



Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset

Riikka Sirkko, Marjatta Takala & Hanni Muukkonen

Opettajan työ on pitkään perustunut opettajien autonomiaan, mikä samalla on luonut kouluihin yksin tekemisen kulttuuria. Siirtyminen segregaatian aikakaudelta kohti inklusiota on vaatinut opettajilta työkuultuurin muutosta. Vuonna 2010 voimaan tullut oppimisen kolmiportainen tuki velvoitti kaikki opettajat tarjoamaan tukea sitä tarvitseville oppilaille. Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Yksi keino vastata oppilaiden tuen tarpeisiin ja kehittää opetusta inklusiivisempaan suuntaan on yhteisopettajuus. Tässä tutkimuksessa on tutkittu opettajien (N= 83) kertomuksia onnistuneesta yhteisopetuksesta ala- ja yläkoulussa. Onnistuneista yhteisopetuskertomuksista on sisällönanalyysin keinoin tiivistetty kuusi pääkategoriaa, jotka kuvaavat erilaisia toimivia tapoja toteuttaa yhteisopetusta. Nämä pääkategoriat olivat yhteinen opetuksen suunnittelu, yhteisopetuksen erilaiset tulkinnat, samankaltainen käsitys opettamisesta, yhteinen arviointi, opettajien hyvinvointi sekä opettajien ammatillinen kehitys. Aika oli tärkeä yhteyksiä luova elementti kategorioiden välillä. Yhteisopetus näyttäytyi tässä tutkimuksessa kehittyvänä ja inklusiota tukevana opetuksen tapana.

Yksin opettamisesta yhteiseen opettajuuteen

Suomalaisen koululaitoksen historiassa erilaiset oppilaat ovat olleet usein heikossa asemassa: heitä ei ole otettu kouluun tai heitä varten on tehty omia laitoksia. 1800- luvun loppupuolella perustettiin erillisiä kouluja, kuten esimerkiksi apukouluja, heikosti opinnoissaan menestyneille oppilaille (Kivirauma 1989). Yhtenä koulujen perustamisen tausta-ajatukseksi oli, että oppilaat eivät häiritse muuta opetusta (Dudley-Marling & Burns 2014; Kivirauma 1989; Winzer 1993). Peruskouluun siirtymisen myötä 1970- luvulla erityisopetusjärjestelmä alkoi vakiintua, ja osa-aikainen erityisopetus kehittyi osaksi peruskoulua. Tämä erityisopetuksen muoto toteutui ja toteutuu edelleen useimmiten erillisenä pienryhmäopetuksena muutaman tunnin viikossa (Jahnukainen ym. 2012; Takala ym. 2009) niin, että apua oppimisen vaikeuksiin antaa erityiskoulutuksen saanut erityisopettaja.

Nykyisen käsityksen mukaan tarjoamalla oppilaille oppimisen tukea pyritään samalla tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (myös Yhdenvertaisuuslaki 2014). Yhteiskunta voi tukitoimillaan tasoittaa kotien erilaisia mahdollisuuksia auttaa lapsia opinnoissaan. Erityisopetus ja tuen tarjoaminen voidaan siis nähdä paitsi leimaavana ja luokittelevana opetustapana myös tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoajana. (myös Florian 2007; Mietola 2014.) Tuen antaminen koulussa on pitkään mielletty juuri erityisopettajan tehtäväksi (Shepherd ym. 2016). Integraation ja 1990-luvun loppupuolelta alkaen inklusion myötä myös luokan- ja aineenopettajat ovat kuitenkin saaneet opetettavakseen yhä heterogeenisempia ryhmiä, mikä osaltaan on lisännyt painetta eri opettajaryhmien väliseen yhteistyöhön (Khairuddin ym. 2016; Zion, & Sobel 2014).

Vuonna 2010 tapahtunut perusopetuslain muutos ja siirtyminen oppimisen kolmiportaiseen tukeen velvoitti kaikki opettajat tarjoamaan oppimisen tukea sitä tarvitseville oppilaille yleisen, erityisen ja tehostetun tuen käytänteiden mukaisesti. Perusopetuslakimuutoksen taustalla oli tarve vähentää erityisopetusta ja luoda muita tuen muotoja. Yleinen ja tehostettu tuki ennen erityistä tukea tuovat vaihtoehtoja tuen antamisen muotoihin. (HE 109/2009.) Uudet opetus suunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) (jatkossa opetus suunnitelma), jotka otettiin käyttöön syksyllä 2016, korostavat monialaisen yhteistyön merkitystä eri ammattiryhmien kesken oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen havaitsemisessa ja tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppilaiden tuen tarpeiden havaitsemisen ja tuen antamisen katsotaan kuuluvan kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin. Niinpä sitä ei voi enää jättää ainoastaan erityisopettajan tehtäväksi.

Yhteisopetus on yksi keino opettajien antaa tukea yhdessä (Saloviita & Takala 2010; Friend ym. 2010). Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien esiin nostamia hyviä, toimivia tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta. Koska katsomme, että onnistunut yhteisopetus voi toimia inklusion tukena, on inklusion näkeminen jatkumona (Qvortrup & Qvortrup 2018) osa teoreettista viitekehystäme.

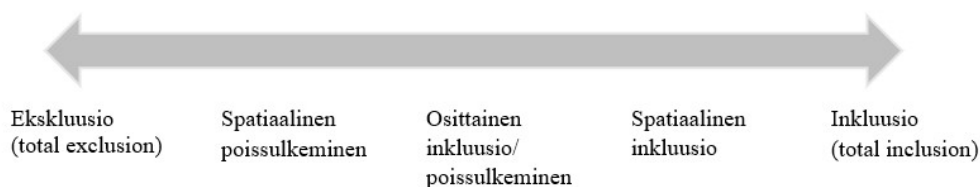
Kehittyvä inklusio

Opetussuunnitelmassa perusopetusta on sitouduttu kehittämään inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2016, 18), ja nykyisin yhä suurempi osa tukea tarvitsevista oppilaista opiskeleekin yleisopetuksen luokassa erityisluokkien tai erityiskoulujen sijaan (Lönnqvist & Sundqvist 2016; Lakkala ym. 2016). Inklusioperiaate pitää sisällään ajatuksen oppilaiden moninaisuuden arvostamisesta ja kaikkien oppilaiden oppimisen tukemisesta (Hakala & Leivo 2015; European Agency for Development in Special Needs Education 2011). Inklusiossa on kyse prosessista, jossa osallisuuden ja oppimisen esteitä pyritään tunnistamaan ja purkamaan (Ketovuori & Pihlaja 2016).

Inklusio voidaan nähdä samanlaisena arvona kuin demokratia ja mielipiteen vapaus, joita vain harvat ihmiset kyseenalaistavat, mutta joiden käytännön toteutus aiheuttaa keskustelua (Haug 2017; Hausstätter 2014). Tätä keskustelua on käyty viime aikoina paljon myös julkisuudessa ja on tuotu esille, että inklusiota käytetään säästökeinona, jolloin opettajat uupuvat työhönsä (mm. *Helsingin Sanomat* 17.4.2019). Inklusion käytännön toteutusta vaikeuttaa se, ettei inklusiolle ole olemassa yhtä yleispätevää määritelmää. Lisäksi inklusion määrittelyyn eri maissa vaikuttavat kulttuuriset käytänteet ja tavat. (Ainscow & César 2006.) Yksinkertaisimmillaan inklusion voidaan ajatella tarkoittavan paitsi vammaisten myös kaikkien lasten oikeutta käydä koulua omassa lähikoulussaan riittävien tukitoimien avulla (Unesco 1994), mutta laajemmasta näkökulmasta katsottuna inklusion tavoitteena on kehittää kaikkien yksilöiden tietoja, taitoja ja kykyjä riippumatta yksilön

vammaisuudesta, sukupuolesta, etnisestä taustasta, kulttuurista tai sosiaalisesta asemasta (Hakala & Leivo 2015; Haug 2017).

Inklusio voidaan käsittää keskeneräisenä, päättymättömänä ja hitaana prosessina (Hausstätter 2014) sekä jatkuvana oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamisena (Opetusministeriö 2007). Se voidaan käsittää myös jatkumoksi (Kuvio 1), jonka toisessa päässä on inklusio ja toisessa päässä eksklusio eli poissulkeminen (Qvortrup & Qvortrup 2018). Eksklusion eri muodoilla voidaan tarkoittaa esim. yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden siirtämistä pienryhmiin väliaikaisesti (osittainen) tai pysyvästi (spatiaalinen poissulkeminen).



Kuvio 1. Inklusio – eksklusio jatkumona mukailten Qvortup & Qvortrupia (2018, 814).

Inklusion eteneminen sai vauhtia 1990-luvulla. 1983–1992 vietettiin kansainvälistä vammaisten vuosikymmentä, jonka jälkeen vuonna 1993 alettiin vaatia vammaisten lasten opetuksen järjestämistä tavallisilla luokilla (Yhdistyneet Kansakunnat 1994). Seuraavana vuonna Salamancassa pidetyssä erityisopetuksen kongressissa uusi koulutuspolitiikka sai nimen ”inclusive education”. Sen sisältönä oli, että kaikkien lasten tulee päästä kouluun ja opetus tulee mukauttaa lasten tarpeita vastaavaksi. (Unesco 1994.)

Meillä Suomessa inklusiivisen koulun kehittyminen on toteutunut hitaasti, vaikka siihen sitouduttiin jo Salamancan julistuksessa (Hakala & Leivo 2015). Ketovuori ja Pihlaja (2016) ovat todenneet, että nykyinen koulutuspoliittinen ilmasto, joka korostaa tehokkuuden ja hyvien oppimistulosten merkitystä, on poikkeuksellisen haastava inklusion toteuttamista ajatellen. Tervasmäki ja Tomperi (2018) ovat kritisoineet suomalaisen koulutuspolitiikan kehitystä ja näkevät sen ajautuneen liiaksi työmarkkinoiden ja kilpailukyvyyn kasvatamiseen ”riittävän hyvän perusopetuksen” ja ”tavallisten lähikoulujen” tavoittelun sijaan. Koulun hidasta inklusiiokehitystä selittää osaltaan myös käytössä ollut opetuksen kaksoisjärjestelmä, jossa erityisopetus ja yleisopetus on nähty toisistaan erillisinä opetuksen muotoina (Hakala & Leivo 2015) ja jossa tuen tarjonta on ollut pääasiassa erityisopettajien vastuulla. Tuen käytänteissä elää edelleen rinnakkain eri aikakausille tyypillisiä tuen muotoja erityiskouluista muun opetuksen yhteydessä annettavaan tukeen (Lintuvuori 2019; Pulkkinen 2019). Myös perinteinen opettajuuden malli, joka on pitkälti perustunut opettajan autonomian kunnioittamiseen, on luonut kouluihin yksin tekemisen kulttuuria (Stenberg 2011; Saari ym. 2017).

Vaikka opetussuunnitelmassa ei esitetä käytännön keinoja inklusion edistämiseksi, se kuitenkin kannustaa ja samalla velvoittaa kouluja ja opettajia uudistamaan pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja (Krokkfors 2017). Yhteisopettaminen, jota käsittelemme tässä artikkelissa, on yksi yhteistyön muoto. Siinä useampi opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta yhdessä. Yhteisen opettamisen avulla voidaan kouluissa tukea myös inklusion toteutumista (Friend ym. 2010; Saloviita & Takala 2010).

Samanaikaisopetuksesta yhteisopetukseen

Yhteisopetus ei ole uusi asia, vaan sen historia alkaa jo 1950-luvun Yhdysvalloista, kun opettajapulan vuoksi yläkouluissa alettiin kokeilla useamman opettajan yhteistyötä suurryhmien opettamisessa. Opettaja piti suurryhmälle opetustuokion, jonka jälkeen aiheesta seurasi useampien opettajien johtama yhteinen keskustelu. Käytettyä menetelmää kutsuttiin tiimiopettajuudeksi, ja sen avulla päästiin oppiainerajat ylittävään ja yksilöllistävään opetukseen. (Friend & Reising 1993.)

Suomessa useamman opettajan yhteistyötä kutsuttiin samanaikaisopetukseksi, ja sitä alkoivat 1960-luvulta lähtien kokeilla yksittäiset opettajat. Täsmällisemmäksi toiminta muuttui vuonna 1975 Kouluhallituksen annettua ohjeet ilman omaa luokkaa toimivan erityisopettajan (”luokattoman erityisopettajan”, jolla ei ole vastuullaan määrättyä luokkaa; ks. Klinikkaopetus ry 1977) työskentelystä peruskoulun ensimmäisellä luokalla (Syvälahti ym. 1977). Ajatuksena oli, että luokanopettajan huolehtiessa opetuksesta samanaikaisopettaja (luokaton erityisopettaja) ohjaa oppilaita yksilöllisesti ja tarkkailee oppilaiden työskentelyä. Ohjeessa todettiin kuitenkin, että opettajat voivat välillä vaihtaa tehtäviä keskenään. Samanaikaisopetuksen tarkoituksena oli auttaa oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Lisäksi pyrittiin optimaaliseen opetusresurssien hyödyntämiseen sekä opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen. (Sikiö 1977.)

Samanaikaisopettajuudesta kirjoittaminen oli niukkaa 1990-luvulla, kunnes vuosittu-hannen vaihteen jälkeen siitä kiinnostuttiin uudestaan jatkuvasti kasvavien erityisoppilasmäärien vuoksi (Saloviita 2016). Nykyisin samanaikaisopetus, josta käytetään myös nimitystä yhteisopetus, nähdään yhtenä keinona tarjota oppimisen tukea. Mielestämme nimitys yhteisopetus (engl. co-teaching) viittaa samanaikaisopetusta paremmin opettajien yhteiseen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (ks. myös Malinen & Palmu 2017). Tässä tutkimuksessa käytämme termiä yhteisopetus (yhteisopettaminen) ja määrittelemme sen:

Kahden tasavertaisen ammattilaisen yhteistyöksi yhteisessä luokkatilassa, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhteistyössä tasavertaisten ammattilaisten kesken (Fluijt ym. 2016, 197).

Yhteisopetuksen malleja

Yhteisopetuksesta on käytössä monenlaisia, koulukohtaisia malleja, jotka vaihtelevat oppilaiden tarpeiden ja käytössä olevien resurssien (tila, aika, välineet) mukaisesti (Bešić ym. 2017). Ala- ja yläkouluissa yhteisopetuksen toteuttamisessa on erilaisia haasteita – yläkoulussa erityisesti aineenopettajajärjestelmän takia. Keskeistä yhteisopettajuudelle kuitenkin on ammattilaisten tasapuolinen osallistuminen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Shin ym. 2016.) Yhdessä työskentelevinä ammattilaisina voivat toimia ainakin erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja (Solis ym. 2012). Luokassa voi olla kaksi tai useampi opettaja yhteisopettamassa.

Yhteisopetuksessa käytettävät työtavat voidaan jakaa monella tavalla. Tässä esitetään perusjako, joka käsittää neljä erilaista toimintamallia: *Avustava opetus*, jossa toinen opettaja opettaa toisen keskittyessä oppilaiden avustamiseen. *Rinnakkainen opetus*, jossa opettajat opettavat luokasta muodostettuja erilaisia ryhmiä, ja *täydentävä opetus*, jossa opettajat ennalta sovitusti täydentävät toistensa opetusta. *Tiimiopettajuudessa* opettajat opettavat yhtäaikaaisesti täydentäen toinen toisiaan. Kaikissa yhteisopetuksen toimintamalleissa molemmat opettajat kantavat yhdessä vastuun kaikista luokan oppilaista, mutta selvimmin se toteutuu tiimiopettajuudessa. (Thousand ym. 2006.)

Yhteisopettajuudesta on todettu olevan hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin. Yhteisopettajuus lisää opettajien hyvinvointia ja työn iloa sekä mahdollistaa ammatillista kehitystä. Sen on todettu myös lisäävän luokan työrauhaa. (Uusitalo-Malmivaara 2012; Rytivaara 2012; Weilbacher & Tilford 2015.) Oppilaiden osallisuus ja yksilöllisen ohjauksen määrä kasvavat samoin kuin myös kaverien valinnan mahdollisuus, jos useamman luokan oppilaita opetetaan yhdessä (Strogilos & Stefanidis 2015; Strogilos & Avramidis 2016).

Yhteisopetuksen toteuttamisessa on havaittu myös useita haasteita, jotka osaltaan estävät sen toteuttamista. Yhteisopettajuuden esteeksi on usein mainittu opettajien yhteisen suunnittelujan puuttuminen ja opettajien vastuun epätasainen jakautuminen (mm. Ricci ym. 2017; Scruggs & Mastropieri 2017; Shin ym. 2016). Monissa edellä luetelluissa tutkimuksissa tuodaan vahvasti esiin yhteisopetuksen haasteita. Siksi tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan yhteisopetuksen myönteisiin puoliin.

Tutkimuksen tarkoitus ja osallistujat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää:

1. Miten opettajat kuvaavat hyvin toimivaa yhteisopetusta? Samalla pohditaan, näkyvätkö aiemman tutkimuksen kuvaamat haasteet opettajien kertomuksissa. 2. Miltä opettajien kuvaama yhteisopetus näyttää inklusion näkökulmasta?

Tutkimuksen aineisto on koottu *Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena* -hankkeessa elektronisella kyselyllä. Linkkiä kyselyyn jaettiin hankkeessa mukana oleville kouluille ja kyselyä mainostettiin hankkeen toteuttamilla yleisöluennoilla. Yhteisopetus-kyselyyn vastasi yhteensä 483 opettajaa, joista suurin osa (N=459) työskenteli Pohjois-Suomessa. Pääkaupunkiseudulla työskenteli 24 kyselyyn vastannutta opettajaa.

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin Yhteisopetus-kyselyyn saatujen taustamuuttujia koskeneiden kysymysten vastauksia sekä yhden avoimen kysymyksen vastauksia. Avoin kysymys oli: Millainen on ollut toimiva yhteisopetus kohdallasi, miten se saatiin aikaan ja mitkä seikat tekivät siitä toimivan?

Avoimeen kysymykseen oli vastannut 274 opettajaa. Tässä tutkimuksessa vastauksista rajattiin pois opettajat, joilla ei ollut (N=13) tai oli vain jonkin verran kokemusta (N=173) yhteisopettajuudesta. Lisäksi aineistosta rajattiin pois esiopetuksen sekä JOPO-luokkien opettajat (N=5), koska halusimme keskittyä nimenomaan luokan-, aineen-, ja erityisluokanopettajien/erityisopettajien (jatkossa erityisopettaja) kertomuksiin yhteisopettajuudesta. Kysymykseen vastanneista luokan-, aineen- ja erityisopettajista oli melko paljon kokemusta yhteisopettajuudesta 48 opettajalla ja paljon kokemusta oli 35 opettajalla. Näiden yhteisopetuksen suhteen kokeneiden 83 opettajan vastaukset muodostavat aineistomme. Vastaus-ten pituus vaihteli muutamasta sanasta puoleen sivuun tekstiä. Kysymykseen vastanneet opettajat työskentelivät alakoulussa (N=65), yläkoulussa, yhtenäiskoulussa, sekä yhtenäiskoulussa ja lukiossa (N=18). Kyselyyn vastanneet toimivat tällä hetkellä luokanopettajina (N=56), aineenopettajina (N=5), erityisopettajina tai erityisluokanopettajina (N=22).

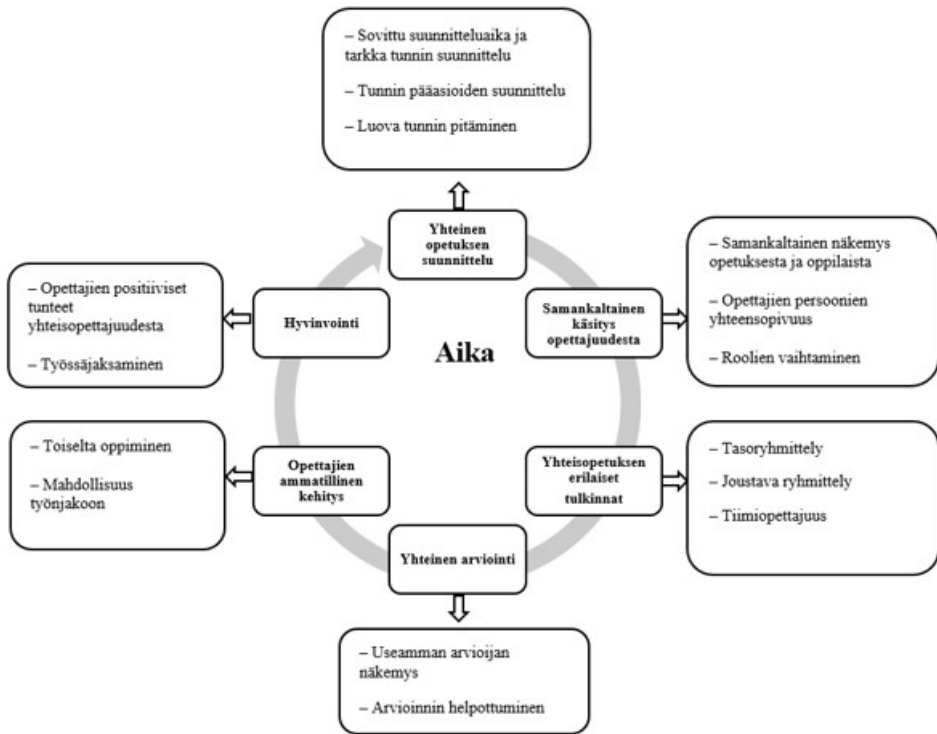
Tutkimuksen toteuttaminen

Tarkastelemme opettajien kirjoittamia vastauksia sisällönanalyysin keinoin käyttäen myös aksiaalista koodausta grounded-teoriasta (jatkossa GT, ks. Strauss & Gorbin 1990; Hsieh & Shannon 2005; Schreier 2012, 111–112). Hyödynnämme aineiston analyysissä inklusioon liittyvää teoriaa käyttäen inklusion jatkumoa (Qvortrup & Qvortrup 2018) sekä aikaisempaa tutkimustietoa yhteisopettajuudesta. Luettuamme aineiston läpi ja saatuamme siitä

kokonaiskuvan purimme sen osiksi ja loimme koodauskehikon (coding frame, Schreier 2012). Käytimme koodauskehikon luomisessa sekä olemassa olevaa tutkimusta että teoriaa inklusiosta (deduktiivinen koodaus) ja aineistosta löytyviä elementtejä (induktiivinen koodaus). Tämä koodauskehitys sisälsi pääkategoriat. Pääkategorioiden määrittelyn jälkeen katsoimme, mitä aineistomme niistä kertoo ja millaisia alakategorioita aineistosta on niihin paikannettavissa. Tarkastelimme myös kvantitatiivisesti, miten usein tietyt asiat, kuten inklusio, mainittiin. Käytimme aineiston kategorisoinnin työvälineenä NVivo-ohjelmaa. Vertailimme kategorioita myös erilaisissa kouluissa työskentelevien opettajien näkökulmista käyttäen kouluastetta (alakoulu, yläkoulu) kahtena eri typologiana (Schreier 2012), koska aiempien tutkimusten perusteella (Shin ym. 2016) tiedämme yhteisopetuksen olevan erilaista ala- sekä yläkoulussa. Etsimme mahdollisia yhteyksiä ja vuorovaikutusta kategorioiden välillä ja mahdollisuutta vielä tiivistää niitä, kuten GT:n selektiivisessä koodauksessa.

Koodauskehiksemme koostui aikaisempien tutkimusten perusteella *yhteisopetuksen suunnittelun haasteellisuudesta* (mm. Ricci ym. 2017) sekä teorian perusteella *inklusion mahdollisuuksista yhteisopetuksessa* (mm. Friend ym. 2010). Näiden lisäksi aineistosta löytyi neljä pääkategoriaa, joista opettajat kertoivat ja jotka nimettiin näin: *samankaltainen käsitys opettajuudesta, opettajien hyvinvointi, yhteinen arviointi* sekä *opettajien ammatillinen kehitys*.

Kun kävimme keskustelua tämän tutkimuksen tutkijoiden kesken, havaitsimme päällekkäisyyttä muutamissa pääkategorioissa ja epätarkkuutta nimissä. Pääkategoria ”suunnittelun haasteellisuus” sisälsi paljon kertomuksia suunnittelusta, mutta haasteiden sijaan kuvailtiin toteutustapoja. Opettajat eivät kokeneet suunnittelua hankalana asiana. Niinpä kategorian nimi muutettiin ”suunnitteluksi”. Teorian pohjalta luotu kategoria ”inklusion mahdollisuudet” muutettiin ”yhteisopetuksen tulkinnat” -kategoriksi, sillä inklusio-sanaa ei esiintynyt opettajien puheessa kertaakaan. Elementtejä inklusiosta oli kuitenkin havaittavissa opettajien kertomuksissa yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Keskustelun jälkeen analyysikehikon kuudeksi pääkategoriksi muodostuivat *yhteinen opetuksen suunnittelu, yhteisopetuksen erilaiset tulkinnat, samankaltainen käsitys opettajuudesta, yhteinen arviointi, opettajien hyvinvointi, sekä opettajien ammatillinen kehitys*. Paikantaessamme ydinkategorioita havaitsimme, että aika näyttäytyi tärkeänä yhteyksiä luovana elementtinä kategorioiden välillä (Kuvio 2).



Kuvio 2. Pää- ja alakategoriat.

Millaista on opettajien kuvaama toimiva yhteisopetus?

Kuvaamme tässä kuusi pääkategoriaa ja niiden alakategorioiden sisällön. Yhdistävänä tekijänä toimii aika: opetuksen suunnittelu sujuu ajan myötä helpommin, yhteisopetuksen tulkinnot vaihtelevat ajan ja lisääntyvän kokemuksen myötä, ja ammattitaito kehittyy ajan kuluessa.

Aiempien tutkimusten kuvaamat haasteet ovat liittyneet yhteisopetuksen suunnitteluajan puutteeseen, työparin valintaan ja tilojen joustamattomuuteen (mm. Ricci ym. 2017; Scruggs & Mastropieri 2017; Shin ym. 2016). Tässä aineistossa oli suunnittelusta 31 mainintaa, sopivasta työparista viisi mainintaa ja tiloista kaksi mainintaa. Opetuksen suunnittelu oli siis aineistossa vahvasti esillä. Siitä ei kuitenkaan puhuttu ongelmana, vaan opettajat kertoivat, miten se hoidettiin. Ajatukset opetuksen suunnittelusta sisältyivät sekä ala- että yläkoulun opettajien kertomuksiin yhteisopettajuudesta, eikä eroa opettajaryhmien välillä ollut.

Opetuksen suunnittelu koettiin tässä tutkimuksessa luonnollisena osana opettajan työtä. *Yhteinen opetuksen suunnittelu* oli aineistossa määrällisesti suurin kategoria, ja sen voidaan tulkita kertovan siitä, että opetuksen suunnittelu on keskeinen asia puhuttaessa yhteisopettajuudesta. Yhteisen opetuksen suunnittelu jakautui aineistossa kolmeen eri alakategoriaan hyvin tarkasta ja aikataulutetusta suunnittelusta tunnin päälinjojen suunnitteluun sekä vielä laajempaan pelkkien opetuksen yleisten linjojen suunnitteluun. Opettajat suunnittelivat opetusta yhdessä jakaen opetusvastuuta toistensa erityistaitoja ja mielenkiinnon kohteita hyödyntäen.

Suunnittelemme työparini kanssa aina viikon lukujärjestyksen kerrallaan, ja tähän menee noin 1-2h. Sovimme sisällöt ja miten toimitaan, ja yhteistyö toimii jouhevasti oppitunneilla. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Suunnittelu on mennyt helposti ja nopeasti. Kahden jakamat ideat jalostuvat nopeasti toteutuskelpoisiksi ajatuksiksi. Suunnittelua tehdään erillään ja yhdessä. Erillään syntyy ideoita, joita sitten esitetään toiselle ja jos toisestakin se on hyvä, kehitetään sitä yhteiseen, molemmille istuvaan suuntaan. Kun on opetettu erillään, sovitaan sisältö ja raamit, mutta molemmilla on myös vapaus toteuttaa opetusta omalla tavallaan. (Yläkoulu, aineenopettaja.)

Emme monen vuoden yhteisen taustan jälkeen käytä enää aikaa erilliseen suunnitteluun, vaan olemme suunnitelleet isot linjat ja sitten työ rullaa automaattisesti. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Huomattavaa on, että suunnittelussa oli eroja myös kokeneilla yhteisopetusta toteuttaneilla opettajilla. Osalla heistä opetuksen suunnittelu oli hyvinkin tarkkaa tunnin kulun ja vuorosen suunnittelua ja toisille riitti vain päälinjojen suunnittelu. Tapa suunnitella opetusta näyttäisi olevan enemmän riippuvainen opettajien henkilökohtaisista mieltymyksistä kuin yhteisopetuskokemuksen määrästä. Kaiken kaikkiaan kokemus kuitenkin vähensi osalla suunnitteluun käytettävän ajan määrää (myös Pulkkinen & Rytivaara 2015). Tarkoistakin suunnitelmista huolimatta opettajat korostivat suunnitelmiensa joustavuutta ja toimimista tilanteiden vaatimalla tavalla. Tätä joustavuutta edesauttoi opettajien yhteinen näkemys opetuksesta ja oppilaista. Tämän olemme nimenneet samankaltaiseksi käsitykseksi opettajuudesta. Osa opettajista oli suunnitellut paitsi tunnin kulun myös keinoja siihen, kuinka vastata luokan työrauhaongelmiin. Yhteinen suunnittelu oli pitänyt sisällään suunnitelmia toisen opettajan toimimisesta työrauhan turvaajana tai oppilaiden avustajana. Suunnitelmat olivat määritelleet uudestaan opettajan ammatin työnkuvaa.

Opettajien *samankaltainen käsitys opettajuudesta* oli opettajien mukaan tärkeä osa onnistunutta yhteisopettajuutta. Samankaltainen käsitys opettajuudesta -pääkategoria sisälsi kolme alakategoriaa: 1. Opettajien välisen yhteisen näkemyksen opetuksesta ja oppilaista. 2. Opettajien välisen sujuvan yhteistyön sekä 3. yhdessä sovitun roolien vaihtamisen. Olen-naista oli opettajien yhteinen käsitys oppilaiden kohtaamisesta. Fluijt ym. (2016) käyttävät opettajien välisestä yhteisymmärryksestä käsitettä jaettu visio. Samankaltaisen käsityksen lisäksi tärkeää oli vuorovaikutuksen onnistuminen sekä luottamus työpariin (myös Shin et al. 2016). Lisäksi tärkeiksi koettiin yhteiset käsitykset kurinpidosta ja opetuksen suunnittelusta. Yksi vastaaja käytti tästä nimitystä ”samankaltainen pedagoginen katse”.

Samat intressit ja näkökulmat. Ajatellaan oppilaista samalla tavalla. (Alakoulu, erityisopettaja.)

Meillä oli samankaltainen käsitys opettajuudesta, arvoista ja kurinpidosta. Tämän vuoksi yhteisopettajuus toimi erinomaisesti. Ja sitä se vaatiikin. Minulla on huonojakin kokemuksia, kun opettaja kanssani on hyvin erilainen ajatuksiltaan ja tavoiltaan. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Homma toimii, kun molemmat ovat sitoutuneita tehtävänsä, kunnioittaa työparia vertaisenaan, valmiita kompromisseihin, jakavat samanlaiset arvot ja tavoitteet. Tärkeää on myös se, että toisen kanssa on helppo tulla juttuun, huumorilla on iso merkitys. (Yläkoulu, aineenopettaja.)

Opettajat toivat esiin myös yhteisopettajien yhteensopivuutta. Yhteensopivuudella opettajat tarkoittivat työparia, jonka kanssa voi aidosti olla oma itsensä, eikä ”omaan persoonaan tarvitse kahlita”. Myös sanapari ”sopivat kemiat” esiintyi useamman kerran. Opettajien yhteensopivuus ei tarkoita samanlaisuutta, vaan Prattin (2014) mukaan erilaiset persoonallisuuden piirteet voivat toimia jopa yhteisopettajuutta vahvistavana tekijänä. Opettajien ajatus omasta itsestä ja yhteisopettajaparin yhteensopivuudesta näyttäytyi tärkeänä.

Opettajien luokassa kohtaamaa epätasa-arvoa (Shin ym. 2016; Sinkkonen ym. 2018; Strogilos ym. 2016) ei tässä tutkimuksessa tullut esille, vaan opettajat olivat yhdessä sopien vaihdelleet rooleja ja kokeneet silti olevansa luokassa tasavertaisia opettajia. Opettajat kertoivat toimineensa välillä työrauhan ylläpitäjänä, ”työrauhapoliisina” tai avustajana. Oleellista tasa-arvon kertomuksissa oli ollut yhteinen sopiminen ja vuoron vaihtaminen. Erilaisissa rooleissa toimiminen kertoo myös opettajan työn uusista tulkintatavoista: opettaja voi tehdä luokassa muutakin kuin olla opetusvastuussa. Sekä yläkoulun että alakoulun opettajat toivat esille yhteisen käsityksen ja opettajien yhteensopivuuden merkityksen.

Pääkategoria *yhteisopetuksen tulkinnat* sisälsi sekä alakoulun että yläkoulun opettajien kertomuksia erilaisista yhteisopetuksen toteuttamisen tavoista. Aineistosta paikannetut alakategoriat olivat: tasoryhmäopetus, oppilaiden joustava ryhmittely sekä tiimiopettajuus. Oppilaiden jakaminen erilaisiin ryhmiin taitotason mukaisesti näytti olevan yleisin sekä opettajia että oppilaita palveleva tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. Tasoryhmiin jakamista perusteltiin oppilaiden erilaisella taitotasolla ja opetuksen eriyttämisellä. Myös erityisopetuksen tarpeeseen vastattiin oppilaita ryhmittelemällä.

Kaksi isoa luokkaa jaettiin kolmeen. Minulla oli isoin ryhmä, oppilaat, jotka menestyivät hyvin, erityisopettajalla oli ”keskiryhmä” 7-8 oppilaat ja toisella aineenopettajalla oli heikoin ryhmä, joka oli myös pienin ryhmistä. (Yläkoulu, aineenopettaja.)

Oppilaiden joustavassa ryhmittelyssä opetuksen aloitus ja lopetus tapahtuivat opettajien kertomusten mukaan usein yhteisessä tilassa, josta ryhmät jakautuivat erillisiin tiloihin tai opetusta jatkettiin samassa tilassa.

Teemme joustavia ryhmittelyitä, jossa pyritään etenemään oppilaiden omien tavoitteiden mukaisesti, käytämme paljon toiminnallisuutta ja konkreettisia välineitä. Molemmat opettajat (erityisluokanopettaja ja luokanopettaja) opettavat asiat kahdelle joustavasti ryhmitellyille oppilaille, mukana molemmissa ryhmissä ohjaajat. Yhteisen opetuksen jälkeen eriytämme vielä niin, että ohjaajat ottavat omat ryhmänsä ja opettajat omat (tällöin neljä ryhmää), jossa taas huomioidaan oppilaiden omat tavoitteet ja yksilölliset haasteet sekä vahvuudet. (Alakoulu, erityisopettaja.)

Oppilaiden joustavassa ryhmittelyssä opettajat kokivat tärkeäksi, että ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan usein eikä oppilaiden ryhmittely perustu ainoastaan oppilaiden kyky- ja taitotasoon. Tämä on myös inklusiivisen opetuksen tavoitteena (Sinkkonen ym. 2018) ja tärkeä eriyttämisen periaate (Laine 2010).

Kokoaikaista yhteisopettajuutta, tiimiopettajuutta, toteuttavat opettajat olivat aineistossa selkeä vähemmistö. He eivät puhuneet oppilaiden ryhmittelystä, vaan heidän mukaansa oppilaiden tukeminen tapahtui omassa yhteisessä luokkatilassa opettajien ennakkosuunnitelmien mukaisesti.

Se on normaalia. Luonnollista koko ajan. Perustuu yhdessä tekemisen -ajatukseseen koko talossa alusta saakka. Pidämme kollegan kanssa lähes kaikki oppitunnit joko kokonaan tai osittain yhteisopetuksena. Osalla tunneista meillä on lisäksi kaverina erityisopettaja ja koulunkäynnin ohjaaja. (Alakoulu, erityisopettaja.)

Yhteisopetuksessa, jossa käytettiin oppilaiden ryhmittelyä, hyödynnettiin käytössä olevaa aikuisresurssia niin tarkoin kuin mahdollista. Myös koulunkäynninohjaajia käytettiin apuna eri ryhmien opettamisessa. Sekä oppilaiden jakaminen erilaisiin ryhmiin että koulunkäynninohjaajien opetusvastuu laajentavat käsitystä yhteisopetuksesta perinteistä yhteisopetuksen määritelmää (Fluijt ym. 2016) laajemmaksi. Samalla ne laajentavat koulunkäynninohjaajien työnkuva. Peilaten taustateoriaan inklusion jatkumosta (Qvortrup & Qvortrup 2018) toteamme, että eksklusion elementtejä saattoi olla erilaisiin ryhmiin jakamisessa ja muualla kuin omassa luokkatilassa opiskelemisessa. Opettajat eivät kertomuksissaan itse käyttäneet sanaa inklusio, vaan he puhuivat erilaisten oppilaiden oppimisen tukemisesta. Oppimisen tukemisella perusteltiin myös oppilaiden jakamista tasoryhmiin.

Yhteinen arviointi oli aineistossa pieni pääkategoria, joka sisälsi positiivisia kertomuksia yhdessä arvioimisesta. Yhteisopetuksessa, jossa opettajat ryhmittelivät oppilaita, opettajat kertoivat vaihtelevansa eri ryhmien ohjausvuoroja, jotta oppilaat tulisivat tutuiksi kaikille opettajille.

Yhteissuunnittelulla on merkitystä samoin kuin siinä, että arviointi on helppompaa työparin kanssa kuin yksilöllisesti. (Yläkoulu, aineenopettaja.)

Arviointikin on ollut helppo yhdessä koota ja dokumentoida. Kaksi on enemmän kuin kaksi...tässä tilanteessa. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Opettajat korostivat aineistossa erityisesti arvioinnin reiluuutta, kun arviointi tehdään opettajien välisenä yhteistyönä. Opettajat kertoivat sekä arvosanojen antamisen että oppilaiden tuntityöskentelyn seuraamisen ja arvioinnin helppoudesta. Yhteinen oppilaiden arviointi käy ilmi myös yhteisopetuksen määritelmässä (Fluijt ym. 2016) ja on näin olennainen osa yhteisopettamista. Tässä kohdassa kyseinen pääkategoria sivuaa toista pääkategoriaa, opettajien hyvinvointia, sillä yhteinen arviointi vähensi opettajien painetta arviointien tekemisessä ja näin lisäsi opettajien hyvinvointia.

Ammatillisen kehityksen pääkategoria korostaa opettajan työssä oppimista ja ammatillisista kehittymistä, jotka mahdollistuivat yhteisopettajuuden myötä (myös Shin ym. 2016; Sinkkonen ym. 2018). Alakategorioissa opettajat puhuivat toiselta oppimisen mahdollisuudesta sekä mahdollisuudesta jakaa vastuualueita ja hyödyntää toisen vahvuuksia.

Kokemattomampana musiikinopettajana opin myös paljon kollegalta musiikin opetuksesta vuoden yhteistyön aikana. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Mikolan (2011) mukaan kollegoilta oppiminen sekä omien ajatusten ja ideoiden jakaminen muuttavat koulukulttuuria yhteisöllisempään suuntaan, mikä on myös inklusion keskeinen ajatus. Sinkkosen ym. (2018) mukaan olennaista yhteisopetuksen mahdollistamalle ammatilliselle kehitykselle on yhteinen ajatusten reflektointi ja yhdessä tapahtuva työn kehittäminen. Alakoulun opettajilla näkemys omasta ammatillisesta kehityksestä oli tässä tutkimuksessa yleisempää kuin yläkoulun opettajilla, joita oli aineistossa vähemmän. Vain yksi yläkoululla työskentelevä opettaja oli kokenut kehittyneensä ammatillisesti yhteisopettajuuden aikana.

Minulle on ollut erityisen antoisaa seurata matematiikan aineenopettajien työtä, sillä olen saanut sen myötä paljon perspektiiviä omaan matikan erityisopetukseen. (Yläkoulu, erityisopettaja.)

Opettajien kuvaama *hyvinvointi* -pääkategoria jakautui kahteen erilaiseen alakategoriaan: työn tuottamiin positiivisiin tunteisiin sekä työhyvinvointiin. Yhteisopetuksesta opettajan hyvinvoinnin lisääjinä kertoivat aineistossa ainoastaan alakoulun opettajat.

Positiivisuus ja jaksaminen vaikeiden oppilaiden ja perheiden kanssa. Tunteiden jakaminen yhdessä. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Vetovastuut eri oppiaineista helpottavat kuormitusta. Tiimiopettaminen on parhaimmillaan tosi palkitsevaa ja työhyvinvointia lisäävä tekijä. (Alakoulu, luokanopettaja.)

Kuten yllä olevat kertomukset osoittavat alakoulussa opettaja on tiiviisti yhteistyössä oppilaidensa huoltajien kanssa sekä opetusvastuussa suuresta osasta alakoulussa opetettavista aineista. Yhteisopettajuuden myötä näiden asioiden jakaminen mahdollistuu, mikä osaltaan selittää alakoulunopettajien kuvaamaa työhyvinvoinnin lisääntymistä. Yläkoulun opettajien työkuva keskittyy enemmän oman opetettavan aineen ympärille, ja koulupäivä voi olla hajanaisempi kuin alakoulussa (Kemppinen 2016). Tässä tutkimuksessa yläkoulun opettajien vähäinen määrä selittää osaltaan opettajien hyvinvointikertomusten puuttumisen.

Tässä kohdassa analyysiä käytimme GT:n tuomaa mahdollisuutta selektiiviseen koodaukseen. Kun katsoimme löytämiämme pääkategorioita, muodostivat niistä kolme – suunnittelu, yhteisopetuksen erilaiset tulkinnat eli itse opetus, sekä arviointi – juuri ne kolme elementtiä, joista yhteisopetus määritelmän (Fluijt ym. 2016) mukaan koostuu. Näin syntyy määritelmä, joka vaatii kolmen yhdessä hoidettavan elementin (suunnittelu, toteutus ja arviointi) olemassaoloa sekä lisäksi opettajien samankaltaisen käsityksen opettajuudesta. Kun kaikki nämä elementit toteutuvat, seuraa yhteisopetuksesta opettajien työhyvinvointia sekä ammatillista kehitystä.

Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset

Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli melko paljon tai paljon kokemusta yhteisopetuksesta. Opettajien yhteisopetuskertomukset jakautuivat kuuteen pääkategoriaan. *Yhteinen opetuksen suunnittelu* oli aineistossa määrällisesti suurin kategoria, ja sen voidaan nähdä kertovan opetuksen suunnittelun keskeisyydestä puhuttaessa yhteisopettajuudesta. *Samankaltainen käsitys opettajuudesta*, mikä sisälsi samankaltaisen näkemyksen opettamisesta ja oppilaista sekä opettajien kokemuksen yhteensopivuudesta, oli yhteistyössä keskeistä. Lisäksi kategoriaan sisältyi yhdessä sovittu roolien vaihtaminen opetustilanteessa. *Yhteisopetuksen tulkinnat* sisälsi opettajien kertomuksia erilaisista yhteisopetuksen toteutustavoista. Näitä käytännön tapoja olivat tasoryhmäopetus, oppilaiden joustava ryhmittely sekä tiimiopettajuus. *Yhteinen arviointi* oli opettajien kertomusten mukaan oppilaille reilu ja tasapuolinen toimintatapa, joka helpotti opettajien työtä. Arviointi luo opettajan työhön usein paineita (Atjonen 2005), mutta yhdessä tehden arvioinnin taakkaa voidaan jakaa toisen ammattilaisen kanssa. Yhteisopetuksen hyötynä opettajat kokivat *ammatillisen kehittymisen*, jossa mahdollistuu toiselta oppiminen sekä mahdollisuus jakaa opetuksen vastuualueita ja hyödyntää toisen vahvuuksia. Yhteisopetus oli tuottanut alakoulun opettajille *hyvinvointia*, joka opettajien mukaan näkyi mm. työssä jaksamisena.

Alakoulun ja yläkoulun opettajien kertomukset yhteisopettajuudesta olivat suunnittelun, samankaltaisten käsitysten, yhteisopetuksen tulkintojen ja arvioinnin kohdalta samanlaisia. Ammatillista kehitystä oli kokenut vain yksi yläkoulun opettaja. Työhyvinvoinnista ei yhteisopetuksen yhteydessä puhunut yksikään yläkoulun opettaja. Kategorioiden yhdistävänä tekijänä toimii aika. Yhteisopetuskokemuksen lisääntyessä opetuksen suunnittelu sujuu helpommin, opettajien ammattitaito kehittyy ja yhteistyön tekeminen lisää hyvinvointia (myös Pulkkinen & Rytivaara 2015).

Yhteisopettajuus näyttää tämän tutkimuksen mukaan yhdeltä keinolta vastata uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2016) vaatimuksiin oppilaiden moniammatillisesta tukemisesta sekä koulun kehittämisestä inklusioperiaatteen mukaisesti. Se myös muuttaa opettajan työtä perinteisestä yksin opettamisesta yhteisen opettamisen suuntaan. Tällöin jakautuu työn mukanaan tuoma vastuu ja työn kuormitus. Opettajat eivät itse tuoneet inklusio- käsitettä lainkaan esille. Sen sijaan elementtejä inklusiosta oli havaittavissa opettajien kertomuksissa yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Inklusion jatkumon näkökulmasta (Qvortrup & Qvortrup 2018) yhteisopettajien käyttämät työskentelymenetelmät oppilaiden tasoryhmittelystä kokoaikaiseen yhteisopettajuuteen voivat paikantua jatkumossa eri kohtiin. Kokoaikainen yhteisopettajuus näyttäisi olevan lähempänä inklusion toteuttamista kuin tasoryhmittely, joka saattaa muistuttaa eksklusiota. Vanhasta 1980-luvulla käytetystä tasoryhmäajattelusta poiketen nykyisin kouluissa käytetyn tasoryhmittelyn ei tulisi olla pysyvää eikä perustua yksinomaan oppilaan taitotasoon (Roiha & Polso 2018).

Opettajien käyttämät työtavat (tasoryhmät, joustavat ryhmät, tiimiopetus), opettajan roolin vaihtaminen (työrauhapoliisi, avustaja) sekä koulunkäynninohjaajille jaettu vastuu jakoryhmien opetuksen toteuttamisesta laajensivat käsitystä yhteisopetuksesta perinteistä yhteisopetuksen määritelmää (Fluijt ym. 2016) laajemmaksi. Yhteisopettajuus edellyttääkin toimintakulttuurin muutosta ja toiminnallisia muutoksia koulun rakenteisiin sekä ammattiodotuksiin (Sinkkonen ym. 2018). Tutkimuksemme pohjalta yhteisopetus näyttäytyi kahden tai useamman ammattilaisen välisenä yhteistyönä, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutetaan yhdessä joustavia oppilasryhmittelyjä hyödyntäen. Tärkeä tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa on samankaltainen näkemys opetuksesta ja oppilaista.

Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiä Bacharackin ym. (2008) mukaan ovat suunnittelulle osoitettu aika, hyvät kommunikaatiotaidot ja hyvä vuorovaikutussuhde opettajien välillä. Lisäksi kuitenkin tarvitaan myös yhdessä sovittuja luokkakäytänteitä ja tietoa yhteisopetuksen käytänteistä. Lisäksi opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016) painotetaan oppilaiden osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä opettajien yhteistyötä. Yhteisopetus on yksi tapa ja mahdollisuus toteuttaa kaikkia näitä.

Tällä tutkimuksella on omat rajoitteensa. Yläkoulun opettajien vastausten vähäisyys oli harmillista, ja se lisää tutkimuksen tarvetta juuri heidän keskuudessaan. Yläkoulun yhteisopetuskäytänteistä olisi tarvittu lisää kertomuksia. Kyselylomakkeeseen vastaaminen oli vapaaehtoista, minkä takia mukaan saattoi valikoitua erityisesti asiaan myönteisesti suhtautuvia. Inklusiotutkimuksissa on tärkeää muistaa myös oppilaiden kokemusten kuuleminen (Nilholm & Alm 2010), mikä ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että kaksi tutkijaa loi koodauskehikon, luki ja luokitteli aineistoa ensin itsenäisesti ja sitten yhdessä vertaillen ja oli yksimielinen löytyneistä kategorioista. Kolmas tutkija arvioi saatuja tuloksia ja pyysi tarkennuksia (ks. myös Lincoln & Guba 1985). Tulosten luotettavuutta lisää myös se, että samansuuntaisia tuloksia on saatu muissakin tutkimuksissa (Shin ym. 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Samanaikaisopetuksen (yhteisopetuksen) alkuvaiheen (Sikiö 1977) tavoitteet opetusressurssien optimaalisesta hyödyntämisestä ja opettajien ammatillisesta kehittymisestä näyttää-

vät soveltuvan myös 2000-luvun koulumaailmaan. Yhteisopetus ei ole uusi työtapa, joskin sen käyttötavat ovat kehittyneet ajan myötä. Yhteisopetus näytti tässä tutkimuksessa olevan edelleen kehittyvä, inklusiota tukeva työtapa. Yhteisopettajuus vaatii kuitenkin toimiakseen riittävää opettajaresursointia, joka mahdollistaa erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastaamisen. Yhteisopetus ei ole säästökeino eikä keino vastata opettajapulaan, joksi sitä samanaikaisopetuksen alkuvaiheissa suunniteltiin. Yhteisopettajuus voi toimia yhtenä menetelmänä kuljettaessa kohti inklusiivista koulua, jossa jokainen lapsi voi kokea olevansa osallinen (ks. Imms 2017). Monet uudet koulut perustuvat avoimille oppimisympäristöille, eikä erilisiä luokkahuoneita välttämättä ole. Tämä mahdollistaa entistä laajemman yhteistyön opettajien kesken (Kattilakoski 2018), eikä opettaja ole enää yksin luokkahuoneessaan. Näkisimme, että yhteisopettajuus kannattaa ottaa osaksi opetusharjoittelua sekä luokan- että aineenopettajien koulutuksessa, jotta siitä saadaan yksi toimiva tapa tukea oppilaita, opettaa monipuolisesti sekä edistää osallisuutta ja inklusiota.

Kirjallisuus

- Ainscow, Mel & César, Margarida 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/bf03173412>
- Atjonen, Päivi 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Lyytinen, Heikki & Räisänen, Anu (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Yliopistopaino, 143–152.
- Bacharack, Nancy L., Heck, Teresa Washut & Dahlberg, Kathryn R. 2008. What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal* 4 (3), 43–48. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i3.5534>
- Bešić, Edvina, Paleczek, Lisa, Krammer, Mathias & Gasteiger-Klicpera, Barbara 2017. Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education* 3 (3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Dudley-Marling, Curt & Burns, Mary Bridget 2014. Two Perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review* 1 (1), 14–31.
- European Agency for Development in Special Needs Education 2011. *Teacher education for Inclusion across Europe- Challenges and Opportunities*. TE4I [www-lähde]. < <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf> > (Luettu 5.5.2019).
- European Agency for Special Needs and Inclusive education 2016. *EASIE, European agency statics on inclusive education. Key messages and findings (2014/2016)* [www-lähde]. < https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_0.pdf > (Luettu 7.11.2019).
- Florian, Lani 2007. Reimagining special education. Teoksessa Florian, Lani (toim.), *The SAGE Handbook of Special Education*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications Ltd, 7–20. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n2>
- Fluijt, Dian, Bakker, Cok & Struyf, Elke 2016. Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Friend, Marilyn, Cook, Lynne, Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education.

- Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, Marilyn & Reising, Monica 1993. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and consideration for future. *Preventing School Failure* 37 (4), 6–10. <https://doi.org/10.1080/1045988x.1993.9944611>
- Hakala, Juha & Leivo, Marjaana 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551/29818> > (Luettu 1.1.2020).
- Haug, Peder 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, Rune Sarromaa 2014. In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- HE 109/2009. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta* [www-lähde]. < https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_109+2009.pdf > (Luettu 1.6.2019).
- Helsingin Sanomat 17.4.2019. *Lukijan mielipide: Oppilaani häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla* [www-lähde]. < <https://www.hs.fi/mielipide/art-200006074130.html> > (Luettu 7.11.2019).
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Imms, Christine, Granlund, Mats, Wilson, Peter H., Steenbergen, Bert, Rosenbaum, Peter L. & Gordon, Andrew M. 2017. Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology* 59 (1). <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Jahnukainen, Markku & Itkonen, Tiina 2016. Tiered Intervention: History and Trends in Finland and United States. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 140–150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Jahnukainen, Markku, Pösö, Tarja, Kivirauma, Joel & Heinonen, Hanna 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 15–54. <https://doi.org/10.23997/pk.74581>
- Kattilakoski, Raija 2018. *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa - Etnografisen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Erityispedagogiikan väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Kemppinen, Marja 2016. Minulla olisi idea yhteistyöstä – Lähdetkö mukaan? Teoksessa Saloviita, Timo (toim.), *Samanaikaisopetus*. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–134.
- Ketovuori, Heli & Pihlaja, Päivi 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 73.
- Khairuddin, Khairul Farhah, Dally, Kerry & Foggett, Judith 2016. Collaboration between general and special education teachers in Malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 909–913. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230>

- Kivirauma, Joel 1989. *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 74.
- Klinikkaopetus ry. 1977. *Samanaikaisopetus*. Koulutulokkaat ala-aste, yläaste. Kunnallis-paino: Vantaa.
- Krokkfors, Leena 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopisto, 247–266.
- Laine, Sonja 2010. *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunteminen*. Opetushallitus [www-lähde]. < http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erityisvahvuuksien_tukeminen.pdf > (Luettu 19.3.2020).
- Lakkala, Suvi, Uusiautti, Satu & Määttä, Kaarina 2016. How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lintuvuori, Meri 2019. *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 51.
- Lönnqvist, Emma & Sundqvist, Christel 2016. Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan – fördelar och nackdelar för elever *Universitetsforlaget. Nordic Studies in Education* 36 (1), 38–56. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-04>
- Malinen, Olli-Pekka & Palmu, Iines 2017. *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: NMI-Instituutti.
- Mietola, Reetta 2014. *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkouluun arjessa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Mikola, Marjatta 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412.
- Nilholm, Claes & Alm, Barbro 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25 (3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Opetushallitus 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 16.11.2019).
- Opetusministeriö 2007. *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47 [www-lähde]. < <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> > (Luettu 16.11.2019).
- Pratt, Sharon 2014. Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teacher and Teacher Education* 41, 1–12.
- Pulkkinen, Jonna 2019. *Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms*. Finnish Institute of Educational Research. Studies 34. Jyväskylän yliopisto.

- Pulkkinen, Jonna & Rytivaara, Anna 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja* [www-lähde]. < <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> > (Luettu 13.11.2019).
- Qvortrup, Ane & Qvortrup, Lars 2018. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 22 (7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ricci, Leila Ansari, Zetlin, Andrea & Osipova, Anna V. 2017. Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: Implications for personnel preparation. *An international journal of teachers' professional development* 21 (5), 687–703. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Roiha, Anssi & Polso, Jerker 2018. *Viiden O:N malli vieraitten kielten eriyttämiseen* [www-lähde]. < <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen> > (Luettu 20.11.2019).
- Rytivaara, Anna 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53, 181–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>
- Saari, Antti, Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: University Press, 61–82.
- Saloviita, Timo 2017. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, Timo (toim.) 2016. *Samanaikaisopetus*. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: PS-Kustannus.
- Saloviita, Timo 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, Timo & Takala, Marjatta 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Schreier, Margrit 2012. *Qualitative Content analysis in practice*. London: Sage Publications.
- Scruggs, Thomas E. & Mastropieri, Margo A. 2017. Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children* 49 (4), 284–293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Shepherd, Katherine G., Fowler, Susan, McCormick, Jazarae, Wilson, Cynthia & Morgan, Daniel 2016. The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education* 39 (2), 83–97. <https://doi.org/10.1177/0888406416637904>
- Shin, Mikyung, Lee, Hyunjoo & McKenna, William 2016. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20 (1), 91–107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sikiö, Unto 1977. *Samanaikaisopetuksen organisointi*. Teoksessa Klinikkaopetus ry. (toim.) *Samanaikaisopetus*. Koulutulokkaat ala-aste, yläaste. Vantaa: Kunnallispaino.

- Sinkkonen, Hanna-Maija, Koskela, Teija, Moisio, Kirsi, & Suolanen, Sanna 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *NMI-Bulletin* 28 (2), 14–34.
- Solis, Michael, Vaughn, Sharon, Swanson, Elizabeth & McCulley, Lisa 2012. Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools* 49 (5), 498–510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Stenberg, Katariina 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Strauss, Anselm & Gorbun, Juliet 1990. *Basics of Qualitative research, Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Strogilos, Vasilis & Avramidis, Elias 2016. Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 24–33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
- Strogilos, Vasilis, Stefanidis, Abraham & Tragoulia, Eleni 2016. Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education* 31 (3), 344–359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>
- Strogilos, Vasilis & Stefanidis, Abraham 2015. Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behavior improvement. *Teaching and Teacher Education* 47, 218–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>
- Syvälähti, Raija, Rauhala, Ritva & Porkola, Heikki 1977. Alkulause. Teoksessa Klinikka-opetus ry. (toim.), *Samanaikaisopetus*. Koulutulokkaat ala-aste, yläaste. Vantaa: Kunnallispaino.
- Takala, Marjatta, Pirttimaa, Raija & Törmänen, Minna 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, Marjatta & Uusitalo-Malmivaara, Lotta 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tervasmäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 2, 164–200.
- Thousand, Jacqueline S., Villa, Richard A. & Nevin, Ann I. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice* 45 (3), 239–248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Unesco 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* [www-lähde]. < <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> > (Luettu 1.11.2019).
- Weilbacher, Gary & Tilford, Keith 2015. Co-Teaching in a Year-Long Professional Development School. *School-University Partnerships* 8 (1), 37–48.
- Winzer, Margaret 1993. *The History of Special education: From Isolation to Integration*. USA: Gallaudet University Press.
- Zion, Shelley & Sobel, Donna 2014. Mapping the gaps: Redesigning a teacher education program to prepare teachers for inclusive, urban schools. *Journal of the International Association of Special Education* 15 (2), 63–73.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014*. Annettu Helsingissä 30.12.2014 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> > (Luettu 16.11.2019).
- Yhdistyneet Kansakunnat 1994. *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. (Hyväksytty Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokouksen 48.

istunnossa 20. joulukuuta 1993, päätöslauselma 48/96) [www-lähde]. < <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html> > (Luettu 1.10.2019).

KM Riikka Sirkko on jatko-opiskelija Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa pääaineena erityispedagogiikka.

KT Marjatta Takala toimii Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa erityispedagogiikan professorina.

PsT Hanni Muukkonen toimii Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa kasvatustieteiden professorina.