäkin. Mikolan (2011, 59) mukaan suppealla opetuksen eriyttämällä tarkoitetaan vain ajan tai oppimisen laajuuden eriyttämistä. Laajempi ymmärrys eriyttämisestä puolestaan viittaa siihen, että oppilaiden erilaisuus otetaan huomioon koko oppimisprosessin ajan, johon kuuluvat opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tomlinson (2014, 25) tuo määritelmään opetuksen suunnitelmallisen näkökulman. Eriyttävässä opetuksessa opettaja muokkaa ennakoivasti opetussuunnitelmaa, opetusmenetelmiä ja resursseja oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Tomlinson (2014, 4) korostaa, että eriyttävän opetuksen keskiössä ovat oppimista kannustava ilmapiiri, selkeät oppimistavoitteet, riittävä oppimisen ohjaus sekä arviointi. Oppilaat vertaavat oppimistaan omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin eli arviointi tapahtuu aina suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

Tomlinsonin (2014, 18–19) mukaan eriyttämisessä on oleellista, että se pohjautuu oppilaan oppimisvalmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä oppimisprofiiliin. Tomlinson (2014) jakaa opettamisen ulottuvuudet kolmeen eri elementtiin, jotka kuuluvat olennaisesti opetuksen eriyttämiseen. 1) Sisällöllä tarkoitetaan niitä tietoja ja taitoja, mitä opettaja opettaa ja haluaa oppilaiden oppivan. 2) Prosessilla viitataan siihen, miten oppilaat oppivat opetettavat asiat. 3) Tuotos taas

liittyy arviointiin ja niihin tapoihin, joilla oppilaat voivat näyttää omaa osaamistaan. Näiden elementtien muokkaamisessa opettaja käyttää apuna arviointitietoja. (Tomlinson 2014, 18–19.)

## 2.2 Eriyttämisen teoreettista taustaa

Opetuksen eriyttämisen ja oppilaan tarpeista lähtevän ohjaamisen tapojen taustalla vaikuttavat Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä sekä ymmärrys oppimisen oikea-aikaisesta tuesta. Vygotskyn oppimisteorian käsite on kiinnostanut tutkijoita jo 1970-luvulta lähtien. (Mikola 2011, 50–51.)

Oppilaiden valmiuksien huomioimiseen liittyy Vygotskin teoria lähikehityksen vyöhykkeestä, joka tarkoittaa sitä kehityksen tasoa, jota lapsi ei voi saavuttaa itsenäisesti vaan yhteistyössä opettajan tai esimerkiksi luokkakaverin avulla. Lähikehityksen vyöhyke ilmentää ihmisen vasta muodostumassa olevia taitoja. Lähikehityksen vyöhykkeen alarajalla ovat ne taidot, johon lapsi pystyy itsenäisesti ilman tukea. Yläraja vastaavasti määräytyy sen mukaan, mihin lapsi kykenee vain tuen avulla. (Lonka 2000, 74). Vygotsky (1982, 184–186) korostaa, että sellainen opetus ja oppiminen on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä ja on näin oppilaan näkökulmasta haastavaa. Opettajan on aina määriteltävä opetuksen alin kynnys, mutta myös sen ylin kynnys. Näin opetus voi olla hedelmällistä herättäen kypsymissvaiheessa olevia toimintoja, jotka ovat lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotsky 1982, 184–186.)

Opetuksen tavoitteena on saada esille oppilaan paras mahdollinen oppimispotentialiaali. Siiskosen, Lerkkasen ja Savolaisen (2019, 79) mukaan lähikehityksen vyöhyke tuo esille oppilaan oppimismahdollisuudet. Opettajan antama riittävä tuki ja sopivien haasteiden tarjoaminen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle tukevat ja edistävät oppilaan oppimista. Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, 76) painottavat, että opetuksessa on ratkaisevaa, pystyykö se houkuttelemaan esille oppilaasta sellaisia asioita, jotka oppilaan on vielä silloin vaikea saavuttaa ilman tukea.

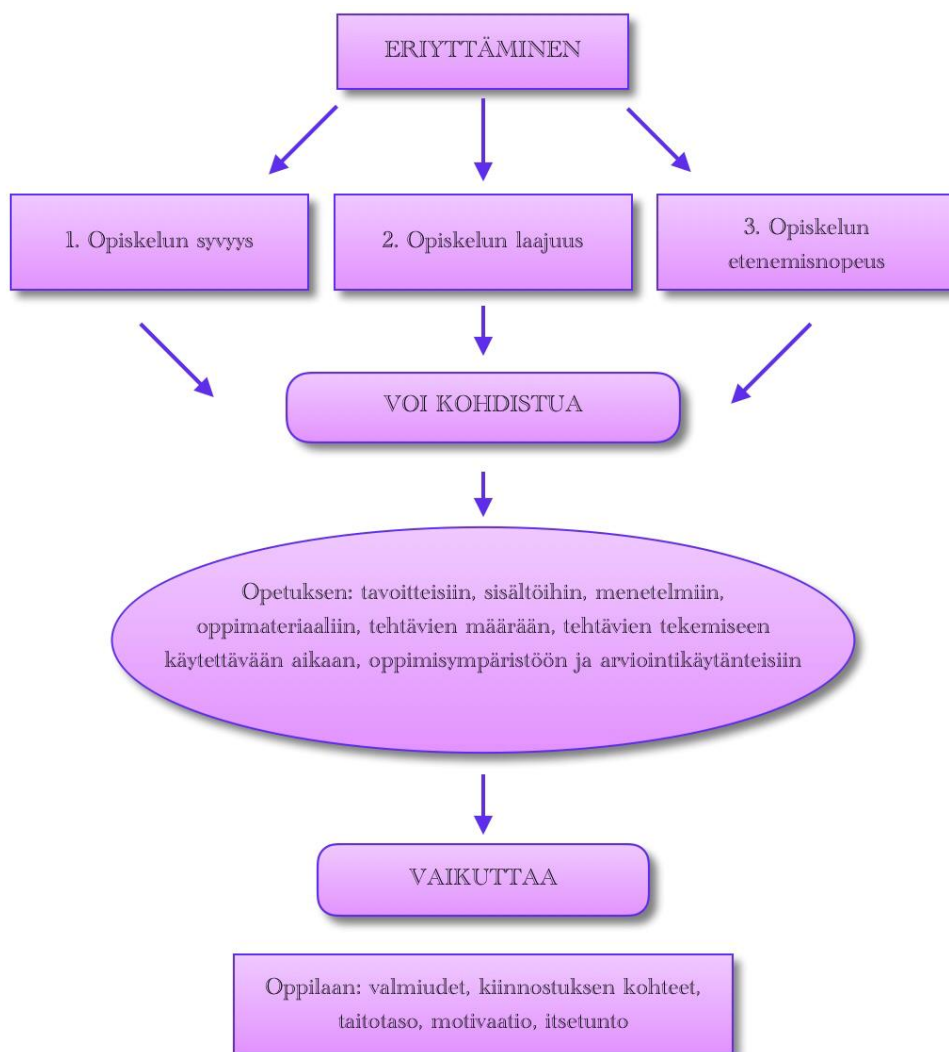
Pedagogisessa kohtaamisessa oleellisinta on lapsen tunteminen. Kontu ja Pirttimaa (2010, 111–112) viittaavat tällä siihen, että opetussuunnitelman ja pedagogisten taitojen soveltaminen opetustilanteissa ja yksilöllisyyden huomioiminen on tällöin mahdollista. Hyvä opettaja tietää, mitä lapsi on juuri oppimassa ja osaa auttaa oppimaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja toimii lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Tomlinson (2014, 34) toteaa, että esimerkiksi liian helpot tehtävät tukahduttavat oppilaan ajattelun ja ongelmanratkaisun. Tehtävien muuttaminen sopivaksi oppilaan taitotasoon nähden on siksi merkittävää. Oppilas voi menettää motivaation, jos tehtävien taso ei ole sopiva. Myös Laitinen (2018, 7) toteaa, että motivaatiolla on merkitystä oppimisvalmiuksien ja taitojen kehittymiseen.

Opettaja on jokaisen oppilaan oppimisen ohjaaja ja tuen tarjoaja. Lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyy kiinteästi termi *scaffolding*, joka tarkoittaa Siiskosen ym. (2019, 90) mukaan oppimisen ohjaamiseen tarvittavia tukirakenteita. Tomlinson (2014, 187) pitää erittäin tärkeänä, että opettaja osaa antaa tukea oikea-aikaisesti kohdistuen oikealle lähikehityksen vyöhykkeelle. Oppilaalle annettavalla tuella oikea-aikaisuudella tarkoitetaan Lehtisen ym. (2016) mukaan aikuisen antamaa motivaationaalista tai kognitiivista ohjausta, joka auttaa oppilasta suorittamaan vaativan tehtävän itse. Opettaja ei suoraan kerro tehtävän ratkaisua. Mykkäsen (2016, 59) tekemän tutkimuksen mukaan yksi onnistuneeseen oppimiseen vaikuttava tekijä on opettajan antama tuki oppilaalle. Siiskonen ym. (2019, 78) puolestaan tuovat esille, että kohdennettu tuki voi parhaassa tapauksessa vaikuttaa ennaltaehkäisevästi tai lieventävästi oppilaan haasteisiin ja niiden kasaantumiseen.

### **2.3 Opetussuunnitelman lähtökohdat eriyttämiselle**

Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen, jossa on riittävästi aikaa oppimiseen ja oppimisen tavoitteet ovat oppilaan kannalta sopi-

via ja saavutettavissa olevia. (Siiskonen ym. 2019, 78.) Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa kaikkia opettajia lähtökohtaisesti suunnittelemaan opetuksen eriyttäväksi. Opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta ja se perustuu oppilaantuntemukseen. (POPS 2014, 30.) Avaamme alle olevan kuvion (KUVIO 1) mukaan eriyttämisen käsitettä.



KUVIO 1. Opetuksen eriyttäminen (mukaillen Tomlinson 1999; Moberg & Vehmas 2009; UNESCO 2004; Ikonen, Ojala & Virtanen 2003; POPMT 2010).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 30) mukaan eriyttäminen koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, etenemisnopeutta sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Opetuksen eriyttäminen ohjaa opettajaa suunnittelemaan monipuolisia ja vaihtelevia työtapoja, joiden tarkoituksena on tukea ja ohjata koko opetusryhmän ja jokaisen oppilaan oppimista. Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia oman opiskelun suunnitteluun, erilaisten työtapojen valitsemiseen sekä yksilölliseen etenemiseen. Monipuoliset ja toiminnalliset työtavat myös tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Mahdollisuus liikkumiseen ja eri aistien käyttämiseen antavat elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. (POPS 2014, 30.) Mäki-Havulinna (2018, 125) tutkimuksessa tulee esille opettajan vahva oppilaantuntemus, joka on avain onnistuneeseen opetuksen eriyttämiseen. Tällöin opettaja toimii oppimisen ohjaajana antaen kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta kaikille oppilaille. Luokkahuoneeseen, jossa on eriyttävä ja oppilaslähtöinen toimintakulttuuri, muodostuu yleensä innostunut ja hyvä ilmapiiri. Opettajan välittömällä myönteisellä palautteella on iso merkitys oppilaille ja luokan ilmapiirille. (Mäki-Havulinna 2018, 125.)

Työtapojen monipuolisuus tuo oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan eri tavoin. Osaamisen arviointi antaa opettajalle arvokasta tietoa ja auttaa suunnittelemaan opetusta oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Arviointi myös auttaa opettajaa tunnistamaan oppilaiden mahdollisia tuen tarpeita ja luo näin perustaa opetuksen eriyttämiselle. (POPS 2014, 30, 47.) Tomlinson (2014, 17-18) korostaa arvioinnin merkitystä oppimisen tukemisen ja edistämisen näkökulmasta. Arvioinnin tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä hän jo tietää ja mitä voi oppia vielä enemmän. Jatkuva ja monipuolinen arviointi tarjoaa opettajalle päivittäin tietoa oppilaiden tiedoista ja tavoista oppia, kiinnostuksen kohteista sekä oppimisprosessin etenemisestä.

Keltinkangas-Järvinen (2006, 62) painottaa, että lapset oppivat eri tavoin; jotkut tekemällä, jotkut kuuntelemalla, osa taas katselemalla. Temperamentti selittää sen, miksi ei ole yhtä parasta oppimistapaa. Keltinkangas-Järvinen (2006, 213) tuo esille, että hyviin oppimistuloksiin päästään erilaisilla työtavoilla. Takala (2010, 91) puolestaan perustelee erilaisten oppimistapojen huomioimista

sillä, että oppiminen on varmempaa, kun siihen liittyy kuuntelemisen lisäksi toimintaa tai emotionaalinen elementti. Saarenketo (2016, 319) viittaaakin, että opetuksessa on siirryttävä pois yhden opetustavan ajattelusta kohti malleja, jotka sallivat erilaisia tapoja oppia. Monipuolisten työtapojen tarkoituksena on tukea oppimista sekä auttaa oppilasta huomaamaan oma tapa oppia (Tomlinson 2014, 19). Kuitenkin Naukkarisen (2018, 122) mukaan opettajakeskeiset työtavat ovat edelleen yleisiä suomalaisten opettajien keskuudessa. Voiko tästä tehdä sen johtopäätöksen, että opettajat tarvitsevat tukea omien toimintatapojen muuttamiseksi?

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetusta eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä huolehditaan oppimisen rauhasta ja ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (POPS 2014, 30.) Perusopetuslaki säätelee tuen kolmiportaisuudesta, jonka tarkoituksena on tehdä perusopetuksesta yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää. Eriyttäminen nostetaankin voimakkaasti esiin kolmiportaisesta tuesta puhuttaessa. Tuen kolme tasoa on yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppimisen pulmien ilmetessä lapselle tarjotaan ensin yleistä tukea, johon kuuluu esimerkiksi tukiopetus, opetuksen eriyttäminen, opetusryhmien joustava muuntelu ja opettajien yhteistyö. Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen, jossa on samat tuen muodot kuin yleisessä tuessa, mutta tuki on pitkäjänteisempää ja vahvempaa. Tarpeen vaatiessa siirrytään erityiseen tukeen, johon kuuluu muiden tukimuotojen lisäksi erityisopetus. (Takala 2010, 21; Moberg & Savolainen 2015, 94.) Kolmiportaisen tuen mallissa korostuu Vainikaisen, Thunebergin ja Mäkelän (2015, 110–111) näkemyksen mukaan opettajien välinen yhteistyö sekä moniammatillisuus.

Oppilaan motivaatiolla on merkitystä oppimisessa. Aro ja Nurmi (2019, 128–129) toteavat, että oppiminen on helpompaa, kun oppilas suhtautuu kouluun myönteisesti ja on innostunut. Oppilaan motivaatio ilmenee kiinnostuksena ja näyttäytyy hänen toiminnassaan niin, että motivoituneena hän keskittyy tehtävään ja motivaation puute aiheuttaa vastaavasti passiivisuutta tai tehtävien välttelyä. Oppimismotivaatioon vaikuttaa myös oppilaan käsitykset ja uskomukset itsestä oppijana. Myös Tomlinson (2014, 24) ja Siiskonen (2019, 79) vahvistavat opetuksessa käytettävien yksilöllisten toimintatapojen vaikuttavan myönteisesti

oppilaiden motivaatioon. Opettajan on hyvä tiedostaa, että oppimistavoitteisiin sitoutuminen ja ponnisteleminen tavoitteiden saavuttamiseksi vaativat opetustilanteiden kokemisen mieluisaksi (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 181).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 17) korostuu konstruktivistinen oppimiskäsitys. Saarenkedon (2016, 62–63) mukaan oppiminen on oppilaan sisäinen prosessi, jossa vuorovaikutus on oleellista. Sisäisen prosessin keskiössä ovat oppilaan motivaatio ja henkilökohtaiset tavoitteet. Oppilas tarvitsee välillä opettajan ja vertaisryhmän tukea sitoutuakseen omaan oppimiseen. Saarenketo (2016, 310) nostaa esille, että oppilaan aseman ja oppimisen muuttuminen perusopetuksessa on nähtävissä monella tapaa. Tänä päivänä oppimista tukeva ilmapiiri hyväksyy erilaisuuden ja oppiminen nähdään vuorovaikutuksellisenä prosessina, jossa oppivat niin oppilaat kuin opettajat. Rohkaisevaa on juuri se, että opetus suunnitellaan oppilaiden yksilöllisiä oppimisen edellytyksiä vastaaviksi. Tällöin opetuskulttuuri hyväksyy erilaiset oppimistavat. Tavoitteena on saada oppilaalle myönteinen oppija minäkuva sekä vahvistaa oppilaiden pystyvyyden tunnetta. Saarenketo (2016, 62) toteaaakin, että kouluissa on pikkuhiljaa päästy siihen, että opetukseen keskittymisestä on siirrytty oppilaisiin keskittymiseen. Hänen mukaansa työtä vielä riittää etenkin oppilaan aktiivisuuden vahvistamiseksi. Saarenkedon (2016, 320) mielestä perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) näyttää oikeaa suuntaa oppimiskulttuurin kehittämisessä. Hän on kuitenkin huolissaan siitä, saavatko opettajat tarpeeksi tukea vaaditulle muutokselle.

## **Jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus**

Tasa-arvo on perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) yksi keskeisin käsite. Tervasmäki (2018, 130) painottaa, että kaikilla on oltava mahdollisuus oppia ja edetä omassa oppimisessaan. Näin ollen opetuksen lähtökohtana on jokaisen oppijan ainutlaatuisuus ja yksilöllisyys. Opettajien on Tomlinsonin (2014, 4) mukaan tärkeää hyväksyä, että oppilaat tuovat kouluun monia yhteisiä piirteitä



ja olennaisia eroja. Juuri erot tekevät oppilaista ainutlaatuisia. Uusikylä ja Atjonen (2007, 157) korostavat opettajien kykyä tunnistaa ja tukea erilaisuutta.

Jokainen meistä on erilainen oppija. Tomlinson ja Imbeaum (2010, 15) muistuttavat, että jokaisella oppilaalla on oppimisvalmiuksien lisäksi omat oppimistavat, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Tomlinson (2014, 43) ihmettelee, mistä opettaja voi päätellä, että kaikilla oppilailta olisi samalaiset tiedot ja taidot, motivaatio, asenne ja oppimisen tapa. Hänen mukaansa kysymyksen pohtiminen auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta ja oppimista oppilaiden yksilöllisyydestä käsin.

Opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksen laadulla on Siiskosen ym. (2019, 80–83) mukaan kaikkein keskeisin merkitys oppimisessa ja hyvien oppimistuloksien saavuttamisessa. Oppimista tukevan vuorovaikutuksen laadussa on kysymys siitä, miten opettaja mukauttaa opetussuunnitelmaa ja millaisia tavoitteita ja työskentelytapoja hän korostaa. Myös opettajan tapa ohjata oppilaita luokkahuoneessa vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun. Saarenketo (2016, 63) vastaavasti viittaa siihen, että vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri vaikuttavat siihen, kuinka hyvin oppilaat sitoutuvat oppimisprosessiin. On merkityksellistä, että luokassa arvostetaan jokaisen oppimista ja ilmapiiri sallii epäonnistumiset.

Opettajan vuorovaikutustaidoilla on merkitystä oppilaiden kohtaamisessa. Saarenketo (2016, 62) korostaa, että jokainen oppilas haluaa tulla kohdatuksi omana itsenään ja kyvykkäänä persoonana. Tomlinson (2014, 15) toteaa, että oppilaat hyväksyvät erilaisuuden ja he etsivät tunnetta, että heidät huomataan ainutlaatuisina. He haluavat tulla hyväksytyksi omana itsenään opettajan uskoessa heidän kykyihinsä ja taitoihinsa. Saarenketo (2016, 314–316) kehottaa opettajia tietoisesti kehittämään itseään ja omaa ammatillisuuttaan, jotta erilaisten oppilaiden aito ja arvostava kohtaaminen on mahdollista. Hänen mukaansa edistymistä on kuitenkin tapahtunut, sillä opetuksessa oppilaan oppimista lähestytään aiempaa yksilöllisemmin. Tämä vaikuttaa oppilaiden sitoutumiseen myönteisellä tavalla. Myös Mäki-Havulinnan (2018, 123) mielestä tänä päivänä hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aidosti ja hyväntahtoisesti sekä ottaa opetuksessaan

huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opettaja ei jätä oppilasta selviytymään yksin vaan opettaja auttaa oppilasta löytämään keinoja, joiden avulla hän voi saavuttaa asetetut tavoitteet.

## 2.4 Eriyttävä opetus koulun arjessa

Käsitys hyvästä oppimisesta on muuttunut. Tomlinson (2014, 3–4, 16, 24) tuo esille, että tänä päivänä samanlaistava pedagogiikka ei enää toimi vaan opetuksen tavoitteena on vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Opettajalta edellytetään oppilaiden erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärrystä erilaisten oppimispolkujen mahdollistamisesta. Lisäksi vaaditaan taitoa huomioida opetuksessa oppilaiden kiinnostuksen kohteet, erilaiset tavat oppia, etenemistahti ja tuen tarve käyttämällä juostavasti monipuolisia menetelmiä. On myös tärkeää, että opettaja pyrkii mahdollistamaan oppilaille sellaisia oppimistilanteita, joissa he pystyvät hyödyntämään ja kehittämään omia erityisiä vahvuuksiaan (Tomlinson & McTighe 2006, 10; Tomlinson 2014, 42).

Oppilasryhmät ovat yhä enenevässä määrin heterogeenisiä, mikä tarkoittaa opettajan työn vastuun lisääntymistä (Tomlinson & Imbeaum 2010). Heterogeenisen ryhmän opettamisen ytimessä ovat Mikolan (2011, 55) mukaan opetuksen eriyttäminen. Oppilaiden oppimista voi tukea käyttämällä erilaisia oppimisstrategioita. Eriyttävää opetusta ohjaa Tomlinsonin (2014, 24–25) mukaan opettajan opetuksen filosofia, periaatteet ja ohjauk käytänteet. Opettajan suhtautuminen oppilaiden erilaisuuteen, vastuun ottaminen jokaisen oppimisesta sekä oppimisen esteiden tunnistaminen ovat keskiössä. Opettajan tavoitteena on saada oppilaille vahva minäpystyvyyden tunne, johon vaikuttaa myönteinen ja kannustava ilmapiiri. (Tomlinsonin (2014, 24–25.)

Eriyttävässä opetuksessa oppilaiden vahvuuksien hyödyntäminen on oleellista. Tomlinson (2014, 22–24) korostaa, että eriyttävässä opetuksessa oppilaiden vahvuudet ja osaaminen tulevat esille heikkouksien sijaan. Opettaja hyödyntää

monenlaisia oppimisstrategioita, jotka auttavat keskittymään yksilöihin ja pienryhmiin. Opettamisessa korostuvat joustavuus ja opettajien kyky suunnitella ennakkoivasti opetusta oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Joustavuus näkyy erityisesti ajankäytössä, materiaaleissa, opetusmuodoissa, oppilaiden ryhmittelyissä sekä arvioinnissa. Arviointiprosessi kokonaisuudessaan heijastaa oppilaiden suoritusta, prosessia ja kasvua. (Tomlinson (2014, 22–24.)

Opetuksen eriyttämisen ajatellaan usein kohdistuvan vain erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin (Laine 2010, 2). Tomlinson (2014, 35–38) korostaa, että eriyttäminen on kuitenkin keino reagoida kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Opettajan tehtävänä on tukea jokaisen oppimista tasapuolisesti ja luoda mahdollisuus saavuttaa paras oppimispotentiaali. Mäki-Havulinna (2018, 125–126) tekemä tutkimus osoittaa, että opetuksen eriyttämisellä on mahdollisuus vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Esimerkiksi tehtävien ja ajan eriyttäminen näyttäytyivät merkityksellisinä. Myös monipuoliset työtavat sekä mahdollisuudet näyttää osaamistaan nousivat tärkeiksi tekijöiksi. Oppimisympäristön muokkaamisen oppilaiden tarpeita vastaavaksi todettiin vaikuttavan opetuksen toiminnallisuuteen sekä oppilaiden väliseen yhteistyöhön. (Mäki-Havulinna 2018, 125–126.) Tomlinson ja Allan (2000, 7) ja Laine (2010, 4) huomauttavat, että eriyttämisessä ei kuitenkaan ole kysymys siitä, että opettaja suunnittelee jokaiselle oppilaalle omat tehtävät.

Siiskonen ym. (2019, 82) tuo esille, että tehokkaassa opetuksessa opettajalta vaaditaan taitoa soveltaa vaihtelevia ja monipuolisia työtapoja ottaen huomioon koko luokan yhteisiä, ryhmissä tapahtuvia ja yksilöllisiä työtapoja. Oppilaiden työskennellessä toisten kanssa opettajan on kiinnitettävä huomiota ryhmien muodostamiseen, tehtävien sopivuuteen ja työskentelyyn käytettävään aikaan. Myös oppilaiden yksilölliset tarpeet suhteessa työskentelytapoihin ja oppisisältöihin tulee huomioida, jotta jokaisen on mahdollista saavuttaa asetetut tavoitteet ja tuntea onnistumista. (Siiskonen ym. 2019, 82.)

Opettajat voivat hyödyntää opetuksessaan erilaisten ryhmien tekemistä. Siiskosen ym. (2019, 82) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen ja vertaistuen mahdollistaminen opetuksessa vaikuttavat akateemisten ja sosiaalisten taitojen

kehittymiseen oppimista edistävästi. Parhaassa tapauksessa oppilaat auttavat toisiaan oppimisessa ja oppivat toisiltaan monenlaisia asioita. Mikola (2011, 57) nostaaakin eriyttävän opetuksen keinoiksi vaihtelevat ja monipuoliset opetusmenetelmät, juostavan ryhmittelyn ja luokkatyöskentelyn organisoinnin. Tomlinson (2014, 23) kannustaa opettajia käyttämään opetustilanteissa joustavaa ryhmittelyä. Hänen mukaansa ryhmittelyn perusteena voi esimerkiksi olla samantyyppiset oppimisvalmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiili. Joskus myös oppilaat itse voivat muodostaa ryhmiä. Joustavan ryhmittelyn tarkoituksena on vastata oppilaiden tarpeisiin, sisältötavoitteisiin sekä vahvuuksien hyödyntämiseen. Siiskonen (2019, 82) huomauttaa, että oppilaiden jakaminen ryhmiin ainoastaan taitojen perusteella erottaa tukea tarvitsevat omaksi ryhmäksi, joka ei vie luokan yhteistoimintaa eteenpäin. Myös Laine (2010, 4) pitää tärkeänä, että ryhmittelyä tehdään erilaisilla perusteilla, koska eritasoiset oppilaat hyötyvät eri tavalla erilaisista ryhmistä. Rytivaaran (2011) tekemä tutkimus vahvistaa ryhmittelyn tuomia hyötyjä. Hänen tutkimuksessaan käytettiin oppimistyylien mukaisia ryhmittelyä, joka on yksi hyvä tapa jakaa oppilaita pienryhmiin.

Opetuksen eriyttäminen on haaste tämän päivän opettajalle ja voi tuoda kovastikin paineita. Tomlinsonin (2014, 5) mukaan ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa eriyttävää opetusta. Olennaista eriyttävässä opetuksessa on erilaisten työtapojen ja oppimisstrategioiden suunnitelmallinen käyttö niin, että oppilailla on ajoittain mahdollista oppia monipuolisia työtapoja hyödyntäen. Laine (2010, 4) huomauttaa, että eriyttämisessä on aina oltava tietoinen motivaation, etenemisen ja suoriutumisen lisäämisen ja kasvattamisen tarkoituksesta. Eriyttäminen ei todennäköisesti ole tehokasta, jos opettaja ei ymmärrä sen tarkoitusta. Tomlinson ja McTighe (2006, 12) lohduttavat, että opettajan ei tarvitse hallita kaikkia menetelmiä kerralla vaan oleellisempaa on muuttaa omaa asennetta erilaisia oppijoita kohtaan avoimemmaksi ja ymmärtäväisemmäksi. Tomlinsonin (2014, 31–37) näkemyksen mukaan nykyinen ymmärryksemme oppimisesta antaa vahvan tuen opetukselle, jossa tunnustetaan ja kunnioitetaan yksilöllisyyttä. Hän väittää, että homogeeniset oppilasryhmät eivät ole tuottaneet toivottua oppimisen tulosta,

mutta opetusta eriyttämällä parempien oppimisen tuloksien saavuttaminen on todennäköisempää.

## Eriyttämisen haasteet

Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen heterogeenisissa luokissa ei ole opettajalle helppo tehtävä. Laineen (2010, 4) mukaan opettajat usein kuvaavat eriyttämistä mahdottomalta tuntuvana tehtävänä, jolloin he päätyvät opettamaan kaikkia oppilaita samalla tavalla. Toisaalta Uusikylä ja Atjonen (2007, 210-211, 237) tuovat esille, että opettajilla on paremmat mahdollisuudet vastata oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, koska erityisesti oppimateriaalit ovat monipuolistuneet ja opetusvälineistö on lisääntynyt. Toisaalta yhä useammalla oppilaalla on oppimisvaikeuksia ja muita haasteita koulunkäynnissä. Kuten aiemmin totesimme, oppilasaines on hyvin heterogeeninen ja opettajat kokevat usein vaikeuksia selvitä sen tuomista haasteista.

Eriyttämisen haasteet nousevat usein esille opettajien keskuudessa. Tomlinsonin ja McTighen (2006, 57-58) mukaan esteiksi koetaan hyvin usein ajanpuute ja työmäärän lisääntymisen pelko. Lisäksi opettajat usein perustelevat vanhojen tapojen säilyttämistä mitä moninaisimmilla syillä. Vanhoista rutiineista luopuminen ei ole opettajalle helppoa ja vaatii lujaa tahtoa ja kärsivällisyyttä. Myös Ahtiainen (2015, 40) tuo esille muutoksen tuoman kuormittavuuden ja työläyden. Alkuun pääsemiseksi opettaja joutuu käyttämään paljon aikaa eriyttämisen opetteluun. Laine (2010, 5) kuitenkin lohduttaa, että vähitellen tilanne helpottaa ja sekä opetuksesta että oppimisesta tulee motivoivampaa.

Opettajat kokevat työssään monenlaisia tunteita. Laine (2010, 4) tuo esille, että opettajilla voi liittyä pelkoa myös siihen, miten he säilyttävät kontrollin, jos kaikki oppilaat eivät tee samaa asiaa yhtä aikaa. Laineen mukaan opettajat tarvitsevat tukea itseluottamuksen kehittämiseen. Myös luottamuksen syntyminen oppilaita kohtaan on ensiarvoisen tärkeää, sillä ilman sitä opettaja ei uskalla antaa oppilaiden työskennellä eri paikoissa samaan aikaan. Asia liittyy vahvasti joustavuuteen, jolla tarkoitetaan sitä, että opettaja ymmärtää, ettei kaikkien ole

tarpeellista tehdä samoja asioita luokkahuoneen sisällä. Joustavuudella viitataan myös siihen, miten tärkeää opettajan on tarjota oppilaille erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Näin oppilaat voivat valita itselleen sopivimpia ja mieluisimpia tehtäviä. (Laine 2010, 4.)

Laine (2010, 5-6) nostaa esille myös opettajien käsitysten ja asenteiden merkityksen. Opettajien olisi tärkeää ymmärtää, että oppilaat oppivat asioita eri taitiin ja erilaisten polkujen kautta. Lisäksi jokaisella on omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa. Ilman näiden asioiden sisäistämistä, opettajat eivät välttämättä koe eriyttämistä tarpeelliseksi. Opettajan on tärkeää ymmärtää myös se, että oppilaat oppivat ja saavat tietoa myös itsenäisen työskentelyn ja ryhmätyöskentelyn kautta. Laineen mukaan tämä ei vähennä opettajan tarpeellisuutta, vaan muuttaa hieman opettajan roolia. Opettajan rooli eriyttävässä luokassa on enemmän oppimismahdollisuuksien organisoija, joka antaa oppilaille sopivasti vastuuta. Myös Tomlinson (2014, 58) painottaa opettajan roolin merkitystä oppimisen ohjaajana ja tukijana.

Opettajilta edellytetään lähtökohtaisesti opetuksen eriyttämistä, mutta miten eriyttämisen periaatteet siirtyvät käytäntöön? Laine (2010, 13) uskoo, että muutos lähtee liikkeelle, kun opettajille syntyy halu ja rohkeus eriyttämisen pohjimiselle ja ennen kaikkea teoille. Keskiössä on opettajan rohkeus katsoa omaa luokkaa siitä näkökulmasta, että antaako sopivasti haastetta kaikille oppilaille. Lisäksi opettajat tarvitsevat tukea koulun rehtorilta, koska rehtorilla on merkittävä vaikutus opettajien kykyyn ja halukkuuteen toteuttaa eriyttävää opetus. Rehtoreiden antama tuki eriyttämiseen vaikutti myös opettajien muutoksen onnistumiseen (Laine 2010, 5). Myös Engelbrecht ja Savolainen (2018, 18) tuovat esille, että opettajat tarvitsevat tukea vaihtaakseen perinteiset lähestymistavat oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi.

### 3 YHTEISOPETTAJUUS OPETUKSESSA

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 26) nostaa esille, että koulujen tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää muun muassa oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Opetussuunnitelmassa samanaikaisopetus on yksi pedagoginen ratkaisuvaihtoehto oppilaskohtaisen opetuksen tukemiseksi (POPS 2014, 65).

Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. (POPS 2014, 36)

Vastaavasti oppilaiden yhteistoiminta ja sen harjoittelu, oma osallisuus ja opettajien tarjoama yhteistoiminnan mahdollistaminen eri oppiaineissa nousee esille oppilaiden näkökulmasta useaan kertaan opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Hellstöm, Johanson, Leppilampi ja Sahlberg (2015, 83–84) korostavat yhteistoimintaan lähtevien koulujen toimintatapaa ahkeruuden, työhön sitoutumisen ja yhteisen vastuun kantamisen kuvaavina tekijöinä. Tomlinsonin (2014, 40–41) ja muidenkin aiheesta kiinnostuneiden tutkijoiden mukaan koulu on hitaasti muuttuva organisaatio. Esimerkiksi luokkahuoneopetuksen rakenne on ollut melkein samanlainen sadan vuoden ajan. Malinen ja Palmu (2017, 42) selventävät, että ei ole saatavilla tilastotietoa, miten yleistä yhteisopettajuus on suomalaisissa kouluissa. Kuitenkin kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kasvanut opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2017) jakaman 17 miljoonan euron perusopetuksen tasa-arvoa edistävän erityisavustuksen myötä. Avustustuki kohdentui yhteisopettajuutta tekevien opettajien palkkaamiseen keväällä 2017. He lisäävät myös, että opettajankoulutuksessa on huomioitu yhteisopettajuuden hyödyntäminen opintoharjoitteluissa.

### 3.1 Yhteisopettajuuden taustaa

Yhteisopettajuus Cookin ja Friendin (1995, 2) mukaan oli opetusmuoto, jota Yhdysvalloissa ja Englannissa suositeltiin 1960-luvulla opettajien yhteistyömuodoksi keskiasteen opetukseen. 1970-luvulla yhteisopettajuuden mallista otettiin käyttöön nimitys ryhmäopetus, jossa opettajilla oli yhteinen vastuu opetuksen suunnittelusta. 1980-luvun loppupuolella yhteisopettajuus oli erityisopettajien keino tukea oppilaita yleisopetuksen opetusryhmissä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) toteavat, että suomenkielisen käsitteen alkulähteestä ei ole tietoa, mutta samanaikaisopetusta on käytetty ainakin 1960-luvulta lähtien. Lakkalan (2008, 186) näkemys tukee tätä väitettä vahvistaen yhteistoiminnallisen opetuksen olleen kouluissamme jo 1960-luvulta lähtien, jolloin laaja-alaiset erityisopettajat toimivat aina koulujen alkaessa useamman viikon luokanopettajien työpareina.

Kun 1970-luvulle siirryttiin kansa- ja kansalaiskoulujärjestelmästä peruskoulu-uudistukseen, Opetushallitus markkinoi osa-aikaiselle erityisopetushenkilöstölle yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa. Opetushallitus nimesi yhteistyön samanaikaisopetuksiksi. (Saloviita 2016, 9.) Yhteisopettajuutta onkin Suomessa toteutettu monien tutkijoiden mukaan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyömuotona. Työmuodoista kerromme kappaleessa 3.2. Erilaiset työmuodot luokiteltiin 1980-luvulla sen perusteella, missä roolissa erityisopettaja toimi luokanopettajan luokassa. (Saloviita 2009, 2013; Laatikainen 2011.) 2000-luvun taitteessa samanaikaisopetus nousi nopeasti uudeksi muoti-ilmiöksi, jolloin kiinnostuksen taustalla oli selvästi lisääntynyt erityisluokkaopetus (Saloviita 2016, 10).

Yhteisopettajuudesta käytetään monia eri termejä, jotka esittelemme tässä luvussa. Cookin ja Friendin (1995, 2–3) määritelmä yhteisopettajuudesta on varsin usein käytetty. Heidän mukaansa yhteisopettajuus on kahden tai useamman ammattilaisen yhdessä opettamista. Tällöin oppilasryhmä on heterogeeninen tai oppilasaines on sekoitettuna samassa luokkatilassa. Tämän määritelmän mukaan toinen opettajista on yleisopetuksen opettaja ja toinen esimerkiksi erityis-



opettaja tai hän voi olla joku muu kasvatusalalan ammattilainen, kuten puheterapeutti, jonka ammattitaitoa kyseisissä opetustilanteissa hyödynnetään. Cookin ja Friendin mukaan yhteisopettajuus eroaa muusta opetuksesta siten, että erityisopettajan ammattitaito ja osaaminen jaetaan samassa fyysisessä oppimistilassa erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Saloviita (2013, 2016) käyttää yhteisopettajuudesta synonyymia samanaikaisopetus ja selventää käsitettä englanninkielisellä sanalla *co-teaching*, jolla hän tarkoittaa vähintään kahta opettajaa työskentelemässä luokassa yhdessä. Uusimassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa käytetään samaa termiä samanaikaisopetus (POPS 2014, 36), vaikka Suomessa puhutaan myös yhteisopettajuudesta tai yhteistoiminnallisesta opettamisesta (Saloviita 2016, 7–9). Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) korostavat nimenomaan englanninkielisen käsitteen sisältöä ja käyttävät käsitettä yhteisopetus.

Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta määrittelee yhteisopettajuuden samanaikaisopettajuutena ja työtehtävässä voi olla opettajan nimikkeellä työskentelevä henkilö. Tämän määritelmän mukaan yhteisopettajana voi toimia myös opettajan työsuhteessa oleva epäpätevä henkilö. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hiltavuori & Thuneberg 2011, 17.) Toisaalta opettajan työparina yhteisopettajuudessa voivat toimia myös muut erityisalan ammattilaiset kuten puheterapeutti, sosiaalityöntekijä, fysioterapeutti tai S2-opettaja. Tällainen moniammatillisten erityisalojen osaaminen on hyvä huomioida silloin, kun opetusryhmässä on oppilas tai oppilaat, jotka tarvitsevat oppimisensa tueksi erityisosaamista, jota luokanopettajalla ei itsellään ole tarjota. Se mahdollistaa helpommin erityisen tuen tarvitsijoiden integroitumisen yleisopetuksen opetusryhmään. Tämä yhteisopettajuuden määritelmä takaa siis opettajalle mahdollisuuden käyttää opetusmenetelmiä, joita hän ei yksin opettaessa pysty oppilailleen tarjoamaan. (Conderman, Bresnehan & Pedersen 2009, 2–3.)

Lakkala (2008, 186–187) mainitsee samanaikaisopetuksesta käytettävän myös termiä yhteistoiminnallinen opetus. Lisäksi hän tuo esille englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetyt termit, kuten *co-teaching*, *collaborative teaching* ja *co-*

*operative teaching* ja korostaa opettajien välistä yhteistyösuhdetta kumppanuutena. Tässä työtavassa opettajien kesken jakautuu niin vastuu oppilaista kuin työn suunnittelusta. Lisäksi Lakkala korostaa opettajien välistä luottamusta toisiinsa. On tärkeää, että opettajat pystyvät kommunikoimaan luontevasti keskenään sekä neuvottelemaan ja suunnittelemaan työnjaosta niin opetuksessa kuin arvioinnissa.

Pitkään käytössä olleen samanaikaisopetuskäsitteen rinnalla on käytetty myös käsitettä yhteisopetus. Tällä ilmaisulla korostetaan opetukseen kokonaisuutena käytettyä opettajien välistä yhteistyötä, joka pitää sisällään opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opettajien roolit luokkatyöskentelyssä jakautuvat tasaisemmin, kun molemmilla on yhtäläinen vastuu koko opetusprosessista. (Takala 2010, 62–63; Mikola 2011, 47.) Myös Mikola (2011, 47) näkee opettajien välisen työskentelyn yhteistoiminnallisena opettajuutena käyttäen yhteistyöstä termiä tiimiopetus.

Nevalaisen ja Niemisen (2010, 155–156) mukaan samanaikaisopetus näytetään opettajan työssä osana erityisopetusta. Tällöin opettaja, vanhempi tai muu opetushenkilöstön taholta on huomannut, että oppilaalla on joko oppimisvaikeuksia, tarkkaavaisuuden, keskittymisen tai käyttäytymisen pulmia tai ongelmat liittyvät jollakin muulla tavoin oppilaan koulunkäyntiin. Malinen ja Palmu (2017, 40) selventävät, että yhteisopettajuus on työtapa, joka mahdollistaa tuki-toimien tarjoamisen yleisopetuksen luokassa. Laatikainen (2011, 44–45) näkee, että samanaikaisopetus on moderni opetusmuoto, joka tuo käyttäjilleen jaettuja käytänteitä ja vastuuta sekä tiivistä yhteistyötä. Tämä on hyvä tapa siirtää käytänteitä ja hiljaista tietoa kollegalta toiselle. Laatikainen jatkaa, että samanaikaisopetuksella vähennetään suljettujen ovien takana tapahtuvaa yksin opettamisen kulttuuria.

Yhteisopettajuus on moniammatillinen työskentelytapa, joka kuvaa eri koulutustaustan omaavien opettajien yhdessä työskentelyä. Tässä mallissa sekä luokanopettaja että erityisopettaja ovat kumpikin asiantuntijoita, jotka yhteistyössä tuovat opetukseen oman asiantuntijuutensa. Tästä opettajien työskente-

lystä käytetään nimitystä työpariasiantuntijuus. Tärkeä huomio ja lisä tässä yhteisopettajuuden mallissa on oppilashuoltoryhmähenkilöstön tarvittaessa tuoma tuki oppilaan oppimisen edistämiseen ja osaksi yhteisopettajuuden onnistumista. Tämä horisontaalinen asiantuntijuus kuvaa hyvin luokanopettajan ja erityisopettajan mahdollisuutta tukeutua moniammatillisen oppilashuoltoryhmän osaamiseen itseä askarruttavissa asioissa. Pääsääntöisesti koulujen oppilashuoltoryhmään kuuluvat rehtori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, mahdollinen oppilaanohjaaja, koulukuraattori ja /tai koulupsykologi. (Eskelä-Haapanen 2012, 30–31.)

Tässä tutkimuksessa käytämme pääkäsitteenä yhteisopettajuutta aikaisemmin mainitun Cookin ja Taylorin (1995) sekä Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) määritelmän mukaan. Yhteisopettajuus on kahden opettajan suunnitelmallista yhteistyötä ja yhdessä opettamista samassa luokkatilassa erityisesti eriyttämisen näkökulma huomioiden. Tutkimusaiheenamme on kahden luokanopettajan toteuttama yhteisopettajuus.

## **Työskentelyvaiheiden kasvu kohti yhteistoiminnallisuutta**

Yhteisopettajuutta aloittelevat opettajat rakentavat työskentelyn alkuvaiheessa ihmissuhdetta tutustuen vähitellen toisiinsa. Conderman ym. (2009, 7–8) kuvaavat ensimmäistä alkuvaihetta ”*sinuun tutustumis-*” vaiheeksi, joka lopulta kehittyy ”*yhtenä ajattelemisen*” -vaiheeksi. Yhteistyön kannalta on tärkeää tutustua toisiin, rakentaa luottamusta ja tapaa työskennellä yhdessä. Aikataulut ja tavoitteet työlle on pohdittava yhdessä, jotta työskentely on molemmille alusta pitäen mielekäästä ja tasapuolista. Yhteisopettajuus voi edetä nopeastikin ”*yhtenä ajattelemisen*” -vaiheeseen, joka paljolti riippuu siitä, miten hyvin opettajat tuntevat toisensa ennen yhteisopettajuuden aloittamista. (Conderman ym. 2009, 7–8.)

Yhteisopettajuuden alkuvaiheessa on hyvä huomioida työparien ammattitaito ja osaaminen tärkeänä osana oppilaiden oppimista. Ei ole tarkoituksenmukaista, jos opettajat eivät kanno oppilaista yhteistä vastuuta. On tärkeää, että oppilaita ei jaeta ”sinun ja minun oppilaiksi”. Työskenteleminen yhdessä edellyttää

molempien ammattitaitojen arvostamista ja hyödyntämistä. (Conderman ym. 2009, 7.) Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, 19) painottavat opettajien välistä luottamusta ja kunnioittamista esimerkiksi opetustilanteissa, joissa toinen opettaja käyttääkin erilaista työskentelytapaa mitä itse käyttäisit.

Alkuvaiheen jälkeen seuraa vahvistava vaihe, jolloin opettajat vuorottelevat opetuksessa ”*minun vuoro, sinun vuoro*” -periaatteella. Opettajat jakavat opetusta samassa luokkatilassa selvästi. Oppilaat tiedostavat, että toinen opettajista on kuitenkin enemmän apuopettajan roolissa. Lopullinen ”helmi” on yhteistoinnallinen vaihe. Tällöin opettajat toimivat yhdessä, ajattelevat yhtäläisesti opetettavista asioista ja opettajien välinen vuorovaikutus oppitunneilla on avointa, toisensa hyväksyvää ja huumorilla höystettyä. Opettajilla on samanlainen vuorovaikutus kaikkiin luokan oppilaisiin. (Conderman ym. 2009, 8–9.)

### 3.2 Yleisimmät työmuodot yhteisopettajuudessa

Conderman ym. (2009, 2–3) esittelevät Cookin ja Friendin (1995) kuusi erilaista mallia yhteisopettajuudesta, joissa opettajien roolit opetustilanteissa vaihtelevat. Kuvaamme nämä kuusi erilaista opetusmallia ja opettajien roolin opetustilanteissa (TAULUKKO 1). Lisäksi kirjoitamme auki yhteisopettajuuden eri mallit.

TAULUKKO 1. Yhteisopettajuuden mallit.

Opetusmalli	Opettajien rooli opetustilanteessa
<b>1. toinen opettaa, toinen tarkkailee</b>	Opetusvastuu vain toisella opettajalla, toinen havainnoi oppilasryhmää.
<b>2. toinen opettaa, toinen avustaa</b>	Opetusvastuu vain toisella opettajalla, toinen avustaa oppilaita tai oppilasryhmää.
<b>3. opettajat opettavat rinnakkain</b>	Molemmat opettavat samaa asiaa omalle oppilasryhmälle samassa tilassa.
<b>4. pistetyöskentely</b>	Molemmilla opettajilla oma työskentelypiste ohjattavana.
<b>5. toinen ohjaa, toinen opettaa</b>	Useampi pistetyöskentelypaikka, joissa toinen opettaja ohjaa oppilaita ja samalla toinen opettaa pienempää oppilasryhmää.
<b>6. tiimityöskentely</b>	Molemmat opettajat vastuussa opetuksen suunnittelusta, opettamisesta ja arvioinnista.

**1)** Toinen opettaja opettaa ja toinen toimii tarkkailijana luokassa. Hän havainnoi oppilaita ja kerää näin tietoa siitä, mitä luokassa tapahtuu opetuksen aikana. **2)** Toinen opettaja opettaa ja toinen avustaa oppilaita tai pienryhmää. Opetusvastuu on edelleen ainoastaan toisella opettajalla. **3)** Opettajat opettavat samaa asiaa rinnakkain samassa luokkatilassa niin, että oppilaat on jaettu kahteen ryhmään. **4)** Käytössä on pistetyöskentelyä, jolloin opettajilla on omat työpisteet ja oppilaat

kiertävät työpisteissä pienryhminä. Opettajien ohjaamien pisteiden lisäksi on omatoimipisteitä, joissa oppilaat osaavat toimia itsenäisesti. **5)** Opetus tapahtuu niin, että osa oppilaista kiertää pistetyöskentelyssä itsenäisesti toisen opettajan ohjaamana, mutta valikoitu oppilasryhmä voi saada samaan aikaan toiselta opettajalta opetusta. **6)** Tiimityöskentelymallissa molemmat opettajat ovat koko ajan vastuussa opettamisesta. He suunnittelevat tasavertaisesti opetuksen ja vievät sen yhdessä läpi ja yhdessä arvioiden. (Conderman ym. 2009, 2–3.)

Meillä Suomessa käytetyissä samanaikaisopetus malleissa on Cookin ja Friendin (2007) yhteisopettajuuden mallin piirteitä. Seuraavissa kolmessa opetusmallissa sekä opettajat että oppilaat ovat kaikki samassa tilassa. Näissä työmuodoissa opettajien roolit ja työnjako ovat erilaisia. Näitä kolmea työmuotoa voi nimittää avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain/täydentävä opettaminen sekä tiimiopettaminen. Opetusryhmillä voi olla erilaiset tavoitteet ja ryhmien muodostaminen perustuu opettajien näkemykseen oppilaiden tarpeista. (Rytivaara ym. 2017, 16; Saloviita 2013, 122.)

Avustavassa ja täydentävässä mallissa opetuksen suunnittelu ja toteutusvastuu on luokanopettajalla. Erityisopettajan rooli on toimia mallin mukaan avustajana ja valvojana sekä hän ohjaa ja neuvoo oppilaita tarvittaessa luokanopettajan opettaessa. Mallin mukaan opettajat voivat vaihtaa rooleja eri oppitunneilla. (Saloviita 2013, 124–125; Rytivaara ym. 2017, 16.) Laatikainen vastaavasti (2011, 46–47) käyttää tästä opetusmallista nimitystä opettaja ja apuopettaja-havainnoija. Tässä mallissa erityisopettaja havainnoi luokan ryhmädynamiikkaa ja oppilaiden erilaisia rooleja oppitunnilla. Lisäksi erityisopettaja pystyy arvioimaan tukea tarvitsevien lasten osallistumista tunnilla isossa ryhmässä verraten pienryhmäopetukseen. Erityisopettajan tehtävänä on myös tarkkailla luokanopettajan opetustapaa ja kiinnittää huomiota opettajan käyttämiin käsitteisiin. Näin erityisopettaja voi omassa pienryhmäopetuksessaan käyttää oppilaille tuttuja käsitteitä. Rytivaara ym. (2017, 16) lisäävät, että opettaja, jolla ei ole vastuuta opetuksesta, toimii yleisen työskentelyrauhan ylläpitäjänä ja hän voi kirjata opetuksesta tärkeimmät asiat oppilaille näkyviin taululle.

Seuraava samanaikaisopetuksen malli on täydentävä opetus/rinnakkain opettaminen. Tässä mallissa opettajat vuorottelevat opettamisessa, jolloin esimerkiksi molempien opettajien vahvuudet opetustyössä voidaan huomioida paremmin. Samalla opettajat hyödyntävät avustavan opetuksen mallia, kun itsellä ei ole opetusvuoro. (Saloviita 2013, 124–125; Rytivaara ym. 2017, 16.)

Kolmantena on tiimiopettaminen. Opettajien roolit oppitunnilla eivät erotu, vaan he opettavat yhdessä tiiviimmin keskustellen. Opetusvuorot vaihtuvat sen mukaan, kumpi ehtii ensin ja toinen jatkaa. Opettajien välinen yhteisvastuu niin opetuksesta kuin sen suunnittelusta kuuluu molemmille opettajille (Saloviita 2013, 124–125; Rytivaara ym. 2017, 16.) Laatikaisen (2011, 47) vastaava malli on yhdessä ja erikseen opettaminen, jossa oppilaille on ensin yhteinen opetushetki jommankumman opettajan pitämänä. Tämän jälkeen oppilaat jaetaan ryhmiin, joista enemmän tukea tarvitsevat oppilaat ovat erityisopettajan vastuulla ja muu luokka luokanopettajan vastuulla. Opetuksen sisältö on suunniteltu oppilaiden tarpeiden mukaan ja jos mahdollista, opetukseen on järjestetty kaksi erillistä tilaa. Condermanin ym. (2009, 2–3) mukaan yhteisopettajuus toteutetaan yhteisessä jaetussa tilassa. Luokkatila on voitu jakaa niin, että oppilaista muodostuu pienempiä opetusryhmiä. Kuitenkin niin, että opettajilla on mahdollisuus toteuttaa opetustaan yhtä aikaa kaikille oppilaille.

Saloviidan (2013, 125) ja Rytivaaran ym. (2017, 17) esittämät seuraavat samanaikaisopetus mallit on rakennettu niin, että opettajat opettavat omia oppilasryhmiään samoilla tavoitteilla. Näitä malleja kutsutaan kiertäväksi työasemaksi tai pistetyöskentelyksi ja rinnakkaisopetuksiksi. Oppilaat kulkevat pienemmissä ryhmissä eri työpisteissä ja opettajat antavat ohjausta näin pienemmille oppilasryhmille kerrallaan. Rinnakkaisopetuksessa samankokoisille pienryhmille on annettu tismalleen sama oppimistehtävä. Laatikaisen (2011, 48) esittämä työpisteopetus tapahtuu luokassa olevien erilaisten tehtävien parissa. Oppilaat on jaettu pienryhmittäin kiertämään työpisteistä toiseen. Opettaja toimii lähinnä kellottajana, milloin on aika vaihtaa uuteen työpisteeseen. Koulunkäynninohjaajat tai mahdollisesti koulun isommat oppilaat toimivat opastajina työpisteillä pienemmille tai apua tarvitseville oppilaille. (Laatikainen 2011, 48.)

Näiden lisäksi Saloviita (2013, 126–127) esittelee kaksi samanaikaisopetus mallia, joissa opetusryhmät saavat erilaisen opetuksen. Nämä mallit ovat vaihtoehtoiset työasemat ja henkilökohtainen opetus. Vaihtoehtoisilla työasemilla tarkoitetaan opetusmallia, jossa oppilasryhmillä voi olla erilaiset tavoitteet oppimiselle ja tehtävien vaatimustaso ja tehtävien suorittaminen on eriytetty. Tehtävien vaatimustaso voi perustua oppilaiden oppimisedellytyksiin sekä taitoihin. Henkilökohtainen opetusmalli perustuu opettajan valitsemien oppilaiden opettamiseen heidän tarpeidensa mukaan. Rytivaara ym. (2017, 17) korostavat eriytettyä opettamisen mallia, jolloin opettaja huomioi esimerkiksi millainen tarve on kerata aiemmin opiskeltua asiaa joidenkin oppilaiden kanssa henkilökohtaisesti.

Laatikainen (2011, 49) muistuttaa, että opettajan ammattitaitoihin kuuluu erilaiset työtavat ja näistä samanaikaisopetus on yksi tapa tehdä työtä. Ei pidä kuitenkaan tuudittautua yhteen ainoaan tapaan työskennellä. Laatikainen kannustaa kokeilemaan ja kehittämään erilaisia työskentelymuotoja oppilaiden tarpeita vastaaviksi.

### 3.3 Yhteisopettajuus ja eriyttäminen

Opettajan työtä kuvaa jatkuva muutos – käsitykset oppimisesta muuttuvat, samoin ympäröivä yhteiskunta. Jahnukainen ja Hautamäki (2015, 203) viittaavat, että viimeaikaiset tutkimukset kertovat, että yhdessä opettaminen on lisääntynyt. Kontu ja Pirttimaa (2010, 109) korostavat, että muutokseen vastaaminen edellyttää opettajalta uudistumista. On pystyttävä organisoimaan työtä eri tavalla ja oltava avoin yhteistyölle. Saarenketo (2016, 308) vahvistaa, että oppimiskulttuurin kehittymiseksi tarvitaan aktiivista yhteistyötaitojen kehittämistä.

Yhteisopettajuus mahdollistaa paremmin oppilaiden yksilöllisen huomioimisen ja Eskelä-Haapanen (2013, 165) korostaa, että oppilaiden tuen huomioiminen onnistuu yhteisopettajuuden myötä jo varhaisessa vaiheessa. Myös Saarenketo (2016, 39) näkee yhteisopettajuuden oppilaiden näkökulmasta positiivisena



lisänä; kaksi opettajaa on enemmän. Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 7) tutkimuksessa korostui opettajien havainnot, että yhdessä opettaminen lisäsi luokan keskuudessa yhteisöllisyyttä ja edisti tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista. Sinkkonen ym. (2018, 24) lisäävät, että yhteisopettajuuden myötä monet tukimuodot hyödyntävät kaikkia oppilaita.

Opetuksen eriyttäminen vaatii opettajilta huolellista suunnittelua. Rytivaara ym. (2017, 17) korostavat yhteisen opetuksellisen näkökulman tärkeyttä ja miten opettajat sopivat eriyttämisen toteuttamisesta työssään. Yhdessä luotu toimintatapa molempien opettajien näkemykset huomioiden tukee yhdessä opettamisen onnistumista. Palmu, Kontinen ja Malinen (2017, 72–73) nostavat esille, että havainnot oppilaista perustuvat kahden opettajan ammattitaitoon, joka antaa hyvän pohjan opetuksen eriyttämiseen. Opettajien on tärkeää sopia eriyttämisen vastuusta. Eriyttäminen ja oppilaiden huomiointi erilaisin opetusjärjestelyin on tiukasti osana yhteisopettajuutta. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Sinkkonen, Koskela, Moisio ja Suolanen (2018, 23, 26) tutkimuksessaan. He korostavat myös opetuksen eriyttämisen onnistumisessa erityisopettajan ammattitaitoa. Lisäksi yhteisopettajuudessa on tärkeää, että opettajien kesken on jaettu vastuuta jokaisen oppilaan riittävästä tukemisesta opetuksessa. Myös Malinen ja Palmu (2017, 47) huomioivat, että yhdessä opetusta suunniteltaessa opetuksen eriyttämisen suunnittelun päävastuu on erityisopettajalla.

Opettajan tulee pyrkiä suunnittelemaan opetus sellaiseksi, jossa mahdollistuu kaikkien oppilaiden oppiminen. Malinen ja Palmu (2017, 43, 46) nostavat esiin yhteisopettajuuden mahdollistavan laajemman eriyttämisen. Myös tukea tarvitsevien oppilaiden taitojen käyttö yleistyy paremmin yleisopetuksen ryhmässä. He jatkavat, että näin oppilaiden välinen jokapäiväinen vuorovaikutus vertaisryhmässä lisääntyy, kun oppilaiden tarvitsema tuki on huomioitu yleisopetuksessa. Saarenketo (2016, 62) vahvistaa näkemystä, että oppilaiden tarpeiden mukaan eriyttävä opetus mahdollistaa kaikkien oppimisen. Opetuksessa tavoitteena on löytää jokaiselle oppilaalle sopivaa tekemistä, joka on opettajalle haaste.

On kuitenkin syytä muistaa, että pelkkä aikuisten määrä ei takaa oppimistilanteiden kehittymistä vaan aikuisten arvojen ja asenteiden tulee näkyä kaikkien tasapuolisena arvostuksena (Saarenketo 2016, 62). Myös Mäki-Havulinnan (2018, 123) tutkimuksessa tuli ilmi, että yhteisopettajuus ei automaattisesti tuo lisää painoarvoa oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseksi. Onnistuakseen tässä opettajien tulee sopia yhteisistä opetuksen- ja kasvatuksen periaatteista, jotka tulee avata selkeästi myös oppilaille. Sinkkonen ym. (2018, 32) kyseenalais-tavat opetushenkilöstön osaamisen inklusiivisen kouluratkaisun myötä. He viittaavat, että koulujen toimintakulttuurin kehittäminen tulisi suunnata työtä jakaen, yhteistyön avulla ja yhdessä tehden opettajien vahvuudet ja erityisosaaminen huomioiden.

### **3.4 Yhdessä opettamisen hyödyt ja haasteet**

Yhteisopettajuus on yksi monista työskentelytavoista opettajille. Saarenketo (2016, 280) korostaa, että yhteisopettajuus tarjoaa monitahoisempia ja joustavampia mahdollisuuksia oppilaiden tuen antamiseen verrattuna siihen, että resurssi on kohdistettu pysyvästi pienryhmiin. Tällä hän viittaa siihen, että tuen oikea-aikaisuudella on mahdollista estää haasteiden kasaantuminen. Oppilasryhmien ollessa heterogeenisiä, opettajan on yksin mahdotonta vastata oppilaiden tarpeisiin. Jo 1990-luvulla Cook ja Taylor (1995) totesivat, että opettajan työssä moniammatillisuus ja yhteistyö tuovat lisäarvoa opetukseen.

Parhaimmillaan yhteisopettajuus antaa opettajille omaan työhön monenlaisia hyötyjä. Saarenketo (2016, 280–281, 318) tuo esille, että yhteisopettajuus tuo opettajille mahdollisuuden muokata suunnittelemaansa opetusta ja sen toteutusta päivittäin. Myös oppilaiden kanssa käytäviä oppimiskeskusteluja on mahdollista käydä useammin. Saarenketo muistuttaa, että yhteisopettajuutta on koko ajan kehitettävä, jotta yhteistyöstä saadaan kaikki hyöty kohdennettua oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Parhaimmillaan yhteisopettajuus tarjoaa opettajille

antoisan mahdollisuuden kehittää oppimiskulttuuria ja oman itsensä tiedostamista. Opettaja tarvitsee uskallusta siihen, että on valmis antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Päivittäinen oman ammatillisuuden kehittyminen on näin saavutettavissa. (Saarenketo 2016, 280–281, 318.) Lisäksi yhteisopettajuuden on todettu vahvistavan myös työssä jaksamista, motivaatiota omaa työtä kohtaan sekä ammatillista kasvua (Eskelä-Haapanen 2013, 164). Myös Malinen ja Palmu (2017, 11) tukevat näitä näkökulmia.

Yhteisopettajuus tuo opettajan arkeen erilaista sävyä. Rimpiläinen ja Bruun (2007, 29–39) korostavat tiimityöskentelyn olevan antoisaa, kun samalla voi työskennellä sekä oppilaiden että toisen aikuisen kanssa. Toisen opettajan kanssa opettaminen yhtä aikaa on palkitsevaa. Tiimityön parhainta antia on yhteinen jaettu vastuu suunnittelusta, opettamisesta sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa tehdystä yhteistyöstä. Malinen ja Palmu (2017, 11) korostavat opettajien yhdessä suunniteltujen tuntien sisältöjen ja työskentelymuotojen laaja-alaisuutta. Rimpiläinen ja Bruun (2007, 29–39) mainitsevat myös, että oma opettajuus kehittyy ja rikastuu seuraamalla toisen opettajan opetusta. Tärkeä osa tiimityötä on oman työn arviointi ja yhdessä keskustellen tämä toimii samalla työnohjauksellisena muotona. Keskustelu avaa uusia ideoita ja kehittämiskohteita, jotka rikastuttavat ja innostavat luomaan taas uusia erilaisia tapoja työskennellä. Myös Lakkala (2008, 195–196) vahvistaa näiden asioiden merkityksellisyyttä.

Eskelä-Haapanen (2013, 159) korostaa omakohtaisen työkokemuksen näkökulmasta yhteisopettajuuden hyötyjä. Yhteisopettajuuden parissa työskentelevät ammattilaiset jakavat toisilleen asiantuntijuuttaan työyhteisöissä, joka samalla lisää opettajien voimavaroja opetustyöhön. Työn tavoitteena on opettajien osaamisen yhdistäminen ja vahvuuksien hyödyntäminen, joka näyttäytyy etuna oppilaille. Opettajat suunnittelevat säännöllisesti opetustyötään ja arvioivat opetuksen onnistumista heti oppituntien jälkeen. Lisäksi Lakkalan (2008, 192–193) tutkimuksessa nousi esille opettajien välisen yhteistyön merkitys ongelmanratkaisutilanteissa.

Oppimiskäsityksen ja opettajan roolin muutos tuo haasteita opettajan työhön. Opettajan voi olla vaikea luopua turvallisesta ja perinteisestä opettajuuden

mallista. Lakkalan (2008, 195–196) tuloksissa nousi esiin vallitseva ja olemassa oleva koulukulttuuri, joka korostaa yksin opettamista. Samankaltaisia tuloksia löytyy myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) tutkimuksesta, jossa seurattiin yhteisopettajuuden kehitystä neljässä Helsingin koulussa. Tutkimustuloksissa tuli esille opettajien pelko, että yhteisopettajuus on työlästä ja vaatii opettajilta entistä enemmän yhteistä suunnitteluaikaa. Eskelä-Haapanen (2013, 166) nostaa esille myös opettajien huolen luokkakokojen kasvamisesta yhteisopettajuuden myötä entistä isommiksi. Lisäksi hän näkee haasteeksi sitoutumisen puutteen. Opettajien tulee sitoutua sovittuihin käytänteisiin ja niihin tavoitteisiin, jotka opettajat ovat työilleen asettaneet. (Eskelä-Haapanen 2013, 165–166.)

Yhteistyö vaatii opettajilta joustamista. Lakkalan (2008, 195–196) mukaan opettajien välinen tiivis ja säännöllinen yhteistyö on haaste, kuten yhteisestä suunnittelu ajasta sopiminen ja sopimuksen noudattaminen. Myös suunnitteluajan lisääntymisen tarve voi yllättää. Lakkalan tekemässä tutkimuksessa opettajien välinen yhteistyö nähtiin rasisitteena, jos opettajien välillä ei ole joustamisen varaa. Opettajilta puuttuva henkilökemia ei edesauta yhteistoiminnallista opetusta. Malinen ja Palmu (2017, 43) tuovat rehtorilta saadun tuen merkityksen yhteisopettajuuden onnistumisessa. Mäki-Havulinna (2018, 96) jatkaa, että yhteisen suunnitteluajan vähyys sekä opettajien yhteisen opetusstruktuurin puuttuminen näkyy opetuksessa jakamattomuutena ja eriyttämisen huomiotta jättämisenä.

Oppilaantuntemus vaikuttaa olennaisesti opettajan työhön. Saarenkedon (2016, 312–315) tutkimuksessa tulee esille, että opetuskulttuurin muutos vie aikaa. Lisäksi hän väittää, että jos koulussa on vahva erillisen erityisopetuksen kulttuuri, se vie resursseja yhteisopettajuudelta. Haittana tässä on se, että juuri yhteisopettajuuden avulla on mahdollista tukea jokaisen oppilaan oppimista ja osallisuutta. Sinkkonen ym. (2018, 32) korostavat, että myös yhteisopettajuudessa tulee ottaa vastuu oppilaantuntemuksesta, joka luo pohjan opetuksen eriyttämiselle.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitimme yhteisopettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä. Halusimme selvittää, mahdollistaako yhteisopettajuus opetuksen eriyttämisen niin, että se näkyy opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi olimme kiinnostuneita myös tutkimaan, miten eriyttäminen näkyy yhteisopettajien luokan arjessa. Pyrimme myös selvittämään, näkyykö opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oppilaantuntemuksen merkitys. Opetussuunnitelmassa tulee ilmi, että opettajan tulisi lähtökohtaisesti suunnitella opetus eriyttäväksi. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen on opetuksen pedagoginen lähtökohta, joka perustuu oppilaantuntemukseen. (POPS 2014, 30.) Tutkimuskysymysten pohjalta pyrimme muodostamaan ymmärrystä, miten opettajat hyödynnevät yhteisopettajuutta opetuksen eriyttämisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta?
2. Mitkä tekijät edesauttavat yhteistyön onnistumisen?
3. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta opetuksen eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on ymmärtävää tutkimusta, joka perustuu todellisen elämän kuvaamiseen. Tutkijan tehtävänä on lähestyä tutkimaansa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkijan tavoitteena on löytää ja tuoda esille tosielämässä tapahtuvia asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Kiviniemi (2018, 77) viittaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole kysymys ennalta hahmotellun teorian testauksesta. Pyrkimyksenä on erottaa tutkittavien näkemyksiä ilmiöstä ja sen käsitteellistämistä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada selville mahdollisimman kokonaisvaltainen ja huolellinen kuva siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta opetuksen eriyttämisen suhteen. Halusimme selvittää nimenomaan luokanopettajien kokemuksia, joten oli luontevaa valita laadullinen tutkimusote. Rajasimme aiheita koskemaan nimenomaan eriyttämisen näkökulmaa, koska yhteisopettajuutta itsessään on tutkittu jo varsin paljon. Kiviniemi (2018, 76) korostaa rajaamisen välttämättömyyttä, jotta selkeä tutkimusongelma on löydettävissä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävää tutkimustietoa vaan tarkoituksenmukaisempaa on pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään toimintaa sekä antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta. Ymmärtäminen liittyy tutkittavien kokemusmaailman eläytymiseen. Yksilön ajatukset, tunteet ja motiivi ovat merkittäviä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33, 98). Tähän nojaten tutkimuksemme tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita luokanopettajatyöparit antavat kokemuksilleen opetuksen eriyttämisestä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan on oleellista, että tutkimukseen osallistuvilla on tietoa ja kokemusta tut-

kittavasta aiheesta. Näin ollen tutkijan tulee harkita tarkkaan ja tarkoituksenmukaisesti tutkimukseen osallistuvat. Valitsimme tutkimukseemme vain sellaisia opettajia, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta.

Laadullista tutkimusta voi Kiviniemen (2018, 73–74) mukaan kuvata prosessiksi, jossa aineiston erilaiset näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen. Prosessin omaisuutta kuvaa myös se, että tutkimustehävä, teorian muodostus, aineiston keruu ja analysointi muotoutuvat ja kehittyvät joustavasti tutkimuksen edistyessä. Tutkimuksen aikana edellä mainitut osatekijät nivoutuvat ajan mittaan toisiinsa, jolloin tutkimusongelma tarkentuu koko ajan. Laadulliselle tutkimukselle on hyvin tyypillistä, että tutkija joutuu tekemään jatkuvasti päätöksiä ja valintoja. On tärkeää, että tutkija on löytänyt tutkimuksen kannalta oleelliset johtoajatukset, joihin tukeutuen ratkaisuja tehdään.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 83–84) mukaan haastattelu on yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa. Heidän mukaansa haastattelun ideana on juuri se, että jos tutkija haluaa tietää ihmisen ajattelusta tai toiminnasta, sitä on hyödyllistä kysyä häneltä itseltään. Hirsjärvi ym. (2009, 164) tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään luontevissa ja aidoissa tilanteissa, joissa tutkittavien näkemykset tulevat esille. Haastattelimme yhteisopettajuutta toteuttavia opettajia heidän työpaikallaan. Haastattelut tapahtuivat opettajien omassa luokassa, jotta haastateltavien on vaivatonta ja luontevaa kuvailla opetusta. Vastaavasti meidän tutkijoiden on helpompi kuvata ja ymmärtää opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä esimerkiksi käytännön järjestelyjen suhteen. Haastattelupaikka on haastattelun onnistumisen kannalta oleellinen, koska vuorovaikutustilanteisiin vaikuttaa monenlaiset sosiaaliset tekijät (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 33).

## 5.2 Fenomenologis–hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Laadullisen tutkimuksen yksi perinne on fenomenologis–hermeneuttinen ja tulkinnallinen tutkimus (Tuomi & Sarajarvi 2018, 14). Tässä tutkimuksessa käytimme fenomenologis–hermeneuttista tutkimusotetta, koska fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisen kokemuksesta (Metsämuuronen 2006, 152; Bevan 2014, 136). Tutkimuskohteenaamme ovat luokanopettajat ja heidän kokemuksensa yhteisopettajuudesta opetuksen eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna. Pyrimme saamaan esille haastateltavien opettajien todellista kokemusmaailmaa, jossa heidän kokemuksensa ovat merkityksellisiä. Hermeneutiikka taas liittyy kokemusten tulkintaan. Hermeneutiikka näkyy tutkimusessamme tavoitteena ymmärtää ja tulkita haastateltavien työparien kokemuksia opetuksen eriyttämisen mahdollistamisessa. Laine (2018, 34) painottaa että fenomenologinen sekä hermeneuttinen tutkimus sisältävät kaksi eri tasoa. Ensimmäinen on perustaso, jossa tutkittavan koettu elämä näyttäytyy tutkijalle sellaisena kuin hän sen ilmaisee. Toinen taso on itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Haastateltava kuvailee kokemuksiaan ja tutkija pyrkii käsitteellistämään ”omalla kielellään ensimmäisen tason merkityksiä.” (Laine 2018, 34.)

Fenomenologinen kieli on Bevanin (2014, 136) mukaan monimutkaista, kuvailevaa ja tulkitsevaa. Siksi tutkijan on tärkeää tuntea ja ymmärtää, mitä käsitteet tarkoittavat. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii kuvaamaan ihmisen aitoa kokemusta nimenomaan tutkittavan näkökulmasta tarkasteltuna, ei mistään teoreettisesta viitekehystä käsin. Fenomenologisessa lähestymistavassa haastateltavien kokemuksia pidetään aitoina ja heidän kokemuksilleen pyritään löytämään merkityksiä. (Bevan 2014, 36.) Laine (2018, 31) korostaa, että kokemusten ymmärtämisessä on oleellista juuri se, että tutkija pyrkii selvittämään kokemusten taustalla olevia merkityksiä. Lauterbachin (2018, 2893) mukaan ihmisen kokemus on monitahoinen, koska kokemuksiin vaikuttavat aika, tila ja ihmissuhteet. Laine (2018, 31) jatkaa, että fenomenologiassa ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on *intentionaalinen*. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan



ihmisen teot suuntautuvat aina johonkin ja kaikki kokemukset ovat merkityksellisiä. Kokemuksia tutkimalla tutkitaan niiden merkityssisältöjä ja sen rakennetta.

Sloan ja Bowe (2014, 2) tuovat esille, että ihmisen kokemus on aina monimutkainen ja vaatii vuoropuhelua, jotta kokemusta voi ymmärtää. Tutkija pyrkii antamaan kokemuksille ja ilmiöille merkityksiä, jossa kielellä on keskeinen rooli. Lauterbach (2018, 2893) tukee tätä näkemystä. Kielellä on merkittävä rooli hermeneuttisessa fenomenologiassa; kieli on sosiaalisesti rakennettu ja kielen avulla ihmiset voivat kuvailla omia merkityksiään. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri löytämään laajaa yleistävää yhteyttä, vaan se pyrkii ymmärtämään tietyn ihmisjoukon tai yksilön sillä hetkellä olevaa merkitystä. (Laine 2018, 32.) Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan haastateltavien kokemuksia ainutlaatuisina, eikä meillä tutkijoina ole tarkoitus tehdä yleisiä johtopäätöksiä.

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta perusteiden pohdintaa, jolloin tutkimuksen pohjana on ihmiskäsitys ja kysymys ”kokemusta koskevan tiedon luonteesta” (Laine 2018, 29). Tässä metodissa korostuu kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2018, 29). Tutkielmamme aiheen merkityksellisyys tulee esille usealla tavalla. Ensinnäkin halusimme tuoda esille luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden tuomista mahdollisuuksista opetuksen eriyttämiseksi. Heidän kokemuksillaan on merkitystä jopa yhteiskunnallisesti, sillä opetussuunnitelmassa yhteisopettajuus nostetaan esille yhtenä pedagogisena ratkaisuvaihtoehtona oppilaskohtaisen opetuksen tukemiseksi. Myös yhteisöllisyys tulee mukaan tutkimukseemme, koska halusimme ymmärtää yhteisopettajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Hermeneutiikka liittyy kokemusten tulkintaan. Laineen (2018, 33) mukaan hermeneutiikan pyrkimyksenä on kokemusten ymmärtäminen ja tulkitseminen, minkä vuoksi se tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen. Tutkimuksessamme hermeneutiikka näkyy siten, että pyrimme kokonaisvaltaisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien opettajien kokemuksia tutkimuskysymysten valossa. Tulkinnan välittymiseen vaikuttaa haastateltavien taito kertoa kokemuksiaan. Lisäksi siihen vaikuttaa se, miten tutkija osaa kysyä, ymmärtää ja

tulkita haastateltavien kokemuksia. Tulkintaan vaikuttavat haastateltavien puheen lisäksi myös keholliset ilmaisut, esimerkiksi eleet ja ilmeet. Kaikkiin ilmaisiin liittyy merkityksellisyys, jonka keskiössä ovat ymmärtäminen ja tulkitseminen. Pyrimme löytämään myös edellä mainituista asioista apua tutkimuksen tulkintaan. Koimme tässäkin mielessä hyväksi, että meitä tutkijoita oli kaksi.

Gadamerin (2004, 29) mukaan pääsääntö hermeneutiikassa on ymmärtää kokonaisuus yksittäisestä ja yksittäinen osa kokonaisuudesta. Toimimme arjessa luontaisen ymmärryksemme varassa, jota hermeneutiikassa kutsutaan *esiymmärrykseksi*. Laineen (2018, 34) mukaan tämä viittaa siihen, miten tutkija ymmärtää tutkimuskohteensa jo ennen tutkimusta. Moilanen ja Räihä (2018, 56–57) tuovat esille, että erityisesti fenomenologiassa painottuu tutkijan esiymmärryksen merkitys. Tämä perustuu siihen, että tutkijan tavoitteena on kuvata asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. On tärkeää, että tutkija avaa oman esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta esimerkiksi kirjoittamalla. Esiymmärryksen laajentumiseen vaikuttaa myös huolellinen perehtyminen aineistoon.

Esiymmärryksen tiedostamista helpottaa Moilasan ja Rähän (2018, 57) mukaan myös tutkimusaiheesta keskusteleminen toisen ihmisen kanssa. Me avasimme omaa esiymmärrystämme keskustelemalla ja kirjoittamalla ylös kokemuksiamme ja aiempia käsityksiämme liittyen yhteisopettajuuteen ja opetuksen eriyttämiseen. Pohdimme omien lähtökohtiemme merkitystä esiymmärryksen muodostumiseen. Pyrimme tiedostamaan, että esiymmärrykseemme on vaikuttanut myös aiheeseen liittyvään teoriaan tutustumisen. Moilanen ja Räihä (2018, 57) huomauttavat, että teoria voi auttaa uusien asioiden näkemisessä, mutta toisaalta se saattaa estää näkemästä joitakin näkökulmia. Olemme kuvanneet aineistosta nousevia merkityksiä, jotka eivät ole teoriasta riippuvaisia. Moilanen ja Räihä (2018, 57) pitävät tätä tärkeänä.

Moilasan ja Rähän (2018, 57) mukaan fenomenologian ja hermeneutiikan tutkimussuuntauksissa on nähtävissä ristiriitaisuutta. Tätä he perustelevat sillä, että fenomenologiassa on oleellista, että tutkijan oma esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ei vaikuta tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta vaiheessa. Herme-

neutiikassa puolestaan korostuu se, että tutkija kantaa mukanaan esiymmärrystään, joka on välttämätön tulkinnan aloituksessa sekä etenemisessä. Ristiriidasta huolimatta tutkijan on tärkeämpää huomata omat ennakkokäsityksensä ja niiden vaikutus tutkimuksen etenemiseen. Laineen (2018, 36) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kyseenalaistaa omaa tulkintaansa siitä, miten haastateltavat kuvaavat asioita. Reflektiivisyys ja kriittinen asenne auttavat pääsemään eroon ennakkoluuloista.

Hermeneuttinen kehä liittyy oleellisesti fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähestymistapaan. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan sitä, että tutkija on vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston kanssa. Tieto syntyy vasta siten, kun tutkija käy vuoropuhelua aineiston ja oman tulkintansa välillä. Kehämäinen liike muodostuu siitä, kun tutkijan ymmärrys syvenee ja korjaantuu. Tutkijan reflektiivinen ja kriittinen asenne auttaa pääsemään irti omasta välittömästä tulkinnasta ja katsomaan aineistoa uusin silmin. Hermeneuttisen kehän liikkeessä tavoitteena on tuoda esiin mahdollisimman uskottava ja ilmeinen tulkinta tutkittavien kokemuksista. (Laine 2018, 37–38.)

### 5.3 Tutkimukseen osallistujat

Halusimme haastatella tutkimukseemme luokanopettaja työpärejä, jotka toteuttavat parhaillaan yhteisopettajuutta jossakin muodossa. Haastateltavilla tuli olla useamman vuoden kokemus yhteistyöstä, koska yhteistyön ollessa vasta alkuvaiheessa opettajien täytyy mahdollisesti keskittyä yhteisten linjojen hahmottamiseen. Olimme nimenomaan kiinnostuneita tutkimaan opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden tuomasta mahdollisuudesta ajatellen opetuksen eriyttämistä.

Tutkimusprosessimme lähti liikkeelle siitä, että haimme tutkimusluvan (LIITE 1) Kokkolan kaupungin sivistysjohtajalta lokakuussa 2019. Otimme yhteyttä Kokkolan kaupungin koulujen rehtoreihin selvittääksemme koulujen yhteisopettaja työpärejä. Saadaksemme tutkimukseemme monipuolista kokemusta yhteisopettajuudesta, valitsimme haastateltavat eri kouluista. Haastattelimme

yhteensä kolmea työparia. Emme valinneet työpareja sen mukaan, minkälaisia yhteistyömuotoa he toteuttavat. Halusimme saada mahdollisimman monipuolisia ja erilaisia vastauksia liittyen yhteisopettajuuteen ja opetuksen eriyttämiseen. Ensimmäisen haastateltavan työparin tapasimme kasvotusten opettajien työpaikalla ja sovimme haastattelun ajankohdasta. Tämän jälkeen lähestyimme muita työpareja ensin puhelimitse ja sitten sovimme heidän kanssaan sähköpostitse haastatteluajan ja paikan. Kerroimme kaikille haastateltaville etukäteen sähköpostitse, että tutkimuksemme aihe koskee yhteisopettajuutta ja opetuksen eriyttämistä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan haastattelussa on merkittävintä saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, jolloin haastattelukykykykset tai teemat on hyvä antaa haastateltaville etukäteen nähtäväksi. Päädyimme lähettämään etukäteen haastateltaville ainoastaan haastattelun teemat, koska emme halunneet heiltä valmisteltuja ja niin sanottuja toivottuja vastauksia. Olimme yllättyneitä opettajien innokkuudesta osallistua tutkimukseemme, joten meidän ei tarvinnut käyttää aikaa työparien etsimiseen.

Kaikki haastattelemamme työparit työskentelevät alakoulussa. Opettajien työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta 30 vuoteen ja kokemus yhteisopettajuudesta kolmesta vuodesta kahdeksaan vuoteen. Lisäksi osalla opettajista oli kokemusta monenlaisesta tiimiopettajuudesta rinnakkaisopettajien kanssa.

## 5.4 Aineiston keruu

Hirsjärven ym. (2009, 204) mukaan haastattelussa tutkija on suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa ja on siksi merkittävä laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) korostavat, että haastattelun hyviä puolia ovat sen joustavuus. Kysymyksien toistaminen, väärinymmärryksien oikaiseminen, keskustelun käyminen sekä kysymyksien tarkoituksenmukainen esittäminen ovat mahdollisia. Tutkijoina pystyimme tarkentamaan haastattelukysymyksiä sekä esittämään tarvittaessa lisäkysymyksiä. Lisäksi haastattelutilanteessa haastateltavien elekieli on nähtävillä.

Käytimme haastattelurungon laatimisessa apuna aiempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Lisäksi haastattelukysymyksiä muodostumiseen vaikutti tutkimuksemme teoriasta nousevat teemat. Patton (2002, 341) korostaa, että haastattelun tarkoituksena on päästä tarkastelemaan tutkittavien tapaa katsoa maailmaa. Meidän tarkoituksenamme oli selvittää, miten opettajat näkevät yhteisopettajuuden ja sen tuomat mahdollisuudet toteuttaa opetuksen eriyttämistä.

Valitsimme haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun, jossa kysymykset on ennalta koottu eri teemoihin ja tarkentaviin kysymyksiin. Halusimme näin varmistaa, että haastateltavat pysyvät asiassa ja kaikki teemat tulevat käsiteltyä. Tässä haastattelumuodossa korostetaan ihmisten tulkintoja ja merkityksiä asioista sekä miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelua käytetään usein kasvatustieteellisissä tutkimuksissa johtuen sen sopivuudesta kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.)

Ennen varsinaisia haastatteluja teimme kaksi esihaastattelua luokanopettajille, joiden vastauksia ei huomioitu tutkimuksessamme. Haastattelujen tekeminen edellyttää tutkijalta huolellista suunnittelua (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Esihaastattelut vahvistivat, että haastattelukysymyksiä avulla saamme tarvittavaa aineistoa liittyen tutkimuksemme teemoihin. Lisäksi esihaastattelujen perusteella muokkasimme haastattelukysymyksiä (LIITE 2) järjestystä ja joitakin sanavalintoja. Teemahaastattelussa keskustellaan haastateltavien kanssa etukäteen valituista teemoista tarkentavia kysymyksiä esittäen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Meidän tutkimuksemme teemat ovat yhteisopettajuus ja opetuksen eriyttäminen.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan etukäteen valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen. On makukysymys, pitääkö kaikilta kysyä suunnitellut kysymykset, tuleeko kysymykset esittää samassa järjestyksessä ja pitääkö sanamuotojen olla jokaisessa haastattelussa samat. Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018, 29) puolestaan esittävät, että teemahaastattelussa kysymyksiä muoto ja järjestys eivät ole tärkeitä. Tutkija varmistaa, että kaikki teemat käy-

dään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden ei tarvitse tapahtua samassa järjestyksessä eikä laajuudessa haastattelusta toiseen. Me teimme etukäteen haastattelurungon, jonka mukaan etenimme kaikissa haastattelussa. Haastattelujen jälkeen huomasimme, että haastattelut etenivät suurin piirtein haastattelurungon mukaisesti. Osa haastateltavista vastasi joihinkin kysymyksiin ennen kuin ehdimme kysyä varsinaista kysymystä. Teimme tarvittaessa lisäkysymyksiä ja pyysimme haastateltavia tarkentamaan vastauksiaan.

Päätimme toteuttaa kaikki haastattelut yhdessä ja teimme ne marraskuussa 2019. Haastattelut tapahtuivat opettajien omissa luokissa heidän työpäivänsä päätteeksi. Tutkijoina meille oli tärkeää, että saimme nähdä autenttisen oppimisympäristön, jossa opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta. Näin pystyimme paremmin ymmärtämään opettajien kokemuksia ja niitä käytännön asioita, jotka vaikuttavat yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Lisäksi korostimme jokaisessa haastattelutilanteessa, että haluamme tutkia nimenomaan opettajien omia kokemuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta sekä opetuksen eriyttämisestä. Kerroimme myös haastateltaville, että tutkijoina emme osallistu keskusteluun runsaasti kommentoiden vaan aktiivisesti kuunnellen ja nyökkäyksin tehden tilanteesta luontevan. Tämä vapautti meidät haastateltavien intensiiviseen kuunteluun sekä havainnoimaan sanatonta viestintää. Jokaisen haastattelun aluksi keskustelimme haastateltavien kanssa tavallisista arjen asioista molempien osapuolien alkujännityksen vähentämiseksi. Vasta sitten aloitimme varsinaisen haastattelun. Ajatus alkujännityksestä oli turha, sillä haastateltavat alkoivat puhua hyvin vapautuneesti kokemuksistaan. Viimeisessä haastattelussa koimme, että haastattelujen anti alkoi toistaa itseään ja päätimme, että olemme saaneet kerättyä tarpeeksi aineistoa. Eskola ja Suoranta (1998) viittaavatkin tällä aineiston kylläntymiseen, jolla he tarkoittavat, että esimerkiksi lisähaastattelut eivät antaisi tutkimuksen kannalta uutta tietoa.

## 5.5 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kirjoitamme auki tutkimuksemme aineiston analyysin, joka etenee pääpiirteittäin Eskolan (2018) esittämän analyysipolun mukaisesti. Ennen aineiston käsittelyä litteroimme sanasta sanaan kaikki haastattelut. Aloitimme aineiston analysoinnin niin, että luimme ensimmäisellä kerralla haastatteluja ääneen. Samalla kirjoitimme aineistosta nousevia ajatuksia, pohdintoja sekä teoreettisia kytkentöjä litteroitujen sivujen marginaaliin. Alleviivasimme haastateltavien merkityksellisiä kokemuksia, jotka viittasivat tutkimuskysymyksiimme. Pelkistimme haastateltavien kokemuksia merkityssanoiksi alleviivauksien viereen. Pyrimme tässä vaiheessa tiedostamaan meidän omat kokemuksemme ja ennakkokäsityksemme, jotta tutkittavien kokemukset avautuvat meille ainutkertaisina. Tämän huolellisen ja perusteellisen aineiston läpikäymisen jälkeen otimme aineiston uudelleen käsittelyyn. Toisen lukukerran jälkeen löysimme kolme alustavaa merkityskokonaisuutta, jotka kirjoitimme ylös. Tämän jälkeen koodasimme litteroidut haastatteluvastaukset eri värillä niin, että jokainen haastattelu sai oman värin.

Seuraavaksi perehdyimme lukemaan vastauksia yksi kerrallaan ja leikkasimme aineiston sijoittaen vastauksia eri merkityskokonaisuuksien alle. Näin järjestelimme aineiston uudelleen. Tämän jälkeen otimme aina yhden merkityskokonaisuuden käsittelyyn ja perehdyimme tarkemmin tarkastelemaan merkityskokonaisuudesta nousevia merkittäviä teemoja. Tässä vaiheessa huomasimme, että yhden merkityskokonaisuuden alta nousi uusi merkityskokonaisuus. Päädyimme vaihtamaan yhden alkuperäisistä merkityskokonaisuuksista uuteen löytämäämme kokonaisuuteen. Lopulta löytämämme kolme merkityskokonaisuutta ovat 1) opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta 2) yhteistyön onnistumisen edellytyksiä 3) opetuksen eriyttäminen ja yhteisopettajuus. Selkeiden merkityskokonaisuuksien löytymisen jälkeen luimme aineistoa uudelleen yhdistellen teemoja ja vaihdellen niiden paikkoja. Otimme vielä käsittelyyn kaikki merkityskokonaisuuksien alle muodostuneet teemat ja kirjoitimme ylös merkittäviä ja mielenkiintoisia asioita. Tällä halusimme varmistaa, että mitään merkittävää ei

jää huomioimatta. Tässä vaiheessa löysimme jäsentyneet teemat. Hermeneuttisen kehän kautta muodostui lopullinen aineiston tulkinta ja ymmärrys. Kävimme aineiston läpi yhteensä viisi kertaa. Alla olevan taulukon avulla (TAULUKKO 2) avaamme aineistolainaus esimerkkien avulla tutkimuksemme aineiston analysointivaiheita.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston käsittelystä.

Aineistolainaus	Merkityssana	Teema	Merkityskokonaisuus	Vaikutus opetuksen eriyttämiseen
"Tuntuu, että se oppilaantuntemus on niinku jotenkin syvällisempää, ku tulee puhuttua ääneen. Ja ku meitä on kaks, ni aikaa jää enemmän lasten havainnointiin ja pystyy seurailta ja kuunnella enempi."	Oppilaantuntemus	Oppilaantuntemuksen merkitys opettajille	Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta	Lisää oppilaantuntemusta
"Kaks ihmistä näkemässä asioita ja havaitsemassa. Pystytään reagoimaan välittömästi asioihin. Että kyllä se on niinku mahdollisuus"	Eriyttävä opetus	Opettajien pedagogiset menetelmät	Opetuksen eriyttäminen ja yhteisopettajuus	Lisää eriyttämisen mahdollisuuksia

Tutkimuksemme merkityssanojen ja teemojen alle löysimme kolme selkeää merkityskokonaisuutta. Jokaisen merkityskokonaisuuden alle muodostui seuraavat teemat.

1. **Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta:** hyödyt oppilaalle, oppilaantuntemuksen merkitys opettajille, opettajien ammatillinen kasvu, vastuun kantaminen työparina



2. **Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä:** yhteinen arvomaailma, luokan toimintakulttuuri, oppilaslähtöinen pedagogiikka
3. **Opetuksen eriyttäminen ja yhteisopettajuus:** eriyttävä opetus, opettajien pedagogiset menetelmät, yhteisopettajuus ja eriyttämisen haasteet

Haastattelujen kestot vaihtelivat 49 ja 54 minuutin välillä. Haastattelujen pituuteen mielestämme vaikutti ensinnäkin se, että haastateltavana oli aina kaksi ihmistä kerrallaan. Molemmilla haastateltavilla oli oma kokemuksensa käsiteltävästä aiheesta, jonka he toivat vuorollaan esille, lisäksi he täydensivät tarvittaessa toisiaan. Toiseksi huomasimme tutkimuksemme aiheen olevan opettajille hyvin merkityksellinen, joten opettajat kertoivat runsaasti kokemuksistaan. Haastattelujen kesto oli yhteensä 157 minuuttia. Toinen meistä tutkijoista litteroi kaksi haastattelua ja toinen yhden. Litteroimme kaikki haastattelut sanasta sanaan täytesanatkin huomioiden. Litteroimme myös merkittävät tauot ja haastateltavien toistensa päälle puhumiset. Haastateltavien nimet koodattiin alusta pitäen H1 – H6 säilyttääksemme haastateltavien anonymiteetin. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 74. Käytimme Book Antiqua kirjaisintyyppiä, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5.

## 5.6 Eettisyys

Koemme opetuksen eriyttämisen tärkeäksi niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta. Meillä molemmilla on kokemusta yhteisopettajuudesta, joten omien ennakkokäsityksien tiedostaminen ja ylös kirjaaminen auttoi meitä jättämään ne sivuun tutkimusaineiston analysointivaiheessa. Meidän käsityksemme ja kokemuksemme eivät vaikuttaneet tutkimuksessa saatuihin tuloksiin.

Sopiessamme haastateltavien kanssa haastatteluajankohtaa, pyysimme heitä varaamaan reilusti aikaa haastattelulle. Emme voineet ilmoittaa tarkkaa haastattelun kestoa etukäteen, koska jokainen haastattelutilanne on aina erilainen. Haastatteluajoja sopiessa sähköpostitse kerroimme samalla haastateltaville haastattelun teemat. Kaikki haastattelut tapahtuivat opettajien omassa luokassa

opettajien työpäivän päätteeksi, jolloin saimme haastatella rauhassa ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä.

Jokaisen haastattelun aluksi pyysimme vielä kaikilta opettajilta kirjallisen suostumuksen tutkimuksen osallistumiseen. Kirjallisessa suostumuksessa lupasimme tutkijoina toimia tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen sekä säilyttäen haastateltavien anonyymin. Kerroimme haastateltaville, miten tulemme toimimaan heidän henkilöllisyytensä sekä työpaikan suojaamiseksi. Tämän vuoksi käytämme haastateltavien nimistä koodeja H1–H6, joka suojaa myös opettajien sukupuolen. Opettajien työpaikat eivät tule tutkimuksessamme ilmi missään vaiheessa. Haastateltavien henkilötietoja, puhelinnumeroita ja sähköpostiosoitteita emme keränneet rekisteriin.

Haastateltaville esitetyt kysymykset ovat tutkimuksessamme liitteenä (LIITE 2) lisätäkseen tutkimuksen avoimuutta ja eettisyyttä. Lisäksi haastattelukysymykset auttavat lukijaa ymmärtämään haastattelun etenemistä. Ennen haastattelujen alkamista kerroimme opettajille, että haluamme kuulla opettajien kokemuksi ja mielipiteitä ”oikeiden” vastauksien sijaan.

Nauhoitimme kaikki haastattelut Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen Sony-ääninauhurilla. Lisäksi tallensimme haastattelut yhdelle iPadille varmistaksemme haastattelujen tallennuksen. Pyysimme tähän erikseen suostumuksen kaikilta haastateltavilta, jonka he antoivat. Haastatteluaineiston siirsimme molempien tutkijoiden omille tietokoneille ja samalla poistimme haastattelut yliopiston ääninauhurilta. Kun tutkimuksemme on hyväksytty, poistamme haastattelut myös omilta tietokoneiltamme sekä iPadilta. Samoin hävitämme litteroidun paperiaineiston silppuamalla tutkielman hyväksynnän jälkeen.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme tutkimustuloksien pohjalta nousseet merkityskokonaisuudet. Jokaisen merkityskokonaisuuden alle muodostui teemoja. Kerromme teemoista ne asiat, jotka tulivat tärkeimpinä esille haastateltavien kertomina. Näiden kertomusten väliltä etsimme samankaltaisuuksia ja tuomme esille myös eroavaisuuksia. Tässä luvussa vastaamme tutkimuskysymyksiimme.

Haastattelimme kolmea luokanopettaja työparia. Tutkimuksessamme emme ole huomioineet haastateltavien ikää ja sukupuolta, koska totesimme, että niillä ei ole merkitystä tutkimustuloksien kannalta. Kaikki työparit toteuttavat yhteisopettajuutta eri muodossa. Jotta tulosten lukeminen olisi selkeämpää ja johdonmukaisempaa, avaamme tässä kohden opettajien toteuttamat erilaiset työmuodot. Kaksi haastattelemaamme työparia toteuttaa yhteisopettajuutta hyvin tiiviisti. Heillä on yhteiset oppilaat ja yksi yhteinen iso luokkatila. He työskentelevät yhdessä kaiken aikaa ja he ovat yhdessä vastuussa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tämä on Cookin ja Friendin (1995) esittämä yhteisopettajuuden työmuoto, jota he nimittävät tiimityöskentelyksi (Cinderman ym. 2009, 2–3). Rytivaara ym. (2017) ja Saloviita (2013) käyttävät Suomessa tästä yhteistyömuodosta nimitystä tiimiopettaminen (Rytivaara ym. 2017, 16; Saloviita 2013, 122). Yksi haastattelemamme työpari toteuttaa yhteisopettajuutta noin kymmenen viikkotuntia. Opettajilla on omat vastuuluokat ja he huolehtivat oman oppilasryhmän opettamisesta pääsääntöisesti itse. He käyttävät opetuksessaan useita erilaisia yhteistyömuotoja opetustilanteen mukaan. Pääsääntöisesti se on Rytivaaran ym. (2017) ja Saloviidan (2013) esittämä avustava/täydentävä yhteisopettajuusmalli.

## 6.1 Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta

Tässä tulosten ensimmäisessä osassa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme eli minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja mitkä tekijät edesauttavat yhteistyön onnistumisen. Opettajien kokemukset yhteisopettajuuden tuomista hyödyistä nousivat yhdeksi tärkeimmäksi merkityskokonaisuudeksi, jonka alle muodostui seuraavat teemat: hyödyt oppilaalle, oppilaantuntemus, opettajien ammatillinen kasvu sekä vastuun kantaminen työparina (KUVIO 2). Tarkastelemme seuraavaksi kaikki teemat yksitellen.



KUVIO 2. Ensimmäinen merkityskokonaisuus opettajien kokemuksista yhteisopettajuudesta.

### 6.1.1 Yhteisopettajuuden hyödyt oppilaalle

Kaikissa vastauksissa nousi esille yhteisopettajuuden tuomia hyötyjä oppilaan kouluarkeen. Vastauksissa korostuu selkeästi se, että yhteisopettajuus antaa oppilaalle kaksi erilaista opettamisen mallia ja näkökulmaa. Opetustilanteissa opettajat ovat huomanneet, että heidän erilaiset persoonansa ja tavat opettaa sekä esimerkiksi antaa ohjeita koituvat oppilaan hyödyksi. Opettajat toivat esille, että he

ovat puhuneet paljon toistensa vahvuuksista ja hyödyntävät niitä erilaisissa oppimistilanteissa. Tältä osin tutkimustulokset ovat samansuuntaiset Eskelä-Haapasen (2013, 159) saamien tulosten kanssa.

Jonku oppilaan kans niinko yrität jotaki asiaa selittää tai jos on joku vaikee asia ja siitä keskustellaan ja tuntuu että se tilanne ei nyt etene. Ni sitte toinen tulee siihen ja sanookin jotain, ni se loksahaa saman tien. (H4)

Kyllähän me tuodaan ne opetettavat asiat eri tavalla kumminki esille. Selitetään ne eri tavalla ja kyllähän sekin on etu, että ehkä joku oppii sillä tavalla mää selitän ja sitten taas toinen kertoo ihan eri tavalla. (H1)

Kaikki työparit käyttävät opetuksessaan yhteistoiminnallisia työtapoja. Vastauksissa tulee ilmi, että oppilaat työskentelevät paljon erilaisissa ja eri kokoisissa ryhmissä. Lisäksi oppilaat ovat tottuneet toimimaan pareittain. Haastattelut tapahtuivat opettajien omissa luokissa ja huomasimme, että luokissa oppilaiden paikat oli järjestetty pöytäryhmiin. Opettajat kokevat, että heidän tekemä yhteistyö antaa oppilaalle mallia yhteistyöntekemisestä. He pitävät tärkeänä, että heidän yhteistyönsä omalta osaltaan tukee oppilaiden vuorovaikutustaitoja. He korostivat oppilaiden kanssa käytyjä keskusteluja siitä, että myös aikuisilta vaaditaan kykyä toimia toisten kanssa.

Saarenketo (2016, 39) näkee yhteisopettajuuden oppilaiden näkökulmasta positiivisena lisänä. Opettajat kokevat, että työparina toimiessaan heillä on mahdollisuus reagoida välittömästi oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Opettajien kokemus on se, että tällöin he pystyvät antamaan oppilaalle oikea-aikaista tukea. Yhtenä esimerkkinä he kuvaavat tilanteita oppitunneilta, jolloin toisella opettajalla on mahdollisuus olla yhden oppilaan vieressä antamassa hänelle tarvittavaa tukea. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus saada enemmän aikaa oppimisen tukemiseksi.

Ku me nähään, että jollakin on haastetta jonkun asian kanssa, niin me siinä rinnalla kuletaan niin, että se sinni kasvaa ja onnistuu siinä. Täähän mahdollistaa sen. (H5)

Tässä opettajan kuvaamassa kokemuksessa korostuu Saarenkedon (2016, 280) näkemys yhteisopettajuuden tuomasta hyödystä oppilaan oikea-aikaisesta tukemisesta.

Isompien oppilaiden kanssa työskentelevä työpari toi esille, että yhteisopettajuus antaa tilaa ja joustavuutta oppilaalle näyttää omaa osaamista monella eri tavalla. He perustelevat tätä sillä, että heillä on enemmän aikaa oppilaille. Heillä on mahdollisuus suunnitella lähtökohtaisesti opetus niin, että oppilailla on mahdollisuus eri tavoin, eri tahtiin ja erilaisin menetelmin tuoda esille omaa oppimistaan. Lisäksi he kokevat, että oppilaiden osallistaminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen mahdollistuu monipuolisemmin, kun heitä on kaksi. Heidän vastauksissaan tuli ilmi, että he keskusteleval paljon oppilaiden kanssa. He haluavat kuunnella oppilaita ja ovat huomanneet, että oppilailla on paljon hyviä ehdotuksia ja näkemyksiä liittyen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Heidän kokemuksensa mukaan oppilaat rikastuttavat opettajien suunnitelmaa.

Se on muuten, mikä on yhtenä helmenä löytynyt, että kun me mietitään ja suunnitellaan jotain niin hetkinen: nyt kysytäänkin lapsilta. Todella paljon käytetään lapsia suunnittelussa. (H5)

### 6.1.2 Oppilaantuntemuksen merkitys opettajille

Suurin osa opettajista kertoi, että yhteisopettajuus antaa enemmän aikaa havainnointiin verrattuna yksin työskenneltäessä. Esimerkiksi opettajat kertoivat, että heillä on päivittäin tilanteita, joissa toisella opettajalla on enemmän aikaa ja mahdollisuuksia keskittyä oppilaiden havainnointiin. Tämä tarkoittaa sitä, että toisen opettajan opettaessa oppilasryhmää, voi toinen opettaja tehdä huomioita samanaikaisesti, miten oppilaat esimerkiksi osallistuvat opetukseen. Opettajat keskusteleval tekemistään havainnoista säännöllisesti ja pystyvät näin yhdessä pohtimaan, ovatko tehdyt havainnot oppilaasta samankaltaisia. Osa opettajista kokee, että nimenomaan äänen puhumisella on suuri merkitys.

Semmosia arjen tilanteita ja sitte se, mikä on tosi iso asia, että kun tulee joku huoli jostain lapsesta, rupee mietityttää, ni sitte voi toiselle sanoa, että oookko huomannu tai määh huomasin tämmöstä, että voitko nyt kattoo kans'. (H4)

Yhteisopettajuus on enemmän kuin yks plus yks, että se ois kaks. (H6)

Jokainen opettaja korosti, että opettajan työssä oppilaantuntemuksen merkitys on valtava. Opettajat näkevät, että vahva oppilaantuntemus on avain kaikelle opettamiselle, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet on mahdollista ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Mäki-Havulinna (2018, 125) tutkimustulokset ovat tältä osin samansuuntaiset. Kaikki opettajat kertoivat, että kahden opettajan tekemät havainnot lisäävät oppilaantuntemusta huomattavasti ja tuovat oppilaantuntemukseen syvyyttä. He perustelevat tätä sillä, että yhteisopettajuus mahdollistaa vahvemman oppilaantuntemuksen. Sinkkonen ym. (2018, 32) huomauttavat, että yhteisopettajuudessa opettajien tulee yhdessä ottaa vastuu oppilaantuntemuksesta. Työparit keskustelevat oppilaista päivittäin, heidän tuen tarpeistaan ja oppimisen edistymisestä. Opettajat kokevat, että vahva oppilaantuntemus auttaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta oppilaiden tarpeita vastaavaksi.

Yksi työpareista korostaa, että oppilaantuntemusta ei voi olla koskaan liikaa. Heidän kokemuksensa on, että oppilaantuntemus vie aikaa. He tuovat esille, että opettaja ei voi tuudittautua siihen uskomukseen, että nyt tunnen oppilaani. On tiedostettava, että oppilaiden kasvaessa ja kehittyessä oppilaantuntemus ei lisäännä itsestään. Opettajan on siis ymmärrettävä jatkuvan havainnoinnin merkitys. Suurin osa opettajista kokee, että oppilaantuntemuksella on merkitystä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi myös arvioinnissa. He kertoivat, että esimerkiksi arviointikeskusteluissa huoltajien kanssa molemmilla opettajilla on varmuus ja yhteinen näkemys oppilaantuntemuksesta. Kahden opettajan havaintojen merkitys tuo lisää painoarvoa ja keskustelu on hedelmällisempää. Tämä helpottaa yhteistyötä kotien kanssa.

### 6.1.3 Opettajien ammatillinen kasvu

Saarenketo (2016, 314–316) pitää hyvänä asiana oman ammatillisuuden ja itsensä kehittämisen, koska se edesauttaa erilaisten oppilaiden huomioimisen opetuksessa. Kaikissa vastauksissa opettajat toivat vahvasti esille, että yhteisopettajuus on vaikuttanut heidän oman ammatillisuutensa kasvuun ja kehittymiseen. Yhteisopettajat hyödyntävät tietoisesti molempien vahvuuksia työssään. Opettajat ovat avoimesti keskustelleet erityisosaamisistaan ja mielenkiinnon kohteistaan, joita he haluavat tuoda opetukseen. Suurimmalla osalla opettajista on kokemusta myös siitä, että yhdessä opettaminen ruokkii kokeilukulttuuria. Tällä he tarkoittavat sitä, että työkaverin tuki tuo uskallusta haastaa itsensä, heittäytyä ja kokeilla rohkeasti erilaisia asioita turvallisessa ilmapiirissä. Yksin toimiessaan heillä ei olisi tähän mahdollisuutta eikä uskallusta. Osa opettajista kokee, että heidän täytyy uudistua työssään jo pelkästään sen vuoksi, että he työskentelevät samojen oppilaiden kanssa vuosia. Opettajat myös kokevat, että työpari toimii itselle peilinä, jolloin omaa työtä reflektoi päivittäin. Tällä he tarkoittavat, että toisen opettajan opetusta seurattaessa tulee pohdittua ja kyseenalaistettua omia työtapoja ja rutiineja. Opettajien kokemukset ovat samansuuntaisia Saarenkedon (2016, 280–281, 318) tutkimustulosten kanssa, jossa tulee esille opettajien ammatillisuuden kehittymisen mahdollistuminen. Myös Malinen ja Palmu (2017, 11) sekä Eskelä-Haapanen (2013, 164) tukevat edellä olevan asian tärkeyttä.

Matikassa on monesti huomattu, että tuli semmosia, et me keskenään sitten tunnin jälkehen, et mä oon aina opettanu tän näin ja mä ajattelin, että mitä sää niinkö selität. (H4)

Kaikki opettajat kertoivat, että yhteisopettajuuden alkuvaiheessa työparin ammattitaidosta pystyy ammentamaan itselle uusia ja erilaisia pedagogisia työkaluja. Erään haastateltavan kokemus on se, että lyhyen työkokemuksen vuoksi yhteisopettajuus on tarjonnut mallia sekä tilan ”kasvaa toisen kyljessä”. Käytännössä tämä on antanut eväitä esimerkiksi suunnittelutyöhön ja opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi erilaiset käytännön vinkit arjen tilanteisiin ja struktuurin luomiseen ovat olleet arvokkaita.



Kyllähän sitä imee kaiken...jos ois yksin alottanu, ni en mä ois keltään saanu sel-  
lasta tukee. (H1)

Mielenkiintoisena asiana opettajien kokemuksista nousi esille haastavista tilan-  
teista selviäminen. Opettajat kertoivat, että yhteisopettajuus auttaa etsimään rat-  
kaisukeskeisempiä tapoja tilanteiden selvittämiseksi. He pohtivat yhdessä erilai-  
sia vaihtoehtoja, miten jonkun haastavan tilanteen voisi selvittää ja ratkaista par-  
haalla mahdollisella tavalla. Heillä on kokemusta siitä, että yksin opettajana toi-  
miessa jokin ongelma on voinut tuntua niin isolta, että siitä on ollut vaikea selvitä  
yksin. Tällöin tilanne on pakottanut tekemään nopean ratkaisun, että asia hoituisi  
mahdollisimman nopeasti. He kokevat, että tämän seurauksena he pystyvät pois  
oppimaan muun muassa vanhoista ja pinttynneistä tavoista.

Et hei, mä tykkäisinkin tehdä näin, mutta se ei ehkä sovi lapsille ja se ei sovi mei-  
dän kuvioon. Täytyy osata sit pois oppia asiasta. Se oli alussa ehkä jopa vaikeaaakin.  
Että tähän onkin joku mun oma päähänpinttymä. (H5)

#### 6.1.4 Vastuun kantaminen työparina

Malinen ja Palmu (2017, 11) tuovat esille, että yhteisopettajuuden on havaittu  
vahvistavan työhyvinvointia sekä työmotivaatioita omaa työtä kohtaan. Kaikki  
haastateltavat työparit kokevat, että yhteisopettajuus on mahdollistanut opetta-  
jan työhön liittyvän vastuun jakamisen eri tavalla kuin yksin toimiessa. Joillekin  
opettajista tämä tarkoittaa, että yhteisopettajuus tuo kouluarkeen nimenomaan  
apua erilaisiin käytännön tilanteisiin. Heidän arjessaan vastuun jakaminen ja työ-  
parin tukeminen näyttäytyvät niin, että kun toinen opettaja joutuu selvittämään  
esimerkiksi oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita, toinen opettaja ottaa vastuun  
kaikista muista oppilaista. Opettajien kertomana tämä on arvokasta arjen tuke-  
mista heidän toiminnassaan. Lisäksi opettajan käytännön tuki on todella tarpeen,  
kun yllättäviä asioita tulee toiselle hoidettavaksi.

Mää aattelen, että se on arjen tukemista ja työssäjaksamista, että mä en haluais tehdä yksin töitä vaan justiin näin. (H2)

Suurimmalla osalla työpareista vastuun jakaminen merkitsee sitä, että he kantavat yhdessä vastuun kaikesta opetukseen liittyvistä asioista. Heillä ei ole omia oppilasryhmiä vaan kaikki oppilaat ovat yhteisiä. He ovat yksi luokka. Tämä tarkoittaa arjen työssä ensinnäkin sitä, että työparina toimiessaan he tekevät kaiken yhdessä; niin opetuksen suunnittelun, toteutuksen kuin myös arvioinnin. He kokevat, että he saavat työparilta valtavan tuen näissä asioissa. Kun toiselta saatu tuki on läsnä arjessa koko ajan, opettajat kokevat, että oma riittämättömyyden tunne on hävinnyt. Rimpiläinen ja Bruun (2007, 29–39) korostavat, että mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa opetusta yhdessä on tiimityön parhainta antia.

Kaikki työparit kokivat, että yhteisopettajana toimiminen vaatii sitoutuneisuutta. Heistä kukaan ei kokenut haasteita tämän asian kanssa vaan opettajat sa-noivat olevansa vahvasti työorientoituneita. Heidän kokemuksistaan tuli esille, että he ovat valmiita joustamaan esimerkiksi työn suunnitteluajoissa. Yhteistyön tekeminen vaatii myös halua ja tahtoa tehdä kompromisseja. Opettajat toivat esille, että työparin elämäntilanne vaikuttaa edellä mainittuihin asioihin.

Me tehään pitkää päivää, mutta että tää tietysti sitä vaatiiki (H2)

Jos ois vaikka niin, että toisella on aina kiire lähteä töistä heti ja sitten toinen aina haluais jäädä suunnittelemaan sinne ihan pitkälle vielä. Et siitäkkin meillä on yhteinen näkemys asiasta ja me osataan joustaa ja tehdä semmosia kompromisseja. (H4)

Yhdessä tekeminen on vähentänyt opettajien työn kuormittavuutta. He perustelevat sitä sillä, että he pystyvät jakamaan erilaisia huolia, jotka koskevat niin oppilaita kuin vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Suurin osa opettajista korosti, että he kantavat yhdessä vastuuta oppilaiden oppimisesta ja sen edistymisestä. He kokevat, että omaan opettajuuteen ja pedagogiikkaan saa työparilta vahvistusta, kun he pohtivat yhdessä erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Malinen ja Palmu (2017, 11) toteavat, että opettajien yhdessä suunnitellut opetushetket ovat

pedagogisesti laaja-alaisia, jotka pitävät sisällään monipuolisia työskentelytyöpoja. Opettajat pitävät tärkeänä myös yhdessä käytyjä päivittäisiä keskusteluja arjen tapahtumista. Myös ilojen jakaminen koettiin merkitykselliseksi.

Se on itelle niin semmosta huojentavaa, että saa tuen toisesta, että samalla tavalla ei voi niinku jollekin muulle rinnakkaisopettajalle kertoa tai jakaa asiaa. (H4)

Kaikki työparit kokevat selvästi raskaammaksi, jos he joutuisivat yksin opettamaan sekä olemaan yksin vastuussa oppilaiden oppimisesta ja sen edistymisestä. Jokaisella opettajalla on kokemusta yksin opettamisesta ja opettajat eivät halua palata takaisin yksin opettamiseen. He kuvailevat, että työn tekeminen on tuntunut yksinäiselle ja riittämättömyden tunne on ollut yleistä. Jahnukaisen ja Hautamäen (2015, 203) mukaan viimeaikaiset tutkimukset osoittavat yhdessä opettamisen lisääntyneen. Lisäksi haastateltavien kokemuksista nousee esille, että yhdessä pidetyt arviointikeskustelut oppilaan ja huoltajien kanssa eivät ole tuntu neet niin raskaalle. Tällä he tarkoittavat sitä, että keskustelussa oppilaan huoltajat saavat laajemman näkemyksen oppilaan osaamisesta ja vahvuuksista, kun heitä on kaksi. Opettajat kokevat tärkeänä myös sen, että oppilaan kasvuun ja kehitykseen liittyvät asiat eivät ole pelkästään yhden opettajan muistin varassa.

Se et, tää on itse ajatuksena siitä, et ruveta tekemään nyt töitä yksin niin se ois aivan kauheeta. Et nyt niinku ite ruveta kaikki muistamaan ja hoitamaan. (H6)

Vaikee kuvitella, että jos mä joutuisin nyt niinku yksin opettamaan tai ottaan luokan ja sit mä joutuisin opettamaan yksin, nii se tuntuu nyt aika utopistiselta. (H3)

## 6.2 Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä

Yhteistyötä tekevien opettajien haastatteluista tuli vahvasti esille opettajien yhteisen arvomaailman sekä oppimis- ja ihmiskäsityksen merkitys. Tässä osiossa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen eli mitkä tekijät vaikuttavat hyvän ja toimivan yhteistyön ja pedagogiikan rakentumiseen. Käsittelemme erikseen tämän toisen merkityskokonaisuuden alle muodostuneet teemat, joita ovat yhteinen arvomaailma, luokan toimintakulttuuri ja oppilaslähtöinen pedagogiikka (KUVIO 3).



KUVIO 3. Toinen merkityskokonaisuus yhteistyön onnistumisen edellytyksistä.

### 6.2.1 Yhteinen arvomaailma

Jokainen opettaja toi esille merkittävänä asiana opettajien välisen keskustelukulttuurin. Tällä he tarkoittavat, että ilman avointa keskustelua yhteisen näkemyksen löytyminen on mahdotonta. Kaikki korostivat, että on puhuttava ääneen arvoista, ihmiskäsityksestä, oppimisesta ja kasvattamisesta sekä opetuksen pedagogiikasta. Opettajien kokemusten mukaan yhteinen näkemys siitä, miten lapsiin suhtaudutaan ja miten heidän kanssaan ollaan vuorovaikutuksessa, on ensiarvoisen tärkeää. Opettajien arvomaailma heijastuu oppilaiden lisäksi myös

toisen opettajan kunnioitukseen ja arvostukseen. Yhteistyö perustuu luottamukseen ja uskallukseen tehdä työtä ammattitaidolla, mutta kuitenkin omalla persoonalla. Opettajien kokemus on se, että onnistuakseen yhteisopettajuus ei vaadi opettajia olemaan samanlaisia persoonina eikä kaikista asioista tarvitse olla samaa mieltä. Rytivaara ym. (2017, 19) pitävät merkityksellisenä opettajien välistä luottamusta ja kunnioittamista.

Me ei olla todellakaan kaikista asioista samaa mieltä...ollaan ihan erilaiset, niinku temperamentit ja persoona...ja aina keskusteltu ne asiat ja tässä vahvasti korostuu semmonen toisen kunnioitus. (H5)

Tai sitte että on tosi erilainen näkemys niinko yleensä työnteosta tai vaikka niinko siitä pedagogiikasta siellä opetuksen taustalla, miten suhtaudutaan lapsiin. Se vois olla aika raskasta. (H4)

Opettajien kokemuksista nousee voimakkaasti esille se, että yhteiselle keskustelulle on tärkeää järjestää aikaa. Opettajat ovat olleet valmiita etsimään tarvittavan ajan, koska he pitävät sitä niin merkittävänä osana yhteistyötä. Esimerkiksi tämä tarkoittaa kaikkien opettajien osalta, että he jäävät oppituntien jälkeen vielä koululle tekemään töitä. Heidän mukaansa erityisesti yhteistyön alkutaipaleella käydyt keskustelut kantavat pitkälle tulevaisuuteen. Aiempiin tutkimustuloksiin peilaten myös tässä tutkimuksessa tulee ilmi, että opetuksen suunnittelu vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa etenkin yhteistyön alkuvaiheessa (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386). Tutkimuksessamme opettajat kokevat, että heillä on riittävästi yhteistä suunnittelu-aikaa. Tämä on ristiriidassa Lakkalan (2008, 195–196) tutkimustulosten kanssa. Toisaalta on huomioin arvoista, että Lakkalan tutkimuksesta on kulunut jo yli kymmenen vuotta.

Tutkimuksen vastauksista ilmenee, että aluksi käydyt keskustelut helpottavat opettajien välistä kommunikointia. Myöhemmin ei enää tarvitse niin paljon selittää toiselle omia ajatuksia. Suurin osa opettajista kertoi pohtineensa yhteistyön alkuvaiheessa mahdollisista esteistä, jotka voisivat vaikeuttaa yhteistyön tekemistä. Yksi työpöpareista korosti heidän huolellista perehtymistensä erilaisiin yhteistyömalleihin ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. He halusivat selvittää ja kokeilla erilaisia vaihtoehtoja, jotka sopisivat heille parhaiten huolimatta siitä,

että opettajilla oli jo tuntemus toisistaan. Opettajat kirjoittivat paperille heidän yhteisiä näkemyksiään opettamisesta ja kasvattamisesta, koska yhteisen taustafilosofian löytyminen oli heille ensisijaisen tärkeää. He lisäävät, että yhteistyön toimivuuden kannalta tulee opettajan reflektoida ja miettiä omia toimintatapoja ja vaihtoehtoja.

Niin se on ollu meillä se juttu, et miks tää toimii meillä näin hyvin. Koska me ollaan niin hyvin työstetty, pohdittu, keskusteltu aivan hirvittävän monta sataa tuntia. (H5)

Välillä täytyy joustaa ja huomaakin, et mä tykkäisin tehdä näin, mut se ei ehkä sovi lapsille ja se ei sovi meidän kuvioon. Täytyy osata sit pois oppia asiasta. Se oli alussa ehkä jopa vaikeakin. (H5)

## 6.2.2 Luokan toimintakulttuuri

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on Siiskosen ym. (2019, 80–83) mukaan oppimisen ja hyvien oppimistuloksien keskiössä. Myös opettajan tapa ohjata oppilaita luokkahuoneessa vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun. Jokainen työpari koki tärkeäksi luokan myönteisen ja turvallisen ilmapiirin muodostumisen. Heidän mukaansa se vaatii aikaa ja sen eteen on tehtävä lujasti töitä, koska luokat ovat oppilasmäärältään isoja. Opettajat kertoivat, että oppilaiden kannustaminen ja myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen ovat merkityksellisiä. Kuten jo edellä olemme todenneet luokan toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttaa vahvasti työparin yhteinen näkemys tärkeäksi koetuista arvoista. Lisäksi opettajien ajatukset opettamisesta ja oppimisesta ovat merkittäviä.

Opettajat, jotka tekevät yhteisopettajuutta koko ajan, kertovat että he ovat yhdessä vastaanottamassa oppilaita joka aamu. Pienempien oppilaiden opettajat perustelevat toimintatapaansa sillä, että osa oppilaista tarvitsee enemmän aikaa siirtymätilanteisiin. Lisäksi heidän kokemuksensa on se, että opettajan aito läsnäolo ja halu kuunnella oppilasta jo heti aamulla, vaikuttaa oppilaan koulupäivään myönteisellä tavalla. Isompien oppilaiden kanssa työskentelevä työpari

puolestaan kertoi, että heille on tärkeää havaita oppilaiden tunnetila heti aamusta. Näin he voivat reagoida oppilaan tarpeisiin ja tehdä saman tien tarvittavia muutoksia esimerkiksi ryhmien muodostumisen suhteen. He kertoivatkin, että tällä hetkellä heidän luokassaan panostetaan erityisesti tunnetaitoihin. Työparille on itsestään selvää, että he ovat töissä oppilaita varten ja he tulevat joka aamu töihin oppilaiden vuoksi.

Kyllä se semmonen kokonaisvaltainen opettaminen ja hyvinvointi on meillä se lähtökohta. (H6)

Pienempien oppilaiden kanssa työskennellessä korostuu opettajien johdonmukainen kasvattaminen sekä erityisesti työrauha. Opettajat kertoivat, että työrauhaan panostaminen on ensiarvoisen tärkeää ison oppilasmäärän vuoksi. He toivat korostuneesti esille, että iso oppilasmäärä ei tarkoita kaaosta luokassa. Jokaisella oppilaalla on oikeus työrauhaan. He ovat kokemuksen kautta huomanneet, että hyvän työrauhan eteen ponnisteleminen näkyy myöhemmin oppilaiden ja opettajien hyvinvointina. Haastatteluissa tuli myös esille, että ison oppilasmäärän hallitseminen vaatii opettajilta taitoa luoda selkeä struktuuri luokan toimintaan. Tällä he tarkoittivat, että oppilaille pitää olla tiedossa päivän rakenne sekä erityisesti mitä oppilailta odotetaan ja vaaditaan. Opettajien kokemusten mukaan selkeän struktuurin luominen tuo oppilaiden koulupäivään levollisuutta ja rauhaa oppia. Suurin osa opettajista on huomannut, että yleisesti yhteisopettajuus aiheuttaa ihmisissä ennakkoluuloja etenkin työrauhan suhteen. Opettajat ovat joutuneet perustelemaan omaa toimintatapaansa muille. He ovat mahdollistaneet oppilaiden huoltajille sekä työkavereille tutustumisen omaan luokkaan.

Työrauha ja sitte semmoset hyvät käytöstavat, toisen huomioon ottaminen, että isosa porukassa pitää olla turvallinen ilmapiiri, niin että ihan jokaikinen kokee olonsa siellä semmoseks hyväksytyksi ja uskaltaa olla oma ittensä. Työrauha ja sitten tämmönen positiivinen, turvallinen ilmapiiri, ne on kaks ihan ehotonta, tärkeintä (H4).

Tärkeänä oppimisen mahdollistajana opettajat näkevät myös oppilaiden vertaisoppimisen. Erityisesti yksi työpareista korosti, että tuen oppilas voi tukea toista tuen tarvitsijaa oppimisen edistymisessä. Tämä havainto oli heistä hätkähdyttävä. He ovatkin pystyneet huomioimaan vertaisoppimisen myös tästä näkökulmasta. He tarkoittavat tällä sitä, että oppimishetkissä on usein sellaisia tilanteita, joissa oppilas osaa kertoa oppilaan kielellä helpommin ja selkeämmin opettavan asian. He ovat huomanneet, etteivät he aina olisi pystyneet niin hyvin asiaa selittämään. Tämä opettajien ymmärrys vertaisoppimisesta näyttäytyy samankaltaiselle Siiskosen ym. (2019, 82) näkemyksien kanssa.

### 6.2.3 Oppilaslähtöinen pedagogiikka

Opettajien haastatteluista nousi selkeästi esille, että he ajattelevat jokaisen oppilaan olevan ainutlaatuinen ja tärkeä. He kunnioittavat jokaisen yksilöllisyyttä ja suhtautuvat oppilaiden erilaisuuteen hyvin myönteisesti. Opettajat kertoivat, että opetuksen suunnittelun taustalla vaikuttaa heidän ajatuksensa siitä, että heidän pedagogiikkansa tulee tukea oppilaan oppimista ja sen etenemistä parhaalla mahdollisella tavalla. He pyrkivät huomioimaan oppilaiden erilaiset tarpeet. Tervasmäki (2018, 130) painottaa, että opetuksen lähtökohtana on jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja yksilöllisyys. Suurin osa työpareista keskustelee päivittäin siitä, millaisia asioita he haluavat sisällyttää oppilaan koulupäivään. He korkevat oppilaan kannalta tärkeäksi sen, että he aistivat, millä mielellä oppilas tulee aamulla kouluun ja lähtee koulusta kotiin. He pohtivat paljon, mitä viestiä oppilas vie koulupäivästä kotiin. He pyrkivät antamaan jokaiselle oppilaalle niitä asioita, jotka ovat oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta oleellisia.

Yhden työparin opetuksessa vaikuttaa vahvasti positiivisen sekä vahvuuspedagogiikan periaatteet. He kertoivat, että tällainen tapa toimia on heille molemmille hyvin luontaista ja se näkyy joka päivä heidän arjessaan. Heidän ei tarvitse keskittyä siihen erikseen eikä muistuttaa asiasta toiselle, koska se on



heille itsestään selvä tapa toimia. Opettajat pitävät hyvin tärkeänä, että he puhuvat yhdessä oppilaiden kanssa päivittäin oppilaiden vahvuuksista. Opettajien pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti se, että he pyrkivät kaikin keinoin saamaan esille jokaisen oppilaan vahvuudet. Oppilaiden vahvuuksia hyödyntämällä opettajat tukevat niitä asioita, joita oppilaan tulisi vielä sinnikkäästi harjoitella. Tämä vahvuusperustainen pedagogiikka tuli esille kaikkien opettajien vastauksista josakin määrin.

Se on niin syvällä itessä myös se ajatus, se vahvuuspedagogiikka ja se semmonen positiivisuus. Että sitä ei ees tartte selittää toiselle, ku toinen jo ymmärtää, mitä se tarkoittaa. (H3)

Isompien oppilaiden kanssa työskentelevä työpari tuo esille, että he käyttävät oppilaslähtöisiä työtapoja. Tällä he tarkoittavat, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä heille tarjotaan erilaisia valinnan mahdollisuuksia. He pitävät tärkeänä, että oppilaiden osallisuus näkyy koulu päivän aikana. Opetussuunnitelman (POPS 2014, 30) mukaan työtapojen monipuolisuus mahdollistaa oppilaalle näyttää osaamistaan eri tavoin.

### **6.3 Opetuksen eriyttäminen ja yhteisopettajuus**

Tässä osiossa vastaamme kolmenteen tutkimuskysymykseemme, joka koskee, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta opetuksen eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna. Olemme tutkijoina erityisesti kiinnostuneita siitä, kokevatko luokanopettajat, että yhteisopettajuus mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisen. Lisäksi halusimme selvittää, miten opettajat hyödyntävät kahden opettajan yhteistyön sekä millaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät työssään opetuksen eriyttämiseksi. Meitä kiinnosti myös selvittää, kokevatko opettajat eriyttämisen haasteellisena. Käsittelemme erikseen tämän merkityskokonaisuuden alle muodostuneet teemat, joita ovat eriyttävä opetus, opettajien pedagogiset menetelmät sekä

yhteisopettajuuden ja eriyttämisen haasteet (KUVIO 4). Opetuksen eriyttämisen suhteen haastatteluvastauksissa ilmeni hyvin suuria eroja. Yksi syy siihen saattaa olla se, että opettajien tekemä yhteistyömuoto vaihteli haastateltavien työparien osalta huomattavasti. Kuten olemme jo edellä tuoneet esille, kaikki työparit eivät toteuta yhteisopettajuutta kokoaikaisesti. Esitämme näitä eroavaisuuksia tarkemmin yhteisopettajuus ja eriyttämisen haasteet osiossa.



KUVIO 4. Kolmas merkityskokonaisuus opetuksen eriyttämisestä ja yhteisopettajuudesta.

### 6.3.1 Eriytävä opetus

Tomlinsonin (2014, 27) mukaan eriyttävän opetuksen tarkoituksena on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia oppimiseen ja sen edistymiseen sekä omien vahvuuksien tunnistamiseen. Kaikista haastatteluista nousi selkeästi esille, että opettajat suhtautuvat oppilaiden erilaisiin oppimisedellytyksiin myönteisellä tavalla. Heidän vastauksistaan tuli ilmi, että he pyrkivät eriyttävällä opetuksella huomioimaan oppilaiden erilaiset tarpeet ja erilaiset tavat oppia vahvuuksia hyödyntäen sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet huomioiden. Mäki-Havulinan (2018, 125–126) tutkimustulokset osoittavat, että eriyttämisellä on mahdollisuus vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Opettajat korostivat oppilaantuntemuksen merkitystä etenkin opetuksen eriyttämisen suunnittelussa ja toteuttamisessa. He pitivät tärkeänä, että oppilaalla on mahdollisuus edetä omaan tahtiin. Sopivien haasteiden tarjoaminen nähtiin erittäin merkittävänä oppimisen edistäjänä. Tämä on Siiskosen ym. (2019, 79) mukaan oppilaan tukemista oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Kaikki opettajat korostivat, että eriyttämisen avulla pystyy oppilaalle mahdollistamaan onnistumisen kokemuksia. Siiskonen ym. (2019, 82) korostavat, että yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa mahdollistaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia. Kaikissa vastauksissa ilmeni, että määrällinen eriyttäminen tarkoittaa joko tehtävien vähentämistä tai lisäämistä. Yleisesti opettajat puhuivat ylöspäin ja alaspäin eriyttämistä. Opettajat antavat oppilaalle mahdollisuuden valita oppimisympäristöstä oppilaan näkökulmasta sopivan paikan työskennellä. Kaikkien opettajien vastauksista tuli ilmi, että eriyttäminen koskee kaikkia oppilaita ja se kuuluu opettajan työn velvollisuuksiin.

Se koskee kaikkia oppijoita. (H2)

Ei voi ajatella niin, että kaikki laitetaan samaan muottiin. Eikä nykyaikana enää pystyäkään tekemään niin, että ei se ole millään tavalla luvallistakaan. Eikä se jotenkin sovi meidän tapaan opettaa, mutta yhteisopettajuudessa se niinku mahdollistuu vielä enemmän. (H3)

Ei opettajan työtä voi tehdä ilman sitä! (H5)

Näissä opettajien kuvaamissa kokemuksissa korostuu Tomlinsonin (2014, 35–38) vahvistama näkemys, että eriyttäminen on keino reagoida kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Erään työparin vastauksia tarkastellessa tulee ilmi, että he huomioivat opetuksen eriyttämisen jo suunnitteluvaiheessa, koska he näkevät eriyttämisen laajana kenttänä. He näkevät eriyttämisen koskevan ensinnäkin opetuksen laajuutta ja syvyyttä. Lisäksi he nostavat esille, että oppilaan oppimista voi tukea eriyttämällä laadullisesti. He vahvistavat oppilaan sinnikästä työskentelyä ja ponnisteluasioiden oppimisessa. Esimerkkinä he tästä kertovat, että he antavat oppilaalle sellaisia tehtäviä, jotka ovat oppilaalle juuri sopivan haastavia. He kokevat,

että sopivien haasteiden tarjoamisen tukee oppilaan motivaatiota. Opettajat huomioivat opetuksessa oppilaiden erilaiset tavat oppia ja tarjoavat oppilaille monipuolisesti oppimismenetelmiä. Opetussuunnitelman (POPS 2014, 30) mukaan eriyttäminen koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, etenemisnopeutta sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Opettajat mahdollistavat oppilaille erilaisia tapoja näyttää omaa osaamistaan. Esimerkiksi jossakin temajaksossa voi olla seitsemän erilaista oppimispolkua, joiden sisältöihin oppilas voi joiltakin osilta vaikuttaa. Opettajat toivat esille, että heidän roolinsa on tukea oppilaan valintaa omiin haasteisiinsa sopivaksi. Tämä vaatii opettajalta pedagogista ammattitaitoa. He ajattelevat, että eriyttämistä ei tarvitse tehdä koko ajan, eikä eriyttämisen itsensä vuoksi. On keskityttävä miettimään, ketä eriyttäminen palvelee ja miksi eriytetään.

On oltava tuntosarvet niinku tosi, tosi herkillä kaiken aikaa niissä asioissa. Niin että se eriyttäminen todella edistää sen oppilaan oppimista, eikä vaan, että se oppilas selviää niistä. Niin, että kyllähän se eriyttäminen vaatii opettajan ohjausta ja mukana olemista siinä. (H6)

Tämän haastateltavan kokemus kuvastaa Mykkäsen (2016, 59) tutkimustuloksia, jossa ilmenee opettajan antaman tuen merkitys oppimisen edistymisessä.

Toisen työparin vastauksista selviää, että opetuksen eriyttäminen perustuu oppilaiden tavoitteisiin. Tavoitteet voivat koskea akateemisten taitojen lisäksi käyttäytymistä tai tunnetaitoja. He suunnittelevat opetuksen eriyttäväksi automaattisesti ja se on heille päivittäistä. Työpari toi esille, vaikka heillä ei ole käytössä erilaisia jakotiloja, niin se ei ole este opetuksen eriyttämiselle.

Ku on kaks opettajaa, niin kaikki on kuitenkin niinku sillai, että kaikille riittää sitä aikuista. (H4)

Kolmas työpari kokee opetuksen eriyttämisen osalta riittämättömyyttä ja epävarmuutta siitä, että saavatko kaikki oppilaat tarpeeksi sopivia haasteita. Heidän vastauksissaan korostuu, että ylöspäin eriyttämiselle ei jää tarpeeksi aikaa. Tuen tarpeessa olevat oppilaat saavat tarvitsemansa oppimisen tuen erityisopettajalta pienryhmässä erityisopettajan työtilassa. Opettajat keskustelevat avoimesti luokassa siitä, että jokainen oppii eri tavalla ja tarvitsee oppimiseen erilaista tukea.

Tämä työpari tuo esille, että he pyrkivät eriyttämisen avulla mahdollistamaan oppilaan myönteisiä kokemuksia itsestä oppijana. Oppilaan rinnalla kulkeminen ja kannustaminen kantavat heidän mukaansa oppilasta pitkälle eteenpäin.

Kannustaen näyttää, ett kato nyt me ollaan opittu nämä asiat ja sää oot ponnistellu...niin se saattaa kantaa sen lapsen pitkällekin eteenpäin...pystyy löytämään itellensä niinku hyvän paikan tässä elämässä. (H2)

### 6.3.2 Opettajien pedagogiset menetelmät

Halusimme selvittää, miten opettajat hyödyntävät kahden opettajan yhteistyön sekä millaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät työssään opetuksen eriyttämiseksi. Mäki-Havulinna (2018, 123) tuo esille, että hyvä opettaja kohtaa oppilaat aidosti sekä ottaa opetuksessaan huomioon oppilaiden yksilöllisyyden. Opettaja ohjaa oppilasta löytämään keinot saavuttaakseen oppimiselle asetetut tavoitteet. Kaikissa haastatteluissa opettajat kertoivat, että he huomioivat oppilaiden taitotason erityisesti erilaisten tehtävien avulla. Oppilaat saavat tehtäviä, jotka ovat vaativuudeltaan heidän lähikehityksensä vyöhykkeellä. Esimerkiksi matematiikassa osa opettajista käyttää ylöspäin eriyttämisessä matikkadiplomien tehtäviä. Lisäksi opettajat eriyttävät annettujen tehtävien määrällä. Kaikki opettajat eriyttivät oppilaiden kotitehtävien määrää ja laatua kullekin oppilaalle sopivaksi. Yksi työpareista kertoi, että heidän oppilaillaan on mahdollisuus äänittää koti-tehtävät. Suurin osa opettajista mahdollistaa oppilaille valinnan mahdollisuuksia tehtävien ja työskentelyn suhteen. Esimerkiksi ympäristöopin jaksossa oppilaat saivat valita oman mielenkiinnon mukaan tutkittavan ilmiön meren eliöihin liittyen. Kaikki opettajat kokivat, että heidän luokassaan hyväksytään oppilaiden erilaiset tavat oppia. Tämä näkyy muun muassa niin, että yksilöllisesti annettavat tehtävät eivät aiheuta luokassa ihmettelyä.

On se tietenkii läksyissä sitte semmosta ohimennen, että teepä sää vaan tuohon asti, et teet vaan nuo. Ja sit sä voit tehdä vähän pitemmästi. Semmosta pientä. (H1)

Ni kyllä annetaan tosi paljon niinkö yksilöllisesti läksyjä ja tehtäviä ja katotaan siinä tunnilla, että tietään, että mitä voi niinko odottaa tai vaatia joltain lapselta, että se on kyllä niinko ihan semmonen keskeinen ja olennainen osa ihan kyllä sitä kaikkea niinko opetusta tai oppimishetkeä. (H4)

Suurin osa haastateltavista kertoi, että he hyödyntävät yhteisopettajuutta oppilaiden havainnoimisessa. Palmu ym. (2017, 72–73) nostavat esille, että kahden opettajan tekemät havainnot antavat hyvän pohjan opetuksen eriyttämiselle. Toisen opettajan opettaessa oppilasryhmää, toinen opettaja havainnoi oppilaita ja heidän oppimisen etenemistään sekä osallistumistaan opetukseen. Havainnoinnin pohjalta opettaja arvioi, kuka oppilaista tarvitsee eniten kohdennettua tukea ja mahdollisesti siirtyä oppilaan viereen ohjaamaan ja tukemaan oppilaan oppimista. Osa opettajista koki, että oppilaista tehdyt havainnot on hyvä jakaa kollegan kanssa mahdollisimman pian. He käyvät toistensa kanssa tiivistä dialogia pitkin päivää. Opettajat huomioivat myös ne oppilaat, jotka tarvitsevat lisää haastetta. Opettajat ovat havainneet, että liian helpot tehtävät aiheuttavat oppilaisissa turhautumista.

Toki opettajan tarkkana oltava, että ei mennä sieltä, mistä aita on matalin ja mennä helpoimmalla vaan on haasteitakin...et siinäkin tavallaan oppilasta kuunnellen eriyttämisessä. Ja siinä niinku puhuttiin oppilaantuntemuksesta, niin oltava tuntosarvet niinku tosi herkillä kaiken aikaa niissä asioissa. Niin että se eriyttäminen todella edistää sen oppilaan oppimista, eikä vaan, että se oppilas selviää niistä. Niin että kyllähän se eriyttäminen vaatii opettajan ohjausta ja mukana olemista siinä. (H6)

Suurin osa opettajista käyttää opetuksen eriyttämisessä hyödyksi yhteisopettajuutta. He jakavat oppilaita tarkoituksen mukaisesti oppimisryhmiin niin, että molemmilla opettajilla on omat ryhmät. Opettajat opettavat eri osissa luokkaa omille ryhmilleen käsiteltävän asian ja opetuksen jälkeen oppilaat palaavat työskentelemään omille paikoilleen. Toinen tapa toteuttaa opetusta on, että opetus hetki on kaikille yhteinen ja tämän jälkeen opettajat jakavat oppilaat kahteen ennalta suunniteltuun oppilasryhmään työskentelemään opettajan ohjaamana. Isompien oppilaiden kanssa työskentelevä työpari kertoo, että he käyttävät opetuksessaan joustavaa ryhmittelyä. He hyödyntävät ryhmittelyssä oppilaantunte-

musta huomioiden oppilaan valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. Toisinaan oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa itse ryhmien muodostumiseen. Oppilaat hakeutuvat ryhmään, joka tukee omaa oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan kokemuksen mukaan oppilaat eivät hakeudu ensisijaisesti parhaan kaverinsa kanssa samaan ryhmään. Oppilas tiedostaa, kuka tukee hänen oppimistaan ja työskentelyään parhaiten. Palmu ym. (2017, 72–73) korostavat, että eriyttäminen ja erilaiset pedagogiset opetusjärjestelyt ovat tiukasti osa yhteisopettajuutta.

Meillä on vielä oppimisen ryhmiä, jotka muokkautuu ja muovautuu. Et voi olla viikko kaks´ ja sitten muuttuukin... ne tuntee toistensa oppimisen. Ne sanoo, ett hei me ei voida olla, meillä ei onnistu, et meidän täytyy hakeutua tässä jutussa eri tota noin niin (H5)

Kaikki haastateltavat kertoivat, että he tekevät erityisopettajan kanssa yhteistyötä. Sinkkonen ym. (2018, 23, 26) huomauttavat, että onnistunut eriyttäminen vaatii erityisopettajan ammattitaitoa. Kaikissa haastatteluissa ilmeni, että yhteistyömuoto erityisopettajan kanssa poikkesi huomattavasti toisistaan. Osa haastateltavista kertoi, että erityisopettaja on toisinaan heidän omassa luokassaan tuke- massa oppilaiden oppimista. Erityisopettajan rooli erään työparin mukaan on sitä, että erityisopettaja hakee luokasta oppilaat, jotka hyötyvät eniten pienem- mässä ryhmässä opiskelusta ja tarvitsevat oppimiseen enemmän tukea. Tämän työparin vastauksesta ei tullut ilmi, että luokanopettajat olisivat saaneet erityis- opettajalta tukea opetuksen eriyttämiseen omassa luokassa. Haastattelusta ei myöskään käynyt ilmi, että opettajat ja erityisopettaja suunnittelisivat opetusta yhdessä. Työparin vastauksissa tuli myös esille, että erityisopettajan tunnit luok- kien osalta oli lukujärjestyksessä eri aikoina. Tämän vuoksi he eivät voi yhdessä opettaa niin paljon äidinkielen ja matematiikan osalta kuin haluaisivat. Saaren- kedon (2016, 312–315) tutkimuksen mukaan kouluissa on yhä erillisen erityisope- tuksen kulttuuri.

Malinen ja Palmu (2017, 47) korostavat, että yhdessä suunniteltaessa pää- vastuu opetuksen eriyttämisen suunnittelusta on erityisopettajalla. Osa opetta- jista kertoi tekevänsä hyvin tiivistä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Opettajat

kertoivat, että erityisopettaja antaa tukea oppilaiden omassa luokassa samanlaisesti heidän kanssaan. Vain poikkeustapauksissa erityisopettaja hakee oppilaita työskentelemään eri tilaan. Opettajat suunnittelevat säännöllisesti opetusta erityisopettajan kanssa. Sekä suunnittelussa että päivittäisissä kohtaamisissa opettajien keskustelu painottuu siihen, missä vaiheessa oppiminen kullakin oppilaalla on. He kokevat tämän arvokkaana asiana oppilaan tukemisen ja oppimisen edistymisen kannalta. Opettajien kokemus yhteistyöstä on, että he keskustelevalle paljon ja ammentavat erityisopettajan osaamista ja näkemystä omaan työhönsä.

Hänhän on sitten meidän kanssa suunniteluissa ja muissa hyvin vahvasti läsnä. Ja hänen kanssaan käydään aina niitä asioita läpi ja hänen osuutensa ja näkemyksensä. Meillä ei erityisopettaja ole mitenkään, että hän ottaisi erikseen ketään. Antaa sen tuen tässä. (H6)

Et eihän itellä oo semmosta kaikkea ammattitaitoa siihen, mitä kaikkea sieltä voi ammentaa. (H5)

### 6.3.3 Yhteisopettajuus ja eriyttämisen haasteet

Lukiessamme haastatteluvastauksia tuli esille, että opettajien kokemukset opetuksen eriyttämisen haasteista ovat hyvin kirjavia. Haasteet herättävät opettajissa monenlaisia tuntemuksia sekä haasteisiin suhtautuminen on erilaista. Tämä tuli esille opettajien kertomana niin, että osa heistä pyrkii löytämään opetuksen eriyttämiseksi uusia ratkaisukeinoja. Osa opettajista puolestaan kokee, että he eivät pysty riittävästi vastaamaan oppilaiden tarpeisiin.

Ahtiainen (2015, 40) tuo esille, että opettajan työn kuva on muuttunut kuormittavammaksi oppilasryhmien heterogeenisyyden myötä. Tämän takia eriyttäminen on opettajan työn arkea ja vaatii toteutuakseen suunnittelua ja aikaa. He opettajat, jotka tekevät yhteisopettajuutta ajallisesti vähemmän kokevat eriyttämisen useasti haastavaksi. Heidän vastauksissaan tulee ilmi, että heillä ei ole riittävästi aikaa toteuttaa opetuksen eriyttämistä suuren oppilasryhmän vuoksi. He



kuvaavat, että oppilaiden haasteet oppimisen, jaksamisen ja hyvinvoinnin suhteen ovat moninaisia ja isoja. Lisäksi he kokevat, että oppilaat ovat oppimisen taidoiltaan hyvin heterogeenisiä, joka vaikeuttaa oppilaiden jakamista pienempiin ryhmiin. Erityisesti sopivien haasteiden tarjoaminen lahjakkaille oppilaille on opettajien kokemana vaikeaa. He kokevat, että yhden oppitunnin aikana yhdelle oppilaalle ei jää paljon aikaa. He ovat huomanneet, että joidenkin oppilaiden kohdalla riittämätön tuki aiheuttaa oppilaalle motivaation häviämisen. Tällöin opettajat kokivat haasteelliseksi vaikuttaa oppilaiden asenteeseen. Tämä aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden ja harmin tunnetta. Opettajat kokevat kouluarjen kiireisenä ja kaipaavat lisäresursseja.

Kiirehän tuossa on. Se nyt on varmaan isoin haaste kyllä, eikä meillä oo avustajaa (H1)

Tiivistä yhteistyötä tekevien työparien vastauksissa tulee ilmi, että eriyttämisen haasteet liittyvät oikeiden tapojen löytämiseen. Opettajat korostavat, että opetuksessa tulee olla erilaisia eriyttämisen menetelmiä, koska oppilailla on hyvin erilaisia tarpeita niin oppimisen, keskittymisen kuin käyttäytymisen suhteen. He tiedostavat, että eriyttämisessä tulee huomioida oppilaiden yksilöllisyys. Tämä tarkoittaa, että opettaja suunnittelee useita erilaisia eriyttämisen keinoja esimerkiksi kaikille niille oppilaille, joilla on oppimisessa haasteita. Esimerkiksi sama eriytetty tehtävä ei käy kaikille. Opettajat korostavat tässä yhteydessä oppilaantuntemuksen merkitystä. Toisinaan opettajat kokevat, että joidenkin oppilaiden tuen tarve on niin suurta, että aikaa ei jää muiden oppilaiden tukemiseen ja oppimisen edistymiseen. Tämä näkyy myös niin, että ylöspäin eriyttäminen jää vähemmälle huomiolle. Laine (2010, 13) uskoo, että suhtautuminen opetuksen eriyttämiseen johtuu pitkälti opettajan halusta pohtia opetuksen eriyttämistä sekä rohkeudesta arvioida eriyttämisen riittävyttä.

Joo, ja sitte se, että ne niinko haasteet erilaisia, että jollakin se on siellä käyttäytymisen tai tuota keskittymisen niinko ongelmia ja sitte toisella on ihan selkeä joku oppimisen vaikeus. Ni se että ei voi ajatella, että jos eriyttää vaikka alaspäin ni että se olis niinko niille kaikille, joille se asia on jotenkin haastava ni sitte sama. (H4)

Osassa vastauksissa nousee ilmi, että opettajan tapa toimia ratkaisukeskeisesti sopivan eriyttämisen keinon löytymiseksi vaatii aikaa. Opettajat kertovat, että he ovat valmiita ponnistelemaan ja etsimään sitkeästi erilaisia eriyttämisen tapoja. He suhtautuvat myönteisesti yrittämiseen ja kokeilevat rohkeasti erilaisia vaihtoehtoja. He kertovat, että he eivät pelkää tehdä virheitä. Tämä näkyy opettajien asenteessa niin, että he eivät vaadi itseltä täydellistä onnistumista ensimmäisellä kerralla. He haluavat tietoisesti välittää oppilaille mallia siitä, että virheistä ei tarvitse lannistua vaan tärkeämpää on jatkaa yrittämistä. Opettajat avaavat ratkaisukeskeistä toimintatapaansa niin, että he keskustelevat oppilaiden kanssa siitä, miten asian olisi voinut tehdä tai ratkaista toisin. Tarpeen vaatiessa opettajat ottavat yhteyttä myös oppilaiden huoltajiin saadakseen tukea ja vahvistusta, mihin suuntaan tulisi edetä.

Se on mikä ihana asia, mitä mä oon toittottanut, mä tykkään ihan valtavasti siitä, että kouluihin on tullut kokeilunkulttuuri. Ei tarvii heti onnistua ja osata ekalla kerralla asioita. Se on opettajilla niin vahvasti, et meidän pitää osata kaikki. Me tiedetään, että ennen ku asiat muuttuu koulussa, se on ku valtamerilaiva ennen kuin se kääntyy, niin se kestää. (H6)

Laatikainen (2011, 49) kannustaakin kokeilemaan ja kehittämään erilaisia työskentelymuotoja kulloisen oppilasryhmän tarpeiden mukaan.

## **6.4 Tulosten tarkastelua tutkimuskysymysten pohjalta**

Tässä luvussa kokoamme ja tarkastelemme tutkimustulosten yhteenvedon tutkimuskysymystemme pohjalta. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja mitkä tekijät vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen, pyrkii löytämään vastauksia opettajien kokemusten lisäksi yhteistyön toimivuuden vaikuttaviin asioihin. Lisäksi halusimme selvittää, miten opettajat rakentavat yhteistä näkemystä kasvatuskäytänteistä ja opetuksen pedagogiikasta. Toinen tutkimuskysymyksemme, millaisia kokemuk-

sia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta opetuksen eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna, pyrkii löytämään vastauksen siihen, mahdollistaako yhteisopettajuus opetuksen eriyttämisen.

Opettajat kokevat yhteisopettajuuden erittäin antoisana työmuotona. Heillä on vahva näkemys siitä, mitä hyötyjä yhteisopettajuus tuo sekä oppilaille että heille itselleen. Yhtenä merkittävimpänä asiana he kokevat yhteisopettajuuden mahdollistavan jokaisen oppilaan oppimisen tarpeiden huomioimisen paremmin kuin yksin opettaessa. Saarenketo (2016, 312–315) ja Sinkkonen ym. (2018, 24) vahvistavat, että yhteisopettajuuden myötä monet tukimuodot hyödyntävät kaikki oppilaita. Lisäksi suurin osa opettajista on huomannut, että heillä on enemmän aikaa havainnoida oppilaiden oppimista ja sen edistymistä. Kaikki opettajat kokevat, että yhteisopettajuus mahdollistaa syvemmän oppilaantuntemuksen. Opettajilla on myös enemmän aikaa kuunnella oppilaita ja huomioida heidän ajatuksiaan ja mielipiteitä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yllätyimme, miten vahvasti suurimmalla osalla opettajista opetuksen suunnittelu ja toteutus perustuivat nimenomaan oppilaantuntemukseen.

Tutkimusaineistosta nousi selkeästi esille, että opettajat reflektoivat omaa työtään päivittäin. Heillä on vahva halu kehittyä ammatillisesti ja pyrkiä toteuttamaan oppilaiden tarpeita vastaavaa opetusta. Opettajille toisen opettajan läsnäolo luokassa ei tuota ahdistusta vaan se toimii peilinä, jolloin oma ammatillinen kasvu mahdollistuu. Suurimmalle osalle opettajista vastuun jakaminen koskee kaikkea lähtien opetuksen suunnittelusta aina arviointiin asti. Toisaalta osa opettajista kokee vastuun jakamisen koskevan työparin tukemista arjen tilanteissa. Tämän lisäksi opettajat kokevat yhteisopettajuuden vaikuttavan myönteisellä tavalla työhyvinvointiin. Kaikista haastatteluista tulee esille, että opettajat tekevät yhteistyötä omasta vapaasta halusta, eikä kukaan työpareista halua palata takaisin yksin opettamiseen.

Yllätyimme, miten vahvasti opettajien vastauksista nousee esille yhteisen taustafilosofian merkitys. Opettajat ovat käyttäneet hyvin paljon aikaa keskustelukseen arvomaailmasta. He ovat pohtineet, mitä he ajattelevat erilaisista kasvatuskäytänteistä, opettamisesta ja oppimisesta. Suurin osa opettajista keskustelee

yhä säännöllisesti erilaisista opetuksen pedagogiikkaan liittyvistä seikoista sekä erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista. He arvioivat päivittäin niiden toimivuutta. Yhteisen näkemyksen löytyminen ja luokan toimintakulttuurin muovautuminen vaativat pitkäjänteistä työtä. Opettajat korostivat sitoutumisen merkitystä ja korkeaa työmoraalia yhteisopettajuuden toimivuuden onnistumiseksi. Rytivaara ym. (2017, 17) korostavat, että yhteisopettajuuden onnistumiseen vaikuttaa opettajien yhteinen opetuksellinen näkökulma. Aineistosta nouseekin esille, että opettajat jäävät usein koulupäivän jälkeen yhdessä suunnittelemaan opetusta. Onnistuakseen yhteisopettajuus vaatii yhteistä näkemystä opettamisesta ja kasvattamisesta. Opettajat tuovat esille, että heillä ei ole haasteita yhteisopettajuuden toteuttamisessa, koska edellä mainitut asiat ovat kunnossa. Yllätyimme, että esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan puute ei ole yhteisopettajuuden haaste.

Kaikki opettajat suhtautuvat myönteisesti oppilaiden moninaisuuteen. Opettajat näkevät oppilaat ainutlaatuisina ja omina yksilöinä. Pääsääntöisesti kaikki opettajat kuvailevat luokan heterogeenisyyttä kauniisti tuoden esille, että oppilaiden moninaisuus on rikkaus. Opettajien asenne myös opetuksen eriyttämiseen on positiivinen ja kokevat tärkeänä oppilaiden erilaisten oppimisedellytysten huomioimisen. Aineistosta nousee vahvasti esille, että tiivistä yhteistyötä tekevät opettajat suunnittelevat lähtökohtaisesti opetuksen eriyttäväksi. Tämä peilaa vahvasti opetussuunnitelman (POPS 2014, 30) asettamaan vaatimukseen. Opettajat kokevat, että nimenomaan yhteisopettajuus mahdollistaa opetuksen eriyttämisen. He kuvailevat heidän koulupäiväänsä, josta tulee ilmi, että he käyttävät esimerkiksi joustavia ryhmittelyjä. Ryhmien muodostamisessa he ottavat huomioon oppilaiden vahvuudet, mielenkiinnon kohteet, taitotason ja oppimistyylin. Yllätyimme, miten monipuolisesti opettajat hyödyntävät erilaisia pedagogisia ratkaisuja oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Huomasimme haastatte luista, että koulun rakenteet ja esimerkiksi lukujärjestykselliset asiat eivät aina tue opettajien mahdollisuutta tehdä yhteisopettajuutta heidän toivomallaan tavalla.

Tutkimusaineistosta nousee esille, että opettajat kokevat yhteisopettajuuden mahdollistavan opetuksen eriyttämisen. Tätä tutkimustulosta tukee myös

Malinen ja Palmu (2017, 43, 46). Siitä huolimatta opettajat kokevat joskus riittämättömyyden tunnetta eriyttämisen laajan kentän vuoksi. Opettajat kuvaavat, että oppilaiden hyvin moninaisia tarpeita on aina mahdotonta ottaa riittävästi huomioon. Osa opettajista kokee erityisesti ylöspäin eriyttävän opetuksen jäävän vähemmälle huomiolle. Tutkimustuloksista ilmenee, että yhteisopettajuuden työmuoto vaikuttaa opetuksen eriyttämisen toteuttamiseen. Tutkimuksemme tuloksia tukee Saarenkedon (2016, 62) havainto siitä, että pelkkä aikuisten määrä ei takaa oppimistilanteiden kehittymistä oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Myös Mäki-Havulinna (2018, 123) tutkimuksissa ilmenee, että yhteisopettajuus ei automaattisesti tuo lisää painoarvoa opetuksen eriyttämiselle.

## 7 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvata ja tulkita luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden tarjoamasta mahdollisuudesta opetuksen eriyttämiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta. Lisäksi tutkimuskohteenamme oli, miten luokanopettajat huomioivat oppilaiden opetuksen eriyttämisen, kun he työskentelevät työparina. Tämä aihe on meille hyvin tärkeä ja läheinen johtuen omasta työhistoriastamme. Meillä on kokemusta yhteisopettajuudesta ja opetuksen eriyttämisestä, mutta halusimme laajentaa omia näkemyksiämme tämän pro gradu -tutkielman myötä. Haastattelemamme työparit toteuttivat yhteisopettamista eri työmuodoin, ja tämä vaikutti tutkimustuloksiin opetuksen eriyttämisen näkökulmasta katsottuna. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Lisäksi arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja esitämme jatkotutkimuskohteita.

### 7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Koemme, että ymmärryksemme yhteisopettajuudesta ja sen tuomasta mahdollisuudesta toteuttaa eriyttävää opetusta on laajentunut tämän tutkielman tekemisen myötä. Opetussuunnitelmassa tuodaan esiin yhteisopettajuus yhtenä pedagogisena vaihtoehtona opettamiselle. Yhteistyötä tekemällä on mahdollista jakaa työn vastuuta, kehittää omaa ammattitaitoa sekä jakaa ideoita ja ajatuksia. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden hyvin antoisana ja työtä rikastuttavana työmuotona. Opettajista kukaan ei ollut enää halukas palaamaan yksin opettamiseen. Havaitsimme, että yhteisopettajuudella on tärkeä paikka heidän sydämissään. He rohkeasti suosittelivat kaikkia opettajia kokeilemaan yhdessä opettamista. Tuloksien mukaan opettajien kokemukset yhteisopettajuuden hyödyistä oppilaalle ovat merkittäviä. Keskeisimmät hyödyt oppilaalle ovat oikea-aikainen tuki sekä opetuksessa käytettävät monipuoliset

työtavat. Lisäksi oppilas saa kahden opettajan erilaisen opettamisen mallin ja näkökulman, jotka edesauttavat oppilaan oppimista ja heidän yhteistyötaitojen kehittymistä. Opettajan rooli luokassa on muuttunut tiedon siirtämisestä oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi. Oppilas nähdään aktiivisena ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opettajan on siis mahdollistettava sellaisia oppimistilanteita, joissa oppilaat pääsevät työskentelemään yhdessä monipuolisia työskentelytapoja hyödyntäen. Opetussuunnitelma korostaa oppilaiden keskinäistä yhteistoiminnallisuutta ja tähän he tarvitsevat aikuisen mallia.

Yhteisopettajuus mahdollistaa tutkimustuloksien mukaan vahvemman oppilaantuntemuksen. Opettajilla on mahdollisuus havainnoida enemmän oppilaiden oppimista ja sen edistymistä verrattuna yksin opettaessa. Oppilaantuntemus vaikuttaa kaikista eniten työparien opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opetussuunnitelman mukaan oppilaantuntemus on kaiken opetuksen lähtökohta.

Mielenkiintoisena havaintona huomasi sen, että tiivistä yhteistyötä tekevät opettajat korostivat yhteisopettajuuden mahdollistavan kokeilukulttuurin. Yhdessä tekeminen madaltaa kynnystä kokeilla erilaisia työtapoja, jotka yksin työskennellessä voisi tuntua jopa mahdottomilta. Tutkimustuloksissa tämä tulee esille niin, että opettajilla on rohkeutta kokeilla opetuksessa erilaisia pedagogisia ratkaisuja toisen tukemana. He eivät pelkää virheiden tekemistä, koska toisen opettajan läsnäolo on luontevaa. Lisäksi työparit kokevat yhteisopettajuuden mahdollistavan oman ammatillisen kasvun ja kehittymisen. Yksin opettaessa opettajalla ei ole mahdollisuutta arvioida omaa työtä toisen opettajan kautta. Mielenkiintoista on se, että luokanopettajan työssä korostuu edelleen yksin tekemisen kulttuuri, huolimatta siitä, että opettajia kannustetaan työskentelemään yhdessä.

Tutkimustuloksien mukaan yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa opettajien arvoista nouseva yhteinen näkemys opettamisesta ja oppimisesta. Onnistunut yhteistyö vaatii alkuun paljon yhteistä keskustelua opettamisen kulmakivistä. Tutkimuksen tuloksissa korostui opettajien sitoutuminen työhön ja yhdessä tekemiseen. Tuloksista voimme päätellä, että opettajien ajatukset opettamisesta ja

oppimisesta näkyvät luokan toimintakulttuurin muodostumisessa. Opettajat pyrkivät kasvamaan oppilaiden mukana ja kehittämään luokan toimintakulttuuria oppilaiden kasvun myötä. Tiivis yhteistyö opettajien kesken luo pohjan laadukkaalle pedagogiikalle ja luokan toimintakulttuurille. Mielenkiintoisena havaintona tuloksista nousee esille se, että tiivistä yhteistyötä tekevät työparit järjestävät edelleen aikaa yhteisille arvokeskusteluille muun opetuksen suunnittelun ohella.

Kaksi haastattelemamme työparia toteuttaa yhteisopettajuutta hyvin tiiviisti. Heillä on yhteiset oppilaat ja he työskentelevät yhdessä kaiken aikaa. He myös suunnittelevat ja arvioivat yhdessä. Yksi työpareista opettaa yhdessä noin kymmenen tuntia viikossa ja heillä on omat vastuuluokat. Tutkimustuloksissa tämä näkyy niin, että tiivistä yhteistyötä tekevien opettajien pedagogiikka oppilaslähtöistä. Työparit käyttävät opetuksessa monipuolisia työtapoja ja etsivät yhdessä erilaisia pedagogisia ratkaisuja oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Oppilaille tarjotaan valinnan mahdollisuuksia sekä oppilaita osallistetaan huomiomalla heidän mielipiteitään ja ehdotuksia.

Eriyttävä opetus nähdään kuuluvan opetukseen itsestään selvänä asiana. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) velvoittaa opettajia lähtökohtaisesti suunnittelemaan opetuksen eriyttäväksi. Yllätyksenä tutkimustuloksista nousi opettajien erilainen käsitys opetuksen eriyttämisestä. Kuitenkin kaikkien opettajien suhtautuminen eriyttämiseen on myönteistä. Havaitsimme, että jokainen opettaja ymmärtää eriyttämisen laajuuden ja syvyyden eri tavoin. Tämä näkyy siinä, miten työparit suunnittelevat ja toteuttavat opetuksen eriyttämistä. Eriyttämisen määritelmä onkin hyvin laaja käsite, jonka voi ymmärtää hyvin monella tavalla. Opetussuunnitelma (POPS 2014, 30) avaa eriyttämisen koskevan opiskelun laajuutta, syvyyttä, etenemisnopeutta sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Tutkimustuloksissa ilmeni, että osa opettajista kokee, että opetuksen eriyttäminen kuuluu pääsääntöisesti erityisopettajalle. Vastaavasti tutkimustuloksista oli havaittavissa, että osa opettajista kokee opetuksen eriyttämisen velvoittavana eli he suunnittelevat opetuksen lähtökohtaisesti eriyttäväksi. Tutkimus-



tuloksista nousee esille, että opettajat ymmärtävät oppilaiden erilaiset oppimisedellytykset, jolloin samanlaistava pedagogiikka ei vastaa oppilaiden tarpeisiin. Yllättävää oli myös se, yksi työpareista mahdollisti oppilaille osaamisen näyttämisen eri tavoin. Kyseisen työpari tekee hyvin tiivistä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Tästä voimme päätellä, että erityisopettajan ammattitaidolla on iso merkitys oppilaiden oppimisen tukemisessa.

Tutkimustulosten mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa opetuksen eriyttämisen. Tähän vaikuttaa vahvasti se, millaista yhteisopettajuuden työmuotoa opettajat käyttävät. Lisäksi erityisopettajan rooli opettajien yhteistyössä nousi merkittäväksi tekijäksi opetuksen eriyttämisessä. Tulosten mukaan opettajien yhteiset pedagogiset näkemykset vaikuttavat suuresti eriyttämisen toteuttamiseen. Tutkimustuloksista tuli esille, että opettajien tekemä yhteistyömuoto vaikuttaa siihen, miten usein opettajat kokevat eriyttämisen suhteen riittämättömyyttä. Erityisesti ylöspäin eriyttäminen jää vähemmälle huomiolle. Tuloksista voimme päätellä, että tiivis yhteisopettajuus mahdollistaa paremmin oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisen sekä monipuolisten työtapojen mahdollistamisen. Opettajien yhteiset havainnot oppilaiden oppimisesta ja työskentelytaidoista tuovat varmuutta siihen, minkälaisia eriyttämisen keinoja oppilaat tarvitsevat. Tutkimuksemme tuloksia tukee Saarenkedon (2016, 62) havainto siitä, että pelkkä aikuisten määrä ei takaa oppimistilanteiden kehittymistä oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Myös Mäki-Havulinna (2018, 123) tutkimuksissa ilmenee, että yhteisopettajuus ei automaattisesti tuo lisää painoarvoa opetuksen eriyttämiselle.

Opettajan työnkuva on muuttunut ja työstä on tullut vaativampaa. Oppilasaines on entistä heterogeenisempi ja opettajalta edellytetään taitoja vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tutkimustuloksien mukaan eriyttämisen toteuttamisessa vaikuttaa opettajien käsitykset opetuksen eriyttämisestä. Mitä laajempi ymmärrys opettajilla on eriyttämisestä, sitä monipuolisemmin he käyttävät opetuksessaan erilaisia eriyttämisen keinoja. Osa haastattelemistamme opettajista kokee, että opetuksen eriyttäminen kuuluu pääsääntöisesti erityisopettajalle. Opettajat vetoavat ajan vähyyteen, työläyteen ja resurssien niukkuuteen.

Osa opettajista puolestaan tekee tiivistä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Opettajat kokevat, että he saavat erityisopettajalta ammatillista näkemystä oman pedagogiikan tueksi. Tuloksista on havaittavissa, että sopivien haasteiden tarjoaminen oppilaille sekä monipuolisten työtapojen käyttäminen tuo esiin jokaisen parhaan oppimispotentiaalin. Lisäksi tuloksista nousee esille, että opetuksen eriyttäminen vaikuttaa myös oppilaan koulumotivaatioon. Tutkimustuloksista voimme tehdä johtopäätöksen, että yhteisopettajuutta toteuttamalla on mahdollista vastata entistä heterogeenisempien oppilasryhmien tarpeisiin ja toteuttaa eriyttävää opetusta.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkielmassa pyrimme noudattamaan Moilasen ja Rähän (2018, 62–63) ohjeita tutkimuksen luotettavuuden osalta. Tutkimusraportissa olemme kuvanneet tarkasti, miten aineisto on kerätty. Lisäksi olemme kuvanneet tutkimuksen kulun vaihe vaiheelta tutkimusluvan hankinnasta lähtien. Olemme jakaneet tutkielman teoriaosuuden omaksi kokonaisuudeksi. Tutkimusprosessimme lähti liikkeelle siitä, että perehdyimme aiheeseen liittyvään teoriaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan tämä on tärkeää haastattelun onnistumisen ja tutkimuksen eettisyyden kannalta. Tutkimuksen toteuttaminen ja analyysivaihe ovat myös omia kokonaisuuksia. Emme analysoineet haastatteluvastauksia kysymysjärjestyksessä vaan avasimme haastattelutulokset kolmeksi merkityskokonaisuudeksi, joiden alle muodostui useita teemoja. Tutkimusraportin lopussa olemme esittäneet kootusti tutkimuksen johtopäätökset.

Esiymmärryksen tarkastelu ja erittely ovat Varton (2005, 52) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yksi edellytys. Backamin (2018, 365) mukaan ennakkokäsitykset vaikuttavat merkityksien tulkintaan. Hermeneuttisen kehän mallissa merkityksiä lähdetään tulkitsemaan sen hetken ennakkoymmärryksen valossa. Latomaa (2009, 64) ja Laine (2015, 34) jatkavat, että tutkijan esiymmärrys on merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä. Olemme koko tutkielman

prosessin ajan pyrkineet tiedostamaan oman esiyymmärryksemme yhteisopettajuudesta ja opetuksen eriyttämisestä. Kun teimme haastatteluja sekä analysoimme tutkimuksen tuloksia, siirsimme tietoisesti sivuun omat ennakkokäsityksemme aiheesta. Pyrimme nostamaan aineistosta esille opettajien aitoja kokemuksia yhteisopettajuudesta ja eriyttämisen keinoista. Tiedostimme myös, että tutkimusaineistosta esille tullut vaihtelu johtunee opettajien yhteistyönmuodon eroista sekä opettajien erilaisista käsityksistä eriyttämisen suhteen.

Tutkimusprosessin edetessä huomasimme, että aineistosta nousi esille ennalta-arvaamattomia merkityksiä. Pyrimme suhtautumaan mahdollisimman avoimesti opettajien kertomuksiin ja saamaan mahdollisimman kattavan kuvan heille merkitykselliseksi kokemistaan asioista. Moilasen ja Räihän (2018, 57) mukaan uusien näkökulmien myötä tutkija katsoo ilmiötä eri tavoin ja hän hakee aineistosta uudenlaisia merkityksiä. Tutkijan perehtyessä tutkimusaineistoon uudesta näkökulmasta, hän saa uusia vihjeitä siitä, millaiset merkitykset nousevat kaikkein tärkeimpinä ja mielenkiintoisimpina.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote on ymmärtävää ja tulkitsevaa, jossa korostetaan tutkijan vastuuta tulkintojen tekemisessä (Kajander 2013, 73). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden tulkinta ja aineiston vaihtelu vaikuttavat siihen, että tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida yleistää. Tavoitteenamme on ollut saada mahdollisimman laaja ja selkeä kokonaiskuva tulkinnan avulla tutkimuskysymyksiin peilaten. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 98) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävää tutkimustietoa vaan tarkoituksenmukaisempaa on pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Koemme, että olemme osanneet kuvata tutkimuksemme aiheita. Lisäksi olemme ymmärtäneet tutkimuksemme aiheeseen liittyvän ilmiön monimuotoisuutta.

Pyrimme luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan ja avoimen, jotta haastateltavat voivat vapaasti kertoa omista kokemuksistaan. Bevanin (2014, 139) mukaan tutkijan tulisi lähestyä haastateltavia hyväksyvästi ja luonnollisesti. Ennen haastattelujen alkua kerroimme haastateltaville, että emme osallistu keskustellun tuomalle esille omia mielipiteitä. Lisäksi toimme esille, että emme odota heiltä kirjatieta vastauksien suhteen. Patton (2002, 341) korostaa,

että haastattelun tarkoituksena on päästä tarkastelemaan tutkittavien tapaa katsoa maailmaa. Tämän takia pyrimme antamaan haastateltaville tilaa kertoa heidän kokemuksistaan.

Saatuamme haastatteluaineiston, lähdimme analysoimaan haastatteluvastauksia lukemalla aineistoa läpi useaan kertaan. Vähitellen löysimme merkityskokonaisuudet, joiden alle muodostui haastateltavien kertomuksista muodostettuja teemoja. Analysointivaiheessa palasimme aina takaisin aineiston äärelle. Lopullinen aineiston analyysi ja tulkinta muodostuivat hermeneuttisen kehän kautta. Varton (2005, 107–108) mukaan hermeneuttinen kehä kuva sitä, miten me ajattelemme. Kehämäisyys muodostuu siitä, että ymmärtäminen lähtee tietyistä lähtökohdista ja tulee takaisin niiden ymmärtämiseen ja oivaltamiseen. Kehä ei sulkeudu missään vaiheessa. Laine (2015, 37–38) jatkaa, että hermeneuttinen kehä on dialogia aineiston kanssa. Tutkija ymmärtää tutkittavan puhetta dialogissa, jossa tieto syntyy. Kehämäisessä liikkeessä tutkijan ymmärrys korjautuu ja syvenee ja samalla pysyy yllä tulkitsijan kriittisyys ja tietoisuus omasta rajallisuudesta. Pyrimme tutkimusprosessin aikana tiedostamaan omat lähtökohdat sekä suhtautumaan kriittisesti tulkintojen tekemiseen.

Olemme suunnitelleet tutkimuksemme etenemisen huolellisesti ja toteuttaneet tutkimuksen eri vaiheet suunnitelman mukaan. Olemme pyrkineet avaamaan mahdollisimman selkeästi ja tarkasti tutkimuksen kulun, metodin sekä luotettavuuteen liittyvät asiat. Lähdemerkinnät ja viittaukset olemme tehneet huolellisesti noudattaen tieteellisen tutkimuksen lähdemerkintäviittauksia. Aineiston analyysivaiheessa olemme käyttäneet suoraa harkiten ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 28) korostavat, että runsas suorien lainauksien käyttö saattaa vähentää tutkijan omaa ajattelua.

Merkityskokonaisuuksien ja teemojen löytymiseen jouduimme käyttämään hyvin paljon aikaa, koska koimme kokemattomuudesta johtuvaa epävarmuutta. Koemme, että tutkielman tekeminen on ollut meille oppimisprosessi. Oma ymmärryksemme on laajentunut ja syventynyt tämän tutkimusprosessin myötä. Tiedostamme, että joku toinen tutkija olisi voinut lähestyä tutkimuksemme aine-

ostoa toisella tavalla. Olemme myös tietoisia siitä, että olemme mahdollisesti tehneet joitakin virheitä. Kuitenkin meillä on ollut tavoitteena tuoda luotettavuutta esille tutkimuksen selkeällä ja huolellisella raportoinnilla. Aineistossa viitamme käyttäen suoria lainauksia.

Haastattelemiamme työpareja emme valinneet sen perusteella, minkälaista yhteisopettajuusmuotoa he toteuttavat. Emme myöskään tienneet etukäteen, että kaikki työparit toteuttivat yhteisopettajuutta heidän omasta halustaan. Tutkimusraportissa toteamme kylläntymisen tapahtuneen aineistoa kerätessämme. Ajattelempa, että näin ei varmastikaan olisi käynyt, jos olisimme perehtyneet etukäteen tutkimukseen osallistuvien taustojen selvittämiseen.

Ymmärrämme ja tiedostamme, että yhteisopettajuuden toteuttaminen ja sen onnistumiseen liittyvät tekijät ovat hyvin monitahoisia. Tiedostamme tulevana luokanopettajina myös sen, että eriyttäminen on hyvin laaja käsite. Olemme yrittäneet parhaan taitomme mukaan avata ja selventää sekä yhteisopettajuutta että opetuksen eriyttämistä oman tutkimuksemme valossa.

## **Jatkotutkimusaiheet**

Koemme, että olemme saaneet tämän tutkielman prosessin aikana paljon sellaista tietoa, josta on meille hyötyä käytännön työssä. Jatkossa voisi olla hyödyllistä tarkastella yhteisopettajuutta ja opetuksen eriyttämistä oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaat kokevat opetuksen, kun heillä on kaksi opettajaa opettamassa ja ohjaamassa oppimista. Mielenkiintoista olisi selvittää, kokevatko oppilaat saavansa tarpeeksi tukea ja ohjausta oman oppimisensa tukemiseksi ja edistymiseksi.

Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, onko oppilaille mahdollisuus hyödyntää monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja eri oppiaineiden osalta niin kuin perusopetuksen opetussuunnitelma ohjeistaa. Erityisesti meitä kiinnostaa eriyttämisen näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan osaamisen arviointi ja se, onko oppilaille mahdollisuus näyttää oma osaaminen muutoinkin kuin perinteisen pa-perikokeen ja tuntiosaamisen kautta?

Toinen mielenkiintoinen näkökulma olisi tarkastella yhteisopettajuutta niin, että työpareja haastateltaisiin yksittäin. Tämä saattaisi vaikuttaa tutkimustuloksiin niin, että työparien vastauksien välillä olisi eroavaisuuksia, joita voisi tarkastella. Esimerkiksi eriyttämisen ymmärtäminen tai yhteisopettajuuden haasteet voisivat ilmetä eri tavoin kuin yhdessä työpareja haastateltaessa.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M, Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki: Helsingin opetusvirasto. Saatavilla: [http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus\\_Helsinki\\_2011.pdf](http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf) Luettu 24.8.2019.
- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 25–42.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Nurmi, J-E. 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 128–147.
- Backman, J. 2018. Pienten kertomusten etiikkaa: ideologia ja narratiivinen hermeneutiikka. Ajatus: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja, 75, 361–381. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://bit.ly/33Kd3Mm> Luettu 15.3.2020.
- Bevan, M.T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. Qualitative Health Research. Vol. 24(1) 136 -144. Saatavilla: [https://www.researchgate.net/publication/259699638\\_A\\_Method\\_of\\_Phenomenological\\_Interviewing](https://www.researchgate.net/publication/259699638_A_Method_of_Phenomenological_Interviewing) Luettu 5.1.2020.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies. California: Corwin Press. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452219189> Luettu 23.6.2019.

- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.  
Saataavilla: [https://www.researchgate.net/publication/234620116\\_Co-Teaching\\_Guidelines\\_for\\_Creating\\_Effective\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices) Luettu 25.8.2019.
- Dyson, A. 2010. Developing inclusive schools: three perspectives from Finland. *DDS-Die Deutsche Schule* 102 (2), 1–13.
- Engelbrecht, P. & Savolainen, H. 2018. A mixed-methods approach to developing understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), 660–676. Saataavilla: <https://bit.ly/3dsWx89> Luettu 19.10.2019
- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino. Saataavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> Luettu 25.8.2019.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Saataavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8849-8> Luettu 1.9.2019.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rausku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 159–168.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 209–231.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 27-51.



- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Development in Special Needs Education 2012. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Saatavilla: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> Luettu 19.10.2019
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Haltia, N., Rinne, R., Lempinen, S. & Kaunisto, T. 2018. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon näkymät. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvostava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 391–408.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Isosomppi, L., & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia : Social and Behavioral Sciences*, 171, 686-694. Saatavilla: <https://bit.ly/2vRd7xy> Luettu 18.10.2019.
- Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2015. Epilogi. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 202–205.
- Kajander, K. 2013. Mitä annettavaa filosofisella hermeneutiikalla on etnologialle? *Elore*, vol.20 (2), 66–76. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura. Saatavilla: <https://bit.ly/2WnKv3o> Luettu 7.1.2020.

- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Tutkimuksia 202. Helsingin Yliopisto Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Hakapaino.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino, 109–114.
- Korkeakivi, R. 2019. ”Jörrikkä ja nipo löivät hynttyyn yhteen.” Opettaja, 15, 42–45.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden\\_ ja\\_ erityisvahvuuksien\\_tukeminen.pdf](http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erityisvahvuuksien_tukeminen.pdf) Luettu 28.8.2019.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laitinen, S. 2018. Development of children’s motivational orientations from ages 4 to 9 : stability and changes of motivational profiles before school-age as a function of early language skills. Turun yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla: <https://bit.ly/39hdBux> Luettu 16.2.2020.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 151, 150. Väitöskirja.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Lauterbach, A. A. 2018. Hermeneutic Phenomenological Interviewing: Going Beyond Semi-Structured Formats to Help Participants Revisit Experience.

- The Qualitative Report, 23(11), 2883-2898. Saatavilla:  
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/16> Luettu 8.1.2020.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia.  
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018 Opettajan merkitys  
oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja  
oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181-196.
- Lerkkanen, M-K. 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja  
alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Linnakylä, P. 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa M-L.  
Koppinen (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjapaino, 22-37.
- Lonka, K. 2000. Jokainen meistä on erilainen oppija - siksi uudet  
oppimismenetelmät toimivat. Teoksessa A-M. Hintikka (toim.) Erilaisesta  
oppijasta erinomaiseksi oppijaksi: kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja  
erilaisesta oppimisesta. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat, 26-37.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. 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.
- Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä:  
Gummerus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inkluusioreitit ja yhdessä  
oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla:  
<https://bit.ly/2UizqWo> Luettu 20.8.2019.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg,  
J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas  
(toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 75-102.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli.  
(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.

- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 2377. Väitöskirja. Saatavilla: <https://bit.ly/33IP54p> Luettu 10.10.2019.
- Mykkänen, A. 2016. Young Children's Success in Learning Situations Actions, Views and Appraisals in Learning Contexts. Acta Universitatis Ouluensis.E, Scientiae Rerum Socialium 163. Väitöskirja. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526211534> Luettu 16.2.2020.
- Naukkarinen, A. 2018. Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 117-134.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita Prima.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Saatavilla: <https://bit.ly/3bvoRFe> Luettu 25.10.2019.
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö. 2017. Perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin haettavissa 17 miljoonaa [tiedote]. Saatavilla: <https://bit.ly/3dv9ZZ2> Luettu 27.10.2019.
- Paavola, H. 2018. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus kahdessa pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma - tasa-arvostava koulu? Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 273-296.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage, part 2.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014. Helsinki. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 5.8.2019.

- Peruopetuslaki. 1998. 628/1998. Saatavilla:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 6.8.2019.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki:  
Opetushallituksen verkkojulkaisu. Saatavilla:  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> Luettu 11.10.2019.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme -inkluusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Edita Prima.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. European Educational Research Journal  
Saatavilla:[https://www.researchgate.net/publication/270025865\\_Flexible\\_Grouping\\_as\\_a\\_Means\\_for\\_Classroom\\_Management\\_in\\_a\\_Heterogeneous\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/270025865_Flexible_Grouping_as_a_Means_for_Classroom_Management_in_a_Heterogeneous_Classroom) Luettu 20.6.2019.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuusnäkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 16–23.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 547. Väitöskirja. Saatavilla:  
<https://bit.ly/3aljGY7> Luettu: 15.10.2019.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–57.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2016 Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–15.

- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamallista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien eriytyislehti*, 28 (2), 14-35.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-L. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 78-98.
- Sloan, A. & Bowe, B. 2014. Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, Vol.48, no.3, 1-23. Saatavilla: <https://bit.ly/2yaheW9> Luettu 12.1.2020.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 13-20.
- Takala, M. 2010. Luovat interventiot. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 90-105.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eryityspedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 21-33.
- Takala, M & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co- teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373-390. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233> Luettu 21.8.2019.
- Tervasmäki, T. 2018. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvostava koulu?* Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 78. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 123-144.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. 2000. *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. Alexandria: ASCD Saatavilla: <https://bit.ly/2WJ6NmE> Luettu 14.9.2019.

- Tomlinson, C. A. 2014. The Differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners. 2nd Edition. The United States on America. Alexandria: ASCD. Saatavilla: <https://bit.ly/2JdcyBl> Luettu 27.8.2019.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M. B. 2010. Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria: ASCD Saatavilla: <https://bit.ly/3bslMFA> Luettu 13.9.2019.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. 2006. Integrating & Differentiated Instruction. Understanding by design. Alexandria: ASCD Saatavilla: <https://bit.ly/33KSpMd> Luettu 30.9.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouuperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107–133.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla: [https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000](https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000) Luettu 8.1.2020.
- Viljanen, E. Opetuksen eriyttäminen. 1975. Tampere: Kirjapaino.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suomentanut Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Amer -yhtymä Oy Weilin + Göös.

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuslupa

### KOKKOLAN KAUPUNKI

### VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Sivistyskeskus  
Sivistysjohtaja

9.10.2019

213 §

Asia

Tutkimuslupa / Saija Nissinen ja Liisa Ojala

Perustelut

Päätös

Hyväksyn Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettaja-opiskelijoiden Saija Nissisen ja Liisa Ojalan tutkimusluvan pro gradu -tutkielmaa varten.

Tutkimuksen aiheena:  
Yhteisopettajuus opetuksen eriyttämisen mahdollistajana.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat luokanopettajat Kokkolan alueelta.  
Tutkimus voi alkaa heti.

Päiväys ja  
allekirjoitus

9.10.2019

Peter Johnson  
Sivistysjohtaja



## Liite 2. Haastattelurunko

Taustakysymykset

Koulutustaustasi

Työhistoria

Keitä kuuluu tiimiinne teidän lisäksi, onko erityisosaamista?

Millainen työjako teillä on?

Millaisia oppilaita luokallanne on?

Mitä ajattelette yhteisopettajuuden olevan?

Millaisia kokemuksia teillä on yhteisopettajuudesta?

Miten toteutate yhteisopettajuutta, kuvaile käytännön tilanteita?

Mikä on sen pedagoginen hyöty?

Onko yhteisopettajuudessa joitakin haittoja?

Kuinka hyvin tunnette luokkanne oppilaat?

Kuvaile oppilaantuntemuksen merkitystä?

Kuvaile omin sanoin mitä on eriyttäminen?

Millaisia oppijoita eriyttäminen koskee?

Mikä on suhteenne eriyttämiseen?

Miten paljon suunnittelette yhdessä opetuksen eriyttämistä?

Miten oppimisympäristö vaikuttaa eriyttämiseen?

Kuvaile tavallista oppituntia. Millaisia eriyttämisen keinoja käytätte?

Kuvaile eriyttämisen haasteita. Miten haasteista on selvitty?

Kuvaile eriyttämisen mahdollisuuksia. Millaisia hyötyjä eriyttämisestä on?



