

# **Suomi toisena kielenä -opettaja yhteisopetuksen toteuttajana**

**Maisterintutkielma**

**Iida Vatja**

**Suomen kieli**

**Kieli ja viestintä-  
tieteiden laitos,**

**Jyväskylän yliopisto**

**2017**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Iida-Maria Anneli Vatja	
Työn nimi – Title Suomi toisena kielenä -opettaja yhteisopetuksen toteuttajana	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 88
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkin maisterintutkielmassani suomi toisena kielenä (S2) -opettajan osallistumista yhteisopetukseen. Suomessa erittäin vähän kartoitettu aihe on ajankohtainen ja tarpeellinen muun muassa siksi, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ohjaa koulua entistä yhteisöllisempään ja monikulttuurisille arvoille rakentuvaan suuntaan. Lisäksi kielenopetuksen merkitystä kaikkien aineiden opetuksessa ovat lisänneet muun muassa monilukutaidon ja kielitietoisuuden käsitteet (ks. esim. Harju-Luukkainen, Kuukka, Paavola &amp; Tarnanen 2015). Integroiva ja kaikkea oppimista tukeva kielenopetus ja yhteistyö voivat olla avainasemassa myös maahanmuuttajien kotouttamisessa.</p> <p>Avaan tutkimuksessani, millaiseen tarpeeseen S2-opettajan ja muiden opettajien yhteisopetuksella pyritään vastaamaan, miten opettajien erilaiset asiantuntijuudet näyttäytyvät opetuksessa ja sen eri vaiheissa, millaisia kielenoppimiskäsityksiä ja suhtautumisia S2-opettajat yhteisopettajuudessa kohtaavat ja mitä seurauksia he kokevat niillä olevan sekä millaisena opettajat näkevät S2-opettajan yhteisopettajuuden tulevaisuuden.</p> <p>Tutkielmaani varten keräsin aineistoa monimenetelmäisesti havainnoimalla opettajien yhteisopetuksen tunteja, keskustelemalla yhteistyön osapuolten kanssa ja haastatteleamalla kahta S2-opettajaa. Analyysimenetelmänä hyödynsin laadullisen sisällönanalyysin keinoja.</p> <p>S2-opettajan yhteisopetuksen toteutus vaihteli suuresti S2-opettajan tasa-arvoisesta tiimiopettajuudesta avustavaan opetukseen, mutta edelleen jopa turhautumisen tunteita aiheuttavaan, hiljaiseen ja vastuuttomaan rooliin. Tutkimus antoi viitteitä työtavan monista mahdollisuuksista ja potentiaalista esimerkiksi S2-oppijoiden akateemisen kielitaidon vahvistamisessa ja osallisuuden lisäämisessä, mutta toi esiin myös sen kehitystarpeita, joihin lukeutuvat muun muassa S2-opettajan kieli-asiantuntijan roolin vahvistaminen, yhteisen suunnittelun ottaminen osaksi yhteistyöprosessia sekä johdosta tuleva ohjaus työtavan pariin.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, yhteisopetus, samanaikaisopetus, kielen oppiminen, oppimiskäsitykset, yhteistyö, monikulttuurisuus, kielitietoisuus, toinen kieli	
Säilytyspaikka – Depository Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>AIEMPI TUTKIMUS JA OPETUKSEN KONTEKSTI</b>	<b>4</b>
2.1	Suomi toisena kielenä -opetus – missä peruskoulussa mennään?	4
2.2	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen tuki	5
2.3	Yhteisopetus	7
2.3.1	Yhteisopetuksen kehittyminen	7
2.3.2	Yhteistyö	8
2.3.3	Yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, tiimiopettaminen...	10
2.4	Yhteisopettajuus osana ESL-opetusta	12
2.4.1	Suhtautuminen yhteistyöhön	15
2.4.2	Työnjako	16
2.5	S2-opetus ja yhteistyö	18
2.5.1	S2-opettaja samanaikaisopettajana	18
2.5.2	S2-opettajan asiantuntijuus	20
<b>3</b>	<b>KÄSITYKSIÄ KIELENOPPIMISESTA</b>	<b>22</b>
3.1	Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen	23
3.2	Ekologinen lähestymistapa kieleen - muuttuvat oppimisympäristöt	25
<b>4</b>	<b>AINEISTO JA MENETELMÄT</b>	<b>28</b>
4.1	Tutkimusaineisto, osallistujat ja tutkimusympäristö	28
4.2	Aineistonkeruu	30
4.2.1	Monimenetelmäinen aineistonkeruu	30
4.2.2	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	31
4.3	Laadullinen sisällönanalyysi	32

<b>4.4 Tutkimuseettinen tarkastelu</b>	<b>34</b>
<b>5 TULOKSET</b>	<b>35</b>
<b>5.1 Yhteisopetuksen ymmärtäminen</b>	<b>35</b>
<b>5.2 Yhteisopetus käytännössä</b>	<b>38</b>
<b>5.2.1 Opetuksen suunnittelu</b>	<b>38</b>
<b>5.2.2 Opetuksen toteutus luokassa</b>	<b>42</b>
<b>5.2.3 Yhteisopetuksen kehittäminen ja tulevaisuus</b>	<b>45</b>
<b>5.3 S2-opettaja ja opettajan yhteisopetus - miksi?</b>	<b>48</b>
<b>5.3.1 Oppilaan kielenoppimisen tuki</b>	<b>48</b>
<b>5.3.2 Muu oppimisen tuki</b>	<b>55</b>
<b>5.3.3 Affordanssi ja tuen edellytykset</b>	<b>59</b>
<b>5.3.4 Integraatio</b>	<b>61</b>
<b>5.3.5 Yhteistyön synergiaa - opettajan näkökulma</b>	<b>62</b>
<b>5.4 Opettajien käsityksistä, suhtautumisesta ja tunteista</b>	<b>64</b>
<b>5.4.1 Käsityksiä yhteisopetuksesta</b>	<b>64</b>
<b>5.4.2 Käsityksiä kielenoppimisesta ja -opetuksesta</b>	<b>67</b>
<b>5.4.3 Tunteet</b>	<b>69</b>
<b>5.5 Asiantuntijuus, vastuu ja työnjako - roolien rakentuminen</b>	<b>71</b>
<b>6 POHDINTA</b>	<b>75</b>
<b>6.1 Tulokset</b>	<b>75</b>
<b>6.2 Tutkimuksen arviointi</b>	<b>77</b>
<b>6.3 Soveltaminen ja jatkotutkimus</b>	<b>78</b>
<b>7 LÄHTEET</b>	<b>80</b>
<b>LIITE</b>	

# 1 JOHDANTO

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus ovat niin Suomessa kuin kansainvälisestikin nousseet jälleen viimeisten muutaman vuoden aikana suosituiksi tutkimusaiheiksi varsinkin erityispedagogiikan ja luokanopetuksen saralla (ks. esim. Saloviita 2016: 10). Lisäksi kyseisiä opetusmetodeja on tarkasteltu jonkin verran aineenopetuksen ja -opettajien näkökulmista. Näissä tutkimuksissa yhteisopettajuuden – tai samanaikaisopetuksen – toisena osapuolena on useimmiten ollut erityisopettaja, joskin tutkimuksia myös kahden luokanopettajan tai aineenopettajan toteuttamasta opetuksesta on tehty. (ks. esim. Pulkkinen & Rytivaara 2015: 5, Saloviita 2016). Sen sijaan suomi toisena kielenä (S2) -opettajan osuutta samanaikaisopetuksen toteuttajana ei Suomessa ole vielä juuri lähdetty kartoittamaan, vaikka esimerkiksi englanninkielisessä maailmassa vastaavaa aihetta on jo tutkittu ja sen tarkastelu esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenoppimisen näkökulmasta aloitettu. Tässä maisterintutkielmassa lähdän omalta osaltani täyttämään tätä aukkoa tai ainakin rakentamaan pohjaa suomi toisena kielenä -opettajien yhteisopetuksellisen roolin tutkimisen kentällä. Tutkielmani sijoittuu peruskouluun, ja maahanmuuttajataustaisilla oppijoilla viitataan peruskoulussa suomea toisena kielenä opiskeleviin ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin. Samaan ryhmään viitataan myös S2-oppijan ja -oppilaan -käsitteillä.

Oma mielenkiintoni aiheeseen kumpuaa osin sekin erityispedagogiikan maailmasta. Niin kansainvälisten kuin kotimaistenkin tutkimusten perusteella tiedetään, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat, toki etnisistä taustoista ja maassaoloajoista riippuen, näkyvät erityisopetuksessa yllämainittuina suhteessa äidinkieliin (esim. Blom 1996: 591, Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004: 33, Laaksonen 2008: 13). Lisäksi kansainvälinen, kvantitatiivisesti toteutettu tutkimus todentaa selkeän korrelaation heikomman koulumenestyksen ja maahanmuuttajataustan välillä (esim. Holdaway, Crul & Roberts 2009). Yksi ilmeinen syy liittyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvalmiuksiin ja kielenoppimisen etenemiseen, mikä taas on S2-opettajien osaamisaluetta. Toiseksi erityispedagogiikan puolella ajetaan tällä hetkellä koulumaailmaan vahvasti inklusion periaatetta, jonka mukaan eristävästä, erityistävästä ja edelleen syrjivästä koulujärjestelmästä olisi päästävä yhteiseen, kaikille hyvään kouluun, jossa opetus on yksilöllistä ja vaadittavat opetus- ja tukipalvelut ovat kaikkien saatavilla (ks. Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015).

Inklusiokysymykset ovat ilman muuta kiinnostavia myös maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kohdalla, sillä opetuskäytänteet vaihtelevat kouluittain, kunnittain ja alueittain varsin runsaasti. Edellistä onkin hyvin mielenkiintoista ja relevanttia tarkastella S2-opettajan näkökulmasta, sillä kielenoppimisen ja sitä kautta kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisen asiantuntijoina S2-opettajat ovat aitiopaikalla vaikuttamassa yhdenvertaisten oppimisolosuhteiden luomiseen maahanmuuttajataustaisille oppijoille. Tässä tutkielmassa sivutaankin esimerkiksi sitä, miten S2-opettaja voisi tukea S2-oppilaan kielenopiskelua myös muiden aineiden opetuksessa, ja toisaalta sitä, miten opettajien erilaisia asiantuntijuuksia päästäisiin opetuksessa hyödyntämään mahdollisimman tehokkaalla ja eteenpäin vievällä tavalla, jotta sekä opettajat että oppilaat pääsisivät kokemaan onnistumisen ja merkityksellisyyden tunteita.

Tutkin maisterintutkielmassani suomi toisena kielenä -opettajien ja muiden opettajien yhteisopettajuutta ja yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten nuorten opetuksessa ja koulunkäynnin tukemisessa. Lähdin raottamaan aihetta jo kandidaatintutkielmassani (ks. Vatja 2015), jossa keskityin kahden S2-opettajan kokemuksiin erityisopettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön merkityksestä ja muodoista S2-opetuksessa. Vaikka tutkimukseni painopiste sijoittuu luonnollisesti myös tässä tutkielmassa S2-opetuksen kentälle, jätti kandidaatintutkielmani aihetta edelleen laajemmalle tutkimukselle yhteisopettajuudesta juuri S2-opettajan näkökulmasta.

Kandidaatintutkielmani tulosten perusteella (Vatja 2015) S2-opettajan rooli on erityisopettajan rinnalla merkittävä myös S2-oppijan muiden aineiden oppimisen tukemisessa. Erityisopettaja koettiin S2-opettajan ensisijaiseksi yhteistyötahoksi ja yhteistyö tärkeäksi, mutta yhteistyön tavoitteet jäsentymättömiksi ja tuloksellisuus vaikeasti arvioitaviksi. Yhdessä erityisopettajan kanssa annettavaa samanaikaisopetusta toivottiin, mutta se nähtiin resurssien valossa epätodennäköisenä tuki- ja opetusmuotona. (Vatja 2015.) Maisterintutkielmassani siirryn S2-opettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä kuvaamaan ennen kaikkea peruskoulun aineenopettajien ja luokanopettajien kanssa tapahtuvaa yhteisopetusta, mutta aineiston laajuuden takaaumiseksi tarkastelen myös ensiksi mainitun kaltaista opetusta.

Koska paitsi aiheestani tehty tutkimus myös opettajien yhteisopetuksessa käyttämien eri toteutustapojen erittely ovat Suomessa vasta alkutekijöissään, pyrin tutkielmassani analysoimaan tarkkaan S2-opettajan yhteisopetuksen käytännön toteutumista. Lisäksi pyrin tarttumaan yhteistyön arviointiin ja sen kehittämiseen liittyviin aspekteihin luokkahuoneen moniammatillista vuorovaikutusta unohtamatta. Kielen näkökulmasta koen relevantiksi tutkia opettajien työhönsä heijastamia kielikäsitteitä sekä S2-opettajan kieli-asiantuntijuutta. Tutkielmani ei pyri eikä pystyisikään tarjoamaan valmiita malleja ja vastauksia siitä, miten S2-opettajan ja luokan-

tai aineenopettajan asiantuntijuutta pystyttäisiin yhteisopetuksena toteuttamaan mahdollisimman tehokkaalla tavalla, mutta sen tavoitteena on tunnistaa ilmiön olemassaolo myös suomalaisessa koulussa.

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiseen tarpeeseen S2-opettajan ja muiden opettajien yhteisopetuksella pyritään vastaamaan ja miten tarvetta perustellaan?
2. Miten opettajien erilaiset asiantuntijuudet näyttäytyvät yhteisopetuksessa ja sen eri vaiheissa, eli opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämisessä?
3. Millaisia kielenoppimiskäsityksiä ja suhtautumisia S2-opettajat yhteisopettajuudessa kohtaavat ja mitä seurauksia he kokevat niillä olevan?
4. Millaisena opettajat näkevät S2-opettajan yhteisopettajuuden tulevaisuuden?

Tutkielman laajempi yhteiskunnallinen viitekehys asettuu ajankohtaisten ja puhuttelevienkin aiheiden äärelle. Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, on viimeisten parin vuoden ajan todistettu koko maailmaa ravistelevien kriisien seurauksena valtaisa pakolaisaaltoa. Sen myötä monessa suomalaiskunnassa ovat vuoden 2015 jälkeen aloittaneet ensimmäiset peruskouluun valmistavan opetuksen ja suomi toisena kielenä -opetuksen ryhmät. Monikulttuurisuuden ja suomen kielen asiantuntijoille on nyt kysyntää ympäri maata, samoin tarvetta on suvaitsevaisuutta ja keskinäistä ymmärrystä ja yhteistyötä lisäävälle keskustelulle. Täysvaltaisen yhteiskunnallisen jäsenyyden saavuttamiseen ja kotoutumiseen tulijat ja Suomeen jäävät tarvitsevat kotimaisen kielen osaamista ja siihen edelleen kielenopetusta ja kielen oppimisen tukea.

Samaan aikaa suomalaisen työelämän luonne on vähitellen muuttunut: vain harva kävelee enää tehtaan portista sisään poistuakseen eläkkeelle 40 vuoden kuluttua. Suomalaisen Työn Liitto julkaisi 22. toukokuuta 2017 Taloustutkimuksella teettämänsä tutkimuksen siitä, miltä suomalaisten mielestä näyttää tulevaisuuden työelämä ja mitä tulevaisuuden työntekijältä vaaditaan. Vastaajien taustasta riippumatta kärkikolmikun muodostivat seuraavat: 1) halu ja valmius oppia uutta, 2) kyky sopeutua uusiin tilanteisiin ja 3) yhteistyön hyödyntäminen. (Suomalaisen Työn Liitto 2017.) Vaikkei kaupallinen kysely itsessään anna välttämättä aukotonta suomalaisen työelämän kehityskuvaa, antaa se kuitenkin osviittaa siitä, millaisin taidoin varustetulla yksilöllä voisi olla hyvät ja vaadittavat valmiudet siirtyä työelämään, siis yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi – joita edelleen suomalaisen koulujärjestelmän tulisi valjastaa. Koulu, myös suomalainen sellainen, on jo osin reagoinutkin esimerkiksi yhteisöllisyyden ja yhteistyökyvyn vaatimukseen, ja koulutuksen tutkimuksessakin puhutaan nyt sellaisista teemoista kuin yhteistoiminnallisuus, oppiainerajojen rikkominen ja oppiva yhteisö.

## 2 AIEMPI TUTKIMUS JA OPETUKSEN KONTEKSTI

Tässä luvussa tarkastellaan suomi toisena kielenä -opetusta siitä viime vuosina tehtyjen tilastojen valossa, maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suomalaisessa peruskoulussa saamaa oppimisen tukea sekä yhteisopetusta yleisesti ja suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmasta.

### 2.1 Suomi toisena kielenä -opetus – missä peruskoulussa mennään?

Avain maahanmuuttajien kotoutumiseen, koulutukseen pääsyyn sekä opinnoissa menestymiseen on tutkitusti kohdemaan kielen oppiminen ja koulun opetuskielen riittävä hallinta (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015: 85). Valtionneuvoston asetuksen mukaan maahanmuuttajille voidaan koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sijaan opettaa suomea tai ruotsia heille tarkoitettulla toisen kielen oppimäärällä (Valtioneuvoston asetus (422/2012) 8 § 2 mom.). Velvoitetta tarjota opetusta toisen kielen oppimäärän mukaan ei kuitenkaan ole. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnin, suomi tai ruotsi toisena kielenä (R2) -opetuksen ja oppimisen tukemisen perusteet annetaan puolestaan perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

Suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien määrä on peruskoulussa noussut jyrkästi viimeisten reilun kymmenen vuoden aikana. Opetushallituksen teettämän tilastoinnin mukaan peruskoulussa suomea toisena kielenä opiskelleiden oppilaiden määrä on noussut vuosien 2003 ja 2014 välillä 8547:stä 25 884 oppilaaseen (OPH 2014). Tilastoa on vuoden 2010 jälkeen täydennetty ja päivitetty vain kahden vuoden välein, joten esimerkiksi kevästä 2015 Suomeen pakolaiskriisin seurauksena saapuneet maahanmuuttajat ja turvapaikanhakijat näkyvät oletettavasti vasta vuoden 2016 tilastossa.

Opetushallitus on selvittänyt S2-opetuksen järjestämistä peruskoulussa. Raportti (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013) perustuu kunnille tehtyyn kyselyyn, ja se koskee vuoden 2012 syyslukukautta. Selvityksessä S2-opetuksessa ja myös R2-opetuksessa käytettävät eri mallit on jaettu suuntaa antavasti neljään ja erottelun kriteerinä on käytetty kuntakokoa. Pienen oppilasmäärän kunnissa opetuksen järjestäminen vaihtelee paljon, eikä hieman yli puolessa tämän kokoluokan kunnista järjestetä erillistä S2-opetusta. Pienehkön oppilasmäärän kunnissa taas S2-oppilaat opiskelevat eniten osaksi integroituna suomea äidinkielenä -opiskelevien ryhmään ja osaksi erillisessä S2-opetuksessa. Noin 24 prosentissa kunnista oppilaat opiskelevat eriytettynä suomi äidinkielenä -ryhmässä eli siis ilman varsinaista toisen kielen opetusta. (Korpela ym. 2013: 8–10.) Maaseutumaisissa kunnissa on tyypillistä, että opetuksen



järjestäjillä on vain hyvin pieniä määriä maahanmuuttajataustaisia oppilaita, kun taas kaupunkimaisissa kunnissa sijaitsevat pääasiassa ne järjestäjät, joilla maahanmuuttajataustaisia oppilaita on paljon (Hietala & Ouakrim-Soivio 2015: 50).

Keskisuurista kunnista selvä enemmistö kertoo järjestävänsä S2-opetusta osaksi S2-ryhmässä ja osaksi äidinkielen ryhmässä, mutta neljäsosa opiskelijoista ei kuitenkaan saa S2-opetusta erillisessä ryhmässä. Suuren oppilasmäärän kunnissa enemmistö, 66 prosenttia, saa S2-opetusta osaksi suomi äidinkielenä -ryhmässä ja osaksi S2-ryhmässä. Maahanmuuttajaoppilaille on siis varsin toisistaan poikkeavat mahdollisuudet osallistua S2-opetukseen sen mukaan, kuinka paljon kunnassa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Korpela ym. 2013: 8–9.) Kuntien erilaisten käytäntöjen ja sitä kautta oppilaiden epätasa-arvoiseen asemaan vaikuttaa se, ettei S2/R2-opetuksen järjestämistä ole laissa määrätty pakolliseksi (Kuukka ym. 2015: 88).

Oikeus S2-opetukseen määritellään valtioneuvoston asetuksen mukaan siten, että koulun opetuskielen perusteella määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisesti maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti. Oppilas opiskelee näiden oppimäärien mukaan, mikäli hänen suomen kielen peruskielitaidossaan on puutteita yhdessä tai useammassa kielitaidon eri osa-alueessa ja mikäli oppilaalla ei ole riittävää osaamista yhdenvertaisena kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen tai äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiskelemiseen. (POPS 2014: 87–89.) Lisäksi vieraskielisten oppilaiden ja opiskelijoiden sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tukemiseen myönnettävään valtionavustukseen ovat oikeutettuja ne koulut, joiden oppilaiden opetukseen osallistumisen aloittamisesta on kulunut enintään kuusi vuotta. Vieraskielisten oppilaiden tarve S2-opetukseen tai muuhun opetuksen tukeen jatkuu kuitenkin usein koko koulun ajan. Valtionavustusta myönnetään enintään kolmesta viikotunnista jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohti. (OPH 2016: 1.)

## **2.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen tuki**

Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden oppimisessaan tarvitsemaa tukea on tutkimuksissa tarkasteltu muun muassa kielenoppimisen tukena ja oppimisen muuna tukena (ks. esim. Pirinen 2015). Toisen kielen oppijalla voidaankin ajatella olevan kielenoppimisessaan kahdentyyppisiä tavoitteita: kieltä pitää oppia sekä käyttöä että oppimista varten, sillä koulunkäynti suomeksi edellyttää melko monipuolista kielitaitoa. Moni maahanmuuttajataustainen oppilas oppii koulun perustaitoja alusta asti suomen kielellä. Tällöin esimerkiksi luku-, kirjoitus- ja laskutaidon

perusta rakentuu muulle kielelle kuin oppijan vahvimmalle kielelle, ja oppijan tulee samanaikaisesti oppia sekä opittavan aineen suomenkielinen käsitteistö että itse taito. Olennaista olisi tehdä mahdolliseksi se, ettei suomi toisena kielenä -oppija jäisi oppimisessaan äidinkielistä oppijoita heikommaksi. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010: 57–64.)

Kohdemaan kielen oppiminen on avainasemassa maahanmuuttajan kotoutumisessa, ja siihen tarpeeseen vastataan Suomessa S2- tai R2-opetuksella. Sitä tulisikin tarjota kaikilla luokka-asteilla. Oppimäärän tavoitteena on mahdollisimman toimiva kohdemaan kielitaito kaikilla kielen eri osa-alueilla. Perusopetuksen opetuksen järjestäjät pitävät S2/R2-opetuksen lisäämistä hyvin tarpeellisena, vaikka samalla he arvioivat, että oppijoiden yksilölliset oppimistarpeet on onnistuttu ottamaan hyvin huomioon. Myös oman äidinkielen ylläpitämistä pidetään tärkeänä kotoutumisen edistämisen ja toisaalta suomalaisen kulttuurin rikastuttamisen vuoksi. Silti erikseen määrättyä velvollisuutta oman äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen ei opetuksen järjestäjillä ole. (Kuukka ym. 2015: 96.)

Kielenoppimisessa yksi ajankohtainen haaste liittyy uusiin tekstitaitoihin, joiden hallitseminen on uuden ja muuttuvan teknologian, sosiaalisen median ja internetin myötä muuttunut entistä tärkeämmäksi (ks. Kallionpää 2014). Kielenoppija joutuu uusien sosiaalisten taitojen, käytänteiden ja strategioiden lisäksi harjoittelemaan kieltä, jotta hän saa yhdenvertaisen mahdollisuuden yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja henkilökohtaiseen osallistumiseen (Coiro ym. 2008: 14, ks. myös Kallionpää 2014: 60, 71).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) muistutetaan, että oppilaan oman äidinkielen ja suomen tai ruotsin kielen opetuksen ohella oppilaille tulee tarvittaessa tarjota tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla, jotta oppija voi saavuttaa tasavertaiset oppimisvalmiudet. Tähän tavoitteeseen pääsemisen avuksi maahanmuuttajaoppilaille voidaan tehdä oppimissuunnitelma, joka voidaan yhdistää myös oppilaan kotoutumissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelma on kirjallinen suunnitelma, johon listataan oppijan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat suomalaisten oppilaiden tapaan myös kolmiportaisen tuen piirissä, ja heidän oppimistaan voidaan edistää yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tuella. Koulunkäynnin tukemiseksi vaaditaan yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, joilla voidaan vastata oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. (POPS 2014: 87–88, 61–76.)

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tarkastelleessa artikkelissa opettajat pitivät kaikilla koulutusasteilla opetusjärjestelyjä ja -tiloja, oppimateriaaleja sekä opetuksen muitakin kuin kielenopetuksen tavoitteiden huomioimista pääosin melko

onnistuneina (Kuukka ym. 2015: 95). Tällä vuosikymmenellä erityishuomiota on alettu kiinnittää maahanmuuttajaoppilaiden kannalta keskeisiin koulutuksen nivelvaiheisiin, joissa merkittävässä osassa ovat valmistava opetus sekä nivelvaiheen tiedonsiirto esimerkiksi esikoulusta peruskouluun (ks. Antikainen, Paavola, Pirinen, Salonen, Tiusanen & Wiman 2015).

Oppijan taitojen ja vahvuuksien tulisi muodostaa opetuksen perusjalka, ja ongelmien ilmetessä niihin tulisi puuttua ja järjestää tukea. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen koetaan kuitenkin haastavaksi, ja esimerkiksi äidinkieleltään suomenkielisillä oppilailla käytettävien tunnistamismenetelmien ei koeta soveltuvan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden testaamiseen. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppijoiden oppimisvaikeuksien yli-diagnosoiminen on uhkana erityisesti silloin, kun oppijan kotoutumisprosessi ja koulunkäynti ovat vasta alullaan. (Arvonen ym. 2010: 10, 66).

## 2.3 Yhteisopetus

### 2.3.1 Yhteisopetuksen kehittyminen

Yhteisopetuksessa kaksi opettajaa työskentelee yhdessä tehden sen, mistä opettaja normaalisti vastaisi yksinään (Pulkkinen & Rytivaara 2015: 5). Pitkälti samasta ilmiöstä puhutaan Suomessa monin eri termein, mutta tässä tutkielmassa yhteisopetuksella viitataan yhteistyöhön laajana ja kokonaisvaltaisena opetuksen kaikki eri vaiheet huomioivana työmuotona, kun taas tutummalla samanaikaisopetuksella viitataan suppeammin luokka- ja opetustilanteeseen (ks. esim. Takala 2010: 62). Joka tapauksessa opettajien välisen yhteistyön tutkimuksella on Suomessa pitkä perinne, vaikka sen koulutuksen tutkimuskentällä saama painoarvo on vaihdellut eri vuosikymmeninä. Yhdysvalloissa yhteisopetuksen juuret palautuvat 1960-luvulle, jolloin yhteisopetus nostettiin esimerkiksi progressiivisesta koulusta. 1970-luvulla opetustapaa kehitettiin koulureformin yhteydessä, ja sillä pyrittiin vastaamaan opettajien kasvaneeseen tarpeeseen yksilöidä opetusta yhä heterogeenisemmille opetusryhmille. (ks. Villa, Thousand & Nevin 2004.) Myös Suomessa samanaikaisopetuksen vähittäinen tuleminen voidaan palauttaa 1970-luvulle ja täällä tuolloin tapahtuneeseen peruskoulu-uudistukseen. Sen tavoitteena oli parantaa tasa-arvon toteutumista suomalaisessa koulujärjestelmässä. (Kivirauma 2009: 39–41.) Pakolliseksi samanaikaisopetuksen tarjoaminen tarvittaessa tuli kuitenkin 1981, tuolloin laaja-alaisille erityisopettajille (Saloviita 2009: 49).

Viime vuosina yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä on ollut jälleen mielekäästä ja ikään kuin trendikästä tutkia muun muassa 2000-luvun alussa voimakkaasti lisääntyneiden erityisopetus-

siirtojen vuoksi (Saloviita 2016: 10). Tämä ilmiö on olennainen myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla: tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden riski päätyä erityisopetukseen on kantaväestöä suurempi, mihin vaikuttavat puutteellisen kielitaidon sekoittaminen kielen oppimisen ongelmiin ja edelleen tätä seuraavat väärät diagnoosit (Tuittu & Klemelä 2012: 158). Myös viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) kannustetaan yhteisöllisyyteen ja koko kouluyhteisön yhteistyöhön. Samaan aikaan tutkimuksen suosion taustalla lienevät työelämän muutos ja koulun reagointi siihen sekä entistä heterogeenisempien oppilasryhmien tukeminen parhaalla mahdollisella tavalla. Paitsi näihin teemoihin, myös yhteisopetuksen ja suomi toisen kielenä -opetuksen suhteeseen pureudutaan seuraavissa luvuissa tarkemmin.

### 2.3.2 Yhteistyö

Ennen yhteisopetuksen ja opettajien välisen yhteistyön tarkastelua on paikallaan määritellä, miten yhteistyö ylipäättään tässä tutkielmassa ymmärretään. Koska koulumaailmaan sijoittuvaa ilmiötä lienee perusteltua tulkita ennen kaikkea työelämän kontekstista, toimii Airan (2010: 49) yhteistyön tuloksellisuutta korostava määritelmä hyvin lähtökohtana myös opettajien väliselle yhteistyölle. Airan määritelmän mukaan työelämän toimivasta yhteistyöstä syntyy tuloksia, se on nähtävissä yhteistyöhön osallistuvien käyttäytymisessä ja se heijastuu edelleen osapuolten tyytyväisyyteen ja asenteisiin. Toisaalta yhteistyön tuloksellisuuden arvioiminen osoittautuu sitä vaikeammaksi, mitä abstraktimpia tavoitteita yhteistyöllä on ja mitä haastavampaa sen suorita vaikutuksia on mitata. Siksi tavoitteiden ja valmiiden tuotosten arviointi tulisikin suorittaa koko yhteistyöprosessin kautta. (Aira 2010: 49–50.) Yhteistyön määritelmässä painotetaan usein myös vapaaehtoisuuteen perustuvaa luonnetta, yhteisen tavoitteen asettamista, osallistumista monitieteellisiin pyrkimyksiin ja monipuolisten luovien ratkaisujen tuottamista. (Honigsfeld & Dove 2010: 8.)

Suomalaisessa koulussa opettaja on perinteisesti saanut nauttia hyvin autonomisesta asemasta, jolla on yhteisopetuksen näkökulmasta myös negatiiviset puolensa: Saloviidan (2016: 12) mukaan nykypäivänäkin samanaikaisopetuksen haasteena on tietynlainen reviirijattelu. Tutkimusten perusteella yksin tekemisen kulttuuri eläkin edelleen suomalaisessa koulussa vahvana, ja ajatus oppivasta, jaetulle asiantuntijuudelle perustuvasta yhteisöstä on käytännön toiminnassa vielä vieras. Koulun yhteisöllisten arvojen ja toimintamallien juurtuminen nähdään tärkeänä myös esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmasta, ja keinoja siihen voi-

daan etsiä muun muassa opettajien keskinäisen yhteisöllisyyden vahvistamisesta, yksinselviytyjä-opettaja-ihanteen taakse jättämisestä ja moniammatillisesta yhteistyöstä. (Väljærvi 2011: 26.)

Nykykoulussa yksi esimerkki yhteistyön toteuttamisesta on resurssiopettaja, jota on viime vuosina tutkittu myös samanaikaisopetuksen näkökulmasta (ks. esim. Räsänen 2013.) Resurssiopettajan työn perimmäinen tarkoitus on toimia luokan oman opettajan tukena haastavien oppilaiden oppimistarpeeseen vastaamisessa (McQuarrie & Zarry 1999, 378). Resurssiopettaja voi toteuttaa tehtäväänsä esimerkiksi yksilö-, samanaikais- tai pienryhmäopetuksena (Ström 2001: 131–132).

Monet koulutuksen tutkijat korostavat yhteistyön tärkeyttä omalla alallaan ennen kaikkea edellytyksenä kauan kaivatulle koulutukselliselle ja sosiaaliselle muutokselle (ks. esim. Honigsfeld & Dove 2010: 8). Sama viesti kantautuu myös kotimaiselta, koulun kehitystä koskevalta tutkimuskentältä: eristyneisyyden kulttuureista on myös täällä edettävä yhdessä tekemisen kulttuureihin, jos todellisia koulun muutoksia halutaan saada aikaiseksi (Saarenketo 2016: 116). Koulutuksellisen sektorin paine entistä tiiviimpään yhteistyöhön kasvaa koko ajan, ja nykyisellään opettajien kyky tehdä yhteistyötä nähdäänkin jo edellytyksenä jopa työn menestyksekkäälle hoitamiselle (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015: 18). Vangrieken ym. (2015) ovat koonneet artikkeliinsa tutkimuksissa kehitykselle listattuja syitä. Ensinnäkin yhteistyölle rakentuva työympäristö on vähitellen muodostunut normiksi jokaiselle organisaatiolle. Toiseksi opettajien välisellä yhteistyöllä on tärkeä rooli oppilaiden kasvattamisessa tulevaisuuden yhteistyökykyisiksi kansalaisiksi. Opettajat ikään kuin näyttävät tiimioppisen mallia myös oppilaille – he voivat opettaa yhteistyötaitoja vain toimimalla niin kuin opettavat. Edelleen opettajien yhteistyötä vaaditaan välineellisesti innovatiivisten, oppilaskeskeisten ja yhteistyössä oppimista tukevien opetusmetodien toteuttamiseksi. (Vangrieken ym. 2015: 18.)

Opettajien ja koko koulun yhteistyötä korostavat suuntaukset eivät siis asiana ja ilmiönä ole kovinkaan uusia. Esimerkiksi Johnsonin ja Johnsonin (2004) ajatuksia yhteistoiminnallisesta koulusta on viime vuosikymmenien aikana käsitelty kotimaisella koulutuksen tutkimuskentällä tasaiseen tahtiin. Yhteistoiminnallisen ja osallistavan koulun lähtökohtana on aikuisten yhteinen toiminta, oppilaiden yhteinen toiminta sekä aikuisten ja oppilaiden yhteinen toiminta. Ammattilaisten yhteistyöllä vastataan oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin. Kasvattajat taas saavat työstä tukea, pääsevät tuomaan oman asiantuntijuutensa yhteiseen käyttöön ja samalla oppivat ja omaksuvat toisilta uusia asioita työhönsä. (Väljærvi 2011: 26.)

Peruskoulussa jo osin syksyllä 2016 käyttöön otetussa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) yhteistyöstä puhutaan monien eri toimijoiden välillä: oppilaiden, opettajien, kodin ja koulun, koulun henkilöstön sekä edelleen koulun ja sen muiden ulkopuolisten toimijoiden. Kouluhenkilöstön tiiviin yhteistyön nähdään edistävän kasvatus- ja opetustavoitteiden tavoittamista, ja samanaikaisopetuksella voidaan oppilaille todentaa oppivan yhteisön mallia. Yhteistyötä pidetään erityisen merkittävänä monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. Opettajien ja muun henkilöstön yhteistyö nähdään myös oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäisevänä toimintana ja siten osana yleisen tuen menetelmiä. Toisaalta se on myös nostettu tehostetun tuen järjestämis muodoksi sekä yhdeksi erityisen tuen pedagogisista ratkaisuksista, joten sillä voi olettaa olevan suoraa vaikutusta oppimisen haasteista selviämiseen. (POPS 2014: 36, 61–67.)

### **2.3.3 Yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, tiimiopettaminen...**

Villa ym. (2004: 3) määrittelevät yhteisopettajuuden (co-teaching) kahden tai useamman ihmisen jakamana vastuuna kaikista luokan oppilaista sekä opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioimisesta. Suomen kielessä ilmiön määrittely ja käytettävän termin valinta eivät kuitenkaan ole millään tapaa yksiselitteisiä. Suomessa kahden opettajan yhteistä opetusta on yleisemmin kutsuttu samanaikaisopetuksiksi, ja lisäksi työtapana on täällä nähty pitkälti erityisopettajan kanssa toteutettavana tai kahden luokanopettajan välisenä (Pulkinen & Rytivaara 2015: 2). Yhteisopettajuuden käsite on kuitenkin valittu käytettäväksi muun muassa siksi, että sen koetaan korostavan paremmin englanninkielisen vastineensa merkittävintä sisältöä sekä siksi, että se painottaa samanaikaisopettajuuden käsitettä enemmän opetuksen yhdessä tehtyä suunnittelua, toteutusta sekä arviointia (ks. Takala 2010: 62, Pulkinen & Rytivaara 2015: 2).

Toisenlaisiakin näkökulmia ja perusteluja on kuitenkin esitetty: enemmän tai vähemmän samankaltaisista ilmiöistä puhutaan myös muun muassa tiimiopettamisen, rinnakkaisopetuksen ja täydentävän opetuksen käsitteillä (ks. mm. Saloviita 2016.) Suomessa samanaikaisopetustakin paljon tutkinut Saloviita määrittelee samanaikaisopetuksen vähintään kahden opettajan työskentelemiseksi luokassa yhteistyötä tehden. Sen erilaiset toteutusmuodot Saloviita jakaa edelleen samanaikaisopetuksen perusmalleihin, joihin muun muassa tiimiopettaminenkin kuuluu (mt.). Vastaava luokittelu on käytössä myös kansainvälisesti (ks. esim. Villa ym. 2004). Eri työtapojen eroja selventää pelkistetyksi kuvio 1. Tässä tutkielmassa on kuitenkin perusteltua käyttää nimenomaan yhteisopetuksen käsitettä sen opetuksen kokonaisuuteen viittaavaan mer-

kityksen vuoksi. Se ei rajaa opettajien välistä yhteistyötä niin tiukasti luokkahuonerajojen sisäpuolelle, vaan mahdollistaa opetuksen tarkasteluun kokonaisvaltaisena yhteistyönä. Itse opetustilanteista puhuttaessa kuitenkin myös samanaikaisopetusta on luontevaa käyttää muun muassa siksi, että se saattaa olla haastateltaville opettajille tutumpi ilmaisu.

Tiimiopetus (Team teaching)	Pysäkkiopetus (Parallel teaching)	Täydentävä opetus (Complementary teaching)	Avustava opetus (Supportive teaching)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajat jakavat opetusvastuun tasaisesti. Puhe tapahtuu vapaasti vuorotellen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajat työskentelevät eri ryhmien kanssa luokan eri osissa tai kiertävät ryhmissä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetus on jaettu opettajien kesken, se on peräkkäistä ja toisen opettajan ohjeistusta vahvistavaa ja täydentävää.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhdellä opettajista johtava rooli, toiset kiertävät luokassa ja tarjoavat tukea.</li> </ul>

Kuvio 1. Neljä lähestymistapaa yhteisopettajuuteen (Villa, Thousand & Nevin 2004: 8).

Yhteisopetuksen edellytyksiksi Villa ym. (2004: 3–6) nostavat seuraavat viisi elementtiä: 1) opetuksella tulee olla yhteinen, yleisesti hyväksytty tavoite, 2) opettajat jakavat yhteisen käsityksen toistensa ainutlaatuisesta ja tarpeellisesta asiantuntijuudesta, 3) osallistujat demonstroivat omalla toiminnallaan yhdenvertaisuutta sitoutumalla vuorotellen oppijan ja opettajan, asiantuntijan ja noviisin sekä tiedon tai taidon antajan ja vastaanottajan kaksinaisiin rooleihin, 4) opettajat hyväksyvät perinteisesti yhdelle opettajalle kuuluvan luokan johtajuuden, tehtävän ja suhteiden jakaantuvan tasaisesti kaikille yhteisopetuksen osallistujille sekä 5) he hyväksyvät yhteistyön prosessina, johon kuuluu muun muassa kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta ja positiivista riippuvuussuhdetta. Jotta yhteisopettajuus olisi aidosti sujuvaa, se vaatii myös ajan kanssa toteutettua yhteistä suunnittelutyötä. Erityisopettajien näkökulmasta tehdyssä tutkimuksessa erityisopettajan on koettu saavan yhteisopettajuudessa ilman suunnittelua lähinnä avustajan roolin, jolloin arvokas resurssi on mennyt hukkaan. (Takala 2010: 63.) S2-opettajien ja muiden opettajien yhteistyössä riski vastaavaan asetelmaan lienee vähintään samalla tasolla ellei suurempi, kun yhteistyölle ei toistaiseksi ole tarjota valmiita toimintamalleja.

Miksi opettajien välistä yhteistyötä ja erityisemmin yhteisopettajuutta sitten tutkimusten perusteella ylipäätään tarvitaan? Kaikkiaan niin kansainvälisellä kuin kotimaankin tutkimuskentällä näyttää vallitsevan yhtenäinen ymmärrys siitä, että yhteisopettajuudesta hyötyvät niin opettajat, oppilaat kuin koko kouluorganisaatiokin. Suurin etu työskentelytavasta ja tukimuodosta näyttää olevan opettajille sekä heikoimmassa asemassa oleville oppilaille. (Ks. esim. Vangrieken ym. 2015: 27, Saloviita 2016: 168.) Toisaalta työmuodossa useammalla oppilaalla

on mahdollisuus saada tukea kuin yksilö- tai pienryhmäopetuksessa (Takala 2010: 63). Ahtiainen ym. (2011: 51–52) mukaan onnistuneen samanaikaisopetuksen seurauksia suhteessa yhden opettajan antamaan opetukseen ovat muun muassa opettajien suuremmiksi koetut voimavarat, yksittäisen opettajan työtaakan kutistuminen, vertaistuki sekä mahdollisuus vastuun jakamiseen.

Oppilaan kannalta merkittävää on puolestaan se, että samanaikaisopetusta koskevissa tutkimuksissa on havaittu sen lisäävän aikaa opettajan ja oppilaan keskinäiselle kohtaamiselle ja sitä kautta kasvattavan edelleen opettajan tietoa yksittäisistä oppilaista. Näin oppilaan ongelmakin saattavat aueta opettajalle aikaisemmin, ja niihin pystytään puuttumaan ja tarttumaan ennen tilanteen kriisiytymistä. (Ahtiainen, Beinard, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg. 2011: 52). Taloudellisesti tiukkana aikana huomionarvoista on sekin, että 2010-luvulla samanaikaisopetuksella on osaltaan pyritty vähentämään erityisopetussiirtoja ja palvelemaan paremmin kirjavia luokkia ja oppilaita (Saloviita 2016: 10). Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin kansainvälisiä tutkimustuloksia ja tarkastellaan erityisesti English as a second language -alalla aiheesta tehtyä tutkimusta.

## 2.4 Yhteisopettajuus osana ESL-opetusta

Englanninkielisessä maailmassa, Yhdysvalloissa, Kanadassa, Englannissa, Australiassa ja muuallakin, yhteisopettajuutta on English as a second language (ESL) -opetuksessa tutkittu pidempään kuin Suomessa. Vaikka edellä mainittujen maiden koulutuspolitiikka ja kielipedagogiset käytänteet monelta osin poikkeavatkin Suomen vastaavista, voi ESL-viitekehys tarjota työkaluja ja vertailukohtia S2-opettajan yhteisopetuksen tarkasteluun. Kuitenkin myös englannin kielen kohdalla yhteisopettajuuden käsitettä on vasta viime vuosina laajennettu käsittämään myös ESL-opettajan kanssa annettava opetus, sillä esimerkiksi Yhdysvalloissa yhteisopettajuus on perinteisesti nähty ennen kaikkea erityisopettajan yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa antamana opetuksena (Honigsfeld & Dove, 2010: 6).

Kanadassa yhteisopettajuudella on ESL-opetuksessakin pitkät perinteet (Davison 2006, 455). Mielenkiinnon heräämisen taustalla oli nopeasti kasvanut koulujen kulttuurinen ja kielellinen diversiteetti, mutta toisaalta myös yhteiskunnan muuttuminen teollisesta jälkiteolliseksi tietoyhteiskunnaksi: Kanadassa, kuten muissakin kehittyneissä valtioissa, on nykyaikana paljon vähemmän työllistymismahdollisuuksia niille, jotka jättävät koulun taakseen rajoittunein pätevyysin. Tästä huolimatta suurimmassa osassa englanninkielisten maiden koululaitoksia on kieltäydytty toteuttamasta laajempia ja systemaattisia, koko koululaitosten laajuisia muutoksia,



joiden avulla voitaisiin riittävästi keskittyä koulun muuttuviin väestötieteellisiin realiteetteihin sekä yhteisöllisiin ja koulutuksellisiin uuden talouden ajan (new economy) asettamiin välttämättömyyksiin. Kanadassa poikkeuksen muodosti kuitenkin Vancouverin koulualue, jossa integroidun kielen ja aineen opetuksen arvo havaittiin ja sitä testattiin sekä tutkijoiden että opettajien ja kouluhallinnon toimesta systemaattisesti ja tavoitteellisesti kymmenen vuoden ajan 1987–1997. (Early 2001: 157–158, Honigsfeld & Dove 2010: 23.)

Earlyn (2001) kokeilusta julkaiseman tutkimuksen mukaan hanke auttoi sekä ESL- että yleisopettajaa kiinnittämään huomiota kielen rooliin oppimisen välineenä kaikkien oppilaiden opetuksessa ja suunnittelemaan tarkoituksellisesti parempaa tukea sekä kielen että muun oppimisen kehittämiseen. Hankkeessa todettiin myös yhteistyön hyödyttävän molempia opettajia, vaikka yhteisopetuksen työtavat opettajien välillä vaihtelivatkin samassa luokkatilassa tapahtuvasta tiimiopettajuudesta eri luokissa tapahtuvaan opetukseen, jossa kuitenkin materiaalit, tavoitteet ja strategiat olivat jaettuina. (Early 2001: 174–176.) Yhteistyön on opettajien kannalta todettu tutkimuksissa muun muassa parantavan oppilaiden taustojen tuntemusta ja oppimistarpeen havaitsemista, tukevan ELL-oppilaiden arvioimiseen sopivien testimenetelmien kehittämistä, lisäävän sosiokulttuurista ymmärrystä, lisäävän erilaisten strategioiden jakamista opettajien välillä ja rakentavan koulusta oppivaa yhteisöä ja sen henkilöstön välille yhteistyölle perustuvaa kumppanuutta (Honigsfeld & Dove 2010: 18–40).

ESL-opettajan ja valtavirtaa opettavien opettajien yhteistyön luonteeseen keskittyneissä tutkimuksissa on 2000-luvulla korostunut vahvasti se, että yhteistyö näiden toimijoiden välillä on kompleksinen ja monimutkainen prosessi. Siinä kaksi opettajaa pyrkii suoriutumaan opetuksesta huolimatta erilaisista epistemologisista ymmärryksistä ja voimasuhteista, jotka ovat olemassa koulukontekstin mikrososiaalisessa maailmassa. Silti näiden opettajien yhteistyötä ohjaava koulutuksellinen politiikka otaksuu ammatillisen suhteen olevan päinvastoin ongelmaton ja suoraviivainen. (Arkoudis 2006: 416.) Opettajien käsityksiä ja suhtautumista yhteistyöhön käsitellään laajemmin seuraavassa alaluvussa 2.4.1.

Davison (2006: 454) erottaa ESL-opettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhteistyön määrittelyssä erikseen yhteisopetuksen (co-operative teaching) ja tiimiopetuksen (partnership teaching). Hän määrittelee jälkimmäisen yhteisopetusta kattavammaksi, koko yhteisön toimintaa mallintavaksi ilmiöksi: tiimiopetus ei ole pelkästään yhteistä opetussuunnitelman ja opetusstrategioiden suunnittelua, jolla pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden oppimistarpeisiin sekä sovittamaan oppimistilanteet oppilaille. Sen sijaan se rakentaa edelleen yhteistyölle perustuvan opetuksen koko konseptia. Käytännössä tiimiopetus ilmenee, kun kahden opettajan tai

jopa koko laitoksen, tiimien ja muiden kumppaneiden työ linkittyy ja kattaa myös opetuksen ja henkilökunnan kehittämisen suunnittelun. (Davison 2006.)

Honigsfeld ja Dove (2010) ovat tutkimuksessaan kuvanneet tarkkaan Yhdysvalloissa ESL-opettajien ja muiden opettajien yhteisopetuksessa käytettäviä eri malleja. Koska Suomen ja Yhdysvaltojen koulujärjestelmät eivät vastaa moniltakaan osilta toisiaan, on vertailun mahdollistamiseksi aluksi hyvä lyhyesti tarkastella, millaisessa ympäristössä ESL-opetus ja edelleen siitä tehty tutkimus yleisesti ottaen tapahtuvat. ESL-ohjelmissa englannin kielen oppijat saavat ESL-opetuksen ammattilaiselta heille räätälöityä kielenopetusta ja koulutuksellista ohjausta joko koko koulupäivän ajan tai osan siitä. Tunteja on sitä vähemmän, mitä taitavampia toisen kielen käyttäjiä oppilaat ovat. Ylhäältäpäin tuleva ohjeistus ja valvonta vaihtelevat kuitenkin osavaltioittain.

Erilaisia ESL-ohjelmia Yhdysvalloissa on käytössä useita, mutta selkeästi vallalla niistä on kaksi: niin sanotut push in ja pull out -mallit. Pull out -ohjelmalla viitataan itsenäiseen second language (L2) -opetukseen, jota L2-opettaja tarjoaa L2-oppilaista kootussa ryhmässä vastaten oppilaiden yksilöllisiin kielenoppimisen vaiheisiin ja oppimistaitoihin. (Honigsfeld & Dove, 2010: 9–10.) Se vastaa siis suomalaisittain tilannetta, jossa S2-opettaja tarjoaa S2-opetusta omassa S2-oppilaiden ryhmässä. Tämän tutkielman kannalta kiinnostavampi on kuitenkin push in (myös plug in tai inkluusiivinen ESL-ohjelma), jossa L2-opettaja jalkautuu yleisopetuksen luokkaan, johon ELL-oppilaat (English language learners) on integroitu, ja tarjoaa ohjausta siellä. Push in -ohjelmaa voidaan Honigsfeldin ja Doven (2010: 10) mukaan tarkastella seuraavista kysymyksistä käsin:

1. Ottaako ESL-opettaja luokassa ELL-oppilaat erilleen muista oppilaista ja opettaa heitä oman ESL-opetussuunnitelman mukaisesti?
2. Ottaako ESL-opettaja luokassa ELL-oppilaat erilleen muista ja avustaa heitä luokan toisen opettajan valmisteleman tunnin suorittamisessa?
3. Ovatko ESL-opettaja ja ELL-oppilaat integroituna toisen opettajan tunnille erilaisten oppimisstrategioiden välityksellä?
4. Suunnittelevatko ja toteuttavatko ESL- ja toinen opettaja opetuksen noudattaen jotakin yhteisopetuksen toteutusmalleista?

Edellä kuvattujen kysymysten kautta on hyvin mahdollista hahmottaa yhteisopetusta myös S2-opettajan ja muiden opettajien yhteisopetuksessa.

Honigsfeldin ja Doven mukaan (2010:11) kouluhallinnon päätöksentekoon koskien luokahuonetason organisointia vaikuttavat muun muassa ELL-oppilaiden luokka-astekohtainen lukumäärä, pätevän ESL-henkilöstön saatavuus, luokan käytettävissä oleva tila sekä koulun ja

kunnan olemassa olevat ideologiat ja rakenteet. Viimeisellä viitataan esimerkiksi siihen, rohkaistaanko muita opettajia ja ESL-opettajia yhteistyöhön ja annetaanko heille yhteistä ja yleistä suunnitteluresurssia. (Honigsfeld & Dove 2010.) Kielen- ja sisältöopettajien tuloksellisen yhteistyön on puolestaan tutkimuksissa todettu riippuvan useista tekijöistä, joista kaikkein perustavanlaatuisin on yhteisopetustehtävän selkeä käsitteellistäminen: Davisonin (2006: 456) mukaan liian usein yhteistyötä leimaa ajattelu opettajasta toisena käsiparina, jolloin kahdenlaiselle ja nimenomaan erilaiselle asiantuntijuudelle rakentuvan yhteistyön sijaan tyydytään vain tuplaamaan opettajien määrää. Muita tutkimuksissa nousseita tehokkaan yhteisopetuksen osatekijöitä ovat seuraavat: 1) selkeiden ESL-kehityksen tavoitteiden sisällyttäminen osaksi kaikkia oppiaineita ja suunnitteluprosesseja, 2) neuvottelujen kautta saatu jaettu ymmärrys ESL-opettajan ja yleisopettajan rooleista ja vastuusta, 3) yhteisten suunnitteluprosessien ottaminen osaksi arkea, 4) diversiteetin kokeminen mahdollisuutena edistää kaikkien oppilaiden oppimista, 5) joustavien ja perusteltujen oppimispolkujen kehittäminen ESL-oppimisen tukemiseksi ja 6) systemaattisten mekanismien perustaminen oppimisen havainnoimiseen, arvioimiseen ja palautteen antoon. (Davison 2006: 456.)

#### **2.4.1 Suhtautuminen yhteistyöhön**

L2-opettajan ja aineenopettajan yhteistyössä ilmeneviä suhtautumisia ja käsityksiä on tutkinut CBI-opetuksen (Content Based Instruction) puolella muun muassa Lo (2014). CBI-ohjelmissa oppilaat opiskelevat kaikki oppiaineet tai osan aineista toisella kielellä, ja maailmalla ohjelmat ovat koko ajan yleisempiä (ks. esim. Stoller 2008). Euroopassa CBI-opetus tunnetaan paremmin CLIL-opetuksena (Content and Language Integrated Learning), ja esimerkiksi Suomessa se tarkoittaa käytännössä vieraalla kielellä annettavaa sekä sisällön että kielen opetusta, siis kielen oppimista muun toiminnan kautta. (Nikula 2015: 16.) CLIL-opetuksen toteutus vaihtelee käytännössä varsin paljon (Nikula & Järvinen 2013: 144.) Viimeaikainen CLIL-opetuksesta tehty tutkimus on alkanut kiinnittää kasvavissa määrin mielenkiintoa myös kielitaidon ala- ja oppiainekohtaisuuteen, esimerkiksi oppiaineille tyypillisiin genre- tai rekisteripiirteisiin (Nikula 2015: 16). Vaikka tämä tutkimus sijoittuu suomenkieliseen peruskouluun Suomessa, on Lon (2014) asetelmaa kiinnostavaa tarkastella siinä valossa, että S2-oppilaat opiskelevat kaikki oppiainesisällöt juuri toisella kielellä. Lon tutkimus sijoittuu ympäristöön, jossa englanti ei ole enemmistön kieli, mutta sillä on kuitenkin korkea sosioekonominen status, ja CBI-ohjelmalla pyritään vahvistamaan oppilaiden L2-kielitaitoa (Lo 2014: 182–183).

Lon (2014) mukaan L2-opettajan ja aineenopettajan yhteistyön menestyksenkäs hoitaminen riippuu useista tekijöistä, joihin lukeutuvat myös opettajien käsitykset ja suhtautumiset.

Koska oppiaineet ovat luonteeltaan erilaisia, myös opettajien käsitykset aineidensa pääperiaatteista ja omista pedagogista rooleistaan eroavat, mikä vaikuttaa edelleen opettajien halukkuuteen työskennellä yhdessä. Oman lisänsä tuovat opettajaryhmien status- ja voimasuhteet, jotka nekin voivat vaikuttaa yhteistyöhön suhtautumiseen. Lo tarkastelee opettajien yhteistyössä ilmaantuvia jännitteitä myös opettajien erilaisten epistemologisten käsitysten, opetuksen erilaisten koettujen pääpainojen sekä opettajien yhteistyötä kohtaan tunteman halukkuuden ja asenteiden kautta. Sekä L2- että aineenopettajat jakoivat ymmärryksen siitä, että oppiainerajat rikkova yhteistyö voi auttaa oppilaita sekä sisällön että kielen oppimisessa. L2-opettajien käsitys oli kuitenkin kollegoitaan selkeästi vahvempi. Molemmat ryhmät ilmaisivat halukkuutta yhteistyöhön, mutta ehtona oli, että työmäärä ei saa kasvaa tai tuottaa lisävastuuta. Varsinkin ainesisällöstä vastaavasta opettajat olivat huolissaan työmäärästä. Yhteistyöstä seuraaviksi potentiaalisiksi ongelmiksi nähtiin opettajien erilaisten ideologioiden tai painotusten mahdollisesti aiheuttamat konfliktit sekä yhteistyön vaatiman työn jakautuminen epätasaisesti eri osapuolille. (Lo 2014: 183–185.)

Vastaavia ilmiöitä havaitsi tutkimuksessaan myös Kong (2014), joka tutki ESL-opettajan ja historianopettajan yhteistyötä hongkongilaisessa koulussa historian esseen kirjoitustyössä. Historianopettaja esitti yhteistyössä huolta siitä, että kielelle asetetaan liikaa painoa suhteessa opetettavaan sisältöön. Eroavien painotusten – jopa pelon siitä, että kieli ”kaappaa” fokuksen opetettavasta aineesta – lisäksi muita konflikteja esiintyi opettajien keskinäisessä suhteessa toisiinsa (johtava/avustava opettaja) sekä työmäärän lisääntymisessä. Molemmat suhtautuivat yhteistyöhön kuitenkin positiivisesti, ja historianopettaja koki yhteistyön jopa välttämättömäksi erityisesti tekstin rakentumisen opettamisessa. (Kong 2014: 114–119.)

## 2.4.2 Työnjako

Davisonin (2006: 457) mukaan ideaalinen yhteistyö ESL-opettajan ja sisällönopettajan kesken vaatii sisältöön perustuvan ESL-opetuksen ja ESL-tietoisien sisällönopetuksen integraatiota. Se tarkoittaa systemaattisesti suunniteltua kielitaidon kehittämistä, ei vain ESL-oppilaiden integroimista muiden oppilaiden meneillään oleviin aktiviteetteihin. Yhteistyö rakentuukin vähintään kahdelle oppimisen pääsuuntaukselle: toisaalta fokuksessa on toisen kielen kehittymisen kuvaaminen iän ja koulutuksen mukaisella tasolla, toisaalta taas opettavan sisällön omaksuminen. Tutkimusten mukaan kielenoppimisen tavoitteiden sisällyttäminen jonkin sisällönopetuksen osaksi on kuitenkin haastavaa, sillä aineenopettaja, joka on oman aineensa diskurssien asiantuntija, ei asiantuntijuudestaan huolimatta helposti tunnista opetettavan asian kielellisiä vaatimuksia saati oppilaan kielellisiä tarpeita ja mahdollisuuksia. ESL-opettaja puolestaan painii

sisällön kokonaisvaltaisen haltuun ottamisen kanssa ja voi sitä kautta menettää suunnan ja kontrollin. (Davison 2006: 457.) Taulukkoon 1 on koottu Davisonin ehdottama ESL-opettajan ja ainesisältöjä opettavien opettajien yhteisopetuksen rooli- ja vastuujako.

Taulukko 1 (Davison 2006, 462). Vastuun ja tehtävien jakautuminen ESL- ja aineen- tai luokanopettajan välillä.

ESL-opettajan rooli ja vastuu	Luokan opettajan rooli ja vastuu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perustaa ja edistää yhteistyöprosessia ja ylläpitää tehokasta kommunikaatiota</li> <li>• Rakentaa kyseisessä yksikössä selkeä fokus kieleen</li> <li>• Osallistua tasa-arvoisena tai tiimin jäsenenä suunnitteluun ja valmisteluun</li> <li>• Sopia joustava ja säännöllinen opetusrooli luokassa</li> <li>• Asettaa ESL-oppilaat etusijalle mutta olla halukas tarjoamaan kielellistä tukea kaikille oppilaille</li> <li>• Ottaa aktiivinen rooli kaikkien oppilaiden kielellisen kehittymisen tarkastelussa ja arvioinnissa sekä osallistua yleisten tehtävien ja prosessien arviointiin</li> <li>• Tunnistaa oppiaineen ja tason kielelliset vaatimukset, kehittää lisämateriaalia kielen tukemiseen ja osallistua tekstien valintaan</li> <li>• Yhdistää havainnot ja arviointi opetukseen ja ryhmän tavoitteisiin ja kohdentaa niiden mukaan suunnittelu, opetusaktiviteetit sekä aika</li> <li>• Osallistua ESL-oppilaan kielellisen kehityksen raportointiin ja palautteen antoon edelleen vanhemmille</li> <li>• Tukea ryhmän kielellistä fokusta kantamalla vastuuta materiaalien ja strategioiden keräämisestä tietyssä oppiaineessa</li> <li>• Tukea ja edistää oppiainerajoja ylittävää kielitietoisuutta ja kehittymistä työskentelemällä spesifeissä yleisopetuksen opettajien ryhmissä</li> <li>• Avustaa ryhmiä oppiaineen kielitaitovaatimusten analyysissä ja kielitieteellisen fokuksen tunnistamisessa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perustaa ja edistää yhteistyöprosessia ja ylläpitää tehokasta kommunikaatiota</li> <li>• Luoda ryhmään selkeä fokus kieleen</li> <li>• Osallistua tasa-arvoisena tai tiimin jäsenenä suunnitteluun ja valmisteluun</li> <li>• Sopia vastuu luokan hallinnoimisesta/ kokonaisvaltaisesta ohjauksesta</li> <li>• Ottaa vastuu ESL-oppilaiden kokonaisoppimisesta oppiaineessa</li> <li>• Ottaa vastuu kokonaisvaltaisesta arvioinnista ja raportoinnista oppilaiden edistymisestä oppiaineessa/luokka-asteella, mutta neuvotella arvioitavista tehtävistä ja kielivaatimuksista</li> <li>• Tunnistaa oppiaineen ja luokka-asteen kielivaatimukset ja osallistua kielenoppimista tukevien materiaalien kehittämiseen</li> <li>• Yhdistää havainnot ja arviointi opetukseen ja ryhmän tavoitteisiin ja kohdentaa niiden mukaan suunnittelu, opetusaktiviteetit sekä aika</li> <li>• Raportoida oppilaiden tuloksista ja antaa palautetta vanhemmille ja oppilaille</li> <li>• Pohtia omaa kielitietoisuuttaan ja neuvotella aikaa intensiiviselle suunnittelulle yhdessä ESL-opettajan kanssa</li> <li>• Kirjata yhdessä kielenopetuksen lähestymistavat osaksi ryhmän opetussuunnitelmaa</li> <li>• Varautua kokeilemaan ESL-strategioita omassa luokassaan ja arvioida ja raportoida niiden tehokkuutta</li> <li>• Tunnistaa ja jakaa kieleen liittyviä asioita oman aineensa ja luokka-asteen tapaamisissa</li> </ul>

Davisonin esityksen lisäksi ESL-opettajilla on usein suhteessa kollegoihinsa paremmat valmiudet vastata laajaa kulttuuri- ja kielidiversiteettiä edustavien oppilaiden tarpeisiin. Nykykouluissa he edustavatkin yhä useammin monikulttuurisuuden tulkkeja, sovittelijoita ja välittäjiä. (Honigsfeld & Dove 2010: 24.)

## 2.5 S2-opetus ja yhteistyö

### 2.5.1 S2-opettaja samanaikaisopettajana

Kuten jo edelläkin on todettu, S2-opettajan roolia yhteisopetuksen osapuolena ei ole laajasti tutkittu, vaikka joitain yksittäisiä huomioita aiheesta onkin tehty. Ahtiainen ym. (2011) sivuavat lyhyesti Helsingin pilottikoulujen samanaikaisopetusta koskevassa tutkimuksessaan myös S2-opettajan roolia samanaikaisopetuksen toteuttajana. Tutkimuksessa haastateltiin Helsingin koulujen opettajia ja rehtoreita, ja sen aineistoon sisältyi myös havainnoituja opetustilanteita. Tutkijoiden mukaan S2-opettajan työskentely samanaikaisopettajana tuo S2-oppijoille oikea-aikaista kielitukea integroituna yhteiseen ryhmään ja S2-opettajan tarjoamasta tuesta on iloa paitsi maahanmuuttajataustaisille oppilaille myös suomea äidinkielenään puhuville oppilaille. Opettajat pitävät S2-oppijoiden ja muiden oppilaiden opiskelua samassa ryhmässä tärkeänä myös siksi, että S2-oppijat eivät syrjäytyisi muusta ryhmästä. Lisäksi rehtorien mukaan samanaikaisopetuksella voidaan luoda uusresursseja erityistarpeisiin, kuten S2-opetukseen, ja säädellä myös ryhmäkokoja. (Ahtiainen, ym. 2011: 37, 45.)

Opetussuunnitelmissa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisissä tehtävissä yhteistyötä määritellään varsin löyhästi. S2-opetuksen sekä kotien, oman äidinkielen opetuksen ja muiden oppiaineiden rajoja rikkovan yhteistyön nähdään kuitenkin auttavan oppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa. Opettajien välistä yhteistyötä tarvitaan monikielisyys- ja kielikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi, ja kielikasvatuksen toteuttaminen koulun arjessa vaatii oppiainerajoja rikkovaa yhteistyötä. Aikuisten, opettajien ja muun kouluhenkilöstön, keskinäisellä yhteistyöllä tarjotaan oppilaille mallia vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön. Näin toimittaessa vahvistetaan oppilaiden taitoja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa rakentavasti. (POPS 2014: 27, 103, 117, 199.) Erityisen hyödylliseksi useampi opettaja koetaan heterogeenisissä ryhmissä, jotka koetaan myös samanaikaisopetuksen edellytykseksi (ks. Cook & Friend 2015). Sellaisina voidaan varmasti pitää ryhmiä, jotka koostuvat joko pelkästään S2-oppilaista tai sekä S2-oppijoista että äidinkielisistä oppijoista.

Erityisesti kieltenopettajien ja muiden aineiden opettajien yhteistyöhön uusissa opetussuunnitelmien perusteissa ohjaa kielitietoisuuden käsite (POPS 2014: 28). Kielitietoisuuden yksilön ominaisuuksiin kuuluu tietoisuus omista kielikäsitteistä (ks. luku 3.2) ja kielen merkityksistä elämän eri osa-alueilla. Sitä kautta yksilö kykenee edelleen hyödyntämään tietoisuutta myös käytännössä, ja esimerkiksi opiskelunsa tukena. Koulun kontekstissa opettajan kielitietoisuudella tarkoitetaan puolestaan opettajan tietoisuutta kielen perimmäisistä systeemeistä, jotka mahdollistavat tuloksellisen opettamisen. (ks. Andrews 2007.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kielitietoisuus on nostettu kulttuurisen moninaisuuden rinnalla yhdeksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaksi periaatteeksi:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (POPS 2014: 28).

Uusi peruskoulun opetussuunnitelma vahvistaa kielitietoisuuden asemaa koulussa ja tekee teksti- ja tekstilajitietoisesta pedagogiikasta kaikkien oppiaineiden yhteisen asian. Yhteys suomen kielen ja muiden oppiaineiden välillä vahvistuu, ja oppiainerajoja rikkova yhteistyö tukee edelleen monipuolista suomen kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Harmanen 2013.) Samanaikaisopetusta ei kielitietoisuuden edistämiseksi ole kuitenkaan vielä juurikaan hyödynnetty, eikä menettelytapaa myöskään tunnusteta (Kuukka ym. 2015: 123). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus sekä äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärien opettajien välisen yhteistyön vakiinnuttaminen nähdään kuitenkin tärkeänä, jotta kielitietoisuus pääsee toteutumaan koko kouluyhteisön toimintakulttuurissa (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 6).

Entistä kielitietoisempaan kouluun tuotiin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014: 22) mukana myös monilukutaidon käsite, joka on yksi opetussuunnitelman laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista. Tiivistetysti monilukutaidolla viitataan taitoon tuottaa ja tulkita monenlaisia tekstejä, toimia tekstien kanssa muuttuvissa tilanteissa ja erilaisten tehtävien yhteydessä. Edelleen monilukutaitoon kuuluu kyky hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito kattaa sisäänsä sekä

tuottamisen että tulkitsemisen taidot, ja monilukutaitoinen osaa hyödyntää näitä myös eri medioissa. (Luukka 2013: 1–3.)

### 2.5.2 S2-opettajan asiantuntijuus

Tutkimuksissa opettajan asiantuntijuutta on lähestytty kolmen eri komponentin kautta. Ensinnäkin se sisältää formaalia teoreettista tietoa, joka jakaantuu kahteen pääosa-alueeseen, substanssietoon, eli opetettavalle aineelle ominaiseen tietoon, sekä kasvatustieteelliseen tietoon, pedagogiikan lisäksi muun muassa vuorovaikutukseen ja viestintään. Toinen keskeinen komponentti on käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, joka tuo toimintaan tilanteista joustavuutta ja intuitiivisuutta. Kolmanneksi opettajan asiantuntijuuteen kuuluvat itsesääätelytieto sekä oman toiminnan eettisyys. Yhdessä komponentit muodostavat joustavan toimintaperustan opettajan asiantuntijuudelle. (Tynjälä 2008: 90–92.) Lisäksi aineenopettajien asiantuntijuudelle on esitetty moniulotteisen asiantuntijuuden nimitystä, johon edellisten seuraan liittyy työyhteisöllisyys (Korhonen 2007a, 177–178).

Mitä sitten tulee tarkemmin ottaen kielenopettajan tai toisen kielen opettajan asiantuntijuuteen ja siihen, miten se mukautuu ja muuttuu yhteisopetuksessa? Vieraan kielen opettajan asiantuntijuuteen kuuluvat edellisessä kappaleessa mainittujen ominaisuuksien lisäksi opetuskielen ja sen kulttuurin asiantuntijuus, valmiudet eri tilanteisiin sopivien menetelmien hyödyntämiseen ja tutkimukseen perustuva tieto eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten oppimiskyvystä (Nyman 2009: 24). Toisaalta mielenkiintoista on, että tutkimusten mukaan vieraan kielen opettaja työskentelee yhä enemmän yhdessä kollegoidensa kanssa ja häneltä myös odotetaan aktiivista osallisuutta kouluyhteisön ja yhteiskunnan kehittämiseen (ks. Korhonen 2007a, 2007b). Myös Korhonen (2007a: 178) muistuttaa, että oppilaitosten siirtyminen kohti kollegiaalista toimintakulttuuria on valtaisa muutos pitkään vallalla olleeseen yksin toimimisen kulttuuriin verrattuna, mutta samalla osa työyhteisössä toimimiseen liittyvää asiantuntijuutta. Toisaalla monikielisyttä ja -kulttuuristuva koulu tarvitsee myös kieliasiantuntijoita, jotka sen sijaan, että opettaisivat vain omaa kieltään, tukevat oppilaiden monikielisyyttä (Latomaa & Aalto 2009: 446).

Vieraan kielen opettajien asiantuntijuutta on tutkittu ja kartoitettu paljon sekä Suomessa että maailmalla, mutta spesifisti suomi toisena kielenä -opettajien asiantuntijuudesta tutkimusta on vähemmän. S2-opettajaa voidaan kuitenkin pitää kielen oppimisen asiantuntijana, jonka tehtävä on ensisijaisesti opettaa kielitaitoa (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 418). Ammattitaitoisesta S2-opetuksen eduksi suhteessa äidinkielenopetukseen on tutkimuksissa nostettu oppilaan yksilöllisen suomen kielen taidon kehittämistarpeiden huomioiminen ja edelleen opiskeluvaihtumien kehittäminen. Tutkijoiden mukaan hyvä S2-opetus valmistaa oppijaa monipuolisesti



tekstitaitoihin eikä eristä kielenoppimista sisällönoppimisesta. Suomen kielen rakenteiden, variaation, historian ja tekstilajien hallinnan lisäksi S2-opettajan on oltava kielen oppimisen asiantuntija. (Latomaa & Aalto 2009.) Toisaalta S2-opettajan asiantuntijuutta laajentavat esimerkiksi erityispedagogiikan opinnot (Latomaa & Aalto 2009: 446, ks. myös Vatja 2015). S2-opettajan asiantuntijuuden määrittelyn yhtenä haasteena voidaan nähdä ammatin kelpoisuusvaatimusten hallinnollinen ja sisällöllinen määrittely (ks. esim. Latomaa & Aalto 2009: 446.).

### 3 KÄSITYKSIÄ KIELENOPPIMISESTA

Kielenopetuksen, myös suomi toisena kielenä -opetuksen, käytänteisiin vaikuttavat luonnollisesti monet asiat, mutta eivät missään tapauksessa vähiten opettajien ja kieltenopetuksen järjestäjien käsitykset kielestä tai kielenoppimisesta: niiden perusteella järjestetään kielikoulutusta, suunnitellaan opetusmateriaaleja ja ohjataan sitä, miten opettajat keskustelevat kielestä luokahuoneessa (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011: 120). Luokahuoneessa opettajien kielikäsitteet vaikuttavat edelleen siihen, minkälaisia materiaaleja opetuksen tueksi otetaan, miten opetuksessa edetään ja millaista taitotasoa tavoitellaan sekä millaista osaamista arvioinnissa arvostetaan. Käsitteet ja niiden seuraamukset eivät välttämättä ole aina tiedostettuja, ja toisaalta käsitteet ja käytännön toiminta voivat olla myös keskenään ristiriidassa. (Vaarala, Reiman, Jalakanen & Nissilä 2016: 26.)

S2-opettajan ja muiden aineiden opettajien yhteisopettajuudessa käsityksiä kielestä lienee tilassa yhtä paljon kuin on opetukseen osallistuvia henkilöitäkin, ja opettajien lisäksi omat käsityksensä kielestä, sen opettamisesta ja oppimisesta voivat tuoda myös vaikkapa luokassa toimivat koulunkäynnin ohjaajat, koulupsykologit sekä oppilaat itse. S2-opettajien kielikäsitteitä, kuten myös äidinkielenopettajien ja muiden opettajien kielikäsitteitä, onkin syystä tutkittu jo jonkin verran eri yhteyksissä. Niiden tarkasteluun ohjaavat – tai jopa pakottavat – paitsi uudet teoreettiset näkökulmat myös muuttuva maailma (Dufva 2014). Kielten opettajat tarvitsevat teorian kielestä, jotta he voivat ankkuroida työnsä vakaisiin periaatteisiin, jotka johtavat edelleen yhtenäisiin ja tiedostaviin käytänteisiin. Teorialla ei viitata välttämättä abstrakteihin, laajasti empiirisesti todennettuihin faktoihin, vaan ennemminkin selkeään visioon siitä, mitä kieli on ja mitä se tekee, ja toisaalta myös johdonmukaisiin työmetaforiin kielen oppimisesta ja opettamisesta. (van Lier 2008: 559.)

Nykytutkimukset korostavat voimakkaasti kieltä jaettuna ja sosiaalisena, yhteisesti rakentuvana merkitysresurssina (Nikula 2010). Sekä kielikäsitteissä että kielen oppimista koskevissa käsitteissä onkin tapahtunut eräänlainen sosiaalinen käänne (ks. Block 2003), ja erityisesti niihin on vaikuttanut sosiokulttuurinen teoria (Nikula 2010). Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kieli nähdään yhtenä sosiaalisena käytänteenä, jonka avulla yksilö voi kehittyä erilaisten yhteisöjen jäseneksi (Lantolf & Poehner 2014: 9).

### 3.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen

Sosiokulttuurinen teoria selittää toisen kielen kehittymisen kattavaa ihmisen psykologiaa dialektisena kokonaisuutena biologista aivotoimintaa sekä sosiaalisesti kehittyneitä välitysten muotoja. Niiden taustalla ovat Vygotskyn ”korkeammat” ajattelun muodot: ihmiset hyödyntävät sosiaalisen aktiivisuuden kautta hyväksytyjä välityksiä kontrolloidakseen mentaalisia toimintojaan. Kulttuuri ei ole psykologian kanssa korreloiva muuttuja, vaan ennemminkin psykologian liikkeelle paneva voima. Toisin sanoen kulttuuri tuottaa ajattelua. (Lantolf & Poehner 2014: 8.) Vygotskyn näkemykseen perustuvan lähestymistavan mukaan ensisijainen ja saatavilla oleva väline ajatusten tai ylipäätään mentaalisen toiminnan välittämiseen muille on kieli (Mitchell & Myles 1998: 145).

Larsen-Freeman (2007) sekä Lantolf ja Poehner (2014) korostavat ihmistä sekä kognitiivisena että sosiaalisena olentona. Tutkijoiden mukaan kielen oppiminen vaatii kognitiivista prosessointia, joka on riippuvainen siitä ympäristöstä, jossa kieltä käytetään. Ympäristö taas käsitetään laajasti paikkoina ja sosiaalisina suhteina, joissa oppijan vuorovaikutus tapahtuu. Kielen oppiminen ja käyttäminen muodostavat erottamattoman parin, sillä oppiminen vaatii sosiaalista kanssakäymistä toisten kielen käyttäjien kanssa. (ks. Larsen-Freeman 2007, Lantolf & Poehner 2014.) Sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan kieli on siis vuorovaikutustoimintaa, jossa ei kuitenkaan viitata pelkästään sosiaaliseen toimintaan, vaan myös kognitiiviseen. Tältä pohjalta oppimista tuleekin tarkastella toimintana toisistaan poikkeavissa kieliympäristöissä, ja kognitiivisella tasolla oppiminen tulee ymmärtää sosiaaliseen toimintaan osallistumisen seurauksena. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 30.)

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisessa uuden tiedon tai taidon oppimisessa olennaisessa roolissa on sitä tukeva dialogi ja taidon harjoittelu toisten, taidon jo hallitsevien yksilöiden tarjoamassa ohjauksessa. Oppimisen tutkimuksessa viime vuosina paljon käytetyllä scaffolding-käsitteellä viitataan oppimisen prosessiin, jossa oppilaan huomio ohjataan ympäristön sellaisiin avaintekijöihin, jotka johdattavat oppilasta läpi ongelman kohta kerrallaan. Tiivistetynä se voidaan määritellä vuorovaikutuksellisen tuen tarjoamiseksi ja sen vähentämiseksi oppijan kehittymisen mukaan ongelmaratkaisutilanteissa. Oppimisen ydinaluetta taas kuvataan lähikehityksen vyöhykkeen käsitteellä, joka palaa sekin vygotskilaiseen perinteeseen. Sillä viitataan oppijan potentiaalisen oppimisen alueeseen, jossa oppija ei pystyisi vielä itsenäisesti selviytymään, mutta jossa hän pääsee haluttuun tavoitteeseen oppimisen kannalta olennaisen tuen avulla. Sen ulkopuolelle jäävät tehtävät, joista oppija ei selviytyisi edes tuettuna. (Mitchell & Myles 1998: 145, Suni 2008: 116–117.) Kielenoppimiseen liittyvää scaffolding-tutkimusta on

2000-luvulla tehty kasvavissa määrin varsinkin erilaisissa pedagogisissa konteksteissa tapahtuvaan tukemiseen ja opetusmenetelmiin liittyen (Suni 2008: 119).

Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa kielen oppimista vuorovaikutuksessa eli kieltä käyttämällä ja jakamalla. Muotojen sijaan keskeisessä asemassa on oppia ilmaisemaan funktioita ja merkityksiä. Kielitaidolla viitataan näin ollen kykyyn toimia erilaisissa kielenkäyttölanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. (Vaarala ym. 2016: 28.) Kielenoppimisen tutkimukselle sosiokulttuurisessa viitekehyksessä on esitetty kritiikiksi sen vähäistä evidenssiä siitä, että oikea-aikainen ja tehokas tuki – scaffolding – varmasti nopeuttaisi oppimista tai vaikuttaisi sen etenemiseen (Suni 2008: 122).

Sekä kielen oppimisen tutkimuksessa että käytännön opetustyössä on noussut esiin tarve viestinnällisyyttä ja kielellä toimimista korostavalle funktionaaliselle kielenopetukselle, joka pohjautuu funktionaaliseen kielikäsitukseen (ks. esim. Mitchell & Myles 1998: 117–120). Funktionaalinen kielikäsitys taas perustuu vanhempaan, kieltä käyttöpohjaisena korostavaan käsitukseen, jossa yksilökeskeistä ja toistoon perustuvaa kielen prosessointia tärkeämmäksi nousevat vuorovaikutus ja kielenkäyttö (ks. Aalto ym. 2009: 407, Vaarala ym. 2016: 27). Funktionaalisen opetuksen tavoitteena on kyky kommunikoida, ja opettajan tehtävänä on opettaa kielen sijaan kielitaitoa: olennaista on kasvattaa sosiaalista ymmärtämistä ja kykyä ylläpitää sosiaalisia suhteita. Opetuksessa kielitaito onkin tilannekohtaista taitoa, ja opetettava kieli-muoto valitaan tekstilajin ja myös yksilöiden mukaan, sillä oppilaiden viestintätarpeet ja kielitaitoprofiilit voivat varioida paljonkin. (Aalto ym. 2009: 405–408.) Peruseriaate on, että opetus on käyttölähtöistä (Suni 2008: 205).

Funktionaalinen käsitys kielenoppimisesta korostaa myös oppijan omaa aktiivista toimijuutta: oppijan tulisi sen mukaan saada itse määrittää, miltä osin hän hyödyntää ympäröivää kieliyhteisöä omassa kielellisessä toiminnassaan. Oppijan päästessä omaehtoisesti ja autenttisesti käyttämään kieltä yhdessä kieliyhteisön muiden jäsenten kanssa hän saa myös yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden. Siten oppija pääsee osalliseksi laajasta oppimisympäristöstä, ja sen tarjoamat affordanssit eli tarjoumat toteutuvat. (Aalto ym. 2009: 411.)

Funktionaalisuudelle rakentuvan suomi toisena kielenä -opetuksen puolesta puhuvat muun muassa työllistymiseen ja kouluttautumiseen liittyvät yhteiskunnalliset vaatimukset, jotka sille on nykyaikana yhä tiukemmin asetettu. Lisäksi toisen kielen opetusta on kansainvälisesti kritisoitu keskittymisestä liiaksi kielten rakenteiden oppimiseen. (Aalto ym. 2009: 402–403.) Formalistisella käsityksellä kielen oppimisesta onkin ollut S2-opetuksessa pitkään vahva asema, ja kieltä on lähestytty ensisijaisesti rakenteiden ehdolla. Funktionaalisuus ei kuitenkaan

yksinään riitä vastaamaan S2-opetuksen haasteisiin, vaan sen rinnalle vaaditaan aineksia dialogisuudesta ja sosiokulttuurisuudesta. (Suni 2008: 205.)

### 3.2 Ekologinen lähestymistapa kieleen - muuttuvat oppimisympäristöt

Valtioneuvoston asetuksen mukaan oppimisympäristöjen pitää huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet, tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Erityistä huomiota vaativat lisäksi oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen varhaisessa vaiheessa, tukitoimien oikea-aikainen kohdentaminen sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. (Valtioneuvoston asetus 422/2012.) Nykypäivään tultaessa oppimisympäristön käsite on kuitenkin laajentunut tiloista, kuten luokista, koulusta tai verkkoympäristöistä, suuremmaksi kokonaisuudeksi, jossa oppimisympäristö syntyy vasta opettajien pedagogisten ratkaisujen tuloksena (Jalkanen, Litola & Järvenoja 2012: 67). Kielenopetuksen ei haluta antavan eväitä pelkästään opetustilanteissa selviämiseen, ja siksi on syytä arvioida, millaisen oppimisympäristön opetus luo, miten oppimisympäristö tukee oppimista ja mitä mahdollisuuksia se antaa oppimiselle ja kielelliselle prosessoinnille (Aalto ym. 2009: 405).

Oppimisympäristöjen yhtenä haasteena ovat yhä heterogeenisemmät opetusryhmät. Jokaisen oppijan erilaiset oppimistarpeet ja edelleen oppijan yksilöllisen edistymisen mahdollistavat oppimisympäristöt tulisi ottaa tarkastelun alle jokaisen oppijan ainutlaatuisuuden vuoksi. Ideaalitilanne olisi, että jokainen oppilas saisi itse valita hänelle sopivimmat työkalut ja oppimista tukevat opiskelumuodot. Tässä ongelmana on kuitenkin löytää jaettu tila, joka yhdistäisi oppilaiden yksilölliset oppimisen tilat. (Jalkanen ym. 2012: 67.)

Muilla tieteenaloilla pitkään käytetty ekologian metafora on 2000-luvun vaihteessa valjastettu myös kielikäsitysten ja kielenoppimiskäsitysten tutkimukseen (ks. van Lier 2000). Sen avulla voi tarkastella kielenkäyttäjän ja ympäristön välistä dynaamista vuorovaikutusta, ja se tarjoaa uudenlaisen tavan tuoda yhteen eri tieteenalojen viitekehyksiä kompleksisen suhteen avaamiseksi tutkimukselle. Tarve kielenkäyttäjän ja ympäristön välisen suhteen tarkasteluun on syntynyt laajempien geopoliittisten tapahtumien seurauksena, globalisaation ja koulutuksen monikulttuuristumisen, mutta myös uuden, ihmisten välistä kommunikaatiota muuttaneen globaalien teknologian myötä. Ekologisessa viitekehyksessä oppiminen voidaan nähdä epälineaarisena ja relationaalisena ihmisen toimintana, joka rakentuu uudelleen ihmisten ja heidän ympäristönsä välille ja joka on riippuvainen tilasta, historiasta ja paikasta taistelussa sosiaalisesta voimasta ja kulttuurisesta muistista. (Kramsch 2002: 3–5.)

Oppimisen mahdollisuudet riippuvat ja muotoutuvat yksilöstä ja ympäristöstä, ja ympäristön tietyn ominaisuuden tulee olla havaittajalleen relevantti. Näihin oppimisympäristön tarjouiin viitataan affordanssin käsitteellä. (ks. van Lier 2004: 91–94). Van Lierin (2008) mukaan affordanssi sitoo yhteen havainnon ja toiminnan: oppijan ollessa oppimisympäristössään aktiivisena hän erottaa ympäristön ne ominaisuudet, jotka tarjoavat mahdollisuuden uudelle toiminnalle ja täten edelleen oppimiselle. Affordanssit eli tarjoumat paljastuvat havaitun oppimisen kautta, ja myös niiden tehokasta käyttöä tulee opetella. Affordanssien havaitseminen ja käyttäminen ovat ensimmäiset vaiheet myös merkityksiä luotaessa. (van Lier 2008: 598.) Affordanssien kehittyminen edellyttää oppijalta siis henkilökohtaista suhdetta niihin. Opetuksen tehtävä taas on ohjata oppijaa hyödyntämään kyseisiä tarjoumia ja näin kasvattamaan mahdollisuuksiaan toimia. (Dufva ym. 2011: 31.) Herkkyys affordanssien havaitsemiseen ja edelleen mahdollisuudet niiden käyttöön vaihtelevat yksilöllisesti (ks. van Lier 2000).

Van Lier (2004: 151) on määritellyt kuusi piirrettä, jotka luovat edellytykset oppimisen tuelle. Suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmasta niitä on puolestaan soveltanut muun muassa Lehtonen (2007), ja vastaavaan jaotteluun palataan tässä tutkielmassa luvussa 5.3.3. Ensimmäinen edellytyksistä on jatkuvuus eli opetuksen ja tehtävien ennakoitavuus ja variointi, jotta oppijalle syntyy niiden myötä paitsi turvallisuuden tunnetta myös sopivasti uutta kiinnostusta ja haasteita. Toinen on kontekstuaalinen tuki, turvallisuuden tunne omassa ympäristössä, jossa koko oppimisyhteisö tukee yksittäistä jäsentään. Kolmas edellytys on intersubjektiivisuus eli oppijoiden ja ohjaajan molemminpuolinen sitoutuminen. Eri osapuolet toimivat toisistaan riippuen, ei vain ulkopuolelta asetettujen tavoitteiden mukaan. Neljäntenä opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen tulee olla eräänlaista rinnalla kulkemista: tehtävien järjestys ohjaa oppijoita osallisiksi vuorovaikutuksesta ja jokainen osallistuminen linkittyy sekä edelliseen että tulevaan osallistumiseen. Viides tuen edellytys on kaksisuuntaisuus, oppijan omaa rooli oppimisessaan korostava vastavuoroinen antaminen ja vastaanottaminen. Siinä oppijat pyrkivät löytämään yhteisestä toiminnasta ja osallistumisestaan viitteitä, joilla on tehtävän kannalta jotain lisäarvoa. Viimeinen edellytys on tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia, englanniksi siis flow, jossa tehtävät ja oppijan tietotaito on tasapainossa ja edistävät näin optimaalista sitoutumista oppimiseen. (Lehtonen 2007: 168–169.)

Ekologisessa viitekehyksessä oppimisympäristöt ymmärretään ekolokeroina, joissa oppiminen on yksi oppijan toiminta yhdessä esimerkiksi ongelmanratkaisun ja vuorovaikutuksen kanssa. Lokeroilla on kuitenkin tietyt rajat, joiden ylittämisen puutteellinen kielitaito voi estää. Tällöin kielenoppijan taidot eivät välttämättä riitä moniinkaan tehtäviin, eikä kieltä pysty käyttämään laajemmassa ja monimuotoisessa ympäristössä. (ks. van Lier 2004.) Kielenopetuksen

lähtökohdaksi affordanssin käsite ja ekologinen näkökulma taas nostavat oppijan toiminnan ja sellaiset tarpeet, joiden perusteella kielenoppija havaitsee ja valikoi tietoa ympäristöstään (Lehtonen 2013: 166).

Taalas (2008) tarjoaa oppimisympäristöjen affordanssien arviointiin ja tarkasteluun viisi eri näkökulmaa: ydinsisältöjen ja kielenoppimisen, yksilöllisen oppimisen, sosiaalisten tilojen, oppija–opettaja-roolien ja oppimisen taitojen kehittämisen näkökulmat. Laaja ymmärrys oppimisympäristöstä luo mahdollisuuksia oman oppimisen seuraamiseen ja sen suuntaamiseen monilla eri tasoilla. (ks. Aalto ym. 2009: 406–407.) Näihin näkökulmiin tullaan tutkielmassa pelaamaan myös S2-opettajan ja aineen- tai luokanopettajan yhdessä toteuttamaa opetusta.

## 4 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 4.1 Tutkimusaineisto, osallistujat ja tutkimusympäristö

Tutkimukseni aineistona ovat kahden S2-opettajan puolistrukturoidut teemahaastattelut sekä toisen informantin koulussa tehdyt samanaikaisopetuksen havainnoinnit ja siellä yhteisopetukseen osallistuneiden opettajien kanssa käydyt vapaamuotoiset keskustelut aiheesta. Haastattelut tehtiin kahdessa eri kaupungissa sijaitsevassa perusopetuksen yhtenäiskouluissa syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Tutkielmassani käytän S2-opettajien anonymiteetin suojaamiseksi pseudonyymejä Helena ja Johanna.

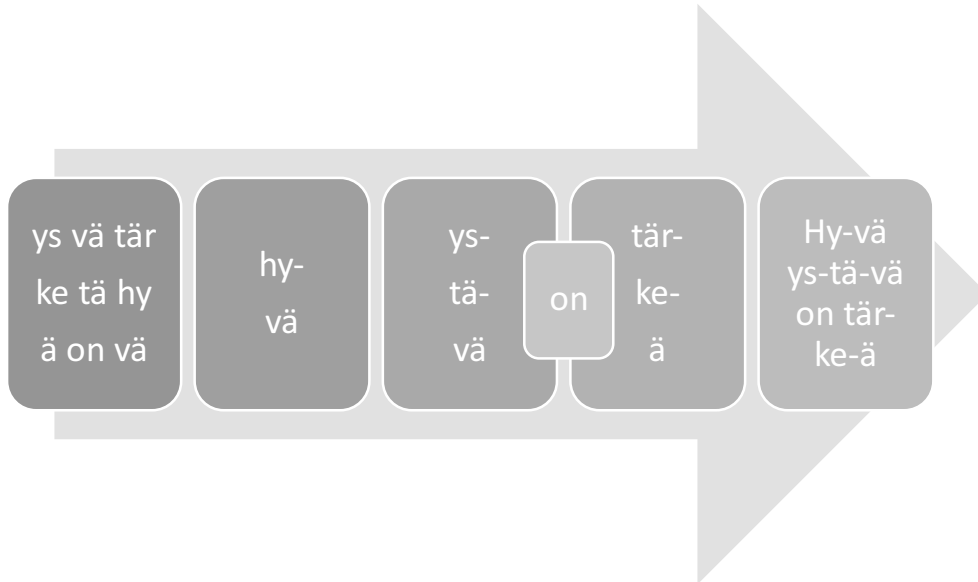
Molempien opettajien kouluissa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Havainnointien kohteeksi valikoitui kaikkiaan neljä samanaikaisopetuksen 45 minuuttista oppituntia. Niistä kaksi oli ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja, ja tunnin pitivät S2-opettaja ja luokanopettaja yhdessä. Tunneilla oli mukana 15 oppilasta, joista kaksi oli S2-oppilaita. He ovat olleet Suomessa muutaman vuoden ajan. Kaksi muuta tuntia olivat kuudennen luokan valinnaisen aineen tunteja. 13 oppilaan ryhmää opettivat erityisluokanopettaja ja S2-opettaja, ja S2-oppijoita tunnille osallistui jälleen kaksi.

Helena on koulutukseltaan S2-opetukseen erikoistunut äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, joka on perehtynyt myös monikulttuurisen opetukseen. Yhteisopetuksesta hänellä on kokemusta useammalta vuodelta, joskin työtappaa on viikoittain hyödynnetty vain joillakin tunteista. Hän on hyödyntänyt yhteisopetusta myös maahanmuuttajataustaisten aikuisten kieltenoppijoiden opetuksessa. Johanna taas on myös S2-opettajana työskentelevä äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Hänellä on monikulttuurisessa koulussa useampia S2-ryhmiä ja lisäksi sekaryhmiä, joissa on sekä suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita että S2-oppilaita. Lisäksi hän toimii koulussa resurssiopettajana. Resurssiopetuksen puitteissa hän on toteuttanut samanaikaisopetusta sekä fysiikan, kemian että kielten tunneilla, ja lisäksi hän on omilla S2-tunneillaan työskennellyt resurssiopetusta toteuttavien erityisopettajien ja kieltenopettajien kanssa.

Ensimmäisellä havainnointikerralla äidinkielen- ja kirjallisuuden tunnilla aiheena oli virkkeen muodostaminen tavuista (Kuvio 2). Tunti oli toiminnallinen, ja siellä työskenneltiin kahden tai kolmen hengen ryhmissä siten, että ryhmät etsivät tunnin aluksi opettajien piilottamia tavuja ympäri luokkaa. Molemmat S2-oppilaat olivat integroituina omiin ryhmiinsä äidinkielisten oppilaiden kanssa. Kun kaikki tavut olivat löytyneet, oppilaat palasivat tavuineen paikoilleen ja alkoivat muodostaa tavuista ensin sanoja, sitten valmiin virkkeen. Toisella havainnoidulla ensimmäisen luokan äidinkielen- ja kirjallisuuden tunnilla taas aikatauluista johtuen



osa oppilaista oli työskentelyssään eri vaiheissa ja osalla oli tekemättömiä kokeita. Niinpä opettajat jakautuivat siten, että luokanopettaja jäi luokkaan isomman ryhmän kanssa, kun taas S2-opettaja meni toiseen tilaan muutaman koetta tekevän oppilaan kanssa. S2-oppilaat jäivät isompaan ryhmään.



Kuvio 2. Tehtäväkuvaus 1. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilta. Tavuista muodostettiin sanoja ja sanoista virkkeitä.

S2-opettajan toinen samanaikaisopetuksen tunti tapahtui kuudennen luokan oppilaiden valinnaisen aineen kaksoistunnilla yhdessä erityisluokanopettajan kanssa. Luokassa oli myös koulunkäynnin ohjaaja. Koulussa on oppiaineen työtapoihin, tukeen ja ohjaukseen liittyen määriteltä erikseen, että siinä tulee ottaa huomioon sekä erityisen tuen oppilaat että maahanmuuttajat. Kyseisen valinnaisaineen opetuksessa ohjeiden tulee olla selkeitä, toimintaohjeiden selkokielisiä, ja ryhmäkoot ja työturvallisuus tulee huomioida. Tunnin erityispiirteiksi on erikseen merkitty myös samanaikaisopetus ja yhteistyö S2-opettajan kanssa sekä ohjaajan mahdollinen apu.

Myös valinnaisaineen tunnilla S2-oppilaat oli integroitu mukaan suomalaisiin ryhmiin. Tunnilla oppilaat työskentelivät kolmen tai neljän hengen ryhmissä. Ryhmissä tehtävät jakautuivat siten, että ryhmän jokaisella jäsenellä oli tietty vastuualue, vaikka tehtävä tehtiinkin sen jäsenten yhteistyönä.

## 4.2 Aineistonkeruu

### 4.2.1 Monimenetelmäinen aineistonkeruu

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja sen aineisto on kerätty monimenetelmäisesti haastattelemalla, keskustelemalla ja havainnoimalla kouluympäristössä. Tutkimuksen metodologinen pohja rakentuu osin etnografiselle tutkimukselle, joka tyypillisesti on tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta tai maltillisesta määrästä suhteessa toisiinsa olevista tapauksista tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2015: 181.) Toisen haastatellun S2-opettajan kouluympäristössä toteutettua etnografista tapaustutkimusta olen kuitenkin täydentänyt toisessa kouluympäristössä toteutetulla haastattelulla. Laadulliselle tutkimukselle erilaisten aineistokeruumenetelmien yhdisteleminen on tavanomaista (Tuomi & Sarajärvi 2009: 71).

Syrjälä ja Numminen (1988) lähestyvät tapaustutkimuksen määritelmää sille tyypillisten piirteiden kautta: sen ominaisuuksiin kuuluvat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimukselle on myös esitetty kritiikkiä, jonka mukaan sekä sen edustavuus että aineiston keruun ja analyysin kurinalaisuus ovat puutteellisia. Kritiikki on syntynyt ainakin osin näkemyksestä sekä tutkijan että tutkittavien subjektiivisuudesta. (ks. Hamel, Dufour & Fortin 1993). Tutkijan tuleekin perustella valintojaan ja pyrkiä tekemään koko tutkimusprosessista johtopäätöksineen lukijalle mahdollisimman läpinäkyvä, jotta myös tutkimuksen lukija pystyisi arvioimaan sen luotettavuutta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015: 182). Tässä tutkielmassa liiallista subjektiivisuutta torjutaan täydentämällä yhdessä koulussa monimenetelmäisesti kerättyä aineistoa toisessa koulussa opettavan S2-opettajan haastattelulla menettämättä kuitenkaan tapaustutkimuksen edellä kuvattuja piirteitä.

Hyödynsin etnografiasta otetta myös havainnoinnissa (ks. Eskola & Suoranta 1998). Havainnoimalla opettajien välistä vuorovaikutusta ja toimintaa saatu haastattelutieto on helpompi kytkeä edelleen siihen kontekstiin, josta opettajan kuvailemat kokemukset ja tuntemukset kumpuavat (ks. esim. Grönfors 2015: 149). Koska Suomessa S2-opettajan roolia yhteisopettajana ei tutkimuksissa ole juuri kartoitettu, pidin havaintojen tekemistä hyvin tärkeänä myös ilmiön analysoimisen ja kokonaisvaltaisen käsityksen saamisen vuoksi. Havainnointi onkin tiedonhankkimismenetelmänä erityisen perusteltu juuri silloin, kun ilmiöstä tiedetään etukäteen vain hyvin vähän. Luonteeltaan havainnointi oli tässä tutkielmassa osallistuvaa, mikä tarkoittaa, että tutkimus lähtee henkilökohtaisesta tutkimuskokemuksesta, vuorovaikutuksesta tutkijan ja tutkittavan välillä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 81–82.)

Käytännössä havainnointiaineistoni koostui tutkimustilanteissa tehdyistä vapaamuotoisista muistiinpanoista, ja pidin myös eräänlaista ääninauhoitettua kenttäpäiväkirjaa: äänitin välittömästi jokaisen havainnointikerran jälkeen ajatuksiani ja kokemuksiani tehdyistä havainnoista ja litteroin ne myöhemmin. Muistiinpanot kirjoitin myöhemmin analyysia varten puhtaaksi samaan kenttäpäiväkirjaan. Tulokset-luvussa (luku 5) suorat otteet kenttäpäiväkirjasta on merkitty tunnuksella KP. Vaikka kyseessä oli osallistuva havainnointi, en vaikuttanut tunnin tapahtumiin aktiivisesti. Opettajien kanssa kävin kuitenkin keskusteluja sekä ennen ja jälkeen tunnin että myös tuntien aikana. Tutkijan läsnäolo tutkimuskentällä onkin aina myös jonkinasteista osallistumista (Lappalainen 2007: 114). Keskustelujen sisällön talletin muistini mukaan mahdollisimman tarkasti edelleen kenttäpäiväkirjaan, jota käytin ennen kaikkea muistin tukena havainnoitujen tuntien analyysivaiheessa. Tarkkaa nauhoitettua aineistoa en keskusteluista kuitenkaan saanut, mikä vaikuttaa kyseisen aineiston eksaktiuteen.

#### **4.2.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu**

Tutkimukseni aineistoon kuuluvat myös yhteisopetusta tehneiden S2-opettajien, Helenan ja Johannan, puolistrukturoidut teemahaastattelut. Puolistrukturoitu teemahaastattelu on haastattelumenetelmä, jossa jokin haastattelun näkökulma on jo etukäteen valittu, mutta ei kaikkia. Menetelmä ei edellytä tiettyä kokeellisesti tuotettua kollektiivista kokemusta, vaan sen avulla on mahdollista tarkastella laajasti yksilön ajatuksia, tunteita ja kokemuksia. Tavoitteena on päästä käsiksi informanttien elämysmaailmaan ja heidän omiin määritelmiinsä tilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008: 47.) Suomessa haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Toisaalta metodissa haasteena on, että se on melko kallista ja aikaa vievää. Koska haastateltuja osallistujia on tutkimuksessa kuitenkin vain kaksi, oli teemahaastattelun avulla mahdollista kerätä yksityiskohtaista, kokemusperäistä tietoa, ja korostaa nimenomaan yksilöllisiä tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Yleistyksiä S2-opettajien yhteisopetuksesta Suomessa ei tapaustutkimuksen aineiston perusteella voi tuottaa, vaan tutkimus keskittyy tietyissä tilanteissa syntyneisiin opettajien tulkintoihin ja kokemuksiin ilmiöstä.

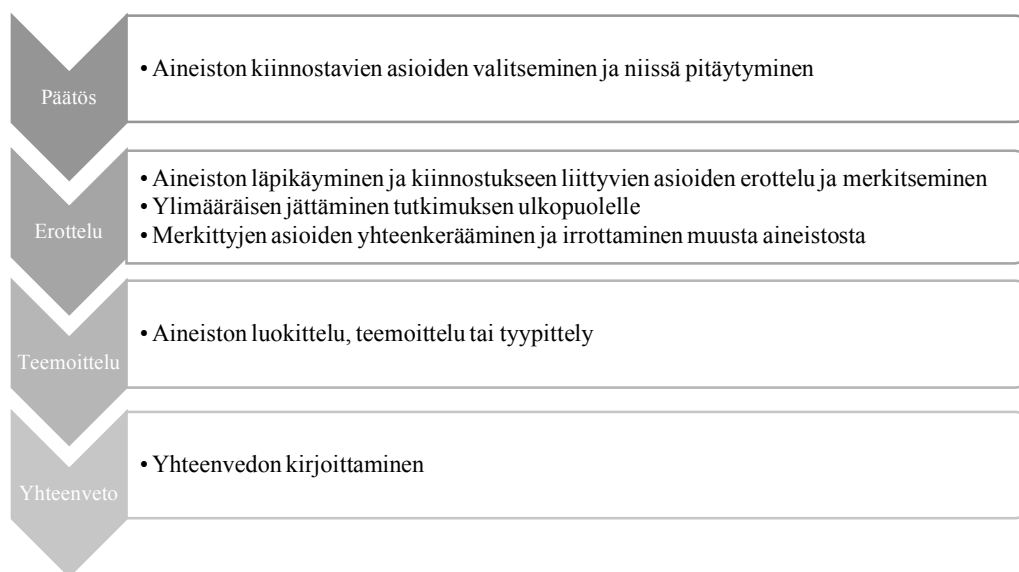
Helenan haastattelun pituus oli 70 minuuttia ja Johannan 57 minuuttia. Haastatteluista tein edelleen karkeat litteraatit, joissa käytetyt litterointimerkit löytyvät liitteestä tutkielman lopusta (LIITE). Helenan haastattelu ajoittui joulukuulle 2016 ja Johannan huhtikuulle 2017. Johannan haastattelulla halusin vielä täydentää syksyllä monimenetelmäisesti kerättyä aineistoa. Molempien S2-opettajien haastattelurunko oli samanlainen, mutta käytännössä sitä ohjasi puolistrukturoidulle teemahaastattelulle tyypillisesti myös itse haastattelutilanne.

Teemahaastattelussa haastateltavat saivat mahdollisuuden avata omia ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä jakaa omia tulkintojaan kokemuksistaan (ks. Eskola & Vastamäki 2015: 28–29). Menetelmä ei edellytä kokeellisesti aikaansaattua yhteistä kokemusta (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48.), eikä sellaista olisi tässä tutkielmassa ollut mahdollistakaan saada jo pelkästään siksi, että haastatellut toimivat hyvin erilaisessa ympäristössä. Vapaamuotoisen teemahaastattelun keinoin päästäänkin lopulta melko lähelle luonnollista keskustelua, mutta toisin kuin syvähaastattelussa, täydestä vapaudesta ei kuitenkaan ole kyse (Alasuutari 2012: 142, Hirsjärvi & Hurme 2008: 48). Haastattelutilannetta arvioidaan usein siitä näkökulmasta, miten luotettavana tai epäluotettavana saatua aineistoa voidaan pitää.

Luottamuksellisempaan keskusteluun päästään, jos on mahdollisuus haastatella samoja ihmisiä useampaan kertaan. (Alasuutari 2012: 142–143.) Aineistossa Helenan kanssa yhden, noin tunnin ja vartin kestäneen teemahaastattelun lisäksi informantin kanssa käytiin tutkittavan ilmiön ympäriltä useita keskusteluja sekä havainnoitavien tuntien aikana että ennen ja jälkeen tuntien, joten viimeiseksi toteutettua haastattelua voidaan jo pitää varsin luottamuksellisena. Haastattelujen jättäminen viimeiseksi havainnointien jälkeen palveli myös haastattelurungon kysymysten asettelua, kun sen pystyi sitomaan jo tehtyihin havaintoihin ja käytyihin keskusteluihin. Näin ehkä nopeasti tehtyä, yksittäistä havaintoa pystyttiin haastattelussa syventämään ja laajentamaan. Lisäksi pystyin haastattelussa tuomaan esiin havainnointitilanteissa syntyneitä ajatuksia ja kysymyksiä.

### 4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Sekä teemahaastattelulla saadun nauhoitetun ja litteroidun aineiston että kenttäpäiväkirjaan kootun havainnointiaineiston tulkitsemiseen hyödynnän tutkielmassani laadullisen sisällön analyysin keinoja. Analyysini noudattaa pitkälti Timo Laineen esittämää metodin yleistä kuvausta ja etenemistä (Kuvio 3): näkökulman ja aineiston olennaisten aineiden rajaamisen jälkeen aineistosta suljettiin pois muut, mahdollisesti kiinnostavatkin ainekset, ja jäljelle jääneet merkityt asiat kerättiin yhteen ja teemoitettiin. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 91–93.)



Kuvio 3. Laadullisen analyysin eteneminen Timo Laineen esittämää runkoa mukailien (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92).

Teemoittelun toteutin ryhmittelemällä aineiston erilaisten tutkittavaan ilmiöön liittyvien aihepiirien mukaan, kuten yhteisopetuksen suunnittelun, työnjaon, opettajien roolien ja niin edelleen. Luin litteroidut haastattelut ja havainnoinnit yksi kerrallaan ja sijoitin koodit oikeille kohdilleen analyysin raportoinnin nopeuttamiseksi ja selventämiseksi. Valituista teemoista johdettuja koodeja kertyi aluksi nelisenkymmentä, mutta kaikkia niitä en lopulta analyysin raportointiin tarvinnut. Lisäksi jotkin teemoista nousivat esiin vain toisesta haastattelusta, kuten esimerkiksi resurssiopetus. Tulokset-lukuun nostetuissa aineistoesimerkeissä olen käyttänyt lihavointia kohdissa, jotka ovat tutkimustulosten kannalta erityisen olennaisia.

Tutkielmassani käytetty analyysi on muodoltaan teoriaohjaavaa. Tällöin analyysissä on tunnistettavissa pohjatiedon vaikutus, mutta sen merkitys on ennen kaikkea raivata tilaa uusille ajattelun urille, ei testata itse teoriaa. Teoriaohjaava analyysi mahdollistaa myös aineiston vapaamuotoisen keräämisen, mikä on tälle tutkielmalle välttämätön kriteeri analyysin valinnassa. Analyysin päättelyketjut rakentuvat abduktiiviselle päättelylle, joten tutkijan ajattelua ohjaavat sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit. Tämäkin prosessi palvelee hyvin omaa tutkimustani, jossa tutkittavalle ilmiölle on olemassa vertailtavia teoriamalleja, mutta jossa tuotetaan aineiston perusteella myös uutta tietoa. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet otetaan valmiina eli ilmiöstä jo tiedettyinä. (ks. Sarajärvi & Hurme 2009: 95–97, 117.)

#### 4.4 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tutkimusta varten hankin suostumukset tutkimukseen osallistumisesta kaikilta osallistujilta, haastateltujen Helenan ja Johannan lisäksi siis myös samanaikaisopetuksen tunneille osallistuneilta opettajilta, vaikkei heitä ole erikseen haastateltu. Tätä ennen hain tutkimusluvut molempien työnantajilta. Osallistujille tuotiin esiin oikeus vetäytyä tutkimuksesta minä ajankohtana tahansa. Haastateltujen opettajien anonymiteetin suojaamiseksi tutkielmassa heitä kutsutaan pseudonyymeillä, ja lisäksi sellaista aineistoa, joka sisältää selkeitä viitteitä haastateltujen henkilöllisyydestä tai heidän työympäristöistään, on jätetty varsinaisessa tutkielmassa hyödyntämättä tai sitä on epämääräistetty ja häivytetty.

Havainnoituille tunneille osallistuneiden oppilaiden huoltajilta koulut eivät edellyttäneet erikseen suostumusta, sillä havainnoinnin fokus keskittyi opettajien keskinäiseen toimintaan ja tunnin kulkuun, mutta ei oppilaisiin tai heidän toimintaansa. Myöskään itse tutkimus ei sivua oppilaiden toimintaa, vaan se nivoutuu tutkimuskysymysten kautta ennen kaikkea S2-opettajan ympärille.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Yhteisopetuksen ymmärtäminen

Yhtenäiskoulun S2-opettaja Helena lähtee yhteisopettajuuden määrittelyssä sen tavoitteista: hän näkee opetustavan sen kaikkia osapuolia palvelevana sekä osana laajempaa, yhteistoiminnallista koulua.

H: sellanen tavoite tai toive siinä ois se et se opetus **olis suunniteltua** ja nimenomaa semmost niin ku joka palvelis sitte. **palvelis** sitte niin ku tavallaan **kaikkia, osapuolia sekä opettajia mutta etenki tietysti oppilaita** ja että sillä sitte sais ehkä sitä **kielitietosta opetusta** ja semmosta vähän **oppiainerajoja ylittävää toimintaa** tai mä ajattelen sen niin. että se on niin ku semmosta **tasa-arvosta**

Määritelmässään Helena nostaa suunnitelmallisuuden yhteisopetuksen perustavanlaatuiseksi lähtökohdaksi, mikä on hyvin linjassa myös yhteisopettajuudesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Esimerkiksi samanaikaisopetusta paljon tutkinut Saloviita (2016: 167) nostaa suunnittelun toimivan opetuksen edellytykseksi ja korostaa sen rinnalla edelleen kemioiden kohtaamista sekä riittävää aikaa yhteistyön sujumiseksi.

Johanna taas toteuttaa koulussaan samanaikaisopetusta resurssiopetuksen yhtenä muotona. Resurssiopetusta käytetään hänen työympäristössään laajasti myös muiden, kuten erityisopettajien ja oman äidinkielenopettajien, tarjoamana.

J: siis täällä puhutaan oikeastaan resurssiopettajista sitä varten et **sitä [resurssiopetusta] käytetään eri tavoin** eli joskus tota no tääl on nää erityisopettajat jotka tietysti on käytettävissä ja heillä saattaa olla niinkin et heillä on eri ryhmistä samalla tunnilla, siel oppilaita, ja myös mä oon ollut välillä sillä tavalla resurssiopettajana et mä en oo siel samanaikaisopettajana siellä tota luokassa ollenkaan vaan et oon jonkun pienemmän ryhmän kanssa erikseen et **sikäli ei käytetä sitä samanaikaisopettajan, tai sitä käsitettä et sit usein puhutaan resurssiopettajuudesta vaikka vaikka oisinkin samanaikaisopettajana siellä** -- se vaan et siitä puhutaan usein täs resurssiopettajana tai resurssiopettajuudesta koska **se on tavallaan just sitä lisäresurssia siihen** ja ku sitä käytetään eri tavoin mut et ihan yht hyvin voitais sillon puhuu samanaikaisopettajuudesta ku ollaan luokas samaan aikaan

Johanna korostaa, että hänen kokemuksensa mukaan koulussa kaksi opettajaa jakavat vastuun opetustyöstä juuri resurssiopetuksen alla. Kaikki resurssiopetus ei kuitenkaan ole samanaikaisopetusta, sillä Johannan mukaan resurssiopettaja voi myös esimerkiksi ottaa osan luokasta erikseen toiseen tilaan. Toinen opettaja edustaa resurssiopettajana ennen kaikkea opetuksessa hyödynnettävää lisäresurssia, mikä toisaalta oli asetelma myös havainnoiduista tunneista jälkimmäisellä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla.

Helenan mukaan yhteisopetuksessa olennaista on sen hyödyn ymmärtäminen kaikkia osapuolia koskettavana. Hän ei koe yhteisopetuksen palvelevan vain S2-oppilaita tai tukevan opettajien työskentelyä, vaan yhtä lailla opetustavasta voivat hänen näkemyksensä mukaan hyötyä

luokan suomea äidinkielenäänkin puhuvat oppilaat. Myös Johanna korostaa työtävän merkitystä luokan työrauhaa lisäävänä tekijänä, jolloin se palvelisi luokan kaikkia toimijoita oppilasta opettajiin. Amerikkalaisen tutkimuksen mukaan yhteisopetukseen osallistuvat englanninkieliset yleisopetuksen oppilaat voivat opettajien yhteistyön seurauksena saada enemmän heidän tarpeittensa mukaan eriytettyä opetusta, monipuolisempia ohjaavia materiaaleja ja resursseja, huolellisemmin valmisteltuja tunteja, enemmän autenttisia ja merkityksellisiä tehtäviä, jotka on räätälöity erityisesti erilaisten haasteiden tai riskien kanssa painivien oppilaiden tarpeisiin, sekä tarkoituksenmukaisempaa ohjauksellista mukautumista edellä kuvailtujen oppilaiden kohdalla. (Honigfeld & Dove 2010).

Helena nostaa yhteisopetuksessa olennaisiksi myös kielitietoisuuden opetuksen sekä oppiainerajoja rikkovan toiminnan, jotka molemmat on uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmasakin nostettu vahvasti esiin (ks. POPS 2014: 28, 30, 90). Oppiainerajat ylittävä toiminta nähdään POPS:ssa tärkeänä niin oppimisen motivaation kuin perusopetuksen jälkeisiin opintoihin liittyvien valintojenkin kannalta. Kielitietoisuus taas nostetaan kulttuurisen moninaisuuden kanssa yhdeksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaksi periaatteeksi. Myös kielitietoisuuteen palataan myöhemmin luvussa 5.5.

Viimeiseksi Helena mainitsee osana yhteisopetuksen määritelmää tasa-arvon. Opettajat, sekä Helena että ykkösluokkaa opettanut luokanopettaja, nostivat ensimmäisen havainnoidun tunnin jälkeen keskustelussa esiin sen, että oppilaille itselleen on tärkeää, että he pääsevät ryhmään integroituna osaksi muun ryhmän arkea kolmisin S2-opettajan kanssa vietetyn tunnin sijaan. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostettu osaksi opetusta, kasvatusta ja oppilashuollon ohjaavia periaatteita ja tavoitteita (POPS 2014: 19). Kyseinen koulu on vahvasti monikulttuurinen, ja S2-oppilaiden yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat ilman muuta isoja ja relevantteja kysymyksiä, joihin kouluyhteisössä on vastattava.

Kouluympäristössä ja -yhteisössä Helena kokee yhteisopettajuuden näyttäytyvän kuitenkin osin eri tavalla kuin hän sen itse edellä määrittelee. Yhteisopetuksen työtävät eivät ole vaikiintuneet osaksi koulun arkea, eikä sen tarvetta ja mahdollisuuksia Helenan mukaan aina tiedosteta.

H: [yhteisopetusta] saa toteuttaa. saa. et et joo. siihen tulee niin ku et. joo. kyllä. mutta ei ole siitä **asiasta ei ole silleen niin ku** keskusteltu eikä se ole mikään semmonen pakko että kokeillaan tällaista. ja että se vois tarkoittaa meidän koulusta että semmosta yhteistä keskustelua siitä mitä samanaikaisopetus vois olla tai mitä hyötyjä me voitais sillä saavuttaa tai mihin me voitais sillä pyrkiä niin sellasta ei ole ollenkaan. ei ole ollut ei. sitä **ei niin ku. kielletä mut sitä ei myöskään silleen kannusteta**



H: niin kyl se vielä toistaiseksi on ollu semmosta et **mennään sinne tunnille et aika vähän on ehditty sitten tai jotenkaan pystytty yhdessä suunnittelemaan etukäteen.** et jotenki tuntuu et siitä ei ehkä koeta tarvetta tai ehkä ei tiedetä että mitä se vois antaa tai tuoda. ja sit ainaki välillä on semmonen olo että ehkä joillakin muilla opettajilla on joillaki voi olla sellanen käsitys opettamisesta yhä että se on sitä että minä yksin toimin siellä luokassa ja hallitsen niin ku sitä luokkaa että sellanen jaettu valta on. ehkä joillekin opettajille tosi vaikeeta. vaikka mää en sitä ajattele minään vallankäyttönä vaan sellasena yhteistointana ja oppimisena mut ehkä joskus tulee semmonen olo. – enimmäkseen ehkä niin.

Helena mukaan koulussa yhteisopetus nähdään ikään kuin alkavan siitä, että toinen opettaja – hän – saapuu tilaan ja tunnille. Koulun henkilöstön yhteistä keskustelua siitä, mitä samanaikaisopetus on ja mitä sen avulla voitaisiin tavoitella, ei koulussa ole käyty. Sen käyttöä tai kokeilemistä ei ole kielletty, mutta hän kertoo, ettei työyhteisössä myöskään ole erikseen kannustettu yhteisopetuksen kokeilemiseen. Näin ollen yhteisopetuksen käytännön toteutus ja siihen herättely jää yksittäisten opettajien vastuulle, vaikka siihen opetussuunnitelmatasolla ohjattaisiin ja sitä suositeltaisiin.

Johannan koulussa tilanne on varsin erilainen, vaikka yhteneväisyyksiäkin Helenan kokemukseen löytyy. Suurin ero näyttäisi olevan melko perustavanlaatuisella tavalla se, että resurssiopetuksen myötä myös yhteisopetus on vakiintunut osaksi Johannan koulun arkea.

J: kyllä se [resurssiopetus] **aika yleisesti käytössä on** että. **opettajat saa toivoa sitä lisäresurssia omille tunneilleen.** aina se ei onnistu lukujärjestysteknisistä syistä. tai et. nää jotka näit resurssitunteja tekee heillä on myös rajansa et mitkä sopii sinne. ja sit jos niin. **se on lukujärjestyksestä oikeastaan kiinni mut sitä pyritään järjestämään jos opettaja kokee tarvetta sille**

J: -- nää missä mä oon ollu resurssiopettajina ni he ovat ne **opettajat ovat itse esittäneet sen toiveen että he haluavat sinne.** mut et. **kyllä tääl varmaan vois olla myös se tilanne et jollakin vaan laitetaan se sinne lukujärjestykseen ku on katsottu et siel on vaikka joku tehostetun tuen oppilas**

H: eli tuleeks tää aloite tähän yhteisopetukseen aineenopettajalta

J: usein tulee joo mut kyl se voi olla ihan rehtorienkin taholta

Lisäksi aloite resurssiopetusta toteuttavan S2-opettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön, siis eri tavoin toteutettavaan sellaiseen, tulee usein aineenopettajalta ja toisinaan myös koulun rehtoreilta. Resurssiopetuksen esteinä saattavat Johannan mukaan olla kuitenkin lukujärjestystekniset syyt sekä resurssiopetustuntien rajallisuus.

Sen sijaan yhteistä keskustelua siitä, mitä aineenopettajan ja S2-opettajan yhteisopetus voisi olla, pitäisi myös Johannan mukaan koulussa olla enemmän ja erilaisista näkökulmista.

J: niin no kyl me tietysti keskustellaan mut ehkä siitä [yhteisopetuksen tuloksista] **pitäisi keskustella vielä enemmän ja jotenkin laajemmin koko koulun tasolla** et tietenkään en tiedä miten siitä on keskusteltu aikasemmin kun oon täs vain vuoden ollu mut voisi keskustella laajemminkin

J: -- kyl se menee aika eri tavoin ja. joo. mut **et ehkä siitä ei olis haitaksi et siitä koko talonkin kanssa käytäis keskustelua et mihin sitä voi käyttää ja millä tavalla**

Yhteinen keskustelu samanaikaisopetuksen todentamiseksi on myös tutkimuksissa todettu tärkeäksi, mutta ”yhteisen kielen” löytämiseksi tarvitaan myös tietoista toimintaa: Ahtiainen ym. (2010: 27) mukaan sujuvan yhteistyön takaamiseksi opettajille tulisi luoda tilaisuuksia ja tilanteita, joissa tietoa voitaisiin jakaa ja yhteistä kieltä asioista puhumiselle tietoisesti etsiä.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan opettajien yhteistyön näyttäytymistä opetuksen eri vaiheissa suunnittelusta opetuksen toteutukseen ja tunnin purkamiseen sen jälkeen. Vastaavaa tarkastelutapaa ovat käyttäneet muun muassa Villa ym. (ks. 2004: 13–14), ja aineistoa tulkitaankin myös tätä kuvausta vasten. Heidän mukaansa ennen tuntia yhteistyön osapuolet muun muassa tunnistavat erilaiset resurssit ja osaamiset, joita kukin osallistuja tilanteeseen tuo, keskustelevat niistä ainealueista, joita tunnilla tullaan yhdessä opettamaan, analysoivat luokan oppilaiden tarpeita ja päättävät, miten oppilaiden oppimisen tuotoksia arvioidaan. Lisäksi opettajat voivat sopia, kuka raportoi järjestelystä edelleen vanhemmille ja koulun johdolle. Tunnin aikana taas tuloksettaiseen yhteisopettajuuteen kuuluu järjestelyn ja erilaisten roolien näkyväksi tekeminen myös oppilaille, dynaaminen keskinäinen kommunikaatio toistensa näkemysten ja käsitysten tarkistamiseksi, palautteen anto, oppilaan ja opettajan suoriutumisen tarkkailu ja sen vertaaminen tavoitteisiin sekä edistymisen ja mahdollista kehittämisen tarpeen tarkastelu. Keskustelu ja keskinäinen valmennus jatkuvat edelleen tunnin jälkeen opettajien suunnitellessa yhteisesti tunteja ja toimintaa. (Villa ym. 2004: 13–14.)

Edellä kuvatun lisäksi vertaan informanttien yhteisopetusta edelleen yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen erilaisiin toteuttamistapoihin (ks. esim. Villa ym. 2004. Saloviita 2016) sekä Honigsfeldin ja Doven (2010: 10) esittämiin malleihin. Opettajien erilaista työnjakoa ja asiantuntijuutta käsitellään myöhemmin omissa alaluvuissaan 5.5.

## 5.2 Yhteisopetus käytännössä

### 5.2.1 Opetuksen suunnittelu

Yhteisopetuksen järjestäminen S2-opettajan ja aineen- tai luokanopettajan välille lähtee Heleenan kouluympäristössä pääasiassa liikkeelle hänen aloitteestaan ja esittämästään tarpeesta.

H: usein kuitenkin on niin **että se aloite siihen samanaikaisopettajuuteen tulee minulta**. et hei sopisko sulle että mä tulisin mukaan sinne tunnille että mitä ajattelet siitä asiasta. ja sit niin ku että et se pelkkä jo se **lähtöasetelma on semmonen** että. että tota niin niin. no joo kyllä. tai no tuu vaan. että se on tavallaan sellanen niin ku **epätasanen** epätasanen sillä tavalla. sitten just niin ku siihen **on niin ku haastava sitten tulla oikeen niin ku täysivaltaiseksi toimijaksi siellä tunnilla**. mutta **joittenkin opettajien kanssa se niin ku sujuu**.

Esimerkistä on havaittavissa, että Helena kokee jo pelkästään tästä asetelmasta syntyvän tiettyä jännitettä yhteisopettajuutta tekevien opettajien välille: sen sijaan, että yhteistyötä lähdettäisiin heti kättelyssä viemään eteenpäin me-hengessä ja yhdessä, ovat roolit siten, että S2-opettaja joutuu ikään kuin kysymään lupaa ylipäättään tulla toisen opettajan tunnille ja tämän suhtautumista ajatukseen. Helena kuvaakin asetelmaa epätasaiseksi, vaikka toteaa tilanteen myös toisten opettajien kanssa lähtevän tästä huolimatta sujuvasti liikkeelle. Johannan koulussa vastaavaa epäsuhtaa aloitteen teossa ei hänen kokemuksensa mukaan synny, kuten jo edellisessä luvussa 5.1 todettiin. Lisäksi hän voi aineenopettajana myös itse toivoa tunneilleen resurssiopettajaa, mikä osaltaan voi sekin vähentää jännitettä eri osapuolten välillä.

Kummankaan S2-opettajan työympäristössä yhteisopetuksen suunnittelu ei toteudu siinä määrin, systemaattisesti ja esimerkiksi resurssien kautta ohjatusti kuin opettajat itse soisivat. Toisaalta Johannan koulussa käytäntö siitä, että kokonaissuunnittelu on kyseisen aineenopettajan vastuulla, näyttää olevan myös melko laajasti hyväksytty asia. Hän korostaa, että ainedidaktinen vastuu on hyvä olla nimenomaan aineenopettajalla.

**J: aika tavallinen tapa on se et se on kuitenkin siis sen opettajan vastuulla se suunnittelu ja se kokonais. sen aineenopettajan vastuulla se kokonaissuunnittelu ja näin ja sit se resurssiopettaja on siinä sit vähän lisää- lisääpuna ja ohjaamassa näitä oppilaita tarttumaan toimeen** jaa sit näitä jotka tarvii lisääpua ni auttamassa heitä.

Johanna pitää kuitenkin S2-resurssiopettajana tärkeänä sitä, että on perillä opettavan aineen kokonaisuudesta. Lisäksi etukäteen on aineenopettajan kanssa voitu käydä läpi myös sitä, ketkä tunnilla erityisesti tarvitsevat apua.

**J: no kyl mä oon vaikka fysiikan tunnilla kiertänyt ihan ja ollu ja sit on ehkä etukäteenkin puhuttu siitä et kuka siellä tunnilla tarvitsee tukea ja näin pois päin**

**J: sit meillä on myös näitä omankielenopettajia jotka toimii myös resurssiopettajina ja heilläkin on aika täydet lukujärjestykset ja mä luulen et hekin saattaa vaan tulla siihen tunnille ja tulla siihen mukaan. et näinkin se välillä menee. itse mä tykkään et olisin mahdollisimman perillä siitä aiheesta koska vaikka siinä vähän yrittäiskin niin usein huomaa et se ohjaaminen on vaikeaa jos ei oo**

Johannan mukaan tunnilla ohjaaminen on haastavaa, mikäli ei ole etukäteen tutustunut tunnin aiheeseen ja sen oppilaiden erilaisiin oppimistarpeisiin. Myös kyseisen aiheen, kuten fysiikan, tekstimaailma on otettava etukäteen haltuun. Ilman oppilastuntemusta voi hänen mukaansa olla vaikea mennä lähelle, mutta samalla haasteena on opettajien vaihtuvuus ja lyhytaikaiset oppilas–opettaja-suhteet.

Helenan mukaan yhteinen suunnittelu näyttäytyy usein sellaisena, että tunnille ja tilanteeseen joutuu vain menemään mukaan.

H: niin kyl se vielä toistaiseksi on ollu semmosta et mennään sinne tunnille et aika vähän on ehditty sitten tai jotenkaan pystytty yhdessä suunnittelemaan etukäteen. et jotenki tuntuu et siitä ei ehkä koeta tarvetta tai ehkä ei tiedetä että mitä se vois antaa tai tuoda

Yhdessä ei ole joko ehditty tai pystytty istumaan alas, tai sitten suunnittelun merkityksellisyyttä ei ole riittävällä tavalla tiedostettu. Vaikuttaisikin siltä, ettei yhteisopetuksen suunnittelulle anneta työyhteisössä niin suurta arvoa kuin tutkimusten perusteella olisi syytä. Toisaalta havainnointiaineiston perusteella yksittäisen tunnin rakenteen suunnittelu saatetaan toteuttaa nopeasti tunnin alussa tai edellisellä välitunnilla, kun joitain yhteisiä suuntaviivoja on vedetty. Esimerkiksi ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneista ja suomen kielen tunneista luokanopettaja ja Helena kertoivat sopineensa, että yhteiset tunnit pyritään pitämään toiminnallisina.

H: aika usein se on niin että. et **koska se on vähän hektistä se arki** niin sitte sitä **ei oo välttämättä etukäteen kauheen tarkkaa ajateltu**. voi olla että siinä on **joku idea tai joku teema** ja sit siihen niin ku sävelletään niin ku samantien ku se tunti alkaa ni jotain. joskus ne on ihan onnistuneita sävellyksiä joskus. joskus se on niin että mää sanon että mulla on tällöinen idea että mää vaikka esittelen sen ideani sit luokanopettajalle ja hän kertoo jotain ajatuksia ja sit se niin ku **valmistellaan tavallaan edellisellä välitunnilla tai jossakin välissä**. se voi olla joku joku materiaali tai joku tehtävä mitä sit tehdään siellä. et et silleen

H: todellakin vois niin ku enemmän panostaa siihen yhteissuunnitteluun et vähän semmonen. toisaalt ei kaikkia asioita voi aina tarkkaan. ja **tääl niin ku tapahtuu niin nopeesti ku kaikki vaihtuu aina neljänkymmenenviiden minuutin välein** ni joo et semmosesta **kaiken hyvin suunnittelusta on joutunu luopumaan monessa kohtaa** mutta. mutta **se ei tarkota sitä etteikö siellä taustalla olisi aina** vaikka se repästään takataskusta se asia sinne tunnille etteikö siellä olisi **joku tavoite** tai semmonen vaikkei sitä nyt ookaan sinne kalenteriin kirjattu että tällä tunnilla meillä on nyt tavoitteena tää vaan se nyt sit tulee tässä on tavoitteena nää et se on niin ku semmosta. et ehkä vois et välillä ajattelee et olisin voinut. enemmänkin tehdä tämän asian eteen etukäteen mutta mut semmosta se nyt vaan joskus on ja sit taas tekee ja sit taas välillä tekee kyl näin. et se tässä tietenkä onni on et sit aina yleensä aina tulee uusia tunteja.

Kiire ja ajankäytön ongelmat nousivat Helenan haastattelussa esiin yhtenä syynä suunnittelun vähäiselle määrälle. Suunnittelutyölle ei ole erikseen varattu tuntiresurssia, mutta jotain opettajat pyrkivät etukäteen ”säveltämään”: tunti voidaan valmistella edellisellä välitunnilla tai muussa välissä esimerkiksi S2-opettajan ideasta, ja se saattaa kattaa muun muassa tehtävän tai materiaalien valmistelua. Toki suunnittelutyön nähdään myös sisältyvän opetusvelvollisuuteen, kuten Johanna muistuttaa. Hänkin tunnistaa kuitenkin kiireen vaikutuksen.

J: kyl ne kuuluu niihin niin ku **opetus- tai tuntiopetusvelvollisuuteen kuuluu tavallaan se suunnittelu** sit aina et ei siihen oo mitään semmosta erillistä aikaa. et **tietysti meil on tota kokousaikaa varattu sitten tota opettajakokouksia ja tällöisiä varten yhdestä iltapäivästä** et sitä voi sit käyttää myös tällöiseen

J: -- mut sit ehkä se jotenkin se tavallinen ajattelumalli on ehkä just sitä se et yks opettaja opettaa ja toinen on sit se lisätuki siellä. että tota et ehkä semmoseen. et kaikki ei ehkä ajattele sitä niin ja miten sitä voitais jotenkin joustavammin miettiä tota. et siinä olis. olis ehkä jotain kielen osajana [nauraa] opetustuokioita tai sitten sitä. mut se on niin monista asioista kiinni miten se opetus kannattaa rakentaa ja **sit sitä yhteistä suunnittelu-aikaa on valitettavasti vaan. on vaikea löytää riittävästi.**

Johannan koulussa suunnitteluun olisi hänen mukaansa mahdollista hyödyntää myös opettajan-kokouksilta jäävää aikaa. Siinäkin vaadittaisiin kuitenkin ehkä yhteisiä sopimuksia ja linjanve-toja, jotta yhteissuunnittelua todella opettajien kesken tapahtuisi.

Vaikka yhteistä suunnittelua tapahtuu verrattain vähän, Helena arvioi, että nopeakin suunnittelutyö voi toisinaan johtaa onnistuneeseen lopputulokseen. Hän korostaa, ettei suunnittelun vähäisyys tarkoita, etteikö tunnilla olisi kuitenkin aina jokin tavoite. Joka tapauksessa suunnittelun eteen tulisi Helenan mukaan nähdä enemmän vaivaa. Suunnitteluun käytettävän ajan vähäinen määrä on asia, johon opettajien on tutkimuksissa todettu olevan tyytymättömiä laajem-minkin. Aikaa pitäisi olla riittävästi siihen, että se vastaisi velvollisuuksien hoitamiseen ja mah-dollistaisi ammatillisen kehittymisen luokahuoneen ohjaamisessa. Tutkimuksissa suurin osa opettajista suhtautuu positiivisesti yhteistyöhön kollegoidensa kanssa: ongelmana vain on, ettei lukujärjestys tarjoa riittävästi aikaa sitoutua yhteiseen keskusteluun perustavanlaatuisella tasolla. (Honigsfeld & Dove 2010:30.) Davisonin (2006) mukaan yhteisopetuksessa kollegiaaliset suhteet on nähty varsin heikkoina ja epävakaina ilman vahvaa ylhäältäpäin tulevaa tukea ja oh-jausta, huolellista suunnittelua ja työlastin koordinoimista. Ennen kaikkea vahvojen ihmissuh-teiden rakentuminen edellyttäisi kuitenkin riittäviä resursseja ja yhteisopetuksen kokeilemiselle lukujärjestykseen varattua aikaa. (Davison 2006: 458.)

Helena on aiemmasta työpaikastaan kokemusta yhteisopetuksen toteuttamisesta huo-rellisesta yhteisestä suunnittelusta lähtien. Hän kuvaa opetuksellista yhteistyötä paitsi muiden suomen kielen opettajien kanssa myös moniammatillisena, muidenkin kuin opettajien kanssa toteutettavana.

H: kun mää oon ollu tuol aikuispuolella töissä niin siel ollaan tehty yhteistyötä sitten muiden suomen opet-tajien kanssa ja siellä sit tietenkin se kun ollaan tiedetään aika tarkasti mistä puhutaan ja mitkä mein opsit on ja meil on aika tiukat aikataulut ja siellä niin siellä ollaan tehty ja siel se toimiikin kauheen helposti koska se yhteinen käsitys on niin sellainen jaettu usein et siellä. mut sit vielä muissa tilanteissa on ollu sellasia niin ku et meil on ollu sitte yhteisiä semmosia tunteja tai yhteissuunnittelua nimeomaa niin ku silleen et ollaan sit jaettukin omille tunneillemme sitä samaa aihetta et se teema tavallaan jatkuu et on ollu sitten niin ku tavallaan terveystietoa tai liikuntaa tai tai. tämmöst kulttuurikaupunkitietoutta ja tämmöstä että. et sitten on ollu niin ku eri ihmisiä jotka eivät oo siis silleen olleet välttämättä opettajia ollenkaan vaan he ovat sitte olleet tekemässä ja kertomassa niistä.

Helena korostaa, että työskennellessään aikuispuolella maahanmuuttajien koulutuksessa yhteis-työ ja -opetus muiden suomen kielen opettajien kanssa toimi helposti. Hän perusteli sitä muun

muassa yhteisellä kielellä, *tiedetään aika tarkasti mistä puhutaan*, ja jaetulla, yhteisellä käsityksellä. Helenan perustelu onkin linjassa sen kanssa, että yhteistyöhön osallistuvien opettajien erilaiset epistemologiset käsitykset on kansainvälisissä tutkimuksissa nähty yhteistyön jännitettä lisäävänä tekijänä (ks. esim. Lo 2014: 183). Myös opetussuunnitelma oli kaikille yhteisopetukseen osallistuville oletettavasti tuttu. Moniammatillisen yhteistyön kohdalla taas yhteis suunnittelun avulla on Helenan kokemuksen mukaan rakennettu maahanmuuttajien koulutukseen laajempia oppimiskokonaisuuksia, jossa jokin teema on jatkunut oppiainerajojen yli.

## 5.2.2 Opetuksen toteutus luokassa

Yhteisopetus näyttäytyi havainnoiduilla tunneilla eri tavoin. Ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla opettajien toiminta vastasi toteutukseltaan tiimiopetusta, jossa opetusvastuu koko ryhmästä jakaantuu tasaisesti ja opettajien puheenvuorot vaihtelevat luontevasti (ks. Villa ym. 2004, Saloviita 2016). Luokanopettajan ja S2-opettajan opetuspuhe eteni juuri näin alun tehtävänannosta yhteiseen kokoamiseen ja palautteenantoon. Villa ym. kuvaavat tiimiopetusta hieman runollisesti ”hienostuneeksi prosessiksi, jossa on kaunis flow” (2004: 49).

KP: Jaettu ymmärrys, yhteistyö ja oleminen näyttävät luontevilta. Tukemisen, auttamisen meininki. Opettajat tasa-arvoisessa asemassa.

KP: Molemmat ohjaavat koko ryhmää. Opettajat neuvottelevat, ajatusten vaihto tunnin aikana.’

Juuri tällainen vaikutelma tunnista välittyi ulospäin: opettajat keskustelivat ja neuvottelivat keskenään, täydensivät ja jatkoivat toistensa puheenvuoroja tarjoamalla esimerkiksi havainnollistuksia toistensa aloitteeseen ja molemmat ottivat vastuuta sekä yleisestä, koko luokalle suunnatusta puheesta että yksittäisten ryhmien ja oppilaiden ohjaamisesta, joskin S2-opettaja vieraili hieman useammin S2-oppilaiden luona. Ilmapiiri tunnilla oli erittäin hyvä, ja opettajien välinen kemia välittyi positiivisella tavalla.

Toiminnallisten, tiimiopettajuuteen nojaavien tuntien lisäksi Helena kertoo kuitenkin, että tunneilla käytettiin vaihtelevasti ja joustavasti myös muunlaisia yhteisopetuksen malleja, joissa toinen opettaja opettaa koko ryhmää ja toinen ottaa pienemmän ryhmän esimerkiksi lukuaidon arviointia varten.

H: sit tän ykkösluokan opettajan kanssa me ollaan. ajateltiin et **me voitais pitää näitä tunteja semmosina toiminnallisina mitä ne on sit aika paljon olleetkin** mut sit sit **me on käytetty niitä aika paljon siihenkin et toinen on luetuttanut et missä vaiheessa tää lukemistaito on ja toinen on pystynyt pitämään sit sitä tuntia** siellä että semmosta. **vähän vaihtelevaa aika joustavaa**

Tämä työtapa vastaa enemmän avustavaa opetusta, jossa toinen kantaa päävastuun pääryhmästä (ks. Villa ym. 2004, Saloviita 2016). Esimerkiksi toisella havainnoidulla tunnilla luokan oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, ja niistä pienempi, muutaman oppilaan ryhmä siirtyi Helenan kanssa toiseen tilaan tekemään rästiin jääneitä tehtäviä. Tilannetta edelsi kuitenkin yhteinen sopiminen, kumpi opettajista ottaa pienemmän ryhmän ja kumpi jatkaa lopun luokan kanssa. Jako ei myöskään perustunut S2-oppilaiden erotteluun äidinkielistä. Vaikka opettajien yhteistyötoiminta ei ollut tunnilla yhtä selkeästi näkyvissä, palveli jako kuitenkin koko ryhmän tarpeita ja toimi toisaalta esimerkkinä joustavasta ja tilanteen mukaan mukautuvasta yhteistyöstä. Työtapa muistutti enemmän pull out -tyyppistä opetusta, jossa S2-opettaja ottaa oppilaat luokasta omaan tilaan (ks. Honigsfeld & Dove 2010: 10).

Honigsfeldin ja Doven (2010) push in -malleista ensimmäinen havainnoitu äidinkielen tunti vastasi eniten neljättä, jossa L2-opettaja ja yleisopetuksen opettaja suunnittelevat ja toteuttavat opetuksen yhdessä noudattaen jotakin monista yhteisopetuksen malleista, tässä tapauksessa tiimiopettajina. Tunti toteutui toiminnallisena, kuten opettajat olivat yhteisille tunneille linjanneet, ja oppilaat työskentelivät pareittain tai kolmen hengen ryhmissä – siis kuten opettajansakin. Toiminnallisuuden ja ryhmän osallisuuden kautta myös S2-oppilaille pystyttiin tuottamaan onnistumisia äidinkielistenkin oppilaiden mukana, sillä esimerkiksi tavun etsiminen ei itsessään vaatinut kielitaidolta paljon. Samalla tunti näytti palvelevan hyvin S2-oppilaiden integraatiota.

KP: ”olipas kiva, kun teit minun kanssa hommia” – tunnin loppuksi opettajien sanallinen palaute toisilleen ja esimerkki oppilaiden ryhmätyöskentelyn päättämiseen

Coken (2005) mukaan yhteistyötä tekevät opettajat ovat mallina myös oppilaiden toiminnalle, ja siksiikin yhteisopetus näytti sopivan luokan ryhmätyöskentelyyn erityisen hyvin: opettajat työskentelivät sujuvasti toisiaan täydentäen ja toisilleen tilaa antaen pareina ja toimivat näin ollen itse malleina myös oppilaiden työskentelylle. Tunnin loppuksi oppilaat olivat ryhmissään muodostaneet luokasta ensin etsimistään tavuista lauseen ”Hyvä ystävä on tärkeä”, joka osaltaan kiteytti tunnin teeman.

Johanna taas on sekä S2-opettajana että S2-resurssiopettajana osallistunut erilaisiin yhteistyömalleihin. Resurssiopettajana hän on työskennellyt fysiikan, kemian sekä ruotsin ja englannin tunneilla, kun taas hänellä on omilla integroiduilla äidinkielen ja kirjallisuuden sekä S2-tunneillaan ollut erityisopettaja tai kielenopettaja resurssiopettajana.

J: .no meil on eri tapoja. et just nää erityisopettajatkin öö. jotka tota. he usein tykkää et he ottaa erikseen ne oppilaat sieltä omaan luokkaansa -- mulla on esimerkiks tää seiskaluokka mikä on sekaryhmä ni mulla on

ollu siellä erityisopettaja sit välillä resurssiopettajana tämmönen kieltenopettaja joka ei oo s2 opettaja silleen samanaikaisopettajana ja siinä on hyvin monia tapoja mut et **aika tavallinen tapa on se et se on kuitenkin siis sen opettajan vastuulla se suunnittelu ja se kokonais sen aineenopettajan vastuulla se kokonaissuunnittelu ja näin ja sit se resurssiopettaja on siinä sit vähän lisä-lisäapuna ja ohjaamassa näitä oppilaita tarttumaan toimeen jaa sit näitä jotka tarvii lisääpua ni auttamassa heitä. et se on niin kun ehkä se tavallisin tapa miten se käytännössä toteutuu. et sit tota. itse oon käyttäny siis myös tämmöses ryhmätyöskentelyn mahdollistaja et on saatu pienempiä ryhmiä ja heille kuitenkin sitä ohjausta ja sitte jotain tämmösiä opetustuokioita. voi olla et tota. et otetaanki vähän kielen näkökulmasta sitä fysiikan tekstiä tai tämmöstä.**

J: no kyl mä oon vaikka fysiikan tunnilla kiertänyt ihan ja ollu ja sit on ehkä etukäteenkin puhuttu siitä et kuka siellä tunnilla tarvitsee tukea ja näin pois päin mut et itse **mä oon käyttäny myös omia resurssiopettajiani niin että tota. että oon pystyny välillä jakamaan sitä tai tekemään sitä jakoa s2 s1 niissä luokissa missä on kaikki yhdessä.** niin tota. et on sit saanu et kun. heillä on seiskoillaki on eri tehtäväkirjat et siinä on tällanen perustehtävien tarkistuskin niin siinä **tarvitaan sitä eriyttämistä et sit on niin ku saatettu sopia et erityisopettaja tarkistaa S-ykkösten kanssa ja minä vaikka S-kakkosten kanssa tai toisinpäin tai tehdään joku muu asia et siinä onkin jaettu et mä oon itse tehnyt tätä et käy sää näitten kanssa ni mä käyn noitten kanssa**

Johanna on resurssiopettajana toiminut tunneilla avustavana opettajana: opettajan lisäapuna, ohjaamassa oppilaita tarttumaan toimeen sekä tarjoamassa tukea oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Johanna korostaa, että kokonaissuunnittelu on tunnin oman opettajan vastuulla, ja sama kokonaisvastuu vaikuttaisi myös itse tunnilla kuuluvan kyseisen aineen opettajalle. Sen sijaan omilla tunneillaan hän on hyödyntänyt resurssiopettajaa myös ryhmän jakamisessa esimerkiksi suomea äidinkielenään puhuvien ja S2-oppilaiden ryhmiin tai toisaalta suomen kielen taidoille edistyneempiin ja alkeisryhmään. Työtapaa on hyödynnetty myös muun ryhmätyöskentelyn tukena, mikä toteuttaa jälleen yhteisopetuksen funktiota hyvän yhteistyömallin näyttämässä oppilaille.

Johanna toimii S2-resurssiopettajana paitsi push in -mallin mukaan myös tarvittaessa pull out -mallia hyödyntäen.

J: no sit meil on semmonen kun erityisopetustuki on sit semmosille jotka on ollu ruotsista vapautettuina et siinä mä on **sit enemmän niin ku opettanu sitä kieltä tai. suomen kieltä** niille oppilaille, et se on **tavallaan vapaavalintaista mitä siinä tehdään ja sen on usein vähän oppilaslähtöistäkin et mitä he toivoo** et käytäis

J: kyl sitä on välillä ihan työrauhaankin käytetty tätä [nauraa] et tavallaan jos oppilaan on vaikea keskittyä siellä oppitunnilla ni sit saatan ottaa ottaa oppilaan sit kahden kesken tai pienellä porukalla ni sit käydään ihan tekstistä lähtien tai lähdetään testiä avaamaan sitte. yhdessä.

Johannan koulussa malli on todettu käyttökelpoiseksi esimerkiksi ruotsin tunneilla, joilla erikseen otettavat oppilaat on vapautettu ruotsin opiskelusta ja heille opetetaan nimenomaan suomen kieltä. Näillä tunneilla oppilaat saavat Johannan mukaan itekin tuoda esille, mitä he kieltenopetukselta haluavat. Toisaalta pull out -mallin mukaista työskentelyä hyödynnetään myös



työrauhaa parantavana toimena sekä esimerkiksi suomenkieliseen oppikirjatekstiin keskittymistä helpottavana toimena.

### 5.2.3 Yhteisopetuksen kehittäminen ja tulevaisuus

Molemmat S2-opettajat näkevät yhteisopetuksessa parannettavaa varsinkin yhteisesti toteutettavan suunnittelun saralla ja siinä, että yhdessä annettavalle opetukselle rakennetaan heti alussa selkeä päämäärä – toteutettiin sitä millä tavoin tahansa. Lisäksi koko koulun yhteinen keskustelu ja yhteisopetuksen määrittely nähtäisiin tärkeänä.

H: mut kyl niin ku semmonen just. ehkä just sellanen tiimityöskentely et **siin on ihan oikeesti joku tavoite sillä yhteisellä tekemisellä**. niin että sillä pyritään johonkin että meitä on täällä kaksi. niin kyl mä niin ku **toivosin että me päästäis siinä eteenpäin että me suunniteltais**

J: et kyl se välillä **jää aika vähäksi se keskustelu** ja sitten niin ku siinä on vähän kans resurssiopettajan omasta aktiivisuudesta. riippuu ja tietysti myös se et mitä se. aineenopettaja vaatii siltä resurssiopettajalta et ehkä sit **mää vois in aineenopettajana vaatia tai ehdottaa et tekisitkö nyt tämmöisen asian** siellä tai tekisitkö näin. mutta tota. et tosiaan et vaiks samalla tavalla mää on resurssiopettajana myös siellä yhdessä viiden hengen porukassa mikä on jaettu niin ku kahdestaan ni nehän mä suunnittelen ihan täysin itse et tavallaan niin ku niin. et kyl se menee aika eri tavoin ja. joo. mut et **ehkä siitä ei olis haitaksi et siitä koko talonkin kanssa käytäis keskustelua et mihin sitä voi käyttää ja millä tavalla ja niin kun. et se suunnitteluvastuu olis jollain tavalla aina myös sillä resurssiopettajalla**

Varsinkin S2-opettajan tai Johannan koulussa S2-resurssiopettajan asemaa yhteisen opetuksen eri vaiheissa olisi opettajien näkemysten mukaan enemmän tai vähemmän tarpeen parantaa. Johannan kohdalla asetelma on kuitenkin vähemmän ongelmallinen, sillä S2-opettaja toimii yhteisopettajana kuitenkin yhteisesti sovitun resurssiopetuksen puitteissa, kun taas Helena on koulussaan työtavan eräänlainen pioneeri. Erityisesti yhteistä suunnittelua peräänkuuluttaa Helena, mutta kuitenkin myös Johannan mukaan olisi hyvä, jos suunnitteluvastuu jakautuisi tasaisemmin resurssiopettajallekin. Siihen, pitäisikö yhteissuunnittelulle suunnata suora- viivaisemmin esimerkiksi lukujärjestykseen oma tuntiresurssinsa, opettajat eivät suoraan ota kantaa, mutta huomauttavat, että suunnittelulle on opetusvelvollisuuteen laskettu oma osuutensa.

H: mulla on esimerkiksi tällänen ajatus siitä. ko mä oon huomannu että -- esimerkiksi tässä niin ku täs -- tunnilla niin niin tota tässähan opettaja on semmonen niin ku ihan tosi yhteistyökykyinen ja semmonen et hän haluaa haluaa kyllä niin ku ja jos on jotain muuta tai hänellä on joku kesken niin hän on siitä aina pahoillaan et sillä tavalla hän on. mut ja ja mielellään varmasti tapaa ja me ollaan istuttukin yhdessä alas tänä syksynä. mut kun se on aina sit se. **se yks tunti viikossa on kuitenkin kauheen vähän** et siinä kerkee viikon aikanki tapahtuu ykkösluokkalaisille ihan hirveesti kaikkee et määkin ajattelin **et ehkä vois jaloistaa sitä toimintaa** niin et mää mietin **et olis jossain reaaliaineen tai jonkun luonnontieteitten aineitten mukana tunnilla et rakentais sen jonkun semmosen taidon ympärille mitä harjoitellaan just vaikka tämmönen ryhmätyöskentelytaitoja vuorovaikutustaidot ois yks mun mielest tosi tärkeä**

J: mä ajattelen et mulla on mahdollisuus. mahdollisuus ottaa niitä oppiaineen tekstejä ja tehdä jotain. et se **just et pystyttäis tekemään jotain tämmöstä paremmin opettajien välistä yhteistyötä** et historiasta tehdään tutkielmaa ni yhtä hyvin sitä voitais tehdä yhdessä äidinkielen kanssa tai s2 oppiaineen kanssa ja sitte tietyt jutut voitais kattoo siitä samasta projektista siellä äidinkielen tunneilla ja tietyt siellä historian tunneilla. et tämmöstä ehkä haluis tehdä enemmänkin et mun mielestä siinä on hyviä mahdollisuuksia

Helena yhdistäisi yhteisiin tunteihin vielä selkeämmin aineenopetuksen ja kielenoppimisen tukemisen rinnalle jonkin taidon, kuten ryhmätyöskentely- ja vuorovaikutustaitojen, opettelu, mikä taas puoltaa nimenomaan opettajien yhteistyömallia. Osin samaa ajatusta tukee Johannan kokemus siitä, että yhteisopetus loisi hyvät raamit erityisesti oppiainerajoja rikkovalle yhteistyölle ja erilaiselle projektityöskentelylle.

Molemmat opettajat nostavat lisäksi esiin yhteisten tuntien rajallisuuden: esimerkiksi Helena toteaa yhden yhteisen tunnin viikkoa kohti olevan vähän. Johannan mukaan yhteisopetuksen toteutumista resurssiopetuksen puitteissa leimaa yhteistyön lyhytjaksoisuus, sillä saman ryhmän ja opettajan kanssa voidaan työskennellä esimerkiksi vain yhden jakson ajan.

J: usein lukujärjestysteknisistä syistä menee niin että sit kun mä oon ollu vaikka fysiikan opettaja yhdelle seiskaluokalle viime jaksossa ni tässä jaksossa siel saattaakin olla joku muu et tavallaan se on vähän sääli et ku siel pääsis oleen vähän pidempään ni sais just tollasta yhteissuunnittelua vähän vauhtiin ja sais itse niitä ideoita -- et miten mä voisin tässä tukea ja auttaa ja tuoda jonkun näkökulman siihen. mut kyl se on ihan hyväkin et se ainedidaktinen vastuu on sillä joka siitä aineesta eniten ymmärtää mutta sit kyl siinä olis mahdollisuuksia paljon enempäänkin kun ois vaan sellasta **pitkäjänteisyyttä** ja semmosta. ja **tehtäis pitkään saman luokan kanssa**

Tällä Johanna arvioi olevan monenlaisia vaikutuksia työprosessiin, kun opetusta ei pystytä rakentamaan pitkäjänteisyyden ja oppimisen kokonaisvaltaisen tarkastelun varaan. Myös opettajien ammatillisen suhteen ja yhteisten työtapojen kehittäminen voi tuntua turhulta, jos takeita yhteistyön jatkuvuudelle ei ole. Oppilailla taas opettajien ja muun opetukseen osallistuvan henkilöstön vaihtuminen voi johtaa siihen, ettei luottamusta synny niin helposti ja toisaalta myös tunnin levottomuus voi kasvaa.

J: kyl tää palvelee [opettajia]. palvelee kyllä mutta **palvelis vielä enemmän jos se olis pitkäjänteisempää** että. et tota noin. kyl mä välillä mietin sitä heikkojen oppilaiteen tilannetta ku -- tääl on muutenkin paljon - vaihtuvuutta ja jokainen jakso on erilainen. et just. kun. tos itsesäätelyn asiantuntijaa kuuntelin ja tota. ja ja. just mitä hän puhui siitä et **semmoset joille se itsesäätely on vaikeaa niin tota. heille kaikki tämmöset muutokset ja se ettei oo selviä rutiineita ni se on vaikeaa** ni kyl mä mietin myös **sitä et siinä on aika paljon miinusta heillä jotka on heikompia** varsinki jos sitä käytetään niin et he käy joka tunti eri tyypeillä mitä sit välillä lukujärjestysteknisistä syistä sattuu, käymään että tota. yhden tunnin he on toisella resurssiopettajalla ja toisen toisella tunnilla ja sit joskus resurssiopettaja on poissa ja sit he onkin mun tunnilla et siinä saattaa olla kolme eri -- näin pois päin et siinä tulee vähän liikaa sitä, niitä muuttuvia osia. et se ois. tietysti vahvuus jos siinä pystyttäis saamaan molemmille tunneille sama resurssiopettaja et jos on kaks tuntia viikossa ni molemmilla tunneilla olis sama resurssiopettaja

J: tietysti työrauhan suhteen sillä on merkitystä et jos on vaikka kaks tuntia kemiaa viikossa ja toiseen saadaan resurssiopettaja ja toiseen ei niin tota. kyl se varmasti tukee kaik- tai **auttaa kaikkien oppilaitten oppimista**. et sitten myös ne heikot saa semmosta henkilökohtaisempaa apua mut et. ainakin sit sen toisen tunnin viikossa. mut sit toisaalta siinä on kaks eri ihmistä ja kaks eri lähestymistapaa et siinä

**on myös miinuspuolia sillon jos se menee kovin rikkonaiseks et kyl niin ku musta se et se toimis hyvin ni mitä pitkäjänteisempää se vois olla ja jotenkin systemaattisempaa ja saman opettajaparin voimin ni se menis sitä paremmin**

Johanna näkee pitkäjänteisyyden ja jatkuvuuden vähäisyyden johtuvan ainakin lukujärjestysteknisistä syistä. Se taas saattaa osaltaan viitata siihen, ettei kahden opettajan välisen yhteistyön ja toisaalta yksittäisen, mutta samana pysyvän resurssiopettajan merkitystä täysin tiedosteta koulun johdon tasolla ja edelleen siihen, ettei yhteistyö merkityksellisyydestä ylipäättään käydä opettajien ja johdon välistä keskustelua. Tutkimuksissa jatkuvuuden sekä opetustiimien ydinjäsenten puuttuminen on nostettu jopa yhteisopetuksen esteiksi, kuten myös heikko yhteisön sisäinen kommunikointi (Vangrieken 2015: 34). Tehokkaan yhteisopetuksen kriteereihin kuuluu, että yhteisopetuksen toteutustavat ja strategiat on asetettu koko kouluorganisaation tasolta (Vangrieken 2015: 33), mikä ei tässä tapauksessa toteudu ainakaan ideaalisella tavalla. Toisaalta lukujärjestykseen liittyvän ongelman voisi kuvitella olevan myös helposti ratkaistavissa, jos vain yhteistä tahtotilaa yhteisopetuksen kehittämiseksi ja sen vakiinnuttamiselle löytyy. Johanna kokee, että pitkäjänteisyys palvelisi paremmin myös yhteisopetuksen osapuolina työskenteleviä opettajia, mutta ennen kaikkea heikommassa asemassa olevia oppilaita, joita ympärillä olevien aikuisten vaihtuvuus voi häiritä. Tällöin haluttu lopputulos voikin lopulta olla päinvastainen.

Mitä tulee yhteisopetuksen tulevaisuuteen, korostaa Helena edelleen koulun johdon roolia.

H: mä oon nyt kuitenkin täs sen verran jo ollut työelämässä -- että mä näen sen että. että tosi paljon on kiinni siitä että **minkälaisen ilmapiirin johto luo ja minkälainen viesti esimiehiltä tulee.** ja se niin ku valuu sinne alaspäin et kyl mä niin ku vaikka **opettajilla on suomessa aika isot vapaudet** ehkä vähän liiankin isot tavallaan et. et ei niin ku velvoiteta. sit kuitenkin et kukaan ei niin ku valvo et teeks sä niin ku toimiks sä opsin opetaks sä opsin mukaan tai tai tai jotain muuta niin **kukaan ei sit oikeasti sit kuitenkaan sitä valvo** niin ni se on ehkä semmonen et kuitenkin semmonen. **ilmapiirin luominen on mun mielest. lähtee sielt ylhäältä päin. minkälaista toimintakulttuuria minkälaista ilmapiiriä ja miten meillä täällä toimitaan ja mikä koetaan hyväksi ja mikä on tavoiteltavaa tai lyödäänkö niin ku yhteisiä tavoitteita** vaikka tämmösten asioitten suhteen niin kyl mä aattelen sen niin et koska mä oon ollu sellasissakin työyhteisöissä missä se yhteistyö on niin ku ihan kokonaisuudesta ja jatkuvaa et jotenki niin ku koko ajan mennään ristiin ja kysellään et vaikei se ei olis semmost ni nähdään se toisten osaaminen ja ollaan niin ku iloisia siitä siitä osaamisesta ja ammattitaidosta mikä kuka- kelläkin on niin se on niin ku semmonen et mä toivosin että se tulis tänne peruskouluunki että et et vois toimii yhdessä ja oppii toisilta

Helenan mukaan on paljon kiinni koulun johdosta, millaista toimintakulttuuria ja ilmapiiriä koulussa kehitetään, millaisia tavoitteita asetetaan ja millainen opetus koetaan hyväksi. Hän korostaa, että on saanut olla osallisena myös sellaisessa työyhteisössä, jossa yhteistyö on jatkuvaa ja kokoaikaista ja jopa eräänlainen tekemisen normi. Tällöin toisen osaamista ja ammattitaitoa hyödynnetään ja se tunnustetaan, siitä ollaan iloisia ja siitä pystytään ammentamaan uutta

myös omaan opettajuuteen. Vangriekenin (2015: 33) mukaan Helenan kuvaama asetelma onkin yksi tehokkaan yhteisopetuksen kulmakivistä: jokaisen jäsenen tietoja ja taitoja tulisi työssä hyödyntää riittävällä tavalla.

Samalla Helena haastaa suomalaisen koulun perinteen myös melko perustavanlaatuisella tavalla: suomalainen opettaja nauttii maailmanlaajuisestikin poikkeuksellisen autonomisesta asemasta, mutta se ei välttämättä ole pelkästään positiivinen asia. Esimerkiksi Sahlbergin (1996) mukaan suomalaisen koulun eristyneisyyden kulttuuri vaikeuttaa yhteisen kielen ja yhteisten merkitysten luomista. Koska koulun toimintakulttuuri syntyy sosiaalisen konstruktion ja ammatillisen dialogin kautta ja opettajien yhteinen ammatillinen käsitteistö on usein puutteellinen, on seurauksena se, ettei arkipäivän toiminnan tulkitseminen onnistukaan. (Sahlberg 1996: 88, 1998: 132–133.) Myös kansainvälisissä tutkimuksissa yhteistyön kokeminen uhkana opettajan itsenäiselle asemalle on koettu yksittäisten opettajien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvänä esteenä yhteisopetukselle. Koko organisaatiota koskevana esteenä on puolestaan nähty voimakkaasti eristyneisyyttä ja individualismia korostava koulukulttuuri ja -traditio. (Vangrieken 2015: 34.)

### 5.3 S2-opettaja ja opettajan yhteisopetus - miksi?

#### 5.3.1 Oppilaan kielenoppimisen tuki

S2-oppilaan kielenoppimisen ja siten edelleen kaiken oppimisen tuki nousivat aineistossa yhdeksi hyvin merkittäväksi yhteisopetusta perustelevaksi tekijäksi. Yhdeksi esimerkiksi S2-opettajan tarjoamasta kielenoppimisen tuesta Helena nosti oppilaan mahdollisuuden osallistua yleiseen, oppiaineeseen liittyvään keskusteluun.

H: koska määh huomaan että, että no varsinkin noitten isompien pienet nyt vasta opetteleekin kaikkee mutta **isompien keskuudessa semmonen asiasta keskusteleminen** vaikkapa kouluaiheesta vaikkapa maantiedon, vaikka sääilmiöistä tai joku mikä on siellä fysiikan tunnilla tai maantiedon tunnilla meneillään, niin **sellasesta keskusteleminen ja sen aiheen käsitteleminen on tosi vaikeaa**, ja oppilaat **varsinkin s2 oppilaat sanovat tätä et ryhmätöitä tehdään vähän** et useimmiten se on se et opettaja opettaa ja sit tehdään tehtävät, ja että siellä ryhmätöissä niin ku se, **osallisuus koetaan sellaisena et määh vaan niin ku istun siinä ja sit ne muut tekee sen ja sit määh vaan niin ku kysyn ne vastaukset**, et se ei oo mun mielestä sitä osallisuutta mihin tällä pitäis pyrkii--

Helena otti esille S2-oppilaiden tukemisen varsinkin ryhmäkeskustelutilanteissa todeten, että ainespesifin aiheen, kuten sääilmiöiden fysiikan tai maantiedon näkökulmista, käsittely voi S2-oppilaille olla vaikeaa. Helenan mukaan riskinä on, että tällaisissa tilanteissa S2-oppilaan osallisuus jää näennäiseksi, ja suomen kielen oppija ikään kuin tahtomattaankin ryhmätyöskentelyn

vapaamatkustajaksi. Voisikin kuvitella, ettei myöskään ajatus integroivasta toiminnasta välttämättä toteudu, jos todellista osallisuutta ei ryhmässä synny, päinvastoin: tällöin kuilun äidinkielisten ja S2-oppilaiden välillä saattaisi vain kasvaa.

Toisaalta myöskään pelkkä oppilaiden kielitaidon asymmetria ei automaattisesti tarkoita sitä, että S2-oppilaat ovat ryhmätyöskentelyssä eriarvoisessa asemassa, vaan oppilaat voivat hyödyntää vuorovaikutuksessa muita resurssejaan (ks. Jakonen 2013: 74). Lisäksi sosiokulttuurisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, ja uuden tiedon tai taidon oppimisessa olennaisessa roolissa on sitä tukeva dialogi ja taidon harjoittelu toisten, taidon jo hallitsevien yksilöiden tarjoamassa ohjauksessa, johon vertaisten kanssa tapahtuva työskentely luo puitteet (ks. Mitchell & Myles 1998: 145, Suni 2008: 116–117). Helena korostaakin S2-opettajan roolia ja tarjoamaa tukea monikulttuurisen oppijan vahvuuksien tunnistamisessa ja niiden jalostamisessa edelleen oppimisen ja koulun toimintakulttuurin osaksi.

H: --osallisuutta mihin tällä pitäis pyrkii et on se. et **meil on monikulttuurinen koulu mis kaikilla on niitä resursseja ja kaikilla on niitä vahvuuksia ja et kaikki saa olla osallisia siinä kaikessa toiminnassa** niin mä ajattelen et joku sellanen vois olla

H: mut mä jotenki aattelen et se on sit semmonen niin ku et sit siel on yks aikuinen enempi yleensä lapset ja nuoret tykkäävät huomiosta ja he kaipaavat semmosta kommunikaatiota ja semmost huomaamista niin sit **siel on yks ihminen enemmän huomaamassa heitä** että siinä mielessä

Myös opettajan ja oppilaan välinen kommunikaatio on tuen tarjoamisen kannalta välttämätöntä. Esimerkiksi scaffolding-tutkimusta kielenoppimisen kontekstissa tehneen Hakamäen mukaan opettajan päästessä yhteisten, oppijoiden kanssa käytyjen neuvottelujen kautta kiinni oppijan tehtäväkohtaisiin valmiuksiin mahdollistuu myös oppimisen tuloksekas tukeminen (ks. Hakamäki 2005).

Sunin mukaan (2008: 117) jokaisen oppijan yksilöllisen lähikehityksen tunnistaminen kunkin taidon tai asian kohdalla on aina merkittävä haaste: opettajan on punnittava, mikä määrä tukea on riittävää, muttei ylimitoitettua, ja toisaalta milloin tuesta on myös turvallista luopua. S2-opettaja pystyy yhteisopettajana toimimaan ja tarjoamaan tukea kaikilla scaffoldingin osaluilla: suuntaamaan oppijan huomion tehtävään, eriyttämään tehtävänantoja, ylläpitämään oppijan motivaatiota ja ohjaamaan oppijaa kohti tehtävän tavoitteita, kiinnittämään oppijan huomion tehtävän olennaisiin kohtiin, lievittämään turhautuneisuutta sekä antamaan eväitä toimintamallien valintaan. (ks. Wood, Bruner & Ross 1976: 98, Suni 2008: 118.) Näin toimivat pitkälti myös Helena ja Johanna.

J: no eniten se on sitä niin kun **oppilaitten työhön ohjaamista** ja sen oppilaitten et mä huolehdin siitä et **oppilaat tekee sitä mitä niitten pitää tehdä** siellä tunnilla ja aineenopettaja opettaa sitä ainetta -- enimmäkseen se on sitä oppilaitten ohjaamista siinä resurssiopettajana. et kun **mä en tiedä mitä mä teen tai mä en osaa et okei mistä me löydetään se apu**. katotaanpas et mitä siel lukikaan siel kirjas tai mitä täs tehtäväs sanotaan et mitä sun pitää tehdä et luetaas uudestaan ja ymmärräks sä tän tehtävänannon ja näin. et tavaltaan myös sitä et **yritetään ohjata siihen et seuraavaksi se oppilas löytäisi sen avun myös itse**. et sitä työskentelyn ohjausta tai huomion ohjaamista et hei kuunnellaas nyt mitä tuolla opettaja seuraavaks sanoo tai et se voi olla kyl monenlaista mut kyl se enimmäkseen on tollasta ohjaustyylistä

J: silloin kun pystyy henkilökohtaisemmin ohjaamaan **niin pystyy ehkä sitä semmosta ymmärrystä siitä s2 oppilaan maailmasta hyödyntämään aika paljon** et siitä on varmasti hyötyä ja varmaan **siitä voi olla hyötyä myös sille toiselle opettajalle**. että huomaa sen. toki täällä koulussa opettajat on hyvin tottuneita näihin s2 oppilaisiin mut ehkä silti. silti siinä kun. tota. itse niin ku. tai pitää olla se kielen kielen asiantuntija **ja ymmärtää myös sitä kielenoppijaa et miten sitä kieltä opitaan** ja jotain yleisiä lainalaisuuksia. et mitkä sanat he voivat tietää ja mitä eivät varmasti voi et mikä siellä tekstissä on vaikeaa et kyl sitä pystyy hyödyntämään oppijan ohjaamisessa

Johanna korostaa rooliaan S2-resurssiopettajana nimenomaan työhön ohjaajana: hän auttaa oppijaa suuntaamaan huomionsa tehtävään, löytämään olennaisen ja luomaan pohjaa itsenäiselle selviytymiselle. Tutkimuksissa opettajien yhteisopetuksen onkin todettu tarjoavan räätälöidympää ja yksilöllisesti varioivaa ohjausta, mikä palvelee erityisesti sellaisia oppilaita, joille oppiminen on haastavampaa ja joilla riski tipahtaa opetuksen etenemisvauhdista on suurempi. Lisäksi toisen kielen opettajalle jää yhteisopetuksessa enemmän tilaa keskittyä toisen kielen oppijoiden ohjaamiseen juuri heidän kielitaitotasoaan vastaavalla tavalla. (Honigsfeld & Dove 2010: 44–50). Johanna kuvaileekin S2-opettajan roolia paitsi kielenoppimisen yleisten lainalaisuuksien tuntijana myös tunnin tekstimaailman tulkitsejana oppijan näkökulmasta: mitä S2-oppija voi itsenäisesti tietää ja tunnistaa, mitä tämä ei varmastikaan voi hallita ja mikä toisaalta olisi haastavaa, mutta yhdessä opettajan tai muun ympäristön tarjoaman tuen kanssa haluttuun otettavissa. Oppimisen tukeminen ja tehostaminen yli oppiainerajojen, mitä yhteisopetus Johannan ja Helenan tapauksissa edustaa, onkin erityisen keskeistä siksi, että koulun opetuskielen taidon hallitseminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin. Se taas linkittyy edelleen maahanmuuttajataustaisten ja koulun opetuskieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden koulutukselliseen tasa-arvoon ja esimerkiksi jatko-opintomahdollisuuksiin. (ks. Aalto & Tarnanen 2015: 73.)

Vaikka Johanna ei suoraan mainitse oppimisstrategioiden opetusta, voi kuitenkin esimerkiksi avun löytämiseen ja tietynlaiseen lukutapaan ohjaavan opetusotteen viittaavan siihen. Samalla hän hyödyntää asiantuntemustaan sekä kielenoppimisesta että S2-oppijan ”maailmasta”. Toisen kielen opettajan ja muiden opettajien yhteisopetuksessa toisen kielen oppijat saavat osakseen laajempaa ymmärrystä heidän koulukäyttäytymisessään sekä sosiokulttuuristen tarpeidensa huomioimisessa (Honigsfeld & Dove 2010: 50). Toisaalta Johanna ottaa tarvittaessa S2-oppijat myös erikseen varmistaa työrauhan. Se voi toisinaan olla perusteltua toisen

kielen oppijoiden kannalta, sillä varsinkin hyvin varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa tai vähäisellä aiemmalla koulutaustalla varustetuilla oppijoilla akateemisten taitojen ja koulun normeihin sopeutuminen voivat isossa joukossa häiritä kielen oppimisen prosessia. Tällöin he voivat kokea kielenoppimisen helpommaksi pienissä ryhmissä ja pull out -tyyppisessä ohjelmassa. (Honigsfeld & Dove 2010: 50.)

Myös Helena osallistuu yhteisopetukseen tukemalla S2-oppilaita ja nostamalla esiin kielellisiä teemoja.

H: osallistun siihen tukemalla niitä s2 oppilaita etenkin mut sit myös niitä kielellisiä asioita nostetaan siinä vaan niin ku esiin

H: koska s2 opetus on monesti täällä peruskoulu kun ollaan päästy sen semmosen perus. et on niin ku suurin piirtein niin ku semmonen peruskäsitys kielest niin ku on ni **tosii paljon se on semmosta strategia-opetusta** et tavallaan mistä **miten sä selviät tästä ja miten tosta** et tosi vähän niin ku ehtii mitään kielen sääntöjä siellä hirveesti käymään toki niitäkin ihan niin ku. niin ku mitä kuuluukin tehdä opsin mukaan ja sit sit ja **mikä on tarpeellista tälle oppilaalle** mut tavallaan niin ku se et **se et miten jotain tekstiä lähestytään ja miten mä voin tätä lukee** et tarviiks mun vaan tätä tankata tälleen niin ku mää oon nyt oppinu sillai tekemään **voisinko kokeilla jotain eri tapaa**

H: jos ei tiedä tähän vastausta niin ku tänäänkin mä sanoin mun oppilaalle kun hän hirveenä viittas ja hän halus vastata ja ei hän tiiä ei hän muista sitä sanaa ni mä olin et **no sano jollakin kielellä** se et ihan sama tai esitä mut oppilaat on tosi et ne ei mielellään tee sitä ja sen mä haluaisin niin ku tavallaan poistaa ne niin ku kielen esteet siit ilmaisusta et **no näytä tai piirrä tai ihan sama et et se on niin ku mulle arvokasta se mitä sä haluat sanoa** tai vaikkei se olis oikein koska se ei vaan enemmän se et mul on täs tätä annettavaa koska. koska se. ja se voi olla tosi hyödyllistäki. **sit oppilaat on välillä ihan innostuneita just sit ai nyt ne me saadaa puhuu** tätä et saadaaks me nyt puhuu no saatte puhua et kyl tosi hyvin oppivat siihen et puhutaan pelkkää eikä keskitytä opetukseen ja oppimiseen vaan vaan sitä käytetään sujuvasti siellä

Helena näyttää S2-opettajana toteuttavan muiden aineiden tunneilla varsin funktionaalista kielenoppimiskäsitystä: hän korostaa erilaisten strategioiden tarjoamista oppilaille, jotta nämä kokisivat toimivansa tunnilla yhteisön täysvaltaisina jäseninä ja pystyisivät osallistumaan opetukseen mahdollisimman hyvin. Kielen rakenteiden ja sääntöjen ensisijaisen painottamisen sijaan olennaista on antaa eväitä erilaisten tekstien lähestymiseen ja tarvittaessa myös vaihtoehtoisen strategian valitsemiseen. Helena pyrkii vahvistamaan S2-oppijoiden motivaatiota viestiä esimerkiksi kannustamalla heitä ottamaan kaikki kielelliset resurssinsa käyttöön, siis myös muut kuin suomenkieliset sellaiset. Vastaavaan käytäntöön ohjaa myös perusopetuksen opetussuunnitelma, jonka mukaan kouluarjessa voi olla monikielisiä opetustilanteita, joissa sekä oppilailla että opettajilla on mahdollisuus hyödyntää ja käyttää kaikkia osaamiansa kieliä (POPS 2014: 86).

Puheen tuottamisen lisäksi Helena kehottaa oppijoita ilmaisemaan itseään rohkeasti erilaisin ja oppijoille itselleen sopivin multimodaalisin keinoin, eli joustavasti eri ilmaisukanavia

ja merkkijärjestelmiä hyödyntäen (ks. esim. Jewitt 2008: 241). Taalas (2007: 427) nostaa multimodaalisten oppimiskokonaisuuksien hyödyntämisen olennaiseksi osaksi kielenopettajien asiantuntijuutta. Tutkijan mukaan erilaisia oppijoita pitäisi ohjata heidän oppimistaan parhaiten palvelevien materiaalien käyttöön sekä kehittämään heille sopivia oppimisen rutiineita ja tapoja hahmottaa ympäröivää maailmaa (Taalas 2007: 415). Helena korostaakin, että sisältöaineen opetuksessa opetettavan asian oppiminen ja omaksuminen sekä osaamisen ilmaiseminen millä oppilaalle sopivalla tavalla tahansa on arvokkainta, ja oikean muodon löytämistä ja viilaamista harjoitellaan ennen kaikkea muualla.

H: ja mä yritän sanoo mun oppilaille että et jos sä osaat sen jollakin kielellä sen asian et ymmärrätkö ota selvää omalla kielellä et jos sä jotenkin tällä kielellä sen osaat ni sä voit oppia sen ilmaseen tolla suomen kielellä tai jollakin muulla kielellä et et. se osaaminen täällä peruskoulussa kun opetellaan sisältöjä. ni se idean osaaminen se asian osaaminen on tärkeempää ku se et osaaks sä muotoilla sen oikein suomen kielellä vaiks sitäkin kyl sit viilataan ja harjoitellaan mut se on sit taas toinen juttu kun puhutaan näistä sisältöaineista

Sama peruseriaate pätee esimerkiksi CLIL-opetuksessa: vieraskielisessä opetuksessa tavoitteena on auttaa oppilaita saavuttamaan opetuskielen toiminnallinen kielitaito eli kyky käyttää kieltä eri tilanteisiin sopivilla tavoilla (Nikula & Järvinen 2013: 145).

S2-oppijalle myös opettajan puheen ymmärtäminen voi olla oma haasteensa. Jos kielenoppijan ymmärtämisen taidot kielen eri osa-alueilla eivät ole kohtalaisen kehittyneitä, hän joutuu ponnistelemaan poimiakseen puheesta yksittäisiä sanoja tai yhteyksiä, eikä varsinainen viesti välity. Opittavan asian vaikeutuessa ja opetuksen abstraktioiden, kontekstista irrallisen aineksen ja suhdekäsitteiden lisääntyessä vaatimukset oppijan kielitaidolle kasvavat entisestään. (Arvonen ym. 2010: 63.) Ykkösluokan äidinkiellentunnilla Helena hyödynsi verbaalisen opetuspuheen tukena paljon ohjeita tukevia eleitä. Esimerkiksi ohjatessaan oppilaita leikkaamaan saksilla hän teki käsillään leikkaamista kuvaavaa liikettä ja vastaavasti pyytäessään oppilaita kuuntelemaan ja hiljentymään Helena nosti sormen suun eteen ja osoitti käsillä korviaan.

Helenan mukaan toisinaan S2-oppijan ja opettajan välille voi syntyä myös konflikteja, jotka ovat seurausta siitä, etteivät eri osapuolet ymmärrä toisiaan.

H: tavallaan se oppilaan kokemus on niin ku. on niin ku semmonen et. et. ja **sit opettaja valittaa et kun ei kuuntele tai keskity tai mikset sä vastaa kun no no kun ei voi vastata ku ei ymmärrä mitään** et mistä täs nyt puhutaan et. et. se on niin ku. haastavaa

Helena nostaakin esiin S2-opettajan roolin varmistamassa, että S2-oppilas ymmärtää, mitä opettaja sanoo ja haluaa. Hänellä on kokemuksia siitä, ettei tunnin oma opettaja osaa suunnata tai muusta syystä osoita puhettaan suomen oppijoille tai malta pysähtyä silloinkaan, kun oppilas



putoaa kärryiltä. Helenan mukaan toiselle opettajalle ja omalle kollegalle on kuitenkin vaikea huomauttaa asiasta.

Johanna on S2-resurssiopettajana tarjonnut tukeaan erityisesti luonnontieteiden sekä kielten tunneilla.

J: no ne (kemia, fysiikka, kielet) on yleensä ne oppiaineet mitkä on oppilaille vaikeita. yks on tietysti matematiikka mut sinne on sitten erityisopettajien panos suurempi. eli tota. ja sitten on niin päin tosiaan et matematiikan tunnilla mennään erityisopetukseen jos se opetus siellä tunneilla on vaikeaa et ehkä ne on ne oppiaineet joissa oppilailla on vaikeuksia.

J: jotenkin mä ehkä ajattelin enemmän kun mä rupesin resurssiopettajaks et mää oon sitten historian ja biologian ja maantiedon tunnilla et ne olis semmosia tavallaan kivoja ja helppoja tekstiläht-. suht. et mis on tietynlaisia tekstejä

Johanna arvioi, että S2-opettajan resurssiopetusta kohdennetaan erityisesti matemaattisiin aineisiin ja kieliin siksi, että niissä oppilailla on eniten vaikeuksia. Hän kokisi itse tärkeäksi kuitenkin myös vahvasti tekstinymmärtämisen ympärille rakentuvien oppiaineiden, kuten historian, maantiedon ja biologian, opettamisen S2-opettajien ja aineenopettajien yhteistyönä. Tiedonalojen kielen hallitsemista koskeneessa tutkimuksessa valtaosa maahanmuuttajataustaisista oppilaista hallitsi hyvin eri tiedonalojen kieliä, mutta joukossa oli silti paljon oppilaita, joiden osaaminen ei yltänyt toisen asteen opinnoissa vaadittavalle tasolle (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 84).

Toista kieltä koskeneissa tutkimuksissa on todettu koulun akateemisen kielen kompetenssin kehittymisen vievän viidestä seitsemään vuotta siitäkin huolimatta, että oppimisympäristön kieli on valtakieli, siis esimerkiksi Suomessa suomi tai ruotsi. Pari vuotta voi riittää toisen kielen pintapuoliseen saavuttamiseen, mutta sitä edistyneempi kielitaito on jatkuvan ja systemaattisen opetuksen tulosta. Vuonna 2015 Suomessa valtionavustuksella järjestettiin kunnissa toisen kielen opetusta kolme viikkotuntia. (Harju-Luukkainen, Kuukka, Paavola & Tarnanen 2015: 65.) S2-opettajan yhteisopetuksen puolesta puhuukin myös se, että suunniteltu kielenoppimisen tukeminen myös muiden oppiaineiden tunneilla voi edesauttaa S2-oppijaa akateemisen kielen hallinnassa. Vastaavasti S2-opettaja voi poimia yhteisopetuksen tunneilta asioita, joihin kokee tarpeelliseksi palata uudestaan myös S2-tunnilla, kuten Johanna seuraavassa esimerkissä kuvailee.

J: kyl se sillai kielenopettajalle on aika hedelmällistä et täs nyt toisaalta ku on ollu vaikka fysiikkaa yks tunti yhdessä jaksossa et se on jääny vähän niin ku vähäiseksi tavallaan mut **siitä saa sen kuvan itse et millases tekstimaailmassa ne oppilaat joutuu**, tai totta kai me voitais muutenki sitä. ja meidän pitää muutenkin olla siitä selvillä mut et kuitenkin siinä oman aineen pyörittämisessä on usein niin paljon tai siihen menee niin paljon aikaa ja voimaa et **aika vähän jää aikaa miettiä sitä oppilaalle tulevaa kokonaisuutta mut et sit tavallaan saa jotenkin, tai pystyy asettumaan siihen oppilaan asemaan** et miltä sille näyttää nää fysiikan tekstit ja miten **me voitais ottaa vaikka siellä äikän tai s2 tunnilla huomioon näitä asioita**

et nää tekstit on tällasia et miten me voitaa **harjoitella tämmösen tietotekstin lukemista tai tai sitten jotenkin opetella sitä että. miten ne. selviää ne käsitteet** et mikä siel tekstissä on sitä tärkeintä ja sitä pääasiaa ja miten vaikka jotku käsitteet määritellään siellä ja näin pois päin. et **sit pystyy tavallaan ohjaamaan sitä et se auttaa itseä ohjaamaan heitä siellä omilla oppitunneillakin.**

Johannan mukaan osallistuminen muiden aineiden tunneille auttaa S2-opettajaa hahmottamaan paremmin S2-oppilaiden tekstimaailman kokonaisuutta ja sitä kautta asettumaan paremmin suomen oppijan asemaan. Samalla muiden aineiden tunneilta ja erilaisista teksteistä voi ammentaa varsinaiseen S2-opetukseen, jotta myös suomen tunneilla voitaisiin vieläkin kohdentummin tukea S2-oppilaiden opiskelua. Vaikka käsitteiden poimiminen ja avaaminen yhdessä S2-opettajan kanssa voi tuntua pintapuoliselta työtavalta, puoltaa työskentelyn merkitystä muun muassa se, että tutkimusten mukaan yläkoulussa juuri oppiainekohtainen käsitteistö sekä ainekohtaiset tekstitaidot vaativat S2-oppijalta enemmän kuin vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman asettamissa taitotasoasteikon kriteereissä on esitetty (ks. Kuukka & Metsämuuronen 2016: 6). S2-opettajan ja muiden aineiden yhteisopettajuutta puoltaa Johannan mukaan kuitenkin ennen kaikkea oppijoiden kielitaidon ja opiskelutaitojen heterogeenisyys:

J: no varmaan ainakin siksi että **s2 oppilaitten tasoerot on suuria**, ja osa on tullut myöhään maahan ja **joutuvat sinnittelemään siellä oppitunneilla sitte. monenlaisen kielitaidon kanssa**, et se on varmasti yks. ja sit mä luulen et yks iso syy on just **heterogeeniset luokat**, ku on hyvin hyvin erilaisia oppilaita taitotasoiltaan niin sitten, siitä on hirveesti apua jos siellä on joku henkilökohtasemmin ohjaamassa. -- ni sit käydään ihan tekstistä lähtien tai lähdetään testiä avaamaan sitte. yhdessä. et se on tietysti tämmöses kemian ja fysiikan oppiainees **tylsemppää kuin se kokeiden tekeminen** siellä tunnilla mut tekstistäkin niitä asioita voi oppia ja sit toisaalta se on hirveän hyvä taito taito se **tekstin ymmärtäminen joka tapauksessa et se palvelee sit kaikkea. oppimista**

S2-oppilaiden tasoerot ovat Johannankin ryhmissä suuria, ja opetukseen osallistutaan hyvin monenlaisilla kielitaitovalmiuksilla. S2-opettaja arvioi, että sekä henkilökohtaisemmasta ohjauksesta että oppiaineiden välisestä yhteistyöstä on heterogeenisissä ryhmissä työskenteleville oppilaille valtaisa apu – varsinkin, jos apua ennätetään tarjoamaan riittävän varhaisessa vaiheessa. S2-oppilaiden arvioimista koskevissa tutkimuksissa tuen merkitystä painotetaan erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka ovat tulleet vasta myöhään perusopetukseen. Näin pyritään varmistamaan opiskelun jatkumo. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 6.) Yläkoulun puolella Johanna korostaakin kielenoppimisen tukea tarvittavan heti seitsemänneltä luokalta alkaen.

J: ajattelen että siitä on iso hyöty et mitä enemmän me pystytään tämmöstä oppiaineiden välistä yhteistyötä tekemään, ja muutenkin mä pyrin siihen --. et just se kielellinen näkökulma et kyl sen itekin huomaa kun mä olin yhden jakson siellä kemiassa et **semmonen oppilas jonka on vaikea keskittyä siihen opetukseen ja teksteihin ni kyllähän se aika pahasti pääsee jo siinä seiskalta putoamaan koko kelkasta** et tota. se tuen tarve on ihan valtava. ne **tekstit on niin abstrakteja ja semmosella tasolla** et tota. et vaikka **toisaalta noissa oppiaineissa on myös se käytännön puoli et voi oppia tekemällä asioita ni kokeessa ne asiat pitää kuitenkin ilmaista kielellisesti ja näin**

Johannan mukaan S2-oppilalle olisi tarjottava opetukseen ja opetuksen tekstien ymmärtämiseen tukea, ettei oppilas jää muista jälkeen heti opetuksen alkuvaiheessa. Tällä hän tuo esiin myös scaffoldingin perusidea oikea-aikaisesta tuesta, jota tarjotaan vuorovaikutuksessa laajimmin silloin, kun kielenoppija sitä tarvitsee (ks. esim. Suni 2008: 116).

Johanna on saattanut luokassa ottaa oppilaita myös erilleen, millä on tavoiteltu sekä parempaa työrauhaa että esimerkiksi oppilaan ainekohtaisen lukutaidon vahvistamista. Toisaalta oppilaiden ottaminen erilleen saattaa vaatia opettajilta myös tilannetajua: tekstin ymmärtämisen harjoittaminen ei Johannan mukaan välttämättä ole aivan yhtä motivoivaa kuin vaikkapa fyysiikan kokeiden tekeminen, jossa S2-oppilas voi ilmaista osaamistaan muutenkin kuin kielellisesti. Lukutaidon vahvistamisen lisäksi Johanna korostaa rooliaan opetuspuheen ja tunnin tavoitteiden ”tulkitsemisessa”, kun taas S2-oppilaan kielelliseen ilmaisuun hän on esimerkiksi fyysiikan ja kemian tunneilla tarttunut vähemmän.

J: kyl se voi olla kuullun ymmärtämiseenkin. auttamista että tavallaan **varmistellaan sitä et ymmärsitkö ohjeet tai ymmärsitkö mistä täs on kysymys ja näin.** ja ja. eihän siis noi kemian ja fyysiikan opettajat joiden tunneilla olen ollut niin eiväthän he siellä tekstejä käy siellä tunneilla ollenkaan et se on sitä käytännön työskentelyä lähinnä. mut kyllä siellä silti tulee **ohjeet käytännön työskentelyyn. on kielellä,** usein tosin **siinä voi olla joskus kuvatkin apuna** et kyl sekin on sitä et se ohje pitää ymmärtää et mitä nyt teet. ja sit siinä avaamisessa. **niin ehkä se tekstin ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen sit on vahvemmin et ehkä ne ilmaisutaidot ei oo niinkään paljoo ollut täs tähän asti. miksei se voisi olla, myös sitä.** aa. joo. kyl niin ku itse **s2 oppilaita on pyrkinyt opettamaan myös siihen et miten kysyt ja miten voit** niin kun tai siihen semmoiseen ilmaisuun ja sit näitä resurssitunteja mitä on näille ruotsista vapautetuille oon kokenut tärkeäksi et he parantaa sitä heidän ilmaisuvarmuuttaan niillä oppitunneilla **et he pystyy tuomaan esiin sen et nyt putoasin kärryiltä et voitko selittää et en ymmärtänyt** tai jotenkin et he saa niitä tapoja tuoda esiin sen et missä kohtaa he on putoamassa kärryiltä mut ehkä se siinä samanaikaisopetuksessa se puoli ei korostu. se ilmaisun tukeminen.

Toisaalta Johanna on resurssiopettajana myös pyrkinyt antamaan S2-oppilaille eväitä siihen, että he pystyisivät itse refleктоimaan ja ilmaisemaan omaa oppimistaan ääneen eivätkä pääsisi *putoamaan kärryiltä* opettajan huomaamatta ja puuttumatta tilanteeseen. Samalla hän vahvistaa S2-oppiloiden omaa toimijuutta ja vuorovaikutusta opetustilanteissa, ja myös oppilaan vastuu oman oppimisensa seuraamisesta kasvaa. Käytännössä hän ohjeistaa oppijoita esimerkiksi siihen, miten he voivat pyytää tunnilla selittämään asioita eri tavalla tai uudestaan ymmärtämisen varmistamiseksi. Muuten ilmaisun tukeminen ei kuitenkaan Johannan mukaan samanaikaisopetuksessa korostu, vaan ilmeisesti oppijan ilmaisua tukevia välineitä annetaan ennen kaikkea varsinaisessa S2-opetuksessa.

### 5.3.2 Muu oppimisen tuki

Yhteisopetuksen merkitystä on perusteltu muun muassa sillä, että työtavan seurauksena kaikille luokan oppilaille löytyy enemmän aikaa (ks. esim. Takala 2010: 63). Molemmat S2-opettajat

kokevatkin yhteisopetuksen hyödylliseksi esimerkiksi paljon opettajan ohjausta vaativassa ryhmä- ja projektityöskentelyssä.

J: mun mielest no **tämmöset ryhmätilanteet just joissa on vähän jaettu ja pystytään jakamaan sitä et oppilaat saa enemmän huomiota ja tukea siinä ryhmätyöskentelyssä** ni semmosista on hirveän hyviä kokemuksia ja **sitte tämmöset projektityöskentelyt** ku siinäkin. et **oppilaat saa enemmän apua ku oppilaat saisi yhdeltä opettajilta ja huomiota** ni niissä on hirveän kiva. ja sit tosiaan täs eriyttämisessä et vaikka saa sen s1 ja s2 porukan välillä hetkeks erikseen et **pystyy jonkun asian opettamaan s2 oppilaille välillä sit ihan heille suunnatusti** et sellasis on pystynyt hyödyntämään et saahan muutenkin mut jos on hyvin levoton luokka niin siitä on kyllä aika iso apu et siel on se toinen. toinen ihminen joka on tottunut myös opettamaan eri oppiaineita ja on. on tota kokemus siitä et mitä täs peruskoulussa pitää oppia

Myös kahden opettajan mahdollistama eriyttäminen ja jo edellä mainittu työrauha palvelevat kaikkia luokan osapuolia S2-oppilaista äidinkieliin oppilaisiin sekä opettajiin. Kielenoppijan osallistuminen erilaisten yhteisöjen toimintaan on kielenoppimisen kannalta erityisen tärkeää, mutta oppijalla on oppimisympäristölleen myös rajansa, joista ylitsepääsemisen kielitaidon puutteet voivat estää. Tällöin oppija ei pysty käyttämään kieltä monimuotoisessa ympäristössä, eivätkä hänen taitonsa ole riittävät useampiin tehtäviin. (ks. van Lier 2004, Lehtonen 2013: 164.) Johannan mukaan yhteisopetus mahdollistaa myös sen, että S2-oppijat voidaan joillakin tunneilla ottaa erikseen. Tällöin opetusta pystytään suuntaamaan juuri heille, siis vastaamaan heidän tarpeisiinsa ja tavoitteisiinsa, mikä esimerkiksi ekologisessa oppimiskäsityksessä nähdään opetuksen lähtökohtana (van Lier 2007: 53).

Helena taas korostaa kielenopetuksen roolia ja kielen ilmiöiden näkyväksi tekemistä kaikkien oppilaiden oppimisen kannalta.

H: tavallaan meidän nyt **koko ajan niin ku sanotaan et et nuoret nuorten -- kirjoittamisen taito heikkenee lukemisen taito heikkenee semmosest puhutaan koko ajan** ja kyllä mun mielest sit **tavallaan tämmönen yhteistyö vois auttaa siinäki et se tehdään näkyväks tai tärkeäks se kielen rooli** et kun **se kuitenkin aika oleellinen osa on näitten sisältöjen oppimisessäkin** eikä sen tarte olla sitä et siellä katsotaan että mikä sijamuoto tämä on vaan että se on jotenki sitten ihan muuta. -- et se strategiaopetus mitä siellä tehdään niin vois olla kaikille ihan hyväksi

Helenan mukaan opettajien välisen yhteistyön kautta olisi mahdollista tarttua laajempiinkin lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaitoa koskeviin haasteisiin. Suomalaiset koululaiset ovat lukutaidoltaan kansainvälisestikin kärkikastia, mutta esimerkiksi asenne ja motivaatio lukemista kohtaan sekä sitoutuminen lukutaidon kehittämiseen on suomalaislapsilla kansainvälisissä vertailuissa keskimääräistä heikommalla tolalla. Lukutaitotutkijat korostavat, että ongelmiin tulisi hakea apua muun muassa aidosti oppijakeskeisestä pedagogiikasta sekä lukemaan innostamisesta. (ks. Kupari, Sulkunen, Vetteranta & Nissinen 2012.) Helena lähtee kielenopettajan ja

muiden opettajien yhteistyössä liikkeelle siitä, että kielen roolia tulisi korostaa kaikkea oppimista tukevana toimintana – kuitenkin siten, että se on aidosti jotakin muuta kuin sijamuotojen opettelua.

Mitä sitten tulee oppilaiden, sekä S2-oppiloiden että muiden, oppimisen arviointia koskevaan yhteistyöhön, Helena ja Johanna kokevat tilanteensa varsin eri tavoin. Helena ei pääse osallistuman S2-oppiloiden arviointiin siinä määrin, missä hän itse toivoisi ja näkisi hyvänä. Se vaikuttaa negatiivisesti myös yhteisopetuksen mielekkyyteen.

H: kukaan ei niin ku. nyttenkään niin **mä en saa osallistua niihin arviointeihin. mä varmaan saisin osallistua mut ne opettajat jotka ovat vastuussa siitä ni eivät ota** -- se mun työ on mun hektistä ni **mä en voi jokaikisen opettajan perässä joka ikistä asiaa olla menos kysymään** ja mä oon ajatellu et just jos se vastuu homma on niin ku jollakin **ni hänen tehtävä ois niin ku ottaa siit se yhteys** et hei minkäläistä sä ajattelisit tälle tai tolle eli näissä niin mä en oo osallistunu arviointeihin mitenkään. ja se on just sellanen mitä mä itekin just mietin. että. niin no mut. et niin ku turha mieltä sen enempiä ku siit tulee vaan kurja olo. **mut muuten s2-opettajat arvioivat aina oppilaansa yhdessä luokanopettajan kanssa.** niin ku s2 oppilaat arvioidaan luokanopettajan kanssa ja se on niin ku mun mä hoidan siit sen **mä kannan sen vastuun siit että keskustelen kaikkien kanssa ja. ja se niin ku toimii toimii silleen.** et vaikka se ois sen opettajan takana välillä mä en pääse niihin arviointikirjoihin koska. koska siel on joku on jättäny laittamatta ne mulle niin siitä huolimatta niin ku tällä hetkellä se se toimii hyvin mut sit taas s2 oppilaiden kohdallakin on ollu semmosia tilanteita et mä oon arvioinu oppilaan näin ja --opettaja on sitä mieltä et no ihan hyvinhän se menee kun hänellä nyt on muutenkin tapana arvioida s2-oppilaat tällä tavalla niin hän on saattanut sit pistää ihan toiseen päähän sen--

Helenan mukaan hän ei juurikaan pysty vaikuttamaan S2-oppilaiden arviointiin muualla kuin S2-opetuksessa, sillä aloite siihen jää täysin hänen aktiivisuutensa varaan. ”Vastuupettaja”, siis kyseessä olevan aineen opettaja, ei oma-aloitteisesti pyydä Helenea mukaan arviointiin, ja S2-opettaja kokee aloitteen kuuluvan juuri yhteistyön toiselle osapuolelle. Sen sijaan omat S2-oppilaansa Helena arvioi aina yhdessä luokanopettajan kanssa, ja siinä vastuu ja keskusteluyhteys muihin opettajiin ovat hänen vastuullaan – joskaan eivät täysin ongelmattomasti. Vastauksesta päätelleen S2-opettajan asiantuntijuutta ei S2-oppiloiden arvioinnissa usein tiedosteta ja tunnusteta, mikä voi pahimmillaan heikentää S2-opettajan motivaatiota yhteistyötä kohtaan. Helena kokeekin oman asiantuntijuutensa ja sen hyödyntämisen välillä olevan ristiriidan, vaikka toteaakin alla koulussa kuitenkin käytävän arviointikeskustelua myös hyvässä ja rakentavassa hengessä.

H: kuitenkin itse ajattelee että että osaa arvioida ja on käynyt paljon koulutuksia. ja sitä arviointitaitoa on niin koko ajan tavallaan yrittää pitää yllä silleen et. et aina kun tekee jotain et. ku **se on jatkuva se arviointi ja aina kun tulee joku missä vaikka menee joku monekään niin sehän on niin ku enemmän mulle viesti** et mikä täs oli oliko täs tehtäväs joku vika vai oliko täs ohjeistuksessa joku vika tavallaan et se mun ohjaus on semmosta semmosta myös arvioinnin suhteen tai sit se kertoo et okei tätä taitoa todellakin täytyy harjoitella vaikka se tehtävä oiskin ollu liian vaikeeta ni silti se kertoo siitä että et nytpäs harjoitellaan seuraavaks tätä mut et se on niin ku turhauttavaa jos jos -- **opettaja jolla on ollut sitte siellä hetken aikaa s2 oppilas ajattelee että se mun näkemys siitä arvioinnista on niin ku ihan. et hän on niin ku oikeessa ni. useimmiten täällä mein koulussa me päästään siit ollaan tosi paljon samoilla linjoilla ja sit se keskustelu on semmosta että ai ajaa no hyvä että et tuli tää esiin ja siirretääs tohon ja haluisitkohan**

**kuulla tai että ai jaa et no siel ei hei mites se menee et se käydään se keskustelu siitä. siitä tota. siitä osaamisesta ja edistymisestä**

Helena korostaa arvioinnin jatkuvaa ja vuorovaikutuksellista luonnetta: se ei ole palautetta pelkästään oppijalle, vaan kuvaa ja ohjaa myös opettajan työtä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassakin (2014: 47) arviointia kuvataan opettajien itsearvioinnin ja oman työn reflektoinnin välineenä. Jatkuvalla arvioinnilla viitataan puolestaan siihen, että oppijat saavat opintojen aikana ja niiden alusta asti oppimisestaan ohjaavaa palautetta sekä tietoa kehittymisestään. Lukuvuoden aikana annettava arviointi ja siihen perustuva palaute ovat osa jokapäiväistä opetusta, ja ne edellyttävät opettajalta oppimisprosessien tarkkailua ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (POPS 214: 46–50.) Helenan mukaan hänen koulussaan opettajat käyvät keskustelua oppilaiden edistymisestä ja osaamisesta, ja sekä oppijan kuulumisten kyseleminen että edistymistä koskevan tiedon tarjoaminen on tavallista. Vaikka yhteisessä arviointityössä olisi Helenan mukaan parannettavaa, hän toteaa koulussa oltavan useimmiten kuitenkin samoilla linjoilla arvioinnissa. Erikseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan huomioida jokaisen oppilaan kielitausta sekä kehittyvä toisen kielien taito. Osaamistaan ja kehittymistään oppilaan pitäisi pystyä osoittamaan mahdollisista kielitaidon puutteista huolimatta tilanteeseen sovitetuilla, monipuolisilla ja joustavilla arviointitavoilla (ks. POPS 2014: 48.), joita myös Helena peräänkuuluttaa voimakkaasti. Hän toivoisi, että S2-opettajan asiantuntijuus nähtäisiin koulussa laajemmin resurssina myös laadukkaan arviointityön mahdollistamisessa.

Johanna kokee mahdollisuutensa osallistua oppilaiden arviointiin huomattavasti laajempaan.

**J: no siihen tuntityöskentelyn arviointiin osallistun mut en mihinkään kokeiden korjaamiseen enkä semmoseen. mut et ihan yhtä lailla mä oon tarkistamassa niitä kotitehtäviä ja näen oppilaiden tuntityöskentelyä et sitä me arvioidaan kyl yhdessä ja mietitään myös sitä jälkipalautetta mitä usein sit vaikka wilman kautta annetaan että kelle annetaan minkäkinlaista palautetta tästä tunnista**

**J: kyl me itse sumplitaan aina sitten et välillä niitä käydään sähköpostitse et haluatko. saattaa olla niinkin et se jää siihen et mä kysyn et haluatko kommentoida näitten oppilaitten. arviointia. joita vaiks erityisopettaja on jo enemmän tukenu siinä jaksossa et joskus se on näin mut sitte kyl me yhdessä niitä käydään sit usein ja keskustellaan siitä arvioinnista yhdessä. ja sit minä ne sit lopulta annan mut et tavallaan siinä käydään tää yhteinen keskustelu ja sit. on sellasiakin jaksoja ku mulla oli viime jaksossa ton seiskaluokan kanssa et sieltä oli sovittu tietty porukka joka kävi erityisopettajalla et silloin ei ollu sitä samanaikaisopettajuutta ni silloinhan mulla ei ollu mitään kuvaa mitä oli tehty sen jakson aikana ni silloin täytyy saada täysin sieltä se**

S2-resurssiopettaja Johanna kertoo osallistuvansa erityisesti tuntityöskentelyn arviointiin yhteistyössä kyseisen aineenopettajan kanssa. Hän on mukana tarkastamassa oppilaiden kotiteh-

täviä ja tunnin jälkeen oppilaiden tuntityöskentelystä keskustellaan yhdessä ja myös jälkipalautte esimerkiksi Wilmaan tulee yhteisen pohdinnan kautta. Sen sijaan kokeiden korjaaminen ja vastaava arvioiva toiminta kuuluu yksin aineenopettajalle. Näyttäisikin siltä, että lukuvuoden aikana annettava arviointi toteutetaan molempien opettajien yhteistyönä, kun taas päättöarviointi ja esimerkiksi kokeet ovat vain kyseisen aineenopettajan vastuulla (ks. POPS 2014: 49–50). Myös omilla tunneillaan Johanna pyytää muiden opettajien kommentteja keskustellen tai vähintäänkin sähköpostitse. Hän kantaa päävastuun omien oppilaidensa arvioinnista, mutta toisinaan oppilaiden opiskellessa jonkun jakson vaikkapa erityisopettajan kanssa myös arviointivastuu siirtyy erityisopettajalle.

### 5.3.3 Affordanssi ja tuen edellytykset

Molemmat haastatellut S2-opettajat tuovat jossain määrin esille van Lierin (2004: 151) mallin mukaisia tuen edellytyksiä, jotka mahdollistavat scaffoldingin eli pedagogisen tuen toteutumisen. Kuten esimerkiksi luvussa 5.2.3 tuotiin esiin, opettajat muun muassa korostavat sekä jatkuvuuden että kontekstuaalisen tuen merkitystä tehokkaasti toteutetussa S2-opettajan ja aineen- tai luokanopettajien yhteisopetuksessa.

J: kyl siinä olis mahdollisuuksia paljon enempiäkin kun ois vaan sellasta pitkäjänteisyyttä ja semmosta. ja tehtäis pitkään saman luokan kanssa

J: et sit joillakin oppilaille saattaa olla se ihmisten vaihtuvuus tälläses koulussa ni. et he ei tykkää siitä et jatkuvasti tulee uusia ihmisiä. ja sit he ei mielellään päästä lähelleen et se voi olla vaikea tollases luokkati-lanteessa jos ei tunne oppilaita etukäteen niin tavallaan olla tukena jos oppilas haluaa käpertyä kuoreensa

Johannan mukaan vasta jatkuvuus ja pitkäjänteisyys ikään kuin luovat yhteistyön potentiaalin, samoin ympäristön pysyvyys. Liika vaihtuvuus sekä opetustavoissa että opettajissa voi Johannan mukaan olla heikommille oppilaille jopa haitaksi, vaikka tavoitteena olisikin tarjota oppimista edistävää tukea. Varsinaiseksi affordanssiksi – oppimisen havaituksi mahdollisuudeksi – S2-opettaja näyttäisikin muodostuvan vasta jatkuvuuden kautta, kuten Helenankin vastauksesta kuuluu:

H: ensin ne [S2-oppilaat] saattaa olla silleen et mitä sä täällä teet ku ne on tottunut käymään vaik mun tunneilla mun luokassa ni sit ne on vaan silleen et öö nyt se tuli tänne ja siis se eka reaktio voi olla semmoinen mut sit se aika nopeesti kääntyy siihen et mikä tää nyt on ja mikä toi nyt oli et tavallaan ne hyväksyy sen et mä oon siellä ja sit muut hyväksyy aika helposti. et tavallaan niin ku **sit ne kysyy** ja näin et toki ne **tottuu et kuka mää oon**

S2-oppijat näkevät Helenan kokemuksen mukaan yhteisopettajana toimivan S2-opettajan oppimisessa hyödynnettävänä resurssina vasta havainnon, hyväksymisen ja tottumisen kautta. S2-

oppijat tottuvat S2-opettajan läsnäoloon muillakin kuin suomen kielen tunneilla ja osaavat kysyä tältä tukea ja apua.

S2-opettajan yhteisopetus voi vaikuttaa myös oppimisympäristön ja -yhteisön turvallisuuden kokemukseen ja sitä kautta tuen kontekstuaalisuuteen. Kontekstuaalista tukea ja koko oppimisyhteisön tukea edustavat myös esimerkiksi Helenan ajatukset monikulttuurisesta koulusta sekä rohkaisemisesta multimodaaliseen ja monikieliseen ilmaisuun.

H: sit mä ajattelen et se vois olla myös yks apu semmosen koulun. monikulttuurisen koulun toimintaa. toiminta niin kun ympäristön luomiseen. et et meil sais näkyä täällä se monikulttuurisuus. ja semmoset ne sen tuomat voimavarat niin ku muutenkin

H: heti jos siellä niin ku jotenki tehään vähän erilaista koetta tai saa tehä suullisesti kokeen mitä niin ku aina yrittää tietenkä ehdottaa ja näin. tai ja sit se että **et laita ne käsitteet et mitä pitää oppii niin kirjota ne taululle** tai et näin et. et niin ku **tee oppilalle näkyväksi se mitä pitää oppii** koska sitä **tekstii on liikaa et se pystyis itte sieltä kaiken oleellisen poimimaan**

Helenan mukaan hänen työyhteisössään, jossa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on varsin paljon, monikulttuurisuus pitäisi valjastaa koko koulun toimintaa ohjaavaksi voimavaraksi. Hän kokee, että S2-opettajan ja muiden opettajien tiiviimpi yhteistyö voisi osaltaan edistää monikulttuurisen oppimisyhteisön kehittymistä ja juurtumista koulun normiksi. S2-oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia Helena pyrkii lisäämään muun muassa poimimalla opittavasta aiheen ydinasioita erikseen esimerkiksi taululle tai tekemällä ne muulla tavoin S2-oppilaille näkyviksi. Ekologisen näkökulman mukaan kielenopetuksessa lähtökohtana ovat oppijan tavoitteet, toiminta ja tarpeet (van Lier 2007: 53). Esimerkiksi ydinkäsitteiden korostaminen auttaa Helenan tapauksessa S2-oppilaita tavoitteessaan löytää ja erottaa vaikkapa historian teksteistä olennaisin tieto, ja ohjaamalla lukemista S2-opettaja voi vastata oppijan tarpeeseen omaksua yksilöllisiä lukustrategioita.

Helenan ja luokanopettajan toiminnallinen ja ryhmätyöskentelyyn perustuva ja lauseenmuodostukseen keskittyvä tunti on puolestaan hyvä esimerkki intersubjektiivisuudesta, rinnalla kulkemisesta ja kaksisuuntaisuudesta (ks. Lehtonen 2013: 168). Oppilaat työskentelivät ryhmissä opettajien tukemina, ja motivoivia onnistumisen kokemuksia pystyi tunnilla saavuttamaan eri tavoin: muodostamalla sanan, löytämällä luokahuoneeseen piilotetun tavun, osallistumalla jollain tavalla ryhmän vuorovaikutukseen. S2-opettaja tuki erityisesti S2-oppilaita ryhmän vuorovaikutukseen osallistumisessa, mutta myös vertaisryhmä oli oppijan tukena. Helena siis toimi itse S2-oppilaiden ja muun ryhmän vuorovaikutuksen tukena, minkä hän nosti itsekin esiin.



H: ja oppilaat varsinkin s2 oppilaat sanovat tätä et ryhmätöitä tehdään vähän et useimmiten se on se et opettaja opettaa ja sit tehdään tehtävät. ja että siellä ryhmätöissä niin ku se. osallisuus koetaan sellaisena et mää vaan niin ku istun siinä ja sit ne muut tekee sen ja sit mä vaan niin ku kysyn ne vastaukset. et se ei oo mun mielestä sitä osallisuutta mihin tällä pitäis pyrkiä

S2-opettajan yhteisopetus näyttäytyykin affordanssina myös ryhmätyöskentelyssä: sen avulla S2-oppilaiden osallisuutta ryhmän työskentelyyn voidaan tukea ja oppija saa oppimisympäristössään aktiivisen roolin sivustaseuraajaksi jäämisen sijaan.

Lisäksi osallistuminen äidinkielen ja kirjallisuuden tunnille erillisen S2-ryhmän sijaan on Helenan mukaan oppilaille itselleen tärkeää. S2-oppilaiden integrointi toiminnalliselle äidinkielen ja kirjallisuuden tunnille edustaa samalla myös tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmoniaa. S2-oppilaiden taidot olivat tasapainossa tehtävien haastavuuden kanssa, mutta toisaalta yhteisymmärrystä koko ryhmän kanssa lisäsi myös se, että kaikki, niin äidinkielisten kuin S2-oppilaidenkin, olivat suomen kirjoittamistaitojensa kanssa vasta alkuvaiheessa.

#### 5.3.4 Integraatio

Luokanopettaja ja S2-opettaja nostivat keskustelussa esiin sen, että ensimmäisen luokan maahanmuuttajataustaisille oppilaille on itselleen tärkeää päästä opiskelemaan myös osana muuta ryhmää. Yhteisopetus näyttäytyykin heidän mukaansa tapana toteuttaa integraatiota. Lisäksi Helenan haastattelussa nousi esiin S2-oppilaiden ryhmän täysivaltaisen jäsenyyden varmistaminen yhteisen toiminnan kautta sekä toisaalta S2-oppilaiden haasteet löytää äidinkielisten oppilaiden joukosta kavereita.

H: se [integrointi] on kyllä mun mielestä hieno juttu et se kuitenkin on. ja et koska tuntuu et se on. tai et ylipäättään mun mielestä **se ryhmän jäsenenä toimiminen ja vuorovaikutustaidot ne on niin ku kauhean tärkeitä.**

H: et kyl mä niin ku aattelen et monella mun oppilaalla **se haaste on nimenomaa se mistä he kertovat et ei oo niitä kavereita. no ei ehkä tämmösillä voi siihen kauheasti vaikuttaa mut et olis täyspainoinen jäsen siinä ryhmässä. ni kyl siihen sit voi vaikuttaa tekemällä erilaisia juttuja yhdessä tehden**

Helenan mukaan S2-oppilaiden integroiminen osaksi äidinkielisten ryhmää voi auttaa myös vuorovaikutustaitojen vahvistamisessa. Vaikka yhteisopetuksen keinoin ei Helenan mukaan ehkä pystytä luomaan suoraan kaverisuhteita, voi erilainen yhteistoiminnallinen opetus kuitenkin vaikuttaa siihen.

Helena näkee, että integrointi osaksi äidinkielistä ryhmää voi tukea myös oppilaiden keskinäistä hyväksymistä.

H: mä ajattelen että. et sitten se ehkä rohka- toivottavasti rohkasee heitä niin ku niin ku hyväksymään sen. ja myöskin ehkä. **ehkä sit niit suomenkielisiä oppilaita hyväksymään sen et nekään ei tiedä kaikkii niit sanoja ja et et voi auttaa sitä toista jos tietää ite** ja niin ku mä aattelen semmost et jospa se vaiks auttais siinä semmosessa semmosessa vaan hyväksymises ja semmoses mut **hyväksyminen ei oo sitä et ei puhuta asiasta tai ei niin ku tai moititaan et sää et tienny sitä vaan et ollaan täs yhdessä ja opitaan yhdessä** ja hei mää voin auttaa sua tässä mut tieks sää mikä tää on. et ku **välillä tuntuu et on niit rajoja ettei uskalla vaikka kysyä tai ei uskalla näyttää että en osaa he yrittää kauheesti kuikkia vaan kaverilta ettei vaan menis väärin -**

Helenaan mukaan S2-opettajan läsnäolo voi rohkaista S2-oppijoita ilmaisemaan ajatuksiaan ilman pelkoa epäonnistumisesta, mutta toisaalta myös suomenkielisiä lapsia hyväksymään sen, etteivät hekään osaa välttämättä kaikkia sanoja. Hän korostaa koko ryhmää oppivana yhteisönä, jossa osaamista jaetaan rohkeasti myös oppijoiden kesken. Helenaan mukaan moni S2-oppija ei uskalla kysyä tai näyttää, ettei osaa. Virheen pelossa tukea voidaan hakea luokkatoverin paperilta.

### 5.3.5 Yhteistyön synergiaa - opettajan näkökulma

Edelleen luokanopettajan ja S2-opettajan yhteistyö äidinkielen ja kirjallisuuden tunnin aikana näyttäytyi ulospäin juuri siltä kuin saumattomasti sujuvan yhteistyön tulisikin näyttää. Tunti vastasi aiemmin yhteisesti sovittua toiminnallisuudelle perustuvaa linjaa, vaikka valmistelua tehtiinkin vielä myös tunnin alussa. Opettajien vastuu jakaantui tasaisesti ja molemmilla oli selkeä tila opettaa ja toimia ilman, että he veivät sitä toisiltaan. Tunnin tavoitteet toteutuivat ja opettajien tiimityöskentely oli mallina oppilaiden vastaavalle. Ilmapiiri oppimisympäristössä oli positiivinen ja yhteisöllinen. Lisäksi tunnin jälkeisessä opettajien kanssa käydyssä keskustelussa heillä oli keskenään hyvä yhteinen kieli, jolla yhteisopetusta ja työskentelyn tavoitteita käytiin läpi. He korostivat, että heille itselleen on tärkeää päästä edes kerran viikossa tekemään yhdessä ja keskustelemaan, sillä heidän mukaansa kollegan antama palaute on tärkeää ja kehitävää. Luokanopettaja kertoi osallistuneensa myös aiemmin koulutukseen, jossa yhteisopetukseen kannustettiin ja se nähtiin opettajien voimavarakysymyksenä: kun toisesta opettajasta muodostuu eräänlainen tiimipari jakamaan työn ja täydentämään lauseet ja kun erilaiset työtavat loksahavat, yhteisopetus voi edustaa työtä parhaimmillaan.

Onnistuneen samanaikaisopetuksen tai muut yhdessä opettamisen muodot on nähty suomalaisessakin koulussa opettajien voimavarana (ks. esim. Ahtiainen ym. 2011: 54). Tutkijat korostavat kuitenkin rakenteellisten muutosten tarvetta yhteistyön käynnistämisessä sekä aikaa, jota yhteisten keskustelujen ja suunnittelun aloittaminen aluksi vie. Yhteisen opetustyön vaikiintuessa arkeen työn jakaminen voi kuitenkin lopulta vähentää yksittäisen opettajan työtaakkaa, ja lisäksi opettaja pystyy kesken tunninkin saamaan ammatillista tukea. Työtavalla on

myös koulun toimintakulttuuria rikastuttava ja monipuolistava vaikutus, joka saattaa edistää paitsi ammatillista kehittymistä myös työssäjaksamista. (Ahtiainen ym 2011: 51–52.)

Myös haastatteluissa sekä Helena että Johanna nostivat esiin ammatillisen kehittymisen yhteisopetuksen myötä. Johanna kokisi työtavan palvelevan opettajien tarpeita kuitenkin vielä paremmin, jos työtä pystyttäisiin tekemään pitkäjänteisemmin.

H: ajattelen et se **opettaja vois hyötyä siitä et sellast tehtäis niin ku muutenki niin ku yhdessä** vaikkapa. ja että. ni mä aattelen ite että se **yhteistyö muitten kanssa tuo siihen mun opettajuuteen myös uusia asioita** niin niin **varmasti se voida tuoda jollekin toisellekin sitä et saa niitä ideoita just ja uusia toimintatapoja** ja semmost. **semmost kehittymistä siinä omassa työssä**

J: et se toimis hyvin ni mitä pitkäjänteisempää se vois olla ja jotenkin systemaattisempaa ja saman opettajaparin voimin ni se menis sitä paremmin

Johanna korostaa myös työparin pysyvyyttä ja työskentelyn systemaattisuutta: ilman niitä useamman vaihtuvan opettajan ja lähestymistavan muodostama kokonaisuus jää hänen mukaansa rikkonaiseksi. Helena taas näkee yhteisopettajuuden työmuotona, jossa molemmat opettajat vastavuoroisesti antavat ja saavat jotain: esimerkiksi kielenopettajana hän voi auttaa muita opettajia havaitsemaan paremmin S2-oppilaiden kielitaitoon liittyviä erityiskysymyksiä ja reagoimaan niiden mukaan. Voimaannuttavimmat kokemukset syntyvät Helenan mukaan oman työn merkityksellisyyden kokemuksesta.

H: sitte ehkä **opettajana ni semmoset on mukavia** ja semmosii. niinku jotenki **voimauttavia et kun kokee että on niin ku tarpeellinen siellä luokassa ja että sitä mun osaamista tai sitä mun tuomaa ideaa tai materiaalia tai jotakin näkemystä tai sitä niin arvostetaan.** oli joko se toinen opettaja siinä tai sit ne oppilaat siinä no oppilaat nyt yleensä silleen kivasti kivasti kyl ottaa mut jotenki se on koska tässä työssä painiskelee aika paljon sen kanssa. sen kanssa et **koska usein on kaikkee sellasta mikä syö tavallaan sitä arvostuksen tunnetta** niin niin se on ehkä semmonen ja sit tietenki semmonen et **mä tykkään tosi paljon toimia itse ryhmässä** mää **ymmärrän että että kaikki ei ole ryhmätyöskentelijöitä** ja se ei ei haittaa mitään eikä oppilaiden tarvitse aina olla tekemässä ryhmätöitä päinvastoin on hyvä opetella toimimaan yksin ja itsenäisesti mutta **mä jotenki tykkään siit semmosest ideoitten jakamisesta ja se jotenkin antaa mulle semmosta virtaa ja sitten no tietenkin on mukava kuulla jos on ollu toisellekin semmonen kiva kokemus ja hyödyllinen ja että hän on halukas jatkamaan sitä yhteistyötä.** niin kyllä semmoset asiat niin ku ilahduttaa

Helena siis pitää tärkeänä sitä, että yhteisopettajuudessa molempien opettajien työpanosta, osaamista, ideoita tai esimerkiksi tuntia varten valmistamia materiaaleja, arvostetaan. Se ei Helenan mukaan ole aina hänen työssään itsestäänselvyys, mutta kuitenkin juuri se asia, jota yhteisopetuksen mielekkäältä toteuttamiselta vaaditaan. Ideoiden jakaminen sekä positiivinen kollegoiden välinen palaute ja ylipäättään keskustelu ovat olennaisia, samoin se, että molemmat jakavat ajatuksen yhteisopetuksen hyödyllisyydestä. Helena kuvailee itseään ryhmätyöntekijäksi, mutta korostaa ymmärtävänsä, etteivät kaikki sitä välttämättä ole. Yhteisopettajuuteen onkin tutkimuksissa todettu vaikuttavan sekä opettajien asenteet että erilaiset persoonallisuudet

ja kapasiteetit. Näihin lukeutuvat muun muassa sellaiset tekijät kuin halukkuus tehdä yhteistyötä, tiimityöskentelyn hyötyjen ja erilaisten osaamisalueiden yhdistämisen ymmärtäminen, tietoisuus ja aiempi kokemus tiimityöskentelystä, vuorovaikutustaidot sekä taito reflektoida ja arvioida sekä itseään että tiimiä. (Vangrieken ym. 2015: 29–30.)

H: jotenki mä aattelen et. ja mä niin ku **uskon siihen et siinä yhteistyössä on semmonen voima ja luovuus.** että. et **siit syntyy jotain uutta.** et et. **mun on niin ku vaikee uskoo siihen et ihmiset niin ku.** vaan pystyis itsekseen keksimään hyviä ja kehittymään ilman että sitä tulee sitä vuorovaikutusta ja reflektointia et **mä uskon semmoseen yhteistyön synergiaan** tai semmoseen niin ku et siitä syntyy jotain. jotain ja tulee ideoita ja sit jos semmosia on niin ku esimerkiksi **meillä on erkkaopettajien kanssa joskus tosi hyviä keskusteluja** mut me ei vaan koskaan päästä samoille tunneille tietenkään koska ne on vähän niin ku toisensa pois sulkevia niin sit tavallaan niin ku. sit se on. siel on. **tulee niin ku semmosia hyviä ideoita ja oivalluksia ja sitä semmosta jakamista jos on haasteita vaikkapa** ja meilläki ku täällä on haasteita -- niin ni se on niin ku silleen ihan tärkeetäkin vois olla.-- sit **mä en niin ku näe et se olis jotenki pois keltään** mää aattelen se olis niin ku **kaikille hyödyks.** enkä mää oo kokenu yhtään semmosta tuntia mis joku suomenkielinen oppilas ois jääny jotenki vähemmälle sit sen takia että siel on s2 opettaja samanaikaisopettajana tai et se olis jotenki hidastanu tai hankaloittanu sitä opittavan asian käsittelyä

Helena uskoo voimakkaasti siihen, että yhteistyön voima ja luovuus ovat ne elementit, jotka synnyttävät myös koulun toimintakulttuurin jotain uutta. Ilman vuorovaikutusta ja reflektointia ei Helenan mukaan myöskään tapahdu kehitystä tai avaudu uusia ajattelutapoja, ideoita ja oivalluksia. Hän siis näkee yhteisopettajuuden synnyttävän ikään kuin proaktiivista toimintaa, jolla koulua on mahdollisuus muuttaa myös sisältäpäin, ei vain reagoitina ulkoisille muutoksille (ks. esim. Collison & Cook 2007).

## 5.4 Opettajien käsityksistä, suhtautumisesta ja tunteista

### 5.4.1 Käsityksiä yhteisopetuksesta

Helena ja Johanna kertovat molemmat suhtautuvansa yhteisopetukseen positiivisesti. Helenan kokemuksen mukaan yhteisopetuksen toteutumista helpottaa yhteisesti jaettu käsitys, Johannan koulussa taas työtavan tutuus ja ajatus resurssiopettajasta nimensä mukaisesti lisäresurssina.

H: mää oon ollu tuol aikuispuolella töissä niin siel ollaan tehty yhteistyötä sitten muiden suomen opettajien kanssa ja siellä sit tietenkin se kun ollaan tiedetään aika tarkasti mistä puhutaan ja mitkä mein opsit on ja meil on aika tiukat aikataulut ja siellä niin siellä ollaan tehty ja siel se **toimiikin kauheen helposti koska se yhteinen käsitys on niin sellainen** jaettu usein et siellä

J: kyl mä luulen et **tääl aika positiivisesti suhtaudutaan siihen.** mut sit ehkä se **jotenkin se tavallinen ajattelumalli on ehkä just sitä se et yks opettaja opettaa ja toinen on sit se lisätuki siellä.** että tota et ehkä semmoseen. et kaikki ei ehkä ajattele sitä niin ja **miten sitä voitais jotenkin joustavammin miettiä tota. et siinä olis. olis ehkä jotain kielen osajana** [nauraa] **opetustuokioita** tai sitten sitä. mut se on niin monista asioista kiinni miten se opetus kannattaa rakentaa ja sit sitä yhteistä suunnitteluaikaa on valitettavasti vaan. on vaikea löytää riittävästi. et tota. **mut kyl mää ajattelisin et täällä positiivisesti suhtaudutaan siihen resurssiopettajuuteen. et kyl suurin osa sitä varmaan ottaa mielellään. lisäresurssia**

J: itse oon käyttäny siis myös tämmöses ryhmätyöskentelyn mahdollistaja et on saatu pienempiä ryhmiä ja heille kuitenkin sitä ohjausta ja sitte jotain tämmösii opetustuokioita. voi olla et tota. et et otetaanki vähän kielen näkökulmasta sitä fysiikan tekstiä tai tämmöstä

Helena on toteuttanut yhteisopetusta myös muiden suomen kielen opettajien kanssa, jolloin yhteistyölle on ollut tyypillistä yhteinen ammattikieli, opetussuunnitelma ja aikataulu. Johanna uskoo koko koulussa olevan positiivinen suhtautuminen S2-opettajan ja muiden opettajien mukanaoloon, mutta huomauttaa järjestelyn toteuttamisessa olevan vielä parantamisen varaa, jotta opettaja-lisätuki-käsityksestä edettäisiin joustavammin erilaisia asiantuntijuuksia korostavaan yhteistyöhön, jollaista voisi Johannan mukaan olla vaikkapa kieleen liittyvä opetustuokio. Esimerkiksi fysiikan tunnilla voisikin hänen mukaansa erikseen keskittyä fysiikan ainekohtaiseen kieleen ja tekstimaailmaan. Johannan kuvaama opetustuokio linkittyy jälleen myös kielitietoisuuteen, joka koulun kontekstissa ja eri oppiaineissa tuottaa tietoisuutta ja tajua oppiainekoh- taisesta tavasta käyttää kieltä ja esittää asioita (ks. Harnanen 2013: 1). Opettajien yhteistoimin- nan perimmäisenä ja jaettuna ajatuksena molemmat opettajat korostavat olevan oppilaiden pa- ras sekä heidän oppimisensa tukeminen mahdollisimman onnistuneella tavalla.

J: kyl tietysti se et uutena opettajana koulussa oli välillä semmonenkin olo että kun aloittelee uuden haas- tavan ryhmän kanssa -- niin siinä on ehkä vähän semmonen oma tottumisensa. mut kyl mä niin ku koen sen et positiivisella mielellä nyt siellä on olleet mukana. **ja meidän kaikkien tarkoitus on sit kuitenkin se oppilaiden paras ja auttaa heitä oppimaan mahdollisimman hyvin.** että sit täytyy välillä niellä oma niin kun harmituksensa tai muut

Mitä tulee käsityksiin opettajien yhdessä opettamasta aineesta, Johanna toteaa tietynlais- ten, osin stereotyyppistenkin käsitysten toisten opettajien oppiaineista olevan varsin yleisiä. Helena puolestaan toteaa, että aineenopettajien voi välillä olla vaikea ikään kuin supistaa ope- tettavien asioiden määrää, vaikka se S2-opettajan mielestä voisikin palvella S2-oppijaa.

J: -- mut sit ehkä aina ne on sellasia ikuisuuskyseksiä et mitä käsityksiä opettajilla on toisten ope- ttajien oppiaineista et niistä. voi olla sellasia luuloja -- itse kullakin voi olla toisten oppiaineista sellasia luuloja että. että musiikin opettajalla tai liikunnan opettajalla on helppoo tai s2 opettaja ei tee mitään tai ties mitä et tämmösii voi tietysti olla mut **mitä enemmän keskustellaan ja tutustutaan siihen toisten työhön ni kyl se sit ehkä avautuu ja tää on mun mielestä yks hyvä tapa tutustua siihen toisen työhön.** tavallaan et ehkä monella on myös se käsitys et kyllä suomea ja äikkää on helppo opettaa et kaikkihan me osataan suomea. -- kielenopettaja ni kyl hänellä oli sellanen ahaa elämys että **ahaa tällasia verbityyppjä et enhän mä osaa näitä ollenkaan** et kun hänellä oli välillä pienryhmä erikseen. et tavallaan oppii ehkä myös uutta. uutta sitä kautta kun on resurssiopettajana siellä. **huomaa et nää oppiaineet on ehkä monimuotoisempia kuin sitä osaa kuvitellakaan**

H: en mä oikeen tiä se [suhtautuminen yhteisopetukseen] riippuu niin paljon persoonasta. et kyl mä luulen että se riippuu enempi persoonasta ja tietenki luokaopettajilla tuolla alakoulun puolella ku niil on se että et niil on aina semmosta kokonaisoppimista se et et siellä pystyy päivän sisällä niitä tunteja niin ku - se on haastavaa tavallaan siinä mielessä mutta sit toisaalta heil on se käsitys koko siit ryhmästä sit taas täällä yläkoulun puolella aineenopettajilla on kuitenkin ne omat oma aineensa **ja aineenopettajat on mielellään sitä mieltä et kaikki asiat heidän aineessa on tosi tärkeitä ja sitte ku heille yrittää ehdottaa et no tuota oisko oisko vähemmän enemmän tässä tapauksessa et ku oppilas ei oikeen pärjää et mitäs jos otetaan**

**vähän vähemmän näitä käsitteitä et otetaan vaan ne tärkeet niin nii aika usein ollaan sitä mieltä et ei siellä oo mitään muuta ku kaikki on tosi tärkeitä et et semmonen on ehkä se et opittais vähän sitä eriyttämään ja näkemään se kokonaisuus mut mut tota niin niin. en mä usko et se on enempi semmonen niin ku ittestä ittestä persoonasta riippuva--**

Yhteisopetuksella on Johannan mukaan tietyllä tapaa myös opettajien keskinäisiä ennakkoluuloja purkava vaikutus, kun toisen työtontti tulee yhteistyön ja keskustelun kautta tutuksi. Johannan mukaan yhteisopetus purkaa myös opettajayhteisössä suomen opetukseen liittyviä ennakkoluuloja ja avaa jopa muille kielenopettajille aiemmin vierasta S2-pedagogiikkaa: esimerkiksi hän nostaa verbityypit, jotka suomea äidinkielenään opiskelleille voivat olla täysin vieraita. Yhteistyö avaa oppiaineiden monimuotoisuutta toisille opettajille, mikä toisaalta sekin tukee myös oppijoille tulevan kokonaisuuden hahmottamisessa. Toisaalta, kuten Helena mainitsee, S2-opettaja tai yhtäläillä toinenkin yhteistyön osapuoli voi auttaa katsomaan myös omaa ainetta ja sen sisältöjä eri tavalla esimerkiksi S2-oppijan näkökulmasta. Keskusteluyhteyden ja yhteistyön täytynee kuitenkin olla varsin vakaalla ja ennalta määritellyllä pohjalla, jotta palautetta voi ottaa vastaan kehittäväenä eikä omaa asiantuntijuutta tai oman aineen sisältöjen merkittävyyttä vähentävänä. Yhteisopetuksessa riskinä onkin, että opettajien välille syntyy kilpailua tai jännitettä, joka saattaa leimahtaa konfliktiksi asti. Opettajat voivat myös kokea oman itsenäisyytensä menettämistä ja pitää sitä ongelmallisena. (Vangrieken 2015: 29.)

Molempien havainnoitujen tuntien opettajat suhtautuivat Helenan mukaan yhteisopetukseen ja sen arvioimiseen ja siitä keskustelemiseen innokkaasti. Hänellä on kuitenkin kokemuksia myös siitä, ettei toinen yhteistyön osapuoli koe työtapaa mielekkääksi.

H: ollaan keskustelu siitä et miten se toimii ja miten meidän kannattais ja mitä me voitais ja millon me ehtittä. et niin ku on on puhuttu -- mutta tota **sitte on tietenkä niitä tunteja ja niitä opettajia joiden kanssa se ei niin ku. se ei ole niin ku. tai et jos yrittää jotakin niin -- niin se oli kyllä. se oli tosi haastavaa** koska siinä oli suurin osa siinä -- ryhmässä maahanmuuttajaoppilaita ja vielä tosi monta valmulta vastikään siirtynyttä ja tää opettaja ei niin ku. siks siks olikä niin ku hyvä juttu et meillä oltiin silleen et joo se vois olla tosi tarpeellista et siel olis s2 opettaja. mut se oli tosi vaikee mennä sinne -- mää yritin ehdottaa että mitäs ensi kerralla on että voisinko mä jotenkin kans valmista utua tai mitä sulla on aiheena siihen tulossa kun hänellä oli kuitenkin se vastuu siitä oppiaineesta että mit minkälainen suunnitelma sulla on mutta hän ei voinut niitä koskaan avata ehkä hän ei tiennytkään mitä siellä oli seuraavaks tulossa tai tai ehkä se suunnitelma ei ollut kauheen tarkka. mutta mut et se on ehkä semmonen. ehkä jotain pientä siellä tapahtui mut et se oli ehkä välillä aika **turhauttavaa** sitten itsellekin että. sit yritin ehdottaa et kun koe tulee et miten voitais tehdä se koe ja et voisko vaiks tämmöstä et tehtäski vaikka. vähän enemmän vaikka otettais kuvia tai tai vois vaikka suullisesti selittää kun meit on siinä kaks niin niin et vois käydä vaan toiselle selittämäs sitä et mistä täs on kysymys mut mut sekään ei oikeen. **sit siin on kuitenkin se et mä en voi. siinä niin ku. niin ku määrällä tai yhtään mitään mä voin vain ehdottaa. ja ja antaa jonkun idean. sit kuitenkin mennään sillä mitä se opettaja päättää**

Helenan mukaan yhteisopetuksen tunnille oli vaikea mennä, vaikka tarve oli perusteltua muun muassa oppilaiden lyhyillä maassaoloajoilla ja vähäisellä kokemuksella suomalaisesta peruskoulusta. Kuvauksesta välittyy, ettei yhteistyön muodosta ja luonteesta ollut opettajien välillä

yhteistä ja jaettua käsitystä, jolloin lopputuloskaan ei ollut toivottu. Vaikka S2-opettajan panos ja läsnäolo olisi tunnilla varsin perusteltukin, näyttää siltä, ettei ilman jaettua käsitystä yhteisopetus palvele tarkoitustaan, vaan aiheuttaa lähinnä turhautumisen tunteita molemmille osapuolille.

Ahtiainen ym. (2011: 20) mukaan luokassa toteutettava samanaikaisopettajuus vaatii paitsi suunnittelua myös tietoisuuden omasta roolista opetustilanteessa. Tärkeää on käydä yhteisesti läpi käsityksiä ja uskomuksia erilaisista tavoista oppia, ja sen jälkeen muodostaa yhteinen näkemys tai vaihtoehtoisesti tiedostaa kollegoiden eriävät tulkinnat. Kahta edellistä seuraa luottamuksen rakentaminen. Siihen kuuluu esimerkiksi sellaisista keinoista sopiminen, joilla mahdollisia konflikteja voidaan purkaa. Viimeiseksi opettajat lyövät lukkoon yhteiset luokahuonekäytänteet. (Ahtiainen ym. 2011: 20.) Helenan edellä kuvatun tapauksen perusteella voisi kuvitella kuitenkin erittäin olennaiseksi myös se, että halukkuudesta osallistua yhteisopetukseen puhutaan alusta asti suoraan – ja aivan ensimmäiseksi. Kuten hän jo edellä totesikin, kaikki opettajatkään eivät ole kiinnostuneita ryhmätyöskentelystä, ja jos painetta ja ohjausta siihen ei tule selkeästi johdon suunnalta, voi lopputulos olla vastaavanlainen. Ahtiainen ym. (2011) kuvaamien raamien tarkoitus on tuottaa keskinäistä tasa-arvoisuutta ja välttää oppilaille asti välittyvä ristiriitainen viestintä. Niiden avulla pyritään siis välttämään tilannetta, jossa toinen osapuoli on mahdollista sivuuttaa kerta toisensa jälkeen.

#### 5.4.2 Käsityksiä kielenoppimisesta ja -opetuksesta

Helenan funktionaalinen ja sosiokulttuurinen käsitys kielenoppimisesta näkyi paitsi havainnoiduilla tunneilla myös toistui S2-opettajan itsensä kertomana. Samalla Helenan haastattelusta välittyi dialoginen, kielen tilanteista vaihtelua korostava kielenoppimiskäsitys, jonka mukaan kieli ei voi olla oppimisen ja opetuksen kohteena yhtenä ja yhtenäisenä systeeminä. Dialogisen käsityksen mukaan oppija pyrkiikin toimimaan eri oppimisympäristöissä ja poimimaan sieltä haltuunsa tilanteisia kielenkäytön tapoja. (Dufva ym. 2011: 29.) Helenan kielenoppimiskäsitys tulee hyvin esille esimerkiksi siinä, miten hän suhtautuu oppilaiden kielelliseen ilmaisuun ja kaikkien kielellisten resurssien käyttöön.

H: meil on täällä kaikkee semmosta mist me voidaan ammentaa et tavallaan **et meil on tälläsiä resursseja otetaan ne käyttöön et hyödyntäkää niitten oppilaitten äidinkieliä ja osaamisia** ja muita et tuokaa se niin ku nostakaa nostetaan se osaaminen tavallaan esiin mitä on et. et jos ei tiedä tähän vastausta niin ku tänäänkin mä sanoin mun oppilaalle kun hän hirveenä viittas ja hän halus vastata ja ei hän tiä ei hän muista sitä sanaa ni mä olin **et no sano jollakin kielellä se et ihan sama tai esitä mut oppilaat on tosi et ne ei mielellään tee sitä ja sen mä haluaisin niin ku tavallaan poistaa ne niin ku kielen esteet siit ilmaisusta et no näytä tai piirrä tai ihan sama et et se on niin ku mulle arvokasta se mitä sä haluat sanoo tai vaikkei se olis oikein koska se ei vaan enemmän se et mul on täs tätä annettavaa koska. koska se. ja se voi olla tosi hyödyllistäki. sit oppilaat on välillä ihan innostuneita just sit ai nyt ne me saadaan puhuu tätä et**

saadaaks me nyt puhuu no saatte puhua et kyl tosi hyvin oppivat siihen et puhutaan pelkkää eikä keskitytä opetukseen ja oppimiseen vaan vaan sitä käytetään sujuvasti siellä

Helena pitää tärkeänä, että S2-oppijoiden omia äidinkieliä ja myös muita taitoja hyödynnettäisiin opetuksen osana. Hän näkee mahdollisuuden ilmaista itseään ja osallistua millä tahansa kielellä tai multimodaalisia keinoja käyttäen myös oppimiseen motivoivana tekijänä.

Viimeisimmän opetussuunnitelman myötä suomalaisen koulun arjessa on haluttu raivata tilaa luontevalle ja rinnakkaiselle monien eri kielten käytölle ja myös niiden arvostusta on haluttu nostaa. Kielitietoisuus ja monilukutaito taas ovat tehneet jokaisesta opettajasta, opetettava aineesta riippumatta, kielenopettajia ja kielellisiä malleja myös esimerkiksi suomi toisena kielenä -oppijoille. (Harju-Luukkainen ym. 2015: 64.) Helenan mukaan kuitenkin esimerkiksi opettajien suhtautuminen omien äidinkielten käyttöön oppitunneilla on usein nuivaa.

H: kyl sitä on ollu tosi paljon sitä ettei saa puhua mitään muuta ku suomee ja kyl se on ollu s2 opetuksessaki mun mielest aikasemmin aika voimakkaanakin **ja se on jossain vaiheessa ihan tarpeellistaki sanoa et jätetään nyt ne omat kielet tonne ulkopuolelle mutta kun sen tekee niin niin mää en koskaan kokenu sitä ongelmaksi** missään ryhmässä et tavallaan niin **ku kun siitä on yhteiset sopimukset ja ettei sitä niin ku poisteta tai ajatella et se on väärin vaan niin ku että on on asioita joita me koitetaan selvitä sit täl kielellä ja päästä niin ku niitten kynnyksen yli niin.** koska sit siin on just se vaara et jos annetaan. niin ku. jos sitä omaa kielirepertuaaria ei käytetä voimavarana vaan niin kun käyttää vaan sitä eikä eikä. ja unohtaa sen mitä täs on tarkoitus oppii tai mikä meil on tavoitteena ni sit siin on just se vaara et sit ei opikaan käyttää sitä suomen kieltä mikä on vaikka tavoitteena siinä. niin **siinä pitäis olla mun mielest sellaset tuntosarvet ja semmonen käsitys opettajalla itsellään et miten tätä voi käyttää sit jos sitä ei oo ni sit se karkaa ehkä koska siitä mä oon kuullu et sit opettajat saattaa sanoo et no sit ne vaan puhuu sitä kieltä.** no eikö sovita jotkut toimintatavat et millon voi puhuu ja millon ei. et jos jos se vaatii sen keskustelun ni sit se keskustelu täytyy käydä että et. kyl se sitte siitä taas kun vaan harjoittelee ja toimii yhdessä niin kyl se siit niin ku alkaa muotoutuu se sopiva tapa toimia

Helena toivoisi, että myös muut opettajat sopisivat oppilaiden kanssa yhteistä pelisäännöistä sen suhteen, missä tilanteissa eri kieliä on sopivaa käyttää ja millä tavoin. Olennaista on hänen mukaansa kuitenkin kokea kielelliset resurssit nimenomaan voimavarana, ei tuntia häiritsevänä tekijänä – Helena näkee S2-oppijan kielirepertuaarin käyttämisen kieltämisen uhkana jopa suomen kielen kehittymiselle. Suomessa vuosikymmenen vaihteessa tehdyn tutkimuksen (Latomaa & Suni 2011: 123) mukaan suomalaisessa koulussa ei hyväksytä muiden kielten käytön kieltämistä, mutta samaan aikaan oppijoiden ohjaaminen harjoittelemaan koulupäivänään suomea on kuitenkin hyväksyttävää. Avoimemmin luokissa kielletään oppilaan L1 (first language) -kielen käyttö. Erityisesti oman äidinkielen käyttöön puututaan silloin, kun opettaja epäilee sen liittyvän kiusaamiseen tai kokee sen muunlaisen voimankäytön välineenä. (Latomaa & Suni 2011: 123.)



### 5.4.3 Tunteet

Aineistossa nousi esiin hyvin laaja tunnekirjo. Iloa ja innostusta syntyi yhteisistä onnistumisista: opettajien välinen yhteistyö toimi, tunnin oppimistavoitteet täytyivät ja yhteisopetuksen positiivinen vire toimi mallina myös oppilaiden työskentelylle. Hyvien kokemusten lisäksi varsinkin Johannan haastattelussa kuului myös tietynlainen neutraalius ja levollisuus. Työtapa, resurssiopettajuus, toteutui koulussa vakiintuneena ja totuttujen järjestelyjen mukaan, eikä eri käsitteistä tai haluttomuudesta tehdä yhteistyötä näin ollen syntynyt esimerkiksi varsinaisia konfliktitilanteita. Onnistumisen tunteita hän kertoo saavansa esimerkiksi siitä, kun toisen opettajan kanssa tehtävä yhteistyö mahdollistaa yksilöllisemmin suunnatun opetuksen antamisen sekä toisaalta paremman työrauhan. Helena taas koki ilahduttavana muun muassa sen, kun yhteisopetus ja S2-opettajan mukana olo palveli kaikkia oppilaita.

H: no semmoset asiat on ilahduttanu kun ne on ollu semmosia niin ku hyödyllisiä ne oppitunnit niille oppilaille et ne on niin ku hyötyny sekä ne s2set että ne muut oppilat niistä että mä oon voinu olla mukana ja mää nään sitä oppimista niin sehän ilahduttaa aina

H: -- mutta mä jotenki tykkään siit semmosest ideoitten jakamisesta ja se jotenkin antaa mulle semmosta virtaa ja sitten no tietenkkin on mukava kuulla jos on ollu toisellekin semmonen kiva kokemus ja hyödyllinen ja että hän on halukas jatkamaan sitä yhteistyötä. niin kyllä semmoset asiat niin ku ilahduttaa

Lisäksi Helena kuvasi konkreettisesti ilahduttavana opettajien välisen ideoiden jakamisen sekä sen, että molemmat kokevat yhteistyön mielekkäänä, hyödyllisenä ja tarpeellisenä myös jatkossa.

Pieniä arjen konflikteja yhteisopettajuudessa voi edustaa esimerkiksi se, etteivät opettajien puheenvuorot jakaudu odotetulla tavalla, sekä se, ettei toisen opettajan toiminnasta antaisi mielellään negatiivista palautetta.

J: -- et jos siihen vaan päästään sit **totta kai voi olla sellasia tilanteita et kun saan luokan hiljaiseksi ja sit yritän antaa ohjeita koko luokalle ni sit huomaankin siellä et resurssiopettaja keskustelee tiiviisti jonkun oppilaan kanssa** et sit niin kun tavallaan **toisen komentaminen on ehkä semmosta mitä ei tee mielellään** niin tota et sit tämmösis et joskus ihan yksittäisis tilanteissa mitkä häiritsee mut **tietysti niistäkin vois keskustella et millaisissa tilanteissa mää haluan sen huomion itselleni** ja niin pois päin

H: sit meillä on ollut tosi hyviä keskusteluja just vaikka tämän --opettajan kanssa että hän on niin ku. **hänellä on itsellään niin ku kysymyksiä ja hän niin ku. ei ollenkaan pahastu siitä et mää sanon siellä jotain** tai tai tai joskus niin ku jostakin hänen käyttämästään. todella erikoisesta sanasta niin ku mitä hän. semmonen kuvaileva verbi ni niin eihän sitä ymmärtäny. en minäkään ymmärtäny ei sitä ymmärtäny monet oppilaatkaan ja **sitten me siitä keskusteltiin siellä eikä hän pahastu tämmösisist että mää nostan sen tavallaan esiin päinvastoin hän on ite kysynyt että miten niin ku vois ja et miten me voitais tätä ja voitasko me yhdes suunnitella ja haluaisiks sää näin tai noin et hän on semmonen niin ku kiinnostunu siit yhteistyöstä** ja just siitä et me oltais siellä niin ku **molemmat ihan yhtä niin ku tärkeitä opettajina** silleen vaikka hän tietää todellaki paljon paremmin missä ne -- kuuluu olla mutta. mutta niin niin. et silleen. se asenne voi olla tosi erilainen

Vaikka Johannan mukaan kollegan toimintaan ei ohjaavassa mielessä mielellään puuttuisikaan, hän korostaa, ettei se kuitenkaan ole asia, josta ei tarpeen vaatiessa voisi yhdessä keskustella. Helenakin korostaa positiivisen yhteisopettajuuden kokemusta, joka on syntynyt juuri avoimen, rehellisen ja toisen osaamisesta kiinnostuneen keskustelun kautta. Vakavammaksi tilanne muuttuneekin vasta silloin, kun yhteistyön osapuolilla ei ole kanavaa yhteiselle keskustelulle tai toinen kokee olevansa asemassa, jossa palautetta ei voi antaa eikä omaa, asiantuntevaa mielipidettä oteta huomioon. Tällaisissa tilanteissa Helena nosti esiin varsinkin turhautumisen tunteen:

H: sit taas s2 oppilaiden kohdallakin on ollu semmosia tilanteita et mä oon arvioinu oppilaan näin ja luokanopettaja on sitä mieltä et no ihan hyvinhän se menee kun hänellä nyt on muutenkin tapana arvioida s2-oppilaat tällä tavalla niin **hän on saattanut sit pistää ihan toiseen päähän sen arvioinnin ni et se on sit taas tosi turhauttavaa**

H: eivätkä he ymmärrä mitään ja he sanovat et he ei nyt ymmärrä mut se ei vaikuta **et se on niin ku tosi turhauttavaa koska siin on hirveen vaikea sanoa et hei lopeta nyt se puhuminen**

Helena kertoi kokeneensa turhautumisen tunteita erityisesti juuri sellaisissa tilanteissa, jossa S2-opettajan ehdotuksia ja ideoita ei otettu yhteistyössä huomioon. Yhteistyön asetelman eriarvoisuudesta kertoo se, että S2-opettajan oikeudeksi jäi vain ehdottaa – ei siis suoraan vaikuttaa tunnin kulkuun ja osallistua päätöksentekoon, vaan jättää oman ideansa käyttö toisen opettajan päätettäväksi. Lisäksi Helenalla on tullut vastaan tilanteita, joissa toisen opettajan opettamiseen on ollut vaikea puuttua, vaikka hän S2-opettajana olisi kokenut sen olevan S2-oppijoiden ymmärtämisen kannalta olennaista. Hän onkin yhteisopetuksessa kokenut opettajien välisen yhteistyön laidasta laitaan, keskustelevasta, tasa-arvoisesta ja yhdenvertaisesta yhteisopetuksesta oman ammattitaidon hukkaan heittämiseen.

H: se vaihtelee tommosista hyvistä että **me ollaan täs molemmat ihan samantasoisia ja samanarvoisia** tavallaan opettajina täs ja että me toimitaan täs yhdessä ja mein ei tarvi niin ku miettiä sitä että uskaltaako tääl sanoo ja kuka nyt sanoo siis tämmösiä asioita mitä ehkä joskus joutuu jossain miettimään. mut sit on niitä **että voitko sammuttaa valot voitko laittaa valot tunteja** ja ne ei oo mun mielestä siinä menee vähän koulutus hukkaan että tarttis toimia vaan valojen katkaisijana. tunnit on toki erilaisia mut se ei vastaa mun käsitystä kyllä sitten.

Kuten Helena toteaa, jos opettajien jaettu opetusvastuu ei tunnilla toteudu, ei kyse ole yhteisopetuksesta, vaan ennen kaikkea koulutuksen ja lisäresurssin haaskaamisesta. Tilanteesta tuskin pääsisi enää keskinäisellä keskustelulla eteenpäin, vaan sen voisi kuvitella jälleen koulun johdon ohjaukselta. Vastaavanlaisia tilanteita on tullut vastaan myös ESL-tutkimuksen piirissä: Arkoudiksen (2006: 428) mukaan ESL-opettajat eivät koe yhteisopetusta sisällönopettajien

kanssa mielekkääksi, jos ammatillista suhdetta leimaavat tukalat väärinymmärrykset ja harhaluulot ja jos aineenopettajalla on valta hyväksyä tai hylätä ESL-opettajan ideat. Asetelma luo kasvavaa turhautumisen tunnetta ESL-opettajan työssä. (Arkoudis 2006: 428.)

Vaikka lisäresurssien ja koulutukseen sijoittamisen on tutkimuksissa todettu kannattavan sekä paremmilla oppimistuloksina että taloudellisesti (ks. esim. Jackson 2014, Hægeland ym. 2012), ei vastaava palaute kantaudu Helenan mukaan useinkaan S2-opettajalle asti. Myös kiireen tuntu ja sen vaikutukset nousivat opettajien puheissa esiin.

H: sit ku meille puhutaan hirveesti resurssista et kuinka s2 resurssi on tiukka ja ei ole enempää rahaa ni sitten sitä joskus miettii et **onko sitten järkeä pitää minua täällä kun minä kerran olen niin kallis opettaja** niin niin tuota onko järkeä pitää minua täällä

J: välillä se tietysti on täs **koulun kiireisessä arjessa** sitä et siitä ei niin hirveästi ehditä sopimaan

J: ajattelen että siitä on iso hyöty et mitä enemmän me pystytään tämmöstä oppiaineiden välistä yhteistyötä tekemään. ja muutenkin mä pyrin siihen mut et **kyl täs taas liian vähän on vuoden aikana ehtinyt** tekee

S2-opettajien puheista välittyi, että yhteisopetukselle toivottaisiin lisää aikaresurssia, mutta ennen kaikkea rauhaa ja johdon kannustusta tehdä tärkeäksi koettua työtä.

## 5.5 Asiantuntijuus, vastuu ja työnjako - roolien rakentuminen

Helena kokee osallistuvansa yhteisopetukseen nimenomaan kielen asiantuntijana ja S2-oppilaiden oppimisen tukijana. Vastuu ja työnjako sekä sitä kautta oman roolin rakentuminen riippuvat Helenan mukaan kuitenkin monesta.

H: **se riippuu niin siit tilanteest siit luokast siit aineest** mut tavallaan kylhän mä meen sinne aika lailla yleensä silleen et no. **mitäs täällä tänään on tarjolla** et tavallaan aika silleen **avoimin mielin** ja et sitten niin ku mmm. et. et mä jotenki aika usein näis tilanteis näis mun tilanteis täällä peruskoulu et kyl sen asian ja aiheen mitä siellä ollaan sillon tekemässä niin **se se idea näil -- tunneilla ja et tunneilla on sillä toisella opettajalla.** et et jos mä joskus pääsisin semmoseen tilanteeseen et ois sitte joku et ollaan yhdes sovittu ja sitten myös suunniteltas se koko juttu yhdessä niin se tuntuis tosi kivalta ja tasapainosemmalta mut silleen aika avoimin mielin sinne pitää mennä ja ehkä toimin semmosena kielen niin ku asiantuntijana ja niin ku. voin niin ku niissä tavallaan sitten auttaa ja katsoo että että on ymmärretty oikein ja tukee siinä et

Helenan mukaan useimmiten tilanne on hänen koulussaan se, että päävastuu tunnin ideasta on toisella opettajalla ja S2-opettajan rooliksi jää tulla tilanteeseen mukaan avoimin mielin. Tilanteen tasapainoisuutta lisäisi Helenan mukaan se, että hän pääsisi paremmin osallistumaan suunnittelutyöhön, joka usein jää sekin toiselle opettajalle. Kaikkiaan roolin rakentuminen riippuu Helenan mukaan tilanteesta, luokasta, opetettavasta aineesta sekä toisesta opettajasta.

H: sit joillakin tunneilla sitte taas ni. ni sit niin ku mä oon vaan niin ku siinä mukana tavallaan ja sit ehkä nostan. **osallistun siihen tukemalla niitä s2-oppilaita etenkin** mut sit **myös niitä kielellisiä asioita nostetaan siinä** vaan niin ku esiin. mut se riippuu tosi paljon siitä kollegasta et kenen kanssa siinä työskentelee. kyl se **s2-opettaja siinä tavallaan mukautuu monenlaisiin toimintatapoihin**. et aika usein se asetelma on kuitenkin se et siel on se opettaja ja sit siihen mennään niin ku mukaan.

Davisonin (2007: 462) työnjaossa ESL- ja sisällönopettajan välillä tasa-arvoinen tiimin jäsenyys kuuluu molemmille, samoin yhteistyöprosessin perustaminen ja ylläpitäminen, joka Helenan tapauksessa painottuu enemmän hänelle. Davisoninkin jaossa kokonaisvastuu myös ESL-oppilaiden kokonaisoppimisesta on laitettu nimenomaan sisällönopettajalle, kun taas ESL-opettajalle on laitettu joustava ja systemaattinen opetusrooli sekä ESL-oppilaiden asettaminen etusijalle, mutta myös aktiivinen rooli kaikkien oppilaiden kielellisen kehittymisen tarkastelussa ja siihen osallistumisessa. Tämä asetelma toteutuu pitkälti myös Helenan kohdalla, vaikka muuten monista muuttujista riippuvaa roolia on vaikea asettaa yksiselitteisesti Davisonin jaon rinnalle. Esimerkiksi valinnaisen aineen opettajan kanssa Helena jakaa vastuun Davisonin työnjaon mukaisesti oppiaineen ja tason kielellisten vaatimusten sekä lisämateriaalinen ja tekstien valmistelusta. Valinnaisen aineen opettaja on Helenan mukaan alkanut yhteisopetuksen myötä kiinnittämään itsekin enemmän huomiota kieleen, mikä osaltaan vahvistaa S2-opettajan roolia eräänlaisena kielitietoisuuden edistäjänä.

H: mutta sit mä huomaan vaan sen et **pelkästään se mun läsnäolo niin se on tehnyt sitä että hän ottaa niitä kielellisiä asioita niin ku heti paljon eri tavalla huomioon**. hän on siis muutenkin semmonen opettaja et hän varmasti avaa avaa hyvin niitä – niit käsitteitä ja. ja kaikkia uusia verbejä. ja näin ja ja sitä **semmosta kielellistä näkökulmaa on siellä koko ajan koska hän kuitenkin niin ku. opettaa semmo- siakin oppilaita joilla on kielellisiä häiriöitä ja muita**. ihan äidinkiel-. siis ihan suomen kielisiä oppilaita. niin niin **hän osaa silleen jotenki mun mielest kauheen hyvin ottaa ne huomioon** mut mä huomaan sen et hänellä on jotenki viel **hän on niin ku nostanu tuntosarvet pystyyn ja hän on viel tosi enemmän sen jälkeen ottanu näitä asioita ja hän on niin ku kiinnostunut siitä**. eikä se **s2 opettajan läsnäolo ja se semmonen kielitietonen opetus ni se ei oo niin ku. se on päinvastoin ihan todella plussaa myös ihan suomenkielisille lapsille että. meidän s2 oppilaat pärjää siellä tunnilla ihan mainiosti mukana et totta kai siinä on sitä sanastoa ja ja paljon niin ku kielitaidon suhteen mutta kyllä siellä on kieltä opittavana**

Helenan mukaan valinnaisainetta opettava erityisluokanopettaja ottaa yhteisopetuksen tunnilla huomioon myös S2-oppilaat ja on yhteisopetuksen myötä tarttunut vielä enemmän kielellisiin teemoihin. Hän arvioi kielinäkökulman huomioimisen esimerkiksi ydinkäsitteitä avaamalla olevan erityisluokanopettajalle luonnollista muun muassa siksi, että hän on työssään tottunut huomiomaan myös kielellisten häiriöiden kanssa opiskelevia oppilaita. Helena huomauttaa, että yhteisopetuksen kielitietoisesta otteesta hyötyvät myös äidinkielenään suomea puhuvat oppilaat, ja hän kokee yhteistyön lisänsen kielitietoista otetta entisestään. Opettajan tietoisuus oppiaineen kielestä vahvistaa opettajan kykyä ohjata oppilaita opiskelemaan itse ainetta, eli samalla se tukee kaikkea oppimista (Harnanen 2013: 2).

Helenan ja luokanopettajan äidinkielen- ja kirjallisuuden tunnilla Helenalla on puolestaan mahdollisuus hyödyntää asiantuntijuuttaan paitsi S2-opettajana myös äidinkielen- ja kirjallisuuden opettajana. Kun esimerkiksi toisella havainnoidulla äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla Helena otti pienemmän ryhmän sivuun, hän pystyi edelleen toteuttamaan itseään äidinkielen- ja kirjallisuuden opettajana, vaikka S2-oppilaita ei ryhmässä sillä hetkellä olisi ollutkaan. Samalla toisaalta luokanopettajat lukevat opinnoissaan spesifisti äidinkieltä ja kirjallisuutta vain vähän, joten aineenopettaja voi jakaa luokanopettajan kanssa kielipedagogista tietotaitoa sekä toisen kielen että äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmista.

Johanna toimii siis paitsi S2-resurssiopettajana myös itse vastuuolettajana, jonka tunneille resurssiopettaja voi osallistua. Resurssiopettajana Johanna pyrkii tarttumaan erityisesti oppiainekohtaiseen kieleen ja sen tekstimaailman avaamiseen oppijalle.

J: mä näen sen niin kun hyvänä mahdollisuutena ja ehkä nyt just tän uuden opsinkin myötä. et tavallaan **mää pystyn omille oppitunneille ottamaan asioita kun mä tiedän mitä on siel on menossa** siellä jossain muussa oppiaineessa ni tavallaan siinä olis hyvä mahdollisuus myös kaikenlaiselle yhteistyölle. että tota. et sitten sieltä vois saada ideoita mitä voidaan tehdä sitten siellä. mut jotenkin mä ehkä ajattelin enemmän **kun mä rupesin resurssiopettajaks et mää oon sitten historian ja biologian ja maantiedon tunnilla et ne olis semmosia tavallaan kivoja ja helppoja tekstiläht-. suht. et mis on tietynlaisia tekstejä.** mut et sit mää oon kuitenkin ollu enemmän tämmösis fysiikka kemia ja kielet jotka ei oo sit sitä suomen tai onhan siellä totta kai fysiikka ja kemias yhtäläillä näitä tekstejä. mut et siinä on sen oppiaineen oma oma kieli ja se

J: ja kyl mä kauheen positiivisesti suhtaudun et ei. se on mukavaa. mut tietysti sit en halua välttämättä opettaa esimerkiksi sitä matematiikkaa **koska joutuisin niin ison työn siinä itse tekemään ennen kuin vois in millään tavalla opettaa**

J: kyl sitä mieluummin teki sellasta missä on vähän vahvemmillä **et kaikki tekstioppiaineet** ku voidaan sen tekstin perusteella lähteä käsittelemään sitä asiaa tai sitten ihan se kielenopetus siellä.

Johanna korostaa halukkuuttaan osallistua kielenasiantuntijana erityisesti sellaisille tunneille, jotka painottuvat vahvasti tekstin ymmärtämiseen, kuten historiaan ja biologiaan. Tällöin osallistuminen ei edellytä niin paljoa esimerkiksi opetettavan asian ennalta työstämistä ja näin ylimääräistä työtä, mitä Johannan mukaan vaadittaisiin matemaattisissa aineissa. Samalla Johanna ikään kuin jakaa oppiaineet erikseen tekstioppiaineiksi ja enemmän laskemisen ympärille rakentuviksi oppiaineiksi. Tekstioppiaineilla Johanna tarkoittanee oppiaineita, joissa perinteisesti ajateltua sanallista tekstiä on enemmän – siitäkin huolimatta, että esimerkiksi monilukutaito laajentaa tekstin käsitettä sanallisista kuvallisiin, auditiivisiin, numeerisiin ja kinesteettisten symbolijärjestelmiin sekä edelleen näiden yhdistelmiin (ks. esim. POPS 2014: 22). Kielitietoisuuden näkökulmasta kaikki oppiaineet voidaankin tulkita tekstioppiaineiksi, kuten Johannakin toki toteaa. Hän kokee kuitenkin S2-opettajan panoksen sopivampana tunneille, joissa opittava ja omaksuttava asia löytyy lukemalla, ei esimerkiksi laskemalla.

Davisonin työnjaossa ESL-opettajalle kuuluu myös vastuu tukea ja edistää oppiainerajoja ylittävää kielitietoisuutta ja kehittymistä. Varsinkin Helenan rooliin kielitietoisen koulun (ks. esim. Harnanen 2013) korostaminen kuuluu voimakkaasti, ja myös Johanna uskoo yhteistyön tukevan myös kielitietoista aineenopetusta.

H: nii no se. joo. siit on varmaan aika monta semmosta vaihtoehtoa olemassa siitä. -- sellanen tavoite tai toive siinä ois se et se opetus olis suunniteltua ja nimenomaa semmosta niin ku joka palvelis sitte. palvelis sitte niin ku tavallaan kaikkia. osapuolia sekä opettajia mutta etenki tietysti oppilaita ja että sillä sitte sais **ehkä sitä kielitietosta opetusta ja semmosta vähän oppiainerajoja ylittävää toimintaa tai mä ajattelen sen niin. että se on niin ku semmosta tasa-arvosta.**

J: kyl mä ajattelen että se on. tärkeä rooli tai jotenkin. että. kyl se toisaalta on sitä vuoropuhelua koska ne aineenopettajat on sen alan osaajia ja sitten se s2 opettaja tai äidinkielenopettaja on sen kielenosaaja. mut tai ne kielenopettajat mut et jotenkin. mitä enemmän tämmöstä yhteistyötä on ni sitä kielitietoisemmaksi me saadaan tota opetusta, niin mä ajattelen

Helena näkee S2-opettajan asiantuntijuuteen kuuluvan kielitietoisuuden lisäksi esimerkiksi oppiainerajoja rikkovan toimivan, oppilaiden ja opettajien välisen tasa-arvon ja monikulttuurisuuden edistämisen. Samoin Johanna kokee kielenopettajana tehtäväkseen tuoda esimerkiksi yhteisopetuksen ja yhteistyön kautta kielitietoisuutta tutummaksi aineenopettajille. Myös tutkimuksissa muiden opettajien kielitietoisuuden edistäminen on nostettu sekä äidinkielen että suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajien tehtäväksi. Käytännössä se tarkoittaa myös kielenopettajien ja muiden aineiden opettajien kannustamista yhteistyöhön sekä eri oppiaineiden sisältöjen hyödyntämistä kielen opetuksessa. Samanaikaisopetusta kielitietoisuuden edistämässä on kuitenkin tutkimusten perusteella todettu käytettävän varsin niukasti. (Kuukka ym. 2015: 118–123).

## 6 POHDINTA

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastelin S2-opettajan yhteisopetusta. Aineistonani oli kahden S2-opettajan teemahaastattelut sekä heistä toisen koulussa toteutetut yhteisopetuksen havainnoinnit, yhteisopetukseen osallistuneiden opettajien kanssa käydyt keskustelut sekä kenttäpäiväkirja. Tutkimusotteeni oli pääosin etnografinen, mutta täydensin monimenetelmäisesti yhdessä koulussa kerättyä aineistoa vielä toisessa kouluympäristössä tehdyllä S2-opettajan haastattelulla. Tässä luvussa vastaan vielä kokoavasti tutkimuskysymyksiini, jotka olivat: 1) Millaiseen tarpeeseen S2-opettajan ja muiden opettajien yhteisopetuksella pyritään vastaamaan ja miten tarvetta perustellaan? 2) Miten opettajien erilaiset asiantuntijuudet näyttäytyvät opetuksessa ja sen eri vaiheissa? 3) Millaisia kielenoppimiskäsityksiä ja suhtautumisia S2-opettajat yhteisopettajuudessa kohtaavat ja mitä seurauksia he kokevat niillä olevan? ja 4) Millaisena opettajat näkevät S2-opettajan yhteisopettajuuden tulevaisuuden? Lisäksi käyn vielä läpi tutkimusprosessia ja tuon esiin tutkimuksen sovelluskohteita sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Tulokset

Tutkimukseni perusteella S2-opettajan yhteisopetuksella pyritään vastaamaan moniin erilaisiin tarpeisiin, jotka liittyvät ennen kaikkea S2-oppijoiden oppimisen ja toimijuuden turvaamiseen sekä tasa-arvoisten osallistumisen mahdollisuuksien tarjoamiseen. Yhteisopetus ja S2-oppijoiden kielenoppimisen tuki koetaan erityisen tärkeäksi kielenoppimisen ollessa vasta alullaan. Laajempaan yhteiskunnallisena perusteena työtavalle nousee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuettu integroituminen osaksi äidinkieleltään suomenkielisten ikätoveriensa ryhmää, mikä on usein myös S2-oppijoiden oma toive. Sille edelleen ajankohtaiseksi viitekehyykseksi asettuu syrjäytymisen ehkäiseminen. Yhteisopetukselle asetetaan koko koulun toimintaa kehittäviä visioita varsinkin S2-opettajien toimesta: sen toivotaan edistävän uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaista monikulttuurisuuden ja kielellisen diversiteetin näkemistä yhteisenä rikkautena ja resurssina sekä lisäävän kaikkien oppiaineiden kielitietoisuutta. Opettajien näkökulmasta yhteisopetukselta toivotaan työhön uusia ideoita, laajempaa koko koulun kattavaa ja ylhäältä ohjattua keskustelua sekä keskinäistä ymmärrystä kollegoiden erityisosaamisesta – sekä sen tunnustamista.

Kokeiluhaluutta opettajien joukossa löytyy, mutta yhteisopetuksen jäsentymättömyyden vuoksi tilaa yhteistyölle joudutaan raivaamaan varsinkin S2-opettajien hartiavoimin. Toisinkin voi kuitenkin olla, ja joillakin kouluilla työtavalle voi jo löytyä täysin sovelluskelpoiset raamit, jollaiset tarjoaa esimerkiksi resurssiopetus. Yhteisopetuksen eri vaiheissa kehittämistä

toivotaan erityisesti suunnitteluun, josta S2-opettajat ja edelleen kielenoppimisen teemat näyttävät jäävän ainakin jossain määrin paitsioon. Aikaa yhteiselle suunnittelulle tulisi löytyä siten, ettei se kasvattaisi opettajien kokonaistyön määrää ja ettei sitä koettaisi työn kiirettä lisäävänä tekijänä. Paitsi yhteiset tunnit ja sisältöaineen tavoitteet yhteiseen suunnitelmaan tulisi sisällyttää omat tavoitteensa myös kielitaidon kehittämiseksi, jotta S2-opettaja pääsisi alusta asti käyttämään omaa asiantuntijuuttaan eikä yhteistyö jäisi pelkästään oppilaiden integroinnin tasolle.

Yhteisopetusta näytetään toteutettavan eri tavoin tiimiopettajuudesta avustavaan opetukseen. Erityisen toimivana yhteisopetus näyttäytyi esimerkiksi alakoulun toiminnallisilla ja ryhmätyöskentelyyn perustuvilla äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, joilla opettajien keskinäinen toiminta oli mallina myös oppilaille ja molemmat opettajat pääsivät käyttämään omaa asiantuntijuuttaan. Vielä monilta osin hyödyntämättömänä S2-opettajien ammattitaito on esimerkiksi S2-oppilaiden arvioinnissa muissa oppiaineissa. Selkeimpänä uhkana S2-opettajan yhteisopettajuudelle näyttäytyy puolestaan S2-opettajan jääminen kielenoppimisen asiantuntijaroolin sijaan avustavaksi sivustaseuraajaksi, jolle ei löydy opetustilanteesta tilaa eikä vastuuta. Tällöin opettajat voivat kokea jännitettä ja turhautumisen tunteita, ja arvokas resurssi tyydyttään heittä-mään hukkaan.

S2-opettajien ja muiden yhteisopetukseen osallistuvien opettajien kielenoppimiskäsityksissä on hajontaa muun muassa suhtautumisessa S2-oppilaiden omien äidinkielen ja muiden kielellisten ja multimodaalisten resurssien käyttöön oppilaiden viestimisen tukena. S2-opettajat korostavat muiden oppiaineiden tunneilla voimakkaasti kielen sosiokulttuurista ja funktionaalista luonnetta: kieli ja viestintä ovat avaimia luokkayhteisön jäsenyyteen ja osallisuuteen (ks. esim. Dufva ym. 2011). S2-opettaja ei pyri ohjaamaan S2-oppilaita viestimään muiden oppiaineiden tunneilla virheettömästi, vaan kannustaa ja motivoi heitä käyttämään kieltä ja näyttämään osaamistaan mahdollisimman monin eri tavoin. Toisaalta S2-opettajien kielenoppimisen tukemisen painottaminen vaihteli kielitaidon eri komponenteilla: molemmat pitivät hyvin tärkeänä S2-oppilaiden ymmärtämisen tukemista ja oman ymmärtämisen refleктоimista, kun taas tuottamisen taidot jäivät muuten hieman pienemmälle huomiolle ja ohjaukselle. Samalla S2-opettajat korostivat omaa rooliaan kielitietoisuuden kasvattamisessa, mikä palvelee paitsi kaikkia oppilaita myös muita opettajia.

Kielen ja vieraiden kulttuurienkin asiantuntijoina S2-opettajien kieli-asiantuntijan roolia voisi tulevaisuudessa kuvitella korostettavan vielä paljon enemmän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen kokonaisuuden suunnittelussa, toteutuksessa ja myös oppilaiden arvioinnissa – kuitenkin niin, että työ huomioitaisiin myös S2-opettajan kokonaisuormituksessa. S2-opettaja ei myöskään ole erityisopettajan kaltainen, useampien eri oppiaineiden asiantuntija.



Olisikin tärkeää, että yhteisopetusta toteuttavat S2-opettajat saisivat muiden aineiden tunnilla keskittyä aidosti ja pitkäjänteisesti siihen, minkä parhaiten hallitsevat: oppijan kielitaidon tukemiseen, sitä kautta kaiken oppimisen tukemiseen ja edelleen parempien eväiden antamiseen jatko-opintoihin sekä suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumiseen.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Se tarkoittaa muun muassa rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa, niin prosessin aikana kuin tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioimisessakin (ks. Kuula 2015.) Tiedonhankinnassa ja analyysissä olen hyödyntänyt ja soveltanut vain tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä. Aineistonkeruuvaiheessa lisää tarkkuutta olisin saanut äänittämällä myös opettajien kanssa käydyt vapaamuotoiset keskustelut, jotka tallensin lopulta vain muistin perusteella kenttäpäiväkirjaan. Kenttäpäiväkirjan osuus tutkimuksen aineistonostoissa oli kuitenkin suhteellisen pieni, joten mahdollisesti epätarkkoja tai tulkinnanvaraisia osioita ei tutkimukseeni tarvinnut sisällyttää. Toteutin havainnoinnit ennen kumpaakaan haastatteluista, ja niiden rooli oli merkittävä paitsi omana analysoitavana aineistonaan myös lopullisen haastattelurungon muovaamisessa. Havainnointia pidetäänkin erityisen hyvänä aineistonkeruumenetelmänä silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään etukäteen vain vähän tai ei ollenkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009: 81), kuten oli tämänkin tutkimuksen kohdalla.

Etnografiselle tapaustutkimukselle on yleisesti esitetty kritiikiksi sitä, että sen edustavuus sekä aineiston keruun ja analyysin kurinalaisuus ovat puutteellisia. Lisäksi sekä tutkija että tutkittavat nähdään vahvasti subjektiivisina. (ks. Hamel, Dufour & Fortin 1993.) Laadulliselle tutkimukselle pieni aineisto on kuitenkin varsin tyypillinen, eikä pyrkimyksenä olekaan tuottaa tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85). Koska halusin tutkimuksessani analysoida useampaa yhteisopetuksen toteutustapaa, täydensin yhdessä koulussa monimenetelmäisesti kerättyä aineistoa vielä täysin toisessa kouluympäristössä tehdyllä temahaastattelulla. Näin tutkimuksessa saavutettiin hieman suurempi edustavuus ja myös tiukkaa subjektiivisuutta pystyttiin näin hieman vähentämään. Toisaalta puhuttaessa laadullisen tutkimuksen subjektiivisuudesta ja objektiivisuudesta on tärkeää pohtia myös havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Tutkijan tehtävä on pyrkiä kuulemaan ja ymmärtämään osallistujia itsenään, mutta käytännössä tiedonantajien kertomus suodattuu väistämättä tutkijan omien taustamuuttujien,

asenteiden ja aseman läpi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 135.) Pyrinkin tulkinnoissani puolueettomuuteen ja tiedostamaan esimerkiksi oman taustani vaikutuksen niihin. Tutkija–tutkittava-suhteeseen vaikuttikin esimerkiksi varmasti oma S2-opettajan työkokemukseni ja opintoni. Yhtäläillä tulee huomioida, että myös tutkittavilla opettajilla on koulun arjesta omanlaisensa kokemus ja tulkinta, joita ei voi ei todeta oikeiksi tai vääriksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 137).

Tutkimuksen osallistujien anonymiteetti on tutkimuksessa varmistettu käyttämällä pseudonyymejä ja häivyttämällä sellaisia tekijöitä, jotka voisivat yhdistää osallistujat tiettyyn kouluun tai alueeseen. Prosessin aluksi osallistujille kerrottiin, että he voivat jättäytyä tutkimuksesta pois milloin tahansa näin tahtoessaan. Lisäksi osallistujat saivat itse määritellä, millaiseen käyttöön aineistoa saa käyttää, siis tieteellisen tutkimuksen ja julkaisujen lisäksi esimerkiksi opetuskäyttöön. Tutkimusprosessini tultua päätökseensä osallistujien anonymiteetti varmistetaan vielä hävittämällä tutkimusaineisto.

Kyseessä on yksi ensimmäisiä S2-opettajan yhteisopetusta muiden oppiaineiden tunneilla tarkastelleista tutkimuksista, ja siksi esimerkiksi suomalaisia aihetta sivuavia tutkimuksia oli käytettävissä vain hyvin vähän. Tärkeä osa tutkimukseni teoriasta tulikin English as a second language -tutkimusten piiristä, eikä se ollut eri maiden erilaisten koulujärjestelmien vuoksi sellaisenaan suoraan sovellettavissa suomalaisen kouluun. Tämän toin kuitenkin esille jo luvussa 2.4. Lisäksi valmiita käännöksiä esimerkiksi tietyistä englanninkielisistä käsitteistä ei aina ollut saatavilla, joten osan jouduin kääntämään itse parhaaksi kokemallani tavalla tai lainaamaan sellaisinaan suoraan.

### 6.3 Soveltaminen ja jatkotutkimus

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille ja tutkia S2-opettajan osallistumista yhteisopettajana myös muiden oppiaineiden opetukseen. Edelleen sen tarkoituksena on tarjota osaltaan tutkittua tietoa siitä, millaiset asiat yhteistyössä koetaan tärkeäksi, millaiset toteutustavat ja työnjaot toimivat ja mihin erityisesti kannattaisi yhteisopetusta aloitettaessa kiinnittää huomiota. Tutkimukseni voi rohkaista ja kannustaa S2-opettajia ja muita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajia kokeilemaan yhteisopetusta, ja se ohjaa kiinnittämään erityistä huomiota kielenoppimisen tukemiseen myös muualla kuin varsinaisilla suomen kielen tunneilla. Erityisen huomionarvoista olisi korostaa yhteisopetuksessa S2-opettajan roolia tasa-arvoisena opettajana ja kielen oppimisen asiantuntijana. Käytännössä se vaatisi tuntien ja oppimiskokonaisuuksien rakentamista alusta asti opettajien yhteistyönä, jolloin myös kielenoppimiselle voitaisiin laatia erikseen tavoitteensa.

Tutkimus vahvistaa kansainväliseltä tutkimuskentältäkin kantautunutta viestiä siitä, että opettajien yhteistyössä riittää vielä kehitettävää, jos ja kun yhteisöllisiä työtapoja halutaan juurruttaa kiinteäksi osaksi koulu yhteisön arkea. Tutkielmani kipukohtia, kuten S2-opettajan kokemia turhautumisen tunteita tai johdosta tulevaa vähäistä ohjaavuutta yhteistyön pariin, tulkitessa joutuukin pohtimaan, miksi vaikkapa S2-opettajan ja muiden opettajien ylipäätään kannattaa nähdä kaikki vaiva yhteisopetuksen saattamiseksi aidosti toimivaksi ja kaikkia osapuolia palvelevaksi. Samalla on kuitenkin muistettava, että maailma, tässä kohtaa erityisesti työelämän kontekstissa tulkittuna, koulun ympärillä muuttuu: harvaa työtä tehdään enää autonomisesti muista riippumattomina. Miksi siis opettajienkaan tulisi pitäytyä omassa, perinteisessä vallankahvassaan? Jottei hyvää ja raskasta työtä tekevää suomalaista opettajakuntaa kuitenkaan syyllistetä tai painosteta tässä suhteessa liikaa, on korostettava myös sitä, että isoja suunnanmuutoksia on vaikeaa lähteä työstämään ruohonjuuritasolta yksittäisten opettajien toimesta, vaan myös koulun johdon tulisi sitoutua siihen. Tähän velvoittaa toki myös perusopetuksen nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014).

Tutkimukseni perusteella jatkotutkimusta kaivattaisiin myös S2-opettajien erilaisten roolien analysoimiseen koulu yhteisöissä. S2-opettajien tehtäväkuvaa ja asemaa olisi tärkeää ohjata ja vahvistaa myös koulun hallinnon kautta sekä rakenteita muuttamalla, jotta tehtävään liittyvää epävarmuutta ja toisaalta aseman ja asiantuntijuuden vahvistamattomuutta pystyttäisiin purkamaan. Jos S2-opettajat joutuvat kohtaamaan sellaisia asenteita, joissa heidän työnsä nähdään ennen kaikkea kalliina lisäresurssina, on selvää, ettei vaikutus S2-opettajan motivaatioon ja työssäjaksamiseen ole ainakaan positiivinen. Tärkeä työ yhä monikulttuuristuvassa koulussa ansaitsisi itsessään mitattavaa arvostusta, eikä sitä tulisi mitata vain kuntataloudessa. Molempien S2-opettajien haastattelusta kaikui myös nykytyöelämän hektisyys, aikapaine ja tietynlainen tulos tai ulos -ajattelu, joilta ei ole muun muassa opetuksen ja koulutuksen leikkausten myötä onnistuttu välttymään koulussakaan. Niihin tulisi ilman muuta tutkimuksissa tarttua esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmista.

## 7 LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Aalto, Eija & Tarnanen, Mirja 2015: Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. *AFinLa-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 8 s. 72–90. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Ahtiainen, Raisa, Beirad, Maria, Hautamäki, Jarkko, Hilasvuori, Touko, Lintuvuori, Meri, Thuneberg, Helena, Vainikainen, Mari-Paoliina & Österlund, Inger 2012: *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. – Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012 (5). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi> 21.9.2016.
- Ahtiainen, Raisa, Beinard, Maria, Hautamäki, Jarkko, Hilasvuori, Touko & Thuneberg, Helena 2011: *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. – Opetusviraston julkaisuja 2011 (A1). – [http://yhdesa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus\\_Helsinki\\_2011.pdf](http://yhdesa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf) 5.3.2016.
- Aira, Annaleena 2012: *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylä Studies in Humanities 179. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alasuutari, Pertti 2012: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Andrews, Stephen 2007: *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antikainen, Maire, Paavola, Heini, Pirinen, Tuula, Salonen, Mika, Tiusanen, Minna ja Wiman, Sirkka 2015: Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. – Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tuula Pirinen (toim.), *Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 17:2015* s. 131–177. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. – [https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf) 3.6.2017.
- Arkoudis, Sophie 2006: Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers – *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4) s. 415–433.
- Arvonen, Anu, Katva, Liisa & Nurminen Anne 2010: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Block, David 2003: *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Blom, Heikki 1996: *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- Coiro, Julie, Knobel, Michele, Lankshear, Colin & Leu, Donald 2008: Central issues in new literacies and new literacies research. – Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear, Donald Leu (toim.), *Handbook of Research on New Literacies* s. 1–21. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coke, Pamela 2005: Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. – *Education* 126 (2) s. 392–398.
- Collison, Vivienne & Cook, Tanya Fedoruk 2007: *Orgazional learning*. Lontoo, Thousand Oaks: SAGE.
- Cook, Lynne & Friend, Marilyn 1995: Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. – *Focus on Exceptional Children*, 28 (3) s. 1–16.
- Cummins, Jim 2003: Bilingual education: basic principles. – Jean-Marc Dewaele, Alex Housen & Li Wei (toim.) *Bilingualism: Beyond Basic principles* s. 56–66. Cleveland: Multilingual Matters.
- Davison, Chris 2008: Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it Right? – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4) s. 454–475.
- Decuyper, Stefan, Dochy, Filip, & Van den Bossche, Piet 2010: Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations. – *Educational Research Review*, 5 (2) s. 111–133.
- Dochy, Filip, Segers, Milen, Van den Bossche, Piet & Gijbels, David 2003: Effects of problem-based learning: a meta-analysis. – *Learning and Instruction* 13 (5) s. 533–568.
- Dufva, Hannele 2014: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? – *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti* 13.3.2014.
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka: 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. – *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 5 (1) s. 109–124.
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari ja Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3 s. 22–34. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Early, Margaret 2001: Language and content in social practice: A case study. – *Canadian Modern Language Review* 58 (1) s. 156–179.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2015: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* s. 27–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Grönfors, Martti 2015: Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* s. 146–161. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakamäki, Leena 2005: *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 32. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/134279513920496.pdf?sequence=1> 12.4.2017.
- Hamel, Jacques, Dufour, Stéphane & Fortin, Dominic 1993: *Case study methods*. Newbury Park: Sage cop.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Kuukka, Katri, Paavola, Heini & Tarnanen, Mirja 2015: Vähemmistöjen asema koulu-  
tuksessa. – Najat Ouakrim-Soivio, Aija Rinkinen & Tommi Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden koulu* s. 58–66. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1> 30.5.2017.
- Harmanen, Minna 2013: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013> 20.2.2017.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holdaway, Jennifer, Crul, Maurice & Roberts, Catrin 2009: Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation. – *Teacher College Record* 111 (6) s. 1–2.
- Honigsfeld, Andrea & Dove, Maria 2010: *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Hægeland, Torbjörn, Raaum, Oddbjorn & Salvanes, Kjell 2012: Pennies from Heaven: Using Exogenous Tax Variation to Identify Effects of School Resources on Pupil Achievement. – *Economics of Education Review* 31 (5) s. 601–614.
- Jackson, C. Kirabo, Johnson, Rucker & Persico, Claudia: 2014. The effect of school finance reforms on the distribution of spending, academic achievement, and adult outcomes. – *NBER Working Paper* 20118. [www.nber.org/papers/w20118](http://www.nber.org/papers/w20118) 15.8.2017.
- Jalkanen, Juha, Järvenoja, Marjaana & Litola, Kristiina 2012: Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö? – Tuuli Murtorinne & Mari Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii!* s. 67–80. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Jakonen, Teppo 2013: S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. – Anneli Kauppinen. (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tietolipas 241 s. 44–80. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jewitt, Carey 2008: Multimodality and literacy in school classrooms. – *Review of Research in Education* 32 s. 241–267.
- Johnson, David & Johnson Roger 2004: Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. – Pasi Sahlberg & Shlomo Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* s. 119–136. Porvoo: WSOY.
- Kalliopää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. – *Media ja viestintä* 37 (4) s. 60–78.
- Kivirauma, Joel 2009: Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. – Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* s. 25–45. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, Joel, Rinne, Risto & Klemelä, Kirsi 2004: *Erityisopetus laajenevana koulutienä: turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 203. Turku: Turun yliopisto.
- Kong, Stella 2014: Collaboration between Content & Language Specialist. – *The Canadian Modern Language Review* 70 (1) s. 103–122.
- Korhonen, Viljo 2007a: Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? – Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja: juhla-kirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* s. 155–184. Oulu: Oulun yliopisto.
- Korhonen, Viljo 2007b: Towards transformative foreign language teacher education: the subject teacher as a professional social actor. – Ritva Jakku-Sihvonen & Hannele Niemi (toim.), *Education as a societal contributor: reflections by Finnish educationalists* s. 181–206. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Korpela, Helena, Pardo, Lucas, Immonen-Oikkonen, Pirjo ja Nissilä, Leena 2013: *Suomi ja ruotsi toisena kielinä -opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen*. Raportit ja selvitykset 2013:15. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.
- Kramsch, Claire 2002: Introduction: How can we tell the dancer from the dance? – Claire Kramsch (toim.), *Language Acquisition and Language Socialization* s. 1–31. Lontoo: Continuum.
- Kupari, Risto, Sulkunen, Sari, Vettenranta, Jouni & Nissinen, Kari 2012: *Enemmän iloa oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. –

- <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40574/978-951-39-5011-8.pdf?sequence=1> 30.5.2017.
- Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016: Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. – [http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/KARVI\\_1316.pdf](http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/KARVI_1316.pdf) 3.6.2017.
- Kuukka, Katri, Ouakrim-Soivio, Najat, Pirinen, Tuula, Tarnanen, Mirja & Tiusanen, Minna 2015: Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. – Tuula Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* s. 85–130. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 17:2015 Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf) 3.6.2017.
- Laaksonen, Annele 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turku: Turun yliopisto 2007.
- Lantolf, James & Poehner, Matthew 2014: *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge.
- Lappalainen, Sirpa 2007: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino.
- Larson-Freeman, Diane 2007: On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. – *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1) s. 35–37.
- Latomaa, Sirkku & Aalto, Eija 2009: Suomi toisena kielenä -opetuksen ”ideologiat” ja käytänteet. – *Virittäjä* 113 (3) s. 444–448.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2011: Multilingualism in Finnish schools: policies and practices. – *ESUKA – JEFUL* 2 (2) s. 111–136.
- Lehtonen, Tuija 2013: Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. – *Lähivertailuja* 23 s. 163–186. <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV23.07/234> 23.4.2017.
- Lo, Yoen 2014: Collaboration between L2 and content subject teachers in CBI: Contrasting beliefs and attitudes. – *RELC Journal* 45 (2) s. 181–196.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1> 10.9.2017.
- McQuarrie, Neil and Len, Zarry 1999: Examining the actual duties of resource teachers. – *Education* 120 (2) s. 378–385.
- Meirink, Jacobiene 2007: *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Leiden University. – <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/12435/Thesis.pdf?sequence=1> 5.5.2017.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 1998: *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nikula, Tarja 2015: Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. – *System* 54 s. 14–27.
- Nikula, Tarja 2010: Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2010. – <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksista/> 1.6.2017.
- Nikula, Tarja & Järvinen, Heini-Maria 2013: Vieraskielinen opetus Suomessa. – Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.), *Kaskikielinen koulu: tulevaisuuden monikielinen Suomi* s. 143–166. Helsinki, Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.
- Opetushallitus (OPH) 2014: *Suomea toisen kielenä opiskelleet perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuosina 2003–2014*. – [http://www.oph.fi/download/138716 Suomi toisena kielena opiskelleet 2003-2010.pdf](http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010.pdf) 20.9.2016.
- Opetushallitus (OPH) 2016: *Saamen ja romanin hakutiedote*. – [http://www.oph.fi/download/174197 Saame\\_romanin\\_hakutiedote\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/174197_Saame_romanin_hakutiedote_2016.pdf) 20.9.2016.
- Pulkkinen, Jonna & Rytivaara, Anna 2015: *Yhteisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räisänen, Jussi 2013: ”*Ei ihan aina tee sitä hommaa yksin*” – *Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla*. Maisterintutkielma. Lapin yliopisto.
- Saarenketo, Tiina 2016: *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 547. – Jyväskylä: University of Jyväskylä 2016.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Juha 2015: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* s. 158–169. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, Pasi 1996: *Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, Pasi 1998: *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.



- Saloviita, Timo 2009: *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Saloviita, Timo 2016: Usein kysytyjä kysymyksiä. – Timo Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* s. 165–173. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Slavit, David, Kennedy, Anne, Lean, Zach, Holmlund Nelson, Tamara & Deuel, Angie 2011: Support for professional collaboration in middle school mathematics: a complex web. – *Teacher Education Quarterly* 38 (3) s. 113–131.
- Stoller, Fredrika 2008: Content-based instruction. – Nancy Horberg (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*. 4 s. 59–70. New York: Springer Science/Business Media.
- Ström, Kristiina 2001: Erytisopettajan työ peruskoulussa. – Markku Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2008.
- Suomalaisen Työn Liitto 2017: *Tältä näyttää suomalaisten mielestä tulevaisuuden työelämä*. – <http://madebyfinland.suomalainentyo.fi/2017/05/22/tutkimus-talta-nayttaa-suomalaisten-mielesta-tulevaisuuden-tyoelama/> 4.8.2017.
- Syrjälä, Leena & Numminen, Merja 1988: *Tapaustutkimus kasvatustieteessä: Case study in research on education*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio: kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–429. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takala, Marjatta 2010: Osa-aikainen erityisopetus. – Marjatta Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä* s. 58–71. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Tuittu, Anne & Klemelä, Kirsi 2012: Maahanmuuttajat erityisopetuksessa. Tuottaako heikko suomenkielen taito poikkeavuutta? – Päivi Pihlaja & Heikki Silvennoinen (toim.), *Rajakäyntejä. Tutkimuksia normaaliuuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi 2008: Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. – Merja Hillilä & Pekka Räihä (toim.), *Samalta viivalta* 2 s. 83–115,. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012).
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä – Näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallituksen julkaisuja, oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus 2016.
- Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva 2015: Teacher collaboration: A systematic review. – *Educational Research Review* 15 s. 17–40.
- van Lier, Leo 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James, Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 245–259. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, Leo 2004: *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- van Lier, Leo 2007: Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1) s. 46–65. – <http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0> 17.8.2017.
- van Lier, Leo 2008: Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. – Bernard Spolsky & Francis Hult (toim.), *The Handbook of Educational Linguistics* s. 596–606. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Villa, Richard, Thousand, Jacqueline, & Nevin, Ann 2004: *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks CA.: Corwin Press.
- Väljjarvi, Jouni 2011: Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? – Kirsi Pohjola (toim.), *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* s. 19–33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos 2011.
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail 1976: The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 s. 89–100.

## LIITE. Litterointimerkit.

Käytin litteroidessani seuraavia litterointimerkkejä:

H:	lainaus Helenalta
T:	tutkija
.	pitkä tauko
,	lyhyt tauko
[]	korjaus tai tarkennus
--	poistettu jakso
<b>lihavointi</b>	olennaisin osa aineistoesimerkkiä
KP:	ote kenttäpäiväkirjasta