

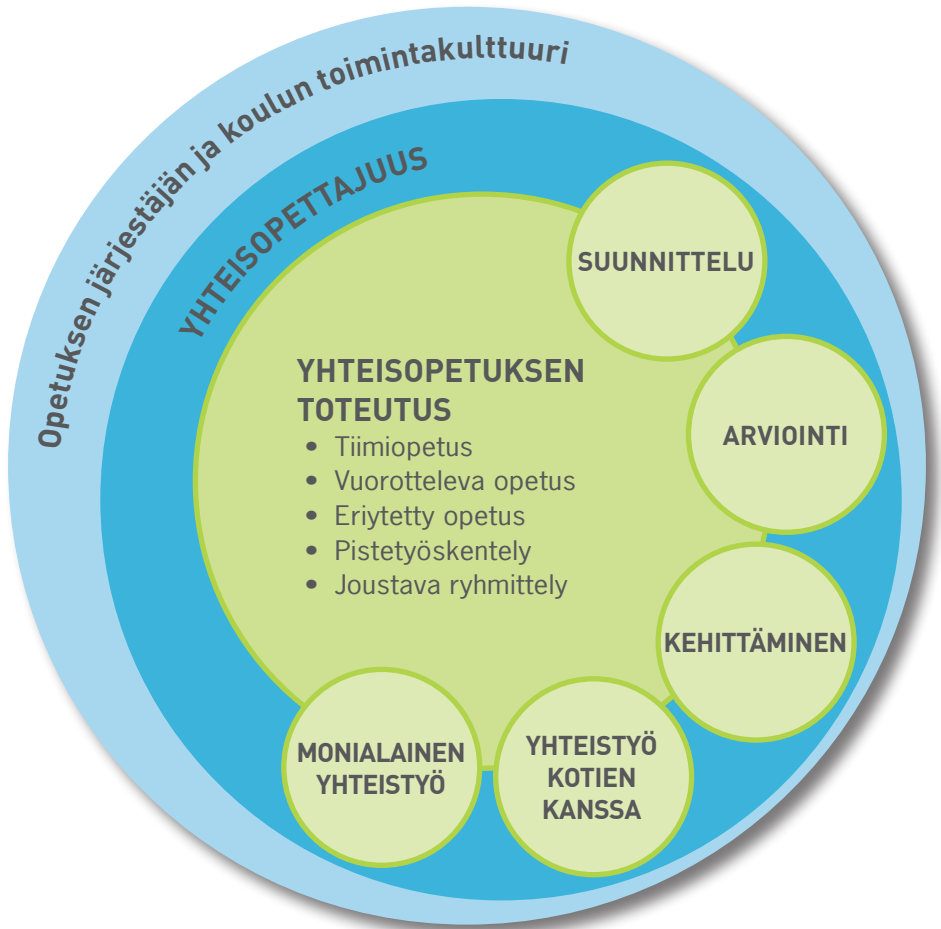
Olli-Pekka Malinen  
lines Palmu

## Näkökulmia yhteisopettajuuteen

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa he vastaavat yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oppimisen arvioinnista. Yhteisopettajuus ei ole tukitoimi vaan työtapa, joka voi mahdollistaa erityisen ja tehostetun tuen tarjoamisen yleisopetuksen luokassa. Opettajille yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden oppia ja saada tukea kollegoilta. Yhteisopettajuus herättää paljon kiinnostusta, mutta sen mahdollisuuksia ei aina hyödynnetä parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisopetuksen toteutus vaihtelee paljon koulujen välillä, eikä ole yhtä yhteisopettajuusmallia, joka soveltuisi kaikkiin tilanteisiin. Kunkin koulun ja opettajatiimin täytyy rakentaa omaan tilanteeseensa soveltuva malli. Niilo Mäki Instituutin Kummit-julkaisusarjassa ilmestynyt *Tavoitteena yhteisopettajuus – Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhteisopettamiseen* tarjoaa tietoa, miten opettajat ja ennen kaikkea heidän oppilaansa saavat mahdollisimman suuren hyödyn yhteisopettajuudesta.

### MITÄ YHTEISOPETTAJUUS ON?

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa he vastaavat yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oppimisen arvioinnista (Chapple, 2009, 5; Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996). Yhteisopettajuuden käsitteen rinnalla käytetään usein samanaikaisopettajuuden käsitettä, vaikka käsitteet eivät olekaan rinnasteisia (ks. kuvio 1). Samanaikaisopetus viittaa opettajien työskentelytapoihin, joita tällaista laajempaa jaettua opettajuutta (yhteisopettajuutta) toteuttavat opettajat voivat hyödyntää työskentelyssään (Eskelä-Haapanen, 2013).



Kuvio 1. Yhteisopettajuus opettajan työmuotona.

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa yhteisopetuksella (co-teaching) viitataan useimmiten yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012). Yhteisopetusta voidaan kuitenkin tehdä monenlaisten opettajaparien tai -tiimien voimin. Lähtökohtana on usein se, että yhteisopettajuuden kautta oppimisen tukea pystytään tarjoamaan yleisopetusryhmässä sen sijaan että tukea tarvitsevat oppilaat siirrettäisiin erityisluokkaan

tai luokan ulkopuolella annettavaan klinikaopetukseen. Yhteisopetus ei itsessään ole mikään pedagoginen menetelmä tai interventio, mutta sen avulla voidaan toteuttaa tehostettua ja erityistä tukea hyvin monipuolisin tavoin. Tavoitteena on, että opettajien välisellä yhteistyöllä oppilaita voidaan tukea entistä joustavammin, kunkin yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja opetuksesta voidaan tehdä monipuolisempaa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Walther-Thomas, 1997).

## OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ SUOMESSA

Yhteis- tai samanaikaisopetuksesta ei ole saatavilla ajantasaista kansallista tilastotietoa, joten sen yleisyys suomalaiskouluissa ei ole tiedossa. Melko varmasti voidaan kuitenkin todeta, että koulujen ja opettajien kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kasvussa. Kiinnostus vaikuttaa lisääntyvän myös opetushallinnon valtakunnallisella tasolla. Tästä konkreettisena esimerkkinä on opetus- ja kulttuuriministeriön keväällä 2017 perusopetuksen tasarvoa edistäviin toimenpiteisiin jakama 17 miljoonan euron erityisavustus, joka kohdentui erityisesti uusien samanaikaisopetusta tekevien opettajien palkkaamiseen (OKM, 2017).

Jo vuonna 2007 opetusministeriön strategiatyöryhmä suositteli samanaikaisopettajuutta kolmiportaisen tuen toteuttamisen keinoksi (Opetusministeriö, 2007, 56). Syksyllä 2016 käyttöön otetut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) osaltaan edellyttävät aiempaa enemmän opettajien välistä yhteistyötä muun muassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Myös opettajankoulutuksessa on huomioitu opettajien välinen yhteistyö, ja esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen harjoitteluisissa kokeillaan yhteisopettamista. Toinen esimerkki opettajankoulutusyksikköjen yhteisopettajuustarjonnasta on Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineessa jo usean vuoden ajan englanninkielisenä järjestetty *Co-teaching in School Community (Yhteisopettajuus koulu yhteisössä)* -kurssi.

Yhteisopettajuudesta ei ole saatavilla myöskään kattavaa kansainvälistä vertailutietoa. Yleisemmin opettajien välistä yhteistyötä koskevan tiedon perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajien yhteistyössä on Suomessa paljon kehitettävää. OECD:n toteuttaman TALIS 2013 -tutkimuksen aineisto kattaa yli 100 000 opettajaa, jotka edustavat 34 maata tai maiden sisäistä hallintoaluetta (OECD, 2014, 24). Aineiston suomalaisista yläkouluopettajista vain viisi prosenttia kertoi osallistuneensa edeltävän vuoden aikana koulun järjestämään mentorointiin tai vertaisobservointiin. Osuus oli alhaisin kaikista tutkimukseen osallistuneista maista ja alueista (OECD, 2014, 102).

Myös kysyttäessä yläkouluopettajien osallistumista yksin tai yhteistyössä toteutettavaan opetustyön tutkimus- ja kehittämistoimintaan Suomen osuus (8 %) oli kaikkein alhaisin. Toisesta suunnasta tarkasteltuna suomalaisista yläkouluopettajista 37 prosenttia ja alakouluopettajista 24 prosenttia kertoi, ettei ollut saanut lainkaan työtään koskevaa palautetta nykyisessä koulussaan (OECD, 2014, 357–358). Nämä osuudet olivat puolestaan osallistuneiden maiden ja alueiden korkeimpia. Suomessa vierailleista kansainvälisistä asiantuntijoista muun muassa OECD:n koulutusjohtaja Andreas Schleicher (2017) onkin nimennyt systemaattisen opettajien välisen yhteistyön yhdeksi suomalaisen koulujärjestelmän tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi. Me kirjoittajat pidämme yhteisopettajuutta eräänä luontevimmista tavoista toteuttaa tiivistä opettajien yhteistyötä.

## YHTEISOPETTAJUUDEN ESTEIDEN PURKAMINEN

Yhteisopetuksen toteutukseen liittyy monia haasteita, kuten suunnitteluajan vähäisyys ja opettajien epätasa-arvoiset roolit. Näitä sekä muita haasteita voidaan ennaltaehkäistä huolellisen ennakkosuunnittelun, säännöllisen keskustelun ja toiminnan jatkuvan kehittämisen kautta. Onnistuneesti toteutetulla yhteisopettajuudella on useita etuja. Jos yhteisopetuksen avulla tehostettu ja erityinen tuki pystytään järjestämään yleisopetuksen luokassa, ovat tukea saavat oppilaat aiempaa enemmän päivittäisessä vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa. Yhdessä suunniteltu ja toteutettu opetus on usein oppisisällöltään ja työtavoiltaan monipuolisempaa kuin opettajan toimiessa yksin. Opettajille yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden oppia kollegoiltaan sekä saada heiltä tukea ongelmatilanteissa. Yhdessä opettaneet opettajat ovat kokeneet tämän parantavan pedagogista osaamista, työn mielekkyyttä jatyössä jaksamista (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Koulun johdolla on hyvä mahdollisuus edistää yhteisopettajuutta oman koulunsa sisällä, vaikka monet suomalaiskouluissa käytettävät yhteisopettajuusmallit perustuvat pitkälti yksittäisten opettajaparien tai ryhmien innostukseen. Koulun johdon yhteisopettajuudelle tarjoama tuki on usein vähäistä, eikä toiminta välttämättä linkity kiinteästi koulun muuhun kehittämistyöhön. Tällaiset koulun muusta toiminnasta irralliset yhteisopettajuusmallit voivat olla sinällään hyvin onnistuneita, mutta ne ovat erittäin haavoittuvaisia. Normaalit koulujen muutostilanteet, kuten perhevapaat tai muut henkilökunnan vaihdokset, voivat

saattaa toiminnan jatkumisen vaakalaudalle.

Niinpä koulun rakenteita ja kulttuuria tulisi tietoisesti ja pitkäjänteisesti kehittää yhteisopettajuutta tukeväksi. Rehtori on tässä avainasemassa. Käytännön työkaluina hänellä ovat muun muassa tila- ja työaikajärjestelyt, yhteisopettajuustavoitteiden kirjaaminen koulun lukuvuosisuunnitelmaan sekä tavoitteiden toteutumisen säännöllinen arviointi. Näillä ja muilla konkreettisilla toimenpiteillä yhteisopettajuudesta on mahdollista luoda koko koulun kattava toimintatapa, jonka jatkuvuus ei ole enää yksittäisten opettajien innostuksen varassa.

## YHTEISOPETTAJUUTTA KOSKEVAA TUTKIMUSTA

### Kansainvälinen tutkimus

Yhteisopetusta on harjoitettu ja tutkittu erityisesti Pohjois-Amerikassa 1980-luvulta alkaen. 2000-luvun alusta lähtien kiinnostusta aiheeseen on lisännyt Yhdysvalloissa voimaan tullut No Child Left Behind (NCLB) -laki, joka vaatii kaikille lapsille oikeuden osallistua yleisopetukseen (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Suuri osa pohjoisamerikkalaisesta yhteisopettajuutta koskevasta tutkimuksesta keskittyy perusopetukseen, mutta tutkimusta löytyy myös varhaiskasvatuksesta (Bronson & Dentith, 2014) sekä toiselta asteelta ja korkeakouluista (Alfonzo & Batson, 2014; Nevin, Thousand & Villa, 2009; Graziano & Navarete, 2012).

Tutkimusten keskiössä ovat usein opettajien kokemukset, yhteistyö ja ammatillinen kehittyminen sekä muuttuvat ope-

tusympäristöt (Baeten & Simons, 2014; Cook, McDuffie-Landrum, Oshita & Cook, 2011; Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman, 2009). Opettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ovat yleisesti olleet positiivisia (Weiss & Brigham, 2000). Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007) tutkivat kokooma-artikkelissaan, kuinka yhteisopettajuutta sovelletaan, mitkä ovat opettajien käsitykset, mitä ongelmia ja etuja siinä on ja mitkä tekijät varmistavat yhteistyön onnistumisen. Yhdessä opettamisen eduksi mainittiin parempi ohjeistus luokassa, lisääntynyt into opettamiseen ja entistä paremmat mahdollisuudet yleistää oppilaiden oppimista taitoja yleisopetuksen ryhmissä. Myös erilaisia yhteisopettajuuden toteutustapoja on tutkittu: tyypillisin vaikuttaa olevan yhdessä opettamisen malli, jossa yleisopetuksen opettaja kantaa päävastuun opetuksesta ja erityisopettaja tukee oppilaita opetusta täydentäväsä roolissa (Solis ym., 2012).

Englanninkielistä yhteisopettajuuskirjallisuutta leimaava piirre on, että se sisältää ennen kaikkea käytännön vinkkejä, kuinka yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa (Cook ym., 2011; Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996). Tutkimukset keskittyvät usein yhteisopettajuuden kuvaukseen, havainnointiin, opettajien kokemuksiin, yhteistyöhön ja ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimusnäyttöä yhteisopettajuuden vaikutuksista oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen tai käyttäytymiseen ei juuri ole. Yhteisopettajuuden vaikutusta erityistä tukea saavien oppilaiden oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen on kuitenkin tutkittu jonkin verran, jolloin efektikoon havaittiin olevan keskisuuri (Murawski & Swanson, 2001).

Yhteisopettajuuden ja oppilaiden op-

pimistulosten välistä yhteyttä tarkastelevien tutkimusten vähäisyys ei ole yllättävää ottaen huomioon, miten vaikeasti tutkittavasta ilmiöstä on kyse. Kokeellisella tutkimusasetelmalla oppilaiden oppimiseen, käyttäytymiseen tai sosiaalisiin taitoihin keskittyvää yhteisopettajuustutkimusta on hankala toteuttaa. Norjassa on kuitenkin käynnissä mittava *Two Teachers (Kaksi opettajaa)* -tutkimushanke, jossa tutkitaan toisen opettajan luokkaan tuomisen vaikutuksia oppilaiden oppimistuloksiin (University of Stavanger, 2015). Tähän tutkimukseen sisältyy miljoonien eurojen lisäpanostus ylimääräisten opettajien palkkaamiseen, jolloin se on ymmärrettävästi osallistujien helpommin hyväksyttävissä. Toisaalta näin ei välttämättä saada selville, olisiko yhdessä opettaminen yksin opettamista tehokkaampaa myös samansuuruisilla resursseilla toteutettuna.

Yleisesti ottaen oppilaat, opettajat ja myös koulun johto kertovat olevansa tyytyväisiä yhteisopetusluokkien toimintaan. Yhteisopetusryhmien käyttö mahdollistaa erilaista tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun lähikouluissaan. Tutkimus on myös osoittanut, että opettajat, jotka kokevat pystyvänsä yhteistyöhön kollegojen, muiden ammattilaisten ja perheiden kanssa, asennoituvat positiivisemmin siihen, että yleisopetuksen luokassa opiskelee myös tukea tarvitsevia oppilaita (Malinen, 2013). Oppilaatkin hyötyvät lisääntyneestä opettajien välisestä yhteistyöstä: parhaimmillaan yhdessä opettaminen rikastaa opetuksen sisältöä, monipuolistaa opetustapoja, parantaa luokan työrauhaa, jakaa opettajien työtaakkaa sekä parantaa heidän mahdollisuuksiaan huomioida tukea tarvitsevia oppilaita (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Yhteisopettajuutta on jo pitkään pidetty potentiaalisena mallina inklusiivisen opetuksen käytännön toteutukseen, mutta sen käyttö on levinnyt odotuksia hitaammin. Yhdeksi syyksi on esitetty, etteivät opetussuunnitelmat tue yhteisopetusta (Thousand, Villa & Nevin, 2007). Aiempi tutkimus myös osoittaa, että opettajat kaipaivat usein lisäkoulutusta yhteisopettajuuden aloittamiseen (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Yhtenä syynä yhteisopettajuuden vähäisyyteen voivat olla myös puutteet opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Conderman ym., 2009).

### Kotimainen tutkimus

Yhdessä opettaminen on 2000-luvulla ollut suomalaisella opetuksen kentällä nouseva trendi, joka on koettu hyödylliseksi sekä opettajille että oppilaille (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Kouluissa on haettu toimintamalleja kokeilujen ja hankkeiden muodossa tekemällä oppien. Joissain tapauksissa näistä kokeiluista on syntynyt myös työtään tutkivan opettajan väitöskirja (Eskelä-Haapanen, 2012; Saarenketo, 2016) tai ulkopuolisten tutkijoiden kirjoittama raportti (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011). Alla kerrotaan lyhyesti kolmen kotimaisen tutkimuksen tuloksista, jotka on julkaistu vertaisarvioituissa tieteellisissä lehdissä.

Saloviita ja Takala (2010) selvittivät yhteis- ja samanaikaisopetuksen määriä helsinkiläisissä peruskouluissa. Tutkituissa kouluissa yhteisopettajuutta näyttivät hyödyntävän eniten ne opettajat, joilla oli käytössä erilaisia tiloja erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tutkimuskyselyyn vas-

tanneista opettajista vain muutama käytti yli puolet opetustunneistaan yhteisopetukseen. Erityisopettajat opettivat yhdessä keskimäärin 2.7 tuntia viikossa, erityisluokanopettajat 2.3 tuntia ja luokanopettajat 1.3 tuntia. Täytyy huomioida, että nämä luvut edustavat useamman vuoden takaisista tilannetta ja tulevat vain helsinkiläisistä peruskouluista.

Eräissä helsinkiläiskouluissa yhdessä opettamista pyrittiin lisäämään 2010-luvun alussa toteutetussa tulospalkkiokokeilussa, jossa kouluja ja niiden opettajia palkittiin rahallisesti yhteisopetustuntien lisäämisestä. Kokeilun aikana yhdessä opettettujen tuntien määrä ei kuitenkaan erityisemmin lisääntynyt eivätkä muutokset olleet pysyviä (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tutkimuksessa suurimmaksi haasteeksi yhteisopettajuuden toteuttamiselle opettajat kertoivat yhteisen suunnittelun puutteen.

Rytivaara (2012) tutki väitöskirjassaan etnografisella tutkimusotteella kahden alakoulun luokanopettajan yhteisopettajuutta. Hänen mukaansa siirtyminen yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen oli suuri murros opettajille. Tutkituille opettajille kehittyi jaettu opettajaidentiteetti, he rakensivat tietoa ja kehittivät ideoita yhdessä entistäkin paremmiksi. Yhteistyö helpotti oppilaiden joustavaa ryhmittelyä, mikä puolestaan vähensi opettajien mukaan työrauhaongelmia. Yhteistyön kolmeksi peruspilariksi opettajat nimesivät yhteisen huolellisen suunnittelun, avoimen kommunikaation ja yhteisen linjan kurinpidossa.

## SUOMALAISTEN PERUSKOULUJEN YHTEISOPETTAJUUSMALLEJA

Suomessa on monia toiminnassa olevia yhteisopettajuusmalleja. Tässä esittelemme niistä kaksi, joista ensimmäinen tulee Varkauden Repokankaan koulusta, toinen saman kaupungin Kuoppakankaan yhteisopettajien koulusta. Repokankaan koulun tiimityö- ja yhteisopetusmallin kuvaus perustuu koulun rehtorina vuosina 2006–2015 toimineen Anne Suomalaisen haastatteluun, ja se kuvaa tilannetta lukuvuonna 2014–2015. Kuoppakankaan koulun yläluokkien yhteisopettajuusmallin kuvaus perustuu mallin käyttöön ottaneen erityisluokanopettajan Ulla Ahon haastatteluihin syksyllä 2015 ja keväällä 2016. Molemmat haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden tuoneen useita etuja, kuten opettajien vahvuksien paremman hyödyntämisen, opetuksen laajemman eriyttäminen sekä sen, että erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden taidot yleistyivät yhteisopetusluokassa enemmän kuin aiemmin.

### **Repokankaan koulun tiimityö- ja yhteisopettajuusmalli**

Repokankaan koulussa opiskelee noin 240 oppilasta ja opetustyötä tekee noin 45 henkeä. Koulu koostuu yleisopetuksen luokista esiopetuksesta kuudennelle luokalle sekä luokkien 1–9 vaativan erityisen tuen ryhmistä. Koulun yhteisopetusmallia toteuttavat koko opetushenkilökunta ja kaikki opetusryhmät. Koulu tarjoaa konsulttiopalveluita muille paikkakunnan kouluille.

Koulun toiminta on perustunut opetushenkilökunnan ja oppilaiden tiimityös-

kentelyyn vuodesta 2006 lähtien. Kolme luokka-asteiden mukaan järjestäytyntä tiimiä ovat Pienten koulu (yleisopetuksen luokat esiopetuksessakoulussa ja luokilla 1–2 sekä erityisen tuen luokat 1–3), Kolmineliset (yleisopetuksen luokat 3–4) sekä Viisiysit (yleisopetuksen luokat 5–6 ja erityisen tuen luokat 5–9). Jokaisella tiimillä on tiimivastaavana vakituudessa virassa oleva luokanopettaja tai erityisopettaja. Vastaava tiimirakenne löytyy myös joistain muista suomalaiskouluista (esim. Kaipia, 2015).

Yhteistyön helpottamiseksi tiimien luokkatilat on sijoitettu lähekkäin. Tiimiin kuuluvilla aikuisilla on viikoittain vähintään yksi tapaaminen, johon opettajat käyttävät yhteissuunnittelu- eli yt-aikaa. Koulunkäynninohjaajille tämä on normaalia työaikaa. Lisäksi heidän aamu- ja iltapäivätoiminnan työjärjestyksensä on rakennettu niin, että he voivat osallistua tiimin kokouksiin. Tiimivastaavat kokoustavat koulun rehtorin kanssa vähintään kerran kuussa. Kokouksissa käsitellään tiimeissä esille nousseita asioita. Sekä tiimikokoukset että tiimivastaavien ja rehtorin kokoukset aikataulutetaan vähintään neljännesvuodeksi kerrallaan.

Koko henkilökunnan yt-kokouksia pidetään harvoin, sillä asioiden käsittely ja tiedonkulku hoidetaan pääasiassa tiimitapaamisissa. Tiimien tärkeimpänä tehtävänä on inklusiivisen opetuksen toteuttaminen omilla luokka-asteillaan. Yhteisopetusluokkien opetuksesta vastaa yhdessä 1–2 luokanopettajaa sekä erityisluokanopettaja. Lisäksi käytössä on osan ajasta koulunkäynninohjaaja. Varsinkin musiikissa ja liikunnassa käytetään myös suurryhmäopetusta, johon voivat osallistua kaikki tiimin luokat, heidän opettajansa

sekä yksi resurssiopettaja.

Repokankaan koulun lukuvuosisuunnitelmaan kirjataan maksimissaan kolme konkreettista kehittämisen painopistettä. Esimerkiksi lukuvuonna 2014–15 kehittämistavoitteina olivat oppilaiden positiivisen käyttäytymisen tukeminen ja liikunnallisen aktiivisuuden lisääminen. Tiimien ja tiimivastaavien toimintaa arvioitiin neljästi vuodessa arviointilomakkeiden ja haastattelujen avulla. Arviointien tulokset käytiin läpi tiimivastaavien ja koko henkilöstön kanssa. Lisäksi arviointien tuloksia jaettiin kirjallisena vanhemmille ja esiteltiin kuviona vanhempainilloissa. Kerran vuodessa tehdyssä kyselyssä kartoitettiin opettajien, oppilaiden ja vanhempien kokemuksia koulun toiminnasta.

### **Kuoppakankaan koulun yläluokkien yhteisopettajuusmalli**

Repokankaan mallin pohjalta syntyi Kuoppakankaan yhtenäiskoulun yläluokkien malli, joka otettiin käyttöön syksyllä 2015. Taustalla oli halu tarjota Repokankaan koulussa alaluokat käyneille oppilaille jatkumo, sillä useimmat heistä siirtyvät yläluokille Kuoppakankaan kouluun. Kuoppakankaan ala- ja yläluokat toimivat toistaiseksi erillisissä rakennuksissa. Yläluokilla on oppilaita noin 350. Yläluokilla yhteisopetusta toteuttavat erityisluokanopettaja ja aineenopettajat koulunkäynninohjaajan tuella. Tällä hetkellä inklusiivisia 7.–8. luokkien ryhmiä on yhteensä neljä ja kussakin opetusryhmässä on noin 18 oppilasta.

Mallissa oppiaineita opetetaan luokanohjaajana toimivan erityisluokanopettajan ja aineenopettajien yhteistyönä joustavaa ryhmittelyä hyödyntäen. Ryhmittelyn perusteina ovat muun muassa oppilaan

keskittymiskyky, opetettavan aiheen eriyttäminen sekä toimivien pienryhmien muodostaminen. Käytännössä lähes joka oppitunnilla on kaksi opettajaa ja osalla tunteista myös koulunkäynninohjaaja. Erityisluokanopettaja suunnittelee opetuksen yhdessä aineenopettajien kanssa erityisvastuunaan oppisisällön eriyttäminen. Rehtori tukee toimintaa esimerkiksi luku- ja järjestystä muokkaamalla. Yhteisopetuksen toteutustavat vaihtelevat eri aineenopettajien mieltymysten, oppiaineksen ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Taito- ja taidaineissa aineenopettajan parina on pääsääntöisesti koulunkäynninohjaaja.

Kuoppakankaan yläluokkien mallin haasteena on yhteisen suunnittelujan löytyminen. Erityisopettajalla voi olla yhtä monta yhteistyökumppania kuin jaksossa on opetettavia aineita. Tällä hetkellä suunnittelutyö tapahtuu lähinnä Wilma-viestein tai välitunneilla.

Ensimmäisen lukuvuoden jälkeen kokemukset olivat pääosin hyviä ja seuraavana lukuvuonna kouluun perustettiin kaksi uutta vastaavanlaista seitsemättä luokkaa. Yhteisopetusmallin koetaan jättävän enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen mutta toisaalta myös riittävän haastavien oppisisältöjen tarjoamiseen eli ylöspäin eriyttämiseen. Lisäksi arviointi koetaan aiempaa helpommaksi ja luotettavammaksi, kun se tehdään yhteistyönä. Opettajat myös saavat paljon toisiltaan: erityisopettajalla on pedagogista tietoa erilaisista keinoista tukea oppimista ja työrauhaa ja aineenopettajilla puolestaan sisällöosaamista. Näin yhdistyvät opetusmenetelmien monipuolisuus sekä oppisisältöjen syvällisyys. Jatkossa on tarkoitus kehittää yhteissuunnittelua ja viedä opetusta kohti ilmiöpohjaista oppimista.



## **KUMMI 16: TAVOITTEENA YHTEISOPETTAJUUS – NÄKÖKULMIA JA TOIMINTAMALLEJA ONNISTUNEeseen YHDESSÄ OPETTAMISEEN**

Yhteisopettajuutta kohtaan on kasvavaa kiinnostusta, ja ympäri Suomea toimii monenlaisia opettajaparien, opettajatiimien tai jopa kokonaisten koulujen malleja. Viime vuosina me kirjoittajat olemme pitäneet aiheesta monia koulutustilaisuuksia, joiden osallistujina on ollut yhteisopettajuutta harkitsevia sekä sitä jo pitkään käyttäneitä opettajia. Yhteistä heille on ollut tarve saada jäseneltyä yhteisopettajuutta koskevaa tietoa sekä oppia muiden opettajien kokemuksista ja käytännöistä. Tähän tarpeeseen pyrkii osaltaan vastaamaan toimittamamme Niilo Mäki Instituutin Kummi-sarjan 16. teos *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (Malinen & Palmu, 2017). Teos koostuu viidestä luvusta, joissa yhteisopettajuutta tarkastellaan eri näkökulmista. Näkökulmien moninaisuutta edustaa myös teoksen kirjoittajajoukko, joka koostuu sekä yhteisopettajuudesta kiinnostuneista tutkijoista että sitä käytännössä toteuttavista opettajista.

Teoksessa perehdytään yhteisopettajuutta koskevaan tutkimukseen muun muassa opettajien kokemusten näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan, miten koulutuksen valtakunnalliset ja paikalliset rakenteet voivat tukea yhteisopettajuutta, sekä tarjotaan käytännön työkaluja yhteisopettajuuden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Hyviä käytänteitä jaetaan esittelemällä yhdeksän peruskoulun ala- ja ylä-

luokilla toteutettua yhteisopettajuusmallia. Näitä esimerkkejä voidaan hyödyntää uusien yhteisopetusmallien rakentamisessa tai jo toimivien mallien kehittämisessä. On kuitenkin huomioitava, että koulut eroavat toisistaan muun muassa henkilökunnan koostumuksen, oppilaiden, oppimisympäristöjen sekä resurssien suhteen. Niinpä mikään olemassa oleva malli ei ole sellaisenaan toteutettavissa toisessa ympäristössä, vaan niistä pitää räätälöidä juuri omalle koululle sopiva versio.

Toivomme, että teos rohkaisee opettajia yhteisopettajuuden pariin ja auttaa heitä välttämään yhteistyön yleisimmät karikat. Vasta-alkajien ohella teokseen voivat tarttua yhteisopettajakonkarit saadakseen virikkeitä työhönsä. Uskomme teoksesta olevan apua myös rehtoreille, jotka suunnittelevat yhteisopettajuuden käyttöönottoa koulussaan.

### **Kirjoittajatiedot:**

Olli-Pekka Malinen, KT, Niilo Mäki Instituutti  
Iines Palmu, KM, Niilo Mäki Instituutti

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisu A1:2011.
- Alfonzo, P. M. & Batson, J. (2014). Utilizing a Co-teaching model to enhance digital literacy instruction for doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 61–71.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Bronson, C. E. & Dentith, A. M. (2014). Partner teaching: A promising model. *Education*, 134(4), 506–520.
- Chapple, J. W. (2009). *Co-teaching: From Obstacles to Opportunities*. Ashland, OH: Ashland University.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus* 5(5).
- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L. & Cook, S. C. (2011). Co-teaching and students with disabilities: A critical analysis of the empirical literature. Teoksessa D. P. Hallahan & J. K. Kauffman (toim.), *The Handbook of Special Education* (s. 147–159). New York: Routledge.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla [väitöskirja]. Tampere: Tampere University Press.
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa : interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä* (s. 159–68). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- 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.
- Graziano, K. & Navarrete, L. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126.
- Kaipia, R. (2015). Opettajien välinen yhteistyö koulussa: Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin haasteita ja mahdollisuuksia [pro gradu]. Haettu 24.4.2017 TampPub -tietokannasta (<https://tampub.uta.fi>).
- Malinen, O.-P. (2013). Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China [väitöskirja]. Haettu 21.3.2017 UEF Electronic publications -tietokannasta (<http://publications.uef.fi>).
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (toim.) (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Murawski, W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5) 258–267.
- Nevin, A., Thousand, J. & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Pariisi: OECD Publishing. Haettu 16.3.2017 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OKM. (2017). *Perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin haettavissa 17 miljoonaa [tiedote]*. Haettu 16.3.2017 osoitteesta <http://minedu.fi/>
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Helsinki: Yliopistopaino
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 16.3.2017 osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016>.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching* [väitöskirja]. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella* [väitöskirja]. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Schleicher, A. (2017). Is Finland the leading country in education? What can we learn from the PISA results? Is Finland on the right track? How Finland's success in education is secured in the future? [Educa 2017 -tapahtuman avajaisluento]. Helsinki 27.1.2017.

- 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.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- 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.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universal design learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- University of Stavanger. (2015). New research project on teacher-pupil ratio [tiedote]. Haettu 16.3.2017 osoitteesta <http://www.uis.no/>.
- 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.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255–265.
- Weiss, M. P. & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? Teoksessa T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (toim.) *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (s. 217–245). Oxford: Elsevier.