



Kinnunen Vili-Valtteri / Laitinen Jussi

Yhteisopettajuus – kaksin aina kaunihimpi?

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutusohjelma  
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteisopettajuus – Kaksin aina kaunihimpi? (Vili-Valtteri Kinnunen & Jussi Laitinen)

Kandidaatintutkielma, 32 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2018

---

Tämä kandidaatintutkielma on integroiva kirjallisuuskatsaus, joka käsittelee yhteisopettajuutta kotimaisen ja ulkomaisen tutkimuskirjallisuuden avulla. Ilmiönä yhteisopettajuus on varsinkin kotimaassa suhteellisen uusi, mutta lähikouluperiaatteen tuoman inklusion myötä tarpeellinen opetusmuoto, jolla voidaan vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Tavoitteena tutkielmalla on – vastaamalla kahteen tutkimuskysymykseen – muodostaa yhteisopettajuudesta tehdyn tutkimuksen pohjalta tietoa siihen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista tuleville ja nykyisille opettajille.

Yhteisopettajuuden määrittelemineksi yksiselitteiseksi on hankalaa, sillä sen toteuttaminen on mahdollista usein eri tavoin. Tässä tutkielmassa esitellään yhteisopettajuuden yleisimpiä näkökulmia ja avataan, kuinka yhteisopetuksella pystytään vastaamaan nykypäivän inklusiivisen koulun synnyttämään tarpeeseen opettaa heterogeenistä oppilasainesta. Tutkimuskysymysten avulla pyritään löytämään yleisimmät yhteisopetuksen tuomat edut ja haasteet opetuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Tutkielmamme tuloksista voidaan päätellä yhteisopettajuuden tuovan mahdollisuuksia etenkin eriyttämiseen ja opettajien ammatilliseen kasvuun. Eriyttäminen on tehokkaampaa, kun voidaan hyödyntää kahden opettajan ammattitaitoa, jolloin opetusmenetelmät, työtavat ja opetusjärjestelyt monipuolistuvat. Ammatillinen kasvu puolestaan mahdollistuu avoimessa ja toisen ammattitaitoa kunnioittavassa kollegiaalisessa suhteessa, jossa jaetaan vastuu opetustyön suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä keskustellaan vahvuuksista ja kehityskohteista. Yleisimmät yhteisopettajuuteen liitettävät haasteet ovat aikaresurssien rajallisuus, niin opetuksen suunnittelussa kuin organisoinnissa. Onnistunut yhteisopettajuus vaatii opettajilta toisen ammattitaidon arvostusta sekä toimivaa vuorovaikutussuhdetta, jossa näkemykset opetuksen suunnittelusta, järjestämisestä ja arvioinnista ovat yhtenäiset.

Avainsanat: yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, tiimiohettajuus, inklusio, mahdollisuus, haaste

# Sisältö / Contents

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen lähtökohdat</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	6
2.2	Kirjallisuuskatsaus menetelmänä .....	6
<b>3</b>	<b>Yhteisopettajuuden näkökulmia</b> .....	<b>8</b>
3.1	Yhteisopettajuus .....	8
3.2	Samanaikaisopettajuus .....	10
3.3	Tiimiopettajuus .....	11
3.4	Yhteisopetuksen mahdollistavat tekijät .....	12
3.5	Yhteenveto .....	13
<b>4</b>	<b>Yhteisopetuksen mahdollisuudet ja haasteet</b> .....	<b>15</b>
4.1	Yhteisopettajuuden mahdollisuudet .....	15
4.1.1	<i>Opettajien näkökulma</i> .....	15
4.1.2	<i>Oppilaan näkökulma</i> .....	18
4.2	Yhteisopetuksen haasteet opettajien näkökulmasta .....	20
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>25</b>
5.1	Johtopäätökset .....	25
5.2	Pohdinta .....	27
	<b>Lähteet / References</b> .....	<b>29</b>

# 1 Johdanto

Saila Aarnio ja Nina Kilpimaa-Lipasti (2016, 56) toteavat, että: ”kun on päässyt kiinni yhdessä opettamiseen, on vaikea edes kuvitella enää opettavansa yksin”. Saatuamme kandidaattivaiheen koulutyöskentelyjaksolla positiivisia kokemuksia yhteisopettajuuden käytöstä, heräsi mielenkiintomme perehtyä aiheeseen tarkemmin kandidaatintutkielmassa. Vaikka näimme yhteisopettajuutta käytännössä ainoastaan lyhyen intensiivisen jakson ajan, havaitsimme sen tuovan opettajille paljon mahdollisuuksia niin opetustyöhön kuin työssäjaksamiseen. Koska kokemuksemme yhteisopettajuudesta oli vain pintaraapaisu, halusimme syventää tietojamme sekä sen mahdollisuuksista, että haasteista. Yhteisopettajuudesta innostuneina oli tutkielman tekemiseen myös luonteva ryhtyä kahdestaan.

Cook ja Friend (1995, 3-4) luonnehtivat yhteisopettajuutta kahden opettajan yhteistyöksi, jossa vastuu opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja järjestämisestä on tasapuolisesti jaettu. Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin luominen oppilaitoksiin vaatii opettajilta vahvaa ammattitaitoa ja kollegiaalista yhteistyötä sekä työyhteisön ja sen roolin tunnustamista koulun kehittämisen kannalta merkittäväksi tekijäksi. (Helakorpi 1996, 126.) Patrikaisen (2009a, 87) mukaan työyhteisön yhteistyömyönteinen ilmapiiri syntyy tietoisesta yhteisöllisestä johtamisesta myötä – ”Toveruus syntyy työpaikalla, jos kukin saa olla oma itsensä ja tuntea läheisten myötämielisyyttä ja iloa työstä.”

Opettajien keskuudessa yhteisopettajuuteen suhtaudutaan positiivisesti ja yhä useammat opettajat ovatkin ryhtyneet hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia. Saloviidan ja Takalan (2010, 152) tekemä tutkimus osoittaa, että valtaosa samanaikaisopettajuutta käyttäneistä opettajista on tyytyväisiä kokemukseensa. Vaikka yhteisopettajuus on osoittautunut lupaavaksi tavaksi opettaa inklusiivisia luokkia, ei sitä voida vielä pitää ihmelääkkeenä tuettaessa yleisopetusluokassa opiskelevia erityisoppilaita. Yhteisopettajuus on kuitenkin todistanut, että yhteistyön avulla opetusalan ammattilaiset voivat luoda uusia opetusmenetelmiä, jotka vastaavat paremmin tämän päivän heterogeenisen oppilasaineen tarpeita. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, 23.)

Yhteisopettajuus on verrattain uusi, mutta kovaa vauhtia yleistynyt ilmiö, jonka vaikutuksia on tutkittu vielä vähän. Inklusion myötä opettajat tarvitsevat työtapoja, joiden avulla on mahdollista opettaa erityisoppilaita yleisen opetussuunnitelman mukaan, unohtamatta heidän tarvitse-

maa erityisopetusta. Yhteisopettajuuden nykytilan ja tulevaisuuden kannalta kiistattomasti tärkein asia onkin lisätutkimuksen tarve. (Friend ym. 2010, 9, 21.) Motivaatiomme tehdä kandidaatintutkielma yhteisopettajuudesta muovautui oman kokemuksemme sekä lisätutkimuksen tarpeen pohjalta, sillä varsinkin kotimainen tutkimusaineisto on vähäistä.

## **2 Tutkimuksen lähtökohdat**

Tässä kappaleessa kerrotaan tutkielmalle asetetut tavoitteet ja niiden pohjalta muodostuneet tutkimuskysymykset sekä esitellään käytetty tutkimusmenetelmä.

### **2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Varsinkin kotimainen tutkimustieto yhteisopettajuudesta on tuoretta, joten tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa tietokokonaisuus yhteisopettajuudesta nykyisille ja tuleville opettajille kirjallisuuskatsauksen avulla. Kirjallisuuskatsauksessa kootaan yhteen tämän päivän tutkimusten pohjalta yhteisopettajuuden opetustyöhön tuomat mahdollisuudet ja haasteet. Rajasimme tutkimuskysymyksemme oman mielenkiintomme pohjalta, sillä halusimme sen lisäksi, että tuotamme tietoa opettajille, saada itse tietää mitkä asiat yhteisopettajuudessa tuovat etua ja mitkä asiat haasteita verrattaessa sitä perinteiseen yksinopettamiseen. Tutkimuskysymyksiksemme muotoutuivat näiden pohdintojen pohjalta:

1. Mitä mahdollisuuksia yhteisopettajuus tarjoaa opettajan ja oppilaan näkökulmista?
2. Mitä haasteita yhteisopettajuudessa ilmenee?

Vastamme tutkimuskysymyksiimme luvussa neljä. Peilaamme tutkimuskysymyksiämme suhteessa perinteiseen yksinopettamiseen sekä pohdimme johtopäätösosiossa kahden opettajaresurssin vaikutusta opetustyöhön ja oppimiseen.

### **2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmänä**

Kandidaatintutkielmassamme vastamme tutkimuskysymyksiimme käyttäen menetelmänä ja tutkimustekniikkana kirjallisuuskatsausta, joka Salmisen (2011) mukaan perustuu aiemmalle tutkimustiedolle, ja jonka tavoitteena on koota selkeä kokonaiskuva valitusta aiheesta. Kirjallisuuskatsaus ei siis ole luettelo aihealueen kirjojen ja artikkelien tiivistelmistä, vaan se on kriittinen ja analyttinen kokonaisuus aiheesta. (Salminen 2011, 3-5.)

Tutkimuskysymystemme laajuuden vuoksi käyttämämme tutkimusmetodimme on tarkemmin määriteltynä integroiva kirjallisuuskatsaus. Integroiva kirjallisuuskatsaus on yksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyyleistä ja sen tunnusmerkkeinä ovat mahdollisimman monipuolinen asioiden kuvaaminen sekä uuden tiedon tuottaminen jo tutkitusta aiheesta. Integroiva kirjallisuuskatsaus poikkeaa systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta siten, ettei aineistoa valikoida ja

seulota yhtä tarkasti, mikä mahdollistaa selvästi laajemman kuvan muodostamisen aihetta koskevasta kirjallisuudesta. Narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta se puolestaan eroaa siten, että integroivaan kirjallisuuskatsaukseen kuuluu olennaisesti aineiston kriittinen tarkastelu. (Salmi-  
nen 2011, 7-8.)

### 3 Yhteisopettajuuden näkökulmia

Tässä kappaleessa tarkastellaan yhteisopettajuutta ja sen eri muotoja sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Yhteisopettajuus terminä käsittää sisälleen useita eri vaihtoehtoja sekä opettajakombinaatioiden että työtapojen suhteen. Näiden lisäksi pureudutaan siihen, mitä yhteisopettajuuden aloittaminen vaatii sekä opettajilta että työyhteisöltä.

#### 3.1 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus voidaan ymmärtää kahden tai useamman opettajan yhteistyönä, jossa molemmat ovat tasa-arvoisesti vastuussa oppilasjoukon opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Malinen & Palmu, 2017, 16). Yhteisopetusta harjoittava opettajapari on keskenään yhdenvertaisia, eikä esimerkiksi työkokemus tai ikä aseta toista opettajaa korkeampaan auktoriteettiasemaan opettajapariinsa nähden (Conderman, Pedersen & Bresnahan, 2009, 3). Yhteisopettajuus mahdollistaa erilaisten opettajakombinaatioiden yhteistyön, joista yleisimmät ovat luokanopettaja-erityisopettaja sekä luokanopettaja-luokanopettaja. Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 3) mukaan myös yhdistelmä jossa aineenopettaja tekee erityisopettajan kanssa yhteistyötä, on mahdollinen. Menestyksekkäille yhteisopettajille on löydetty yhteisiä piirteitä, joita ovat muun muassa joustavuus, sitoutuneisuus, vahvat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot (Armbruster & Howe 1985; Bauwens & Hourcade 1995; Gelzheiser & Meyes 1990; Pugach & Johnson 1995; Reddit 1991). Friend ja Cook (1995, 8) luonnehtivat yhteisopettajuutta avioliiton ammatilliseksi muodoksi.

Rytivaara ja muut (2017) ovat jakaneet yhteisopetuksen työtavat kolmeen päätyyppiin: 1. avustava ja täydentävä opettaminen, 2. rinnakkain opettaminen ja 3. tiimiopettaminen. Avustava ja täydentävä opettaminen -työtappaa käytetään pääasiassa silloin, kun opettajapari muodostuu luokanopettajasta ja erityisopettajasta. Työtavalle ominaista on, että toinen opettaja kantaa päävastuun opettamisesta ja toinen opettaja avustaa ja täydentää opetusta, hän esimerkiksi huolehtii työrauhasta, ohjaa yksittäistä oppilasta tai tekee muistiinpanoja taululle. Rinnakkain opettaminen -työtavassa oppilaat on jaettu kahteen ryhmään ja molemmilla opettajilla on oma ryhmä vastuullaan. Ryhmät voidaan muodostaa opetuksen tavoitteiden ja oppilaiden tarpeiden mukaan monin eri perustein ja tavoin. Ryhmien muodostamisperusteet ja opetuksen tavoitteet määrittelevät opetetaan ryhmä samassa vai eri tilassa sekä opetetaan ryhmille samat vai eri asiat. Tiimiopettaminen eroaa muista päätyypeistä olennaisesti, sillä siinä opettajilla on yhteinen vastuu oppilaista, opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Työtappana tiimiopettamisessa voidaan



käyttää myös avustavaa ja täydentävää opettamista sekä rinnakkain opettamista, sillä molemmat opettajat tietävät tunnin kulun ja voivat joustavasti vaihdella rooleja kesken tunnin. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 16.)

Yhteisopetuksella on monia hyötyjä liittyen oppimiseen ja opettamiseen. Kun kaksi opettajaa opettaa yhdessä, jää enemmän aikaa kohdata yksittäinen oppilas sekä on helpompaa ottaa huomioon oppilaiden heterogeenisuus. Molemmilla opettajilla on myös omat vahvuusalueensa sekä erilaiset tiedot, taidot ja kokemukset, joita opettajien pitäisi hyödyntää ilman pyrkimystä epätasa-arvoisuuteen tai opettajaparin alistamiseen tai hallitsemiseen (Conderman ym. 2009, 3). Eriyttäminen on helpompaa kahden opettajan ollessa käytettävissä, sillä oppilasjoukon voi jakaa helposti tasoryhmiin. Myös opettajien käyttämät opetusmenetelmät ovat usein monipuolisempia kuin yksin opettaessa. Yhteisopettajuus tarjoaa oppilaille myös sosiaalisen mallin yhteistyöstä ja sen kautta yhteisöllisyyttä. Opettajille yhteisopettajuus mahdollistaa myös ammatillisen kasvun, sillä tiivis kollegiaalinen yhteistyö antaa mahdollisuuden peilata omaa ammatitaitoa omaan työpariin. Luokanopettaja-erityisopettaja työpari mahdollistaa tukitoimien tuomisen luokkaan ja näin pienentää kynnystä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7-10.)

Scruggsin & Mastropierin (2017) mukaan suunniteltaessa opetusta ja ohjeistusta oppilaille, luokanopettaja voi perehdyttää erityisopettajan kertomalla aiheen ja opetussuunnitelman mukaiset oppimistavoitteet. Tällöin erityisopettaja voi yhdistää nämä tiedot oman ammattitaitonsa mukaisella, spesifillä tiedolla yksittäisen oppilaan tarpeista ja toimivista tukistrategioista, samalla varmistaen, että yksittäisten oppilaiden kohdalla sovelletut tavoitteet täyttyvät. Myös vertaisoppimisen merkitys korostuu yhteisopettajuudessa, sillä se on yksi menestyksekkäimmistä inklusion strategioista. Erityisopettajien todellinen asiantuntijuus piilee heidän kyvyssään omaksua ohjeita ja suunnitella tehokkaasti strategioita oppimisen edistämiseksi, erityisesti jos oppilas kamppailee tietyn taidon tai osa-alueen parissa. He ovat myös tehokkaita puolestapuhujia tuen tarpeessa oleville oppilaille ja osaavat vaatia muutoksia opetukseen – kuitenkin sellaisia jotka eivät häiritse muuta yleisopetusta, mutta johtavat silti parempiin oppimistuloksiin. (Scruggs & Mastropieri 2017, 290-292.) Solis, Vaughn, Swanson & McCulley (2012, 507) suorittivat tarkastelua yhteisopettajuutta koskevasta tutkimuksesta ja havaitsivat että yleisin malli oli sellainen, jossa luokanopettaja tarjosi valtaosan ohjeista ja erityisopettaja, yleensä alemmassa roolissa, tarjosi tukea oppilaille ja ohjeita opettajille. Vastaavasti Strogilos ja Tragoulia (2013, 85) havainnoivat 18 yhteisopettajuus-tiimiä ja havaitsivat että johtaja ja avustaja – malli oli yleisin.

### 3.2 Samanaikaisopettajuus

Cook ja Friend (1995) on määritellyt neljä tekijää tai ehtoa, joiden täytyttyä työtapa voidaan luokitella samanaikaisopetuksiksi. Samanaikaisopetus on kahden tai useamman opettajan välinen työmuoto, jossa kaikilta opettajilta odotetaan aktiivista osallistumista opetukseen. Opetuksen on lisäksi tapahduttava samassa fyysisessä tilassa sekä opetettavan oppilasryhmän on oltava heterogeeninen. Samanaikaisopetus on suunnitelmallista toimintaa, joka vaatii opettajilta yhteisymmärrystä monista pedagogisista ja kasvatuksellisista asioista. Samanaikaisopettajuuden keskeisin haaste on opettajien persoonallisten piirteiden yhteensovittaminen. Onkin tärkeää, että samanaikaisopetukseen ryhtyvät opettajat ovat valmiita ja halukkaita päästämään toisen kasvatusalan ammattilaisen samaan opetustilaan. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 18; Cook & Friend 1995, 2.)

Eskelä-Haapasen (2013) mukaan samanaikaisopetus on hyvä tapa järjestää etukäteistukiopetusta tai tukiopetusta suurryhmäopetuksena. Hänen mukaansa samanaikaisopetuksen tavoite on kuitenkin aina ”pedagogisten ammattilaisten yhteistyön ja osaamisen yhdistäminen oppilaiden eduksi”. Hän määrittelee samanaikaisopetuksen kollaboratiiviseksi yhteistyöksi, joka tarkoittaa ”useamman kuin yhden henkilön toimesta tapahtuvaa oppimisen tukemista yhteistyössä.” Tämä kollaboratiivinen yhteistyö sisältää yhteissuunnittelun, toiminnan toteuttamisen yhteistyössä, toiminnan reflektoinnin sekä kaikkien toteuttajien vahvuuksien ja erityisosaamisalueiden huomioimista. (Eskelä-Haapanen 2011, 162-164.)

Saloviita (2016) huomauttaa, että 1990-luvulla kehittyneen yhdessä opettamisen huomattiin soveltuvan erityisen hyvin tavallisen opettajan sekä erityisopettajan väliseen yhteistyöhön. Historian näkökulmasta katsottuna se on ollut ennen kaikkea keino tukea luokan heikoimpia oppilaita. Samanaikaisopetuksen merkitys työssäjaksamisen sekä oppimisen kannalta on kuitenkin levittänyt sitä myös erityisopetuksen ulkopuolelle. Samanaikaisopetuksen käyttöä on lisännyt lainmuutos, jonka myötä poistettiin valtion kouluille antama korotettu avustus erityisoppilaista, jolloin siirryttiin muihin keinoihin, jotka ”purisivat oppilaiden kirjavuuteen”. Samanaikaisopetus oli yksi keinoista, jota Opetushallitus alkoi edistää täydennyskoulutuksessaan. (Saloviita 2016, 9, 10.)

Samanaikaisopettajuutta voidaan luokitella monin eri tavoin. Thousand, Villa ja Nevin (2007) jakavat samanaikaisopetuksen kuuteen eri luokkaan opetuksen muodon ja ominaispiirteiden perusteella. *Vuorottelevassa opetuksessa* vetovastuu on toisella opettajalla toisen tarkkaillessa ja avustaessa. Tämä on samanaikaisopetuksen helpoin muoto ja siinä opettajien rooleja voidaan

vaihtaa. *Jaetuissa ryhmissä opetettaessa* suunnittelutyö on tehty yhdessä, mutta ero tulee siinä, että saman sisällön opetus toteutetaan samanaikaisesti eri ryhmille eri opettajien toimesta. *Pistetyöskentelyssä* opettavat sisällöt on jaettu eri opettajille ja opetus järjestetään luokkaan muodostetuissa työpisteissä. *Eriytyvä opettaminen* huomioi oppilaiden oppimisen vaiheet ja ”pyrkii rikastamaan ja eriyttävään opettamiseen jakamalla oppilaat suur- ja pienryhmiin”. Ryhmäjaot vaihtelevat, mutta opettaja pysyy. *Joustavassa ryhmittelyssä* oppilaat jaetaan opettajien kesken, mutta ryhmäjaot voivat vaihdella tai toimia jopa itsenäisesti. *Tiimiopettaminen* on vaativin ja eniten kokemusta vaativa työskentelymuoto kollaboratiivisen yhteistyön muodoista. Tämä johdetaan opettajien jatkuvasta keskinäisestä vuorovaikutuksesta opetustapahtuman aikana (Thousand ym. 2007, 19-61.)

Saloviita (2016) taas jakaa samanaikaisopetuksen erilaisiin työtapoihin, jotka eroavat toisistaan esimerkiksi luokassa olevien opettajien lukumäärän, mahdollisten ryhmäjakojen, oppilaiden tavoitteiden sekä opettajien vastuunjakautumisten osalta. Hänen mukaansa samanaikaisopetuksen viisi perusmallia ovat *avustava opetus*, *täydentävä opetus*, *tiimiopetus*, *pysäkkiopetus* sekä *rinnakkaisopetus*. Aiempiin määrittelyihin peilaten tiimiopetuksen määrittelyyn hän lisää sen, että opettajien rooli on sama ja yhteistyö on mutkatonta. Sekä avustavan opetuksen että täydentävän opetuksen kriteeri, vuorottelu, on lähes sama kuin aiemmin määritellyssä vuorottelevassa opetuksessa. Pysäkkiopetus on kuin pistetyöskentelyä, mutta hän tarkentaa sen vielä kahteen eri kategoriaan. *Pysäkkiopetuksessa* oppilaat kiertävät työasemilla joissa on erilaisia tehtäviä, kun taas *pysäkit + eriyttämisessä* ryhmät ja niille annettava opetus ovat erilaisia. Myös aiemmin määritelty jaetuissa ryhmissä opettaminen sisältää samoja piirteitä kuin rinnakkaisopetus, mutta Saloviita (2016) kategorioi sen vielä kolmeen eri tyyliin. *Rinnakkaisopetuksessa* luokka on jaettu osiin ja opetus on samaa joka ryhmässä. *Rinnakkaisopetus + eriyttäminen* eroaa rinnakkaisopetuksesta siten, että opetus on ryhmissä erilaista. Kolmantena tulee *henkilökohtainen opetus*, jossa yksittäinen oppilas saa henkilökohtaista opetusta muiden ollessa yhtenä ryhmänä. (Saloviita 2016, 19.)

### 3.3 Tiimiopettajuus

Tiimiopettajuutta voidaan määritellä esiintyvän lukuisilla eri tavoilla, jonka vuoksi käytännön toteutus on vaihtelevaa ja erilaista. Kaikissa sen muodoissa on kuitenkin yhteinen piirre, pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen ja reflektiivinen dialogi. Tiimiopettajuuden nähdään toteutuvan silloin, kun vähintään kaksi opettajaa työskentelee yhdessä suunnitellen ja opettaen sekä

arvioiden tietyn opetuskokonaisuuden. Usein tiimiopettajuuteen liitetään yhteistoiminnallisia työtapoja tai eri ryhmätyömuotoja. (Erkkilä & Peurunka 2016.)

Helakorven (1996) mukaan tiimiopetus on ”yritys soveltaa käytännössä työelämän käyttämiä periaatteita myös koulutuksessa”. Idean asiantuntija ja alullepanija J. Lloyd Trump (1969) kuvailee tiimiopetusta opetusjärjestelyksi, jossa vähintään kaksi opettajaa apulaisineen suorittavat suunnittelu-, opetus- ja arviointitehtäviä yhden tai useamman oppiaineen osalta. Ne koskevat kahta tai useampaa koululuokkaa vastaavaa ryhmää. Tiimiopetus on pedagogisen opetusmuotonsa lisäksi keino organisoida koulutyöskentelyä. Se koskettaa koko koulun henkilöstöä ja sen perustana on kasvatustieteellisestä näkökulmasta aktiivinen oppiminen sekä sosiokonstruktii- vinen oppimiskäsitys. Keskeistä on ”oppijan aktiivinen työskentely käyttäen hyödyksi erilaisia välineitä ja tiloja” sekä oppimisprosessin osalta ryhmätyöskentelyn eri muodot. Helakorven mukaan se, että tiimityö on ryhmätyötä, ei poista sitä faktaa, että yksilölläkin on vastuunsa, vaan päinvastoin se korostaa sitä, hyödyntäen asiantuntijuutta. (Helakorpi 1996, 80, 148-149.)

Parker (1994) määrittelee neljä erilaista tiimin jäsentä, jolla jokaisella on omat toimintatyylinsä, jotka perustuvat psykologian alaisiin ihmistyyppeihin. Ne ovat 1) *myötävaikuttaja*, jonka tunnuspiirre on luotettavuus ja tehtäväkeskeisyys, 2) *innostaja*, jonka tunnuspiirre on kokonaisvaltaisuus ja tavoitekeskeisyys, 3) *sovittelija*, jonka tunnuspiirre on ihmismyönteisyys ja prosessi- keskeisyys, sekä 4) *kyseenalaistaja*, jonka tunnuspiirre on vilpittömyys ja avoimuus. (Parker 1994, 20.)

### **3.4 Yhteisopetuksen mahdollistavat tekijät**

Yhteisopettajuus ei välttämättä ole kaikissa koulussa mahdollista, sillä sen käyttöönotto vaatii koulun työyhteisöltä positiivista asenneilmapiiriä yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta kohtaan. Myös koulun hallinnon tuki on tärkeää, koska sillä on mahdollisuudet tarjota henkilökunnalle tarvittava koulutus ja resurssit yhteisopettajuuden onnistumisen takaamiseksi. Koulun hallinto voi tukea yhteisopettajuutta myös puhumalla julkisesti sen kannattavuuden puolesta, kartoittamalla opettajien tarvetta yhteistyölle, muokkaamalla opettajien työjärjestyksiä sekä kertomalla henkilökunnalle yhteissuunnittelun ja yhteisopettajuuden saavutuksista. Hallinto voi myös tarjota molemmille opettajille pääsyn opetuksen kannalta olennaisiin oppilaan tietoihin. Vanhempien perehdyttäminen ja osallistaminen keskusteluun yhteisopettajuudesta vahvistaa heidän kokemusta tasa-arvosta lapsen tarpeita koskevassa päätöksenteossa. Yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta on olennaista saada niin työyhteisön, hallinnon kuin vanhempien tuki,

unohtamatta oppilaiden osallistamista heitä koskevaan päätöksentekoon. (Conderman ym. 2009, 5-7.)

Helakorven (1996) mukaan lisääntynyt tehokkuus on yksi yhteistyön perusteista. Siinä voimavaroja ja aineellisia resursseja yhdistämällä on mahdollista saavuttaa enemmän kuin yksilön keinoin. Yhteisen päämäärän ja monipuolisen asiantuntijuuden keinoin luodaan myös kriittistä massaa, josta on mahdollista nousta ”uusia, luovia ratkaisuja oppimisen ja osaamisen tehostamiseksi”. Organisaation reagointikyvykkyudessa on kyse siitä, että vaikka oppilaitokset ovat hitaita muuttamaan ja perustuneet pitkälti opettajien yksin tekemisen kulttuuriin, edessä on uuden opettelu. Avainsanoja uudessa opettajakulttuurissa ovat yhteistoiminnallisuus, ongelmien yhteinen kohtaaminen ja jakaminen, epävarmuuden hyväksyminen ja riskienotto. (Helakorpi 1996, 23-26.)

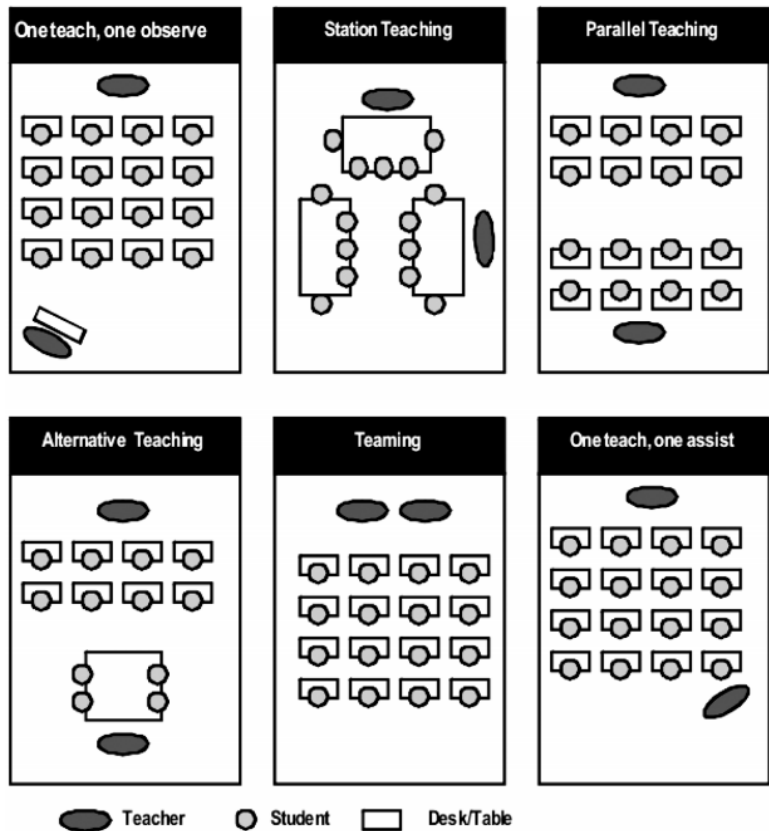
Koska yhteisopettajuus eroaa merkittävästi perinteisestä yksin opettamisesta, ei opettajilta voida vaatia sen ymmärtämistä ja toteuttamista ilman kunnollista perehdytystä sitä koskeviin olennaisiin tietoihin ja taitoihin. Koulun hallinnon vastuulla onkin opettajien perehdytys sekä yhteisopettajuudesta, sen toimivuudesta ja luotettavuudesta sekä pysyvyydestä tiedottaminen, myös oppilaiden vanhemmille. (Friend ym. 2010, 20.) Hallinnon vastuulle jää myös sijoittaa erityistarpeita omaavat oppilaat tasaisesti luokkiin siten, että heitä on maksimissaan neljäsosa luokan oppilaista, jolloin opettajat yleensä välttyvät vakavilta ongelmilta ja pystyvät opettamaan opetussuunnitelmansa mukaan (Friend 2007, 51).

### **3.5 Yhteenveto**

Yhteisopettajuutta ei ole helppo määritellä yksiselitteisesti, sillä se sisältää paljon erilaisia muuttujia. Yhteistä kaikille tavoille on kuitenkin toisen opettajan kanssa tehty yhteistyö, joka sisältää muun muassa arviointia, opetuksen suunnittelua sekä toteutusta. (Malinen & Palmu, 2017, 16.) Iso osa yhteisopettajuuden työtavoista käyttää myös fyysisesti samaa opetustilaa (Ahtiainen ym. 2011, 18). Yhteisopettajuus mahdollistaa opettajien ammatillisen kasvun sekä henkilökohtaisen taidon hyödyntämisen, mikä näyttäytyy oppilaille monipuolisempänä tukena sekä eriyttävämpänä opetuksena (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7-10). Yhteisopettajuus ei itsessään ole työtapa, vaan moniulotteinen opetusmuoto, joka mahdollistaa erilaisten työtapojen hyödyntämisen sekä erilaisten yhteisopetuksen muotojen varioimisen opetuksessa.

Yhteisopettajuuden muoto valikoituu opetuksen tavoitteiden, oppilasryhmän tarpeiden ja käytössä olevan oppimisympäristön mukaan. (Rytivaara, A ym. 2017, 16). Oli työparina luokanopettaja-erityisopettaja tai luokanopettaja-luokanopettaja, on yhteisopettajuuden eri muodoille ja työtavoille yhteistä opettajien välinen tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus (Conderman ym. 2009, 3). Yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii opettajilta joustavuutta ja sitoutumista yhteiseen toimintaan sekä hyviä ongelmanratkaisu- sekä päätöksentekotaitoja. Lisäksi toteuttaminen vaatii työyhteisön positiivista suhtautumista ja koulun hallinnon tarjoamia resursseja, perehdytystä sekä vanhempien ja lasten osallistamista. (Conderman ym. 2009, 5-7 & Friend ym. 2010, 20.)

Kuvassa 1 on havainnollistettu yhteisopetuksen eri muotoja. Ensimmäisessä *vuorottelevassa opetuksessa*, toisen opettajan opettaessa toiselle jää tarkkailijan rooli. *Pistetyöskentelyssä* opetustila on jaettu erilaisiin pisteisiin, joita kierretään. *Rinnakkaisopetuksessa* luokka on jaettu kahtia. *Vaihtoehtoisessa opetuksessa* toisella opettajalla voi olla isompi ryhmä, jotta toiselle jää resursseja esimerkiksi tuen antamiseen. *Tiimiopetuksessa* opettajat opettavat yhdessä. Toisessa *vuorottelevassa opetuksessa* roolit jakautuvat avustajan ja itse opettajan kesken. (Friend & Cook, 2010, 12.)



Kuva 1. Yhteisopetuksen muodot (Friend & Bursuck, 2009, 92.)

## 4 Yhteisopetuksen mahdollisuudet ja haasteet

Tässä kappaleessa vastataan tutkielman lähtökohdissa asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

### 4.1 Yhteisopettajuuden mahdollisuudet

Friend ja kumppanit (2010, 11) toteavat yhteisopetuksen olevan järkevä ratkaisu nykypäivän tilanteessa, jossa yhden ammattilaisen on yhä vaikeampi vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin.

#### 4.1.1 Opettajien näkökulma

Conderman ja muut toteavat, että yhteisopettajuutta suunniteltaessa on tärkeää tunnistaa molempien vahvuudet, jolloin opetus voidaan jakaa sekä oppilaiden että opettajien tarpeiden mukaan. On myös oleellista tunnistaa omat pelkonsa sekä keskustella niistä avoimesti, jolloin voi välttyä opettajaparinsa nolaamiselta. Tulevaisuuden oppituntien suunnitteleminen helpottuu tiedostamalla molempien opettajien vahvuudet ja pelot, sillä ne yhdistettynä monipuoliseen oppimateriaaliin, opetuksen hajauttaminen, oppilaiden jakaminen pienempiin ryhmiin, erilaisten lähestymistapojen käyttö sekä opetuksen yksilöllistäminen mahdollistuvat. (Conderman ym. 2009, 148-149.) Rytivaara ja muut korostavatkin opettajien välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä; yhteisopettajuus mahdollistaa oppituntien onnistumisien ja kehitystä vaativien asioiden läpi käymisen yhdessä, jolloin keskustelu auttaa opettajia kehittymään ammatillisesti sekä reflektoimaan omaa työtään. Opetuksesta keskusteleminen yhdessä työparin kanssa lisää myös opetuksen arviointia sekä synnyttää paljon enemmän ideoita ja ajatuksia kuin yksin työskenteleminen. Myös omat ajatukset on helpompi hahmottaa, kun ne sanoo työparilleen ääneen. (Rytivaara ym. 2017, 20-21.)

Yhteisen pedagogisen näkemyksen lisäksi opettajaparin välillä tulee olla molemminpuolinen kunnioitus, yhteiset päämäärät, jaettu vastuu oppimistuloksista sekä jaetut resurssit. Molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus työparin välillä mahdollistaa oman erityisosaamisen hyödyntämisen sekä uusien ideoiden kokeilemisen ilman nolatuksi tulemisen pelkoa. Yhteisopettajuuden yksi isoimmista eduista on ammatillinen kasvu ideoiden, opetusstrategioiden, -metodien ja -materiaalien jakamisen kautta, ja niiden avoin jakaminen onkin tyypillistä kuvattaessa opettajaparin välistä suhdetta. Opettajapari myös kantaa yhdessä vastuun oppilaidensa opettamisesta ja kurinpidosta. Oppilaisiin, opetukseen ja oppimistuloksiin viitattaessa yhteisopettajuudessa on tunnusomaista käyttää termiä me tai meidän, sillä se kuvastaa yhteistä, tasa-arvoista

vastuuta suunnittelusta ja toteutetusta opetuksesta. (Conderman ym. 2009, 4, 151.) Rytivaaran ja muiden mukaan opettajaparin keskinäinen erilaisuus ja erilaiset koulutustaustat mahdollistavat ammatillisen kehittymisen, kun reflektoi omaa opettajuuttaan suhteessa opettajaparinsa työskentelyyn. Työparin kunnioittaminen ja keskinäinen luottamus nousevat erityisesti esille silloin, kun kollega tekee asioita eri tavalla kuin itse tekisi. Yhteisopetuksessa tasavertaisuus tarkoittaa myös sitä, että toinen opettaja ei mielivaltaisesti muuta suunnitelmia kesken tunnin, vaan sovituista asioista ja rooleista pidetään kiinni. (Rytivaara ym. 2017, 19.) Eskelä-Haapanen toteaa yhteisopetuksen yhdeksi eduksi työparilta saatavan vertaistuen ja mahdollisuuden kollegiaaliseen jakamiseen, jolloin vahvuuksien ja osaamisen hyödyntäminen oppilaiden tukemisprosessissa korostuvat. Yhteisopetus voi myös kasvattaa työmotivaatiota, sillä se tuo opetustyöhön vaihtelua sekä helpottaa oppilaiden yksilöllistä huomioimista ja varhaisen puuttumisen muodostumista arjen rutiiniksi. (Eskelä-Haapanen 2013, 164-165.) Rytivaara ja muut (2017, 21) puolestaan korostavat, että omasta jaksamisesta ja työn ikävistä puolista keskusteleminen työparin kanssa ovat myös eräänlaista vertaistukea.

Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta erityisen tärkeää on hiljaisen tiedon muuttuminen näkyväksi, jolloin muuten näkymätön tieto pystytään jakamaan kollegoille. Opettajan on usein vaikea perustella omaa toimintaansa sanallisesti, sillä usein luokassa toimitaan hiljaisen, näkymättömän ja tiedostamattomankin tiedon varassa. Yhteisopettajuudessa työparia havainnoimalla opettajat pystyvät löytämään eroja toimintamalleissaan ja keskustella havainnoistaan, jolloin havainnointi hyödyttää molempia, sillä omien työtapojen kriittinenkin reflektointi suhteessa työparin opetustyöhön helpottuu. Myös yhteinen pohdinta siitä, miltä opettaminen yhdessä näyttää ja tuntuu sujuvoittaa ja syventää opettajien välistä yhteistyötä sekä auttaa molempia opettajia kehittymään ammatillisesti. (Rytivaara ym. 2017, 22.) Eskelä-Haapasen (2013, 164-165) mukaan yhteisopettajuus voi toimia parhaimmillaan jatkuvana työnohjauksen menetelmänä, sillä molemmat työparit antavat ja saavat samanaikaisesti kannustusta, palautetta ja rakennuselementtejä omaan opettajuutensa. Yhteisopettajuutta harjoittavien opettajien täytyy myös keskustella siitä, kuinka he saavat opetuksensa näyttämään saumattomalta sekä sovittava, että molemmat opettajat työskentelevät kaikkien oppilaiden kanssa, myös silloin kun jollain oppilaalla on yksilöllisiä tarpeita. Myös arvioinnista täytyy päästä yksimielisyyteen ja opettajat voivatkin harjoitella arvioinnin yhdenmukaistamista siten, että aluksi he arvioivat samoja oppilaiden tuotoksia erikseen ja sitä kautta saavat tietoa mahdollisista eroista arviointinäkemysissä. (Friend 2007, 50.)



Choate (1993) kirjoittaa, että erityisopetuksen luokissa arviointi nähdään usein diagnosoivampana ja painottuvan tiettyihin yksittäisiin taitoihin yleisen suoriutumisen sijaan. Arviointia käytetään muun muassa päätettäessä mitä taitoja opetellaan uudestaan tai seuraavaksi. Sitä käytetään myös raportoinnin apuna sekä tiedon keräämiseen uudelleenarviointia varten, jossa päätetään tuen mahdollisesta jatkumisesta. Yleisesti ottaen erityisopettajat ovatkin huolissaan arviointimenetelmien teknisestä soveltuvuudesta. He ovat myös erittäin tietoisia tiettyjen, tarpeellisten selviytymistaitojen merkityksestä oppilaille ja heidän elämässään menestymiselle. Tämä tietoisuus on hyödyllistä priorisoidessa sekä arviointia että ohjeita. Yhteisarvioinnin mahdollisuutena on, että luokanopettajat ja erityisopettajat pystyvät yhdessä suunnittelemaan muistilistoja, uudelleenkäytettäviä materiaaleja sekä värikoodaamaan ja organisoimaan materiaaleja. Tällä yhteistyöllä säästetään aikaa ja vaivaa sekä parannetaan arviointiprosessia. (Choate, 1993, 13, 15.)

Yhteisopettajuudessa molemmat opettajat tuovat tärkeää tietoa ja taitoa luokkahuoneeseen, ja pyrkiessään ammatilliseen suhteeseen, jossa he ovat tasavertaisia ja arvostavat yksilöllisiä vahvuuksiaan, he myös oppivat toisiltaan huomaamattaan. Opettajien tavoitteena on luoda luokkaan hyväksyvä ilmapiiri, jossa erilaisten opetustyylien ja strategioiden käyttäminen on normaalia. (Friend, 2015, 21.) Villa ja kumppanit (2006, 239) toteavatkin, että kun opettajat yhteistyössä suunnittelevat ja opettavat, heillä on paremmat mahdollisuudet vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin ja täyttää samalla lailliset velvollisuutensa. Yksi merkittävä yhteisopettajuuden myötä tuleva hyöty opettajille on työssäjaksamisen parantuminen opettamiseen liittyvien asioiden jakamisen, yhdessä ideoimisen ja palautteen antamisen kautta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7-10.)

Yhteisopettajuus tarjoaa selkeitä etuja eriyttämiseen ja monipuolisempaan opetukseen sekä ammatilliseen kehitykseen yksin opettamiseen verrattuna. Palmun ja muiden (2017) mukaan systemaattinen arviointi yhdessä kahden opettajan tekemien havaintojen kanssa muodostavat hyvän perustan opetuksen eriyttämiselle ja oppilaantuntemukselle. Oppilaiden havainnointi ja heidän erojen ja samankaltaisuuksien analysointi tuottavat opettajille paljon arvokasta tietoa, jonka avulla he voivat kehittää opetustaan. (Palmu ym. 2017, 72.) Rytivaaran ja muiden (2017, 19) mukaan opettajien yhteinen käsitys siitä, paljonko työhön ja erityisesti yhteistyöhön on valmis panostamaan ja käyttämään aikaa, ovat onnistuneen yhteisopetuksen perusta, sillä yhteistyö kahden opettajan välillä vaatii joustavuutta ja työtapojen yhteensovittamista. Friendin (2015, 18) mukaan opettajat pyrkivät integroimaan opetukseensa erityisopetuksen strategioita ja tekniikoita tehostaakseen oppilaiden oppimista.

#### 4.1.2 Oppilaan näkökulma

Salamancan sopimuksessa (UNESCO 1994) inklusio määritellään lähikoulussa tapahtuvaksi opettamiseksi oppilaan mahdollisista vaikeuksista huolimatta niin, että lasten yksilölliset tarpeet otetaan huomioon ja heille järjestetään tarvittavaa tukea (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108). Lähtökohtana inklusiossa on, että jokainen oppilas kuuluu samaan luokkaan, kun taas integraatiossa otetaan erityisoppilas mukaan yleisopetuksen luokkaan. Erilaisiin oppilaisiin ja heidän yksilöllisiin tarpeisiin opetuksessa on alettu kiinnittämään enemmän huomiota perusopetuslakimuutoksen myötä. Inklusion perustana on lähikouluperiaate jonka mukaan kaikkien oppilaiden, heidän omat taidot, edellytykset sekä tarpeet huomioon ottaen, koulunkäynti tapahtuu lähikoulussa ikätovereiden kanssa. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15.) Yhteisopettajuus on perusteltu opetusratkaisu inklusiivisessa koulussa, sillä se on lupaava vaihtoehto vastata sellaisten oppilaiden oppimistarpeisiin, jotka ennen olisivat viettäneet suurimman osan koulupäivästään erityisopettajan seurassa erillisessä luokkahuoneessa (Friend 2007, 48-49). Reddit (1991, 49-56) korostaakin, että siinä missä yleisopetuksessa erityisopetusta saadaksesen oppilaan on mahdollisesti poistuttava luokkatilasta, yhteisopettajuuden keinoin voidaan tällaisen stigman antamista välttää antamalla oppilaalle tukea hänen omassa luokassaan. Villa ja Thousand (2003, 20) puolestaan muotoilevat asian niin, että sen sijaan että oppilaat poistettaisiin luokasta, jotta heille voitaisiin tarjota tukea, palveluita ja helpotusta, tuodaankin itse apu luokkahuoneeseen.

Lähikoulu on määritelty perusopetuslaissa (628/1998) kouluksi, jonka kunta osoittaa oppilaalle useimmiten asuinpaikan perusteella. Lakimuutoksen myötä kunnissa on jaettu tasaisemmin kaikkiin kouluihin aiemmin tiettyihin kouluihin keskitettyjä erityisopetusresursseja, mikä on johtanut täysin uusiin tilanteisiin niin resurssien kuin inklusioon liittyvien asenteiden ja käsitysten osalta. Kuntien koulutuspolitiikka ja ohjausjärjestelmät – opetussuunnitelma ja sitä täydentävät ohjeistukset, luovat perustan lähikouluperiaatteelle ja vähintään ryhmätasolla toimivalle inklusiolle. Lähikouluperiaatteen toimiminen vaatii kuntien tasolla riittävää oppimisen tuen resursointia ja toimintakykyä sekä olemassa olevia toimintamalleja varhaiselle havaitsemiselle ja puuttumiselle, joita yksittäiset koulut toteuttavat käytännössä. (Vainikainen ym. 2015, 108.)

Yhteisopetukseen linkitetään tiiviisti eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt, sillä kahden opettajan resurssin ollessa käytössä, on samanaikaisesti mahdollista toteuttaa monipuolisempaa opetusta. Opettajat voivat yhteisopetuksessa ryhmitellä oppilaita joustavasti ja oppilas voikin

kuulua samanaikaisesti useaan ryhmään, joista osa on pienryhmiä ja osa suuria. (Palmu ym. 2017, 72.) Conderman ja muut toteavatkin, että opettajien täytyy tiedostaa jokaisen oppilaan olevan omat vahvuudet ja tarpeet omaava yksilö, jolloin yksi tietty opetustyyli ei sovi kaikille, sillä osa tarvitsee opetuksen mukauttamista, osa tehtävien muokkaamista ja osa ei tarvitse mitään muutoksia opetustyyliin tai -materiaaliin. Oikeudenmukaisuus opetuksessa tarkoittaaakin, että kaikki saavat tarvitsemaansa opetusta samanlaisen opetuksen sijaan, mikä mahdollistuu helpommin yhteisopetuksessa, kun kaksi tasavertaista opettajaa opettaa samaa luokkaa. (Conderman ym. 2009, 151.) Brawand & King-Sears (2017, 216) ovat sitä mieltä, että kun yhteisopettajat varioivat ohjeita käyttäen erilaisia yhteisopettajuuden muotoja, on kaikilla oppilailta, sekä tukea tarvitsemattomilla että oppimisvaikeuksista kärsivillä, enemmän mahdollisuuksia saada hyötyjä kahden opettajan läsnäolosta ja tarvitsemaansa opetusta. Friend (2007, 50) mainitseekin yhdeksi yhteisopettajuuden vahvuudeksi mahdollisuuden käyttää innovatiivisia työtapoja, jotka eivät olisi niin käytännöllisiä yksin opettaessa.

Yhteisopettajuudessa korostuu strukturoinnin merkitys, sillä etenkin pienet oppilaat hämmenyttyvät helposti, jos opetustapa, opettaja tai ryhmien kokoonpanot vaihtelevat paljon. Onnistuneen työskentelyn perustana ovat kaikilla oppilailta tiedossa olevat selkeät toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset, sillä silloin oppilailta on käsitys tunnin tapahtumien sijainnista, järjestyksestä ja siitä kenen kanssa toimitaan. Strukturoidun opetuksen tavoitteena on järjestelmällisesti suunnitteleamalla, ohjaamalla ja toteuttamalla saada aikaan toistuvia, helposti ymmärrettäviä, useita eri aisteja hyödyntäviä opetustilanteita. Yhteisopetuksessa on tärkeää hyödyntää koko opettajaresurssi läpi oppitunnin siten, että opettajilla on tiedossa oma rooli oppitunnin eri vaiheissa, struktuurit ovat yhtenäiset sekä vastuunjako eri asioiden strukturoinnista on selkeä. (Palmu ym. 2017, 68-69.) Conderman ja kumppanit pitävät tärkeänä, että lapsille opetettaisiin pelkän tiedon jakamisen sijaan ymmärtämisen taitoa. Tämä on salaisuus menestyksekkäälle opetukselle niin normaalissa kuin yhteisopettajuudessa. Toinen tehokas keino on pitää ohjeet tarkkoina: jokaisen tunnin voi aloittaa kertomalla siitä, että mitä tullaan oppimaan ja miten uusi materiaali on sidoksissa aiemmin opittuun. (Conderman ym. 2009, 32.)

Yhteisopettajuuden yksi selkeimmistä oppilaiden oppimista tehostavista ominaisuuksista on oppilaiden määrä suhteessa opettajiin; kun yksin opettaessa suhde on keskimäärin 1:25 on se yhteisopettajuudessa keskimäärin 2:25. Oppilaiden oppimisen maksimointi vaatii kuitenkin, että yhteisopettajuutta harjoittavasta opettajaparista molemmat ovat ammattitaitoisia. (Friend ym. 2010, 14-15.) Yhteisopetus parhaimmillaan lisää myös oppilaiden turvallisuuden tunnetta, sillä lasten on mahdollista tutustua useampaan kuin yhteen opettajaan. Useamman opettajan olo

luokassa lisää myös yksittäiseen oppilaan saamaa huomiota, joka vaikuttaa positiivisesti työrauhaan. Konkreettisimmillaan tämä voi näkyä esimerkiksi siten että toisen opettajan huolehtiessa työrauhasta, toinen pystyy keskittymään opetustilanteeseen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7-10.) Friendin (2007, 51) mukaan rehtorit ja opettajat ovat huomanneet, että yhteisopettajuuden tulokset oppimistulosten osalta tulee mitata monipuolisesti, sillä sen vaikutukset eivät rajoitu pelkästään akateemisiin saavutuksiin, vaan yhteisopettajuus vaikuttaa myös käytökseen ja poissaoloihin.

#### **4.2 Yhteisopetuksen haasteet opettajien näkökulmasta**

Yhteisopettajuus tuo mukanaan myös omat haasteensa. Näistä merkittävimiksi nousevat riittämättömät aikaresurssit suunnitteluun sekä yhteinen, tasavertainen linja opetuksessa. Myös opettajien asenne yhteisopettajuutta kohtaan voi olla kielteinen, sillä suurin osa opettajista on tottunut työskentelemään eristyksissä, ilman kollegiaalista yhteistyötä (Friend & Cook, 1992, 182.) Lisäksi Friendin (2007) mukaan yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyy pelkoja, sillä luokanopettaja saattaa pelätä erityisopettajien tuomitsevan heidän opetustyyliänsä ja erityisopettajat puolestaan voivat pelätä muiden kyseenalaistavan heidän työnsä arvon. Uusilla opettajilla vastahakoisuus yhteisopettajuutta kohtaan liittyy pelkoon siitä, että he kokevat, etteivät olisi yhtä hyviä kuin kokeneemmat opettajat. (Friend 2007, 50.)

Eskelä-Haapanen (2013) kirjoittaa, että samanaikaisopettaminen ei toteudu ilman riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa sekä toimintaan ja asetettuihin tavoitteisiin sitoutumista. Nämä edellyttävät taas lisää aikaresurssia. Sen seurauksena esimerkiksi tilanteessa jossa yhteisopettajuutta harjoittavat luokanopettaja sekä erityisopettaja, aikaresurssin puute voi johtaa siihen, että erityisopettajan rooli luokassa muuttuukin avustajan tai luokanopettajan työtä täydentäväksi, sen sijaan että puhuttaisiin tasapuolisuudesta. Pelkona on myös, että samanaikaisopetus lisäisi oppilasmääriä entisestään. (Eskelä-Haapanen 2013, 165.)

Eskelä-Haapasen mukaan samanaikaisopettajuus vaatii ”molemminpuolista luottamusta, arvostusta, toisen mielipiteen huomioimista mutta myös tarvittaessa omasta mielipiteestä luopumista”. Esimerkiksi luokanopettajan parina toimivan erityisopettajan olisi tärkeä olla mukana myös kodin ja koulun välisissä tapaamisissa, jotta hän pysyisi mahdollisimman hyvin selvillä luokan oppilaiden tieto- ja taitotasosta. (Eskelä-Haapanen 2013, 165-166.) Sääkslahti & Tynjälä (2013) selvittivät omassa kehittämishankkeessaan, että työskentelystä voi muodostua haas-

teellista, jos persoonat ovat eri lailla tulkitsevia ja reagoivia. Haasteena voi olla myös vastuunjako, mikäli tehtävät ja vastuualueet eivät ole selkeät. Jos jollekin opettajalle annetaan vastuuta enemmän kuin muille, esimerkiksi nimetään koordinaattoriksi, saattaa se aiheuttaa muille alemmuudentunnetta ja jännitteitä. Tehtävien jakaminen saattaa herättää myös tuntemuksia ”vapauden riistolta” tai ”akateemisen vapauden” rajoittamiselta. Yhteistyötä tehdessä saattaa joutua pois omalta mukavuusalueelta. (Sääkslahti & Tynjälä 2013, 149.)

Samasta suunnitteluajan puutteesta kirjoittavat myös Palmu ja kumppanit (2017). He mainitsevat, että työparin kanssa kannattaa sopia tarkasti yhteisestä suunnittelusta ja sen käytänteistä, koska koulun hektisessä arjessa aikaa on rajallisesti. Näitä käytänteitä voivat olla esimerkiksi näkemys siitä, paljonko aikaa suunnitteluun käytetään sekä mitä asioita läpikäydään. Myös esimiestehtävissä olevat henkilöt on syytä pitää tietoisena ajankäyttöä mietittäessä, sillä he voivat huomioida lukujärjestyksiä tehdessään suunnitteluajan tarpeellisuuden. Jotta yhteistä suunnittelu-aikaa löytyisi, sen helpottamiseksi voi sopia esimerkiksi viikoittaisia suunnittelupalaveriteita: parhaimmillaan yhdessä suunniteltaessa ”ideat jalostuvat ja kehittyvät pidemmälle kuin yksin suunniteltaessa”. Sitoutuminen yhteiseen suunnitteluun on myös samalla sitoutumista yhteisopettajuuteen, johon kuuluu myös se, että toisen ollessa kiireisempi muissa työtehtävissä, toisen vastuulle jää enemmän opetuksen suunnittelu ja toteutus. (Palmu ym. 2017, 66-67.)

Myös Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007, 399) toteavat, että yhteisen suunnitteluajan puute on raportoitu olevan opettajien mielestä yksi isoimmista esteistä onnistuneen yhteisopettajuuden tiellä, sillä se on muuttuja, johon opettajilla on vähän vaikutusvaltaa. Aika voi olla tiukalla muunkin kuin suunnitteluajan suhteen. Brawand & King-Sears (2017) kirjoittavat, että vaikkakin opettajilla voi olla rajoitettu aika organisoida opetusta, sen ajan keskittäminen ohjeellisten rutiinien järjestämiseksi luokkaan sekä sopimiseen käytettävästä yhteisopettajuuden mallista hyödyttää tuen tarpeessa olevia oppilaita sekä myös heitä, joilla tarvetta ei ole. Heidän mielestään rutiinien vakiinnuttaminen on tehokkaiden ja vaikuttavien yhteisopettajuutta käyttävien opettajien tapa organisoida omaa työskentelyään sekä keino valmistaa tiimiopettajuuden malliin. (Brawand & King-Sears 2017, 225.)

Yhteisopettajuuden yksi suurimmista kompastuskivistä voi olla opettajien välinen yhteistyö. Conderman ja kumppanit (2009) kirjoittavat, että opettajien välinen kemia on yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta ratkaisevassa asemassa. Jos opettajat eivät tule yksinkertaisesti toimeen keskenään tai heidän kommunikointityylinsä ovat liian erilaiset, voi heidän välisen ihmissuhteen ongelmat olla este yhteisopettajuudelle. Opettajilla voi olla myös hyvin erilaiset

näkemykset luokanhallinnasta ja arvioinnista, joten hyvä keskinäinen kommunikointi ei yksistään ole edellytys yhteisopettajuudelle. Myös liian suuret erot opetustyyliissä tai lähestymistavoissa vaikeuttavat oppilaiden oppimista. Yhteisopettajuutta suunniteltaessa opettajien on keskusteltava mahdollisista näkemyseroista ja päätettävä kykenevätkö he jakamaan opetuksellisen vastuun oppilaista niistä huolimatta. (Conderman ym. 2009, 10,16.) Scruggs ja kumppanit (2007) mainitsevat, ettei yhteisopettajuudessa ole havainnointu tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamista pedagogisilla ratkaisulla, joiden toimivuus perustuu tutkittuun näyttöön.

Patrikainen (2009) määrittelee opettajan pedagogisen ajattelun tarkoittavan opettajan omaa näkökulmaa koko opetustapahtuman laajan kokonaisuuden hallinnassa. Hän näkee sen heijastuvan opettajan ratkaisuisissa ja pedagogisessa toiminnassa sekä kohdistuvan ”opetus-opiskelu-oppimis-prosessin kokonaisuuteen tai sen osatekijöihin.” Tämä pedagoginen ajattelu on hänen mukaansa ilmiö, joka liittyy niin laadullisuuteen, reflektioon kuin metakognitionkin. Se koostuu kolmesta toisiinsa yhteydessä olevasta ulottuvuudesta, jotka ovat *ihmiskäsitys*, *tiedonkäsitys* sekä *oppimiskäsitys*. Nämä edellä mainitut jäsentyvät Patrikaisen mukaan ”pedagogisessa ajattelussa tietoisiksi ja osin tiedostamattomiksi rakenteiksi yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa opetussuunnitelmatiedon ja oppimisteoreettisen tiedon sekä oman arvomaailman ja kokemuksen pohjalta.” Kollegiaalinen yhteistyö ei välttämättä toimi muiden opettajien tai vanhempien kanssa jos opettajuus on suorituspainotteista, jolloin on havaittavissa epäempeattista eettistä ulottuvuutta. Teknokraattinen ihmiskäsitys tässä tapauksessa ilmenee heikkona ammatillisena minäkäsityksenä ja itsearvostuksena, kun vastaavasti humanis-konstruktivistisessa opettajuudessa vastaavat arvot ovat juurikin toisin, ja kollegiaalinen yhteistyö toimii. (Patrikainen 2009b, 33-38 & 2009c 39-48.)

Vulkko (2002) kirjoittaa, että työyhteisön jäsenten piilevän ja hiljaisen tiedon saaminen koko yhteisön hyödyksi vaatii vuorovaikutustaitoja sekä -tilanteita. Tällaiselle osaamisen jakamiselle keskeistä on yhteistyötahojen välillä vallitseva keskinäinen luottamus. Hänen mukaansa malli opettajien kollegiaalisesta päätöksenteosta saattaa luoda heijastuksia myös koulun muuhun toimintakulttuuriin. Tämän olettamuksen perusteella voidaan ajatella, että mikäli opettajat toimivat yhdessä päätöksiä tehdessä, on syytä olettaa tämän käytännön siirtyvän myös koulun toimintakulttuurin yleiseksi muodoksi. (Vulkko 2002, 83-86.)

Conderman ja muut (2009) muistuttavat, että useasti yhteisopettajuuteen lähtevät opettajat eivät ole ajatuksella miettineet läpi mahdollisia ongelmia, vaan he lähtevät yhteisopettajuuteen val-

mistautumattomina ja epärealistisilla odotuksilla. Monet opettajat valmistautuvat, sillä ajatuksella ja oletuksella, että saavat oman luokkahuoneen jossa toteuttaa opetusta. Luokkatilan, materiaalien ja ideoiden jakaminen sekä opetuksellisista metodeista ja ryhmänhallintatyyleistä keskusteleminen ovat haasteita aloitteleville ja kokeneillekin yhteisopettajuutta käyttäville opettajille. Tyypillisesti paineita aiheuttavat rooleista keskusteleminen, oppimistuloksiin pääsyn varmistaminen ja parin vaatimukseen vastaaminen. Ensimmäiseksi ja tärkeimmäksi neuvoksi näihin haasteisiin ja paineisiin vastaamiseen Conderman ja kumppanit nimeävät aitouden. Ammatillisessa mielessä kannattaa harkita mitä tarvitsee ja haluaa yhteisopettajuudelta. Tärkeänä he pitävät myös sitä, että lähestyy paria, kun jokin asia häiritsee itseä, mutta kertoo tälle myös omista vahvuuksista ja heikkouksista. Lapsia voi osallistaa kysymällä heidän mielipidettänsä siitä, mikä yhteisopettajuuden malli on heidän kannaltaan paras ja mitä he ovat mieltä kahden opettajan mallista. Yhdenvertaisuutta pidetään pariopettajuuden kannalta elintärkeänä elementtinä, sillä molempien opettajien täytyy tuntea olonsa arvostetuksi ja kunnioitetuksi työpanoksensa osalta. Yhteisopettajat voivat ylläpitää yhdenvertaisuutta monin erilaisin tavoin, yksi keino on käyttää oppilaista termiä meidän oppilaamme, sen sijaan että käyttäisi termiä ”minun” tai ”sinun”, vaikka oppilaat olisivatkin virallisesti nimetty jommallekummalle. Myös sisällyttämällä molempien opettajien nimet virallisiin dokumentteihin sekä yhteisiin tiedotteisiin ylläpidetään yhdenvertaisuutta. Henkilökohtaista tilaa luokkahuoneeseen voidaan luoda antamalla molemmille opettajille esimerkiksi oma työpöytä. Yhdenvertaisuus korostuu myös silloin, kun ennen vastaamista vanhemmille, oppilaille tai rehtorille asiasta keskustellaan yhdessä sekä käytetään molemmista titteliä opettaja sen sijaan, että toisesta käytettäisiin esimerkiksi apuopettajan tai avustajan termiä. (Conderman ym. 2009, 19-20, 24, 26.)

Yksi isoimmista esteistä esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan työn välillä voi Scruggsin ja kumppanien (2007) mukaan olla eri käsitys siitä, miten tulisi opettaa. Tämä voi johtua siitä, että erityisopettajia koulutetaan keskittymään oppimisen strategioihin ja interventioihin oppilaille matematiikan ja kielten alueilla. (Scruggs ym. 2007, 412.)

Palmu ja muut (2017) kirjoittavat, että merkittävät haasteet opettajan työn kuormituksen lähteenä ovat työrauhaongelmat. Kansainväliset tutkimustulokset, arkikokemukseen lisättyinä, näyttävät että opettajien heikolla työtyytyväisyydellä ja oppilaiden ongelmakäyttäytymisellä on yhteys. Luokassa jossa käytetään yhteisopettajuutta, on lisähaasteena se, että opettajilla tulisi olla yhtenevä käsitys sen suhteen, minkälaista käyttäytymistä he oppilailta odottavat. Tällöin opettajilla pitäisi olla myös yhtenevä linja käyttäytymisen, niin positiivisen kuin negatiivisen,

huomioinnissa. Tämä mahdollistuu opettajien ylläpitämällä jatkuvalla ja avoimella keskusteluyhteydellä kurinpitoasioista sekä omalla esimerkillä annetulla käyttäytymismallilla. (Palmu ym. 2017, 70.) Conderman ja muut (2009, 29) muistuttavat, että oppilaat joilla on keskittymisen hankaluuksia tai merkittäviä vaikeuksia tehtäviin paneutumisessa, saattaa olla myös vaikeuksia osallistua yhteisopetettuihin tunteihin, sillä jotkut oppilaat eivät ehkä pysty muodostamaan sidettä tai jakamaan huomiotaan kahden opettajan välillä.



## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä kappaleessa pohditaan tutkielmamme toteutusta, tuloksia ja niiden merkityksiä, luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

### 5.1 Johtopäätökset

Tutkielman tavoitteena oli vastata asetettuihin tutkimuskysymyksiin, joista ensimmäinen oli mitä mahdollisuuksia yhteisopettajuus tarjoaa sekä opettajan, että oppilaan näkökulmasta. Lisäksi tutkielmassa pohditaan kuinka yhteisopettajuus vastaa nykypäivän inklusiivisen koulun tarpeisiin. Vaikka tutkimuskohteena yhteisopettajuus on verrattain tuore ilmiö, on tarve yhteisopettajuudelle, jossa kaksi ammattilaista työskentelevät yhdessä tarjotakseen yksilöllistä tukea sitä tarvitseville, tunnistettu jo vuosikymmeniä aikaisemmin. Will (1986, 412) toteaa, että vastatakseen oppilaiden tuen tarpeeseen koulut ovat alkaneet järjestää luokanopettajia ja erityisopettajia yhdessä, joskus samassakin luokahuoneessa. Inklusion myötä lisääntyneet ponnistelut integroida tuen tarpeessa olevat oppilaat yleisopetuksen ryhmiin, on kasvattanut tarvetta luokanopettajien ja erityisopettajien väliselle yhteistyölle (Scruggs & Mastropieri 2017, 285).

Toimiva yhteisopettajuus vaatii opettajilta molemminpuolista kunnioitusta, yhteisiä päämääriä, resurssien avointa jakamista sekä tärkeimpänä tasa-arvoista vastuuta yhdessä suunnitellusta ja toteutetusta opetuksesta sekä oppimistuloksista. Opettajaparin tulee tiedostaa omat vahvuutensa ja pelkonsa yksilöinä sekä pohtia miltä yhdessä opettaminen tuntuu ja näyttää, sillä yhteisopetuksessa on olennaista saumattomalta näyttävä opetus, jossa molemmat opettajat työskentelevät kaikkien oppilaiden kanssa. Myös yhtenäinen näkemys työhön käytettävästä ajasta sekä hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri ovat onnistuneen yhteisopettajuuden kulmakiviä, sillä kahden opettajan yhteistyö vaatii joustavuutta ja työtapojen yhteensovittamista. (Conderman ym. 2009, 148-149; Friend 2015, 21; Rytivaara ym. 2017, 9.)

Yhteisopettajuus mahdollistaa opettajien ammatillisen kehittymisen oman työn reflektoinnin, työparin havainnoinnin sekä opetusmateriaalien, -metodien ja -strategioiden avoimen jakamisen ja niistä keskustelemisen kautta (Conderman ym. 2009, 4; Rytivaara ym. 2017, 20-21). Opettajat voivat kehittää opetustaan myös tarkkailemalla ja analysoimalla oppilaiden eroja ja samankaltaisuuksia, sillä havainnointi yhdessä systemaattisen arvioinnin kanssa luo hyvän perustan paremmalle oppilaantuntemukselle sekä eriyttämiselle. Yhteisopetuksessa eriyttäminen on perinteiseen yksinopettamiseen verrattuna helpompaa ja tehokkaampaa, sillä opettajat voivat

vaivattomammin varioida työtapoja, hajauttaa opetusta, jakaa oppilaita pienryhmiin sekä käyttää erilaisia lähestymistapoja (Conderman ym. 2009, 148-149; Palmu ym. 2017, 72.)

Yhteisopettajuuden avulla pystytään vastaamaan lähikouluperiaatteen myötä kasvaneen inklusion synnyttämään tarpeeseen tukea heterogeenistä oppilasainesta. Oppilaiden tukeminen mahdollistuu kahden opettajaresurssin myötä, sillä opetusjärjestelyt ovat joustavampia ja monipuolisempia sekä oppilaiden tarvitsemat tukitoimet ja palvelut voidaan järjestää luokkahuoneessa, lisäksi oppituntien strukturointi on selkeämpää. Yksittäisten tarpeiden huomioiminen on helpompaa yksinopettamiseen verrattuna, sillä kaksi opettajaa voivat ryhmitellä oppilaita heidän tarpeiden tai taitojen perusteella, jolloin oppilaat saavat oikeudenmukaista, omien tarpeiden mukaista opetusta. Yhteisopettajuuden myötä oppilaiden turvallisuuden tunne sekä yksilöllinen huomiointi lisääntyy, jolloin luokan työrauha paranee. Oppilaan näkökulmasta yhteisopettajuus mahdollistaa monipuolisemman ja selkeämmän opetuksen, jossa myös tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella ilman erityisoppilaan stigmaa. (Conderman ym. 2009, 151; Friend 2007, 48-49; Ihatsu ym. 1999,15; Palmu ym. 2017, 68-69, 72; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7-10.)

Tutkielman toinen tutkimuskysymys oli: ”Mitä haasteita yhteisopettajuudessa ilmenee?” ja sitä lähdettiin selvittämään pääasiassa opettajien näkökulmasta, peilaten sitä perinteisen yksinopettamisen malliin. Riittämättömät aikaresurssit koettiin yhtenä merkittävä haasteena yhteisopettajuudessa, sillä ne ilmenivät niin opetuksen suunnittelussa kuin sen organisoinnissa. Saman aikaisopettaminen edellyttää riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa, jotta opetus säilyy yhdenvertaisena, eikä toinen opettaja ajaudu alisteiseen asemaan. Yhteisen suunnitteluajan puute on yksi yhteisopettajuuden isoimpia esteitä, varsinkin kun opettajilla ei ole sen suhteen juurikaan vaikutusvaltaa. Koulun hektisessä arjessa ajan rajallisuus korostuu, jolloin yhteisestä suunnittelusta ja sen käytänteistä sopimiseen kannattaa varautua. (Eskelä-Haapanen 2013, 165; Palmu ym. 2017, 66-67; Scruggs ym. 2007, 392-416.)

Opettajien välinen yhteistyö koettiin toisena merkittävänä haasteena. Monet yhteisopettajuuteen lähtevät opettajat ovat epärealistisin ja valmistautumattomin ajatuksin liikkeellä, eivätkä ole pohtineet mahdollisia ongelmakohtia läpi. Jos opettajien kemia tai kommunikointityylit eivät kohtaa tai persoonat ovat erilaisia tulkintojen sekä reagoitien osalta, heidän välisen ihmissuhteen ongelmat voivat olla haaste työskentelylle ja jopa este yhteisopettajuudelle. Ja vaikka keskinäinen kommunikaatio toimisikin, myös näkemyserot luokanhallinnan, arvioinnin,

opetustyylien ja lähestymistapojen sekä vastuunjaon osalta voivat hankaloittaa yhteisopettajuuden onnistumista ja aiheuttaa alemmuudentunteita tai jännitteitä. (Conderman ym. 2009, 10,16; Scruggs ym. 2007, 392-416; Sääkslahti & Tynjälä 2013, 149.)

Muita esiinnoitettuja haasteita olivat esimerkiksi työrauhaongelmat, jotka yhteisopettajuusluokassa muodostavat mahdollisen lisähaasteen, sillä opettajilla tulisi olla yhtenäinen käsitys ja linja käyttäytymisen suhteen. Erilaisia pelkoja ja kielteisiä asenteita yhteisopettajuutta kohtaan oli myös havaittu: kielteiset asenteet johtuivat siitä, että oli totuttu työskentelemään eristyksissä ilman yhteistyötä ja kollegiaalisuutta. Pelot liittyivät kokemattomuuteen kollegoihin nähden sekä siihen, että omaa opetustyyliä pelättiin kyseenalaistettavan tai tuomittavan, kollegan toimesta. Oppilaidenkin osalta nousi muutama haaste esille: tällaisia olivat huomion jakamisen kahden opettajan välillä sekä mahdolliset vaikeudet yhteisopettajuuden tunteihin osallistumisessa, silloin kun hankaluuksia oli muutenkin keskittymisessä tai tehtäviin paneutumisessa. (Conderman ym. 2009, 29; Friend 2007, 50; Friend & Cook, 1992, 182; Palmu ym. 2017, 70.)

## **5.2 Pohdinta**

Lähdimme toteuttamaan tutkielmaa parityöskentelynä. Ajatus parityöskentelystä oli luonteva, sillä kuten tutkielmassakin todetaan, yhteisopettajuudessa olisi hyvä olla samankaltaisia näkemyksiä niin työskentelyn kuin ihmissuhteidenkin osalta: meidän kemiamme kohtasivat niin henkilökohtaisella kuin ammatillisella tasolla jo opiskelujen aloitusvaiheessa. Mahdollisuudeksi yksintekemisen sijaan parityöskentelyssä näimme monipuolisuuden joka pitää sisällään niin vertaispalautteen kuin arvioinnin, eri näkökulmien mukaan ottamisen sekä aikataulussa pysymisen. Emme lähteneet niinkään pohtimaan haasteita, vaan pyrkimyksenämme oli lähestyä yhteisopettajuutta ensisijaisesti positiivisesta näkökulmasta. Tiedossamme kuitenkin oli, että yhteistyön vaaroihin lukeutuu turhautuminen työpariin tai näkemyseroista johtuvat välirikot. Lähdimme työskentelemään kuitenkin ilman pelkoa siitä, että kandidaatintutkielman työstäminen vaikuttaisi negatiivisesti ystävyYTEemme.

Tavoitteenamme oli integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla tuottaa tietoa yhteisopettajuuden haasteista ja mahdollisuuksista nykyisille ja tuleville opettajille sekä saada itse lisätietoa sen hyödyistä verrattuna perinteiseen yksinopettamiseen. Mielestämme onnistuimme saamaan tutkielmasta johdonmukaisen ja onnistuneen kokonaisuuden, jossa on avattu yhteisopettajuuden yleisimmät näkökulmat sekä sen yleisimmät oppimista ja opettajien ammattitaitoa sekä opetus-

työtä helpottavat ja vaikeuttavat asiat. Löysimme asettamiimme tutkimuskysymyksiimme vastauksia sekä tuoreista kotimaisista artikkeleista ja teoksista, että ulkomaisista, yhteisopettajuutta määrittelevistä sekä sen vaikutuksia tutkivista aineistoista. Tulokset vastasivat odotuksiamme ja vahvistivat olettamuksiamme yhteisopettajuuden hyödyllisyydestä, sillä löysimme yhteisopettajuudesta enemmän positiivisia kuin negatiivisia puolia, jotka tukivat aikaisemmin harjoitteluissa tekemiämme havaintoja. Vaikka emme koe tuottaneemme uutta konkreettista tietoa yhteisopettajuudesta, olemme mielestämme saaneet koottua yhteisopettajuuden haasteita ja mahdollisuuksia käsittelevän kokonaisuuden, josta ainakin meille itselle olisi hyötyä, jos harkitsisimme yhteisopetuksen aloittamista. Yhteistyössä tutkielman tekeminen ei kuitenkaan sujunut täysin ongelmitta, sillä erilaiset kirjoitustyyliimme aiheuttivat ylimääräistä tekstinmuokkaustyötä useaan kertaan. Myöskään integroiva kirjallisuuskatsaus ei ole menetelmänä aukoton, sillä satunnainen lähteiden etsintä eri hakukoneista tuottaa laajemman, mutta epätarkemman kuvan tutkittavasta aiheesta, kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkielman luotettavuus on mielestämme kuitenkin kohtuullinen, sillä käyttämämme aineisto on suhteellisen tuoretta sekä kansainvälistä, että kotimaista tutkimustietoa.

Kuten Friend ja muut (2010, 21) toteavat, on lisätutkimuksen tarve yhteisopettajuuden nykytilan ja tulevaisuuden kannalta kiistattomasti tärkein asia. Olemme itse pohtineet jatkotutkimusnäkökulmia ja tutkielmamme pohjalta oppilaiden näkökulmasta yhteisopettajuutta ei ainakaan kotimaisessa tutkimuksessa ole kovinkaan kattavasti käsitelty. Aihetta olisi luonteva lähteä jatkamaan Pro Gradu- tutkielmassa, luultavasti kvalitatiivisena tutkimuksena, sillä alustavasti olemme pohtineet aineistonkeruuta teemahaastattelujen kautta, sen tarkemmin aineistojen analysointitekniikkaa miettimättä. Koemme, että vaikka jatkotutkimusten osalta uuden tutkimustiedon tuottaminen voisi palvella parhaiten tulevia ja nykyisiä opettajia, uskomme, että tämänkin aiheen jatkamisella kattavammilla tutkimusmenetelmillä ja resursseilla olisi mahdollista tuottaa täysin uutta tietoa.

## Lähteet / References

- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N. (2016). Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Juva: PS-Kustannus, 45-56.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus*. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Viitattu 11.4.2018 [http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus\\_Helsinki\\_2011.pdf](http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf).
- Armbruster, B., & Howe, C.E. (1985). Educators team up to help students learn: Collective wisdom from Colorado. *Preventing school failure*. Vol. 35, 37-42.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the school house for all students*. Austin: Pro-Ed.
- Brawand, E. & King-Sears, M.E. 2017. Maximizing pedagogy for secondary co-teachers. *Support for learning*. Vol. 32(3), 216-230.
- Choate, J.S. (1996). Co-Assessment of Special Learners: A Call for Special and General Education to Unite. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. Vol 37, 11-15.
- Conderman, G., Pedersen, T. & Bresnahan, V. (2009). *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. California: Thousand Oaks, 1-10, 146-157.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Erkkilä, R. & Perunka, S. (2016). Näkökulma tiimiopettajuuteen. ePooki. *Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 28*. Viitattu 11.4.2018 <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2016092824453>
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U, Poikkeus, M-L., Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Gelzheiser, L. M., & Meyers, J. (1990). Special and remedial education in the classroom: Theme and variations. *Journal of reading, writing and learning disabilities*. Vol 6, 419-436.
- Friend, M & Bursuck, W. D. (2009) *Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill, 92.

- 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*. Vol.20. Taylor & Francis Group, 9-27.
- Friend, M. & Cook, L. (1992). The Ethics of Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates, 181-184)
- Friend, M. (2007). The coteaching partnership. *Educational Leadership*. Vol. 64(5), 48-52.
- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*. Vol. 73(4), 16-22.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (1996). *Tiimiorganisoitu koulu*. Porvoo: WSOY
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa Murto P. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Kättä pidempää yhteisopettajuuden avuksi. Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen julkaisussa Kontu, E ym. (toim.) *e-Erika Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. 1/2017. Viitattu 11.4.2018 [http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2017/05/e-Erika\\_1\\_2017\\_fin.pdf](http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2017/05/e-Erika_1_2017_fin.pdf)
- Palmu I., Kontinen, J. & Malinen O-P. (2017). Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa Malinen O-P. & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 65-76.
- Parker, G.M. & Tillman, M. (1994) *Tiimipelaajat tiimityössä*. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Patrikainen, R. (2009a). Opettajaksi koulu yhteisöön. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-116.
- Patrikainen, R. (2009b). Pedagoginen ajattelu näkyväksi. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 33-38.
- Patrikainen, R. (2009c). Ihmis-, tiedon ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa Blomberg, S. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 39-48.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Denver: Love publishing.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Viitattu 11.4.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Reddit, S. (1991). *Two teachers working as one*. *Equity & Choice*, 49-56.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Malinen O-P. & Palmu, I.

- (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 15-21.
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 11.4.2018 [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Juva: PS-kustannus, 17-36.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional children*, Vol. 73, 392-416.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M.A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching exceptional children*. Vol. 49, No. 4. 284-293.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research syntesis, *Exceptional Children*. Vol. 63, 59-74.
- 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*, Vol. 49, 498-510.
- Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. (2013). Kipinöitä pinnan alla-kehittämishankkeen kuvaus. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U, Poikkeus, M-L., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and teacher Education*, Vol. 35, 81-91.
- Thousand, J.S., Villa, R.A. & Nevin, A.I. (2007). *Differentiated instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 19-61.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 135 -162.
- Vulkko, E. (2002). Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Joensuun yliopiston julkaisussa Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 83. Huusko, J. ym. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*.

- Villa, R.A., Thousand, J.S & Nevin, A.I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching, Theory Into Practice. Vol. 45, No. 3, *Inclusive Schooling Practices: From Why to How*, 239-248.
- Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2003). Making inclusive education work. Successful implementation requires commitment, creative thinking, and effective classroom strategies. *Educational leadership*. Vol. 61, 19-23.
- Will, M. (1986). Educating students with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional children*. Vol. 51, 411-415.