

**Yhteisopetus erityisopettajan työmuotona
esi- ja alkuopetuksessa**

Jenni Liikaluoma

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Liikaluoma, Jenni. 2015. Yhteisopetus erityisopettajan työmuotona esi- ja alkuopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. 70 sivua.

Tämän tutkimuksen aiheena on yhteisopetus erityisopettajan näkökulmasta. Yhteisopetuksella tarkoitetaan työtappaa, jossa luokassa on paikalla kaksi tai useampia ammattilaisia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Tutkimus käsittelee myös kolmiportaisen tuen toteutumista yhteisopetuksen näkökulmasta sekä erityisopettajan työnkuvan muutosta yhteisopetuksen myötä.

Aineisto on kerätty kyselylomakkeella Hollolan kunnan esi- ja alkuopetuksessa työskenteleviltä erityisopettajilta. Kyselylomakkeen avulla saatua aineistoa on täydennetty kolmen erityisopettajan haastatteluilla. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen ja aineiston analysoinnissa on käytetty teemoittelua sekä laadullisen sisällönanalyysin menetelmää.

Erityisopettajien kokemusten perusteella yhteisopetuksen ensisijaiset hyödyt ovat monipuoliset työskentelytavat ja ammattilaisten välinen vertaistuki sekä mahdollisuus ammatilliseen kasvuun. Kolmiportaisen tuen toteutumisen näkökulmasta yhteisopetus mahdollistaa erityisopettajalle kaikkien luokan oppilaiden tuntemuksen ja varhaisen puuttumisen. Yhteisopetus onkin mahdollisuus toteuttaa inklusion tavoitteita. Yhdessä opettaessa erityisopetuksen resursseja käytetään kaikkien oppilaiden hyväksi. Yhteisopetuksen suurimaksi haasteeksi erityisopettajat toivat esille aikataululliset kysymykset, jotka kohdistuvat erityisesti yhteiseen suunnitteluun ja lukujärjestysten yhteen sovittamiseen.

Hakusanat: Yhteisopetus, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUKITOIMET ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	7
2.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	7
2.2	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	8
2.3	Erityisopetuksen tulevaisuus	9
3	YHTEISOPETUS	12
3.1	Yhteisopetus käsitteenä.....	12
3.2	Yhteisopetuksen historiaa.....	14
3.3	Yhteisopetuksen toteuttamisen ehdot	16
3.4	Yhteisopetuksen toteuttaminen käytännössä	17
4	KATSAUS AIEMPAAN YHTEISOPETUKSEN TUTKIMUKSEEN	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset	25
5.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	25
5.3	Aineiston analysointi.....	30
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyyden arviointi	34
6	TULOKSET JA TULKINTA	38
6.1	Yhteisopetuksen käytön määrä ja muodot.....	38
6.2	Erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta	40
6.2.1	Yhteisopetuksen hyödyt.....	42
6.2.2	Yhteisopetuksen mahdollisuudet.....	45
6.2.3	Yhteisopetuksen haitat.....	47
6.2.4	Yhteisopetuksen haasteet	48
6.3	Erityisopetuksen muutos yhteisopetuksen myötä.....	52

6.4	Kolmiportaisen tuen toteutuminen yhteisopetuksen näkökulmasta....	54
7	POHDINTA.....	57
	LÄHTEET	61
	LIITTEET	66
	Liite 1. Kirje rehtoreille.....	66
	Liite 2. Kyselylomake.....	67
	Liite 3. Teemahaastattelu.....	69

1 JOHDANTO

Yhteisopetus on toimintatapa, jolla voidaan vastata oppilaan tarpeisiin yksilöllisesti. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) seurauksena jo pitkään elänyt ajatus samanaikaisopetuksen ideasta pitäisi olla muuttumassa käytäntöön. Yhteisopetus oppimisen tukena nostetaan esille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2010), joissa korostetaan opettajien yhteistyötä, samanaikaisopetusta, yhteistä pedagogista arviointia ja yhteisöllisyyttä. Opetushallituksessa hyväksyttiin 22.12.2014 uudet Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka astuvat voimaan vuonna 2016. Myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa nostetaan keskeisiksi tavoitteiksi yhteinen tekeminen, samanaikaisopetuksen toteuttaminen ja erityisesti oppilaan laaja-alaisen osaamisen vahvistaminen.

Työtavasta, jossa luokassa on kaksi tai useampia opettajia, käytetään nimeä samanaikaisopetus tai yhteisopetus. Tämän tutkielman pääkäsitteeksi olen valinnut yhteisopetuksen, koska se on määrittelyltään laajempi. Lähteisiin viitattaessa myös samanaikaisopetuksen käsite kulkee mukana tässä tutkimuksessa. Marjatta Takala (2010, 62- 63) kuvailee yhteisopetuksen käsitteenä korostavan samanaikaisopetusta paremmin sitä, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Vaikka yhteisopetusta on tutkittu melko paljon Suomessa (esim. Saloviita 2009; Takala 2010; Rytivaara 2012a), tutkimus ei ole kohdistunut esikouluikäisiin lapsiin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) samanaikaisopetus kuitenkin mainitaan lapsen oppimisen ja kasvun tukeen liittyen tehostetun sekä erityisen tuen toteuttamisen yhtenä pedagogisena ratkaisuna.

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on yhteisopetuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Aiempien tutkimusten perusteella yhteisopetusta toteuttaneet ammattilaiset rapor-

toivat useista hyödyistä ja kokemukset yhteisopettajuudesta ovat pääsääntöisesti positiivisia (ks. esim. Austin 2001; Saloviita 2009; Beninghof 2011). Omat positiiviset kokemukseni yhdessä opettamisesta ohjasivat vahvasti tutkimukseni aiheen valintaa.

Tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, miten erityisopetus on muuttunut erityisopettajien näkökulmasta yhteisopetuksen myötä. Tutkimuksessa kartoitetaan myös erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksen toteuttamisesta kolmiportaisen tuen näkökulmasta. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan yhdessä opettamiseen, koska olen pian valmistumassa erityisopettajaksi. Lisääntyvä yhteisopetus asettaa erityisopettajan ammattiosaamiselle uudenlaisia vaatimuksia ryhmänhallintataidoista ja yhteistyötaitoista. Yhteisopetuksessa on tärkeää hyödyntää kaikkien ammattiryhmien osaaminen monipuolisesti. Yhteisopetus on osaltaan myös hälventämässä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä rajaa tavoitteenaan auttaa tukea tarvitsevia oppilaita etenemään parhaalla mahdollisella tavalla. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012.)

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat Hollolan kunnan esi- ja alkuopetusikäisten parissa työskentelevät erityisopettajat. Hollolassa kaikki esiopetusryhmät toimivat kouluilla, joten myös esioppilaat ovat osa erityisopettajan työnkuvaa. Valitsin tutkimukseni kohteeksi Hollolan erityisopetuksen, koska kunnassa toteutetaan alkuluokaksi nimettyä esi- ja alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä, jonka käytännöt mahdollistavat yhteisopetuksen.

2 TUKITOIMET ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuslain (30§ 1mom., 642/2010) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Tukea on annettava heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (2010b) sisältävät kolmiportaisen tuen määrittelyn, jossa tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Opetuksen ja tuen lähtökohtana ovat sekä koko ryhmän että kunkin oppilaan vahvuudet ja oppimistarpeet. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Tuen oikea-aikaisuus sekä tuen oikea taso ja muoto ovat tärkeässä roolissa oppimisen ja kehityksen turvaamisessa. Uusissa, vuonna 2016 voimaan astuvissa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kolmiportainen tuki säilyy sisällöltään entisellään.

Yleiseen tukeen sisältyy luokanopettajan toiminta, jossa hän huomioi jokaisen oppilaan heidän erilaisista lähtökohdistaan käsin. Yhteistyö huoltajien, toisten opettajien, muun henkilöstön ja eri asiantuntijoiden kanssa edesauttaa tehtävässä onnistumista. Jos oppilas tarvitsee oppimisessaan säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, hänelle tarjotaan tehostettua tukea. Tehostettua tukea annetaan pedagogiseen arvioon perustuen laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti (Perusopetuslaki 16a§ 642/2010). Tehostetussa tuessa kaikki aiemmat tukimuodot ovat edelleen käytössä, mutta tuki on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja joustavien opetusryhmien käytön sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. (Opetushallitus 2010b.)

Erityisen tuen antamiseen siirrytään oppilaan kohdalla silloin, kun tavoitteita ei saavuteta tehostetun tuen tukitoimien avulla. Erityisen tuen tukimuotojen tulee mahdollistaa oppilaalle opintojen jatkaminen oppivelvollisuuden jäl-

keen. Erityiseen tukeen siirtyminen edellyttää oppilaasta tehtävää pedagogista selvitystä. Jos oppilaan oppimääriä yksilöllistetään, tarvitaan myös erityisen tuen päätös. Oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan opetusta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. (Opetushallitus 2010b.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010b) samanaikaisopetus nostetaan esille käsiteltäessä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Samanaikaisopetus nähdään mahdollisuutena tukea oppilaita heidän oppimisessaan kaikilla tuen tasoilla. Kaikki kolmiportaisen tuen tasot korostavat myös oppilaan oikeutta opiskella omassa luokkayhteisössään.

Esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuen tasot ovat perusopetuksen tapaan yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tehostetun ja erityisen tuen aikana korostuvat erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan antaman tuen, lapsen yksilöllisen ohjauksen, joustavien ryhmittelyjen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys. Samanaikaisopetus mainitaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010a). Käsite nostetaan esille tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa osana pedagogisia ratkaisuja. Samanaikaisopetus esitellään pedagogisena ratkaisuna myös esioppilaan henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa (HOJKS) yhdessä joustavien ryhmittelyjen kanssa.

2.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetusta voidaan järjestää erillisryhmässä tai yhdistettynä muiden ikäryhmien kanssa. Esiopetuksen tavoitteet ja omaleimaisuus on kuitenkin aina otettava huomioon toteutuksessa. (Opetushallitus 2010a.) Vuonna 2016 voimaan astuvissa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenäinen perusopetuksen toimintakulttuuri on keskeises-

sä asemassa. Tiivis yhteistyö esiopetuksen kanssa vahvistaa työn pitkäjänteisyyttä.

Tutkimukseni kohdistuu yhteisopetuksen toteuttamiseen Hollolan kunnassa, jossa esiopetusta järjestetään yhdistettynä alkuopetukseen. Esi- ja alkuopetuksen tiivistä yhteistyötä kutsutaan kunnassa alkuluokaksi. Ensimmäinen alkuluokka perustettiin Hollolassa 2004 ja nyt syksyllä 2014 yhtä koulua lukuun ottamatta opintie alkaa kaikissa Hollolan kouluissa alkuluokalla. Alkuluokkamallin tavoitteena on tuottaa lapselle ehjä toimintapäivä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteisenä työnä koulun tiloissa. Esiopetusvuonna päivittäinen yhdessä toimiminen koululaisten kanssa tukee lapsen kasvua koululaiseksi. Alkuluokkamallin tavoitteena on antaa aikaa jokaiselle lapselle oman kasvuvauhdin ja tarpeen mukaan. Tarkoituksena on tukea lapsen ehjää koulupolkua jo esiopetusvuodesta alkaen. Ryhmässä työskentelee tarpeen mukaan luokanopettaja, lastentarhanopettaja ja erityisopettaja sekä tarvittaessa lastenhoitaja ja koulunkäyntiavustaja. Toimijoiden määrä ratkaistaan kulloisenkin lapsiluvun ja lasten tuen tarpeiden perusteella. Yhteisellä työllä eri ammattiryhmien välillä jaetaan henkilöstön osaamista lasten parhaaksi. (Hollolan kunta, sivistystoimiala 2014.)

Esi- ja alkuopetuksen tiivis yhteistyö on herättänyt kiinnostusta Hollolan lähikunnissa ja toimintaa alkuluokan nimellä toteutetaan ainakin Lahdessa, Heinolassa ja Nastolassa (ks. Uusimaa 24.2.2012). Turussa alkuluokan käsitettä käytetään koululykkäyksen saaneiden oppilaiden opetuksesta (Turun kaupunki, sivistystoimiala 2013).

2.3 Erityisopetuksen tulevaisuus

Erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on ollut pitkään kasvussa. Vuosina 2000- 2010 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu oli noin 60 prosenttia. Se on seurausta juuri erityisopetuksen lisääntymisestä, sillä osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrä on pysynyt melko vakaana. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 8/2013, 7.) Kolmiportaisen

tuen järjestelmän tultua käyttöön vuonna 2011 tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus on kasvanut vuosittain. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on puolestaan hieman vähentynyt joka vuosi. Syksyllä 2013 tehostettua tukea sai 6,5 prosenttia ja erityistä tukea 7,3 prosenttia peruskoulun oppilaista. (Suomen virallinen tilasto, SVT 2013.)

Erityisoppilaiden suuren määrän takia Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007) nostettiin esille tarve tarkastella erityisopetuksen käsitettä uudelleen. Erityisopetukseen liittyvässä keskustelussa integraatio ja inklusio ovat olleet ja ovat edelleen keskeisiä pohdinnan kohteita. Yhteisopetus on yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivisen koulun tavoitteita. Inklusion tavoitteita ovat kaikkien oppilaiden koulunkäynti yhdessä, opetuksen järjestäminen oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokaisen – niin oppilaan kuin henkilökunnan jäsenen – kokemus itsestään hyväksyttynä ja arvostettuna kouluyhteisössä. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.) Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen (2010) toteavatkin, että yhteisopetuksen päämäärät ovat yllättävän yhteneväiset inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa. Yhteisopetuksessa pyritään sellaisiin opetuskäytäntöihin, jotka hyödyttävät kaikkia oppilaita ja jotka luovat paremmat mahdollisuudet erityisoppilaiden integroitumiseen yleisopetuksen luokassa.

Perinteinen kouluopetuksen malli on ollut yhden opettajan varassa, ilman merkittävää yhteistyötä muiden koulun ammattilaisten kanssa. Opettajan yksilökeskeisen toimijan malli on kuitenkin murenemassa ja muokkautumassa kohti kollektiivista jaettua asiantuntijuutta. (Huhtanen 2011, 117.) Inklusioon liittyy perinteisten roolien ja työtapojen muuttuminen, esimerkiksi erityisopettaja, koulukuraattori tai koulupsykologi voi työskennellä myös opetustilanteessa. Kolmiportaisen tuen mallin ja inklusioon pyrkimyksen myötä eri ammattiryhmien yhteistyö, yhteissuunnittelu ja -arviointi ovat tulleet yhä keskeisemmiksi. Kaikille yhteisen koulun myötä luokissa on yhä enemmän erilaisia oppijoita, eikä luokanopettaja voi enää sanoa, etteivät ne kuulu hänelle. Vastuu oppilaista on koko kouluyhteisön yhteinen. (esim. Naukkarinen ym. 2007; Takala 2010; Huhtanen 2011; Wilson 2011.) Erityisopetuksen strategiassa (2007) tode-

taankin, että inklusio edellyttää rakenteiden, strategioiden, sisältöjen ja menetelmien muuttamista siten, että tavoitteena on kaikkien oppilaiden mahdollisuus opetukseen tavallisessa koulussa.

Vaikka inklusiivisen koulun tavoitteena on kaikille yhteinen koulu ja mahdollisesti myös erityiskoulujen tarpeettomaksi tekeminen, on edelleen tulevaisuudessakin tarvetta erityisopetukselle. Björn (2012) on tutkinut erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksiä tulevaisuuden erityisopetuksesta. Tutkimuksen mukaan opiskelijat arvelivat erityisluokilla opiskelevien oppilaiden määrän vähenevän ja osa-aikaisen erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden määrän kasvavan. Björn esittelee tulevaisuuden skenaarioksi työskentelymallia, jossa erityisesti vastavalmistuneiden erityisopettajien päätyöskentelymalli olisi samanaikaisopetus. Kokeneempien erityisopettajien työskentelyssä korostuisi tulevaisuudessa samanaikaisopetuksen lisäksi myös konsultoiva erityisopettajan työ.

3 YHTEISOPETUS

3.1 Yhteisopetus käsitteenä

Yhteisopetuksen kuvaus perustuu yleisimmin Cookin ja Friendin (1995, 1–3) määritelmään, jonka mukaan yhteisopetus on samassa tilassa tapahtuvaa, kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen antamaa opetusta. Yhteisopetus käsitteenä tuo esiin useampia päällekkäisiä ja rinnakkaisia käsitteitä. Tutkimuksessani esiintyy samanaikaisopetuksen käsite, mutta olen valinnut tutkimuksen pääkäsitteeksi yhteisopetuksen, joka vastaa paremmin alkuperäistä termiä ”co-teaching”. Marjatta Takala (2010, 62–63) kuvailee yhteisopetuksen käsitteen korostavan samanaikaisopetusta paremmin sitä, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä.

Yhteisopetuksen taustalla on 1950-luvulla alkanut tiimiopetus, jonka avulla pyrittiin mahdollistamaan oppilaiden yksilöllisempi opetus. Tiimiopetuksessa yleisopetuksen opettajista muodostettiin tiimejä, jotka opettivat yhdessä. Tiimiopetuksesta kehiteltiin erilaisia versioita eri maissa ja 1970-luvulle mennessä siitä oli tullut laajalle levinnyt menetelmä. Samaan aikaan erityistä tukea tarvitsevien määrä yleisopetuksessa lisääntyi ja myös erityisopetuksessa nostettiin esille tarve opettajien ja erityisopettajien väliselle yhteistyölle. Erilaisia yhteistyömuotoja kehitettiin ja useita eri termejä käytettiin kuvaamaan yhteistyötä. 1990-luvulla tiimiopetuksen työtavan yleistyessä erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyössä, siitä alettiin käyttää nimityksiä samanaikaisopetus ja yhteisopetus. (Friend & Reising 1993.)

Cookin ja Friendin (1995, 1–3) yhteisopetuksen määritelmä sisältää yhteisopetukselle neljä ehtoa, joiden olisi täytyttävä. 1) Yhteisopetus on kahden tai mahdollisesti useamman pedagogisen ammattilaisen yhteistyön muoto. Pedagogisella ammattilaisella tarkoitetaan opettajaa tai erityisopettajaa, eli esimerkiksi koulunkäyntiavustajan kanssa tehtävää yhteistyötä ei lueta yhteisopetuksiksi. 2) Yhteisopetuksessa molemmilta pedagogisilta ammattilaisilta odotetaan aktiivista osallistumista opetukseen. 3) Yhteisopetuksessa vaatimuksena on

opetettavan oppilasryhmän heterogeenisuus ja 4) opetuksen tapahtuminen samassa fyysisessä tilassa. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thunberg (2011) tulkitsevat edellä luetellut ehdot melko tiukoiksi. Esimerkiksi vaatimus yhteisestä tilasta ei heidän mielestään voi olla täysin ehdoton, vaan olennaista on se, että suurimman osan opetuksesta tulee tapahtua samassa tilassa ja eriyttävän ryhmän kokoonpano vaihtelee.

Villan, Thousandin ja Nevinin (2008, 5–9) määritelmässä yhteisopetuksesta kaksi ammattilaista tai useampi jakavat vastuun opettamisesta. Määritelmässä ammattilaiseksi katsotaan Cookin ja Friendin (1995) ehtoja laajemmin myös esimerkiksi koulupsykologi tai puheterapeutti. Villan, Thousandin ja Nevinin määritelmä (2008, 5–9) sisältää viisi piirrettä, joihin yhteisopetuksessa tulee sitoutua. Opettajien tulee sitoutua 1) saavuttamaan ainakin yhden yleisesti hyväksytyyn tavoitteeseen. 2) Opettajilla tulee olla usko yhteisopetuksen malliin, joka tukee ajatusta siitä, että molemmilla osapuolilla on yksilölliset vahvuutensa. 3) Opettajat vaihtelevat keskenään ekspertin ja noviisin rooleja niin, että molemmat osapuolet saavat olla sekä tiedon antajia että vastaanottajia. 4) Tehtävät jaetaan tiimin jäsenten kesken. 5) Opettajat käyttävät yhteistoiminnallista prosessia, johon sisältyy kasvokkain työskentelyä, ihmissuhdetaitoja, prosessin arviointia sekä yksilöllistä vastuullisuutta. Villan, Thousandin ja Nevinin määritelmässä keskeistä on opettajien välinen yhteistyö eli yhteinen tavoite, työn jakaminen ja toisen arvostaminen.

Beninghofin (2011, 7) määritelmän mukaan yhteisopetus on suunnitelmallinen opetuksellinen tapahtuma, jossa kaksi tai useampi kasvattaja (educator) työskentelee yhtä aikaa heterogeenisen oppilasryhmän parissa yleisopetuksen luokassa. Beninghofin käyttää yhteisopetuksen toimijoina kasvattajan käsitettä poiketen aiemmista määritelmistä (Cook & Friend 1995; Villa ym. 2008). Beninghofin määritelmässä keskeistä on se, että monta eri kasvattajaa voi osallistua yhdessä opettamiseen. Historiallisesti yhteisopetus on koskenut luokanopettajia ja erityisopettajia, mutta tilanne on muuttumassa. Inklusiivinen koulu etsii innovatiivisia tapoja käyttää kaikkia koulun työntekijöitä tukemaan oppilaiden oppimista.

Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ja Shamberger (2010) korostavat eroja yhteisopetuksen ja tiimiopetuksen käsitteiden välillä. Tiimiopetuksessa molemmat opettajat jakavat saman asiantuntemuksen ja painopisteet. Yhteisopetuksessa luokanopettaja vastaa luokan hallinnasta ja opetussuunnitelman sisällöistä, kun taas erityisopettaja tuo mukanaan ammattitaitoa liittyen oppimisen prosessiin ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamiseen. Friendin ja kollegoiden mukaan toinen käsite, jota välillä käytetään yhteisopetuksen synonyyminä, on yhteistyö. Vaikka yhteisopetuksessa yhteistyöllä on keskeinen rooli, yhteistyön käsitteellä tarkoitetaan ammattilaisten ja eri tahojen välistä vuorovaikutusta eri tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan yhteisopetuksella sitä, että kaksi tai useampi opettaja muodostavat tiimin, joka yhdessä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta. Opetukseen osallistuu sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaita. En kuitenkaan rajoita määritelmää Cookin ja Friendin (1995) tapaan yhteiseen opetustilaan, vaan keskeisempänä pidän opetuksen sisältöön ja lasten tarpeisiin soveltuvaa kokonaisuutta. Kaikilla tiimin jäsenillä – lastentarhanopettajalla, luokanopettajalla ja erityisopettajalla – on yhteinen tavoite jokaisen lapsen yksilöllisen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Tähän tavoitteeseen päästään tiiviillä yhteistyöllä.

3.2 Yhteisopetuksen historiaa

Yhteisopetus ei ole mitenkään uusi keksintö erityisopetuksen historiassa, vaan juuret ulottuvat 1960-luvulle. Yhdysvalloissa 1960-luvulla yhteisopetus tuli suosituksi esimerkillisenä mallina edistyksellisestä koulutuksesta. Vuonna 1975 Yhdysvalloissa säädettiin laki (Public Law 94–142: Education for all Handicapped Children Act), joka velvoitti osavaltiot tuottamaan ilmaista opetusta laajalle joukolle erityisoppilaita. Tämän lain voidaan katsoa olevan maan erityisopetuksen kulmakivi ja perusta koko länsimaiselle inklusiivisuuskäsitykselle. (Villa ym. 2008.) Kiinnostus yhteisopetusta kohtaan on lisääntynyt edelleen vuosina 2001 ja 2004 säädettyjen lakien (No Child Left Behind Act of

2001, The Individuals with Disabilities Education Act of 2004) myötä, jotka korostavat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuksia käydä koulua yleisopetuksen luokissa. Yhteisopettajuus voidaankin nähdä välineenä toteuttaa lakien määrittämät odotukset, jolloin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat saada tarvitsemansa tuen yleisopetuksen luokissa. (Friend ym. 2010.)

Erityisopettajat ovat Suomessa työskennelleet 1960-luvulta lähtien myös yleisopetuksen luokissa yhdessä toisen opettajan kanssa. Jo vuonna 1976 ilmenneessä Samanaikaisopetus-teoksessa todetaan, että luokatonta opetusta voidaan antaa samanaikaisopetuksena. (Rytivaara ym. 2012.) Samanaikaisopetuksen idea nostettiin esille peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Toimintamallin toivottiin auttavan oppilaiden erilaisuuden hallinnassa uudessa tilanteessa, jossa luokat muuttuivat entistä heterogeenisemmiksi. Samanaikaisopetus jäi kuitenkin unohduksiin 1980-luvun lopulla, ja idea nostettiin uudestaan esille vasta parikymmentä vuotta myöhemmin. (Saloviita 2013.) Työmuoto ei siis ole uusi, joskin se tekee vasta nyt 2010-luvulla uutta tuloaan. Nykyisin erityisopettajat ja luokanopettajat toteuttavat yhteisopetusta yleisimmin suurissa yläkouluissa (Rytivaara ym. 2012, 336). Kiinnostuksen uudelleen heräämiseen on vaikuttanut erityisesti Opetushallitus, joka on suositellut yhteisopetusta eräänä kolmiportaisen tuen keinona.

Suomen kunnista Helsingin kaupunki on osoittanut suurinta kiinnostusta samanaikaisopetuksen lisäämiseen. Keinoina ovat olleet sekä henkilöstön koulutus että tulospalkkioiden jakaminen metodin käyttöönotosta kouluille ja opettajille (Saloviita 2013, 121). Yhteisopetukseen kannustavista hankkeista esimerkkinä on KELPO-hanke (kehittäminen, laatu ja perusopetus), joka on opetushallituksen hallinnoima tehostetun ja erityisen tuen kehittämishanke. Hankkeen myötä samanaikaisopetuksen kokeileminen ja käyttö on lisääntynyt peruskouluissa. (Ahtiainen ym. 2011, 5–7.)

3.3 Yhteisopetuksen toteuttamisen ehdot

Monet erityis- ja luokanopettajat ovat mukavuusalueellaan tehdessään töitä ainoana opettajana luokassa. Yhteisopetus on työntekijöille opettavaista, mutta se saatetaan kokea myös pelottavaksi. Yhteisopetuksessa opettajat näkevät toistensa tavan opettaa, ja syynä välttää yhdessä opettamista saattaa olla arvostelun pelko. Tarvitaan kuitenkin uskallusta kokeilla yhteisopetusta, sillä useimmat työmuotoa käyttäneet opettajat ovat olleet tyytyväisiä ratkaisuuksiinsa. Koulun perimmäisenä tavoitteena on kuitenkin jokaisen oppilaan kehitys sekä oppiminen ja yhteisopetusta tarvitaan tukemaan sitä. (Rytivaara ym. 2012.)

Yhteisopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa luetellaan useita tekijöitä, joiden on havaittu olevan edellytyksenä yhteisopetuksen onnistumiselle. Yhtenä yhteisopetuksen toimintaedellytyksenä voidaan pitää yhteistä opetuksen ja roolien suunnittelua. Suunnittelun tärkeys korostuu, jos opettajat ovat eri ammattiryhmistä. Opettajilla voi olla hyvinkin erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia, joiden huomioiminen opetuksessa vaatii hyvää suunnittelua. (Rytivaara ym. 2012.) Opettajien tulisi keskustella yhdessä käsityksistään ja uskomuksistaan oppilaiden erilaisista tavoista oppia. Opettajien tulisi muodostaa yhteinen kasvatuskäsitys tai ainakin tiedostaa mahdollisesti erilaiset tulkintansa asiasta. (Ahtiainen ym. 2011.) Kahden opettajan, joilla on usein vuosien kokemus yksin opettamisesta, pitää löytää yhteinen tapa jakaa vastuut. Prosessi sisältää Beringhofin (2011, 28) mukaan useita eri osa-alueita: egon, osaamisalueet, opetusfilosofian, arvot, aiemmat kokemukset, henkilökohtaiset sekä ammatilliset tavoitteet, persoonallisuuden piirteet, aikakäsityksen ja kognitiiviset tyyli. Keskustelu rooleista ja vastuista on keskeistä yhteisopetuksen onnistumiselle.

Yhteisopetuksen aloittamisen edellytyksistä nousee esiin myös keskinäisen luottamuksen rakentaminen (Ahtiainen ym. 2011, 22). Villa, Thousand ja Nevin (2008, 5–7) vertaavatkin yhteisopetusta avioliittoon. Yhdessä opettaessa tulee luottaa toiseen, kehittää kommunikaatiota, jakaa työt, juhlia, työskennellä yhdessä ilmenevien haasteiden ja ongelmien eteen, ennakoida konfliktit sekä käsitellä niitä kehittäväällä tavalla. Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen (2010, 15) mainitsevat onnistuneen yhteisopetuksen edellytykseksi sen, että opettaja

kokee muiden opettajien tiedot ja taidot yhtä arvokkaina kuin omansa. Heidän mukaansa erilaiset tieto- ja taitopohjat tulisi nähdä omaa ammattitaitoa rikastuttavina tekijöinä.

Yhteisopetuksen onnistumisen kannalta on oleellista se, millä perusteella työpari tai tiimi valitaan. Rehtorilla voi olla monenlaisia perusteluita yhdistää tietyt opettajat työskentelemään yhdessä, esimerkiksi persoonallisuuden piirteet tai työkokemus. Wilsonin (2011, 36) mukaan yhteisopetus on parhaimmillaan, jos se perustuu vapaaehtoisuuteen. Jos opettajat pääsevät itse vaikuttamaan parin valintaan, heillä voidaan olettaa alusta saakka olevan kunnioitusta ja luottamusta toisiaan kohtaan.

Yhteisopetuksen keskeinen toimintaedellytys on myös yhteisistä luokahuonekäytännöistä sopiminen. Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen (2010,15) nostavat esille yhteisen näkemyksen merkityksen suhtautumisessa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tähän sisältyviä tekijöitä ovat esimerkiksi opettajan melun-sietokyky ja järjestyksenhallintakeinot. Päivi Rimpiläinen ja Jarno Bruun (2007, 27) korostavat, että tiimin aikuisten on syytä keskustella ristiriitatilanteista ja rangaistuksista etukäteen, jotta he osaavat toimia johdonmukaisesti luokan arjessa. Työparin on kyettävä neuvottelemaan pelisäännöistä joskus jopa kesken oppitunnin. Tärkeää on myös tukea toisen aikuisen päätöstä oppilaiden edessä, vaikka se ei täysin vastaisikaan omaa näkemystä.

3.4 Yhteisopetuksen toteuttaminen käytännössä

On useita eri tapoja luokitella yhteisopetuksen toteuttamista. Luokittelujen sisällön tarkkuudesta riippuen jaottelussa on usein esitelty neljästä kuuteen eri toteutustapaa. Toteutustapa pitää sisällään opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen muodot, joiden valinta perustuu oppilaiden tarpeisiin ja opetuksen sisältöihin (Friend ym. 2010). Opettaja voi toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä omassa kotiluokassaan opettamalla yhdessä toisen luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa. Koska oppilasryhmät ovat hyvin erilaisia, myös yhteisopetuksen toteuttamismuodot poikkeavat toisistaan. Yhteisopetuksen tavoitteena on

kuitenkin aina pedagogisten ammattilaisten yhteistyön ja osaamisen yhdistäminen oppilaiden tukemiseksi. (Ahtiainen ym. 2010; Eskelä-Haapanen 2012.) Esittelen tässä luvussa eri tutkijoiden luokitteluja sekä oman tutkimukseni taustalla olevan yhteisopetuksen toteuttamisen muodot.

Kirjallisuudessa yhteisopetusta kuvataan usein neljällä päämuodolla, jotka perustuvat Thousandin, Villan ja Nevinin (2008) esittämään luokitteluun. Nämä toimintamallit ovat avustava opetus, rinnakkaisopetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus. Cookin ja Friendin (1995) luokittelu on verrattavissa Thousandin ja hänen kollegoidensa luokitteluun. Cook ja Friend määrittelevät viisi yhteisopetuksen muotoa, jotka ovat: 1) toinen opettaa - toinen avustaa, 2) rinnakkaisopetus, 3) pysäkkiopetus, 4) vaihtoehtoinen opetus ja 5) tiimiopetus.

Yhteisopetus on parhaimmillaan silloin, kun työparia rohkaistaan käyttämään sellaista yhteisopetuksen muotoa, joka soveltuu parhaiten heidän oppilailleen. Yhden viikon, yhden päivän ja jopa yhden oppitunnin aikana opettajat saattavat käyttää useita eri yhteisopetuksen muotoja. Beninghof (2011) esittelee teoksessaan *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning* katsauksen jopa yhdeksään eri yhteisopetuksen muotoon. Niistä intensiivisimmän hän nimeää duetoksi, jossa molemmat opettajat jakavat koko opetuksen. Taulukossa 1. esittelen Beninghofin kuvaamat yhteisopetuksen muodot sekä niiden ominaispiirteet.

TAULUKKO 1. Yhteisopetuksen muodot. Beninghof, A. 2011. 52–53.

Muoto	Ominaispiirteet
Duetto <i>Duet</i>	Molemmat opettajat jakavat koko opetusprosessin. Käyttää hyödyksi molempien ammattitaitoa, intensiivinen.
Toinen ohjaa ja toinen tukee <i>Lead and support</i>	Opettaja A:lla päävastuu suunnittelusta. Molemmat osallistuvat opetukseen ja arviointiin.
Toinen puhuu ja toinen täydentää <i>Speak and add</i>	Opettaja A:lla päävastuu opetuksesta, opettaja B täydentää joko visuaalisesti tai sanallisesti.
Tasoryhmät <i>Skill groups</i>	Opettajat jakavat oppilaat homogeenisempiin tasoryhmiin ja tarjoavat heille opetusta tasoryhmittäin.
Pistetyöskentely <i>Station</i>	Opettaja A:lla vastuu koko luokan opetuksesta. Opettaja B ottaa pienryhmiä luokan sivuun intensiivisempään opetukseen.
Oppimistyylin <i>Learning style</i>	Opettajat suunnittelevat opetuksen ja jakavat vastuut opetuksen yksityiskohdista. Opettaja A saattaa suunnitella visuaalisen ja auditiivisen osuuden, kun opettaja B suunnittelee tunto/kinesteettisen osatekijän.
Jaetun ryhmän opettaminen <i>Parallel</i>	Luokka jaetaan kahteen heterogeeniseen ryhmään. Molemmat opettajat opettavat omaa ryhmäänsä.
Täydentävät taidot <i>Complementary skills</i>	Opettaja A keskittyy opetussuunnitelmaan. Opettaja B keskittyy täydentäviin taitoihin.
Mukauttaminen <i>Adapting</i>	Opettaja A opettaa. Opettaja B kiertää luokassa ja tarjoaa oppilaille mukautusta tarpeen mukaan.

Käytän tämän tutkimuksen taustalla Ahtiaisen, Beiradin, Hautamäen, Hilasvuoren ja Thunebergin (2011) laatimaa kuusikohtaista jaottelua, joka perustuu Cookin ja Friendin (1995), Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Villan, Thousandin ja Nevinin (2006) esittämiin luokitteluihin. Ahtiainen ja hänen kollegansa (2011) ovat käyttäneet tätä jaottelua omassa tutkimuksessaan Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Jaottelu antaa kuvan yhteisopettajuuden moninaisesta luonteesta. Mitään toteutuksen muotoa ei ole tarkoitus nimetä

toista paremmaksi eikä luokittelua tule nähdä kaikenkattavana. Kuvailen seuraavaksi yhteisopetuksen kuusikohtaisen mallin muodot.

1) *Vuorottelevalla opetuksella (One teach, one assist/ observe)* tarkoitetaan opetustilannetta, jossa toinen opettaja ottaa selkeän vetovastuun oppitunnin edistämistä. Toisen opettajan rooli vaihtelee luokitteluissa havainnoivan ja avustavan välillä. Toinen opettaja voi havainnoida oppilaiden käyttäytymistä ja sosiaalisia sekä akateemisia taitoja luokassa. (Friend ym. 2010, 12.) Avustavassa roolissa on usein erityisopettaja, joka tarjoaa yksilöllistä apua niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 392). Opettajat voivat myös vuorotella vetovastuuta saman tunnin eri osuuksissa tai oppiaineiden välillä, jolloin opettajien sisällöllinen pedagoginen vastuu painottuu ainekohtaisesti (Ahtiainen ym. 2011, 22).

2) *Jaetun ryhmän opettamisessa (Parallel teaching)* kaksi opettajaa jakavat luokan kahteen yhtä suureen ryhmään, joissa molemmat opettajat käsittelevät omien ryhmiensä kanssa saman sisällön. Tavoitteena on lisätä oppilaiden osallistumista pienemmissä ryhmissä. (Friend ym. 2010, 12.)

3) *Pistetyöskentelyssä (Station teaching)* opetustilaan muodostetaan opetus- ja toimintapisteitä. Opettajat opettavat oman osuutensa pisteitä kiertäville oppilasryhmille. Yhdessä suunnitellaan sisältöjen jakaminen sekä toiminnan aikaraamit. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Friendin ja hänen kollegoidensa (2010, 12) esittelemässä pistetyöskentelyn mallissa oppilaat jaetaan kolmeen ryhmään, jotka kiertävät oppitunnin aikana kolmella pisteellä. Opettajat opettavat kahdella pisteellä ja kolmannella oppilaat työskentelevät itsenäisesti.

4) *Eriytyvän opettamisen työtavassa (Alternative teaching)* toinen opettaja työskentelee suuremman oppilasryhmän kanssa. Samaan aikaan toinen opettaja työskentelee pienemmän ryhmän kanssa kerraten, rikastuttaen, arvioiden tai ennakoiden tulevaa oppisisältöä. (Scruggs ym. 2007, 393; Friend ym. 2010, 12.)

5) *Joustavassa ryhmittelyssä (Flexible grouping)* oppilaat jaetaan pienempiin ryhmiin opettajien kesken. Ryhmät muodostetaan yleensä taitojen ja tuen tarpeen perusteella. Yksi oppilasryhmä voi myös tunnin sisällöstä riippuen työskennellä itsenäisesti. Ryhmittelyn tulee kuitenkin olla joustavaa siten, että ryh-

mien muodostumista ja opettajien rooleja niissä vaihdellaan. (Ahtiainen ym. 2011, 23.)

6) *Tiimiopettamisessa (Team teaching, teaming)* molemmat opettajat jakavat opettamisen vastuun tasaisesti. Tiimiopettaminen mahdollistaa esimerkiksi vastakkaisten mielipiteiden esittämisen ja kahden erilaisen ongelmaratkaisutavan mallittamisen. (Friend ym. 2010, 12.) Tiimiopettamisen on todettu olevan haasteellisin ja kokemusta vaativin yhteisopetuksen muoto. Tiimiopettamisessa opettajat ovat keskenään vuorovaikutteisessa ja aktiivisessa opetusroolissa. Vuoronvaihdon opettajien välillä tulee olla joustavaa ja tilannesidonnaista. (Ahtiainen ym. 2011, 23–24.) Tiimiopetuksessa olennaisia piirteitä ovat yhteinen vastuu kaikista opetukseen ja oppilaisiin liittyvistä tekijöistä sekä opettajien joustava vuoropuhelu opetuksen aikana. Kahden eri ammattiryhmän välinen tiimiopettaminen voi olla varsin antoisa kokemus, jos käytetään hyödyksi opettajien erilainen koulutus ja osaaminen. (Rytivaara ym. 2012, 343.)

4 KATSAUS AIEMPAAN YHTEISOPETUKSEN TUTKIMUKSEEN

Viime vuosina Suomessa kiinnostus yhteisopetuksen tutkimusta kohtaan on lisääntynyt. Esittelen seuraavaksi tuoreimpia yhteisopetusta käsitteleviä suomalaisia tutkimuksia, joita olen käyttänyt sekä lähteinä että tulosten analysoinnissa.

Anna Rytivaara selvitti väitöskirjassaan (2012a) opettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Rytivaara haastatteli ja havainnoi kahta luokanopettajaa, joilla on yhteinen luokka. Tutkimuksen luokanopettajat ovat esimerkki siitä, miten ihan tavalliset opettajat ihan tavallisessa koulussa voivat toteuttaa inklusiota. Rytivaara havainnoi opettajia 71 päivänä, jotka jakautuivat kolmen vuoden ajalle. Tutkimuksen luokan oppilaista kolmasosa oli luokiteltu erityistä tukea tarvitseviksi.

Rytivaara (2012a) osoitti tutkimuksessaan, että yhteisopetus ja opettajien ammatillinen oppiminen liittyvät tiiviisti toisiinsa. Yhdessä opettaminen tarjoaa mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen. Opettajat jakoivat tietoa ja osaamistaan sekä kehittivät uusia käytänteitä ryhmän jakamiseen ja luokanhallintaan. Tutkimuksen opettajille oli muodostunut yhteisopetuksen myötä yhteinen professionaalinen identiteetti. Opettajat kasvoivat yhteisopetuksen myötä ammatillisesti kohti inklusion tavoitteita.

Sirpa Eskelä-Haapanen selvitti väitöskirjassaan Kohdennettu tuki (2012) luokanopettajan ja erityisopettajan toimintaa työpariasiantuntijana, jossa molemmat tuovat kahdenväliseen keskusteluun ja toimintaan oman asiantuntijuutensa sekä oppilaantuntemuksensa. Eskelä-Haapanen (2012, 11 – 12, 31) kehitti tutkimuksensa pohjalta Kohdennetun tuen mallin, jossa nopea reagointi ja välitön vaikuttaminen otetaan oppilaan ohjaamisen välineeksi. Kohdennettu tuen ohjausmalli on käytännön työväline eriyttämiseen oppilaan tukemiseksi hänen kotiluokassaan.

Yhtenä keinona kohdennetun tuen ohjausmallin toteuttamiseen Eskelä-Haapanen (2012) esitteli väitöskirjassaan samanaikaisopetuksen. Hän totesi samanaikaisopetuksen olevan perusopetuksen positiivinen haaste, joka vaatii huomattavia lisäresursseja. Eskelä-Haapanen haluaisikin jatkaa tutkimustyötään Kohdennetun tuen ohjausmallin mahdollisuuksista yhdistettynä luokanopettajien samanaikaisopetuksen ohjaustapaan.

Saloviita ja Takala ovat selvittäneet Helsingin kaupungin kouluissa samanaikaisopetuksen käytön määrää vuonna 2009. Heidän tutkimuksensa tulokset osoittivat, että laaja-alaisista erityisopettajista runsas puolet käytti viikoittain samanaikaisopetusta. Saloviita ja Takala selvittivät tutkimuksessaan myös samanaikaisopetuksen etuja ja esteitä. (Saloviita 2009, 51–55.) Heidän tuloksensa samanaikaisopetuksen määrästä oli hyvin samankaltainen kuin Ahvenaisen tutkimustulos, joka koottiin vuonna 1980 (Ahvenainen, 1983). Ahvenaisen tutkimuksen mukaan noin puolet erityisopettajista ei käyttänyt työssään samanaikaisopetusta.

Kaisa Perttalan ja Suvi-Tuulia Salosen (2013) pro gradu -tutkielmassa selvitettiin opettajien kokemuksia samanaikaisopetuksesta, joten he käsittelivät asiaa samasta näkökulmasta kuin minun tutkimukseni. He selvittivät tutkimuksessaan sitä, miten samanaikaisopetukseen oli päädytty ja miten toiminta koulussa oli alkanut. Perttalan ja Salosen tutkimukseen osallistui kahdesta koulusta viisi opettajaa, jotka olivat koulutukseltaan luokanopettajia, erityisopettajia ja erityislastentarhanopettajia. Heidän tutkimustulostensa mukaan opettajat lähtivät toteuttamaan samanaikaisopetusta hyvin erilaisista syistä. Syiksi mainittiin luokkakoon kasvaminen liian suureksi sekä yritys saada erityisoppilaille vertaistukea yleisopetuksen luokasta. Tulosten mukaan opettajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön ja kokivat olevansa hyvin tasa-arvoisessa asemassa sekä työnjaon että vastuun suhteen. Samanaikaisopetuksen kehittämiskohteiksi tutkimuksessa nostettiin esille enemmän aikaa yhteiseen suunnitteluun ja lisäresursseja esimerkiksi sopivien tilojen suhteen.

Tiina Takala ja Liisa Vartiainen (2014) käyttivät pro gradussaan yhteisopetuksen käsitettä. Heidän tutkimuksensa käsitteli yhteisopetuksen opettajille tar-

joamia oppimismahdollisuuksia. Tutkimusten aineistona he käyttivät opetushallituksen Erityisen ja tehostetun tuen- hankkeen yhteydessä kerättyjä haastatteluja. Takala ja Vartiainen tarkastelivat aineistosta kahdenkymmenen yhteisopetusta harjoittaneen luokanopettajan ja erityisopettajan haastattelut. Tutkimuksen mukaan yhteisopetus tarjoaa oppimismahdollisuuksia ja välineitä opettajien ammatilliseen kehitykseen. Yhteisopetus parantaa opettajien työhyvinvointia ja edistää oppilaiden yksilöllisemmän tuen saamista. Takala ja Vartiainen määrittelevät tutkimuksessaan, että yhteisopetuksen voidaan katsoa tukeeneen inklusiivisen koulun tavoitteita. Yhdessä opettamisen myötä opettajat pystyivät eriyttämään opetusta sekä tukemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita heidän kotiluokassaan.

Vaikka kiinnostus yhteisopetusta kohtaan on kasvanut, haluan tutkimukseni myötä syventää tietoa erityisopettajien näkökulmasta aiheeseen. Erityisesti koen tutkimuskentän tarvitsevan erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopetuksesta kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen koulun tavoitteiden toteuttajana. Tutkimukseni tuo uutta näkökulmaa yhteisopetuksen tutkimukseen myös esiopetuksen näkökulmasta. Aiemmat suomalaiset tutkimukset ovat koskeneet perusopetusta (esim. Ahvenainen 1983; Saloviita 2009; Ahtiainen 2011).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen lähtökohdat perustuvat yhteisopetuksen teoriataustaan, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2010b) sekä omiin mielenkiintoni kohteisiin teemaan liittyen. Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien erityisopettajien käsityksiä yhteisopetuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Tarkoituksena on selvittää, miten erityisopetus on erityisopettajien näkökulmasta muuttunut yhteisopetuksen toteuttamisen myötä. Yhtenä tutkimuskysymyksenä on myös se, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on kolmiportaisen tuen toteutumisesta yhteisopetuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat siis seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on yhteisopetuksesta?
2. Miten erityisopetus on muuttunut yhteisopetuksen myötä?
3. Miten kolmiportainen tuki toteutuu yhteisopetuksen näkökulmasta?

5.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, ja tutkimuksessa on käytetty fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimuksessa toteutuu menetelmätriangulaatio, koska olen kerännyt aineistoa sekä kyselylomakkeen että teemahaastattelun menetelmillä. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologisia valintoja ja tutkimuksen aineistonkeruuta.

Tutkimuksen teko jaetaan perinteisen metodisen jaottelun mukaan kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Käsitteenä laadullinen tutkimus sisältää lukuisia merkityksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Tuomen ja Sarasjärven (2009, 165) mukaan laadullisesta tutkimuksesta ei ole mielekäästä puhua yhtenä kokonaisuutena vaan ennemmin erilaisia tutkimusperinteitä löyhästi yhdistävänä katkokäsitteenä, "sateenvarjona". Laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisen

ilmiön tutkimisesta ja siinä keskeistä on kohdeilmiön käsitteellinen pohdinta. (Eskola & Suoranta 2003, 14–15.)

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erityisopettajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Valitsin tutkimusotteeksi fenomenografian, koska fenomenografisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita juuri ihmisten ainutlaatuisten käsitysten ja kokemusten tutkimisesta. Fenomenografia tutkimuksellisenä lähestymistapana pyrkii selvittämään tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia siitä maailmasta, jossa he elävät. Valitsin tutkimuksen kohdejoukoksi erityisopettajia, joilla tiesin etukäteen olevan kokemuksia yhdessä opettamisesta. Tutkittavien käytännön kokemukset yhteisopetuksesta mahdollistivat aiheen tarkastelun useasta eri näkökulmasta. Fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena onkin kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä sekä ilmiöstä että käsitysten välisistä suhteista. Ihmisten näkökulmat samasta asiasta saattavat olla hyvinkin erilaisia riippuen esimerkiksi iästä, koulutustaustasta, kokemuksista tai sukupuolesta. (Huusko & Paloniemi 2006 162–163; Metsämuuronen 2008, 34–35.)

Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosessina ja niille annetaan mielipidettä syvempi merkitys. Käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan asiaa pyritään tarkastelemaan laajemmin. Pyrin muodostamaan sekä kyselylomakkeen että haastattelujen avulla keräämästäni aineistosta laajempia teemoja esimerkiksi yhteisopetuksen mahdollisuuksista ja haasteista. Fenomenografian näkökulmasta katsottuna on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia näkemyksiä. (Niikko 2003, 24, 30–31; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaatiossa on kyse moninäkökulmaisuudesta ja sen avulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.) Yksi triangulaation päätyypeistä on menetelmätriangulaatio, jossa tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä (Eskola & Suoranta 2003, 69–70). Tässä tutkimuksessa toteutui menetelmätriangulaatio, koska käytin aineistonhankinnassa sekä kyse-

lylomaketta että haastattelua. Nämä aineistonkeruumenetelmät sopivat hyvin fenomenografiseen tutkimusotteeseen, jolla ei ole omaa erityistä vakiintunutta aineistonkeruumenetelmää. Kyselylomakkeen avulla selvitin aluksi yleisemmällä tasolla erityisopettajien yhteisopetuksen käytön määriä ja heidän näkemyksiään aiheesta. Haastattelujen avulla tavoitteeni oli saada monitahoisempaa ja syvempää aineistoa kolmen yhteisopetusta työssään käyttävän erityisopettajan kokemuksista ja ajatuksista aiheesta. Kahta erilaista tiedonkeruumenetelmää käyttämällä halusin saada kattavan näkökulman yhteisopetuksen ilmiöstä.

Aineistonkeruun ensimmäisenä vaiheena toteutin kyselyn kaikille Hollolan kunnan esi- ja alkuopetuksen parissa työskenteleville erityisopettajille. Toimitin kyselylomakkeet kunnan sisäisessä postijärjestelmässä kaikille alakoulujen rehtoreille. Hollolassa on yhteensä kahdeksan alakoulua, joista jokaisessa työskentelee 1- 4 erityisopettajaa. Osoitin informaatiokirjeet ja kyselylomakkeet rehtoreille. Heidän vastuullaan oli välittää kyselylomakkeet koulujen erityisopettajille sekä toimittaa vastaukset minulle postimerkillä varustetulla palautuskuorella. Syynä rehtoreiden osallistamiseen tutkimukseeni oli se, että suurin osa heistä tuntee minut esimiestaustani takia. Koska postikyselyn heikkous on usein alhainen vastausprosentti, pyrin lisäämään vastausten määrää tutkijan tunnistamisella. Kyselyyn on helppo jättää vastaamatta, ellei todellista kontaktia tutkijaan ole. (Aaltola & Valli 2010, 107.)

Aikaan sitomattomuus on kyselylomakkeen etu. Koehenkilöt voivat vastata kysymyksiin silloin, kun heille parhaiten sopii. Vastaajat voivat rauhassa ja ilman kiirettä tarkastella vastauksiaan. (Aaltola & Valli 2010, 108.) Kyselylomakkeen yksi heikkous on se, että sen avulla ei voida tietää kuinka hyvin vastaajat ovat perehtyneet asiaan, jota kysymykset koskevat (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Kyselylomakkeessa määrittelin yhteisopetuksen toimintavavaksi, jossa opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä lastentarhanopettajan tai luokanopettajan kanssa. Käsitteenä samanaikaisopetus olisi voinut olla erityisopettajille yhteisopetusta tutumpi käsite. Käytin kuitenkin kyselylomakkeessa yhteisopetuksen käsitettä, koska se on tutkimukseni pääkäsite ja kuvaa samanaikaisopetuksen käsitettä laajemmin yhteisopettajuutta.

Tutkimuksen kyselylomake sisälsi monivalintakysymyksiä liittyen vastaajan taustoihin sekä yhteisopetuksen käytön määrään että eri muotojen käyttöön. Kyselylomakkeessa oli määritelty yhteisopetuksen muotoihin liittyvät käsitteet eli vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely ja tiimiohjaaminen. (ks. Luku 3.4.) Monivalintakysymyksen avulla kartoitin myös sitä, millä kolmiportaisen tuen tasolla yhteisopetusta käytetään eniten. Kyselylomake sisälsi myös avoimia kysymyksiä yhteisopetuksen hyödyistä, haitoista ja esteistä. Pääpaino kyselylomakkeessa oli avoimilla kysymyksillä, koska ne antoivat vastaajille mahdollisuuden kertoa vapaasti omista käsityksistään ja kokemuksistaan yhteisopettamisesta. Monivalintakysymykset olisivat kahlinneet vastaukset valmiisiin vaihtoehtoihin ja jotakin oleellista olisi saattanut jäädä puuttumaan. Avointen kysymysten avulla toteutui paremmin fenomenografisen tutkimusotteen mukainen tavoitteeni, joka oli etsiä erityisopettajien yksilöllisiä kokemuksia yhteisopetuksen ilmiöstä.

Lähetin kyselylomakkeita yhteensä 14 kappaletta, joista täytettyinä palautui 11. Kyselyn vastausprosentti oli 79 %. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat naisia ja he työskentelivät joko laaja-alaisena erityisopettajana tai erityisluokanopettajana.

Kyselylomakkeen lopussa kysyttiin vapaaehtoisuutta tutkimukseeni liittyvään teemahaastatteluun. Vapaaehtoisiksi haastateltaviksi ilmoittautui kolme yhteisopetusta toteuttavaa erityisopettajaa, jotka työskentelivät jokainen eri alakouluissa. Toisena aineistonkeruumenetelmänä toteutin teemahaastattelun heille kaikille. Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelun vahvuus on joustavuus, koska haastattelijalla on tilanteessa mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa keskustelun molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelutilanteessa fyysiseen, sosiaaliseen ja kommunikaation liittyvät seikat vaikuttavat tilanteeseen. (Eskola & Suoranta 2003, 85.)

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on etukäteen määritelty. Teemahaastattelun menetelmä eroaa strukturoidun haastattelun kysymysten tar-

kasta muodosta ja järjestyksestä. Haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 2003, 85–86.) Kokosin haastattelujen teemoja tutkimusongelmaan pohjautuen kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista. Haastattelun kysymykset muotoutuivat osittain vasta kyselylomakkeen vastausten perusteella. Vaikka olinkin määritellyt haastattelutilanteisiin melko tarkkoja kysymyksiä teema-alueittain, tavoitteenani haastattelutilanteissa oli luoda mahdollisimman luonnollinen keskusteluilmapiiri.

Haastateltavien motivaatiota tilanteessa lisäsi heidän vapaaehtoisuutensa. Haastateltavat olivat vastanneet kyselylomakkeeseen ennen haastattelutilannetta, joten he tiesivät etukäteen pääpiirteittäin keskustelun teemat. Tästä johtuen en toimittanut heille kysymyslistoja tai teemarunkoa etukäteen nähtäväksi. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta asiasta. Tästä näkökulmasta katsoen tutkittavien valinnan ei pidä olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tämän tutkimuksen teemahaastattelussa haastateltavien valinta oli tarkoituksenmukaista, koska kyselylomakkeiden perusteella heillä tiedettiin olevan kokemuksia yhteisopetuksesta.

Haastatteluihin liittyy sama kysymys kuin muihinkin aineistonkeruumenetelmiin: kuinka monta haastattelua on tarpeeksi? Määrä vaihtelee tutkimusaiheen, tutkimuksen laajuuden ja käytettävän analyysimenetelmän mukaan. Mielessä tulee kuitenkin pitää saturaation eli kylläntymisen ajatus - kun haastatteluista ei ilmene mitään uutta, on niitä todennäköisesti tarpeeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87; Aaltola & Valli 2010, 42.) Haastattelin yksilöllisesti kolmea erityisopettajaa, jotka kaikki työskentelivät eri alakouluilla. Suoritin haastattelut kouluilla erityisopettajien omissa luokissa. Haastattelujen kestot vaihtelivat 55 minuutin ja 1,5 tunnin välillä. Kaikki haastattelutilanteet ajoittuivat erityisopettajien koulupäivän päätteeksi eikä tilanteisiin liittynyt ulkopuolisia häiriötekijöitä. Jokainen haastateltava oli varannut toiveeni mukaisesti tarpeeksi aikaa haastattelun suorittamiselle, joten tunnelma tilanteissa oli kiireetön. Tutkimuk-

sessani haastattelujen tarkoituksena oli täydentää ja syventää kyselylomakkeiden pohjalta saamaani tietoa. Tämän tavoitteen näkökulmasta kolme haastattelua oli tutkimuksen kannalta riittävä määrä.

5.3 Aineiston analysointi

Fenomenografisen tutkimuksen teossa analyysille ei ole löydettävissä yhtä erillistä, selkeästi määriteltyä menettelytapaa, vaan se noudattaa suuressa määrin laadullisille ihmistieteille ominaisia tapoja (Niikko 2003, 32). Tutkimuksessa käyttämäni analyysimenetelmää voisi luonnehtia laadulliseksi sisällönanalyysiksi, joka perustuu aineiston teemoitteluun. Tässä luvussa kuvailen kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla keräämäni aineiston analysointia.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Tällä analyysimenetelmällä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysiä voidaan kuvata käsitteillä aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava. Tässä tutkimuksessa käytän teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, joka etenee aineiston ehdoilla. Erona aineistolähtöiseen analyysiin on se, että teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ovat jo valmiina, kun aineistolähtöisessä ne luodaan aineistosta.

Ensimmäinen aineistonkeruumenetelmäni oli kyselylomakkeet. Yleensä kyselylomakkeiden avulla kerätty aineisto käsitellään kvantitatiivisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 188). Tässä tutkimuksessa lähestymistapani oli kuitenkin kvalitatiivinen. Tarkastelin kyselylomakkeiden vastauksia laadullisesti ja jäsentelin niitä teemoittain. Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Aineiston ryhmittelyä helpotti se, että kyselylomakkeen kysymykset muodostivat jo alustavan rungon teemoittelulle. Vastausten perusteella muodostui alateemoja, joiden alle keräsin lauseita ja tekstiosuuksia kyselylomakkeista. Tutkimuskysymykseni ohjasivat teemojen muodostamista. Alateemojen muodostamisen jälkeen ryhmittelin niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin syntyi viisi ylätee-

maa. Pysin nimeämään teemat siten, että ne kuvaavat lukijalle mahdollisimman selkeästi kunkin teeman sisältöä. Yläteemoiksi kyselylomakkeiden vastausten perusteella muodostuivat *yhteisopetuksen hyödyt, haitat, mahdollisuudet ja haasteet sekä kolmiportaisen tuen toteutuminen*.

Kyselylomakkeiden avulla saadun aineiston teemoittelun jälkeen siirryin käsittelemään haastattelujen aineistoa. Litteroin haastattelut sanasta sanaan, mutta en kirjannut äännähdyksiä tai toistoja mukaan. Litteroinnin jälkeen pyysin tarkastelemaan aineistoa ennakkoluulottomasti. Teemojen muodostamisessa käytin koodausta, jonka toteutin tekstinkäsittelyohjelman avulla erivärisiä fontteja apunani käyttäen. Koodausyksikköinä käytin lauseita ja osittain myös pidempiä tekstiosuuksia. Keskityin aluksi etsimään ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia asioita eli erityisopettajien kokemuksia ja näkemyksiä yhteisopetuksesta. Vasta myöhemmin koodasin tekstistä lauseita ja tekstiosioita liittyen toiseen päätutkimuskysymykseeni eli kolmiportaisen tuen toteutumiseen yhteisopetuksen näkökulmasta. Haastattelujen perusteella muodostin vielä kuudennen yläteeman, joka on *erityisopetuksen muutos yhteisopetuksen myötä*.

Tämän tutkimuksen aineisto kuvaa yhteisopetusta ja analyysin tavoitteena oli luoda selkeä kuvaus tästä ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston pelkistämisessä auki kirjoitettu haastatteluaineisto pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimuskysymykselle epäolennainen pois. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108–109.) Seuraavassa taulukossa kuvaan sitä, miten toteutin haastatteluaineiston pelkistämistä.

TAULUKKO 2. Esimerkki haastatteluaineiston sisällönanalyysin etenemisestä.

Suora lainaus haastattelusta	Tiivistetty ilmaus	Alateema
<p><i>"Kun muistelee niitä aikoja kun on vetänyt luokanopettajana ryhmää, jota juuri kukaan muu ei ole opettanut, ni ei sulla oikeen oo ketään, kenen kanssa sä jakaisit. Et se jakaminen kaikessa, ni se on mun mielestä ihan se ykkösjuttu."</i></p>	<p>Perinteisessä opetuksessa luokanopettajalla ei ole toista opettajaa, jonka kanssa jakaa asioita. Yhteisopetuksessa jakaminen on mahdollista.</p>	<p>Vertaistuki</p>
<p><i>"Ja just tämä, et tehään tiimissä töitä, siinähan tulee sitten väkisinkin ne aikuiskontaktit. Ei tarvii miettiä, et mä oon niin yksin. Se jakaminen ja oman työn rikastuttaminen."</i></p>	<p>Yhteisopetuksessa opettajalla on aikuiskontakteja ja mahdollisuus jakamiseen.</p>	<p>Vertaistuki</p>
<p><i>"Mä tykkään, että saa tehdä kaikkea. Se monipuolisuus! Et jos tekis vaan yhtä, ni se ois aika tylsää."</i></p>	<p>Yhteisopetus mahdollistaa monipuoliset työskentelytavat, jolloin työkin on monipuolisempaa.</p>	<p>Monipuoliset työskentelytavat</p>
<p><i>"Opettajat on persoonia. Nii toiset opettaa toisella tavalla ja toiset toisella tavalla eli oppilaat hyötyy niinku tälläisestä monipuolisuudesta. Eli saman asian voi opettaa aika monella eri tavalla ja se riippuu aika paljon siitä opettajan persoonallisuudesta ja kiinnostuksen kohteista. Nii et jos esimerkiksi puhutaan vaikka audiitiivisista oppilaista, kinesteettisistä oppijoista, niin toinen voi saada siltä toiselta jotain, mitä se ei pystykään siltä toiselta opettajalta saamaan."</i></p>	<p>Opettajan persoona vaikuttaa tapaan opettaa. Erilaiset oppijat hyötyvät useammasta opettajasta, jolloin opetus on monipuolisempaa.</p>	<p>Monipuoliset työskentelytavat</p>
<p><i>"Jos puhutaan niinku perinteisestä kouluopetuksesta, ni kylhän se on paljon jäykempää, et tää on niinku huomattavasti monipuolisempaa."</i></p>	<p>Yhteisopetus on monipuolisempaa kuin perinteinen opetus.</p>	<p>Monipuoliset työskentelytavat</p>

Haastattelujen aineiston pelkistämisen jälkeen ryhmittelin tiivistettyjä vastauksia kyselylomakkeen perusteella muodostamiini alateemoihin. Niistä vastauksista, jotka eivät sopineet aiempien teemojen alle, muodostin uusia alateemoja. Yläteemoiksi muodostui laajoja kokonaisuuksia. Teemojen jaottelu ei ollut aina yksinkertaista, koska osa alateemoista olisi sopinut useammankin yläteeman alle. Sijoitin esimerkiksi erityisopettajien esille tuoman paremman *oppilaantuntemuksen* yläteeman *yhteisopetuksen hyödyt* alle, vaikka sen olisi sisältönsä puolesta voinut sijoittaa myös *yhteisopetuksen mahdollisuuksien tai kolmiportaisen tuen toteutumisen* kohdalle. Mielestäni useamman opettajan yhteistyön hyötynä korostuu keskeisenä näkökulmana juuri oppilaiden tarkka havainnointi ja havaintojen jakaminen, jolloin parempi oppilaantuntemus toteutuu.

Tulosten esittelyssä tulee ilmi, että teemoissa on havaittavissa yhteneväisyyksiä ja päällekkäisyyksiä. Tämä kertoo mielestäni yhteisopetuksen ilmiön moniulotteisuudesta ja käsitysten välisistä suhteista, joiden kuvaaminen onkin fenomenografisen tutkimuksen tavoite.

Tulosten esittelyssä kyselylomakkeista poimitut viittaukset merkitsin K-koodilla. Haastatteluista poimitut viittaukset merkitsin koodeilla H1-H3.

Haastateltavien esittely:

- Haastateltava 1 työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana kuudella alkuluokalla. Hänellä oli työkokemusta erityisopettajana alle 5 vuotta.
- Haastateltava 2 työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana koulunsa alkuluokilla, kolmasluokkalaisilla ja osalla neljännen luokan oppilaisista. Hänellä oli työkokemusta erityisopettajana 6- 10 vuotta.
- Haastateltava 3 työskenteli erityisluokanopettajana pienluokalla. Hänellä oli työkokemusta erityisopettajana alle 5 vuotta. Hänellä on työkokemusta myös laaja-alaisen erityisopettajan työstä.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyyden arviointi

Perinteisesti tutkimusmenetelmien luotettavuutta on tarkasteltu *validiteetin* ja *reliabiliteetin* käsittein. Validius tarkoittaa tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata. Reliaabelius tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliaabeliuden ja validiteetin arviointi on usein haasteellista johtuen tutkimuksen kontekstisidonnaisuudesta ja tapauskohtaisuudesta. (Eskola ja Suoranta 2003, 211; Hirsjärvi 2007, 226–228; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 136.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 137) ehdottavatkin näiden termien hylkäämistä tai korvaamista laadullisessa tutkimuksessa niiden käytön ongelmallisuudesta johtuen.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusjoukko saattaa jäädä pieneksi (Moilanen & Räihä 2010, 65). Tämän tutkimuksen vastausprosentti oli 79 %, joten kaksitoista kyselyyn vastannutta edustaa melko kattavasti pienen kunnan esi- ja alkuopetuksessa työskenteleviä erityisopettajia. Ennakkoodotuksena minulla oli, että erityisopettajat saattaisivat olla kohdejoukkona haasteellisia tutkittavia suuren työmääränsä takia, jolloin kiinnostus ylimääräisiin työtehtäviin kuten kyselylomakkeisiin vastaamiseen voisi olla heikko. Palautuneiden vastausten määrä ja avointen kysymysten kattavat vastaukset olivat positiivinen yllätys. Myös kolmen erityisopettajan ilmoittautuminen vapaaehtoisiksi haastateltaviksi tutkimukseeni kertoo osaltaan erityisopettajien kiinnostuksesta aiheita kohtaan sekä yhteisopetuksen menetelmän ajankohtaisuudesta. Kyselylomakkeiden vastausten määrän ja vastausten kattavuuden perusteella tutkimustulosten luotettavuus on melko hyvä.

Tavoitteeni oli tutkia yhteisopetuksen ilmiötä kunnassa, jossa työtappaa käytetään aktiivisesti. Tämä näkökulma tulee huomioida tutkimuksen tulosten yleistettävyydessä erityisesti yhteisopetuksen käytön määrien kohdalla. Käytön määrät kuvaavat yksittäisen kunnan tilannetta, eivätkä ole yleistettävissä kattamaan kaikkia Suomen kuntia. Käytön määrien sijaan tutkimuksen tulokset yhteisopetuksen toteuttamisen haasteista ja mahdollisuuksista nostivat esiin seikkoja, jotka ovat laajemmin yleistettävissä. Tutkimusten tulosten esittelyssä kuvailen tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin.

Ruusuvuoren ja hänen kollegoidensa (2010, 27) mukaan omien tulkintojen luotettavuutta tulee testata suhteuttamalla niitä aiemmissa tutkimuksissa tehtyihin tulkintoihin. Huolellisen analysoinnin pohjalta laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista pyrkiä tulosten läpinäkyvyyteen ja yleistettävyyteen. Systemaattisessa analyysissä luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus muodostuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuu. Olen pyrkinyt tutkimuksen aineiston analyysissä kuvailemaan aineiston hankintaa sekä aineiston teemoittelua ja sisällönanalyysiä kattavasti.

Eskola ja Suoranta (2003, 210) määrittelevät laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi tutkijan avoimen subjektiviteetin ja sen myöntämisen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja tästä seurauksena luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Moilasen ja Rähän (2010, 52) mukaan tutkijan tulisi tiedottaa oma esiymmärryksensä aiheesta, sillä tutkijan tekemät tulkinnat perustuvat aina aiempiin olettamuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijana omaa suhdettani tutkimuksen aiheeseen ohjasivat omat aiemmat kokemukseni alkuluokkatöinnistä ja yhteisopetuksen toteuttamisesta. Oman työkokemukseni pohjalta muodostuneiden käsitysteni tiedostaminen on ollut keskeinen osa tutkimusprosessia. Omat kokemukseni ovat yhteisopetuksen toteuttamisesta esiopettajana, mutta tämän tutkimuksen aikana ymmärrykseni aiheesta on lisääntynyt erityisesti erityisopettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä metodista triangu-laatiota, jolloin samasta ilmiöstä kerätään tietoa eri menetelmillä (Tuomi ja Sara-järvi 2009, 144–145). Hirsjärvi (2000, 186) määrittelee yhdeksi tavaksi ymmärtää reliaabeliutta sen, että kahdella eri metodilla saadaan sama tulos. Selvitin erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopetuksesta ensin kyselylo-makkeiden avulla ja sen jälkeen kolmen erityisopettajan teemahaastatteluilla aihetta syventäen. Uskon, että kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttäminen antoi kattavamman kuvan yhteisopetuksen ilmiöstä kuin mitä olisin saavuttanut vain yhden menetelmän avulla. Rakennevalidius muodostuu tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden tarkasta määrittelystä (Hirsjärvi 2000, 187).

Pyrin selkeyttämään tutkimuksen pääkäsitteet tutkimuksen alussa ensin itselleni tutkijana, sen jälkeen aineistonkeruun vaiheessa kohdejoukkona oleville erityisopettajille sekä tutkimuksen kirjoittamisen vaiheessa lukijalle. Rajasin tutkimuksen pääkäsitteeksi yhteisopetuksen, jonka halusin erottaa suppeammasta, vaikkakin tunnetummasta samanaikaisopetuksen käsitteestä. Kohdejoukkona olleille erityisopettajille avasin yhteisopetuksen käsitteen ja yhteisopetuksen eri muotojen määrittelyt kyselylomakkeissa.

Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät aiheen valintaan, tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetin turvaamiseen, aineistonkeruuseen sekä aineiston käsittelyyn ja tutkimustulosten raportointiin (Eskola & Suoranta 2005, 56–57; Tuomi & Sarajärvi 2011, 129). Tutkimukseen osallistujien tulee olla vapaaehtoisia ja tietoisia tutkimuksen aiheesta sekä toteutustavoista (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Haastatteluihin osallistuneet erityisopettajat olivat ilmoittautuneet kyselylomakkeissa vapaaehtoisiksi haastateltaviksi. Kerroin jokaisen haastattelun alussa haastateltavalle tutkimuksen toteutustavoista sekä aineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. Haastattelujen aineistoa käytettiin ainoastaan tähän tutkimukseen eikä aineistoa päässyt käsittelemään kukaan ulkopuolinen. Tietoja julkistettaessa huolehdin siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Mitä arkaluontoisemmasta asiasta on kysymys, sitä tarkempi on oltava anonymiteetin suojasta (Eskola & Suoranta 2003, 56). Sain Hollolan kunnan sivistysjohtajalta luvan käyttää tutkimuksessani kunnan nimeä, koska tutkimukseni aihe ei ollut vastaajille arkaluontoinen. Pyrin kuitenkin pitämään tulosten kirjaamisessa huolen siitä, etteivät yksittäiset erityisopettajat olleet tunnistettavissa tekstistä. Jätin tulosten esittelystä pois esimerkiksi koulujen rehtoreihin, tiloihin sekä muihin tunnistettaviin tekijöihin liittyvät lainaukset.

Eettiset kysymykset tulee huomioida myös aineiston käsittelyn kohdalla. Eettinen näkökulma tulee huomioida kohdejoukon kirjallisten ja suullisten lausumien kirjaamisessa. Tutkimustulosten litteroinnissa voidaan muuttaa suoria lainauksia, mutta vastausten merkityksen tulee säilyä muuttumattomana. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 194–195.) Säilytin kyselylomakkeiden avoimet vastaukset pääosin muuttumattomina. Haastattelujen lainauksia olen pelkistänyt sisällön-

analyysin menetelmin, mutta kiinnittäen erityistä huomiota siihen, että keskeinen sisältö säilyy muuttumattomana. Haastatteluaineiston pelkistäminen on pääosin koskenut tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisen aineiston pois karsimista. Tutkimustulosten raportoinnin osuudessa käytin suoria lainauksia, jolloin lukija voi vakuuttua siitä, että aineistoa on tulkittu oikein. Suorat lainaukset mahdollistavat myös haastateltavan aitojen kokemusten esille tuomisen. Olen pyrkinyt tekemään tutkimuksen eri vaiheiden toteutuksessa valintoja, jotka ottavat huomioon edellä mainitut eettiset seikat.

6 TULOKSET JA TULKINTA

Etsin tulosten esittelyssä ja tulkinnassa vastauksia tutkimuskysymyksiini *Milaisia kokemuksia erityisopettajilla on yhteisopetuksesta, miten erityisopetus on muuttunut yhteisopetuksen myötä ja miten yhteisopetus toteutuu kolmiportaisen tuen näkökulmasta?* Ensimmäisessä alaluvussa kuvailen yhteisopetuksen käytön määrää ja muotoja. Seuraavissa luvuissa esittelen erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopetuksen toteuttamisesta, erityisopetuksen muutoksesta sekä kolmiportaisen tuen toteutumisesta.

6.1 Yhteisopetuksen käytön määrä ja muodot

Kyselylomakkeen monivalintakysymysten avulla halusin kartoittaa, kuinka moni esi- ja alkuopetuksessa työskentelevistä erityisopettajista toteuttaa yhteisopetusta ja minkä verran eri yhteisopetuksen muotoja käytetään. Tässä luvussa kuvailen tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin nojaten.

Ahvenaisen (1983) sekä Saloviidan ja Takalan (2009) tutkimusten perusteella laaja-alaisista erityisopettajista Suomessa runsas puolet opettaa yhdessä toisen opettajan kanssa viikoittain. Samaan aikaan noin puolet erityisopettajista ei käytä yhteisopetusta juuri lainkaan. Suomea enemmän yhteisopetusta toteutetaan Ruotsissa ja Norjassa. Italiassa käytännössä kaikki erityisopettajat ovat toimineet tavallisissa luokissa erityisluokkien lakkauttamisesta eli 1970-luvulta lähtien. (Saloviita 2009, 51.) Damoren ja Myrrayn (2009) Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen mukaan vain 19 % opettajista opetti yhdessä.

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen vastanneista (N = 11) kymmenen erityisopettajaa (91 %) toteuttaa yhteisopetusta. Hollolan kunnassa yhteisopetus on alkuluokkamallin käytäntöjen myötä yleinen työskentelytapa esi- ja alkuopetuksessa, joten käytön määrät eivät ole yleistettävissä kaikkiin alakouluihin Suomessa. Erityisopettajien haastattelujen perusteella yhteisopetus on yleisempää ja suunnitelmallisempaa pienillä oppilailla kuin ylemmillä luokkasteilla. Yläluokilla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteisopetusta on pyrit-

ty lisäämään esimerkiksi niin, että alkuluokkamallissa työskennellyt alaluokkien opettaja siirtyy opettamaan ylemmille luokille, jolloin myös toimintatapa siirtyy.

Olen esitellyt aiemmin (ks. Luku 4.2) eri muotoja opettaa yhdessä. Ahtiainen ja hänen kollegansa (2011) korostavat, että samanaikaisopetuksen muotoa suunniteltaessa tulisi pohtia menetelmän soveltuvuutta kulloiseenkin tilanteeseen ja oppilaan kannalta olennaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Samanaikaisopetuksen muodon valintaan vaikuttavat myös opetettava ainesisältö, opettajien mieltymykset sekä heidän aiemmat kokemuksensa yhteisopetuksesta. Seuraava taulukko kuvaa kyselylomakkeen tuloksia siitä, mitä yhteisopetuksen muotoja erityisopettajat käyttävät.

TAULUKKO 3. Yhteisopetuksen eri muotojen käyttö (N = 11)

Yhteisopetuksen muoto	Käyttäjien määrä
Pistetyöskentely	9
Jaetun ryhmän opettaminen	7
Vuorotteleva opetus	6
Eriytyvä opettaminen	6
Joustava ryhmittely	6
Tiimiopettaminen	6

Taulukosta käy ilmi, että erityisopettajat käyttävät yhteisopetuksen muodoista yleisimmin pistetyöskentelyä. Kolme erityisopettajaa (N = 11) ilmoittaa käyttävänsä yhteisopetuksessa ainoastaan pistetyöskentelyä. Tämän työskentelymuodon mielekkyys näkyi myös erityisopettajien arvioimien käyttökertojen määrän suuruudessa. Haastatteluissa erityisopettajat kertoivat kokemuksiansa perusteella pienryhmätyöskentelyn eduiksi toiminnallisuuden ja tehokkuuden. Seuraavassa erityisopettaja kuvaa sitä, miten oppilaat saavat parhaan hyödyn useammasta aikuisesta pienryhmissä:

”Toteuttamisessa mun mielestä kaikista parhain malli on se, että lapset on jaettu ryhmiin ja vielä mahdollisimman pieniin ryhmiin. Meillä ne on usein jaettu neljään ryhmään. Silloin lapsia on 8- 10. Silloin on helppo tehdä yksilöllisesti töitä niitten kanssa, näkee vahvuudet ja tuen tarpeet.” (H2)

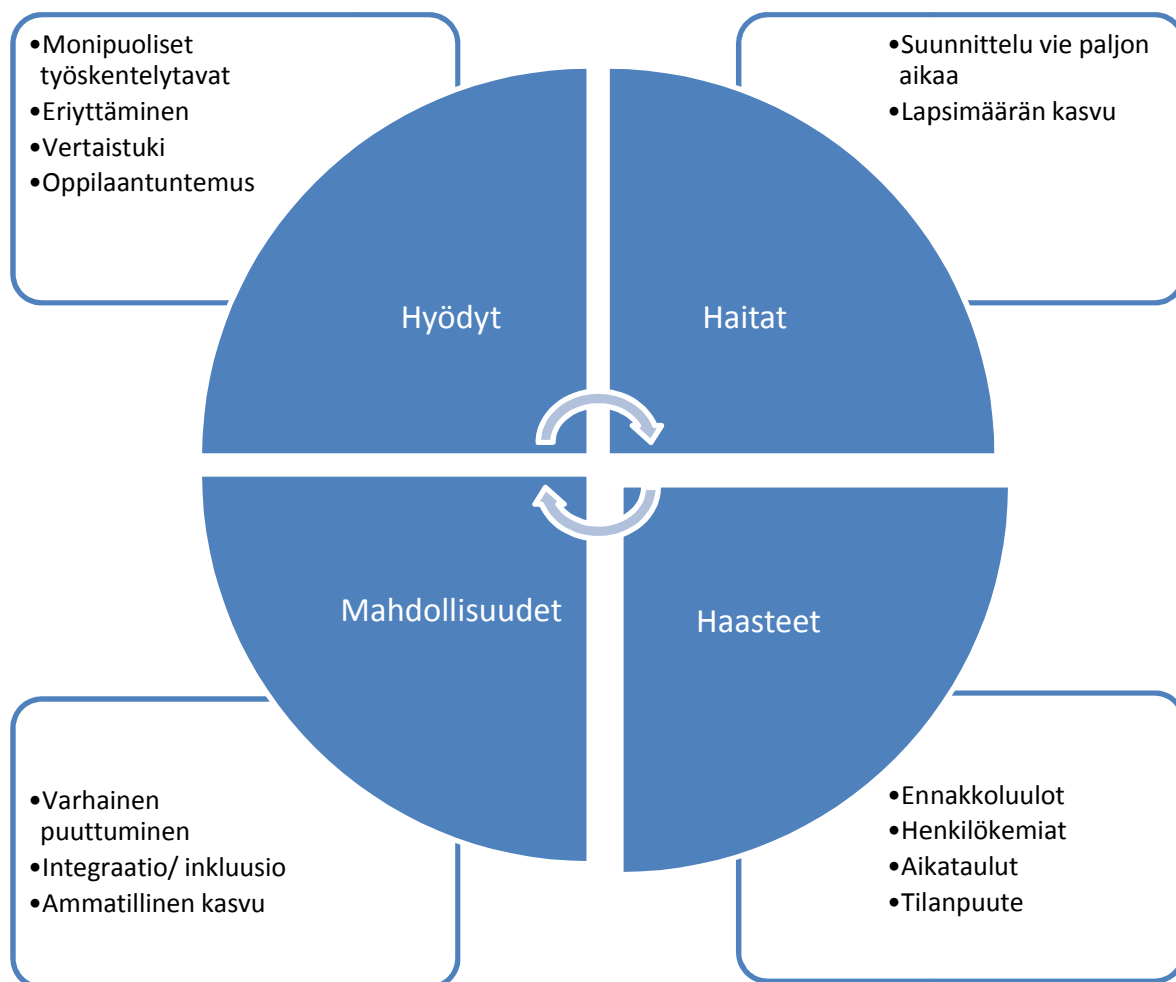
Erityisopettajat käyttävät pistetyöskentelyn lisäksi muita yhteisopetuksen muotoja tasaisesti (taulukko 3). Kuitenkin käyttökertojen määrässä oli eroja. Erityisesti tiimiopettamista käytetään vain harvoin, mikä johtune työskentelymuodon haasteellisuudesta. Ahtiainen ja hänen kollegansa (2011) kuvailevat, että samanaikaisopetuksen alussa opettajat valitsevat työmuodoksi usein pistetyöskentelyn tai vuorottelevan opetuksen, mutta luottamuksen ja yhteistyövarmuuden kasvaessa siirrytään vaativampaan tiimiopettajuuteen. Erityisopettajat korostivat haastatteluissa sitä, että yhteisopetuksen mielekkyyttä lisää mahdollisuus käyttää monipuolisesti eri muotoja.

6.2 Erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta

Vaikka yhteisopetuksen käytön määrät vaihtelevat, kokemukset työskentelytavasta ovat pääsääntöisesti positiivisia. Saloviidan ja Takalan (2009, 51) tutkimuksen mukaan helsinkiläisten opettajien kokemukset samanaikaisopetuksesta olivat joko hyvin myönteisiä (51 %) tai myönteisiä (42 %). Vain 5 % tutkimuksen opettajista koki kielteisiä kokemuksia. Beninghof (2011) kuvailee teoksessaan, että vaikka yhteisopetuksen tutkimus on rajallista, monet ammattilaiset raportoivat useista hyödyistä. Useissa tutkimuksissa on todettu, että erityisopettajat sekä yleisopetuksen opettajat kokevat yhteisopetuksen toteutuksen olevan monella tapaa hyödyllistä sekä heille itselleen että oppilaille (esim. Walter-Thomas 1997; Austin 2001; Takala & Vartiainen 2014). Myös tässä tutkimuksessa erityisopettajat nostivat yhteisopetuksen hyödyt esille suurempina kuin haitat tai haasteet. Kaaviossa 1. esittelen erityisopettajien kokemusten perusteella muo-

dostamani yläteemat, jotka ovat yhteisopetuksen hyödyt, haitat, mahdollisuudet ja haasteet. Jokaisen yläteeman alle on koottuna useampia alateemoja.

KAAVIO 1. Yhteisopetuksen hyödyt, haitat, mahdollisuudet ja haasteet.



Seuraavissa alaluvuissa kuvailen tarkemmin erityisopettajien kokemuksia aiempiin tutkimuksiin nojaten yhteisopetuksesta kuviossa (1) esiteltyjen teemojen mukaisesti.

6.2.1 Yhteisopetuksen hyödyt

Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 70) kuvailevat samanaikaisopetuksen olevan perinteistä opetusta tehokkaampaa, yksilöllisempää, toiminnallisempaa ja oppilaiden keskittymistä edistävää. Opettajat suunnittelevat pienryhmien käytön vaihtelevasti oppilaiden tarpeiden, opetettavan asian ja harjoitusten mukaan. Uudessa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan oppivan yhteisön roolia. Oppiva yhteisö rohkaisee kokeilemiseen ja antaa tilaa toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, leikille ja elämyksille. Monipuolinen työskentely tukee kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia.

Erityisopettajat kuvailivat yhteisopetuksen hyödyksi mahdollisuuden toteuttaa *monipuolisia työskentelytapoja*, jotka rikastuttavat opetusta.

”Jos puhutaan niinku perinteisestä kouluopetuksesta, niin kyllähän se on paljon jäykempää ja toistuvampaa. Tää on niinku huomattavasti monipuolisempaa.” (H1)

Erityisopettajat kertoivat opiskelun mielekkyyden ja ilon lisääntyvän toiminnallisuuden myötä. Yhteisopetuksessa opetuksen monipuolisuus lisääntyy myös sen myötä, että jokaisen opettajan persoonallisuus vaikuttaa opetukseen:

”Oppilaat pääsevät työskentelemään toisten, kuin vain oman luokanopettajan kanssa ja opitaan työskentelemään eri muodoissa kuin omassa luokassa.” (K)

”No varmaan niinku opettajat on persoonia. Nii toiset opettaa toisella tavalla ja toiset toisella tavalla eli oppilaat hyötyy tälläisestä monipuolisuudesta. Eli saman asian voi opettaa aika monella eri tavalla ja se riippuu aika paljon siitä opettajan persoonallisuudesta ja kiinnostuksen kohteista. Nii et jos esimerkiksi puhutaan vaikka auditiivisista oppilaista tai kinesteettisistä oppijoista, niin toinen voi saada siltä toiselta jotain, mitä se ei pystykään siltä toiselta opettajalta saamaan.” (H1)

Monipuoliset työskentelytavat ja erilaiset opettajien persoonallisuudet hyödyttävät siis erilaisia oppilaita. Tämän lisäksi erityisopettajat kuvailivat nii-

den rikastuttavat myös heidän työtänsä: *”Yhdessä opettamisen vaihtelevuus, on kivempaa kuin yksin työskentely”*.(K) Myös Tiina Takalan ja Liisa Vartiainen (2014, 42) tutkimuksessa opettajat kuvailivat yhteisopetuksen toiminnallisuutta sekä yhteistyön mukanaan tuomaa rohkeutta kokeilla erilaisia ideoita. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009, 167) tutkimuksessa erityisopettajat toivat esille, että useamman opettajan oppitunnit ovat myös paremmin suunniteltuja.

Erytisopettajat korostivat opetuksen *eriyttämisen* mahdollisuuden olevan yksi yhteisopetuksen hyödyistä. Eriyttäminen on ensisijainen keino huomioida eri tavalla oppiva lapsi. Eriyttäminen voi kohdistua esimerkiksi työtapoihin, opetusmenetelmiin, opetusryhmien kokoon tai opetuksen sisältöön. Haastateltava 1 kuvailee erityisopettajan mahdollisuuksia eriyttää opetusta ja käyttää omaa ammattitaitoaan oppilaiden kanssa:

”Mun työskentelytapa on sellainen, että vaikka oppilaat on jaettu kahteen ryhmään luokanopettajan kanssa, ni oppilaat ei tee mun kanssa sitä samaa juttua kirjasta, vaan mä vahvistan niitä perustaitoja. Eli mä vierastan vähän noitten kirjojen käyttöä, pitää olla toiminnallista pelien, leikkien kautta. Sehän olis hiroeen helppo tehdä samaa kun ne tekee luokanopettajan kanssa, esimerkiksi vaan pienemmällä porukalla tai vähän varioiden. Mut toiminnallisuus on mulla se ideologia, sit siihen tulee se joku muu keino oppia se sama asia.” (H1)

Yhteisopetus mahdollistaa opetuksen eriyttämisen perinteiseen luokkaopetukseen verrattuna paremmin, koska paikalla on useampi aikuinen. Erytisopettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat voidaan jakaa pienempiin ryhmiin, jolloin oppilaiden tuen tarpeet voidaan huomioida paremmin. Myös Beninghof (2001, 13) korostaa eriyttämisen olevan yksi yhteisopetuksen hyödyistä. Beninghof kuvaa asiaa siten, että *”Kaksi päätä ja neljä kättä tekevät opetuksen eriyttämisestä oppilaiden tarpeiden mukaan mahdollista”*.

Useamman ammattilaisen yhdessä opettamisesta on erityisopettajien mukaan se hyöty, että toinen aikuinen tarjoaa *vertaistukea*. Vertaistukea erityisopettajat tarkastelivat sekä työn jakamisen että työssä jaksamisen näkökulmista.

Kaikki kolme erityisopettajaa toivat esille haastatteluissa kollegoiden välisen työn jakamisen, erityisesti toiminnan suunnittelun osalta.

”Se jakaminen on mun mielestä iso juttu, ettei tarvii yksin keksiä sitä pyörää joka kerta. Niinku tavallaan samalla suunnittelu helpottuu, kun sun ei tarvii yksin tehdä sitä kaikkea.” (H3)

Myös Rimpiläinen ja Bruun (2007, 29–30) mainitsevat yhteisopetuksen hyödyiksi mahdollisuuden jakaa vastuuta ja reflektoida omaa työtänsä. He korostavat yhteisopetuksen lisäävän työn innovatiivisuutta. Erityisopettajat toivat esille vertaistuen vahvuutena myös sen, että se lisää työssä jaksamista ja motivaatiota työhön. Walter-Thomasin (1997, 398–399) tutkimuksen mukaan opettajien työtyytyväisyys lisääntyi, koska he havaitsivat oppilaiden saavuttavan yhteisopetuksen myötä aiempaa parempia oppimistuloksia. Haastateltavat 3 ja 2 painottivat sitä, miten aikuiskontaktit auttavat jaksamaan työssä:

”Musta tää sosiaalisuus on ihan helmiä tässä jutussa. Ne aikuisetkin on tärkeitä, vaikka teenkin työtäni lasten kanssa. Ja just tämä, että tehdään yhdessä töitä, ni siinä hän tulee sitten väkisinkin niitä aikuiskontakteja. Ei tarvii miettiä, et mä oon niin yksin.” (H3)

”Kun muistelee niitä aikoja, kun on luokanopettajana ohjannut ryhmää, jota juuri kukaan muu ei ole opettanut, niin silloin ei ollut ketään, kenen kanssa jakaisit. Et se jakaminen kaikessa, se on se ykkösjuttu.” (H2)

Myös Pakarisen ja hänen kollegoidensa (2010, 15–16) mukaan yhteisopetus mahdollistaa jatkuvan vertaistuen, joka osaltaan on mahdollisuus vähentää työstressiä ja parantaa työssä jaksamista.

Yhteisopetus mahdollistaa oppilaiden havainnoinnin, johon ei juuri ole mahdollisuuksia yksin opettaessa. Kaikkia luokassa tapahtuvia asioita ei havaitse, jos on yksin vastuussa koko luokan opetuksesta. *”Oppilaantuntemus li-*

*sääntyy, kun voi keskittyä välillä vain muutamaan oppilaaseen.” (K) Erityisopettajat nostivatkin yhteisopetuksen hyödyiksi oppilaiden tarkan havainnoinnin ja havaintojen jakamisen useamman opettajan kesken, jotka mahdollistavat hyvän **oppilaantuntemuksen**.*

”Se et oppilaantuntemus on useammalla niistä oppilaista, se helpottaa. Et ei tarvi olla yksin niitten juttujen kanssa ku mieltii, et mitä ihmettä mä tän lapsen kanssa teen. Sä voit oikeesti sit kysyä ja tietää, et se toinenkin tuntee sen oppilaan.” (H3)

Myös Perttalan ja Salosen (2013, 55–56) tutkimuksessa opettajat pitivät arvossa sitä, että oppilaista saadaan kahden opettajan näkemys. Oppilas saattaa näyttäytyä hieman erilaisena eri opettajalle, joten on parempi, mitä kokonaisvaltaisempi kuva oppilaan osaamisesta ja kehityksestä saadaan.

Yhteisopetus mahdollistaa erityisopettajalle oppilaiden paremman tuntemuksen myös siksi, että työtavassa erityisopettaja työskentelee kaikkien luokan oppilaiden kanssa. Kaksi opettajaa voi tehdä enemmän kuin yksi opettaja luokassa, jolloin useammat oppilaat saavat tukea. (Takala ym. 2009, 167.) Perinteisessä opetusmallissa erityisopettaja työskentelee usein vain tukea tarvitsevien oppilaiden parissa.

”Erityisopettaja on tässä mukana paljon aktiivisemmin, koko ikäluokan toiminnassa ja mikä sen parempi on, kun seurata sen lapsen kehityskaarta. Olla niinku tukena sopivassa vaiheessa. Ja todeta sitten, kuinka jossakin on oikeesti niitä tuhkimotarinoita ja sankaritarinoita.” (H2)

6.2.2 Yhteisopetuksen mahdollisuudet

Kaikkien oppilaiden tuntemus ja heidän säännöllinen tapaamisensa mahdollistaa erityisopettajalle tuen tarpeiden havaitsemisen ajoissa ja sen myötä myös *varhaisen puuttumisen*. Oikea-aikainen tukeminen mahdollistuu, kun *”Pienryhmissä ollaan niinku nokikkain ja lähekkäin. Et siinä pystyy koko ajan näkemään niitten lasten vahvuudet ja tuen tarpeet.. Ja tarttumaan niihin sit tavoittaessa.” (H3)*

Myös Ahtiaisen ja hänen kollegoidensa (2011, 46) tutkimuksen perusteella yhteisessä opetusryhmässä tukea voidaan antaa välittömästi ja tarkkailla tuen tarpeen muutoksia.

Kyselylomakkeeseen vastanneista (N = 11) erityisopettajista 64 % mainitsi yhteisopetuksen mahdollisuuksiksi asiantuntemuksen jakamisen ja *ammattillisen kasvun*. Yhteistyössä toisen ammattilaisen kanssa näkökulmia voidaan jakaa ja laajentaa. Austin (2001) selvitti tutkimuksessaan luokanopettajien ja erityisopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Myös Austinin tutkimuksen perusteella opettajat hyötyivät ammatillisesti yhteisopetuksen kokemuksista. Erityisopettajat kokivat kehittyneensä opetussisältöjen hallinnassa, kun taas yleisopetuksen opettajat huomasivat kehittyneensä luokanhallinnan taidoissa. Pakarinen ja hänen kollegansa (2010, 15–16) korostavat opettajan työn sisältävän paljon hiljaista tietoa, joka on kietoutunut käytäntöön. Yhteisopetus mahdollistaa toisen opettajan työn seuraamisen ja piilotiedon välittymisen. Dialogi kahden ammattilaisen välillä tarjoaa mahdollisuuden oppia. Myös Beninghof (2001, 13) ja Walter-Thomas (1997, 398) nostavat esille yhdeksi yhteisopetuksen mahdollisuuksista ammatillisen kasvun. Normaalisti opettajat tekevät melko eristäytyneesti töitä, mutta yhteisopetuksessa on mahdollisuus oppia toiselta ammattilaiselta, jolla on erilainen tausta.

”Luokanopettaja voi saada jotain siltä laaja-alaiselta, toimintamalleja ja ideoita.. Ja oppiminen toki toisinkin päin.” (H3)

Myös Perttalan ja Salosen (2013, 61) tutkimuksessa opettajat näkivät yhdessä opettamisen mahdollisuutena ammatilliseen kasvuun sekä tilaisuudeksi kehittää omia taitojaan. Yhteisopetus tuottaa usein pidemmälle kehittyntä opetusta. Opettajat kehittävät uusia innovatiivisia ideoita, joita jaetaan, kokeillaan ja muokataan yhteistyössä. Luokanopettajan ja erityisopettajan *erilaiset ammattitaidot ja – tiedot lisäävät opetuksen laatua.* (K)

Yhteisopetuksen on esitetty olevan mahdollisuus toteuttaa inklusiivisen koulun tavoitteita (esim. Naukkarinen ym. 2007; Huhtanen 2011; Wilson 2011).

Erityisopettajilla oli hyviä kokemuksia siitä, miten yhteisopetus mahdollistaa *integraation* ja parhaimmillaan myös *inkluusion* toteutumisen. Yhteisopetuksessa tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevat lapset osallistuvat opetukseen yleisopetuksen luokan kanssa. Kun oppilaiden ei tarvitse poistua luokasta osana aikaiseen erityisopetukseen, he eivät jää paitsi oppitunnista, vaan saavat saman opetuksen kuin muutkin oppilaat (Takala ym. 2009, 167). Erityisopettajat kokiivat tämän laajentaneen erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksia vertaisoppimiseen ja ystävyyssuhteisiin. Myös Saloviidan (2009, 51–55) tutkimuksessa samanaikaisopetuksen hyödyksi oppilaiden näkökulmasta nostettiin esille keino tukea oppilaiden integraatiota eli erityisoppilaiden mukana oloa yleisopetuksen luokissa.

Luokanhallinta ei noussut tämän tutkimuksen vastauksissa kertaakaan esille yhteisopetuksen hyötynä. Kuitenkin esimerkiksi Beninghof (2011, 13) mainitsee yhteisopetuksen toteuttamisesta seuraavan usein luokanhallinnan paranemista. Myös Rytivaara (2011, 2012a) on tutkinut joustavien ryhmittelyjen ja yhteisopetuksen mahdollisuuksia luokanhallinnan paranemiseen. Opettajilla on luokassa kaksi päätehtävää, jotka ovat opettaminen ja ryhmänhallinta. Kun luokassa on kaksi opettajaa, he voivat jakaa tehtävät ja kumpikin opettaja pystyy keskittymään yhteen tehtävään kerrallaan. Rytivaaran (2012b, 189–190) tutkimuksen perusteella toisen opettajan emotionaalinen tuki on yhdessä opettamisen hyöty, joka lisää myös häiriöiden sietokykyä luokassa.

6.2.3 Yhteisopetuksen haitat

Erityisopettajat mainitsivat yhteisopetuksen haittoja ja haasteita selvästi vähemmän kuin hyötyjä ja mahdollisuuksia. Kyselylomakkeeseen vastanneista (N = 11) erityisopettajista 36 % ei osannut nimetä minkäänlaisia haittoja yhteisopetuksesta, vaan heidän mielestään työskentelytapa toimii hyvin.

Erityisopettajat nostivat esille yhteisopetuksen haittana *suunnittelun, joka vie paljon aikaa*. Tämä korostuu erityisesti laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta, koska hän työskentelee monen luokan oppilaiden parissa. Yhteiselle toiminnan suunnittelulle tulee löytää aikaa useamman opettajan kanssa. Myös

Ahtiaisen ja hänen kollegoidensa (2011, 38) tutkimuksessa nousivat esille yhteisen suunnitteluajan puute ja riittämättömyys. Yhteisen suunnitteluajan puute voi johtaa toisen opettajan roolin muuttumiseen pelkästään toista avustavaksi tai täydentäväksi, mikä ei ole tarkoituksenmukaista, koska tavoitteena on tasa-vertainen yhteistyö. Myös Takalan ja Vartiaisen (2014, 49) tutkimuksessa opettajat toivat esille yhteisen suunnittelun haasteita ja eroja verrattuna yksin tehtyyn suunnitteluun. Opettajat korostivat heidän tutkimuksessaan myös yhteisen suunnittelun hyötyjä eli oppituntien tason parantumista ja idearikkautta.

Toiseksi yhteisopetuksen haitaksi erityisopettajat mainitsevat *ryhmäkoon kasvamisen*. Vaikka työskentely tapahtuu usein pienryhmissä, luokkia yhdistettäessä lapsikontaktien määrä kasvaa. Oppilaan kannalta merkityksellistä on myös opettavien aikuisten määrän kasvu ja vaihtuvuus: *”Vaikka tää meidän toiminta on hyvin organisoitua ja strukturoitua, ni kyllähän se fakta on, että aikuisia on paljon ja ne vaihtuu. Et jos lapsi ei sellaista kestä tai on toiminnanohjauksessa jotain, ni kyllähän se saattaa sit sekottaa sitä pakkaa aikalailla.”* (H1) Oppilaiden tuen tarpeet myös vaihtelevat ja jollakin oppilaalla saattaisi olla tarve täysin kahdenkeskiseen aikaan (K).

Vaikka tässä tutkimuksessa erityisopettajat korostivat oppilaiden hyötyvän opettajien erilaisista persoonallisuuksista, Takala (2010, 63) nostaa esille ajatuksen, että erilaiset opetustyyliä saattavat myös häiritä joitain oppilaita. Toiseksi yhteisopetuksen mahdolliseksi negatiiviseksi puoleksi oppilaan kannalta Takala nimeää myös sen, että leimautumista erityiseksi voi tapahtua, jos erityisopettaja tukee aina samoja oppilaita.

6.2.4 Yhteisopetuksen haasteet

Opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia samanaikaisopetuksen toteuttamiseen on kyseenalaistettu sekä Suomessa (Eskelä-Haapanen 2012; Björn 2012) että maailmalla. Vaikka opettajien odotetaan työskentelevän yhdessä, he valmistuvat liian vähällä tietomäärällä ja harjoituksella liittyen samanaikaisopetukseen. Bennettin ja Fischin (2013, 18–19) mukaan erityisesti yleisopetuksen opettajaksi opiskelevat tarvitsisivat enemmän valmiuksia yhteisopetukseen,

jotta he voisivat tulevassa työssään kohdata kaikkien oppilaiden tarpeet. Bennettin ja Fischin tutkimus paljastaa, että pienetkin muutokset koulutuksessa voivat avartaa tulevien opettajien käsityksiä ja asenteita yhteisopetuksesta. Tutkimukseen osallistuneet opettajaksi opiskelevat henkilöt saivat teoriatietoa sekä havainnoivat yhteisopetuksen toteuttamista, jonka jälkeen havainnoista keskusteltiin kriittisesti. Tutkimustulokset paljastivat, että tiedon lisääntymisen, yhteisopetuksen havainnoinnin ja aiheesta keskustelun jälkeen opiskelijoiden asenteet yhdessä opettamisesta muuttuivat positiivisimmiksi. Samalla opiskelijat saivat valmiuksia kohdata erilaisten oppilaiden tarpeet tulevassa työssään.

Vaatimuksena toimivalle tiimityölle on halu tehdä yhteistyötä. Kukaan ei voi vain määrätä toteuttamaan yhteisopetusta, vaan innostusta ja motivaatiota täytyy löytyä itseltä. (Rimpiläinen & Bruun 2007.) Erityisopettajat mainitsivatkin yhteisopetuksen haasteeksi *ennakkoluulot* ja niistä seuranneen yhteistyöhaluttomuuden. Osa erityisopettajista haluaa toteuttaa työtään perinteisellä tavalla, jossa heidän ammattitaitonsa pääsee paremmin esille: *”Kaikki ei ole ollut riemuissaan. On arvoansa tuntevia erityisopettajia, jotka aattelee, et se on se erityinen erityisopetus se heidän juttu.”* (H2)

Yhteistyöhalukkuuden lisäksi yhteisopetus vaatii sen toteuttajilta tiettyjä ominaisuuksia. Rimpiläinen ja Bruun (2007) korostavat, että yhteisopetuksessa tarvitaan yhteistä näkemystä sekä kasvatuksesta että työnteosta. Tiimin jäsenen välillä tulee olla tasapainoiset roolit.

”Paljon riippuu niistä henkilökemioista, et miten se keskinäinen yhteistyö toimii. Tärkeätä olis, että kaks tasavertaista ihmistä tekee yhdessä töitä niitten lasten hyöäks. Et luotetaan puolin ja toisin ja arvostetaan puolin ja toisin.” (H2)

Erityisopettajat painottivatkin yhteisopetuksen haasteena olevan *henkilökemiat*. Yhteistyö on haastavaa, jos menetelmät ja ajatukset eivät kohtaa. (K) Takalan ja Vartiaisen (2014, 52) tutkimuksessa erityisopettajat kuvailivat unelmatyöparin ominaisuuksiksi tasavertaisuuden, aktiivisuuden, sitoutuneisuuden ja innokkuuden.

Koska yhteisopetus ei sovi perinteisiin tapoihin toteuttaa opetusta, kysymykset *ajankäyttöön* liittyen ovat olennaisessa osassa. Yleisin yhteisopetuksen yhteydessä mainittu haaste on riittävän yhteisen suunnitteluajan tarve opettajille (Friend ym. 2010, 17). Vastaavanlaisia tuloksia on saatu useissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Murray (2004) haastatteli neljäkymmentä yleisopetuksen opettajaa ja kun opettajilta kysyttiin toiveita yhteisopetuksen toteuttamiseen, suunnitteluajan lisääminen nousi vahvasti esille. Opettajan ajankäytön kannalta yhteisopetus voi olla vaikeaa. Jos erityisoppilaita on koulun monissa eri luokissa, erityisopettaja pitää työskennellä useiden eri opettajien kanssa. Tällöin erityisopettajalle voi olla haastavaa jakaa omaa työaikaansa ja löytää aikaa yhteissuunnitteluun eri opettajien kanssa. Tämän asian suhteen rehtorin rooli korostuu, koska yhteinen suunnittelu-aika tulee ottaa huomioon lukujärjestyksissä ja varmistaa, että suunnittelulle jää opettajan työssä tarpeeksi aikaa. (Wilson 2011, 58; Rytivaara ym. 2012.)

Myös tässä tutkimuksessa ajankäytön haasteet ja suunnitteluajan puute mainittiin yleisimpänä asiana sekä yhteisopetuksen haittoja että haasteita kysyttäessä. Kyselylomakkeeseen vastanneista (N = 11) erityisopettajista 73 % mainitsi vastauksessaan ajankäytön haasteet; *vaatii paljon yhteissuunnittelua, suunnittelu aikaa vievää (K)*. Suunnittelun lisäksi erityisopettajat nostivat esille lukujärjestyksen yhteensovittamisen haasteet sekä työajan rajallisuuden. Vain yksi erityisopettaja toi esille yhteisopetuksen haasteeksi epäselvän työnjaon. Austinin (2001, 248) tutkimuksen perusteella yleisopetuksen opettajien ajateltiin tekevän yhteisopetuksessa enemmän töitä kuin erityisopettajien. Walter-Thomasin (1997, 402) tutkimuksen mukaan taas tilanne oli päinvastoin eli erityisopettajien työmäärä suhteessa yleisopetuksen opettajiin koettiin kohtuuttoman suureksi. Tämän tutkimuksen perusteella suurin osa erityisopettajista koki työmäärän jakautuvan tasaisesti.

Yhteisopetuksen suunnitteluun erityisopettajilla oli erilaisia toteutusmalleja. Yleisin malli on kerran viikossa tapahtuva suunnittelu, jossa *”Alkuluokan opettajat kokoontuu yhtenä päivänä viikossa. Minimissään puoli tuntia viikossa. Käydään läpi lukujärjestystä, mitä kenenkin kanssa.”*(H2)

Suunnitteluajan nouseminen esille useissa tutkimuksissa yhteisopetuksen haasteena on perusteltua. Rytivaara ja hänen kollegansa (2012) korostavat, että onnistunut yhteisopetus edellyttää, että opettajat tekevät tiivistä suunnittelu-työtä löytääkseen molempien asiantuntijuudelle käyttöä luokassa. Yhteistyö vaatii erityisesti alussa paljon työtä ja kykyä tehdä kompromisseja. Erityisopettajan työhön liittyen on suunniteltava, miten pedagoginen vastuu jaetaan ja millainen erityisopettajan rooli on luokassa, jotta hänen ammatillinen osaaminen tulisi hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Riittävän yhteisen suunnittelun puuttumisen vaarana on se, että erityisopettajan tehtäväksi jää vain avustaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Haastateltava 1 kuitenkin toteaa, että riittävän suunnittelun toteuttaminen on myös *järjestelykysymys*. *Jos sen haluaa saada toimimaan, niin sen saa.* (H1) Myös Saloviita (2009, 53) uskoo, että yhteisen suunnitteluajan puute ei ole todellinen este yhteisopetuksen toteutukselle. Austinin (2001, 248) tutkimuksessa erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien käsityksissä yhteissuunnittelun tärkeydestä oli eroa teoriassa ja käytännössä. Teoriassa enemmistö opettajista piti päivittäistä yhteissuunnittelua tärkeänä, mutta käytännössä suunnittelua ei pidetty tehokkaana ja sen merkitystä yhteisopetukselle pidettiin vähäisenä.

Tavoitteellinen yhteisopetus vaatii opettajilta myös yhteistä arviointia, jonka tulee kohdistua sekä toiminnan toteutukseen että oppilaiden tavoitteiden toteutumiseen. Erityisopettajien vastausten perusteella arvioinnille ei ole järjestetty samalla tavoin yhteistä aikaa kuin suunnittelulle, vaan se tapahtuu sattumanvaraisemmin, vaikka matkalla ruokalaan. *"Siinä heti mietitään, että tää ei toiminu tai tää ryhmä oli tosi levoton.. Usein se on hätäistä ja pikaista, mutta välillä suunnittelupalaverissa jää aikaa myös jokaisen luokan asioiden arvioinnille."* (H2) Haastateltava 1 kertoi, että heillä arviointi tapahtuu osittain myös sähköpostin välityksellä, koska aikaa yhteiselle tapaamiselle ei aina pystytä järjestämään.

Kyselylomakkeeseen vastanneista (N = 11) erityisopettajista kolme mainitsi yhteisopetuksen haasteeksi toimintaan sopivan *tilanpuutteen*; *tilat ovat epäkäytännölliset ja ahtaat*. Vaihtelevat yhteisopetuksen muodot asettavat erilaisia

vaatimuksia opetustiloille. Erityisopettajat pitivät kuitenkin tärkeänä, että heillä on varsinaisen luokkatilan lisäksi myös oma erityisopetuksen tila.

Perttalan ja Salosen (2013, 65) tutkimuksessa opettajat näkivät yhtenä samanaikaisopetuksen haasteena kollegoiden ja oppilaiden vanhempien asenteet ja ennakkoluulot. Haastattelemani erityisopettajat eivät olleet kohdanneet tämänsuuntaisia haasteita. Rehtorin ja kollegoiden tuki oli ollut yhteisopetukseen kannustavaa ja erityisopettajat kokivat saaneensa ”vapaat kädet” toteuttaa yhteisopetusta. Myös erityisesti erityislasten vanhempien asenne yhteisopetusta kohtaan oli ollut positiivinen ja vanhemmat olivat pitäneet esimerkiksi kaverisuhteiden säilymistä yleisopetuksen luokan oppilaisiin tärkeänä.

6.3 Erityisopetuksen muutos yhteisopetuksen myötä

Tavoitteeni oli selvittää, millaisia muutoksia erityisopettajat olivat kokeneet yhteisopetuksen tuoneen erityisopetukseen. Selvitin myös, millaisia muutoksia se oli tuonut heidän työhönsä erityisopettajina.

Kaikki kolme haastattelemaani erityisopettajaa käytti perinteisestä erityisopetuksen mallista negatiivisesti sävyttynyttä käsitettä ”*koppiopetus*”. Tällä he tarkoittivat erityisopetusta, jossa erityisopettajan luona käy muutama lapsi kerrallaan harjoittelemassa tiettyä osa-aluetta. Yhteisopetuksen myötä erityisopetus on ”*siitä koppiopetuksen mallista muuttunut, kopin ovet ovat avautuneet. Ei enää ajatella, että se eriyttäminen ja tukeminen ois niinku vaan erityisopettajan huoneessa tapahtuva juttu. Se on oikeesti kaikkien yhteinen juttu.*” (H2)

Wilson (2011, 6) määrittelee yhteisopetuksen olevan yhteistyötä erityisopetuksen ja yleisopetuksen opettajan välillä inklusiivisessa yleisopetuksen luokassa, jonka tavoitteena on tuottaa tehokasta oppilaiden tuen tarpeista lähtöisin olevaa opetusta. Erityisopettajat kokivat yhteisopettajuuden myötä erityisopetuksen muuttuneen vastaamaan paremmin oppilaiden monimuotoisia tarpeita. Wilson korostaa, että pienryhmissä erityistä tukea tarvitsevien lasten osallistuminen lisääntyy ja leimaaminen vähenee. Yhteisopetusta toteuttamalla on mahdollista vähentää tai jopa poistaa erityisopetuksen secreteoivia käytänteitä. Oppilaiden tuen tarpeiden kirjo on laaja ja osalla tuen tarve kohdistuu esi-

merkiksi sosioemotionaalisiin taitoihin. Erityisopettajat kuvailivat, kuinka yleisopetuksen luokassa tehostetun ja erityisen tuen oppilaat voivat harjoitella vuorovaikutustaitoja vertaisten kanssa. Myös Walter-Thomasin (1997, 398–399) tutkimuksessa opettajat havaitsivat, että yhteisopetuksen myötä oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät, oppilaat oppivat huomioimaan toisiaan paremmin ja riidat luokan oppilaiden välillä vähenivät. Haastateltava A pohtiikin, miten oppilaan sosiaalisia taitoja edes voisi tukea erityisopettajan tarjoamassa yksilöopetuksessa? Paras ympäristö harjoitella yhteistyötaitoja on luokkahuoneessa vertaisten parissa, aikuisen tuella.

”Vertaistuki luokassa mahdollistuu tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaille. Nekin oppilaat voi harjoitella vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötaitoja, eihän niitä opi erityisopettajan kanssa kahdestaan. Ja jos käyt kerran viikossa erityisopettajan luona, edistääkö se sun kokonaisvaltaista oppimista?” (H1)

Erityisopettajan työn näkökulmasta yhteisopetus on tuonut mukanaan uusia haasteita ja ajoittain myös riittämättömyyden tunnetta. Useamman luokanopettajan kanssa tehtävä yhteistyö on lisännyt erityisopettajan työhön ajankäytön haasteita ja *”tuonut paljon lisää palikoita pyöriteltäväksi”*. (H2). Työaika tulee sovittaa yhteen useamman luokanopettajan kanssa, jotta yhteissuunnittelu ja -arviointi saadaan toteutettua. Erityisopettajat kokivat lisääntyneen yhteistyön tuoneen mukanaan myös kiirettä, jota haastateltava 2 kuvasi *”suhaamisena paikasta toiseen”*. Takalan ja hänen kollegoidensa (2009, 167) tutkimuksen perusteella erityisopettajat kokivat, että yhteissuunnittelun vähäisyyden vuoksi erityisopettajan rooli muuttui helposti avustajaksi, jolloin heidän ammattitaitonsa ei tule hyödynnetyksi. Samaa asiaa pohdiskeli myös haastateltava 2:

”Mä toivon, ettei tää yhteisopetus johtaisi siihen, ettei erityisopettajalla ole omia tiloja.. tarvikkeille ja itselleen.. ja oppilaille. En kannata sitä, että erityisopettaja kulkee luokasta luokkaan kamojen kanssa kallispalkkaisena koulunkäyntiavustajana. Et kyllä mä myös arvostan sitä omaa tilaa ja rauhaa, tehdä niitten lasten kanssa myös pienem-

mässä porukassa. Joskus tuntuu, että ne on aika erilaisia täällä kun siellä luokassa”.
(H2)

Vaikka erityisopettajat halusivat luopua perinteisestä ”koppiopetuksen” mallista, he kuitenkin osittain kaipasivat myös selkeää erityisopettajan roolia ja tilaa.

6.4 Kolmiportaisen tuen toteutuminen yhteisopetuksen näkökulmasta

Parhaimmillaan yhteisopetus mahdollistaa jokaisen oppilaan kiinnostuksenkohteiden ja vahvuuksien huomioimisen. Vaikka erityisopettajan rooli korostuu tehostetun ja erityisen tuen vaiheessa, laaja-alainen erityisopettaja voi antaa myös yleistä tukea. Kyselylomakkeen avulla selvitin sitä, millä kolmiportaisen tuen tasolla olevien lasten kanssa erityisopettajat käyttävät yhteisopetusta eniten. Kaikki kymmenen erityisopettajaa, jotka käyttävät yhteisopetusta, käyttävät sitä erityisen tuen tasolla. Toiseksi eniten erityisopettajat käyttävät yhteisopetusta yleisen tuen tasolla ja vasta kolmanneksi tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tämä tulos oli mielestäni yllättävä, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (2010b), jotka sisältävät kolmiportaisen tuen määrittelyn, korostavat yhteisopetuksen olevan keskeinen tukimuoto erityisesti tehostetun tuen portaalla. Ahtiaisen ja hänen kollegoidensa (2011, 46) tutkimuksessa rehtorit katsoivat samanaikaisopetuksen soveltuvan erityisesti tehostetun tuen antamiseen. Yhteisopetuksen suunnittelussa voidaan ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet. Tukea tarvitsevat oppilaat eivät useinkaan tarvitse sitä jatkuvasti, joten yhdistäessään voimavaransa ja ammattitaitonsa opettajat voivat antaa joillekin tehostettua tukea ja kaikille opetusta.

Marjatta Takalan (2010, 17) mukaan monet opettajat vastustavat inklusiota, koska he uskovat sen lisäävän heidän työmääräänsä. Yhteisopetus mahdollistaa kuitenkin erityisopettajan ammattitaidon tehokkaan käytön. Yhdessä opettaessa erityisopettajan resurssit vapautuvat luokanopettajan käyttöön ja työtä jakamassa on useampi aikuinen. Erityisopettajat pitivät keskeisenä tavoitteena kaikkien aikuisten tehokasta hyödyntämistä sekä erityisesti erityisope-

tuksen resurssien käyttöä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijaan koko luokan hyväksi. Haastateltavat C ja A kuvailevat käsityksiään seuraavasti:

”Jos laaja-alainen menee sinne luokkaan tekemään yhteisopetusta, niin antaahan se sellaisillekin lapsille tukea, jotka ei muuten saisi, siinä siivellä. Suuri juttu verrattuna siihen, että sieltä tulisi yksi lapsi saamaan tukea sinne koppiin. Siitä ei sit hyödy kun se yks.” (H3)

”Must se on tärkeätä, et myös ne, kellä ei välttämättä ole tehostetun tai erityisen tuen tarvetta, ni hekin on jollakin tavalla mun kanssa tekemisissä. Et mä oon yks aikuinen. Niinku mä oon sanonutkin lapsille, et mä olen yksi opettaja täällä, olen kaikkien opettaja samalla lailla. Ettei se kohdennu niihin muutamiin oppilaisiin siin luokassa, niin sanottuun siihen vanhanaikaiseen koppimenetelmään, et noi on aina vaan ne, jotka menee tolle. Et siitä niinku.. tulee osa sitä arkea kaikille. Jotkut käy mun luona enemmän ja jotkut vähemmän.” (H1)

Myös Rytivaara ja hänen kollegansa (2012) tuovat esiin näkökulman, että yhteisopetuksessa erityisopettaja on koko luokan käytössä ja tukemassa niitä oppilaita, jotka kulloinkin eniten apua tarvitsevat. Erityisopettajalla on koulutuksensa vuoksi luokanopettajaa enemmän tietoa opetuksen eriyttämisestä ja erilaisista opetusmenetelmistä. Yhteisopetuksessa erityisopettaja voi auttaa luokanopettajaa tunnistamaan oppilaiden tuen tarpeita ja tukemaan kunkin oppilaan ominaista tapaa oppia. Erityisopetusresurssi voidaankin näin ollen käyttää tehokkaammin yhteisopetuksessa kuin erityisopettajan tarjoamassa yksilöopetuksessa. Myös Takalan ja Vartiaisen (2014, 59–60) tutkimuksessa opettajien mielestä oli merkityksellistä, että kaikki oppilaat saivat osakseen erityisopettajan läsnäoloa. Tutkimuksen perusteella yhteisopetuksen avulla tuki saatiin myös sellaisille oppilaille, joille yleisopetuksessa selviäminen tuotti vaikeuksia. Yhteisopetus myös antoi erityistä tukea tarvitseville oppilaille mahdollisuuden kuulua vertaisryhmään.

Eskelä-Haapanen (2013, 180) kannustaa yhteisopetukseen siitä näkökulmasta, että opettaja ei voi olla yksin toimijana inklusiivisessa kouluympäristössä. Erilaisten oppijoiden koulunkäyntiä tulee olla tukemassa useampia ammattilaisia, opettajan ja erityisopettajan lisäksi myös esimerkiksi koulupsykologi, toimintaterapeutti tai kuraattori.

Kolmiportaisen tuen toteutumiseen yhteisopetuksen näkökulmasta liittyen selvitin erityisopettajan ja luokanopettajan välistä vastuunjakoja liittyen oppilaiden asiakirjoihin ja palavereihin. Kaikki kolme haastattelemaani erityisopettajaa olivat samaa mieltä siitä, että vastuu pedagogisten arvioiden ja selvitysten kirjaamisesta on luokanopettajalla. Erityisopettajat olivat kuitenkin luokanopettajan tukena oppilaiden tavoitteiden asettamisessa; luokanopettaja esimerkiksi täyttää asiakirjat alustavasti ja erityisopettaja täydentää niitä tarvittaessa tai *istutaan yhdessä alas ja mietitään oppilaan tavoitteita*. Kaikki kolme erityisopettajaa ilmoittivat osallistuvansa pääsääntöisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden vanhempien kanssa pidettäviin palavereihin sekä moniammatillisiin palavereihin.

Erityisopettajien kokemusten perusteella vastuu oppilaiden asiakirjoista on aiemmin ollut erityisopettajalla. Päävastuun siirtyminen luokanopettajalle on koettu työmäärää helpottavaksi seikaksi: *”Vuosien varrella oon saanut itse tehdä niitä kaikkia, mut luojan kiitos nyt on opettajat ajettu siihen systeemiin, et ne rupee niitä tekemään rohkeesti vaan. Meil on nyt 54 tehostetussa ja erityisessä tuessa, niin ei erityisopettajan aika voi millään riittää.”* (H2) Perttalan ja Salosen (2013, 57) tutkimuksessa opettajat kokivat molempien opettajien osallistumisen HOJKS-keskusteluihin hyvänä asiana, joka auttaa molempia opettajia pysymään selvillä oppilaan kehityksestä ja tuen tarpeista. Tutkimuksen opettajat kokivat lomakkeiden täyttämisen vaativan aina erityisopettajan pätevyyttä.

7 POHDINTA

Tutkimus sai alkunsa kiinnostuksestani erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä kohtaan. Aiheen valinnan taustalla oli aiempi työkokemukseni sekä tuleva valmistumiseni erityisopettajaksi. Vaikka tiimityö oli minulle varhaiskasvattajana tuttua, yhteisopetus oli käsitteenä uusi. Yhteisopetus osoittautui tutkimuksen aikana hyvin mielenkiintoiseksi ja monitahoiseksi ilmiöksi.

Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010b) nostavat yhteisopetuksen keskeiseksi menetelmäksi oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisessa, osa erityisopettajista suhtautuu edelleen ennakkoluuloisesti sen toteuttamiseen. Saloviidan ja Takalan (2009) tutkimusten perusteella laaja-alaisista erityisopettajista Suomessa runsas puolet opettaa yhdessä toisen opettajan kanssa viikoittain. Samaan aikaan noin puolet erityisopettajista ei käytä yhteisopetusta juuri lainkaan. Toteutin tämän tutkimuksen Hollolan kunnassa, jossa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopetus on yleistä. Tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista 91 % käyttää yhteisopetusta työssään.

Hollolan kunnassa kehittämistyö esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja yhteisopetuksen suhteen on jo melko pitkällä. Tavoitteena on ollut ja on edelleen löytää parhaat työskentelytavat erityisopettajan ammattitaidon hyödyntämiseksi. Näiden kokemusten taustalta tavoitteenani oli selvittää, millaisia näkemyksiä erityisopettajilla on yhteisopetuksesta. Erityisopettajat toivat esille kyselylomakkeissa ja haastatteluissa selvästi enemmän yhteisopetuksen hyötyjä ja mahdollisuuksia kuin haasteita. Erityisopettajat korostivat useamman ammattilaisen yhdessä opettamisen olevan rikkaus sekä oppilaiden tukemisen että heidän oman ammatillisen kasvunsa näkökulmasta. Myös Austinin (2001) tutkimuksessa erityisopettajat kokivat yhteisopetuksen positiivisesti sekä itsensä että oppilaiden kannalta. Yhteisopetus mahdollistaa eriyttämisen ja monipuoliset työskentelytavat. Toisaalta useamman aikuisen yhteistyö tuo esille ajankäytön haasteet. Useissa aiemmissa tutkimuksissa on nostettu esille yhteisen suunnittelujan riittämättömyys (esim. Ahtiainen ym. 2011; Friend ym. 2010; Takala &

Vartiainen 2014; Walter-Thomas 1997). Tämän tutkimuksen perusteella erityisopettajat ovat saaneet organisoitua aikaa yhteissuunnittelulle, mutta toiminnan arviointi jää joko kokonaan tekemättä tai tehdään pikaisesti käytävällä. Yhteisopetuksen käytäntöjen kehittämisen kannalta myös yhteisarvioinnilla tulisi olla keskeinen rooli. Erityisopettajat mainitsivat kuitenkin yhteisopetuksen mahdollisuudeksi havaintojen jakamisen oppilaista, joten oppilaiden tavoitteiden arviointia näin ollen tehdään yhteistyössä. Erityisopettajat toivat esille myös ennakoluulot ja erilaisten persoonien yhteensovittamisen haasteet. Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, 346) toteavatkin, että yhteisopetuksen vahvuus ja samalla myös heikkous on opettajien erilaisuudessa.

Tavoitteena oli selvittää, miten erityisopetus on muuttunut yhteisopetuksen myötä. Osa-aikaisen erityisopetuksen suunta on kehittymässä kohti yhteisopettajuutta. Yhteisopetuksen etuna nähdään erityisopetuksen strategian toteutuminen, mikä näkyy erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisen rajan hälvemisenä (Rytivaara ym. 2012, 336–337). Erityisopettajat kuvailivat perinteisen osa-aikaisen erityisopetuksen mallia ”*koppiopetuksesi*”, jonka ovet ovat onneksi avautuneet. Oppilaan tukeminen on muutoksen myötä kaikkien aikuisten yhteinen päämäärä, eikä ainoastaan erityisopettajan huoneessa tapahtuvaa tietyn osa-alueen harjoittelua. Yhteisopetus on inklusiivinen opetuksellinen malli, jonka avulla voidaan kohdata oppilaiden kiinnostuksenkohteet ja yksilölliset tuen tarpeet. Wilson (2011, 7) korostaa, että erityisluokkien heikkous on tavallisen oppilaan mallin puuttuminen. Yhteisopetuksen myötä voidaan korvata aiemmat poissulkevat ja segregoitivat käytännöt.

Erityisopetuksen muutos kulkee limittäin toisen tutkimuskysymyksen eli kolmiportaisen tuen toteutumisen kanssa. Vaikka erityisopettajan rooli korostuu tehostetun ja erityisen tuen vaiheessa, laaja-alainen erityisopettaja voi antaa myös yleistä tukea. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen määrittelyssä (Opetushallitus 2010b) yhteisopetuksen merkitystä korostetaan erityisesti tehostetun tuen portaalla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella erityisopettajat opettavat yhdessä toisen opettajan kanssa yleisimmin erityisen tuen oppilaiden parissa työskennellessään. Erityisopettajien mukaan keskeisin tavoite on kuitenkin

kaikkien aikuisten tehokas hyödyntäminen ja erityisopetuksen resurssien käyttö kaikkien luokan oppilaiden hyväksi tuen tarpeen tasosta riippumatta. Yhdessä opetettaessa erityisopettajan resurssit vapautuvat luokanopettajan käyttöön ja työtä jakamassa on useampi aikuinen. Päävastuu oppilaiden asiakirjojen täyttämistä ja päivittämisestä on kuitenkin luokanopettajalla.

Erityisopettajat korostivat kokemuksiansa yhteisopetuksesta olevan oppilaiden tukemisen sekä oman työn mielekkyyden kannalta niin positiivisia, että he eivät osaisi ajatella erityisopettajan työtä enää muulla tapaa tekevänsä. Erityisopettajat kokivat työtyytyväisyytensä ja työssä jaksamisensa kohentuneen yhdessä opettamisen myötä. Luokanopettajien Päivi Rimpiläisen ja Jarno Bruunin (2007) yhteisopetuksen aloittamisen taustalla oli riittämättömyyden tunne, joka johtui oppilaiden erilaisuudesta ja hyvin erilaisista oppimisvalmiuksista. Myös Rimpiläinen ja Bruun ovat kokeneet tiimityön niin palkitsevaksi, etteivät voisi kuvitella palaavansa yksinopettamisen kulttuuriin.

Tässä tutkimuksessa yhteisopetusta toteuttaneet erityisopettajat nostivat esille keskeisiä elementtejä yhteisopetuksen hyödyistä ja mahdollisuuksista, mutta myös yhteistyötä estävistä tekijöistä. Vaikka tutkimus on toteutettu yhden pienen kunnan erityisopettajille, tulokset ovat hyödynnettävissä myös laajemmin yhteisopetuksen käyttöönottoa suunnitteleville erityisopettajille. Menetelmän käyttöönottoa suunniteltaessa kannattaisi huomioida erityisopettajien kuvailemat positiiviset vaikutukset ja hyvät kokemukset yhdessä opettamisesta. Yhteisopetusta jo toteuttavat erityisopettajat voivat hyödyntää tutkimuksen löydöksiä oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen.

Yhteisopetuksen toteuttamisen havainnointi kolmantena aineistonkeruumenetelmänä olisi tuonut mukanaan lisäulottuvuutta aiheeseen. Minun oli kuitenkin rajattava tutkimuksen aineistonkeruuseen käytettävä aika kohtuulliseksi, jolloin jouduin jättämään havainnoinnin tästä tutkimuksesta pois. Havainnoinnin menetelmin olisi voinut arvioida, toteutuuko yhteisopetus erityisopettajien kuvailemalla tavalla. Havainnoinnin avulla olisi ollut mahdollista saavuttaa syvempää tietoa opettajien välisestä vuorovaikutuksesta ja opettajien rooleista opetustilanteessa.

Opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia yhteisopetuksen toteuttamiseen on pohdittu sekä Suomessa (esim. Eskelä-Haapanen 2012; Björn 2012) että maailmalla (Bennett & Fisch 2013). Koulutukseen on kaivattu lisää tietoa sekä harjoittelua yhdessä opettamisesta. Yhtenä yhteisopetuksen jatkotutkimuksen aiheena olisi hyvä selvittää tämän hetkisen opettajankoulutuksen antamia valmiuksia tuleville yleisopetuksen opettajille sekä erityisopettajille yhteisopetuksen toteuttamiseen. Perinteinen yksilökeskeinen opetuksen malli on jäämässä taka-alalle, joten opettajankoulutuksen tulisi tukea valmiuksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida inklusiivista opetusta yhdessä.

Tämän tutkimuksen perusteella yhteisopetuksen käyttö on yleisempää ja suunnitelmallisempaa pienemmillä oppilailta kuin ylemmillä luokilla. Olisi mielenkiintoista tutkia, minkä verran yhteisopetusta yläluokilla toteutetaan ja ovatko erityisopettajat kohdanneet erilaisia mahdollisuuksia ja haasteita yhteisopetuksen toteutuksessa ylemmillä luokka-asteilla.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevan tutkijan tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2011.
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Tutkimuslustoja 42. Helsinki: Kouluhallitus.
- Austin, V.L. 2001. Teacher's beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education* 22, 245 – 255.
- Beninghof, A.M. 2011. *Co-Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student learning*. San Fransisco: Wiley Imprint.
- Bennett, D.J. & Fisch, A.A. 2013. Infusing coteaching into the education field experience. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning* 3, 18 – 37.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnu-kainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 353 – 369.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1 – 16.
- Damore, S. & Murray, C. 2009. Assessing urban teachers perceptions of teacher collaboration. *Remedial and Special Education* 30, 234 – 244.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino.
- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. www.oph.fi/ops2016. Viitattu 2.1.2015
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla. Väitös. Tampereen yliopistopaino: Tampere.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P.Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa:*

interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9–27.
- Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-Teaching: An overview of The Past, a Glimpse at the Present and considerations for the Future. *Preventing School Failure* 37 (4), 6–10.
- Hirsjärvi, S. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hollolan/Kärkölään varhaiskasvatuspalvelut. 2014.
http://www.hollola.fi/sivistys/koulu/ala_aste.htm. Viitattu 15.8.2014
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio Snellman-instituutti.
- Mastropieri, M.A., McDuffe, A.K. & Struggs, T.E. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Journal of Exceptional Children* 73 (4), 392–416.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Morocco, C.C & Aguilar, C.M. 2002. Co-teaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 13, 315–347.

- Murray, C. 2004. Clarifying collaborative roles in urban high schools. *Teaching Exceptional Children* 36(5), 44 – 51.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2007. Yhteinen koulu kaikille. http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille. Viitattu 4.8.2014.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopistopaino.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkinen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus- mahdollisuus vai mahdottomuus? *Erika: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2010 (1), 13 – 17.
- Perttala, K. & Salonen, S-T. 2013. "Tää elämä ylipäättään on sellaista yhteistyötä": opettajien ajatuksia samanaikaisopettamisesta. *Jyväskylän yliopisto. Pro gradu - tutkielma*.
- Perusopetuslaki 642/2010. www.finlex.fi/laki/alkup/2010/201000642. Viitattu 16.10.2014
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme - Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping as a Means for Classroom. Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal* 10 (1), 118 – 128.
- Rytivaara, A. 2012a. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Väitös. Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A. 2012b. Collaborative classroom management in co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53, 182 – 191.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M.Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 333 – 352.
- Saloviita, T. 2013. Samanaikaisopetus. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 120 – 128.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa: T. Saloviita (toim.). Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45 – 75.
- Samanaikaisopetus: koulutulokkaat, ala-aste, yläaste. Klinikkaopetus ry. Julkaisu-
susarja A2. Suomen kunnallisliitto 1976.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children* 73 (4), 392 – 416.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2013. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014_06_12_tie_001_fi.html
Viitattu 11.8.2014.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive Special Education: The role of Special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162 – 173.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: M. Takala (toim.) Eri-
tyispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 58 – 71.
- Takala, T. & Vartiainen, L. 2014. Yhdessä opettaen ja oppien. Mitä opettajat koki-
vat oppineensa yhteisopetuksen aikana? Opettajankoulutuslaitos. Kas-
vatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.
- Turun kaupunki. Sivistystoimiala. 2013. www.turku.fi/sivistystoimiala. Viitattu 15.8.2014.
- Uusimaa-uutinen 24.2.2012. Leikkiminen kiinnostaa lukemista enemmän.
<http://www.uusimaa.fi/artikkeli/95532-leikkiminen-kiinnostaa-lukemista-enemmän.fi>. Viitattu 15.8.2014.

- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus Eri-tyisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki: Edita Prima Oy.
http://www.vtv.fi/files/3558/8_2013_Eri-tyisopetus_perusopetuksessa.pdf. Viitattu 11.8.2014
- Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A. 2008. A guide to co-teaching. Practical tips for Facilitating Student Learning. Corvin Press. Thousand Oaks, CA.
- Walter-Thomas, C. 1997. Co-teaching experiences: The Benefits and problems that teachers and principals reported over time. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4), 395 – 408.
- Wilson, G. 2011. Teaching in tandem: Effective Co-teaching in the Inclusive classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

LIITTEET

Liite 1. Kirje rehtoreille

Hei!

Opiskelen kasvatustieteiden maisteriksi erityispedagogiikka pääaineena Jyväskylän yliopistossa. Teen parhaillaan pro gradu- tutkielmaa, jonka aiheena on *Yhteisopettajuus erityisopettajan työmuotona Hollolan esi- ja alkuopetuksessa*. Yhteisopetus on toimintatapa, jolla voidaan vastata oppilaan tarpeisiin yksilöllisesti. Tavoitteeni on selvittää erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Kerään aineiston tutkimukseen kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla.

Ohessa on kyselylomake, jonka toivoisin sinun antavan koulunne alkuopetuksessa työskenteleville erityisopettajille täytettäväksi. Mukana on postimerkillä ja osoitteellani varustettu kirjekuori, jolla täytetyt kyselyt palautetaan minulle viimeistään 5.9.2014 mennessä.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista, mutta jokainen vastaus on tarpeellinen tutkimukseni onnistumiselle. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Toivon, että tutkielmani tuloksista olisi tulevaisuudessa hyötyä kunnan alku- luokkien erityisopetuksen kehittämisessä. Jos sinulla on kysyttävää tutkimukseeni liittyen, otathan yhteyttä!

Lämmin kiitos vastauksista jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin: Jenni Liikaluoma

Liite 2. Kyselylomake

Yhteisopetus erityisopettajan työmuotona esi- ja alkuopetuksessa

1. Sukupuoli

- nainen
 mies

2. Työkokemuksesi erityisopettajana?

- alle 5 vuotta
 6- 10 vuotta
 11- 20 vuotta
 yli 20 vuotta

3. Missä työtehtävässä toimit?

- laaja-alainen erityisopettaja
 erityisluokanopettaja
 joku muu, mikä? _____

4. Minkä ikäisten lasten parissa työskentelet?

- esiopetus
 alkuopetus
 3- 4lk
 5- 6lk

5. Käytätkö työssäsi yhteisopetusta (opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä lastentarhanopettajan/luokanopettajan kanssa).

- kyllä
 en

6. Jos käytät työtappaa, mitä yhteisopetuksen muotoja ja kuinka usein?

- vuorotteleva opetus (yksi opettaja vastuussa, toinen tarkkailee, avustaa), keskimäärin noin _ kertaa kuukaudessa
- jaetun ryhmän opettaminen (opetusryhmä puolitetaan, sisällöt opetetaan samanaikaisesti ryhmille), keskimäärin noin _ kertaa kuukaudessa
- pistetyöskentely (opetettava sisältö jaetaan, opetetaan luokkaan muodostetuissa pisteissä), keskimäärin noin _ kertaa kuukaudessa
- eriytyvä opettaminen (toinen opettaa suurryhmää, toinen pienryhmää kerraten, rikkastaen), keskimäärin noin _ kertaa kuukaudessa

- joustava ryhmittely (oppilaita ryhmitellään opettajien kesken, yksi ryhmä voi työskennellä itsenäisesti, ryhmäjakoja vaihdellaan), keskimäärin noin _ kertaa kuukaudessa

- tiimiopettaminen (opettajien jatkuva vuorovaikutteisuus opetuksessa, joustava vuorovaihto), keskimäärin noin _ kertaa kuukaudessa

7. Mitkä ovat mielestäsi yhteisopetuksen hyötyjä?

8. Mitkä ovat mielestäsi yhteisopetuksen haittoja?

9. Mitä esteitä on yhteisopetukselle?

10. Jos käytät yhteisopetusta, minkä kolmiportaisen tuen tasolla olevien lasten parissa?

- yleinen tuki
- tehostettu tuki
- erityinen tuki

11. Minkä kolmiportaisen tuen tasolla olevien lasten parissa käytät yhteisopetusta eniten?

12. Tutkimukseeni sisältyy myös teemahaastattelu. Jos olet vapaaehtoinen haastateltava, kirjoita tähän yhteystietosi:

Kiitos vastauksestasi!

Liite 3. Teemahaastattelu

Kysymykset teemoittain:

1. YHTEISOPETUKSEN ALOITTAMINEN
 - a) Ensimmäiset kokemuksesi yhteisopetuksesta?
 - b) Milloin aloitte tämän parin kanssa/ tässä koulussa toteuttaa yhteisopetusta?
 - c) Miksi aloititte toteuttamaan yhteisopetusta?
 - d) Mitkä tekijät tukivat, helpottivat aloittamista?
 - e) Mitkä tekijät vaikeuttivat aloittamista?
 - f) Toteuttavatko kaikki laaja-alaiset erityisopettajat yhteisopetusta tässä koulussa? Millä luokka-asteilla toteutetaan?

2. YHTEISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN
 - a) Millä tavoin tällä hetkellä toteutate yhteisopetusta?
 - b) Miten toteutate yhteisopetuksen suunnittelua?
 - c) Miten toteutate yhteisopetuksen arviointia?
 - d) Millä tavalla haluaisit kehittää yhteisopetuksen toteuttamista?
 - e) Miten vastuu jakautuu sinun ja luokanopettajan välillä?
 - f) Koetko saaneesi tukea rehtorilta yhteisopetuksen toteuttamiseen? Entä kollegoilta?
 - g) Miten lasten vanhemmat ovat suhtautuneet yhteisopetukseen?

3. KOKEMUKSIA YHTEISOPETUKSESTA
 - a) Minkä eri ammattiryhmien kanssa olet opettanut yhdessä?

- b) Minkä ammattiryhmän kanssa opettamiseen yhteisopetus soveltuu mielestäsi parhaiten, mistä hyviä kokemuksia?
- c) Mihin oppiaineeseen yhdessä opettaminen mielestäsi soveltuu parhaiten?
- d) Mihin oppiaineeseen yhdessä opettaminen ei sovellu? Miksi?

4. YHTEISOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET

- a) Mitkä ovat oppilaan näkökulmasta yhteisopetuksen hyötyjä?
- b) Mitkä ovat opettamisen näkökulmasta hyötyjä?
- c) Mitkä ovat oppilaan näkökulmasta yhteisopetuksen haasteita?
- d) Mitkä ovat opettamisen näkökulmasta haasteita?

5. ERITYISOPETUKSEN NÄKÖKULMA, kolmiportainen tuki

- a) Millaisia muutoksia yhteisopetus on tuonut erityisopetukseen?
- b) Millaisia muutoksia yhteisopetus on tuonut sinun työhösi erityisopettajana?
- c) Miten kolmiportainen oppimisen tuki toteutuu mielestäsi yhteisopetuksen näkökulmasta?
- d) Mille kolmiportaisen tuen tasolle yhteisopetus soveltuu mielestäsi parhaiten? Miksi?

6. Haluatko kertoa vielä jotakin muuta aiheeseen liittyvää?