



Väyrynen Johanna

Erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta

Erityispedagogiikan kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma  
2020

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Lisäksi tutkielmassa selvitetään erityisopettajien kokemuksista ilmeneviä yhteisopetuksen haasteita. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena.

Yhteisopetuksella viitataan opetukseen, jossa kaksi tai useampaa opettajaa suunnittelee ja toteuttaa opetusta yhdessä. Siitä saadut kokemukset ovat opettajien mukaan yleisesti positiivisia, mutta silti yhteisopetus on yleistynyt hitaasti. Yhteisopetuksen etuja ovat muun muassa opettajien keskinäinen oppiminen, opetuksen monipuolistuminen sekä opettajien ja oppilaiden hyvinvointi. Kun erityisopettaja on mukana toteuttamassa yhteisopetusta, voidaan yhteisopetusta hyödyntää myös tapana toteuttaa inklusiota.

Yhteisopetusta toteuttavat eniten erityisopettajat. Erityisopettajat kokevat yhteisopetuksen positiivisena, mutta siihen liittyy kuitenkin erityisopettajan näkökulmasta tyypillisiä haasteita, kuten opettajien keskinäinen työnjako ja roolit sekä suunnitteluajan riittävyys. Tutkielmassa avataan yhteisopetuksen erilaisia malleja sekä kuvaillaan, miten erityisopettajat toteuttavat yhteisopetusta. Tutkimuskysymysten kautta selvitetään, millaisia kokemuksia erityisopettajat ovat yhteisopetuksesta saaneet ja millaisia haasteita kokemusten perusteella yhteisopetuksessa ilmenee erityisopettajan näkökulmasta.

avainsanat: yhteisopetus, yhteisopettajuus, erityispedagogiikka, erityisopettaja

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen tavoite ja toteutus</b> .....	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Yhteisopetuksen toteuttaminen</b> .....	<b>8</b>
3.1	Yhteisopetus .....	8
3.2	Yhteisopetuksen mallit .....	11
3.3	Erityisopettajat toteuttamassa yhteisopetusta .....	13
<b>4</b>	<b>Erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta</b> .....	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>Yhteisopetuksen haasteita erityisopettajan näkökulmasta</b> .....	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>27</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>30</b>
7.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	30
7.2	Lopuksi .....	31
	<b>Lähteet</b> .....	<b>34</b>

# 1 Johdanto

Opettajan rooliin ja työidentiteettiin on pitkään kuulunut yksin tekeminen ja autonomia (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Viime vuosina yleistynyt yhteisopetus tai yhteisopettajuus, eli kahden tai useamman opettajan yhtä aikaa tapahtuva opetus, on noussut perinteisen yksin opettamisen mallin rinnalle (Oulun yliopisto, 2019). Opetusalalla puhutaan muun muassa samanaikaisopetuksesta, yhteisopetuksesta ja tiimiopetuksesta (Malinen & Palmu, 2017).

Yhteisopetuksen eduksi on mainittu muun muassa paremmat mahdollisuudet antaa tukea oppilaille ja yksilöidä opetusta sekä opettajien toisiltaan saama tuki (Saloviita, 2016a). Kun yhä useampi oppilas tarvitsee tukea ja tuki annetaan uusien erityisluokkien asemesta yleisopetuksen luokassa, muuttuu myös erityisopettajan rooli (Takala, 2016). Yhteisopetuksesta onkin haettu tukea inklusion järjestämiseen esimerkiksi yhdistämällä pienluokkia yleisopetuksen luokkien kanssa tai järjestämällä opetusta luokan- tai aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyönä. Yhteisopetus voi mahdollistaa erilaisten opetusjärjestelyjen joustavan hyödyntämisen kolmiportaisen tuen eri vaiheissa (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen, 2017).

Hankkimissani lähdemateriaaleissa näkyvät rinnakkain termit *samanaikaisopetus* ja *yhteisopetus* tai *yhteisopettajuus*. Takalan (2016) mukaan termi yhteisopetus korostaa, kuinka opetustilanteen lisäksi suunnittelu ja arviointi tehdään yhdessä. Käytän tässä tutkielmassa niin ikään sanaa yhteisopetus kuvaamaan yhdessä toteutettua opetusta, sillä näen Takalan tavoin alusta loppuun yhdessä järjestetyn opetuksen hyvänä tapana hyödyntää kahden opettajan osaamista ja resursseja. Termiä *erityisopettaja* taas käytän kuvaamaan sekä erityisluokanopettajia että laaja-alaisia erityisopettajia yhdessä.

Tutkin tässä kandidaatin tutkielmassani erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta sekä sitä, millaisia haasteita yhteisopetukseen liittyy erityisopettajan näkökulmasta. Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan yhteisopetusta käyttävät eniten juuri erityisopettajat, joten yhteisopetuksen tutkiminen erityisopettajan ammatin näkökulmasta on luonteva aiheenvalinta. Yhteisopetus kiinnostaa minua myös tulevaisuuden työn kannalta sekä tapana toteuttaa inklusiota ja lähikouluperiaatetta.

## 2 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla selvitetään, millaisia kokemuksia erityisopettajat ovat yhteisopetuksesta saaneet sekä millaisia haasteita kokemuksista ilmenee yhteisopetukselle erityisopettajien näkökulmasta. Tulosten avulla voidaan saada ymmärrystä olemassa olevista yhteisopetuksen hyödyistä ja haasteista, toimivista käytännöistä sekä edellytyksistä yhteisopetuksen onnistumiselle erityisopettajien kannalta.

Tutkielma aloitetaan yhteisopetuksen määrittelyllä. Tutkielmassa kuvataan, kuinka yleistä yhteisopetuksen toteuttaminen on erityisopettajilla ja miten, missä ja kenen kanssa sitä toteutetaan. Tutkielmassa esitellään erilaisissa tutkimuksissa, ammattikirjallisuudessa ja artikkeleissa ilmenneitä erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Tutkimuskysymysten kautta perehdytään erityisopettajien kokemuksiin yhteisopetuksesta sekä siihen, millaisia haasteita erityisopettajan näkökulmasta yhteisopetuksessa ilmenee.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on yhteisopetuksesta?
2. Millaisia haasteita kokemusten perusteella yhteisopetuksessa ilmenee erityisopettajan näkökulmasta?

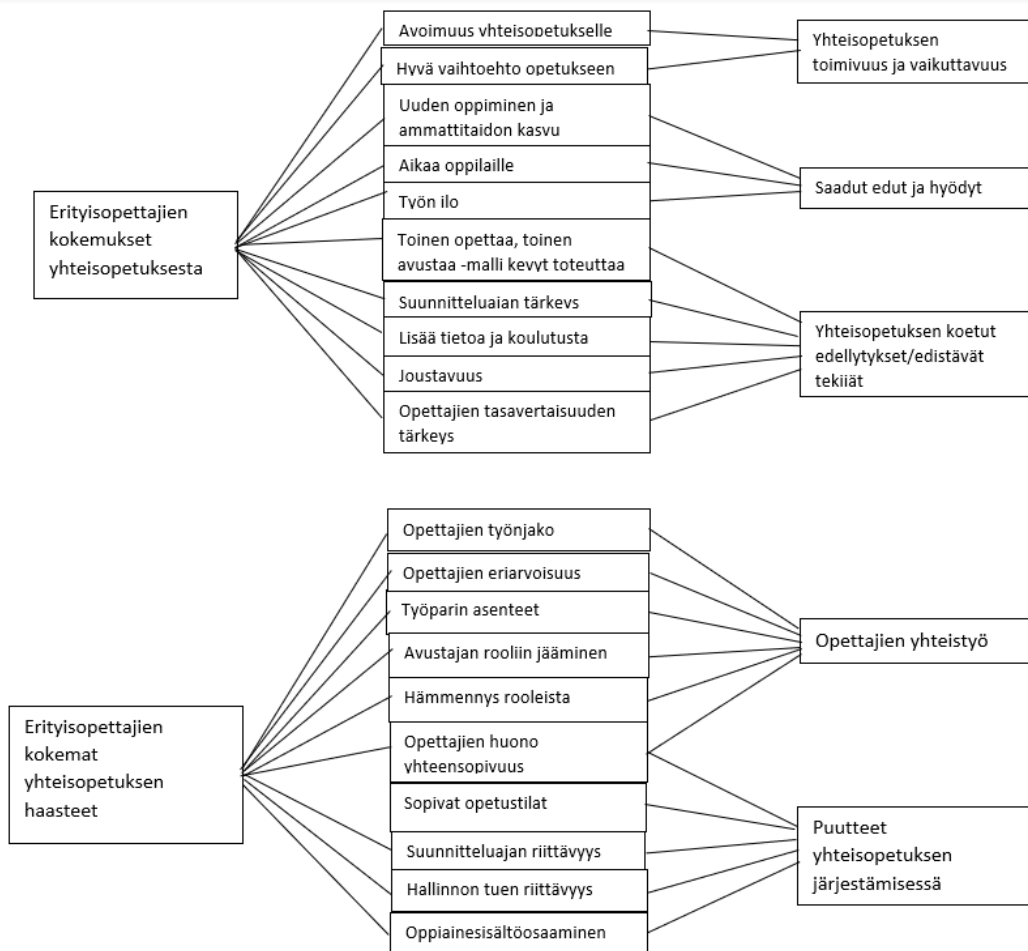
Kirjallisuuskatsauksessa kootaan yhteen olemassa olevia tutkimuksia ja niiden tuloksia tietystä aiheesta, joita yhdistelemällä luodaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsaus toimii pohjana uuden tiedon ja tutkimusideoiden esittämiselle, vaikutusten arvioinnille sekä periaatteiden ja toimintaohjeiden luomiselle (Snyder, 2019). Kirjallisuuskatsauksen avulla on myös mahdollista luoda kuvaa ilmiöistä, joita ei ole tutkittu laajalti ja luoda tehtyjen tutkimusten pohjalta synteisiä, joka johtaa erilaisten mallien tai teorioiden luomiseen (Snyder, 2019).

Tutkielmassa käytetty menetelmä on kuvaileva yleiskatsaus. Kuvailevan yleiskatsauksen avulla on mahdollista tarkastella tutkimuskohdetta laajasti sekä koota olemassa olevasta tutkimustiedosta ajankohtainen kokonaisuus (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsauksella jäsennellään olemassa olevaa tietoa ja toisinaan sen myötä löytyy myös tarve ja perusteet

uudelle tutkimukselle (Salminen, 2011; Snyder, 2019). Tavoitteena on kuvaileva synteesi, jossa on ytimekäs ja johdonmukainen yhteenveto (Salminen, 2011). Haasteena kirjallisuuskatsauksen luomisessa on systemaattisuus, sillä uhkana on, että tutkija valikoi aineistosta omia oletuksiaan tukevia tutkimuksia tai tuloksia (Snyder, 2019). Tällöin tutkimus voi olla metodologialtaan oikeanlainen, mutta tuloksiltaan näkemyksellinen (Snyder, 2019).

Tämä kirjallisuuskatsaus on toteutettu lukuvuonna 2019 – 2020. Aineistoksi on hankittu tutkimuksia ja artikkeleja useiden tietokantojen, kuten EBSCOn, Google Scholarin sekä ProQuestin kautta. Aineistoon kuuluu sekä määrällisiä että laadullisia tutkimuksia, joista suurin osa on vertaisarvioituja. Suurin osa tutkimuksista on toteutettu ulkomailla ja kirjoitettu englannin kielellä, mutta muutama tutkimuksista ja lähdeoteoksista on myös Suomessa toteutettuja. Hakusanoja on käytetty niin suomeksi kuin englanniksi, jotta aineisto olisi mahdollisimman kattava. Tämän jälkeen aineistosta on poimittu tutkimustuloksia sekä kommentteja, jotka viittasivat erityisopettajien kokemuksiin yhteisopetuksesta. Tämän jälkeen edelleen jaoin aineistoa kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti. Taulukoimalla aineistoa teksteistä paljastui toistuvia teemoja, samankaltaisuuksia sekä myös mielenkiintoisia ristiriitaisia kokemuksia. Aineistoa on analysoitu teemoittelun avulla. Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja jaetaan erilaisiin ryhmiin sen mukaan, millaisia teemoja siitä nousee esiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erilaiset teemat ovat nähtävillä kuviossa 1 ja niitä käsitellään tarkemmin luvuissa 4 ja 5, joissa vastataan tutkielmani kahteen tutkimuskysymykseen.

Kuvio 1. Aineiston analyysi



### 3 Yhteisopetuksen toteuttaminen

Tässä luvussa avataan yhteisopetuksen käsitettä ja yleisyyttä sekä käsitellään eri malleja, joilla yhteisopetusta toteutetaan sekä näiden mallien etuja ja haasteita. Luku pohjautuu Cookin ja Friendin vuonna 1995 esittelemään viisijakoiseen yhteisopetuksen mallinnukseen. Lisäksi perehdytään siihen, kuinka paljon erityisopettajat opettavat yhdessä muiden opettajien kanssa ja miten erityisopettajat toteuttavat yhteisopetusta.

#### 3.1 Yhteisopetus

Cook ja Friend (1995) määrittelevät yhteisopetuksen tilanteeksi, jossa kaksi tai useampi ammattilaista opettaa yhdessä fyysisessä tilassa heterogeenistä oppilasryhmää, jolla on monenlaisia oppimisen tarpeita. Suoraviivaisemmat määrittelyt rajaavat yhteisopetuksen vielä yksinkertaisemmin opetuksiksi, jossa kaksi opettaa yhdessä (Takala & Saloviita, 2010; Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Murawski ja Lochner (2011) taas määrittelevät yhteisopetuksen koostuvan kolmesta elementistä: yhdessä suunnittelusta, yhdessä opettamisesta ja yhdessä arvioimisesta. Esimerkiksi Helsingissä järjestetyssä samanaikaisopetusta koskevassa tutkimuksessa samanaikaisopetus määritellään Cookia ja Friendiä mukailleen opetustilanteeksi, jossa kaksi tai useampi opettajan nimikkeellä koulussa toimiva henkilö työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011).

Yhteisopetusta on pidetty keinona tukea oppilaita, joilla on haasteita oppimisessa sekä menetelmänä opettaa heterogeenisiä luokkia (Saloviita & Takala, 2010). Esimerkiksi Italiassa erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien välinen yhteisopetus on inklusion toteuttamisen kulmakivi (Saloviita, 2018). Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimus osoittaa yhteisopetuksen levinneen Suomessa erityisopettajien ja osa-aikaisten erityisopettajien käyttöön, mutta muiden opettajaryhmien (aineenopettajat ja luokanopettajat) käytössä se on harvinaisempi menetelmä. Tutkimuksen mukaan opettajien kokemukset yhteisopetuksesta olivat kuitenkin yleisesti positiivisia (Saloviita & Takala, 2010).

Yhteisopetuksella tavoitellaan sekä oppilaisiin että opettajiin liittyviä etuja (Cook & Friend, 1995). Yhteisopetuksen avulla voidaan monipuolistaa oppilaiden saamaa opetusta ja ohjausta



niin, että monenlaiset oppijat hyötyvät (Cook & Friend, 1995). Vaikka yhteisopetuksen päätavoite olisi toteuttaa inklusiota edistämällä tukea tarvitsevien oppilaiden pärjäämistä, myös lahjakkaat oppilaat voivat hyötyä yhteisopetuksesta seuraavasta opetuksen monipuolistamisesta (Cook & Friend, 1995). Kun yhteisopetusta käytetään inklusion toteuttamisen menetelmänä, voidaan vähentää tukea tarvitseviin oppilaisiin kohdistuvaa stigmaa (Cook & Friend, 1995). Samalla oppilaat voivat kokea osallisuutta, saada uusia kavereita sekä mahdollisuuksia oppia vuorovaikutusta (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Opettajien näkökulmasta yhteisopettaminen voi lisätä työssäjaksamista ja kohentaa työn mielekkyyttä, kun vastuunjakoaminen helpottuu ja oma osaaminen vahvistuu (Takala, Sirkko & Kokko, 2020).

Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksen mukaan Suomessa yhteisopetusta käytettiin harvakseltaan, yleensä kaksi tai kolme tuntia viikossa. Viikoittain yhteisopetusta toteutti haastatelluista joka toinen erityisopettaja, joka kolmas luokanopettaja ja joka kuudes aineenopettaja (Saloviita & Takala, 2010). Yhteisopetusta voidaan järjestää useilla tavoilla ja eri luokka-asteilla. Esimerkiksi kaksi aineenopettajaa voi opettaa yhdessä, tai erityisluokka ja yleisopetuksen luokka voidaan yhdistää yhdeksi suureksi luokaksi, jossa opettajia on kaksi (Takala, 2016). Usein yhteisopetus käynnistetään opettajien aloitteesta, mutta taustalla voivat vaikuttaa myös hallinnolliset syyt tai rehtorin tekemä aloite (Pulkkinen & Rytivaara, 2015).

Saloviita ja Takala (2010) kommentoivat, että harvoin käytetyn yhteisopetuksen lisäämiseksi tarvittaisiin tukea. Esimerkiksi Helsingissä yhteisopetuksella on pyritty vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Yhteisopetuksen tukemiseksi kaupunki on järjestänyt koulutusta ja jakanut palkkioita yhteisopetusta toteuttaville kouluille ja opettajille. (Saloviita, 2016b). Cookin ja Friendin (1995) mukaan yhteisopetusta toteuttavat tarvitsevat yhteistä suunnittelu-aikaa, mahdollisuuksia kehittää keskinäistä suhdettaan sekä tukea hallinnolta. He toteavat, että yhteisopetusta tulisi suunnitella ja toteuttaa systemaattisesti (Cook & Friend, 1995). Muun muassa Oulun Yliopistossa toteutettavassa Tuetaan yhdessä! -hankkeessa tutkitaan parhaillaan yhteisopetusta ja sen tuomista osaksi opettajiksi opiskelevien korkeakouluopintoja (Oulun yliopisto, 2019).

Yhteisopetus on Suomessa yleisempää sekä luokanopettajien että erityisopettajien keskuudessa suuremmissa kunnissa (yli 100000 asukasta) kuin pienemmissä (Saloviita, 2018). Takala (2016) arvioi, että alueellisten erojen taustalla voi vaikuttaa muun muassa resurssien jakaantuminen suurien kaupunkien suuriin kouluihin. Saloviidan (2018) tutkimuksen mukaan

luokanopettajat, joiden luokalla on tukea tarvitsevia oppilaita, käyttivät yhteisopetusta enemmän. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien kohdalla yhteisopetuksen käyttämisellä ja positiivisella asenteella inklusiota kohtaan välillä oli yhteys (Saloviita, 2018).

Opetussuunnitelmassa yhteisopetukseen viittaava samanaikaisopetus mainitaan yhtenä tehostetun tuen ja erityisen tuen menetelmistä. Esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa samanaikaisopetuksena (Opetushallitus, 2016.) Oppimisen ja opetuksen järjestämisen tuen periaatteista opetussuunnitelmassa mainitaan, että tuki järjestetään ensisijaisesti oppilaan omassa ryhmässä ja koulussa (Opetushallitus, 2016). Kahden opettajan yhdessä järjestämässä opetuksessa tämän tavoitteen voi toteuttaa joustavasti.

Paikallisissa opetussuunnitelmassa yhteisopetusta on käsitelty enemmän ja monipuolisemmin kuin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Esimerkiksi Oulun paikallisessa opetussuunnitelmassa samanaikaisopetus mainitaan menetelmänä ”*mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä oppilaille*” (Oulun kaupunki, 2014). Tiimiopettajuus ja samanaikaisopetus nostetaan esiin tuen menetelminä (Oulun kaupunki, 2014). Oppilaan tukeen liittyvinä ratkaisuin ne tulee merkitä myös oppimista koskeviin asiakirjoihin, kuten henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (Oulun kaupunki, 2014).

Paikallista opetussuunnitelmaa täydentävässä eriyttävän opetuksen tukimateriaalissa (Oulun kaupunki, 2016) samanaikaisopetukselle ja yhteisopettajuudelle esitetään muutamia erilaisia toteutusvaihtoehtoja. Esimerkkeinä materiaalissa listataan yhdessä kollegan kanssa opetuksen suunnitteleminen sekä toteuttaminen, luokan- ja aineenopettajien yhteistyö erityisopettajan kanssa, suunniteltu yhteistyö koulunkäynnin ohjaajan kanssa sekä ryhmien ja luokkien yhdistäminen ja niiden mahdollinen jakaminen uusiin, eri tiloissa toimiviin ryhmiin (Oulun kaupunki, 2016). Yhteisopetuksen eduiksi nostetaan mahdollisuudet toteuttaa opetusta monipuolisemmin ja jakaa opetustyötä, mahdollisuudet hyödyntää erilaisia opetustapoja ja muita opettajien henkilökohtaisia vahvuuksia sekä mahdollisuudet toteuttaa monipuolisempaa arviointia sen myötä, että kaksi opettajaa voi tehdä oppilaista enemmän havaintoja (Oulun kaupunki, 2016). Lisäksi yhdessä suunnitelmassa voidaan jakaa opettajien kesken ideoita ja materiaaleja (Oulun kaupunki, 2016).

### 3.2 Yhteisopetuksen mallit

Cook ja Friend (1995) erittelevät viisi erilaista yhteisopetuksen mallia. Näitä ovat toinen opettaa, toinen avustaa -malli (one teaching, one assisting), rinnakkaisopetus (parallel teaching), tiimiopetus (team teaching), pysäkkiopetus (station teaching) sekä vaihtoehtoinen opetus (alternative teaching) (Cook & Friend, 1995).

Toinen opettaa, toinen avustaa -mallissa toinen ammattilaista ottaa johtavan roolin opetustilanteessa, jolloin toinen taas liikkuu ryhmää havainnoiden luokassa ja avustaa niitä, jotka apua tarvitsevat (Cook & Friend, 1995). Takalan, Sirkon ja Kokon (2020) mukaan mallin avulla yhteisopetustyöskentely on helppo aloittaa. Cook ja Friend (1995) argumentoivat, että mallin toteuttaminen ja oppilaiden tukeminen sen avulla on yksinkertaista, eikä se vaadi erityistä suunnittelu-aikaa. Heidän mukaansa haasteena on, jos toinen opettajista – usein erityisopettaja – jää avustajan rooliin opettajan työn sijaan. Tällöin hän ei välttämättä myöskään ansaitse auktoriteettia oppilaiden silmissä (Cook & Friend, 1995). Murawski (2010) haastaa Cookin ja Friendin käsityksen suunnitteluajan merkityksestä tässä mallissa: hän katsoo, ettei yhteisopetuksen hyötyjä saavuteta, jos mallia toteuttavat opettajat eivät suunnittele yhdessä. Toinen opettaa, toinen avustaa -malli jää samoin keskeneräiseksi silloin, jos toisen opettaessa toinen keskittyykin juoksevien asioiden, kuten sähköpostien ja paperitöiden hoitamiseen (Murawski, 2010).

Rinnakkaisopetuksessa opettajat suunnittelevat oppitunnit yhdessä, mutta opettavat erikseen puolitettua ryhmää (Cook & Friend, 1995). Menetelmä sopii toiminnalliseen ja vuorovaikutukselliseen opetukseen, sillä se mahdollistaa keskustelut suurryhmäopetusta paremmin (Cook & Friend, 1995). Friend ja Cook kirjoittavat, että opettajien tulee huomioida suunnittelussa, että molemmat ryhmät saavat tahoillaan yhtä lailla käytyä opetettavat sisällöt läpi. Murawski (2010) täydentää mallia esittämällä kolme erilaista ideaa rinnakkaisopetuksesta: saman sisällön opettaminen ryhmille samalla tavalla, saman sisällön opettaminen ryhmille eri tavoilla sekä keskenään poikkeavien sisältöjen opettaminen ryhmille. Cook ja Friend (1995) mainitsevat esimerkkinä menetelmän, jossa kaksi ryhmää opettelee tiettyä aihetta eri näkökulmista ja jakaa sitten toisilleen tietonsa yhteisestä pohdintaa varten. Murawski (2010) lisää, että rinnakkaisopetuksessa kahdelle ryhmälle samat sisällöt voidaan opettaa eri tyyleillä, esimerkiksi oppimistyylejä huomioiden. On kuitenkin huomioitava, että mallissa opettajien tulee edelleen suunnitella opetus keskenään ja kommunikoida tiiviisti, ettei tilanne jakautuisi

esimerkiksi niin, että luokanopettaja opettaa toistuvasti tahollaan vahvoja oppilaita erityisopettajan ollessa yksin vastuussa heikoimmista oppilaista, mikä voi johtaa myös oppilaiden stigmatisoitumiseen (Murawski, 2010). Uusia asioita rinnakkaisesti opetettaessa on myös varmistettava, että molemmat opettajat hallitsevat opetettavan sisällön tasavertaisesti (Murawski, 2010.)

Tiimiopetuksessa opettajat jakavat opetustilanteen. Opettajat esimerkiksi ottavat puheenvuoroja, keskustelevat, kysyvät toisiltaan kysymyksiä sekä ottavat vuoroja muistiinpanojen mallintamisessa (Cook & Friend, 1995; Ahtiainen ym., 2011). Tiimiopetuksessa voidaan siis toteuttaa erilaista opetusta ja saavuttaa etuja, joita yksin opettamalla ei saisi aikaan (Murawski 2010.) Murawski (2010) nostaa tiimiopettamisen eduiksi esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen mallintamisen: oppilaat oppivat etsimään monenlaisia ratkaisuja ongelmiin ja näkevät, kuinka opettajat voivat ottaa erilaisia rooleja ja voivat olla eri mieltä keskenään riitelemättä. Tiivis tiimiopettaminen vaatii sitoutumista ja opettajien välistä vahvaa luottamusta, mutta vastineeksi se voi olla opettajille myös hyvin palkitseva ja innostava kokemus (Cook & Friend, 1995; Murawski, 2010; Ahtiainen ym., 2011). Aloittavien yhteisopetuksen malliksi tiimiopetusta ei suositella (Takala, Sirkko & Kokko, 2020.). Opettajien tulee selvittää itselleen, miksi he valitsevat juuri tiimiopettamisen, sillä haasteina mallissa voivat olla eriyttämisen väheneminen tai opetuksen muuttuminen sekavammaksi oppilaalle, oppituntien piteneminen sekä tarvittavan suunnitteluajan kasvaminen (Murawski, 2010).

Pysäkkiopetuksessa opettajat jakavat oppisisällöt osiin, jotka käsitellään opetustilassa sijaitsevilla pysäkeillä (Cook & Friend, 1995). Mallia voidaan hyödyntää suunnittelemalla kaksi pysäkkiä, jolloin oppilaat käyvät samat sisällöt saman opettajan johdolla vuorotellen ja jos itsenäinen työskentely sujuu, voidaan pysäkkien määrää lisätä (Cook & Friend, 1995). Pysäkkiopetusta voi hyödyntää eri luokka-asteilla ja eri oppiaineissa (Cook & Friend, 1995). Cook ja Friend (1995) näkevät pysäkkimenetelmän hyötyinä sen, että se voi lisätä aloittelevien yhteisopettajien mukavuuden tunnetta, opettajien tasa-arvoinen asetelma ei järky, oppilaat hyötyvät pienemmistä ryhmistä sekä tukea tarvitsevat oppilaat pysyvät integroituna ryhmän mukana. Haasteita voivat luoda melu ja pysäkkien vaihtamisen luoma aktiivisuus sekä tasainen ajankäyttö (Cook & Friend, 1995). Pysäkkien välillä vaihtaminen voi olla kaoottista ja luoda haasteita oppilaille, jotka tarvitsevat paljon struktuuria koulupäivään (Murawski, 2010). Tasoryhmiä pysäkkiopetuksessa tulisi muodostaa vain harkiten, sillä muuten menetetään inklusion tavoitellut hyödyt ja stigman muodostumisen todennäköisyys on suuri (Murawski,

2010). Opettajien tulee myös huolehtia keskinäisestä kommunikoinnista ja siitä, että pysäkkien sisällöt ovat yhdessä suunnitellut ja että molemmat osaavat opettaa oppilaita, joilla on oppimisen vaikeuksia tai muita haasteita (Murawski, 2010).

Alternative teaching eli vuorotteleva opetus -mallissa luokasta erotetaan pienempi ryhmä, jolloin eriyttäminen mahdollistuu (Cook & Friend, 1995). Mallissa voidaan hyödyntää uudelleen opettamisen menetelmää, jolloin pienen ryhmän kanssa tutustutaan opeteltavaan asiaan ennalta (Cook & Friend, 1995). Mahdollista on myös rikastaa tai toistaa opittua asiaa, käyttää yksilöllisiä opetusmenetelmiä tai opettaa oppilaita, joilla on ollut poissaoloja tunneilta (Murawski, 2010). Muita etuja Cookin ja Friendin (1995) mukaan ovat mahdollisuudet taata kaikille oppilaille vuorovaikutusaikaa opettajan kanssa, keskittyä arviointiin pienessä ryhmässä tai luoda oppilaalle tilanne harjoitella sosiaalisia taitoja. Riskinä mallissa on tukea tarvitsevien oppilaiden stigmatisointi, mutta sitä voidaan ehkäistä vaihtelemalla ryhmien kokoonpanoja (Cook & Friend, 1995). Murawski (2010) lisää, että opettamalla molemmille ryhmille samasta aihepiiristä stigman riski vähenee. Lisäksi hänen mukaansa samalla vältetään se ongelma, että suurempi ryhmä menisi opetuksessa eteenpäin uusiin aiheisiin, joka loisi vain uuden tarpeen toistaa mallia.

Yhteisopetuksen malli tai mallit voidaan valita käyttöön oppilaiden tarpeiden ja opettajien mieltymysten mukaan, mutta valintaan vaikuttavat myös käytännön järjestelyt, kuten opetusunnitelma ja käytettävissä olevat tilat (Cook & Friend, 1995). Kokeneet yhteisopettajat käyttävät sujuvasti erilaisia malleja, joskus jopa saman oppitunnin aikana (Cook & Friend, 1995).

### **3.3 Erityisopettajat toteuttamassa yhteisopetusta**

Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa yhteisopetusta kertoivat toteuttavansa eniten erityisopettajat. Heidän roolinsa ja työparinsa olivat myös moninaisimmat kaikista tutkituista opetusryhmistä (erityisopettajat, erityisluokanopettajat, luokanopettajat sekä aineenopettajat), mutta yleisin työpari oli luokanopettaja. Havaintoa tukee Siker (2015), jonka mukaan myös erityisopettajat yhteisopettavat muita opettajia enemmän. Samoin Saloviidan ja Takalan (2010) yhteisopetuksen yleisyyttä eri opettajaryhmissä kartoittaneessa tutkimuksessa ilmenee, että yhteisopetus oli yleisintä laaja-alaisten luokanopettajien (keskimäärin 2,7 tuntia viikottain) ja erityisluokanopettajien (2,3 tuntia viikossa) keskuudessa, luokanopettajien

opettaessa yhdessä vain 1,3 ja aineenopettajien 1,1 tuntia viikossa. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että laaja-alaisista erityisopettajista puolet ja erityisluokanopettajista hieman yli puolet toteutti yhteisopetusta viikoittain. Lisäksi yhteisopetusta vähintään kolme tuntia viikossa toteutti 38% laaja-alaisista erityisopettajista (Saloviita & Takala, 2010). Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) tutkimukseen vastanneista laaja-alaisista erityisopettajista ja erityisluokanopettajista (n = 27) 22% opetti lähes päivittäin tai viikoittain luokanopettaja parinaan ja 15% aineenopettaja parinaan.

Yhteisopetuksen yleisyyttä eri opettajakategorioissa tutkineen Saloviidan (2018) mukaan erityisopettajien iällä, sukupuolella tai yliopistolla, jossa erityisopettaja oli saanut koulutuksensa, ei ollut vaikutusta siihen, miten paljon erityisopettajat toteuttavat yhteisopetusta. Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan tyytyväisimpiä yhteisopetuksen toteuttajia olivat erityisluokanopettajat ja luokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat taas vähiten tyytyväisiä. Yhteensä kaikissa heidän tutkimissaan opettajaryhmissä viikoittain yhteisopetusta käyttäneistä 51% suhtautui siihen erittäin positiivisesti, 42% positiivisesti ja vain 5% oli yhteisopetuksesta negatiivinen kokemus. Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) toteavat, että yli 12-vuotiaiden oppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat toteuttivat yhteisopetusta hieman enemmän kuin alakoululaisten kanssa työskentelevät. Heidän tutkimuksestaan valkenee, että erityisopettajat toteuttivat yhteisopetusta hieman enemmän suurissa, yli 740 oppilaan kouluissa.

Millerin ja Oh'n tutkimuksessa (2013) ilmeni, että erityisopettajat olivat saaneet enemmän tietoa yhteisopetuksesta kuin yleisopetuksen opettajat. Tietoa oli saatu artikkeleista ja kirjoista, mutta myös kollegoiden kanssa keskustelemalla sekä opetuksen ja havainnoinnin kautta (Miller & Oh, 2013). Erityisopettajat ovat myös avoimia yhteisopetusta kohtaan (Siker 2015).

Erityisopettajan osallistuminen yhteisopetukseen voi olla tapa toteuttaa inklusiota, sillä se mahdollistaa esimerkiksi erityistä tukea tai kielitukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiskelun omassa luokassaan (Ahtiainen ym., 2011). Samalla saavutetaan muitakin etuja, kuten että kaikilla oppilailla voi olla mahdollisuus saada tukea erityisopettajalta ja lisäksi kaikki oppilaat pääsevät tutustumaan erityisopettajaan, mitä ei muuten välttämättä tapahtuisi (Ahtiainen ym., 2011). Takala, Sirkko ja Kokko (2020) huomauttavat, ettei yhteisopetus automaattisesti takaa inklusiota, mutta se voi olla menetelmä sen toteuttamiseen.

Erityisopettajan osallistuessa yhteisopetukseen epätasaisen työjaon riski korostuu (Ahtiainen ym., 2011). Tasa-arvoinen asema, jossa molemmat opettajat hyödyntävät ammatillista osaamistaan, yksilöllisiä kokemuksiaan sekä näkökulmiaan voidaan nähdä yhteisopetuksen tavoitteena (Murawski, 2010). Yhteisopetuksessa on yleisessä käytössä malli, jossa toinen opettaja vastaa opetuksesta ja toinen, usein erityisopettaja, avustaa (Takala, 2016). Takalan (2016) mukaan ei ole kuitenkaan ideaalia, jos erityisopettaja jää jatkuvasti avustajan rooliin. Tämä käytäntö voi myös leimata oppilaita, jos tietyt oppilaat tarvitsevat paljon avustusta (Takala, 2016.) Ahtiaisen ja kumppaneiden näkemyksen (2011) mukaan vastuunjakamista ja erityisopettajan avustavasta roolista irtautumista voi edistää riittävällä suunnitteluresursilla. Eri opettajaryhmien yhteistyössä tarvitaankin tilaa yhteisen kielen luomiselle ja tiedon jakamiselle (Ahtiainen ym., 2011).

Friend (2008) erittelee neljä ammattitaidon osa-aluetta, jotka erityisopettaja tuo yhteisopetukseen. Erityisopettajalla on tietoa ja taitoa mukauttaa ja muuttaa opetusta sekä tarjota strategioita, työkaluja ja tukea oppimisen tueksi; oppilaan oppimiseen liittyvien tarpeiden sekä muiden henkilökohtaisten, esimerkiksi käytökseen ja perheeseen liittyvien tarpeiden ymmärtäminen; kyky hoitaa tarvittavat, esimerkiksi opetuksen yksilöllistämiseen liittyvät paperityöt sekä mastery learning -menetelmän hallinta. (Friend, 2008). Luokanopettaja taas hallitsee oppilasryhmää ja pitää yllä järjestystä opetuksen tahdin myötä, tuntee opetussuunnitelman sekä tietää, miten lapset keskimäärin oppivat (Friend, 2008).

Tutkimuksessa on löydetty viitteitä siitä, että useampien opettajien kanssa yhteisopettaminen on yhteydessä yhteisopetuksen muotoon, jossa toinen opettaja on passiivinen ja toinen taas suuressa vastuussa (Pancsofar & Petroff, 2016). Opettaja – avustaja -asetelman asemesta erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja voivat yhdistää ammattitaitonsa, jolloin tavoitteena on tasa-arvoinen asema kahden opettajan kesken sekä erilaisten oppijoiden tarpeiden kohtaaminen parhaalla mahdollisella tavalla (Mitchell, 2014). Mitchellin (2014) mukaan tässä onnistumiseen vaaditaan muun muassa tukea koulun johdolta, keskinäistä kommunikaatiota, viestintää vanhemmille sekä oppituntien sisällöistä, rakenteesta, tavoitteista ja arvioinnista sopimista. Ahtiaisen ja kumppanien (2011) tavoin Mitchell (2014) nostaa esille suunnitteluajan riittävyyden merkityksen.

Takalan (2016) mukaan yläkoulussa opetettaessa aineenopettaja ja erityisopettaja ovat yhteisopetuksessa tasavertaisempia silloin, kun erityisopettajalla on vahva osaaminen

opetettavassa aineessa. Takala ehdottaa, että toisinaan aineenopettajan ja erityisopettajan on hyvä vaihtaa opetuksesta vastaavan ja avustavan opettajan rooleja keskenään. (Takala, 2016.)

Vaikka toinen opettaa, toinen avustaa -malli on yhteisopetuksessa yleinen, olisi sille olemassa lukuisia vaihtoehtoja. Yhteisopetuksessa oppilaat voidaan esimerkiksi jakaa pöykeille tai erilaisiin ryhmiin, mitkä ovat vain muutamia esimerkkejä mahdollisista järjestelyistä; lopulta vain mielikuvitus on rajana (Takala, 2016). Opettajat voivat myös järjestää oppitunteja opettajien välisenä keskusteluna ja dialogina, jossa toinen saa esittää tyhmiäkin kysymyksiä, tai tasavertaisena parina, jolloin molemmat opettajat ovat yhtä lailla vastuussa oppilaista ja opetustilanteesta (Takala, 2016).



## 4 Erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta

Erityisopettajat ovat avoimia yhteisopetusta kohtaan riippumatta siitä, onko vai eikö heillä ole kokemusta yhteisopetuksesta (Siker, 2015). Tästä voi päätellä, että yhteisopetusta toteuttaneet erityisopettajat ovat saaneet yhteisopettamisesta positiivisia tai vakuuttavia kokemuksia. Uskoa yhteisopetuksen vaikuttavuuteen erityisopettajien kokemusten perusteella osoittaa myös Millerin ja Oh'n tutkimus. Erityisopettajat olivat samaa mieltä väittämien ”*I think co-teaching is a good option for teaching*” ja ”*I think co-teaching can help with classroom management*” sekä opetettuaan syyslukukauden yhteisopettajina että jo ennen sitä (Miller & Oh, 2013).

Siker (2015) huomauttaa, että erityisopettajat ovat todennäköisesti alun alkaen muita opettajia avoimempia yhteisopetusta kohtaan, koska erityisopettajan työnkuva ylipäätään sisältää paljon yhteistyötä. Samanmielisyyttä väittämän ”*I am excited about co-teaching in the future*” kanssa yhteisopetuksen jälkeen Millerin ja Oh'n tutkimuksessa kuitenkin osoittaa, että erityisopettajien kokemukset antoivat aihetta olla innostuneita yhteisopetuksen mahdollisuuksista myös jatkossa (Miller & Oh, 2013).

Saloviita ja Takala (2010) tutkivat, mitä laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksen mukaan eniten tarvitaan yhteisopetuksen onnistumiseen. Suurimman osan vastaajista (41%) mielestä tärkein tekijä on suunnittelu-aika, 29% koki koulutuksen ja resurssien lisäämisen tärkeimmäksi, 6% yhteisopetuksen malleihin liittyvän tiedon lisäämisen ja 6% kulttuurisen muutoksen kouluissa tärkeimmäksi.

Siker (2015) on tutkinut opettajien ja erityisopettajien näkemyksiä Cookin ja Friendin (1995) yhteisopetuksen malleista. Hänen mukaansa yleisesti käytetty toinen opettaa, toinen avustaa -malli ei ollut suosituin eikä vähiten suosituin malli. Siker arvioi mallin eduksi erityisopettajan näkökulmasta sen, että se on kevyt toteuttaa, koska suunnittelu-aikaa ei vaadita (2015). Mallin suosion vähäisyyttä voi kuitenkin selittää, että se on haastavaa toteuttaa tasapuolisesti; erityisopettajat eivät välttämättä koe olevansa tasa-arvoisessa asemassa toisen opettajan kanssa (Siker, 2015).

Erityisopettaja saattaa kokea toinen opettaa, toinen avustaa -mallin myös helpottavana, jos luokanopettajan suunnitelmassa opetuksen tuen suunnitteluun jää enemmän mahdollisuuksia

(Siker, 2015.) Tätä kuvaa myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) haastattelema erityisluokanopettaja, joka kertoi kotitalouden oppituntien olevan hänen onnistunein kokemuksensa yhteisopetuksesta, sillä tunneilla toteutettiin selkeää työnjakoa, jossa kotitalousopettaja oli vastuussa tuntien suunnittelusta sisällöstä. Vastakkaista kokemusta taas kuvaavat muun muassa Gurgur ja Uzuner (2010), joiden informanttina toiminut erityisopettaja koki olevansa avustajan roolissa selkeästi alisteisessa asemassa suhteessa luokkaa johtavaan opettajaan. Toinen opettaa, toinen avustaa -mallista erityisopettajilla on siis monenlaisia kokemuksia.

Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) haastattelemat erityisopettajat mainitsivat yhteisopetuksen positiivisina puolina muun muassa ammattitaidon kasvun, erilaisten työtapojen ja ainesisältöjen oppimisen, kiireen vähentymisen sekä sen, että oppilaille ja oppimiselle on enemmän aikaa. Myös Brendlen, Lockin ja Piazzan (2017) raportoivat yhteisopetusta toteuttaneiden opettajaparien kokeneen oppineensa toisiltaan. Takalan, Sirkon ja Muukon (2020) haastattelema erityisopettaja kertoi niin ikään oppineensa yläkoulun matematiikan opettajalta matematiikan erityisopetuksesta. Lisäksi erityisopettajilla on kokemuksia siitä, että yhteisopetus hyödyttää oppilaita, lisää työhön iloa sekä vähentää työn kuormitusta (Takala, Sirkko & Kokko, 2020).

Erityisopettajat oppivat erityisesti eri luokka-asteiden opetussisällöistä suunnitellessaan yhdessä luokanopettajan kanssa (Brendle, Lock & Piazza, 2017). Cramerin, Listonin, Nevinin ja Thousandin (2010) haastattelema erityisopettaja taas koki oppineensa toiselta opettajalta erilaisia opettamisen tapoja. Havainnon yhteisopettajien vastavuoroisesta oppimisesta vahvistavat myös Miller ja Oh (2013), joiden tutkimuksessa erityisopettajat kokivat oppiainesisältöosaamisensa kohentuneen vuoden yhteisopetuksen aikana. Lisäksi Miller ja Oh (2013) havaitsivat, että erityisopettajat kokivat yhteisopettamisen kohentaneen heidän taitojaan hieman niillä osa-alueilla, joilla yleisopetuksen opettajat olivat olleet vahvoilla jo alunperin.

Brendlen, Lockin ja Piazzan (2017) haastattelemat opettajaparit kokivat, että tieto erilaisista yhteisopetuksen malleista ja strategioista olisi hyödyksi yhteisopetuksen tehostamisessa. Koulutuksen tarpeeseen viittaa myös Banks (2018), jonka haastattelemat yhteisopetusta toteuttavat erityisopettajat kaipasivat enemmän ohjausta opetussuunnitelmaan ja luokka-asteiden sisältöihin liittyen. Myös Saloviidan ja Takalan (2010) haastattelemat laaja-alaisista erityisopettajista 29% piti koulutuksen ja resurssien lisäämistä edellytyksenä yhteisopetuksen onnistumiselle. Banksin (2018) mukaan erityisopettajat kokivat, että uutta luokka-astetta opettaessa koulutus voisi sujuvoittaa yhteistyötä. Lisäksi erityisopettajien kokemuksen mukaan luokanopettajat arvostivat työskentelyä sellaisten erityisopettajien kanssa, joilla on samankaltaista tietämystä ja kiinnostuksenkohteita (Banks, 2018).

Belknapin ja Taymansin (2015) tutkimuksessa ilmeni, että jos aloittelevat erityisopettajat kokivat roolinsa tasavertaiseksi opettajapariksi avustajan sijaan, oli sillä suora vaikutus siihen, kokiko erityisopettaja yhteisopetuksen positiivisena vai negatiivisena. Koetulla kunnioituksella ja yhdenvertaisuudella on vaikutusta siihen, kokeeko erityisopettaja olonsa hyväksi ja tehokkaaksi yhteisopetuksessa (Belknap & Taymans, 2015). Myös van Hoverin, Hicksin ja Sayeskin (2012) case-tutkimuksessa erityisopettajan ja aineenopettajan muodostama työpari kuvailee molemminpuolisen kunnioituksen, opettajien rooleista käydyn jatkuvan keskustelun sekä yhteisen näkemyksen luokan johtamisesta vaikuttaneen positiivisesti siihen, että opettajapari lopulta koki yhteisopetuksen onnistuneeksi. Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2020) mukaan opettajien samankaltainen käsitys opettajuudesta vaikuttaa yhteisopetuksen onnistuneisuuteen, mitä eräs erityisopettaja kuvaa kommentillaan samoista intresseistä, näkökulmista ja oppilaita koskevista ajatuksista.

Embryn ja Dinnesenin tutkimuksesta (2013) tulee selkeästi esille yhteisen suunnittelun merkitys, sillä tutkimuksen kohteena oli myös opettajaparin kokeilema strukturoidun yhteissuunnittelun malli. Opetettuaan parinsa kanssa kymmenen viikkoa strukturoidun yhteissuunnittelun tuella erityisopettaja kuvasi jatkohaastattelussa roolinsa olevan aiempaa aktiivisempi ja tuntevansa enemmän yhteyttä luokkaan (Embry & Dinnesen, 2013). Myös Banksin (2018) haastattelemat erityisopettajat korostavat kommunikoinnin ja yhteistyön merkitystä yhteisopetukselle.

Belknap ja Taymans (2015) erittelevät yhteisopetuksen elementtejä, jotka vaikuttavat aloittelevan erityisopettajan kokemaan resilienssiin: kokemusten näkeminen

oppimismahdollisuuksina, yhteisopetusparin kanssa pärjääminen reflektion ja joustavuuden avulla sekä oppilaiden etujen ajaminen. Nämä tekijät vaikuttivat suoraan yhteisopetuksen onnistumiseen riippumatta siitä, näkikö erityisopettaja yhteisopetuksen positiivisena vai negatiivisena (Belknap & Taymans, 2015).

Yhteisopetuksen onnistumiseen vaikuttaa myös erityisopettajan joustavuus, mitä korostaa esimerkiksi osa Banksin (2018) informanteista. Myös Cramerin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa joustavuutta käsitellään yhteisopetuksen onnistuneisuuteen vaikuttavana tekijänä. Heidän haastattelemansa erityisopettaja kutsui rooliaan ”kuminauhaksi” kuvatessaan mukautuvuuttaan erilaisiin luokkatilanteisiin ja toisten opettajien opetustyyliin.

Pancsofar ja Petroff (2016) toteavat, että mitä erilaisempia opettajat ovat keskenään, sitä todennäköisemmin he toteuttavat yhteisopetusta tavalla, jossa toinen opettaja on suuremmissa roolissa ja vastuussa. Samalla on myös todennäköisempää, että opettajat opettavat erillisiä oppilasryhmiä yhtäaikaaisesti, jolloin erityisopettaja opettaa tukea tarvitsevia oppilaita erillään (Pancsofar & Petroff, 2016). Vastakkainen kokemus nousee esiin Cramerin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa, jossa erityisopettaja näkee opettajien keskinäisen erilaisuuden positiivisena, erilaisia oppilaita hyödyttävänä tekijänä. Erityisopettajat nostivat yhteisopetuksen erilaisten opetustyylien eduksi sen, että oppilaat saavat useampia mahdollisuuksia oppia, erityisoppilaiden stigman vähentymisen sekä sen, että opetus ei ole yhtä monotonista kuin yksin opettaessa (Cramer ym., 2010).

## 5 Yhteisopetuksen haasteita erityisopettajan näkökulmasta

Yhteisopetukseen on laadittu erilaisia malleja ja oppaita, mutta siitä huolimatta luokan- ja aineenopettajien sekä heidän parinaan työskentelevien erityisopettajien tarkoista rooleista ja vastuista ei pitkään ollut yleistä konsensusta (Mastropieri ym., 2005). Tämä näkyi esimerkiksi Keefen ja Mooren vuoden 2004 tutkimuksessa, jossa analysoitiin erityisopettajan ja toisen opettajan muodostamien työparien kokemuksia yhteisopetuksesta. Keefen ja Mooren (2004) mukaan opettajaparit jätettiin työskentelemään keskenään, mistä koitui välillä haasteita. Eräs erityisopettaja kuvasi näitä haasteita kommentoimalla, ettei hän ollut työparinsa kanssa missään vaiheessa keskustellut siitä, millaiset heidän rooliensa tai työjakonsa tulisi olla. Ilmiö esiintyy myös tuoreemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Yatesin vuoden 2018 tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat kertovat, että yhteisopetus aloitettiin Keefen ja Mooren (2004) kuvaamalla tavalla, ilman ennakkosuunnittelua tai ohjausta. Yatesin (2018) mukaan erityisopettajat kokivat joutuvansa tämän vuoksi yhteisopetusta aloittaessaan haastaviin tilanteisiin.

Myös Banksin (2018) mukaan yhteisopetusta toteuttavat erityisopettajat olivat hämmentyneitä siitä, millaisen roolin heidän tulisi omaksua parin kanssa työskennellessä. Brendlen, Lockin ja Piazzan (2017) haastattelemat erityisopettajan ja luokanopettajan muodostamat työparit eivät olleet suunnitelleet roolejaan ennen yhteisopetuksen aloittamista, mutta olivat tottuneet roolijakoon, jossa luokanopettaja on vastuussa oppitunnin sisällöstä ja johtavan opettajan roolista ja erityisopettaja taas oppilaiden tukemisesta ja interventioista. Banks (2018) argumentoi, että tällöin oppilaat eivät erityisopettajien kokemuksen mukaan välttämättä näe erityisopettajaa yhtäläisenä auktoriteettina toisen opettajan kanssa, vaan häntä pidetään ikään kuin tukea tarvitsevien oppilaiden avustajana. Tilannetta voi haastaa edelleen se, jos erityisopettaja toteuttaa samalla mallilla yhteisopetusta useassa luokassa usean opettajan kanssa (Banks, 2018).

Takala ja Saloviita (2010) selvittivät eri opettajaryhmien kokemia esteitä yhteisopetukselle. Suunnitteluajan puute nousi merkittävänä esiin: kaikista opettajista 70% ja laaja-alaisista erityisopettajista jopa 83% mainitsi sen esteeksi. Erityisluokanopettajat taas nousivat esiin opettajaryhmänä, jotka vähiten kokivat tiedon puutteen olevan este yhteisopetukselle (3%). Niin ikään Banksin (2018) haastatteleminen erityisopettajien mukaan koulun hallinto ei tarjonnut

tarpeeksi suunnitteluaikaa käytettäväksi, jotta erityisopettajat pääsisivät hyödyntämään osaamistaan kunnolla luokassa.

Erityisopettajan kannalta haasteena yhteisopetukselle voi olla, jos hänellä ei ole tarpeeksi tietoa opetussuunnitelmasta tai opetettavan aineen sisällöstä. Tämä korostuu erityisesti ylemmillä luokilla, mistä kirjoittavat esimerkiksi Keefe ja Moore (2004) sekä tutkimuksissaan yläluokilla luonnontieteitä (*science*) yhteisopettaneita erityisopettajia haastatelleet Linz, Heater ja Howard (2013) sekä Embury ja Dinnesen (2013). Linzin, Heaterin ja Howardin (2013) löydöksissä erityisopettajan kannalta yhteisopetuksessa oleellisena korostuu työnjaon ja opettajien tasavertaisuuden merkitys. Heidän haastattelemansa erityisopettaja kuvaa yhteisopetuksen haasteena ainesisältöjen tuntemuksen ja ratkaisuna siihen hän piti aktiivista opiskelua: yhteisopetuksen alussa erityisopettajan tulee alussa asettua ikään kuin oppilaan rooliin ja opetella sinnikkäästi tarvittavat sisällöt pysyäkseen edellä oppilaita. Asetelma, jossa erityisopettaja toimii avustajan roolissa ja hänelle tulee opettaa sisältöjä kuin oppilaille, voi aiheuttaa erityisopettajalle turhautuneisuutta (Berger-Andersen & Isherwood, 2008).

Oman opetustilan puute aiheuttaa erityisopettajille eriarvoisuuden kokemusta yhteisopetuksessa. Koulurakennuksen sisällä paikasta toiseen liikkuminen voi vaikeuttaa yhteistyötä ja suunnittelua muiden opettajien kanssa (Banks, 2018). Yhteisopetusta toteuttavat erityisopettajat joutuvat myös tulemaan ikään kuin oppilaiden mukana luokkaan, joka on toisen opettajan oma tila (Yates, 2018). Tässä tilassa erityisluokanopettajalla ei ole välttämättä paikkaa tavaroilleen, mikä aiheuttaa sekaannuksia (Yates, 2018). Tilajärjestelyt voivat vaikuttaa suoraan erityisopettajan kokemukseen siitä, etteivät oppilaat näe häntä samanarvoisena toisen opettajan kanssa (Yates, 2018). Henkilökohtaisen tilan puute voi tuntua erityisopettajasta raskaalta ja esimerkiksi pieni pöytä toisen opettajan luokassa voi luoda tunteen, että on opettajana vähempiarvoinen (Yates, 2018).

Erityisopettajan osallistuessa yhteisopetukseen epätasaisen työjaon riski korostuu (Ahtiainen ym., 2011). Yhteistä suunnitteluaikaa kaivataan, jotta yhteisopetuksen strategia saataisiin toteutettua hyvin erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien kesken (Banks, 2018). Strogilosin, Stefanidisin ja Tragoulían (2016) informantteina toimineet erityisopettajat myös kaipaavat enemmän suunnitteluaikaa yhteisopetukseen ja avaavat kommentillaan suunnitteluajan riittämättömyyden vaikutuksia. Erityisopettajien kommenteista valkenee, kuinka suunnitteluaikea ei riitä perinpohjaiseen suunnitteluun, vaan opettajat keskittyvät omiin

vastuualueisiinsa: luokanopettaja oppisisältöihin ja erityisopettaja oppilaiden tukemiseen tai tunnin mukauttamiseen (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Samankaltaisesta erityisopettajien kokemuksesta kirjoittavat myös Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009). Oppituntien yhteiseen suunnitteluun on harvoin tarpeeksi aikaa, mikä voi yhteisopetuksessa johtaa erityisopettajan tuntemukseen siitä, että hän jää avustajan rooliin ja hänen resurssinsa menee hukkaan (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Asetelmasta seuraa myös toinen haaste, nimittäin avustaessaan tukea tarvitsevia erityisopettaja ei välttämättä opi tuntemaan kaikkia oppilaita (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Belknapin ja Taymans (2015) ovat tutkineet ensimmäistä vuottaan työskentelevien erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta. Erityisopettajat kokivat yhteisopetuksen yleisesti positiiviseksi, mutta työparien kirjo loi suuria eroja; saman erityisopettajan kokemukset yhteisopetuksesta saattoivat vaihdella äärimmäisen positiivisesta äärimmäisen negatiiviseen yhteisopetusparin vaihtumisen mukaan (Belknap & Taymans, 2015). Kuvattaessaan suhteitaan työparinsa kanssa aloittelevat erityisopettajat kuvailivat epävarmuutta ja pohtivat, olivatko työparin kanssa syntyvät erimielisyydet aiheellisia vai erityisopettajan noviisiasemasta johtuvia (Belknap & Taymans, 2015). Myös eräs Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) haastatteleminen erityisopettajista kuvaili kommentissaan työparisuhteen ja erilaisten opetustyylien aiheuttamia mahdollisia haasteita: hänen mukaansa voi olla vaikeaa ilmaista opetusparille kritiikkiä, sillä tämä saattaisi loukkaantua.

Banksin (2018) haastattelemat erityisopettajat kokivat, että he jäivät ”vierailijan” rooliin vaihtaessaan luokasta toiseen opettaessaan yhdessä usean opettajan kanssa eri luokissa. Asetelmassa luokanopettaja oli opettavien asioiden, opetuksen sekä kurinpidon asiantuntija, koska he pysyvät koko ajan samassa luokassa, mutta erityisopettajan rooli ei ollut samaan tapaan selkeä (Banks 2018). Erityisopettajien mukaan luokanopettajat tekivät kaikki päätökset suunnittelussa ja opettamisessa, mikä vaikutti erityisopettajien tuntemuksiin heidän arvostaan luokassa (Banks 2018).

Työparilla on merkitystä myös Belknapin ja Taymansin (2015) havaintojen perusteella. Heidän haastattelemansa erityisopettajat kommentoivat työparin opettamista ja inklusiota koskevien asenteiden vaikuttaneen siihen, oliko erityisopettajan kokemus yhteisopetuksesta positiivinen vai negatiivinen. Negatiivisiksi koetuissa tapauksissa opetuspari ei kuunnellut erityisopettajaa

ja oli eri mieltä esimerkiksi yhteistyöstä, opetusnäkökulmista sekä erityisoppilaiden opettamisesta.

Van Hoverin, Hicksin ja Sayeskin (2012) haastattelema erityisopettaja kertoi saaneensa sekä epäonnistuneita että onnistuneen kokemuksen yhteisopetuksesta ja kuvaili työparin aiheuttamia haasteita. Epäonnistuneissa kokemuksissa hän mainitsi muun muassa työparin, joka kohteli häntä avustajana ja jonka kanssa työskennellessään erityisopettaja oli kokenut olevansa häiriöksi. Yatesin (2018) haastattelemat erityisopettajat taas tuovat esiin tilanteita, joissa he ovat kokeneet vastahakoisuutta ja välinpitämättömyyttä opettajaparin taholta. Eräs informanteista kuvailee jopa tuntemuksia siitä, ettei toinen opettaja olisi halunnut häntä luokkaansa (Yates, 2018). Yhteisopetuksessa opettajien arvojen ja työskentelytapojen muodostavat ristiriidat voivat nostattaa erityisopettajilla jopa tunnetta ammattitaidon menetyksestä (Isherwood & Barger-Anderson, 2008).

Sikerin (2015) tutkimuksessa ilmeni, että opettajilla ja erityisopettajilla on erilaisia näkemyksiä vastuun jakamisesta yhteisopetuksessa, vaikka molemmat osapuolet kokivat työtehtävien tasapuolisen jakamisen tärkeäksi. Erityisopettajat halusivat olla mukana luokkatilanteiden ohjauksessa ja oppituntien suunnittelussa enemmän kuin luokanopettajat olisivat sallineet (Siker, 2015). Kuitenkin samalla erityisopettajat halusivat yleisopetuksen opettajien olevan pienemmässä roolissa opetuksen mukauttamisessa (Siker, 2015).

Banksin (2018) tutkimuksessa suurin osa erityisopettajista tunsu tarvetta osallistua enemmän tuntien suunnitteluun, opettamiseen ja kurinpittoon, koska sillä on vaikutusta siihen, miten oppilaat näkevät heidät luokassa. Koulun hallinnon valinnat voivat myös vaikuttaa siihen, että luokanopettaja saa enemmän mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa luokan kanssa, jos koulu odottaa erityisopettajalta sekundaarista roolia (Banks 2018). Stefanidisin ja Strogilosin (2015) tutkimuksen erityisopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että heidän roolinsa pitäisi olla aktiivisempi oppilaiden kanssa. Stefanidisin ja Strogilosin (2015) mukaan erityisopettajat haluaisivat suunnitella ja arvioida kaikkien oppilaiden opetusta sekä ohjata heidän kaikkien käytöstään sen sijaan, että erityisopettajien vastuulla olisivat pelkästään oppilaat, joilla on tuen tarpeita.

Vastuunjakamisen ristiriitaa esittelevät Stefanidis ja Strogilos vuoden 2015 tutkimuksessaan. Heidän aineistonsa perusteella erityisopettajilla oli luokanopettajia positiivisempi suhtautuminen siihen, että luokanopettaja osallistuu tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen



sekä heitä koskevaan luokan ulkopuolella tapahtuvaan työhön. Lisäksi erityisopettajilla oli luokanopettajia positiivisempi suhtautuminen siihen, että erityisopettaja tekee kaikkia oppilaita koskevia töitä luokassa ja sen ulkopuolella (Stefanidis & Strogilos, 2015).

Yhteisopettavien erityisopettajien rooliin liittyvää hämmennystä käsittelevät myös Belknap ja Taymans (2015), jotka kuvaavat, kuinka mukautuvuus voi olla toivotun ominaisuuden lisäksi haaste. Heidän haastattelemansa erityisopettaja kuvaa itseään ja työparinaan toimineita luokanopettajia joustaviksi, mikä johtaa turhauttavaan roolien muuttumiseen hänen vaihtaessaan yhteisopetusparia luokasta toiseen siirryttäessä.

Embury ja Dinnesenin tutkimuksen (2013) valossa roolien merkitys niin ikään korostuu. Heidän haastattelemansa erityisopettaja kuvasi rooliaan luonnontieteiden (*science*) opettajan työparina konsulttoijaksi tai mukauttajaksi ja mainitsi olevansa luokassa toista opettajaa vähemmän aktiivinen. Rooliasetelman vuoksi erityisopettaja koki toisinaan keskeyttävänsä opetuksen kysymyksillään (Embury & Dinnesen, 2013). Myös Isherwood ja Barger-Anderson (2008) kuvaavat, kuinka erityisopettaja voi kokea yhdessä opettamisen vaikeaksi, koska ei halua loukata aineenopettajan ammattitaitoa. Yatesin (2018) tutkimuksessa kuvataan konkreettisesti, miltä eriarvoisuus opettajien kesken voi erityisopettajien näkökulmasta ilmetä: oppilaat eivät välttämättä kysele niin paljon asioita erityisopettajalta ja kieltäytyvät avusta.

Isherwoodin ja Barger-Andersonin (2008) mukaan yhteisopetuspareja muodostettaessa ei usein arvioida opettajien persoonallisuuksien ja työskentelytyylien yhteensopivuutta. Opettajien huono yhteensopivuus voi näkyä useilla alueilla: luokkahuoneen ohjaamisessa, akateemisissa odotuksissa sekä oppiainesisältöjen osaamisessa ja kiinnostuksena niitä kohtaan (Isherwood & Barger-Anderson, 2008). Ilmiön vahvistaa Yates (2018), joka on tutkinut erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien näkemyksiä yhteisopetuksesta ja henkilökohtaisesta tilasta. Hänen haastattelemansa erityisopettajat olivat pettyneitä siihen, että yhteisopetus aloitettiin vailla hallinnon järjestämää koulutusta, selkeää ohjeistusta tai harkintaa työparien muodostamisessa. Erityisopettajat ovatkin esittäneet toiveita siitä, että yhteisopetusta toteuttavat opettajat saisivat koulun johdon tuella valita parinsa itse (Yates, 2018).

Yatesin (2018) tutkimuksessa erityisopettajat kokivat, etteivät saaneet yhteisopetuksen aloittamiseen tukea koulun johdolta, eikä siinä huomioitu persoonallisuuksien yhdistämistä tai työskentelysuhteen rakentamista. Tällainen koulutuksen ja tuen puute voi johtaa

hämmentävään tilanteeseen, jossa erityisopettaja kokee, että hänet on vain lähetetty yleisopetuksen luokkaan vailla tietämystä siitä, mitä tulisi tehdä. Yatesin (2018) tutkimuksessa kuvataan myös tilanteita, joissa hämmentynyt erityisopettaja saa osakseen vastahakoisen vastaanoton toiselta yhteisopettajalta. Näissä tapauksissa erityisopettajan kokema hämmennys ja yleisopetuksen opettajan negatiivinen asenne johtuivat erityisopettajien kokemusten mukaan siitä, ettei heillä ollut tietoa omista rooleistaan tai vastuistaan yhteisopetuksessa.

## 6 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta sekä selvittää, mitkä tekijät erityisopettajien kokemuksen mukaan edistävät tai haastavat yhteisopetuksen toteutusta. Tässä luvussa keskitytään siihen, millaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin aineistosta selviää.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä lähdin selvittämään, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on yhteisopettamista. Kävi ilmi, että erityisopettajilla ylipäättään on muita opettajia enemmän tietoa ja kokemusta yhteisopetuksesta. Moniammatillinen yhteistyö kuuluu erityisopettajan työnkuvaan, minkä voidaan ajatella antavan valmiuksia yhteisopetukseen. Aineistossa yhteisopetus nähdään positiivisena vaihtoehtona opetuksen toteuttamiseen, mutta siihen liittyy myös tiettyjä haasteita. Erityisopettajien mukaan yhteisopetus voi tukea ammatillista kasvua ja oppilaiden oppimista sekä vähentää erityisoppilaiden kokemaa stigmaa. Positiivisena nähdään myös mahdollisuudet oppia opettajaparilta työskentelytapoja sekä erilaisia ainesisältöjä. Yhteisopetus voi myös keventää opetuksen taakkaa ja tuoda iloa erityisopettajan työhön.

Erityisopettajien näkökulmasta yhteisopetuksen edellytyksiksi nousevat riittävä suunnittelu-aika sekä opettajien välinen vuorovaikutus, yhteensopivuus, keskinäinen kunnioitus ja tasavertaisuus. Yhteiset näkemykset, rakentava kommunikaatio ja avoin keskustelu ovat toimivan yhteisopetuksen avaimia. Lisäksi erityisopettajat käsittelevät kokemuksissaan muun muassa tilaratkaisuja sekä erilaisia yhteisopetuksessa käytettyjä malleja ja opettajien rooleja. Koulun hallinnon tuki näyttäytyy aineistossa yhteisopetusta tukevana elementtinä. Puutteellinen tai olemattomaksi koettu hallinnon tuki taas nähdään haasteena yhteisopetukselle.

Aineistossa suunnittelu-aika esiintyy yhteisopetuksen merkittävänä edellytyksenä. Erityisopettajat toivovat koulun hallinnon järjestävän suunnittelu-aikaa yhteisopetukseen. Yhdessä vedetyt oppitunnit vaativat luonnollisesti yhteisen suunnittelu-aajan, jossa työjaosta sovitaan. Muussa tapauksessa opettajat saattavat päätyä toistuvasti toimimaan toinen opettaa, toinen avustaa -mallin mukaisesti. Suunnittelu-aajan riittävydessä onkin nähtävissä yhteyksiä työnjaon ja roolituksen onnistuneisuuteen. On avuksi, jos opettajilla on tarpeeksi aikaa ja tilaa keskustella kurinpitoon, opetukseen ja työnjakoon liittyvistä odotuksistaan, jotta yhteistyö sujuu ja erityisopettaja pääsee hyödyntämään ammattitaitoaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Aineistosta välittyi positiivisia yhteisopetuksen kokemuksia, joissa yhteisopetussuhteella on ollut mahdollisuuksia kehittyä. Tällöin yhteisopettaminen nähdään prosessina, jossa esimerkiksi erityisopettajalla on oppiainetuntemuksen kasvaessa suuremmat mahdollisuudet ottaa vastuuta opetuksessa sekä vaihdella työnjakoa ja rooleja aineenopettajan kanssa. Ajan myötä erityisopettajan rooli muuttuu tällöin avustajasta, tukijasta ja mukauttajasta aktiivisemmaksi opettajaksi.

Erityisopettajien kokemuksissa sivutaan myös yhteisopetukseen liittyvän koulutuksen tarvetta. Mahdollisia koulutuksen aiheita ovat tieto yhteisopetuksen eri malleista, yhteissuunnittelusta sekä oppiaine- ja opetussuunnitelmasisällöt. Kokemuksista kuitenkin välittyi, ettei tieto yhteisopetuksen järjestämisestä ja sen erilaisista malleista ei riitä, jos opettajilla ei ole tarpeeksi yhteistä aikaa työn suunnitteluun ja näistä malleista keskustelemiseen. Ristiriidat yhteisopetuksen ihanteen ja siitä poikkeavat todellisuuden välillä voivat johtaa turhautuneisuuteen. Muina kiinnostavina ristiriitoina aineistossa välittyvät jakautuvat kokemukset toinen opettaa, toinen avustaa -mallista sekä erityisopettajien pohdinta siitä, onko joustavuuden edellytys luonteva vai kuormittava osa yhteisopetusta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyin, millaisia haasteita kokemusten perusteella yhteisopetuksessa ilmenee erityisopettajan näkökulmasta. Erityisopettajan näkökulmasta haasteissa korostuvat olennaisesti erityisopettajan ja toisen opettajan väliseen työnjakoon sekä heidän rooleihinsa kuuluvat tekijät. Osa erityisopettajista kokee hämmennystä siitä, millaisen roolin hänen tulisi yhteisopetuksessa omaksua. Avustajan rooliin liittyi paljon erityisopettajien negatiivisia kokemuksia, mutta myös täysin vastakkaisia kokemuksia ilmeni. Myös opetussuunnitelman ja ainesisällön hallinta koskettavat erityisopettajaa haasteena yhteisopetuksessa, erityisesti yläluokilla. Lisäksi suunnitteluajan puute ja koulun hallinnon tuen puute näyttäytyvät merkittävänä haasteena. Mainitut haasteet myös liittyvät olennaisesti toisiinsa, esimerkiksi suunnitteluajan tai ainesisällön hallinnan puutteet voivat osaltaan johtaa asetelmaan, jossa erityisopettaja toimii tasavertaisen opettajaparin sijaan avustajan roolissa.

Eri tutkimuksissa haastatellut erityisopettajat kuvaavat työnjakoon tai yhteisopettajien rooleihin liittyvää hämmennystä. Esiin nousee myös se, että erityisopettajat toivoisivat suurempaa roolia itselleen ja tasavertaisempaa osallistumista opettajien kesken. Työnjaon tasavertaisuus voidaan

siis nähdä erityisopettajien kokemana haasteena. Edelleen kiinnostavana aiheena aineistosta esiin nousee toinen opettaa, toinen avustaa -malli, josta erityisopettajilla on poikkeavia, jopa keskenään aivan vastakkaisia kokemuksia. Osa erityisopettajista liittyy kyseiseen malliin merkittäviä haasteita, jopa kokemusta ammattitaidon arvostuksen menettämisestä.

Työparilla on suuri merkitys siihen, millaiseksi kokemukseksi yhteisopetus muodostuu erityisopettajalle. Työparien yhteistyön toimivuus voi vaikuttaa siihen, miten erityisopettaja pääsee toteuttamaan ammattitaitoaan ja kuinka arvostetuksi hän itsensä kokee. Erityisopettajien kannalta suuri haaste yhteisopetukselle voi olla, jos luokan- tai aineenopettaja ei mielellään ota ehdotuksia vastaan tai ole valmis lainkaan joustamaan tavoistaan työskennellä. Aineistosta välittyy, ettei työparien muodostamista usein toteuteta harkitusti. Esimerkeistä ilmenee tapauksia, joissa yhteisopetus on käynnistetty suoraan ilman koulutusta tai opettajien mielenkiinnon huomioimista, vaikka aineisto osoittaa myös, että yhteisopetusta koskevilla asenteilla on vaikutusta toteutuneen yhteisopetuksen onnistuneisuuteen.

Erityisopettaja on kovin erilaisessa tilanteessa riippuen siitä, opettaako hän esimerkiksi yhtä jaettua luokkaa vai toteuttaako hän yhteisopetusta useissa eri luokissa, useiden oppiaineiden ja useiden opettajien parissa. Erityisopettajan näkökulmasta opetustilaan ja tilasta toiseen liikkuminen nousevat aineistossa esiin haasteena. Opetustila, kuten oma luokka, voidaan kokea hyvin henkilökohtaisena paikkana, jota ei mielellään jaeta, ja yleisopetuksen opettajat voivat suhtautua omaan luokkaansa jopa omistushaluisesti. Kun erityisopettaja joutuu liikkumaan tilasta toiseen, hän voi kokea ulkopuolista oloa, oppilaat aina suhtaudu häneen samoin kuin toiseen opettajaan ja haasteena on sekin, ettei erityisopettajan tavaroille aina löydy paikkaa. Asetelma haastaa myös suunnitteluajan järjestämistä.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa arvioidaan tutkielman luotettavuutta ja merkitystä. Esitän lisäksi ehdotuksia jatkotutkimuksille.

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Huolellisella tiedonhakuprosessilla, hakutermien valinnalla ja aineiston seulonnalla voidaan vaikuttaa kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen (Salminen, 2011). Tutkielmani luotettavuuteen olen pyrkinyt vaikuttamalla valitsemalla käytetyt hakutermi huolellisesti, käyttämällä kattavasti tunnustettuja tietokantoja sekä etsimään aineistoa kotimaisen materiaalin lisäksi ulkomaisista julkaisuista. Lähdekirjallisuudessa kiinnitin huomiota siihen, että se olisi ajankohtaista ja tutkimukseen perustuvaa. Käsittelemällä tunnetuissa kasvatusalan joulaleissa julkaistuja vertaisarvioituja artikkeleja lisään tutkimuksen luotettavuutta. Kirjallisuuskatsaukseni tarkoituksena on luoda ajankohtainen kuva tutkimusaiheestani, joten olen pyrkinyt vaikuttamaan tiedon ajankohtaisuuteen valikoimalla aineistoon mahdollisimman tuoreita tutkimuksia.

Suurin osa aineiston artikkeleista on julkaistu viimeisen kymmenen vuoden aikana. Aineistooni sisältyy sekä laadullisia, määrällisiä että näitä menetelmiä yhdistäviä tutkimuksia. Vain osa tutkimuksista on Suomessa toteutettu, joten voidaan kysyä, onko aineisto yleistettävissä esimerkiksi suomalaisen koulukontekstiin. Pyrin vastaamaan tähän kysymykseen luomalla synteisiä kirjallisuuskatsaukseni sekä tekemällä aineistosta monipuolisesti havaintoja, jotka tukisivat toisiaan. Esimerkiksi aineistossani korostuneet erityisopettajien kokemat yhteisopetuksen haasteet ovat linjassa Takalan ja Saloviidan vuoden 2010 määrällisen tutkimuksen kanssa. Luotettavuutta lisää myös se, että olen avannut tutkimuksen toteuttamisen prosessia ja sitä, miten tuloksiin on päädytty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tuomen ja Sarajärven (2019) kirjoittaman mukaisesti muokkasin myös kirjallisuuskatsausta tehdessäni tutkimuskysymyksiä laajoista kysymyksistä rajatumpiin, jotta kysymyksiin vastaaminen olisi täsmällisempää ja siten tutkimuksen tieto myös luotettavampaa.

Haasteeksi kirjallisuuskatsauksen teossa osoittautui löytää sellaista aineistoa, jossa tutkittaisiin nimenomaan erityisopettajien kokemuksia. Monissa yhteisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa

on tutkittu eri opettajaryhmien kokemuksia ja näkemyksiä, mutta opettajaryhmiä ei ole usein eritelty tuloksissa, tai erityisopettajien kokemuksia on tuotu näkyviin vain osittain, kuten lainauksissa. Tiedon sirpaleisuutta voinee siis pitää rajoituksena tutkimukselle, kun pohditaan saadun tiedon yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. Tällä on voinut olla vaikutuksia siihen, millaiset kokemukset ja haasteet painottuvat tässä kirjallisuuskatsauksessa.

Olen arvioinut materiaalini luotettavuutta myös ottamalla huomioon lähdeartikkeleissa kuvattuja rajoituksia ja luotettavuusarvioita. Kyselyjen avulla toteutettujen määrällisten tutkimusten rajoituksena voidaan pitää esimerkiksi sitä, että kyselyyn vastaamisen motivaatiota voi lisätä, jos vastaavilla opettajilla on positiivisia kokemuksia ja näkemyksiä yhteisopetuksesta. Kyselyt, haastattelut ja case-tutkimukset lisäksi toteutetaan aina tietynlaisessa kulttuuriympäristössä, ajassa ja maantieteellisellä alueella, jotka osaltaan vaikuttavat tutkittavien kokemuksiin. Tässä kirjallisuuskatsauksessa ei ole kuitenkaan tehty näillä perusteilla rajoituksia aineistoa hankittaessa, sillä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoite on antaa laaja, ajankohtainen kuva erityisopettajien yhteisopetuskokemuksista. Koen, että yhdistelemällä erityisopettajien kokemuksia eri menetelmillä tutkittuna sain rikastettua aineistoani; case-tutkimuksissa ja laadullisissa tutkimuksissa kuvaillut kokemukset ja lainatut erityisopettajien kommentit jäsentävät ja kirkastavat määrällisten tutkimusten välittämiä kokemuksia.

## **7.2 Lopuksi**

Inklusion ja yhteisopetuksen myötä perinteinen opettajan rooli on muutoksessa. Erityisopettajilla, luokanopettajilla ja aineenopettajilla on kaikilla omanlaistaan osaamista, jonka yhteensovittaminen parhaimmillaan palvelee sekä oppilaiden että opettajien etua. Erityisopettaja voi tuoda yhteisopetukseen omaa ainutlaatuista osaamistaan, mikä vastaisi hyvin nykypäivän tarpeeseen, kun erilaiset tuen tarpeet lisääntyvät kouluissa (Takala, Sirkko & Kokko, 2020). Tutkimukseni tuo näkyväksi erityisopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta, sekä heidän näkemyksiään yhteisopetuksen haasteista ja toisaalta myös sen onnistumisen edellytyksistä. Kirjallisuuskatsaukseni myötä yhteisopetus näyttäytyy minulle mahdollisuutena toteuttaa inklusiota ja tukea ammatillista kehitystäni erityisopettajana. Siihen kuitenkin kuuluu tiettyjä tyypillisiä haasteita, joihin perehdyttyään erityisopettajalla on paremmat lähtökohdat yhteisopetuksen toteuttamiseen.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että opettajien asenteilla, motivaatiolla ja yhteensopivuudella on merkitystä yhteisopetuksen onnistumiselle. Eduksi olisikin, jos yhteisopetuksen työparien muodostamisessa kuultaisiin opettajia ja että yhteisopetusta tuettaisiin riittävästi kouluissa. Opettajaopinnoissa voidaan myös kasvattaa tulevia opettajia yhteisopetukseen ja täten vaikuttaa yhteisopetuksen yleistymiseen. Koulutuksessa voidaan esimerkiksi hyödyntää luokanopettajaopiskelijoiden, aineenopettajaopiskelijoiden ja erityispedagogiikan opiskelijoiden yhteistyötä ja harjoitella samalla yhteisen opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Tällaiset käytännöt ovatkin lisääntymässä yliopistoissa (Takala & Pirttimaa 2016).

Hieman yllättäen aineistossani korostuivat erityisopettajien kokemat yhteisopetuksen haasteet suhteessa muihin kokemuksiin. Ahtiainen ja kumppanit (2011) ovat kirjoittaneet ohjeistuksia siitä, millaisia asioita yhteisopetuksen aloittamisessa tulisi huomioida ja kuinka mahdollisia haasteita voidaan välttää. Opettajien tulisi tietää ja keskustella etukäteen läpi ajatuksensa rooleistaan, käsityksensä oppimisesta, käytänteistä ja säännöistä luokassa sekä rakentaa keskinäistä luottamusta (Ahtiainen ym. 2011). Yhteisillä linjauksilla tuetaan yhteisopettajien tasa-arvoa ja vältetään tilanteita, joissa oppilaat käyttäisivät hyväksi opettajien keskenään poikkeavia toimintatapoja. Erityisopettajat kuvasivat aineistossani kokemaansa epätasa-arvoa ja yhteisen suunnittelun vähäisyyttä, joten tällainen yhteistyöskentely olisi varmasti eduksi. Hyvällä ennakkosuunnittelulla voidaan selkeyttää opettajien työnjakoa ja tukea erityisopettajan tasavertaista ammatillista roolia yhteisopetuksessa. On myös suositeltavaa kokeilla rohkeasti erilaisia yhteisopetuksen tapoja ja malleja, jotta tilanteeseen sopiva opetusmenetelmä löytyy (Cook & Friend 1995).

Erityisopettajien kokemukset ja niistä ilmenevät haasteet antavat aiheita myös jatkotutkimukselle. Muun muassa Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksesta on käynyt ilmi, että yhteisopetusta hyödynnetään melko huolimatta siitä, että opettajat ovat saaneet siitä positiivisia kokemuksia. Yhteisopetuksen arvioiduista hyödyistä on myös kirjoitettu ja käyty keskustelua opetuksen alalla, muun muassa Tuetaan yhdessä! -hankkeen myötä. Aihe on siis otollinen uusille tutkimuksille, jotta yhteisopettajuuden kannattavuutta ja onnistunutta järjestämistä voidaan arvioida lisää. Kiinnostavia tutkimusaiheita olisivat muun muassa se, miten yhteisopetus näyttäytyy opettajaopiskelijoille heidän koulutuksessaan tai se, millaisesta koulutuksesta tai tuesta yhteisopettajat ovat kokeneet hyötyneensä. Tiedon lisääntymisen myötä yhteisopetusta voidaan myös ottaa laajemmin käyttöön ja esimerkiksi osaksi



opettajankoulutusta. Nämä ovat myös osa Tuetaan yhdessä -hankkeen tavoitteista (Oulun Yliopisto 2019).

Tutkielman myötä olen saanut ajatuksia omaa ammatillista identiteettiäni koskien sekä mahdollista yhteisopettajuudesta pro gradu -työhön jatkamista ajatellen. Nykypäivän opettajan ei tarvitse aina työskennellä yksin. Näen yhteisopetuksen työtä elävöittävänä, kiinnostavan haastavana sekä Sirkkoa, Takalaa ja Muukkosta (2020) lainatakseni kehittyvänä työtapana.

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Banks, C.M. (2018). A Qualitative Study on Teachers' Perceptions of Co-Teaching in Inclusion Classrooms. Haettu osoitteesta <https://scholarship.shu.edu/dissertations/2606>
- Belknap, B. & Taymans, J. (2015). Risk and Resilience in Beginning Special Education Teachers. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(1). Haettu osoitteesta <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1127766>
- Brendle, J., Lock, R. & Piazza, K. (2017). A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), p. 538. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/1988039046?accountid=13031>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices Focus on Exceptional Children, 28(3).
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A. & Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), p. 59. Haettu osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Embury, D. & Dinnesen, M. (2013) "Co-teaching in Inclusive Classrooms Using Structured Collaborative Planning," *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*: Vol. 10, Article 3. Haettu osoitteesta <https://encompass.eku.edu/kjlectl/vol10/iss2012/3>
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2). doi:10.3776/joci.2008.v2n2p9-19
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2010). A Phenomenological Analysis of the Views of Co-Teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311 – 331. Haettu osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=EJ882729>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(2), 121-128. Haettu osoitteesta <https://pdfs.semanticscholar.org/621a/98aa6d80040a3f4538d64e2526c4e5ecc364.pdf>
- Keefe, E. B. & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), pp. 77-88. Haettu osoitteesta [https://www-jstor-org.pc124152.oulu.fi:9443/stable/41064524?read-now=1&seq=11#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.pc124152.oulu.fi:9443/stable/41064524?read-now=1&seq=11#page_scan_tab_contents)
- Linz, E., Heater, M. J. & Howard, L. (2008). Team Teaching High School Science: Game Plan for Success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(2). Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/1023530609?accountid=13031>
- Malinen, O. & Palmu, I. Johdanto. Teoksessa Malinen, O. & Palmu, I. (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 10 –13). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40 (5), 260-270. doi:10.1177/10534512050400050201
- Miller, C. & Oh, K. (2013). The Effects of Professional Development on Co-Teaching for Special and General Education Teachers and Students. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1). Haettu osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127783>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Second edition.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174–183. doi:10.1177/1053451210378165
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 96. Haettu osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oulun kaupunki. (2016). Eriyttävän opetuksen tukimateriaali. Haettu osoitteesta [https://eduouka.sharepoint.com/sites/OPS2016/\\_layouts/15/guestaccess.aspx?folderid=113e40892a03c49a488fa250d5660ae1d&authkey=AYfiG8fjWS6mPBc3Xnvgrfs](https://eduouka.sharepoint.com/sites/OPS2016/_layouts/15/guestaccess.aspx?folderid=113e40892a03c49a488fa250d5660ae1d&authkey=AYfiG8fjWS6mPBc3Xnvgrfs)

- Oulun yliopisto. (2019) Tuetaan yhdessä! Haettu osoitteesta <https://tuetaan.wordpress.com/>
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), pp. 1043-1053. doi:10.1080/13603116.2016.1145264
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O. (2017) Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa Malinen, O. & Palmu, I. (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 26 –35). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisuja 62. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saloviita, T. (2016a). *Samanaikaisopetuksen työtapoja*. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus : tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 7–15). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2016b). *Alkusanat*. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus : tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 17–36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2018). How Common Are Inclusive Educational Practices among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), p. 560. doi:10.1080/13603116.2017.1390001
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), pp. 389-396. doi:10.1080/08856257.2010.513546
- Siker, J. R. (2015). *An Arranged Marriage: Special and General Educators' Preliminary Openness to Co-teaching*. Haettu osoitteesta <https://escholarship.org/uc/item/4ch5t1hx>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, pp. 333-339. doi:10.1016/j.jbusres.2019.07.039

- Stefanidis, A. & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), pp. 393-413. doi:10.1080/03055698.2015.1018872
- Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), pp. 344-359. doi:10.1080/08856257.2016.1141512
- Takala, M. (2016) Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 60 –73). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. (2016). Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 159–167). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), pp. 162-173. doi:10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 139 – 158). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), pp. 373-390. doi:10.1080/08856257.2012.691233
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- van Hover, S., Hicks, D. & Sayeski, K. (2012). A Case Study of Co-Teaching in an Inclusive Secondary High-Stakes World History I Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 40(3), pp. 260-291. doi:10.1080/00933104.2012.705162
- Yates, C. (2018). *Co-Teaching: Loss of professional space from the perspective of special education and general education teachers*. University of the Pacific. Haettu osoitteesta [https://scholarlycommons.pacific.edu/uop\\_etds/3573](https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/3573)

