

Marjut Kokko  
Marjatta Takala  
Hanni Muukkonen

# Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria

## Kohokohdat

- Suurin osa opettajista pitää yhteisopettajuutta hyödyllisenä oppilaiden oppimisen ja opettajien työn kannalta.
- Vaikka opettajien mukaan yhteisopettajuudesta on paljon hyötyä, sen käytön yleisyys on säilynyt ennallaan vuodesta toiseen.
- Oppilasryhmien heterogeenisyyden kasvu on tuonut opettajien työhön uusia haasteita, joiden ratkaisemisessa yhteisopettajuus voi olla yksi keino.
- Lisäämällä ymmärrystä yhteistyötä edistävästä ja estävästä seikoista voidaan vaikuttaa yhteistyön sujuvuuteen ja sitä kautta yhteisopettajuuden toteuttamiseen.

Yhteisopettajuus on tullut haastamaan suomalaiselle koulujärjestelmälle ominaista yksin tekemistä. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhteisopettajuutta ja siinä tapahtuvaa yhteistoimintaa Tuomelan sosiaalisten tekojen teorian (2007) valossa. Opettajien yhteistyö nähdään mahdollisuutena kehittää työtä ja jakaa työn kuormaa osaamisvaatimusten kasvaessa ja oppilasryhmien moninaistuessa. Tutkimuksessa kysytään, minkä verran eri opettajaryhmät (luokan-, aineen- ja erityisopettajat)

opettavat yhdessä, millaisia rooleja ja työmuotoja yhteisopettajuudessa esiintyy sekä millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta opettajaryhmittäin tarkasteltuna. Aineisto on kerätty Tuetaan yhdessä! -hankkeessa yhden suomalaisen kunnan perusopetuksen opettajilta (N = 463). Tulosten mukaan opettajaryhmien saama koulutus yhteisopettajuuteen vaihtelee. Vaikka yhteisopettajuuteen suhtaudutaan myönteisesti, sitä käytetään varsin vähän etenkin yläluokilla. Haasteita tuovat koulutuksen ja

suunnitteluajan puute, koulun toimintakulttuurin rakenteet ja yhteistyön sujuvuutta estävät seikat, kuten sopivan työparin löytymisen vaikeus. Kuitenkin opettajat näkevät yhteisopettajuudesta olevan paljon hyötyä, kuten mahdollisuus vastuun ja ammattitaidon jakamiseen sekä eriyttämiseen. Yhteisopettajuuden toteuttaminen edellyttää sopivien toimintatapojen löytämistä ja sovittamista koulun käytänteisiin.

**Asiasanat: yhteisopettajuus, yhteistoiminta, vertaisuus, koulutus, kokemus**

## JOHDANTO

Opettajan työtä ja opettajankoulutusta arvostetaan Suomessa (Väljärvi, 2017). Muihin maihin verrattuna työtä kontrolloidaan vähän, mikä osaltaan kertoo ammatin itsenäisyydestä ja yhteiskunnallisesta arvostuksesta (Niemi ym., 2016). Opettajan työn itsenäisyyden liiallinen arvostaminen voi kuitenkin johtaa siihen, että opettaja jää erilaisissa ongelmatilanteissa yksin (Botha & Kourkoutas, 2016; Väljärvi, 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman Opettajankoulutusfoorumin toiminnan arviointiraportin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2018) mukaan ajankohtaisia haasteita opettajien työssä ovat erilaisten oppilaiden kohtaaminen ja opettaminen sekä opettajien hyvinvointi ja jaksaminen. Yksittäisen opettajan osaaminen ei välttämättä riitä yhä heterogeenisempien oppilasryhmien opettamiseen, joten opettajien yhteistyö on tullut yhä enemmän osaksi opettajan työn arkea (Botha & Kourkoutas, 2016; Väljärvi, 2017).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuutta, yhteisopetuksen rooleja ja työmuotoja sekä opettajien käsityk-

siä yhdessä opettamisesta. Yhteisopetus on yksi tapa toteuttaa opetusta heterogeenisissä ryhmissä (Friend ym., 2010; Scruggs & Mastropieri, 2017). Yhteisopetus määritellään kahden tai useamman opettajan yhteistyössä toteuttamaksi opetukseksi (Fluijt ym., 2016; Friend & Cook, 2014; Villa ym., 2013; Friend ym., 2010; Murawski, 2008). Siinä opettajat yhdistävät osaamisensa suunnitellen, toteuttaen sekä arvioiden yhdessä opetusta ja oppimista (Friend & Cook, 2014).

Aiempien kansallisten tutkimusten mukaan yhteisopettajuus on yleisintä erityisopettajien ja luokanopettajien keskuudessa (Saloviita, 2018; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Takala & Saloviita, 2010). Vaikka opettajilla on positiivisia kokemuksia yhteisopettajuudesta, sitä käytetään vähän, vain 2–3 tuntia (Takala & Saloviita, 2010) ja 2–5 tuntia (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012) viikossa. Saloviitan (2018) tutkimuksessa yhteisopettajuuden yleisyyttä tutkittiin yhtenä inklusiivisena opetusstrategiana heterogeenisissä luokissa. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus oli yleisempää iältään nuorempien ja naisopettajien keskuudessa.

Koulujen oppilasryhmät ovat muuttuneet yhä heterogeenisemmiksi, mikä on tehnyt opettajan työstä entistä haasteellisempää (Tirri, 2014). Heterogeenisyyden kasvu alkoi jo 1970-luvulla peruskouluuudistuksesta, jolloin rinnakkaiskoulujärjestelmästä luovuttiin (Pekkarinen & Uusitalo, 2012). Erytyskoulujen määrän vähentyessä tuen tarpeessa olevia lapsia on siirtynyt tavallisiin kouluihin (SVT, 2019). Lisäksi perusopetuslain uudistuksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) jälkeen yleisen ja erityisen tuen väliin lisät-

ty tehostettu tuki on vähentänyt oppilaiden siirtämistä suoraan yleisopetuksesta erityisopetukseen. Tämä on johtanut siihen, että pedagogisen tuen tarjoamisesta on tullut osa jokaisen opettajan työtä (Thuneberg ym., 2013).

Kansainväliset sopimukset, kuten Salamancan julistus (Unesco, 1994) ja Vammaisten oikeuksien julistus (Yhdistyneet kansakunnat, 2006), joihin myös Suomi on sitoutunut, ovat olleet edistämässä inklusiivista kasvatusta. Myös viimeksi voimaan tulleeseen kansalliseen opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoite inklusiivisemmasta koulusta (Opetushallitus, 2014). Inklusio on monitahoinen käsite (Ainscow & Miles, 2009; Savolainen 2009; Lauchlan & Greig, 2015; Ketovuori & Pihlaja, 2016). Hausstätterin (2014) mukaan inklusio on prosessi, joka vaatii jatkuvaa oppimisen oikeuksien varmistamista. Se ei tarkoita vain erityisoppilaiden pääsyä tavalliseen kouluun, vaan jatkuvaa erilaisten oppimisen esteiden raivaamista.

Tässä tutkimuksessa empiiristä aineistoa taustoitetaan seuraavasti: Ensin tarkastellaan yhteisopettajuuteen ryhtymistä ja yhteistoimintaa sosiaalisten tekojen teorian (Tuomela, 2007) valossa. Toiseksi kuvataan aiempia tutkimustuloksia yhteisopettajuuden hyödyistä, haasteista ja yleisimmistä työmuodoista.

## YHTEISOPETTAJUUDEN YHTEISTOIMINTA

Yhteisopettajuus on opettajien välistä yhteistoimintaa (Friend & Cook, 2014). Yhteistoiminnan tarkastelun keskiössä ovat toiminnan päämäärä, sen tavoittelu ja saavuttaminen sekä toiminnan ylläpitäminen

(Hallamaa, 2017; Tuomela, 2007), jotka ovat myös keskeisiä yhteisopettajuudessa. Sosiaalisten tekojen teoriassa (Tuomela, 2007) yhteistoiminta jaetaan yhteistyön syvyyden perusteella minä-tilaiseen, ryhmäsuuntautuneeseen minä-tilaiseen ja metilaiseen yhteistoimintaan. Yhteistoiminnan perusteena voi olla useita erilaisia syitä (Tuomela & Mäkelä, 2011). Hallamaan (2017) mukaan tietoisien toiminnan taustalla on tavoite parantaa olemassa olevia olosuhteita. Toiminta perustuukin tyypillisesti sen kautta saavutettaviin hyötyihin (Hallamaa, 2017; Colman ym., 2008). Kun yhteisopettajuus on vapaaehtoista, opettajat yleensä valitsevat sen juuri siitä saatavien hyötyjen vuoksi. Yhteistoiminnan tavoite voi olla yksilöllinen, jaettu tai yhteinen (Tuomela, 2007). Yhteistoiminta syvenee jaettujen ja yhteisten tavoitteiden lisääntyessä.

Laimein yhteistoiminnan muoto on minä-tilainen yhteistoiminta. Siinä yksilö toimii joukossa täysin omien tavoitteidensa ja päämääränsä motivoimana. Tällaisesta yhteistoiminnasta irtautuminen on helppoa, eikä oma toiminta välttämättä vaikuta muiden toimintaan. Minä-tilainen yhteistoiminta perustuu sattumanvaraisuuteen (Hallamaa, 2017). Se on esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan satunnaista osallistumista oppitunneille tukea tarvitsevan oppilaan avuksi, ilman oppituntia pitävän opettajan kanssa tehtyä yhteistä suunnittelua. Tällöin luokkahuoneessa työskentelevät opettajat toimivat yksilöllisin tavoittein tai heillä on sattumalta sama tavoite.

Ryhmäsuuntautunut minä-tilainen yhteistoiminta on minä-tilaista yhteistoimintaa syvempi yhteistoiminnan muoto. Se on suunniteltua, ja siitä irtautuminen vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Ryhmäsuuntau-

tuneessa minä-tilaisessa yhteistoiminnassa opettajilla on yksilöllisten tavoitteiden lisäksi ainakin yksi yhteinen tavoite. Yhteistyyöhön osallistuvat uskovat saavuttavansa tavoitteet paremmin toimimalla yhdessä. Tässä yhteistoiminnassa ollaan sitoutuneempia kuin minä-tilaisessa yhteistoiminnassa ja sovitaan, että toimitaan yhdessä jokaisen oman ja yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Tuomela & Mäkelä, 2011). Jaetun päämäärän kautta jokaisen yksilön toiminta on osa yhteistä toimintaa. Yhdessä toimiminen nähdäänkin välineenä tai keinona, jolla voidaan saavuttaa oma tai jaettu päämäärä (Hallamaa, 2017; Tuomela & Mäkelä, 2011).

Aiemmissa Yhdysvalloissa, Alankomaissa ja Suomessa tehdyissä tutkimuksissa (ks. Scruggs ym., 2007; Murawski & Dieker, 2008; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Fluijt ym., 2016; Scruggs ym., 2017) yhteisopettajuuden yhteistoiminta on ollut suurelta osin ryhmäsuuntautuneen yhteistoiminnan kaltaista. Siinä opettajien toiminta on suunniteltua, tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista. Opettajat kokevat yhteistyön hyödyllisenä, ja toiminnalla on ainakin yksi jaettu tavoite (ks. myös Shin ym., 2016).

Me-tilainen yhteistoiminta on yhteistoiminnan syvin muoto, johon pääseminen ja jonka ylläpitäminen eivät tapahdu hetkessä. Me-tilaisessa yhteistoiminnassa yksilöt toimivat yhteisön tavoitteiden puitteissa, jolloin yksilön omat tavoitteet ovat toisarvoisia yhteisön tavoitteiden rinnalla (Tuomela, 2007). Yksilö tunnistaa yhteiset päämäärät omiksi päämääriksi ja pyrkii tarkastelemaan omia tavoitteitaan suhteessa yhteisön tavoitteisiin.

Me-tilainen yhteistoiminta voi toteutua yhteisopettajuudessa hetkellisesti. Täl-

löin opettajan henkilökohtaiset tavoitteet jäävät ja yhteistyö toteutuu täysin yhteisön päämäärän puitteissa. Omien tavoitteiden hylkääminen pitkäksi aikaa on kuitenkin lähes mahdotonta eikä kokonaisuudessaan tavoiteltavaakaan, koska silloin yksilö menettää oman toimijuutensa (Hallamaa, 2017). Toimivassa yhteisopettajuudessa opettajat kehittävät opetusta niin, että se edistää yhteisen tavoitteen ohella myös yksilöllisten tavoitteiden toteutumista, mikäli ne eivät estä yhteisen tavoitteen saavuttamista. Tavoitteet rakentuvat opetussuunnitelman ja pedagogisten asiakirjojen pohjalta sekä tilannekohtaisesti.

Yhteistoiminnan perusteena voi olla useita erilaisia syitä, kuten jonkin asian edistäminen tai jonkin tapahtuman estäminen (Tuomela & Mäkelä, 2011). Ryhtyesään yhteisopettajuuteen vapaaehtoisesti opettajat kokevat sen jonkin syyn vuoksi perustelluksi. Ihannetilanteessa yhteisopettajuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja yhdessä sovittuihin toimintatapoihin (Friend & Cook, 2014). Yhteisopettajuudessa osaamisen arvottamisen sijaan jokainen opettaja nähdään merkityksellisenä opetuksen toteuttamisessa (Friend & Cook, 2014).

Opettajat toimivat vertaisina toisilleen tunnustaen ja kunnioittaen toisen osaamista (ks. myös Hallamaa, 2017). Vertaisena toimiminen on myös oman osaamisen jakamista sekä toisen toimijuuden vahvistamista ja tukemista. Vaikka opettajat ammattilaisina eroavat toisistaan koulutuksen ja kokemuksen suhteen, heillä jokaisella on omat vahvuutensa. Opettajien yhteistyö pohjautuu keskinäiseen luottamukseen (Villa ym., 2013) ja rakentuu itsetuntemuksen ja yhteistyön kasvun myötä (Yuan ym., 2018).

Friendin ja Cookin (2014) mukaan olennaista yhteistyössä ovat ihmissuhdetaidot ja tavat, joilla yksilöt ovat vuorovaikutuksessa ja kommunikoiivat toisilleen.

Osaamisen yhdistämisellä voidaan parantaa opetuksen laatua (Friend ym., 2010; Murawski, 2008) ja vähentää opettajien työtaakkaa (Chitiyo, 2017). Erilainen osaaminen lisää yhteistyön mielekkyyttä ja avaa siihen osallistuvalla mahdollisuuden oppia uutta. Yhteistyön kautta myös vastuu jakautuu useammalle, mikä tukee työssä jaksamista ja hyvinvointia (ks. Shin ym., 2016). Kollektiivisella sitoutumisella voidaan saada aikaan sellaista, mikä ei olisi mahdollista yksin (Tuomela, 2007). Hallamaan (2017) mukaan hyvää yhteistyötä voidaan kuvata lahjan antamisen kautta: yhteistyössä toimitaan vastavuoroisesti, jolloin kaikille hyödyllistä osaamista jaetaan vuorollaan. Näin jokainen voi omalla toiminnallaan edistää yhteistä hyvää.

## YHTEISOPETTAJUUS TYÖMUOTONA

Aiempien tutkimusten perusteella yhteisopettajuus lisää opettajien työssä viihtymistä ja työhyvinvointia (Sirkko ym., 2017). Yhteisopettajuudella on heterogeenisten ryhmien opetuksessa saatu hyviä oppimistuloksia kaikille oppilaille (Morgan, 2016; Scruggs ym., 2007; Villa ym., 2013). Kun luokassa on useampi opettaja, oppilaiden tuen tarpeisiin vastaaminen onnistuu paremmin (Krammer ym., 2018). Yhteisopettajuuden avulla voidaan vähentää segregatiota (Stogilos ym., 2016), parantaa oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja, osallisuutta ja vuorovaikutustaitoja (Friend ym., 2010; Stogilos &

Stefanidis, 2015) sekä vähentää oppilaiden haastavaa käyttäytymistä (Stogilos & Avramidis, 2014). Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa opettajat kokivat yhteisopettajuuden mahdollistavan oppilaille enemmän kohtaamisia opettajan kanssa. Opettajien kannalta keskeisiä hyötyjä olivat puolestaan osaamisen jakaminen ja hyvinvoinnin kasvu.

Aiempien tutkimusten mukaan yhteisopetuksen yleisin este on yhteisen suunnittelujan puute (Saloviita & Takala, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Stogilos ym., 2016; Shin ym., 2016; Scruggs & Mastropieri, 2017). Muita esteitä ovat muun muassa sopivan työparin löytäminen (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Pratt, 2014), opettajien persoonaan liittyvät eroavuudet (Chanmugam & Gerlach, 2013) ja epäselvät roolit opetustilanteissa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Lisäksi koulun johdon tuen puuttuminen vaikeuttaa yhteisopetusta (Friend & Cook, 2014).

Yhteisopettajuuden toteuttaminen voi vaihdella yksittäisistä oppitunneista kookaikaiseen yhteisopettajuuteen (Friend & Cook, 2014). Vaikka useissa kansainvälisissä tutkimuksissa yhteisopettajista toinen on ollut erityisopettaja (Friend ym., 2010; Friend & Cook, 2014; Murawski, 2008), yhteisopettajuus on mahdollista kaikkien opettajien kesken (Murawski & Bernhardt, 2016). Saloviidan (2018) tutkimuksessa yhteisopettajuuden käyttö oli kuitenkin vähäisintä aineenopettajien keskuudessa.

Yhteisopettajuudessa on monia erilaisia toteuttamistapoja, joita valitaan käyttöön opettavien asioiden ja oppilaiden tarpeiden mukaan (Friend ym., 2010). Yleisimmin käytetty yhteisopetuksen muo-

to on avustava tai tarkkaileva opetus (Shin ym., 2016). Friendin ja muiden (2010) tutkimuksen mukaan erityisopettajat ovat usein avustajan ja tarkkailijan rooleissa ja yleisopetuksen opettaja on pääroolissa. Vuorottelevassa opetuksessa opettajat toimivat pääopettajan ja avustavan tai tarkkailevan opettajan rooleissa vuorotellen.

Opettamisen suhteen opettajien roolit jakautuvat tasavertaisemmin työpiste-työskentelyssä, jossa molemmat opettajat opettavat omilla työpisteillään samassa opetustilassa. Rinnakkain opetuksessa eli jaetun ryhmän opettamisessa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, joille opetetaan samat opetussisällöt samassa tilassa. Täydentävässä opetuksessa toinen opettajista pyrkii edistämään esimerkiksi oppilaiden työskentelytaitoja ja toinen keskittyy varsinaiseen tunnin aiheeseen (Friend & Cook, 2014; Villa ym., 2013). Eriytyvässä opetuksessa opettajat ja oppilaat jaetaan tietoisesti valitulla tavalla kahteen ryhmään, jolloin opetussisältö ryhmässä on kertaavaa tai rikastavaa. Tiimiopetuksessa opettajien roolit ovat samanlaiset, jolloin opettajat ovat jatkuvassa vuorovai- kutuksessa ja opetusvuoro vaihtuu luontevasti (Friend & Cook, 2014; Villa ym., 2013).

Yhteisopettajuudessa opettajien yhteistyön syvyys vaihtelee, mikä näkyy sen toteuttamistavoissa. Aloittelevien yhteisopettajien suosimia malleja ovat avustava ja rinnakkainen opetus, joiden toteutus onnistuu, vaikka yhteistyö työparin kanssa on vasta aluillaan. Ajan myötä, työparin tullessa tutummaksi, yhteisopettajuus kehittyy sujuvammaksi (Scruggs & Mastropieri, 2017; Villa ym., 2013). Yhteistyötaitojen kasvaessa opettajat voivat siirtyä vähitel-

len täydentävään opettajuuteen ja tiimiopettajuuteen, joissa edellytyksenä ovat työparin parempi tuntemus ja keskinäinen luottamus (Villa ym., 2013).

Avustavassa ja tarkkailevassa yhteisopettajuudessa yhteistyötä voidaan kuvata minä-tilaisena tai ryhmäsuuntautuneena minä-tilaisena yhteistoimintana, riippuen opettajien yhteisistä tavoitteista. Työ- pistetyöskentely, rinnakkainen ja eriyttävä yhteisopetus edellyttävät edellisiä yhteisopetusmuotoja enemmän yhteissuunnitelua (Villa ym., 2013), joten niissä yhteistyö lähenee ryhmäsuuntautuneempaa minä-tilaista yhteistoimintaa (ks. Tuomela, 2007). Tiimiopetajuudessa opettajien yhteistyö on vahvasti ryhmäsuuntautunutta minä-tilaista yhteistoimintaa, jossa yhteistyö saattaa saavuttaa välillä me-tilaisen yhteistoiminnan tason (ks. Tuomela, 2007). Parhaimmillaan yhteisopettajuudessa toteutuu vertaisuus, jossa molemmat opettajat saavat olla aktiivisia toimijoita (ks. Hallamaa, 2017).

## TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus toteutettiin osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa *Tuetaan yhdessä!* -hanketta. Tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuuden yleisyyttä sekä hyötyjä ja haasteita. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1. Minkä verran eri opettajaryhmät (luokan-, aineen- ja erityisopettajat) opettavat yhdessä? 2. Kenen kanssa yhteisopetetaan ja millaisia rooleja sekä työmuotoja yhteisopettajuudessa esiintyy opettajaryhmittäin tarkasteltuna? 3. Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta opettajaryhmittäin tarkasteltuna?

## TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti keväällä 2018 käyttäen *Tuetaan yhdessä!*-hankkeen kyselylomaketta. Kysely lähetettiin keskisuuren suomalaiskunnan perusopetuksen opettajille ( $N = 1750$ ). Otokseksi valittiin kaikki kunnan opettajat, jotta saataisiin mahdollisimman kattava otos sosioekonomisesti erilaisilla alueilla sijaitsevien koulujen opettajista. Vastausprosentiksi muodostui 26 ( $N = 463$ ). Kyselylomakkeen 19:stä yhteisopettajuutta käsittelevästä kysymyksestä käytettiin tässä tutkimuksessa kymmentä. Taustamuuttujina kysyttiin ikää, sukupuolta, pohjakoulutusta, kouluastetta, opetuskokemusta ja yhteisopettajuuteen saatua koulutusta. Mikäli opettaja vastasi saaneensa koulutusta yhteisopettajuuteen, häntä pyydettiin tarkentamaan, millä tavoin.

Yhteisopettamisen määrää selvitettiin yhteisopettajuuskokemuksen ja viikoittaisten yhteisopetustuntien kautta. Opettajilta kysyttiin: "Onko sinulla kokemusta yhteisopetuksesta?" ja sen vastausvaihtoehdot olivat (1) ei, (2) jonkin verran, (3) melko paljon tai (4) paljon. Koska yksittäisiin luokkiin jäi liian vähän vastauksia, luokat yhdistettiin kahdeksi: toisilla oli kokemusta yhdessä opettamisesta ja toisilla ei ollut. Krosnickin ja Presserin (2010) mukaan luokkien yhdistäminen on perusteltua, mikäli yksittäisessä luokassa on liian vähän vastauksia koodauksen suorittamiseksi. Yhteisopettamisen määrästä kysyttiin seuraavan täydennettävän lauseen avulla: "Käytän yhteisopettajuuteen viikossa tunneistani...", johon vastattiin seuraavasti: (1) en yhtään, (2) muutaman (2–4), (3) puolet tai (4) lähes kaikki.

Yhteisopettajuutta tarkasteltiin tyypillisen yhteisopetusparin, roolien ja työtapojen kautta. Yhteisopettamisen yleisyyttä luokanopettajan, erityisluokanopettajan, erityisopettajan, aineenopettajan ja kouluavustajan kanssa pyydettiin arvioimaan viisiportaisella asteikolla: (1) ei koskaan, (2) harvoin, (3) joskus, (4) usein tai (5) aina. Erityisluokanopettajat ja erityisopettajat yhdistettiin yhdeksi luokaksi yhtenevän koulutustaustan vuoksi. Kouluavustajat jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, sillä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhteisopettajuutta opettajien kesken. Lisäksi vastaajilta kysyttiin, millaisia rooleja heillä on ollut yhteisopetuksessa: "Yhteisopetuksessa toiselle tulee helposti jokin alla olevista rooleista. "Mikä rooli sinulla on ollut?" Roolivaihtoehdot olivat avustaja, pienryhmän opettaja, pääopettaja, tasa-arvoinen opettaja, kurinpitäjä ja tarkkailija. Vastaus annettiin viisiportaisella asteikolla: (1) ei koskaan, (2) harvoin, (3) joskus, (4) usein tai (5) aina. Mikäli yksittäiseen luokkaan jäi liian vähän vastauksia koodauksen suorittamiseksi, luokkia yhdistettiin.

Eri työmuodoista kysyttiin seuraavasti: "Millä tavoin olette antaneet yhteisopetusta?" Työmuotojen vaihtoehdot olivat vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely ja tiimiopettaminen. Tähänkin kysymykseen vastattiin viisiportaisella asteikolla: (1) ei koskaan, (2) harvoin, (3) joskus, (4) usein tai (5) aina. Avustavaa opetusta (ks. Friend, 2010) ei tarkastella tässä tutkimuksessa, koska se ei ollut lomakkeen vaihtoehdoissa.

Opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta selvitettiin kahdella tavalla. Väite "Yhteisopettajuus on..." jatkui neljällä



tavalla (1) ajanhaaskausta, (2) melko turhaa, (3) kehittyvä opetusmuoto, (4) loistava opetusmuoto. Opettajat arvioivat näitä väittämiä seitsenportaisella Likertin-asteikolla, joka muutettiin viisiportaiseksi: (1) eri tai täysin eri mieltä, (2) osittain eri mieltä, (3) ei eri eikä samaa mieltä, (4) osittain samaa mieltä, (5) samaa tai täysin samaa mieltä, vain harvat vastaajat olivat valinneet äärimmäiset vaihtoehdot ”täysin samaa mieltä” tai ”täysin eri mieltä”, ja siksi ne yhdistettiin viereisiin vaihtoehtoihin. Kysymykseen ”Hyötyvätkö opettajat yhteisopettajuudesta?” vastattiin seuraavasti: (1) eivät lainkaan, (2) joku hyötyy, (3) melko moni hyötyy, (4) kaikki hyötyvät.

Yhteisopettajuuden hyötyjä selvitettiin seuraavilla väitteillä, joita arvioitiin seitsenportaisella Likert-asteikolla. Lause ”Yhteisopettajuus sopii...” jatkui kolmella tavalla: (1) vastuunjakamiseen, (2) ammatitaidon jakamiseen, (3) eriyttämiseen. Väite ”Opettajan näkökulmasta yhteisopettajuuden hyöty on, että toisen kanssa voi...” jatkui seuraavasti: (1) suunnitella opetuksen, (2) toteuttaa opetuksen, (3) arvioida yhdessä, (4) jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin ja (5) jakaa opetuksesta syntyneet tunteet ja kokemukset”.

Yhteisopettajuuden haasteita selvitettiin väitteellä ”Yhteisopettajuudessa on haasteellista...”, joka jatkui seitsemällä tavalla: (1) suunnitteluajan puute, (2) toimivien mallien puute, (3) toisen opettajan riittämättömät oppiaineen taidot, (4) esimiestuen puute, (5) koulutuksen puute, (6) opettajien epäselvät roolit ja (7) työparin löytyminen. Yhteisopettajuuden haasteiden yleisyyttä arvioitiin viisiportaisella asteikolla: (1) ei koskaan, (2) harvoin, (3) joskus, (4) usein tai (5) aina.

Yhteisopettajuutta tarkasteltiin koulutustaustaan perustuvan ryhmittelyn kautta. Vastaajista naisia oli 363 (78 %) ja miehiä 100 (22 %). Opettajat jaettiin koulutuksen perusteella luokanopettajiin ( $N = 188$ ), aineenopettajiin ( $N = 173$ ) ja erityisopettajiin ( $N = 102$ ). Erityisopettajien ryhmässä oli laaja-alaisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Luokanopettajien ja aineenopettajien kaksoispätevyuden hankkineet laitettiin siihen opettajaryhmään, jossa he työskentelivät tutkimusaikana. Kyselyyn vastanneilla oli varsin pitkä kokemus opettajan työstä (ks. taulukko 1).

Yhteisopettajuuteen saatu koulutus vaihteli opettajaryhmien kesken. Kuten taulukosta 1 käy ilmi, erityisopettajilla oli eniten ja aineenopettajilla vähiten koulutusta yhteisopettajuudesta. Ylipäättään opettajista vain 129 (28 %) oli saanut koulutusta yhteisopettajuuteen. Heistä 102 (79 %) vastasi yhteisopettajuuskoulutuksen sisältäneen muutamia aihetta käsitteleviä luentoja ja 27 (21 %) vastasi koulutuksen sisältyneen osaksi luokan- ja erityisopettajaopintoja.

Kvantitatiivinen data analysoitiin käyttämällä SPSS-tilasto-ohjelman versiota 25. Vastaajien taustatiedot on esitetty taulukossa 1. Opettajaryhmien välisiä eroja sekä niiden voimakkuutta ja merkitsevyyttä tarkasteltiin ristiintaulukointien (Pearsonin  $\chi^2$ ) ja efektikokojen (Cramérin  $V$ ) avulla (Field, 2011; Cohen, 1988). Riippuen taulukon koosta, efektikokoa eli yhteyksien vahvuutta tulkitaan eri tavoin (Cohen, 1988).



Taulukko 1. Tutkittavien taustatiedot

	<b>Kaikki</b> <b>(N = 463)</b>		<b>LO</b> <b>(N = 188)</b>	<b>AO</b> <b>(N = 173)</b>	<b>EO</b> <b>(N = 102)</b>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
<b>Ikä</b>					
20–30 vuotta	36	8	21	14	1
31–40 vuotta	116	25	44	41	31
41–50 vuotta	172	37	73	62	37
51–60 vuotta	124	27	48	46	30
yli 60 vuotta	15	3	2	10	3
<b>Työkokemus</b>					
0–5 vuotta	63	13	31	23	8
6–10 vuotta	73	15	29	26	14
11–15 vuotta	107	22	34	39	29
16–20 vuotta	70	14	28	24	15
yli 20 vuotta	174	36	66	61	36
<b>Koulumuoto</b>					
alakoulu	143	31	106	15	22
yläkoulu	31	7	1	26	4
yhtenäiskoulu	264	57	80	130	54
erityiskoulu	21	4	1	0	20
muu	4	1	0	2	2
<b>Koulutusta yhteisopettajuuteen</b>					
kyllä	129	28	56	28	45
ei	334	72	132	145	57

LO = luokanopettajat, AO = aineenopettajat, EO = erityisopettajat

## TULOKSET

### Minkä verran eri opettajaryhmät (luokan-, aineen- ja erityisopettajat) opettavat yhdessä?

Suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista opettajista ( $N = 425$ ; 92 %) oli kokemusta yhteisopettajuudesta. Vaikka enemmistö opettajista suhtautui myönteisesti ja heillä oli kokemusta yhteisopettajuudesta, sitä käytettiin viikoittain vain vähän. Opettajista 111 (24 %) ei käyttänyt sitä lainkaan ja 245 (53 %) käytti 2-4 tuntia viikossa. Kokoaikaista eli lähes kaikilla tunneilla tapahtuvaa yhteisopetusta oli vain 57 (12 %) opettajalla. Heistä enemmistö oli luokanopettajia (ks. taulukko 2). Viikoittaiset yhteisopetusmäärät erosivat opettajaryhmien kesken tilastollisesti merkitsevästi. Aineenopettajissa oli eniten niitä, jotka eivät käyttäneet yhteisopetusta lainkaan. Luokanopettajissa oli puolestaan eniten niitä, joilla yhteisopetus oli kokoaikaista (ks. taulukko 2). Yhteisopettajuuteen saadulla koulutuksella oli vain pieni yhteys yhteisopettajuuden toteuttamiseen  $\chi^2(1, N = 463) = 8.62, p < .003$ , Cramérin  $V = .14$ . Opettajilla, joilla ei ollut kokemusta yhteisopettajuudesta, ei ollut myöskään koulutusta siihen.

### Kenen kanssa opetetaan yhdessä ja millaisia rooleja ja työmuotoja yhteisopettajuudessa esiintyy opettajaryhmittäin tarkasteltuna?

Tutkimuksessa tarkasteltiin, vaikuttaako opettajan koulutus (luokan-, aineen- ja erityisopettaja) siihen, kenen kanssa opetetaan yhdessä. Luokanopettajista 94 (50 %) toteutti yhteisopettajuutta usein tai aina toisen luokanopettajan kanssa. Luokanopettajista vain 8 (4 %) opetti yhdessä aineenopettajan ja 33 (18 %) erityisopettajan kanssa usein tai aina. Opettajaryhmien vastaukset erosivatkin tilastollisesti merkitsevästi kysyttäessä yhteisopettajuudesta luokanopettajan kanssa  $\chi^2(10, N = 463) = 195.94, p < .001$ , Cramérin  $V = .46$ . Ryhmien välillä havaittu ero oli suuri. Aineenopettajille tyypillisintä oli yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa. Heistä 58 (31 %) opetti usein tai aina erityisopettajan kanssa ja vain 15 (8 %) usein tai aina toisen aineenopettajan eli koulutukseltaan vertaisen opettajan työparina. Erityisopettajat eivät opettaneet koskaan toisen erityisopettajan kanssa. Heille yhteisopettajuus oli yleisintä luokanopettajan kanssa. Erityisopettajista 32 (31 %) opetti usein tai aina luokanopettajan ja 18 (18 %) aineenopettajan kanssa.

Taulukko 2. Yhteisopettajuudesta saatu kokemus, toteuttaminen ja roolit (N = 463)

	LO (N = 188)	AO (N = 173)	EO (N = 102)	$\chi^2$	df	V	p <sup>1</sup>
<b>Kokemusta yhteisopettajuudesta</b>	% (residuaalit)	% (residuaalit)	% (residuaalit)	19.10	2	.20 <sup>a</sup>	< .001
kyllä	97 (-2.5)	84 (3.3)	95 (-.9)				
ei	3 (.7)	16 (-1.0)	5 (.3)				
<b>Yhteisopettajuuden viikoittainen toteuttaminen</b>				65.25	6	.27 <sup>b</sup>	< .001
ei yhtään tuntia	15 (-2.7)	44 (4.7)	12 (-2.4)				
2–4 tuntia	55 (.3)	47 (-.6)	55 (.3)				
puolet tunneistani	11 (.2)	5 (-1.9)	18 (2.2)				
kaikki tunnit	19 (2.9)	3 (-3.5)	14 (.7)				
<b>Rooli avustajana</b>				49.46	6	.23 <sup>b</sup>	< .001
ei koskaan	21 (-1.9)	46 (4.3)	13 (-3.0)				
harvoin	26 (.4)	21 (-.9)	25 (.5)				
joskus	46 (1.5)	28 (-2.4)	46 (1.1)				
usein tai aina	7 (-.5)	5 (-1.3)	15 (2.4)				
<b>Rooli pienen ryhmän opettajana</b>				43.90	6	.22 <sup>b</sup>	< .001
ei koskaan	32 (-1.9)	57 (3.3)	30 (-1.7)				
harvoin	38 (2.3)	23 (-1.7)	25 (-.9)				
joskus	25 (.7)	15 (-2.1)	31 (1.8)				
usein tai aina	4 (-1.3)	5 (-.8)	14 (2.7)				
<b>Rooli pääopettajana</b>				30.78	8	.18 <sup>c</sup>	< .001
ei koskaan	6 (-1.5)	11 (.8)	12 (.9)				
harvoin	13 (.7)	10 (-.7)	12 (.0)				
joskus	37 (.5)	27 (-1.7)	44 (1.6)				
usein	40 (.9)	37 (.2)	27 (-1.5)				
aina	3 (-2.3)	15 (3.3)	5 (-1.1)				
<b>Rooli tasavertaisena yhteisopettajana</b>				69.02	8	.27 <sup>c</sup>	< .001
ei koskaan	1 (-2.8)	14 (4.2)	2 (-1.7)				
harvoin	4 (-2.0)	12 (2.1)	8 (.0)				
joskus	14 (-1.9)	29 (2.6)	17 (-.9)				
usein	53 (1.5)	34 (-2.3)	52 (1.0)				
aina	28 (2.4)	11 (-2.7)	22 (.3)				
<b>Rooli kurinpitäjänä</b>				39.81	8	.21 <sup>c</sup>	< .001
ei koskaan	10 (-2.3)	29 (4.1)	8 (-2.0)				
harvoin	21 (1.2)	14 (-1.2)	16 (-.3)				
joskus	52 (1.4)	37 (-1.7)	48 (.2)				
usein	15 (-.9)	18 (-.1)	22 (1.1)				
aina	2 (-.8)	2 (-.4)	6 (1.7)				
<b>Rooli tarkkailijana</b>				43.42	6	.22 <sup>b</sup>	< .001
ei koskaan	23 (-2.6)	53 (4.3)	23 (-1.8)				
harvoin	35 (1.2)	24 (-1.6)	32 (.3)				
joskus	33 (1.2)	18 (-2.5)	36 (1.5)				
usein tai aina	9 (.7)	5 (-.9)	8 (.6)				

LO = luokanopettajat, AO = aineenopettajat, EO = erityisopettajat

V = Cramérin V

Residuaalit ovat standardoituja residuaaleja.

<sup>a</sup> efektiivikoko = 0.1 pieni, 0.3 kohtalainen, 0.5 suuri

<sup>b</sup> efektiivikoko = 0.06 pieni, 0.17 kohtalainen, 0.29 suuri

<sup>c</sup> efektiivikoko = 0.05 pieni, 0.15 kohtalainen, 0.25 suuri

<sup>1</sup> = tämä on sekä Khiin neliön että Cramérin V:n p-arvo

Opettajien käsitykset roolistaan yhteisopettajuudessa vaihtelivat opettajaryhmien kesken tilastollisesti merkitsevästi. Kuten taulukosta 2 on havaittavissa, erityisopettajat toimivat muita opettajia enemmän avustaan tai pientä oppilasryhmää opettaen. Aineenopettajat toimivat avustajan roolissa vähiten. He toimivat yleensä pääopettajina. Tarkasteltaessa opettajien käsityksiä opettajaparin vertaisuudesta opettajaryhmien kesken havaittiin eroja. Suurin osa luokanopettajista (81 %) ja erityisopettajista (74 %) piti itseään yhteisopetuksessa tasavertaisena työparinsa kanssa usein tai aina, kun aineenopettajista tasavertaiseksi opettajaksi itsensä mielsi vain 78 (45 %).

Yhteisopettajuuden eri työmuotoja (Friend ym., 2010) käytettiin vaihtelevasti. Opettajista 277 (60 %) vastasi käyttävänsä usein tai aina pistetyöskentelyä, 134 (29 %) eriytyvää ja vuorottelevaa opetusta ja 107 (23 %) jaetun ryhmän opettamista. Tiimiopettajuutta käytettiin vähiten, ja sen yleisyys erosi tilastollisesti merkitsevästi opettajaryhmien kesken  $\chi^2(6, N = 463) = 30.54, p < .001$ , Cramérin  $V = .18$ . Ryhmien välillä havaittu ero oli kohtalainen. Tiimiopettajuutta käytti usein tai aina 10 (10 %) erityisopettajaa, 13 (7 %) luokanopettajaa ja 13 (4 %) aineenopettajaa. Suurin osa opettajista 360 (78 %) kertoi käyttävänsä tiimityöskentelyä vain harvoin tai ei koskaan. Opettajaryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi myös opetuksen vuorottelussa  $\chi^2(6, N = 463) = 69.33, p < .001$ , Cramérin  $V = .27$ . Ryhmien välillä havaittu ero oli suuri. Opettamisen vuorottelulla tarkoitetaan pääopettajan roolin vaihtamista esimerkiksi avustavan opettajan rooliin. Aineenopettajista 63 (37 %) ei vuorotellut opettamisessa lainkaan, eri-

tyisopettajista samassa roolissa pysyi 14 (14 %) ja luokanopettajista 16 (9 %).

### **Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta opettajaryhmittäin tarkasteltuna?**

Tulosten perusteella enemmistö opettajista suhtautui yhteisopettajuuteen myönteisesti. Kyselyyn vastanneista 463 opettajasta 250 (54 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että yhteisopettajuus on loistava opetusmuoto, ja 303 (66 %) siitä, että yhteisopettajuus on kehittyvä opetusmuoto. Opettajista vain 14 (3 %) oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että yhteisopettajuus on melko turhaa tai ajanhaaskausta. Käsitykset yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä erosivat opettajaryhmittäin tilastollisesti merkitsevästi  $\chi^2(8, N = 463) = 48.61, p < .001$ , Cramérin  $V = .23$ . Ryhmien välillä havaittu ero oli kohtalainen. Erityisopettajat ( $N = 102$ ; 77 %) olivat eniten ja aineenopettajat ( $N = 173$ ; 42 %) vähiten sitä mieltä, että kaikki opettajat hyötyvät yhteisopettajuudesta. Luokanopettajista 122 (65 %) piti yhteisopettajuutta kaikille opettajille hyödyllisenä.

Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuudessa on useita hyötyjä. Hyötyjen osalta opettajaryhmien vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi. Opettajista 357 (77 %) piti yhteisopettajuuden hyötyinä sen tuomaa mahdollisuutta jakaa vastuuta ja 375 (81 %) piti hyötyinä ammattitaidon jakamista. Opettajista 366 (79 %) piti yhteisopettajuuden hyötyinä mahdollisuutta jakaa opetuksessa syntyneitä tunteita ja kokemuksia. Lisäksi opettajista 375 (81 %) vastasi yhteisopettajuuden sopivan hyvin opetuksen eriyttämiseen ja 366 (78 %) oppilaiden

jakamiseen pienempiin ryhmiin. Myös yhteisopetukselle olennaisen opetuksen, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tekemistä yhdessä toisen opettajan kanssa pidettiin hyödyllisenä.

Opettajien mukaan yhteisopettajuuden haasteista suurin on yhteisen suunnittelijan puute (ks. taulukko 3). Seuraavaksi merkittävimpiä haasteita ovat toimivien mallien ja koulutuksen puute. Muita yhteisopettajuuden haasteita, kuten toisen opettajan riittämättömiä opetettavan oppiaineen taitoja, esimiehen tuen puutetta, opettajien epäselviä rooleja ja sopivan työparin löytymistä, enemmistö opettajista piti vain harvoin tai ei koskaan esiintyvänä. Sopivan työparin löytyminen ei kuitenkaan suju ongelmitta. Opettajista 88 (19 %) piti sopivan työparin löytymistä usein tai aina haasteellisena. Kuten taulukosta 3 on havaittavissa, aineenopettajille sopivan työparin löytäminen oli muihin opettajaryhmiin nähden haasteellisempää. Erityisesti aineenopettajien käsitysten mukaan haasteita olivat toimivien mallien ja koulutuksen puute, toisen opettajan riittämättömät taidot sekä esimiehen tuen puute.

## POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhteisopettajuuden toteuttamista, yhteisopettajuudessa esiintyviä rooleja ja työmuotoja sekä opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin aiemmissa yhteisopettajuudesta tehdyissä kansallisissa tutkimuksissa. Suurin osa opettajista suhtautuu yhteisopettajuuteen myönteisesti ja näkee siinä useita hyötyjä, mutta yhteisopettajuutta toteutetaan edelleen vähän.

Yhteisopetuksen määrä ei ole muuttunut Saloviidan ja Takalan (2010) ja Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimusten jälkeen.

Samoin tulokset yhteisopettajuuden yleisyydestä eri opettajaryhmissä olivat yhteneviä aiempiin tutkimuksiin nähden. Aineenopettajien keskuudessa se on harvinaisinta. Tässä tutkimuksessa aineenopettajat näkivät yhteisopettajuudessa myös enemmän haasteita kuin muut opettajat. Aineenopetusjärjestelmään pohjautuva opetus yläluokilla ja mahdolliset erot opettajien koulutustaustassa voivat selittää yhteisopettajuuden haasteita. Yläluokilla yhteisopetus voi edellyttää muutoksia usean opettajan työjärjestykseen, mikä tekee sen myös koulun johdon näkökulmasta haasteelliseksi. Yläluokille pitäisikin löytää sopivia toimintatapoja, joilla yhteisopetus saataisiin sovitettua koulun käytänteisiin.

Tämä tutkimus vahvistaa, että yhteisopettajuudessa on useita opettajan työhön liittyviä hyötyjä. Lisäksi tutkimus osoittaa, että yhteisopettajuudessa on yhä samoja haasteita kuin vuosikymmen sitten. Lisäämällä ymmärrystä yhteistyötä edistävästä ja estävistä seikoista voidaan vaikuttaa yhteistyön sujuvuuteen ja sitä kautta yhteisopettajuuden toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuutta taustoitettiin Tuomelan (2007) sosiaalisten tekojen teorian avulla. Tuomelan (2007) teorian valossa opettajat opettavat yhdessä, mikäli he pitävät sitä yksinopettamista parempana keinona saavuttaa työn yksilöllisiä ja yhteisiä tavoitteita. Yhteisopettajuuden toteuttamisella voidaan tavoitella opettajien välisen yhteistyön kasvua tai muiden opetukselle asetettujen oppilas- ja opettajalähtöisten tavoitteiden saavuttamista. Mitä enemmän opettajilla

Taulukko 3. Opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden haasteista (N = 463, %)

	LO (N = 188)	AO (N = 173)	EO (N = 102)	$\chi^2$	df	V	p <sup>1</sup>
<b>Yhteisen suunnitteluajan puute</b>	% (residuaalit)	% (residuaalit)	% (residuaalit)	19.93	8	.15 <sup>c</sup>	.011
ei koskaan	6 (.4)	8 (1.4)	0 (-2.4)				
harvoin	10 (1.3)	5 (-.9)	6 (-.5)				
joskus	25 (.3)	20 (-1.1)	28 (1.0)				
usein tai aina	59 (-.8)	67 (.6)	66 (.3)				
<b>Toimivien mallien puute</b>				37.88	6	.20 <sup>b</sup>	< .001
ei koskaan	19 (1.4)	14 (-.9)	12 (-.8)				
harvoin	33 (1.3)	18 (-2.7)	36 (1.7)				
joskus	32 (-.2)	32 (-.1)	36 (.4)				
usein tai aina	16 (-2.3)	36 (3.7)	16 (-1.7)				
<b>Toisen opettajan riittämättömät oppiaineen taidot</b>				41.20	6	.21 <sup>b</sup>	< .001
ei koskaan	50 (1.4)	36 (-1.5)	43 (.0)				
harvoin	39 (.6)	32 (-1.0)	40 (.5)				
joskus	10 (-1.4)	17 (1.3)	14 (.2)				
usein tai aina	1 (-3.2)	15 (4.4)	3 (-1.4)				
<b>Esimiestuen puute</b>				21.10	6	.15 <sup>b</sup>	< .001
ei koskaan	46 (1.3)	35 (-.9)	36 (-.6)				
harvoin	32 (.2)	27 (-1.2)	38 (1.2)				
joskus	18 (-.4)	21 (.8)	17 (-.5)				
usein tai aina	4 (-2.5)	17 (2.8)	9 (-.4)				
<b>Koulutuksen puute</b>				44.32	8	.21 <sup>c</sup>	< .001
ei koskaan	16 (-.2)	17 (.1)	16 (.1)				
harvoin	19 (2.3)	39 (-3.2)	33 (1.0)				
joskus	30 (-.1)	30 (-.1)	32 (.3)				
usein tai aina	11 (-2.7)	34 (4.2)	12 (-1.8)				
<b>Opettajien epäselvät roolit</b>				13.66	6	.12 <sup>b</sup>	.033
ei koskaan	28 (1.8)	20 (-.7)	15 (-1.6)				
harvoin	39 (.3)	34 (-.7)	40 (.5)				
joskus	22 (-.9)	26 (.2)	30 (.9)				
usein tai aina	9 (-1.5)	16 (1.2)	14 (.4)				
<b>Työparin löytyminen</b>				11.66	6	.11 <sup>b</sup>	.067
ei koskaan	41 (.6)	35 (-.8)	40 (.3)				
harvoin	31 (.3)	26 (-.9)	33 (.7)				
joskus	19 (-.8)	24 (.7)	23 (.2)				
usein tai aina	9 (-.5)	15 (2.0)	4 (-2.0)				

LO = luokanopettajat, AO = aineenopettajat, EO = erityisopettajat

V = Cramerin V

Residuaalit ovat standardoituja residuaaleja

<sup>a</sup> efektiivikoko = 0.1 pieni, 0.3 kohtalainen, 0.5 suuri

<sup>b</sup> efektiivikoko = 0.06 pieni, 0.17 kohtalainen, 0.29 suuri

<sup>c</sup> efektiivikoko = 0.05 pieni, 0.15 kohtalainen, 0.25 suuri

<sup>1</sup>= tämä on sekä Khiin neliön että Cramerin V:n p-arvo

on yhteisiä tavoitteita, sitä syvempää yhteistyötä on mahdollista saavuttaa (vrt. Tuomela, 2007). Yhteisopettajuutta ei ole aiemmin tarkasteltu sosiaalisten tekojen teorian (Tuomela, 2007) valossa, joten tämä tutkimus antaa yhteisopettajuuden tarkasteluun uudenlaista näkökulmaa niin opettajille, opetuksen järjestäjille kuin opettajankoulutukseenkin.

Opettajien käsitykset yhteisopettajuuden hyödyistä olivat sellaisia, jotka voivat edistää opettajien työlleen asettamien tavoitteiden saavuttamista. Tällaisia hyötyjä olivat mahdollisuus jakaa vastuuta ja ammattitaitoa, eriyttää, jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin ja suunnitella, toteuttaa sekä arvioida opetusta yhdessä. Yhteisopettajuudessa käsitetään siis olevan useita opettajan työhön liittyviä hyötyjä, jotka voidaan nähdä yhtenä keinona ratkaista opettajien työtä koskevia ajankohtaisia haasteita (ks. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2018). Yhteisopettajuus mahdollistaa työtehtävien jakamisen niin, että siinä otetaan huomioon opettajien osaaminen ja voimavarat. Opettajat voivat vertaismentoroinnin tavoin tukea kollegan työssä jaksamista ja vähentää työnkuormaa (Geeraerts ym., 2018).

Kuten aiemmissa yhteisopettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa (Chitiyo, 2017; Panscofar & Petroff, 2016; Solis ym., 2012; Friend ym., 2010), tässäkin tutkimuksessa suurin haasteista oli suunnitteluajan puute. Muita merkittäviä haasteita olivat toimivien mallien ja koulutuksen puute.

Tutkimus vahvistaa, että koulutus edesauttaa yhteisopettajuuden aloittamista (Scruggs ym., 2007; Panscofar & Petroff, 2016). Opettajan osaaminen rakentuu yksilöllisesti elämäkokemuk-

sen, koulutuksen ja työn kautta (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara, 2006). Erilaisesta osaamisesta huolimatta kollega tulee kohdata vertaisena ja hänen toimijuuttaan pitää pyrkiä vahvistamaan (ks. Hallamaa, 2017). Riippumatta iästä tai koulutustaustasta, jokainen opettaja tuo oman ainutlaatuisen panoksensa vuorovaikutustilanteisiin ja oppitunnin toteuttamiseen (Friend & Cook, 2014). Tämän aineiston pohjalta tarkasteltuna syvempää yhteistyötä vaativa tiimiopettajuus ei ole vielä kovin yleistä. Jos yhteistyö jatkuu, yhteisopettajuudessa on mahdollista päästä kohti me-tilaista yhteistoimintaa opettajien työn tavoitteiden sulautuessa yhteen (ks. Tuomela, 2007).

Kun opetukseen osallistuu useampi aikuinen, opetuksen toimivuus ja oppilaiden työskentely sekä mahdollisuudet oppilaiden tukemiseen moninkertaistuvat (Friend ym., 2010; Friend & Cook, 2014; Murawski, 2008). Tämä mahdollistaa varhaisen puuttumisen ja aikuista tarvitsevan oppilaan kohtaamisen paremmin. Yhteisopettajuus ohjaa opettajaa arvioimaan omaa toimintaansa ja kehittämään työtään. Tutkimustulokset voivat ohjata opetuksen järjestäjiä edistämään yhteisopettajuutta luomalla sille käytännön edellytyksiä, kuten tukea työparin sekä suunnitteluajan ja -paikan löytämiseen, sekä tarjoamalla mahdollisuuden saada koulutusta. Viimeisimpään kansalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan nojaten opettajankoulutusta tulee kehittää niin, että se sisältää myös yhteisopettajuuden toteuttamisen liittyviä valmiuksia.

Tutkimuksen yleistettävyyden näkökulmasta on huomioitava, että aineisto koostuu vain yhden kunnan opettajien vastauksista. Myös tutkimuksen vastauspro-



sentti jäi verrattain alhaiseksi, vaikka kyselyn vastaamiseen lähetettiin uusintapyyntö kaksi kertaa. Vaikka aineisto jäi kunnan kokoon nähden pieneksi, vastaajien määrä on suuri ( $N = 463$ ). Aineisto edustaa erilaisia opettajia, sillä se koostuu opettajista, joilla on erilainen koulutustausta ja työkokemus. Tutkimuksen edustavuutta parantaa myös se, että siihen osallistui sekä yhteisopettajuutta käyttäneitä että niitä, joilla ei ollut siitä kokemusta ja koulutusta.

Opettajan työssä tarvittavia taitoja opitaan koulutuksen lisäksi käytännön työssä (Leivo, 2010). Tässä tutkimuksessa suurimmalla osalla vastaajista oli yli kymmenen vuoden kokemus opettajan työstä, mikä voi lisätä vastaajien kykyjä arvioida yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita. Eri opettajaryhmien lukumäärät otoksessa suhteutuivat hyvin kyseisen kunnan eri opettajaryhmien kokonaismäärään. Mikään opettajaryhmä ei ollut yli- tai aliedustettuna, mikä parantaa tutkimuksen ekologista validiteettia.

Huomionarvoista on yhteisopettajuuden toteuttamismääriä koskevan kysymyksen vastausvaihtoehtojen vähäisyys kyselylomakkeessamme. Vastausvaihtoehtoja olisi hyvä olla enemmän kohtien "2–4 tuntia", "puolet tunteista" ja "kaikki tunnit" väleissä. Kyselylomakkeen asteikko ei kata kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja, mikä on voinut vaikeuttaa siihen vastaamista ja näkyä vastauksissa. Jatkossa yhteisopettajuuden toteutumista ja opettajien yhteistoimintaa olisi hyvä tutkia myös oppilaiden kannalta. Oppilaiden suoriutumista yhteisopetuksen luokissa voisi verrata suoriutumiseen yksin opettavan opettajan luokissa.

Oppilaiden tuen tarve suomalaiskoulussa kasvaa yhä (SVT, 2019). Samalla

opettajien taidot tukea erilaisia oppijoita sekä työssä jaksaminen ovat ajankohtaisia haasteita (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2018). Lisäksi opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opetuksen järjestäjiä kehittämään kouluja inklusiivisemmiksi. Yhteisopettajuus on yksi mahdollisuus lisätä luokassa annettavaa tukea ja parantaa opettajien hyvinvointia. Sen avulla voidaan tukea inklusiota (Scruggs & Mastropieri, 2017). Muutos yksinopettamisesta yhdessä opettamiseen edellyttää opettajilta ja koulun johdolta tahtoa ja rohkeutta kokeilla uutta. Yhteisopettamisen toteuttamista estävien käytännön haasteiden tunnistaminen ja vähentäminen voivat edistää yhteisopettajuuden kiinnostavuutta. Yhteisopettajuuden toteuttamista puoltavat opettajien yhtenevä käsitys sen hyödyistä yksin opettamisen sijaan.

#### Kirjoittajatiedot:

Marjut Kokko, jatko-opiskelija, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Marjatta Takala, professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Hanni Muukkonen, professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

## LÄHTEET

- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? 12.11.2018 [https://www.researchgate.net/profile/Mel\\_Ainscow/publication/266179349\\_Developing\\_inclusive\\_education\\_systems\\_how\\_can\\_we\\_move\\_policies\\_forward/links/5605827308aeb5718ff1b916.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/266179349_Developing_inclusive_education_systems_how_can_we_move_policies_forward/links/5605827308aeb5718ff1b916.pdf).
- Botha, J. & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784–799.
- Chanmugam A. & Gerlach, B. (2013). A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110–117.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55–66.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colman, A. M., Pulford, B.D. & Rose, J. (2008). Collective rationality in interactive decisions: Evidence for team reasoning. *Acta Psychologica*, 128(2), 387–397.
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS* (3. painos). Sage.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Friend, M. & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education Limited.
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2018). *Maaailmanparhaiksiopettajiksi-vuosina2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*. 19.12.2018 <https://karvi.fi/publication/maailman-parhaiksi-opettajiksi-vuosina-2016-2018-toimineen-opettajankoulutusfoorumin-arviointi/>.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. (2006). *Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa*. Aikuiskasvatus, 2, 96–103.
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. (2016). Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 229–263). Kasvatusalan tutkimuksia 73. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Krammer, M., Gastner, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera & Rossman, P. (2018). Collective self-efficacy exceptions in Co-teaching teams – What are the influencing factors. *Educational Studies*, 44(1), 99–114.
- Krosnick, J.A. & Presser, S. (2010). *Question and Questionnaire Design*. Teoksessa J.D. Wright & P.V. Marsden (toim.), *Handbook of survey research* (2. painos). CA: Elsevier.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 29.9.642/2010. 29.9.2019 <https://www.finlex.fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lauchlan, F. & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: Origins, perspectives and current directions. *Support for Learning*, 30(1), 69–82.
- Leivo, M. (2010). Aikuisena opettajaksi: Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Morgan, J. L. (2016). Reshaping the role of a special educator into a collaborative learning specialist. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 40–60.
- Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29.
- Murawski, W. W. & Berhardt, P. (2016). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30–34.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. (2008). 50 Ways to keep your co-teacher: strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40–48.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. (Toinen uusittu painos.) Sense publishers.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. (2012). *Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset*. Kansantaloudellinen aikakauskirja, 108(2), 128–139.

- Perusopetusasetus 21.8.1998/852. 4.2.2019 <https://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Haettu 13.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Rytivaara, A. (2012). Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 453.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40(2), 121–130.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *SAGE journals*, 73(4), 392–416.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). Co-teaching in northern rural Finnish schools. *Education in the North*, 25(1–2), 217–237.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2014). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33.
- Strogilos, V. & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218–229.
- Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344–359.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2019. 20.6.2019 [https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html).
- Takala, M. & Saloviita, T. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam leben*, 21(2), 67–78.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609.
- Tuomela, R. (2007). *The philosophy of sociality: The shared point of view*. Oxford University Press.
- Tuomela R. & Mäkelä, P. (2011). Sosiaalinen toiminta. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haakli (toim.), *Sosiaalisen toiminnan perusta* (s. 87–111). Helsinki: University press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. SAGE Publications.
- Väljärvä, J. (2017). *Suomalainen koulu yhteisö ja opettajan autonomia*. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus: lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 290–310). PS-kustannus.
- Yuan, R., Zhang, J. & Yu, S. (2018). Understanding teacher collaboration processes from a complexity theory perspective: A case study of a chinese secondary school. *Teachers and Teaching theory and practice*, 24(5), 520–537. <https://10.1080/13540602.2018.1447458>.