

**”Yhdessä on enemmän”  
Laaja-alaisen erityisopettajan kokemukset  
yhteisopetuksen onnistuneisuudesta  
Mari Lähde**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mari Lähde, 2020. "Yhdessä on enemmän" Laaja-alaisen erityisopettajan kokemukset yhteisopetuksen onnistuneisuudesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, 70 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemuksia. Onnistuneisuuden kokemuksia jakamalla voidaan lisätä kiinnostusta ja innostusta yhteisopetusta kohtaan. Yhteisopetus perustuu opettajien yhteiseen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetus on yksi tapa toteuttaa oppilaan kolmiportaista tukea ja osa-aikaista erityisopetusta inklusion mukaisesti.

Tämä yhteisopetusta koskettava laadullinen tutkimus kohdistui Lappeenrannan perusopetuksen 1–6 vuosiluokkien laaja-alaisiin erityisopettajiin. Tutkimusaineisto on koottu verkkokyselyllä ja haastatteluilla syyslukukaudella 2019. Aineisto on käsitelty laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tutkimuksella selvitettiin, miten laaja-alainen erityisopettaja toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta yhteisopetuksessa. Lisäksi tutkimuksella kartoitettiin kolmen laaja-alaisen erityisopettajan onnistuneisuuden kokemuksia liittyen yhteisopetuksen aloittamiseen, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä oppilaan kolmiportaisen tukeen.

Laaja-alaisen erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksessa esiintyy onnistuneisuutta, jota syntyy opettajien yhteisen suunnittelun, keskustelun, halun, rohkeuden ja keskinäisen luottamuksen myötä. Yhteisopetus koetaan opettajuuden jakamiseksi, joka edellyttää myös hallinnon tukea. Parhaimmillaan yhteisopetus on opettajien joustavaa yhteistyötä, jossa hyödynnetään monipuolisesti yhteisopetuksen eri toimintamalleja. Onnistunut yhteisopetus mahdollistaa oikeudenmukaisuuden ja kolmiportaisen tuen oppilaan oppimiseen ja oppimisen arviointiin. Yhdessä on enemmän.

**Asiasanat: osa-aikainen erityisopetus, laaja-alainen erityisopettaja, yhteisopetus, onnistuneisuus**

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>YHTEISOPETUS OSA-AIKAISESSA ERITYISOPETUKSESSA</b> .....	<b>6</b>
	2.1 Osa-aikainen erityisopetus .....	6
	2.2 Yhteisopetus .....	9
	2.3 Yhteisopetuksen onnistuneisuuden edellytykset .....	16
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
	4.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	20
	4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu .....	21
	4.3 Tutkimuksen eettisyyden arviointi .....	24
<b>5</b>	<b>AINEISTON ANALYYSI</b> .....	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>35</b>
	6.1 Osa-aikainen erityisopetus yhteisopetuksessa .....	35
	6.2 Laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset yhteisopetuksen onnistuneisuudesta .....	37
	6.3 Laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset oppilaan kolmiportaisen tuen onnistuneisuudesta yhteisopetuksessa .....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>52</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	52
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	59
	7.3 Jatkotutkimushaasteet .....	61
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>63</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Suomen virallisiin tilastoihin viitaten voidaan todeta erityisopetuksen tarpeen lisääntyneen perusopetuksessa viimeisten vuosien aikana (SVT 2017; SVT 2018; SVT 2019). Tuen oikea-aikaisuus ja osa-aikainen erityisopetus ovat merkittäviä tekijöitä yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden tukemisessa (Kivirauma & Ruoho 2007; OECD 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019; Panula 2013, 63, Partouche 2018). Suomen osa-aikaisen erityisopetuksen malli on todettu ainutlaatuiseksi, ja sen oletetaan vaikuttavan myös suomalaisten oppilaiden PISA (Programme for International Students Assessment) -menestykseen (Kivirauma 2007). Tähän perustuen tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan oppilaan kolmiportaisen tuen menetelmistä juuri osa-aikaista erityisopetusta.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilaan erityisopetus mahdollistuu inklusion mukaisesti yleisopetuksen ryhmässä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63; Perusopetuslaki 24.6.2010/642). Inklusio koulun ja opetuksen yhteydessä tarkoittaa, että koulujen tulee olla esteettömiä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti ja tarjota opetusta kaikille oppilaille riippumatta heidän erilaisista olosuhteistaan tai taustoistaan (Unesco 1994). Unescon Salamancan lausuman (1994) mukaan inklusio on keino syrjinnän torjumiseen, integroidun yhteiskunnan rakentamiseen ja kaikille yhteisen koulutuksen kehittämiseen.

Suomessa inklusion vahvistamisen yhteydessä inklusion käsitteen sijaan puhutaan kaikille yhteisestä tai kaikille sopivasta koulusta. Kaikille sopivassa ja yhteisessä koulussa järjestetään oppilaan tarpeiden mukainen kolmiportainen yleinen, tehostettu ja erityinen tuki oppilaan omaan lähikouluun ja oppimisympäristöön (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61; Perusopetuslaki 2010). Koulu yhteisön yhteinen päämäärä on toimia kaikkien oppilaiden parhaaksi, jotta jokaisen oppilaan optimaalinen oppiminen ja henkinen kasvu mahdollistuvat (Lakkala 2008; Pöyhtäri 2010).

Perusopetuslain 16 § mukaan yhdeksi kolmiportaisen tuen tukimuodoksi on määritelty osa-aikainen erityisopetus, jota oppilaalla on oikeus saada ”*muun opetuksen ohessa.*” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaalle tulee tarjota osa-aikaista erityisopetusta erilaisin joustavin järjestyin samanaikaisopetuksena, pienryhmissä tai yksilöopetuksena. Lisäksi perusteet ohjaavat opettajia moniammatilliseen yhteistyöhön oppilaan tuen hahmottamisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillista yhteistyötä laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetuksessa, jossa osa-aikainen erityisopetus todentuu.

Yhteisopetus on opetusta, jossa kaksi tai useampi ammattilainen opettaa yhdessä (Cook & Friend 1995, 1-3). Yhteisopetuksen myötä voidaan kouluissa edetä kohti yhteisöllisempää toimintakulttuuria ja kulttuurista yhteistoiminnallista läpimurtoa, jota koulut 2020-vuosikymmenellä tarvitsevat (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018; Mikola 2011). Yhteisöllinen vahvistaminen nähdään tulevaisuuden koulujen keskeisenä tehtävänä (Moberg & Savolainen 2015; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Waitoller & Kozleski 2013; Välijärvi 2018, 117).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tukea yhteisopetuksen onnistuneisuuden kautta laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistoiminnallisuutta ja yhteisopetusta. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, miten laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettajan toteuttavat yhteisopetusta. Toisena tavoitteena on tuoda esiin laaja-alaisen erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset yhteisopetuksesta. Tutkimuksen kolmantena tehtävänä on selvittää laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia oppilaan kolmiportaisen tuen onnistuneisuudesta yhteisopetuksessa. Näiden tutkimuskysymysten myötä tämä tutkimus tuo esiin yhteisopetusta toteuttaneiden laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia ja esittää, miten yhteisopetuksessa oppilaan kolmiportainen tuki järjestyy inklusion mukaisesti oppilaan omaan oppimisympäristöön.

## 2 YHTEISOPETUS OSA-AIKAISESSA ERITYIS- OPETUKSESSA

### 2.1 Osa-aikainen erityisopetus

Osa-aikaista erityisopetusta lähdettiin Suomessa kehittämään 1970-luvulla, jolloin oppilaiden diagnoosien lisääntyminen johti erityisopetuksen kasvuun ja uudenlaisen tukimallin kehittämiseen (Graham & Jahnukainen 2011). Osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan erityisopettajan antamaa opetusta, jota oppilas voi saada muun opetuksen ohessa silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään (SVT 2018). Perusopetuslain 16 § ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 61) ilmaisevat oppilaan oikeuden osa-aikaiseen erityisopetukseen ja kuvaavat erityisopetuksen kohdentamista ja tavoitteellisuutta: osa-aikaisella erityisopetuksella pyritään vahvistamaan oppilaan oppimisvalmiuksia ja edellytyksiä, jolloin oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviltä vaikeuksilta ja haasteilta vältytään.

Osa-aikainen erityisopetus on väliaikaista, jolloin oppilaan tuen tarve ei ole jatkuvaa tai pitkäkestoista. Osa-aikainen erityisopetus ajoittuu vain osaan oppilaan koulupäivästä, oppitunneista tai oppiaineista (Itkonen & Jahnukainen 2007, 16; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 334). Oppilaan osa-aikainen erityisopetus perustuu oppilaan ensisijaiseen erityisopetuksen tarpeeseen. Tilastojen ja tutkimustiedon mukaan perusteina esiintyvät puhehäiriöt, luku- ja kirjoitustaidon vaikeudet, matematiikan oppimisen vaikeudet, vieraan kielen oppimisvaikeudet, sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän haasteet tai muut vaikeudet oppimisessa (SVT 2018; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009; Rytivaara ym. 2012, 334).

Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet nivelletään oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin ja oppilaan opetukseen. Erityisopetus on tällöin suunniteltua ja sen tarvetta ja vaikutuksia arvioidaan säännöllisesti oppilaan, opettajien ja huoltajien

yhteistyönä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 73.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitysten mukaan osa-aikainen erityisopetus on todettu vaikuttavaksi kolmiportaisen tuen menetelmäksi ja sen on todettu olevan esimerkki tehostetusta tuesta Suomessa (SVT 2017, 1; Takala ym. 2009). Oppilaiden lisääntyneiden tuen tarpeiden myötä onkin tärkeää kiinnittää huomiota osa-aikaisen erityisopetuksen vaikuttavuuteen myös jatkossa ennaltaehkäisevänä ja varhaisen tuen interventiona (SVT 2017; SVT 2018; SVT 2019).

Osa-aikaisen erityisopetuksen voidaan todeta olevan suomalaisen erityisopetuksen vahvuuksia (Thuneberg ym. 2013, 2). Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat ovat Suomessa yleisopetuksen luokassa enemmän koulupäivän aikana kuin vertaisoppilaat Yhdysvalloissa (Itkonen & Jahnukainen 2007). Suomessa osa-aikainen erityisopetus nähdään keinona osallisuudelle, jolloin osa-aikaisella erityisopetuksella pyritään takaamaan oikeus oppimiseen (Partouche 2018). Graham ja Jahnukainen (2011) toteavat kyseisen näkemyksen perustuvan Yhdysvaltojen ja Yhdistyneiden kuningaskuntien pedagogiikkaan. Toisaalta Suomen osa-aikaisen erityisopetuksen mallissa voidaan todeta olevan viitteitä myös Italian erityisopetuksesta, jossa erityisopettajat nähdään tukiopeettajina. Kyseisten tukiopeettajien tehtävänä on tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen luokissa, yhdessä luokan muiden opettajien kanssa. (Ruzzante 2016; Saloviita & Takala 2010.)

Suomalaisessa osa-aikaisen erityisopetuksen mallissa oppilaalla on mahdollisuus erityisopettajan palveluihin omassa koulussaan, riippumatta siitä, saako oppilas yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Takalan ym. (2009, 163) mukaan lähes kaikilla kouluilla on yksi tai useampi erityisopettaja, lukuun ottamatta maaseutujen pienempiä kouluja, joissa erityisopettajan työskentely on epäsäännöllisempää. Koulun osa-aikaisesta erityisopettajasta käytetään yleisesti nimitystä laaja-alainen erityisopettaja, jota käytetään myös tässä tutkimuksessa. Laaja-alaiseksi erityisopettajaksi on kelpoinen henkilö, joka on suorittanut erityisopettajan koulutuksen tai

ylemmän korkeakoulututkinnon tai luokanopettajakelpoisuuden lisäksi erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986).

Laaja-alaisen erityisopettajan tehtävänä on vastata erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeen tunnistamisesta, arvioinnista, erityisopetuksen opetusjärjestelyistä ja seurannasta. Lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan tehtävään liittyy koulukohtaisesti erityisopetuksen koordinointi, opettajien opastaminen, tukeminen, konsultointi ja moniammatillinen yhteistyö. (Takala ym. 2009.) Laaja-alaisen erityisopettajan tehtäväkuva voidaan kansainvälisesti verrata Yhdistyneissä kuningaskunnassa ja Irlannissa toimivien Special Education Needs Coordinator (senco) tehtäviin. Sencon tehtäväkuvaan liittyy vahvasti myös organisoiminen ja ongelmien ratkaiseminen, joten sencolla on keskeinen rooli myös inkluusiota kohti etenemisessä. (Abbott 2007, 393.)

Laatikainen (2000, 10) on todennut laaja-alaisen erityisopettajan tehtävien muodostuvan tekijän ja olosuhteiden mukaisesti hyvinkin erilaisiksi. Björn (2016, 59) nostaa esiin yksittäisten koulujen autonomian osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisessa, jolloin koulut toteuttavat osa-aikaista erityisopetusta omien tarpeidensa mukaan. Tämä vaikuttaa olennaisesti laaja-alaisen erityisopettajien työn vaihtelevuuteen yksiköittäin.

Osa-aikaista erityisopetusta voidaan toteuttaa yksilö-, pienryhmä tai samanaikaisopetuksena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 73). Kun laaja-alainen erityisopettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta ja oppilaan oppimista yhdessä luokanopettajan kanssa, voidaan samanaikaisopetuksen sijaan käyttää käsitettä yhteisopetus (Takala 2016, 64–66). Yhteisopetuksen on todettu tukevan oppilaan inkluusiota ja se on määritelty Euroopan erityisopetuksen kehittämisviraston, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2003) mukaan yhdeksi tehokkaasti osallistavaksi opetusmenetelmäksi (Mikola 2011, 234–244; Saloviita & Takala 2010, 389–390).



## 2.2 Yhteisopetus

1980-luvun loppupuolella yhteisopetus liitettiin vahvasti erityisopetukseen, jolloin yhteisopetus koettiin erityisopettajien keinona vastata oppilaiden tuen tarpeisiin yleissivistävissä oppilaitoksissa (Friend, Reising & Cook 1993). Opettajat alkoivat työskennellä yhteisessä luokkahuoneessa, jolloin yhteisopetuksesta saatiin onnistuneisuuden kokemuksia, ja tuotoksena kehittyi toimivia yhteisopetusohjelmia. Yhteisopetuksen suosio alkoi kasvaa ja opetuksesta, jossa opettajat jakavat vastuun, otettiin käyttöön käsite yhteistyöopetus. (Friend ym. 1993.)

1990-luvulla Unescon Salamancan lausuma (1994) vahvisti oppilaiden osallisuutta ja sitä kautta inklusiota, joka lisäsi koulujen kiinnostusta yhteisopetusta kohtaan. Cook ja Friend (1995) loivat kansainvälisen käsitteen "*co-teaching*", jonka he määrittelivät samassa tilassa tapahtuvaksi, kahden pedagogin heterogeenisen oppilasryhmän opetukseksi. Yleisimmin yhteisopetusta kuvataan opettajan ja erityisopettajan yhteisopetuksena (Cook & Friend 1995, 1-3). Laajempaan määrittelyyn perustuen, yhteisopetus voidaan nähdä kahden opettajan tai ammattilaisen yhteisen vastuun ottamiseksi opetuksesta, jolloin eri ammattilaisia voivat edustaa erityisopettaja, luokan- tai aineenopettaja, terapeutti ja/ tai psykologi (Conderman, Pedersen & Bresnahan 2009; Villa, Thousand & Nevin 2008, 5-9). Opettajien voidaan todeta hyötyvän eri ammattilaisten yhteisopetuksesta. Yhteisopetus myös kannustaa opettajia uusien tai erilaisten opetusryhmien, opetustekniikoiden ja tehtävien käyttöön. (Ahtiainen ym. 2011; Conderman ym. 2009; Rytivaara ym. 2012; Scruggs, Mastropieri ja McDuffie 2007; Weiss & Glaser 2019.)

Suomessa "*co-teaching*" -käsite korvattiin samanaikaisopetuksen käsiteellä, jolla tarkoitettiin vähintään kahden opettajan yhteistyötä ja työskentelyä samassa luokassa (Saloviita & Aarnio 2016, 7). Yhteisopetuksessa korostuvat yhteinen opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, joista opettajat ovat yhteisesti vastuussa (Takala 2016, 64). Tämän perusteella yhteisopetus voidaan määritellä sa-

manaikaisopetusta laajemmaksi yhteistyöksi, jolloin samanaikaisopetuksen voidaan todeta olevan yhteisopetuksen toteuttamisen menetelmä (Malinen & Palmu 2017, 12.)

Friend ja Cook (2017) ovat todenneet, että erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteisopetus mahdollistaa tukea tarvitseville oppilaille yleissivistävän opetussuunnitelman (Weiss & Glaser, 2019, 2). Tähän viitaten yhteisopetuksesta on tullut suositeltava menetelmä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (Brown ym. 2013, 84–85; Saloviita 2018). Yhdysvaltain opetusministeriön (2011) mukaan yli puolet kaikista Yhdysvaltain vammaisista oppilaista opiskelee yleisopetuksen luokassa yli 80 % akateemisesta koulupäivästä (Brown ym. 2013, 84–85). Suomessa opetushallitus on vuodesta 2010 lähtien tukenut yhteisopetusta opetusmenetelmänä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Saloviidan (2018) mukaan Suomessa suurten kaupunkien luokkaopettajien yhteisopetuksen osuus viikoittaisessa opetuksessa on 63 %. Yhteisopetusta käytetään tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden opetusmenetelmänä etenkin 7–9 luokan oppilailla. Saloviita (2018) toteaa myös, että yhteisopetuksella voidaan korvata erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osittainen siirtyminen erityisluokalle. Yleissivistävän opettajan ja erityisopettajan asiantuntemuksen yhdistämisellä voidaan tarjota yleisopetusta heterogeeniselle oppilasryhmälle ja erityisopetusta kaikille sitä tarvitseville oppilaille (Conderman ym. 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11; Weiss & Glaser 2019, 2). Yhteisopetuksen keskiössä ovat aina oppilaat, jolloin opetus suunnitellaan ja toteutetaan oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti siten, että kaikki oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea (Conderman ym. 2009; Takala 2016, 64–65; Rytivaara ym. 2012, 334–337).

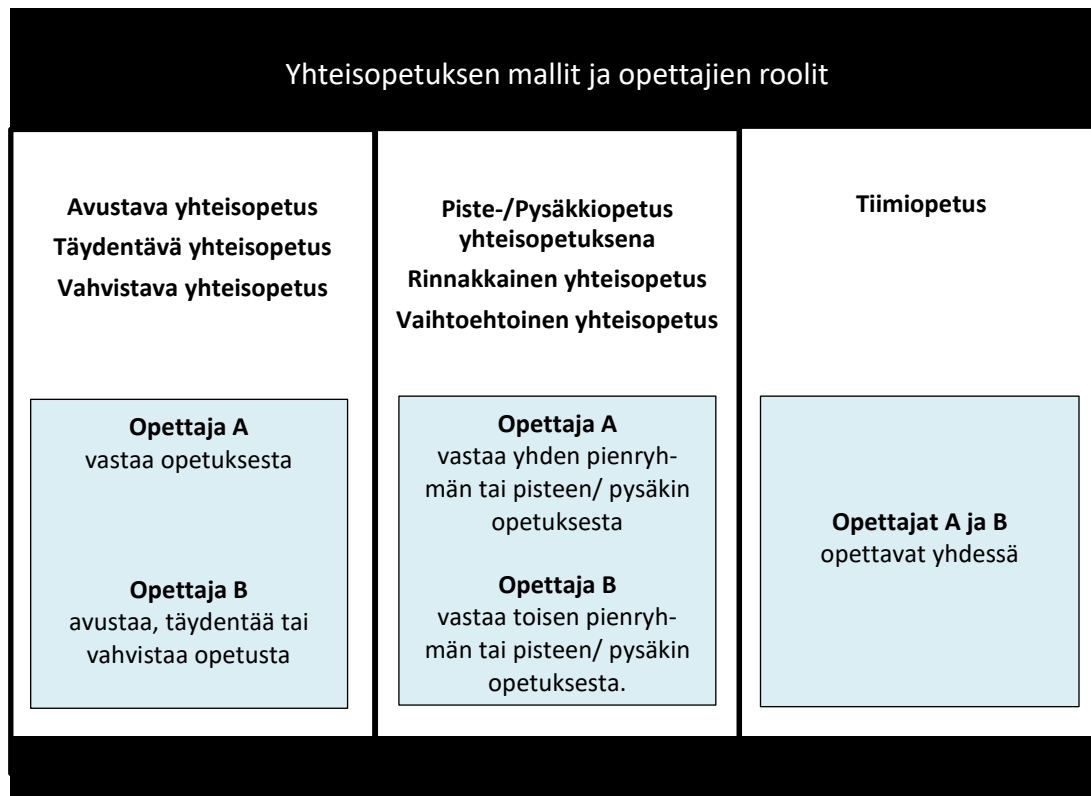
Yhteisopetuksen toteuttamisessa on erilaisia malleja, joita voidaan luokitella erilaisten toimintatapojen mukaan. Yleisimmin yhteisopetus jaetaan neljästä kuuteen toteuttamisen malliin. Villan ym. (2008, 20–21) mukaan yhteisopetuksen neljä hallitsevaa toteuttamisen mallia ovat: avustava opetus ”*supportive co-teaching*”, rinnakkaisopetus ”*parallel co-teaching*”, täydentävä opetus ”*Complemen-*

*tary co-teaching*” ja tiimiopetus *”team teaching*”. Friend ym. (2010, 11–12) ovat liittäneet jaotteluun kaksi muuta yhteisopetuksen lähestymistapaa: pysäkkiopetuksen *”station teaching*” ja vaihtoehtoisen opetuksen *” alternative teaching*”. Benninghof (2012, 52–53) sen sijaan jaottelee yhteisopetuksen yhdeksään eri toimintamalliin: Duetto-opetus *”Duet”*, Avustava opetus *”Lead and support”*, Täydentävä opetus *”Speak and add”*, Tasoryhmäopetus *” Skill groups”*, Pysäkkiopetus *”Station”*, Oppimistyylin mukainen opetus *”Learning style”*, Jaetun ryhmän opetus *”Paraller”*, Täydentävä opetus *”Complementary skills”* ja Mukauttaminen *”Adapting”*. Scruggs, Mastopieri ja McDuffie (2007) toteavat yhteisopetuksen toteuttamisen malleista avustavan ja täydentävän yhteisopetuksen olevan yleisimmin käytetyt mallit. Kyseisissä malleissa erityisopettajalla on avustava rooli, johon sisältyy usein vastuu oppilaiden käyttäytymisvaikeuksien ratkaisemisesta (Scruggs ym. 2007).

Suomessa Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg (2011, 21–24) ovat Helsingin pilottikoulujen samanaikaisopetusta koskevan tutkimuksen yhteydessä yhdistäneet Friendin ym. (2010) sekä Villan ym. (2008) jaottelun ja antaneet malleille vastaavat suomenkieliset nimikkeet: avustava opetus, vahvistava opetus, täydentävä opetus, rinnakkainen opetus, pysäkkiopetus, vaihtoehtoinen opetus ja tiimiopetus. Tässä tutkimuksessa yhteisopetuksen mallit perustuvat Villan ym. (2008) ja Friend ym. (2010) jaotteluun. Suomenkieliset vastineet malleille on poimittu Ahtiaiselta ym. (2011).

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 25) löytävät yhteisopetuksesta opettajien rooleja analysoimalla kolme erilaista *”päätyyppiä”* (kuvio1). Ensimmäiselle yhteisopetuksen päätyypille on ominaista, että yhdellä opettajalla on päävastuu opettamisesta ja toisen opettajan rooli on avustava. Tämä toteutuu sekä avustavassa, täydentävässä että vahvistavassa yhteisopetuksessa. Toinen yhteisopetuksen päätyyppi on rinnakkainen opettaminen, jolloin oppilaat on jaettu pienryhmiin ja opettajat opettavat yhtä pienryhmää kerrallaan. Tähän tyyppiin kuuluvat pysäkkiopetus, rinnakkaisopetus ja vaihtoehtoinen/eriytetty opetus. Kolmannessa yhteisopetuksen päätyypissä opettajat opettavat yhdessä koko luokkaa, joka viittaa tiimiopetukseen. Kaikissa edellä mainituissa malleissa voidaan todeta osa-

aikaisen erityisopetuksen toteutuvan, kun toinen yhteisopettajista on erityisopettaja. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25.)



KUVIO 1. Yhteisopetuksen toteuttamisen mallit (Ahtiainen ym. 2011, 21–24; Friend ym. 2010, 11; Villa ym. 2008, 20–21)

Edellä esitetyistä yhteisopetuksen malleista mikään ei ole toistaan parempi. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää, että opettajat pohtivat ja valitsevat erilaisia yhteisopetuksen malleja, joiden avulla he voivat parhaiten opettaa juuri kyseistä oppilasryhmää ja vastata oppilaiden tuen tarpeisiin (Ploessel, Rock, Schoenfeld & Blanks 2013; Villa ym. 2008, 20–21).

Yhteisopetusta uutena menetelmänä aloitetaan usein avustavan yhteisopetuksen tai rinnakkaisen yhteisopetuksen toteuttamisen malleilla, jotka edellyttävät vähemmän opetuksen jäseneltyä koordinoitua. Täydentävä yhteisopetus

sekä tiimiopetus vaativat enemmän aikaa, koordinointia ja opettajien keskinäistä luottamusta. (Villa ym. 2008, 20–21.)

**Avustava yhteisopetus.** Avustavassa yhteisopetuksessa yhden opettajan rooli on johtaa opettamista ja keskittyä opettamiseen. Toinen opettaja keskittyy avustamaan tai havainnoimaan oppilaita. (Friend ym. 2010, 11; Villa ym. 2008, 20.) Beninghof (2012, 52–53) käyttää käsitettä ”*Adapting*” mukauttaminen, jolloin yhdellä opettajalla on päävastuu opettamisesta ja toinen opettaja kiertää luokassa ja mukauttaa opetusta tarpeen mukaan.

Avustavaa opetusta voidaan toteuttaa myös vuorottelevalla opetuksella, jolla Ahtiainen ym. (2011, 22) tarkoittavat opetustilannetta jossa opettajat vuorottelevat vastuullisen roolin ottamisessa. Vuorotella voi yhden ja saman oppitunnin kuluessa siten, että opettajat huolehtivat tunnin eri osuuksien vetovastuusta tai oppiaineiden välillä, jolloin opettajien sisällöllinen pedagoginen vastuu painottuu ainekohtaisesti. Keskeistä avustavassa opetuksessa ja opettamisen vuorottelussa on se, että opetuksen vetovastuuroolit jakautuvat tasaisesti yhteisopettajien kesken. (Ahtiainen ym. 2011, 22; Friend ym. 2010, 11; Villa ym. 2008, 20.)

**Täydentävä ja vahvistava yhteisopetus.** Täydentävässä opetuksessa päävastuu opetuksen suunnittelusta ja opetuksesta suuntautuu yhdelle opettajalle. Tällöin toinen opettaja keskittyy oppilaiden taitojen täydentämiseen ja vahvistamiseen tai tekemään jotain muuta toisen opettajan antaman opetuksen myötä. Toisen opettajan on esimerkiksi mahdollisuus selventää opettajan lausuntoja ja opetusta oppilaille. Toinen opettaja voi myös olla toisen opetuksen kohteena ja seurata opiskelijana käytännön tehtäviä toisen opettajan opetuksessa. (Villa ym. 2008, 20; Beninghof 2012, 52–53).

**Rinnakkainen yhteisopetus.** Kahden opettajan rinnakkaisopetuksessa kaksi tai useampi opettajaa työskentelee luokan eri osissa tai eri tiloissa. Opettajien rinnakkaisopetus yhteisopetuksen näkökulmasta tarkoittaa sitä, että opettajat yh-

dessä suunnittelevat opetettavan sisällön ja opettavat sen yhdessä. Opetustilanteessa opettajilla on oma osuus luokan oppilaista, jolloin opettajat opettavat yhteisen suunnitelman pohjalta saman sisällön. Ahtiainen ym. (2011, 21–24) käyttävät rinnakkaisen opetuksen sijaan käsitettä ”*Jaetun ryhmän opettaminen*”, jolla tarkoitetaan oppilaiden joustavaa jaottelua pienempiin ryhmiin. Ryhmäjaon perusteena ovat yleensä oppilaiden taidot ja tuen tarpeet. Joustavuutta jaotteluun tuo ryhmien kokoonpanojen ja opettajien roolien vaihtelu. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Beninghofin (2012, 52–53) mukaan oppilaiden jakamisessa voi hyödyntää oppilaiden oppimistyyliä, jolloin toinen opettajista voi ottaa vastuun esimerkiksi visuaalisen opetuksen ja toinen auditiivisen opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta.

Rinnakkaisen yhteisopetuksen ensisijaisena tarkoitus on edistää oppimista ja lisätä oppilaiden osallistumista. (Friend ym. 2010, 12.) Rinnakkaisopetusta toteutetaan usein silloin, kun yhteisopetus on opettajille uusi toimintamuoto ja yhteisopetusta aloitellaan. (Villa ym. 2008, 20; Beninghof 2012, 52–53.)

**Piste-/Pysäkkiopetus.** Piste-/Pysäkkiopetuksessa opettajat jakavat opetettavan sisällön (Friend ym. 2010, 11–12; Ahtiainen ym. 2011, 21–23). Opetustilaan muodostetaan opetus- ja toimintapisteitä eli pysäkkejä, joissa opettajat opettavat oman osuutensa kiertäville oppilasryhmille. Opetuksessa voi sisältää myös toimintapisteitä, joilla oppilaat työskentelevät itsenäisesti, ilman opettajan konkreettista ohjausta. (Friend ym. 2010, 11–12; Ahtiainen ym. 2011, 21–23.)

Beninghofin (2012, 52–53) kuvaamassa ”*Station*” -opetuksessa yksi opettaja vastaa koko luokan opetuksesta ja toinen opettaja ottaa pienryhmiä, jotka käyvät muun opetuksen yhteydessä intensiivisemmän opetuksen pysäkillä. ”*Station*” -opetuksen voidaan todeta sisältävän vaihtoehtoisen opetuksen piirteitä.

**Vaihtoehtoinen yhteisopetus.** Vaihtoehtoisessa yhteisopetuksessa yksi opettaja opettaa useimpia oppilaita ja toinen opettaja opettaa pienempää oppilasryhmää. Pienemmässä ryhmässä opettaja keskittyy oppilaiden taitojen vahvistamiseen, rikastamiseen, arviointiin tai tulevan oppisisällön ennakoointiin. (Friend ym.

2010, 12). Beninghof (2012, 52–53) käyttää käsitettä tasoryhmät, jolloin opettajat jakavat oppilaat tasoryhmiin ja opetus perustuu oppilaan tasoon. Ahtiainen ym. (2011, 21–23) käyttävät kyseisestä yhteisopetuksen toteuttamisen mallista nimitystä ”Eriytyä opettaminen”. Eriytetyssä opetuksessa tulee vaihdella pienryhmän kokoonpanoa siten, että oppilaat eivät leimaudu. Jokaisella oppilaalla tulee aika ajoin olla mahdollisuus saada pienemmän ryhmän opetusta. (Ahtiainen ym. 2011, 23.)

**Tiimiopetus.** Tiimiopetus on kahden tai useamman opettajan yhteistyötä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kaksin-, kolmin- tai jopa nelinkertaista opettajuutta toteutetaan siten, että useampia opettajia työskentelee samassa tilassa, samojen oppilaiden kanssa (Dafouz & Hibler 2013, 656). Opettajat jakavat sekä opettamisen että vastuun. Beninghof (2011, 52–53) käyttää käsitettä duetto-opetus, jonka hän määrittää kahden opettajan intensiiviseksi yhteistyöksi.

Tiimiopetuksella voidaan todeta olevan sekä pedagoginen funktio että sosiaalinen tehtävä. Opettajat mallittavat yhteistyötä oppilaille ja oppilaat voivat jäljitellä yhteistyötaitoja. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppimista vahvistaa se, mitä oppilaat tuovat oppimistilanteeseen. (Dafouz & Hibler 2013, 656.) Gokhale (1995), Lantolf (2000) ja van Lier (1988) ovat todenneet tiimiopettamisen johtavan tehokkaaseen oppimiseen (Dafouz & Hibler 2013, 656).

### 2.3 Yhteisopetuksen onnistuneisuuden edellytykset

Yhteisopetuksen voidaan todeta olevan moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttaa olennaisesti yhteisopetusta toteuttavien opettajien kollegiaaliset suhteet. Läheiseen kollegiaaliseen suhteeseen viittaa opettajan kuulluksi tuleminen yhteisopettajatiimissä ja toisten yhteisopettajien työtapojen hyväksyminen. (Pesonen, Rytivaara, Palmu & Wallin 2020.) Yhteisopetus edellyttää opettajilta toisen opettajan arvostusta ja hyväksymistä (Rytivaara ym. 2012). Opettajien keskinäinen ar-

vostus on tasa-arvoisuutta ja yhteisvastuullisuutta (Conderman ym. 2009; Malinen & Palmu 2017, 10; Villa ym. 2008, 5-9). Opettajien ikä, kokemus, tausta tai tutkinto ei nosta toista opettajaa toisen yläpuolelle.

Lisäksi yhteisopetus edellyttää opettajalta kykyä ja taitoa jakaa työtään (Rytivaara 2012). Työtä jaettaessa opettajat toimivat kumppaneina jakaen ideat, menetelmät, materiaalit ja lähestymistavat (Conderman ym. 2009; Rytivaara ym. 2012; Villa ym. 2008, 5-9). Yhteisopetuksen on tarkoitettu toteutuvan yhteisessä tilassa, jolloin opettajat jakavat myös fyysisen tilan (Ahtiainen ym. 2011, 21-24).

Yhteisopetuksen toteuttamisessa on olennaista opettajien roolien vaihtelu ekspertistä noviisiin (Villa ym. 2008, 5-9). Noviisin roolissa painottuu tiedon ja taidon vastaanottaminen ja osaamisen kartuttaminen. Ekspertin roolissa opettajat jakavat osaamista, tietoa ja taitoa. Onnistuneisuus edellyttää, että opettajilla on kyky asettua sekä noviisiin että ekspertin rooliin. Yhteisopetuksessa opettajat suhtautuvat kollegiaaliseen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen avoimesti. (Conderman ym. 2009; Rytivaara 2012). Villa ym. 2008, 5-9.)

Yhteisopetuksessa eri ammattiryhmillä on erilaisia vahvuuksia. Esimerkiksi luokanopettajan vahvuuksiksi voidaan kokea ryhmän hallintataidot, kysely- tai ongelmapohjaisesta oppiminen sekä opetussuunnitelman sisällön hallinta. Sen sijaan erityisopettajat hallitsevat esimerkiksi opetuksen yksilöllistämisen, yksilöllisten käyttäytymisjärjestelmien kehittämisen, havainnoinnin ja taitojen arvioinnin. (Conderman ym. 2009; Takala ym. 2009.) Yhteisopetuksessa molemmat opettajat tuovat opetukseen ja yhteistyöhön omat vahvuutensa.

Yhteisopetuksen onnistuneisuus edellyttää myös tutkimuspohjaisten menetelmien käyttöä esimerkiksi yhteisen viestinnän, suunnittelun, ohjeistamisen ja konfliktien ratkaisemisen yhteydessä (Brown ym. 2013, 84-85; Ploessel ym. 2013). Opettajien välinen viestintä on välttämätöntä yhteistyön onnistumiseksi. Opettajien tulee keskustella uskomuksistaan, filosofioistaan ja tunteistaan sekä heidän näkemyksistään jaetuista rooleista ja vastuista luokkahuoneessa. (Conderman 2011; Stivers 2008.) Yhteinen keskustelu johtaa toisen opettajan näkökulman ja opetustyylin ymmärtämiseen ja yhtenäisen filosofian rakentumiseen. Yhteisellä



keskustelulla voidaan myös säilyttää molempien opettajien vastuu luokkarakenteista ja opetuksesta, joka johtaa yhteisopetuksen sujuvuuteen yhteisessä luokkahuoneessa. (Knackendoffel, 2007, 1.) Yhteinen keskustelu on myös yhteistä oppilaiden ohjaamista. Yhteisopetuksen toteuttamisen onnistuneisuuteen viittaa esimerkiksi se, että molemmat opettajat antavat opetuksen sisällölliset ohjeet. Tämän on todettu vahvistavan oppilaiden luottamusta opettajiin ja opetuksen sisältöön. (Ploessel ym. 2013.) Lisäksi yhteinen keskustelu liittyy opetuksen ja oppilaiden taitojen arviointiin (Malinen & Palmu 2017, 12; Takala 2016, 64). Yhteisopetuksessa opettajat seuraavat ja arvioivat oppilaiden edistymistä ja akateemista kehitystä yhdessä sekä opetuksen aikana että opetusjakson lopussa. Opetuksen arvioinnin onnistuneisuuden voidaan katsoa edellyttävän opettajien aktiivista osallistumista sekä oppilaiden taitojen arviointiin että yhteisopetuksen toteuttamisen arviointiin ja kehittämiseen. (Ploessel ym. 2013.) Opettajien aktiiviseen yhteiseen keskusteluun liittyy myös yhteisen oikeudenmukaisen prosessin kehittäminen konfliktien minimoimiseksi. Yhteisopetuksen onnistuneisuuden edellytyksenä on, että molemmat opettajat ottavat vastuun seurauksista ja käyttävät viestintätaitojaan erilaisten tilanteiden ratkaisemiseksi. (Conderman, 2011.)

Malinen ja Palmu (2017, 10) toteavat, että opettajat tarvitsevat yhteisen keskustelun ylläpitämiseksi myös yhteistä suunnittelu-aikaa. Yhteisopetus ei sellaisenaan ole pedagoginen menetelmä tai interventio, eikä siihen ole valmista mallia. Näin ollen jokaisen yhteisopetusparin tai -tiimin tulee suunnitella ja luoda omanlainen yhteisopetuksen malli heidän resurssiensa ja oppilaidensa tarpeiden mukaan siten, että malli palvelee kyseessä olevia oppilaita. Yhteinen suunnittelu sisältää ja rajaa oppimistavoitteet ja opetuksen toiminnot, jotka yhdessä varmistavat opetuksen tavoitteiden saavutettavuuden (Brown, Howerter & Morgan 2013, 85). Opettajien yhteisellä ennakkoinnilla ja suunnittelulla voidaan tarjota oppilaille opetusolosuhteita ja opetusstrategioita, joilla on myönteistä vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin ja akateemisiin taitoihin. (Brown, Howerter & Morgan 2013, 88–89; Takala ym. 2009).

Yhteisopetukseen sitoutuminen edellyttää opettajilta myönteistä asennetta ja avointa suhtautumista yhteisöllisyyttä ja inklusiota kohtaan (Lintuvuori,

Thuneberg & Vainikainen 2018; Mikola 2011; Rytivaara 2012). Lisäksi yhteisopetus edellyttää hallinnon tuen opettajien riittävään koulutukseen, henkilöstöroolien uudelleenmäärittelyyn ja mahdollisiin kannustimiin. (Conderman ym. 2009; Villa ym. 2008). Ahtiaisen ym. (2011) tutkimuksessa samanaikaisopetuksen toteutumisesta Helsingin kaupungin samanaikaisopetuksen pilottikouluissa nousi esiin rehtorin rooli samanaikaisopetuksen johtamisessa. Ahtiaisen ym. (2011) tutkimuksen mukaan yhteisopetuksen perusteiden voidaan todeta olevan hallinnossa ja hallinnon myötämielisyydessä sekä hallinnon suomissa resursseissa yhteisopettajuutta kohtaan. Ahtiainen, Malinen ja Pulkkinen (2017, 35) mukaan kuntatasolla yhteisopetusta voidaan tukea kirjaamalla yhteisopetus kuntatason strategisiin tavoitteisiin. Yhteisopetus strategisena tavoitteena tukee opettajien kehittymistä yhteisopetusta kohti. Samoin tavoite tukee opettajille tarjottavan lisäkoulutuksen järjestämistä ja pilottihankkeiden luomista. (Ahtiainen, Malinen & Pulkkinen 2017, 35.) Yhteisopetus toimintatapana voidaan huomioida myös kunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa. (Ahtiainen, Malinen & Pulkkinen 2017, 35.)

Yhteisopetus on noussut kiinnostavaksi tutkimuskohteeksi ja siitä on löydettävissä tutkimustietoa eri näkökulmista esimerkkeinä Cramer ja Nevin 2006; Dieker ja Murawski 2009; Rytivaara 2012 sekä Weiss ja Glaser 2019. Edellä mainituista Rytivaara (2012) on tutkinut Suomessa kahden luokanopettajan yhteistyötä ja sitä, miten he oppivat jakamaan vastuunsa ja tietämyksensä myös tukea tarvitsevien oppilaiden suhteen. Rytivaara (2012) ei kuitenkaan kuvaa sitä, miten luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetus rakentuu ja toimii. Näin ollen on merkityksellistä tutkia laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetuksen rakentumisen ja toteuttamisen edellytyksiä. Tähän perustuen tässä tutkimuksessa keskitytään laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetukseen, joka on mielenkiintoinen tutkimusaihe ja suuntaa tulevaisuuden tarpeisiin yhteisöllisyyden vahvistaessa asemiaan (Lintuvuori ym. 2018; Mikola 2011).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetuksen toteuttamista ja tuoda esiin yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemuksia. Yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemusten kautta voidaan lisätä muiden opettajien motivoitumista yhteisopetusta kohtaan, sillä onnistuneisuuden kokemuksia arvostetaan, niitä halutaan kuulla ja niistä halutaan oppia (Rytivaara 2012). Lisäksi tutkimus tarkastelee oppilaan kolmiportaisen tuen toteutumisen onnistuneisuutta yhteisopetuksessa laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten laaja-alainen erityisopettaja toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta yhteisopetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla on yhteisopetuksen onnistuneisuudesta liittyen yhteisopetuksen aloittamiseen, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin?
3. Millaisia onnistuneisuuden kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla on oppilaan kolmiportaisen tuen toteutumisesta yhteisopetuksessa?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jolloin tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161). Tässä tutkimuksessa tieteellisen tutkimusprosessin, aineiston analyysin ja käsitteellisen pohdinnan kautta tutkija tavoitteena on ymmärtää yhteisopetukseen liittyviä empiirisiä, koettuja ilmiöitä ja tuottaa tieteellistä tietoa laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetuksen onnistuneisuudesta (Aaltola 2018; Hirsjärvi ym. 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksen keskiössä ovat laaja-alaisen erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset, joiden voidaan todeta muotoutuvan henkilön itsensä antamista merkityksistä ja sen hetkestä elämyksellisestä tilasta. Tällöin kokemuksiin vaikuttavat tutkimushenkilön elämäntilanteet ja vuorovaikutus, jonka laaja-alainen erityisopettaja kokee sisäisesti merkityksellisenä. Kokemukseen liittyy olennaisesti aistimuksia, elämyksiä, tunteita ja tunnelmia. Kokemuksen voidaan todeta syntyvän vuorovaikutuksessa ihmisen omaan todellisuuteen, jossa hän elää, toimii, havainnoi ja kokee. (Aaltola 2018, 12–27; Metsämuuronen 2008, 13–15; Patton 2015, 13.)

Tässä tutkimuksessa laaja-alaisen erityisopettajien kokemusten tutkimiseksi käytetään metodologista triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien yhdistämistä samassa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018). Triangulaatioon viittaa tässä tutkimuksessa aineiston keruun kaksivaiheisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018).

## 4.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset yhteisopetuksesta luokanopettajien kanssa. Tähän perustuen tutkimuksen kohdejoukon muodostivat perusopetuksen alaluokkien laaja-alaiset erityisopettajat. Tutkimus toteutettiin Lappeenrannan kaupungin perusopetuksessa, sillä tutkija oli saanut informaatiota siitä, että kyseisessä kunnassa yhteisopetusta esiintyy. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 25 Lappeenrannankaupungin perusopetuksen alakoulujen laaja-alaista erityisopettajaan. Edellä mainittuun viitaten kohdejoukon voidaan todeta valikoituneen ja muodostuneen määrättyjen perusteiden mukaiseen otantaan (Patton 2002, 230).

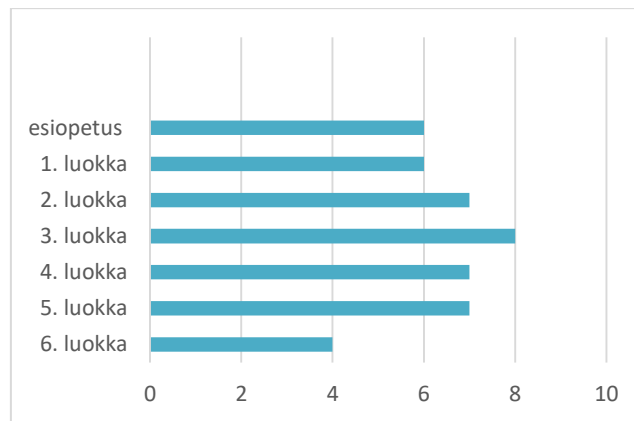
Tutkimuksen aineisto kerättiin syys-lokakuussa 2019 kaksivaiheisesti. Ensimmäisenä vaiheena toteutettiin verkkokysely, joka lähetettiin kaikille kohdejoukon laaja-alaisille erityisopettajille. Verkkokyselyn käyttö aineistonkeruun menetelmänä perustui verkkokyselyn vastaamisen ekologisuuteen, vaivattomuuteen, nopeuteen ja taloudellisuuteen (Vallin ja Perkkilän 2015, 109–110). Verkkokysely toteutettiin siten, että tutkittaville välitettiin heidän työ sähköpostiin kirje (liite 1), jossa kuvattiin tutkimuksen aihe, toteuttaminen ja tutkimuksen tavoitteet. Kirjeen liitteenä tutkittavat saivat tietosuojailmoituksen tutkimuksesta (liite 2), linkin verkkokyselyyn (liite 4) sekä alustavan haastattelurungon tutustuttavaksi (liite 5). Verkkokyselylinkin avaamalla tutkittava pääsi vastaamaan Google Drive -sovelluksella luotuun kyselyyn anonymisti. Kyselylomakkeessa avattiin tutkittavalle tutkijan käyttämät käsitteet tutkittavasta ilmiöstä, jotta ymmärrys käsitteistä oli tutkijalla ja tutkittavalla yhtenevä. Kyselyllä kartoitettiin tutkittavien taustatiedot, yhteisopetuksen toteutumista osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetuksen toteuttamisen menetelmiä. Kyselyn alku- ja lopputeksteissä ohjattiin ja kannustettiin vastaajia ilmoittautumaan tutkimushaastatteluun lähettämällä yhteystiedot erillisellä sähköpostilla tutkijan ilmoittamaan sähköpostiosoitteeseen.

Kyselyn vastaukset tulivat nimettöminä verkkolinkin kautta suoraan tutkijalle, vastauksille suunnattuun tiedostoon. Sähköisessä kyselyssä vältetään aiheiston litterointivaihe vastausten ollessa suoraan sähköisessä muodossa (Vallin & Perkkilä 2015, 109–110). Verkossa toteutettuun tutkimuskyselyyn vastasi yhdeksän laaja-alaisen erityisopettajan nimikettä käyttävää henkilöä, vastausprosentti oli 36 %. Vastaukset tutkija koodasi V1-V9. Kyselyyn vastanneiden laaja-alaisen erityisopettajien ikä vaihteli 30–59 vuoden ja työkokemus 1–15 vuoden välillä. Kyselyyn vastanneiden taustatiedot on esitetty taulukossa 1. Yksi kyselyyn vastanneista oli työskennellyt nykyisessä koulussaan lukuvuoden, muut kauemmin.

TAULUKKO 1. Tutkimuskyselyyn osallistuneiden taustatiedot

laaja-alainen erityisopettaja	sukupuoli	ikä 30-39	ikä 40-49	ikä 50-59	työkokemus 1-5v	työkokemus 6-10v	työkokemus 11-15v
V1	n		1				1
V2	n			1	1		
V3	n		1				1
V4	n			1			1
V5	n		1		1		
V6	n			1			
V7	n	1			1		
V8	n	1				1	
V9	n			1	1		
<b>yhteensä</b>	<b>9n</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Laaja-alaisilla erityisopettajilla oli vaadittava pätevyys, koulutustaustoissa esiintyi vaihtelevuutta. Kyselyyn vastanneiden laaja-alaisen erityisopettajien työalueissa esiintyi vaihtelua esiopetuksesta kuudenteen luokkaan (kuvio 2).



KUVIO 2. Laaja-alaisten erityisopettajien työskentely vuosiluokittain

Edelliseen kuvioon viitaten laaja-alaisen erityisopettajan työ kohdistui 1–3 tai 4–6 vuosiluokkiin ja laajimmillaan esiopetuksesta kuudenteen luokkaan. Rinnakkaisluokkien tai rinnakkaisten vuosilukkiin määrää ei kysytty.

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua, joka on laadullisissa tutkimuksissa yleisesti käytetty aineistonkeruumenetelmä. Haastattelun avulla tutkija keräsi laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia konkreettisten kysymysten keinoin. (Laine 2018, 33.) Puolistrukturoituun teemahaastatteluun ilmoittautui ja osallistui kolme henkilöä eli 12 % kyselyyn vastanneista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan objektiivisuuden näkökulmasta, puolistrukturoidun teemahaastattelun avoimilla kysymyksillä estetään tutkijan omien näkemysten, uskomusten, arvostusten ja asenteiden vaikuttaminen tutkittaviin ja mahdollistetaan tutkijan hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa keskeistä puolistrukturoidussa haastattelussa oli kysymyksenasettelun avoimuus, joka mahdollisti laaja-alaisten erityisopettajien erilaisten kokemusten ilmenemisen. Haastattelun yhteydessä laaja-alaiset erityisopettajat kertoivat kielen avulla kokemuksistaan. Kieli toimi haastateltavan ajattelun ja kokemusten ilmaisun välineenä.

Haastatteluun liittyi olennaisesti tutkijan ja tutkittavan aito kohtaaminen. Haastattelutilanteessa tutkija osoitti kiinnostuksensa haastateltavien kertomuksiin, näkemyksiin ja kokemuksiin, jolloin tutkittavan oli mahdollisuus tuoda

esiin hänen yksilölliset, omat ajatukset, käsitykset, kokemukset ja tunteet yhteisopetuksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41, 47; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017; Tuomi ja Sarajärvi 2018) Haastattelutilanteessa tutkija kannusti tutkittavaa avaamaan tarkemmin onnistuneisuuden kokemuksiaan toistamalla ja selventämällä kysymyksiä tutkittavalle. Tällä pyrittiin saamaan tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon tietoa. Myös haastateltavan oli mahdollisuus pyytää kysymysten tarkennusta tai tarkentaa ja vahvistaa omaa kertomustaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018)

Eskolan ja Vastamäen (2015, 30) mukaan haastattelun sopimisessa tulee huomioida haastateltavan näkökulma. Haastattelut toteutettiin tutkittavien toiveista heidän työympäristöissään, jota tuki Hirsjärven ym. (2015, 164) näkemys, jonka mukaan aineisto on hyvä koota luonnollisissa tilanteissa. Ruusuvuori ja Tiittula (2017, 48) ohjaavat huomion kiinnittämistä haastattelun aloittamiseen ja lopettamiseen. Haastattelu aloitettiin siten, että tutkija kertoi tutkimusaiheesta ja kuinka aiheeseen oli päätytty. Alkukeskustelussa tutkija informoi tutkittavalle haastattelun nauhoituksesta puhelimella, haastattelu tallennettuisi puhelimen muistiin, joka mahdollisti tutkijalle aineiston muodostamisen haastateltavien kokemuksista (Patton 2002, 380.) Kaikki haastattelut nauhoitettiin, koska se mahdollisti haastattelutilanteissa haastateltavan tasavertaisen kuuntelemisen ja haastateltavien kokemusten ja näkemysten pääsemisen analyysiin (Patton 2002, 380).

Alkukeskustelussa myös haastatteluiden tema-alueet avattiin haastateltavalle keskustellen haastateltavien kanssa, jolloin haastateltavalle selvitettiin haastattelun rakenne ja runko (liite 4), joka oli nähtävillä haastattelun ajan. Samalla vahvistettiin yhteinen ymmärrys haastattelun teemoista ja tuotiin esiin haastattelun joustavuus vastausten järjestyksen ja laajuuden suhteen (Eskola & Vastamäki 2015, 36–38; Hirsjärvi & Hurme 2011, 41–47; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihdella haastateltavan kertomusten mukaan.

Haastatteluiden tallennusten kestot olivat 00:19:34, 00:26:22 ja 00:28:08. Tallennettuja haastatteluja oli yhteensä 74 minuuttia 6 sekuntia. Jokaisen haastattelun



tavan tallenne kuunneltiin ja litteroitiin eli kirjoitettiin kirjalliseen muotoon tietokoneelle haastattelua seuraavana päivänä, samalla aineisto anonymisoitiin. Litteroidut haastattelut koodattiin H1, H2, H3, mikä ei viitannut haastattelujärjestykseen. Tämän perusteella haastateltavien tunnistettavuus poistettiin. (Ruusu-vuori & Nikander 2017, 438.) Litteroitua, kirjallista tekstiä oli yhteensä 19 sivua.

### 4.3 Tutkimuksen eettisyyden arviointi

Tämän tutkimuksen eettisyyttä arvioidaan suhteessa tutkittaviin. Eettisyyden näkökulmasta tutkimus tai sen tulokset eivät aiheuta haittaa tutkittavalle. Tutkijan eettisyyteen ja moraaliin liittyen tutkija ylläpitää tutkijan institutionaalista asemaa yllä koko tämän tutkimuksen ajan. Tutkijan institutionaaliseen asemaan liittyy luottamuksellisuus tutkimuksen toteuttamista ja tutkittavia kohtaan sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kuulan (2011) eettisiissä periaatteissa on kolme näkökulmaa, jotka ovat tutkittavan itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus sekä yksityisyyden kunnioittaminen ja suojaaminen. Tutkittaville selvitettiin tutkimuksen tarkoitus tutkimusta varten kirjattua tietosuojailmoitusta (liite 2) ja asianmukaista tutkimussuostumusta (liite 3) käyttäen. Tietosuojailmoitus sekä tutkimussuostumus perustuivat Jyväskylän yliopiston mallilomakkeisiin. Jokaisen haastateltavan kanssa täytettiin tutkimussuostumus, jonka yhteydessä tutkija tarkensi haastateltavalle tutkimuksen tietosuojailmoituksen sisältöä tai tutkimuksen toteuttamista. Haastateltavalle kerrottiin, että tutkija on sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksen eri vaiheissa ja koko tutkimuksen ajan. Tutkimussuostumuksen yhteydessä tutkittavalle annettiin tiedoksi tutkittavan itsemääräämisoikeus tutkimuksen keskeytyksen suhteen ja sitä kunnioitetaan koko tutkimuksen toteuttamisen ajan (Kuula 2011). Tutkimussuostumuksen allekirjoituksella haastateltava

ymmärsi osallistumisensa vapaaehtoisuuden ja oikeutensa keskeyttää tai peruuttaa tutkimus omalta osaltaan. Alkuperäiset suostumukset jäivät tutkijalle ja haastateltavalle toimitettiin kopio suostumuksesta.

Haastattelun alussa tutkija tarkensi tutkittavalle, että tutkimukseen osallistuminen tarkoitti puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka tallennetaan. Tallennuksessa käytettiin puhelinta, joka äänitti haastattelun puhelimen omaan muistiin. Tallenne on salaisen koodin takana ja vain tutkijan saatavilla. Lisäksi tutkimussuostumuksen yhteydessä tutkittavaa informoitiin tutkimushaastatteluun osallistuneiden henkilöiden integriteetin säilymisestä tutkimuksen aikana ja tutkimuksen tuloksissa (Eskola & Suoranta 2018, Kuula & Tiitinen 2010, 452, Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkittaville annettiin tiedoksi, että tutkimusaineiston kyselyn vastaukset, tallennetut aineistot ja litteroidut haastattelut hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkija suhtautui tutkittaviin anonymisti ja luottamuksellisesti. Tutkimusaineisto anonymisoitiin lain mukaisesti poistamalla tunnistet, jolloin tutkittavat eivät ole tunnistettavissa (Kuula 2011, 112, 200, 214.) Tutkija noudatti salassapitovelvollisuutta, jolloin salassa pidettäviä henkilötietoja ei luovutettu ulkopuolisille ja aineisto oli vain tutkijan käytettävissä, näin tutkija suojaasi tutkittavien vahingoittumattomuutta.

Tutkittavan vahingoittumattomuudella tarkoitetaan henkisten, sosiaalisten ja taloudellisten vahinkojen välttämistä tutkittavalle. (Kuula 2011, 63.) Tähän liittyen myös tutkimuksen haastattelupaikat ja haastattelujen ajankohdat suojattiin ja salattiin siten, että haastateltavan koulu ei käy ilmi haastattelun tai tutkimustulosten yhteydessä. Sen sijaan kyseisen kunnan vs. perusopetusjohtajan ohjeituksen mukaan, tutkittavia informoitiin siitä, että tutkimuskohteena ollut kunta voidaan mainita tutkimuksessa. Tutkija sitoutui noudattamaan tutkimuskohteen kunnan antamia ohjeita salassapidon osalta. Lisäksi tutkija noudatti tutkimuksessa hyvää eettistä tieteellistä käytäntöä ja eurooppalaista tietosuojasetusta (GDPR) Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaan.

Eettisyyden näkökulmasta tutkittavien tulee olla tietoisia myös aineiston käsittelystä ja aineiston säilytyksestä. (Hyvärinen 2017). Tähän viitaten tutkija sel-

vensi tutkittavalle, miten tutkimusaineisto kerätään ja miten aineistoa käsitellään. Tutkittava oli tietoinen, että aineistonkeruun yhteydessä tutkija ei argumentoi tutkimuskyselyn vastauksia vastaajalle tai keskustelua haastavalle. Tutkimusaineiston osalta tutkittavaa informoitiin, että aineistoa tullaan käsittelemään laadullisen tutkimuksen tieteellisellä menetelmällä: sisällönanalyysillä, johon tutkija oli perehtynyt. Sisällönanalyysin yhteydessä tutkija kuvaa tarkoin analyysin toteutumisen ja tutkimustulokset perustuvat tieteelliseen sisällönanalyysiin. Tieteellisten käytäntöjen ja menetelmien käytön ja kuvaamisen tutkittavalle voidaan todeta lisäävän tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettistä kestävyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Edellä mainittujen selvitysten myötä voidaan todeta, että tutkittavia informoitiin perusteellisesti tutkimuksen toteuttamisesta, tutkimukseen osallistumisesta ja tutkittavan henkilötietojen käsittelystä. Tutkittavalla oli myös selkeä käsitys aineistohallinnasta tutkimuksen aikana ja sen päätyttyä. Tämän lisäksi tutkimuksen eettisyyttä vahvistaa tutkimuksen *”eettinen kestävyys”*, joka edellyttää laadukasta tutkimussuunnitelmaa ja tutkimukseen sopivien tutkimusmenetelmien käyttöä ja tutkimuksen raportoinnin selkeyttä ja johdonmukaisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelma liitteineen hyväksyttiin tutkimusta ohjaavalla yliopiston opettajalla. Tutkimussuunnitelma sisälsi tarkan kuvauksen tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2012) hyvään tieteelliseen käytäntöön perustuen, tutkimuksen tekoon tulee hankkia tutkimuslupa (TENK 2012, 6). Tutkija toimitti tutkittavan kunnan kirjaamoon tutkimuslupa-anomuksen liitteineen, kunnan verkkosivujen tutkimuslupahakemuksen ohjeita noudattaen ja tutkimuslupalomaketta käyttäen. Tutkimuslupaa haettiin kolme kuukautta ennen kyselyn toteuttamista. Tutkimuslupa sisälsi liitteineen tarkan kuvauksen tutkimuksen tavoitteista, tutkimusmenetelmistä, aineiston keruusta ja analyysimenetelmästä, tutkimuksen eettisyydestä ja toteuttamisesta. Tutkimusluvun liitteinä kuntaan toimitettiin tutkijan kirjaama tutkimussuunnitelma, malli tutkimushenkilöille annettavasta yhtey-

denotto- ja informointikirjeestä ja tutkimushenkilöiltä pyydettävästä suostumuksesta, pro gradu -tutkielman ohjaajan ilmoitus tutkimussuunnitelman hyväksynnästä, eettinen ennakoarviointi, kyselylomake sekä haastattelun alustava runko. Tutkimusluvan myönsi edellä mainittujen dokumenttien perusteella kunnan vs. opetustoimenjohtaja sekä suullisesti että kirjallisesti.

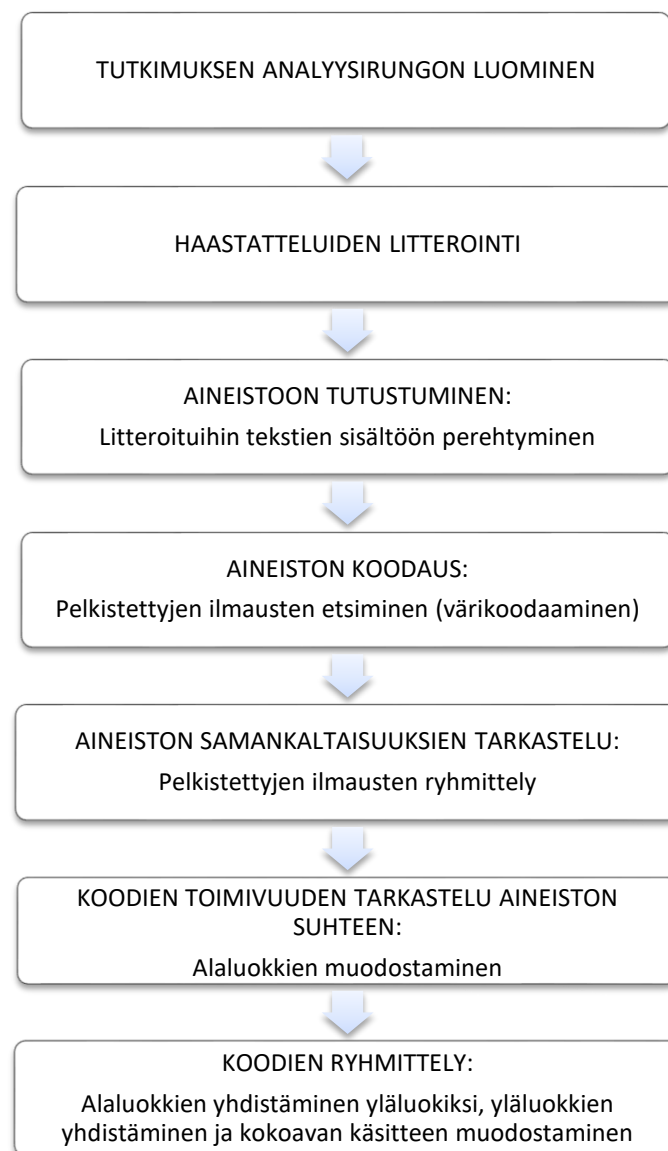
Tutkimusmenetelmät valittiin tarkoin juuri kyseistä tutkimusta palvelevaksi. Aineistonkeruun yhteydessä hyvä tieteellinen käytäntö toteutui siten, että aineistonkeruu pohjautui laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin: verkkokyselyyn ja puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Verkkokyselyllä vahvistettiin tutkimuksen luotettavuutta ja tutkittavan ilmiön esiintyminen tutkimusjoukossa. Haastattelu perustui vapaaehtoisuuteen, joka tarkoitti, että laaja-alaisen erityisopettajat saivat ilmoittautua vapaaehtoisesti tutkimuksen yhteydessä toteutettavaan puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Haastatteluun ilmoittautuessaan tutkittavan oli ollut mahdollisuus perehtyä alustavaan haastattelurunkoon.

Tutkimuksen toteutuksessa, raportoinnissa, esittämisessä ja arvioinnissa tutkijan voidaan todeta noudattaneen hyvää tieteellistä käytäntöä ja Suomen Akatemian tutkimuseettisiä ohjeita (2003). Näitä ohjeita noudattamalla tutkija vahvisti tutkimuksen eettisyyttä. Eettisyyden kautta tutkimusaineisto muodostaa universaalia ja julkista tietoa, joka on perusteltu tieteeseen perustuvien lähteiden avulla.

## 5 AINEISTON ANALYYSI

Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Sisällönanalyysillä analysoidaan sanallisten dokumenttien sisältöä, joita tässä tutkimuksessa ovat haastatteluista litteroidut aineistot (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata aineiston sisältö sanallisesti ja samalla järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi perustui jo olemassa olevaan teoriaan, yhteisopetuksen määritelmään, josta tutkittavat ja tutkija olivat tietoisia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Teorialähtöisessä analyysisissa aikaisempi tieto ohjaa analyysia, jolloin aikaisempaa teoriaa ei testata vaan teoriaa pyritään laajentamaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut testata yhteisopetuksen teoriaa vaan laajentaa yhteisopetuksen teoriaa yhteisopetuksen onnistuneisuuden näkökulmasta. Tutkimusaineistolle toteutettiin sisällönanalyysin monivaiheinen prosessi, joka perustui Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheiseen sisällönanalyysin prosessiin: aineiston pelkistämiseen, aineiston ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen, joihin liitettiin Braunin ja Clarcken (2006) sisällönanalyysin vaiheet kuvion 3 mukaisesti (Braun & Clarke 2006, 88–93; Tuomi & Sarajärvi 2018).



KUVIO 3. Tutkimuksen aineiston analyysin vaiheet (mukaiillen Tuomi & Sarajärvi 2018; Braun & Clarke 2006, 88–93)

**Tutkimuksen analyysirungon luominen.** Prosessin ensimmäisen vaiheena oli strukturoidun analyysirungon luominen. Tämän tutkimuksen yhteydessä analyysirunko rakensi perustan sille, mitä tutkimusaineistosta lähdettiin poimaan. (Patton 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tällöin tutkija tarkasteli tutkimuskysymyksiä ja muodosti tutkimuskysymysten mukaisen analyysirunogon, joka rakentui seuraavasti:

- Yhteisopetuksen toteuttaminen
- Yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemukset liittyen
  - o yhteisopetuksen aloittamiseen
  - o yhteisopetuksen suunnitteluun
  - o yhteisopetuksen toteuttamiseen
  - o yhteisopetuksen arviointiin
- Onnistuneisuuden kokemukset oppilaan kolmiportaisen tuen toteutumisesta yhteisopetuksessa

Edellä mainitun aineiston analyysirungon muodostamisen jälkeen tutkimuksen aineistonanalyysi eteni sisällönanalyysin periaatteita noudattaen vaihe vaiheelta.

**Haastattelujen litterointi.** Litteroinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston eli nauhoitettujen äänitteiden datan kirjoittamista auki (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa keskiössä oli puheen sisältö, jolloin litteroinnista jätettiin pois äänensävyyn ja -painoon liittyvät ilmaukset (Ruusuvoori & Nikander 2017, 427). Ruusuvooriin ja Nikanderiin (2017, 437) viitaten litterointi oli tärkeä vaihe analyysin toteuttamista. Tutkija tutustui ja perehtyi aineistoon sekä litteroinnin aikana että sen jälkeen lukien tekstejä useita kertoja läpi (Ruusuvoori & Nikander 2017, 437).

**Aineiston pelkistäminen.** Ennen aineiston pelkistämistä tutkijan oli määrittänyt analyysiyksiköt. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause tai teema (Elo ja Kyngäs 2008). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt olivat lauseita, jotka vastasivat tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten teemoihin.

Aineiston pelkistäminen toteutettiin aiemmin kuvatun tutkimuksen analyysirungon mukaisesti. Ensimmäisenä aineistosta etsittiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät yhteisopetuksen toteuttamisen ilmaukset, jotka merkittiin punaisella yliviivaustussilla. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yhteisopetuksen onnistuneeseen aloittamiseen liittyvät ilmaukset koodattiin vihre-

ällä, onnistuneeseen suunnitteluun liittyvät keltaisella, onnistuneeseen toteuttamiseen liittyvät sinisellä ja onnistuneeseen arviointiin liittyvät ilmaukset ylivivattiin lilalla. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin oranssia väriä, jolla merkattiin oppilaan kolmiportaisen tuen onnistuneisuuteen viittaavat ilmaukset. Braun ja Clarke (2006, 86) korostavat kirjoittamista osana sisällönanalyysia, joten tutkija kirjasi analyysiyksiköt värien mukaisesti kuuteen eri konseptiin, jotka muodostivat kuusi erillistä tiedostoa.

Tämän prosessin jälkeen alkuperäisilmaukset pelkistettiin eli redusointiin. Aineiston pelkistämässä tutkija karsi turhan tiedon pois, poimimalla oleelliset ilmaukset teksteistä. (Tuomi & Sarajarvi 2018.) Aineiston redusointi toteutettiin tutkimuskysymys kerrallaan, nostaan aina yksi konsepti kerrallaan pelkistettäväksi. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemukset redusointiin tutkimuskysymyksen sisältämä teema kerrallaan aloittaen yhteisopetuksen aloittamisen onnistuneisuudesta, edeten suunnittelun ja toteutuksen onnistuneisuuden kokemusten kautta arvioinnin onnistuneisuuteen. Pelkistäminen tehtiin strukturoidusti tutkimuskysymysten mukainen teema kerrallaan. Jokaisesta ilmauksesta muodostettiin yhden tai kahden sanan pelkistetty ilmaus, jotka kirjattiin post-it lapuille. Aineiston pelkistämistä on avattu esimerkein taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkit aineiston pelkistämisestä toisen tutkimuskysymyksen, yhteisopetuksen aloittamisen onnistuneisuuden teemaan liittyen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>"Ihan ensimmäinen ehto on se, että siihen ylipäänsä järjestyy aikaa."</i>	Ajan sopiminen
<i>"Vaatii esimieheltä semmosta joustavaa ajattelua, että miten sitä erityisopettajaresurssia käytetään"</i>	Esimiehen tuki
<i>"Se onnistuu kayheen hyvin, kun molemmat halua sitä"</i>	Halu
<i>"No ehkäpä eniten siihen tarvitaan sitä keskustelemista."</i>	Keskusteleminen



Edellä mainittuun taulukkoon viitaten tässä tutkimuksessa ei aineistoa kvantifioitu, joka tarkoittaa aineistossa esiintyvien ilmausten laskemista ja määrien ilmoittamista ilmaisujen yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomeen ja Sarajärveen (2018) viitaten, tämän tutkimuksen laadullinen aineisto oli pieni (9 palautettua kyselyä ja kolme haastattelua), jolloin kvantifiointi ei olisi tuonut uutta näkökulmaa tai lisäarvoa aineiston sisällönanalyysiin.

**Aineiston ryhmittely.** Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa tarkasteltiin ja koottiin aineistosta koodattujen ilmausten samankaltaisuutta ja samankaltaisuuksista muodostettiin alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa tutkija ryhmitteli pelkistettyjen ilmausten post-it lapuista ryhmiä eli alaluokkia. Brauniin ja Clarkeen (2006) viitaten alaluokat tarkistettiin, jolloin tutkija arvioi kerättyjen koodien toimivuutta tutkimuskysymysten teemojen suhteen. Tarkistuksen jälkeen tutkijalla oli muodostettuna pelkistetyistä ilmauksista teemoihin liittyvät alaluokat. Luokkien muodostamisessa tutkija päättää oman tulkintansa mukaan millä perusteella ilmaisut sijoittuvat samaan kategoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Taulukossa 3 kuvataan esimerkillisesti, miten tutkija muodosti pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia yhteisopetuksen aloittamisen onnistuneisuuden teeman alle.

**Aineiston käsitteellistäminen.** Alaluokkiin koottujen pelkistettyjen ilmausten jälkeen alaluokat nimettiin sisältöä kuvaavalla käsitteellä, joka muodosti yläluokan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston luokittelua, abstrahointia jatkettiin niin kauan kuin se on mahdollista. Abstrahoinnilla luotiin teoreettiset käsitteet empiirisestä aineistosta, saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin ja tutkimustehävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa tutkija ryhmitteli taulukon 3 esimerkin mukaisesti koodatuista alaluokista yläluokkia ja yläluokat yhdistettiin pääluokkaan. Näin saatiin vastaukset tämän tutkimuksen toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista yhteisope-  
tuksen aloittamisen onnistuneisuuden kokemuksiin liittyen

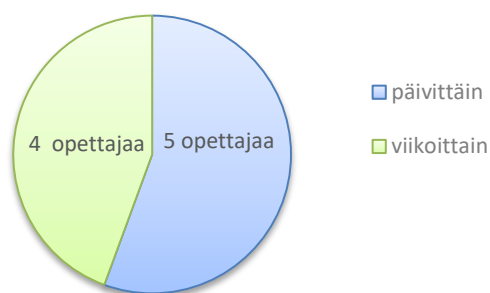
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Esimiehen tuki Pedagogiikka Toimintatapa	Hallinnon tuki		
Avoimuus Ehdottaminen Henkilökemia Innostus Lisäarvon havaitseminen Luottamus Tahtotila Uskallus Totuttelu Vastaanottavaisuus	Myönteinen asenne	Yhteisopetuksen aloittamisen onnistuneisuus	Yhteisopetuksen onnistuneisuus
Ajan sopiminen Keskusteleminen Opetuksesta sopiminen Sopimus Suunnittelu	Yhteinen suunnittelu		

Edeltävän taulukon mukaisesti jokaisen tutkimuskysymysten alle kootut ylä- ja alaluokat avataan tarkemmin seuraavassa luvussa tutkimustulosten yhteydessä.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Osa-aikainen erityisopetus yhteisopetuksessa

Verkkokyselyn vastausten mukaan kaikki yhdeksän kyselyyn vastannutta alaluokkien laaja-alaista erityisopettajaa toteuttavat yhteisopetusta osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä kuvion 4 mukaisesti.

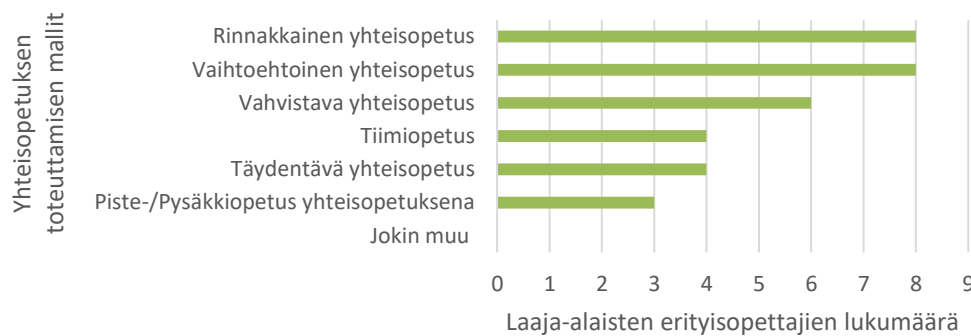


KUVIO 4. Laaja-alaisten erityisopettajien yhteisopetuksen yleisyys

Edelliseen kuvioon viitaten neljä opettajista kertoi käyttävänsä yhteisopetusta viikoittain ja viisi opettajista päivittäin. Vastaajien mukaan yhteisopetusta toteuttamisen määrä vaihtelee – toisten luokanopettajien kanssa toteutetaan enemmän ja toisten kanssa ei juuri lainkaan.

Vastaajat toteavat, että yhteisopetuksessa tapahtuu yhteistä suunnittelua opetuksen teemojen, toimintamallien ja oppituntien osalta. Opetuksen suunnittelu sisältää myös pohdintaa siitä, miten tukea tarvitsevien oppilaiden opetus järjestetään yhteisopetuksen mallien ja tilojen suhteen. Vastaajat kuvaavat esimerkiksi, miten oppilasryhmää jaetaan ja mitä tiloja käytetään. Yhteisen suunnittelun koetaan helpottavan opettajien työtä.

Vastaajien mukaan laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetusta toteutetaan yhteisopetuksen useita eri malleja hyödyntäen. Verkkokyselyn vastausten mukaan yleisimmin laaja-alainen erityisopettaja toteuttaa yhteisopetusta hyödyntäen kolmesta viiteen yhteisopetuksen mallia (ks. kuvio 5). Yhteisopetuksen mallien valinta perustuu yhteisopettajien toimintatapoihin.



KUVIO 5. Yhteisopetuksen toteutus osa-aikaisessa erityisopetuksessa

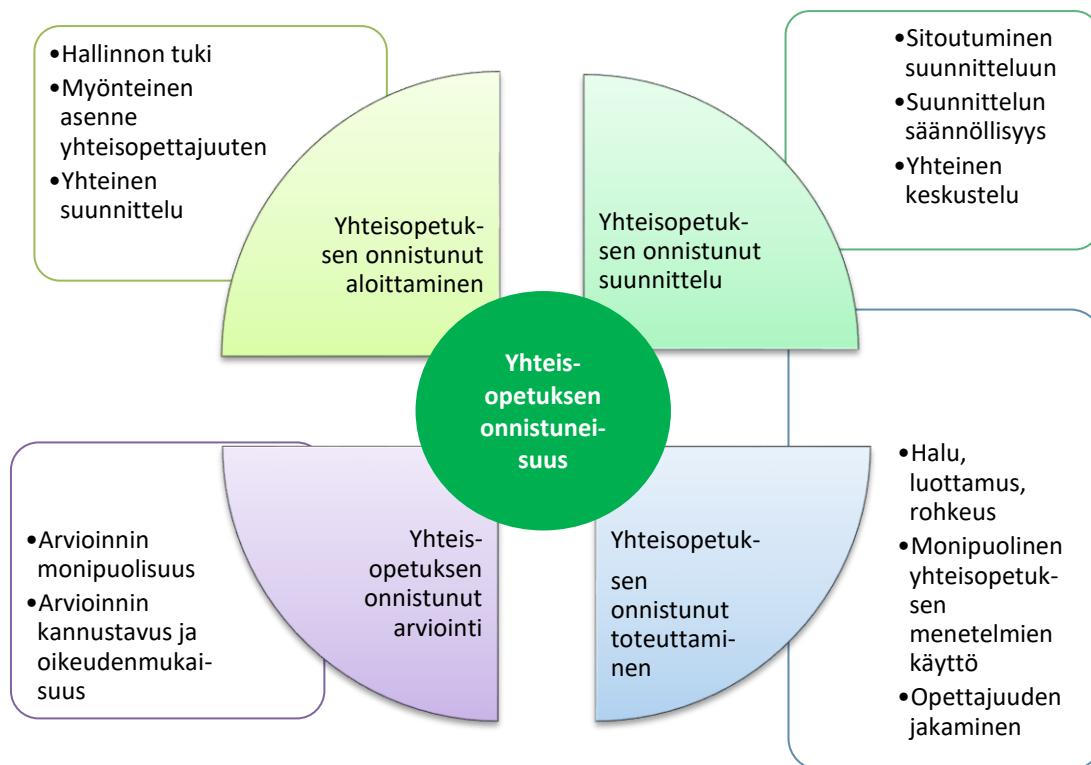
Edelliseen kuvion mukaisesti laaja-alaisen erityisopettajien yhteisopetus painottuu rinnakkaisen ja vaihtoehtoisen yhteisopetuksen menetelmän käyttöön. Vastaajien mukaan kyseisiin menetelmiin liittyy luokan oppilaiden jakaminen ryhmiin, jolloin oppilasryhmät muodostetaan erikokoisiksi tai eritasoisiksi. Seuraavaksi yleisin menetelmä laaja-alaisen erityisopettajien yhteisopetuksessa on vastausten mukaan vahvistava opetus, jota toteuttaa kuusi laaja-alaista erityisopettajaa. Vahvistavaan ja täydentävään opetukseen päädytään vastausten mukaan silloin, kun luokassa on yksi tai useampia oppilaita, jotka tarvitsevat opettajan henkilökohtaista tukea tai sanoittamista. Kuvion 5 mukaisesti tiimi- ja täydentävää opetusta toteuttaa neljä ja piste-/pysäkkiopetusta kolme laaja-alaista erityisopettajaa. Vastausten mukaan tiimiopetuksessa laaja-alainen erityisopettaja toimii yhdessä muiden opettajien kanssa samanaikaisopettajana tai pienryhmätilassa seuraavan esimerkin mukaisesti.

Ohjaan joitakin osia tunnin aiheesta, tuon luokkaan eriyttäviä tehtäviä ja apumateriaalia. Joissain tilanteissa otan pienen ryhmän luokasta erikseen harjoittelemaan samaa asiaa, kuin muut tekevät luokassa. (V4)

Monipuolinen yhteisopetuksen menetelmien käyttö ja hyödyntäminen yhteisopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa nousee esiin myös kolmen laaja-alaisen erityisopettajan haastatteluiden sisällönanalyysissä. Haastatteluissa opettajat harvoin mainitsevat teorian mukaisia yhteisopetuksen malleja tai malleihin sisältyviä roolijakoja. Yleisimmin laaja-alaiset erityisopettajat kuvailevat, miten yhteisopetus luokassa tapahtuu, miten opettajuutta jaetaan ja miten opettajien roolit vaihtelevat luontevasti opetuksen aikana.

## **6.2 Laaja-alaisen erityisopettajien kokemukset yhteisopetuksen onnistuneisuudesta**

Tässä alaluvussa käsitellään laaja-alaisen erityisopettajien yhteisopetuksen aloittamiseen, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyviä onnistuneisuuden kokemuksia (kuvio 6). Tämän alaluvun tulokset muodostuvat kolmen laaja-alaisen erityisopettajan haastatteluiden sisällönanalyysistä.



KUVIO 6. Yhteisopetuksen onnistuneisuuden tekijät

**Laaja-alaisten erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset yhteisopetuksen aloittamisesta.** Haastateltavien näkemyksen mukaan yhteisopetuksen aloittamiseen tarvitaan koulun hallinnon eli rehtorin tukea, kannustusta ja myönteistä asennetta. Lisäksi opettajien yhteisen suunnittelun koetaan vaikuttavan yhteisopetuksen aloittamisen onnistuneisuuteen.

Rehtorin myönteinen suhtautuminen yhteisopetukseen ja joustavuus suunnitteluajan ja opetusmenetelmien puitteissa tukee laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksen aloittamista. *Ihan ensimmäinen ehto on se, että siihen ylipäänsä järjestyy aikaa (H1).* Laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta rehtorin tuki tarkoittaa myös joustavuutta erityisopettajan tuntiresurssin käytön suhteen, jota seuraava sitaatti kuvaa. *Vaatii esimieheltä semmosta joustavaa ajattelua, että miten sitä erityisopettajaresurssia käytetään (H1).* Edellä mainittujen esimerkkien lisäksi rehtorin tuki voi toteutua yhteisöllisenä, koko koulua kosket-

tavana. Tällöin rehtori yhdessä koulun opettajien kanssa on voinut linjata yhteisopetuksen koulun toimintatavaksi, jolloin yhteisopetus on tietoinen tapa toteuttaa opetusta ja osa-aikaista erityisopetusta.

Yhteisopetuksen onnistuneeseen aloittamiseen vaikuttaa kokemusten mukaan myös opettajien myönteinen asenne yhteisopetusta kohtaan. Tämä näyttäytyy opettajilla rohkeutena, tahtona ja haluna toteuttaa yhteisopetusta. Laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yksittäisten opettajien myönteinen asenne ja avoin suhtautuminen yhteisopetusta kohtaan johtaa yhteisopetuksen käynnistymiseen, kuten seuraavassa sitaatissa todetaan. *Se onnistuu kauheen hyvin, ku molemmat haluaa sitä. Molemmat kokee, et siitä on oppilaille hyötyä (H2).* Laaja-alaisten erityisopettajien mukaan myönteisen asenteen syntymiseen vaikuttaa opettajien keskinäisen henkilökemia ja opettajien välinen hyvä luottamus.

Opettajien myönteistä asennetta lisää haastateltavien mukaan myös se, että opettajat ymmärtävät toisen opettajan tuottaman lisäarvon ja hyödyn merkityksen. *Kyllähän sillä on merkitystä, et luokanopettaja kokee, et hän saa jotenkin lisä-arvoa siitä, et miul on siellä toinen opettaja. (H1)* Edellä mainitun esimerkin mukaisesti lisäarvon ymmärtäminen lisää opettajien innostuneisuutta yhteisopetusta kohtaan. Toiseksi innostuneisuutta lisääväksi tekijäksi todetaan kouluyhteisössä tapahtuva yhteisopetus, jolloin toisten opettajien esimerkki ja malli mahdollistavat yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemusten jakamisen seuraavan sitaatin mukaisesti.

Innostuneisuus on yks ihan edellytys siihen onnistumiselle. Ja miten se innostuminen tulee, ni silleen et myö kuulla siitä ja nähää, ku joku muu tekee sitä. Myö huomataan, et joku tekee sitä onnistuneesti. (H1)

Yhteisopetuksen onnistuneeseen aloittamiseen liittyy edellä mainittujen lisäksi opettajien yhteinen suunnittelu siitä, miten yhteisopetusta lähdetään toteuttamaan. Laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksen mukaan yhteinen suunnittelu on yhteistä keskustelua yhteisten sopimusten tekemiseksi. Yhteisessä keskustelussa jaetaan ajatuksia, luodaan yhteisiä näkemyksiä ja valitaan yhteisiä toimintatapoja seuraavien esimerkkien mukaisesti.

Jos ajatellaan, miten se niinku onnistuneesti käynnistyy, miust sen voi kiteyttää siihen, että meillä on niinku yhteinen agenda siitä, mitä myö halutaan ja siitä, että kaikki oppilaat siellä oppii parhaalla mahdollisella tavalla. (H1)

Pitää ihan jutella, että mitenkä mie oon yleensä tehnyt ja mitä ne toiset opettajat toivoo, mitä kukin odotetaan ja siitä sitten lähetään suunnittelemaan asiaa eteenpäin. (H2)

Edellä esitettyjen haastateltavien kommenttien mukaan yhteinen keskustelu johtaa yhteisen päämäärän ja yhteisen ymmärryksen löytymiseen. Tämä lisää yhteisopetuksen aloittamisen onnistuneisuutta.

Tiivistettynä voidaan todeta yhteisopetuksen aloittamisen olevan kolmen tekijän summa: hallinnon tuella, opettajien myönteisyydellä yhteisopetusta kohdataan sekä yhteisellä suunnittelulla saadaan yhteisopetus onnistuneesti alkuun.

**Laaja-alaisten erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset yhteisopetuksen suunnittelusta.** Yhteisopetuksen onnistunut suunnittelu perustuu haastateltavien kokemusten mukaan suunnitteluun sitoutumiseen, suunnittelun säännöllisyyteen ja yhteiseen keskusteluun.

Laaja-alaisten erityisopettajat kokevat opettajien yhteisen suunnitteluajan löytämisen ja suunnitteluun sitoutumisen johtavan onnistuneisuuteen. *Onnistumisen ensimmäinen ehto on se, että suunnitteluun ylipäänsä järjestyy aikaa (H1).* Laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisen suunnitteluajan löytäminen tapahtuu konkreettisesti esimerkiksi siten, että opettajat yhdessä etsivät lukujärjestyksistä heille sopivan ajan. Toisaalta haastateltavilla on seuraavan sitaatin mukaisia kokemuksia viikoittain vaihtuvasta suunnitteluajasta. *Ajat vaihtelee, miun ja luokanopettajan välillä ei oo mitään yhteistä suunnitteluajoja. Pitää sopia erikseen niitä aikoja, kun suunnittelee jotakin (H3).* Kokemusten mukaan yhteisopettajien suunnittelu-aika järjestetään tapauskohtaisesti opettajien parhaaksi katsomalla tavalla, jota edellä mainittu ja seuraava esimerkki kuvaavat.

Onnistumiseen vaikuttaa se, että suunnitteluun on varattu säännöllinen aika. Meil on aina säännöllinen aika, mikä myö varataan siihe suunnitteluun. Se on meillä samana viikonpäivänä ja aikana aina. Aika on iltapäivällä koulutyön jälkeen ja siihen ei varata mitään muuta. (H1)



Edellä mainittu esimerkki viittaa suunnitteluajan sijoittumisen koulupäivän jälkeen, jolloin lukujärjestys mahdollistaa yhteisen suunnittelun.

Suunnitteluun sitoutumista tukee haastateltavien mukaan suunnittelun säännöllisyys, virittäytyminen suunnittelutilanteeseen, keskittyminen olennaiseen ja suunnittelun kokeminen oppimistilanteeksi. *Onnistuneessa suunnittelussa molemmat opettajat on virittäytyneet suunnittelutilanteeseen, keskitytään olennaiseen, se on ehkä se tärkein asia suunnittelussa (H3)*. Kokemusten mukaan yhteinen suunnittelu mahdollistaa opettajien kollegiaalisen oppimisen, jota seuraavat esimerkit kuvaavat.

Mein suunnittelu etukäteen on sitä, et myö voidaan käydä sisältöjä, myö voidaan käydä toimintatapoja ja siitä luokanopettaja saa semmosen kokemuksen, että on useita tapoja ja se johtaa siihen, että opettajakin parhaimmillaan on tietoisempi siitä, miten merkittävää se on, että myös eritavoin työskennellään siellä luokassa. (H1)

Suunnittelussa mie voin oppia, mitä luokanopettaja ajatellee jostakin asiasta ja sitte vastavuo-roisesti hän voi oppia, mitä mie ajattelen. Tää on tuonut ryhtiä lapsen oppimisen suunnitteluun ja lapsen tukitoimiin. (H3)

Edellä mainitun oppimisen ohella laaja-alaiset erityisopettajat liittyvät suunnittelun onnistuneisuuteen opettajien yhteisen dialogin ja keskustelun. Haastateltavan mukaan: *Pelkästään ääneen puhuminen tuo onnistuneisuutta (H2)*. Onnistuneen yhteisopetuksen suunnittelun laaja-alaiset erityisopettajat määrittelevät kahden tai useamman opettajan keskusteluksi ja erilaisten ideoiden jakamiseksi opetuksen sisällöistä, teemoista, toimintatavoista ja -malleista, vastuualueista, opetustiloista ja opetusmateriaaleista. Onnistuneessa suunnittelussa haastateltavien kokemusten mukaan sovitaan esimerkiksi opetuksen järjestämisestä ja toteutuksesta sekä jaetaan vastuualueita. *Myö suunnitellaan, ideoidaan ja mietitään, et millä tavalla opetus toteutetaan. Esimerkiks murtolukujen oppimisessa mietittiin yhdessä, että mitä materiaaleja käytetään, mitä materiaaleja hankitaan (H2)*. Suunnittelu voi haastateltavien mukaan olla hyvinkin tarkkaa tai suurpiirteistä yhteisopettajaparin mukaan. *Myö sovitaan vastuualueita, vaikka et mie otan nyt koppia jonkun lapsen lukseen opettamisesta tai matikasta. Myö sovitaan suunnittelussa suuret linjat ja sit jo-*

*kainen tekee oman työnsä ja luotetaan siihen, et jokainen tekee oman osuutensa siitä karkusta (H3). Laaja-alaisten erityisopettajien mukaan yhteisen suunnittelun koetaan lisäävän opettajien välistä luottamusta, tuovan varmuutta omaan ammattitaitoon ja kasvattavan onnistuneisuutta esimerkiksi seuraavan kokemuksen mukaisesti. Monta kertaa yksinään voi olla epävarma, et onks tää ihan hyvää juttu. On kiva, kun voi vaihtaa ajatuksia, et mitä toinen on mieltä, et käsviskö tää ja toimisko tää. (H2)*

Tiivistettynä voidaan haastateltavien kokemusten mukaan todeta, että yhteisopetuksen suunnittelun onnistuneisuuden yhtälön muodostavat opettajien sitoutuminen ja suunnittelun säännöllisyys sekä yhteinen keskustelu. Yhtälön tuloksena saadaan kahden opettajan resurssi opetuksen suunnitteluun, joka nousee esiin seuraavassa sitaatissa. *Kun on kaks ihmistä ja kahdenlaiset ideat, ni se on ihan hurja rikkaus, kun ei tarvii kaikkea tehä yksin (H2).*

**Laaja-alaisten erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset yhteisopetuksen toteuttamisesta.** Yhteisopetuksen toteuttamisen onnistuneisuuteen vaikuttavat laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan opettajien halu tehdä toisen opettajan kanssa yhteistyötä, opettajien keskinäinen luottamus ja rohkeus. Lisäksi monipuolisten yhteisopetuksen menetelmien käytön ja opettajuuden jakamisen koetaan tuottavan onnistuneisuutta yhteisopetukseen.

Haastateltavien mukaan opettajien halu opettaa yhdessä johtaa yhteisopetuksen onnistuneisuuteen. Tämä nousee esiin myös seuraavassa sitaatissa. *Suurin syy onnistumiseen on olut se, että myö ollaan haluttu tehä yhdessä. Myö ollaan haluttu, että oppilaat saa luokkaan enemmän apua (H2).* Halun lisäksi luottamuksen nähdään vahvasti kiinnittyvän yhteisopetuksen toteuttamisen onnistuneisuuteen. *Mie varmaan sanon sata kertaa sanan luottamus, mut se on miusta yhteisopettajuuden ja opetuksen toteuttamisen onnistumisessa se kaikkein kirkkain tähti, että luottaa toiseen (H3).* Haastateltavien kertoman mukaan luottamuksen koetaan vahvistuvan toista opettajaa kohtaan onnistuneen yhteisopetuksen myötä. Kokemusten mukaan opettajat oppivat tuntemaan toisensa, ymmärtämään toisiaan ja tiedostamaan toistensa tavat toimia.

Teet sie tuolleen ja mie teen tälleen, ja molemmat on tiennyt, miten toinen toimii ja mitä tekee. Ei oo niinku tarvittu sen enempää puhetta, se on niinku telepaaattinen tilanne (H3).

Edellä mainitun tuttuuden myötä opettajien keskinäisen jännittyneisyyden koetaan haihtuvan tuttuuden myötä. Tämän koetaan lisäävän yhteisopetuksen onnistuneisuutta. *Nää on tavallaan sellasii onnistumisen juttuja, kun ei enää tarvii jännittää toista opettajaa (H1).*

Tuttuuden ei koeta tarkoittavan sitä, että opettajien tulisi olla temperamenteiltaan tai opetustyyleiltään samanlaisia. Laaja-alaisten erityisopettajien mukaan opettajien erilaisuus on vahvuus ja erilaiset persoonat voivat täydentää toisiaan. *Myö ollaan persoonina varmaan hyvin erilaisia ja mie luulet, et tää on vaan vahvuus, että myö täydennetään toisiamme (H2).* Edellä mainitun sitaatin erilaisuuden ohella laaja-alaiset erityisopettajat kokevat onnistuneisuuteen vaikuttavana tekijänä myös sen, että opettajat löytävät yhteisopetuksessa omat paikkansa ja saavat toimia omien temperamenttiensa mukaisesti. Tällöin haastateltavien mukaan yhteisopetuksessa on molemmilla opettajilla tilaa toteuttaa omaa opettajuuttaan.

Toisaalta laaja-alaiset erityisopettajat tuovat esiin myös toisen opettajan tuen ja rohkaisun uusien menetelmien ja välineiden käyttöön. Esimerkiksi toisen opettajan kannustamana on mahdollista rohkaistua uusille osa-alueille ja ylittää oma mukavuusalue. Tämä koetaan vaikuttavan myönteisesti niin opettajiin kuin oppialisiin.

Rohkeasti kokeilemista ja itsensä likoon laittamista, tarvitaan rohkeutta mennä sellaisillekin osa-alueille, jotka ei ole itselle luontevia ja sen oman mukavuusalueen ylittäminen on miust tuonut onnistuneisuuden kokemuksia. Oon iloinnu siitä, että pystyn tekemään asioita, joita en ehkä ois tehnyt itsekseni. (H2)

Edellä mainitun esimerkin rohkeuden lisäksi, yhteisopetuksen onnistuneisuuteen liittyy haastateltavien kokemusten mukaan yhteisopetuksen toteuttamisen mallien monipuolinen ja joustava käyttö. Toteuttamisen malleista eriytetyn opetuksen koetaan mahdollistavan opetuksen eriyttäminen oppilaan taitojen mukaisesti joko ylös- tai alaspäin. *On pystynyt myös helpommin eriyttämään opetusta molempiin suuntiin (H2).* Tarvittaessa tämä mahdollistaa myös yksilöllistetyn ope-

tuksen oppilaan omassa luokassa. Toteuttamisen malleista täydentävä ja vahvistava opetus mahdollistaa laaja-alaisten erityisopettajien mukaan opetusta täydentävien tietojen ja menetelmien mukaanoton opetukseen. Tämän myötä täydentävällä opetuksella tuetaan haastateltavien mukaan kaikkien oppilaiden oppimista, kuten seuraavat sitaatti ja esimerkki kuvaavat. *Paljon tehdään vahvistavaa ja täydentävää opetusta, kun luokassa on oppilaita, jotka tarvitsevat aikuisen henkilökoh- taista tukea tai sanoittamista. (H1).*

Siel oppitunnilla molemmat opettajat on äänessä, siit miul on hyvii kokemuksi. Tulee sem- monen tunne, että voi täydentää tai antaa jotain, siihen luokanopettajan opetukseen lisää. Myö niinku tavallaan sillä osaamisalueella täydennetään toisiamme, ja se on niinku var- maan se onnistuminen. (H1)

Edellä mainittujen yhteisopetuksen toteuttamisen mallien yhteydessä laaja-alai- set erityisopettajat toteavat, että yhteisopetuksen malleja voidaan käyttää joustavasti opetuksen sisällä oppilaiden tarpeiden mukaisesti toteuttaen esimerkiksi pienryhmäopetusta, paritehtäviä ja yksilöllistä ohjausta. *Myö voidaan jakaa niin, et puolet porukasta on miulla ja puolet toisella ja vaihdetaan ryhmiä. Tai yksikin oppilas voi tulla miun luokse erikseen (H3).* Yhteisopetuksessa laaja-alainen erityisopettaja tuo luokkaan konkreettisten apuvälineiden lisäksi erityisopettajan fyysistä läsnäoloa ja tukea. Haastateltavien mukaan nämä tukikeinot ovat vapaasti kaikkien oppi- laiden käytettävissä, jota myös seuraava esimerkki kuvaa.

Jos oppilaalla on jotain tarkkaavuuden juttuja, ni mie voin istuu sopivalla etäisyydellä op- pilaasta ja pienellä okapään kosketuksella huomauttaa, että huomasiitko, nyt lähtee tulee ohjeita. Et tälleenkin voi opetusta vahvistaa. (H1)

Edellä mainitun esimerkin omaisesti voidaan tukea kenen tahansa oppilaan tarkkaavuutta ja keskittymistä oppitunnilla. Toinen konkreettinen esimerkki yh- teisopetuksen onnistuneesta toteuttamisesta on, että oppilaat voivat vapaammin valita fyysisen opiskelupaikan, joissa opettajat kiertävät neuvomassa ja autta- massa.

Paljon enemmän pystyy jakamaan ryhmiin ja osiin, myökin ollaan käytetty vapaita tiloja ja sinne on saanut mennä tekemään, oppilaat voi vapaammin valita työskentelypaikan, kun

meit on kaks, voidaan kiertää ja auttaa. Sekin on lisännyt sellasta mielihyvää oppilailla ja opettajilla (H3).

Edellä mainitut esimerkit kuvaavat yhteisopetuksen onnistuneisuutta ja sitä, miten yhteisopetuksessa koko oppilasryhmä tulee huomioiduksi ja kaikki oppilaat saavat tukea. Tämän laaja-alaiset erityisopettajat kokevat onnistuneisuutena. *Se et lapsi on saanut apua, taikka se ryhmä on tullut hyvin huomioiduksi. Mie epäilen, et se on se suurin juttu. Siitä tulee hyvä mieli lapselle, itelle ja kollegoille (H2).*

Yhteisopetuksen toteuttamisen yhteydessä laaja-alaiset erityisopettajat nostavat esiin myös oppilaiden ja opettajien välisen pedagogisen keskustelun. Pedagoginen keskustelu ja vuoropuhelu auttavat laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan oppilaita ja opettajia ymmärtämään, miten opettajat ja oppilaat opetettavan asian ajattelevat ja miten oppilaiden ajattelu etenee. *Se opetus menee niinku sellaisena vuoropuheluna, ni se on miust ollu kauheen hyvä, siin oppii koko ajan huomaamaan itse, miten se opettajien ja oppilaitten ajattelu etenee (H2).*

Opetuksen toiminallisuuden myötä laaja-alaiset erityisopettajat kokevat, että oppilaan ei niin mielekkääksi tai haastavaksi kokema oppiaine voi muuntua mielekkäämmäksi. Haastateltavat näkevät tämän lisäävän oppilaan myönteistä suhtautumista kyseisessä oppiaineessa tarvittavien taitojen harjoitteluun. Toiminnallista opetusta voidaan toteuttaa monin eri tavoin, seuraavana yksi esimerkki toteutuksesta, jonka yhteisopetus on mahdollistanut.

Meil on aina tietyin välein toimintatunteja, millo myö laitetaan se opittu asia johonkin toimintaan, ni nekii on onnistunut paremmin, kun siin on kaks ihmistä molemmissa suunnittelussa ja toteuttamisessa. (H2)

Edeltävään esimerkkiin viitaten kaksinkertaisen opettajuuden ja opettajuuden jakamisen koetaan johtavan yhteisopetuksen onnistuneisuuteen. Laaja-alaisten erityisopettajien näkemysten mukaan opettajuutta jakamalla saadaan enemmän opettajuutta ja tukea oppilaille. *Kuka tahansa siel luokassa tarvii apua, myö molemmat neuvotaan ja autetaan (H1).* Tämän koetaan lisäävän oppilaiden ja opettajien positiivista virettä ja hyvää mieltä. Lisäksi laaja-alaiset erityisopettajat toteavat työn jakamisen vähentävän työn määrää ja lisäävän riittävyyden ja onnistuneisuuden tunnetta. *Myö ollaan tosi onnellisia, et voidaan olla molemmat siinä opettamassa. (H2)*

Tiivistettynä voidaan haastateltavien kokemusten perusteella todeta, että opettajien halu, luottamus ja rohkeus, monipuolisten opetusmenetelmien käyttö ja opettajuuden jakaminen ovat onnistuneisuuden tekijöitä ja muodostavat yhteisopetuksen onnistuneisuuden yhtälön.

**Laaja-alaisten erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset yhteisopetuksen sisältämästä arvioinnista.** Laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan kannustava, oikeudenmukainen ja monipuolinen arviointi johtaa arvioinnin onnistuneisuuteen. Monipuolinen arviointi on oppilaan taitojen, opetuksen sisältöjen ja opettajuuden jatkuvaa arviointia.

Ensinnäkin laaja-alaiset erityisopettajat kertovat arvioivansa luokanopettajan kanssa yhteistyössä oppilaan osaamista seuraavan sitaatin mukaisesti. *Onks se oppilaan osaaminen niinku hyvää osaamista (H1)*. Toisen esimerkin mukaan laaja-alaiset erityisopettajat kuvaavat pohtivansa luokanopettajan kanssa yhdessä oppilaiden taitojen etenemistä tai mahdollisen kertauksen tarvetta. *Myö ollaan yhdessä mietitty tuntiosaamista, ja sitte mietitty ollaanko menty eteenpäin, pitääkö pysähtyä, pitääkö kerrata(H2)*. Yhteisopetuksen arviointi tapahtuu kokemusten mukaan yhteisen keskustelun kautta. Yhteinen keskustelu tuo arviointiin varmuutta ja oikeudenmukaisuutta.

Oikeudenmukaisuuden koetaan lisääntyvän, kun arviointi perustuu useamman opettajan näkemykseen lapsen taidoista eri oppituntien sisällä. Kahden opettajan koetaan yksinkertaisesti näkevän enemmän, jonka seuraava esimerkki tuo esiin. *On ollu hyvää, kun siin on kaksi ihmistä, niin myös näkee enemmän (H2)*. Laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksessa luokanopettajat kysyvät erityisopettajalta aktiivisesti apua ja tukea oppilaan taitojen arviointiin. Opettajien keskusteluiden myötä opettajat löytävät oppilaan taitojen arviointiin yhteiset linjat. *Se, et yhteinen arviointi on onnistunut, pitää opettajien olla aika samoilla linjoilla siitä, et mitä arvioidaan ja miten arvioidaan (H2)*. *Kun näkökulmat hitsautuu jotenkin yhteen, tulee arvioinnista positiivista (H3)*.

Edelliseen sitaattiin viitaten yhteisen keskustelun myötä voidaan oppilasarvioinnin näkökulmaa ohjata myönteisempään ja kannustavampaan suuntaan.

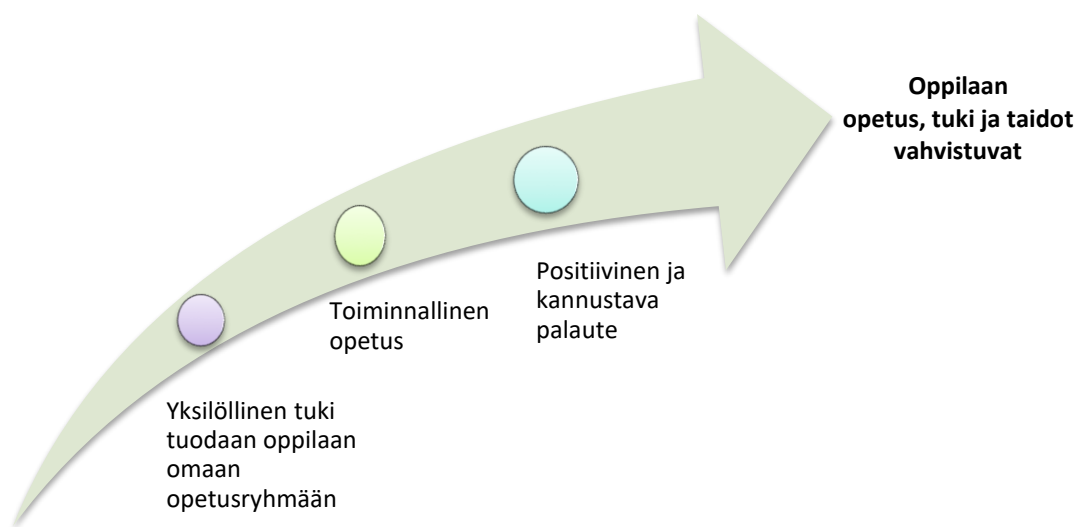
Tämän koetaan johtavan osaamisen arviointiin, jolloin oppilaan taitoja arvioidaan seuraan sitaatin mukaisesti. *Ei keskitytä siihen, mikä meni väärin, vaan huomioidaan, mitä osasit (H1)*. Osaamisen arviointi nostaa lapsen taidot keskiöön ja tämän koetaan vaikuttavan myönteisesti oppilaaseen, kuten seuraava esimerkki kuvaa. *Lapsi saadaan säteilemään arvioinnin avulla (H3)*.

Laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksessa arvioidaan oppilaan osaamisen lisäksi opetusta. Haastateltavat kertovat laaja-alaisen erityisopettajan pohtivan yhdessä muiden opettajien kanssa esimerkiksi sitä, miten ja millaiset tehtävät palvelevat oppilaiden oppimista ja ovat oppilaille sopivia. Tämä tulee esiin myös seuraavassa sitaatissa. *Mie erityisopettajana teen paljon sitä, et mie suoraan sanon, että tuohon vois vaihtaa helpomman tehtävään tai että tää ei oo näille lapsille hyvä tehtävä (H1)*. Laaja-alaisilla erityisopettajilla on kokemuksia myös edellä mainitun esimerkin tyyppisestä arvioinnista kokeiden suunnittelun yhteydessä. Tällöin laaja-alainen erityisopettaja pohtii luokanopettajan kanssa yhdessä kokeiden tehtäviä, jotka mittaavat juuri niitä taitoja, joita opettajat ovat oppilaille opettaneet. Haastateltavien mukaan myös kokeiden jälkeistä arviointia toteutetaan yhdessä, tällöin opettajat keskustelevat esimerkiksi siitä, miten koe tulee arvioida ja miten oppilaat ovat opetetut asiat oppineet.

Opetuksen arviointi sisältää laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan myös opettajuuden arviointia, josta seuraava sitaatti kertoo. *Arvioidaan myös opettajien tapaa toimia (H1)*. Edellä mainittuun sitaattiin viitaten opettajat yhdessä arvioivat sitä, miten opettajat ovat onnistuneet asian opettamaan ja miten oppilaille tapahtunut oppimista suhteessa opetukseen. Lisäksi opettajuuden arviointi koskettaa laaja-alaisten erityisopettajien mukaan erityisopettajaresurssin tarkastelua, jolloin tarkastellaan erityisopettajaresurssin oikeudenmukaista kohdentumista sekä annetun erityisopetuksen vaikuttavuutta. Laaja-alaisten erityisopettajien mukaan opettajien yhteisellä arvioinnilla saadaan parhaimmillaan aikaan oppimisen edistymistä, jota seuraava sitaatti kuvaa. *Huimaa oppimisen edistymistä (H3)*.

### 6.3 Laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset oppilaan kolmiportaisen tuen onnistuneisuudesta yhteisopetuksessa

Tässä tutkimuksessa oppilaan kolmiportaisen tuen onnistuneisuutta tarkastellaan laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten kautta. Sisällönanalyysiin perustuvat onnistuneisuuden kokemukset on koottu kuvioon 7.



KUVIO 7. Kolmiportaisen tuen onnistuneisuus yhteisopetuksessa

**Yksilöllinen tuki tuodaan oppilaan omaan opetusryhmään.** Laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksessa oppilaan yksilöllinen tuki ja osa-aikainen erityisopetus tuodaan oppilaan omaan luokkaympäristöön. Samalla laaja-alaisen erityisopettajan opetuksen ja tuen koetaan mahdollistuvan luokan kaikille oppilaille. Tämä nousee esiin seuraavassa esimerkissä.

Mie huolehdin, et ne tehostetun ja erityisen tuen oppilaat saa sitä tukea, mut mie teen siel luokassa paljon muutakii, kuka tahansa tarvii apua, ni myö molemmat opettajat neuvotaan ja autetaan. (H1)

Edelliseen esimerkkiin viitaten yhteisopetuksessa kaikkien oppilaiden voidaan todeta saavan 100 % enemmän tukea, kun opettajia on kaksi. Kaksinkertaisen



opettajuuden todetaan myös tarjoavan oppilaille enemmän asiantuntijuutta tulta opettajilta oppilaan omaan oppimisympäristöön, joka liitetään vahvasti onnistuneisuuteen.

Opettajuutta on enemmän, ja enemmän asiantuntijoita vastuussa lapsista, ja ne on sellaisia aikuisia, jotka tuntee ne lapset. Se on varmaan se merkittävä onnistuneisuuden asia. (H3)

Laaja-alaiset erityisopettajat toteavat yhteisopetuksen tarjoavan oppilaalle tarvittavan yksilöllisen tuen ja oppilaan yksilöllisen kohtaamisen. Haastateltavat kokemusten mukaan tämä vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja minäpystyvyyteen positiivisesti, jota seuraava esimerkki tuo esiin.

Myö tuodaan sitä tukea sinne luokkaan, se vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja minäpystyvyyteen sillä tavalla, että oppilas kokee, et mie oon tääl ihan kuin nää muutkii, vaik miul on omat haasteet. (H1)

Edellä mainitun esimerkin lisäksi laaja-alaiset erityisopettajat kokevat kaksinkertaisen opettajuuden nopeuttavan oppilaan tuen ja avun saantia oppitunnilla, jota seuraava sitaatti kuvaa. *Oppilas on saanut enemmän opettajan apua ja sen tarpeet huomataan nopeammin (H3)*. Edellisessä sitaatissa mainitun nopeuden lisäksi kaksinkertainen opettajuus lisää haastateltavien mukaan myös opettajan läsnäoloa luokassa, jolla on vaikuttavuutta oppimisympäristöön ja oppilaiden käyttäytymiseen. *Fyysinen aikuisten läsnäolo ja läsnä olevat aikuiset rauhoittaa tilannetta (H3)*. Kaikkien näiden tekijöiden myötä laaja-alaiset erityisopettajat kokevat, että tukea tarvitseva oppilas kokee tyytyväisyyttä ja motivoituvan paremmin koulunkäyntiin.

**Opetuksen toiminnallisuus.** Kasinkertaisen opettajuuden ohella laaja-alaisen erityisopettajien haastatteluissa nousee esiin toiminnallisen opetuksen vahvistuminen. Haastattelujen mukaan yhteisopetuksen voidaan todeta lisäävän toiminnallista opetusta ja oppilaan omaa ajattelua. *Oppimisessa on useampi reitti siihen lopputulokseen ja myö ihmiset ajatellaan eri tavalla, yhteisopetuksessa oppilas saa niitä*

*vaihtoehtoisia tapoja ajatella (H1). Laajalaisten erityisopettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksessa on oppilaan tuen tarjoamisen kannalta merkityksellistä opettajien erilaisuus. Erilaisten opettajien läsnäolon myötä oppilaalla on mahdollisuus valita tuki opettajalta, joka oppilaan näkökulmasta osaa opettaa opettavan asian oppilaalle parhaalla tavalla. Joskus miun tyyli opettaa voi olla hyvä tyyli, ja joskus se luokanopettajan tyyli on parempi kuin miun tyyli (H1). Lapsi voi valita aikuisen ja voi valita mistä se saa apua ja keneltä pyytää apua. (H3)*

Edellä mainittujen opettajien erilaisten toimintatapojen lisäksi oppilaiden oppimista tukevat esimerkiksi erilaiset oppimisvälineet ja lukujärjestykset, erilaisten työskentelypaikkojen ja lähestymistapojen tuominen oppilaan omaan ryhmään. Seuraavat esimerkki mallintaa konkreettisesti toiminallisuuden jalkautumista opetukseen.

Erityisopettajana oon vieny varmaan semmosta mallia lapsen yksilöllisemmästä kohtaamisesta ja erilaisia keinoja lapsen tukemiseksi sinne isoon ryhmään. Nämä on olleet erilaisia oppimisvälineitä, erilaisia lukujärjestyksiä, joitain paikkoja, jotta lapsi pystyy olemaan siinä ryhmässä helpommin. (H3)

Edellä mainituilla tukikeinoilla ja toiminallisuudella haetaan laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten mukaan vaikuttavuutta oppilaan oppimiseen, josta mainitaan myös seuraavassa sitaatissa. *Mie teen paljon sitä, että saan lapset ymmärtämään, mitä ne tekee (H2).* Tämän nähdään kantavan myös oppitunneilla, joilla laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetusta ei ole tarjolla. *Mie näkisin, et yhteisopetus hyödyttää sitä lasta, kun myö yhdessä mietitään sitä, että minkälaisilla keinoilla tuettuna se lapsi siellä luokassa pärjää. Nää tukikeinot kantaa myös niillä tunneilla, kun erityisopettaja ei oo siellä (H1).*

**Positiivinen ja kannustava palaute.** Laaja-alaiset erityisopettajat toteavat oppilaiden saavan yhteisopetuksessa onnistumisen kokemuksia siitä, että oppilas pärjää toisten kanssa hänen omassa luokassaan. *Oppilaat on saanu täst niitä onnistumisa, ne saa olla oman luokan kesken (H2).* Haastateltavien mukaan vertaisoppimisen oppilaan omassa luokassa tukee oppilaan taitojen ja minäpystyvyyden vahvistumista, jota seuraava sitaatti kuvaa. *Kun hyö saa olla siin omaikäisten kesken,*

*ni hyö oppii paljon paremmin tekemään asioita myös oman ikäisten kanssa yhdessä (H2).* Edellisen sitaatin yhteistä tekemistä vahvistaa haastateltavien kokemusten mukaan yhteisopetuksen avoin ilmapiiri. Avoimessa ilmapiirissä oppilaat kysyvät herkemmin ja tulevat siten huomioiduksi paremmin. Tämän koetaan edistävän oppilaan työskentelyä, vahvistavan osaamista ja lisäävän oppilaan onnistuneisuutta.

Oppilaiden onnistuneisuuden kokemuksien lisääntymiseen laaja-alaiset erityisopettajat liittävät myös opetuksen eriyttämisen, jonka yhteisopetus mahdollistaa. Haastateltavien näkemysten mukaan esimerkiksi taitotasoltaan sopivien tehtävien avulla saadaan vaikuttavuutta oppilaan minäpystyvyyteen. Kun tehtävät ovat taitotasoltaan sopivia, toteavat haastateltavat oppilaan saavan positiivista palautetta ja onnistuneisuuden kokemuksia pärjäämisestä ja pystyvyydestä. *Lapset tekee semmosia tehtäviä, mitkä ei oo hänelle liian vaikeita, silloin hän kokee, että pärjää ja pystyy niitä tekemään (H1).*

Onnistuneisuuden tunnetta lisää myös positiivinen ja kannustava palaute, jota todettiin oppilaiden saavan myös arvioinnin yhteydessä, luvussa 6.2. Haastateltavien kokemusten mukaan positiivinen ja kannustava palaute vaikuttaa luokan ilmapiiriin myönteisesti ja muuntaa tunnelmaa positiiviseksi. Tämän laaja-alaiset erityisopettajat kokevat lisäävän oppilaan työskentelymotivaatiota, joka tulee esiin seuraavassa sitaatissa. *Useimmiten siel luokassa on hirveen hyvä tunnelma. Siel on niinku innostunut pöhinä siin tekemisessä (H2).*

Kiteytettynä yhteisopetuksen koetaan mahdollistavan oppilaan kolmiporaisen tuen oppilaan omaan opetusryhmään. Yhteisopetus tarjoaa menetelmän, jolla voidaan tukea oppilaiden toiminnallista oppimista kannustavassa ja positiivisessa ilmapiirissä.

## 7. POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetuksen toteutumista osana oppilaan kolmiportaista tukea. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että laaja-alaiset erityisopettajat toteuttavat Perusopetuslain 16 § mukaista osa-aikaista erityispetusta muun opetuksen ohessa yhteisopetuksena. Lappeenrannan kaupungin alakoulujen laaja-alaisista erityisopettajista kaikkiaan yhdeksän ilmaisi toteuttavan yhteisopetusta viikoittain, joista neljä päivittäin. Voidaan todeta, että kyseisillä erityisopettajilla yhteisopetuksesta on tullut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 61) mukainen kolmiportaisen tuen toteuttamisen muoto, jossa opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä oppilaan tuen havainnoinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa. Toisaalta tutkimuskyselyyn vastasi 36 % kaupungin alakoulujen laaja-alaisista erityisopettajista, jolloin avoimeksi jää se, toteuttavatko vastaamatta jättäneet erityisopettajat yhteisopetusta luokanopettajien kanssa ja jos toteuttivat, niin miten.

Tutkimuksen toisena tehtävänä oli koota laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksen onnistuneisuudesta. Haastatteluun osallistuneilla kolmella laaja-alaisella erityisopettajalla oli jaettavanaan runsaasti onnistuneisuuden kokemuksia yhteisopetuksesta. Haastatteluun ilmoittautui kuitenkin vain 12 % kunnan alakoulujen laaja-alaisista erityisopettajista. Pohdittavaksi jää, millaisia yhteisopetuksen kokemuksia lopuilla laaja-alaisilla erityisopettajilla on yhteisopetuksen onnistuneisuudesta – vai onko onnistuneisuuden kokemuksia lainkaan.

Tavoitteenani oli tutkimuksen kautta suoda tutkimukseen osallistuville yhteinen keskustelu ja onnistuneisuuden kokemusten jakaminen yhteisopetuksesta

ryhmähaastattelun yhteydessä. Rytivaaran (2012) kannustama kollegiaalinen kokemusten jakaminen keskustellen ei kuitenkaan pienen otoksen vuoksi toteutunut tutkimuksen yhteydessä. Ryhmähaastattelun sijaan tutkija päätyi yksilöhaastatteluihin, joiden kautta tutkija pyrki saamaan tarkempaa tietoa pienen otoksen kokemuksista. Tutkimuksen onnistuneisuuden löydöksiin perustuen toivon tutkijana, että yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemuksia jaetaan jatkossa esimerkiksi Lappeenrannan perusopetuksen laaja-alaisten erityisopettajien tapamisten yhteydessä. Sillä tutkimustulokset todensivat yhteisopetuksen mahdollistavan oppilaille osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilaiden tarvitseman tuen oppilaiden omaan oppimisympäristön.

Onnistuneisuuden kokemusten innoittamana nostan esiin teorian, jonka puitteissa kannustan laaja-alaisia erityisopettajia yhteisopetuksen aloittamiseen ja yhteisopetuksen toteuttamiseen. Otto Scharmer (2016) haastaa irtaantumaan rutiineista ja katsomaan maailmaa uudella tavalla ja löytämään uusia vallankumouksellisia lähestymistapoja oppimiseen ja johtamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja tämän tutkimuksen tulosten mukaan ja mukaan opettajilta edellytetään halua nähdä opetus moniammatillisena yhteistyönä, jota myös yhteisopetuksen aloittaminen ja toteuttaminen edellyttää. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksiin viitaten yhteisopetus vaatii opettajilta rohkeutta irtaantua rutiineista ja asettautua uudenlaiseen rooliin, tämän tuovat esiin myös Ahtiainen ym. (2011), Beninghof (2012) Friend ym. (2010) sekä Villa ym. (2008). Irttaantumalla rutiineista opettaja voi oppia näkemään opettajuuden eri tavoin ja rohkaistua uudenlaisten lähestymistapojen, kuten yhteisopetuksen äärelle. Yhteisopetus uutena lähestymistapana voi tukea opettajia näkemään myös inklusion mukaisen kaikille yhteisen ja sopivan koulun uudesta ja myönteisemmästä näkökulmasta.

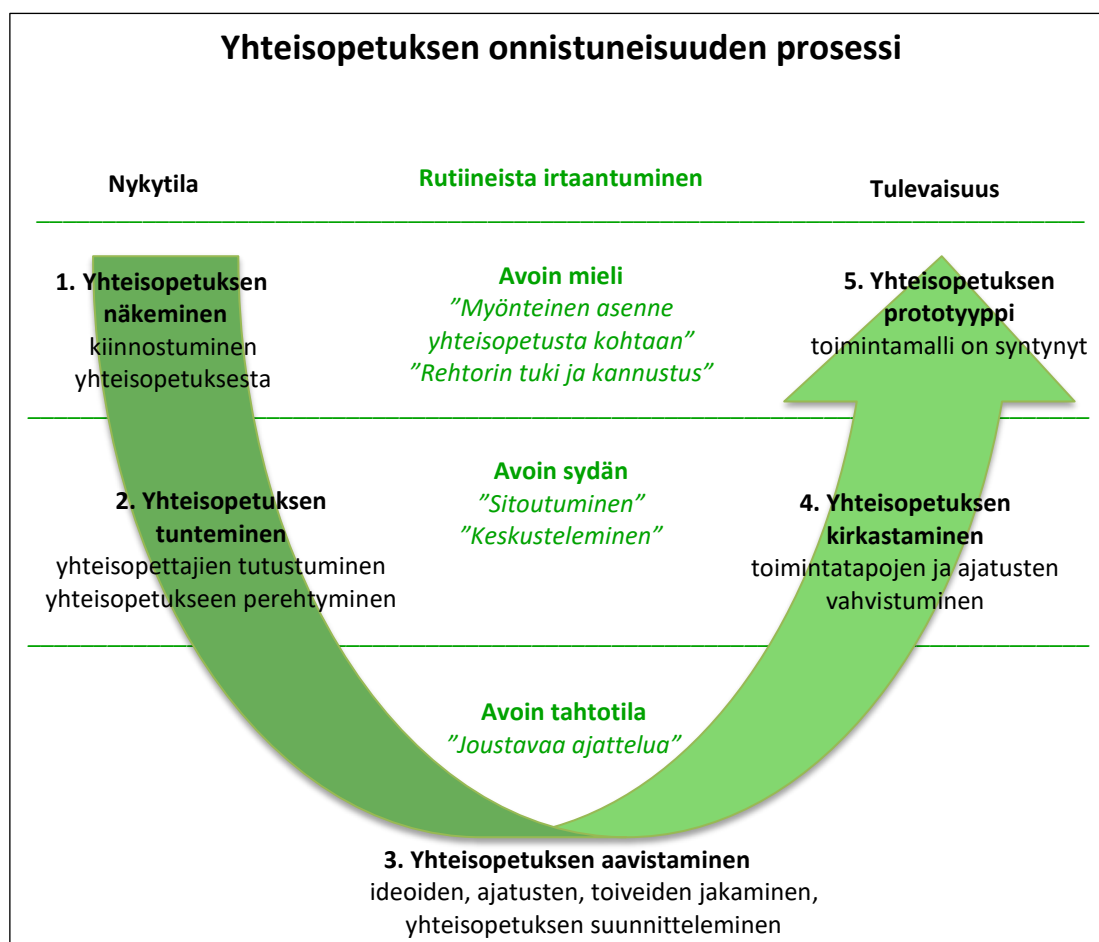
Inklusio on edelleen 2020-luvulla, rutiineja rikkova ilmiö ja tunteita ja kritiikkiä herättävä keskustelunaihe. Toisaalta viimeaikaiset uutiset ovat tuoneet perusopetuksessa toteutetusta inklusiosta myös onnistuneisuuden kokemuksia esiin. Esimerkiksi Yle (21.8.2019) uutisoi Nilsiänsä yhteiskoulun opettajien romah-

taneen inklusion myötä, toisaalta samassa uutisessa todettiin yhteisopettajuuden tuoneen ilon takaisin. Vantaalla Vierumäen koulussa on opittu näkemään inklusio oppilaan yhdenvertaisuutena, jolloin inklusiota ei ole toteutettu säästökeinona, vaan erityisopetukseen on panostettu samanaikaisesti siten, että jokaisella luokkatasolla työskentelee oma erityisopettaja (Yle 26.3.2019). Edellä mainittuihin uutisiin viitaten on inklusio voinut tukea myös rutiineista irtautumista ja uudenlaisen näkemyksen löytymistä, joka on johtanut erityisopettajaresurssin vahvistamiseen, yhteisopetuksen lisääntymiseen ja sitä kautta yhteisöllisyyden vahvistumiseen. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa yhteisopetuksen koettiin tukevan oppilaan yhteisöllisyyttä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien rohkeus ja rutiineista irtautuminen johti laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetukseen, jossa opettajat yhdessä toteuttivat onnistuneesti osaa-kaista erityisopetusta ja oppilaan kolmiportaista tukea. Yhteisopetusta ei laaja-alaisen erityisopettajien mukaan tapahtunut kaikilla oppitunneilla, mutta yhteisopetuksessa oppilaan saaman tuen todettiin kantautuvan myös niille oppitunneille, joilla laaja-alainen erityisopettaja ei ollut tarjoamassa yhteisopetusta. Tämä tutkimustulos vahvistaa rutiineista irtautumisen merkitystä ja yhteisopetuksen vaikuttavuutta.

Juuri yhteisopetuksen vaikuttavuuden vuoksi keskityn pohdinnassa tarkastelemaan yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemuksia. Tutkimuksessa esitetyt onnistuneisuuden kokemukset myötä kannustan laaja-alaisia erityisopettajia löytämään opetukseen uuden näkökulman - yhteisopetuksen. Uuden näkökulman löytämisen tukena esitän Scharmerin (2016) U-teorian, jonka tuloksena syntyy tulevaisuuden ilmiö. Tämän tutkimuksen yhteydessä tulevaisuuden ilmiöksi osoitettiin yhteisöllinen vahvistaminen, jonka on todettu olevan koulujen keskeinen tehtävä tulevaisuudessa (Moberg & Savolainen 2015; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Waitoller & Kozleski 2013; Välijärvi 2018, 117). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esitän, että yhteisölliseen vahvistamiseen liittyen myös yhteisopetus nähtäisiin kouluissa tulevaisuuden ilmiönä.

Yhteisopetusta on tuettu opetusmenetelmänä opetushallituksen toimesta vuodesta 2010 lähtien ja yhteisopetuksesta on tullut suositeltava menetelmä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (Brown ym. 2013, 84–85; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Saloviita 2018). Vaikka tutkimuksen otanta oli pieni, osoittivat tutkimustulokset, että yhteisopetus tuo onnistuneisuutta oppilaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Yhteisopetuksen onnistuneisuuden ja vaikuttavuuden innoittaman esitän tutkimustuloksiin perustuvan prosessin siitä, miten yhteisopetuksen ilmiö luodaan. Liittämällä laaja-alaisten erityisopettajien onnistuneisuuden kokemukset yhteisopetuksen aloittamisesta, suunnittelusta ja toteuttamisesta Scharmerin (2016) U-teoriaan olen muodostanut yhteisopetuksen onnistuneisuuden prosessin (kuvio 8).



KUVIO 8. Yhteisopetuksen onnistuneisuuden prosessi pohjautuen Scharmerin (2016, 17) U-teoriaan

Edellä esitetty yhteisopetuksen onnistuneisuuden prosessi kuvaa tutkimustulosten mukaan miten laaja-alaiset erityisopettajat ovat saaneet yhteisopetuksen onnistuneesti alkuun ja miten he ovat onnistuneet luomaan omanlaisensa yhteisopetuksen prototyypin. Yhteisopetuksen onnistuneisuuden prosessin voidaan todeta etenevän Scharmerin (2016) tunnistamien viiden muutosmuodon kautta. Muutosmuodot ovat näkeminen, tunteminen, aavistaminen, kirkastaminen ja prototyypin luominen (Scharmer 2016).

Näkemiseen tarvitaan opettajalta avointa mieltä ja halua irtaantua rutineista ja tahtoa muuttaa ajattelutapoja. Tutkimustulosten mukaan yhteisopetuksen aloittaminen vaatii opettajilta ennen kaikkea myönteistä asennetta yhteisopetusta kohtaan, jota koulun rehtori voi tukea. Onnistuneen yhteisopetuksen aloittamiseen viittaa opettajan sisäistynyt motivaatio, joka edistää myönteisyyttä ja johtaa luovuuteen, sinnikkyyteen ja syvempään ymmärrykseen (Vasalampi 2017, 16). Syvempi ymmärrys nousi tutkimustuloksissa esiin esimerkiksi siten, että opettajat ymmärsivät toisen opettajan tuottaman lisäarvon. Tutkimustuloksiin viitaten näkemisen voidaan ajatteleman koostuvan siitä, että laaja-alainen erityisopettaja näkee yhteisopetuksen mahdollisuudet ja suhtautuu avoimesti yhteisopetukseen. Tutkimustuloksissa opettajan halu ja innostus nousivat keskeisiksi teemoiksi yhteisopetuksen aloittamiseen liittyen.

Tuntemiseen yhteisopetuksen yhteydessä liittyy yhteisopetukseen ja toiseen tai toisiin opettajiin tutustuminen. Sekä toisiin opettajiin tutustuminen että yhteisen yhteisopetuksen näkemyksen löytyminen edellyttää opettajien yhteistä keskustelua. Tutkimustulosten mukaan tuttuuden myötä opettajien keskinäinen henkilökemia ja luottamus vahvistuvat. Luottamuksen ja sitoutumisen koettiin kiinnittyvän vahvasti yhteisopetuksen onnistuneisuuteen. Jotta sitoutuminen ja luottamus mahdollistuvat, edellytetään opettajilta myös toisenlaista tuntemista eli avointa sydäntä, aitoa halua, sisäistä innostusta ja rohkeutta.

Aavistaminen on Scharmerin (2016) määritelmän mukaan joustavaa ajattelua. Yhteisopetuksen yhteydessä joustavaan ajatteluun voidaan sisällyttää laaja-alais-



ten erityisopettajien kokemusten mukaan opettajien ideoiden, ajatusten, toiveiden ja odotusten jakamisen. Yhteisen joustavan ajattelun avulla opettajat muovasivat yhteisen filosofian opetuksesta, jota he lähtivät yhdessä toteuttamaan. Jotta opettajien yhteinen ajattelu mahdollistui, tarvittiin siihen tutkimustulosten mukaan aikaa ja rehtorin tukea. Rehtorin tuen merkityksen yhteisopetuksen ja samanaikaisopetuksen yhteydessä tuovat esiin myös Conderman ym. (2009), Villa ym. (2008) sekä Ahtiainen ym. (2011). Tutkimustulosten mukaan onnistunut yhteisopetuksen aloittaminen edellytti riittävän ajan varaamista keskusteluun ja suunnitteluun, tämän ovat todenneet myös Malinen ja Palmu (2017).

Yhteisopetuksen kirkastaminen ja opettajien kirkastuminen tapahtuu yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemusten myötä. Tämän tutkimuksen tuloksiin perustuen voitiin todeta laaja-alaisille erityisopettajille kirkastuneen yhteisopetuksen merkitys ja vaikuttavuus. Yhteisopetuksen todettiin tulosten mukaan vahvistavan oppilaiden oppimisen taitoja ja opettajia opettajuudessa, tähän yhtyvät myös aiemmin yhteisopetusta tutkineet Conderman ym. (2009) ja Rytivaara (2012). Takalaan ym. (2009) yhtyen yhteisopetuksella on vaikuttavuutta kaikkiin luokan oppilaisiin. Yhteisopetuksen sisältämä osa-aikainen erityisopetus toi kokemusten mukaan oppilaan opetukseen lisää yksilöllistä näkemystä tuen järjestämiseen sekä toiminnallisia elementtejä. Yhteisopetuksen koettiin myös tuovan uusia myönteisempiä näkökulmia oppilaan yksilölliseen arviointiin. Yhteisopetuksen onnistuneisuus auttoi kirkastamaan näkemystä siitä, miten yhteisopetus tukee oppilaan oppimista, yhteisöllisyyttä ja inklusiota. Lisäksi yhteisopetuksen todettiin tutkimustulosten mukaan kirkastavan näkemystä oppilaan yhteisöön kuulumisesta, jonka myös Vetoniemi ja Kärnä (2019) näkevät merkityksellisenä. Kirkastamisen voidaan todeta tukevan opettajien sitoutumista yhteisopetukseen ja tukevan yhteisopetuksen toimintatavan kehittymistä juuri kyseistä oppilasryhmää ja kyseisiä opettajia palvelevaksi prototyypiksi.

Yhteisopetuksen prototyypin luominen tapahtuu onnistuneisuuden prosessin kautta. Tutkimustulosten perusteella voitiin todeta, että jokaisella laaja-alaisella erityisopettajalla oli omat subjektiiviset kokemukset yhteisopetuksesta ja

sen toteuttamisesta. Prototyyppejä on tutkimustulosten mukaan aina omanlaisensa, sellainen joka palvelee juuri kyseisiä yhteisopettajia ja niitä oppilaita jotka yhteisopetuksessa ovat osallisina. Johtopäätöksen voidaan todeta, että yhteisopetuksen toteuttamisen tapoja eli prototyyppejä on juuri niin monta kuin on yhteisopettajapareja tai -tiimejä, tähän yhtyvät myös Ahtiainen ym. (2011), Beninghof (2012), Friend ym. (2010) sekä Villan ym. (2008). Vaikka laaja-alaisten erityisopettajien yhteisopetuksessa rakentui erilaisia yhteisopetuksen toteuttamisen prototyyppejä, yhteisopetus mahdollisti osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisen joustavin menetelmin, monipuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Tämän perusteella laaja-alaisten erityisopettajien yhteisopetuksella voidaan oppilaalle tarjota osa-aikainen erityisopetus hänen omaan oppimisympäristöön ja samalla vahvistaa oppilaan osallisuutta ja oikeutta oppimiseen, johon myös Partoucheen (2018) yhtyy.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli koota perusopetuksen alaluokkien laaja-alaisten erityisopettajien yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemuksia. Tutkimuksen tavoite saavutettiin kuvaamalla laaja-alaisen erityisopettajien onnistuneisuuden kokemuksia ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteutumisen onnistuneisuutta yhteisopetuksessa. Rytivaaraan (2012) toteaa, että onnistuneisuuden kokemuksia jakamalla voidaan lisätä tietoisuutta yhteisopetuksen onnistuneisuudesta ja vahvistaa opettajien kiinnostusta yhteisopetusta kohtaan. Tutkimustulosten onnistuneisuuden kokemusten myötä tutkimus kannustaa opettajia yhteisopetukseen ja antaa myös välineitä onnistuneen yhteisopetuksen prosessin käynnistämiseen ja toteuttamiseen. Lisäksi tutkimus ohjaa onnistuneisuuden kokemusten jakamisen kautta opettajia näkemään yhteisopetuksen oppilaan yhteisöllisyyden vahvistamisen välineenä. Välijärvi ym. (2018) totesivat yhteisöllisen vahvistamisen olevan koulujen keskeisimpiä tehtäviä, jolloin on merkityksellistä löytää siihen myös menetelmiä ja välineitä. Myös Lintuvaara ym. (2018) ja Mikola (2011) ja kannustivat opettajia hyppäämään tulevaisuuteen ja etenemään kohti yhteisöllisempää toimintakulttuuria. Tämän pro gradu -tutkimuksen innoittamana yhdyn sekä Lintuvaaraan (2018) että Mikolaan (2011) ja kannustan laaja-alaista erityisopettajia, luokanopettajia ja rehtoreita ottamaan etenemään kohti

yhteisöllisempää toimintakulttuuria ja kohti yhteisopetusta, sillä ” *Yhteisopetus on mahtava homma ja siitä saa kaikki.*”(H3)

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat neljä käsitettä: uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus. Uskottavuutta vahvistaa Tynjälän (1991) mukaan sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Parkkilan ym. (2000) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää osallistuneiden täsmällinen kuvaus ja arvio tutkimusaineiston totuudenmukaisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tynjälä (1991) liittää tutkimuksen luotettavuuteen myös vastaavuuden, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka tutkija on kyennyt esittämään tutkittavien alkuperäiset ajatukset (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tämän tutkimuksen työstämisen aikana tutkija peilasi jatkuvasti toimintaansa tutkimuksen luotettavuuden käsitteisiin ja pyrki näin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta pohdittiin tarkasti tutkimusaineiston keruun yhteydessä. Aineiston luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan toteuttamalla aineistonkeruu elo-syyskuussa, jolloin haastateltavat olivat aktiivisesti sidoksissa tutkimusaiheeseen ja toteuttamassa yhteisopetusta. Kokemukset olivat tuoreita ja muistettavissa. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistettiin pienen otannan myötä tutkimusmetodilla. Metodiksi valikoitui ryhmähaastattelun sijaan yksilöhaastattelut, jolloin tutkittavalla ei ollut mahdollisuutta myötäillä vastauksiltaan toista haastateltavaa. Tutkittava sai henkilökohtaisen haastatteluajan, jonka aikana hän sai kertoa kokemuksistaan ilman aikapainetta ja ulkoisia häiriötekijöitä. Tutkija toteutti tutkimushaastattelut itse, mikä merkitsi tutkijan pääsyä aineiston sisään. Tämä vahvisti myös sitä, että käsitys ja ymmärrys tutkimusaiheesta ovat tutkittavan kanssa yhteisiä. Haastateltavien kertomuksissa teoreettiseen taustaan yhdistettävät ilmaukset vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimushaastattelun yhteydessä sekä tutkijalla että tutkittavalla oli mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä, tämä tuki vastausten luotettavuutta. Tutkimusaineiston keruun aikana tutkija pysyi tutkijan asemassa neutraalina, vaikuttamatta tutkittavaan.

Kaikki tutkimushaastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Aineiston luotettavuutta lisää metodinen triangulaatio. Tämä tarkoittaa tämän tutkimuksen yhteydessä sitä, että tutkimuskyselyllä selvitettiin haastateltavien ammatillinen pätevyys ja kokemus tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikilla haastateltavat olivat ammatillisesti päteviä laaja-alaisia erityisopettajia ja kaikilla haastateltavilla oli kyselyn vastausten perusteella kokemusta laaja-alaisen erityisopettajan yhteisopetuksesta. Toisen vaiheen tutkimusmetodinä käytetty haastattelu vahvisti tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimusaineisto käsiteltiin sisällönanalyysillä, joka oli perusteltu valinta laadullisen tutkimuksen ja kokemusten tutkimiseen (Aaltola 2018; Hirsjärvi ym. 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998). Sisällönanalyysi perustui tutkijan sanatarkasti auki kirjoitettuun litterointiin. Analyysin sisältämät pelkistetyt ilmaukset on kirjattu haastateltavan ilmauksissa ilmennein sanoin. Tutkimuksen tulokset on kuvattu tutkittavan ajatusrakennelmia ja ilmauksia rekonstruoiden (Tuomi & Sarajärvi 20).

Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin vahvistaa uskottavuutta (Eskola & Suoranta 1998). Perusopetuslaki (2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) luovat yhdenmukaisen perustan perusopetukselle ja mahdollistavat yhteisopetuksen toteuttamisen kaikissa Suomen peruskouluissa. Lähes kaikilla kouluilla on yksi tai useampi erityisopettaja käytettävissä ja laaja-alaiset erityisopettajat ovat hyvin samanlaisessa suhteessa kouluyhteisöön (Laine 2018, 29–32; Takala ym. 2009, 163). Näiden edellä mainittujen lakien, asetusten ja ammatilaisten yhteneväisyyksien myötä, voidaan tämän tutkimuksen tulosten todeta olevan siirrettävissä toiseen kontekstiin. Toisaalta tutkimuksen aineiston perustuu kolmeen haastatteluun, jolloin pienen otannan yleistettävyys voidaan kyseenalaistaa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen ohjaaja, joka on tarkastanut ja allekirjoittanut tutkimusprosessin tutkimussuunnitelman, jonka mukaan tutkimus on toteutettu. Parkkilaan ym. (2000) viitaten tutkimus on toteutettu tieteellistä tutkimusta ohjaavin periaattein (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Parkkila ym. (2000) toteavat, että tutkimusta vahvistaa tutkimustulosten selkeä ja tarkka esittäminen siten, että tutkijan päättelyä voidaan seurata ja arvioida (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämä on huomioitu sekä sisällönanalyysin raportoinnissa että tutkimustulosten esittämisessä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa lisäksi tulosten yhteneväisyys aiempiin tutkimustuloksiin. Tämä tutkimus vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, mutta tuo myös uutta näkökulmaa yhteisopetuksen onnistuneisuudesta.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämän pro gradun työstämisen ohessa on käyty useita mielenkiintoisia keskusteluja yhteisopetuksesta. Tutkimusaihe on herättänyt mielenkiintoa myös opiskelijoiden keskuudessa. Opettajaopiskelijoiden keskusteluissa on noussut esiin opiskelijoiden kokemukset yhteisopetuksen riittämättömästä koulutuksesta. Keskusteluiden mukaan yliopisto ei tarjoa opettajaopiskelijoille riittävästi tietoa ja tukea yhteisopetuksen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa koulutusta tai siihen viittavia ilmaisuja ei esiintynyt. Jolloin yhteisopetuksen tarvittava koulutus ei nouse esiin tutkimustuloksissa. Näihin keskusteluihin ja tutkimustuloksiin perustuen esitän jatkotutkimushaasteena yhteisopetuksen koulutukseen liittyvät teemat: millaista koulutusta perusopetuksessa toimivat opettajat tarvitsevat yhteisopetukseen liittyen ja miten tulevia opettajia voidaan opettajankoulutuksessa motivoida yhteisopetukseen.

Toisena jatkotutkimushaasteena esitän tutkimuksen näkökulman suuntaamisen oppilaisiin. Tämä tutkimus tarkasteli yhteisopetuksen onnistuneisuuden kokemuksia laaja-alaisen erityisopettajan perspektiivistä, jolloin kolmiportaisen

tuen onnistuneisuus yhteisopetuksessa tuotiin esiin laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta katsottuna. Tutkimalla yhteisopetusta oppilaan näkökulmasta saadaan oppilaan kokemuksia yhteisopetuksen vaikuttavuudesta. Pesonen, Rytivaara, Palmu & Wallin (2020) toteavat yhteisopetuksen olevan moniulotteinen ilmiö, jolloin yhteisopetuksessa tarjoutuu monenlaisia näkökulmia tutkittavaksi.

Tämän tutkimuksen yhteydessä onnistuneisuuden kokemusten tutkiminen oli mielenkiintoista ja innostavaa, jonka myötä haastan kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tutkijoita etsimään onnistuneisuutta. Onnistuneisuutta voidaan etsiä lisää myös laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetuksesta laajemman otannan kautta. Rytivaaraan (2012) viitaten, onnistuneisuuden kokemusten jakamisella on merkitystä. Niiden myötä voidaan lisätä tieteelliseen tietoon ja tutkimukseen perustuvaa hyvää opetuksessa ja oppimisessa. Kannustakoon tämä tutkimus tutkimuksen tekijöitä hyvän löytämiseen ja onnistuneisuuden jakamiseen.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 2018. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–27.
- Abbott, L. 2007. Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 391-407.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus: tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki: Vastapaino.
- Ahtiainen, J., Malinen, R., Pulkkinen O-P. 2017 Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Arviointi, opetus ja kuntoutusmateriaaleja, Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram, 26–35.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Viitattu 27.2.2019.
- Beninghof, A. M. 2012. Co-teaching that works: structures and strategies for maximizing student learning. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=817491>. Luettu 28.2.2019.
- Björn, P. M. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77–101.
- Brown, N. B, Howerter, C.S. Morgan, J. J. 2013. Tools and strategies for making co-teachng work. *Julkaisussa: Intervention in School and Clinic* November 49(2), 84-91.
- Conderman, G. 2011. Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46, 221–229.

- Condeman, G. Pedersen, T. & Bresnahan, V. 2009. Purposeful co-teaching : Real cases and effective strategies. Thousand Oaks, California: Corwin Press. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781452219189>. Luettu 1.3.2019.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cramer, E. D. & Nevin, A. I. 2006. A mixed methodology analysis of co-teacher assessments: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 261-274.
- Dafouz, E. & Hibler, A. 2013. 'Zip your lips' or 'Keep quiet': main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal* 97 (3), 655-669.
- Dieker, L., & Murawski, W. 2003. Co-teaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advantage Nursing* 62(1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Tampere. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>. Luettu 21.10.2019
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D & Stramberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational a Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M., Reising, M. & Cook, L. 1993. Julkaisussa *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth*, 37(4), 6-10.
- Graham, L.J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288.
- Grönros, E-R., Haapanen, M. Heinonen, T. R., Joki, L., Klemettinen, R., Nuutinen, L. & Vilkanmaa-Viitala, M. (toim.) 2012. *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.



- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Tammi.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (1), 5–23.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish School Reform, *International Review of Education*, 53 (3), 283–302.
- Knackendoffel, E. A. 2007. Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 40, 1–20.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiittinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Laatikainen, P. 2000. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS-kustannus.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 28–45.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus : toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017, Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.

- Lintuvuori, M. Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Teoksessa P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo, L. Keskinen & R. Hotulainen. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2018:55, 102–120.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. (toim.) Kummi 16. Arviointi, opetus ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram, 10–12.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa, Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. PISA tutkimus ja Suomi. <https://minedu.fi/pisa>. Viitattu 11.8.2019.
- Panula, A-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus: Seuranta-tutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 344. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38160/lukemisv.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38160/lukemisv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 11.7.2019.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Partouche, B. 2018. Special education in Norway and in Finland: Equal participation or equal results? Rivista di storia dell'educazione, (2), 227–248.

- Perusopetuslaki 2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P38>. Viitattu 23.2.2019.
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2020. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2019.1705902?journalCode=csje20>. Viitattu 24.1.2020.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., Blanks, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45, 158–168.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>. Viitattu 11.6.2019.
- Pöyhtäri, V. 2010. Inkluisio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste kouluille. Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vamman ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inkluisioon peilaten. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–86.
- Ruzzante, G., 2016, Tools to assess inclusion: an Italian review. Julkaisussa: *Form@re*, 16(3), 173-182.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 453. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3>. Luettu 11.6.2019.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: O-P. Malinen, & I. Palmu (toim.). Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaalia. Niilo Mäki Instituutti. Vaasa: Fram, 16-23.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tallinna: Vastapaino, 334–337.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*; London 22 (5), 560-575.
- Saloviita, T & Aarnio S. 2016. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. Julkaisussa: *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Scharmer, C. O. 2016. Theory U: leading from the future as it emerges: the social technology of presencing. Second edition. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers.
- Scruggs, T.E., Mastopieri, M. A.& McDuffie, K.A. 2007. Co-teaching in inclusive classroom: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73, 392–416.
- Stivers, J. 2008. Strengthen your coteaching relationship. *Intervention in School and Clinic*, 44, 121–125.
- Suomen Akatemia 2003. Suomen Akatemian Tutkimuseettiset ohjeet. <https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisu/suomen-akatemia-eettiset-ohjeet-2003.pdf>. Viitattu 29.9.2019.
- Suomen virallinen tilasto SVT 2017. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html). Viitattu 23.2.2019. Viitattu 11.8.2019.
- Suomen virallinen tilasto SVT 2018. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. <http://tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>. Viitattu: 11.8.2019.
- Suomen virallinen tilasto SVT 2019. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html). Viitattu: 11.8.2019.
- Takala, M., Pirttimaa, R.A. & Törmänen, R. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Takala, M. 2016. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 60–73.

- Thuneberg, H., Vainikainen, M-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. Research Gate. [https://www.researchgate.net/publication/268486371\\_Education\\_is\\_special\\_for\\_all\\_-\\_The\\_Finnish\\_support\\_model](https://www.researchgate.net/publication/268486371_Education_is_special_for_all_-_The_Finnish_support_model). Viitattu 24.3.2019.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. E-kirja. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 19.10.2019.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. World Conference on special need education: access and quality. UNESCO. [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF). Viitattu 24.2.2019.
- Vallin, R., Perkkilä, P 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa: K. Salmela & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Juva: PS-Kustannus, 54–65.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. International Journal of Inclusive Education 4, 1-15.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. A guide to co-teaching : practical tips for facilitating student learning. Council for Exceptional Children. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Väljärvi, J. 2012. Rohkeutta luoda tulevaisuuden koulu. Teoksessa: J. Väljärvi, J. Mannonen, O. Huttunen & W. Koskelo & A. Mendoza Hayward 2018 . Maailma muuttuu – muuttuuko koulukin? Docendo. Jyväskylä, 173-180.
- Waitoller, F. R. & Kozleski, E.B. 2013. Working in boundary practices: identity development and learning in partnerships for inclusive education. Teaching and Teacher Education 31, 35–45.
- Weiss, M. P. & Glaser, H. 2019. Instruction in Co-Teaching in the Age of Andrew F. Julkaisussa: Behavior modification, 1-27.

<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm><https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Viitattu 19.9.2019.

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>. Viitattu 26.1.2020

<https://yle.fi/uutiset/3-10929939>. Viitattu 26.1.2020

## LIITTEET



### LIITE 1: Kirje laaja-alaiselle erityisopettajalle

Hei,

suoritan erityispedagogiikan maisteriopintoja Jyväskylän yliopistossa. Pro gradu -tutkielmani aiheena on laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetus tehostettua tukea saavan oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä. Tavoitteenani on selvittää laaja-alaisen yhteisopetukseen liittyviä kokemuksia ja ajatuksia liittyen osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen yhteisopetuksessa. Yhteisopetus perustuu kahden opettajan väliseen sopimukseen, jossa sovitaan yhteisestä vastuunottamisesta ja yhteisestä opettamisesta, jotka perustuvat opetuksen yhteiseen suunnitteluun ja yhteiseen arviointiin.

Toivon, että jaat kokemuksesi yhteisopetuksesta kanssani ja osallistut tutkimukseeni. Kirjeen liitteenä on tiedoksi tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus.

Tutkimuksen aineisto kootaan kaksivaiheisesti

1. vaihe: sähköinen kysely vko 36-37, 2.-13.9.2019, kaikille kunnan alakoulujen laaja-alaisille erityisopettajille. Ohessa linkki, vastaa kyselyyn vain kerran, viimeistään 13.9.19.  
[Pro gradu tutkielman kysely, syksy 2019 laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetuksesta](#)
2. vaihe: teemahaastattelu vko 39, 23.-27.9.2019 pienryhmä- tai yksilöhaastatteluna, haastatteluun ilmoittautuneiden määrän mukaan. Pienryhmähaastattelu mahdollistaa kollegiaalisen keskustelun ja kokemusten jakamisen yhteisopetuksesta. Haastattelun alussa haastateltavaa pyydetään allekirjoittamaan tutkimushenkilön suostumuspyyntö.

Yhteistyöterveisin,

Mari Lähde, Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyu  
[mari.l.lahde@student.jyu.fi](mailto:mari.l.lahde@student.jyu.fi) +358400854009

Tutkielmaani ohjaa Anja Rantala (Lehtori, KT, EO / Lecturer, PhD).

## LIITE 2: Tietosuojailmoitus tutkittavalle

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla  
Pro gradu tutkielma

5.5.2019



**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

**Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetus tehostettua tukea saavan oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä**

**Tutkimuksen aineisto kootaan kaksivaiheisesti**

1. vaihe: kysely 2.-13.9. 2019
2. vaihe: teemahaastattelu 23.-27.9.2019

**Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on loka-marraskuu 2019**

### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

**Tutkittavan suostumukseen**, yliopiston erillinen lomake suostumuksen pyytämiseen ennen tutkimushaastattelua tämän ilmoituksen lisäksi.

### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

**Tutkimuksen tekijä:**

**Mari Lähde**

**+358400854009**

mari.l.lahde@student.jyu.fi

**Tutkimuksen ohjaaja:**

Anja Rantala

+358408053631

anja.rantala@jyu.fi

### 4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttavat yhteisopetusta osana tehostettua tukea saavan oppilaan erityisopetusta.

Lisäksi tutkimuksella on tarkoitus selvittää, millaisia kokemuksia erityisopettajalla on yhteisopetuksen onnistuneisuudesta ja onnistumiseen liittyvistä tekijöistä.

Tutkimus osoitetaan kunnan laaja-alaisille erityisopettajille. Erityisopettajaa pyydetään toimittamaan sähköpostitse tutkijalle yhteystiedot, mikäli opettaja on halukas osallistumaan tutkimuksen aineiston keruun toiseen vaiheeseen haastatteluun. Yhteistiedot ovat välttämättömät haastattelun sopimiseksi.



Tutkimusaineisto ei sisällä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja (rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, terveyttä koskevat tiedot, seksuaalinen suuntautuminen tai käyttäytyminen, geneettiset tai biometriset tiedot henkilön tunnistamista varten).

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää kyselyn osalta n 20min ja haastattelun osalta 1h - 1h30min.

Tutkimukseen sisältyy 1 tutkimuskäynti teemahaastattelun merkeissä, joka toteutetaan kyselyyn vastanneiden lukumäärän perusteella joko pienryhmä- tai yksilöhaastatteluna. Haastateltavien määrät tarkentuvat kyselyn perusteella. Mahdollinen pienryhmähaastattelu mahdollistaa tutkittavien kokemusten vaihdon haastattelutilanteessa. Haastattelut järjestetään kaupungintalolla, haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan.

## 6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimuksella pyritään tuottamaan tietoa yhteisopettajuuden toteuttamisesta osana tehostettua tukea saavan oppilaan erityisopetusta. Lisäksi tutkimus avaa yhteisopettajuuteen liittyvä onnistuneisuuden kokemuksia ja onnistumiseen liittyvistä tekijöistä.

## 7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot **suojaetaan tutkimuksen aikana**. Aineisto on pseudonymisoitu, henkilötietoja ei voida enää yhdistää tiettyyn henkilöön ilman lisätietoja.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkittavaan viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## 9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## **HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI**

Tutkija säilyttää rekisteriä lukitusti ilman tunnistetietoja, pseudonymisoituna. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään

### **10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN**

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.



LIITE 3: Tutkimussuostumus  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen **Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus tehostettua tukea saavan oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä.**

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisällön on selvittänyt minulle Mari Lähde, tutkija. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

\_\_\_\_\_  
*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

## LIITE 4: Tutkimuskysely

### Laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopetus tehostettua tukea saavan oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia ja ajatuksia yhteisopetuksesta.

Yhteisopetus perustuu kahden opettajan väliseen sopimukseen, jossa sovitaan yhteisestä vastuunottamisesta ja yhteisestä opettamisesta. Yhteisopetus perustuu opettajien yhteiseen suunnitteluun ja yhteiseen arviointiin.

Tutkimuksella pyrin kuvaamaan, ilman hypoteeseja yhteisopetusta, mitä se todellisuudessa on ja millaisia onnistuneisuuden kokemuksia laaja-alaisilla erityisopettajilla on yhteisopetuksesta. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä yhteisopetuksesta ja tuoda esiin yhteisopetuksen mahdollisuudet tehostettua tukea saavan oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä.

Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi, tähän kyselyyn vastataan vain kerran, viimeistään 13.9.2019.

Toivon, että olet kiinnostunut ja vapaaehtoinen osallistumaan tutkimusaineiston keruun 2. vaiheen teema-haastatteluun. Kyselyn anonymiteetin vuoksi ilmoita yhteystietosi teema-haastattelua varten erillisellä sähköpostilla [mari.l.lahde@student.jyu.fi](mailto:mari.l.lahde@student.jyu.fi).

Otan yhteyttä haastatteluajan sopimiseksi. Haastattelut tapahtuvat viikolla 39.

Kiitokset ajastasi ja osallistumisestasi!

**\*Required**

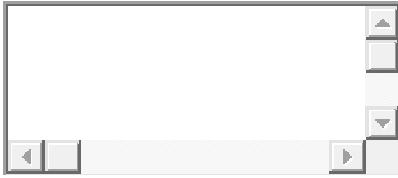
Sukupuoli \*

nainen  
mies  
jokin muu

Ikäjakausi \*

20-29  
30-39  
40-49  
50-59  
yli 60 vuotta

1. Koulutustaustasi \*



2. Ammattinimikkeesi tällä hetkellä \*

laaja-alainen erityisopettaja  
erityisluokanopettaja  
jokin muu

3. Työkokemuksesi laaja-alaisena erityisopettajana \*

alle 1 lukuvuosi  
1 - 5 lukuvuotta  
6-10 lukuvuotta  
11-15 lukuvuotta  
yli 20 lukuvuotta

4. Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä koulussasi? \*

5. Millä luokka-asteilla työskentelet laaja-alaisena erityisopettajana? \*

esiopetus

1 lk

2 lk

3 lk

4 lk

5 lk

6 lk

6. Käytätkö yhteisopetusta osa-aikaisen erityisopetuksen menetelmänä luokanopettajan kanssa? Yhteisopetuksen suunnittelu, toteutus, arviointi tapahtuu yhdessä luokanopettajan kanssa. \*

kyllä  
en

7. Kuinka usein toteutat yhteisopetusta luokanopettajan kanssa?

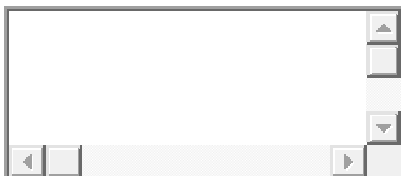
Päivittäin  
Viikoittain  
1-3 kertaa kuukaudessa  
Harvemmin  
En koskaan

8. Osallistuuko yhteisopetukseen tehostettua tukea saavia oppilaita? \*

kyllä  
Ei

9. Kerro lyhyesti, miten toteutate yhteisopetusta. \*

Your answer



10. Merkitse vaihtoehdot, jotka kuvaavat toteuttamaanne yhteisopetusta \*

Vahvistava yhteisopetus: yksi opettaja opettaa, toinen vahvistaa oppimista.

Täydentävä yhteisopetus: yksi opettaja opettaa, toinen täydentää opetusta.

Rinnakkainen yhteisopetus: oppilaat jaetaan ryhmiin, molemmat opettajat opettavat saman sisällön jaettulle ryhmälle.

Piste-/pysäkkiopetus yhteisopetuksena: opettajat jakavat opetussisällön keskenään, opetus tapahtuu pisteillä tai pysäkeillä.

Vaihtoehtoinen/eriytetty opetus yhteisopetuksena: yksi opettaja työskentelee suuremman oppilasryhmän kanssa, toinen pienemmän oppilasryhmän kanssa.

Tiimiopeutus yhteisopetuksena: opettajat suunnittelevat, opettavat, arvioivat ja vastaavat yhdessä luokan oppilaista sekä ryhmän opetuksesta.

jokin muu

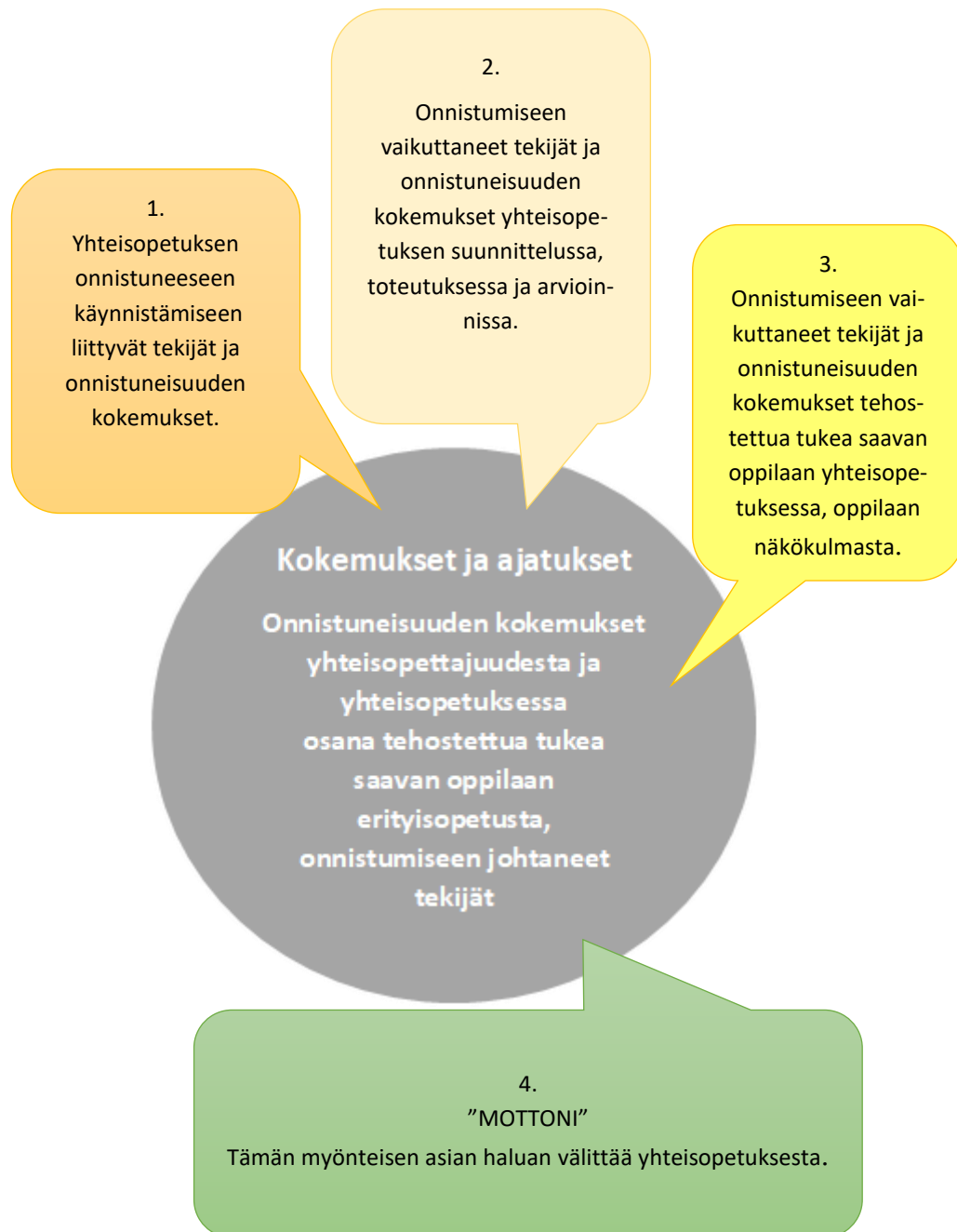
Muistathan lähettää yhteystietosi sähköpostitse [mari.l.lahde@student.jyu.fi](mailto:mari.l.lahde@student.jyu.fi) teemahaastattelua varten.

Kiitos ajastasi ja osallistumisestasi!

Google Forms.

This form was created inside University of Jyväskylä.

LIITE 5: Teemahaastattelurunko tutkittavalle



Onnistua – kuvaa tapahtumaa, joka päättyy haluttuun lopputulokseen ja tuottaa onnistuneisuutta.

Onnistunut – menestyksenkäs, tuloksellinen.

<https://www.suomisanakirja.fi/onnistua>