



Kinnunen Anni Katriina

Askeleen lähempänä toimivaa inklusiota

-yhteisopettajien spontaani vuorovaikutus inklusiivisen pedagogiikan saavuttamisessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimuksen koko nimi: Askeleen lähempänä toimivaa inklusiota – yhteisopettajien spontaani vuorovaikutus inklusiivisen pedagogiikan saavuttamisessa

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2018

Avainsanat: Yhteisopetus, yhteisopettajuus, inklusio, inklusiivinen opetus, vuorovaikutus opetustyössä

Erityisopetuksen strategian (2007) jälkeen muutoksien erityisopetuksen järjestelyissä on toivottu vaikuttaneen laaja-alaisesti kouluissamme. Muutoksien tulisi näkyä kouluissamme paitsi tuen tarpeiden uudelleen määrittelyinä, että yhä voimakkaammin näkemyksenä jokaisen oppilaan mahdollisuudesta saada tasa-arvoista opetusta oppilaiden erilaiset tarpeet huomioiden. Käytännössä tämä tarkoittaa kasvavaa monimuotoisuutta luokkahuoneissa sekä painottaa yhä enemmän ajatusta opettajien pedagogiikan muotoutumisesta inklusiivisempaan suuntaan. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POP 2016)* painottaa myös ajatusta opettajien yhteistyömuodoista yhtenä ratkaisuna inklusion tuomiin haasteisiin koulumaailmassa.

Tässä tutkimuksessa inklusion toteutumiseen ja oppilaiden osallisuuden tukemiseen liittyviä mahdollisuuksia on lähdetty tarkastelemaan yhteisopetusta työssään toteuttavien opettajien vuorovaikutuksen tutkimisen kautta. Tutkielman tarkoituksena on tuoda esille, millaista on opettajien vuorovaikutus yhteisopetuksen aikana sekä kuinka vuorovaikutus edistää inklusiota ja tukee oppilaiden osallisuutta luokassa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu inklusiivisen koulukulttuurin sekä vuorovaikutuksen muotoutumisen tarkastelusta yhteisopetuksen näkökulmista. Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus ja se on toteutettu yhteistyössä yhteisopetusta työssään toteuttavien opettajien kanssa. Empiirinen tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kahta luokanopettajaa sekä observoimalla heidän toimintaansa yhteisopetuksen oppituntien aikana.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien vuorovaikutuksella on selkeä myönteinen vaikutus inklusion edistämässä sekä oppilaiden osallisuuden tukemisessa yhteisopetuksen aikana. Tutkimuksessa opettajien välinen avoin ja spontaani vuorovaikutus mahdollisti muun muassa opettajien tehokkaan ja joustavan ajankäytön yhteisopetuksen oppitunneilla mikä puolestaan mahdollisti opetuksen rikastuttamisen opettajien omia vahvuusalueita hyödyntäen. Tutkimustulokset antavat myös osviittaa siitä, miten yhteisopetusta työssään toteuttavat opettajat kuvailevat vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä yhteistyönsä perustana.

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Yhteisopetus ja koulukulttuurin muutos	7
2.1	Yhteisopetus käsitteenä.....	8
2.2	Yhteisopetuksen luomia mahdollisuuksia opetustyöhön	9
2.3	Yhteisopetuksen toteuttamisen muotoja	11
3	Kohti inklusiivista koulukulttuuria	14
3.1	Pedagogisten valintojen rakentuminen inklusiivisessa ympäristössä	16
3.2	Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisiä elementtejä	20
4	Vuorovaikutuksen rakentuminen opetustyössä	26
4.1	Oppiminen, osallisuus ja vuorovaikutus	26
4.2	Opetus- ja oppimisprosessin vuorovaikutusmallit	29
5	Tutkimuksen toteutus	33
5.1	Laadullinen tutkimus	33
5.2	Aineiston hankinta	34
5.3	Tapaustutkimus ja tutkimusmenetelmät	35
5.4	Teoriaohjaava sisällönanalyysi aineistonanalyysimenetelmänä	39
5.4.1	<i>Havainnointi-, videointi- ja haastatteluaineiston analysointi</i>	40
5.4.2	<i>Analyysin yhteenveto</i>	43
6	Tutkimustulokset	44
6.1	Opettajien välisen vuorovaikutuksen muotoutuminen yhteisopetuksen oppitunneilla	44
6.2	Opettajien roolien jakautuminen vuorovaikutuksen muotojen määrittäjänä.....	47
6.3	Yhteistyö ja joustava vuorovaikutus yhtenä avaimena onnistuneeseen inklusioon	49
6.4	Yhteistoiminta ja oppilaslähtöisyys oppilaiden osallisuuden tukemisen keskiössä	52
6.5	Tunnetuki ja ryhmänorganisointi osana oppilaiden osallisuuden rakentumista	54
7	Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset	60
8	Johtopäätökset ja pohdinta	64
	Lähteet	69

1 Johdanto

Yhteiskunnalle ja koulutukselle asetettujen tavoitteiden muutos määrittää toimintatapamme myös uudistuvassa koulumaailmassa; olemme haasteen edessä, jonka myötä koulumaailmassa tulee määrittää uudelleen perinteiset opetus- ja oppimismenetelmät kehittäessä toimivia näkökulmia uudenlaisen oppiympäristön tarjoamiseen opiskelun keskiössä. Erityisopetuksen strategian (2007) jälkeen muutoksien erityisopetuksen järjestelyissä on toivottu muuttaneen käytäntöjä laaja-alaisesti kouluissamme. Muutoksen kouluissa tulisi näkyä paitsi tuen tarpeiden uudelleen määrittelyinä, että yhä voimakkaammin näkemyksenä jokaisen oppilaan mahdollisuudesta saada tasa-arvoista opetusta oppilaiden erilaiset tarpeet huomioiden. Käytännössä tällainen muutos tarkoittaa kasvavaa monimuotoisuutta luokkahuoneissa sekä painottaa yhä enemmän ajatusta opettajien pedagogiikan muotoutumisesta inklusiivisempaan suuntaan, joka puolestaan tarkoittaa pedagogisesti aidon opiskelijalähtöisen toiminta- ja vuorovaikutuskulttuurin toteuttamista kouluissa. Luokkiemme monimuotoisuuteen on pyritty myös vastaamaan opetuksen muotojen uudistumisella; opettajia kannustetaan yhä enemmän yhdessä työskentelyn muotoihin (Opetushallitus 2014). Opettajien yhdessä työskentelyllä pyritään puolestaan vastavuoroisen vuorovaikutusprosessin rakentumiseen opettajien välillä, minkä voidaan katsoa liittyvän myös onnistuneiden opetustilanteiden muodostumiseen (Kontu & Pirttimaa, 2016, 112).

Inklusiivinen oppimisympäristö asettaa kouluhenkilöstön monien erilaisten haasteiden eteen, mutta samalla on nähtävä myös inklusion luoma mahdollisuus uudenlaisten pedagogisten ratkaisujen löytämisessä ja toteuttamisessa. Koulun valmius kaikille yhteisen oppimisympäristön tarjoamiseen on puolestaan yhteydessä koulun toimintakulttuurin muotoutumiseen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin toteuttaa opetuksessa pedagogiikkaa joka tukee lähtökohtaisesti avointa vuorovaikutusta, yhteistyötä, osallisuutta sekä opiskelijalähtöisyyttä opetuksen keskiössä (Mikkola, 2016, 11- 15). Yhtenä avaimena heterogeenisessä ryhmässä oppimiseen ja opettamiseen voidaan pitää myös opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksia, jossa opetusta on eriytetävä jokaisen oppilaan tarpeita vastaavaksi. (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen, 2017, 74- 77.) Myös Saarenkedon (2016, 63) tutkimuksen mukaan kouluissa on pyrittävä kehittämään opetusta kohti yhteistoiminnallisuuden muotoja kokonaisvaltaisen koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi. Näiden ajatusten pohjalta esittelen tutkielmassani yhteisopetuksen työmuodon oppilaan tuen rakentajana ja mahdollistajana, että myös opettajien välisen yhteistyön muotona. Huomattavaa on, että kouluissa myös luokkahuoneen vuorovaikutuksen laatu toimii suurena

tekijänä sille, kuinka hyvin oppilaat sitoutuvat lopulta yhteiseen oppimisprosessiin (Toom & Pyhältö, 2013, 82; Saarenketo, 2016, 64).

Tutkielman pääasiallisena tavoitteena on selvittää miten yhteisopettajien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muotoutuminen edistävät oppilaiden osallisuutta luokassa. Tutkielmassani pyrin tarkastelemaan myös yhteisopettajien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muotoutumista suhteessa inklusiivisen opetuksen toteutumiseen luokassa. Inklusion toteuttaminen nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä opettajien yhteistoiminnan päämääränä, mikä liittyy puolestaan ainutkertaisiin valintoihin suhteessa opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja toimintatapaan tunnilla, oppiaineeseen, opettajien oppilasryhmään kohdistuviin valintoihin sekä erilaisiin tilannetekijöihin. Tutkielman tarkoituksena on tuoda esille, millaista on opettajien vuorovaikutus oppitunneilla sekä miten se edistää inklusiota ja oppilaiden osallisuutta yhteisopetuksen aikana. Vuorovaikutuksen rakentumisen tarkastelu osana tutkielmaa on olennaista, sillä vuorovaikutustilanteet luovat perustan myös luokan pedagogisen kulttuurin muodostumiselle (Mikola, 2011, 99).

Tutkimuskysymykset tutkielmassani ovat;

- 1) Millaista on opettajien vuorovaikutus yhteisopetuksen oppituntien aikana?
- 2) Kuinka yhteisopettajien vuorovaikutus edistää inklusiota ja tukee oppilaiden osallisuutta luokassa?

Opettajien välistä yhteistyötä on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Wilman, 2001; Seppälä- Pänkäläinen, 2009; Nillholm & Alm 2010; Mikola, 2011; Rytivaara, 2012 & Louhela, 2012). Tutkimuksissa opettajien välisen yhteistyön on nähty liittyvän usein ajatukseen inklusion toteutumisesta koulumaailmassa. Muun muassa Seppälä- Pänkäläisen (2009) sekä Mikolan (2011) tutkimuksissa on käsitelty inklusiota, sen määrittelemistä sekä sen yhteyttä kouluyhteisöön ja koulun käytännön rakenteisiin. Myös Nillholm ja Alm (2010) ovat pyrkineet tutkimuksessaan selvittämään millaisin opetuksellisin keinoin tukea oppilaiden osallisuutta heterogeenisissä luokissa inklusiivisesta viitekehyksestä käsin. Rytivaara (2012) puolestaan painottaa tutkimuksessaan enemmän yhteisopettajuuden käytäntöjen havainnoimista ja opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden työtavoista suhteessa inklusion toteutumiseen. Willmanin (2001) tutkimuksessa tarkastelun pääpaino on luokanopettajien tulkinnoissa tiimityöskentelyn muodoista sekä työtapojen kehittämisestä. Yhteisopettajuutta on näin ollen tutkittu jo jonkin

verran kasvatuksen- ja koulutuksen kentillä. Tutkimuksessa on kuitenkin keskitytty pikemminkin inklusion määrittelyihin sekä koulutuspoliittisiin kysymyksiin, jolloin toimivien pedagogisten ratkaisujen etsiminen monimuotoisten oppilasryhmien oppimisen ohjaamiseen on muodostunut osittain tutkimusten ulkopuoliseksi alueeksi (Mikola, 2014, 1; Pancsofar & Petroff, 2016, 1044). Suomalaisen inklusiotutkimuksen kasvun lisääntymisen voidaan katsoa olevan yhteydessä Salamancan julistukseen (1994), joka puoltaa jokaisen oppilaan oikeuksia saada opetusta yleisopetuksen kouluissa.

Yhteisöllisyys, osallisuuden toteutuminen ja yhdessä tekeminen ovat tällä hetkellä ajankohtaisia aihepiirejä koulumaailmassa. Vuonna 2016 voimaan tullut uusi opetussuunnitelma korostaa myös uudenlaisia vaatimuksia osallisuuden sekä yhteistoiminnan toteutumisesta kouluissa. Lähtökohtana oppilaiden kasvamiseksi aktiivisiksi kansalaisiksi voidaan pitää osallisuutta edistävän sekä ihmisoikeuksia ja demokratiaa toteuttavan toimintakulttuurin luomista. Huomattavaa myös on, että uusi opetussuunnitelma puoltaa ajatusta myös opettajien välisestä yhteistyökentelystä jokaisen oppilaan edellytyksien mukaisen opetuksen takaamiseksi (Opetushallitus, 2016, 35, 65.) Kouluissa käydään tällä hetkellä keskustelua siitä, kuinka uuden opetussuunnitelman, inklusioajattelun sekä moninaistuvien luokkien haasteisiin pyritään vastaamaan. Opiskelun esteiden tunnistaminen sekä tarvittavan ohjauksen ja tuen järjestäminen tarjoavat osittain ratkaisuja moninaisiin haasteisiin nykypäivän koulussa (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen, 2017, 67). Tutkimukseni ei ole inklusion toteutumiseen ratkaisumalli vaan sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä inklusiivisen kasvatuksen soveltamiseen perusopetuksessa. Koulutyön kehittämisen sekä opetussuunnitelman painotuksen lisäksi tutkimuksen aiheen valintaan liittyi tiiviisti myös omakohtainen mielenkiinto aihepiiriä sekä yhteisopetuksen toteuttamista kohtaan.

2 Yhteisopetus ja koulukulttuurin muutos

Peruskoulun voidaan ajatella palvelevan yhteiskunnan jatkuvuutta yhteiskuntaa ylläpitävien perusarvojen kautta. Tällaisiksi arvoiksi voimme luokitella Opetushallituksen (2014) tavoitteisiin nojaten sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen, tasa- arvon ylläpitämisen ja viime aikoina yhä kasvavassa määrin esille nostetun osallisuuden käsitteen. Näitä arvoja on pyritty kehittämään koulutuksen alueilla muun muassa lähikouluperiaatteen avulla, joka pohjautuu ideologialle jokaisen oppilaan tasavertaisesta oikeudesta saada opetusta omassa lähikoulussaan perusopetuksen luokassaan (Moberg, 2015, 88; Eskelä- Haapanen, 2012, 176). On kuitenkin huomattava, että jokaisen oppilaan sijoittaminen kaikille yhteiseen kouluun ei takaa oppilaiden osallisuuden lisääntymistä luokassa (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017, 324). Opiskelun mahdollistaminen ja järjestäminen kaikille oppilaiden edellytysten mukaisesti on yksi tehokkaimpia keinoja edistää sosiaalista yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa oppilaiden välillä (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen, 2017, 67). Rajakaltion mukaan koulun haasteena voidaan nähdä olevan opetussuunnitelmallisen uudistusvaiheen vastaanottamisen sekä sen toiminnallisen muokkauksen toimeenpanemisen. Koulun johdon tulee vastata opetussuunnitelman-työstä, mutta keskeistä on sen toteutuminen käytännön tasolla opetustyössä. Tällöin on tärkeää pohtia sitä, kuinka opettajat positioidaan suhteessa opetussuunnitelmaan, jolloin muutoksessa voidaan ajatella olevan kyse aina tulkinnallisista prosesseista. (Rajakaltio, 2017, 65.) Opettaja toimii arjessaan avainhenkilönä oppilaan todellisessa kohtaamisessa ja osallistavan opetuksen mahdollistajana. Tällöin ainoastaan opettajalla on mahdollisuus tavoittaa jokaisen oppilaan henkilökohtainen fyysinen, kognitiivinen, psyykkinen ja sosiaalinen kehityksen taso, mikä luo raamit opetukselle sekä oppimiselle (Eskelä- Haapanen, 2012, 176.)

Perinteisen ajattelutavan mukaan opetustyö voidaan nähdä pitkälti yksintyöskentelynä ja hyvin autonomisena toimintana (Ahtiainen et al., 2011, s.20). Kuitenkin muuttuva yhteiskunta ja oppilaiden kasvaneet tarpeet erityisopetuksen muodoille ovat luoneet myös haasteen työtapojen uudistumiselle opetustyössä. Opetustyön uudistuminen kohti yhteistoiminnan muotoja ei vaadi opettajilta ainoastaan asenteiden ja työtapojen uudistamista vaan yhteistyön edellytyksenä voidaan nähdä pitkälti myös tarvetta opettajien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi (Ahtiainen et al., 2011, 20). Inklusiivisen pedagogiikan tultua osaksi opettajien ajattelutapaa on merkinnyt niin opettajien välisen yhteistyön lisääntymistä kuin myös yksin toimimisen kulttuurin murtumista. Näin ollen kolmiportaisen tuen toteuttamisesta on tullut jokaisen opettajan

yhteinen asia, jolloin myös erityispedagogisen osaamisen alueita tulee hyödyntää laajasti opetustyössä. (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen, 2017, 74- 77; Rajakaltio, 2017, 70.) Huomiota tulee myös kiinnittää ajatukseen siitä, että opetuksen eriyttäminen perustuu pitkälti oppilaantuntemukseen ja sen tulee olla kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (Opetushallitus, 2014, 30).

2.1 Yhteisopetus käsitteenä

Kahden opettajan yhteistyötä samassa luokassa on Suomessa totuttu jo usean vuosien ajan kutsumaan nimellä samanaikaisopetus ja myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus, 2016, 36, 65) korostaa käsitteen käyttöä kahden opettajan välisestä yhteistyöstä. Käsitteestä käytetään kuitenkin myös rinnakkaistermejä yhteisopetus sekä jaettuopettajuus. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään näille sanoille yleisesti vastinetta, *co-teaching* (Cook & Friend, 1995; Murawski & Swanson, 2001; Villa, Thousand Nevin, 2013). Pulkkinen ja Rytivaaran mukaan englanninkielistä käsitettä *co-teaching* vastaa suomenkielessä parhaiten käsite yhteisopettajuus, sillä se vastaa englanninkielisen käsitteen kokonaisvaltaista ydinsisältöä parhaiten. Yhteisopetuksella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa vähintään kaksi opettajaa jakaa yhdessä opetustyön suunnittelusta lähtien aina opetuksen arviointiin saakka. Opettajat voivat edustaa samaa tai eri ammattiryhmiä (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 5.) Myös Takala (2016, 64- 65) painottaa yhteisopetuksen olevan samanaikaisopetusta nykyaikaisempi käsite, sillä siinä korostuu myös opetustyön sisällöllinen laaja-alaisuus. Tavallisena yhteisopetuksen järjestelynä Suomessa on, että aineenopettaja tai luokanopettaja tekevät työtä yhdessä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa keskenään (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 5; Takala 2016, 65).

Tässä tutkimuksessa käytän sekä yhteisopetuksen että yhteisopettajuuden käsitettä, sillä haluan painottaa opettajien välisen yhteistyön tarkoittavan muitakin työskentelyn muotoja kuin opetusta luokkahuoneen sisällä. Yhteiseen työhön näin ollen kuuluvat myös yhteinen vastuun jakaminen oppilaista ja opetuksesta sekä opetuksen suunnittelu ja arviointi yhdessä. Tällöin voimme myös nähdä yhteisopetuksen nojaavan yhdessä asetettuihin päämääriin sekä jaettuun vastuuseen.

Yhteisopetuksella on pyritty myös vastaamaan kysymykseen siitä, kuinka yleisopetuksen luokassa pystyttäisiin tukemaan myös niitä oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskelunsa mahdollistumiseksi. Saloviitan mukaan lisääntyvän kiinnostuksen yhteisopettajuutta kohtaan

voidaankin ajatella johtuvan osittain erityisopetuksen tarpeen kasvamisesta. Eniten kiinnostusta yhteisopetuksen lisäämiseen on havaittu olevan Helsingin alueen kouluissa, mikä on erittäin merkityksellistä sillä, pääkaupunkimme käsittää lähes kymmenesosan koko Suomen peruskouluista. (Saloviita, 2016, 10.) Tilastokeskuksen tilastojen mukaan joka kuuden peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea vuoden 2016 aikana, mikä tarkoittaa 16,4 % oppilasta (Tilastokeskus 2017). Tämä kertoo myös erityisen tuen tarpeen jatkuvasta kasvusta sekä sen huomion ottamisen tarpeellisuudesta myös perusopetuksen puolella (Vauras, 2006, 176). Ojan mukaan muuttuvaan kouluintegraation vaiheeseen liittyy näin ollen tiiviisti erilaisten pedagogisten kysymysten ratkaisemista, joilla on myös vahva yhteys koko koulun sekä opettajien nykyiseen inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseen. Pedagogisten ratkaisujen kautta on päädytty pitkälti tilanteeseen jossa joustavat opetusjärjestelyt sekä yhteisopettajuuden eri muotojen hyödyntäminen ovat ottaneet jalan sijaan koulumaailmassa. Ojan mukaan huomattavaa on, että yhteisopetuksen luomien mahdollisuuksien kautta ei ainoastaan etsitä tehokkaita ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen tukemiseen vaan myös uudenlaisia näkökulmia samanaikaisesti vahvistamaan jokaisen oppilaiden osallisuutta. (Oja, 2012, 39.) Puolestaan Vauraksen (2006, 177) mukaan opetustyön kehittäminen tulisi kohdistua etenkin opettajankoulutuksen muutokseen, jotta käytännöntasolla moninaisuuden luomat haasteet voitaisiin kohdata.

2.2 Yhteisopetuksen luomia mahdollisuuksia opetustyöhön

Yhteisopetuksen käyttöönotto osana omaa ammattitaitoa luo myös uudenlaisia mahdollisuuksia toteuttaa opetustyötä käytännössä, jolloin syitä aloittaa yhteisopetus on monia (Conderman & Hedin, 2015, 350). Tutkimusten mukaan (Rytivaara, 2012; Beninghof, 2012; Fattig & Taylor, 2008; Eskelä- Haapanen 2013) yhteisopetuksen mahdollistamien hyötyjen voidaan katsoa peilautuvan niin opetustyöhön ja opettajiin kuin myös luokan oppilaisiin.

Usean eri tutkimuksen mukaan (Beninghof 2012; Fattig & Taylor 2008; Lakkala 2008) oppilaat voivat hyötyä yhteisopetuksesta monin eri tavoin. Kahden opettajan ammattitaidon mahdollisuudet heijastuvat muun muassa oppilaiden varhaiseen tuen havaitsemiseen ja saamiseen, sillä useamman ammattilaisen työpanos vaikuttaa myös oppilaantuntemuksen nopeaan kehitykseen. Yhteisopetuksen mahdollistama kahden opettajan ammattitaidon hyödyntäminen samassa luokassa näkyy myös opetuksen eriyttämisen tehostumisena, joka luo mahdollisuuksia myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelulle yleisopetuksen luokissa. (Conderman & Hedin, 2015, 350- 351.) Tutkimusten myötä on myös havaittu, että yhteisopetus on kehittänyt

oppilaiden ajatuksia erilaisuuden hyväksymisestä ja tätä kautta myös oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteet ovat kasvaneet. Monipuolisen eriyttämisen ja oppilaantuntemuksen tehostumisen lisäksi, yhteisopettajuus mahdollistaa myös varhaisen puuttumisen oppilaiden haastavaan käytökseen luokassa, minkä hyödyt näkyvät muun muassa oppilaiden oppimisen ja opiskelun tehostumisena. (Beninghof 2012, 10-14; Fattig & Taylor, 2008, 4.) Takalan mukaan, erityisopettajan tehokkaalla eriyttämisellä yleisopetuksen luokassa voi olla myös negatiivinen puoli oppilaiden leimautumisen kannalta. Erityisopettajan tukiessa useimmiten samoja oppilaita luokassa, voi erityiseksi leimautumisen riski myös kasvaa. (Takala, 2016, 65.) Toisaalta on myös tutkittu, että kun oppilas saa tarvitsemansa tuen opiskeluunsa siellä missä muukin opiskelu tapahtuu, oppilaan oppimistulokset ovat parempia kuin erikseen annetun tuen avulla saavutetut tulokset (Myklebust, 2006, 76). Salovaara ja Honkanen puolustavat puolestaan ajatusta yhteisopetuksesta, sillä useamman luokan yhdistäminen luo oppilaille mahdollisuuden löytää helpommin kavereita luokasta sekä isompi ryhmä murtaa myös totuttua ryhmädynamiikkaa. Tämä antaa jokaiselle oppilaalle myös mahdollisuuden toimia erilaisessa roolissa kuin tavallisesti. (Salovaara & Honkanen, 2013, 270.) Ojan (2012, 39) mukaan yhteisopetuksen mahdollistama vahva oppilastuntemus ja ennakoiva työote ehkäisevät tehokkaasti käytösongelmien syntymistä ja kehkeytymistä, jolloin kiinteiden erityisryhmien tarve vähenee entisestään. Yhteisopetuksen hyödyissä korostuu myös useamman eri opetusnäkökulman heijastuminen oppilaiden opiskelua rikastuttavana tekijänä, sillä se lisää opetuksen toteutustapoja luokassa (Lakkala, 2008, 192; Eskelä- Haapanen, 2013, 159; Condeman & Hedin, 2015, 351).

Tutkimusten mukaan osallistava inklusiivinen opetus ja osallistava koulu purkavat myös yleistä ajattelua oppilaiden jaottelusta tukea tarvitseviin oppilaisiin ja muihin tyypillisiin oppilaisiin, mikä on askel kohti myös kokonaisvaltaisesti suvaitsevampaa yhteiskuntaa (Mikola, 2011, 16-17). Tällöin koulumaailmassa segregatiivisen koulun sijaan halutaan korostaa ajatusta osallistuvasta koulusta, jonka arvoina voidaan yleisesti pitää yhteistoiminnallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä jokaisen oppilaan tasa-arvoista mahdollisuutta osallisuuteen ja oppimiseen (Booth & Ainscow, 2002, 2-4; Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen, 2017, 67).

Yhteisopetus antaa myös opettajille tilaa ja mahdollisuuksia kasvaa ammattilaisina (Tobin & Roth, 2006, 17; Rytivaara, 2012, 44 & Saarenketo, 2016, 39). Rytivaara tutki väitöskirjassaan kahden luokanopettajan yhteisopettajuutta alakoulussa; opettajat kantoivat yhteistä vastuutaan yhden suuren opetusryhmän opetuksesta, suunnittelusta sekä arvioinnista, jolloin työmäärä koettiin kevyemmäksi. Yhteistyön myötä opettajat kokivat myös oman ammattitaitonsa kehittyvät

työn reflektion myötä. (Rytivaara, 2012, 44-45.) Lakkalan (2008) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat yhteisopetuksen muodon arvokkaaksi, sillä opettajat pystyivät tukemaan toisiaan myös luokan ongelmatilanteissa, jolloin ratkaisuja tehtiin kahden opettajan toimesta. Opettajat kokivat myös, että yhteistoiminta mahdollisti sekä opettajien että oppilaiden ajattelun syvemmän tason. (Lakkala, 2008, 192- 193.) Yhteistoiminnallisuus ja reflektiivisyys luovat mahdollisuuden myös opettajan ammatilliselle kehittymiselle (Alila, 2014,.61).

2.3 Yhteisopetuksen toteuttamisen muotoja

Yhteisopetuksen toteutustapoja on useita erilaisia ja yleensä jaottelu tapahtuu neljän ja kuuden eri työtavan välillä (Cook & Friend, 1995; Morocco & Aguilar, 2002; Villa et al., 2013). Tyypillisimmät yhteisopetuksen viisi perusmallia ovat *avustava opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus, täydentävä opetus sekä rinnakkaisopetus* (Saloviita, 2016, 18). Ahtiainen puolestaan jakaa tutkimuksessaan yhteisopetuksen toteutusmallit kuuteen eri ryhmään jotka ovat; *vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, erittävä opettaminen, joustava ryhmittely sekä tiimiopettaminen* (Ahtiainen et al., 2011, s. 22- 23). Työskentelymuotojen eroavaisuudet perustuvat pitkälti opettajien vastuunjaon erilaiseen jakautumiseen työtapojen välillä sekä oppilaiden ryhmittelyn välisiin eroihin (Pancsofar & Petroff, 2016, 1047).

Vuorottelevassa ja avustavassa opetuksessa opetustavan pääajatuksena on, että molemmat opettajat ovat läsnä luokassa, mutta toisella opettajista on ensisijainen vastuu koko luokan opettamisesta ja toinen opettajista avustaa tarvittaessa kierrellen ja observoiden luokassa (Saloviita, 2016, s.19; Cook & Friend, 1995, 7). Eskelä- Haapasen (2013, 163) mukaan vuorottelevan opetuksen työtapaa voidaan pitää kollaboratiivisen yhteistyön helpoimpana työmuotona. Työmuodon haasteena on kuitenkin se, että toinen opettajista voi kokonaan ajautua ainoastaan avustajan rooliin luokassa, jolloin myös vaarana on opettajien asemien eriarvoistumisen vakiintuminen (Cook & Friend, 1995, 7). Tämän vuoksi opettajien on tärkeää vuorotella vastuullisen roolin ottamisessa, jolloin myös pedagogisen ammattiosaamisen eri puolet pääsevät mahdollisuuksien mukaan esille (Ahtiainen et al., 2011, 22).

Pistetyöskentelyssä ja pysäkkiopetuksessa opettajat jakavat oppilaat kahteen tai useampaan ryhmään, riippuen tunnin suunnittelusta sekä oppilaiden taitotasosta. Tunnin aikana oppilaat kiertävät pisteeltä toiselle, opettajien ohjatessa ja opettaessa. (Cook & Friend, 1995, 7; Morocco & Aguilar, 2002, 317.) Osassa pisteillä voidaan työskennellä myös itsenäisesti, jolloin työtap

luo mahdollisuuksia oppilaiden ryhmäkoon pienentämiselle sekä opetuksen yksilöinnille (Saloviita, 2016, 26- 27).

Jaetun ryhmän opetuksessa eli rinnakkaisopetuksessa luokka jaetaan opettajien kesken kahden samanlaiseen ryhmään, joiden opetus on täysin samaa (Cook & Friend, 1995, 8). Tämän työmuodon edut korostuvat etenkin opetuksen yhteissuunnittelussa sekä joustavan ryhmittelyn mahdollisuuksilla (Saloviita, 2016, 31).

Joustavassa ryhmittelyssä oppilaita ryhmitellään opettajien kesken, oppilaiden taitojen ja tuen tarpeiden perusteella. Työmuodossa ryhmäjaot eivät ole pysyviä, vaan nimensä mukaisesti, ryhmien jaottelu on joustavaa ryhmien kokoonpanon sekä opettajien roolien vaihtelun kannalta. (Ahtiainen et al., 2011, 22- 23; Morocco & Aguilar, 2002, 317.)

Eriyttävässä opetuksessa pyritään rikastamaan ja eriyttävään opetukseen (Eskelä- Haapanen, 2013, 163). Myös tässä opetusmallissa ryhmien kokoonpanoa tulee vaihtaa, jokaisen oppilaan tasa-arvoisen osallistumisen tähden (Cook & Friend, 1995, 8 -9). Huomattavaa on, että suur- ja pienryhmiin jakautumisessa tulee ottaa huomioon myös oppilaiden oppimisen vaiheet sekä eriyttämisen tarve (Ahtiainen et al., 2011, 22- 23; Eskelä- Haapanen, 2013, 163).

Tiimiopettamisessa korostuu opettajien jatkuva vuorovaikutteisuus opetuksessa, jolloin tähän malliin päädyttäessä opettajilla on jo usein paljon kokomusta yhteisopetuksesta ja sen eri muodoista (Ahtiainen et al., 2011, 22; Saloviita, 2016, 24). Opetus luokassa muodostuu tiimiopetuksen aikana opettajien välisestä tiiviistä yhteistyöstä, jolloin toisen opettajista puhuessa, toinen mallintaa opetussisältöä oppilaille. Vaikka tiimiopetuksen muoto on haasteellinen, ovat opettajat kokeneet sen myös hyvin palkitsevaksi työtavaksi. (Cook & Friend, 1995, 9.)

Ahtiaisen mukaan yhteisopetuksen työtavan valinnassa tulisi ensisijaisesti pohtia menetelmän sopivuutta oppilaiden oppimistavoitteiden sekä opetustilanteen kannalta (Ahtiainen et al., 2011, 21- 22). Valintaan vaikuttavat kuitenkin myös monet muut tekijät luokassa, kuten opettajien välisen yhteistyön toimivuus, opetettavan oppiaineen sisältö sekä opettajien aiempi kokemus yhteisopetuksen toteutusmalleista. Aiempien opetuskokemusten on havaittu vaikuttavan myös yhteisopettajuuden yhteistyön laatuun. (Pancsofar & Petroff, 2016, 1050.) Keskeisenä kriteerinä opetuksen toteutustavan valinnalle voidaan ajatella olevan se, että opettajien keskinäistä yhteistyötä sekä pedagogista ammattiosaamista kyetään hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla oppituntien aikana (Ahtiainen et al., 2011, 21- 22). Taulukossa nro.1 on esitetty erilaisia yhteisopetuksen toteuttamisen muotoja.

Taulukko 1. *Yhteisopetuksen toteuttamisen muotoja* (Soveltaen Ahtiainen et al., 2011, 22).

Työtapa	Miten toimitaan
Vuorotteleva ja avustava opettaminen	Yksi opettaja vetovastuussa, toinen tarkkailee ja avustaa. Rooleja vaihdetaan.
Pistetyöskentely ja pysäkki opettaminen	Opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetus sekä ohjaus toteutuvat luokassa työpisteiden välillä.
Jaetun ryhmän opettaminen eli rinnakkaisopettaminen	Opetustunnin suunnittelu yhdessä. Opetusryhmän puolittaminen ja sisältöjen opetus samanaikaisesti eri ryhmille.
Joustava ryhmittely	Oppilaita ryhmittely opettajien kesken. Ryhmäjakoa vaihdellaan. Osa ryhmistä voi työskennellä myös itsenäisesti.
Eriyttävä opettaminen	Toinen opettajista opettaa suurta opetusryhmää, toinen pienempää eriyttäen ja kerraten. Ryhmien kokoonpanojen vaihtelevuus.
Tiimiopettaminen	Opettajien välinen jatkuva ja tiivis vuorovaikutteisuus. Joustava ja luonteva vuorovaihto opetuksessa.

3 Kohti inklusiivista koulukulttuuria

Suomi on sitoutunut erilaisiin kansainvälisiin sopimuksiin inklusiivisen koulutuksen kehityksen takaamiseksi. Tällaisia sopimuksia ovat esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistus (1948), YK:n lasten oikeudet (1991), Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä (UNESCO 1994), Luxemburgin peruskirja (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 1996), Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus muut linjaukset (2003; 2009), YK:n sopimus vammaisten oikeuksista (2006) sekä European agency for development in special needs education (2006) sopimus. Nämä sopimukset tukevat laaja-alaisesti inklusio ajattelua osana koulukulttuuriamme, kun inklusion käsite ymmärretään syrjintää vastustavana sekä tasa-arvoa tukevana teorian ja käytännön tasoilla. Jokaisessa mainitsemassani asiakirjassa korostuu ajatus ihmisten tasa-arvoisuudesta ja täysivaltaisesta osallisuudesta ympäröivässä yhteisössä. Osallisuuden ajatuksen yhteydessä inklusiiviseen ajatteluun tuo esiin myös inklusio -käsitteen kansainvälinen alkuperä englanninkielestä, jolloin käänös suomenkieleen olisi: kuulua joukkoon ja olla osallisena. Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi onkin asetettu inklusiivisen ja osallistavan koulun mahdollistaminen jokaiselle (Seppälä- Pänkäläinen, 2009, 18).

Tehtyjen erityisen tuen päätösten määrä on lisääntynyt Suomessa äkillisesti ja esimerkiksi pelkästään vuoden 2016 aikana tehostetun tuen oppilasmäärä kasvoi 0,6 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen 0,2 prosenttiyksikköä (Tilastokeskus, 2017). On kuitenkin olennaista huomata, että erityisopetusta pyritään järjestämään edellisvuosia useammin yleisopetuksen ryhmissä mikä näkyy siten, että perusopetuksen luokkiin kokonaan integroitujen erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on hitaasti kasvanut, mutta erityiskouluissa ja erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrä on hitaasti vähentynyt (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2009, 2010 ja 2011). Huomio inklusio ajattelussa tulisi näin ollen suunnata ympäristöön ja sen valmiuteen taata kaikkien oppilaiden mahdollisuus opiskella lähikoulussa ikätoveriensa joukossa. (Peterson & Hittie 2003, 49). Myös Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 343–344) korostavat inklusiivisen opetuksen toteutumisessa sitä, että opettamiseen ja oppimiseen liittyvät haasteet pyritään ensisijaisesti ratkaisemaan ympäristössä joissa ne ilmenevät, mikä tarkoittaa kaikkien oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksien parantamista.

Inklusioon pyrkivän opetuksen pedagogiikan taustalla on ymmärrys siitä, mitä inklusiolla tarkoitamme. Inklusion tarkastelun tulee lähteä puolestaan liikkeelle käsitteen sekä koulutuksen muotojen alkuasetelman tarkastelusta eli segregaaation sekä integraation määrittelemistä.

Segregaatio tarkoittaa lyhyesti ilmaistuna eristämistä (Moberg, 2015, 81; Teräväinen, 2011, 83). Tämä on näkynyt myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kaksoisjärjestelmän muotona, joka ymmärretään koulumaailman jakautumisella rinnakkaisiin järjestelmiin, yleis- ja erityisopetukseen (Seppälä- Pänkäläinen, 2009, 14). Kouluintegraatiota tarkastellessamme lähtökohtana on puolestaan erilaisen oppilaan osittainen ottaminen muiden joukkoon, jolloin oppilaan tarvitsemat tukipalvelut ovat osittain integroitu tarjottaviksi yleisopetuksen opetusryhmässä. Integraation tavoitteena voidaankin pitää sitä, että se luo perustan myös myöhemmälle koulun jälkeiselle tasa-arvolle yhteiskunnassa. Huomattavaa on, että integraatio-käsitettä käytäessämme viittaamme siihen, että joku on ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan, kun taas inkluusiossa korostuu käsitys alusta asti yhteisestä koulusta. (Moberg et al., 2015, 82-85.)

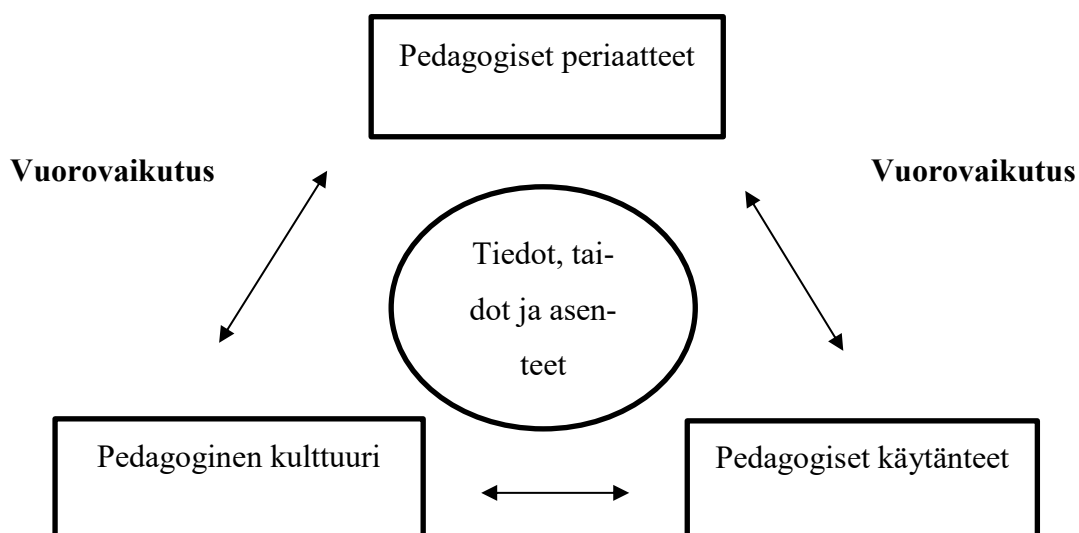
Inklusio käsitteen määrittely ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Tarkastellessamme eri tutkijoiden määritelmiä inkluusiosta voimme kuitenkin löytää inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen liittyviä yhteisiä piirteitä eri määritelmien välillä. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa kaikkien lasten mahdollisuus päästä opiskelemaan siihen kouluun johon asuinalueensa mukaan kuuluvat, tasa-arvoinen osallistuminen opetukseen, syrjäyttävien käytänteiden poistaminen sekä oppilaiden yhteistoiminnallisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa (Booth & Ainscow, 2002, 2- 3). Inklusiiviseen kasvatukseen ja koulutukseen pyrkiminen voidaankin nähdä prosessina joka ottaa huomioon laaja- alaisesti myös oppilaiden moninaiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset taustat, mikä edesauttaa jokaisen oppilaan koulutukseen osallistumisen mahdollisuuksia (European Parliament, 2017, 8). Kasvatuksellisessa keskustelussa inklusiivisuus näyttäytyy myös Göranssonin ja Nillholmin (2014, 268) määritelmän mukaan yhteisöllisyytenä, kaikkien oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten taitojen tyydyttämisenä sekä yhteisenä opetuksena. Tällöin voimme ajatella inklusiivisen kasvatuksen korostavan ajatusta kaikille tasa-arvoisen koulutuksen takaamisesta (European Parliament, 2017, 8). Inklusion keskeisenä tavoitteena voidaankin nähdä myös sosiaalisen ja kognitiivisen oikeidenmukaisuuden sekä tasa-arvon toteutumisen. Opetus täyttää inklusiivisuuden vaatimukset silloin kun yhteisöön kuulumisen ja oppilaan osallisuus muodostuvat pienistä, mutta merkittävistä asioista, jotka luovat osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita. (Lakkala, 2008, 220- 223.) Myös tässä tutkimuksessa määrittelen inklusion ja inklusiivisen koulun tarkoittavan kaikkien oppilaiden yhdessä oppimista sekä tasa-arvoista osallistumista yhteiseen opetukseen. Tällöin inklusiivisen koulun voidaan ajatella tarjoavan kaikille hyvää perusopetusta ilman sen jaottelua yleis- tai erityisopetukseen (Seppälä- Pänkäläinen, 2009, 25; Teräväinen, 2011, 83).

3.1 Pedagogisten valintojen rakentuminen inklusiivisessa ympäristössä

Tutkimuksia koulun ja opettajien pedagogisten valintojen rakentumisesta inklusiivisessa viitekehyksessä on vähän verrattuna tutkimuksiin ja kehittämispuheeseen kohdistettuna inklusion määrittelyihin, koulutuspoliittisiin kysymyksiin sekä opetusjärjestelyjen rakentumiseen. (Wilman, 2001; Seppälä- Pänkäläinen, 2009; Nillholm & Alm 2010; Mikola, 2011; Rytivaara, 2012 & Louhela, 2012, Mikola, 2014). Tämän vuoksi on tärkeää tehdä myös tutkimusta toimivien pedagogisten ratkaisujen löytämiseksi heterogeenisten oppimisryhmien oppimisen tukemiseen ja ohjaamiseen inklusiivisessa oppiympäristössä. Tutkimuksessani määrittelen inklusiivisen oppiympäristön Boothin ja Ainscow'n (2002; 2006) määritelmän pohjalta, jossa inklusio koskee koko koulujärjestelmää, joka huolehtii kaikkien oppilaiden oppimisesta ja kiinnittää huomiota myös niihin oppilaisiin, joilla on riski jäädä ulkopuoliseksi erityisten tarpeidensa johdosta. Tämä edellyttää kaiken tuen tuomista perusopetuksen luokkaan, jossa opetuksen muodot näyttäytyvät yhteistoiminnallisina. Oleellista inklusiivisessa on inklusiivisten pedagogisten periaatteiden ja arvojen sisäistäminen, niiden näkyvyys käytännön toiminnassa ja opetuksessa sekä tämän tapahtuman kokonaisvaltaisen prosessiluonteen ymmärtäminen. (Booth & Ainscow, 2002, 1-6.) Erityispedagogista osaamista ei tällöin enää nähdä vain erityiskasvattajien hallitsemana erityisalueena, vaan osaamisen ja yhä heterogeenisemmän opetusryhmän opettamisen on laajennuttava myös peruskentälle (Uusitalo- Malmivaara, 2016, 144). Yhtenä ratkaisuna inklusiivisen opetuksen kehittämiselle voimme nähdä yhteisopetuksen, joka mahdollistaa esimerkiksi luokanopettajan sekä erityisopettajan ammattitaidon yhdistämisen opetuksen lähtökohdaksi.

Opettajien käyttämä pedagogiikka ja pedagogiset valinnat luovat perustan luokan vuorovaikutustilanteiden muodostumiselle sekä opettajien yhteistoiminnan muotojen rakentumiselle. Jotta voisimme tarkastella opettajien arjen yhteistoiminnan rakentumista ja siihen liittyviä tekijöitä oppilaiden osallisuuden näkökulmasta, on tarkasteltava aluksi sitä, mitä pedagogiikka ja pedagogiset valinnat luokassa tarkoittavat. Pedagogisen oppimisympäristön käsite pitää sisällään piirteitä fyysisestä, sosiaalisesta ja psykologisesta oppimisympäristöstä (Mikola, 2011, 98). Tutkimuksessani tarkastelen erityisesti opettajien vuorovaikutuksen muodostumista yhteydessä sosiaaliseen oppimisympäristöön. Tutkimuksen sijoituessa inklusiotutkimuksen kenttään, myös inklusiiviset pedagogiset periaatteet liittyvät tutkimuksessani tiiviisti pedagogisen prosessin rakentumisen vaiheisiin.

Opetuksessa inklusiiviset periaatteet liittyvät muun muassa oppilaslähtöisyyden huomioimiseen opetuksessa, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tuen muotojen järjestelyyn sekä osallisuuden toteuttamisen muotoihin. Mikolan mukaan opettajien pedagogiset periaatteet ja siihen sisältyvät strategiat rakentuvat luokassa pedagogisista käytännöistä jotka sisältävät kaikki käytetyt työtavat, opetusmenetelmät sekä oppimateriaalin ja opetuksen järjestämisen (Mikola, 2011, 99). Laaksosen tutkimuksen mukaan opettajien toimintaa määrittävien pedagogisten periaatteiden ytimen muodostavat pitkälti myös opetuksen suunnittelu ja toteutus, jonka taustalla vaikuttaa vahvasti opettajan näkemys siitä, kuinka oppilas oppii. Opetuksessa on näin ollen kyse myös tietoisuudesta opetuksen sisällöistä ja pedagogisista ratkaisuista, jotka edesauttavat opettajan työn tavoitteita suhteessa oppilaiden oppimistavoitteisiin pääsystä. (Laaksonen, 2016, 58.) Tällöin myös erilaiset opettajien pedagogiset lähestymistavat ilmentävät erilaisia näkemyksiä oppimisesta. Opettajien pedagogiset periaatteet sekä pedagogiset käytännöt luokassa ovat yhteydessä myös luokan pedagogisen kulttuurin muodostumiseen, jonka ydintä kuvaa keskinäinen vuorovaikutus oppilaiden sekä opettajien välillä. (Mikola, 2011, 99.) Tutkimuksessani käsittelen yhteisopettajuuden mahdollistamaa opettajien vuorovaikutusta samassa luokassa, jolloin luokan pedagogisen kulttuurin muodostumisen osatekijänä toimii myös luokan opettajien välinen vuorovaikutus. Kuviossa nro. 1 on esitetty inklusiivisen pedagogiikan eri ulottuvuudet.



Kuvio 1. *Inklusiivisen pedagogiikan eri ulottuvuudet* (Soveltaen Booth & Ainscow, 2002, 7).

Inklusiivisen pedagogiikan ulottuvuuksien mallia on myös kritisoitu eri tutkijoiden toimesta muun muassa sen rajallisuuden vuoksi huomioida erilaiset oppilaat sekä heidän tarpeensa opetuksen ja sen suunnittelun keskiössä. Rordiguezin ja Garro-Gilin (2015, 1326) mukaan inklu-

siivisesta pedagogiikasta puhuttaessa unohdetaan usein erityisopetuksen tarjoamat mahdollisuudet opetuksen yksilöllistämisen suhteen esimerkiksi erilaisten järjestelyjen ja resurssien hyödyntämisen mahdollisuuksien kautta. Tällöin inklusiivisen pedagogiikan käyttäminen opetuksen perustana ei välttämättä tarjoa tarvittavia keinoja oppilaiden erilaisten tarpeiden kohtaamiseen. Myös Lakkalan (2008, 210- 215) tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin ei täytä inklusion vaatimuksia, mikäli opetuksen keskiössä ei kyetä huomioimaan luokan sisäisiä vertaissuhteita ja vuorovaikutusta sekä sitä, miten opetus toteutetaan jokaisen oppilaan tarpeet ja osallisuuden kokemukset huomioiden.

Suomessa inklusion sekä inklusiivisen pedagogiikan toteutuminen kouluissa on ollut osittain haastavaa ja kritiikin kohteena, sillä inklusioon pyrkivän strategian perustana toimii Suomessa kaksijakoinen koulujärjestelmä. Tällöin on huomattava, että perusopetustamme ohjaa yhä edelleen ajatus erillisistä erityispedagogiikan käytännöistä, jotka ovat yhä voimassa osasta kouluisamme. (Moberg et al., 2015, 76- 80; Haustätter & Jahnukainen, 2014, 11- 15.) Esimerkiksi Takalan (2016, 17) mukaan monet opettajat vastustavat inklusiota ja sen tuomia muutoksia opetustyöhön, sillä sen koetaan lisäävän opettajien työmäärää. Opettajien kielteiset asenteet inklusiota kohtaan pohjautuvat myös ajatukseen koulun resurssien sekä opettajien oman ammattitaidon riittämättömyydestä vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Moberg et al., 2015, 97). Tällöin voimme kyseenalaistaa myös ajatuksen siitä, että yleisopetuksen luokka tarjoaisi jokaiselle oppilaalle riittävän tuen opiskella yleisopetuksen luokassa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen hankkeen (2011, 68- 69) mukaan uudet opettajat tarvitsevatkin työssään nyt osaamista joka takaa riittävät taidot ja tiedot ottaakseen vastuuta kaikista opettamistaan oppilaistaan sekä heidän oppimisestaan ja käyttäytymisestään. Tarjotakseen oppilailleen monipuolisia tapoja ja mahdollisuuksia omaksua tietoa ja toimiakseen sen mukaisesti, opettajat tarvitsevat lisäksi tietoa oppilaiden kehityksestä sekä sitä tukevasta pedagogiikasta, kuten konstruktiiivisesta oppimiskäsityksestä ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Näin ollen inklusion haasteiden vastaanottaminen koulumaailmassa edellyttää myös opettajankoulutuksen muutosta. Kun yhä useammat opiskelijat kouluttautuvat inklusiivisissa oppimisympäristöissä, on opettajankoulutuksesta valmistuvilla entistä enemmän myös kokemuksia inklusiosta. Tämä kehittää osaltaan inklusiivisen opetuksen laatua mutta huomattavaa on, että oppilaiden monitahoisiin tarpeisiin vastaaminen sekä inklusiivisen koulutuksen kehittäminen vaativat myös osaamisen ylläpitoa ja sen kehittämistä edelleen eteenpäin. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen hanke, 2011, 68- 69.)

Inkluusio ja pedagogisen kulttuurin linjaukset Suomessa

Pedagogiikka ja opettajuus liittyvät yhteen samoin kuin käsitys oppimisesta, sillä pedagogiikan pääasiallisena tavoitteena voidaan nähdä oppimisen edistämisen (Mikola, 2011, 99). Tällöin pedagogisten käytäntöjen toimeenpanolla luokassa pyritään päämäärään oppilaiden oppimisen ja osallisuuden vahvistamiseksi luokassa (Kansanen, 2000, 3). Pedagogisten lähestymistapojen voidaankin sanoa näin ollen ilmentävän erilaisia oppimiskäsityksiä (Mikola, 2011, 99). Teoreettiset oppimiskäsitykset, oppilaiden taitotaso sekä opetussuunnitelma ovat puolestaan toimineet perustana luokan pedagogisten käytäntöjen muodostumisessa (Pollard, 2005, 75).

Opettajien pedagogiset valinnat rakentuvat yksilöllisesti monien eri tekijöiden vaikutuksen alaisena. Suomalaisessa perusopetuksessa vallitsee kuitenkin varsin yhtenäinen pedagoginen kulttuuri, jonka yhtenäisyys pohjautuu vähäiseen yksityiskoulujen määrään Suomessa, opettajakoulutuksen yhdenvertaisiin linjoihin, perusopetuslain sitovuuteen sekä opetussuunnitelman ohjaavuuteen. (Mikola, 2011, 64.)

Yhtenäisen pedagogisen kulttuurin linjaan on kuitenkin havaittavissa Suomessa muutoksia inklusio- ajattelun myötä. Muun muassa Mäkihongon, Hakkaraisen ja Holopaisen (2017, 74-77) sekä Rajakaltion (2017, 70) mukaan on korostettava ajatusta inklusioidiskurssista, joka näkee pedagogiikan kehittymisen olevan avain inklusiivisen koulutuksen kehitykselle. Inklusiivisen pedagogiikan ulottuvuudet liittyvät opetussuunnitelman muokkaamiseen oppilaille sopiviksi, riittävän tuen mahdollistumiseen jokaiselle oppilaalle tuen tarpeen muodoista riippuen, yhteisöön kuuluvuuden merkittävyyteen sekä yhteistoiminnallisuuden muotoihin. (Mikola, 2011, 65- 66.) Tarkastellessamme inklusiivisen pedagogiikan muotoutumista on tärkeää korostaa ajatusta myös siitä, kuinka opetussuunnitelman säätelemä toiminta asettaa pedagogiikan ulottuvuuksille reunaehdot ja näin ollen se toimii kivijalkana pedagogisen prosessin rakentumiselle (Kansanen et al., 2000, 3). Toiminnan ytimen sen sijaan muodostavat opettajan ja oppilasryhmän välinen vuorovaikutus ja kanssakäyminen sekä oppilaiden keskinen vuorovaikutus (Mikola, 2011, 100- 101). Näiden ajatusten pohjalta, haluan myös itse omassa tutkimuksessani korostaa yhteistyötä tekevien opettajien vuorovaikutuksen merkitystä inklusion edistämässä sekä oppilaiden osallisuuden tukemisen keskiössä.

3.2 Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisiä elementtejä

Tässä tutkimuksessa rajaan inklusiivisen pedagogiikan näkökulman tarkastelun viiteen pedagogiseen ulottuvuuteen, jotka ovat oleellisia inklusiivisen opetuksen toteutumisessa jokaisen oppilaiden oppimisen ja osallistumisen kannalta. Oppilaiden moninaisuus kouluissamme haastaa opetustyön pedagogiikan muuttumaan siten, että se huomioi entistä tärkeämmin yhteisössä oppimisen ja osallisuuden mahdollisuudet, oppijalähtöisyyden ja oppimisen mielekkyyden, opetusmenetelmien monipuolisuuden, opetussuunnitelman joustavuuden sekä oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisen. Inklusiivisen pedagogiikan voidaan katsoa olevan monipuolinen ja monia ulottuvuuksia sisältävä pedagogiikka, joka pohjautuu ajatukseen opetuksesta ja opetusmenetelmistä, joista eri tavoin oppivat oppilaat voivat hyötyä (Peterson & Hittie, 2003, 162. & Mikola, 2011, 54- 62). Yhteisopettajuuden toteutusmallien hyödyntäminen opetuksessa mahdollistaa myös oppilaiden joustavan ryhmittelyn luokan sisällä, jonka myötä myös opetus itsessään muovautuu monitasoiseksi ja eriyttäväksi kokonaisuudeksi (Conderman & Hedin, 2015, 351). Huomiota opetuksessa tulee kiinnittää lähtökohtaisesti siihen, että opetuksessa tulee edetä oppilaiden oppimisen tarpeen mukaan, ei oppikirjan (Tomlinson, 2010, 14).

Yhteisössä oppiminen ja osallisuus

Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisenä tavoitteena voidaan nähdä olevan jokaisen oppilaan osallisuuden tukemisen oppimisyhteisössä. Osallisuus eli tunne kuuluvuudesta johonkin itselle merkitykselliseen ryhmään on jokaiselle ihmiselle tärkeää ja yksi elämän suurimmista peruskysymyksistä (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017, 324). Inklusiivisessa koulussa rajat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä ovat hälvenneet ja tukea oppilaan osallisuuden takaamiseksi pyritään tarjoamaan jokaiselle oppilaalle (Lakkala, 2008, 216-220). Oppilaiden osallistumisen avaintekijänä voidaan pitää muun muassa sitä, että koululuokasta rakennetaan yhteisö, jolloin oppimisen ytimessä on ajatus oppilaiden vuorovaikutuksesta oppimistilanteiden keskiössä ja heidän näkemisensä aktiivisina toimijoina (Peterson & Hittie, 2003, 144; Haataja, 2014, 132; Mikola, 2014, 3). Jokaisen oppilaan osallistuminen mahdollistuu osallistavien ja yhteistoiminnallisten työtapojen käytöllä koulun arjessa (Peterson & Hittie, 2003, 162- 165). Haataja kuvasi tutkimuksessaan vastuun ilmenemistä yhden perusopetuksen alaluokan toiminnassa kahden lukuvuoden ajan. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuutta ja oma- aloitteisuutta luokassa vahvistavat erityisesti työtavat, joissa oppilaat itse pää-

sevät tekemään valintoja, päättämään asioista sekä antamaan vertaispalautetta toisilleen. Puolestaan Mykkänen tarkasteli tutkimuksessaan erään alakoulun luokan lasten onnistumisen kokemuksia ja niiden syitä aidoissa oppimistilanteissa. Mykkäsen tutkimuksen mukaan oppilaiden yhteistoiminnallisuutta tukevat työtavat edistivät oppilaiden oppimista luokassa, sillä ne mahdollistivat aktiivisen tuen saamisen ja avun kysymisen oppilaiden kesken. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuutta oppituntien aikana lisäsi myös luokassa vallitseva yleinen ajatus siitä, että jokaisen oppilaan esille tuomat näkemykset ovat arvokkaita ja ketään ei väheksytä luokassa. Yhteistoiminnallisilla työtavoilla viitattiin Mykkäsen tutkimuksessa työtappoihin, joissa korostuivat toiminnallinen ja kielellinen vuorovaikutus niin oppilaiden kuin myös opettajan ja oppilaiden välillä. (Mykkänen, 2016, 56- 59.)

Osallisuuden toteutumisessa painottuu myös ajatus siitä, kuinka jokaisen kasvattajan tulisi näin ollen muistaa oma roolinsa oppilaiden osallistumisen mahdollistajana; Opetustyössä olisikin tärkeää pohtia myös sitä, kuinka erilaisten oppilaiden ääni saadaan kuuluviin. (Haataja, 2014, 189- 193.) Öhrling tarkasteli tutkimuksessaan neljännen luokan kahtakymmentä oppilasta, tavoitteenaan tutkia oppilaiden oppimispotentiaalin tukemista luokassa. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuuden tunteen sekä vastuunoton kasvaminen osallistavan opetuksen myötä havaittiin myös lisäävän oppilaiden kouluhyvinvointia sekä vahvistavan luokan yhteisöllisyyttä (Öhrling, 2006, 74). Jokaisen oppilaan osallisuuden toteutumista voidaan lähteä tukemaan Haatajan mukaan opetustyössä erilaisista näkökulmista käsin, sillä osallisuuden tukemiseen vaikuttavat luokassa moninaiset tekijät. Haatajan tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuutta ja vastuunottoa luokassa edistivät opettajan vastuuseen ohjaaminen muun muassa rohkaisemisen, itsenäiseen toimintaan kannustamisen sekä oppilaita kuuntelevan toiminnan avulla. Myös oppilaan kohtaaminen henkilökohtaisen palautekeskustelun kautta nähtiin tutkimuksessa vaikuttavan positiivisesti oppilaan osallistumiseen luokassa. (Haataja, 2014, 197- 198.) Mäntynen tutkimuksen mukaan yksilön osallisuudenkokemuksessa pyritään tilanteeseen, jossa yksilö tuntee, haluaa ja jaksaa vaikuttaa omalla toiminnallaan muihin. Tällöin optimaaliseen osallisuuskokemukseen pyrkiessään yksilö ottaa toimijan roolin ja myös vastuuta omasta osallisuudestaan ja vaikuttamisestaan. (Mäntynen, 2016, 254.) Jokaisen oppilaan osallisuuden tukeminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen luokassa ovat tärkeitä elementtejä koulun arjessa, sillä ne vaikuttavat myös oppilaiden ajatuksiin erilaisuuden hyväksymisestä. Nillholm ja Alm (2010, 246) toteavatkin tutkimuksessaan sosiaalisen inklusion toteutumisen olevan vahvasti yhteydessä oppilaiden ajatuksiin erilaisuudesta, mikä heijastui myös luokan sisäisten kaverisuhteiden rakentamiseen sekä oppilaiden osallistumisen kokemuksiin luokassa.

Oppijälhtöisyys ja oppimisen mielekkyys

Psykologisessa oppimisen tutkimuksessa oppimismotivaatio on nähty oleellisena tekijänä oppimisenkokemuksien muodostumiselle. Ajatusta tukee tutkimuksellinen näkökulma, jossa luokassa on havaittu oppilaita joiden kiinnostus oppimiseen, opittavan asian ydinsisältöön ja koulunkäyntiin on heikkoa, jolloin myös kokonaisvaltaisen oppimistapahtuman läpikäyminen tapahtuu alisuoriutuvasti. (Mikola, 2011, 57.) Näin ollen inklusiivisen opetuksen suunnittelun keskeisenä ajatuksena voidaan pitää sitä, että opetus tulisi suunnitella jokaiselle oppilaalle tuen tarpeista huolimatta mielekkäistä lähtökohdista käsin (Shin, Lee & McKenna, 2016, 92). Öhrlingin (2006, 74- 76) tutkimuksen mukaan oppilaiden osallistuessa opetukseen ja sen suunnitteluun, kasvaa myös motivaatio oppimista kohtaan. Petersonin ja Hittien (2003, 232) mukaan oppimisen ohjaamisessa autenttisuus sekä oppilaiden omien kokemusten sisällyttäminen opetustapahtumaan lisää oppilaiden motivaatiota sekä tukee monenlaisten oppilaiden oppimista. Autenttisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että opittavan aihepiirin sisällöt koskettavat oppilaiden elämää ja opetus pyritään järjestämään luonnollisissa ympäristöissä. (Peterson & Hittie, 2003, 232.) Huomiota tulee myös kiinnittää siihen, että tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimismotivaatio on myös yhteydessä tuen saamiseen luokassa. Eskelä- Haapanen tutki tutkimuksessaan ensimmäisen luokan oppilaiden kielellisen kehityksen alueella lisääntyntä tuen tarvetta sekä tarvittavan tuen saamista. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat motivoituivat opiskeluun tehokkaammin saadessaan tukea luokassa nopeasti (Eskelä- Haapanen, 2012, 146.) Puolestaan Mykkäsen (2016, 65) tutkimuksen mukaan oppilaat motivoituivat opiskeluun tehokkaammin, mikäli heillä oli tarpeeksi tietoa, taitoa ja uskoa itseensä tunnilla suoritettavien tehtävien tekoon.

Opetussuunnitelman joustavuus luokkatyöskentelyn organisoinnin perustana

Avaintekijänä oppilaiden moninaisuuden kohtaamiselle inklusiivisessa pedagogiikassa voidaan pitää opetusmenetelmien monipuolisuutta sekä niiden vaihtelevaa käyttöä. Usean eri menetelmän hyödyntäminen yhteisopetuksessa tavoittaa tutkimuksien mukaan useamman oppilaan oppimispotentiaalin menetelmällisesti yksipuoliseen opetukseen verrattuna. (Peterson & Hittie, 2003, 162; Tomlinson, 2010, 23- 24; Mikola, 2011, 57.) Huomio inklusioon pyrkivän opetuksen toteuttamisessa kiinnittyy Lakkalan tutkimuksen mukaan lisäksi ennen kaikkea myös erilaisten tehtävien laatimiseen sekä yhteistoiminnallisen opetuksen muotojen toteuttamiseen luokassa. Lakkala tutki toimintatutkimuksessaan yhdentoista luokanopettajaopiskelijan käsityksiä

inklusiivisesta opettajuudesta sekä pyrki muun muassa tätä kautta tuomaan esille inklusiiviseen opetukseen liittyviä keskeisiä toteutusmuotoja opetustyön perustana (Lakkala 2008, 57; 216). Tehtävien muuntautuvuudella mahdollistetaan jokaisen oppilaan tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua yhteiseen opetukseen sen hetkisen oppilaan oman taitotason vaatimalla tavalla (Tomlinson, 2010, 18- 20). Tehtävien muuntautuminen monenlaiseksi myös toteuttamistavaltaan, on arvokasta huomioida opetuksessa, sillä eriyttämisen tarve luokassa voi kohdistua ylös- tai alaspäin oppilaan taitotasoon nähden. Vain tällöin tehtävät on mahdollista valmistella jokaisen oppilaan valmiuksia vastaavaksi. (Lakkala, 2008, 216- 217.)

Oleennaista inklusioon pyrkivän opetuksen taustalla on tutkimusten mukaan myös monipuolisten ohjaustapojen hyödyntäminen ja niiden systemaattinen käyttäminen luokassa. Vaihtelevien ohjaustapojen hyödyntäminen edistää oppilaiden metakognitiivisia ja tiedonkäsittelytaitoja. Ohjauksen tarve määräytyy aina tilannekohtaisesti, tehtävien vaativuuden ja oppilaan taitotasosta riippuen. Ohjauksen tarve on sitä suurempi, mitä kauempana uuden asian oppiminen on oppijan sen hetkisistä taidoista. Tällöin työssä korostuu edelleen tehtävien suunnittelun tarpeellisuus; jo suunnitteluvaiheessa on otettava huomioon se, onko tehtävä oppilaan aktuaalisen osaamisen alueella vai lähikehityksen vyöhykkeellä. (Lakkala, 2008, 216- 221; Tomlinson, 2010, 16- 20.) Pedagogiikan ei tule perustua enää oppilaiden samanlaisuuteen, vaan yhtenä avaintekijänä opetuksen onnistumiselle voidaan pitää pedagogiikan perustumista jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuteen (Lingard, 2007, 245- 246). Tällöin myös ohjaukseen liittyvissä valinnoissa on huomioitava heterogeeninen oppilasaines ja tarve useammalle aikuiselle luokassa kasvaa ennestään (Lakkala, 2008, 216). Oppilaiden ainutlaatuisuuden ottaminen huomioon opetuksen suunnittelussa voi pohjautua myös yhteisopetuksen luomaan mahdollisuuteen oppilaiden joustavasta ryhmittelystä. Joustavan ryhmittelyn kautta eriyttämisen mahdollisuus luokassa kasvaa (Tomlinson, 2010, 25). Myös Rytivaaran tutkimuksen mukaan joustavan ryhmittelyn mahdollisuuksia tulee hyödyntää luokassa laadukkaan ja jokaisen oppilaan tarpeet huomioivan opetuksen takaamiseksi. Ryhmittelyn eri muotojen kautta vahvistetaan myös oppilaiden sosiaalisia taitoja luokassa, sillä se mahdollistaa eritasoisten oppilaiden yhteistoiminnallisen työskentelyn oppituntien aikana. Rytivaaran toteuttamassa tutkimuksessa jokainen oppilas opiskeli viikon aikana neljän eri oppilasryhmän kanssa, mikä tuki oppilaiden osallisuutta ja oppimista luokassa muun muassa eri opetusmetodien käytön kautta. Myös opettajien kokemat haastavat opetustilanteet vähenivät, kun oppilaiden opetus ja opiskelu pohjautuivat erilaisten ryhmien muodostamille oppimistilanteille. (Rytivaara, 2012, 44- 45.)

Opetuksen suunnittelun tulee pohjautua monenlaisten oppilaiden tarpeiden ja opiskelun tuen takaamiseksi mikä onnistuu silloin, kun opetuksen suunnittelun lähtökohtana pidetään joustavaa opetussuunnitelmaa. Kun opetussuunnitelman tavoitteet pyritään näkemään oppilaspainotteisina, voidaan sen pohjalta rakentaa opetuskokonaisuuksia, jotka muuntautuvat oppilaiden tarpeiden mukaisesti (McGuire at all., 2006, 170; Lakkala, 2008, 217.) Opetussuunnitelman toimeenpano on suunniteltava lähtökohtaisesti jo siten, että se kohtaa jo suunnitteluvaiheessa oppilaiden moninaisuuden (Skidmore, 2004, 113). Moninaisuuden ymmärtäminen luokassa ja opetuksen lähtökohtana perustuu puolestaan oppilaiden näkemiseen yksilöinä ja heidän erityistarpeidensa huomioimiseen (Pollard, 2005, 110- 111). Ideaali suunnitelman toimeenpano on nähtävissä siten, että sen tavoitteena on painottaa ratkaisuja kysymyksiin; miten meidän tulisi opettaa oppilaiden ymmärtämisen lisäämiseksi sekä kuinka pystymme arvioimaan opettamme. (Tomlinson & McTighe, 2006, 2- 4.) Opetussuunnitelman joustavuus ottaa kokonaisvaltaisemmin huomioon myös ne oppilaat, joilla on laaja-alaisia oppimisen esteitä tai jotka ovat diagnosoitu vaikeimmin vammaisiksi (Giangreco, 2007b, 34- 37).

Oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen

Inklusioon pyrkivässä opetuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen tulee toimia tuen peruspilarina, sillä ohjauksen ja tuen tarpeet ovat aina hyvin yksilöllisiä (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017, 325; Tomlinson, 2010, 80). Tämä vaatii opettajalta muun muassa teoreettista tietämystä lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen vaiheiden tukemisesta sekä sosiaalisten ja emotionaalisten tekijöiden vaikutuksesta oppimiseen. Opetustilanteiden rakentaminen oppilaiden yksilöllisyyden huomioivalla tavalla vaatii oppilaan kokonaisvaltaista ymmärrystä sekä oppijalähtöisen opetuksen toteuttamista, johon kuuluu oppilaan persoonallisuuden, elämäkokemuksen sekä oppilaan tunnetilan huomioiminen opetuksen keskiössä. Opettajan tulee myös arvioida jatkuvasti, mitä kukin oppilas juuri sillä hetkellä tarvitsee oppiakseen. (Tomlinson & Imbeau, 2010, s.14; Lakkala, 2008, 221; Kivikangas, 2003, 204.) Seppälä- Pänkäläisen tutkimuksen mukaan opettajien toimiessa opetuksessaan oppijalähtöisesti ja jokaisen oppilaan tarpeet huomioiden, luokissa koettiin olevan enemmän tilaa myös oppilaiden moninaisuudelle. Oppijalähtöisyys opetuksessa näkyi tutkimuksessa muun muassa oppilaiden yksilöllisenä ohjaamisena oppituntien aikana sekä myös siten, että oppilailla oli enemmän tilaa keskustella, liikkua sekä toimia yhdessä oppituntien aikana. (Seppälä- Pänkäläinen, 2009,

123.) Kivikangas tutki puolestaan tutkimuksessaan eriyttämisen ja yksilöimisen keinoja perusasteen 3- 6 luokkien käsityönoppiaineen opetuksessa. Myös Kivikankaan tutkimuksen mukaan opettamisessa sekä opetuksen yksilöimisessä tulee siirtyä oppilaiskeskeisempään suuntaan, sillä eriyttäminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa on vaikeaa toteuttaa opettajälähtöisesti. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tulee näkyä niin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä käytettävissä opetusmateriaaleissa. (Kivikangas, 2003, 204- 205.) Kuitenkin oleellista on myös huomata, että oppilaiden yksilöllinen tukeminen ja kohtaaminen yleisopetuksen luokassa on koettu tutkimusten valossa haasteellisiksi. Jahnukaisen (2015) tutkimus osoitti muun muassa, että rehtorien arvion mukaan suurimmiksi esteiksi jokaista oppilasta tukevalle opetukselle koettiin liian suuret opetusryhmät, opettajien ajanpuute sekä oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmat luokassa. Myös opettajien erityispedagogisen osaamisen riittämättömyys, oli tutkimuksen mukaan useiden rehtoreiden arvion mukaan suuri este erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukselle yleisopetuksen ryhmässä. (Jahnukainen, 2015, 92- 93.)

4 Vuorovaikutuksen rakentuminen opetustyössä

Rämän mukaan opettajan työ voidaan nähdä toteutuvan opetustilanteiden vuorovaikutussuhteissa, joiden tulkintaan vaikuttavat opettajan pedagoginen kokemus- ja tietopohja. Luokassa tapahtuvan toiminnan vuorovaikutus on kompleksista, jolloin heijastuu opetustyön sekä oppimisympäristön moniulotteisuus. (Rämä, 2015, 9.) Aikaisemman luokkahuonetutkimuksen keskiössä ovat korostuneet opettaja- oppilas vuorovaikutus- suhteen tutkiminen suhteessa oppilaan oppimiseen, koulusaavutuksiin sekä asenteisiin oppimista kohtaan (Flanders 1970; Roorda, Koomen, Spilt ja Oor 2011). Mykkäsen (2016, 59- 60) tutkimuksen mukaan hyväksi koettu vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä toimii avaimena myös onnistuneisiin oppimistilanteisiin. Myös sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa on viime aikoina tarkasteltu yhä enemmän erilaisia ryhmäprosesseja yhteydessä yksilöiden haluun ja kykyyn toimia yhdessä (Hallamaa, 2017, 7 -8). Vastavuoroisen vuorovaikutusprosessin rakentuminen opettajien välillä yhteisopetuksen luokassa voidaan katsoa liittyvän myös onnistuneisiin opetustilanteisiin. Hyvän vuorovaikutuksen tavoitteena on tasa-arvoinen sekä vastavuoroinen viestintätilanne, jonka tavoitteena on viestin kuuleminen ja ymmärtäminen (Kontu & Pirttimaa, 2016, 112). Kanssakäyminen ja vuorovaikutus opettajien välillä mahdollistavat yhtenäisen opetuksen suunnittelun, yhteistyössä esiintyviin haasteisiin vastaamisen sekä monipuolisten työtapojen suunnittelun ja käyttämisen luokassa. (Shin, Lee & McKenna, 2016, 97-104.) Näin ollen toimivaa vuorovaikutus- suhdetta voidaan pitää avaimena myös onnistuneeseen yhteisopetukseen.

4.1 Oppiminen, osallisuus ja vuorovaikutus

Pedagogiset käytännöt oppilaan oppimisprosessin tukemiseksi ovat osa koulun jokapäiväistä toimintaa. Näillä pedagogisilla käytännöillä tarkoitetaan kaikkia opetus- ohjaus –ja toimintatapoja jotka edistävät oppilaiden oppimista. (Toom & Pyhälto, 2013, 81- 82.) Oppilaan osallisuuden ja oppimisen kannalta olennaista on se, että häntä tuetaan, ohjataan, kannustetaan sekä haastetaan aktiiviseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen (Pakarinen, 2013, 93). Koulun pedagogisten käytäntöjen laatua sekä toimivuuden ulottuvuuksia voidaan puolestaan tutkia ja arvioida sen perusteella, kuinka hyvin ne mahdollistavat oppilaan oppimista (Toom & Pyhälto, 2013, 82).

Opetusryhmien ja opettajien vuorovaikutuksen tutkimisesta käytetään käsitteitä *ohjausvuorovaikutus ja luokkahuonevuorovaikutus*. Osa tästä vuorovaikutuksesta on perinteisen opetuksen

määrittämää käyttäytymisen muotoutumista mutta on kuitenkin huomattava, että myös esimerkiksi luokan ilmapiiri vaikuttaa olennaisesti luokan vuorovaikutussuhteiden muotoutumiseen. (Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2013, 115-116.) Kauppilan (2005, 103) mukaan vuorovaikutuksen tutkimuksen keskiössä on ihmisten välisten suhteiden sekä ryhmän jäsenten toimintojen, tekojen, aikomusten, tunnetilojen ja viestinnän havaitseminen ja tulkinta. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen tarkasteleminen kiteytyy opettajien muodostamiin vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin, joiden analysoinnissa korostuvat etenkin opettajien konkreettinen toiminta ja valinnat suhteessa oppilaiden osallisuuden ja inklusion toteutumiseen yhteisopetuksenluokassa.

Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus syntyy opetustilanteissa pedagogisissa kohtaamisissa, jossa oppilaantuntemus on avainasemassa. Pedagogisissa kohtaamisissa vuorovaikutussuhde toimii suodattimena, joka puolestaan kertoo opettajalle, miten soveltaa pedagogisia taitojaan opetustilanteissa oppilaaseen ja hänen oppimiseensa nähden. (Kontu & Pirttimaa, 2016, 112- 113.) Tällöin voimme ajatella luokan vuorovaikutusprosessien laadussa olevan kyse siitä, miten opettaja soveltaa opetussuunnitelmaa luokassa, millaisia oppimistavoitteita luokassa painotetaan sekä millaisten oppimateriaalien ja työskentelytapojen kautta luokassa ohjataan ja tuetaan oppilaita (Pakarinen et al., 2013, 95). Näin ollen tutkiessamme yhteisopetusta työmuotona, arvokkaaksi tutkimuskohteeksi ei ainoastaan muodostu opettaja- oppilas välisen vuorovaikutus- suhteen tutkiminen vaan olennaiseksi tutkimukselliseksi tavoitteeksi nousee myös opettajan vuorovaikutus- suhteen tutkiminen suhteessa luokan toiseen opettajaan ja heidän yhteistoimintansa rakentumisen tarkkailu. Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan, kuinka yhteisopettajien vuorovaikutus edistää inklusiota sekä oppilaiden osallisuutta luokassa.

Olennaista on myös huomioida ajatus siitä, kuinka vuorovaikutusprosessien laaduntutkimusta voidaan lähestyä erilaisten näkökulmien kautta, jolloin prosessin tarkastelussa korostuvat eri osa-alueet. Vuorovaikutuksen tutkimus autenttisissa oppimis- ja opetustilanteissa sisältää muun muassa valintoja siitä, tutkitaanko vuorovaikutusta käyttäytymisen ja eleiden tai esimerkiksi opettajan puheen interaktiivisuuden ja dialogisuuden ulottuvuuksien kautta. (Poikkeus, Lerkkanen, Rasku-Puttonen 2013, 116.) Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen laatua on analysoitu eri tutkimuksissa eri tavoin. Esimerkiksi Classroom Assessment Scoring System- menetelmässä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus suhteen laadun tarkkailussa korostuvat kolme eri osa-alueita; tunnetuki (*emotional support*), ryhmän organisointi (*classroom organization*) ja ohjauksellinen tuki (*instructional support*).

Tunnetuen tarkkailussa olennaista on tarkastella opettajan tai opettajien toimintaa liittyen heidän kykyynsä tukea luokan sosiaalista ja emotionaalista toimintaa. Tällöin tunnetuen tarkkailussa korostuvat luokan ilmapiirin myönteisyyden sekä kielteisyyden tarkasteleminen, opettajan sensitiivisyyden tarkasteleminen sekä oppilaiden näkökulmien ja mielipiteiden huomioon ottamisen tarkasteleminen. (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008, 438- 439.) Ryhmän ilmapiirin havaitseminen on Kauppilan (2005, 103) mukaan vaivatonta aistia vapautuneeksi ja myönteiseksi tai päinvastoin varautuneeksi. Myönteinen ilmapiiri heijastaa opettajien ja lasten kielellisessä ja ei- kielellisessä vuorovaikutuksessa tunneyhteyttä jossa korostuvat vuorovaikutuksen lämpimyys, mielihyvä ja arvostus. Kielteinen ilmapiiri pitää sisällään puolestaan negatiivisia tunneyhteyden ilmaisuksia vuorovaikutussuhteiden ilmentäjänä. Oleellista ilmapiirin arvioinnissa on myönteisten ja kielteisten ilmaisujen useus ja vakavuusaste. Opettajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan opettajan tai opettajien kykyä huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita opetuksessa sekä herkkyyttä reagoida näihin tarpeisiin. Tunnetukeen liittyy myös oppilaslähtöisen näkökulman huomioiminen opetuksen keskiössä, joka näkyy luokan vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi tehtävien oppilaslähtöisyytenä. (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster & Mashburn, 2013, et all., 465.)

Ryhmän organisoinnin tarkkailu sisältää myös kolme ulottuvuutta; käyttäytymisen säätelyn, tuotteliaisuuden sekä ohjauksen muodot. Näissä ulottuvuuksissa korostuvat ajatukset siitä, kuinka hyvin opettaja pystyy organisoinnillaan vaikuttamaan oppilaiden kielteiseen käytökseen sekä kuinka osallisuus ja oppilaiden aktiivisuus kyetään ottamaan huomioon opetuksessa (Pianta et all., 2008, 438- 439.) Käyttäytymisen säätelyssä korostuu ajatus siitä, kuinka vuorovaikutuksen luokassa tulee tukea oppilaiden positiivista käyttäytymistä sekä estää tai lopettaa häiriökäyttäytyminen. Tällöin käyttäytymisen säätely ilmenee oppilaisiin kohdistuvien odotusten selkeytenä, ennakoitina ja uudelleenohjauksena. Tuotteliaisuus osana ryhmän organisointia ilmentää puolestaan opetukseen käytetyn ajan tehokkuutta, kun taas ohjauksen muotojen arviointi liittyy opetuksen monimuotoisuuteen sekä oppilaiden osallisuuden huomiointiin opetuksessa. (Hamre et all., 2013, 465.)

Ohjauksellinen tuki määrittynyt oppilaiden ikätason mukaisesti, jonka mukaan oppimisen tavoitteet, palaute ja arviointi määrittävät. Osa-alueiden havainnointi ja tutkiminen osana luokan vuorovaikutusprosessien rakentumista on olennaista, sillä tutkimukset ovat osoittaneet tunnetuen, ohjauksellisen tuen sekä toiminnan organisoinnin olevan yhteydessä oppilaiden kokonaisvaltaisten akateemisten taitoalueiden kehitykseen. Tunnetuen on havaittu olevan yhteydessä myös oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehitykseen. Erityisesti lapset jotka tarvitsevat

erityistä tukea koulunkäynnissään hyötyvät korkean tunnetuen laadusta. Opettaja- oppilasvuorovaikutus ja ryhmän organisoinnin korkea laatu puolestaan kannustavat oppilaita sitoutumaan vahvemmin koulutyöhönsä sekä edesauttaa tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä luokassa. (Pianta, et al., 2008, 438- 439.) Tunnetuen ja ryhmän organisoinnin tarkkaileminen ovat olennainen osa tutkimustani, sillä näiden osa-alueiden tutkiminen tuottavat tietoa muun muassa oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksista luokassa muun muassa luokan ilmapiirin muotoutumisen havainnoinnin kautta. Osa-alueiden tarkastelu kertoo myös, kuinka juuri opettajien toiminnan muotoutuminen vaikuttaa oppilaiden osallistumisen toteutumiseen luokassa.

4.2 Opetus- ja oppimisprosessin vuorovaikutusmallit

Opetuskäytäntöjen sekä vuorovaikutustilanteiden muodostumiseen luokassa vaikuttavat opettajien käsitykset oppilaiden oppimisesta ja osallisuuden toteutumisesta, mutta huomattavaa kuitenkin on, että opetuskäytännöt eivät ole suoraan identtisiä käsityksien kanssa vaan käytäntöihin vaikuttavat myös moninaiset tekijät yhdessä oppimisympäristön kanssa (Holst, 2013, 40). Käytän tutkimuksessani vuorovaikutuksen luonteesta yleistäviä kategorioita; opettajalähtöisyys, oppilaslähtöisyys sekä jaettu vuorovaikutus. Ne viittaavat yleisesti taustalla olevien teorioiden ja oppimiskäsitysten piirteisiin mutta eivät tarkoita kuitenkaan suoranaista teoreettisten ajatusten soveltamista opetuskäytäntöihin. Jokapäiväisissä opetustilanteissa on samanaikaisesti monenlaisia elementtejä, jolloin on korostettava ajatusta siitä, ettei mikään opetustilanne tai tapa voi olla vain yhden teorian tarkkaa soveltamista. (Holst, 2013, 40.) Huomattavaa on, että näiden kategorioiden lisäksi opetuksen perusmuodot voidaan jaotella myös eri tavoin esimerkiksi opettajan roolin ja työnkuvan muotoja hyödyntäen. Aebli (1991) on tehnyt opetusmuotojen välillä jaotelman, joka perustuu vuorovaikutuksen ja opetuksen välisen suhteen muodostumiseen. Nämä viisi opetuksen perusmuotoa ovat 1. kertominen ja selostaminen, 2. demonstraatio, 3. havainnointi ja tarkkailu, 4. yhdessä lukeminen sekä 5. kirjoittaminen- tekstien laatiminen. (Aebli, 1991, 13; 35-159.) Joyce ja Weil (1992, 1-4; 13) ovat puolestaan analysoineet opetukselle asetettuja tavoitteita ja luokitelleet opetuksen muodot neljään eri ryhmään; tieto- ja prosessikeskeisiin -, persoonallisuuden kasvun -, sosiaalisen vuorovaikutuksen -, ja tunteita ja vapautuneisuutta korostaviin työtappoihin.

Opetustilanteisiin liittyvissä ihanteellisissa vuorovaikutustilanteissa osapuolet yhdessä rakentavat toimintaansa luodakseen koordinoitua yhteistä toimintaa, jolloin vuorovaikutuksessa

kumpikin osapuoli vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. (Pakarinen et al., 2013, 93). Olennaista on kuitenkin huomata, että vuorovaikutustilanteiden tutkiminen on aina tilannesidonnaista, ja joskus vaikuttamistoiminnan tavoitteen kautta muodostunut vuorovaikutussuhde voi olla intention suhteen myös yksisuuntainen, jolloin vaikuttaja vaikuttaa ainoastaan vaikutettavaan. Osa vaikuttamisesta on kuitenkin myös vastavuoroista, jolloin puolestaan molemmat suhteen osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja ovat myös vaikutuksen kohteena. (Hallamaa, 2017, 188.) Tutkimuksessani tarkastelen yhteisopetuksen mallia, jossa puolestaan yhden opettajan sijaan oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa toimii luokassa kaksi eri opettajaa. Tällöin on olennaista myös tarkastella, kuinka opettajien välinen vuorovaikutus luokassa rakentuu sekä sitä, kuinka se heijastuu oppilaisiin sekä heidän osallisuuteensa erilaisten ulottuvuuksien mallien kautta.

Opettajälähtöisyys

Opettajälähtöisessä ulottuvuudessa korostuu opettajan asema välitettävien tietojen ja taitojen päättäjänä sekä oppilaiden ohjaajana luokassa. Tällöin opettajan pääasiallisena tehtävänä on päättää mitkä ovat opetuksen kannalta olennaisimmat opetettavat asiat, oppilaiden ohjaaminen sekä oppilailta saatujen vastauksien korjaaminen ja arvioiminen. Vaikka mallin voidaan nähdä toimivan erilaisissa opetustilanteissa, Pollard kritisoi myös opettajälähtöisyyden olevan työtapa, joka jättää huomioimatta oppilaiden lähtökohdat opetuksen perustana. Tällöin opetusmuodon voidaan nähdä palvelevan vain osaa oppilaista. (Pollard et al., 2005, 144- 145.) Myös Kivikankaan (2003, 204) tutkimuksen mukaan opetuksen eriyttäminen ja jokaisen oppilaan tarpeet huomioiva opetus on hankalaa toteuttaa opettajälähtöisestä opetuksesta käsin. Hallamaan vastavuoroisen vuorovaikutuksen määritelmän mukaan, opettajälähtöinen opetusmuoto voidaan nähdä myös pitkälti yksisuuntaisena vaikuttamistoimintana, jolloin vaikuttajan roolissa toimii opettaja ja vaikutettavan roolissa oppilas (Hallamaa, 2017, 188). Tällöin oppilas nähdään vuorovaikutusprosessissa passiivisena toimijana ja hänen keskeisenä toimintana opetustilanteessa on opettajan kuunteleminen. Oppiminen ja kehitys nähdään prosessissa identtisinä tekijöinä (Berk & Winsler, 1995, 100- 111). Opettajälähtöinen ulottuvuus ei palvele myöskään osallistavan opetukseen pyrkivää mallia, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja häntä kannustetaan vuorovaikutussuhteeseen opettajan sekä toisten oppilaiden kanssa (Pakarinen et al., 2013, 106). Kuviossa nro. 2 on esitetty opettajälähtöinen opetus- ja oppimisprosessin vuorovaikutusmalli perustuen behavioristiseen oppimiskäsitykseen.

Opettaja → Opetus-sisältöjen valinta → Oppilaiden ohjaaminen → Oppilaiden vastauksien arviointi ja korjaus

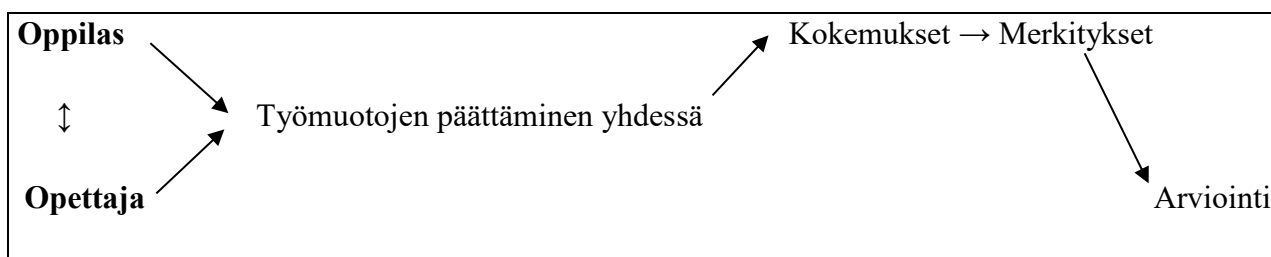
↓ **Yksisuuntainen vaikutussuhde**

Oppilas → Opettajan kysymyksiin vastaaminen → Vastauksien korjaaminen ohjauksen mukaisesti

Kuvio 2. *Opettajalähtöinen opetus- ja oppimisprosessin vuorovaikutusmalli perustuen behavioristiseen oppimiskäsitykseen (soveltaen Pollard & Triggs, 1997, Pollard et al., 2005; Hallamaa, 2017).*

Oppijalähtöisyys

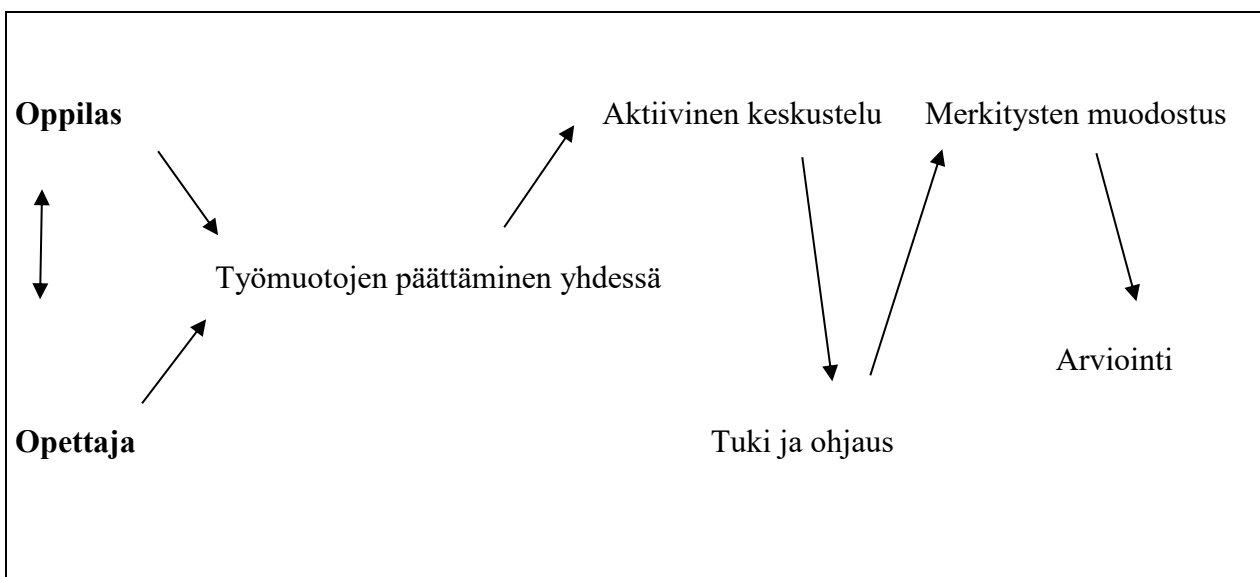
Oppijalähtöisessä vuorovaikutusmallissa oppimisprosessi lähtee liikkeelle opettajan ja oppilaan neuvottelusta, jossa yhteiset toimintamallit ja työmuodot päätetään. Oppimisprosessi pohjautuu puolestaan oppilaiden kokemusten ja merkitysten rakentumiseen. Oppilas nähdään prosessissa aktiivisena toimijana, joka itse muodostaa oman oppimiskokemuksensa opettajan tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. (Pollard et al., 2005, 147- 148.) Huomattavaa kuitenkin on, että oppiminen voidaan nähdä opetuksesta erillisenä tekijänä, jolloin oppimista voi tapahtua myös opetustilanteen ulkopuolella (Berk & Winsler, 1995, 100-111). Kuviossa nro. 3 on esitetty oppijalähtöinen opetus- ja oppimisprosessin vuorovaikutusmalli.



Kuvio 3. *Oppijalähtöinen opetus- ja oppimisprosessin vuorovaikutusmalli (soveltaen Pollard & Triggs, 1997; Pollard et al., 2005; Hallamaa, 2017).*

Jaettu vuorovaikutus

Jaetussa vuorovaikutuksen mallissa oppiminen ja opettaminen määrittyvät oppilaan ja opettajan vastavuoroisen vuorovaikutusprosessin kautta, jossa ongelmien ratkominen tapahtuu yhteistoiminnan muotojen kautta (Berk & Winsler, 1995, 100- 108; Hallamaa, 2017, 188). Oppijan tietojen ja taitojen voidaan nähdä rakentuvan tällöin mallin mukaisesti kokemusten, vuorovaikutuksen, opettajan tuen sekä ohjauksen kautta. Opettajan keskeisenä tehtävänä on myös rohkaista oppilaiden yhteistoimintaa osallisuuden tavoitteiden kautta. Jaetun vuorovaikutuksen malli edellyttää opettajalta muun muassa kykyä laadukkaaseen ohjaukseen ja arvosteluun. (Pollard & Triggs, 1997, 128- 131; Pollar et al., 216- 219.) Jaetun vuorovaikutuksen ulottuvuuden voidaan katsoa tukevan myös inklusioon pyrkivän opetuksen mallia, sillä oppilaita kannustetaan vahvaan osallisuuteen opetuksen perustana. Oppilaiden sosiaalisten taitojen sekä oma-aloitteisen osallisuuden vahvistamisen luokassa nähdään Haatajan (2014, 181) tutkimuksen mukaan olevan aina yhteydessä vastavuoroiseen vuorovaikutusprosessiin jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Kuviossa nro. 4 on esitetty jaetun vuorovaikutuksen opetus- ja oppimisprosessimalli.



Kuvio 4. Jaetun vuorovaikutuksen opetus- ja oppimisprosessimalli (soveltaen Pollard & Triggs 1997, Pollard et al., 2005, Hallamaa 2017).

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskohteena on yhteisopetusta työssään toteuttavan opettajaparin kokemusten tutkiminen heidän vuorovaikutuksensa muotoutumisesta yhteisopetuksen oppituntien aikana. Lisäksi tutkin kuinka vuorovaikutus edistää inklusiota ja oppilaiden osallisuuden toteuttamista luokassa. Tarkasteluni kohdentuu tämän tutkimuksen haastateltavien kokemuksiin yhteistyöstään sekä tekemiini havaintoihin koulupäivän aikana. Haastattelun ja havainnoinnin lisäksi videoin myös osan koulupäivästä, jolloin tutkimuksen analyysiä tehdessä, on mahdollista päästä yhteisopetuksen oppitunnin tunnelmiin ja vuorovaikutuksen lähempään tarkasteluun myös jälkikäteen. Havaintojeni pohjalla toimii luokan käytäntöjen ja kulttuurin rakentuminen vuorovaikutussuhteiden kautta, jolloin tarkastelun kohteena ovat myös luokan vuorovaikutukselliset prosessit. Yhteisopettajuutta on tutkittu paljon jo entuudestaan, mutta tutkimukseni tuo tutkimuskenttään uudenlaisen näkökulman tarkastelemalla yhteisopettajien vuorovaikutusta toimivien yhteisopetuksen opetustilanteiden mahdollistajana.

Tutkimuskysymykset tutkielmassani ovat;

- 1) Millaista opettajien vuorovaikutus on yhteisopetuksen oppituntien aikana?
- 2) Kuinka yhteisopettajien vuorovaikutus edistää inklusiota ja oppilaiden osallisuutta luokassa?

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, sillä tutkimus- ja analyysimenetelmä ovat vahvasti sidoksissa laadullisen tutkimuksen metodeihin. Laadullisen tutkimustavan valitseminen oli tutkimukselleni luonnollista, sillä halusin tutkia ihmisten välistä vuorovaikutusta ja toimintaa laadullisin menetelmin.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sisältää lukuisia eri merkityksiä; eri tieteenaloja tarkastellessamme kvalitatiiviset traditiot voivat poiketa toisistaan merkittävästikin. Näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen joukko sisältää moninaisia tutkimuksia muun muassa sosiologian, psykologian sekä kasvatustieteen tieteenalojen alueilta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 162; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 22.) Laadullisen tutkimuksen tekoon ei ole yhtä oikeaa tapaa vaan tutkimusta voidaan tehdä monin eri tavoin (Lichtman, 2013, 18).

Esimerkkeinä erilaisista laadullisista tutkimussuuntauksista voidaan mainita muun muassa fenomenologia, etnografia sekä toiminta- ja tapaustutkimus, joista viimeisin kuvaa myös oman tutkimukseni luonnetta. Laadulliselle tutkimukselle ovat tyypillisiä aineistonkeruu menetelmät, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta (Kiviniemi, 2015, 74). Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi kyselyt, haastattelut, havainnointi ja dokumenttien käyttö (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 192). Nämä menetelmät korostavat laadullisen tutkimuksen ominaispiirrettä siitä, kuinka tutkimukselliset elementit kuten tutkimustehtävät, teorianmuodostus, aineistonkeruu menetelmät sekä aineiston analyysi muovautuvat tutkimuksen etenemisen myötä. Tällöin voimme kuvailla laadullisen tutkimuksen tekoa myös prosessiksi, jossa tutkimukseen liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi, 2015, 74.) Laadullisen tutkimuksen teossa on keskeistä huomata myös, että tutkimuksessa korostuu myös osin vuorovaikutteisuus aineiston keruun, tuloksien sekä teorian rakentamisen välillä (Kiviniemi, 2015, 74; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 25).

Laadullisen tutkimuksen pohjautuessa aiempiin tutkimuksiin ja niistä rakentuvaan teoreettiseen viitekehykseen paranee myös osaltaan tutkimuksen uskottavuus, sillä tällöin tulokset ovat verrattavissa vastaaviin ilmiöihin ja selityksiin samankaltaisista tutkimuksista (Moilanen & Räihä, 2015, 66). Lichtmanin (2013, 15) mukaan laadullisen tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena voidaan nähdä sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden ymmärtäminen ja tulkitseminen, ei tilastollisiin tuloksiin pääseminen. Tällöin tutkimuksen tuloksissa ja aineistossa korostuu ajatus siitä, että laadullinen aineisto ei kuvaa välttämättömiä totuuksia, vaan todellisuus välittyy tutkimuksessa tulkinnallisten prismojen ja tarkasteluperspektiivien kautta (Kiviniemi, 2015, 77).

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus, jossa keskeisinä empiirisen aineiston keruutapoina toimivat yhteisopetusta työssään toteuttavalle opettajaparille tehty teemahaastattelu, strukturoidun koulupäivään perustuva havainnointi sekä yhden yhteisopetuksen oppitunnin videoiminen. Taulukossa nro. 2 on esitetty yhteenveto tutkimuksen menetelmistä, osallistujista ja tavoitteista.

Taulukko 2. Yhteenveto tutkimuksen menetelmistä, osallistujista ja tavoitteista.

Menetelmä	Osallistujat	Tavoitteet
Observointi	2 opettajaa ja 40 oppilasta	Vuorovaikutuksen havainnointi yhteisopetuksen aikana
Teemahaastattelu	2 opettajaa	Opettajien näkemykset vuorovaikutuksen muotoutumisesta
Videointi	2 opettajaa	Yhteisopetuksen oppitunnilla toteutuvan vuorovaikutuksen dokumentointi

Haastattelemani opettajapari oli tehneet yhteistyötä yli kymmenen työvuoden ajan, toteuttaen yhteisopetuksen työmuotoa suurimman osan työajastaan. Ainoastaan kuvaamataidon ja uskonnon oppitunnit oli jaettu opettajien kesken niin, että toinen opettajista opetti kerran viikossa molemmille luokille pidettävät uskonnon oppitunnit, kun toinen opettaja otti vastuulleen molempien luokkien kuvaamataidon oppitunnit. Molemmat opettajat olivat toimineet noin 15 vuotta opetustyössä sekä olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Molempien opettajien pitkä työtausta luokanopettajantyössä sekä toimiminen pitkään yhteisopettajaparina toimi yhtenä kriteerinä haastateltavien valinnalle, mikä myös mahdollisti monipuolisen ja rikkaan aineiston keräämisen. Haastatteluhetkellä opettajat toimivat kolmannen luokka-asteen luokanopettajina alakoulun puolella.

5.3 Tapaustutkimus ja tutkimusmenetelmät

Tapaustutkimuksen kohteena on useimmiten tapahtumakulku tai ilmiö, jonka toimintaa tutkitaan lähtökohtaisesti tapaustutkimuksessa usean eri tutkimusmenetelmän avulla (Laine, 2007, 9; Saarela- Kinnunen & Eskola, 2015, 181). Koistisen ja Erikssonin (2014, 12) mukaan tapaustutkimuksen nimikkeellä on tehty tutkimusta useilla eri tieteenaloilla, monenlaisista lähtökohdista ja tavoitteista käsin. Lähtökohtana tutkimuksessa on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen kohde tuottaen yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. (Saarela- Kinnunen & Eskola, 2015, 180). Tapaustutkimusta ei voida pitää perinteisenä tutkimusmetodinä vaan tutkimustapana tai –strategiana, jonka sisällä on mahdollista käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä (Laine, 2007, 9- 10.) Saarela- Kinnunen ja Eskolan (2015, 182) mukaan tapaustutkimus etsii pääasiallisesti vastauksia kysymyksiin *kuinka* ja *miksi*. Tapaustutki-

muksen tapauksen valinnassa on aina tärkeää, että tutkimuksen kohde sekä sitä ilmentävä tapaus määritellään tutkimuksessa huolellisesti. Tutkimuksessani tutkimuskohteena eli tutkimustapauksena ovat yhteisopetusta työmuotonaan käyttävät kaksi opettajaa ja ilmiönä opettajien välisen vuorovaikutuksen tutkiminen suhteessa oppilaiden osallistumiseen ja inklusion tukemiseen luokassa. Tapaustutkimus valikoitui tutkimustavakseni sen vuoksi, että se on luonteva keino tutkia ja tarkastella tutkimuskohteena olevien opettajien toimintaa ja vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin yhden tapauksen, eli tässä tapauksessa yhteisopetuksen opettajaparin tutkiminen, ei anna yleistävää kuvaa tutkittavasta aihepiiristä, mutta se tuo kuitenkin tietoa yhden esimerkkitapauksen esille tuojana. Tällöin tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on tietyn tapauksen tai tilanteen kuvaaminen ja sen pohjalta reflektoida, mitä siitä voidaan oppia tai kuinka hyödyntää saatuja tuloksia myöhemmin.

Tapaustutkimus voidaan jakaa piirteidensä perusteella kuvailevaan ja selitettävään tapaustutkimukseen. Kuvaileva eli illustroiva tapaustutkimus mahdollistaa tiedon tuottamisen jo olemassa olevien käytäntöjen luonteesta. Selitettävä tapaustutkimus puolestaan pyrkii selvittämään tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita. (Eriksson & Koistinen, 2014, 11-13.) Tutkimuksestani löytyy piirteitä selitettävästä tapaustutkimuksesta, sillä tutkimus tuo esille tietoa siitä, kuinka opettajien vuorovaikutus on yhteydessä inklusion ja oppilaiden osallistumisen mahdollistamiseen yhteisopetuksen luokassa.

Tutkimuksessani empiirinen aineisto kerättiin yhdestä Pohjois-Pohjanmaan alueella sijaitsevasta koulusta haastattelemalla ja observoimalla kolmannen luokan opettajaparia, jotka käyttivät työssään yhteisopetuksen työmuotoa tutkimuksen toteuttamishetkellä. Tutkimuksen empiirinen aineisto muodostui opettajien teemahaastattelusta sekä opettajien toiminnan havainnoinnista sekä videoinnista. Empiirinen aineisto kerättiin yhden koulupäivän aikana ja opettajien havainnointi ja videointi toteutettiin tutkimuksessa yhteisopetuksen oppituntien aikana.

Useamman tutkimusmenetelmän käyttäminen eli *monimetodinen lähestymistapa* tutkimuksessa tuo esiin laajempia näkökulmia sekä se voi osaltaan lisätä myös tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 37- 39.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tapoina toimivat teemahaastattelu sekä havainnointi, jotka täydentävät ja tukevat toisiaan sekä saatuja tutkimustuloksia.

Teemahaastattelu

Haastattelu on luonteeltaan ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, sillä tutkija ja tutkittava ovat siinä suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimusmenetelmänä haastattelulla on monia erilaisia etuja, joista keskeisimpänä voidaan pitää menetelmän joustavuutta (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 205; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Tällöin haastattelijalla on mahdollisuus toistaa ja tarkentaa kysymyksiään, oikaista haastattelutilanteessa esiintyviä väärinkäsityksiä sekä käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Myös kysymysten esitys järjestystä voidaan muuttaa tällöin haastattelu hetkeen sopivaksi. Haastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että haastatteluluvasta keskusteltaessa henkilökohtaisesti, haastateltavat harvoin kieltävät aineiston käyttämisen tutkimus tarkoituksessa. Myös sopivien henkilöiden valitsemisen tutkimukseen on helppoa käyttämällä haastattelua tiedonkeruumenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85- 86.) Haastattelua on toisaalta myös kritisoitu tutkimusmenetelmänä, sillä se edellyttää huolellista suunnittelua, kouluttautumista haastattelijan rooliin sekä on aikaa vievä prosessi (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 206; Lichtman, 2013, 190- 195).

Tarkempana haastattelumenetelmänä käytän tutkimuksessani teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun muotoa. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen mukaisesti. Haastattelun myötä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksiensä mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87-88; Hirsijärvi & Hurme, 2011, 48.) Teemahaastattelussa tyypillistä on, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat olennaisia, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Haastattelun ennalta valitut teemat ovat jokaiselle haastateltavalle samat. (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 48; Eskola & Vastamäki, 2015, 29).

Havainnointi ja videointi

Havainnoinnin eli observoinnin voidaan ajatella puolestaan olevan kaikille tieteenaloille yhteinen ja välttämätön perusmenetelmä ja voimme jopa väittää, että kaikki tieteellinen tutkimustieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 37). Havainnointi tutkimusmenetelmänä kertoo tutkijalle tutkimuskohteesta sen, toimivatko tutkittavat niin kuin he sanovat toimivansa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 212). Havaintojen tekeminen on osa jokapäiväistä arkielämäämme mutta huomattavaa on, että tutkimuksessa havaintojen tekoa ohjaa ajattelumme siitä, kuinka havaintoja tulisi tehdä suhteessa tutkimuskysymyksiimme (Grönfors, 2015, 146). Tutkimusmenetelmänä havainnoinnilla kuin haastattelullakin on omat

etunsa ja haittansa. Havainnoinnin olennaisimpana etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla saadaan välitöntä suoraa tietoa tutkittavana olevien yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 212- 213.) Toisaalta tutkimusmenetelmän ajatellaan olevan aikaa vievää sekä suuritöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93). Havainnointia on myös kritisoitu sen vuoksi, että havainnoijan on mahdollista häiritä havainnointi tilannetta, jolloin tilanteen kulku saattaa jopa muuttua. Lisäksi tutkijan emotionaalinen sitoutuminen tutkittavaan ryhmään saattaa myös vaikuttaa tutkimuksen objektiivisuuteen. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 213.) Havainnointi on tyypillisimpiä tutkimusmenetelmiä, jota käytetään usein rinnan muiden menetelmien kanssa (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 37). Tutkimuksessani käytän osallistumattoman havainnoinnin keinoa tiedonkeruutapana, sillä koen, että osallistuminen havainnointi tilanteeseen ei tuo tutkimukseen mitään merkittävää näkökulmaa. Havainnoinnin avulla pyrittiin tässä tutkimuksessa etenkin tukemaan opettajille tehdyn teemahaastattelun tuloksia ja huomiota havainnoinnissa kiinnitettiin nimenomaan luokanopettajien toimintaan yhteisopetuksen aikana. Muistiinpanoihin kirjattiin muun muassa asioita siitä, mitä teoriakirjallisuudessa esiintyneitä yhteisopetuksen toteutuksen muotoja opettajat milloinkin käyttivät, kumpi opettajista oli vetovastuussa ja millainen rooli oli tällöin toisella opettajalla sekä millaiseksi opettajien välinen vuorovaikutus tuntien aikana muodostui.

Havainnoinnin lisäksi videoin opettajien toimintaa yhteisopetuksen aikana. Useimmissa tapauksissa videointia käytetään tutkimuksessa havainnoinnin apuvälineenä (Vienola, 2005, 74). Videokuvauksesta on tutkimuksen analysoinnissa paljon apua, sillä sen avulla pystytään palaamaan opetus hetkeen jälkikäteen ja tarkastelemaan näin ollen vielä uudelleen sitä, miten opettajat olivat tunnin aikana vuorovaikutuksessa toistensa sekä oppilaiden kanssa. Videokuvauksen käytössä on havaittu myös tutkimuksen teossa ongelmia, niin myös tässäkin tapauksessa. Neljäkymmenen oppilaan luokassa sain tutkimukseeni luvan suurimalta osalta vanhemmista kuvata oppituntien aikana heidän lastaan mutta kahden oppilaan kohdalla vanhemmat eivät antaneet lupaa lapsensa kuvaamiselle. Näin ollen videokameran kuvakulma tuli suunnata oppituntien aikana niin, että kaksi oppilasta jäivät kuvan ulkopuolelle. Tämä rajoitti osaltaan myös opettajien kokonaisvaltaisen toiminnan kuvaamista. Vienolan (2005, 72- 73) mukaan videokameran läsnäolo luokassa saattaa vaikuttaa myös oppilaiden käytökseen oppituntien aikana, jolloin oppilaat saattavat esimerkiksi korostaa joitain käyttäytymisenpiirteitään. Parhaiten oppilaat unohtivat kameran läsnäolon, kun kaikki tutkimuksen liittyvät valmistelut tehtiin tässä tutkimuksessa ennen oppituntien alkua.

5.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi aineistonanalyysimenetelmänä

Sisällönanalyysin menetelmät voidaan jakaa karkeasti kolmeen pääluokkaan joita ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava aineistonanalyysi. Erottavana tekijänä pääluokkien välille toimii analyysin päättelyprosessin muotoutuminen. Tutkimuksessani käytän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka perustuu induktiiviseen päättelyyn. Tällöin kerätyn empiirisen aineiston lisäksi teoria ohjaa saatua lopputulosta ja tutkimustuloksissa nousevat käsitteet tuodaan tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettyinä” käsitteinä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109-110; 127.)

Salon (2015, 169) mukaan keskeinen tavoite sisällönanalyysissä on tiivistää ja luokitella suuria tekstikokonaisuuksia seuraamalla aineistoon rakennettuja koodaamisen sääntöjä. Miles ja Huberman, (2014, 12) kuvaavat induktiivisen aineiston analyysin jakautuvan karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi. Nämä kolme vaihetta ovat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Seuraavassa esittelen pääkohdat teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä ja sen etenemisestä omassa tutkimuksessani sekä havainnointi-, video- ja haastatteluaineiston analysoinnissa. Keräämäni aineiston avulla pyrin vastaamaan tutkimukseni kahteen pääkysymykseen; millaista opettajien vuorovaikutus on yhteisopetuksen aikana sekä kuinka se edistää inklusiota ja oppilaiden osallisuutta luokassa. Tutkimuksen empiiristä aineistoa analysoidessani huomasin myös, kuinka tutkimustulokset muodostivat vastaukset ikään kuin myös kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, miten yhteisopetusta työssään toteuttavat opettajat kuvailevat vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä yhteistyönsä perustana. Kolmannen, tutkimukseni aineistosta nousseen, tutkimuskysymyksen olen analysoinnin selkiyttämiseksi liittänyt vahvasti tutkimukseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen koskien opettajien vuorovaikutuksen muotoutumista oppitunnilla. Näiden tutkimuskysymysten pohjalta määrittelen keskeisimmiksi analyysiyksiköiksi haastateltavien opettajien lausumat opettajien vuorovaikutuksen muotoutumiseen liittyen sekä opettajien lausumat inklusion ja oppilaiden osallisuuden edistämisestä vuorovaikutuksen kautta.

5.4.1 Havainnointi-, videointi- ja haastatteluaineiston analysointi

Laadullisen aineiston analyysissä lähdetään Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan liikkeelle empiirisen aineiston kuuntelemisesta ja auki kirjoittamisesta. Tutkimukseni aineiston analyysin aloitin litteroimalla yhteisopetusta työssään toteuttavien opettajien haastattelut kokonaisuudessaan.

Esimerkki opettajien haastattelun litteroinnista

H: Kuinka olette kokeneet opettajien välisen vuorovaikutuksen vaikuttaneen oppilaiden osallisuuden kokemuksiin oppitunneilla?

O1: Huomaa kyllä, että jotkut oppilaista tulevat juttelemaan selvästi vain jommallekummalle opettajista. Se on tavallaan hyvä, että jommallekummalle voi kertoa, ei tarvitse olla just se oma opettaja.

O2: Opettajien välinen kokonaisvaltainen humoristinen vuorovaikutus oppitunneilla rentouttaa myös osittain koko luokan ilmapiiriä sekä myös oppilaita luokassa. Oppilaatkin uskaltavat osallistua enemmän ja enemmän.

O1: Kun me opet ollaan samalla linjalla näistä kasvatusjutuista niin meidän välinen vuorovaikutus tunneilla auttaa paljon tässä työssä myös oppilaiden opetuksen joustavuuden ja toimivuuden kannalta.

O2: Lisäksi haluan sanoa, että on tärkeää, että yhteistyö on luonnollista ja helppoa ja että kemia toimii. Epävarmuuden sietokyky on erittäin olennaista yhteistyöhön ja toimivaan vuorovaikutukseen pääsemisen kannalta. Kenen tahansa kanssa ei pysty tekemään tätä työtä.

Litteroinnin suoritettuani perehdyin aineistooni syvemmin lukemalla koko aineiston läpi useampaan kertaan sekä kuuntelemalla haastattelun äänitallennetta. Tämän lisäksi luin läpi koulupäivän aikana tekemäni havainnot sekä katsoin videoimani videotallenteen useampaan kertaan. Videotallenteen läpikäyminen mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen oli olennaista, sillä ainoastaan tällä tavoin pystyin varmistamaan tutkimukseni kannalta olennaisia asioita. Video tallenteen purin niin, että pysäyttelin välillä videokuvaa ja kirjasin ylös tutkimukseni kannalta olennaisia asioita, jotka myös vahvistivat oppituntien aikana tekemiäni havaintoja. Videon purkaminen ja katseleminen useaan otteeseen oli aikaa vievää, mutta sen avulla sain paljon tietoa muun muassa opettajien sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä. Esimerkiksi opettajien ilmeet ja liikehdinnät olivat osa opettajien välistä viestintää ja vuorovaikutusta tunnin aikana.

Myös havainnointi toimi keskeisenä työvälineenä opettajien vuorovaikutukseen liittyvissä tulkinnoissa. Tutkimuksessani haastattelu toimi ikään kuin luurankona, johon havainnointi ja videointi toivat lihat luurangon ympärille. Havainnointia voi tehdä monella tapaa mutta itse käytin havainnointi tilanteessa vapaata kirjoitusta. Kirjoitin opetustilanteesta ylös mielestäni merkittäviä havaintoja sekä lisäksi omia ajatuksiani ja huomioitani opettajien vuorovaikutukseen liittyen. Näin ollen pystyin havaintojeni kautta palaamaan opetustilanteeseen ja tunnin tapahtumiin, jotka eivät välttämättä videotallenteesta näkyneet.

Seuraavaksi siirryin aineiston tutustumisesta pelkistettyjen ilmauksien etsimiseen koko empirisestä aineistostani. Tässä vaiheessa kerätystä empirisestä aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen tieto pois. Pelkistämisen voidaan ajatella olevan tiedon tiivistämistä tai sen pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 123- 124.) Alleviivasin aineistosta yhtymäkohdat määrittelemieni analyysiyksiköiden avulla, minkä kautta muodostin pelkistetyt ilmaisut. Etsin myös samankaltaisia tekijöitä keräämästäni havainnointi- ja videoaineistosta. Jotta analysointi olisi selkeämpää, suoritin aineiston pelkistämisen etsimällä ensin sopivia ilmauksia koskien lausumia opettajien välisen vuorovaikutuksen muotoutumista oppituntien aikana ja vasta sen jälkeen opettajien lausumia inklusion ja oppilaiden osallisuuden edistämisestä opettajien vuorovaikutuksen kautta. Taulukossa nro. 3 on havainnollistettu aineiston pelkistäminen osana empirisen aineiston analysointia.

Taulukko 3. *Esimerkkejä pelkistetyistä opettajien haastattelusta ja havainnointi aineistosta.*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”Epävarmuuden sietokyky on tärkeää, opettaja ei voi vetää valmiilla kaavalla, yhteispeilin toimiessa hyvin vedetään tilanteen mukaan, kumpikaan ei pidä kiinni sovitusta, jos sellaista on.”</i>	Muutokseen mukautumiskyky
<i>”Eli toiminnan muoto muuttuu niin, että toinen toimii pienryhmän opettajana. Tietenkin suunnataan silloin huomio ja vuorovaikutus niihin jotka tarvii eniten tukea.”</i>	Eriyttämisen mahdollisuuksien rikastuminen
<i>”Jos olet tehnyt matikan perustehtävät kirjasta, voit valita valmiina olevan parin ja siirtyä pulmatehtävään”</i>	Oman taitotason havaitseminen ja itsenäiseen työskentelyyn kannustaminen

Pelkistettyjen ilmauksien muodostamisen tavoitteena on päästä aineiston ryhmittelemiseen, jolloin pelkistetyt ilmaukset voidaan jakaa alaluokkiin. Luokitteluyksikköinä voidaan muun muassa hyödyntää ilmiön ominaisuutta, piirrettä tai käsitystä. Analysoinnin ja luokittelun edetessä alaluokille luodaan yläluokat, tarkoituksena tiivistää empiiristä aineistoa entuudestaan. Viimeinen analyysivaihe on teoreettisten käsitteiden luominen, jossa oleellista on erottaa tutkimuksen kannalta tärkeä tieto ja teoreettisten käsitteiden muodostaminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124-125.) Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski opettajien vuorovaikutuksen muotoutumista yhteisopetuksen oppitunneilla. Tähän kysymykseen kokosin pääasiallisesti vastauksia luokanopettajien teemahaastattelusta, hyödyntäen kuitenkin myös muita aineistoja mahdollisuuksien mukaan. Tarkastellessani aineistosta löytämiäni alaluokkia kokosin seuraavat yläluokat: opettajien vuorovaikutuksen laadun muotoutuminen, yhteistoimintaan pyrkiminen sekä opettajien roolit vuorovaikutuksen määrittäjinä.

Tarkastellessani haastatteluista ja havainnoinnista nostamiani alaluokkia, kokosin niistä seuraavat yläluokat koskien inklusion ja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämistä. Yläluokiksi muodostuivat inklusion edistäminen sekä osallisuuden rakentaminen. Kaiken kaikkiaan yläluokkia tälle tutkimuskysymykselle muodostui kaksi. Tämä analysointi vastasi tutkimuskysymykseeni siitä, kuinka vuorovaikutus tukee inklusiota ja oppilaiden osallisuutta luokassa. Taulukossa nro. 4 on havainnollistettu alakategorioiden abstrahointia yläkategorioiksi.

Taulukko 4. *Esimerkki alakategorioiden abstrahoinnista yläkategorioiksi.*

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Muutokseen mukautumiskyky	Toimivan yhteistyön edellyttämät vuorovaikutukselliset elementit	Yhteistoimintaan pyrkiminen
Vuorovaikutuksen kautta rennon ja turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan	Myönteisen ilmapiirin tukeminen	Osallisuuden rakentaminen
Eriyttämisen mahdollisuuksien rikastuminen	Inklusion vaatimat opetukselliset toimet	Inklusion edistäminen

5.4.2 Analyysin yhteenveto

Tutkimuksessani käytetyt aineistonkeruumenetelmät tuottivat rikkaan, ytimekkään sekä toisi-
aan tukevan aineiston. Aineiston analysointi tutkimuksessa noudatti samankaltaisia teemoja tut-
kimusmenetelmän muodosta riippumatta. Tutkimukseni monipuolisen ja rikkaan aineiston kan-
nalta oli olennaista käyttää useampaa aineistonkeruu menetelmää, sillä jokainen menetelmä toi
oman näkökulmansa osana tutkimuksen tuloksia ja esimerkiksi ilman oppitunnin videointia
olisi analysoinnissa ollut käytettävissä puolet vähemmän havainnointimateriaalia.

Aluksi sekä havainnointi että haastattelu aineistoja käytiin läpi useampaan otteeseen, jotta ma-
teriaali tulisi tutuksi ja tutkimukselle olennaiset pääkohdat erottuisivat muista, tutkimukselleni
epäolennaisista, teemoista. Tätä seurasi aineiston ryhmittely ylä- ja alaluokkiin, aineistosta
nousseiden pelkistettyjen ilmauksien myötä. Aineistoa ja siitä nousseita luokkia sekä tuloksia
on kuvailtu tarkemmin seuraavassa tutkimustulokset luvussa. Tutkimuksessani aineiston ana-
lyysi perustui tutkimuksessani ajatukseen tutkijan objektiivisuudesta aineistoa kohtaan, jolloin
tutkimuksen tuloksissa korostuu tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden äänet.

6 Tutkimustulokset

Haastateltavien kokemukset heidän vuorovaikutuksestaan ja sen yhteydestä inklusion edistämiseen ja oppilaiden osallisuuden tukemiseen jäsenyivät aineiston analysoinnin ja tulkinnan tuloksena viiteen eri merkityskokonaisuuteen. Ensimmäiseksi kokonaisuudeksi nousi opettajien vuorovaikutuksen laadun muotoutumisen kuvailu. Toisena kokonaisuutena oli yhteistoimintaan pyrkiminen, mikä antoi tutkimuksessa osviittaa siitä, miten opettajat kuvailivat vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Kaksi ensimmäistä merkityskokonaisuutta on esitelty kappaleessa 6.1. Kolmantena ulottuvuutena oli opettajien roolit vuorovaikutuksen määrittäjinä, johon sisältyi näkökulma roolien muotoutumisesta sekä niiden merkityksestä opettajien välisessä yhteistoiminnassa. Kolmas ulottuvuus on esitelty kokonaisuudessaan kappaleessa 6.2. Neljäs merkittävä kokonaisuus tutkimuksen kannalta oli inklusion edistämisen tarkastelu, johon paneudutaan tarkemmin kappaleessa 6.3. Viides merkityskokonaisuus koostui osallisuuden rakentamisen mahdollisuuksista, joka jakaantuu tulososiossa kappaleisiin 6.4 ja 6.5. Seuraavaksi tarkastellaan näiden merkityskokonaisuuksien sisältöjä tarkemmin.

6.1 Opettajien välisen vuorovaikutuksen muotoutuminen yhteisopetuksen oppitunneilla

Opetustilanteissa tärkeintä on opettajan ja oppilaan merkityksellinen kohtaaminen ja jokaisen opetustilanteen lähtökohtana tulisi olla ajatus opettajan toiminnasta oppilaan parhaan toteutumiseksi. Opetustilanteisiin liittyvissä ihanteellisissa vuorovaikutustilanteissa tavoitteena on molempien osapuolien yhdessä rakennettu koordinoitu toiminta, jolloin vuorovaikutuksessa kumpikin osapuoli vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. (Pakarinen et al., 2013, s.93). Tämä ajatus korostui tutkimuksessani vahvasti opettajien tavoitteellisen vuorovaikutuksellisen toiminnan lähtökohtana ja ilmeni oppituntien aikana tasavertaisena kanssakäymisenä opettajien välillä.

Opettajien välisessä vuorovaikutuksen havainnoinnissa kiinnitin huomiota opettajien väliseen keskusteluun sekä toimintaan yhteisopetuksen oppituntien eri vaiheissa. Opettajien välinen vuorovaikutus sisälsi sanallisen puheen lisäksi myös sanatonta viestintää kuten erilaisia ilmeitä ja liikkeitä. Opettajaparin yhteistoiminta näyttäytyi oppituntien aikana tekemieni havaintojeni perusteella vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan sujuvuutena, jonka ansiosta myös opetuskokonaisuudet muodostuivat tuntien aikana eheiksi kokonaisuuksiksi. Vuorovaikutusta opettajien välillä voikin kuvata hyvin luontevaksi, mikä puolestaan kielii opettajien pitkästä yhteistyötaustasta onnistuneen ja toimivan vuorovaikutuksen taustalla. Myös opettajaparille tekemäni

teemahaastattelu tukee yhteisopetuksen aikana muodostamiani havaintoja liittyen opettajien väliseen vuorovaikutuksen muotoutumiseen.

”Sujuva ja luonteva sana kuvaa vuorovaikutusta välillämme, kumpikaan ei halua enää opettaa yksin. Kymmeneen vuoteen ei ole vielä mennyt hermot kummallakaan niin se on aika hyvä mittari, että kemiat toimii hyvin. ” O1

Yhteisopetuksen muotona opettajat toteuttivat työssään tiimiopettamista. Vaikka tiimiopetuksen muoto on haastava, ovat opettajat kokeneet sen kuitenkin myös palkitsevaksi työtavaksi. (Cook & Friend, 1995, 9). Myös tässä tapauksessa opettajat olivat kiitollisia yhteistyöstään ja kokivat sen työtään helpottavaksi tekijäksi. Vuorovaikutuksen ollessa luontevaa ja avointa opettajien välillä, jäi toiselle opettajista jopa tunnin aikana aikaa opetuksen etenemisen suunnitteluun. Tällöin oppitunnin aikana mahdollistui myös opettajien ajankäytön tehostuminen.

”Jos tuota yhteistyötä mieltii niin pääsee paljon helpommalla. Vaikka saattaa näyttää, että toinen ei tee mitään nii kyllä aika herkästi sitten kun näyttää siltä, että toinen tarvitsee kaveria nii toinen saattaa pomppata taustalle auttamaan. Intro, se kun annetaan ohjeet, niin se on vaan osa siitä tunnista, hyödyt tulee vasta sitä kautta, kun oppilaat alkaa työskentelemään nii voidaan eriyttää niitä pienempiin ryhmiin, toinen voi ottaa vähän heikompaa porukkaa ja toinen osavampaa. Että tuota siinä on kahdesta opesta tosi paljon apua, ohjeistamisessa ei tarvitse kahta opettajaa. Ohjeistaessa toinen voi vaikka jo suunnitella seuraavaa asiaa.” O1

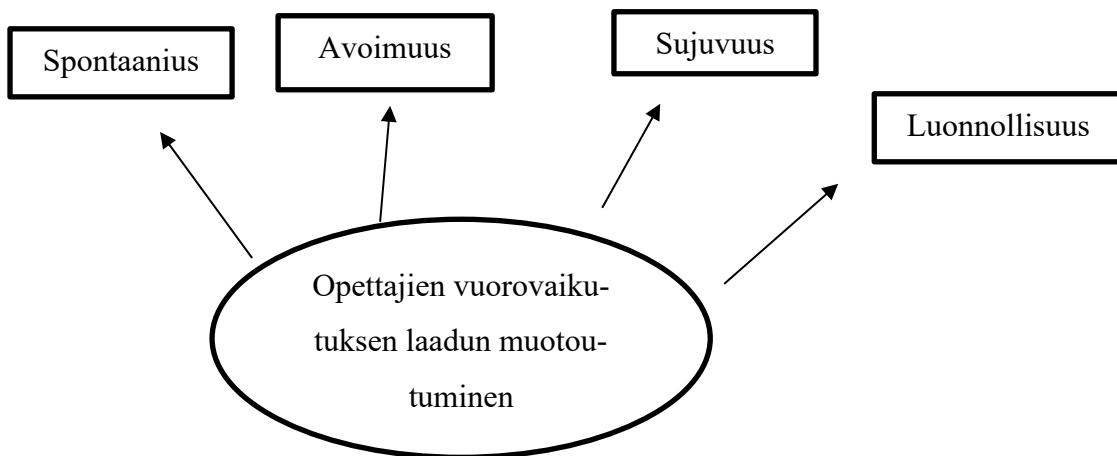
Jo pidempään yhteisopetusta toteuttaneena, opettajat halusivat korostaa toiminnassaan myös kemioiden toimivuuden olennaisuutta yhtenä kriteerinä toimivan yhteistyön ja vuorovaikutuksen kannalta. Haastateltavat halusivat painottaa ajatusta siitä, kuinka merkityksellistä vuorovaikutuksen toimivuuden taustalla on myös kollega, jonka kanssa yhteistyön toteuttaminen on helppoa.

”Lisäksi haluan sanoa että on tärkeää että yhteistyö on luonnollista ja helppoa ja että kemiat toimii. Epävarmuuden sietokyky on erittäin olennaista yhteistyöhön ja toimivaan vuorovaikutukseen pääsemisen kannalta. Kenen tahansa kanssa ei pysty tekemään tätä työtä.” O2

Opettajien toiminnassa oppitunnilla korostui jatkuva luontainen ja vaivattoman oloinen vuorovaikutteisuus opetuksessa, mikä selkeästi pohjautui opettajien yhteisen ajatukseen myös opettajaparin ammattitaitoon luottamisesta. Yhteisopetuksessa onkin kyse kokonaisvaltaisesta työn jakamisesta, tiiviistä yhteistyöstä sekä avoimesta vuorovaikutuksesta toisen ammattilaisen kanssa.

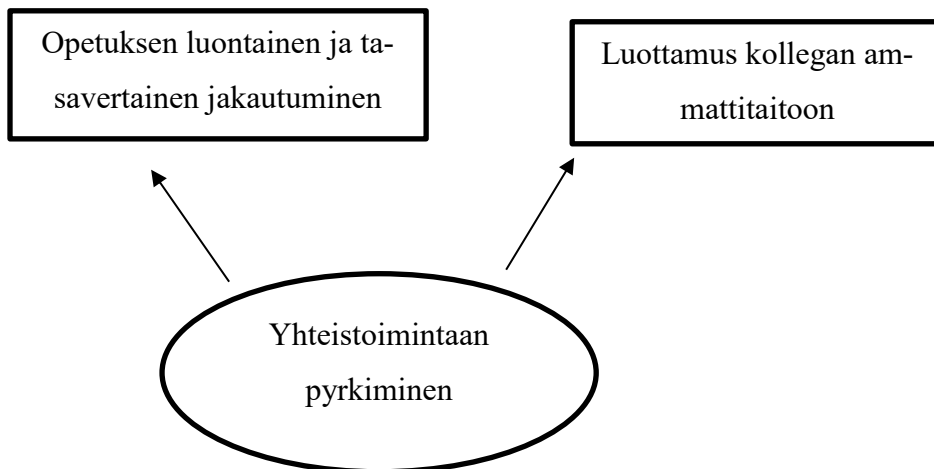
”Meillähän varmaankin on just sellaista mitä jo puhuttiin, kun toinen opettaa niin toinen ossaa olla tarvittaessa hiljaa, ei puutu siihen koko ajan. Luottaa siihen kaveriin. Luottamus siihen, että asiat tulee kyllä sanottua vaikkakin vähän eri järjestyksessä, kun ehkä ite sanois. ” O2

Olen avannut kuvioon nro. 5 analyysin kautta saatuja tutkimustuloksia koskien opettajien vuorovaikutuksen laadun muotoutumista yhteisopetuksen oppituntien aikana. Opettajien vuorovaikutuksen laadun muotoutumista opetuksen aikana voi tässä tutkimuksessa kuvailla sanoilla spontaani, avoin, sujuva sekä luonnollinen.



Kuvio 5. Opettajien vuorovaikutuksen laadun muotoutuminen.

Esittelen puolestaan kuviossa nro. 6 analyysin kautta saatuja tutkimustuloksia koskien yhteistoimintaan pyrkimisen keskeisiä elementtejä opetustyössä. Tähän kokonaisuuteen nousi analyysistä kaksi tärkeää tekijää; 1) Opetuksen luontainen ja tasavertainen jakautuminen sekä 2) Luottamus kollegan ammattitaitoon.



Kuvio 6. Yhteistoimintaan pyrkiminen.

6.2 Opettajien roolien jakautuminen vuorovaikutuksen muotojen määrittäjänä

Olennainen osa tutkimustani oli myös tarkastella opettajien roolien muotoutumista yhteisopetuksen aikana, sillä tämä tekijä vaikuttaa olennaisesti myös vuorovaikutuksen muotoutumiseen opettajien välillä. Kiinnostavaa oli etenkin saada selville, mitkä tekijät vaikuttivat opettajien mielestä roolien jakautumiseen mikä kieli osittain myös vuorovaikutuksen jakautumisen periaatteista luokassa. Teemahaastattelussa opettajat painottivat ajatusta omien vahvuuksiensa hyödyntämisestä roolien muodostamisen perustana. Kuitenkin tärkeäksi seikaksi opettajat mainitsivat myös opettajien vireystilan huomioimisen roolien muotoutumisen taustalla.

”Omien vahvuuksien ja vireystilan mukaan roolit opetuksen aikana jakautuu. Jos väsyttää toista nii toinen ottaa vähän enemmän roolia. Matikat ja äikät menee meillä suunnilleen tasan. Kumpi saa nyt jonkun idean nii hyvin sujuvasti jaetaan ne tehtävät tunnilla.” O2

Opettajilta toimiva yhteistyö ja vuorovaikutus vaativat hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä halua jakaa omaa osaamistaan ja kokemuksiaan työparin kanssa. Opettajien yhteistyön ja vuorovaikutuksen tarkkailun ja videoinnin myötä havaitsin opettajien jakavan vastuuta tasa-arvoisesti ja spontaanisti myös oppituntien aikana. Opettajat saattoivat esimerkiksi sopia nopeasti tunnin alussa, millä keinoin ja kuka tunnin aloittaa. Myös opettajaparille tekemäni teemahaastattelun myötä korostui opettajien ajatus siitä, kuinka roolien jakautuminen opettajien välillä oli hyvin eri tilanteista ja niiden tavoitteista riippuvaisia. Opettajat muodostivat toimintatapansa usein oppituntien aikana, jolloin opettajien roolit eivät näyttäneet tutkimuksessa rutiinimaisina tai aina samankaltaisina toiminnan muotoina, vaan pikemminkin opettajien roolit, ja niiden kautta määräytyvät vuorovaikutuksen muodot ja tavat toimia, muuttuivat alati. Tällöin korostui myös ajatus opetuksen ja opettajien välisen yhteistyön ajoittaisesta suunnittelemattomuudesta sekä spontaaniudesta. Vaikka opettajat korostivat työssään ajatusta opetuksen suunnittelemattomuuden luomista positiivisista mahdollisuuksista opetustyöhön, tutkijana itselleni heräsi kuitenkin ajatus siitä, millaisia oppitunnit olisivat olleet, jos haastateltavat olisivatkin suunnitelleet opetuskokonaisuudet tarkoin jo etukäteen?

”Ei tarvi enää pyrkiä onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin, mennään rutiinien mukaan, voi luottaa siihen, että homma onnistuu hyvin vaikka ei suunnitellakaan tuntikausia asioita. Molemmilla on kokemusta vuosien varrelta sekä valmiita toimivia juttuja ja totta kai tulee myös uusia ideoita. Yleensä se omaa rooli muodostuu omien vahvuuksien ja vireystilan mukaan. Aika

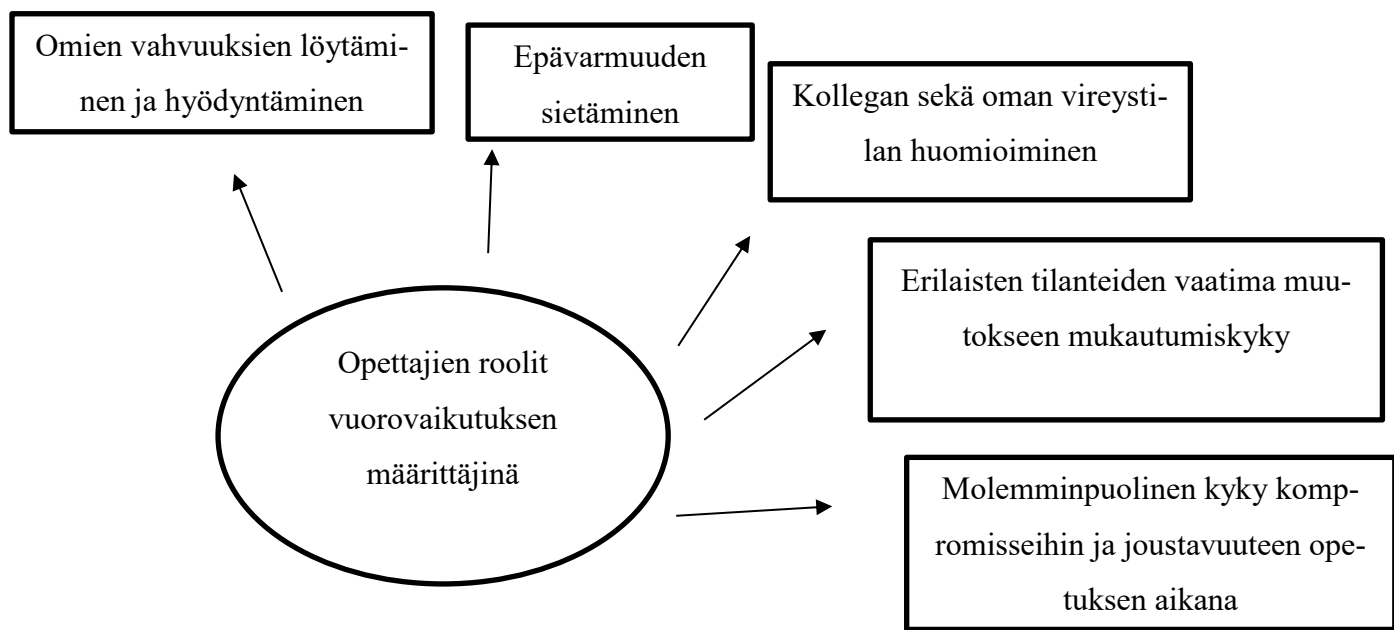
paljon rakennetaan sillain, vaikka jos on äikäntunti nii mää voin opettaa nii mietippä sää seuraava juttu siihen. Sitten tulee joku laulu ja jumppa. Kaiken tulee kuitenkin nivoutua samaan, sovitaan vaan vaikka tunnin aikana.” O2

Kasvatuksessa ja opettamisessa oleellista on myös kasvatuskäsityksien suuntaaminen kohti tulevaa. Kuitenkin myös opettajat sisäistävät työhönsä ajatuksen myös siitä, kuinka työn hedelmät eivät kasvatuksesta puhuttaessa ole aina suoraan riippuvaisia opettajasta, hänen suunnitellutaidoistaan tai opetuksestaan. Opettajat painottivat työssään vallitsevaa ajatusta siitä, kuinka kaiken toiminnan taustalla on aina läsnä tietynlainen epävarmuus ja ennustamattomuus. Haastateltavat kertoivat, että oppilaiden kanssa toimiminen ei ole kuin muovailuvahan käsittelyä ja vastavuoroiseen, oppilaslähtöisyyttä tukevaan, opetustilanteeseen pääseminen vaatii opettajilta myös jatkuvaa kykyä reagoida muuttuviin tilanteisiin ja edetä opetuksessaan niiden mukaisesti.

”Epävarmuuden sietokyky on tärkeää, opettaja ei voi vetää valmiilla kaavalla, yhteispelin toimissa hyvin vedetään tilanteen mukaan. Kumpikaan ei pidä kiinni sovitusta, jos sellaista on. Pitää mennä luokankin mukaan, täytyy osata reagoida. Kumpikin on valmiina toisen uusiin ideoihin. Jos lähtee menemään perseelleen niin pitää toimia toisin, että eipä mennäkään näin. Koulussa on aina paljon muitakin muuttujia ja epävarmuustekijöitä, tilanteisiin reagoidaan tunnin aikana.” O1

Opetusparin käyttämä toimintapa oppitunnilla lisäsi tekemiäni havaintojeni ja haastattelun mukaan opettajien kykyä toimia joustavasti tilanteiden muutoksien mukaan kuitenkin omia vahvuusalueitaan opetuksen perustana hyödyntäen. Tämä näkyi luokassa esimerkiksi toisen opettajan musiikillisen vahvuuden hyödyntämisenä erään oppitunnin alussa, jolloin luokan tunnelmaa ja ilmapiiriä rentoutettiin musiikin ja yhteislaulun voimin. Opettajien omien vahvuuksien hyödyntäminen osana opetusta loi oppitunteihin myös keveyttä sekä soljuvuutta, jolloin erilaisista tunnin osa-alueista nivoutui yhteen monipuolinen ja rikas opetuskokonaisuus.

Olen esitellyt kuviossa nro. 7 opettajien roolien muotoutumiseen liittyviä tekijöitä vuorovaikutuksen määrittämisen taustalla. Tähän merkityskokonaisuuteen nousi aineistoni analyysistä viisi eri tekijää; 1) Omien vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen, 2) Epävarmuuden sietäminen, 3) Kollegan sekä oman vireystilan huomioiminen, 4) Erilaisten tilanteiden vaatimien muutokseen mukautumiskyky sekä 5) Molemminpuolinen kyky kompromisseihin ja joustavuuteen opetuksen aikana.



Kuvio 7. Opettajien roolit vuorovaikutuksen määrittäjinä.

6.3 Yhteistyö ja joustava vuorovaikutus yhtenä avaimena onnistuneeseen inklusioon

Haastateltavani opettajat kokivat inklusion tulon luokkaansa haasteellisena, minkä pohjautui tekemäni haastattelun mukaan etenkin opettajien ajatukseen opettajien kokeman tuen puutteesta. Lisäksi luokanopettajat kokivat yhteisopetuksen työmuodon olevan haasteellinen etenkin niille erityistä tukea tarvitseville oppilaille, jotka hyötyvät rutiineja sisältävästä päiväjärjestyksestä sekä rauhallisesta työympäristöstä. Opettajat kertoivat myös yhdeksi tavoitteeksi kaikkien oppilaiden toimimisen yhdessä toisensa kanssa, mikä näkyi luokassa jatkuvana parien ja istumajärjestyksien muutoksina koulupäivän aikana. Näin ollen neljänkymmenen oppilaan luokka ei tulisi opettajien mukaan soveltumaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeisiin koulussa. Tällöin voimme korostaa ajatusta siitä, että jokaisen oppilaan sijoittaminen kaikille yhtenäiseen kouluun ei takaa oppilaiden osallisuuden lisääntymistä luokassa (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari, 2017, 324).

”Inklusio näkyy kyllä haasteena, jos oppilas ei pärjää normiluokassa, niin ei se tässä kommunissa ole yhtään sen helpompaa. Me opet tarvitaan tukea, jos erityistä tukea tarvitsevia oppilaita olisi enemmän yleisopetuksen puolella. Tämä koetaan todella haastavana tekijänä. Semmoisille jotka tarvii rauhaa ja omat rutiininsa ja paikkansa niin meidän luokka ei ole paras

juttu ja ympäristö siihen; vaihdellaan usein paikkaa ja tehdään kaikkea muuta eri pariin ja ryhmien kanssa niin ei se kaikille vaan sovi.” O1

Opettajien välisen vuorovaikutuksen ollessa vaivatonta ja helppoa yhteisopetuksen aikana, jäi opettajille myös enemmän aikaa oppilaiden työskentelyn tukemiseen, jolloin opettajat kokivat yhteistoimintansa inkluusion toteuttamista helpottavaksi tekijäksi. Haastateltavat kertoivat, että kahden opettajan läsnäolo oppitunnilla mahdollisti kahden ohjatun toiminnon samanaikaisuuden yhteisopetuksen oppitunnin aikana. Joustavan tiimiopettamisenmallin kautta, opettajat pyrkivät tunnin aikana suuntamaan ohjauksensa ja huomionsa siihen mitä oppilaiden sen hetkinen vireystila ja tarpeet edellyttivät tehokkaan oppimisen kannalta. Näin ratkaisut opettajien välillä koskien tunnin kulkua perustuivat tilannekohtaiseen reagointiin oppitunnin aikana. Tämänkaltaisen työtapa edellytti myös opettajilta spontaaniutta ja taitoa työskennellä tiiviissä yhteistyössä kollegansa kanssa vastavuoroisesti ja joustavasti yhteisopetuksen aikana. Vastavuoroisen vuorovaikutusprosessin rakentuminen opettajien välillä yhteisopetuksen oppitunneilla voidaan katsoa liittyvän Konnun ja Pirttimaan mukaan myös onnistuneisiin opetustilanteisiin. Hyvän vuorovaikutuksen tavoitteena on tasa-arvoinen sekä vastavuoroinen viestintätilanne, jonka tavoitteena on viestin kuuleminen ja ymmärtäminen (Kontu & Pirttimaa, 2016, 112). Opettajien hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen seurauksena oppilaat myös hyötyivät yhteisopetuksen työmuodosta eniten.

”Yhteistyö helpottaa inkluusion vastaanottamista ja oppilaiden tukemista työskentelyn seuraamisen kautta. On se helpompaa kaksin. Voidaan jakaantua eri ryhmiin mikä mahdollistaa oppilaiden erilaisen ja syvemmän seuraamisen.” O1

Havaintojeni sekä haastattelun perusteella yhteisopetuksen mahdollistama kahden opettajan ammattitaidon hyödyntäminen samassa luokassa samanaikaisesti näkyi selkeästi myös opetuksen eriyttämisen tehostumisena niin ylös - kuin alaspäinkin oppituntien aikana. Tämä luo mahdollisuuksia myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelulle ja oman taitotasonsa löytämiselle yleisopetuksen luokissa.

”Vaikka tänään matikan tunnilla näkyi monipuoliset menetelmät, ne jotka saa hommat tehtyä siirtyy vaikeampiin tehtäviin. Tai eri oppimateriaalien käyttö esimerkiksi yksinkertaisemmat tehtävät ja välineet oppilaille jotka tarvii apua esim kymppivälineet matematiikassa.” O1

Condermanin ja Hedinin (2015, 351) mukaan yhteisopettajuuden toteutusmallien käyttäminen opetuksessa mahdollistaa myös oppilaiden joustavan ryhmittelyn luokan sisällä, jonka myötä

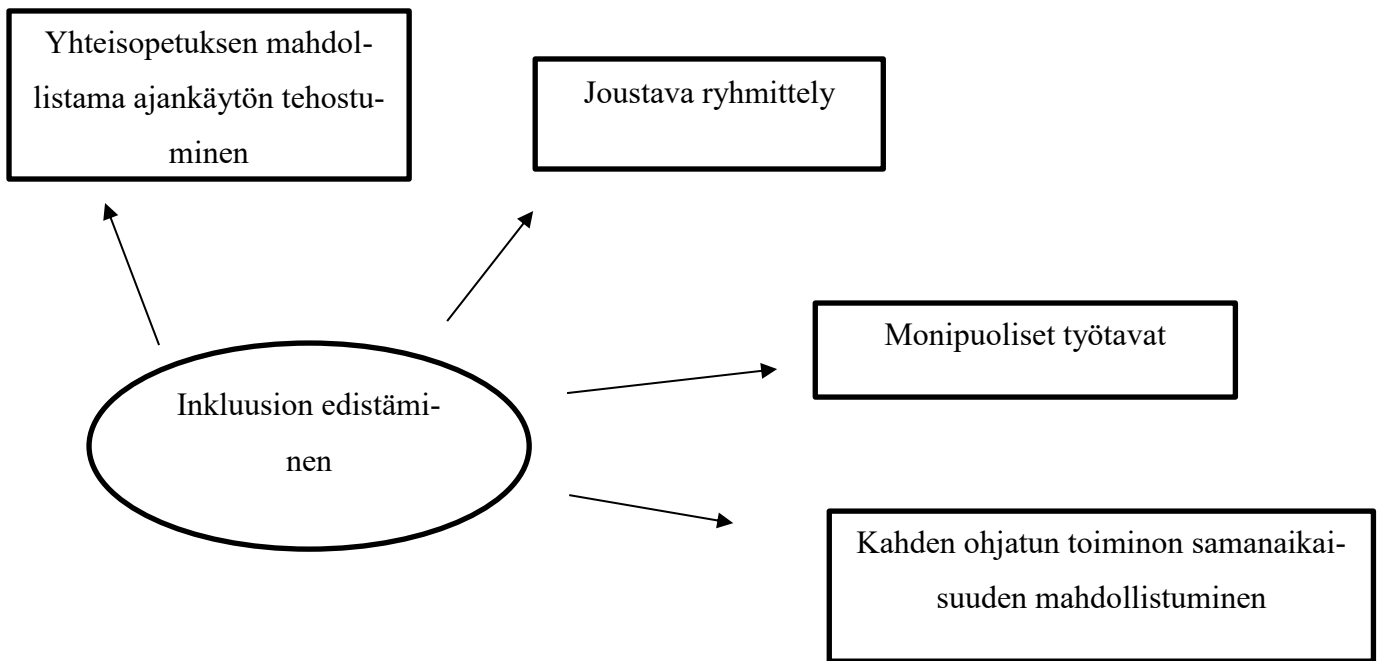
myös opetus itsessään muovautuu monitasoiseksi ja eriyttäväksi kokonaisuudeksi. Myös tässä tapauksessa opettajat kertoivat hyödyntävänsä opetuksessaan joustavan ryhmittelyn mallia opetuksen eriyttämisen tehostumiseksi. Kun monialaisessa oppimisessa on mukana monta opettajaa voivat oppilaat saada tarvitsemaansa tukea usealta aikuiselta. Myös joustavan ryhmittelyn taustalla opettajat painottivat haastattelussa ajatusta siitä, kuinka tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmittely tapahtuu tilannekohtaisesti oppituntien aikana.

”Voidaan tehdä vaikka niin, että pienempi ryhmä menee toisen open kanssa ja toinen ottaa loput 35 oppilasta. Eli toiminnan muoto muuttuu niin, että toinen toimii pienryhmän opettajana. Tietenkin suunnataan silloin huomio ja vuorovaikutus niihin jotka tarvii eniten tukea. Joustavaa, ei välttämättä etukäteen suunnittelua, muutetaan toimintaa toimivuuden mukaan. Ei etukäteen voi suunnitella, ja muutoskyky on hirmu tärkeää vuorovaikutuksen ytimenä.” O2

Inklusion toimivuuden kannalta opettajat kuitenkin toivoivat tiiviimpää vuorovaikutteisuutta erityisopettajan kanssa. Myös Rajakaltio (2017, 70) painottaa ajatusta siitä, kuinka erityispedagogisen osaamisen alueita tulisi hyödyntää laajasti opetustyössä oppilaiden erilaisten tuen tarpeiden ja tarpeiden kohtaamiseksi koulun arjessa. Kuitenkin haastatteluhetkellä luokassa oli ainoastaan kaksi erityisopettajan tukea tarvitsevaa oppilasta, jolloin yhdessä opettaessaan opettajat kokivat vielä toistaiseksi pärjäävänsä luokkansa kanssa.

”Erityisopettaja voitaisiin saada hommaan vielä tiiviimmin, hän ei ole mukana yhteisopetustunneilla. Hänellä on se oma tyyli ottaa oma ryhmä mukaansa, varmaan jatkossa voisi olla joillakin tunneilla mukana. Ehkä silloin kun erityisen tuen oppilaita olisi enemmän, voisi tällaisesta järjestelystä myös hyötyä enemmän.” O2

Olen esitellyt kuviossa nro. 8 inklusion edistämisen ulottuvuuteen tämän aineiston analyysissä esiin nousseet tekijät; 1) Yhteisopetuksen mahdollistama ajankäytön tehostuminen, 2) Joustava ryhmittely, 3) Monipuoliset työtavat sekä 4) Kahden ohjatun toiminnon samanaikaisuuden mahdollistuminen.



Kuvio 8. *Inklusion edistäminen.*

6.4 Yhteistoiminta ja oppilaslähtöisyys oppilaiden osallisuuden tukemisen keskiössä

Oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen on tärkeä osa opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat yhdessä luoneen tavoitteet työlleen myös oppilaiden osallistumisen suhteen, jonka tärkeys oli havaittavissa myös oppituntien aikana. Opettajat kokivat etenkin omalla vuorovaikutuksellaan ja toiminnallaan vaikuttavan oppilaiden osallistumisen kokemuksien muotoutumisen mahdollisuuksiin yhteisopetuksen aikana. Toinen haastatelluista opettajista toteaaakin, että ”*meillä opettajilla on valtavan suuri vaikutus niin erilaisten osallisuutta tukevien tilanteiden mahdollistajina kuin myös esimerkin näyttäjinä.*”⁰¹. Oppilaan osallisuuden ja oppimisen kannalta olennaista on se, että häntä ohjataan ja kannustetaan aktiiviseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen (Pakarinen, 2013, 93).

Haatajan (2014, 197-198) tutkimuksen mukaan oppilaiden osallisuutta ja oma-aloitteisuutta luokassa vahvistavatkin etenkin työtavat, joissa oppilaat itse pääsevät tekemään valintoja ja päättämään asioista. Tämä ajatus näkyi etenkin seuraamillani oppitunneilla siten, että opettajat perustivat kokonaisvaltaisen toimintansa ajatukseen siitä, kuinka oppilailla on kuitenkin loppukädessä itsellään vastuu ja avaimet omaan oppimiseensa. Oppilaita autetaan tekemään jotain, mitä he eivät entuudestaan osanneet ja heitä rohkaistaan asenteiseen, joita he eivät entuudestaan

omanneet. Tällöin oppilaslähtöisyyden periaate näkyi niin opettajien vuorovaikutuksessa oppilaiden kannustamisena ja ohjaamisena itsenäisen toimintaan kuin myös opettajien välisessä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa, jossa puolestaan korostui myös ohjauksen tarpeellisuuden jakautuminen apua sekä myös haasteita vaativien oppilaiden piiriin. Tämänkaltainen toimintatapa on myös Eskelä-Haapasen (2012, 146) tutkimuksen mukaan tehokas oppilaiden oppimisen kannalta, sillä tuen tarpeessa olevien oppilaiden oppimismotivaatio on myös yhteydessä tuen saamisen nopeuteen luokassa. Kanssakäyminen ja vuorovaikutus opettajien välillä mahdollistavat myös jouhevan monipuolisten työtapojen suunnittelun ja käyttämisen luokassa yhteisopetuksen aikana. Opettajat painottivat vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa myös jaetun vuorovaikutuksen mallia, jolloin opettajien keskeisenä tehtävänä on myös rohkaista oppilaita yhteistoimintaan osallisuuden tavoitteiden kautta. Videomateriaalia havainnoidessani, huomasin kuinka opettajat pyrkivät aloittamaan tunnin toiminnallisen osion mahdollisimman pian tunnin alkaessa. Usein toiminnan muodot oppituntien aikana vaihtelivat myös yksintyöskentelyn muodoista niin pari kuin ryhmätyöskentelyn muotoihin.

”Tilanteen mukaan mennään mutta luodaan aika paljon valinnaisuutta oppilaille. Oppilaslähtöisesti saa valita, pitää kannustaa ja opettaa siihen, että jokainen löytää oman tasoisensa tehtävän eikä vaadita kaikilta ihan samaa. Ja esimerkiksi pariassa jokainen osaa valita tai ohjataan ottamaan saman tasoisensa pari.” O2

Oppilaiden kannustaminen itsenäiseen toimintaan oppitunneilla auttoi heitä myös havaitsemaan omia tarpeitaan ja vahvuuksiaan koulussa. Tämä on tärkeää oppimismotivaation kannalta, sillä muun muassa Mykkäsen (2016, 65) tutkimuksen mukaan oppilaat motivoituivat opiskeluun tehokkaammin, mikäli heillä oli tarpeeksi tietoa, taitoa ja uskoa itseensä tunnilla suoritettavien tehtävien tekoon. Videoaineistosta nousi esille myös oppilaiden tunnilla osallistumiseen liittyviä oppimisen vuorovaikutustilanteita, joissa opettajan rooli korostui oppilasta kannustavana, tukevana ja rohkaisevana aikuisena:

O1: *”Voisiko sinä vastata kysymykseen?”*

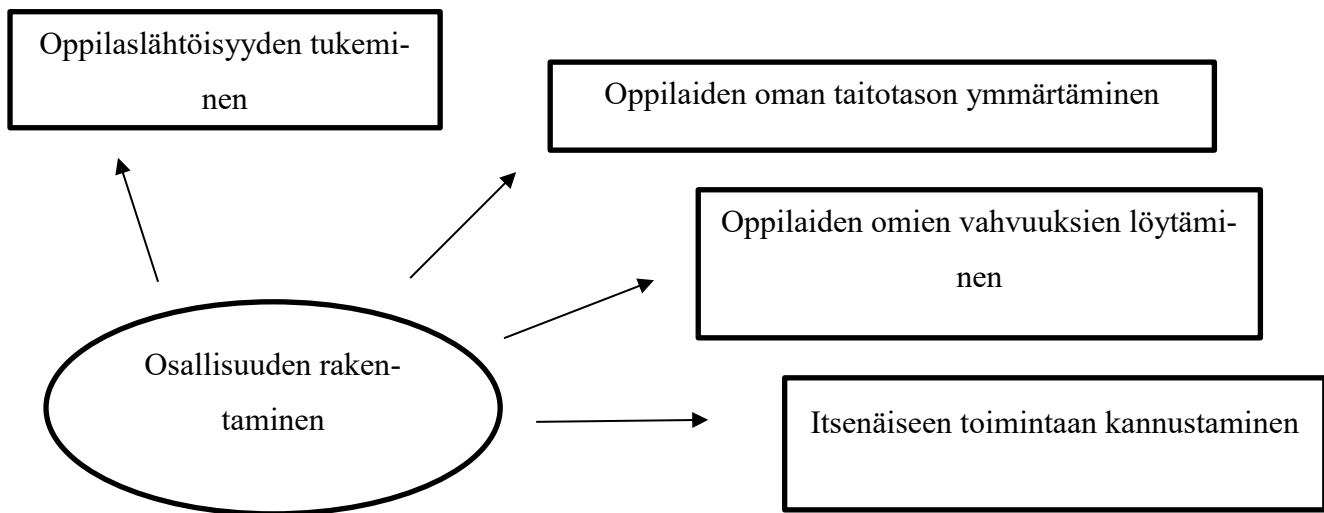
Oppilas: *”En”*

O1: *”Ihan voi vastata mitä mieleen tulee!”*

Oppilas: *”No karhu menee talviunelle.”*

O1: *”Hieno vastaus! ”*

Olen havainnollistanut kuvion nro. 9 avulla osallisuuden rakentumisen ulottuvuuteen liittyviä keskeisiä aineistosta nousseita elementtejä. Oppilaslähtöisyyden tukeminen, oppilaiden oman taitotason ymmärtäminen, oppilaiden omien vahvuuksien löytäminen ja itsenäiseen toimintaan kannustaminen olivat opettajien vuorovaikutuksen kautta saavutettuja keskeisiä tekijöitä oppilaiden osallisuuden tukemisessa.



Kuvio 9. *Osallisuuden rakentaminen.*

6.5 Tunnetuki ja ryhmänorganisointi osana oppilaiden osallisuuden rakentumista

Tunnetuen ja ryhmänorganisoinnin tutkimisen kannalta oli olennaista tarkastella opettajien toimintaa ja vuorovaikutusta liittyen heidän kykyynsä tukea luokan sosiaalista toimintaa, millä on myös kokonaisvaltainen vaikutus oppilaiden osallisuuden kokemuksiin luokassa. Tunnetuen tarkkailussa korostuivat luokan ilmapiirin myönteisyyden sekä oppilaiden näkökulmien ja mielipiteiden huomioon ottamisen tarkasteleminen. Haastattelun sekä observoinnin kautta ilmeni, että luokan ilmapiirin myönteisyys pohjautui opettajien kannustaville ja rohkaiseville kommentteille, oppilaiden omien mielipiteiden ilmaisun sallivuudelle sekä siihen, että luokkaan oli laadittu selkeät säännöt kiusaamisen estämiseksi. Opettajien asenteet kiusaamista kohtaan olivat myös kielteiset ja kiusaamistapauksiin puututtiin luokassa opettajien mielestä herkästi. Ilmapiirin turvallisuus luokassa näkyi myös siten, että oppilaat olivat aktiivisia koulupäivän aikana sekä oppilaat ilmaisivat myös omia mielipiteitään yhteisopetuksen oppituntien aikana.

”Luokassa on hyvä ilmapiiri, voidaan luottaa siihen, että ketään ei kiusata, kaikki on kaikkien kavereita. Siitä ollaan oltu tosi tiukkoja ja koko ajan yhdessä vaaditaan ja rakennetaan sitä myös opettajien yhteistyön näkökulmasta. On ollut myös kouluviihtyvyys mittauksia ja aina luokassamme on ollut hyvä tulos. Näin oppilaat ovat kokeneet luokan hyväksi ja turvalliseksi oppimisympäristöksi.” O1

Opettajat kokivat myös osaltaan vaikuttavan myönteisen ilmapiirin syntyyn oman vuorovaikutuksensa kautta. Mikäli vuorovaikutus ja yhteistoiminta opettajien välillä pelasi rennosti, loi se myös luokkaan vapautuneen ja lämpimän tunnelman. Myönteisen ilmapiirin muotoutuminen luokkaan oli myös positiivisesti yhteydessä oppilaiden osallistumiseen tunnin aikana. Myönteinen ilmapiiri näkyi niin opettajien kuin oppilaidenkin sanallisessa viestinnässä muiden ihmisten kuuntelemisena sekä puheen sävyn ystävällisyytenä.

”Huomaa kyllä, että jotkut oppilaista tulevat juttelemaan selvästi vain jommallekummalle opettajista. Se on tavallaan hyvä, että jommallekummalle voi kertoa, ei tarvitse olla just se oma opettaja. Opettajien välinen kokonaisvaltainen humoristinen vuorovaikutus oppitunneilla rentouttaa myös osittain koko luokan ilmapiiriä sekä myös oppilaita luokassa. Oppilaatkin uskaltaavat osallistua enemmän ja enemmän. Kun me opet ollaan samalla linjalla näistä kasvatusjutuista niin meidän välinen vuorovaikutus tunneilla auttaa paljon tässä työssä myös oppilaiden opetuksen joustavuuden ja toimivuuden kannalta.” O2

Myös ryhmän organisoinnin kautta opettajat pystyivät vaikuttamaan oppilaiden kielteiseen käytökseen sekä siihen, kuinka osallisuus ja oppilaiden aktiivisuus kyettiin ottamaan huomioon opetuksessa. Käyttäytymisen säätelyssä korostui oppituntien aikana etenkin ajatus siitä, kuinka vuorovaikutuksen luokassa tulee tukea oppilaiden positiivista käyttäytymistä sekä estää tai lopettaa häiriökäyttäytyminen. Tällöin käyttäytymisen säätely ilmeni luokassa oppilaisiin kohdistuvien odotusten selkeytenä ja uudelleenohjauksen muotoina. Tuotteliaisuus osana ryhmän organisointia ilmentää puolestaan opetukseen käytetyn ajan tehokkuutta, kun taas ohjauksen muotojen arviointi liittyy opetuksen monimuotoisuuteen sekä oppilaiden osallisuuden huomiointiin opetuksessa. Luokassa toiminnan tuotteliaisuus näkyi siinä, että opettajat pyrkivät tekemään itsensä tarpeettomaksi mahdollisimman nopeasti tunnin edetessä. Luokassa oppilaita kohtaan oli selkeitä odotuksia siitä, kuinka heidän osallistumisensa on olennaisin osa opetusta, jolloin oppilaille osallisuus oli ikään kuin oppilaisiin sisäänrakennettu toiminto. Oppilaat selkeästi tiesivät opettajien oletettavan heidän osallistuvan tunnilla käytävään keskusteluun ja toi-

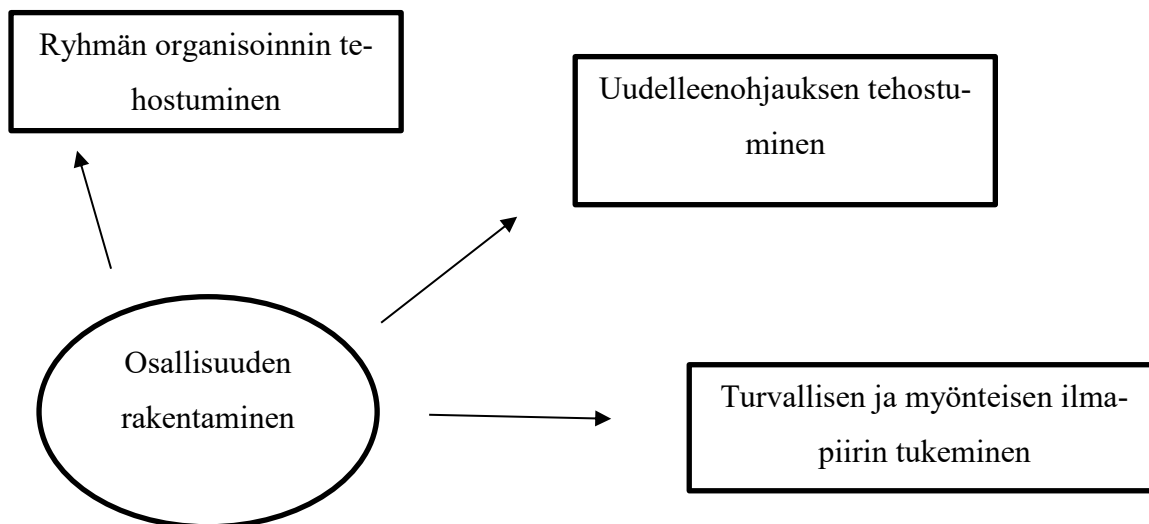
mintaan, jolloin opettajien ei tarvinnut juurikaan tunnin aikana muistuttaa oppilaita osallistumaan. Myös tekemieni havaintojen pohjalta voin kuvailla oppituntien rakennetta sekä tunnilla käytettäviä toimitapoja oppilaiden osallisuutta tukeviksi. Jokaisella oppitunnilla oli jotakin toimintaa, joka painotti ajatusta oppilaiden oman tekemisen ja kokemisen tärkeydestä. Opettajat painottivat myös teemahaastattelun aikana yhteistä ajatusta siitä, kuinka vuorovaikutusta oppilaita kohtaan vähentäessään, ja oppilaiden omaa aktiivisuutta lisätessään, kasvaa myös oppilaiden itsenäinen vastuu omasta toiminnastaan. Aina vapauksien antaminen ei kuitenkaan luokassa toiminut, jolloin oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä säädeltiin uudelleenohjauksen kautta.

”Kaikki mitä oppilaille pystytään lykkäämään niin lykätään. Kahdessa luokassa tulee paljon enemmän sosiaalisia suhteita ja sitä että opetellaan tekemään asioita erilaisten ihmisten kanssa. Opetetaan siihen, että ryhmiä voi tehdä itsenäisesti ilman opea. Annetaan vastuuta erilaisissa asioissa: annetaan vapauksia mutta sen mukana tulee vastuu. Tavallaan oletetaan myös, että oppilas pystyy noudattamaan sääntöjä: Esim jos oppilas osaa rauhassa mennä ruokalaan niin open ei tarvitse aina olla mukana. Jos ei onnistu otetaan askel taaksepäin ja menään yhdessä. Kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkia, annetaan valinnan mahdollisuus.” O1

Myös uudelleenohjaamisen ja uudelleen organisoinnin ytimessä korostuu opettajien välisen vuorovaikutuksen toimivuuden merkityksellisyys. Opettajat kertoivat kokevansa usein tällaisissa tilanteissa yhteisopettajuuden toimivan voimavarana tilanteissa etenemiseen, jolloin toiminnan muutos oppitunnin aikana puoltaa myös jokaisen oppilaan etuuksia.

”Tietenkin jos joudutaan ottaa joskus takapakkia, niin pystytään joustavasti toimimaan kahdella eri tavalla opettajan ohjauksen mahdollistuen molempiin osapuoliin, niihin joilta hommat onnistuu ja niiden kanssa kenen pitää ottaa takapakkia. Luokassa tiukemmin suitsiminen muutamaman hölmöilyn takia, ja muu iso porukka voi häiriintyä, sijaiskärsijöiksi. Tärkeää saada koko iso ryhmä kuitenkin toiminaan.” O2

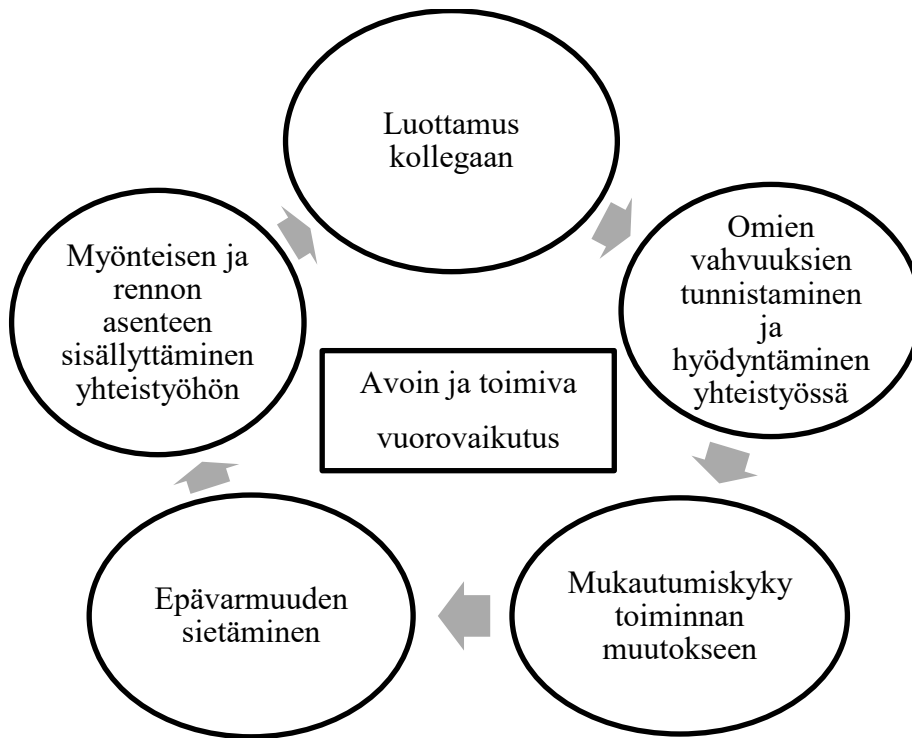
Kuviossa nro. 10 on tarkasteltu oppilaiden osallisuuden rakentumiseen liittyviä tekijöitä, jotka mahdollistivat opettajien välisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Näiksi oppilaiden osallisuutta tukeviksi tekijöiksi muodostuivat tässä tapauksessa 1) Ryhmän organisoinnin tehostuminen, 2) Uudelleenohjauksen tehostuminen sekä 3) Turvallisen ja myönteisen ilmapiirin tukeminen.



Kuvio 10. *Osallisuuden rakentaminen.*

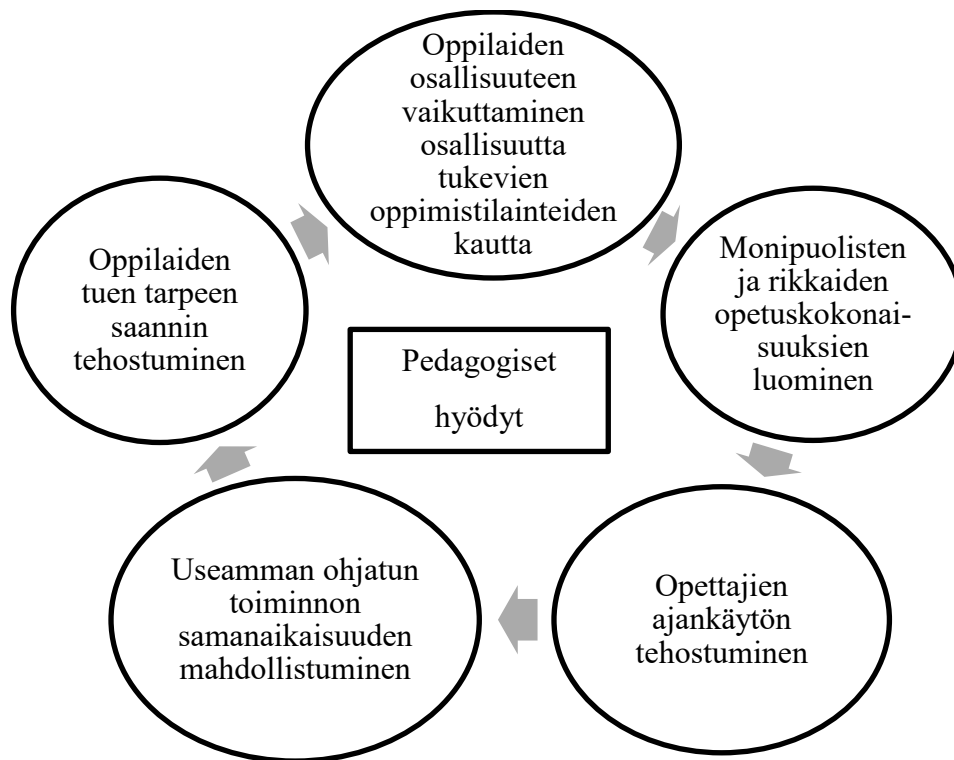
Sisällönanalyysin lopputuloksen tarkastelua

Seuraavissa kuviossa tiivistyvät tutkimukseni sisällönanalyysin perustella tehdyt olennaisimmat tutkimustulokset. Kuviossa nro.11 esittelen opettajien väliseen yhteistoimintaan liittyvät tekijät, joita opettajat painottivat tutkimuksessa toimivan, avoimen ja spontaanin vuorovaikutuksen mahdollistajina.



Kuvio 11. *Opettajien väliseen yhteistoimintaan liittyvät tekijät toimivan ja spontaanin vuorovaikutuksen mahdollistajina.*

Kuviossa nro. 12 esittelen puolestaan opettajien toimivan vuorovaikutuksen kautta saavutetut pedagogiset hyödyt luokassa. Esitellyt hyödyt liittyvät toiseen tutkimuskysymykseeni siihen, kuinka vuorovaikutus edistää inklusiota ja tukee oppilaiden osallisuutta luokassa.



Kuvio 12. Opettajien toimivan vuorovaikutuksen kautta saavutetut pedagogiset hyödyt luokassa.

7 Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkasteleminen kuuluvat olennaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen. Tässä pääluvussa tuon esille tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä koskevaa teoriaa sekä tutkimuksestani nousseita omia huomioita ja pohdintoja kyseisten teemojen kannalta.

Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa nousevat keskusteluun usein käsitteet reliabelius ja validius. Nämä käsitteet perustuvat ajatukselle siitä, kuinka tutkija voi päästä tutkimuksessaan käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että samat mittaustulokset ovat toistettavissa, kun tutkitaan samaa henkilöä kahdella eri tutkimuskerralla. Toisaalta reliabelius voidaan määritellä myös siten, että jos kaksi tutkijaa päätyvät samaan tulokseen tutkimuskohteestaan, on tulos reliabeli. Kolmas tapa käsittää reliabelius on se, että kahdella eri tutkimusmenetelmällä saadaan tutkimuksessa sama tulos. Validius puolestaan mittaa sitä, miten pätevä tutkimus on, eli vastaavatko tutkimustulokset tutkimuksen pääasiallista tarkoitusta. (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 185-187.)

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä on kuitenkin myös kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä käsitteet ovat lähtöisin kvantitatiivisen tutkimuksen alueelta ja käsitteinä reliabiliteetin ja validiteetin ala vastaa lähinnä ainoastaan määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160; Hirsijärvi & Hurme, 2011, 186). Hirsijärvi & Hurme (2011, 185) pohtivatkin, olisiko viisasta luopua käsitteiden käytöstä kokonaan laadullisen tutkimuksen alueella. Myös Lincoln ja Guba (1985, 301-306) kritisoivat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa, sillä käsitteet perustuvat oletukseen yhdestä ennalta määrätystä konkreettisesta todellisuudesta, jota tutkimuksessa tavoitellaan.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on olennaista kiinnittää huomio tutkimukseen kokonaisuutena, jolloin tärkeänä tekijänä pidetään tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta eli kohe-reNSSia. Tällöin huomiota tulee kiinnittää muun muassa tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen yhdenmukaisuuteen, omaan sitoumukseen tutkijana suhteessa tutkimukseen, tutkimuksen kohteen valinnan johdonmukaisuuteen sekä aineiston analysointiin ja raportointiin. Analysoinnin ja raportoinnin luotettavuudessa korostuvat ajatukset siitä, kuinka tutkimustulokset on johdettu saadusta aineistosta sekä kuinka yksityiskohtaisesti aineistoa on kuvailtu tutkimuksen tuloksien kannalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 162.) Reliaabeliutta tarkastellessamme aineiston analyysin

kannalta on kiinnitettävä huomiota myös siihen, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, ovatko saadut tiedot litteroitu johdonmukaisesti sekä heijastavatko tulokset mahdollisimman pitkälle tutkittavien ajatusmaailmaa tutkimuksessa. (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 189). Tuomen ja Sarajärven (2018, 148) mukaan laadullisen tutkimuksen johdonmukaisuudessa tulee näkyä myös argumentaatioissa siten, että tutkimuksessa on käytetty tutkimuksellisiin perusteisiin nähden korrekkeja lähteitä. Tutkimuksessa on keskeistä tuoda esiin myös itse tutkimusprosessin kuvaus, jolloin teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat valinnat muotoutuvat lukijalle ymmärrettäviksi (Kiviniemi, 2015, 85-86). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat etenkin empiirisen aineiston kokonaisvaltainen hyödyntäminen tutkimuksen tulososiossa sekä ainoastaan ensisijaisten lähteiden käyttäminen johdannosta loppupohdintaan saakka.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on olennaista huomioida myös tutkimuksen luotettavuus aineistonkeruun aikana. Tarkastellessamme objektiivisuuden haastetta laadullisen tutkimuksen keskiössä on syytä erottaa toisistaan havaintojen *luotettavuus* ja niiden *puolueettomuus*. Havaintojen puolueettomuudessa nousevat keskeiseksi kysymykset siitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia itseään vai vaikuttavatko tutkijan omat taustat ja ennakkoletukset siihen mitä hän kuulee ja havainnoi. Olennaista on kuitenkin huomata, että laadullisessa tutkimuksessa on periaatteellisesti myönnetty tutkijan taustan vaikutteisuus väistämättömänä tekijänä tutkimustuloksiin sillä, tutkimusasetelman luo ja tulkitsee tutkija itse. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158-160.) Haastattelun laaduntarkkailussa tulee huomio puolestaan kiinnittää tutkimuskysymysten asianmukaisuuteen sekä teknisten välineistön kuntoon (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 184). Omassa tutkimuksessani havaintojen puolueettomuus pohjautuu omaan kokemattomuuteeni tutkimusaiheesta eli yhteisopettajuuden toteuttamisesta koulumaailmassa. Vaikka tutkimuksen teon ja oman koulutukseni myötä olen saanut tietoa yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisen muodoista, puuttuu minulta konkreettinen tietämys ja osaaminen aiheeseen. Havainnointi ja haastattelurungon suunnittelin tutkimustani varten huolellisesti ja tutkimuskysymyksistä teemahaastattelua varten pyrin muotoilemaan mahdollisimman vähän haastateltavia johdatteleviksi. Haastattelurunko testattiin myös useita kertoja opettajaksi opiskelevilla opiskelijoilla, mikä toimi tässä tapauksessa eräänlaisena haastattelukoulutuksena ennen todellista haastattelutilannetta. Tutkimuskysymysten asianmukaisuus tutkimuksessani heijastuu myös opettajien vastauksista, jotka vastasivat tutkimuksen tarkoitusta hyvin tuoden monipuolisia näkökulmia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen luotettavuuden keskustelussa sekä kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota viime vuosikymmenten aikana myös siihen, kuinka tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin parantaa erilaisin tekniikoin. Uusista menetelmistä huolimatta tutkimuksen luotettavuuden peruselementtinä pidetään sitä, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksellaan. Myös tutkimuksen ja tutkimusprosessin julkisuutta voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä, sillä tämä mahdollistaa esimerkiksi tutkijakollegoiden arvion tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 165.) Tutkimuksessani ajan riittävyys tutkimuksen tekemiseen on varmistettu suunnitelmalla ja aikatauluttamalla tutkimuksen eteneminen aina tutkimussuunnitelmasta aineistonkeruuseen sekä tutkimustulosten analysointiin. Näin tutkimuksen luotettavuuden perusvaatimus täyttyy tässä tutkimuksessa mielestäni hyvin. Tutkimus tullaan myös julkistamaan sähköisesti, joka toimii myös tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkentaa myös triangulaation avulla, joka tarkoittaa Hirsijärven ja Hurmeen (2011, 142) mukaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä. Lincolnin ja Guban mukaan triangulaatio näyttäytyy toimintasuunnitelmana, jonka avulla tutkija kykenee ohittamaan omat ennakkoluulonsa, sillä triangulaatio tarjoaa usean eri tutkimuksellisen näkökulman huomioimisen tutkimuksessa. Tällöin triangulaatiolla pyritään varmistamaan, että myös tutkimustulokset ovat yhdenmukaiset, eivätkä vain riippuvaisia yhdestä tutkimusmenetelmästä. Triangulaatiolla tarkoitetaan Lincolnin ja Guban mukaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Erilaisten menetelmien lisäksi tutkimuksessa voidaan liittää yhteen myös monia erilaisia aineistonkeruutapoja. (Lincoln & Guba, 1985, 305.) Myös tässä tutkimuksessa on hyödynnetty triangulaatiota keräämällä tutkimusaineisto erilaisin aineistonkeruu menetelmin. Tapaustutkimuksen tutkimusaineisto koostuu opettajien teemahaastattelusta sekä vuorovaikutustilanteiden havainnoinnista ja videoinnista.

Tutkimuksen eettisyydestä

Tärkeä osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on sen eettisyyden tarkastelu ja arvioiminen. Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät tutkimuksessani pitkälti tutkimuslupiin luokan opettajilta sekä oppilaiden vanhemmilta, tutkimusaineiston luottamuksellisuuteen sekä tutkimuksesta tiedottamiseen.

Hyvää tutkimusta ohjaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) eettinen sitoutuneisuus. Tällainen sitoutuneisuus tarkoittaa tutkimuksen teossa muun muassa eettisiä valintoja suhteessa aineiston hankintaan, tutkittavien informointiin sekä aineiston tunnistettavuuteen. (Lichtman, 2006, 52-

56; Kuula, 2011, 48). Eettiset valinnat tutkimuksessa liittyvät Tuomen ja Sarajärven (2018, 153) mukaan myös tutkimusaiheen valintaan sekä tutkimukseen osallistujien suojaan. Aiheen valinta tutkimuksessani pohjautuu omaan kiinnostukseeni toteuttaa yhteisopetuksen työmuotoa tulevaisuudessa sekä mahdollisuuteen myös tuoda lisää tietoa yhteisopetusta työssään toteuttavien opettajien vuorovaikutuksesta ja sen yhteydestä inklusion ja osallisuuden toteutumiseen yhteisopetuksen luokassa. Tutkimusaiheeseen ei liity erityisen sensitiivisiä piirteitä mutta anonymiteetin säilyttäminen tutkimukseen osallistujien kannalta on olennaista etenkin tutkimuksen luonteen ollessa tapaustutkimus; tällöin tutkimuksen kohdejoukko on erityisen rajattu ja tunnistettavissa anonymiteetin puuttuessa. Tämän vuoksi tutkijan ja osallistujien välinen luottamuksellinen suhde on tutkimuksessa olennaista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat valikoituneet vapaaehtoisuuden periaatteella, kuitenkin vaatimuksena tutkimuksen tekohetkellä yhteisopetuksen työmuodon toteuttaminen opetustyössään. Osallistujia informoitiin tutkimusaineiston luottamuksellisesta säilyttämisestä ja sen tuhoamisesta tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut ovat vahvasti liitoksissa toisiinsa. Uskottavuus tutkimuksessa perustuu Tuomen ja Sarajärven (2018, 150) mukaan hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen periaatteisiin. Näihin käytäntöihin kuuluvat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, eettisesti kestävät valinnat suhteessa tiedon hankintaan ja arviointimenetelmiin sekä muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen. Olen pyrkinyt kuljettamaan näitä näkemyksiä ja käytäntöjä aina aiheenvalinnasta tutkimuksen tuloksiin ja pohdintaan saakka. Nämä käytännöt näkyvät omassa tutkimuksessani tutkimusprosessin etene-
misen avoimuutena sekä perusteltuihin tiedonhankinta ja arviointimenetelmiin tutkimuksessa. Muiden tutkijoiden kunnioittaminen näyttäytyy tutkimuksessa muun muassa lähteiden asianmukaisena ja huolellisena käyttönä.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuskohteenani oli sosiaalisessa ympäristössä opetus- ja luokkahuonetilanteessa ilmenevän yhteisopettajien välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on opettajien vuorovaikutus yhteisoppituntien aikana sekä kuinka vuorovaikutus edistää inklusiota ja oppilaiden osallisuutta luokassa. Ensimmäinen tutkimuskysymys laajentui tutkimuksen empiirisen aineiston tulosten myötä, jolloin vuorovaikutuksen laadun myötä tutkimuksen tuloksissa korostuivat myös tulkinnat siitä, miten yhteisopetusta työssään toteuttavat opettajat kuvailevat vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä yhteistyönsä perustana. Tutkimuksessa myös ilmeni, että opettajien vuorovaikutuksella on selkeä positiivinen vaikutus inklusion edistämässä sekä oppilaiden osallisuuden tukemisessa yhteisopetuksen aikana. Opettajien yhteistoiminnassa korostui etenkin ajatus vuorovaikutuksen spontaanuudesta, avoimuudesta sekä tilannekohtaisuudesta.

Tutkimuksessani haastatellut opettajat olivat käyttäneet opetuksessaan yhteisopetuksen työmuotoa yli kymmenen vuoden ajan, mikä heijastui myös yhteisopetuksen toteuttamisen muotoihin opetuksen aikana. Aiempien opetuskokemusten on aikaisempien tutkimusten mukaan havaittu vaikuttavan myös yhteisopettajuuden yhteistyön laatuun (Pancsofar & Petroff, 2016, 1050). Opettajien välistä vuorovaikutusta yhteisopetuksen aikana voi tässä tapaustutkimuksessa luonnehtia spontaaniksi ja joustavaksi kokonaisuudeksi, jonka myötä myös opetuskokoukset muotoutuivat tuntien aikana monipuolisiksi ja rikkaiksi. Opettajat painottivat työssään muuntautumiskyvyn olennaisuutta tilanteisiin reagoinnin taustalla, jolloin opettajien spontaanuus oppitunnilla perustui osittain ajatukseen oppituntien suunnittelemattomuudesta tai vähäisestä suunnittelusta. Ajatus yhteistyön helppoudesta ja suunnitteluajan vähyydestä opettajien välillä on kuitenkin osittain ristiriidassa jo tehtyihin tutkimuksiin yhteisopettajuudesta. Tutkimusten mukaan käytännön haasteet yhteisopetuksen toteuttamisessa liittyvät muun muassa kuitenkin juuri opettajien suunnittelun tarvittavan ajan riittämättömyyteen opetustyössä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 17-18). Myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olisivat todennäköisesti myös hyötyneet opetuksen suunnittelusta, jolloin heidän tarpeensa olisi ennakoitu osana opetusta jo ennen oppituntia. Opetustyössä korostuikin tehtävien suunnittelun tarpeellisuus jokaisen oppilaan erilaisten tarpeiden huomioimisen kannalta; jo suunnitteluvaiheessa on otettava huomioon se, onko tehtävä oppilaan aktuaalisen osaamisen alueella vai lähikehityksen vyöhyk-

keellä (Lakkala, 2008, 216- 221; Tomlinson, 2010, 16- 20). Myös Skidmoren (2004, 113) mukaan opetussuunnitelman toimeenpano sekä tuntien rakenne on suunniteltava lähtökohtaisesti jo siten, että se kohtaa jo suunnitteluvaiheessa oppilaiden moninaisuuden.

Opettajat hyödynsivät vuorovaikutuksensa taustalla omia vahvuusalueitaan opetuskokonaisuuksien ja omien rooliensa muodostamisen lähtökohtana, jolloin opettajien vuorovaikutus ja yhteistoiminta perustuivat myös ajatukseen opettajien välisestä luottamuksesta kollegan ammattitaitoon. Yhteisopetuksessa ilmeneviin haasteisiin vastaamiseksi ja onnistuneeseen vuorovaikutukseen pääsemiseksi on myös Prattin tutkimuksen mukaan todettu vaativan opettajilta luottamusta toistensa ammattitaitoon sekä kykyä reflektoida toisen opettajan toimintaa tunnin aikana. Pratt kertoo tutkimuksessaan opettajien välisessä onnistuneessa vuorovaikutuksessa olevan kysymys siitä, kuinka opettajat alkavat työssään rakentaa toisistaan riippuvaisia suhteita ja tätä kautta myös täydentää opetuksessaan toistensa opetustyyliä. Pratt oli haastatellut tutkimuksessaan yhteensä viittä opetusparia liittyen yhteisopetuksessa havaittaviin haasteisiin. Tutkimuksessa onnistuneen vuorovaikutuksen taustalla avainasemassa oli opettajien kyky luottaa toistensa ammattitaitoon, mikä puolestaan vahvisti opettajien halua ja kykyä kompromisseihin yhteisopetuksen aikana. (Pratt, 2014, 8- 10.) Koska opetuskokonaisuudet muovautuivat havaitsemillani yhteisoppitunneilla pitkälti tilannekohtaisesti, korostui vuorovaikutuksen muotoutumisen taustalla opettajilta vaadittu kyky reagoida tilanteiden muuttuvuuteen mikä puolestaan vaati opettajilta myös epävarmuudensietokykyä työssään. Myös Pratt (2014, 7-10) toteaa tutkimuksessaan onnistuneen yhteistyön opettajien välillä vaativan opettajilta molemminpuolista kykyä kompromisseihin.

Opettajien vuorovaikutuksessa korostui myös joustavuus työtehtävien jakautumisen suhteen, mikä loi ajatuksen myös inklusion toteuttamisen helpottumisesta. Kun yhteistoiminnan muoto opettajien välillä oli opetusta sekä sen suunnittelua helpottava tekijä, kykenivät opettajat myös jakamaan tuntien aikana omaa osaamistaan esimerkiksi inklusiota tukevan joustavan ryhmittelyn avulla. Joustavan ryhmittely on yksi pedagoginen tapa lisätä eriyttämisen mahdollisuuksia luokassa (Tomlinson, 2010, 25). Luokassa oli lisäksi käytössä erilaisia opetusta eriyttäviä tehtäviä ja välineitä, joiden käyttäminen tehostuivat, kun luokassa kaksi opettajaa pystyivät yhtäaikaaisesti ohjeistamaan niin taitotasoltaan heikompaa kuin taitavampaakin oppilasaineista. Tällöin mahdollistui useamman ohjatun toiminnon samanaikaisuus luokassa, mikä näkyi suoraan oppilaiden opiskelun sekä opettajien ajankäytön tehostumisena. Opetusmenetelmien vaihteleva käyttö luokassa toimii myös yhtenä avaintekijänä oppilaiden moninaisuuden kohtaamiselle.

Usean eri menetelmän hyödyntäminen yhteisopetuksessa tavoittaa tutkimuksien mukaan useamman oppilaan oppimispotentiaalin menetelmällisesti yksipuoliseen opetukseen verrattuna. (Peterson & Hittie, 2003, 162; Tomlinson, 2010, 23- 24; Mikola, 2011, 57.)

Vaikka opettajat kertoivat pärjäävänsä ilman erityisopettajan panostusta yhteistyöhön, joutuivat he kuitenkin eriyttämään opetusta oppilaiden tarpeiden vaatimalla tavalla. Tämä edellyttää kuitenkin opettajilta osittaista erityispedagogisen osaamisen hallintaa sekä eriyttämisen ennalta suunnittelua, jolloin erityiskasvattajan kanssa tehty yhteistyö olisi saattanut myös laajentaa yhteisopetusta toteuttavien opettajien erityispedagogisen näkökulman huomioimista inklusiivisen pedagogiikan hallinnan taustalla. Myös Uusitalo- Malmivaara painottaa erityisasiantuntijoiden kanssa tehdyn yhteistyön olennaisuutta myös luokanopettajien työssä; jokainen opetusalan ammattilainen tarvitsee erityisasiantuntijoita kaiken tasoisen tuen antamisen mahdollistumiseksi. Tulevaisuudessa tämä näkökulma korostuu myös aikana, jolloin erityispuolen haasteet leviävät yhä enemmän yleispuolen opetukseen, jolloin myös luokanopettajilta vaaditaan spesialisoituneempaa osaamista erityispedagogiikan suuntaan. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, 144.) Tämä puoltaa ajatusta myös siitä, kuinka me kasvattajat tarvitsemme lisää ymmärrystä siitä, kuinka erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuva opetus ja oppiminen voidaan integroida toisiinsa oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla kehittäväksi kokonaisuudeksi. Ehkä olisikin aika suunata myös katseet opettajankoulutuksen kehittämisen pariin. Opettajankoulutusta onkin ajoittain kritisoitu siitä, että se laahaa muiden yhteiskunnallisten ja koulumaailmaan liittyvien muutosten perässä eikä näin ollen peilaa riittävästi yhteiskunnan tarpeita (Cantell & Kallioniemi, 2016, 7).

Tutkimuksessani korostui myös ajatus siitä, kuinka opettajien vuorovaikutus vaikutti myös positiivisesti oppilaiden osallisuuden tukemiseen yhteisopetuksen aikana. Pedagogisessa kohtaamisessa oppituntin aikana vuorovaikutussuhde toimii ikään kuin suodattimena, joka puolestaan kertoo opettajalle, miten soveltaa pedagogisia taitojaan opetustilanteissa oppilaaseen ja hänen oppimiseensa sekä osallisuuteensa nähden. (Kontu & Pirrtimaa, 2016, 112- 113). Opettajat kokivat pedagogisella yhteistoiminnallaan vaikuttavan etenkin luokan myönteisen ja rennon ilmapiirin syntymiseen ja ylläpitämiseen. Tämä puolestaan vaikutti positiivisesti oppilaiden osallisuuden kokemuksien mahdollistumiseen luokassa, sillä myönteinen ja turvallinen ilmapiiri myös kannusti ja rohkaisi oppilaita osallistumaan tunnilla käytäviin yhteisiin harjoitteisiin ja keskusteluihin. Opettajat suhtautuivat myös oppilaisiin oppituntien aikana vakavasti; oppilaat pystyivät vahvasti vaikuttamaan vuorovaikutukseen ja oppimisen rakentumiseen esimerkiksi myös tuomalla siihen oppituntien aikana omia havaintojaan, ideoitaan ja osaamistaan.

Tämä näkyi oppilaiden aktiivisena viittaamisena ja keskusteluihin osallistumisena yhteisopetuksen aikana. Vaikka opettajat kokivat tukevansa oppilaiden osallisuutta luokassa monin erilaisin vuorovaikutuksellisin keinoin, tutkimusentulosten kannalta olisi ollut myös hedelmällistä haastatella oppilaita liittyen heidän kokemuksiinsa omasta osallistumisestaan. Tällöin tutkimus olisi tuonut kenties myös varmempaa tietoa oppilaiden osallistumisen tukemisen keinoista, kun oppilaat olisivat vahvistaneet tutkimustulokset omasta näkökulmastaan ja kokemuksistaan käsin.

Opettajat painottivat opetuksessaan myös oppilaantuntemuksen olennaisuutta tuntien rakentamisen lähtökohtana ja sitä, kuinka tärkeää on vahvistaa opetuksen kautta jokaisen oppilaan käsitystä omista taidoistaan ja vahvuuksistaan. Tällöin oppilaat myös motivoituvat opiskeluun tehokkaimmin ja tätä kautta myös osallistuvat paremmin tuntiin yhteisteisten keskustelujen ja tehtäviin osallistumisen kautta. Tämänkaltainen toiminnan muoto vastaa jaetun vuorovaikutuksen mallia, jolloin opettajan keskeisenä tehtävänä on etenkin rohkaista oppilaita yhteistoimintaan osallisuuden kautta. (Pollard & Triggs, 1997, 128- 131; Pollar et al., 216- 219). Luokassa opettajat rohkaisivat oppilaita ratkaisemaan tehtäviä yhdessä sekä jakamaan omaa osaamistaan ja täydentämään toistensa tietämystään. Oppilaiden tietojen ja taitojen erilaisuus voi myös parhaimmassa tapauksessa toimia yhteisöllisen ja oppilaita osallistavan opetuksen voimavarana (Lonka & Vaara, 2016, 41). Lisäksi opettajat kokivat myös ryhmän organisoimisen muotojen kautta pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden kokonaisvaltaiseen käytökseen sekä sen kautta siihen, kuinka osallisuus ja oppilaiden aktiivisuus kyettiin ottamaan huomioon opetuksessa ja opettajien välisessä yhteistoiminnassa yhteisopetuksen aikana. Kahden opettajan työpanos näkyi myös yhteistoiminnan tehostumisena opettajien välillä, jolloin opettajat kokivat hallitsevansa koko ison ryhmän toimintaa tehokkaammin.

Jatkotutkimuksessa tutkimuksen keskiöön voisivat esimerkiksi nousta yhteisopettajuuden tutkiminen erilaisista näkökulmista käsin. Tällöin olisi hedelmällistä haastatella esimerkiksi oppilaita tai heidän vanhempiaan yhteisopettajuuden työmuodosta. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, kuinka yhteisopettajuuden työmuodon on koettu toimivan avoimissa oppimisympäristöissä jotka ovat lisääntymässä tulevaisuudessa. Mielenkiintoisena tutkimuskohteena olisi myös tutkia milloin yhteisopettajuuden työmuoto tukee tehokkaimmin oppilaiden oppimista tai päinvastoin sitä, millaisissa tapauksissa yhteisopetus ei palvele oppilaiden oppimista kokonaisvaltaisesti.

Lähteet

- Aebli, H. & Sinkkonen, U. (1991). *Opetuksen perusmuodot*. [Porvoo] ; [Helsinki] ; [Juva]: WSOY. 13, 35-159
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Helsingin kaupunki. 20-23
- Alila, S. (2014). *"Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ... toimintakulttuurin luomisessa": Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. (61)
- Beninghof A.M. (2012). *Co- Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 10-14
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1997). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education* (2nd pr.). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children. 100-111
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol UK:CSIE. 2-6.
- Cantell, H. & Kallioniemi, A. (2016). Lukijalle. Teoksessa H. Cantell. & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: Bookwell Oy. 7-8.
- Conderman, G. & Hedin, L. (2015). Differentiating instruction in co-taught classrooms for student with emotional behavior difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20:4, 349-361.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. (cover story). *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1- 9.
- Eskelä- Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä., U. Klemola., M-K. Lerkkanen., A-M. Poikkeus., H. Rasku-Puttonen. & A. Etäpelto, (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 159-163.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere: Tampere University Press. 146, 176.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metoden valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-Kustannus. 29.

- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. 11-13.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2011). *Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa. Haasteita ja mahdollisuuksia*. Luettu 14.11.2017. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf 168-169.
- European Parliament. (2017). Directorate-general for international policies. *Citizen's rights and constitutional affairs. Inclusive education for learners with disabilities*. Study for the Peti Committee. Policy Department. Luettu 14.11.2017. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf) .8-10.
- Fatting M.L. & Taylor, M.T. (2008). Co- Teaching in the Differentiated Classroom. *Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management*. San Francisco: Jossey-Bass. 4-5.
- Giangreco, M.F. (2007b). Extending Inclusive Opportunities. *Educational Leadership* 2, 34-37. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metoden valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus. 146.
- Göransson, K. & Nillholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 29 (3), 265- 280.
- Haataja, A. K. (2014). *"Siinä pitäs pomottaa itteään..": Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto 132-198.
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. [Helsinki]: Gaudeamus. 7-8. 188.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Haustätter, R. & Jahnukainen, M. (2014). From Integration to Inclusion and the Role of Special Education. Teoksessa F. Kiuppis. & R.S. Haustätter. *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*. New York. 11-15.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 37-39. 48. 142. 185-189.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi. 162. 192. 205-206. 212-213.

- Holst, T. (2013). *Vertaileva tapaustutkimus kuusivuotiaiden opetus-oppimis-vuorovaikutuksesta, matematiikkaepisodeista ja lukukäsitteen osaamisesta*. [Turku]: Turun yliopisto. 37-40.
- Jahnukainen, M. & Pulkkinen, J. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, Kontu, E. Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 92-93.
- Joyce, B., Weil, M. & Showers, B. (1992). *Models of teaching* (4th ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Järvinen, M. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: Näkökulmia muutokseen*. [Tampere]: Tampere University Press. 60.
- Kansanen, P., Tirri, K. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Lang.3
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. [Jyväskylä]: PS-Kustannus. 19-20. 73-74. 103.
- Kivikangas, A. (2003). *Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3-6 luokkien käsityö -oppiaineen opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto. 204-205.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus. 74-77. 85-86.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia Helsinki University Press.112-113.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Puukari, S. (2017). Suuntaviivoja erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa S. Puukari, K, Lappalainen. & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Juva: Bookwell-Oy. 324
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino. 48.
- Laaksonen, I. (2016). *Avaimia huomiseen? Aikuisopettajien käsityksiä ilmiöstä opettajuus ja teknologia*. Tampere: Tampere University Press.58-60.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 9-10.

- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.192-223.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage. 301-306.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: Sage Publication Inc. 15-18. 52-56. 190-195.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3). 245-246.
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa H. Cantell. & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: Bookwell Oy. 39-41.
- Markey, P., Lowmaster, S. & Eischler, W. (2010). A real-time assessment of interpersonal complementary. *Personal Relationships*, 17(1),13-25.
- McGuire, J-M., Scott, S-S. & Shaw, S-F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special education*, 27 (3), 170.
- Mikkola, A. (2016). Saatesanat. Teoksessa H. Cantell. & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: Bookwell Oy.11-15
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.16-17. 57- 64. 98-99.
- Mikola, M. (2014). Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25/2014. 1-3
- Miles, M. B. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Moberg, S. (2015). *Eryityspedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.88-97
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltonen. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus. 66.
- Morocco, C. C. & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 13(4), 315–347.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Myklebust, J-O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education* 33:2 76-80
- Mykkänen, A. (2016). *Young children's success in learning situations: Actions, views and appraisals in learning contexts*. Oulu: University of Oulu. 59-60. 65.

- Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017). Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen. & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Juva: Bookwell-Oy. 67-77
- Mäntynen, M. (2016). *Opettajan osallisuus strategiaprosessissa: Tapaustutkimus laatupalkitusta ala-asteen koulusta*. Tampere: Tampere University Press.254
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010.) An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25:3, 239-252.
- Oja, S. (2012). Koulu integraatiosta inklusioon. Teoksessa S. Oja. *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: Brookwell Oy. 39- 40.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Luettu 26.9.2017 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 30-36.65.
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*. 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Rasku- Puttonen, H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö. & E. Vitikka. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. 93-95. 106.
- Panscofar, N. & Petroff, J. (2016). Teacher's experiences with co-teaching as a model for inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 20:10. 1043- 1053
- Peterson, M. & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston (Mass.): Pearson Education. 49; 162-165. 232.
- Pianta, R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 23(4), 431- 439. United States.
- Pratt, S. (2014). *Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships*. *Teaching and Teacher Education* 41. 1-12.
- Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. & Rasku- Puttonen, H. (2013). Ohjausvuorovaikutus- tunteita, organisointia ja oppimisen tukea. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M. Lerkkanen, A. Poikkeus, H. Rasku- Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 115-116.

- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Somco, N., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching*. Chippenham, Wiltshire: Antony Rowe Ltd. 75-80. 144-148.216.
- Pollard, A. & Triggs, P. (1997). *Reflective Teaching in Secondary Education*. London, Wiltshire: Antony Rowe Ltd. 128-131.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki. Luettu 07.09.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetus%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> .5-18.
- Rajakaltio, H. (2017). Kohti yhteisöllistä koulu- Kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inkluusiivisen koulun kehittämisestä. Teoksessa V. Korhonen., J. Annala. & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat - Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press. 65-70.
- Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2015). *Inclusion and Integration On Special Education*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191. 1323 – 1327.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion: Teacher learning in co-teaching*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 44-45.
- Rämä, I. (2015). *Yhdessä luotua: Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 9-10.
- Saarela- Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 180-182.
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksella*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 39. 63-65.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonne & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press. 169.
- Salovaara, R. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus. 270
- Saloviitta, T. (2016). Alkusanat. Teoksessa T. Saloviitta. (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 7-17.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 14-25, 123.

- 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.
- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia Helsinki University Press. 17. 64-65
- Teräväinen, V. (2011). *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampere: Tampere University Press.
- Tilastokeskus. (2017). Joka kuuden peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Luettu.25.9.2017.
http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (2011). Tilastokeskuksen koulutustilastot 2009, 2010 ja 2011. Luettu 10.10.2017
<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>
- Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö. Tammi.
- Tobin, K. & Roth, W.-M. (2006). *Teaching to Learn. A View from the Field*. Rortterdam: Sense Publishers. 17-20.
- Tomlinson, C. A. (2010). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (Second edition.). Alexandria, Virginia: ASCD. 18-25. 80.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.14-15.
- Tomlinson, C. A. & McTighe. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development. 2-4.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2013). Opetus koulun arjessa: Osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa K. Pyhältö. & E. Vitikka. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. 81- 82.
- Uusitalo- Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa H. Cantell. & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Juva: Bookwell Oy. 144-145.
- Vauras, M. (2006). Learning difficulties as content in the teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. & Niemi. H. (toim.) *Research- based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 5. Suomen kasvatustieteellinen seura. 175-177.

Vienola, V. (2005). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. 72-74. Luettu 21.03.2018.

<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/vienola.pdf>

Villa, R.A., Thousand, J.S., Nevin, A.I. (2013). A guide to co-teaching. *New lessons and strategies to facilitate student learning. 3. edition.* Thousand Oaks: Corwin

Öhrilng, K. (2006). Experiences of classroom research to increase schoolchildren's well-being. Teoksessa A. Ahonen., K. Kurtakko. & E. Sohlman (toim.) *School, culture and well-being. ArctiChildren research and development findings from northern Finland, Sweden and Norway, and north-west Russia.* Rovaniemi: University of Lapland. 69-83. 74-76.

Liite 1

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot haastateltavasta: nimi, koulutus, työkokemus alalta, työkokemus yhteisopetuksesta

Taustatiedot luokasta: oppilasmäärä, luokka-aste

Opettajien välisen vuorovaikutuksen rakentuminen oppitunneilla (TEEMA 1)

Millainen käsitys sinulla on luokan opettajien välisestä yhteistyöstä

Kuvaile kuinka yhteisopetus eroaa tavallisesta opetuksesta a. suunnittelun osalta? b. toteutuksen osalta? c. arvioinnin osalta? d. Millä muilla tavoin?

Kuvaile millaista luokan opettajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus on oppitunnin aikana? (esim. mitä siihen sisältyy, miten yhteistyömuodot muotoutuvat, roolit luokassa)

Arvioi mitkä tekijät vaikuttavat työtehtävien jakautumiseen?

Mitä on mielestäsi onnistunut a) opettajien välinen vuorovaikutus? b) opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus?

Mitkä tekijät luokassa edesauttavat tai haittaavat onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin pääsyä?

Mitä toivot opettajien väliseltä yhteistyöltä? Millaisia tavoitteita olet asettanut opettajien väliselle yhteistyölle? Kuinka yhteistyötä voisi mielestäsi kehittää?

Inklusiivinen opettajuus sekä inklusioon pyrkivän opetuksen elementtien toteutuminen yhteisopetuksen luokassa (TEEMA 2)

Millainen käsitys sinulla on inklusiosta

Kerro kokemuksistasi tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä yleisopetuksen luokassasi – mitä mielestäsi on inklusiivisuus?

Kuinka koet inklusion vaikuttavan toimintaasi opettajana luokassa? – Millaisia toimitapoja käytät, kun luokassasi on tukea tarvitsevia oppilaita?

Millainen rooli opettajalla / opettajilla on oppilaiden inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa? (Huomioi kysymyksessä oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisen ja oppilaslähtöisyyden näkökulmat vuorovaikutuksellisessa toiminnassa)

Kuinka koet opettajien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön vaikuttavan inklusion toteutumiseen luokassa?

(Millaisia valmiuksia olet kokenut saavasi inklusiiviseen opettajuuteen?)

Opettajien vuorovaikutus ja osallisuuden edistäminen yhteisopetuksen oppitunneilla (TEEMA 3)

Millainen käsitys sinulla on oppilaiden osallisuuden toteutumisesta luokassa

Millaisin opetusmenetelmin koet lisääväsi oppilaiden osallisuutta luokassa? Mikä on opettajan/ opettajien rooli osallisuuden edistämässä?

Mitkä tekijät luokassa edesauttavat / haittaavat oppilaiden osallisuuden kokemuksia luokassasi?

Kuvaile kuinka olennainen osa oppilaiden osallisuuden vahvistaminen on osa opetustasi ja sen tavoitteita?

Kuinka koet opettajien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön vaikuttavan osallisuuden toteutumiseen luokassa? (Miksi)

Muuta huomioitavaa

Liite 2

Havainnointilomake

Päiväys: _____

Lyhyt kuvaus opetuskokonaisuudesta jota havainnoidaan. Opettajan tunnille asettamat tavoitteet (kysytään ennen tunnin alkua) sekä luokka-aste.

Rakenne

Millaisissa ryhmissä oppilaat istuvat?

Miten oppimisympäristö tukee tunnille asetettuja tavoitteita?

Millainen oli tunnin yhteisopetuksen toteutusmuoto?

*Millaista **oppilaiden toimintaa** näet opetuskokonaisuudessa ja mitä toimintaa on eniten?*

- a) *opettajajohtoinen*
- b) *oppilasjohtoinen (koko tunti)*
- c) *oppilaat pitävät esityksen*
- d) *oppilaiden työskentely pareittain tai ryhmissä*
- e) *itsenäinen työskentely*

Millaista **opettajien toimintaa** näet opetuskokonaisuudessa?

- a) Opettaja esittää tietoa
- b) Opettaja johtaa koko luokan keskustelua
- c) Opettaja antaa oppilaille palautetta tai kannustaa edistymisestä
- d) Opettaja tukee oppilaita yksilöllisesti
- e) Opettaja osallistuu oppilaiden johtamaan toimintaan

Yhteistoiminta ja oppilaslähtöisyys (inkluusion edistäminen ja osallisuuden tukeminen luokassa)

Yhteistoiminta

Toimivatko oppilaat opetuskokonaisuudessa seuraavin tavoin?

- a) pareissa tai ryhmissä
- b) tuotoksen tekeminen, johon jokainen ryhmäläinen osallistuu
- c) tuotoksen esittäminen, johon jokainen ryhmäläinen osallistuu

Yksilöllistäminen

Millaista oli opetuksen yksilöllistäminen oppitunnin aikana? (eriytetyt tehtävät/ monipuoliset opetusmenetelmät/ ajankäyttö /oppilaiden tunnetilan huomioiminen/ joustava ryhmittely)

Millaisia tehtäviä oppilaat tekivät?

Miten tehtävät erosivat toisistaan?

Kehen ohjaus tunnilla kohdistui? Minkä verran yksilöllistä ohjausta tunnilla oli?

Tunnetuki ja ryhmän organisointi oppilaiden osallisuuden toteutumisessa (tavoitteena on havaita, kuinka opettajien vuorovaikutuksellisen toiminnan ja valintojen muotoutuminen tukevat oppilaiden osallisuutta luokassa)

1. Lasten näkökulmien huomioon ottaminen

Kuinka oppilaiden näkökulmat on huomioitu erilaisissa oppituntiin liittyvissä valinnoissa? (aihe työtavat, tehtävät)

2. Opettajan sensitiivisyys vuorovaikutuksessa

Oppilaiden osallisuuden tukeminen vuorovaikutuksellisen toiminnan kautta? (rohkaistu, kannustaminen, ohjaaminen) (liittyy myös opettajan sensitiivisyyteen huomioida oppilaiden tunteelliset ja tiedolliset tarpeet oppitunnin aikana)

3. Ilmapiirin vaikutus osallisuuteen ja käyttäytymisen säätely

Millainen on luokan yleinen ilmapiiri, kun tarkastelun kohteena ovat luokan vuorovaikutussuhteet? (myönteisten ja kielteisten ilmaisujen käyttö luokassa, omien mielipiteiden ilmaiseminen)

Kuinka opettajat pyrkivät vaikuttamaan toiminnallaan luokan ilmapiiriin? (positiiviseen käyttäytymisen tukeminen sekä häiritsevään käyttäytymiseen puuttuminen, odotusten selkeys, ennakointi ja uudelleen ohjaus)

4. Tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot

Millaista oli opettajien ajankäyttö oppilaslähtöisyyden sekä oppilaiden aktiivisuuden ja osallisuuden toteutumisen kannalta? (käytetyn ajan tehokkuus ja maksimointi sekä oppitunnin organisointi osallistavien tilanteiden muodostamisessa)

Muita havaittavia tekijöitä luokassa, jotka edesauttavat tai haittaavat oppilaiden osallisuutta? (työtavat, työmenetelmät, ilmapiirin sallivuus, oppilaiden vastuunoton ja autonomian tukeminen)

Opettajien välisen vuorovaikutuksen rakentumisen tarkkailu

Kuinka opettajien roolit poikkeavat luokassa toisistaan? (eri tehtäväalueiden painottumisesta)

Mitkä tekijät vaikuttavat roolien muotoutumiseen? (oppilasryhmään, oppiaineeseen, tilannetekijöihin, vahvuuksiin liittyvät asiat)

Muita vuorovaikutukselliseen toimintaan liittyviä havaintoja yhteistoiminnallisuuden, oppilaslähtöisyyden sekä osallisuuden toteutumisen näkökulmat huomioiden
