

Katariina Haapavaara & Sonja Simonen

LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA 1.–2. LUOKAN OPPILAIKEN OPPIMISEN
TUKEMISESTA YHTEISOPETUKSESSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2019

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto	
Tekijät Katariina Haapavaara & Sonja Simonen			
Työn nimi Luokanopettajien kokemuksia 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä 27.10.2019	Sivumäärä 124 + 5 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Lisäksi tutkielmassa pyrittiin selvittämään, millaiset käytänteet tukevat opettajien kokemusten mukaan alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa. Tässä tutkielmassa yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman luokanopettajan välistä pitkäjänteistä ja toistuvaa yhteistyön muotoa, joka sisältää koko opetusprosessin eli opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Yhteisopetuksessa opettajat ovat tasavertaisia sekä yhtä aktiivisia toimijoita, mutta opettajien väliset roolit voivat kuitenkin vaihdella opetuksen aikana. Yhdessä opettajat vastaavat oppilasryhmän opetuksesta samanaikaisesti, mutta itse opetustilanteessa oppilaat voivat työskennellä myös jaettuina eri tavoin pienempiin ryhmiin. Koska tässä tutkielmassa yhteisopetusta ei käsitellä yhtenä kolmiportaisen tuen muotona, erityisopetuksen ja inklusion näkökulmat rajautuvat käytettävän määritelmän ulkopuolelle.</p> <p>Yhteisopetusta voidaan kuvata erilaisilla malleilla, joista opettajat muokkaavat käytännön kokemustensa myötä omia sovelluksiaan. Yhteisopetuksen toteuttamiseen vaikuttavat eri tekijät, kuten oppimisympäristö, oppilasryhmä ja opetuksen tavoitteet. Alkuopetus puolestaan on osa koulutuksellista jatkumoa, jonka tavoitteena on antaa oppilaalle valmiuksia jatko-opintoihin sekä tukea hänen yksilöllistä kasvuaan ja kehitystään. Näiden tavoitteiden toteutumista voidaan tukea erilaisten pedagogisten käytänteiden avulla. Pedagogiset käytänteet näyttäytyvät paitsi opetuksessa, myös oppimisympäristön eri ulottuvuuksissa. Tässä tutkielmassa niitä katsottiin olevan neljä: fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen. Yhteisopetuksen voidaan nähdä olevan jo itsessään pedagoginen käytänne, jonka tavoitteena on tukea oppilaan oppimista. Aiemmissa tutkimuksissa yhteisopetuksen on havaittu tukevan erityisesti oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja akateemista suoriutumista koulussa.</p> <p>Tutkimustehtävään pyrittiin vastaamaan kahden tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, kuinka opettajat toteuttavat yhteisopetusta luokassaan. Toinen tutkimuskysymys puolestaan käsiteli opettajien kokemuksia oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Lisäksi kumpikin tutkimuskysymys jakautui kahteen erilliseen alakysymykseen. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, ja haastattelut toteutettiin pari- ja ryhmähaastatteluina, joihin osallistui neljä työparia ja yksi opettajatiimi ympäri Suomea. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistui yhteensä 11 luokanopettajaa, joilla oli kokemusta yhteisopetuksesta vähintään 2,5 vuoden ajalta. Lisäksi he olivat toteuttaneet yhteisopetusta alkuopetuksessa. Haastatteluissa syntynyt kvalitatiivinen tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tutkimuskysymyksittäin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset vastasivat ennalta-asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta oppimista tukevat käytänteet jaettiin kahteen ryhmään, joita olivat käytänteet opetuksessa ja käytänteet oppimisympäristössä. Opetuksen käytänteet kuvasivat opettajien tapoja toteuttaa yhteisopetusta käytännössä, ja tässä yhteydessä niillä viitattiin yhteisopetuksen eri malleihin. Käytänteet oppimisympäristössä puolestaan olivat opettajien välineitä tukea oppilaiden oppimista oppimisympäristön eri ulottuvuuksissa. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset puolestaan osoittivat, että alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa tukevat suuri ryhmäkoko sekä tiimiopetus, jolloin oppilaita ohjaa yhtä aikaa kaksi tai useampi opettaja. Näiden tekijöiden havaittiin edistävän oppilaiden oppimista usealla eri tavalla.</p> <p>Tällä tutkielmalla pyrittiin vastaamaan aiemman tutkimuksen pohjalta syntyneeseen tutkimustarpeeseen. Tutkimuksen tulokset tuottivat uutta tietoa yhteisopetuksesta alkuopetuksessa, mikä osoittaa niiden merkittävyyden paitsi kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle, myös koulun kehittämistyölle. Tutkimuksen merkittävyyttä pyrittiin vahvistamaan myös erilaisilla luotettavuutta ja eettisyyttä edistävillä käytänteillä. Tämän tutkielman vahvuuksia olivat erityisesti tutkijatriangulaatio, kattava aineisto sekä tutkielman tekijöiden sitoutuminen tutkimusprosessiin. Koska aihetta ei ole sellaisenaan juurikaan tutkittu, on tutkimusta tarpeellista jatkaa monimenetelmällisemmin.</p>			
Avainsanat Yhteisopetus, alkuopetus, yhteisopetuksen mallit, pedagogiset käytänteet 1.–2. luokalla, oppilaiden oppimisen tukeminen			

Faculty Philosophical Faculty		School School of Applied Educational Science and Teacher Education	
Authors Katariina Haapavaara & Sonja Simonen			
Title Classroom teachers' experiences on supporting 1 st and 2 nd grade pupils' learning in co-teaching classes.			
Main subject Education	Level Master's thesis	Date 27.10.2019	Number of pages 124 + 5 appendices
Abstract			
<p>The purpose of this Master's thesis was to investigate teachers' experiences on supporting 1st and 2nd grade pupils' learning in co-teaching classes. In addition, the thesis aims to find out, what kind of pedagogical practices teachers use in order to support pupils' learning. In this thesis co-teaching refers to long-term collaboration between classroom teachers, which includes whole teaching process: planning, instruction and evaluation. Co-teachers have equal responsibility for whole group, but their roles may vary during the instruction. In this study co-teaching is not considered as a form of inclusion.</p> <p>There are different models to implement co-teaching, from which teachers develop their own approaches through practical experience. Various factors, such as the learning environment, the group of pupils and the goals of instruction affect co-teaching. The 1st and 2nd grades are integral part of child's school journey, and they have two central goals: firstly, to support child's personal development and secondly, to add readiness for his/her later studies. These goals can be achieved through different kinds of pedagogical practices which can be divided into practices in class and practices in learning environment. In this thesis learning environment include four different dimensions: physical, social, psychological and pedagogical. On the other hand, co-teaching can be seen as a pedagogical practice in itself, which aims to support pupils' learning. Previous research has showed that pupils' social and academic skills improve in co-teaching classes.</p> <p>Two research questions were set for this study. The aim of the first research question was to find out, how classroom teachers implement their co-teaching. The second research question was related to teachers' experiences on supporting pupils' learning in co-teaching class. Both research questions included two sub-questions. Eleven Finnish classroom teachers, four pairs and one teaching team, took part in the study. Research data was collected with semi-structured group interview which consisted of two central themes. Teachers had at least 2.5-year personal co-teaching experience. In addition, they had co-taught in 1st and 2nd grades. Collected qualitative research data was analyzed with databased content analysis.</p> <p>The results of this study answered to the specific research questions. The results of the first research question indicated that pedagogical practices in co-teaching classes can be divided into two groups: practices in class and practices in learning environment. Practices in class refers to teachers' ways to carry out their co-teaching. In this study they were different co-teaching models. Furthermore, practices in learning environment supported pupils' learning in its' different dimensions. The results of the second research question showed that big group size and team teaching support 1st and 2nd grade pupils' learning in co-teaching classes. In team teaching two or more teachers instruct pupils at the same time. Teachers experienced that these two factors have multiple effects on pupils' learning.</p> <p>This thesis pursued to respond to the need for research that emerged from previous investigation. The results of this study offered new information about co-teaching in the 1st and 2nd grades. This shows the significance of the study not only for research, but also for school and teaching practice. Furthermore, different aspects of reliability and ethicalness were also considered during the research process. Researcher triangulation, large research data and the researchers' commitment to the research process are the strengths of this Master's thesis. However, more research about co-teaching in 1st and 2nd grades need to be done in the future.</p>			
Keywords Co-teaching, 1 st and 2 nd grades, co-teaching models, pedagogical practices in 1 st and 2 nd grades, supporting pupils' learning			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISOPETUS JA SEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ	6
	2.1 Yhteisopetus käsitteenä	6
	2.2 Erilaiset tavat toteuttaa yhteisopetusta luokassa.....	9
3	1.–2. LUOKAN OPPILAIEN OPPIMISEN TUKEMINEN YHTEISOPETUKSESSA	18
	3.1 Alkuopetus ja sen tavoitteet.....	18
	3.2 Oppimista tukevat käytänteet opetuksessa	20
	3.2.1 Luokanhallinta.....	23
	3.2.2 Ilmapiiri	25
	3.2.3 Opettaminen	26
	3.3 Oppimista tukevat käytänteet oppimisympäristössä	28
	3.4 Oppilaiden oppimisen tukeminen yhteisopetuksessa	32
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	39
	5.1 Laadullinen tutkimus ja sen taustafilosofiset sitoumukset	39
	5.2 Aineisto.....	41
	5.3 Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmä	45
	5.4 Tutkimuksen toteuttaminen	47
	5.4.1 Haastattelurungon laatiminen ja testaaminen	47
	5.4.2 Aineiston keruu	49
	5.5 Aineiston analyysi	51
	5.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	55
	5.6.1 Haastattelumenetelmän luotettavuus	55
	5.6.2 Haastattelumenetelmän eettisyys	58

6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	60
6.1	Oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet.....	60
6.1.1	Oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet opetuksessa	61
6.1.2	Oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet oppimisympäristössä.....	68
6.1.3	Tulosten tarkastelu oppilaiden oppimista tukevista käytänteistä yhteisopetuksessa.....	77
6.2	Opettajien kokemukset oppilaiden oppimisen edistämisestä yhteisopetuksessa.....	80
6.2.1	Suuri ryhmäkoko oppilaiden oppimista edistävänä tekijänä.....	81
6.2.2	Tiimiopetus oppilaiden oppimista edistävänä tekijänä	87
6.2.3	Tulosten tarkastelu oppilaiden oppimista edistävästä tekijöistä yhteisopetuksessa.....	93
7	POHDINTA	97
7.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	97
7.2	Johtopäätökset	99
7.3.1	Tutkimuksen merkittävyys kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle	99
7.3.2	Tutkimuksen merkittävyys koulun kehittämistyölle	103
7.3	Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	106
7.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet	112
8	LÄHTEET	114

LIITTEET (5 kpl)

1 JOHDANTO

Yhteisopetus on noussut ajankohtaiseksi puheenaiheeksi mediassa vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen myötä, ja siitä on uutisoitu runsaasti. Keskustelua ovat herättäneet erityisesti yhteisopetuksen aloittamiseen liittyvät muutokset sekä sen edut ja haasteet. Keskeinen uutisoinnissa esille nostettu yhteisopetukseen liittyvä uudistus ovat avoimet tilat, joissa kaksi tai useampi opettaja opettavat yhdessä (Yle-uutinen 12.8.2016). Nämä avoimet tilat edellyttävät yhteisopetusta, mikä muuttaa paitsi opetusta ja opiskelua, myös koulun toimintakulttuuria (Yle-uutinen 21.5.2017). Vaikka yhteisopetuksen toteuttaminen on herättänyt paljon kiinnostusta, huolta ovat kuitenkin aiheuttaneet muun muassa suuret ryhmäkoot sekä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen (Yle-uutinen 15.5.2018; Yle-uutinen 12.8.2016). Toisaalta yhteisopetuksen on koettu edistävän opettajien työhyvinvointia ja vähentävän samalla riittämättömyyden tunnetta, mikä heijastuu myös oppilaiden oppimiseen (Yle-uutinen 21.8.2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) nostaa esille koulu yhteisössä tehtävän yhteistyön keskeisenä opetuksen toteuttamisen lähtökohtana. Oppilaan hyvän ja turvallisen koulupäivän toteutuminen edellyttää yhteistyötä monien eri toimijoiden kanssa. Yhteistyö edistää myös koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamista. Yhteisopetus on koulun aikuisten yhteistyömuoto, jonka tavoitteena on mallintaa oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä. Toisaalta yhteisopetusta voidaan myös pitää yhtenä pedagogisen tuen muotona. (Opetushallitus 2014, 34, 36, 65.) Yhteistyön ollessa näkyvä osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa on yhteisopetus perusteltu ja tarkoituksenmukainen opetuksen järjestämistapa koulussa.

Opetussuunnitelmauudistuksen ohella yhteisopetuksen yleistymisen taustalla on perusopetuslain (24.6.2010/642) 17. §, jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä. Yhteisopetus yleisopetuksen luokassa edistää kolmiportaisen tuen sekä inklusion toteutumista, sillä se esimerkiksi mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen huomioinnin ja tuen tarjoamisen entistä paremmin (ks. Cook & Friend 1995, 4; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11; Walther-Thomas 1997, 400). Tässä tutkielmassa yhteisopetusta ei kuitenkaan ensisijaisesti tarkastella yhtenä pedagogisen tuen muotona, joten inklusion ja erityisopetuksen näkökulmat rajataan tutkielmassa käytettävän yhteisopetuksen määritelmän ulkopuolelle.

Yhteisopetusta on tutkittu toistaiseksi vielä melko vähän, mutta mielenkiinto aihetta kohtaan lisääntyy jatkuvasti sekä suomalaisten että kansainvälisten tutkijoiden keskuudessa. Tutkimusaiheen ollessa vielä suhteellisen nuori aiemmissa tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa määrittelemään yhteisopetusta. Keskeistä yhteisopetukseen liittyvää tutkimusta ovat tehneet Cook ja Friend (1995), jotka ovat erityisesti selvittäneet yhteisopetusta ilmiönä sekä kuvailleet ja nimenneet sen erilaisia toteuttamistapoja ilmentäviä malleja. Suomalaisessa koulukontekstissa yhteisopetuksen malleja on puolestaan kansainvälisen tutkimuksen pohjalta jäsentänyt muun muassa Saloviita (2016). Vaikka malleja on nimetty tutkimuksissa eri tavoin, ne ovat sisällöltään pääpiirteittäin samanlaiset. Jokainen malli tuo omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa yhteisopetuksen toteuttamiseen, ja siten myös oppilaiden tukemiseen (ks. Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Morocco & Aguilar 2002; Saloviita 2016; Thousand, Villa & Nevin 2006).

Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on pyritty selvittämään yhteisopetuksen vaikutuksia eri-ikäisten oppilaiden oppimiseen. Esimerkiksi Austin (2001) ja Walther-Thomas (1997) ovat tutkimuksissaan selvittäneet, kuinka yhteisopetus edistää tai heikentää oppilaiden oppimista. Näissä tutkimuksissa yhteisopetuksen on havaittu tukevan oppilaiden akateemista suoriutumista sekä heidän sosiaalisia taitojaan (Austin 2001, 251, 253; Walther-Thomas 1997, 399–400). Samanlaisia tuloksia on saatu myös monissa muissa tutkimuksissa (ks. Ghanaat Pisheh, Sadeghpour, Nejatyjahromy & Mir Nasab 2017; Jang 2006; McDuffie, Mastropieri & Scruggs 2009; Strogilos & Avramidis 2013). Vastaavaa suomalaista oppilaiden oppimiseen keskittyvää tutkimusta ovat tehneet muun muassa Saloviita ja Takala (2010) sekä Takala ja Uusitalo-

Malmivaara (2012). Aiempi tutkimus on painottanut pääasiassa opettajan näkökulmaa, minkä vuoksi jatkotutkimuksessa yhteisopetusta tulisi tarkastella enemmän oppilaiden oppimisen kannalta (ks. Rytivaara 2012a, 58–59). Tässä tutkielmassa pyritään vastaamaan tähän tutkimustarpeeseen.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Tällä tavoin pyritään saamaan selville yhteisopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia sekä toisaalta sen asettamia haasteita oppilaan oppimisen näkökulmasta. Tutkimusaihetta lähestyttiin laadullisin menetelmin haastattelemalla vuosiluokilla 1–2 yhteisopetusta toteuttaneita luokanopettajia työrapeittain tai tiiminä heidän kokemuksistaan. Yhteisopetus määritellään tässä tutkielmassa kahden tai useamman luokanopettajan väliseksi yhteistyöksi, joka sisältää opetuksen yhteisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin (Cook & Friend 1995, 1–3; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375). Yhteisopetuksessa opettajat ovat yhtä aktiivisia toimijoita, jotka vastaavat yhdessä heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta samanaikaisesti (Hourcade & Bauwens 2001, 243; Cook & Friend 1995, 1–3). Poiketen aiemmin esitellyistä määritelmistä (ks. Cook & Friend 1995) yhteisopetusta voidaan toteuttaa myös luokahuoneen ulkopuolella. Rinnakkaisina termeinä yhteisopetukselle suomalaisessa koulukontekstissa käytetään myös käsitteitä *samanaikaisopetus* ja *tiimiopeutus* (ks. Louhela 2012; Rytivaara 2012b; Saarenketo 2016; Saloviita 2016), mutta yhtenäisyyden vuoksi tässä tutkielmassa näihin termeihin viitataan kuitenkin käsitteellä *yhteisopetus*.

Vaikka yhteisopetukseen liittyvää tutkimusta on tehty jo vuosien ajan sekä kotimaassa että ulkomailla, tutkimuksen kohteena ovat olleet pääasiassa opettajat ja yläkouluikäiset oppilaat. Sen sijaan yhteisopetuksen etuja ja haasteita koulupolkunsa alussa olevien oppilaiden oppimisen kannalta ei ole juurikaan tutkittu siitä huolimatta, että yhteisopetus on jatkuvasti yleistynyt työmuoto koulussa. Tästä syystä tämän tutkielman näkökulmaksi valikoitui alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukeminen yhteisopetuksessa. Aiheen selvittäminen on tarpeellista, koska ensimmäiset vuosiluokat ovat erityisen merkityksellisiä oppilaan oppimispolun kannalta (Aunola, Leskinen & Nurmi 2006, 33–34; Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, Aunola & Nurmi 2009, 340–342). Tutkimusaiheen valinta on perusteltua myös siitä syystä, että perusopetuksen

opetussuunnitelma (2014) edellyttää kouluyhteisössä tehtävää yhteistyötä oppilaan oppimisen tukemiseksi.

Alkuopetus viittaa suomalaisessa koulukontekstissa peruskoulun kahteen ensimmäiseen vuosiluokkaan, jotka ovat osa koulutuksellista jatkumoa esiopetuksesta toisen asteen opintoihin (Nyyssölä & Vitikka 2013, 7). Koulun aloittaminen on merkityksellistä aikaa lapselle, sillä tällöin hänen elämässään ja toimintaympäristössään tapahtuu suuria muutoksia (Rutanen & Karila 2013, 21–22; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 8). Alkuopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä hänen kokemusmaailmastaan käsin (Haring 2003, 99; Karila 2013, 37; Nyyssölä & Vitikka 2013, 7, 10, 14–16). Myös oppilaan osallisuuden ja toimijuuden tukeminen kuuluu alkuopetuksen tavoitteisiin (Soini ym. 2013, 10–11).

Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista edistäviä pedagogisia käytänteitä, jotka ilmenevät ECCOM-mallin mukaisesti luokanhallinnassa, luokan ilmapiirissä sekä opettamisessa. Luokanhallinnan käytänteiden tavoitteena on tukea oppilaiden osallisuutta esimerkiksi antamalla heille vastuuta luokan yhteisten asioiden hoitamisessa ja päätösten tekemisessä. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sen sijaan rakentaa oppimista tukevaa ilmapiiriä. (Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Trossmann, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2012a, 337–338; Stipek & Byler 2004, 389; Tang, Kikas, Pakarinen, Lerkkanen, Muotka & Nurmi 2017, 152.) Opetuksessa oppimista tukevat käytänteet puolestaan ilmenevät opettajan pyrkimyksenä edistää oppilaiden ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta (Stipek & Byler 2004, 380) sekä tukea heidän oppimaan oppimisen taitojaan (Obergrösser & Stoeger 2015, 176, 184–185; Silvén, Mattinen, Lepola & Husu 2013, 66–67). On nähty, että erityisesti lapsikeskeiset ja lasten osallisuutta edistävät ohjauskäytänteet tukevat oppimista parhaiten (Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen, Viljaranta, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2012b; Stipek & Byler 2004). Koska yhteisopetusluokassa oppilaita ohjaa kaksi tai useampi aikuinen, on oppilaan tällöin mahdollista saada oppimiseensa enemmän tukea (Cook & Friend 1995, 7–9; Friend ym. 2010, 12; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 243–244).

Tässä tutkielmassa oppilaan oppimista edistävänä tekijänä huomioidaan myös oppimisympäristön näkökulma, sillä käytettävissä olevat tilat määrittävät yhteisopetuksen käytännön toteutuksen mahdollisuuksia. Yhä useammin yhteisopetusta toteutetaan avoimissa oppimisympäristöissä, jotka vaikuttavat osaltaan opetuksen toteuttamiseen (Yle-uutinen 21.5.2017). Oppimisympäristöä voidaan jaotella eri tavoin, mutta tässä tutkielmassa se jaetaan neljään ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen. Ulottuvuudet eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 36.) On huomattava, että vasta pedagogiset käytänteet tekevät ympäristöstä juuri oppimisympäristön. Tämä tarkoittaa ympäristön rakentamista siten, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla oppilaan oppimista. (Manninen ym. 2007, 16, 41, 108; Tanic, Nikolic, Stankovic, Kondic, Zivkovic, Mitkovic & Kekovic 2015, 1230–1231.) Oppimista tukeva oppimisympäristö ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä edistää osallisuutta ja yhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta (Nuikkinen 2009, 111–112, 115, 269).

Yhteisopetukseen liittyvän tutkimuksen ulottaminen alkuopetusikäisiin oppilaisiin tarjoaa uutta tietoa kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle yhteisopetuksesta alkuopetuksessa, minkä lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää laajasti niin käytännön opetustyössä, kuin esimerkiksi koulun ja opettajankoulutuksen kehittämässä. Toisaalta tämä tutkimus voi myös rohkaista opettajia yhteisopetuksen aloittamiseen sekä opetuksensa kehittämiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat pääsivät jakamaan yhteisopetukseen liittyviä kokemuksiaan, mikä saattoi auttaa heitä näkemään selvemmin omassa yhteisopetuksessaan tapahtuneen ammatillisen kehittymisen.

2 YHTEISOPETUS JA SEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tässä luvussa keskiössä ovat yhteisopetuksen käsite sekä erilaisten yhteisopetuksen mallien ilmeneminen käytännössä. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan yhteisopetukselle aiemmassa tutkimuksessa annettuja määritelmiä, joiden pohjalta muodostetaan tässä tutkielmassa käytettävä yhteisopetuksen määritelmä. Toisessa alaluvussa puolestaan esitellään yhteisopetuksen erilaisia malleja eli käytännön toteuttamistapoja. Käsittelyn yhteydessä tarkastellaan mallien etuja ja haasteita sekä verrataan niitä toisiinsa. On huomattava, että yhteisopetuksen mallien jaotteluja voidaan tehdä eri tavoin riippuen siitä, mitä asioita niissä painotetaan (Saloviita 2016, 17). Lisäksi monet eri tutkijoiden nimeämistä yhteisopetuksen malleista ovat toistensa kanssa hyvin samankaltaisia tai osin päällekkäisiä. Näin ollen tässä luvussa esitetty kuvaus yhteisopetuksen malleista ei ole yksiselitteinen. Lopuksi yhteisopetuksen mallien keskeiset piirteet tiivistetään kokoavaan taulukkoon. Malleja myös havainnollistetaan visuaalisilla piirroksilla, jotka kuvaavat opettajien ja oppilaiden sijoittumista luokkatilassa.

2.1 Yhteisopetus käsitteenä

Yhteisopetus on ilmiönä varsin tuore, ja sen syntytausta pohjautuu inklusiivisen kasvatuksen periaatteeseen. Alun perin yhteisopetuksella on tarkoitettu luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä, mikä on mahdollistanut tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun yleisopetuksen luokassa muiden vertaisten kanssa. (Austin 2001, 245; Friend ym. 2010, 9, 22; Hang & Rabren 2009, 259; Keef & Moore 2004, 77, 79; Pratt 2014, 1–2; Saloviita & Takala 2010, 389; Scruggs,

Mastropieri & McDuffie 2007, 392; Strogilos 2012, 1241–1243.) Myöhemmin yhteisopetus on ymmärretty laajemmin kahden tai useamman kasvatusalan ammattilaisen välisenä yhteistyönä (Rytivaara 2012a, 183). Yleisesti se on nähty keinona tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista inklusiivisessa luokassa, mutta myös yleisopetuksen oppilaat tarvitsevat ajoittain vahvempaa tukea, kuin yksi opettaja pystyy perinteisessä luokassa tarjoamaan (Thousand ym. 2006, 241). Näin ollen yhteisopetuksessa voidaan tukea kaikkien oppilaiden oppimista tuen tarpeesta riippumatta (Morocco & Aguilar 2002, 316; Scruggs ym. 2007, 401–402). Vaikka yhteisopetuksen suosio on kasvanut 1980-luvulta lähtien, sen käyttö on edelleen melko vähäistä (Saloviita & Takala 2010, 389; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375).

Yhteisopetusta on tutkittu sekä kotimaisella että ulkomaisella tutkimuskentällä, ja siitä on käytetty useita rinnakkaisia käsitteitä. Suomalaisessa koulukontekstissa niitä ovat *yhteisopetus*, *tiimiopetus* ja *samanaikaisopetus* (ks. Louhela 2012; Rytivaara 2012b; Saarenketo 2016; Saloviita 2016). Vastaavia käsitteitä kansainvälisessä tutkimuksessa puolestaan ovat *co-teaching*, *team teaching* ja *parallel teaching* (ks. Austin 2001; Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Gurgur & Uzuner 2011; Hang & Rabren 2009; Jang 2006; Keefe & Moore 2004; Morocco & Aguilar 2002; Thousand ym. 2006; Walther-Thomas 1997). Vaikka nämä kaikki käsitteet viittaavat samaan asiaan, niihin liittyy joitakin näkökulmaeroja. Termit yhteisopetus ja tiimiopetus korostavat opettajien keskinäisen yhteistyön merkitystä, mutta tiimiopetuksessa painottuu vahvemmin opettajien tiivis ja saumaton vuorovaikutus (ks. Cook & Friend 1995, 9; Friend ym. 2010, 12; Jang 2006, 177; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 244). Samanaikaisopetus puolestaan tähdentää yhteisopetuksen tavoin yhteistyön tekemistä kaikissa opetusprosessin vaiheissa aina suunnittelusta opetuksen toteuttamiseen ja arviointiin (ks. Cook & Friend 1995, 1–3; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375; Saloviita 2016, 165). On huomattava, ettei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa yhteisopetusta, sillä se on tilanne- ja ryhmäsidonnaista (Cook & Friend 1995, 3). Tämä voi selittää osaltaan tutkimuksissa käytettyjen käsitteiden moninaisuutta. Yhtenäisyyden huomioimiseksi tässä tutkielmassa käytetään käsitettä *yhteisopetus*.

Käsitteiden heterogeenisuuden vuoksi yhteisopetuksen määrittäminen on haastavaa. Aiemmassa tutkimuksessa esitettyjen monien erilaisten määritelmien perustana voidaan pitää Cookin ja Friendin (1995) määritelmää, jonka mukaan kaksi tai useampi opettaja vastaavat yhdessä

heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta yhdessä tilassa. Tämän määritelmän mukaan yhteisopetus ja muu opettajien välinen yhteistyö eroavat toisistaan neljän tekijän suhteen. Yhteisopetuksesta voidaan puhua silloin, kun siinä on osapuolina vähintään kaksi opettajaa, jotka ovat kumpikin yhtä aktiivisia toimijoita. Lisäksi opettajien vastuulla on yksi heterogeeninen oppilasryhmä, jota he ohjaavat yhdessä samassa tilassa. (Cook & Friend 1995, 1–3.) Yhteisopetusta tulisi kuitenkin tarkastella pelkkää opetustapahtumaa laajempänä ilmiönä, sillä se sisältää myös yhteisen opetuksen suunnittelun ja arvioinnin (Cook & Friend 1995, 1–3; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375).

Hourcade ja Bauwens (2001) puolestaan määrittelevät yhteisopetuksen kahden tai useamman ammatilliselta osaamiseltaan erilaisen opettajan yhteistyöksi. Heidän määritelmänsä mukaan opettajat opettavat yhdessä yleisopetuksen luokkaa, jonka oppilaat eroavat toisistaan akateemisilta taidoiltaan. Keskeistä on, että opettajat opettavat samanaikaisesti ja suunnitelmallisesti kaikkia oppilaita, joista he ovat myös tasavertaisesti vastuussa. (Hourcade & Bauwens 2001, 243.) Määritelmä on samankaltainen kuin edellä esitetty Cookin ja Friendin (1995) käsitys yhteisopetuksesta, mutta se korostaa opettajien erilaista osaamista jättäen oppimisympäristön näkökulman huomiotta.

Myös Walther-Thomas (1997) on esittänyt tutkimuksessaan vastaavan määritelmän yhteisopetukselle. Hänen mukaansa yhteisopetus eroaa tavallisesta opettajien välisestä yhteistyöstä siten, että se edellyttää kummaltakin opettajalta yhtä aktiivista osallistumista luokan toimintaan. Lisäksi yhteisopetusta toteuttavien opettajien erilainen osaaminen hyödyttää kumpaakin osapuolta sekä edistää molempien ammatillista kehittymistä. (Walther-Thomas 1997, 396.)

Tässä tutkielmassa yhteisopetus määritellään kahden tai useamman luokanopettajan väliseksi pitkäjänteiseksi ja toistuvaksi yhteistyön muodoksi, joka sisältää koko opetusprosessin eli opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin (Cook & Friend 1995, 1–3; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375). Yhteisopetuksessa opettajat ovat yhtä aktiivisia toimijoita, mutta opettajien väliset roolit voivat kuitenkin vaihdella opetuksen aikana (Hourcade & Bauwens 2001, 243; Cook & Friend 1995, 1–3; Walther-Thomas 1997, 396). Yhdessä opettajat vastaavat

kokonaisen heterogeenisen oppilasryhmän opetuksesta samanaikaisesti, mutta itse opetustilanteessa oppilaat voivat työskennellä myös jaettuina pienempiin ryhmiin (Hourcade & Bauwens 2001, 243; Cook & Friend 1995, 1–3).

Cookin ja Friendin (1995, 1–3) esittämästä määritelmästä poiketen tässä tutkielmassa yhteisopetus ei ole sidottu yhteen luokkahuoneeseen, vaan se voi tapahtua myös sen ulkopuolella. Tällöin opettajat ovat yhdessä määritelleet opiskeluympäristön fyysiset rajat niin, että yhteisopetuksen idea kuitenkin säilyy. Lisäksi poiketen aiemmin esitetyistä määritelmistä tässä tutkielmassa yhteisopetusta ei lähtökohtaisesti tarkastella yhtenä pedagogisen tuen muotona, inklusiona eli tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisena yleisopetuksen luokkaan, kuten sitä on aiemmissa yhteisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa lähestytty (mm. Austin 2001; Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Ghanaat Pisheh ym. 2017; Hang & Rabren 2009; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Thousand ym. 2006; Walther-Thomas 1997). Siten erityisopetuksen näkökulma rajautuu tästä määritelmästä pois.

2.2 Erilaiset tavat toteuttaa yhteisopetusta luokassa

Aiemmissa tutkimuksissa on esitetty erilaisia malleja yhteisopetuksen toteuttamiseen, ja niitä on myös jaoteltu hieman eri tavoin (mm. Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Morocco & Aguilar 2002; Thousand ym. 2006). Cookin ja Friendin (1995, 7–9) jaottelun mukaan yhteisopetuksen malleja ovat avustava opetus (*one teaching, one assisting*), pysäkkiopetus (*station teaching*), rinnakkaisopetus (*parallel teaching*), eriyttävä opetus (*alternative teaching*) sekä tiimiopetus (*team teaching*). Friend ym. (2010, 12) lisäävät edellisiin mallin, jossa toinen opettaja opettaa ja toinen havainnoi oppilaiden työskentelyä (*one teach, one observe*). Thousand ym. (2006, 243–245) puolestaan nimeävät neljä yhteisopetuksen toteutustapaa, joita ovat avustava opetus (*supportive teaching*), rinnakkaisopetus (*parallel teaching*), täydentävä opetus (*complementary teaching*) ja tiimiopetus (*team teaching*). Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) mukaan yhteisopetuksen malleja taas ovat vuorotteleva opetus (*alternate leading and supporting*), pysäkkiopetus (*station teaching*), rinnakkaisopetus (*parallel teaching*), joustava ryhmittely (*flexible grouping*), eriyttävä opetus (*alternate teaching*) sekä tiimiopetus (*team teaching*).

Tutkimuksesta riippuen malleilla voi siis olla erilaisia nimityksiä, mutta sisällöltään ne ovat pääpiirteissään samanlaiset. Eri tutkijoiden nimeämät osin päällekkäiset yhteisopetuksen mallit on koottu taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Yhteisopetuksen mallit eri tutkijoiden mukaan

Tutkijat	Tutkijoiden käyttämät käsitteet	Suomennetut käsitteet
Cook & Friend (1995)	<i>One teach, one assist</i> <i>Team teaching</i> <i>Parallel teaching</i> <i>Alternative teaching</i> <i>Station teaching</i>	Avustava opetus Tiimiopetus Rinnakkaisopetus Eriyttävä opetus Pysäkkiopetus
Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger (2010)	<i>One teach, one assist</i> <i>One teach, one observe</i> <i>Team teaching</i> <i>Parallel teaching</i> <i>Alternative teaching</i> <i>Station teaching</i>	Avustava opetus Toinen opettaa, toinen havainnoi Tiimiopetus Rinnakkaisopetus Eriyttävä opetus Pysäkkiopetus
Thousand, Villa & Nevin (2006)	<i>Supportive teaching</i> <i>Parallel teaching</i> <i>Complementary teaching</i> <i>Team teaching</i>	Avustava opetus Rinnakkaisopetus Täydentävä opetus Tiimiopetus
Morocco & Aguilar (2002)	<i>Alternate leading and supporting</i> <i>Station teaching</i> <i>Parallel teaching</i> <i>Flexible grouping</i> <i>Alternate teaching</i> <i>Team teaching</i>	Vuorotteleva opetus Pysäkkiopetus Rinnakkaisopetus Joustava ryhmittely Eriyttävä opetus Tiimiopetus
Saloviita (2016)		Avustava opetus Täydentävä opetus Tiimiopetus Pysäkkiopetus Rinnakkaisopetus

Kansainvälisen tutkimuksen pohjalta Saloviita (2016, 17–36) on tiivistänyt yhteisopetuksen toteutustavat viiteen perusmalliin, joita ovat avustava opetus, täydentävä opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus. Avustavassa, täydentävässä sekä tiimiopetuksessa opettajat ohjaavat yhdessä koko oppilasryhmää, mutta mallit eroavat toisistaan opettajien vastuunjaon suhteen. Pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus puolestaan perustuvat oppilaiden ryhmiin jakamiseen, jolloin opettajat vastaavat pienempien oppilasryhmien ohjaamisesta. (Saloviita 2016, 18.)

Avustavassa opetuksessa (*one teach, one assist; supportive teaching*) toinen opettajista kantaa päävastuun opettamisesta, kun taas toinen opettaja kiertää luokassa havainnoiden oppilaiden työskentelyä ja antaen yksilöllistä ohjausta (Cook & Friend 1995, 7; Friend ym. 2010, 12; Strogilos 2012; 1248; Thousand ym. 2006, 243). Tuntisuunnitelman laadinta ja sen toteuttaminen on tavallisesti kokonaan toisen opettajan vastuulla (Saloviita 2016, 20). **Vuorottelevan opetuksen malli** (*alternate leading and supporting*) vastaa sisällöltään avustavaa opetusta, mutta niiden erona on se, että vuorottelevassa opetuksessa opettajat vaihtavat rooleja opetuksen aikana (Morocco & Aguilar 2002, 317).

Avustavan opetuksen etuna on sen yksinkertaisuus ja helppous, sillä se ei vaadi paljon yhteistä suunnittelua (Cook & Friend 1995, 7). Siksi se sopii ensimmäiseksi yhteisopetuksen toteuttamisen tavaksi (Thousand ym. 2006, 243). Malli mahdollistaa yksilöllisen tuen tarjoamisen oppilaille opetuksen ja työskentelyn aikana (Cook & Friend 1995, 7). Lisäksi formatiivinen arviointi on tehokkaampaa, kun toinen opettajista voi keskittyä oppilaiden työskentelyn havainnointiin toisen vastatessa opetuksesta (Saloviita 2016, 20–21). Avustavan opetuksen haasteena puolestaan voi olla vastuun jakautuminen opettajien välillä epätasa-arvoisesti, jolloin molemmat opettajat toimivat jatkuvasti samassa roolissa (Cook & Friend 1995, 7). Erityisesti erityisopettajat jäävät helposti luokassa avustavaan rooliin, minkä vuoksi rooleja tulisi vaihtaa säännöllisesti sekä sopia rooleista ja niihin liittyvistä tehtävistä yhdessä (Cook & Friend 1995, 7). Toisaalta avustava opetus voi myös aiheuttaa negatiivisen leiman oppilaille, jotka tarvitsevat paljon opettajan tukea (Thousand ym. 2006, 243).

Toinen opettaa ja toinen havainnoi -malli (*one teach, one observe*) on yhteisopetuksen toteuttamisen tapa, jossa toinen opettajista vastaa koko luokan opettamista toisen opettajan

havainnoidessa samanaikaisesti joko tiettyjen oppilaiden tai koko luokan akateemista suoriutumista ja käyttäytymistä (Friend ym. 2010, 12). Malli eroaa avustavasta opetuksesta siten, että luokan työskentelyä havainnoivalla opettajalla on passiivinen rooli, jolloin hän ei kierrä avustamassa oppilaita itsenäisen työskentelyn aikana.

Täydentävässä opetuksessa (*complementary teaching*) opettajat toimivat yhteistyössä opettaen koko luokkaa, mutta heillä on ennalta suunnitellut erilaiset tehtävät ja vastualueet. Periaatteena on, että opettajat jakavat oppitunnin toiminnot keskenään siten, että kukin toimii vuorollaan vetovastuussa. (Saloviita 2016, 22.) Thousandin ym. (2006, 244) mukaan täydentävän opetuksen tarkoituksena on tehostaa opiskeltavan asian oppimista. Toinen opettaja voi esimerkiksi vastata oppitunnin sisällöllisen tiedon opettamisesta samalla, kun toinen opettaja tukee opiskeltavan sisällön oppimista tekemällä muistiinpanoja. Opettaessaan vuorotellen toinen opettaja voi toimia myös avustavan opettajan roolissa. (Thousand ym. 2006, 244.) Siten täydentävässä opetuksessa voidaan havaita olevan piirteitä Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) vuorottelevan opetuksen mallista. Täydentävän opetuksen malli mahdollistaa opettajien erilaisen osaamisen ja vahvuuksien hyödyntämisen, sekä toisaalta myös uuden oppimisen työparilta (Thousand ym. 2006, 244). Oppilaiden näkökulmasta mallin etuna ovat kahden opettajan tarjoamat oppimista tukevat erilaiset näkökulmat ja opetustyyli (Saloviita 2016, 22).

Tiimiopetusta (*team teaching, teaming*) luonnehtii opettajien tiivis ja saumaton yhteistyö. Siinä molemmat opettajat ovat tasavertaisia: he vastaavat yhtä aktiivisesti opetuksesta (Cook & Friend 1995, 9; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 244). Tällöin opettajilla ei ole ennalta sovittuja rooleja, vaan opettajat käyvät vuoropuhelua toistensa kanssa oppitunnin aikana sekä voivat täydentää toistensa opetusta ja esittää erilaisia näkökulmia milloin tahansa (Friend ym. 2010, 12; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 244). Tiimiopetuksen etuna voidaan pitää sitä, että opettajien erilainen osaaminen ja vahvuusalueet täydentävät toisiaan (Thousand ym. 2006, 244). Parhaimmillaan tiimiopettaminen mallintaa oppilaille yhteistyön tekemistä (Cook & Friend 1995, 9). Koska tiimiopettaminen vaatii opettajilta tiivistä yhteistyötä, se mahdollistaa kollegiaalisen tuen sekä uuden oppimisen työparilta. Onnistuneen tiimiopetuksen edellytyksenä on kuitenkin huolellinen yhteissuunnittelu. (Saloviita 2016, 23–24.) Lisäksi tiimiopetus vaatii opettajilta keskinäistä luottamusta ja sitoutumista yhteistyöhön, ja siksi sitä toteuttavilla opettajilla

on usein runsaasti aiempaa kokemusta yhteisopetuksesta (Cook & Friend 1995, 9; Thousand ym. 2006, 243). Yhteisopetuksen mallit, joissa oppilaat ovat samassa ryhmässä, on kuvattu tiivistetysti taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Yhteisopetuksen mallit, joissa oppilaat ovat samassa ryhmässä (mukaiillen Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Morocco & Aguilar 2002; Saloviita 2016; Thousand ym. 2006)

OPPILAAT SAMASSA RYHMÄSSÄ		
Avustava opetus <i>(one teach, one assist; supportive teaching)</i>	Toinen opettaja opettaa, toinen kiertää ja avustaa.	
Toinen opettaa, toinen havainnoi <i>(one teach, one observe)</i>	Toinen opettaja opettaa, toinen havainnoi esim. oppilaiden oppimista, työskentelyä tai käyttäytymistä.	
Täydentävä opetus <i>(complementary teaching)</i>	Opettajat opettavat vuorotellen, toinen opettaja voi avustaa.	
Tiimiopetus <i>(team teaching)</i>	Opettajat toimivat tasavertaisina saumattomassa yhteistyössä.	

Rinnakkaisopetuksesta (*parallel teaching*) on olemassa monia erilaisia variaatioita. Mallin periaatteena on, että opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä, ja kumpikin opettaja opettaa saman sisällön puolikkaalle oppilasryhmälle (Cook & Friend 1995, 8; Friend ym. 2010, 12;

Morocco & Aguilar 2002, 317; Strogilos 2012, 1248). Vaihtoehtoisesti opiskeltavaa asiaa voidaan käsitellä ryhmissä eri näkökulmista, minkä jälkeen ryhmät esittelevät oppimaansa toisilleen (Cook & Friend 1995, 8). Toisaalta rinnakkaisopetusta voidaan käyttää myös opetuksen eriyttämiseen alas- ja ylöspäin, jolloin opetuksen tavoitteet ja tehtävät eroavat toisistaan (Friend ym. 2010, 12). Thousand ym. (2006, 243–244) puolestaan esittelevät kahdeksan erilaista rinnakkaisopetuksen muotoa, jotka kaikki perustuvat oppilaiden pienryhmiin jakamiseen. Edellä esiteltyjen tutkijoiden määritelmistä poiketen Thousandin ym. (2006, 243–244) mukaan rinnakkaisopetuksessa pienryhmät voivat olla erisuuria ja niitä voi olla useampia kuin kaksi, minkä lisäksi joko oppilaat tai opettajat voivat siirtyä oppitunnin aikana työpisteeltä toiselle. Näin ollen heidän määrittelemissään rinnakkaisopetuksen muodoissa on piirteitä seuraavaksi esiteltävistä eriyttävästä sekä pysäkkiopetuksesta.

Oppilaiden jakaminen ryhmiin mahdollistaa erilaisten toiminnallisten harjoitusten tekemisen, mikä edistää oppilaiden aktiivisuutta ja vuorovaikutusta. Lisäksi työskenneltäessä kahdessa ryhmässä opettajilla on käytettävissään enemmän aikaa yhtä oppilasta kohden. Niinpä malli sopii hyvin esimerkiksi projektityöskentelyyn, jossa tarvitaan opettajan yksilöllistä ohjausta. Rinnakkaisopetuksen onnistumisen edellytyksenä on opettajien saumaton yhteistyö, jotta kumpikin ryhmä saa samanlaista opetusta. (Cook & Friend 1995, 8.) Mallin etuna on mahdollisuus erilaisiin joustaviin ryhmittelyihin esimerkiksi opiskeltavan asian, opetettavan ryhmän sekä oppimisstrategioiden perusteella (Thousand ym. 2006, 243).

Ryhmissä opiskeltavaa asiaa voidaan myös käsitellä erilaisin opetusmenetelmin (Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 243), mikä mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Thousand ym. (2006, 244) kuitenkin huomauttavat, että ryhmäjakoja tulisi vaihtaa mahdollisimman usein oppilaiden negatiivisen leimautumisen ehkäisemiseksi. Oppilaiden oppimisen kannalta opettajien on myös hyödyllistä vaihdella vastuitaan ryhmien opettamisessa, jotta kaikki oppilaat saavat opetusta molemmilta opettajilta (Thousand ym. 2006, 244). Rinnakkaisopetuksen haasteena puolestaan voi olla korkea melutaso, jos molemmat ryhmät opiskelevat samassa tilassa (Cook & Friend 1995, 8).

Eriyttävän opetuksen mallissa (*alternative teaching*) luokka jaetaan rinnakkaisopetuksesta poiketen kahteen erisuureen ryhmään, jolloin toinen opettajista vastaa pienemmän ryhmän opettamisesta samalla, kun toinen opettaa suurempaa ryhmää. Malli mahdollistaa opetuksen eriyttämisen, sillä toisessa ryhmässä voidaan esimerkiksi kerrata haasteellisia oppisisältöjä, ja toisessa taas syventää aiemmin opiskeltuja asioita. (Cook & Friend 1995, 8–9; Friend ym. 2010, 12; Morocco & Aguilar 2002, 317; Strogilos 2012, 1249.) Vaihtoehtoisesti opetus voi olla pienryhmälle ennakoivaa, jolloin tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa voidaan opiskella esimerkiksi tulevalle oppitunnille tarvittavia tietoja tai taitoja (Cook & Friend 1995, 8–9). Tällainen opetuksen eriyttäminen muistuttaa läheisesti rinnakkaisopetusta, jossa opiskeltavat asiat ja tavoitteet ovat ryhmille erilaiset.

Eriyttävän opetuksen kanssa samankaltainen malli on **joustava ryhmittely** (*flexible grouping*), jonka periaatteena on jakaa oppilaat pienryhmiin heidän taitotasonsa tai oppimistarpeidensa perusteella (Morocco & Aguilar 2002, 317). Näin ollen pienryhmässä oppilaat saavat yksilöllisempää opetusta, kuin suuressa ryhmässä. Mallien erona on kuitenkin pienryhmien määrä, joita voi olla joustavassa ryhmittelyssä useampi kuin kaksi. Tällöin kukin opettaja vastaa yhden pienryhmän opettamisesta, mutta yksi ryhmistä voi työskennellä myös itsenäisesti esimerkiksi kerraten aiemmin opiskeltuja oppisisältöjä (Morocco & Aguilar 2002, 317).

Eriyttävän opetuksen mallin etuna on sen joustavuus, sillä se mahdollistaa sekä taitavien että heikkojen oppilaiden huomioimisen opetuksessa. Oppilaiden oppimisen tukemiseksi ryhmissä voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia opetusmenetelmiä ja materiaaleja. Lisäksi ohjatessaan pienryhmää toinen opettaja voi arvioida oppilaiden yksilöllistä osaamista ja oppimisen edistymistä. (Cook & Friend 1995, 8–9.) Cookin ja Friendin (1995, 8–9) mukaan eriyttävän opetuksen mallin etuna on myös mahdollisuus oppilaiden ryhmittelyyn eri tavoin, mikä tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä. Toisaalta eriyttävän opetuksen riskinä on oppilaiden leimautuminen tietyn ryhmän jäseneksi. Tämän vuoksi ryhmien kokoonpanoja tulisi vaihtaa, jotta jokainen oppilas pääsisi opiskelemaan molemmissa ryhmissä. (Cook & Friend 1995, 8–9.) Oppilaiden uudelleenryhmittelyn lisäksi myös opettajat voivat vaihtaa rooleja opetuksen aikana (Morocco & Aguilar 2002, 317).

Pysäkkiopetuksen (*station teaching*) lähtökohtana on jakaa opetettava sisältö kahteen tai useampaan osaan, joita opiskellaan eri työpisteillä saman oppitunnin aikana. Oppilaat kiertävät ryhmissä työpisteillä, joista jokaisella opiskellaan eri asiaa. Joillakin työpisteillä oppilaat voivat työskennellä myös itsenäisesti. (Cook & Friend 1995, 7–8; Friend ym. 2010, 12; Morocco & Aguilar 2002, 317.) Kukin opettajista toimii pysäkkiopetuksessa yhtä aktiivisena vastaten yhden työpisteen opetuksesta (Cook & Friend 1995, 7–8). Työpistetyöskentely mahdollistaa erilaisten eriyttävien ratkaisujen toteuttamisen oppitunnin aikana: oppilaat voidaan esimerkiksi jakaa useaan erisuureen pienryhmään oppilaiden taitotason tai tuen tarpeiden perusteella (Saloviita 2016, 30–31).

Mallin etuna on mahdollisuus yksilöllisen ohjauksen ja tuen tarjoamiseen, ja siten pysäkkiopetus mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioinnin paremmin pienryhmässä, kuin koko luokassa (Cook & Friend 1995, 7–8). Mitä pienemmät ryhmät ovat, sitä helpompaa on myös oppilaiden osallistaminen opetukseen (Saloviita 2016, 31). Oppilaiden opiskellessa useissa ryhmissä melua ja levottomuutta syntyy kuitenkin helposti (Cook & Friend 1995, 7–8). Tutkittaessa pysäkkiopetuksen käytännön toteutusta sekä tehokkuutta 2. luokan oppilaiden tukemisessa toimintatutkimuksen avulla havaittiin, että mallin haasteina olivat työrauhan ylläpitämisen lisäksi luokanhallinta, pienryhmien liian suuri koko, epäselvät ohjeiden antamisen käytänteet, eritahtiset siirtymät työpisteiden välillä sekä välineiden ja materiaalien käyttö (Gurgur & Uzuner 2011, 597). Siksi malli vaatii onnistuakseen huolellista suunnittelua, jotta esimerkiksi siirtymät työpisteiden välillä sujuvat (Cook & Friend 1995, 7–8). Edellä esitellyt yhteisopetuksen mallit, joissa oppilaat on jaettu ryhmiin, on kuvattu tiivistetysti taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Yhteisopetuksen mallit, joissa oppilaat on jaettu ryhmiin (mukaillen Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Morocco & Aguilar 2002; Saloviita 2016; Thousand ym. 2006)

OPPILAAT JAETTU RYHMIIN		
Rinnakkaisopetus <i>(parallel teaching)</i>	Luokka jaettu kahteen ryhmään. Opetus voi olla ryhmille samanlaista tai eriyttävää.	
Eriyttävä opetus <i>(alternative teaching)</i>	Luokka jaettu kahteen erisuureen ryhmään. Mahdollisuus opetuksen eriyttämiseen.	
Pysäkkiopetus <i>(station teaching)</i>	Oppilaat kiertävät pysäkeillä, joilla he voivat työskennellä sekä ohjatusti että itsenäisesti. Tehtävät ovat pysäkeillä erilaisia, mutta eivät vaikeutuvia. Mahdollisuus eriyttäviin ratkaisuihin.	

Yhteisopetusta voidaan siis toteuttaa monella eri tavalla. Keskeiset eroavaisuudet mallien välillä liittyvät opettajien vastuunjakoon, oppilaiden ryhmittelyyn sekä tehtävien ja tavoitteiden asettamiseen (Saloviita 2016, 17). Mallin valintaan vaikuttavat Cookin ja Friendin (1995, 7, 9) mukaan oppiaine, oppilaiden ikä, valmiudet ja tarpeet, opettajien mieltymykset, opetussuunnitelman asettamat vaatimukset sekä käytettävissä oleva oppimisympäristö. Käytännössä nämä mallit eivät kuitenkaan ilmene usein sellaisenaan, vaan opettajat voivat käyttää useita yhteisopetuksen malleja saman oppitunnin aikana sekä muokata niistä omia sovelluksiaan (Cook & Friend 1995, 7, 9). Tällöin ne palvelevat parhaiten sekä oppilaiden että opettajien tarpeita.

3 1.–2. LUOKAN OPPILAIKEN OPPIMISEN TUKEMINEN YHTEISOPETUKSESSA

Suomalaisessa koulukontekstissa 1.–2. vuosiluokalle rinnakkaisena käsitteenä käytetään usein alkuopetusta, jolle perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on asetettu omat oppimista ja opetusta koskevat tavoitteet. Alkuopetuksen tavoitteiden toteutumista voidaan tukea erilaisilla pedagogisilla käytänteillä, joita tarkastellaan niin opetuksen kuin oppimisympäristön näkökulmista omissa alaluvuissaan. Lapsikeskeiset ohjauskäytännöt ovat keskeisessä roolissa oppilaan oppimisen tukemisessa, ja ne ilmenevät luokanhallinnassa, luokan ilmapiirissä sekä opettamisessa (Kikas, Pakarinen, Soodla, Peets & Lerkkanen 2018, 843; Kikas, Peets & Hodges 2014, 280; Lerkkanen ym. 2012a, 327–328; Lerkkanen ym. 2012b, 273–275; Tang ym. 2017, 152). Oppimisympäristössä oppimista tukevat käytännöt puolestaan näyttäytyvät sen eri ulottuvuuksissa, jotka yhdessä rakentavat oppilaan oppimista tukevaa ympäristöä. Tässä yhteydessä oppimisympäristön ulottuvuuksia katsotaan olevan neljä: fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 11–12, 19, 36.) Lopuksi tarkastellaan, kuinka yhteisopetus omana pedagogisena käytänteenään tukee aiempien tutkimusten valossa oppilaan akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Tässä tutkielmassa 1.–2. vuosiluokkaan viitataan käsitteellä *alkuopetus*.

3.1 Alkuopetus ja sen tavoitteet

Koulun aloitus on tärkeä vaihe lapsen elämässä, sillä tällöin hänen sosiaalisissa suhteissaan ja usein myös kulttuurisessa ja fyysisessä toimintaympäristössään tapahtuu muutoksia (Rutanen &

Karila 2013, 21–22; Soini ym. 2013, 8). Lapsi alkaa harjoittelemaan koululaisena olemista, opiskelemista ja itsenäistymistä. Tähän hän tarvitsee kodin ja koulun tukea, sillä lapsen kokeman muutoksen suuruus on monen tekijän summa. Näistä yksi on esimerkiksi koulun toimintakulttuuri ja siihen sopeutuminen. (Soini ym. 2013, 8.) Soinin ym. (2013, 8, 10) mukaan siirtymä päiväkodista kouluun haastaa oppilaan käsityksiä itsestään oppijana ja toimijana. Siirtymän onnistuneisuutta voidaan verrata suhteessa siihen, kuinka se on tukenut oppilaan itsenäisyyttä ja toimijuutta sekä kiinnittymistä yhteisöön. Parhaimmillaan yhteisöön kiinnittyminen tukee oppilaan kehitystä sekä tuo hänen elämäänsä uusia osa-alueita. Erityisesti kiinnittyminen vertaisryhmään voidaan nähdä merkityksellisenä tekijänä siirtymävaiheessa. (Soini ym. 2013, 9–10.)

Siirtymävaiheen merkitystä voidaan tarkastella oppilaan oppimisen näkökulmasta, sillä kaiken oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Soini ym. 2013, 10). Siirtyminen yhdestä toimintaympäristöstä toiseen, esimerkiksi päiväkodista kouluun, ei ole passiivista toimintaa, vaan oppilas itse aktiivisesti muovaa uutta ympäristöä ja sen käytänteitä (Rutanen & Karila 2013, 17; Soini ym. 2013, 10). Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että oppilaan aktiivista toimijuutta tuetaan kasvatusvuorovaikutuksessa, jossa erityisesti joustavat ja yhteistoiminnalliset ongelmanratkaisustrategiat ovat avainrooleissa. Alkuopetuksesta lähtien tulisi rakentaa sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat oppilaan toimijuutta läpi koulupolun. (Soini ym. 2013, 10–11.)

Alkuopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä (Karila 2013, 37; Nyssölä & Vitikka 2013, 7, 14–16). Tästä syystä on tärkeää tietää, millaisia kognitiivisia ja sosiaalisia valmiuksia hänellä on (Haring 2003, 99; Karila 2013, 44; Nyssölä & Vitikka 2013, 7, 10). Tämä tulisi ottaa huomioon opetuksen toteuttamisessa. Yksi alkuopetuksen yleistyvistä järjestämistavoista on joustava alkuopetus, jonka tavoitteena on paitsi sujuvoittaa oppilaan yksilöllistä koulupolkua, myös vahvistaa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Joustavaan alkuopetukseen liittyy usein myös aktiivista yhteisopetusta, jolloin oppilasryhmien muodostamisessa voidaan ottaa entistä paremmin huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet (Karila ym. 2013, 27).

Osana koulutuksellista jatkumoa alkuopetuksessa pyritään myös tukemaan oppilaan kiinnittymistä kouluun sekä vahvistamaan sellaisten kansalaistaitojen kehittymistä, joita tarvitaan nyky-yhteiskunnassa (Nyyssölä & Vitikka 2013, 13, 15, 18). Näiden tavoitteiden toteutumista pyritään tukemaan edistämällä oppilaan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, kuten työskentelytaitoja ja oppimaan oppimisen taitoja (Karila 2013, 37; Nyyssölä & Vitikka 2013, 7, 14–16). On kuitenkin tärkeää huomata, ettei alkuopetus ole alisteinen myöhempien vuosiluokkien opetukselle, vaan se on tietyn ikäkauden kehityksellisten lähtökohtien huomioimista opetuksessa (Nyyssölä & Vitikka 2013, 7). Näin ollen alkuopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä sekä antaa valmiuksia tulevaan.

3.2 Oppimista tukevat käytänteet opetuksessa

Alkuopetusikäisen oppilaan oppimista on tärkeää tukea opetuksessa erilaisilla pedagogisilla käytänteillä, sillä peruskoulun ensimmäisten vuosiluokkien on havaittu olevan erityisen merkityksellisiä oppilaan myöhemmän oppimispolun kannalta. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet oppilaan varhaisen matemaattisen suoriutumisen olevan yhteydessä tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioon, minkä on puolestaan todettu ennustavan oppilaan myöhempää matemaattista menestymistä. (Ks. Aunola ym. 2006, 33–34; Viljaranta ym. 2009, 340–342.) Oppilaan oppimista tukevia käytänteitä voidaan tarkastella luokkahuonevuorovaikutusprosessien laadun arviointiin kehitettyjen havainnointimenetelmien avulla. Näitä arviointivälineitä ovat *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM) ja *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) -menetelmät, jotka eroavat toisistaan siinä, mitkä tekijät katsotaan keskeisiksi vuorovaikutuksessa (Lerikkanen ym. 2012a; Pakarinen, Lerikkanen, Poikkeus, Kiuru, Siekkinen, Rasku-Puttonen & Nurmi 2010; Stipek & Byler 2004; Virtanen, Pakarinen, Lerikkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2018).

ECCOM-mallissa opettajan ohjauskäytänteet (*teaching practices*) jaetaan lapsikeskeisiin (*child-centered*), opettajajohtoisiin (*teacher-directed*) sekä strukturoimattomiin (*child-dominated*). Menetelmän avulla arvioidaan näiden käytänteiden ilmenemistä luokanhallinnassa (*management*), luokkahuoneen ilmapiirissä (*climate*) sekä opetuksessa (*instruction*) esiopetuksen sekä

ensimmäisten kouluvuosien aikana. (Lerikkanen ym. 2012a, 327–328; Lerikkanen ym. 2012b, 268; Stipek & Byler 2004, 389; Tang ym. 2017, 152, 158.) Aiemmassa tutkimuksessa erityisesti lapsikeskeisten käytänteiden on havaittu tukevan esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden oppimismotivaatiota sekä kiinnostusta lukemista ja matematiikkaa kohtaan (Kikas ym. 2014, 280; Lerikkanen ym. 2012b, 273–275; Stipek & Byler 2004, 391). Lisäksi niiden on todettu edistävän oppilaiden akateemisten taitojen kehitystä ensimmäisen kouluvuoden aikana (Kikas ym. 2018, 843; Kikas ym. 2014, 280). Lapsikeskeiset käytänteet korostavat lapsen roolia tiedon aktiivisena rakentajana, ja opettajan tehtävänä on tukea oppilasta tässä prosessissa (Lerikkanen ym. 2012a, 325; Stipek & Byler 2004, 379). Sen sijaan opettajajohtoisilla käytänteillä on havaittu olevan juuri päinvastainen vaikutus esiopetusikäisten lasten motivaatioon (Kikas ym. 2014, 279; Lerikkanen ym. 2012b, 275–276). Opettajajohtoisia käytänteitä kuitenkin tarvitaan, sillä niiden on osoitettu tukevan oppilaita perustaitojen, kuten luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattisten taitojen, oppimisessa (Kikas ym. 2014, 280; Stipek & Byler 2004, 379).

CLASS-menetelmä puolestaan perustuu opetuksen laadun tarkasteluun kolmella osa-alueella, joita ovat tunnetuki (*emotional support*), ohjauksellinen tuki (*instructional support*) sekä organisatorinen tuki (*organizational support*) (Pakarinen ym. 2010, 97–100; Pianta & Hamre 2009, 112; Virtanen ym. 2018, 854). Näihin osa-alueisiin liittyvien luokkahuonevuorovaikutuksen piirteiden on havaittu olevan yhteydessä alkuopetusikäisten oppilaiden oppimistuloksiin sekä koulutyöhön sitoutumiseen (Pakarinen, Lerikkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Eskelä-Haapanen, Siekkinen & Nurmi 2017a, 872; Pakarinen, Kiuru, Lerikkanen, Poikkeus, Ahonen & Nurmi 2011, 382). Käsitteiden selkeyden vuoksi tässä tutkielmassa oppilaiden oppimista tukevat käytänteet jaotellaan ECCOM-mallin mukaisesti (ks. TAULUKKO 4).

TAULUKKO 4. Oppilaan oppimista tukevat lapsikeskeiset käytänteet luokassa (mukaiillen Lerkkanen ym. 2012a, 327–328; Lerkkanen ym. 2012b, 268; Tang ym. 2017, 152)

Luokanhallinta (<i>management</i>)	
1. Vastuun jakautuminen	Oppilaille annetaan vastuuta ja mahdollisuuksia valita.
2. Kontrolli	Luokassa on selkeät, mutta joustavat säännöt.
3. Valintojen tekeminen	Sekä opettaja että oppilaat tekevät valintoja.
4. Kurinpitomenetelmät	Konfliktit ratkaistaan oikeudenmukaisesti: seuraukset ovat sopivat ja johdonmukaiset.
Ilmapiiri (<i>climate</i>)	
5. Oppilaan sosiaalisten taitojen tukeminen	Opettaja rohkaisee oppilaita osallistumaan keskusteluihin ja jakamaan ajatuksiaan.
6. Oppilaan ryhmätyötaitojen tukeminen	Oppilaille annetaan mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutusta edistävään ryhmätyöskentelyyn.
7. Oppilaiden osallisuus	Opettaja pyrkii osallistamaan oppilaita tavalla, joka edistää heidän ymmärrystään opiskeltavasta aiheesta.
8. Opetuksen yksilöllistäminen	Opettaja huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.
Opettaminen (<i>instruction</i>)	
9. Oppimisen tavoitteet	Opettaja auttaa oppilaita saavuttamaan yksilöllisiä tavoitteitaan.
10. Ohjaamisen johdonmukaisuus	Opettaja ohjaa oppilaita näkemään käsitteiden välillä yhteyksiä.
11. Opetettavat käsitteet	Opetuksen tavoitteena on paitsi opettaa keskeiset käsitteet, myös tukea oppilaiden ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta.
12. Opettaja-oppilas-vuorovaikutus	Opettaja ottaa huomioon oppilaiden kysymykset, ideat ja ratkaisut.

Luokanhallintaan liittyvillä lapsikeskeisillä käytänteillä pyritään tukemaan oppilaiden osallisuutta antamalla heille vastuuta sekä osallistamalla esimerkiksi luokan sääntöjen laadintaan. Tällöin luokassa tulee olla selkeät ja johdonmukaiset toimintatavat. Oppimista tukevan ilmapiirin rakentamisessa puolestaan keskeistä on oppilaiden tarpeiden huomioiminen sekä heidän oppimisensa ja työskentelynsä aktiivinen ohjaaminen. Oppimista tukevien opetuksen käytänteiden tarkoituksena taas on edistää oppilaan ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta. (Lerikkanen ym. 2012a, 327–328; Lerikkanen ym. 2012b, 268; Stipek & Byler 2004, 380; Tang ym. 2017, 152.) Lisäksi niillä pyritään tukemaan oppilaan oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä (Obergruesser & Stoeger 2015, 176, 184–185; Silvén ym. 2013, 66–67). Oppimiselle asetettujen tavoitteiden tulisi tällöin olla lapsen kehitystasoon sopivia, minkä lisäksi opetuksessa on keskeistä huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja aloitteet (Lerikkanen ym. 2012a, 327–328; Lerikkanen ym. 2012b, 268; Tang ym. 2017, 152).

Lerkkasen ym. (2012b, 276) tutkimuksessa oppimista tukevien käytänteiden havaittiin saavan ulottuvuudesta riippumatta joko lapsi- tai opettajakeskeisten käytänteiden piirteitä: jos opettajan käytänteitä luonnehtii lapsikeskeisyys yhdessä ulottuvuudessa, se saa lapsikeskeisiä piirteitä myös muissa ulottuvuuksissa. Vastaava havainto tehtiin myös Kikaksen ja Tangin (2019, 368) tutkimuksessa. Siten alkuopetusikäisen oppilaan oppimista tukevien käytänteiden voidaan katsoa ilmenevän niin luokanhallinnassa, ilmapiirin rakentamisessa kuin opettamisessa. Seuraavaksi tarkastellaan aiempien tutkimusten valossa, kuinka nämä kolme ulottuvuutta ovat yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja sen tukemiseen.

3.2.1 Luokanhallinta

Luokanhallinnan on nähty vaikuttavan suotuisasti oppilaiden itsesäätelytaitoihin (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock 2009, 968; Silvén ym. 2013, 54–55), jotka voidaan jakaa kolmeen ryhmään: oman toiminnan ja työmuistin säätelyyn sekä kognitiiviseen joustavuuteen (Diamond, Barnett, Thomas & Munro 2007, 1387–1388). Oman toiminnan säätelyllä tarkoitetaan esimerkiksi häiriötekijöiden sietämisestä ja itsekuria, kun taas työmuistin säätelyn tehtävänä on tietojen palauttaminen muistista. Kognitiivinen joustavuus puolestaan viittaa

muutoksiin sopeutumiseen. Itsesäätelytaidot ovat keskeisiä oppilaan myöhemmän oppimisen kannalta, ja niiden kehittyminen on jopa sisältötiedon oppimista tärkeämpää. Erityisesti oppilaan kyky säädellä omaa toimintaansa luokassa ennakoivasti akateemista menestystä. Alkuopetusikäinen oppilas tarvitsee kuitenkin vielä tukea opettajalta oman toimintansa säätelyyn, sillä nämä taidot ovat hänellä vasta kehittymässä. (Diamond ym. 2007, 1387–1388.)

Opettaja voi tukea oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymistä paitsi omalla säännönmukaisella toiminnallaan, myös asettamalla selkeitä odotuksia hänen käyttäytymiselleen (Rimm-Kaufman ym. 2009, 698; Stipek & Byler 2004, 386). Tällaisia käyttäytymisodotuksia alkuopetuksessa voivat olla esimerkiksi opettajan kuunteleminen ja annettujen tehtävien tekeminen. Tällä tavoin oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan sekä noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja rutiineja, mikä puolestaan ennaltaehkäisee työrauhahäiriöiden syntymistä (Belt 2013, 161). Alkuopetusikäiseltä oppilaalta voidaan myös odottaa ohjeiden kuuntelemista sekä hiljaista ja itsenäistä työskentelyä (Haring 2003, 139). Itsesäätelytaitojen kehittymiseksi oppilaiden tulee päivittäin joutua tilanteisiin, jossa näitä taitoja koetellaan tuetusti. Esimerkiksi erilaiset leikit ja pelit tukevat itsesäätelytaitojen kehittymistä, ja vähitellen oppilas oppii siirtämään niissä opittuja taitoja myös muihin tilanteisiin. (Diamond ym. 2007, 1388.)

Itsesäätelytaitojen ohella luokanhallinnan käytänteet vahvistavat oppilaan itseohjautuvuutta ja motivaatiota, mikä ilmenee muun muassa hänen suuntautumisessaan oppimiseen ja opiskeluun (Pakarinen 2012, 42). Toisaalta koulupolun alussa oppilaan itseohjautuvuuden ja itsenäisen toiminnan tasot voivat vaihdella paljon, jolloin vielä kehittymässä olevat koululaistaidot voivat näyttäytyä levottomuutena sekä vaikeutena ylläpitää järjestystä ja huolehtia omista tavaroista. Tästä syystä alkuopetusikäinen oppilas tarvitsee opettajan ohjausta oppimisessaan ja työskentelyssään. (Haring 2003, 134–135, 138.) Toisaalta liiallinen kontrolli voi taas vaikuttaa negatiivisesti oppilaan itseohjautuvuuteen (Stipek ja Byler 2004, 391). Siksi luokanhallinnan käytänteillä tulisi pyrkiä tukemaan oppilaiden autonomisuutta.

3.2.2 Ilmapiiri

Oppimista tukevan ilmapiirin rakentamiseksi opettaja pyrkii kohtamaan oppilaat yksilöllisesti sekä edistämään heidän välistä vuorovaikutustaan (Lerkkanen ym. 2012a, 327–328; Lerkkanen ym. 2012b, 268; Tang ym. 2017, 152). Lapsikeskeisten käytänteiden ilmenemistä luokan ilmapiirissä luonnehtii myös opettajan lämpimyys ja herkkyys oppilaiden tarpeille (Stipek & Byler 2004, 386). Tutkimuksissa opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen on havaittu edistävän oppilaan koulutyöhön sitoutumista (Pakarinen, Aunola, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen & Nurmi 2014, 257) sekä tukevan hänen akateemista suoriutumistaan (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus, Salminen, Silinskas, Siekkinen & Nurmi 2017b, 201) ja tehtäväsuuntautunutta työskentelyään (den Brok, Brekelmans & Wubbels 2004, 434–435). Toisaalta den Brok ym. (2004, 434–435) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan läheisyydellä on vahva yhteys oppilaiden oppiainekohtaiseen motivaatioon, mutta ei juurikaan opintomenestykseen.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että toisen opettajan läsnäolo yhteisopetusluokassa lisää yksilöllisen ohjauksen määrää, sillä tällöin oppilas saa opettajalta enemmän aikaa ja huomiota (mm. Austin 2001, 251, 253; Hang & Rabren 2009, 266; Keefe & Moore 2004, 85; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383, 386; Walter-Thomas 1997, 400). Vastaavia tuloksia on saatu myös useissa muissa tutkimuksissa (ks. Cook & Friend 1995, 4; Friend ym. 2010, 9, 11, 18; Magiera & Zigmund 2005, 83; Saloviita & Takala 2010, 390; Strogilos & Avramidis 2013, 30–31). Koska opettajilla on enemmän aikaa oppilaiden oppimisen tukemiseen, on oppiminen tällöin myös aktiivisempaa (Walther-Thomas 1997, 400–401). Opetuksen yksilöllistämisen merkitys nousi esille myös McDuffien ym. (2009, 505) tutkimuksessa, johon osallistuneet opettajat kokivat yhteisopetuksen hyödylliseksi oppilaiden oppimisen kannalta sekä uskoivat sen parantavan heidän akateemista suoriutumistaan. Syynä tähän opettajat pitivät juuri yhteisopetuksen mahdollistamaa yksilöllisen avun tarjoamista tukea tarvitseville oppilaille (McDuffie ym. 2009, 505).

Yhteisopetuksessa oppilaiden oppimista voidaan tukea entistä tarkoituksenmukaisemmilla ryhmittelyillä, sillä pienryhmien toimintaa on ohjaamassa useampia aikuisia (Cook & Friend 1995, 8). Oppilaiden jakaminen pienryhmiin vähentää huomattavasti oppimistilanteiden sosiaalista kuormittavuutta, sillä mitä pienempi ryhmä on, sitä läheisemmässä vuorovaikutuksessa oppilaat

pystyvät toistensa ja opettajan kanssa olemaan (Karila 2013, 41). Lisäksi tällöin oppilailla on mahdollista saada enemmän yksilöllistä ohjausta opettajalta (Karila 2013, 41; Kiuru, Poikkeus, Lerkkanen, Pakarinen, Siekkinen, Ahonen & Nurmi 2012, 337). Aiemmassa tutkimuksessa ryhmässä työskentelemisen on myös havaittu edistävän oppilaiden aktiivista tehtäväsuuntautunutta työskentelyä (Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Bassett, & Chowne 2006, 759).

Koska yhteisopetusluokat ovat usein suuria, aiemmassa tutkimuksessa on esitetty huoli niiden sopimattomuudesta kaikille oppilaille (Keefe & Moore 2004, 85). Suuri ryhmäkoko voi vaikuttaa erityisesti muita heikommin suoriutuviin oppilaisiin heikentäen heidän osallistumistaan opetukseen (Blatchford, Bassett & Brown 2011, 723, 727; Pakarinen ym. 2014, 258). Yhteisopetuksessa kaikkien oppilaiden huomioimiseen on kuitenkin enemmän resursseja, sillä yhteisopetuksen mallien on havaittu lisäävän vuorovaikutusta paitsi opettajan ja oppilaiden välillä, myös oppilaiden kesken (ks. Austin 2001, 251, 253; Hang & Rabren 2009, 266; Keefe & Moore 2004, 85; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012; 383, 386; Walter-Thomas 1997, 400). Esimerkiksi avustavan, rinnakkaisen ja eriyttävän opetuksen malleissa on mahdollista antaa oppilaalle yksilöllistä ohjausta opetuksen ohessa (ks. Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010). Yhteisopetuksen mallit on esitelty tarkemmin luvussa 2.2.

3.2.3 Opettaminen

Alkuopetusikäisen oppilaan ajattelu on sidoksissa kokemuksiin, eikä hän tällöin vielä pysty ymmärtämään abstrakteja käsitteitä. Vähitellen tämä taito kehittyy, mutta käsitteiden ymmärtäminen rajoittuu vielä asioihin, jotka hän on konkreettisesti kokenut. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 69–70.) Myös oman oppimisprosessin arviointi ja sanallistaminen on vielä suurimmalle osalle alkuopetusikäisistä oppilaista haastavaa abstraktin luonteensa vuoksi. Sen sijaan oppimisen konkreettisesti näkyvien tuloksien, kuten lukemisen, arviointi on alkuopetusikäiselle oppilaalle helpompaa. (Haring 2003, 137.) Niinpä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana tulisi olla oppilaan ikäkausi ja oppimisvalmiudet (Nyyssölä & Vitikka

2013, 7). Lisäksi oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioiminen tukee hänen oppimistaan (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012, 11).

Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen koulussa. Tällaisia tekijöitä ovat oppilaan motivaatio, oppimistyyli sekä oppimiseen ja opiskeluun liittyvät tunteet. Esimerkiksi motivaation puute, tehtävää välttelevä käyttäytyminen sekä ahdistuneisuus ennustavat oppilaan alisuoriutumista ja siten myös heikompaa koulumenestystä. (Obergrösser & Stoeger 2015, 174–175, 184.) Motivaation merkitystä akateemisten taitojen oppimisessa on painotettu myös muissa tutkimuksissa (ks. Maulana, Opendakker & Bosker 2013; Pakarinen 2012). Erityisesti koulupolun alussa motivaation merkitys korostuu, sillä se voi vaikuttaa ratkaisevasti kouluinnostukseen myöhemminä kouluvuosina (Pakarinen 2012, 60).

Oppimiseen motivoituminen edellyttää kuitenkin sitä, että oppilas saa kannustavaa palautetta opettajaltaan (Haring 2003, 136; Pakarinen ym. 2012, 13; Pakarinen ym. 2017b, 201). Palautetta tulisi saada myös sellaisilta alueilta, joissa edistymistä oppilaan on itse haastavaa huomata (Haring 2003, 137). Saadusta palautteesta merkityksellisimpiä ovat tehtäväkohtainen ja oikea-aikainen palaute, jotka vahvistavat oppilaan sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta (Pakarinen ym. 2012, 14; Silvén ym. 2013, 58). Palautteen ohella oppilaan oppimista tukeviin käytänteisiin opetuksessa sisältyvät kielellinen mallintaminen sekä oppilaan taitotasoon nähden sopivan haasteelliset tehtävät (Pakarinen 2012, 43).

Alkuopetuksessa opetettavia sisältöjä tulisi käsitellä kerroksittain, ja ennen uuden taidon opettamista on varmistettava, että oppilaat hallitsevat edelliset taidot (Haring 2003, 123). Tästä syystä alkuopetuksessa perustaitojen harjoitteluun tulisi varata riittävästi aikaa, minkä lisäksi niitä tulisi olla mahdollista harjoitella keskeytyksettä (Haring 2003, 130; Karila 2013, 40). Alkuopetuksessa runsaasti harjoittelua vaativia taitoja ovat esimerkiksi lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. Myös motoriikkaa vaativien taitojen oppiminen vaatii aikaa. (Haring 2003, 130.) Taitojen harjoitteluun tarvittavan ajan huomioiminen voi suojata myöhemmiltä oppimisvaikeuksilta oppilaan koulupolun aikana (Haring 2003, 123).

Yhteisopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppilaiden ymmärryksen tukemiseen opiskeltavista asioista. Esimerkiksi Jangin (2006, 191) tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat tiimiopetuksen tarjoavan tilaisuuksia oppia ratkaisemaan matemaattisia ongelmia eri tavoin. Monet oppilaista kokivat opettajien opettavan eri tavalla, mikä helpotti matemaattisten ongelmien ratkaisemista. Siten opettajien erilaisten opetustyylien havaittiin tarjoavan oppilaille tilaisuuksia oppia ja ajatella eri tavoin. (Jang 2006, 191.) Vastaava tulos on saatu myös Austinin (2001, 251, 253) tutkimuksessa, jossa haastateltujen opettajien mukaan oppilaat hyötyivät kahden opettajan opetuksessaan esille tuomista näkökulmista. Myös erilaisten opetusmenetelmien käyttö tukee oppilaiden oppimista ja akateemisten taitojen kehitystä (Austin 2001, 251, 253). Niinpä yhteisopetuksen voidaan nähdä olevan jo itsessään oppilaiden oppimista tukeva pedagoginen käytänte.

3.3 Oppimista tukevat käytänteet oppimisympäristössä

Oppimisympäristön käsitteellä viitataan englanninkieliseen termiin *learning environment*. Termi saa erilaisia merkityksiä riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Opetusympäristön käsite korostaa opettajan näkökulmaa, kun taas oppimisympäristön käsite oppimista ja sen tuloksia. Tässä yhteydessä käytetään oppimisympäristön käsitettä, sillä se kattaa formaalin oppimisen ohella oppimisen erilaisissa informaaleissa tilanteissa, kuten leikeissä ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Manninen ym. 2007, 11.)

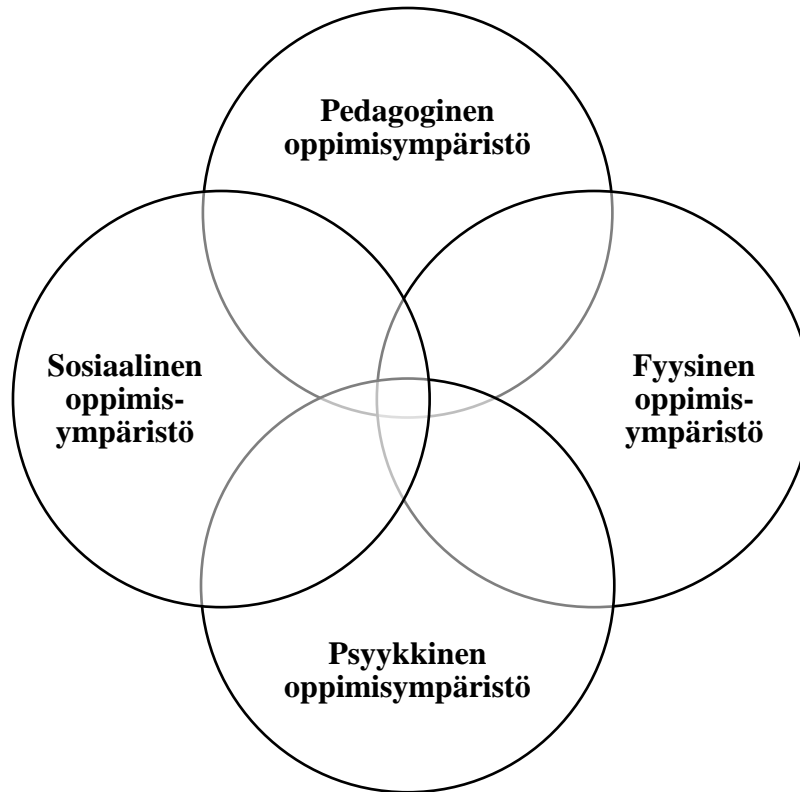
Koska oppimisympäristön käsite sisältää useita merkityksiä, oppimisympäristöjä voidaan myös ryhmitellä eri tavoin (Manninen ym. 2007, 27). Yksi ryhmittelyperuste on avoimuuden aste, jolloin oppimisympäristöt jaetaan suljettuihin ja avoimiin oppimisympäristöihin. Avoimissa oppimisympäristöissä oppiminen on täysin omaehtoista ja vastuu omasta oppimisesta on oppijalla, kun taas suljetussa oppimisympäristössä oppimistavoitteet asettaa opettaja. Täysin avoimen oppimisympäristön järjestäminen ei ole kuitenkaan pedagogisesti järkevää. (Manninen ym. 2007, 31.) Oppimisympäristö voidaan jakaa myös eri ulottuvuuksiin, jolloin se on fyysistä tilaa laajempi käsite. Yleisesti oppimisympäristöön katsotaan usein kuuluvan fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus. (Manninen 2007, 16.) Sosiaalinen oppimisympäristö voi sisältää psyykkisen ulottuvuuden, mutta

ne voidaan katsoa myös toisistaan erillisiksi (ks. Nuikkinen 2009, 78). Selkeyden vuoksi myös tässä tutkielmassa niitä tarkastellaan rinnakkain, mutta omina erillisinä ulottuvuuksinaan.

Laadukas oppimisympäristö ei kuitenkaan yksinään tue riittävästi tavoitteellista oppimista, vaan opettajan on osattava hyödyntää sitä tarkoituksenmukaisesti ja suunnitelmallisesti. Tästä syystä oppimisympäristön jaotteluun täytyy lisätä pedagogisen oppimisympäristön käsite, jolla tarkoitetaan opiskeluympäristön rakentamista ja järjestämistä pedagogisesti siten, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla oppilaan oppimista. (Manninen ym. 2007, 11–12, 19, 36; Nuikkinen 2009, 79.) Näin ollen tässä tutkielmassa oppimisympäristön ulottuvuuksia katsotaan olevan neljä: fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen. Vastaavaa jaottelua on käyttänyt tutkimuksessaan myös Nuikkinen (2009, 78–79).

Oppimista tukevan oppimisympäristön tulisi olla oppilaskeskeinen sekä korostaa tutkivaa ja yhteistoiminnallista oppimista. Oppimisympäristön merkitys oppimisessa nousee esiin erityisesti sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ja kontekstuaalisessa oppimisessä. Tällöin oppiminen ymmärretään vuorovaikutukseksi oppijan ja ympäristön välillä, ja sen laatu vaikuttaa oleellisesti oppimiseen. (Manninen ym. 2007, 19–22, 39, 48–54.) Toisaalta epätarkoituksenmukainen oppimisympäristö voidaan nähdä oppimista heikentävänä tekijänä, sillä se lisää työrauhahäiriöitä ja vaikuttaa siten oppilaiden oppimiseen. Työrauhahäiriöt voivat tällöin aiheutua esimerkiksi fyysisten tilojen ahtaudesta ja meluisuudesta. (Belt 2013, 151–152.)

Vaikka oppimisympäristön ulottuvuudet voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan, ne eivät kuitenkaan ole toisistaan täysin erillisiä. Sen sijaan ne tulisi nähdä osittain päällekkäisinä ja toisiaan täydentävinä. (Manninen ym. 2007, 36.) Kuviossa 1 on kuvattu oppimisympäristön ulottuvuudet ja niiden väliset suhteet. Fyysisessä oppimisympäristössä korostuvat tilojen ja tilasuunnittelun näkökulmat. Sosiaalisessa ja psyykkisessä oppimisympäristössä puolestaan oppimista lähestytään vuorovaikutuksen ja psyykkisen ilmapiirin näkökulmasta. Pedagogisessa oppimisympäristössä taas keskiössä ovat oppimista tukevat käytänteet oppimisympäristössä. (Manninen ym. 2007, 36.)



KUVIO 1. Oppimisympäristön ulottuvuudet (mukaillen Manninen ym. 2007, 37; Nuikkinen 2009, 79)

Fyysisellä oppimisympäristöllä viitataan koulun konkreettisiin opetustiloihin. Määritelmään katsotaan kuuluvan myös fyysisten tilojen suunnittelu, johon vaikuttavat muun muassa opetusmenetelmät, oppimiskäsitykset sekä yhteiskunnan tarpeet (Manninen ym. 2007, 63; Nuikkinen 2009, 93–94). Aiemmassa tutkimuksessa fyysisten tilojen on havaittu vaikuttavan olennaisesti opetuksen toteuttamiseen sekä oppilaiden oppimisprosesseihin ja oppimistuloksiin (mm. Asiyai 2014, 723–725; Nuikkinen 2009, 95, 266; Tanic ym. 2015, 1228–1230). Esimerkiksi fyysisten tilojen ominaisuuksien, kuten ilmanlaadun ja lämpötilan, on todettu vaikuttavan oppilaiden oppimiseen (Barrett, Davies, Zhang & Barrett 2015, 121, 125–129). Asiyain (2014, 724–725) tutkimuksessa fyysisten tilojen laadun havaittiin puolestaan edistävän oppimista tukevan työrauhan rakentumista ja siten tukevan oppilaiden oppimista. Vastaava tulos saatiin myös Beltin (2013, 152, 154) tutkimuksessa.

Tutkimustulokset oppimisympäristön laadun yhteydestä oppimiseen osoittavat, että tiloja suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon, kuinka erilaiset tilaratkaisut edistävät tai estävät oppimista. Lisäksi oppimisympäristön tulisi mahdollistaa oppilaiden välinen vuorovaikutus. (Manninen ym. 2007, 38, 70; Nuikkinen 2009, 101; Tanic ym. 2015, 1230.) Mitä enemmän tilaratkaisuissa pystytään rikkomaan perinteistä opettaja-oppilas-asetelmaa, sitä paremmin se antaa mahdollisuuksia oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen oppimiseen (Manninen ym. 2007, 65–68). Opetuksessa on pystyttävä ottamaan huomioon myös erilaisten oppijoiden tarpeet ja toiveet, minkä vuoksi oppimisympäristöön tulisi rakentaa mahdollisimman monikäyttöisiä ja muunneltavissa olevia tiloja (Asiyai 2014, 724; Barrett ym. 2015, 121, 126; Manninen ym. 2007, 56, 63–64; Nuikkinen 2009, 100–101; Tanic ym. 2015, 1230–1231).

Sosiaalisella oppimisympäristöllä puolestaan tarkoitetaan sosiaalista vuorovaikutusta sekä sen laatua (Manninen ym. 2007, 69–71, Nuikkinen 2009, 126). Oppimista tukevassa sosiaalisessa oppimisympäristössä ryhmän dynamiikka toimii, ja ryhmän jäsenten välillä on keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta (Manninen ym. 2006, 38). Tämä edellyttää kuitenkin oppilaiden ryhmäytymistä ja heidän sosiaalisten taitojensa aktiivista kehittämistä, missä alkuopetusikäiset oppilaat tarvitsevat vielä opettajan tukea. Myös oppilaan oppimisessa läsnä olevien aikuisten yhteistyö rakentaa osaltaan turvallista ja myönteistä opiskeluilmapiiriä. (Haring 2003, 141–142.) Närhin, Kiiskin, Peitson ja Savolaisen (2014, 279–282) tutkimuksessa myönteisen ilmapiirin havaittiin vaikuttavan suotuisasti oppilaiden käyttäytymiseen ja siten myös oppimista tukevan työrauhan rakentumiseen. Myös Beltin (2013, 154–155, 160–161) tutkimuksessa saatiin vastaava tulos. Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyy läheisesti **psykykkisen oppimisympäristön** käsite, jolla tarkoitetaan yksilön vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia omassa toimintaympäristössään (Nuikkinen 2009, 126, 267–278). Sosiaalista ja psykykkistä hyvinvointia edistävä oppimisympäristö on viihtyisä ja turvallinen. Se ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä tukee heidän osallisuuttaan ja vuorovaikutustaan. (Nuikkinen 2009, 111–112, 115, 269.)

Sosiaalisessa ja psykykkisessä oppimisympäristössä oppilaiden oppimiseen on nähty vaikuttavan erityisesti kaksi tekijää: opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde sekä opetuksen tavoitteet. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on osa sosiaalista oppimisympäristöä, kun taas opetuksen

tavoitteet liittyvät psyykkiseen oppimisympäristöön. Mitä yksilöllisemmät opetuksen tavoitteet ovat, sitä läheisempi opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhde myös on. (Roeser, Midgley & Urdan 1996, 409, 416–419.) Lämpimän vuorovaikutussuhteen on puolestaan havaittu vahvistavan oppilaan kuuluvuuden tunnetta sekä sitoutumista työskentelyyn (Kiuru ym. 2012, 336–338; Pakarinen ym. 2014, 257; Roeser ym. 1996, 409, 416–419). Yhdessä nämä kaksi tekijää vaikuttavat oppilaan minäpystyvyyden tunteeseen sekä hänen koulumenestykseensä (Roeser ym. 1996, 409, 416–419). Näin ollen oppimisympäristön ulottuvuudet tukevat eri tavoin oppilaan oppimista. Tällöin oppimista tukeva oppimisympäristö voidaan nähdä monen tekijän summana.

3.4 Oppilaiden oppimisen tukeminen yhteisopetuksessa

Yhteisopetuksen vaikutuksia eri-ikäisten oppilaiden oppimiseen on tutkittu pääasiassa erilaisilla oppimistuloksia mittaavilla testeillä (mm. Murawski 2006; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas 2002) sekä haastattelemalla opettajia heidän kokemuksistaan (mm. Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Walther-Thomas 1997). Näiden vaikutusten esille saamiseksi useissa tutkimuksissa yhteisopetusluokassa opiskelevien oppilaiden oppimistuloksia ja käyttäytymistä on verrattu perinteistä opetusta saaneisiin oppilaisiin (mm. Jang 2006; McDuffie ym. 2009; Murawski 2006; Rea ym. 2002; Walther-Thomas 1997). Seurantatutkimuksissa puolestaan on selvitetty muutoksia oppilaiden oppimistuloksissa yhteisopetuksen toteuttamisen aikana (mm. Hang & Rabren 2009). Aiemmissa tutkimuksissa oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa on keskitytty tarkastelemaan erikseen yleisopetuksen sekä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmista (mm. Austin 2001; Walther-Thomas 1997). Tutkimukset ovat osoittaneet yhteisopetuksen tukevan oppilaiden akateemista suoriutumista (mm. Austin 2001; Ghanaat Pisheh ym. 2017; Jang 2006; McDuffie ym. 2009; Walther-Thomas 1997) sekä heidän sosiaalisia taitojaan (Walther-Thomas 1997).

Erityisen hyödyllinen yhteisopetuksen on havaittu olevan oppilaille, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia sekä tuen tarvetta (ks. Austin 2001; Keefe & Moore 2004, 85; McDuffie ym. 2009, 505; Walther-Thomas 1997, 399–400). Tukea tarvitsevien oppilaiden on esimerkiksi todettu oppivan yhteisopetusluokassa vertaisiltaan sosiaalisesti suotavaa käyttäytymistä (Austin 2001, 251; Hang & Rabren 2009, 266–267; Walther-Thomas 1997, 399–400). Walther-Thomaksen

(1997, 400) seurantatutkimuksessa koulussa heikosti menestyvien oppilaiden puolestaan havaittiin pärjäävän paremmin luokissa, joissa toteutettiin yhteisopetusta, kuin luokissa, joissa opetus oli järjestetty muulla tavoin. Lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden todettiin saavuttavan muun ryhmän tason yhteisopetusluokassa opiskellessaan (Walther-Thomas 1997, 399). On kuitenkin huomattava, että yhteisopetuksen on todettu olevan hyödyllinen kaikille oppilaille tuen tarpeesta riippumatta (Austin 2001, 253).

Positiivisia tutkimustuloksia on saatu myös yhteisopetusluokassa opiskelevien oppilaiden akateemisesta suoriutumisesta. Jangin (2006, 191) tutkimus osoitti tiimiopetukseen osallistuneiden 8. luokan oppilaiden suoriutuvan matematiikassa keskimäärin paremmin verrattuna perinteistä opetusta saaneisiin oppilaisiin. Tutkimuksessa tiimiopetuksella tarkoitettiin kahden tai useamman opettajan aktiivista yhteistyötä ja jaettua vastuuta opettamisesta (Jang 2006, 177). Hangin ja Rabrenin (2009, 265) tutkimus puolestaan osoitti 6–17-vuotiaiden oppilaiden akateemisen suoriutumisen parantuneen huomattavasti matematiikassa ja lukemisessa yhteisopetusvuoden aikana. Samansuuntaisia tuloksia on saatu tutkittaessa oppilaiden akateemista suoriutumista luonnontieteissä: McDuffien ym. (2009, 504) tutkimuksessa yhteisopetusluokassa opiskelleiden 7. luokan oppilaiden todettiin suoriutuvan luonnontieteiden tehtävistä paremmin verrattuna oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet yhteisopetukseen.

Akateemisten taitojen ohella yhteisopetuksen on havaittu tukevan myös oppilaiden sosiaalisia taitoja (Walther-Thomas 1997, 401). Walther-Thomaksen (1997, 401) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhteisopetusluokan oppilaiden käyttäytyvän toisiaan kohtaan ystävällisemmin: oppilaat ratkaisivat ristiriitoja yhdessä ja jakoivat tavaroita toistensa kanssa. Myös oppilaiden välisiä nahistelua ja kiusaamistapauksia havaittiin vähemmän. Tämä johtunee siitä, että yhteisopetusluokassa opettajat korostavat yhteisten sääntöjen ja oppilaiden vastuun merkitystä. (Walther-Thomas 1997, 401.) Vastaava tulos on saatu myös Rean ym. (2002, 216, 219) tutkimuksessa, jossa oppilaiden todettiin käyttäytyvän paremmin verrattuna sellaisiin oppilaisiin, jotka eivät olleet osallistuneet yhteisopetukseen. Tutkimukseen osallistuneet yhteisopetusluokan oppilaat rikkoivat muiden luokkien oppilaita vähemmän sovittuja sääntöjä, ja heillä oli muita vähemmän poissaoloja koulusta. Tutkijoiden mukaan tämä voi kertoa oppilaiden korkeammasta

tyytyväisyydestä inklusiivisessa yhteisopetusluokassa sekä ohjauksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen positiivista vaikutuksista. (Rea ym. 2002, 216, 219.)

Lisäksi yhteisopetusluokassa opiskelevien oppilaiden on havaittu tekevän enemmän yhteistyötä keskenään, jolloin paitsi luokan sisäisen, myös koko koulun yhteisöllisyyden on todettu kohentuneen (Walther-Thomas 1997, 401). Walther-Thomaksen (1997, 401) tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten perusteella tähän vaikuttanee eniten suora ohjaus ja palaute sekä mahdollisuus sosiaalisten taitojen harjoitteluun erilaisissa tilanteissa. Yhteisopetuksen on myös todettu tukevan oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitystä lisäämällä heidän ymmärrystään erilaisuudesta sekä yleisopetuksen että tukea tarvitsevien oppilaiden opiskellessa samassa luokassa (Austin 2001, 251, 253).

Vaikka yhteisopetus näyttää tutkimustulosten valossa edistävän eri-ikäisten oppilaiden oppimista, tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin keskusteltu runsaasti siitä, millaiset ovat yhteisopetuksen todelliset vaikutukset oppilaiden akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin, vai onko niitä lainkaan (ks. Friend ym. 2010, 17; Hang & Rabren 2009, 265–267). Esimerkiksi Murawskin (2006) tutkimuksessa saatiin muista yhteisopetusta käsitelleistä tutkimuksista poikkeavia tuloksia. Tutkimuksen tulosten perusteella yhteisopetusluokassa opiskelleiden 9. luokan oppilaiden akateeminen suoriutuminen englannin kielessä ei eronnut tilastollisesti merkitsevästi muiden oppilaiden tuloksista niissä luokissa, joissa ei toteutettu yhteisopetusta. Yhteisopetuksessa opiskelleet oppilaat eivät siis pärjänneet akateemisesti paremmin verrattuna oppilaisiin, jotka eivät opiskelleet yhteisopetusluokassa. (Murawski 2006, 237, 239.)

Ristiriitaisia tuloksia on saatu oppilaiden akateemisen suoriutumisen ohella myös heidän käyttäytymisestään. Hangin ja Rabrenin (2009, 265–267) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oppilaiden käyttäytymisen parantuneen yhteisopetusluokassa opiskelun myötä, mutta samalla oppilaiden poissaolot ja käyttäytymistä koskevat huomautukset lisääntyivät yhteisopetusvuoden aikana. Tätä voi selittää tutkijoiden mukaan se, että yhteisopetusluokassa opettajia on yhden sijasta kaksi, jolloin he pystyvät havainnoimaan oppilaiden käyttäytymistä tehokkaammin. Myös opettajien keskinäisen suunnitteluajan puute voi vaikuttaa siihen, ettei yhteisiä ja johdonmukaisia käytänteitä kurinpidolle ole syntynyt. (Hang & Rabren 2009, 267.)

Aiemmissa tutkimuksissa saadut toisistaan poikkeavat tulokset osoittavat, että yhteisopetuksen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen tulisi selvittää jatkotutkimuksessa lisää.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Yhteisopetus on käsitteenä moninainen, minkä vuoksi sen yksiselitteinen määrittelemine on haastavaa. Aiemmassa tutkimuksessa yhteisopetus on käsitetty pääasiassa luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi yhteistyön muodoksi, jonka tavoitteena on edistää inklusiivisen koulun toteutumista (ks. Ghanaat Pisheh ym. 2017; Hang & Rabren 2009; Keefe & Moore 2004). Luokanopettajien on kuitenkin todettu tekevän enemmän yhteistyötä keskenään, kuin aineen- ja erityisopettajien kanssa (ks. Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 378; Saloviita & Takala 2010, 393), mikä osoittaa aiheeseen liittyvän tutkimustarpeen. Myös Rytivaara (2012a, 183) toteaa, että tutkimustieto ammatilliselta osaamiseltaan ja asemaltaan tasa-arvoisten opettajien toteuttamasta yhteisopetuksesta on vähäistä, jopa riittämätöntä. Tästä syystä tässä tutkielmassa poiketaan aiemmin esitetyistä yhteisopetuksen määritelmistä, ja tarkastelunäkökulma kohdistetaan kahden tai useamman luokanopettajan väliseen yhteistyöhön.

Yhteisopetusta käsittelevän tutkimuksen kohteena ovat opettajien lisäksi olleet pääasiassa yläkouluikäiset oppilaat, joten selkeitä tutkimustuloksia alakouluikäisten oppilaiden oppimisen näkökulmasta ei ole juurikaan saatavilla. Koska oppilaiden ikä ja valmiudet vaikuttavat opetuksen toteuttamiseen, on tutkimusta tarpeen laajentaa alakoulun puolelle (ks. Cook & Friend 1995, 7, 9; Haring 2003, 99; Karila 2013, 44; Nyssölä & Vitikka 2013, 7, 10). Tässä tutkielmassa tähän tutkimustarpeeseen pyritään vastaamaan suuntaamalla tutkimustehtävä koulupolkunsa alussa oleviin oppilaisiin. Näin ollen tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on 1.–2. luokan, alkuopetusikäisten, oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Lisäksi tutkielmassa pyritään selvittämään, millaiset käytänteet tukevat

opettajien kokemusten mukaan parhaiten alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa. Tutkimustehtävään pyritään vastaamaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten opettajat toteuttavat yhteisopetusta luokassaan?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, miten luokanopettajat toteuttavat yhteisopetusta käytännössä, ja millaisten yhteisopetuksen käytänteiden he kokevat tukevan oppilaiden oppimista alkuopetuksessa. Käytänteillä viitataan tässä yhteydessä opettajien erilaisiin tapoihin toteuttaa ja organisoida yhteisopetustaan. Opettajien kokemusten pohjalta pyritään rakentamaan ymmärrys oppilaiden oppimista tukevista yhteisopetuksen käytänteistä, joita selvitetään kahden alakysymyksen avulla:

- 1.1 Millaiset yhteisopetuksen käytänteet tukevat opettajien kokemusten mukaan 1.–2. luokan oppilaiden oppimista?
- 1.2 Millaiset yhteisopetuksen käytänteet eivät tue opettajien kokemusten mukaan 1.–2. luokan oppilaiden oppimista?

2. Millaisia kokemuksia opettajilla on 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa?

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Tarkoituksena on päästä käsiksi opettajien kokemuksiin paitsi yhteisopetuksen tarjoamista mahdollisuuksista, myös sen asettamista haasteista oppilaiden oppimisen tukemisessa. Niitä selvitetään kahdella alakysymyksellä, joilla pyritään rakentamaan ymmärrystä siitä, mitkä tekijät tukevat oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa:

2.1 Miten yhteisopetus edistää 1.–2. luokan oppilaiden oppimista?

2.2 Millaisia haasteita yhteisopetus asettaa 1.–2. luokan oppilaiden oppimiselle?

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista tutkimusotetta. Koska tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat opettajien kokemukset ja niille annetut merkitykset, taustafilosofisina lähtökohtina sovellettiin fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa. Näin ollen tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu, jolloin opettajien oma ääni ja kokemukset saatiin tuotua parhaiten esille. Aineiston keruuta varten laadittiin haastattelurunko, jonka toimivuutta testattiin kahdessa esihaastattelussa. Tutkimushaastattelut toteutettiin pari- ja ryhmähaastatteluina, ja niihin osallistui 11 luokanopettajaa neljästä kunnasta eri puolilta Suomea. Koska tutkimuskohteena oli opettajien subjektiivinen kokemusmaailma, kerätty aineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää laajaa ja harkinnanvaraista aineistoa, joka vahvistaa saatujen tutkimustulosten merkittävyyttä. Luotettavuutta edistävät myös tutkijatriangulaatio sekä huolellinen valmistautuminen haastatteluiden toteuttamiseen. Lisäksi tutkimuseettiset periaatteet otettiin huomioon läpi tutkimusprosessin.

5.1 Laadullinen tutkimus ja sen taustafilosofiset sitoumukset

Tämän tutkimuksen metodologisena lähestymistapana on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on ihmisen elämismaailman tutkiminen, ja se on kiinnostunut ihmisten tapahtumille ja asioille antamista yksilöllisistä merkityksenannoista (Kiviniemi 2018, 79; Ronkainen, Pehkonen, Lindholm-Yläne & Paavilainen 2014, 81–82; Varto 1992, 23–24). Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien subjektiivisia

kokemuksia yhteisopetuksesta, laadullinen lähestymistapa mahdollistaa tarkoituksenmukaisen syventymisen tutkimusilmiöön. Tällöin tutkittavien oma ääni ja näkökulmat pääsevät esille (ks. Eskola & Suoranta 1998, 16; Kiviniemi 2018, 79; Ronkainen ym. 2014, 97).

Kokemusten ja merkitysten keskeisyyden myötä tulkinnallisuutta voidaan pitää laadullisen tutkimuksen ominaispiirteenä. Tutkijan tehtävänä on tällöin tulkita ja ymmärtää tutkimusaineistoaan pyrkien käsitteellistämään ymmärrystään yleisemmälle tasolle. (Ronkainen ym. 2014, 82–83.) Hänellä on myös keskeinen rooli tutkimuksen toimijana, kuten valintojen tekijänä ja aineistonkeruun välineenä (Kiviniemi 2018, 73, 84; Ronkainen ym. 2014, 82; Varto 1992, 26). Koska tutkija vaikuttaa itse tuottamaansa tietoon, tutkimusilmiöön liittyvien ennako-oletusten tiedostaminen ja niiden huomioiminen tutkimusprosessiin vaikuttavana tekijänä on tärkeää (Eskola & Suoranta 1998, 20; Ronkainen ym. 2014, 82).

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan harkinnanvaraisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavia tapauksia mahdollisimman perusteellisesti, minkä vuoksi laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia on usein vähän (Eskola & Suoranta 1998, 18; Ronkainen ym. 2014, 83). Tällöin jokaista tutkittavaa ja hänen kokemuksiaan tarkastellaan ainutlaatuisina (Varto 1992, 79). Siten tutkimuksen tieteellisyyden kriteerinä ei ole tutkimusaineiston koko, vaan sen laatu: tulkinta ja ymmärtäminen sekä sitä seuraava käsitteellistäminen (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61–62; Kiviniemi 2018, 81; Ronkainen ym. 2014, 83). Näin ollen valittu tutkimusote mahdollistaa syventymisen juuri tämän tutkimuksen kannalta keskeisten henkilöiden kokemusten tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa on piirteitä sekä fenomenologisesta että hermeneuttisesta tutkimustraditiosta, sillä mielenkiinto kohdistetaan opettajien omakohtaisiin kokemuksiin sekä siihen, kuinka opettajien kokemukset rakentavat ymmärrystä oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Fenomenologisen tutkimusperinteen keskiössä ovat yksilön elämismaailman kokemukset (Kvale 2007, 20; Laine 2018, 30–31; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Lähtökohtana on oletus siitä, että ihmisen suhde todellisuuteen on suuntautunutta eli *intentionaalista*: kaikki kokemukset merkitsevät jotakin, jolloin maailma näyttäytyy näille kokemuksille annettujen

merkitysten valossa. Koska kokemusten katsotaan muotoutuvan merkitysten pohjalta, fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat näin ollen kokemuksille annetut merkitykset. (Laine 2018, 30–31; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.)

Ymmärtäminen ja tulkinta puolestaan ovat keinoja lähestyä näitä merkityksiä, mikä tuo fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden (Kvale 2007, 21; Laine 2018, 33; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41). Keskeisiä käsitteitä hermeneuttisessa tutkimustraditiossa ovat *esiymmärrys* sekä *hermeneuttinen kehä*. Näiden käsitteiden välinen suhde ilmenee syklimäisenä prosessina: ymmärtäminen edellyttää aina tulkintaa, ja ymmärtämisen perustana on esiymmärrys eli aiemmin jo ymmärretty. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajien toteuttama yhteisopetus muovautuu heidän kokemustensa ja niistä tehtyjen tulkintojen pohjalta. Ne taas vaikuttavat siihen, miten he yhteisopetustaan toteuttavat. Tutkijan esiymmärryksen puolestaan muodostavat hänen tutkimusilmiötä koskevat ennakko-oletuksensa, jotka ovat muodostuneet aiemmista kokemuksista sekä teoreettisesta tiedosta, johon hän on tutustunut. Tämän yhteisopetusta koskevan esiymmärryksensä pohjalta tutkija tulkitsee tutkittavien kokemuksilleen antamiaan merkityksiä, mikä edelleen muokkaa ymmärrystä tutkimusilmiöstä.

5.2 Aineisto

Jotta haastatteluissa oli mahdollista paneutua tutkimuksen aiheeseen syvällisesti, tuli tutkimukseen osallistuvilla opettajilla olla riittävästi kokemusta yhteisopetuksen toteuttamisesta. Siksi tutkimuksen kohdejoukkoon määriteltiin kuuluvaksi luokanopettajat, joilla oli kokemusta yhteisopetuksesta noin kolmen vuoden ajalta. Tällä tavoin pyrittiin varmistamaan, että haastatteluun osallistuvilla opettajilla oli omakohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä toimivista yhteisopetuksen muodoista sekä oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Koska tämän tutkimuksen näkökulmana on yhteisopetus alkuopetuksessa, kohdejoukkoon kuuluvien opettajien tuli lisäksi olla toteuttanut yhteisopetusta 1.–2.-luokilla.

Haastateltavien opettajien kartoittaminen aloitettiin ottamalla yhteyttä kouluihin sähköpostitse ja tiedustelemalla, tehdäänkö näissä kouluissa yhteisopetusta. Kouluille lähetetyssä haastattelupyynnössä pyydettiin ilmoittamaan vastaamalla viestiin, olisiko haastattelun toteuttaminen mahdollista. Sähköpostilla yhteyttä otettiin 28 koulun rehtoriin, joista 16 vastasi haastattelupyyntöön kielteisesti ja kaksi myönteisesti. Osa haastattelupyynnöistä lähetettiin rehtoreille uudelleen, koska nämä koulut eivät kuitenkaan viestin tulleen perille. Loppujen kahdeksan koulun rehtoreilta ei saatu vastausta tutkimushaastattelupyyntöön. Tutkimuksesta kieltäytymisen syynä oli useimmiten se, ettei kyseisissä kouluissa tehty yhteisopetusta. Osa kouluista kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta myös opettajien kiireiden vuoksi.

Joissakin kouluissa yhteisopetusta taas oli toteutettu vasta vähän aikaa, useimmiten alle vuoden verran, jolloin näiden koulujen opettajia ei voitu valita haastatteluun tutkimusaineiston luotettavuuden varmistamiseksi. Yhden koulun työpäri oli kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, mutta opettajat eivät täyttäneet tutkimuksen kohdejoukolle määriteltyjä kriteerejä, eikä heitä siten voitu valita haastateltaviksi. Lisäksi yhden koulun rehtori antoi suostumuksensa haastattelun toteuttamiseen, mutta koulun opettajiin ei enää otettu yhteyttä, koska kerätty aineisto osoittautui riittäväksi.

Koska yhteyden saaminen kouluihin oli hidasta, julkaistiin haastattelua koskeva ilmoitus myös Facebookin *Alakoulun aarreaitta* sekä *Al-ku-o-pet-ta-jat* -ryhmissä. Tämä mahdollisti yhteyden saamisen suoraan yhteisopetusta toteuttaviin työpareihin, jotka olivat itse kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun. Facebookissa julkaistuun ilmoitukseen vastasi kaksi opettajaa, jotka sopivat tutkimuksen kohdejoukkoon ja olivat kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun yhdessä työparinsa kanssa. Opettajien yhteydenoton jälkeen haastattelun toteuttamisesta sovittiin tarkemmin Facebookissa sekä sähköpostitse.

Sähköpostitse ja Facebookissa lähetettyjen yhteydenottojen ohella tutkimusaineistoa pyrittiin kasvattamaan lumipallo-otannalla. Lumipallo-otannassa haastatteluaineisto kasvaa sitä mukaa, kun haastattelijat tapaavat uusia tiedonantajia eli yhteisopetusta toteuttavia luokanopettajia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Tällöin haastattelujen yhteydessä haastateltavilta pyydettiin vinkkejä mahdollisista muista kohdejoukkoon sopivista opettajista tai kouluista. Esimerkiksi yksi

haastateltu opettaja antoi vinkin yhteisopetusta toteuttavasta koulusta, mikä johti uusien haastateltavien saamiseen.

Lopulta tutkimushaastatteluihin valikoitui 11 luokanopettajaa eli neljä työparia ja yksi kolmen opettajan tiimi, jotka sopivat tutkimuksessa määriteltyyn kohdejoukkoon. Nämä opettajat vastasivat haastattelupyyntöön omasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan. Kaikki opettajat olivat naisia, ja heillä oli työkokemusta opetusosalta viidestä lähes 30 työvuoteen. He valikoituivat tutkimukseen neljästä kunnasta ympäri Suomea. Omakohtaista kokemusta yhteisopetuksesta opettajilla oli keskimäärin 4,5 vuoden ajalta, ja saman työparin tai tiimin kanssa he olivat puolestaan tehneet töitä keskimäärin 4 vuotta (ks. TAULUKKO 5). Tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat yhteisopetusta kahdella eri tavalla: luokkatasoisena tai yhdysluokkaopetuksena. Yhdysluokkaopetusta opettajat toteuttivat niin ikään monella eri tavalla: samassa ryhmässä saattoi olla kahden eri luokka-asteen oppilaita, joillakin opettajilla oli omat eri luokka-asteiden vastuuryhmät, ja osa opettajista toteutti yhdysluokkaopetusta joustavana alkuopetuksena.

TAULUKKO 5. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatekijät

Haastateltava	Haastateltavan tunniste haastattelussa	Kokemus yhteisopetuksesta (täydet lukuvuodet)	Kokemus yhteisopetuksesta nykyisen työparin/tiimin kanssa (täydet lukuvuodet)
Opettaja1	O1	2	2
Opettaja2	O2	2	2
Opettaja3	O3	8	8
Opettaja4	O4	8	8
Opettaja5	O5	7	6
Opettaja6	O6	6	6
Opettaja7	O7	2	2
Opettaja8	O8	5	2
Opettaja9	O9	2	2
Opettaja10	O10	4	4
Opettaja11	O11	4	4
	Keskiarvo	4,5	4

Osa opettajista kertoi käyneensä yhteisopetukseen liittyvissä koulutuksissa tai lukeneensa aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Toisaalta kaikki opettajat eivät kokeneet koulutusta enää tarpeelliseksi, vaan pitivät kokemusten kautta oppimista merkityksellisempänä. On huomioitava, että yhteisopetuksen käytänteiden muotoutuminen voi vaatia toisen työparin tai tiimin kohdalla enemmän aikaa kuin toisen. Siksi ei voida täysin luotettavasti määritellä aikarajaa, jolloin opettajat voisivat arvioida toteuttamansa yhteisopetuksen hyötyjä ja haasteita oppilaan oppimiselle. Vaikka kaikilla haastatteluun valikoituneilla opettajilla ei ollut kokemusta yhteisopetuksesta täyttä kolmea vuotta, katsottiin 2,5 vuoden kokemus riittäväksi ilman, että tutkimuksen laatu kärsisi.

5.3 Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmä

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, koska se sopi kokonaisuudessaan tutkielman aiheeseen ja tutkimustehtävään. Haastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se soveltuu ihmisten kokemusten ja ymmärryksen tutkimiseen jostakin ilmiöstä heidän omasta näkökulmastaan käsin (ks. Kvale 2007, 46). Koska teemahaastattelun keskiössä on yksilön elämismaailma, menetelmän avulla päästiin käsiksi haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin ja heidän niille antamiin merkityksiin (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 48; Kvale 2007, 9–11). Siten teemahaastattelulla voitiin selvittää opettajien kokemuksia 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa.

Tutkimushaastattelun lajeja on jaoteltu ja nimitetty monin eri tavoin, ja jotkut niistä ovat toistensa kanssa myös ristiriitaisia (Hirsijärvi & Hurme 2008, 43). Jaottelut perustuvat sekä haastattelumenetelmien strukturointi- eli avoimuuden asteeseen että niiden teoreettisiin sitoumuksiin (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Yleisesti haastattelumenetelmä on jaettu kolmeen eri tyyppiin: strukturoituun, puolistrukturoituun sekä avoimeen. Vastaavia yleisesti käytettyjä nimityksiä ovat lomake-, teema- ja syvähaastattelu. Teemahaastattelu sijoittuu strukturointiasteen perusteella lomake- ja syvähaastattelun väliin, mutta on kuitenkin avoimuudeltaan lähempänä syvähaastattelua. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 43–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–90.)

Teemahaastattelun suhde puolistrukturoituun haastatteluun on hyvin moninainen: menetelmistä puhuttaessa voidaan tarkoittaa samaa asiaa, teemahaastattelu voidaan nähdä puolistrukturoidun haastattelun yhtenä muotona, ja toisinaan ne taas erotetaan omiksi haastattelutyypeikseen (Eskola ja Suoranta 1998, 86; Hirsijärvi & Hurme 2008, 43–44, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Tässä tutkielmassa teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Siinä jokin haastattelun osa-alue on ennalta päätetty ja kaikille haastateltaville samanlainen, mutta samalla se antaa haastattelijalle liikkumavaraa haastattelutilanteessa (Hirsijärvi & Hurme 2008, 47–48).

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluina, joihin opettajat osallistuivat työpareittain tai tiiminä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 94; Hirsijärvi & Hurme 2008, 61). Opettajien haastattelemisen yhdessä oli mielekästä ja tarkoituksenmukaista, koska yhteisopetus edellyttää yhteistyön tekemistä ja kommunikointia kollegoiden kanssa. Tällöin haastateltavilla on jaettuja kokemuksia tutkimusilmiöstä, ja juuri ryhmähaastattelu tarjoaa pääsyn kollektiivisesti tuotettuihin ja jaettuihin merkitysrakenteisiin (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 61). Haastattelun toteutustavan valintaa tukevat myös aiemmat yhteisopetusta käsittelevät tutkimukset, joissa on käytetty opettajien ryhmähaastattelua (mm. Pratt 2014; Strogilos 2012). Ryhmähaastattelun käytännön toteutuksen etuna puolestaan oli tehokas tiedonkeruu, koska se mahdollisti usean henkilön haastattelemisen yhtä aikaa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 96; Hirsijärvi & Hurme 2008, 63). Lisäksi ryhmähaastatteluissa oli myös mahdollista saada yksilöhaastattelua enemmän tietoa, sillä haastateltavat täydensivät toistensa vastauksia tuoden esille uusia näkökulmia (ks. Eskola & Suoranta 1998, 94).

Tutkimushaastatteluissa keskustelu kohdennettiin ennakkoon laadittuihin tutkimusaiheen kannalta keskeisiin teemoihin, ja käsittelyä syvennettiin niihin liittyvillä tarkentavilla kysymyksillä (ks. Eskola ym. 2018, 29; Hirsijärvi & Hurme 2008, 47–48; Kvale 2007, 12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Jokaisessa haastattelussa edettiin tilannekohtaisesti muuttamalla haastattelukysymysten järjestystä tai muotoilua silloin, kun se oli keskustelun kulun kannalta tarkoituksenmukaista tai edisti kysymysten ymmärtämistä (ks. Chrzanowska 2010, 1–8; Eskola ym. 2018, 30; Kvale 2007, 57, 65). Valittu tutkimusmenetelmä mahdollisti myös haastateltavien vastausten selventämisen ja tarkentamisen, lisäkysymysten esittämisen sekä perustelujen pyytämisen vastauksille (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88).

Koska ryhmähaastattelun tavoitteena oli vapaamuotoinen keskustelu tutkimuksen aiheesta, haastateltavat saivat kommentoida ja pohtia käsiteltäviä aiheita melko vapaasti (ks. Eskola & Suoranta 1998, 97; Hirsijärvi & Hurme 2008, 61). Tällöin haastattelijan tehtävänä oli varmistaa, että jokainen teema tullaan läpikäydyksi ja että keskustelu pysyy haastattelun aiheessa (ks. Eskola ym. 2018, 30; Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsijärvi & Hurme 2008, 61). Ryhmähaastattelun erityispiirteenä voidaan pitää sitä, että haastateltavien keskinäiset suhteet, esimerkiksi ryhmädynamiikka ja valtahierakia, voivat vaikuttaa keskustelun kulkuun (Hirsijärvi & Hurme

2008, 63). Siksi haastattelutilanteessa joitakin kysymyksiä osoitettiin suoraan yksittäiselle opettajalle, jotta kaikki haastateltavat pääsisivät tasapuolisesti osallistumaan keskusteluun (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 61, 63). Aina tämä ei kuitenkaan ollut tarpeellista, sillä opettajat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun jakaen puheenvuoroja keskenään.

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä haastattelututkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäiseksi laadittiin teemahaastattelurunko, jonka toimivuutta testattiin kahdessa esihaastattelussa. Esihaastattelujen tavoitteena oli varmistaa haastattelurungon laatu, jotta ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin olisi mahdollista saada vastauksia. Tämän jälkeen toteutettiin varsinaiset opettajahaastattelut, joissa käytettiin esihaastattelujen pohjalta muokattua haastattelurunkoa. Ennen haastattelujen toteuttamista huolehdittiin kuitenkin tarvittavien tutkimuslupien hankinnasta.

5.4.1 Haastattelurungon laatiminen ja testaaminen

Aineistonkeruuta varten laadittiin haastattelurunko (LIITE 1) tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Tutkimuskysymykset ohjasivat haastattelun teemojen ja niihin liittyvien haastattelukysymysten laadintaa. (Ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 66.) Tässä tutkimuksessa haastattelu koostui kahdesta teemasta: ensimmäinen käsitteli yhteisopetuksen toteuttamista käytännössä, ja toinen taas sitä, miten yhteisopetus edistää alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista eri osa-alueilla. Haastattelun teemat sisälsivät tarkentavia kysymyksiä, joissa opettajia pyydettiin antamaan konkreettisia esimerkkejä sekä perusteluja vastauksilleen (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Haastattelun alussa käsiteltiin lisäksi opettajien yhteisopetukseen liittyvää taustaa. Kysymysten avulla kartoitettiin muun muassa opettajien kokemusta yhteisopetuksesta, yhteisopetuksen aloittamisen perusteita sekä sen kehittämistä kokemusten ja koulutuksen myötä.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita toteutettiin kaksi esihaastattelua, joiden tarkoituksena oli testata haastattelurungon toimivuutta sekä haastattelukysymysten ymmärrettävyyttä (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 72). Voidakseen vastata riittävän kattavasti haastattelukysymyksiin esihaastateltavilla opettajilla tuli olla omakohtaista kokemusta yhteisopetuksesta tai siihen verrattavasta jaetusta opettajuudesta alkuopetuksessa. Heiltä ei kuitenkaan edellytetty tutkimuksen kohdejoukolle määriteltyä kolmen vuoden kokemusta yhteisopetuksesta, koska se olisi hankaloittanut merkittävästi esihaastateltavien hankintaa. Esihaastatteluun sopivia luokanopettajia lähestyttiin sähköpostitse, ja he osallistuivat haastatteluun omasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan. Ensimmäisellä esihaastatteluun osallistuneella opettajalla oli usean vuoden kokemus jaetusta opettajuudesta alkuopetuksessa saman työparin kanssa. Toisella haastatellulla opettajalla puolestaan oli kokemusta jaetusta opettajuudesta yhden vuoden ajalta, minkä lisäksi hän oli toteuttanut yhteisopetusta avoimessa tilassa alle vuoden verran. Esihaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, koska niiden ensisijaisena tarkoituksena oli saada tietoa haastattelurungon toimivuudesta. Haastattelukysymykset lähetettiin esihaastatteluun osallistuneille opettajille etukäteen. Lisäksi esihaastattelut tallennettiin, ja siihen pyydettiin opettajilta suullinen suostumus.

Esihaastatteluiden päätteeksi opettajilta pyydettiin palautetta haastattelukysymyksistä, ja saadun palautteen pohjalta haastattelurungon ymmärrettävyyttä sekä sisältöä ja käsitteitä kehitettiin vastaamaan paremmin tutkimuksen tarkoitusta. Haastattelun ensimmäiseen, opettajien taustatietoja kartoittavaan, teemaan lisättiin kolme kysymystä, jotka koskivat opettajien keskinäistä vastuu- ja roolijakoa, yhteisopetuksen kehittämistä sekä opettajien saamaa koulutusta yhteisopetuksen toteuttamiseen. Toiseen teemaan lisättiin fyysisen oppimisympäristön sekä yhteisopetuksen suunnittelun ja oppilasarvioinnin näkökulmat, ja kolmanteen teemaan puolestaan kysymys kolmiportaisen tuen toteuttamisesta yhteisopetuksessa. Lisäksi yhteisopetuksen menetelmät -termi korvattiin konkreettisemmalla yhteisopetuksen työtavat -käsitteellä. Kaikkiin haastattelun teemoihin lisättiin myös useita ”miksi”-kysymyksiä, joilla haastateltavia pyrittiin ohjaamaan kokemustensa perusteluun.

5.4.2 Aineiston keruu

Kun tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa oli sovittu haastattelun toteutusajankohta ja -paikka, selvitettiin kuntakohtaiset tutkimuslupamenettelyt. Ensin otettiin yhteyttä sähköpostitse kaikkien neljän kunnan sivistystoimen johtajaan tai koulutuksesta vastaavaan yksikköön. Kahden kunnan sivistystoimelta ilmoitettiin, että pelkkä haastateltavien opettajien suostumus riittää tutkimusluvaksi, koska tutkimuksessa ei ole mukana muita kouluja kyseisestä kunnasta. Näiden kahden kunnan koulujen rehtoreille lähetettiin kuitenkin kirjallinen, kyseisen kunnan virallinen tutkimuslupahakemus. Kolmannessa kunnassa taas tarvittiin sivistystoimen johtajan lupa haastattelun toteuttamiseen, ja samoin neljännessä kunnassa tutkimusluvan myönsi kunnan sivistysjohtaja. Tutkimuslupahakemusten liitteenä lähetettiin tutkielman tutkimussuunnitelma, kutsukirje haastatteluun (LIITE 2) sekä suostumuslomake haastateltaville (LIITE 3). Tutkimuslupapäätökset löytyvät liitteestä 4.

Varsinaiset viisi opettajahaastattelua toteutettiin pari- ja ryhmähaastatteluina keväällä 2019, ja ne kestivät 1–1,5 tuntia. Haastattelurunko lähetettiin kaikille haastateltaville etukäteen sähköpostitse, jolloin opettajilla oli mahdollisuus tutustua rauhassa haastattelukysymyksiin ja pohtia vastauksiaan. Tämä voi lisätä paitsi haastatteluiden laatua, myös niiden monipuolisuutta (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018, 85–86). Haastatteluiden laatua pyrittiin edistämään myös pitämällä haastattelupäiväkirjaa, johon kirjattiin jokaisen haastattelun jälkeen huomioita esimerkiksi haastattelutilanteesta ja -ympäristöstä sekä haasteellisiksi tai vastaavasti erityisen hyväiksi osoittautuneista kysymysmuodoista (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 184; Kvale 2007, 56). Näiden haastattelupäiväkirjan muistiinpanojen tarkoituksena oli myös helpottaa haastatteluiden myöhempää tulkintaa (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 184).

Haastattelut toteutettiin opettajien työpaikoilla lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka järjestettiin paikkakunnan keskustassa sijaitsevassa kahvilassa. Tähän suurimpana syynä olivat heikot kulkuyhteydet koululle, jolloin haastattelu oli helpompi toteuttaa jossain toisessa opettajien valitsemassa paikassa. Julkisenä tilana kahvila osoittautui kuitenkin rauhattomaksi haastattelupaikaksi ajoittaisen taustamelun takia. Haastattelun toteutuessa koululla haastattelijalla oli useimmiten myös mahdollisuus tutustua fyysiseen tilaan, jossa opettajat yhteisopetustaan

toteuttivat. Osa työpareista toteutti yhteisopetustaan avoimessa tilassa, osa puolestaan suljetussa, mikä vaikutti osaltaan opettajien kokemuksiin yhteisopetuksesta ja sen toteuttamisesta. Aikataulullisista syistä haastatteluissa oli paikalla vain toinen tutkielman tekijöistä. Se säästi myös haastattelijoiden resursseja, sillä haastattelut edellyttivät matkustamista eri puolille Suomea.

Ennen kunkin haastattelun aloittamista opettajiin pyrittiin tutustumaan vapaamuotoisessa keskustelussa, mikä loi avointa ja myönteistä keskusteluilmapiiriä haastateltavien ja haastattelijan välille. Tällä tavoin opettajia myös rohkaistiin jakamaan kokemuksiaan avoimesti (ks. Chrzanowska 2010, 1–8, 44; Kvale 2007, 55). Jotta haastateltavien suullisiin vastauksiin pystyttiin palaamaan myöhemmin, kaikki haastattelut tallennettiin nauhoittamalla. Varsinaisten haastattelujen aikana opettajat kertoivat paljon havainnollisia esimerkkejä erilaisista tilanteista, joita he olivat omassa yhteisopetuksessaan kokeneet. He perustelivat hyvin näkemyksiään puheenvuorojensa yhteydessä, minkä vuoksi haastattelijan ei ollut enää järkevää kysyä opettajilta uudelleen erillisiä perusteluja. Osa haastattelukysymyksistä oli opettajille kuitenkin vaikeita ymmärtää; erityisesti yhteisopetuksen työtapoja koskeva kysymys vaati sen merkityksen avaamista ja esittämistä toisin sanoin. Myöhemmissä haastatteluissa tällaiset kysymykset pyrittiin muotoilemaan toisin. Opettajilla oli myös vaikeuksia eritellä, miten he yhteisopetuksessaan tukevat alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. He kokivat eriyttämisen ja joustavan ryhmittelyn tukevan oppilaiden oppimista parhaiten.

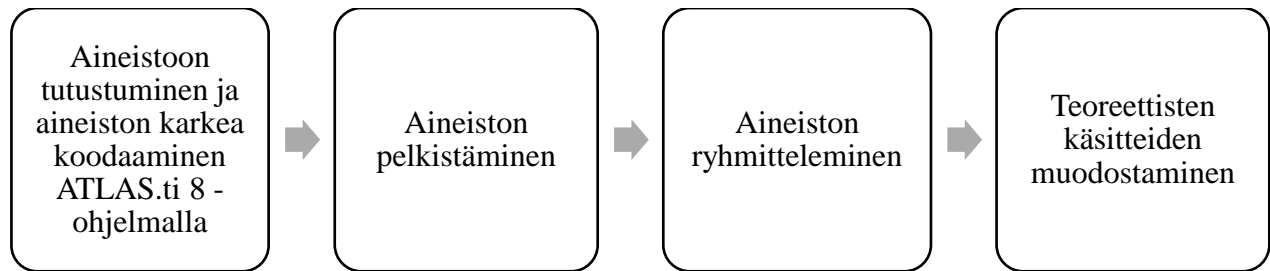
Kaikki haastattelut sujuivat kokonaisuudessaan hyvin, ja ne tuottivat runsaasti monipuolista tutkimusaineistoa. Ryhmähaastatteluissa ilmeni kuitenkin myös joitakin haasteita. Tutkimukseen osallistuneet opettajat puhuivat paljon, välillä myös toistensa päälle. Tämä vaikutti erityisesti haastatteluaineiston litterointiin, sillä haastateltavien päällekkäisistä puheenvuoroista oli toisinaan vaikea saada selvää tallenteelta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 98; Hirsijärvi & Hurme 2008, 63). Myös haastattelutilanteessa tarkentavien lisäkysymysten esittäminen oli haastavaa, sillä haastattelija ei saanut aina puheenvuoroa. Samalla opettajien puheenvuorot venyivät pitkiksi, eivätkä niiden sisällöt aina liittyneet kysytyyn asiaan. Tällöin haastattelija pyrki ohjaamaan keskustelua takaisin haastattelun aiheeseen. Tästä syystä lopullinen tutkimusaineisto sisälsi paljon materiaalia, joka ei ollut tutkimusaiheen kannalta relevanttia (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 36). Tämä voi vaikuttaa haastatteluaineiston luotettavuuteen. Toisaalta opettajat täydensivät

puheenvuoroissaan paljon toisiaan, mikä teki heidän vastauksistaan monipuolisempia (ks. Eskola & Suoranta 1998, 94–95). Koska haastatteluihin oli myös varattu riittävästi aikaa, jokaiseen haastattelukysymykseen ehdittiin paneutua kiireettömästi. Opettajat kertoivat hyötynensä haastatteluista ammatillisesti – kuten eräs haastatelluista opettajista (O10) osuvasti totesi: ”Harvoin on niitä ihan tämmösiä pysähtymishetkiä, että pystyy niinku yhdessä pohtimaan.”

5.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla, jonka tavoitteena on kuvata aineistoa tiivistetyssä ja yleisessä muodossa sanallisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 119). Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysista voidaan erottaa kolme muotoa: aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111). Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska se tuki parhaiten tutkimustavoitetta. Valittu analyysimenetelmä mahdollisti tällöin opettajien subjektiivisten kokemusten sekä heidän niille antamiensa merkitysten tavoittamisen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimusaineistosta rakennetaan teoreettinen kokonaisuus, jonka analyysiyksiköt valitaan juuri tutkimustavoitteen, eikä aiempien tietojen tai teorioiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Tässä tutkimuksessa analyysiyksikön muodostivat luokanopettajien kokemukset alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmitteleminen ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissa käytettiin ATLAS.ti 8 -ohjelmaa, joka on tarkoitettu kvalitatiivisen tutkimusaineiston analysointiin. Ohjelman käyttö oli perusteltua, sillä ATLAS.ti-ohjelma soveltuu käytettäväksi erityisesti aineistolähtöisessä analyysissä. (Ks. Laajalahti & Herkama 2018, 106, 111). Ohjelman käyttäminen analyysissa helpotti suuren aineiston (n. 150 sivua) käsittelyä, mutta se edellytti kuitenkin aineiston karkeaa koodaamista ennen kuin opettajien ilmaisut pystyttiin pelkistämään. Tästä syystä edellä esiteltyyn jaotteluun täytyi lisätä yksi vaihe lisää. Kuviossa 2 on kuvattu analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa.



KUVIO 2. Aineiston analyysin vaiheet

Analyysin kahdessa ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin. Pelkistämisen tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja karsia tutkimukseen liittymätön aines pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Aineiston pelkistäminen aloitettiin lukemalla koko litteroitu haastatteluaineisto huolellisesti läpi, minkä jälkeen sen jokainen ilmaisu käsiteltiin yksitellen. Jokaiselle ilmaisulle annettiin nimitys eli koodi ATLAS.ti 8 -ohjelmalla (ks. Laajalahti & Herkama 2018, 118–120). Samaan teemaan liittyvät ilmaisut yhdistettiin saman lyhyen koodin (esim. yhteisopetuksen hyödyt) alle. Ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä aineisto käytiin vielä uudelleen läpi koodauksen laadun varmistamiseksi. Pelkistettyjen ilmausten koodeja muutettiin tarvittaessa ja ilmaukset siirrettiin sopivamman koodin alle. Samalla koodatut ilmaukset pelkistettiin vielä lyhyempään muotoon analyysin seuraavia vaiheita varten (ks. TAULUKKO 6).

TAULUKKO 6. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>O5: Ja siinä tulee just se, että tavallaan niinkö on pakko kysyä kaverilta. Että ne oppii siihen, että pitää kysyä myös muilta ja pitää kuunnella.</i>	Suuressa ryhmässä oppilaiden täytyy auttaa toisiaan ja ottaa toiset huomioon.
<i>O7: Et jos missään muualla ei tarttee opetella ryhmässä työskentelyä ja toisen huomioimista, nii tämmösessä ku meit on paljon. Et sä otat toisen huomioon...</i>	Työskentely suuressa ryhmässä pakottaa toisten ihmisten huomioimiseen.
<i>O6: Niin kyllä ne siinäkin karttuu. Ja sitten oppilaat varmaan... mitä isompi sakki on niin, sitä erilaisempia oppilaita tänne mahtuu. Niin tavallaan ymmärrystäkin siihen, että meitä on monenlaisia.</i>	Harjoitellaan työskentelemään ja toimimaan yhteisopetusluokassa erilaisten ihmisten kanssa.
<i>O1: Kyllä ne varmaan ne työskentelytaidot on sitten pakko kehittyä jos aatellaan, että aina se ryhmä missä työskentellee ja pari kenen kans työskentellee vaihtuu, niin ainahan se vaatii erilaista itseltä kun se pariki on erilainen.</i>	Harjoitellaan työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.

Analyysin seuraavassa vaiheessa samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin alaluokiksi (ks. TAULUKKO 7). Aineiston pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia, ja samaa ilmiötä käsittelevät ilmaukset yhdistettiin omiksi luokikseen, jotka nimettiin niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Luokkien nimet muodostuivat pääasiassa ATLAS.ti 8 -ohjelmassa käytetyistä koodeista. Samalla aineisto myös tiivistyi, sillä ohjelmassa käytettyjä koodeja yhdistettiin toisiinsa. Ryhmittelyn edetessä alaluokkia yhdistettiin yläluokiksi, ja syntyneet yläluokat edelleen pääluokiksi. Lopuksi pääluokat yhdistettiin luokiksi, jotka vastasivat ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ryhmittelyn tarkoituksena oli siten rakentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja sen eri osa-alueista haastatteluaineistossa. (Ks. Tuomi & Sarjajärvi 2018, 124–125.)

TAULUKKO 7. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Suuressa ryhmässä oppilaiden täytyy auttaa toisiaan ja ottaa toiset huomioon.	Muiden auttaminen ja toisten huomioiminen
Työskentely suuressa ryhmässä pakottaa toisten ihmisten huomioimiseen.	
Harjoitellaan työskentelemään ja toimimaan yhteisopetusluokassa erilaisten ihmisten kanssa.	Erilaisuuden hyväksyminen
Harjoitellaan työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.	

Viimeisessä analyysin vaiheessa aineisto käsitteellistettiin. On huomattava, että käsitteellistämistä tehdään jo ryhmittelyprosessin aikana, minkä vuoksi näitä vaiheita ei voida täysin erottaa toisistaan. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä edettiin opettajien alkuperäisilmauksista ja niiden pelkistyksistä teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Analyysissa aineiston abstrahointia ala-, ylä- ja pääluokkiin jatkettiin niin pitkälle, kuin se oli mielekästä (ks. TAULUKKO 8), ja lopulta valmis luokittelu vastasi ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Tässä tutkimuksessa jokaisen neljän alatutkimuskysymyksen kohdalla käytiin läpi oma klusterointi- ja abstrahointiprosessi.

TAULUKKO 8. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Muiden auttaminen ja toisten huomioiminen	Oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät	Suuri ryhmäkoko
Erilaisuuden hyväksyminen		

Analyysin tuloksena syntyi neljä taulukkoa, joista kukin vastasi yhteen tutkimuksen neljästä alakysymyksestä. Yhdessä ne vastasivat tutkimuksen kahteen pääkysymykseen ja siten myös koko tutkimustehtävään. Esimerkki tutkimuskysymyksen 2.1 valmiista analyysistä löytyy liitteestä 5.

Tulosten kuvaaminen taulukkomuodossa oli tarpeellista tutkimusprosessin jatkon kannalta, sillä se auttoi myöhemmin jäsentämään tulokset kirjalliseen muotoon.

5.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tässä tutkimuksessa käytettyä haastattelumenetelmää arvioidaan kahdesta näkökulmasta. Ensimmäiseksi tarkastellaan tutkimusmenetelmän luotettavuutta, jonka käsittelyssä kiinnitetään huomiota erityisesti pari- ja ryhmähaastattelun luotettavuutta edistäviin ja heikentäviin tekijöihin. Toisena näkökulmana ovat puolestaan menetelmän eettiset tekijät sekä niiden arviointi.

5.6.1 Haastattelumenetelmän luotettavuus

Tutkimuksessa käytetyn haastattelumenetelmän luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan monin tavoin. Haastattelun validiteettia edistävänä tekijänä voidaan pitää triangulaatiota, jolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, aineistojen, teorioiden tai tutkijoiden näkemysten yhdistämistä samassa tutkimuksessa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 68–70; Tuomi & Sarajärvi 2018, 167–168). Validiteetti taas ilmaisee, kuinka hyvin käytetty tutkimusmenetelmä tutkii juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin tutkia (Kvale 2007, 122; Ronkainen ym. 2014, 130; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Triangulaation lajeista tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota: molemmat tutkielman tekijät osallistuivat sekä haastattelurungon laadintaan että esihaastatteluiden toteuttamiseen, jolloin haastattelurunkoa pystyttiin kehittämään entistä paremmaksi pohtimalla kriittisesti haastattelukysymysten tarkoituksenmukaisuutta, muotoilua ja järjestystä. Siten tutkijatriangulaatio monipuolisti haastatteluita tuoden niihin erilaisia näkökulmia. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 69; Hirsijärvi & Hurme 2008, 39.)

Aineistonkeruumenetelmän validiteetin lisäämiseksi toteutettiin kaksi esihaastattelua, joiden avulla testattiin haastattelurungon soveltuvuutta tutkimusilmiön selvittämiseen (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 72). Haastattelurungon testaaminen useammassa kuin yhdessä esihaastattelussa voidaan nähdä lisäävän käytetyn tutkimusmenetelmän luotettavuutta, sillä tällä tavoin saatiin

monipuolinen käsitys siitä, onko haastattelukysymysten avulla mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. Koska haastattelihoita oli kaksi, esihaastatteluilla voitiin myös varmistaa, että kumpikin ymmärtää haastattelurungon samalla tavalla (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 184). Tästä syystä molemmat tutkielman tekijät olivat esihaastatteluissa paikalla, minkä lisäksi varsinaisten haastatteluiden toteuttaminen käytiin huolellisesti yhdessä läpi. Muodostamalla haastattelun kulusta ja haastattelemisen tavasta mahdollisimman yhdenmukainen käsitys pyrittiin parantamaan haastatteluiden luotettavuutta (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 184).

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta voi kuitenkin heikentää se, että varsinaisissa haastattelutilanteissa vain toinen tutkielman tekijöistä oli paikalla. Tällöin kaksi haastattelijaa ovat voineet esittää saman asian hieman eri tavalla haastateltaville, jolloin haastattelut ovat voineet tuottaa myös erilaista tietoa (ks. Kvale 2007, 13–14). Toisaalta on huomioitava, että puolistrukturoidussa teemahaastattelussa keskustelu muotoutuu aina tilanteen mukaan, ja haastattelijaa voi joutua vaihtelevaan haastattelukysymysten järjestystä sekä sanamuotoja (Hirsijärvi & Hurme 2008, 47). Haastatteluiden luotettavuutta pyrittiin kuitenkin lisäämään käyttämällä kaikissa haastatteluissa samaa haastattelurunkoa ja käsittelemällä niissä samat haastattelun teemoihin liittyvät asiat.

Huolellisesta haastattelurungon laadinnasta ja testaamisesta huolimatta haastatteluiden luotettavuutta voi heikentää myös yksittäisten haastattelukysymysten tulkinnanvaraisuus. Esimerkiksi käsiteltäessä yhteisopetuksen toteuttamista käytännössä useat opettajat kokivat yhteisopetuksen työtapoja sekä niiden toimivuutta koskevat kysymykset haasteellisiksi. Näin ollen haastateltavat ovat saattaneet ymmärtää nämä kysymykset eri tavalla, kuin haastattelussa oli tarkoitettu. Kysymysten tulkinnanvaraisuutta pyrittiin kuitenkin vähentämään kysymällä samaa asiaa eri sanamuodoin ja eri näkökulmista. Lisäksi haastateltavien vastauksia pyrittiin täydentämään lisä- ja jatkokysymyksillä (ks. Chrzanowska 2010, 1–8; Kvale 2007, 63–65, 80–81), sillä se parantaa haastattelusta tehtävien tulkintojen validiteettia (ks. Kvale 2007, 42). Esittämällä useita kysymyksiä samasta aiheesta haastatteluissa saatiin monipuolisempaa tietoa. Toisaalta on syytä huomioida, että teemahaastattelun tarkoituksena ei ole pyrkiä saamaan haastateltavilta yksiselitteisiä vastauksia (Kvale 2007, 13). Sen sijaan haastattelun keskiössä on haastateltavien

elämismaailma, eli opettajien subjektiiviset kokemukset tutkittavasta ilmiöstä (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 48; Kvale 2007, 9–11; Varto 1992, 23–24).

Koska haastattelut toteutettiin pari- ja ryhmähaastatteluina, on otettava huomioon, että muiden haastateltavien vastaukset sekä sosiaaliset suhteet saattoivat vaikuttaa haastattelun kulkuun (ks. Chrzanowska 2010, 24–25; Hirsijärvi & Hurme 2008, 63). On mahdollista, että haastateltavat pyrkivät vastaamaan haastattelukysymyksiin sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, sillä ryhädynamiikka ja valtahierarkia vaikuttavat siihen, mitä haastattelutilanteessa sanotaan (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 63). Tällöin opettajat eivät välttämättä tuoneet esille kaikkia kokemuksiaan tutkittavaan ilmiöön liittyvistä haasteista tai epäkohdista. Toisaalta ryhmässä haastateltavat saattoivat saada myös tukea omille ajatuksilleen toisiltaan rohkaistuen tuomaan ne avoimemmin esille, mikä monipuolisti haastatteluja (ks. Chrzanowska 2010, 19–20). Näin ollen pari- ja ryhmähaastatteluihin voidaan katsoa liittyvän sekä luotettavuutta heikentäviä että edistäviä tekijöitä riippuen tarkastelunäkökulmasta.

Haastatteluiden luotettavuutta pyrittiin edistämään myös ottamalla huomioon niiden laatuun vaikuttavat tekijät, kuten taustamelu ja laitteiden toimivuus. Huolellisesta valmistautumisesta huolimatta kahvilassa järjestetyn haastattelun ajoittainen taustamelu heikensi tallenteen kuuluvuutta, mikä saattoi vaikuttaa haastattelun luotettavuuteen. (Ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 184–185.) Haastatteluiden jälkeen nauhoitettu aineisto litteroitiin eli purettiin kirjoitetuksi tekstiksi mahdollisimman nopeasti, jolloin haastatteluiden mieleen palauttaminen oli helppoa (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 185, Kvale 2007, 95). Koska litterointiin osallistui useampi kuin yksi henkilö, pidettiin huolta siitä, että kaikki haastattelut litteroitiin samalla tavalla ja tarkkuudella (ks. Kvale 2007, 95, 100). Epäjohdonmukaisen tai epätarkan litteroinnin voidaan nimittäin nähdä heikentävän haastatteluiden luotettavuutta (Hirsijärvi & Hurme 2008, 185; Kvale 2007, 97). On kuitenkin huomioitava, että litteroitu haastattelu on aina tutkijan tulkinta puheesta (Kvale 2007, 98), minkä vuoksi kahden tutkijan litteroimissa haastatteluissa voi olla tarkkuuseroja. Tämä voi heikentää litteroitujen haastattelujen luotettavuutta. Luotettavuuden parantamiseksi opettajilta pyydettiin suullinen suostumus siihen, että heihin voidaan ottaa tarvittaessa myöhemmin yhteyttä vastausten täydentämistä tai tarkentamista varten, sillä se vähentää haastatteluiden tulkinnanvaraisuutta (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 184).

5.6.2 Haastattelumenetelmän eettisyys

Tutkimusmenetelmän eettisyyttä lisäävät useat tekijät. Eettisen tutkimuskäytännön mukaisesti tutkimukseen osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista, ja haastateltaville kerrottiin heidän oikeudestaan vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa (ks. Kvale 2007, 27; Ronkainen ym. 2014, 126–127; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Lisäksi kaikille tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluville opettajille lähetettiin sähköpostitse saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä sen toteuttamiseen liittyvät keskeiset seikat eettiset näkökulmat (mm. haastatteluiden tallentaminen ja tutkittavien tietosuoja) huomioiden. Tällöin opettajilla oli mahdollisuus harkita haastatteluun osallistumisestaan heille tarjotun informaation pohjalta. (Ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 20; Kvale 2007, 24, 27; Ronkainen ym. 2014, 127; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86, 155–156.) Riittävän tiedon tarjoaminen tutkittaville edistää haastattelun eettisyyttä, sillä se ehkäisee haastateltavien harhaanjohtamista. Ristiriitatilanteiden välttämiseksi opettajilta pyydettiin kirjallinen suostumus haastatteluun osallistumisesta sekä sen tallentamisesta ja käsittelystä tutkimustarkoituksessa. (Ks. Kvale 2007, 27.) Suostumuksellaan opettajat ilmaisivat ymmärtäneensä haastattelua koskevat seikat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Käytetyn haastattelumenetelmän eettisyyttä lisää myös se, että haastateltavilta ei kysytty henkilökohtaisia tai arkoja asioita, jotka olisivat voineet loukata tai aiheuttaa harmia opettajille (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 20; Kvale 2007, 8, 24, 27–28; Ronkainen ym. 2014, 126; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156).

Haastattelun keskeisiin eettisiin periaatteisiin kuuluvat lisäksi luottamuksellisuus ja yksityisyys (Hirsijärvi & Hurme 2008, 20; Kvale 2007, 24, 27–28). Tutkittavia informoitiin niin saatekirjeessä kuin suostumuslomakkeessa yksityiskohtaisesti yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyvistä asioista sekä kerrottiin, ketkä pääsevät käsiksi haastatteluaineistoon (ks. Kvale 2007, 27–28). Litterointivaiheessa kaikki tunnistetiedot poistettiin haastatteluista, jolloin tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilöllisyyttä, työpaikkaa tai asuinpaikkakuntaa ei ollut enää tunnistettavissa aineistosta. Kerättyä haastatteluaineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ainoastaan siihen tarkoitukseen, johon tutkittavat olivat antaneet suostumuksensa. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Tutkittavien tietosuojan turvaamiseksi haastatteluaineistoja käsitelivät vain

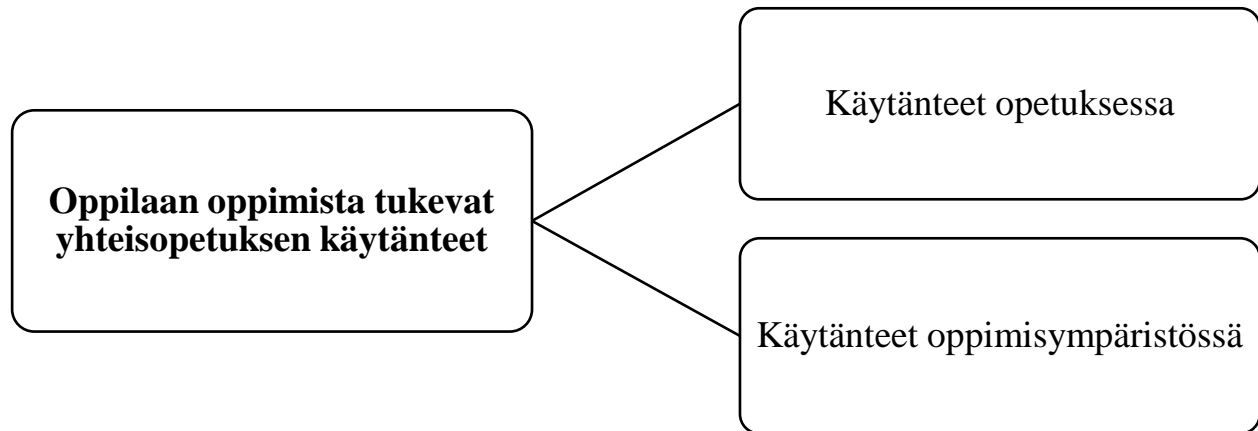
tutkimuksen tekijät, eikä tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kerätty salassa pidettäviä henkilötietoja.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Ne kuvaavat tutkimusilmiötä sellaisena, kuin tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat sen kokeneet. Luvussa tulokset jakautuvat kahteen tutkimuskysymysten mukaiseen alalukuun, joissa opettajien kokemuksia 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan yhteisopetuksen toimivia ja toimimattomia käytänteitä, joilla viitataan tässä yhteydessä opettajien tapoihin toteuttaa ja organisoida yhteisopetustaan. Toisessa alaluvussa puolestaan kuvataan opettajien kokemuksia yhteisopetuksen eduista ja haasteista oppilaiden oppimisen tukemisessa. Kummankin alaluvun yhteydessä tuloksia tarkastellaan lisäksi suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen keskeisiä tuloksia tuetaan autenttisilla aineistolainauksilla sekä havainnollistavilla visuaalisilla kuvioilla.

6.1 Oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet

Opettajien kokemusten mukaisesti oppilaiden oppimista tukevat käytänteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: käytänteisiin opetuksessa ja käytänteisiin oppimisympäristössä (ks. KUVIO 3). Opetuksen käytänteillä viitataan tässä tutkielmassa yhteisopetuksen eri malleihin. Ne ovat käytännön tapoja toteuttaa opetusta luokassa, jossa on kaksi tai useampi opettaja. Käytänteillä oppimisympäristössä puolestaan tarkoitetaan niitä menetelmiä, joilla opettajat muokkaavat oppimisympäristöä yhteisopetuksessaan oppimista tukevaksi.

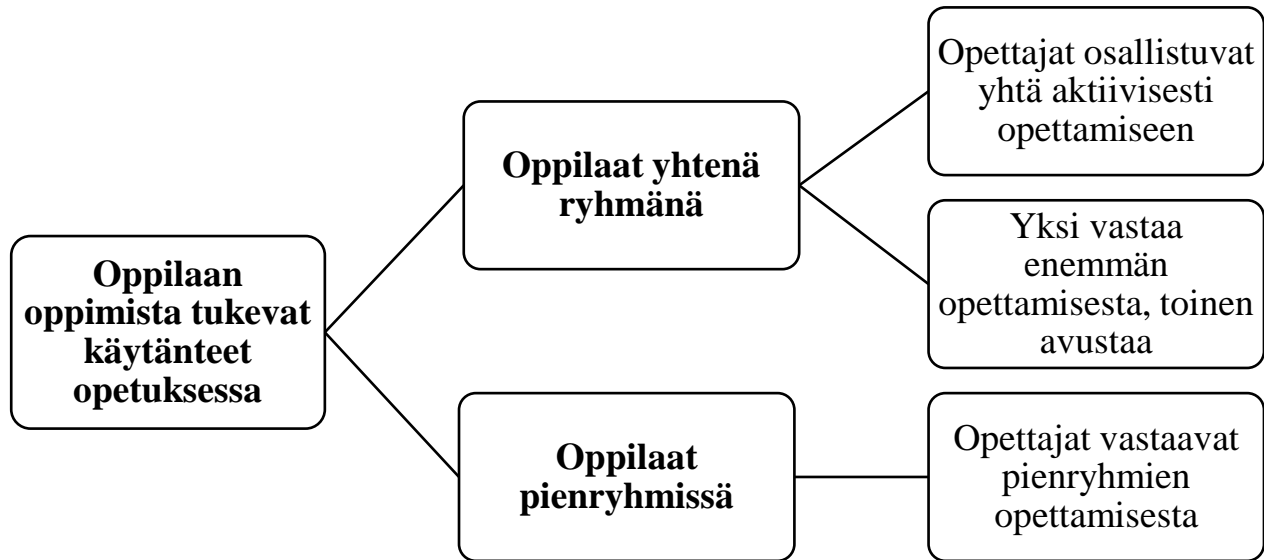


KUVIO 3. Oppilaan oppimista tukevat käytännöt yhteisopetuksessa

Oppilaiden oppimista tukevien käytänteiden kehittymiseen olivat vaikuttaneet pääasiassa opettajien omakohtaiset kokemukset yhteisopetuksen toteuttamisesta. Toimivat yhteisopetuksen käytännöt olivat jääneet osaksi yhteisopetusta, kun taas toimimattomiksi havaittuja käytänteitä oli kehitetty paremmiksi tai ne olivat karsiutuneet kokonaan pois opetuksesta. Opettajat myös nimesivät erilaisia toimimattomia yhteisopetuksen käytänteitä ja perustelivat, miksi ne eivät heidän kokemustensa mukaan tukeneet alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa.

6.1.1 Oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen käytännöt opetuksessa

Alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevat käytännöt opettajien opetuksessa jakautuivat niin ikään kahteen pääluokkaan, joissa ohjaavana tekijänä oli oppilaiden ryhmitteleminen kahdella eri tavalla (ks. KUVIO 4). Ensimmäisenä käytänteenä nousivat esille tilanteet, joissa oppilaat ovat yhtenä ryhmänä ja opettajien keskinäiset roolit vaihtelevat opetustilanteessa. Toisena yhteisopetuksen toteuttamistapana esiin nousi pienryhmäajattelu eli käytännöt, joissa oppilaat opiskelevat eri tavoin muodostetuissa ryhmissä.



KUVIO 4. Oppilaan oppimista tukevat yhteisopetuksen käytännöt opetuksessa

Opettajat kokivat, että yhteisopetuksen käytännön toteutustapa tulisi valita ennen kaikkea oppilaiden tarpeiden, eikä erilaisten valmiiden mallien tai niiden hienouden mukaan. Vaikka useat opettajat olivat tietoisia yhteisopetuksen malleista, he kertoivat hyödyntäneensä opetuksessaan enemmän niiden sekoituksia, kuin puhtaasti vain yhtä mallia kerrallaan. Esimerkiksi opettajat kertoivat aloittavansa joskus oppitunnin yhdessä, mutta jakavansa oppilaat lopputunnin ajaksi pienempiin ryhmiin. Opettajat painottivat, että oppilaan tulee olla opetuksellisen toiminnan keskiössä ja tarvittaessa käytännöitä tulee muuttaa, jotta oppilasta voitaisiin tukea entistä paremmin.

”-- Sit joskus jos on... kyllähän me saatetaan tunkea 50 sinne toiseen luokkaan, jos me hoksataan, että 'hei, tää on semmonen, mikä on syytä ehkä käydä niinku isolla porukalla läpi.’” (O10)

”No esimerkiksi... mikähän nyt vaikka ois... no se toimii kyllä melkein missä vaan. Vaikka siinä matikassa saattaa olla niin, että jos tulee uusi asia niin käydään koko luokan kanssa läpi se, ja sitten ku lähetään tekemään tehtäviä, nii saatetaan jakaa porukka kahtia vaikka sillä perusteella että ne ketkä tarttee enemmän tukea.” (O1)

Opettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksen toteuttamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan malli tulisi valita tilannekohtaisesti oppilaiden ja opetuksellisten tarpeiden perusteella. Tästä syystä opettajat eivät olleet kokeneet yhteisopetukseen liittyvien koulutusten tukevan juurikaan heitä omassa opetuksessaan. Sen sijaan koulutuksissa jaetut kokemukset muiden yhteisopetusta toteuttavien opettajien kanssa koettiin opetuksen kehittämisen kannalta hyödylliseksi. Kaikkein merkityksellisimpinä oppilaiden oppimista tukevien käytänteiden kehittämisessä he kuitenkin pitivät yhteisopetuksesta saamiaan käytännön kokemuksia. Koska yhteisopetusluokassa on lähtökohtaisesti enemmän kuin yksi aikuinen, se antaa lisää mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen. Tällöin oppilaat voivat olla yhtenä ryhmänä, mutta heidät voidaan jakaa tarvittaessa myös eri perustein muodostettaviin pienryhmiin.

Oppilaat yhtenä ryhmänä

Opettajat kokivat saavansa lisää joustavuutta opetuksen toteuttamiseen, kun oppilaita ei jaeta pienryhmiin, sillä tällöin he voivat vastata yhdessä koko ryhmän opettamisesta. Opettajien osallistuessa yhtä aktiivisesti opettamiseen he kokivat voivansa käsitellä opiskeltavia asioita monikanavaisemmin ja monipuolisemmin. Esimerkiksi yhden opettaessa toinen voi näyttää samanaikaisesti kuvia tai kirjoittaa muistiinpanoja taululle. Opettajat pyrkivät omassa toiminnassaan tukemaan toisiaan, ja siten edistämään oppilaan oppimista ja ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta. He kertoivat myös vuorottelevansa oppitunneilla niin, että toimiessaan yhdessä koko oppilasryhmän kanssa kullakin opettajalla on tietty rooli: toinen voi esimerkiksi ohjeistaa oppilaille helpommat asiat ja toinen puolestaan haasteellisemmat. Tämän käytänteen koettiin havainnollistavan asian vaihtumisen oppilaille.

”Mutta nyt sitten niinku on sillain, että toinen voi niinku tuolla selittää ja toinen kirjaa ylös, ja sitten vaikka vaihdetaan rooleja. Tai sitten on myös semmosia käytänteitä niinkö ollu esimerkiksi vaikka matematiikassa, että tavallaan tietty opettaja näyttää aina vaikka sen helpomman aukeaman, ja toinen opettaja näyttää sen vaikeamman aukeaman.” (O5)

”-- Eli näytti samanaikaisesti vaikka jotakin dokkarilla tai... Että se tukee niinku toista.” (O6)

Vaikka luokassa olikin useampi opettaja, se ei tarkoittanut kaikissa tapauksissa sitä, että kumpikin opettaja osallistuisi yhtä aktiivisesti opetustuokion pitämiseen. Rooleja ja vastuita opettajien välillä voitiin jakaa myös toisin: esimerkiksi yksi voi vastata opetustuokion pitämisestä toisen havainnoissa oppilaita ja ylläpitäessä työrauhaa. Opettajat kokivat, että tällöin oppitunteja ei tarvitse välttämättä keskeyttää työrauhahäiriöiden takia. Jakamalla rooleja oppitunneilla eri tavoin opettajat kokivat saavansa lisää joustavuutta oppituntien organisointiin ja siten myös oppilaiden oppimisen tukemiseen. Opettajat eivät kuitenkaan aina kokeneet rooleista sopimista tarpeelliseksi, vaan ne muotoutuivat oppilaiden tarpeiden ja oppitunnin tavoitteiden mukaan.

”Ja sittenhän sitä me käytetään kanssa, että jos on joku semmonen... vaikka yllissä on paljon semmosia missä keskustellaan ja sitten tehhään muistiinpanoja, niin siinä on hirveen toimiva tapa se, että ku toinen pystyy olemaan täällä [luokan edessä] ja kokoamaan ne muistiinpanot taululle, josta oppilaat laittaa ne itelleen, niin toinen voi koko ajan havainnoida ja seurata siellä oppilaitten joukossa.” (O1)

”Siis sekin, että pidetään sitä yhteistä opetustuokiota, niin toinen on vähän semmonen välillä niinku se, että keskittyy enemmän vähän ehkä sitä kurinpitoa ja järjestystä, ja toinen niinku keskittyy sen opetustuokion vetämiseen, siihen opetettavaan asiaan. Että monesti, jos sitten yksin vetää, niin se vähän niinku repiää se asia. Että välillä, että ´ah, missäs minä olinkaan´, kun pitää välillä sieltä jotakin ojentaa, että ´äläpä nyt revi sen toisen hiuksia´.” (O6)

Samanaikaisesti opettajat kuitenkin kokivat, ettei oppilaiden jakamattomuus aina ole toimivin käytänne. Opettajien yhteisopetusluokissa oppilaita oli yli 40, mikä koettiin toisinaan suureksi ryhmäkooksi. Tällöin yksittäisen oppilaan ja hänen tarpeidensa kohtaaminen opetuksessa on haastavampaa, vaikka luokassa olisi samassa suhteessa myös enemmän aikuisia. Opettajat kokivat, että suuressa ryhmässä vastuu oman toiminnan ohjaamisesta ja säätelämisestä siirtyy liikaa alkuopetusikäisen oppilaan harteille, koska nämä taidot ovat hänellä vasta kehittymässä. Myös keskustelua edellyttävissä oppiaineissa, kuten uskonnossa, yksittäisen oppilaan ääntä on suuressa ryhmässä opettajien kokemusten mukaan vaikeaa saada kuuluviin.

”Ja sitten näitten ohjeitten... sä niinku jäät massaan, se pieni siellä... Et jotain ruetaan tekee ja vihkoon sun muuta... sitte saatto huomata tunnin lopussa, että siellä oli kaveri, joka ei ollu saanu sitä vihkoo esille ees. Elikkä se jäi huomaamatta. -- Se jäi liikaa sen lapsen omalle vastuulle.” (O7)

”Varmaan ku ne lapset ei saanu niinku ääntään kuuluville. Eihän ne sellasessa massassa voi niinku että... ku uskonnossa pitäis keskustella ja muuta, niin niit on 72... Vaikka on useempi opettaja, nii ei me voida silti niinku. -- Vaikka on monta aikuista siinä, nii silti. Se oli liian iso porukka.” (O9)

Opettajien kokemusten perusteella oppilaiden opiskellessa yhtenä ryhmänä heidän oppimistaan tukee kaksi erilaista käytännettä. Ensimmäisessä käytänteessä opettajat ovat yhtä aktiivisia ja osallistuvat opetuksen toteuttamiseen tasavertaisesti. Tällä tavoin opetusta voidaan kehittää monipuolisemmaksi esimerkiksi hyödyntämällä eri aistikanavia. Toisessa käytänteessä puolestaan opettajilla on erilaiset vastuualueet; toisen vastatessa opetuksesta toisella opettajalla on avustava rooli. Vastuualueiden ja roolien jakaminen eri tavoin nähtiin vaikuttavan oppituntien sujuvuuteen, sillä esimerkiksi työrauhahäiriöt voidaan tällöin selvittää ilman opetuksen keskeytymistä. Toisaalta suurryhmäopetuksen haasteena on opettajien kokemusten mukaan yksittäisen oppilaan tarpeiden huomioiminen ja työskentelyn havainnoiminen suuressa ryhmässä.

Oppilaat pienryhmissä

Jakamalla oppilaat pienryhmiin opettajat kokivat puolestaan pystyvänsä tarjoamaan oppilaalle enemmän yksilöllistä tukea ja ohjausta. Tätä opettajat perustelivat ennen kaikkea sillä, että hajonta alkuopetuksessa on niin suurta, ettei saman tasoisten tehtävien teettäminen kaikilla oppilailla ole tarkoituksenmukaista. Mitä suurempi ryhmä on, sitä enemmän on myös vaihtelua oppilaiden taidoissa. Opettajat kokivat, että ääripäissä olevat, erityisesti lahjakkaat oppilaat, jäävät helposti ilman huomiota suuressa ryhmässä.

”Varsinkin ykkös-kakkosissa siinä, että on ne kaikista heikoimmat, kun tuntee ne kirjaimet ja sitten taas niihin, jotka on jo Harry Potterinsa luku. Niin se, mitä siinä voisi tehdä. Miten niinku kohtaat jokaisen tason ja tarpeet ja muut.” (O4)

”Ja mä väitän, että sillä [ryhmiin jakamisella] on todella iso merkitys siihen lukemaan... Että miten se lukutaito lähtee kehittyä. Koska sä et millään luokassa yksin pysty kaikille tarjoamaan sitä omantasoista opetusta.” (O10)

”Se kohta, mikä siellä opettajantyössä jää aina heikoimmalle, on ne taitavat. Ja se on aina se, mikä itteä niinku tosi paljon painaa. Niin esimerkiksi tällä hetkellä O10:llä on tarinantasoiset kirjoittajat, ja samaan aikaan mulla on virketason kirjoittajat.” (O11)

Ohjatessaan samaa oppilasryhmää yhdessä opettajat kokivat voivansa ryhmitellä oppilaita joustavammin. Erityisesti oppilaiden jakaminen heidän tarpeitaan ja taitotasoaan vastaaviin ryhmiin koettiin mahdollistavan oikea-aikaisen tuen tarjoamisen oppituntien aikana. Esimerkiksi yhden opettajan keskittyessä suuremman ryhmän opettamiseen toinen voi ohjata tukea tarvitsevia pienemmässä ryhmässä. Tästä syystä ryhmät eivät aina muodostu yhtä suuriksi, vaan ne saattavat poiketa kooltaan paljon toisistaan. Opettajat kokivat oppilaiden ohjaamisen ja tukemisen helpommaksi suuressakin ryhmässä, kun ne koostuvat samanlaisista oppijoista. Tällöin opettajien ei tarvitse huolehtia yhtä heterogeenisen ryhmän opettamisesta, kuin perinteisessä luokassa.

”Ja paitsi niitten taitotasojen mukaan, niin myös se... se varmaan jäi sanomatta, mut sitäki käytetään, että et jos me huomataan että jollaki tietyllä oppilaalla on joku asia vielä epäselvä ja toiset oppilaat sen jo ymmärtää ja tietää, nii turhaahan heidän kanssaan on sitä enää jauhaa, vaan me voijaan sitten... Toinen ottaa ne ketkä tarttee vielä siinä samassa asiassa harjotusta, ja toinen sitten syventää tai tekee jotaki muuta niitten muitten kanssa. -- Viimeksi eilen tehtiin niin, että täällä oli neljä ja minulla oli 39.” (O1)

”Niin tavallaan silloin, ku sä vedät yksinään, niin sä annat vähintään kolmentasoisia tehtäviä. On ihan varma juttu, ettet sä ehdi sitä jonkun tasoista porukkaa opettamaan käytännössä ollenkaan. Niin siihen niin tavallaan niinku vastasi se, että ’Ok, mä annan sulle 10 semmosta, jotka osaa. Hoida sä nämä. Mä otan sulta sitten yks tai kaks, jotka tarvii apua’. Et se on tavallaan, että molemmat voittaa siinä tilanteessa. Että menee isompikin porukka, jos ne osaa työskennellä”. (O5)

Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, ettei pienryhmätyöskentely ole aina toimivin ratkaisu. Erityisesti pysäkkiopetuksen ei koettu tukevan alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Verrattuna edellä mainittuun pitkäkestoisempaan pienryhmätyöskentelyyn pysäkkiopetuksessa opetustuokioiden koettiin usein jäävän liian lyhyiksi, ja samalla siirtymien määrä kasvaa. Mitä lyhyemmät opetustuokiot pysäkillä ovat, sitä vähemmän aikaa oppilaille jää tehtävien tekemiseen, mikä puolestaan aiheuttaa opettajien kokemusten mukaan oppilaiden turhautumista. Eräs haastatelluista opettajista esimerkiksi kertoi kuvataiteen tunnin tyypistyneen kymmeneen minuuttiin.

”Ja tuli vissiin se, että oppilas sai just levitettyä sen jutun, niin BING pitää vaihtaa. ’Mä en kerenny aloittaa’. Et se oli joillakin, kun ihan tuli semmosia hermoromahduksia. Että eihän tää voi olla mitään järkevää hommaa, että ei tehdä näin.” (O6)

” -- meillä menee siirtymisiin kuitenkin vähän aikaa, niin liian lyhyitä opetuspätkiä ei kannata mennä pitää johonki muualle. Et sillon... mä muistan, ku mejän kuvistunti typisty varmaan kymmeneen minuuttiin, ku meillä meni niin paljo aikaa ku me organisoitiin se porukka sinne. Sitten huomattiin, että ei näin tää.” (O9)

Koska pysäkkiopetuksessa opetus ei tapahdu vain yhdessä paikassa, se aiheuttaa siirtymiä oppilaille. Opettajat kokivat pysäkkiopetuksen toisinaan jopa kaoottiseksi, sillä siirtymät paikasta toiseen venyvät usein, oppilas on väärässä paikassa tai hänellä on välineet hukassa. Pitkittyvät siirtymät vievät siten aikaa oppitunneilta, jolloin varsinaiseen toimintaan jää vain hetki. Opettajat

kokivat siirtymien vaikuttavan myös oppilaiden keskittymiseen, sillä uudelle pisteelle päästessään heidän on vaikea jälleen keskittyä tunnin tavoitteiden mukaiseen toimintaan.

”Että oli semmoset pysäkit perjantaisin. Että oli vaikka kuusi tai kahdeksan erilaista pysäkkiä, ja sitten lapset siirtyi pysäkiltä toiselle. Ja sitten oli niinkö tietty aika, että 15 minuuttia per pysäkki tai jotain. Ja sitten me hikipäässä niitä valmisteltiin ja aina se meni vähän kaaokseksi.” (O5)

”Siinä siirtymiseen meni ei nyt samaa aikaa, mutta siihen meni aikaa. Osa oli hukassa. Että se semmonen, kenen tavarat oli hukassa. Niin semmonen, liian lyhyet tuokiot ja paikoista toisiin pomppiminen, että se.” (O11)

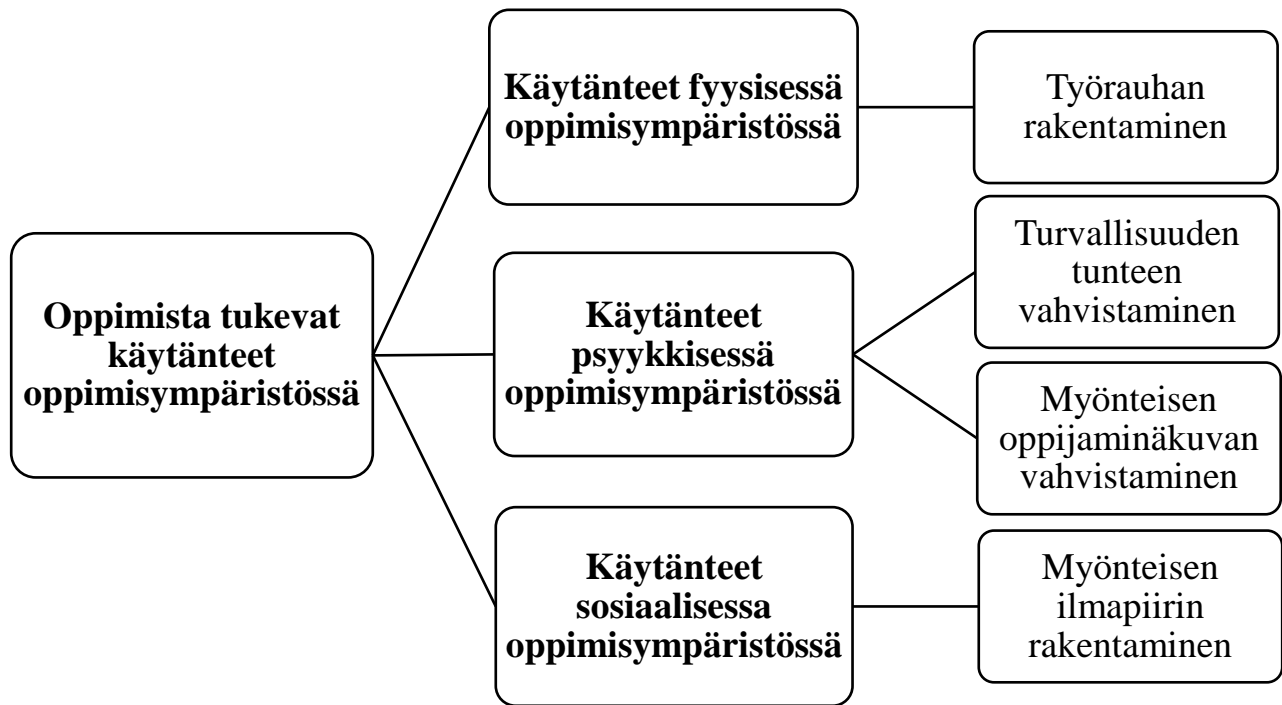
”-- Koska se on joillekin. Heti kun sä niinku lähet liikkeelle jonnekin, niin se on osalle semmonen, että sulla menee 5 minuuttia siihen, että sä pystyt taas rauhoittuu siihen ite tekemiseen.” (O10)

Kun oppilaat jaetaan pienempiin ryhmiin, se antaa enemmän mahdollisuuksia oppilaan yksilölliseen ja oikea-aikaiseen tukemiseen suuryhmäopetukseen verrattuna. Koska yhteisopetusluokassa on enemmän aikuisia, opettajat pystyvät muodostamaan oppilaiden tarpeiden mukaan erilaisia pienryhmiä. Tällöin paitsi tukea tarvitseville, myös taitaville oppilaille voidaan tarjota enemmän yksilöllistä tukea ja ohjausta, jolloin jokainen oppilas saa sopivan tasoista opetusta hänen omista lähtökohdistaan käsin. Näin ollen oppilaiden jakaminen pienryhmiin on jo itsessään oppilaan oppimista tukeva yhteisopetuksen käytäntö. Toisaalta opettajat kokivat, ettei pienryhmätyöskentelyn muodoista pysäkkityöskentely monine siirtymineen tue alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista.

6.1.2 Oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet oppimisympäristössä

Alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevat käytänteet oppimisympäristössä jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joissa ohjaavana tekijänä oli oppilaan oppimisen tukeminen

oppimisympäristön eri ulottuvuuksissa (ks. KUVIO 5). Nämä opettajien kuvailemat käytänteet liittyivät oppimisympäristön kolmeen ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen. Vaikka ulottuvuuksia tarkastellaan tässä yhteydessä toisistaan erillisinä, ne ilmenivät opettajien puheessa osittain päällekkäisinä vaikuttaen toinen toisiinsa.

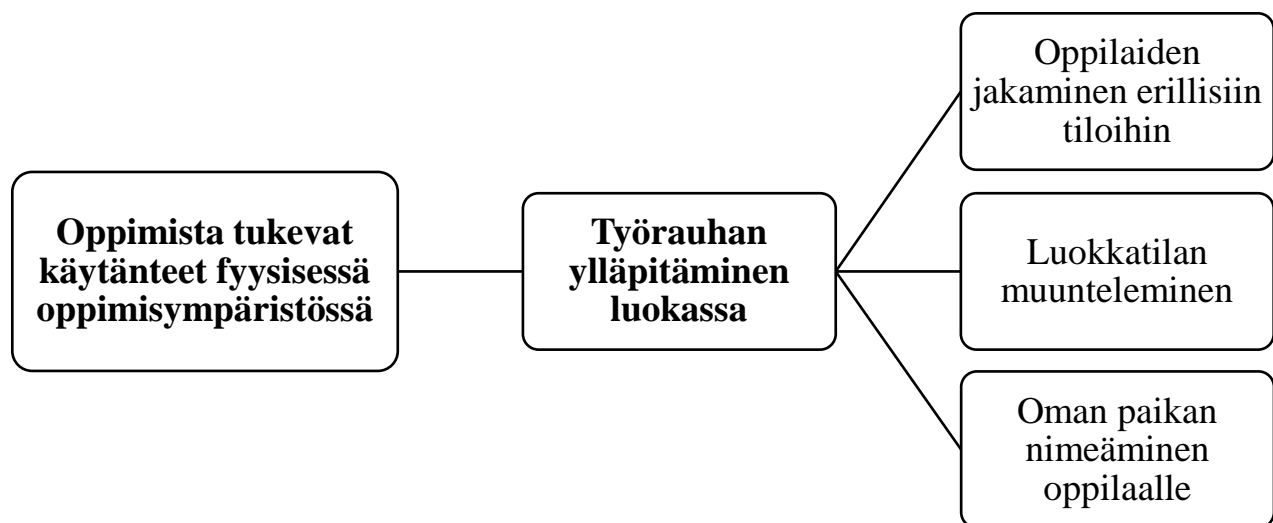


KUVIO 5. Oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet oppimisympäristössä

Ensimmäisenä nousivat esille fyysisen oppimisympäristön käytänteet, joilla opettajat rakentavat luokkaan oppimista tukevaa työrauhaa. Toinen pääluokka muodostui psyykkisen oppimisympäristön käytänteistä, joilla opettajat pyrkivät vahvistamaan oppilaiden turvallisuuden tunnetta sekä myönteistä oppijaminäkuvaa. Kolmas pääluokka puolestaan käsittää sosiaalisen oppimisympäristön käytänteet, joilla opettajat pyrkivät tukemaan myönteisen ilmapiirin rakentumista luokassa.

Oppimista tukevat käytänteet fyysisessä oppimisympäristössä

Fyysisessä oppimisympäristössä alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevat käytänteet liittyivät opettajien eri keinoihin ylläpitää työrauhaa yhteisopetusluokassa, ja opettajat tukivat työrauhan säilymistä kolmella eri käytänteellä (ks. KUVIO 6). He jakoivat oppilaita erillisiin tiloihin erilaisin perustein, tai muuntelivat luokkatilaa tarpeiden mukaan väliseinillä ja -verhoilla. Levottomuuden ja työrauhahäiriöiden vähentämiseksi opettajat kokivat myös tärkeäksi, että alkuopetusikäiselle oppilaalle on nimetty oma paikka fyysisessä tilassa.



KUVIO 6. Oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet fyysisessä oppimisympäristössä

Koska suuressa ryhmässä syntyy väistämättä enemmän ääntä, opettajat pyrkivät erilaisilla ratkaisuilla muokkaamaan ja laajentamaan oppimisympäristöä sekä siten rakentamaan oppimista tukevaa työrauhaa. He joko jakoivat oppilaita eri tiloihin tai muokkasivat käytössä olevaa fyysistä tilaa. Opettajat kokivat oppilaiden jakamisen olevan tarpeellista erityisesti silloin, kun oppilaat työskentelevät pienryhmissä tai kun omassa luokassa ei ole riittävästi tilaa. Oppilaiden jakaminen eri tiloihin työskentelytavan, tehtävän luonteen ja oppilaiden tarpeiden perusteella koettiin myös toimivaksi käytänteeksi. Esimerkiksi eräs työpari kertoi sijoittavansa hiljaisen ja äänekkään työskentelyn kokonaan eri tiloihin työrauhan ylläpitämiseksi. Muissa tapauksissa opettajat muuntelivat fyysistä tilaa sekä jakamalla ryhmän käytettävissä olevia tiloja väliseinillä ja -verhoilla että rakentamalla luokkiin nurkkauksia ja pesiä rauhallisempaa työskentelyä varten.

”Ja tänäänki oli meillä semmonen testi, niin sanelussa huomaa... mä otin oman porukkani ihan tonne [oppimisympäristön vastakkaiseen] päähän ja O8 oli toisessa, niin sit se ei niinku häirinny.” (O7)

”Tuolla on semmoinen nurkkaus tuolla. -- Sitten meillä on jotakin, meillä on semmonen pikkupesä, semmonen työskentelytila tuossa käytävällä. Voidaan siirtää niinkö muuallekin työskentelemään --” (O6)

”Tää niinku tavallaan palvelee, että tuon seinän saa tarvittaessa kiinni, jos tarvitaan niinkö semmosta, että jotenkin kahta eri hommaa... tai rauhallisempaa ja yhdessä tekemistä. Ja sitten että monesti tehdään silleen, että avataan vaan yksi seinä tuosta. Että tästä pääsee niinku vaihtamaan, mut se vaimentaa ääntä.” (O6)

Oppimisympäristöä muokatessaan opettajat pyrkivät ottamaan huomioon myös oppilaiden tarpeet. Opettajat kokivat oman paikan rauhoittavan oppilasta, ja siten vähentävän työrauhahäiriöitä sekä levottomuutta. Vaikka kaikki opettajat eivät olleet nimenneet oppilaille omia istumapaikkoja, he kokivat tärkeäksi, että sellaisia kuitenkin koulusta ja luokasta löytyy. Opettajien kokemusten mukaan oma paikka lisää alkuopetusikäisen oppilaan turvallisuuden tunnetta ja auttaa häntä toimimaan fyysisessä tilassa itsenäisesti. Istumapaikan sijasta osa opettajista kertoi nimenneensä oppilaille esimerkiksi omat lokero- ja naulakkopaikat.

”Että pitää olla niinkö tavallaan istumapaikat kaikille. Että se on niinkö kuitenkin semmonen, että se niinkö rauhoittaa sitten.” (O5)

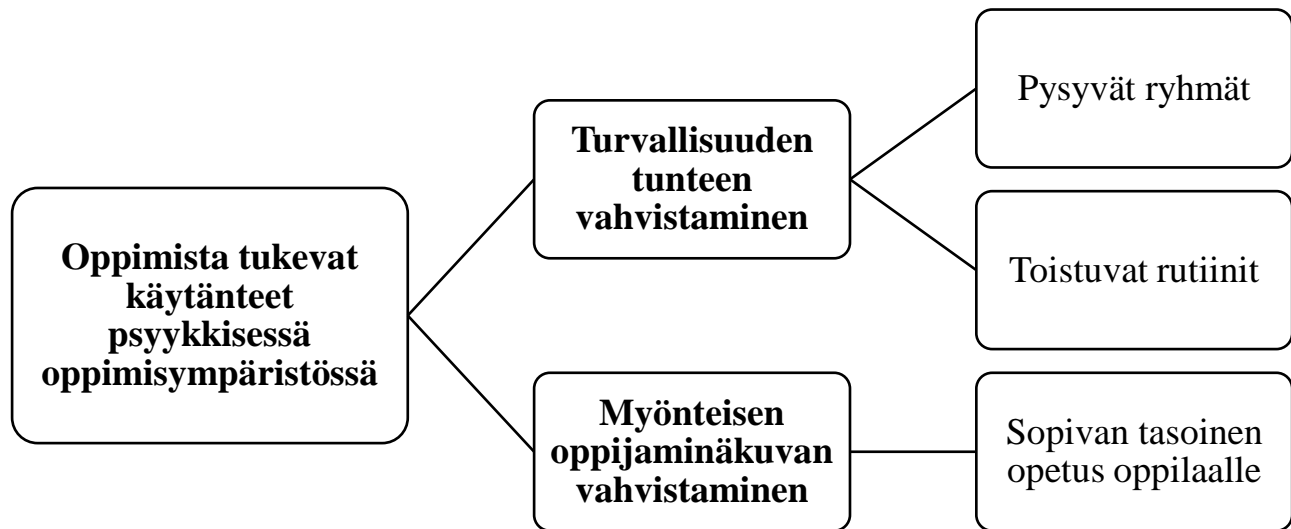
”Tarkat omat paikat pitää olla. Siis en tarkota istumapaikat, ne ei välttämättä... Mutta tota kaikki siis reppupaikat ja kaappipaikat ja kenkien paikat ja takin paikat. Et niinku pienet tykkää, että ne on niinku tarkasti määrätty, että missä ne on. Se tuo kaikki semmosta turvallisuutta siihen.” (O9)

Alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevat käytänteet fyysisessä oppimisympäristössä liittyvät opettajien kokemusten mukaan fyysisiin tiloihin ja niiden suunnitteluun. Erityisesti

opettajat korostivat käytettävissä olevan tilan muunneltavuutta niin oppilaiden kuin opetuksellisten tarpeiden mukaan. Oppimista tukevien käytänteiden tavoitteena fyysisessä oppimisympäristössä on ennen kaikkea työrauhan säilymisen tukeminen, sillä ryhmäkoon kasvaessa myös hälinä ja melu lisääntyvät.

Oppimista tukevat käytänteet psyykkisessä oppimisympäristössä

Psyykkisen oppimisympäristön oppimista tukeviin käytänteisiin kuuluvat oppilaan turvallisuuden tunteen ja myönteisen oppijaminäkuvan vahvistaminen (ks. KUVIO 7). Oppilaiden turvallisuuden tunnetta opettajat pyrkivät tukemaan pysyvillä ryhmillä sekä toistuvilla rutiineilla. Myönteistä oppijaminäkuvaa he kertoivat puolestaan vahvistavansa tarjoamalla oppilaille juuri sopivan tasoista opetusta. Sen sijaan ryhmittelyiden ja rutiinien runsaan vaihtuvuuden opettajat eivät kokeneet tukevan alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista.



KUVIO 7. Oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet psyykkisessä oppimisympäristössä

Turvallisuuden tunteen vahvistamiseksi opettajat kertoivat jakavansa suurta oppilasryhmää pienemmiksi pysyviksi ryhmiksi. Esimerkiksi osa opettajista kertoi jakaneensa oppilaat kotiryhmiin ja nimenneensä ryhmille oman lähiaikuisen. Näissä kotiryhmissä oppilaat kokoontuvat säännöllisesti lähiaikuisen kanssa. Opettajat kokivat pysyvien ryhmien täyttävän

alkuopetusikäisen oppilaan tarpeen kuulua johonkin ryhmään. Koska suuren ryhmän hahmottaminen voi olla oppilaalle haasteellista, ryhmiin jakamisella opettajat pyrkivät vähentämään oppilaan hämmennystä sekä tukemaan sopeutumista yhteisopetusluokkaan.

”Meillä ei vaihdella koko ajan niitä ryhmiä ja paikkoja. Vaan että esimerkiksi, jos minä syksyllä annoin jotkut oppilaat O6:lle äidinkielessä, niin ne ovat koko vuoden kaikilla oppitunneilla O6:lla äidinkielessä.” (O5)

”Sit meillä on lisäksi niinku oma semmonen kotiryhmä. Ja ne on ne ryhmät, missä oppilaat menee noihin taide- ja taitoaineisiin pääosin. Ja lisäksi siinä ryhmässä keskustellaan viikonloppukuulumiset ja tavataan joka aamu, niinku just saman pöydän ympärillä ja vähän kuulostellaan, että miten on menny ja muuta että.” (O9)

”Ja me sanotaan, että ne on niinku lähioppilaat, vaikka me ollaan siis päivän aikana siis niinku useesti monien kanssa sekaisin. Mutta kumminki, että... ainakin ku ekaluokkalaiset tulee, niin ne selvästi haluaa, että ne kuuluu johonkin.” (O7)

Toistuvat rutiinit kuuluvat oppilaiden ryhmiin jakamisen ohella turvallisuuden tunnetta vahvistaviin yhteisopetuksen käytänteisiin. Opettajat nimesivät rutiineihin sisältyvän erityisesti sellaiset käytänteet, joilla voidaan ohjata oppilaan toimintaa sekä rytmittää hänen koulupäiväänsä. Opettajien käyttämiin rutiineihin kuuluivat esimerkiksi yhteiset koulupäivän aloitukset ja ruokailuihin menot. Opettajat kokivat, että toistuvat rutiinit auttavat oppilasta ennen kaikkea ennakoimaan tulevia tapahtumia ja hallitsemaan tilannetta. Kun oppilas tietää, mitä tapahtuu seuraavaksi ja miten tilanteessa toimitaan, hän pystyy valmistautumaan siihen.

”Ja opetetaan lapset tavallaan siihen. Että ne tietää torstaina, että ’hei ysiltä alkaa ryhmätunnit’. Ja silloin ne on jo melkein käytävällä jonossa valmiina. -- Että lapsetkin tietää, milloin ollaan omassa luokassa, milloin sitten jakaannutaan.” (O10)

”Mut varmaan se on siis alkuopetusikäisillä... mut kyllähän se on tietysti semmonen käytänteiden toistaminen... Tai siis se tuo turvallisuutta, että ne tietää, ennakoii, mitä tapahtuu.” (O8)

Vastaavasti opettajat eivät kokeneet jatkuvasti vaihtuvien ryhmien ja rutiinien tukevan alkuopetusikäisten oppimista yhteisopetusluokassa. Kun arjessa on paljon vaihtuvuutta, oppilas ei pysty ennakoimaan tapahtumia, mikä voi aiheuttaa hänelle turvattomuuden ja ahdistuneisuuden tunteita. Eräs opettaja kertoi arjen muutoksien vaikuttavan erityisesti niihin lapsiin, joille rutiinit ovat hyvin tärkeitä.

”Ja sitten kun on näitä lapsia, jotka kärsii kaikesta, joka muuttaa jollain tavalla sitä rutiinia. Että jos sulla ei yhtäkkiä ookaan se päivä siinä oman pöydän ääressä, vaan siihen tulee [jokin muutos tuttuun rutiiniin], niin herkästi sitten reagoi että.” (O11)

Ennen kaikkea opettajat kokivat tärkeäksi, että opetuksessa tuetaan oppilaan myönteistä oppijaminäkuvaa. Tähän he pyrkivät sovittamalla tehtävien vaatimustason oppilaan tarpeisiin. Näin ollen oppilaan ikäkauden ja valmiuksien huomiointi yhteisopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa nousivat opettajien kokemuksista keskiöön. Esimerkiksi jakaessaan oppilaita ryhmiin opettajat kiinnittivät huomiota havainnollisuuteen ja nimesivät ryhmiä eläimien, paikkojen tai marjojen mukaan.

”Tässä täytyy kuitenkin aina ajatella sitä jaksamista ja sitten just sitä, mitä he osaa ja mitä heiltä voi vaatii.” (O3)

”Aapisen kanteen laitettiin tarra silloin varsinkin ykkösen alussa. Että niiden ei tarvinnu aina miettiä mikä [ryhmä]. Ja sitten lapsethan osaa kyllä mennä senkin mukaan, että mene sen open luo...” (O11)

Opettajat pyrkivät opetuksessaan vahvistamaan oppilaan myönteistä oppijaminäkuvaa myös huomioimalla oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tällöin opettajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota opetuksessa siihen, etteivät opiskeltavat asiat ole liian helppoja tai vaikeita oppilaalle. Saadessaan

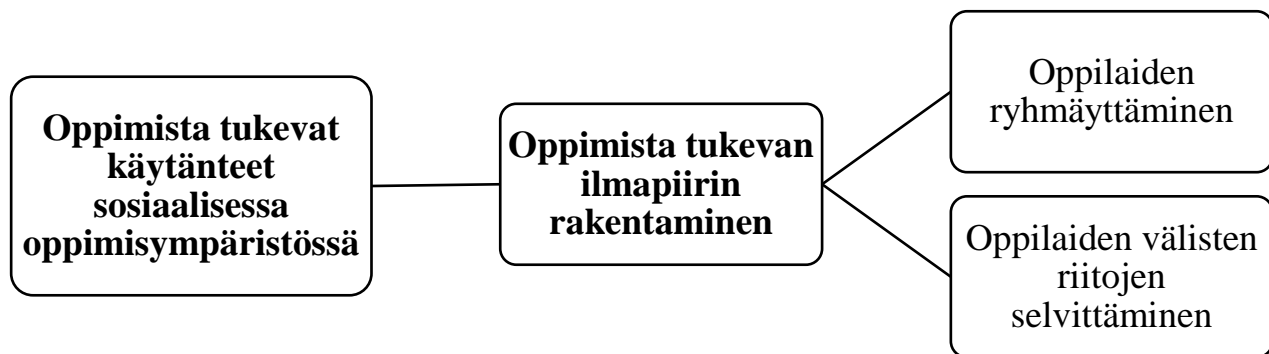
juuri omantasoista opetusta ja riittävää tukea oppimiseensa oppilas kokee onnistumisia, ja samalla hänen pystyvyyden tunteensa vahvistuu. Opettajat kokivat onnistumisten sekä myönteisten oppimiskokemusten vaikuttavan osaltaan oppilaan opiskelumotivaatioon.

”Ja sit me mietitään senkin kannalta, että No kannattaako sitä toista, joka on edistynyt, siirtää tuonne ryhmään, jossa mennään vähän nopeampaa? Vai olisiko hyvä, että hän nyt jää vielä tähän, jotta hän nauttii siitä, että minä osaan?” (O6)

Näin ollen opettajat kokivat, että psyykkisen oppimisympäristön käytänteiden tavoitteina on vahvistaa oppilaan turvallisuuden tunnetta sekä hänen myönteistä oppijaminäkuvansa. Turvallisuuden tunnetta tukevat rutiinit, jotka toistuvat oppilaan kouluarjessa säännöllisesti. Sitä vastoin opettajat kokivat rutiinien puuttumisen oppilaan oppimista ja työskentelyä heikentäväksi käytänteeksi psyykkisessä oppimisympäristössä. Oppijaminäkuvaa opettajat pyrkivät puolestaan vahvistamaan huomioimalla oppilaan oppimiseen liittyvät yksilölliset tarpeet. Erityisesti opettajat korostivat onnistumisen kokemusten tarjoamista suhteuttamalla tehtävien vaatimustaso jokaisen oppilaan yksilöllisiin taitoihin.

Oppimista tukevat käytänteet sosiaalisessa oppimisympäristössä

Sosiaalisen oppimisympäristön käytänteistä opettajat kokivat tärkeimmiksi oppilasryhmän ryhmäytymisen ja oppilaiden välisten riitojen selvittämisen (ks. KUVIO 8). Näillä käytänteillä opettajat pyrkivät rakentamaan luokkaan oppimista tukevaa ilmapiiriä sekä vahvistamaan oppilaiden välisiä suhteita.



KUVIO 8. Oppimista tukevat yhteisopetuksen käytänteet sosiaalisessa oppimisympäristössä

Oppimista tukevan ilmapiirin rakentamiseen opettajat kertoivat panostavansa läpi lukuvuoden. He painottivat erityisesti oppilaiden ryhmäytymisen merkitystä opiskelun onnistumisessa suuressa ryhmässä. Opettajat kokivat, että varsinkin lukuvuoden alussa oppilaiden ryhmäytymistä tulisi tukea myös vapaamuotoisessa toiminnassa, esimerkiksi leikeissä ja retkillä. Esimerkiksi eräälle työparille oli muodostunut tavaksi ryhmäyttää oppilaat hauskan kauppaleikin avulla. Oppilaiden välisiin suhteisiin opettajat pyrkivät puolestaan vaikuttamaan selvittämällä kaikki oppilaille tärkeät asiat. Kun asiat tulevat heti selvitettyksi, ne eivät jää painamaan oppilaan mieltä.

”Sanotaan, että syksyn alussa uuden luokan kanssa niin käytetään aikaa siihen, että tutustuu ensin ihan puhtaasti siihen omaan ryhmään ja sitten siihen toisen ryhmään tietysti siinä rinnalla.” (O11)

”Ja sit kyllähän aika paljon tehtiin just silloin, kun nää tuli ykkösluokalle. Niin mehän paljon käytiin vaikka puistossa leikkimässä ensin isolla porulla ja tehtiin semmosta vähän vapaampaa. Että lapset tutustu myös sitten niissä vapaissa tilanteissa vähän toisiinsa ennen kuin ryhdyttiin varsinaisesti niinku opiskelemaan. Et paljon käytettiin. Että mehän oltiin melkein joka viikko. Meillä on tossa lähellä semmonen metsäpaikka, missä ne kävi. Ja siellä niinku ihan vapaassa leikissä tutustu. Toki osa oli tuttuja jo entuudestaan, mutta musta se oli hirveen tärkeitä semmonen ryhmäyttäminen siinä niinku alussa.” (O10)

Näin ollen opettajat kokivat oppimista tukevan ilmapiirin tärkeäksi sosiaalisessa oppimisympäristössä. Ilmapiirin rakentumiseen he kokivat pystyvänsä vaikuttamaan erityisesti kahdella eri käytänteellä: ryhmäyttämällä oppilaita sekä tukemalla heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Oppilaiden ryhmäytymisen tukeminen yhteisessä vapaamuotoisessa toiminnassa oli opettajien kokemusten mukaan keskeistä erityisesti uudessa ryhmässä.

6.1.3 Tulosten tarkastelu oppilaiden oppimista tukevista käytänteistä yhteisopetuksessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat yhteisopetusta luokassaan, sekä millaiset yhteisopetuksen käytänteet tukevat opettajien kokemusten mukaan 1.–2. luokan oppilaiden oppimista. Tässä tutkimuksessa oppimista tukevat käytänteet jaettiin kahteen ryhmään: Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat opetuksen käytänteet, joilla viitataan yhteisopetuksen erilaisiin malleihin. Toinen ryhmä puolestaan sisälsi sellaiset käytänteet, joilla opettajat pyrkivät muokkaamaan oppimisympäristöä oppilaan oppimista tukevaksi. Koska aihetta ei ole sellaisenaan aikaisemmin tutkittu, tulokset eivät ole suoraan verrattavissa aiempiin tutkimustuloksiin. Tämä osoittaa tutkimuskentällä olevan tutkimustarpeen, johon tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan.

Tutkimuksessa oppilaan oppimista tukevat käytänteet opetuksessa jakautuivat kahteen malliin: oppilaat työskentelivät joko yhtenä ryhmänä tai jaettuina pienryhmiin. Näissä malleissa opettajien keskinäiset roolit ja vastuut vaihtelivat riippuen siitä, miten opetusta luokassa toteutettiin. Opettajien kokemusten mukaan sopivin tapa toteuttaa yhteisopetusta muotoutuu ensisijaisesti oppilasryhmän tarpeiden perusteella. Niinpä opettajien käyttämät yhteisopetuksen mallit eivät ilmenneet heidän opetuksessaan sellaisenaan, vaan erilaisina sovelluksina. Vastaavan huomion ovat esittäneet myös Cook ja Friend (1995, 7, 9). Samoin oppilaan kehityksellisten lähtökohtien huomioimista opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on korostettu aiemmassa tutkimuksessa (ks. Cook & Friend 1995, 7, 9; Nyyssölä & Vitikka 2013, 7, 10).

Opettajien kuvailemissa yhteisopetuksen toteuttamisen tavoissa on tunnistettavissa piirteitä aiemmissa tutkimuksissa kuvatuista yhteisopetuksen malleista. Opettajien toteuttamassa

suuryhmäopetuksessa on yhtäläisyyksiä avustavan opetuksen, täydentävän opetuksen, vuorottelevan opetuksen sekä tiimiopetuksen kanssa. Heidän pienryhmäopetuksessaan puolestaan on piirteitä rinnakkaisopetuksesta, eriyttävästä opetuksesta sekä pysäkkiopetuksesta. (Ks. Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Morocco & Aguilar 2002; Thousand ym. 2006.) Nämä yhteisopetuksen mallit on esitelty tarkemmin luvussa 2.2. Tutkimuksen tulosten mukaan erityisesti pysäkkiopetus ei tue alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Myös Gurgur ja Uzuner (2011, 597) ovat tehneet vastaavan havainnon selvittäessään pysäkkiopetuksen etuja ja haasteita alakoulun 2. luokalla. Opettajien muut kokemukset heidän käyttämiensä yhteisopetuksen mallien toimivuudesta eivät ole suoraan verrattavissa aiempiin tutkimuksiin, koska alkuopetusikäisen oppilaan oppimisen näkökulmaa on harvoin niissä käsitelty.

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden oppimista tukeva yhteisopetuksen käytänte on oppilaiden jakaminen pienryhmiin, joissa tehtävien haastetaso on sovitettu oppilaiden taitotasoon ja tuen tarpeisiin. Kun pienryhmien toimintaa on ohjaamassa useita opettajia, oppilaiden oppimista voidaan tukea tarkoituksenmukaisilla ryhmittelyillä (Cook & Friend 1995, 8). Pienryhmätyöskentely mahdollistaa opettajien kokemusten mukaan oppilaiden yksilöllisen huomioinnin, jolloin oikea-aikaisen tuen tarjoaminen on helpompaa. Myös aiempien tutkimusten mukaan toisen opettajan läsnäolo luokassa lisää yksilöllisen ohjauksen määrää, koska tällöin oppilas saa opettajalta enemmän aikaa ja huomiota (ks. Austin 2001, 251, 253; Hang & Rabren 2009, 266; Keefe & Moore 2004, 85; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383, 386; Walter-Thomas 1997, 400). Erityisesti pienryhmissä työskennellessään oppilaat saavat enemmän yksilöllistä ohjausta opettajalta (Karila 2013, 41; Kiuru ym. 2012, 337). Opetuksen yksilöllistäminen tuodaan esiin lapsikeskeisenä ohjauskäytänteenä myös ECCOM-mallissa (ks. Stipek & Byler 2004, 380, 387).

Opetuksen käytänteiden ohella aiemmassa tutkimuksessa oppimisympäristön ja sen eri ulottuvuuksien on havaittu vaikuttavan oppilaan oppimiseen (ks. Nuikkinen 2009; Tanic ym. 2015). Toisaalta yhteisopetuksen ja oppimisympäristöjen yhteistä näkökulmaa ei ole aiemmassa tutkimuksessa juurikaan tuotu esille, joten tutkimuksessa saadut tulokset eivät ole täysin vertailtavissa. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristö jaettiin neljään ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen. Opettajien kuvaamat oppimisympäristön käytänteet

voidaan katsoa kuuluvan pedagogiseen ulottuvuuteen, sillä niiden tavoitteena on rakentaa oppilaan oppimista tukevaa oppimisympäristöä (ks. Manninen ym. 2007, 36). Aiemmassa tutkimuksessa erityisesti pedagogisen oppimisympäristön merkitystä on korostettu oppilaan oppimista edistävänä tekijänä (mm. Tanic ym. 2015, 1230–1231).

Koska yhteisopetuksessa ryhmäkoot voivat kasvaa suuriksi, opettajien kokemuksissa korostuivat työrauhan ja sen ylläpitämiseen liittyvät kysymykset. Työrauhan ylläpitämisen kannalta opettajat kokivat tärkeäksi, että fyysiset tilat ovat monikäyttöisiä ja että niitä on mahdollista muunnella oppilaiden tarpeiden mukaan. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille tilojen monikäyttöisyys, jolloin oppilaiden yksilölliset oppimiseen liittyvät tarpeet voidaan huomioida paremmin oppimisympäristöä muokkaamalla (ks. Nuikkinen 2009, 100–101; Tanic ym. 2015, 1230–1231).

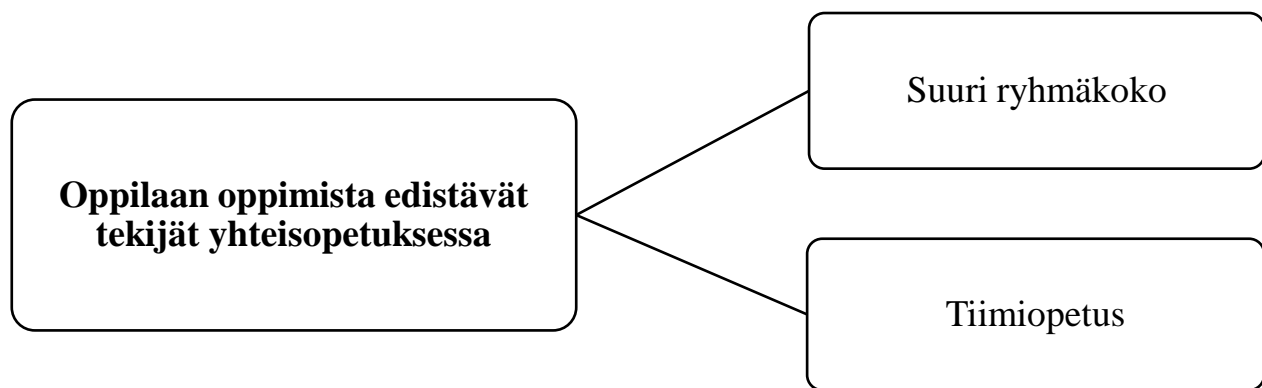
Psyykkisessä oppimisympäristössä oppimista tukevia käytänteitä olivat opettajien kokemusten mukaan oppilaiden turvallisuuden tunteen sekä heidän myönteisen oppijaminäkuvansa vahvistaminen. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan myönteistä oppijaminäkuvaa hänen taitotasoonsa nähden sopivan haasteellisilla tehtävillä, mikä on myös aiemmin tunnistettu oppimista tukevana opetuksen käytänteenä (Pakarinen 2012, 43). Myös ECCOM-mallissa oppilaiden tarpeiden huomioiminen nostetaan esiin luokan ilmapiiriä rakentavana lapsikeskeisenä käytänteenä (ks. Lerkkanen ym. 2012a, 327–328; Lerkkanen ym. 2012b, 268; Tang ym. 2017, 152).

Alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevia käytänteitä sosiaalisessa oppimisympäristössä ovat tulosten perusteella puolestaan oppilaiden ryhmäytymisen sekä heidän välisen vuorovaikutuksensa tukeminen. Ne ovat verrattavissa ECCOM-mallin luokkahuoneen ilmapiiriä rakentaviin käytänteisiin, joita ovat esimerkiksi oppilaiden sosiaalisten taitojen, ryhmäytötaitojen sekä osallisuuden tukeminen (ks. Lerkkanen ym. 2012a, 327–328; Lerkkanen ym. 2012b, 268; Tang ym. 2017, 152). Erityisesti ryhmäytymisen merkitys oppimista tukevan ilmapiirin rakentumisessa on havaittu aiemmassa esi- ja alkuopettajien ajattelua koskevassa tutkimuksessa (Haring 2003, 141). Vaikka osa ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista saa vahvistusta

aiemmista tutkimuksista, niiden voidaan katsoa tuottaneen myös uutta tietoa oppilaiden oppimista tukevista yhteisopetuksen käytänteistä erityisesti alkuopetuksessa.

6.2 Opettajien kokemukset oppilaiden oppimisen edistämisestä yhteisopetuksessa

Opettajien kokemukset siitä, miten yhteisopetus edistää alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista, jakautuivat kahteen pääluokkaan (ks. KUVIO 9). Oppimista edistävinä tekijöinä nähtiin yhteisopetusluokan suuri ryhmäkoko sekä tiimiopetus, jolloin samaa oppilasryhmää ohjaa yhtä aikaa useampi kuin yksi opettaja. Toisaalta suuren ryhmäkoon koettiin toisinaan asettavan myös haasteita oppilaiden oppimiselle, ja ne ilmenevät niin fyysisessä, sosiaalisessa kuin psyykkisessä oppimisympäristössä.

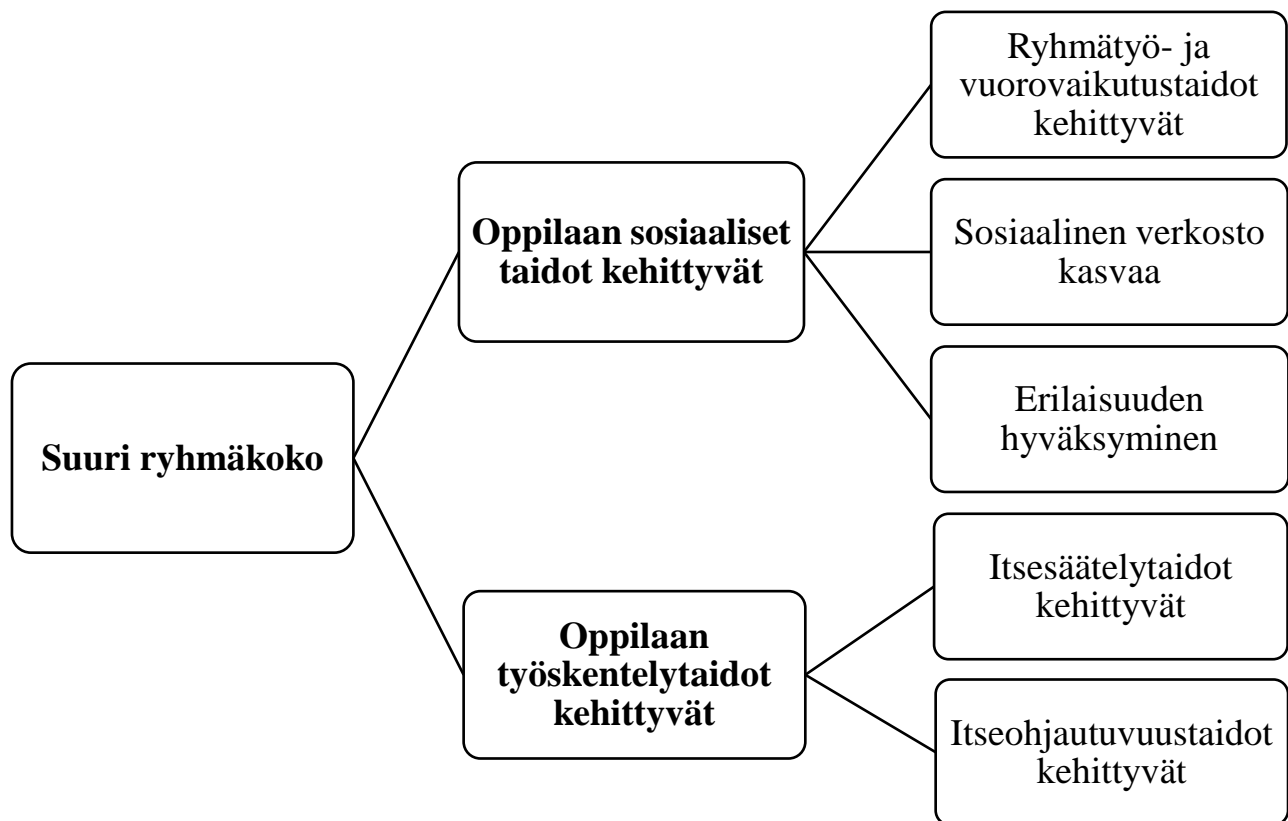


KUVIO 9. Oppilaan oppimista edistävät tekijät yhteisopetuksessa

Yhteisopetusluokan suuri ryhmäkoko sekä opettajien keskinäinen yhteistyö, tiimiopetus, näyttäytyivät opettajien kokemuksissa hyötyinä, jotka tukevat alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Näihin tekijöihin opettajat eivät kokeneet pystyvänsä itse vaikuttamaan, vaan niiden nähtiin olevan seurausta toiminnasta yhteisopetusluokassa. Siten yhteisopetus itsessään voidaan nähdä oppilaiden oppimista tukevana tekijänä.

6.2.1 Suuri ryhmäkoko oppilaiden oppimista edistävänä tekijänä

Yhteisopetusluokan suuri ryhmäkoko edistää alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista opettajien kokemusten mukaan kahdella tavalla (ks. KUVIO 10). Ensimmäisenä keskeisenä yhteisopetuksen hyötynä opettajien kokemuksista nousi esille se, että suuressa ryhmässä oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät. Erityisesti pienryhmätyöskentely koettiin sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta monin tavoin hyödylliseksi. Toisena yhteisopetusluokan suuren ryhmäkoon etuna opettajat pitivät oppilaiden työskentelytaitojen kehittymistä.



KUVIO 10. Suuren ryhmäkoon hyödyt oppilaan oppimiselle yhteisopetuksessa

Pohtiessaan oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitystä suuressa yhteisopetusluokassa opettajat toivat esille kolme keskeistä hyötyä. Opettajat kokivat, että opiskeleminen eri tavoin muodostetuissa pienryhmissä kehittää oppilaiden ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja: suuressa ryhmässä oppilaiden täytyy esimerkiksi auttaa toisiaan ja ottaa toiset jatkuvasti huomioon.

Yhteistyön tekeminen oppitunneilla lisää opettajien havaintojen mukaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta myös välitunneilla. Tällöin oppilaiden sosiaalinen verkosto kasvaa, kun ystävyysuhteita solmitaan paitsi suuren ryhmän sisällä, myös yli luokka- ja ryhmärajojen.

”Kyllä ne varmaan ne työskentelytaidot on sitten pakko kehittyä jos aatellaan, että aina se ryhmä missä työskentellee ja pari kenen kans työskentellee vaihtuu, niin ainahan se vaatii erilaista itseltä kun se pariki on erilainen.” (O1)

”Ja kyllä siellä näkyy semmosta niinku toisten auttamista. Ne aika hyvin tietää, että ´no toi on semmonen, joka ehkä tässä asiassa tarvii apua´. Ja ne aika vilpittömästi menee sit auttamaan toisiaan ihan yli niinku luokkarajojen.” (O10)

”-- Totta kai on niitä parhaita kavereita sun muuta, mut sitten ku huomataan että voidaan oppitunnillaki työskennellä erilaisissa [ryhmissä], nii tuollaki [välitunnilla koulun pihalla] niinku.” (O7)

Koska suureen ryhmään mahtuu paljon erilaisia ihmisiä, oppilaat oppivat kohtaamaan ja hyväksymään erilaisuutta ympärillään. Yhteisopetusluokassa tämä näkyy opettajien kokemusten mukaan erityisesti siten, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaat eivät leimaudu negatiivisesti opiskellessaan muiden vertaisten kanssa samassa ryhmässä. Tätä havaintoaan he perustelivat sillä, että työskennellessään samoissa pienryhmissä tukea tarvitsevat oppilaat ovat muiden oppilaiden silmissä tasavertaisia.

”Mitä isompi sakkii on, niin sitä erilaisempia oppilaita tänne mahtuu. Niin tavallaan ymmärrystäkin siihen, että meitä on monenlaisia.” (O6)

”-- mä niinkun oon todella hienona juttuna tässä meidän systeemissä sen ajatellu, et täällä oppilaat et ei leimaudu. Et jos meidän oppimisympäristöön tulis katsomaan joku ulkopuolinen, nii hän ei sieltä löytäis meidän erityisen tuen oppilaita. -- Ryhmät vaihtuu ja muuta niin... ei samalla tavalla kun, jos siinä perinteisessä luokassa olis vaikka se yks oppilas joka aina häiriköis, nii kaikkihan tietäis että toi on... et toi taas tulee tohon

istumaan ja muuta. Mutta tässä ei sitä tapahdu. Se on niinku semmonen hieno juttu.”
(O9)

Työskentelytaitojen kehittymisen opettajat puolestaan yhdistivät yhteisopetusluokan toimintakulttuuriin: suuressa ryhmässä työskenteleminen edellyttää oppilailta vuoron odottamista, yhteisten sääntöjen noudattamista, oman toiminnan säätelyä sekä itseohjautuvuutta. Näin ollen oppilaiden itsesäätely- ja itseohjautuvuustaidot kehittyvät huomaamatta yhteisopetusluokassa toimimisen seurauksena.

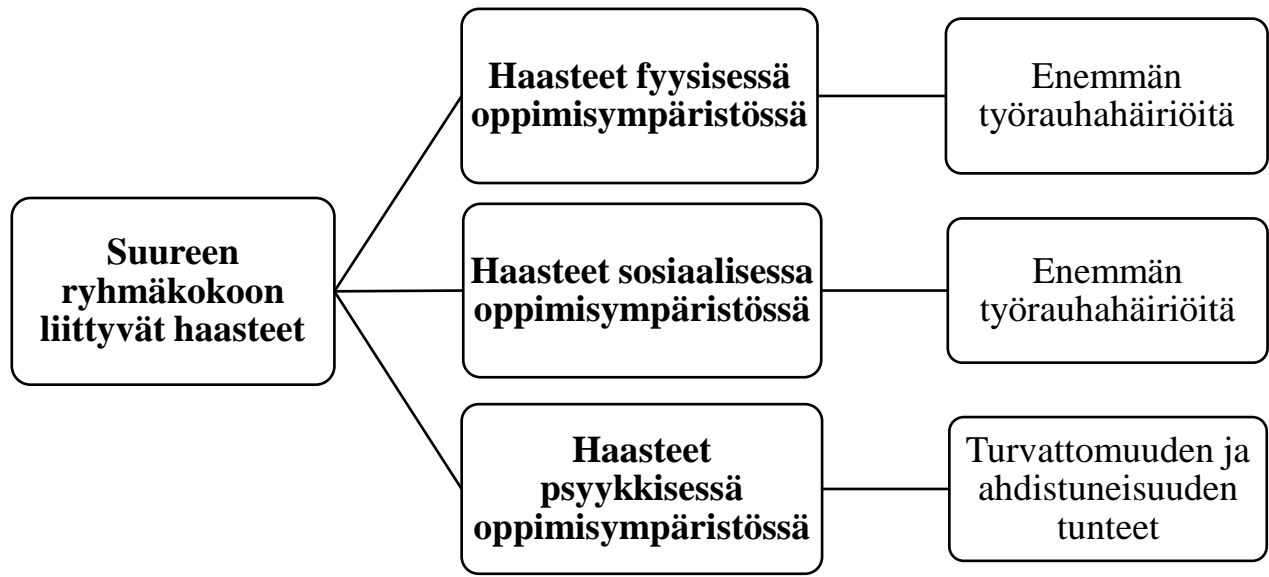
”No täähän toimintatapa ainaki ja tää ympäristönä... siis täähän on niin valtavan sosiaalista. Et jos missään muualla ei tarttee opetella ryhmässä työskentelyä ja toisen huomioimista, nii tämmösessä ku meit on paljon. Et sä otat toisen huomioon.” (O7)

”Ja odotat vuoroasi.” (O9)

”Noudatat niitä sääntöjä.” (O7)

”Liikut jonossa hiljaisesti.” (O9)

Toisaalta opettajat kokivat suuren ryhmäkoon asettavan myös haasteita alkuopetusikäisten oppilaiden oppimiselle yhteisopetuksessa. Nämä haasteet ilmenevät opettajien kokemusten mukaan kolmessa oppimisympäristön ulottuvuudessa aiheuttaen työrauhahäiriöitä sekä turvattomuuden ja ahdistuneisuuden tunteita (ks. KUVIO 11).



KUVIO 11. Suureen ryhmäkokoon asettamat haasteet oppilaan oppimiselle yhteisopetuksessa

Haasteet fyysisessä oppimisympäristössä liittyivät opettajien kokemusten mukaan käytettävissä oleviin tiloihin, joita tulisi olla riittävästi suurelle oppilasryhmälle. Opettajat kokivat luokan tai oppimisympäristön ahtauden sekä muunneltavien ja erillisten lisätilojen puutteen aiheuttavan luokkaan enemmän melua ja levottomuutta, ja siten olevan toisinaan oppilaiden oppimisen esteenä.

”Mut sen huomasi niinkö, että naapuriluokatkin häiriinty, kun oli kaks vierekkäistä tilaa. Kun se on sitä, että ne liikennöi sit sieltä käytävän kautta.” (O5)

”Mutta siis kyllähän me aina toivotaan vähän...vois olla vielä enemmänkin tavallaan sellasta erillistä tilaa vielä.” (O9)

Sosiaalisen oppimisympäristön haasteet liittyivät samoin työrauhan ylläpitämiseen. Koska suuressa yhteisopetusluokassa tapahtuu kaksin- tai kolminkertainen määrä asioita verrattuna perinteiseen luokkaan, myös melua ja levottomuutta syntyy helposti heikentäen luokan työrauhaa. Työrauhahäiriöitä aiheuttavat opettajien kokemusten mukaan myös oppilaat, jotka häiritsevät toiminnallaan muiden oppimista ja työskentelyä. Esimerkkeinä opettajat mainitsivat oppilaat,

joilla on yksilölliseen oppimiseen sekä käyttäytymiseen liittyviä haasteita, kuten puutteelliset oppimisvalmiudet ja koululaistaidot. Erityisesti vaikeudet yhteisten sääntöjen noudattamisessa koettiin työrauhan ylläpitämisen kannalta haasteelliseksi, sillä suuressa ryhmässä yhteisten pelisääntöjen merkitys korostuu.

*”Niin kyllä se tosiasia on, että mitä isompi se ryhmä on, niin sitä enemmän meteliä.”
(O11)*

”Ja jotenkin tuntuu, että nykyään lapsilla se levottomuus on niin paljon lisääntynyt. Että jos siinä tapahtuu ympärillä tuplamäärä asioita, että siihen tuodaan niinku konkreettisesti pysyvästi toinen luokka. Niin ne, joiden muutenkin on vaikeeta keskittyä ja pysyä siellä omassa asiassa, niinku vielä enemmän siinä häiriintyy.” (O11)

”Todella keskittymishäiriöinen on ainakin jouduttu meiltä siirtämään. Sitten taas koska semmonen, joka ei pysty noudattamaan sääntöjä niinku millään, koska tavallaan tämmösessä näin isossa porukassa on pakko olla säännöt.” (O5)

Suuresta ryhmäkoosta johtuvat haasteet psyykkisessä oppimisympäristössä puolestaan tuottavat oppilaalle turvattomuuden ja ahdistuneisuuden tunteita, minkä opettajat kokivat olevan toisinaan oppimisen esteenä. Pohtiessaan sitä, millaisille oppilaille yhteisopetus ei ole paras mahdollinen oppimisympäristö, opettajat mainitsivat sellaiset oppilaat, joilla on hahmottamiseen liittyviä haasteita. Tällaisille oppilaille esimerkiksi kasvojen ja nimien muistaminen voi olla haasteellista erityisesti suuressa ryhmässä, jossa ympärillä on paljon ihmisiä. Muita hämmennystä ja ahdistusta tuottavia tilanteita suuressa ryhmässä ovat opettajien kokemusten mukaan ryhmittelyihin ja siirtymätilanteisiin liittyvät haasteet. Eräs opettaja esimerkiksi kertoi, että oppilaan voi olla haastavaa muistaa, mihin ryhmään hän kuuluu ja missä hänen tulisi eri oppitunneilla olla.

”Jos on vaikka semmonen lapsi, joka jotenki ei hahmota henkilöitä ympärillään ja muuta. Se tutustuminen ja nimien oppiminen ja kasvojen oppiminen on hidasta, nii sit ehkä semmonen siinä ekaluokan alkuvaiheessa oli hämillään sitten --” (O2)

Turvattomuutta ja ahdistuneisuutta saattavat aiheuttaa opettajien kokemusten mukaan myös oppilaiden aiemmat kokemukset perinteisessä koululuokassa opiskelusta, sillä ne voivat haitata oppilaiden sopeutumista yhteisopetusluokkaan. Tällöin uuden toimintakulttuurin omaksuminen voi vaatia tavallista enemmän aikaa. Eräät opettajat kertoivat esimerkin oppilaasta, joka pyysi osoittamaan hänelle nimilapulla merkityn paikan luokasta. Opettajien mukaan oppilas koki edellisestä luokastaan tutun oman paikan luovan turvallisuuden ja hallinnan tunnetta suuressa ryhmässä.

”Ja sen huomasi siitä, et ku meille tuli eka vuonna, nii meillä oli sellaset kakkosella, jotka oli ollu perinteisessä luokassa. Nii heillehän oli tää poisoppiminen kauheen vaikeeta. Että ’Eiks tässä ookaan mun oma paikka?’” (O7)

”Että ’Voisko tän merkata, et voisko laittaa teipin tähän että mun paikka?’” (O9)

Vaikka opettajat pyrkivät tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista oppimista yhdessä, he pitivät suuren ryhmäkoon haasteena kaikkien oppilaiden tasavertaista kohtaamista: opettajat kertoivat, että ryhmitellessään oppilaita eri tavoin he eivät aina opeta jokaista oppilasta lainkaan koulupäivän aikana. Tämän seurauksena opettajat kokivat opettaja-oppilassuhteen muodostuvan suuressa yhteisopetusluokassa etäisemmäksi verrattuna perinteiseen luokkaan. Toisaalta opettajat näkivät tämän etäisyyden lisäävän heidän auktoriteettiasemaansa, jolloin luokassa on helpompi ylläpitää työrauhaa.

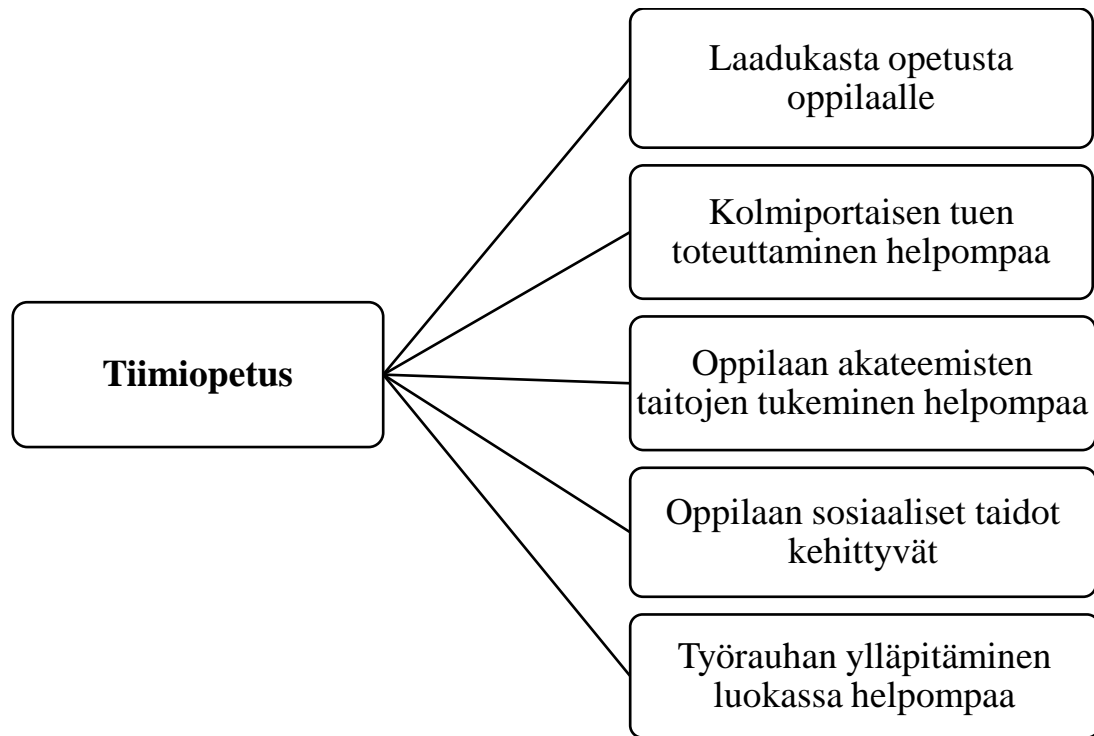
”Et vaikka se on nyt se ns. juridisesti se mun vadelmaryhmä vaikka, nii voi olla päivä, että mä en osaa vadelmaoppilaista opeta tuntiakaan. Et siinä on sit joku muu ryhmä.” (O8)

”-- ku oli se oma luokka, jossa oli vaikka 20 oppilasta, nii mä opin tuntemaan ne oppilaat niin hyvin, et mä pystyin niinku omalla käytökselläni tavallaan sillain luovimaan tai käsittelemään niitä oppilaita siten, et ne pysy niinku siinä. Mut nyt ku meit on useempi, nii -- mä oon vähän niinku etäämmällä niistä oppilaista, ja se tekee ehkä enemmän sitä auktoriteettia mulle. Että mä oon kokenu sen niin.” (O9)

Opettajien kokemusten mukaan suuressa yhteisopetusluokassa opiskelemisen hyötynä on sosiaalisten taitojen oppiminen sekä työskentelytaitojen kehittyminen, sillä se vaatii oppilailta jatkuvaa muiden huomioon ottamista, vuoron odottamista, yhteisten sääntöjen noudattamista sekä itseohjautuvan toiminnan harjoittelua. Lisäksi toimiminen erilaisten ihmisten kanssa kasvattaa oppilaita suvaitsevaisuuteen ja moninaisuuden arvostamiseen. Samalla suuri ryhmä voi kuitenkin asettaa haasteita alkuopetusikäisten oppilaiden oppimiselle, ja ne näyttäytyvät erityisesti oppimisympäristön eri ulottuvuuksissa. Fyysisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä suuri oppilasryhmä voi heikentää luokan työrauhaa, kun taas psyykkisessä oppimisympäristössä se voi lisätä oppilaan kokemia turvattomuuden ja ahdistuneisuuden tunteita.

6.2.2 Tiimiopetus oppilaiden oppimista edistävänä tekijänä

Alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen edistämisen kannalta opettajat kokivat hyödylliseksi, että oppilaita ohjaa samanaikaisesti kaksi tai useampi opettaja. Opettajien kokemukset tiimiopetuksen eduista jakautuivat viiteen luokkaan, jotka liittyvät oppilaan oppimisen tukemiseen eri osa-alueilla (ks. KUVIO 12).



KUVIO 12. Tiimiopetuksen hyödyt oppilaan oppimiselle yhteisopetuksessa

Yhteisopetuksen toteuttaminen kahden tai useamman opettajan yhteistyönä koettiin mahdollistavan laadukkaan oppimista edistävän opetuksen tarjoamisen oppilaalle. Työskennellessään työparina tai tiiminä opettajat kertoivat jakavansa vastuualueita eri oppiaineiden opettamisessa, opetuksen suunnittelussa ja valmistelussa esimerkiksi vahvuusalueidensa mukaan. Toisaalta opettajat kokivat asiantuntijuutensa jakamisen työparille tai tiimille monipuolistavan kaikkien opettajien osaamista. Lisäksi opettajat pitivät tiimiopetuksen merkittävänä hyötynä mahdollisuutta pohtia oppilaan oppimista tukevia ratkaisuja yhdessä, minkä he kokivat tarjoavan sekä tukea omille havainnoilleen että uusia näkökulmia oppilaan oppimisen tukemiseen. Tällä tavoin opettajat kokivat voivansa keskittyä opettamiseen syvällisemmin ja monipuolisemmin.

”Ja sit ehkä siihen [opetukseen] voi satsata enemmän.” (O7)

”Kyllä. Se on just se. Siihen pääsee sisälle eri tavalla siihen oppiaineeseen. Et siinä [vastuualueiden jakamisessa] on kyllä puolensa.” (O9)

”Ja onhan se jos ajattelee oppilasta, nii onhan se aina hänen etu, jos se ei oo yhen ihmisen näkemys, vaan siinä on useampi ihminen pohtimassa sitä ja tarjoomassa apua.” (O1)

”Niin tässä tullaan taas minusta siihen ajatukseen, ajatusten jakamiseen. Eli sulla on jo siinä tietyllä tavalla enemmän sitä tukea sille lapselle. Siinä on monen aikuisen lähtökohta, mistä sitten lähdetään hiipimään eteenpäin. -- Se ei nyt tietenkään tee sitä huolta sen suuremmaksi tai pienemmäksi, onko niitä mieltijä enemmän vai vähemmän, mutta kuitenkin saadaan siitä konkreettista näkemystä.” (O3)

Opetuksen laatua lisää opettajien kokemusten mukaan myös se, että oppitunneilla käytettävissä oleva aika voidaan hyödyntää tehokkaasti opiskeltavaan asiaan. Opettajat kertoivat organisoivansa opetusta jakamalla vastuualueita ja rooleja keskenään: toinen voi esimerkiksi keskittyä opettamiseen samalla, kun toinen tarkistaa läksyjä tai selvittää välitunnilla syntyneitä oppilaiden välisiä riitoja. Lisäksi opettajat kokivat voivansa reagoida työrauhahäiriöihin nopeasti, sillä yhdessä he pystyvät tekemään enemmän havaintoja oppilaista kuin yksin.

”Kun meitä on kaksi, niin me voidaan tehdä se, että jos on vaikka joku riita tai joku juttu, niin se aina selvitetään. Ja selvitetään tikulla kaivaen pohjaan saakka. Lapset tietää sen, ettei tästä pääse ei yli eikä ympäri.” (O5)

”Mutta se on hyvä, että toinen voi jatkaa vaikka opetusta. Ja toinen menee jonnekin käytävään selvittämään. Se ei haittaa, kuinka kauan siihen menee aikaa, niin se selvitetään.” (O6)

”Ei meillä oo [ongelmia työrauhan ylläpitämisessä]... siis minun uran paras työrauha täällä että... Se on heti ku on useampi aikuinen sitä niinku ikäänku hereillä valvomassa, nii siihen puututaan herkemmin.” (O2)

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen usean opettajan yhteistyönä koettiin helpommaksi jo siitä syystä, että yhteisopetusluokassa on käytettävissä tavallista enemmän resursseja oppilaan oppimisen tukemiseen. Opettajat esimerkiksi kertoivat voivansa käyttää kaikki jakotunnit tärkeiden äidinkielen ja matematiikan perustaitojen vahvistamiseen taito- ja taideaineiden sijaan, sillä kaikilla oppitunneilla on paikalla aina toinen opettaja tai muu aikuinen auttamassa. Opetuksen

eriyttämisen tehokkuutta opettajat perustelivat myös mahdollisuudella jakaa oppilaita heidän tarpeitaan vastaaviin ryhmiin, mikä ei olisi mahdollista ilman toisen opettajan apua. Opettajat kokivat, että pienryhmässä erityisen ja tehostetun tuen oppilaat saavat enemmän yksilöllistä tukea, mikä puolestaan mahdollistaa heidän opiskelunsa samassa yleisopetuksen luokassa muiden vertaisten kanssa. Keskinäisen yhteistyönsä lisäksi opettajat arvostivat erityisopettaja- ja ohjaajaresursseja, ja kokivat voivansa hyödyntää ne yhteisopetuksessaan perinteistä luokkaa tehokkaammin.

”Ja aina on aikuisia enemmän. Kyllä mä sillekin antaisin painoa. Ennättää oikeesti, jos toinen vetää sitä toista ryhmää, niin toinen voi sitten antaa enemmän aikaansa niille, jotka tarvii tukea, esimerkiksi enemmän tai sitten ylöspäin.” (O3)

”Tavallaan mehän luomme tänne oikeastaan semmosen pienryhmän tänne sisälle itse. -- Semmoset ongelmallisetkin oppilaat aika pitkään pyörivät tässä meidän systeemissä, kun meillä ikään kuin on se oma pienluokka siellä systeemin sisällä.” (O5)

Opetusta tehokkaammin eriyttämällä opettajat kokivat voivansa tukea oppilaiden akateemisia taitoja, sillä eri tavoin ryhmitellyissä pienryhmissä kaikki oppilaat saavat haastetasoltaan sopivia tehtäviä. Ryhmittelyjen etuna opettajat pitivät myös mahdollisuutta huomioida oppilaiden yksilölliset oppimistyyli. Tämän taas koettiin tarjoavan oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat pystyvyyden tunnetta ja siten myös kouluinnostusta. Pienryhmiin jakamisen perusteena opettajat kertoivat olevan paitsi oppilaiden tuen tarpeet, myös taitotaso, oppimistyyli, etenemistahti sekä työskentelyssä tarvittavat välineet. Lisäksi oikea-aikaisen tuen tarjoaminen koettiin helpommaksi: opettajat esimerkiksi kertoivat, ettei varsinaista tukiopetusta tarvita välttämättä lainkaan, sillä he voivat reagoida oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin jo oppituntien aikana.

”Varmaan tässä tulee hirmu hyvin otettua huomioon niitä eri tapoja, miten eri lapset oppii. -- Elikkä tämmönen niinku niputtaminen puuttuu.” (O7)

”Ja tavallaan sitten se kouluinnostus pysyisi yllä. Koska tavallaan hänellä alkoi jossain vaiheessa tuntua jo siltä, että ´minä en enää halua tehdä tätä´, kun se oli liian vaikeaa. Ja nyt tavallaan hänellä on semmonen, että hän tekee mielellään, kun ´minä osaan tämän´. (O5)

”Ja nyt mä mietin niinku tukiopetusta, niin mehän todella vähän annetaan tukiopetusta. Aina tarvittaessa, mutta me ei niinku jouduta... koska me pystytään niin hyvin niinku tässä tuntien aikana se hoitaman.” (O9)

Opettajat kertoivat havainneensa, että heidän esittämänsä erilaiset näkökulmat ja selitystavat voivat tukea oppilaiden oppimista ja työskentelyä. Toinen opettaja voi esimerkiksi opettaa saman asian eri tavalla kuin toinen, mikä voi edistää oppilaan ymmärrystä opiskeltavasta asiasta. Lisäksi opettajat pitivät yhteistyönsä vahvuutena erilaisia persooniaan: yhteisopetusluokassa oppilas löytää todennäköisemmin itselleen sopivimman opettajan, joka tukee hänen oppimistaan parhaiten.

”Tai että voihan se olla niin, että sinulle se minun selitys on väärä, mutta O2:n selitys on oikee. Et sinä ymmärrätki sen, ku toinen selittää sen asian.” (O1)

”-- Niinku se on sit semmonen, mikä joskus tuli mieleen meillä, että kuitenkin mekin erilaiset persoonat. Vaikka hyvin tehdään yhteen, niin se että lapsetkin on erilaisia. Jollekin voi olla sit taas toinen toisen juttu.” (O4)

Oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemisessa opettajat tiedostivat toimivansa esimerkkinä oppilaille: he näkivät yhteistyönsä mahdollistavan vuorovaikutuksen ja yhteistyön tekemisen mallintamisen oppilaille. Tällä tavoin oppilaat omaksuvat opettajien esimerkin osaksi omaa toimintaansa. Opettajat kokivat heidän keskinäisen positiivisen vuorovaikutuksensa myös edistävän oppilaiden viihtymistä luokassa. Tällaisen myönteisen vuorovaikutusilmapiirin rakentaminen koettiin merkitykselliseksi oppilaiden oppimisen tukemisessa.

”No kyllä siinä minusta jo on lapsille heti esimerkki aikuisten kommunikoinnista keskenään. Ja sitten siinä pitää muistaa olla... että on esimerkki samalla heille.” (O2)

”Ja sit mä luulen, että se... siis mitä me ollaan myös vanhemmilta kuultu, nii meist varmaan opettajista paistaa se, että me viihdytään yhdessä ja meillä on hauskaa. Nii kyllähän se myös opettaa lapsille jotakin... joku esimerkki me varmaan annetaan siitä että.” (O9)

Yhteisopetusluokan työrauhan merkitystä oppilaiden oppimisen tukemisessa opettajat pohtivat pedagogisen ja fyysisen oppimisympäristön kannalta. He kokivat työrauhan säilyvän luokassa paremmin, kun tehtävien haastetaso pystytään sovittamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tällöin työrauhahäiriöitä ei synny siitä, että oppilaat turhautuisivat liian helppoihin tai vaikeisiin tehtäviin. Työrauhaa ylläpitävinä tekijöinä fyysisessä oppimisympäristössä opettajat puolestaan nostivat esiin muunneltavat tilat, kuten väliseinät ja -ovet, sermit, verhot sekä erilliset luokan tai oppimisympäristön ulkopuoliset lisätilat. Muunneltavien tilojen koettiin mahdollistavan oppilaiden ryhmittelemisen niin, ettei yhdessä avoimessa tilassa opiskele liian paljon oppilaita kerrallaan. Samalla nämä tekijät olivat kuitenkin sellaisia, joihin opettajat eivät yleensä voineet suoraan vaikuttaa.

”Että se me ollaan huomattu tässä niinku pitkin matkaa, että -- tavallaan ne käytöshäiriöt ikään kuin vähenee tällä, kun ne saa oman tasosta tekemistä.” (O5)

”Meillä oli aikasemmin vaan ne valkoset semmoset harsoverhot, mut nytten kun on noi, niin toi on parempi. Noista [uusista verhoista] ei näy läpi ja sitten se vähän ääntä vaientaa.” (O9)

Näin ollen opettajat kokivat tiimiopetuksen tukevan alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista usealla eri tavalla. Kun luokassa on monta opettajaa, myös yksilöllisen tuen ja ohjauksen antamiseen on käytettävissä enemmän resursseja. Tiimiopetuksen myötä opetusta voidaan kehittää monipuolisemmaksi jakamalla vastuualueita ja asiantuntijuutta sekä huomioimalla opettajien vahvuuksia. Opettajat pitivät myös oppilaiden oppimiseen liittyvien havaintojen jakamista sekä

oppimista tukevien keinojen yhdessä pohtimista oppilaan oppimista edistävänä tekijänä. Samalla kolmiportaisen tuen toteuttamisen ja oppilaiden akateemisten taitojen tukemisen nähtiin olevan yhteisopetuksessa helpompaa. Oppilaiden tarpeiden huomioimisen koettiin vaikuttavan myönteisesti paitsi oppilaan pystyvyyden tunteeseen, myös työrauhan rakentumiseen. Lisäksi tiimiopetuksen koettiin mallintavan oppilaille myönteistä vuorovaikutusta sekä yhteistyön tekemistä ja tällä tavoin tukevan sosiaalisten taitojen oppimista.

6.2.3 Tulosten tarkastelu oppilaiden oppimista edistävästä tekijöistä yhteisopetuksessa

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Tällä tavoin pyrittiin saamaan selville, miten yhteisopetus edistää alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Toisaalta tarkastelun kohteena oli myös se, millaisia haasteita yhteisopetus asettaa oppilaiden oppimiselle. Tutkimuksen tulosten mukaan keskeisiä alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevia tekijöitä ovat yhteisopetusluokan suuri ryhmäkoko sekä tiimiopetus, jolloin oppilaita ohjaa samanaikaisesti kaksi tai useampi opettaja. Samalla opettajat kuitenkin kokivat suuren ryhmäkoon asettavan myös joitakin haasteita oppilaiden oppimiselle.

Tulosten valossa näyttää siltä, että suuressa ryhmässä oppilaiden ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät, sillä yhteisopetusluokassa opiskeleminen edellyttää toisia huomioivan toimintakulttuurin oppimista. Tätä havaintoa tukevat aiemmat tutkimukset, joissa yhteisopetuksen on todettu edistävän oppilaiden vuorovaikutustaitoja (ks. Strogilos & Avramidis 2013, 30–31; Walther-Thomas 1997, 399–401). Ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä selittäväksi tekijäksi voidaan tulosten perusteella pitää runsasta yhteistyön tekemistä kaikkien luokan oppilaiden kanssa, minkä opettajat kokivat lisäksi tukevan myönteisten vertaissuhteiden solmimista sekä oppilaiden vertaisryhmän laajenemista. Myös aiemmassa tutkimuksessa on saatu samansuuntaisia tuloksia: yhteisopetusluokassa opiskelevien oppilaiden on havaittu tekevän perinteistä luokkaa enemmän yhteistyötä keskenään, minkä on todettu vaikuttavan positiivisesti sekä luokan sisäiseen että koko koulun yhteisöllisyyteen (Walther-Thomas 1997, 401).

Yhteisopetusluokan suuren ryhmäkoon vuoksi luokan moninaisuus kasvaa, mikä opettaa tulosten mukaan oppilaita kohtaamaan ja hyväksymään erilaisuutta. Tämän opettajat puolestaan kokivat ehkäisevän erityisen tuen oppilaiden negatiivista leimautumista. Vastaava tulos on saatu Austinin (2001, 251, 253) tutkimuksessa, jossa yhteisopetuksen todettiin tukevan oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitystä lisäämällä heidän ymmärrystään erilaisuudesta silloin, kun tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat samassa luokassa yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Sosiaalisten taitojen kehittymisen lisäksi suuressa yhteisopetusluokassa opiskeleminen edistää tulosten valossa alkuopetusikäisten oppilaiden työskentelytaitoja, kuten itsesäätely- ja itseohjautuvuustaitoja. Tämän opettajat kokivat olevan epäsuora seuraus yhteisopetusluokassa toimimisesta. Tulos ei kuitenkaan saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, mitä voi selittää 1.–2. luokan oppilaiden ikä, sillä 7–8-vuotiaan oppilaan itseohjautuvuuden ja itsenäisen toiminnan taidot voivat vaihdella huomattavasti (Haring 2003, 134–135, 138). Tällöin vielä kehittymässä olevat koululaistaidot voivat näyttäytyä levottomuutena sekä vaikeutena ylläpitää järjestystä ja huolehtia omista tavaroista (Haring 2003, 134–135, 138).

Tutkimuksen tulosten mukaan suureen ryhmäkokoon liittyvät haasteet puolestaan ilmenevät oppimisympäristön ulottuvuuksissa. Käytettävissä olevien tilojen ahtauden ja heikon muunneltavuuden koettiin vaikuttavan työrauhahäiriöiden syntymiseen, mikä nähtiin oppimista häiritsevänä tekijänä. Aiemmissä tutkimuksissa käytettävissä olevien fyysisten tilojen on havaittu vaikuttavan olennaisesti opetuksen käytännön toteuttamiseen ja oppilaiden oppimistuloksiin (Nuikkinen 2009, 95, 266; Tanic ym. 2015, 1228–1230), mutta näyttöä juuri yhteisopetusluokan fyysisen tilan yhteydestä työrauhaan ei kuitenkaan ole. Sen sijaan työrauhan on yleisesti osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin (ks. Asiyai 2014, 724–725; Belt 2013, 152, 154). Tulos saa kuitenkin tukea Beltin (2013, 151–152) tutkimuksesta, jossa epätarkoituksenmukaisen, kuten ahtaan ja meluisen, oppimisympäristön havaittiin lisäävän työrauhahäiriöitä. Suuresta ryhmäkoosta aiheutuvat haasteet sosiaalisessa oppimisympäristössä tuottavat samoin luokkaan työrauhahäiriöitä ja levottomuutta, sillä ryhmäkoon kasvaessa myös luokan melutaso nousee. Tämä haaste on tunnistettu erityisesti rinnakkais- ja pysäkkiopetukseen liittyvänä piirteenä, joka aiheutuu useiden ryhmien yhtäaikaista työskentelystä samassa tilassa (ks. Cook & Friend 1995, 7–8; Gurgur & Uzuner 2011, 597).

Aiemmassa tutkimuksessa on epäilty, että yhteisopetusluokkien ryhmäkoot voivat olla joillekin oppilaille liian suuria (Keefe & Moore 2004, 85). Tutkijoiden esittämä huoli tuli esille myös tässä tutkimuksessa, sillä yhteisopetusluokan suuren ryhmäkoon havaittiin tuottavan toisinaan joillekin oppilaille turvattomuutta ja ahdistusta. Vastaavaa havaintoa ei kuitenkaan ole tehty aiemmissa tutkimuksissa, minkä vuoksi tutkimustuloksen voidaan katsoa tuottaneen uutta tietoa. Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että suuressa ryhmässä kaikkien oppilaiden kohtaaminen voi olla haastavaa opetustilanteissa. Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös muissa tutkimuksissa, joissa suuren ryhmäkoon on todettu vaikuttavan negatiivisesti erityisesti muita heikommin suoriutuvien oppilaiden opetukseen osallistumiseen (Blatchford ym. 2011, 723, 727; Pakarinen ym. 2014, 258). Yhteisopetuksessa kaikkien oppilaiden huomioimiseen on kuitenkin enemmän resursseja, sillä yhteisopetuksen eri mallien avulla voidaan lisätä vuorovaikutusta sekä opettajan ja oppilaiden välillä että oppilaiden kesken (ks. Austin 2001; 251, 253; Hang & Rabren 2009; 266; Keefe & Moore 2004, 85; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012; 383, 386; Walter-Thomas 1997, 400).

Toinen alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista edistävä tekijä on tutkimuksen tulosten mukaan tiimiopetus, jolloin luokassa samaa oppilasryhmää ohjaa yhtä aikaa kaksi tai useampi opettaja. Tutkimuksen tulokset osoittivat tämän tuovan mukanaan useita hyötyjä. Opettajat pitivät tiimiopetuksen etuna mahdollisuutta laadukkaan ja monipuolisen opetuksen järjestämiseen jakamalla vastuualueita ja asiantuntijuutta sekä pohtimalla oppilaan oppimista tukevia ratkaisuja yhdessä. Myös roolien jakamisen koettiin lisäävän opetuksen laatua, sillä opettajien kokemusten mukaan se mahdollistaa tehokkaan ajankäytön oppitunneilla. Vastaavia havaintoja on tuotu esille myös aiemmissa yhteisopetuksen toteuttamiseen keskittyvissä tutkimuksissa (ks. Cook & Friend 1995, 7–9; Friend ym. 2010, 12; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 243–244).

Tiimiopetuksen myötä opettajat kokivat kolmiportaisen tuen toteuttamisen helpommaksi yhdessä, ja keskeinen tekijä tuen järjestämisessä oli opettajien kokemusten mukaan käytettävissä olevien resurssien tehokkaampi hyödyntäminen. Opettajat toivat esille oppilaiden pienryhmiin jakamisen eriyttämisen keinona ja oppilaiden oppimista tukevana tekijänä, mikä vastaa aiemmissa tutkimuksissa esitettyjen eriyttävän ja rinnakkaisopetuksen mallien lähtökohtia (ks. Cook & Friend 1995, 8–9; Friend ym. 2010, 12; Morocco & Aguilar 2002, 317; Strogilos 2012, 1249; Thousand

ym. 2006, 243–244). Merkittävänä tiimiopetuksen hyötynä esiin nousi myös oikea-aikaisen tuen tarjoaminen oppilaille oppitunnin aikana, mikä puolestaan vähentää opettajien kokemusten mukaan erillisen tukiopetuksen tarvetta. Samansuuntainen tulos on saatu McDuffien ym. (2009, 505) tutkimuksessa, jossa yksilöllisen ohjauksen ja avun tarjoamisen tukea tarvitseville oppilaille todettiin olevan yhteisopetuksessa perinteistä luokkaa helpompaa.

Oppilaiden akateemisia taitoja puolestaan tukevat tulosten perusteella tiimiopetusta toteuttavien opettajien esittämät erilaiset näkökulmat ja selitystavat. Vastaavasti Jangin (2006, 191) tutkimuksessa opettajien erilaisten opetustyylien todettiin helpottavan matemaattisten ongelmien ratkaisemista, sillä ne tarjosivat oppilaille tilaisuuksia oppia ja ajatella eri tavoin. Samoin Austinin (2001, 251, 253) tutkimuksessa oppilaiden havaittiin hyötyvän kahden opettajan opetuksessaan esille tuomista näkökulmista.

Toteuttaessaan yhteisopetusta opettajat toimivat esimerkkinä oppilaille mallintaen heille vuorovaikutusta ja yhteistyön tekemistä, ja myönteisen vuorovaikutusilmapiirin rakentaminen koettiin merkitykselliseksi oppilaiden oppimisen tukemisessa. Aiemmassa tutkimuksessa oppilaan oppimisessa läsnä olevien aikuisten yhteistyön on todettu rakentavan turvallista ja myönteistä ilmapiiriä opiskeluun (Haring 2003, 142). Lisäksi opettajan lämpimyden on osoitettu edistävän muun muassa oppilaiden koulutyöhön sitoutumista (Pakarinen ym. 2014, 257) sekä heidän akateemisia taitojaan (Pakarinen ym. 2017b, 201). Koska alkuopetuksen näkökulmaa ei ole juurikaan huomioitu aiemmassa yhteisopetukseen liittyvässä tutkimuksessa, tulosten voidaan katsoa tuottaneen uutta tietoa yhteisopetuksen hyödyistä alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukemisessa.

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Lisäksi tutkielmassa pyrittiin selvittämään, millaiset yhteisopetuksen käytänteet tukevat opettajien kokemusten mukaan alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Tutkimuksen tulokset vastasivat tutkimusprosessin alussa asetettuun tutkimustehtävään, jota selvitettiin kahden tutkimuskysymyksen avulla. Tulokset vahvistivat aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja, minkä lisäksi ne tuottivat uutta tietoa ajankohtaisesta aiheesta. Tämä osoittaa tulosten merkittävyyden ja hyödynnettävyyden paitsi kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä, myös koulun kehittämistyössä. Tulosten luotettavuus ja merkittävyys pyrittiin takaamaan johdonmukaisesti edenneellä tutkimusprosessilla, jonka kulku kaikkine vaiheineen on tuotu esille. Koska aiempaa tutkimusta alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa ei ole, on jatkotutkimukselle edelleen tarvetta.

7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat yhteisopetusta luokassaan, sekä millaisia oppimista tukevia käytänteitä he käyttävät yhteisopetuksessaan. Tulokset osoittivat, että 1.–2. luokan oppilaiden oppimista tukevat käytänteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: käytänteisiin opetuksessa ja käytänteisiin oppimisympäristössä. Opetuksen käytänteillä viitattiin tässä tutkimuksessa yhteisopetuksen eri malleihin eli käytännön toteutustapoihin. Ensimmäisenä nousi esille malli, joissa oppilaat ovat yhtenä ryhmänä ja

opettajien keskinäiset roolit vaihtelevat opetustilanteessa. Toisena mallina oli pienryhmäajattelu eli käytänteet, joissa oppilaat työskentelevät eri tavoin muodostetuissa pienryhmissä. Opettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksen toteuttamisen lähtökohtana tulisi olla ennen kaikkea oppilaiden tarpeet.

Käytänteet oppimisympäristössä puolestaan jaettiin kolmeen oppimisympäristön ulottuvuuteen: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen (ks. Manninen ym. 2007, 16; Nuikkinen 2009, 78–79). Fyysisen oppimisympäristön käytänteillä opettajat pyrkivät rakentamaan luokkaan oppimista tukevaa työrauhaa, kun taas psyykkisen oppimisympäristön käytänteiden tavoitteena on vahvistaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja myönteistä oppijaminäkuva. Sosiaalisen oppimisympäristön käytänteiden tehtävänä taas on opettajien kokemusten mukaan edistää oppilaiden oppimista tukevan ilmapiirin rakentumista yhteisopetusluokassa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä puolestaan tarkasteltiin 1.–2. luokan oppilaiden oppimista edistäviä sekä heikentäviä tekijöitä yhteisopetuksessa. Tulokset osoittivat, että alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukee yhteisopetuksessa kaksi tekijää, joita ovat suuri ryhmäkoko sekä tiimiopetus. Tiimiopetusta toteuttaessaan kaksi tai useampi opettaja ohjaavat samaa oppilasryhmää samanaikaisesti. Opettajat kokivat suuren ryhmäkoon vahvistavan oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä edistävän heidän työskentelytaitojaan. Sosiaaliin taitoihin sisältyi opettajien kokemusten mukaan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen oppiminen, ja työskentelytaidot puolestaan liittyivät oppilaiden itsesäätely- ja itseohjautuvuustaitojen kehittymiseen. Lisäksi suuressa ryhmässä oppilaat oppivat tekemään yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa sekä hyväksymään moninaisuutta.

Opettajien keskinäisen yhteistyön, tiimiopetuksen, edut jakautuivat tutkimuksessa viiteen luokkaan: opetuksen laatuun, kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, työrauhan ylläpitämiseen sekä oppilaiden akateemisten taitojen ja sosiaalisten taitojen tukemiseen. Opettajat kokivat yhteisopetuksen vaikuttavan myönteisesti opetuksen laatuun sekä helpottavan kolmiportaisen tuen järjestämistä, sillä opetuksessa he voivat jakaa joustavasti keskinäisiä roolejaan ja vastuualueitaan sekä ryhmitellä oppilaita tarpeiden mukaan. Koska tiimiopetus lisää aikuisten määrää luokassa, opettajilla on samalla myös enemmän mahdollisuuksia oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten

taitojen tukemiseen. Tällöin he pystyvät antamaan oppilaalle yksilöllistä tukea silloin, kun hän sitä tarvitsee, jolloin erilliselle tukipetukselle ole välttämättä enää tarvetta.

Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset osoittivat yhteisopetuksen tukevan 1.–2. luokan oppilaiden oppimista usealla eri tavalla. Vaikka luokanopettajat kokivat yhteisopetuksen edistävän oppilaan oppimista jo itsessään, oli myös erilaisilla pedagogisilla käytänteillä, kuten joustavilla ryhmittelyillä, oma merkityksensä alkuopetusikäisen oppilaan tukemisessa yhteisopetuksessa.

7.2 Johtopäätökset

Tämä tutkimus tarjosi uutta tietoa yhteisopetuksesta alkuopetuksessa, mikä osoittaa sen merkittävyyden usealla eri osa-alueella. Tässä yhteydessä tutkimuksen tulosten antia tarkastellaan sekä kasvatustieteellisen tutkimuskentän että koulun kehittämistyön näkökulmista omissa alaluvuissaan.

7.3.1 Tutkimuksen merkittävyys kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle

Vaikka yhteisopetus yleistyy jatkuvasti suomalaisissa peruskouluissa, sitä ei ole juurikaan tutkittu kahden luokanopettajan välisenä yhteistyön muotona. Siksi tässä tutkielmassa yhteisopetusta pyrittiin ymmärtämään luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä laajempänä ilmiönä, mitä aiemmassa tutkimuksessa ei ole huomioitu (ks. Austin 2001; Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Ghanaat Pisheh ym. 2017; Hang & Rabren 2009; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Scruggs ym. 2007; Thousand ym. 2006; Walther-Thomas 1997). Aiemman yhteisopetukseen liittyvän tutkimuksen kohteena ovat pääsääntöisesti olleet opettajat ja yläkouluikäiset oppilaat (ks. Jang 2006; Murawski 2006), mikä osoitti selkeän tutkimustarpeen. Tästä syystä tutkielman näkökulmaksi valittiin alakouluikäiset, erityisesti alkuopetusikäiset oppilaat. Tutkimusaiheen valintaa tukivat lisäksi sen ajankohtaisuus sekä aiemmat tutkimustulokset ensimmäisten kouluvuosien merkityksestä oppilaan myöhemmän oppimisen kannalta (ks. Aunola ym. 2006, 33–34; Viljaranta ym. 2009, 340–342). Koska aihetta ei ole

aiemmin sellaisenaan tutkittu, voidaan tutkimuksen tulosten katsoa tuottaneen uutta tietoa, joka ei ole täysin verrattavissa aiemmassa tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Siten tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää myös tulevissa yhteisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa. Tutkimusprosessin aikana syntyneitä jatkotutkimusmahdollisuuksia käsitellään tarkemmin luvussa 7.4.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, mitkä tekijät yhteisopetuksessa tukevat alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Näitä tekijöitä havaittiin olevan kaksi: yhteisopetusluokan suuri ryhmäkoko sekä tiimiopetus. Lisäksi tulokset antoivat viitteitä näiden tekijöiden merkityksestä alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisessa ja sen tukemisessa. Suuressa ryhmässä oppilas esimerkiksi oppii ryhmässä toimimisen taitoja, muiden huomioimista sekä vastuun ottamista omasta toiminnastaan. Opettajien keskinäinen yhteistyö, tiimiopetus, puolestaan mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen paremmin opetuksessa. Vaikka yhteisopetus asettaa myös haasteita koulupolkunsa alussa olevan oppilaan oppimiselle, opettajien kokemusten perusteella yhteisopetuksessa voidaan kuitenkin todeta olevan enemmän hyötyjä kuin haasteita oppilaan oppimisen näkökulmasta. Näin ollen yhteisopetusta voidaan pitää jo itsessään toimivana pedagogisena käytänteenä oppilaan oppimisen tukemisessa. Myös useissa aiemmissa tutkimuksissa eri-ikäisten oppilaiden on osoitettu hyötyvän yhteisopetuksesta; keskeiset tutkimuksissa tunnistetut yhteisopetuksen edut liittyvät oppilaiden sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiseen (ks. Austin 2001; Ghanaat Pisheh ym. 2017; Jang 2006; McDuffie ym. 2009; Walther-Thomas 1997).

Yhteisopetukseen liittyvien hyötyjen lisäksi tutkimuksessa saatiin selville alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevia yhteisopetuksen käytänteitä. Käytänteet opetuksessa olivat yhteisopetuksen erilaisia toteutusmalleja, joissa opettajien keskinäiset roolit ja oppilaiden ryhmittelyt vaihtelevat (ks. Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Morocco & Aquilar 2002; Thousand ym. 2006). Mallien toimivuutta tarkasteltiin erityisesti alkuopetuksen näkökulmasta selvittämällä, mitkä yhteisopetuksen mallit tukevat 1.–2. luokan oppilaiden oppimista, ja mitkä puolestaan eivät. Tätä ei ole aiemmassa tutkimuksessa juurikaan huomioitu, ja siten saatujen tulosten voidaan katsoa olevan merkittäviä kasvatustieteelliselle tutkimuskentälle. Tulokset osoittivat, että juuri alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista tukevat yhteisopetuksen

toteuttamisen tavat perustuvat sekä suurryhmäopetukseen että oppilaiden ryhmiin jakamiseen, ja opetuksessa ne voivat ilmetä erilaisina sovelluksina. Lisäksi tulokset antoivat viitteitä siitä, miten ja miksi kyseiset mallit tukevat oppilaiden oppimista. Näillä malleilla oli oma tehtävänsä ja merkityksensä oppilaiden oppimisen tukemisessa, ja niiden valintaan vaikuttavat käytännön kokemukset sekä oppilaiden tarpeet. Tämä näkökulma on tuotu esiin myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Cook & Friend 1995, 7, 9).

Tulosten valossa näyttää siltä, että yksittäisen oppilaan tukeminen voi olla helpompaa yhteisopetuksessa, vaikka ryhmäkoko on suurempi kuin perinteisessä koululuokassa. Koska alkuopetusikäisten oppilaiden taitotasoissa on suuria eroja, erityisesti ryhmittelemällä oppilaita pienryhmiin voidaan tukea jokaisen oppilaan oppimista heidän omalla yksilöllisellä tasollaan. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa puolestaan mahdollistaa positiivisten oppimiskokemusten tarjoamisen kaikille oppilaille. Myönteiset oppimiskokemukset taas vaikuttavat oppilaan oppimis- ja opiskelumotivaatioon, ja niillä voi olla merkitystä myöhemmän opiskelun ja oppimisen kannalta (ks. Roeser ym. 1996, 409, 416–419). Opetuksen yksilöllistäminen tuodaan esiin myös ECCOM-mallissa oppilaan oppimista tukevana ohjauskäytänteenä, jolloin opettaja huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (ks. Lerkkanen ym. 2012a, 327–328; Lerkkanen ym. 2012b, 268; Tang ym. 2017, 152).

Alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista voidaan tukea yhteisopetuksessa myös erilaisilla oppimisympäristön käytänteillä. Tulosten perusteella opetuksessa tulisi huomioida niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen oppimisympäristön ulottuvuuteen liittyvät käytänteet. Yhteisopetuksen toteuttamiseen havaittiin vaikuttavan erityisesti käytettävissä olevat fyysiset tilat, minkä vuoksi erilaisia tiloja ja niiden soveltuvuutta yhteisopetuksen toteuttamiseen tulisi arvioida. Tiloja arvioitaessa tulisi huomioida etenkin niiden monikäyttöisyys, sillä se vaikuttaa paitsi yhteisopetuksen toteuttamiseen, myös oppilaiden tukemiseen. Myös aiemmassa tutkimuksessa fyysisten tilojen on havaittu vaikuttavan olennaisesti opetuksen toteuttamiseen ja siten myös oppilaiden oppimiseen (ks. Nuikkinen 2009, 95, 266; Tanic ym. 2015, 1228–1230). Näin ollen tulokset antavat viitteitä siitä, että yhteisopetus ja oppimisympäristö vaikuttavat toinen toisiinsa.

Tällöin voidaan nähdä, että onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksenä on toimiva oppimisympäristö.

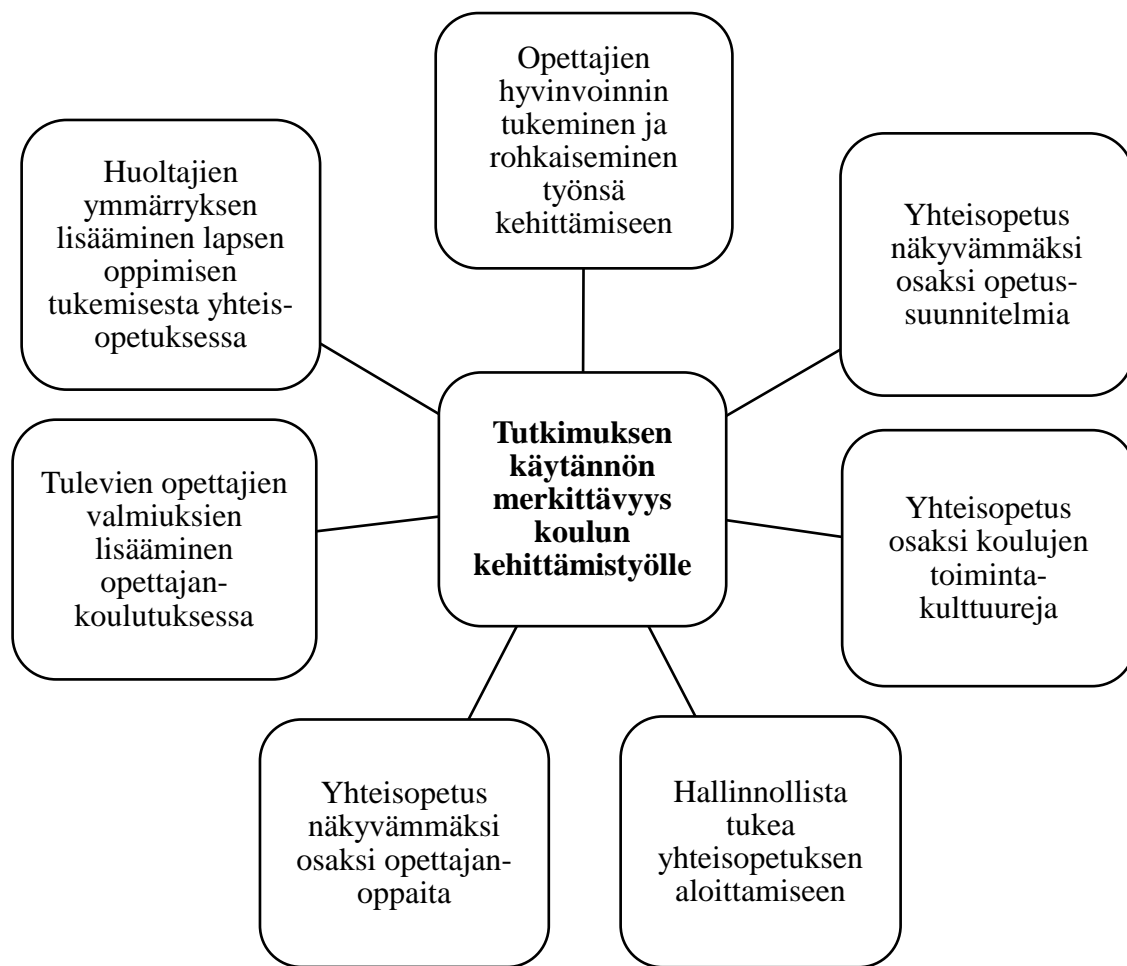
Tutkimuksessa kolmiportaisen tuen toteuttamisen havaittiin olevan helpompaa yhteisopetusluokassa, jossa on kaksi tai useampi opettaja, koska opetuksessa on tällöin enemmän resursseja oppilaiden oppimisen tukemiseen. Yhteisopetusluokassa oppilaita voidaan ryhmitellä eri tavoin heidän taitojensa ja yksilöllisten tarpeidensa mukaan, jolloin he saavat oppimiseensa oikea-aikaista tukea tuen tarpeesta ja sen asteesta riippumatta. Lisäksi tutkimuksessa tuli esille, että yhteisopetuksessa erityisopetus- ja ohjaajaresurssit voidaan yhdistää, jolloin ne on mahdollista jakaa siten, että niistä hyötyvät tukea tarvitsevat. Siten yhteisopetus voi tukea inklusiivisen koulun toteutumista, kun erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä (ks. Austin 2001, 245; Friend ym. 2010, 9, 22; Hang & Rabren 2009, 259; Keef & Moore 2004, 77, 79; Saloviita & Takala 2010, 389; Scruggs 2007, 392). Niinpä yhteisopetus voi olla yksi mahdollinen keino edistää tukea tarvitsevien oppilaiden onnistunutta integroitumista yleisopetuksen ryhmään. Luokanopettajien ohella myös erityisopettaja voi olla kiinteä osa yhteisopetustiimiä, jolloin erityispedagoginen näkökulma on jatkuvasti läsnä oppilaiden oppimisen tukemisessa. Tällöin palataan yhteisopetuksen aiempiin määritelmiin: yhteisopetus on luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä, jonka tavoitteena on inklusiivisen koulun toteutuminen (ks. Austin 2001; Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Ghanaat Pishen 2017; Hang & Rabren 2009; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Thousand ym. 2006; Walther-Thomas 1997). Näin ollen yhteisopetuksen voidaan nähdä olevan pedagogisen tuen muoto, joka tehostaa resurssien käyttöä, sillä oppilas saa tarvitsemansa tuen opetuksen ohessa.

Tekijät, jotka edistävät alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista yhteisopetuksessa, voidaan jakaa tutkimuksen tulosten perusteella suoriin ja epäsuoriin. Suoriin tekijöihin opettajat pystyvät itse vaikuttamaan erilaisilla pedagogisilla luokanhallintaan, ilmapiiriin sekä opettamiseen liittyvillä ohjauksikäytännöillä, joita voivat olla esimerkiksi ECCOM-malliin kuuluvat selkeiden sääntöjen asettaminen sekä johdonmukainen ohjaaminen (ks. Lerkkanen ym. 2012a; Stipek & Byler 2004). Yhteisopetuksessa tällainen tekijä on tulosten perusteella esimerkiksi tiimiopetus, jolloin opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen on helpompaa. Epäsuoriin tekijöihin puolestaan opettajat eivät tietoisesti pyri itse vaikuttamaan, vaan ne ovat

seurausta toiminnasta yhteisopetusluokassa. Esimerkiksi opettajien saumaton yhteistyö sekä positiivinen vuorovaikutus edistävät oppilaiden viihtymistä luokassa, mikä taas voi osaltaan rakentaa luokkaan oppimista tukevaa ilmapiiriä.

7.3.2 Tutkimuksen merkittävyys koulun kehittämistyölle

Koska tämä tutkimus tuotti uutta tietoa yhteisopetuksesta vähän tutkitulta alueelta, tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös koulun kehittämistyössä eli käytännössä. Tuloksia voidaan hyödyntää käytännön eri alueilla, kuten opetussuunnitelmatyössä sekä opettajankoulutuksen kehittämisessä. Lisäksi tulosten voidaan katsoa hyödyttävän monia muita kasvatusalan toimijoita, kuten rehtoreita ja oppikirjakustantajia (ks. KUVIO 13).



KUVIO 13. Tutkimuksen käytännön merkittävyys koulun kehittämistyölle

Koska tutkimuksen tulokset osoittivat yhteisopetuksen tukevan oppilaiden oppimista, tulisi se ottaa huomioon opetussuunnitelman kehittämistyössä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) yhteisopetus sisältyy kolmiportaisen tuen muotoihin, mutta tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan kuitenkin todeta, että kaikki oppilaat tuen tarpeesta riippumatta hyötyvät yhteisopetuksesta. Vastaava havainto on tehty myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Morocco & Aguilar 2002, 316; Scruggs ym. 2007, 401–402; Thousand ym. 2006, 241). Tästä syystä yhteisopetus tulisi olla entistä näkyvämmiin esillä opetussuunnitelmassa muissakin yhteyksissä kuin yhtenä pedagogisen tuen muotona. Tällöin yhteisopetuksesta mahdollisesti tulisi myös entistä näkyvämpi osa koulujen toimintakulttuureja.

Toimintakulttuurin muutokseen tarvitaan kuitenkin myös hallinnollista tukea, jonka tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat merkitykselliseksi. Hallinnollisen tuen merkitys, etenkin koulun rehtorilta saatu kannustus, korostui erityisesti yhteisopetusta aloitettaessa. Hallinnollinen tuki voi tarkoittaa esimerkiksi yhteisopetuksen huomioimista opettajien lukujärjestyksissä, mikä puolestaan mahdollistaa yhteisopetuksen toteuttamisen käytännössä. Lisäksi yhteisopetuksen aloittamista voidaan mahdollisuuksien mukaan tukea taloudellisesti, jotta opettajat pystyvät tekemään muutoksia fyysisiin tiloihin sekä hankkimaan tarvittavia opetusmateriaaleja ja -välineitä. Opettajille tulisi tarjota myös mahdollisuuksia päästä yhteisopetukseen liittyviin koulutuksiin, sillä ne voivat tarjota heille tiedollista tukea ammatillisen osaamisensa kehittämiseen. Yhtä merkityksellistä voi kuitenkin olla myös se, että koulutuksissa opettajat pääsevät kohtaamaan muita yhteisopetusta toteuttavia opettajia sekä jakamaan omia kokemuksiaan. Tällöin koulutukset toimivat myös verkostoitumismahdollisuuksina.

Yhteisopetuksen vaikutus koulujen toimintakulttuureihin tulisi huomioida myös oppikirjojen, erityisesti opettajanoppaiden, suunnittelussa. Tällöin opettajanoppaisiin voisi sisällyttää esimerkiksi valmiita ja suoraan hyödynnettäviä ehdotuksia opiskeltavien aiheiden käsittelyyn yhteisopetuksessa. Oppaiden vinkit voisivat liittyä erityisesti oppilaiden ryhmittelyihin sekä opettajien väliseen roolijakoon opetuksessa, jolloin ne mahdollisesti rohkaisisivat opettajia kokeilemaan yhteisopetusta. Jos opettajilla olisi käytössään valmiita, suoraan hyödynnettäviä ehdotuksia oppituntien käytännön toteutukseen, kynnys yhteisopetuksen aloittamiseen ei olisi

välttämättä niin suuri. Käytännön kokemusten myötä opettajat voisivat hyödyntää oppaiden tarjoamia ideoita myös yhteisopetuksensa kehittämiseen ja monipuolistamiseen.

Työelämässä olevien opettajien täydennyskouluttamisen ohella yhteisopetuksen tulisi olla näkyvämmiin esillä myös opettajankoulutuksessa, jossa yhteisopetusta tulisi käsitellä sekä tiedollisella että käytännöllisellä tasolla. Tämä tarkoittaisi sitä, että opettajiksi opiskeleville tulisi tarjota tietoa esimerkiksi erilaisista yhteisopetuksen toteuttamisen tavoista sekä opetusharjoitteluiden yhteydessä mahdollisuuksia kokeilla yhteisopetusta ohjatusti eri tavoin. Yhteistyön tekemisen ei tulisi rajoittua kuitenkaan pelkkään opettamiseen, vaan yhteisopetukseen tulisi tutustua koulutuksessa kokonaisvaltaisesti. Tällöin huomion kohteena on koko opetusprosessi, johon kuuluu opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Ottamalla yhteisopetus kiinteäksi osaksi opettajankoulutusta vähitellen työelämään astuisi sellaisia opettajia, joilla on jo työuransa alussa valmiuksia toteuttaa yhä yleistyvää yhteisopetusta.

Tämän tutkimuksen tuloksista voivat hyötyä kasvatustieteen toimijoiden lisäksi oppilaiden huoltajat, joissa yhteisopetus saattaa herättää huolta ja ihmetystä. Tutkimuksessa saadut tulokset voivat lisätä huoltajien ymmärrystä siitä, miksi yhteisopetusta kannattaa toteuttaa ja miten se tukee heidän lapsensa oppimista. Vaikka tässä tutkielmassa ei painottunut erityisopetuksellinen näkökulma, tulokset osoittivat kuitenkin myös tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyvän yhteisopetuksesta. Huoltajien myönteinen suhtautuminen yhteisopetukseen voi omalta osaltaan rohkaista opettajia aloittamaan tai jatkamaan yhteisopetusta.

Ennen kaikkea tämän tutkielman tavoitteena on rohkaista opettajia ryhtyä toteuttamaan yhteisopetusta. Vaikka yhteisopetuksen aloittaminen vaatii huolellista suunnittelua ja valmistelua, se hyödyttää oppilaiden ohella myös opettajia. Opettajan työn kuormittavuus on kasvanut vuosien varrella, ja opettajilta samalla vaaditaan yhä enemmän. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti paitsi opettajien työhyvinvointiin, myös ammatin suosioon. Yhteisopetus voi tarjota tähän haasteeseen ratkaisun, sillä yhteisopetuksessa yhden opettajan työmäärää on jakamassa kaksi tai useampi opettaja. Tällöin työtä voidaan jakaa opettajien kesken opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, mikä voi tukea opettajien jaksamista sekä edistää työhyvinvointia.

7.3 Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Koska laadullinen tutkimus sisältää useita erilaisia tutkimusperinteitä, luotettavuuden arvioinnille ei voida antaa yksiselitteisiä ohjeita (Eskola & Suoranta 1998, 208; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 163). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteinä voidaan pitää tutkijan roolin korostumista, mikä heijastuu tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin subjektiivisuutena (Eskola & Suoranta 1998, 20, 210). Näin ollen tutkijan voidaan katsoa vaikuttavan olennaisella tavalla tutkimuksen luotettavuuteen, minkä vuoksi tämän tutkielman luotettavuuden arvioinnissa otetaan huomioon koko tutkimusprosessi sekä tarkastellaan tutkimusta kokonaisuutena (ks. Eskola & Suoranta 1998, 210; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–165). Samoin eettisyyteen liittyvät tekijät on huomioitu läpi tutkielman tekemisen, sillä ne ovat kiinteässä yhteydessä luotettavuuskysymyksiin (ks. Kvale 2007, 23–24; Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150).

Tutkielman validiteettia on pyritty edistämään huomioimalla sen sisäinen johdonmukaisuus (ks. Eskola & Suoranta 1998, 213; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tämä näkyy esimerkiksi tutkimusaiheen, teoreettisen viitekehyksen, tutkimuskysymysten sekä tutkimuksen tulosten keskinäisenä yhteensopivuutena. Tutkimuksen luotettavuutta edistää myös valitun tutkimusmenetelmän soveltuvuus tutkimusilmiön selvittämiseen. Tutkimusmenetelmän valintaa ohjasivat paitsi tutkimusaihe, myös tutkimuksen tieteenfilosofiset sitoumukset. Haasteena tässä tutkielmassa on ollut yhteisopetukseen liittyvän käsitteistön heterogeenisuus ja osittainen päällekkäisyys, mikä vuoksi käsitteiden johdonmukaiseen käyttöön kiinnitettiin erityistä huomiota tutkielman validiteetin varmistamiseksi.

Lähdeaineistojen käyttöä voidaan pitää keskeisenä tutkimuksen luotettavuuteen ja pätevyteen vaikuttavana tekijänä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Siksi lähdekirjallisuuden valinnassa kiinnitettiin huomiota sen laadukkuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen: Tutkielmassa on käytetty runsaasti aiheen kannalta relevanttia kansainvälistä ja vertaisarvioitua tutkimuskirjallisuutta. Lisäksi lähteiden valinnassa on pyritty huomioimaan niiden tuoreus ja ajantasaisuus. Siten tutkimuksen tulosten luotettavuutta vahvistaa se, että pääosa käytetyistä lähteistä on julkaistu 2000- ja 2010-luvuilla. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä pääpaino on tutkimusperustaisissa lähteissä, joiden rinnalla on hyödynnetty yksittäisiä tarkoin harkittuja

oppikirjalähteitä, koska ne tarjosivat näkökulmia muun muassa yhteisopetuksen mallien ja oppimisympäristön piirteiden määrittelyyn suomalaisessa koulukontekstissa täydentäen kansainvälistä tutkimustietoa.

Huolellisesta lähdemateriaalin valinnasta huolimatta tutkielmassa jouduttiin hyödyntämään 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa julkaistuja tutkimuslähteitä. Tätä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta ja merkittävyyttä heikentävänä tekijänä, sillä käsitys yhteisopetuksesta on muuttunut vuosikymmenten kuluessa. Näiden lähteiden käyttö oli kuitenkin perusteltua kahdesta syystä. Ensinnäkin yhteisopetukseen liittyvä kansainvälinen tutkimus pohjautuu muutamien keskeisten tutkijoiden työhön (mm. Austin 2001; Cook & Friend 1995, Hourcade & Bauwens 2001; Walther-Thomas 1997), minkä vuoksi alkuperäislähteiden hyödyntäminen oli tarpeen tutkimusilmiön ymmärtämiseksi. Toiseksi perusteellinen tutkielmaan sopivan lähdemateriaalin kartoitus osoitti, ettei viimeaikaista yhteisopetukseen liittyvää tutkimusta ole juuri saatavilla. Samoin suomalaisen alkuopetuksen kontekstiin sekä oppimista tukevaan oppimisympäristöön keskittyviä tutkimuslähteitä löytyi niukasti.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeinen tekijä on tutkimusaineiston laatu (Hirsijärvi & Hurme 2008, 184–185; Kvale 2007, 50, 80). Haastatteluaineiston laadukkuus pyrittiin varmistamaan muun muassa laatimalla haastattelukysymykset tutkimuskysymysten suuntaisesti tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalta (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 66–67). Lisäksi haastattelurunon toimivuutta testattiin kahdessa esihaastattelussa, jotka tarjosivat tutkielman tekijöille myös mahdollisuuden harjoitella haastattelun tekemistä (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 72–73). Tutkimusaineiston laatua ja siten myös tulosten luotettavuutta lisää otoksen edustavuus, sillä haastateltavat opettajat valikoituivat tutkimukseen eri puolilta Suomea. Kaikki tutkittavat kuuluivat myös tutkimuksessa määriteltyyn kohderyhmään. Toisaalta on huomioitava, että kaikki haastatellut opettajat olivat naisia, minkä voidaan nähdä heikentävän tutkimusaineiston monipuolisuutta ja tulosten yleistettävyyttä. Tutkimuksessa käytetyn tutkimusmenetelmän validiteetin osoittaa se, että saadut tulokset vastasivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimusmenetelmän luotettavuutta on pohdittu tarkemmin luvussa 5.6.1.

Tutkimusaineiston koko voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä (Eskola & Suoranta 1998, 215). Tutkimusta varten toteutettiin viisi haastattelua, joiden aikana haastateltiin yhteensä 11 opettajaa. Pari- ja ryhmähaastattelut mahdollistivat sen, että tutkimukseen voitiin valita enemmän tutkittavia, kuin yksilöhaastatteluissa olisi ollut resursseja. Lisäksi pitkissä ryhmähaastatteluissa saatiin runsaasti monipuolista tutkimusaineistoa, jota kertyi litteroituna yhteensä noin 150 sivua. Aineiston riittävydestä kertoo saturaatio eli kylläntyminen, sillä haastatteluissa alkoivat toistua samat teemat (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62, 215; Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Tällöin uudet tutkittavat eivät olisi enää tuottaneet tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62; Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Näin ollen myös tutkimuksen otoksen voidaan katsoa olevan riittävä. Saturaatio vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, koska tällöin pienestäkin aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 100).

Aineiston analyysi puolestaan toteutettiin intensiivisenä työskentelynä yhdessä, jotta tutkimuksen tuloksista muodostuisi johdonmukainen ja yhtenäinen kokonaisuus. Tehdyt tulkinnat perustuvat huolelliseen ja monivaiheeseen analyysiin, jonka apuna hyödynnettiin laajan aineiston hallintaa ja käsittelyä helpottavaa ATLAS.ti 8 -tietokoneohjelmaa. Siten analyysin luotettavuutta edistää sen kattavuus (ks. Eskola & Suoranta 1998, 215). Analyysin arvioitavuutta taas vahvistavat luvussa 5.5 esitetyt havainnollistavat esimerkit, joiden avulla lukija pystyy seuraamaan analyysin etenemistä. Tarkka ja johdonmukainen analyysiprosessin kuvaus edistää myös sen toistettavuutta. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 216.) Laadullista tutkimusta tehtäessä on kuitenkin huomattava, etteivät aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena syntyneet luokittelut ole yksiselitteisiä, jolloin toiset tutkijat olisivat voineet päätyä erilaiseen lopputulokseen (ks. Kiviniemi 2018, 85–86; Kvale 2007, 122).

Eskolan ja Suorannan (1998, 211–212) mukaan tutkimustulosten luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden näkökulmista. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta, mikä pyrittiin varmistamaan esittämällä tulosten yhteydessä tulkintoja tukevia autenttisia lainauksia haastatteluaineistosta. Näin lukija voi arvioida haastatteluista tehtyjen tulkintojen pitävyyttä. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Uskottavuuden lisäämiseksi tutkimuksen tulokset olisi voitu esittää tutkittaville ennen niiden

julkaisua, mutta tätä ei kuitenkaan nähty tarpeellisena (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Kvale 2007, 123; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkittavat nimittäin saattavat tulkita omia kokemuksiaan eri tavoin eri tilanteissa (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Lisäksi on huomioitava, ettei laadullisessa tutkimuksessa voida saavuttaa täysin objektiivista tulkintaa tutkijan subjektiivisen roolin vuoksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Näin ollen tulosten tarkistuttaminen tutkittavilla ei olisi varmuudella lisännyt tutkimuksen luotettavuutta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211). Tämän voidaan silti nähdä heikentävän tutkimuksen eettisyyttä, koska haastatelluille opettajille ei tarjottu mahdollisuutta vahvistaa haastatteluista tehdyt tulkinnat paikkaansa pitäviksi tai korjata, mitä he ovat ilmaisuillaan haastatteluissa tarkoittaneet (ks. Kvale 2007, 24).

Siirrettävyydellä puolestaan viitataan tutkimustulosten yleistettävyyteen, jota kuitenkin sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuus rajoittaa (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Koska tämän tutkimuksen otos oli laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti pieni, eivät tutkimustulokset ole yleistettävissä laajempiin yhteyksiin (ks. Kvale 2007, 126). Tulosten siirrettävyyttä edistää kuitenkin aineiston edustavuus, sillä tutkimukseen osallistui opettajia neljästä kunnasta eri puolilta Suomea. Toisaalta tutkimuksen tavoitteena ei ollut saavuttaa mahdollisimman yleistettävää tietoa, vaan lisätä ja syventää ymmärrystä siitä, miten 1.–2. luokan oppilaiden oppimista voidaan tukea yhteisopetuksessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Näin ollen siirrettävyyden voidaan katsoa toteutuvan käytännön opetustyössä, sillä tutkimuksen tulokset voivat edistää kentällä toimivien kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten ammatillista osaamista.

Tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä pohdittaessa on syytä huomioida tutkittavien kokemusten yhdenmukaisuus. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli pääosin myönteisiä kokemuksia 1.–2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa, eivätkä he tuoneet juurikaan esille yhteisopetukseen liittyviä haasteita. Siten on mahdollista, etteivät tutkimuksen tulokset anna riittävän luotettavaa kokonaiskuvaa tutkimusilmioista, mikä voi vaikuttaa edelleen tulosten yleistettävyyteen.

Vahvistuvuudella Eskola ja Suoranta (1998, 212) taas tarkoittavat sitä, kuinka hyvin aiemmissä vastaavaa tutkimusilmiötä selvittäneissä tutkimuksissa saadut tulokset tukevat tehtyjä tulkintoja.

Yhteisopetusta ei ole aiemmin juuri tutkittu oppilaiden näkökulmasta, minkä lisäksi alkuopetuksen kontekstiin keskittyvä yhteisopetuksen tutkimus on hyvin vähäistä. Näin ollen tutkimuksen tuloksille ei ole suoraa vertailupohjaa, mikä voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta tutkimuksen validiteettia edistää se, että saadut tulokset ovat samansuuntaisia aiempien kansainvälisten tutkimustulosten kanssa. Lisäksi tämän tutkimuksen vahvuutena ja merkittävyyttä lisäävänä tekijänä voidaan pitää yhteisopetukseen liittyvän tutkimuksen laajentamista vähän tutkitulle, mutta tarpeelliselle, alueelle.

Koska tutkielma toteutettiin kahden tutkielman tekijän tiiviinä yhteistyönä, tutkijatriangulaatio on toteutunut läpi tutkimusprossin vahvistaen sen luotettavuutta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 68–69; Kvale 2007, 123; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Triangulaation myötä niin tutkielman teoreettinen viitekehys, tutkimuskysymykset, haastattelurunko, aineiston analyysi kuin tutkimuksen tulokset ovat syntyneet kahden tutkijan yhteisen pohdinnan ja tulkinnan tuloksena. Tämän voidaan katsoa parantavan tutkimuksen objektiivisuutta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 214). Yhteistyön etuna on ollut esimerkiksi tutkimusprosessiin liittyvien valintojen kriittinen pohdinta ja perusteleminen, mikä on edistänyt tutkielman tekijöiden ennako-oletusten ja käsitysten tiedostamista. Tätä voidaan pitää tutkimuksen varmuutta lisäävänä tekijänä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkijatriangulaatio on myös tuonut tutkielmaan erilaisia näkökulmia, mikä on monipuolistanut ja syventänyt tutkimusaiheen tarkastelua (ks. Eskola & Suoranta 1998, 69).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös sen aikataulu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tutkimusprosessi on kestänyt kokonaisuudessaan noin vuoden ajan, ja se on edennyt jatkuvasti. Siten tämän tutkielman luotettavuutta parantaa se, ettei tutkielman tekemisessä ole ollut pitkiä taukoja. Tällöin esimerkiksi aineiston analyysistä ja tutkimuksen tuloksista tehdyt tulkinnat eivät ole muuttuneet ajan kuluessa vaikuttaen niiden luotettavuuteen. Tutkielman tekemiseen varattiin myös riittävästi aikaa, mikä mahdollisti syvällisen ja huolellisen paneutumisen tutkielman tekemiseen sekä sen kriittiseen tarkasteluun.

Tutkielman raportoinnissa on huomioitu sekä luotettavuuteen että eettisyyteen liittyvät tekijät (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151, 155–156, 163–165). Tutkimusprosessin vaiheet ja tulokset on esitetty tarkasti ja yksityiskohtaisesti havainnollistavia kuvioita ja taulukoita apuna käyttäen, jotta

lukija saa mahdollisimman selkeän käsityksen tutkimusprosessin etenemisestä ja voi arvioida tutkimuksen tuloksia (ks. Kvale 2007, 130–131; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151, 164). Läpinäkyvä raportointi edistää myös tutkimuksen toistettavuutta (ks. Kvale 2007, 130–131). Lisäksi raportoinnissa on huomioitu avoimuus ja totuudenmukaisuus: esimerkiksi kaikki tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat on pyritty perustelemaan kattavasti lähdekirjallisuuteen nojautuen. Tutkielman vahvuuksia ja kehittämiskohteita on myös pohdittu monipuolisesti. Lisäksi tarkat lähdeviitteet erottavat tutkielman tekijöiden omat ajatukset, tutkimuksessa saadut tulokset ja johtopäätökset selkeästi muista tutkimuksista. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.)

Huolellisen raportoinnin lisäksi tutkimusprosessin aikana on noudatettu eettisen tutkimuskäytännön mukaisia periaatteita (ks. Ronkainen ym. 2014, 126–127; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151, 155–156). Tutkimusmenetelmänä käytetyn teemahaastattelun eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä on tarkasteltu luvussa 5.6.2, minkä vuoksi niitä ei tuoda esiin enää tässä yhteydessä. Koska tutkielman eettisyys huomioitiin jo tutkimusaihetta muotoiltaessa, tutkimuksen toteuttamiseen ei liittynyt tutkittavien etua vaarantavia riskejä (ks. Kvale 2007, 24, 28; Ronkainen ym. 2014, 126; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Ennen tutkimuksen toteuttamista huolehdittiin tarvittavien tutkimuslupien hankinnasta, ja kerättyä haastatteluaineistoa on säilytetty ja käsitelty luottamuksellisesti (ks. Ronkainen ym. 2014, 126–127; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151, 156).

Tutkielman eettisyyttä vahvistaa lisäksi se, että haastatteluissa opettajilta kysyttiin vain tutkimuksen kannalta merkityksellisiä taustatietoja, jotka liittyivät heidän työkokemuksensa opetusosalalla sekä yhteisopetuksessa. Tutkittavien yksityisyys puolestaan turvattiin nimeämällä opettajat koodeilla, jolloin heidän henkilöllisyytensä ei ole tunnistettavissa aineistosta tai tutkimusraportista (ks. Kvale 2007, 27–28; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Lisäksi tutkimuksen tulosten yhteydessä esitetyt sitaatit haastatteluaineistosta ovat autenttisia ja muuttamattomia, jolloin opettajien oma ääni pääsee kuuluviin. Haastateltavien tietosuoja varmistetaan hävittämällä tutkimusaineisto asianmukaisesti vuoden kuluttua tutkielman valmistumisesta (ks. Kvale 2007, 24). Siihen asti tutkimusaineistoa säilytetään luottamuksellisesti, jolloin kukaan ulkopuolinen ei pysty pääsemään käsiksi haastatteluaineistoon.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Aiemmassa tutkimuksessa yhteisopetusta on tutkittu pääasiassa luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä työmuotona, jonka ensisijaisena tavoitteena on edistää inklusiivisen koulun toteutumista (ks. Austin 2001; Cook & Friend 1995; Friend ym. 2010; Ghanaat Pisheh ym. 2017; Hang & Rabren 2009; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Scruggs ym. 2007; Thousand ym. 2006; Walther-Thomas 1997). Lisäksi oppilaiden oppimiseen kohdistuneen yhteisopetustutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat yleensä olleet yläkouluikäiset oppilaat, jolloin alakoululaisten näkökulma on jäänyt huomioimatta (ks. Jang 2006; Murawski 2006). Siten tämä tutkimus osoittaa, että edelleen on tarvetta selvittää luokanopettajien kokemuksia etenkin alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa, sillä kahden tai useamman luokanopettajan välistä yhteisopetusta alkuopetuksessa ei ole juurikaan tutkittu. Luvussa esitetyt jatkotutkimusmahdollisuudet ovat ehdotuksia, kuinka tässä tutkimuksessa valitun näkökulman tutkimista voisi jatkaa myöhemmin.

Ensinnäkin tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että yhteisopetuksen tosiasiallisia vaikutuksia alkuopetusikäisten oppilaiden oppimiseen on vaikeaa arvioida. Vastaava havainto on esitetty myös aiemmin (ks. Friend ym. 2010, 17; Hang & Rabren 2009, 265–267). Tästä syystä määrälliset menetelmät voisivat tuottaa uutta tietoa alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisesta yhteisopetuksessa. Tällöin oppilaiden oppimista voitaisiin kartoittaa esimerkiksi säännöllisesti tehtävin testein. Vaihtoehtoisesti oppilaiden oppimistuloksia ja oppimisen edistymistä olisi mahdollista tutkia vertailemalla kahta luokkaa, joista toisessa toteutetaan yhteisopetusta ja toisessa puolestaan ei. Vertailututkimuksen tulokset saattaisivat osoittaa aiempaa selvemmin, onko näiden kahden luokan oppilaiden oppimisessa merkittäviä eroja. Kumpikin vaihtoehto edellyttäisi kuitenkin pidempiaikaista seurantatutkimusta, jotta yhteisopetuksen vaikutus oppilaiden oppimiseen sekä heidän akateemiseen suoriutumiseensa pystyttäisiin luotettavasti todentamaan.

Toiseksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien oli toisinaan haastavaa sanallistaa, miten he käytännössä toteuttavat yhteisopetustaan. Siksi tutkimusaihetta olisi hyödyllistä lähestyä monimenetelmällisemmin käyttämällä haastattelujen rinnalla muita tutkimusmenetelmiä, kuten havainnointia. Opetusta havainnoimalla olisi mahdollista nähdä opettajien käyttämiä

yhteisopetuksen toteutustapoja erilaisissa opetustilanteissa. Haastattelut puolestaan tarjoaisivat tämän tutkimuksen tavoin selityksiä ja perusteluja opettajien toimintatavoille. Haastatteluiden toteuttaminen *stimulated recall* -menetelmällä saattaisi auttaa opettajia sanallistamaan yhteisopetustaan, sillä haastatteluiden tukena voitaisiin käyttää esimerkiksi havainnoinnin aikana kuvattuja videoaineistoja. Toisaalta jatkotutkimuksessa olisi mahdollista myös keskittyä tutkimaan yhteisopetuksen toteuttamista yksittäisessä koulussa tai luokassa. Tällöin kyseessä olisi laadullinen tapaustutkimus, jossa selvittäisiin syvällisesti, miten koulussa tai luokassa käytetty yhteisopetuksen toteuttamistapa tukee oppilaiden oppimista.

Lisäksi tässä tutkimuksessa painottuivat työparien ja tiimien jaetut kokemukset alkuopetusikäisten oppilaiden oppimisen tukemisesta yhteisopetuksessa. Ryhmähaastattelujen rinnalla voisi kuitenkin käyttää esimerkiksi yksilöhaastatteluita, jolloin yksittäisen opettajan ääni ja hänen henkilökohtaiset kokemuksensa tulisivat haasteineen mahdollisesti paremmin esille. Tällainen monimenetelmällinen lähestymistapa laajentaisi ja monipuolistaisi käytettävissä olevaa tutkimusaineistoa. Myös edellä esitettyjä laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä yhdistävä *mixed methods* -strategia voisi olla yksi mahdollinen lähestymistapa jatkotutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset osoittivat, millaiset yhteisopetuksen toteutustavat tukevat alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista. Tätä tietoa voitaisiin hyödyntää jatkossa toteuttamalla toimintatutkimus, jonka tavoitteena olisi kehittää toimivia yhteisopetuksen toteuttamisen tapoja sekä oppilaiden oppimista tukevia käytänteitä tietyssä koulussa tai luokassa. Tällöin tutkija, esimerkiksi yksi koulun opettajista, osallistuisi kehittämistyöhön yhdessä muun kouluyhteisön kanssa. Aiemmin toimintatutkimuksen avulla on arvioitu tiimi- ja pysäkkiopetuksen toteuttamista sekä niiden toimivuutta 2. luokan oppilaiden oppimisen tukemisessa (Gurgur & Uzuner 2011). Koska yhteisopetuksen mallit eivät kuitenkaan ilmene opetuksessa sellaisenaan (ks. Cook & Friend 1995, 7, 9), jatkotutkimuksessa olisi perusteltua pyrkiä kehittämään oppilaiden oppimista tukevia käytänteitä eri yhteisopetuksen toteutusmallien piirteitä yhdistellen. Tällaisen intervention toteuttaminen mahdollistaisi paitsi yhteisopetuskulttuurin luomisen tutkimuksen kohteena olevaan kouluun, myös opettajien tukemisen yhteisopetuksen aloittamisessa.

8 LÄHTEET

- Asiyai, R. 2014. Students' Perception of the Condition of Their Classroom Physical Learning Environment and Its Impact on Their Learning and Motivation. *College Student Journal*, 48(4), 716–726.
- Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2006. Developmental Dynamics between Mathematical Performance, Task Motivation, and Teachers' Goals during the Transition to Primary School. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 21–40.
- Austin, L. V. 2001. Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255.
- Barrett, P., Davies, F, Zhang, Y. & Barrett, L. 2015. The Impact of Classroom Design on Pupil's Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis. *Building and Environment* 89, 118–133.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P. & Chowne, A. 2006. The Effect of a New Approach to Group-Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 750–765.
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. 2011. Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary Vs. Secondary Schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. 2004. Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–442.

- Chrzanowska, J. 2010. *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–25.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. & Munro, S. 2007. Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science Magazine* 318, 1387–1388.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Ghanaat Pisheh, E. A., Sadeghpour, N., Nejatjahromy, Y. & Mir Nasab, M. M. 2017. The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. *Support for Learning*, 32(3), 245–66.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. 2011. Examining the Implementation of Two Co-Teaching Models: Team Teaching and Station Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589–610.
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.

- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Hourcade, J.J. & Bauwens, J. 2001. Cooperative Teaching: The Renewal of Teachers. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 74(5), 242–247.
- Jang, S. 2006. Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. Educational Research, 48(2), 177–194.
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Opetushallitus, 33–47.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus, 25–38.
- 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), 77–88.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K. & Lerkkanen, M.-K. 2018. Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade. Scandinavian Journal of Educational Research, 62(6), 832–849.

- Kikas, E., Peets, K. & Hodges, E. V. E. 2014. Collective Student Characteristics alter the Effects of Teaching Practices on Academic Outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 273–283.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. 2012. Teacher-Perceived Supportive Classroom Climate Protects against Detrimental Impact of Reading Disability Risk on Peer Rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331–339.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. 2018. Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 106–133.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012a. A Validation of the Early Childhood Classroom

Observation Measure in Finnish and Estonian Kindergartens. *Early Education and Development*, 23(3), 323–350.

Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2012b. The Role of Teaching Practices in the Development of Children's Interest in Reading and Mathematics in Kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.

Louhela, V. 2012. *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulu: Oulun yliopisto.

Magiera, K. & Zigmond, N. 2005. Co-Teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79–85.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Maulana, R., Opendakker, M.-C. & Bosker, R. 2013. Teacher-Student Interpersonal Relationships Do Change and Affect Academic Motivation: A Multilevel Growth Curve Modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 459–482.

McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. 2009. Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510.

Morocco, C.C. & Aguilar, C.M. 2002. Co-teaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 315–347.

- Murawski, W. W. 2006. Student Outcomes in Co-taught Secondary English Classes: How Can We Improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227–247.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi: Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Nyysölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Tampere: Opetushallitus, 7–20.
- Närhi, V., Kiiski, T, Peitso, S. & Savolainen, H. 2014. Reducing Disruptive Behaviours and Improving Learning Climates with Class-Wide Positive Behaviour Support in Middle Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285.
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. 2015. The Role of Emotions, Motivation, and Learning Behavior in Underachievement and Results of an Intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, E. 2012. Relations Between Teacher-Child Interactions and Children's Learning and Motivation in Finnish Kindergartens. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 447. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2014. The Cross-lagged Associations between Classroom Interactions and Children's Achievement Behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 248–261.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. 2011. Instructional Support Predicts Children's Task Avoidance in Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 376–386.

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin*, 22(2), 4–17.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. 2010. A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Eskelä-Haapanen, S., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2017a. Associations Among Teacher-Child Interactions, Teacher Curriculum Emphases, and Reading Skills in Grade 1. *Early Education and Development*, 28(7), 858–879.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2017b. Longitudinal Associations between Teacher-Child Interactions and Academic Skills in Elementary School. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52(3), 191–202.
- Perusopetuslaki 642/2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L2P4> [luettu 30.10.2018]
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. 2009. Conceptualization, Measurement and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- 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.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walter-Thomas, C. 2002. Outcomes for Students with Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.

- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. 2009. The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. 1996. Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus, 17–24.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative Classroom Management in a Co-taught Primary School Classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Educations*, 25(4), 389–396.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. 2013. Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Tampere: Opetushallitus, 48–78.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Helsinki: Opetushallitus, 6–16.
- Stipek, D. & Byler, P. 2004. The Early Childhood Classroom Observation Measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397.
- Strogilos, V. 2012. The Cultural Understanding of Inclusion and Its Development within a Centralized System. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241–1258.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. 2013. Teaching Experiences of Students with Special Education Needs in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Muotka, J. & Nurmi, J.-E. 2017. Profiles of Teaching Practices and Reading Skills at the First and Third Grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150–161.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.

- Tanic, M., Nikolic, V., Stankovic, D., Kondic, S., Zivkovic, M., Mitkovic, P. & Kekovic, A. 2015. Interconnection Between Physical Environment and Pedagogical Process in Elementary Schools in Niš, Serbia. *Current Science*, 108(7), 1228–1234.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2006. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Cross-Lagged Relations between Task Motivation and Performance in Arithmetic and Literacy in Kindergarten. *Learning and Instruction*, 19(4), 335–344.
- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2018. A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System–Secondary in the Finnish School Context. *The Journal of Early Adolescence*, 38(6), 849–880.
- Walther-Thomas, C. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.
- Yle-uutinen 21.8.2019. Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat sulautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi ilon takaisin kuopiolaisessa koulussa. [luettu 21.8.2019]
- Yle-uutinen 15.5.2018. Tarvitaanko Suomessa rajat sille, montako koululaista saa olla luokassa yhtä opettajaa kohden? ”Ensimmäisenä kärsivät ne, joilla on vaikeinta”. <https://yle.fi/uutiset/3-10200192> [luettu 25.9.2018]

Yle-uutinen 21.5.2017. Luokalla 54 lasta, ei oppikirjoja, ei pulpetteja – tätä suomalaiskoulua tullaan ihmettelemään Australiasta asti. <https://yle.fi/uutiset/3-9622755> [luettu 25.9.2018]

Yle-uutinen 12.8.2016. Entinen sisäilmaongelmainen koulu remontoitiin täysin: Ei luokkia, ei pulpetteja ja kaikilla iPadit. <https://yle.fi/uutiset/3-9088070> [luettu 25.9.2018]

LIITTEET (5 kpl)

LIITE 1. Teemahaastattelurunko

Haastattelurunko

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten 1.–2. luokan oppilaiden oppimista voidaan tukea yhteisopetuksessa.

Tässä haastattelussa yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman luokanopettajan välistä pitkäjänteistä ja toistuvaa yhteistyön muotoa, joka sisältää koko opetusprosessin eli opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Yhteisopetuksessa opettajat ovat tasavertaisia sekä yhtä aktiivisia toimijoita, mutta opettajien väliset roolit voivat kuitenkin vaihdella opetuksen aikana. Yhdessä opettajat vastaavat oppilasryhmän opetuksesta samanaikaisesti, mutta itse opetustilanteessa oppilaat voivat työskennellä myös jaettuina eri tavoin pienempiin ryhmiin.

1. Taustatiedot ja johdatus aiheeseen

- a. Kertoisitko lyhyesti omasta opettajan urastanne? (sis. koulutustaustan ja työvuosien määrän)
- b. Kuinka pitkältä ajalta teillä on omakohtaista kokemusta yhteisopetuksesta?
- c. Kuinka kauan olette tehneet yhteisopetusta työparina/tiiminä?
- d. Mitkä asiat vaikuttivat siihen, että ryhdyitte toteuttamaan yhteisopetusta? Miten päädyitte toteuttamaan yhteisopetusta?
- e. Oletteko saaneet koulutusta yhteisopetuksenne toteuttamiseen? Jos olette, niin millaista? Jos ette, niin koetteko koulutuksen tarpeelliseksi?
- f. Miten olette jakaneet vastuualueita ja rooleja yhteisopetuksessanne?
- g. Miten olette kehittäneet yhteisopetustanne? Miksi?

2. Miten toteutatte yhteisopetusta alkuopetuksessa? (Tutkimuskysymys 1)

- a. Mitä asioita tulisi kokemustenne mukaan erityisesti ottaa huomioon alkuopetusikäisten oppilaiden opettamisessa yhteisopetuksessa? Miksi? (Esim. konkreettiset käytänteet ja toimintatavat oppitunneilla)
- b. Miten olette suunnitelleet yhteisopetustanne? Voisitko antaa tästä konkreettisia esimerkkejä? Miten olette mielestänne onnistuneet tässä?
- c. Miten olette toteuttaneet yhteisopetusta alkuopetuksessa? Mitä työtapoja olette käyttäneet? Miksi juuri näitä?
- d. Miten käytössänne olevat fyysiset oppimisympäristöt palvelevat yhteisopetuksen toteuttamista? Miten fyysiset tilat vaikuttavat käyttämiinne yhteisopetuksen työtapoihin?
- e. Mitkä yhteisopetuksen työtavat/muodot olette kokeneet toimiviksi alkuopetuksessa? Miksi?
- f. Mitkä yhteisopetuksen työtavat/muodot puolestaan ette ole kokeneet toimiviksi alkuopetuksessa? Miksi?
- g. Miten olette arvioineet oppilaita yhteisopetuksessanne? Voisitko antaa tästä konkreettisia esimerkkejä? Miten olette mielestänne onnistuneet tässä?

3. Miten alkuopetusikäisen oppilaan oppimista voidaan kokemustenne mukaan tukea yhteisopetuksessa? (Tutkimuskysymys 2)

- a. Miten koette toteuttamanne yhteisopetuksen edistäneen oppilaiden oppimista alkuopetuksessa? (Miten alkuopetusikäiset oppilaat hyötyvät omien kokemustenne mukaan yhteisopetuksesta?) Miksi?
- b. Miten yhteisopetus edistää kokemustenne mukaan oppilaiden akateemisia taitoja, kuten matemaattisia ja luonnontieteellisiä taitoja sekä luku- ja kirjoitustaitoa? (Miten yhteisopetus edistää oppilaiden taitoja matematiikan, ympäristöopin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa?) Miksi? Voisitko antaa tästä konkreettisia esimerkkejä?
- c. Miten yhteisopetus edistää kokemustenne mukaan oppilaiden sosiaalisia taitoja? Miksi? Voisitko antaa tästä konkreettisia esimerkkejä?
- d. Entä miten yhteisopetus edistää kokemustenne mukaan oppilaiden työskentelytaitoja/ koululaistaitoja, kuten ryhmätyö- ja itsesäätelytaitoja? (Esim. käyttäytymisen säätely,

vuoron odottaminen, muutokseen sopeutuminen) Miksi? Voisitteko antaa tästä konkreettisia esimerkkejä?

- e. Mitä mahdollisuuksia yhteisopetus tarjoaa kolmiportaisen tuen toteuttamiseen? Miten yhteisopetus tukee kokemusten mukaan kolmiportaisen tuen toteuttamista?
- f. Millaisia haasteita yhteisopetus asettaa oppilaiden oppimiselle omien kokemusten perusteella? Miten niitä on ratkaistu? Millaisille oppilaille yhteisopetus sopii, ja millaisille puolestaan ei? (Esim. oppilaiden ikä, työrauha, oppimisympäristön merkitys, luokkakoko jne.)

4. Haastattelun päättäminen

- a. Haluatteko vielä lopuksi lisätä jotakin, joka on mielestänne jäänyt mainitsematta haastattelussa?

LIITE 2. Kutsukirje haastatteluun

Hyvä yhteisopetusta toteuttanut luokanopettaja

Olemme viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampukselta. Teemme yhdessä pro gradu -tutkielmaa yhteisopetuksesta alkuopetuksessa. Tässä tutkielmassa yhteisopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman luokanopettajan välistä yhteistyötä, joka sisältää opetuksen yhteisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Yhteisopetuksessa opettajat ovat yhtä aktiivisia toimijoita, jotka vastaavat yhteisen ryhmän opetuksesta samanaikaisesti. Tarkoituksenamme on selvittää, miten yhteisopetus tukee 1.–2.-luokan oppilaiden oppimista.

Etsimme haastateltaviksi luokanopettajia, joilla on kokemusta yhteisopetuksesta noin kolmen vuoden ajalta. Lisäksi heidän tulisi olla toteuttanut yhteisopetusta vuosiluokilla 1–2. Tutkimus toteutetaan haastattelemalla opettajia työpareittain kevättalven 2019 aikana.

Haastattelu tallennetaan tutkimuksen myöhempää analyysia varten. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäistä opettajaa ole tunnistettavissa tutkimuksen tuloksista. Aineisto on osa pro gradu -tutkielmaamme, eikä sitä käytetä muihin tarkoituksiin. Tutkielmamme ohjaajana toimii kasvatustieteiden professori Sari Havu-Nuutinen.

Toivoisimme Teiltä ilmoitusta vastaamalla tähän haastattelupyyntöön, olisitko kiinnostunut osallistumaan haastatteluun yhdessä työparisi kanssa. Annamme mielellämme lisätietoja tutkielmamme toteuttamisesta.

Ystävällisin terveisin,

Katariina Haapavaara ja Sonja Simonen

Katariina Haapavaara

████████████████████

p. ██████████

Sonja Simonen

████████████████████

p. ██████████

LIITE 3. Suostumuslomake haastateltaville

Haastateltavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tämä haastattelu on osa pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää, miten yhteisopetus tukee 1.–2. luokan oppilaiden oppimista luokanopettajien kokemana.

Olen tietoinen haastattelun tarkoituksesta ja ymmärrän seuraavat asiat:

- Osallistun haastatteluun vapaaehtoisesti.
- Annan suostumukseni haastattelun tallentamiseen.
- Annan suostumukseni haastatteluaineiston myöhempään käsittelyyn tutkimustarkoituksessa.¹
- Olen tietoinen siitä, että haastattelussa ei kerätä henkilötietoja.

¹ Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä haastateltavan henkilöllisyyttä ole tunnistettavissa aineistosta. Tallenteet hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Paikka ja päivämäärä

Allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 4. Kahden tutkimukseen osallistuneen kunnan tutkimuslupapäätökset

■■■■■■ kaupunki


Päätös

Nro 4

Viranhaltija
Hyvinvointijohtaja

Päiväys
15.2.2019

Tutkimusluvan myöntäminen Itä-Suomen yliopiston pro-gradu tutkielmaa varten

Asianosainen	Sonja Simonen, Katariina Haapavaara
Selostus asiasta	Itä-Suomen yliopiston Joensuun yksikön opiskelijat Sonja Simonen ja Katariina Haapavaara hakevat tutkimuslupaa pro-gradu tutkielmalle koskien yhteisopetusta alkuopetuksessa. Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena ja ajankohtana on 14.3.2019. Tutkimus tehdään ■■■■■ koulussa. Tutkimuslupa hakemus on tämän päätöksen liitteenä.
Päätös ja sen perustelut	Päätän myöntää tutkimusluvan pro-gradu tutkielmaa varten hakemuksen mukaisesti.
Toimivallan peruste	Hallintosäätö 25 § toimialan johtaja, kohta 23
Allekirjoitus	Hyvinvointijohtaja ■■■■■ 

Asiaotsikko Tutkimusluvan myöntäminen

Valmistelija ██████████, sivistysjohtaja, ██████████


Asiaselostus Itä-Suomen yliopiston luokanopettajaopiskelijat Katariina Haapavaara ja Sonja Simonen pyytävät tutkimuslupaa pro gradu - tutkielmaa varten ██████████ koulussa. Tutkimusta tarkoitus toteuttaa maaliskuun aikana.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten yhteisopetus tukee 1.-2. luokan oppilaiden oppimista luokanopettajan kokeamana. Lisäksi selvitämme, miten työparit tai tiimit toteuttavat yhteisopetusta luokassaan käytännössä. Tutkimus toteutetaan haastatelmalla työpareittain tai tiiminä opettajia, joilla on kokemusta yhteisopetuksesta alkuopetuksessa.

Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset on huomioitu tutkimuksessamme esimerkiksi siten, että tutkimukseen osallistuminen on opettajille vapaaehtoista. Haastatteluun osallistuvilta opettajilta ei kerätä henkilötietoja, eikä opettajilta kysytä henkilökohtaisia tai arkoja asioita, jotka voisivat aiheuttaa harmia haastateltaville. Haastattelun tallentamisesta ja vastausten myöhemmästä käytöstä tutkimustarkoituksessa pyydetään haastateltavilta kirjallinen suostumus. Haastattelut litteroidaan anonymisti ja tallenteet hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Haastatteluaineistoja käsitellään nimettömästi, jolloin haastateltavien henkilöllisyyttä, koulua tai paikkakuntaa ei ole tunnistettavissa aineistosta.

Toimivalta ██████████ kunnan hallintosäntö 35 §

Päätös Myönnetään Katariina Haapavaaralle ja Sonja Simoselle tutkimuslupa pro gradu -tutkielmaa varten suoritettavaksi kevään 2019 aikana ██████████ koulussa.

Allekirjoitus 
██████████
Sivistysjohtaja

Tiedoksianto

Päätös yleisesti nähtävänä 18.3.-7.4.2019

Muutoksenhaku oikaisuvaatimus

LIITE 5. Esimerkki tutkimuskysymyksen 2.1 valmiista analyysista

Tutkimuskysymys 2.1: Miten yhteisopetus edistää 1.–2. luokan oppilaiden oppimista?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Ystävyyssuhteita syntyy yli luokka- ja ryhmärajojen	Oppilaan sosiaalinen verkosto kasvaa luokan ja koko koulun tasolla	Oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät	SUURI RYHMÄKOKO
Työskenteleminen kaikkien oppilaiden kanssa yli luokka- ja ryhmärajojen	Erilaisuuden hyväksyminen		
Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat eivät leimaudu negatiivisesti opiskellessaan vertaisten kanssa samassa ryhmässä			
Työskentely pienryhmissä	Ryhmässä työskentelemisen taidot kehittyvät		
Yhdessä tekemisen kulttuuri			
Suureassa ryhmässä oppilaiden täytyy auttaa toisiaan ja ottaa toiset huomioon	Muiden auttaminen ja toisten huomioiminen		
Rohkeus lähestyä uusia ihmisiä	Sosiaalinen rohkeus		
Suureassa ryhmässä täytyy odottaa omaa vuoroa, aina ei voi olla ensimmäinen	Itsesäätelytaidot	Oppilaan työskentelytaidot kehittyvät	
Suureassa ryhmässä täytyy noudattaa yhteisiä sääntöjä			
Suureassa ryhmässä täytyy säädellä omaa toimintaa			
Suureassa ryhmässä opiskelu edellyttää oppilaalta itseohjautuvuutta	Omatoimisuus, itseohjautuvuus		

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettajilla erilaista osaamista ja asiantuntijuutta	Mahdollisuus jakaa vastuualueita oppiaineiden opettamisessa, opetuksen suunnittelussa ja valmistelussa	Mahdollisuus keskittyä opettamiseen syvällisemmin ja monipuolisemmin	Laadukasta opetusta oppilaalle	LUOKASSA MONTA OPETTAJAA
Opettajien erilaiset vahvuudet täydentävät opettajien osaamista	Mahdollisuus saada erilaisia näkökulmia oppilaan tukemiseen (esim. opettajien erikoistumisalueet)			
Mahdollisuus jakaa asiantuntijuutta työparille/tiimille				
Oppilaan oppimista tukevien ratkaisujen pohtiminen yhdessä				
Toinen opettaja voi keskittyä opettamiseen, kun toinen tarkistaa läksyjä, selvittää kiistoja jne.	Opetuksen organisoiminen jakamalla vastuualueita ja rooleja opettajien kesken	Aika oppitunneilla voidaan käyttää tehokkaasti opiskeltavaan asiaan		
Kaksi tai useampi opettaja tekee enemmän havaintoja kuin yksi	Työrauhahäiriöihin reagoidaan nopeasti			
Enemmän tukea oppilaalle pienryhmässä	Erityisen ja tehostetun tuen oppilaat voivat opiskella samassa yleisopetuksen ryhmässä		Kolmiportaisen tuen toteuttaminen helpompaa	
Oppilaiden ryhmitteleminen pienryhmiin erilaisin perustein (mm. tuen tarpeet, taitotaso, oppimistyyli, etenemistahti, tarvittavat välineet)	Haastetasoltaan sopivien tehtävien tarjoaminen kaikille oppilaille	Opetuksen eriyttäminen helpompaa	Oppilaan akateemisten taitojen tukeminen helpompaa	

Oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen oppituntien aikana helpompaa	Oikea-aikaisen tuen tarjoaminen oppilaalle helpompaa			
Tukiopetusta oppituntien aikana				
Luokassa on monta aikuista, joilta voi pyytää apua	Enemmän resursseja käytettävissä oppilaan oppimisen tukemiseen			
Erityisopetus- ja ohjaajaresurssit voidaan hyödyntää tehokkaasti				
Kaikki jakotunnit voidaan käyttää perustaitojen vahvistamiseen (äidinkieli ja matematiikka)				
Opettajilla erilaiset tavat esittää sama asia	Erilaiset oppimista tukevat näkökulmat ja selitystavat	Oppilaan ymmärryksen ja työskentelyn tukeminen helpompaa		
Opettajat erilaisia persoonia	Suurempi todennäköisyys löytää itselle sopiva opettaja, joka tukee oppimista parhaiten			
Oppilaiden ryhmitteleminen pienryhmiin erilaisin perustein	Myönteiset oppimiskokemukset ja pystyvyyden tunne		Opiskelumotivaation ja kouluinnostuksen tukeminen helpompaa	
Haastetasoltaan sopivien tehtävien tarjoaminen kaikille oppilaille				

Kun opetuksessa pystytään tarjoamaan haastetasoltaan sopivia tehtäviä kaikille oppilaille, oppilaat eivät turhaudu	Työrauhaa ylläpitävät tekijät psyykkisessä oppimisympäristössä		Työrauhan ylläpitäminen luokassa helpompaa	
Muunneltavat tilat (väliseinät ja -ovet, sermit, verhot)	Työrauhaa ylläpitävät tekijät fyysisessä oppimisympäristössä (tekijät, joihin opettajat eivät voi itse vaikuttaa)			
Käytettävissä erillisiä lisätiloja luokan/oppimisympäristön ulkopuolella				
Positiivinen opettajien välinen vuorovaikutus	Opettajien välinen vuorovaikutus	Oppilaat viihtyvät luokassa	Vuorovaikutus luokassa rakentaa myönteistä oppimista tukevaa ilmapiiriä	
Pienetkin oppilaille tärkeät asiat (esim. kiistat ja huolet) pystytään käsittelemään	Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus			
Opettajat mallintavat vuorovaikutusta ja yhteistyön tekemistä omalla toiminnallaan oppilaille	Vuorovaikutusmalli oppilaalle		Oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät	
Yhteisopetusluokka muistuttaa päiväkotia, jossa on monta aikuista	Tuttu toimintamalli päiväkodista voi edistää yhteisopetusluokkaan sopeutumista		Oppilaan työskentelytaidot kehittyvät	