



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

**Näköaloja toimivaan yhteisopettajuuteen – fenomenografinen
tutkimus opettajien työssä voimaantumisen**

Pro gradu -tutkielma
Walteri Kynkäänniemi
Riikka Haikarainen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin Yliopisto
Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Näköaloja toimivaan yhteisopettajuuteen – fenomenografinen tutkimus opettajien työssä voimaantumisen

Tekijät: Waltteri Kynkäänniemi ja Riikka Haikarainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 88 + 2 liitettä

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Yhteisopettajuus alkaa hiljalleen olemaan yhä tutumpi ilmiö kasvatuksen kentällä. Perinteiseen opettajuuteen kuuluva yksin puurtamisen aika on taittumassa kohti yhteisöllisempää ja tiimityöskentelyyn pohjautuvaa arkea. Esimerkiksi moniammatilliset oppilashuoltoryhmät ovat kaikissa Suomen kouluissa arkipäivää ja niissä toteutetaan yksilöllistä sekä yhteisöllistä oppilashuoltotyötä tiiviissä yhteistyössä useiden eri ammattilaisten kesken. Tutkimuksemme keskeisimmät ilmiöt ovat siis yhteisopettajuus ja voimaantuminen. Havaintojemme perusteella julkinen keskustelu kasvatustyöstä ja opettajuudesta pohjautuu useasti huolidiskurssiin opettajien työssä jaksamisesta ja uupumisesta, jonka vuoksi näemme tarpeelliseksi tutkia yhteisopettajuutta juuri voimaantumisen näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on saada selville millaisia käsityksiä yhteisopetusta toteuttavilla ja toteuttaneilla opettajilla on yhteisopettajuuden yhteydestä voimaantumiseen. Haluamme luoda syvempää ymmärrystä ja kyetä kuvailemaan tekijöitä, jotka opettajien käsitysten mukaan liittyvät yhteisopettajuutta ja voimaantumista toisiinsa. Keräsimme aineiston verkkopohjaisen kyselyn avulla. Lopullinen aineisto koostui 11 opettajan vastauksista. Valitsimme tutkimuksemme tutkimusmenetelmäksi fenomenografian, jolle ominaista on pyrkiä kuvailemaan ilmiötä toisen asteen näkökulmasta eli ihmisten käsityksistä käsin. Analysoimme aineistomme fenomenografisen tutkimusmenetelmän viitoittamana luoden horisontaalisen kuvauskategoria systeemin.

Analyysimme pohjalta rakensimme neljä kuvauskategoriaa, jotka muodostavat tutkimuksemme tulokset. Kuvauskategorioissa opettajat kuvaavat käsityksiään kollegiaalisuudesta, yhteisestä pedagogiikasta ja arvopohjasta, työn organisoimisesta sekä työhyvinvointiin liittyvistä aspekteista. Nämä neljä kuvauskategoriaa yhdessä muodostavat reunaehdot toimivalle yhteisopettajuudelle, joka linkittyy työssä voimaantumiseen erityisesti ammatillisen kehittymisen kautta.

Avainsanat: *yhteisopettajuus, yhteisopetus, voimaantuminen, työhyvinvointi, ammatillinen kehittyminen, fenomenografia*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

Suostumme tutkielmamme luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of work: Visions of functional shared professionalism in co-teaching – phenomenographic study on the empowerment of teachers' work

Authors: Waltteri Kynkäänniemi and Riikka Haikarainen

Degree programme/subject: Primary school teacher education programme, education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 88 + 2 annexes

Year: 2021

Abstract:

Shared professionalism in co-teaching is slowly becoming an increasingly familiar phenomenon in the field of education. The time for working alone as part of traditional teaching is folding towards a more communal and team-based everyday life. E.g. multiprofessional student welfare groups are common in all Finnish schools and carry out individual and communal student welfare work in close cooperation between several professionals. The main phenomena of our research are therefore shared professionalism in co-teaching and empowerment. Based on our findings, the public debate on educational work and teaching is often based on a worry course on teachers' coping and exhaustion in their work, which makes it necessary to study shared professionalism in co-teaching from the perspective of empowerment.

The aim of our master's thesis is to find out what concepts teachers who implement and have implemented co-teaching have about the connection between shared professionalism in co-teaching and empowerment. We want to create a deeper understanding and be able to describe the factors that teachers perceive to link shared professionalism in co-teaching and empowerment. We collected the data using a web-based survey. The final material consisted of responses from 11 teachers. We chose phenomenography as the research method of our research, which is characterized by trying to describe the phenomenon from a secondary perspective, i.e. from people's perceptions. We analyzed our data with reference to the phenomenographic research method, creating a horizontal description category system.

Based on our analysis, we constructed four description categories that form the results of our research. In the description categories, teachers describe their perceptions of collegiality, common pedagogy and values, work organization and aspects related to well-being at work. Together, these four categories of description form the boundary conditions for effective co-teaching, which is linked to empowerment at work, especially through professional development.

Keywords: *shared professionalism in co-teaching, co-teaching, empowerment, well-being at work, professional development, phenomenography*

The thesis doesn't contain any personal data other than the authors' own personal data.

We agree to hand over our thesis for use in the library.

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 UUDISTUVA OPETTAJUUS.....	6
2.1 YKSIN OPETTAMISESTA YHTEISEEN OPETTAJUUTEEN.....	6
2.2 OPETTAJIEN AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA YHTEISOPETUKSEN MALLEJA	9
3 VOIMAANTUMINEN TYÖSSÄ	13
3.1 VOIMAANTUMISEN HAHMOTTELUA	13
3.2 TYÖN IMUSTA TYÖSSÄ KUKOISTAMISEEN	15
3.3 TYÖYHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI TYÖTYYTYVÄISYYDEN TAUSTALLA.....	17
4 FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUSPROSESSIN ETENEMINEN.....	19
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TARKOITUS	19
4.2 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUKSEN METODINA	21
4.3 YHTEISOPETTAJAT TUTKIMUSHENKILÖINÄ.....	24
4.4 AINEISTONKERUU SURVEY-TUTKIMUKSENA VERKOSSA.....	25
4.5 FENOMENOGRAFISEN ANALYYSIN TOTEUTUS	27
4.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	35
5 TOIMIVAN YHTEISOPETTAJUUDEN YHTEYKSIÄ VOIMAANTUMISEEN	40
5.1 OPETTAJIEN VÄLINEN AMMATILLINEN VUOROVAIKUTUS YHTEISTYÖN AVAIMENA	40
5.2 KAIKEN PERUSTANA LAPSILÄHTÖISYYS JA YHTEINEN PEDAGOGIIKKA.....	45
5.3 TYÖN LAADUKAS ORGANISOINTI JA OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	51
5.4 TYÖHYVINVOINTIA JA AMMATILLISTA KEHITYMISTÄ TOIMIVASTA YHTEISESTÄ TYÖSTÄ.....	57
5.5 YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TULOKSISTA	65
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	68
7 POHDINTA.....	73
LÄHTEET.....	78
LIITE 1	
LIITE 2	

1 Johdanto

Yhteistyössä on voimaa – näin ajattelemme. Alun perin suunnittelimme toteuttavamme omat tutkimukset, mutta toisin kävi. Kun huomasimme kiinnostuksien kohteidemme välillä selkeitä ajatusten yhteneväisyyksiä ja yhteistä tutkimuksellista mielenkiintoa, päätimme luoda jotain yhdessä. Tämän tutkimuksen viitekehyksen teemat liikkuvat vahvasti yhteistyön ja ammatillisen jakamisen teemojen ympärillä, joita tarkastelemme voimaantumisen näkökulmasta. Näiden teemojen parissa työskentelemme myös tutkijoina yhdessä tätä tutkimusta tehdessä.

Tutkimuksemme lähtökohtana oli tarve saada opetuksen kentälle tieteellistä keskustelua ammatillisen toimijuuden jakamisesta ja yhteisopettajuuden tuomista mahdollisuuksista. Opettajien hyvinvointi ja jaksaminen nostetaan useasti mediassa esille huolipuheen kautta (YLE 2018, 2014). Uusikylä (2006, 121) kuvailee opettajan työtä raskaaksi ihmissuhdetyöksi. Sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden on nähty kuormittavan opettajan jaksamista eniten työn muiden suorituspainoiden rinnalla. On inhimillistä, että opettajien kohdatessa työssään päivittäin lukuisia ihmiskontakteja, vaikuttavat ne opettajien jaksamiseen. Työhyvinvoinnin tutkimuksen kentällä on tapahtunut muutos, joka pyrkii tuomaan työelämän kentälle tutkimusta jo olemassa olevien mahdollisuuksien ja työn voimavarojen näkökulmasta, ainaisen huolipuheen sijaan (Hakanen 2014, 340). Tutkijoina meitä kiinnostaa aihe myönteisestä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa haluamme välttää huolipuhetta samalla kun pyrimme paikantamaan yhteisopettajien käsityksistä yhteyttä voimaantumiseen yhteisopettajuuden kontekstissa.

Tutkimuksessamme käytämme käsitteitä yhteisopettajuus ja yhteisopetus. Yhteisopettajuudella tarkoitamme yhteisymmärryksessä (Sirkon 2020a, 60) kanssa laajemmin eri opettajien yhteistyötä ja ammatillisen toimijuuden jakamista, joka koostuu Fluijtin, Bakkerin ja Struyfin (2016, 197) mukaan yhteisopettajien opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Yhteisopetuksella sen sijaan tarkoitamme käytännön työtä eli esimerkiksi käytännön pedagogisia ratkaisuja oppitunnilla (vrt. Sirkko 2020a, 19). Olemme päässeet tutustumaan yhteisopettajuuteen opetusharjoitteluissa sekä opettamaan yhdessä ja se on lisännyt kiinnostustamme aihetta kohtaan. Ajattelemme, että toimivassa yhteisopettajuudessa

jaettu kollegiaalinen vuorovaikutussuhde voi parhaimmillaan voimaannuttaa opettajia ja edistää työhyvinvointia, joten haluamme selvittää yhdessä pitääkö tämä paikkansa sekä paikantaa erilaisia syitä, jotka yhteisopettajuudessa koetaan voimaannuttaviksi.

Voimaantuminen on monimuotoinen ja mielenkiintoinen ilmiö. Havaintojemme mukaan voimaantumisen on muotoutunut jopa trendikäs termi yksittäisten hyvinvointipalvelujen ja hyvinvointiyrittäjien keskuudessa sekä arkisessa puhekielessä. Termin käytössä on hajanaisuutta myös tieteellisen tutkimuksen kentällä. Yhteenvedona aikaisempiin tutkimuksiin perustuen voimme todeta, että voimaantumisen syvin olemus näyttäytyy aina yksilön henkilökohtaisena itsensä toteuttamisen prosessina, jota voidaan kuvailla sisäisenä voiman tunteena (Heikkilä & Heikkilä 2005, 14; Siitonen 1999, 116–118, 157–158). Tutkimukssamme käsittelemme voimaantumisen tematiikkaa tämän yhteenvedon näkökulmasta, jota tarkastelemme yhteisopettajuuden kontekstissa.

Tutkimuksemme tavoite on tuoda kasvatustieteen kentälle aikaisempien tutkimuksien rinnalle keskustelua yhteisopettajuudesta, joka voimaantumisen teorian viitekehyksessä liittyy ilmiötä olennaisesti työhyvinvoinnin ja ammatillisen kehittymisen konteksteihin. Emme myöskään ole törmänneet vielä tutkimuksiin, joissa tutkimuksen päätavoitteena on tutkia yhteisopettajuuden kontekstissa opettajien voimaantumista ja työhyvinvointia voimavarallisesta näkökulmasta, joten halusimme myös osaltamme vastata tähän tarpeeseen. Pyrimme tutkimuksellamme luomaan ymmärrystä opettajien käsityksien pohjalta yhteisopettajuudesta sekä tekijöistä, jotka yhteisopettajuudessa ovat yhteydessä työssä voimaantumiseen.

Tutkielmamme alkuluvuissa hahmottelemme tutkimuksemme sijoittumista teoreettiseen viitekehykseen ja avaamme tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä. Tämän jälkeen kerromme tutkimuskysymyksemme sekä perustelemme fenomenografisen tutkimusmenetelmän valintaa ja soveltuvuutta tutkimukseemme, jonka jälkeen avaamme analyysiprosessin vaihe vaiheelta. Tarkastelemme tämän jälkeen tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia. Peilaamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin sekä teoreettiseen viitekehyksemme. Johtopäätöksissä rakennamme vastauksen tutkimuksemme pääkysymykseen. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme onnistumista, luotettavuutta ja-tulevaisuuden jatkotutkimusaiheita.

2 Uudistuva opettajuus

2.1 Yksin opettamisesta yhteiseen opettajuuteen

Opettajuudelle ei ole olemassa yksiselitteistä ja kaiken kattavaa selitystä. Sen sijaan opettajuutta voidaan luonnehtia elinikäiseksi kasvuprosessiksi, joka rakentuu jokaisen opettajan kohdalla yksilöllisesti. Opettajuus on laaja-alainen alati muuttuva ja kehittyvä prosessi, johon sisältyy kaikki se, mikä liittyy opettajan ammattiin ja asemaan, käytännön työhön, yksilöllisiin ominaisuuksiin, toiveisiin, odotuksiin ja vaatimuksiin. (Luukkainen 2004, 190–191; Korpinen 2003, 1.) Opettajan työ on dynaamista, sillä työssä ovat läsnä mennyt aika, tämä hetki ja tulevaisuuden erinäiset visiitit (Luukkainen 2004, 267; Korpinen 2003, 2). Yhteiskunnallinen aika ja tilanne osallistuvat keskeisesti opettajuuden määrittelyyn (Väljærvi 2005; 110; Luukkainen 2004, 170; Korpinen 2003, 2).

Opetustyön voidaan siis katsoa olevan jatkuvassa muutoksessa vuorovaikutteisesti yhteiskunnallisen kehityksen kanssa. Tämä käy ilmi myös Luukkaisen (2004, 117–118, 191) väitöstutkimuksesta, jossa hän esittää, että tulevaisuudessa opettajilta tullaan muun muassa edellyttämään jatkuvaa itsensä sekä oman työn kehittämistä yhdessä työyhteisönsä kanssa. Keskeiseksi hän katsoo yhteistyön kehittämisen ja lisäämisen esimerkiksi yhteistoiminnallisen opettajuuden eli yhteisopettajuuden muodossa, jotta todella kyetään tukemaan oppilaiden kasvua ja kehitystä kohti itseohjautuvaa oppimista sekä yhteiskunnan täysivaltaista osallisuutta (ks. myös Salovaara & Honkonen 2013, 270). Yhteisopettajuudessa keskeistä onkin hyvin tiivis yhteistyö, jolloin opettajat jakavat vastuun kaikista oppilaista, opetuksen yhteisestä suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista (Malinen & Palmu 2017, 10; Saloviita 2016b, 8).

Perinteistä opetustyötä on luonnehdittu usein yksinäiseksi puurtamiseksi. Opettajat ovat pitkään tehneet työtä itsenäisesti suurella autonomialla omissa kouluissa omissa luokissaan suljettujen ovien takana. (Salovaara & Honkonen 2013, 247; Väljærvi 2005, 105, 116; Luukkainen 2004, 194; Korpinen 2003, 2.) Opettajilla on ollut perinteisesti vahva autonominen asema eli suuri valta ja vastuu päättää itsenäisesti mitä ja miten he opettavat opetussuunnitelman puitteissa, ja tämä on osaltaan johtanut yksintekemisen kulttuuriin työssä (Leinonen 2015, 7; Luukkainen

2004, 138). Perinteisessä opettajuudessa on korostunut näin ollen opettamisen taito, erilaisten menetelmien hallitseminen ja oppiaineiden sisällöllinen osaaminen (Krokfors 2005, 69; Luukkainen 2004, 160). Lisäksi perinteiseen opettajuuteen on liitetty ajatus siitä, että opettajan pätevyys rajoittuu luokkahuoneeseen ja opetuksen sekä oppimisen ajatellaan tapahtuvan vain koulussa. (Luukkainen 2004, 160).

Valitettavasti perinteiseen opettajuuteen keskeisesti liittyvä yksintekemisen työkuulttuuri ei ole jäänyt täysin historiaan, vaikka yhteistyön merkitys viime vuosina onkin korostunut (Salovaara & Honkonen 2013, 270). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä jo vuonna 2010 toteaa selvityksessään (2010, 39) seuraavasti 2020-luvun tulevaisuuden koulusta: ”*Tulevaisuuden koulu on lasten omaa osallisuutta vahvistava ja aikuisten moniammatillista ja monialaista yhteistyötä toteuttava yhteisö, joka tunnistaa yhteistyön eri osapuolten vahvuudet lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäjinä.*” Tätä kohti koulu on myös kehittynyt (ks. Korhonen, Lavonen, Kukkonen, Sormunen, & Juuti 2016, 230–231). Vahvasta autonomiasta huolimatta opettajan työtä ei siis ole hedelmällistä tehdä yksin suljettujen ovien takana, vaan pikemminkin, kuten myös Leinonen (2015, 7) esittää: yhdessä avoimessa dialogissa muiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa (myös Krokfors 2005, 70; Välijärvi 2005, 105; Luukkainen 2004, 194).

Suomalainen koulutuspolitiikka on sitoutunut Salamancan sopimuksen mukaisesti 1990-luvulta saakka edistämään inklusiota sekä siihen liittyviä arvoja ja ajatusmaailmaa. Suomalaista koulumaailmaa ja opetusta läpileikkaavat vahvasti oppilaiden moninaisuuden tunnistamisen sekä tunnustamisen eetos, joka liittyy keskeisesti inklusiivisen kasvatuksen arvoihin. (Opetushallitus 2014, Takala 2010, 13, 16; UNESCO 1994.) Keskeistä ovat siis oppilaiden yksilöllinen, yhdenvertainen ja tasa-arvoinen huomioiminen sekä kohtelun ja täysivaltaisen osallisuuden tukeminen oppilaiden lähikoulussa, olivat taustat tai lähtökohdat millaiset tahansa (Takala 2010, 16–17; Lakkala 2008, 133–134; Väyrynen 2001, 16). Koululuokat ovat siis monimuotoistuneet kulttuurisesta ja tuen näkökulmasta. Luokissa on nykyään oppilaita esimerkiksi jokaiselta kolmiportaisen tuen portaalta vuonna 2010 tapahtuneen perusopetuslain muutoksen myötä (HE 109/2009). Esimerkiksi maahanmuuton myötä luokat ovat myös rikastuneet kulttuurisilta ja etnisiltä lähtökohdiltaan. (Kallioniemi, Honkasalo & Kuusisto 2016, 117; Välijärvi 2005, 107.)

Inklusiivinen kasvatusta on siis osaltaan muodostanut muutostarpeen opettajuudelle oppilasaineksen muututtua heterogeenisemmäksi (Luukkainen 2004, 235). Perusopetuksen

opetussuunnitelma velvoittaa jokaista Suomen koulua noudattamaan inklusion peruseriaatteita (Opetushallitus 2014). Yhteisopettajuutta tutkittaessa on todettu, että sillä kyetään edistämään inklusiivista kasvatusta heterogeenisessä ryhmässä esimerkiksi useamman aikuisen mahdollistaen joustavuutta oppimisen tuen ja erityisopetuksen järjestämiseen (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020b, 38; Shin, Lee & Mckenna 2016, 102; Takala & Saloviita 2010, 394; Cook & Friend 1995, 3). Kynnys yleisopetuksen sekä erityisopetuksen välillä madaltuu, kun esimerkiksi yleisopetuksen luokassa luokanopettajan parina toimii erityisopettaja. Tuki tuodaan siis oppilaan luokse oppilaan omaan luokkaan, jolloin oppilas voi toimia omassa ryhmässään, eikä ole tarpeellista siirtää oppilasta tuen luokse. On siis ollut luontevaa ja kannattavaa, että yhteisopettajuutta on lähdetty kehittämään ja lisäämään koulutuksen kentällä, sillä yhteisopetuksesta hyötyvät sekä opettajat että kaikki luokan oppilaat, eivätkä vain tukea tarvitsevat. (Sirkko 2020a, 27; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7, 10; Ahtiainen ym. 2011, 37; Cook & Friend 1995, 3.)

Opetusta on kehitetty tiedon kaatamisesta ja siirtämisestä ohjauksellisempaan suuntaan, jossa oppilas käsitetään aktiivisena tiedonkäsittelijänä ja -rakentajana yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaisiensa kanssa (Lonka & Vaara 2016, 42–43; Lakkala 2008, 121). Tämä on myötävaikuttanut opettajuuden teknistymisen vähenemiseen ja rutinoituneesta työskentelystä on edetty kohti reflektiivistä asiantuntijuutta. (Autti 2018, 54; Luukkainen 2004, 192–193). Salovaara ja Honkonen (2013, 247, 270) esittävät, että uudenlaiseen muuttuvaan opettajuuteen liittyykin keskeisesti ajatus elinikäisestä oppimisesta sekä opettajien yhteistyöstä esimerkiksi erilaisissa pari- ja tiimikokoonpanoissa sekä eri sidosryhmien välisessä yhteistyössä yhteisopettajuutta hyödyntäen. Oppimista ja opetusta tapahtuu siis moninaisesti ja jatkuvasti opettajien yhteistyössä erilaisissa oppimisympäristöissä hyödyntäen esimerkiksi digi- ja viestintäteknologiaa, eikä koulua ja luokkaa nähdä enää ainoana oppimisen paikkana. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 78; Välijärvi 2005, 114, 118; Luukkainen 2004, 191.) Käsitys koulusta on muuttunut ja muuttuu alati kohti yhteisöllistä ja innovatiivista oppimisenverkostoa, jossa oman alansa asiantuntijat ovat vuorovaikutuksessa ja työskentelevät yhteisten tavoitteiden eteen. Samalla he kehittävät jatkuvasti omaa ammatillista asiantuntijuuttaan sekä yhtäaikaaisesti koko työyhteisöään yhteistyössä toistensa kanssa. (Lonka & Vaara 2016, 39; Välijärvi 2005, 117; Luukkainen 2005, 158.)

Yhteisopetus on yhteistyötä sekä pedagoginen työmuoto opettajien välillä (Sirkko 2020a, 27; Takala & Saarinen 2020, 231; Sirkko ym. 2020b, 28; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Cook & Friend 1995, 1). Yhteisopettajuutta on määritelty ”yhteistyöksi yhteisessä luokkatilassa,

jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhteistyössä tasavertaisten ammattilaisten kesken” (Fluijt ym. 2016, 197). Sirkko omassa väitöstutkimuksessaan (2020a, 54) ehdottaa tähän määritelmään lisättäväksi myös opettajien samanlaisen käsityksen opettajuudesta, jolla hän tarkoittaa opettajien yhteistä näkemystä oppilaista sekä opettajien välisestä toimivasta yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta (kts. myös Takala & Saarinen 2020, 235–236). Yhteisopettajuutta toteutetaan eri ammattilaisten välillä erilaisissa kokoonpanoissa esimerkiksi pareittain tai tiimeittäin. Yleisimpiä yhteisopettajuuden pareja ovat Malisen ja Palmun (2017, 11) mukaan kaksi luokanopettajaa yhdessä, luokanopettaja ja erityisopettaja, aineenopettaja ja luokanopettaja tai erityisopettaja ja aineenopettaja. Lisäksi nämä parit voivat muodostaa erilaisia tiimejä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 40.)

Yhteisopettajuudesta on käytetty aiemmin käsitettä samanaikaisopettajuus (Malinen & Palmu 2017, 10; Saloviita 2016b, 9; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Takala 2010, 22), joka tulee esille nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) yhteistyön sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen osiossa. Yhteisopettajuus kuitenkin terminä kuvaa paremmin tätä työmuotoa, sillä yhteisopettajuuteen kuuluu intensiivisempää yhteistyötä esimerkiksi yhteisen opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Samanaikaisopettajuudessa painotetaan pikemminkin opetusta samanaikaisesti tapahtuvana toimintona, jolloin yhteistyölle ei anneta yhtä suurta painoarvoa, eikä se täten ole yhtä intensiivistä (Malinen & Palmu 2017, 10; Takala 2010 62–63.) Toimivaa yhteisopettajuutta voidaan pitää kollegiaalisuutena parhaimmillaan, joka myös edistää opettajien yksilöllistä sekä koko työyhteisön ammatillista kehitystä (Takala & Saarinen 2020, 240; Thousands, Villa & Nevin 2006, 240; Luukkainen 2004, 297.).

Seuraavassa alaluvussa tarkastelemme yhteisopettajuuden yleisimpiä malleja sekä ammatillista toimijuutta. Pyrimme paikantamaan yhteisopettajien ammatillista toimijuutta yhteisopetuksen mallien kautta ja sitä myötä rakentamaan siltaa yhteisopettajuuden ja voimaantumisen välille. Voimaantumista ja siihen liittyvää tematiikkaa tarkastelemme tarkemmin luvussa kolme.

2.2 Opettajien ammatillinen toimijuus ja yhteisopetuksen malleja

Yhteisopettaessa useampi opettaja jakaa vastuun ja opettaa yhdessä, jolloin jaetaan myös opettajien ammatillista toimijuutta (Takala & Saarinen 2020, 240). Ammatillinen toimijuus määritellään Eteläpellon, Vähäsantasen, Hökän ja Paloniemen (2017, 7–8)

mukaan ”*toiminnalliseksi prosessiksi, joka ilmenee silloin, kun työntekijät ja/tai työyhteisöt vaikuttavat, tekevät valintoja ja ottavat kantaa työhönsä, työkäytäntöihin ja/tai ammatillisiin identiteetteihinsä.*” Heidän mukaansa toimijuus ja ammatillinen identiteetti ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa, jolloin esimerkiksi siirtyminen moniammatilliseen yhteistyöhön voidaan kokea kaventavan omaa ammatillista toimijuutta. Soini, Pietarinen, Toom & Pyhäلتö (2016, 59) määrittelevät ammatillista toimijuutta oppimiseen liittyvän halun, pystyvyysuskon ja osaamisen yhdessä muodostaman kokonaisuuden kautta. Heidän mukaansa ammatilliseen toimijuuteen liittyy siis keskeisesti tavoitteellisuus ja päämäärien asettaminen, eli tulevaisuussuuntautunut orientaatio esimerkiksi oppimiseen ja sitä kautta myös ammatilliseen kehittymiseen.

Bešićin, Paleczekin, Krammerin ja Barbaran (2017, 335–336) mukaan yhteisopetusta järjestetään monella eri tavalla. He kertovat, että yhteisopetuksesta on olemassa useita koulu- ja opettajakohtaisia malleja, joita hyödynnetään ja vaihdellaan huomioiden oppilaiden tarpeet ja käytössä olevat resurssit, kuten aika, tila ja välineet. (ks. myös Malinen & Palmu 2017, 10.) Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 36) kuvaavat yhteisopetuksen sekä ala- että yläkoulussa hyvin samankaltaiseksi, mutta yläkoulussa aineenopettajajärjestelmä on aiheuttanut käytännön haasteita. Tärkeää yhteisopettajuudessa on kuitenkin kaikkien opettajien yhdenvertaisuus sekä tasapuolinen osallistuminen opetuksen suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin (Shin ym. 2016, 103–104). Kuten havaitaan ammatillisen toimijuuden määritelmiä tarkasteltaessa, yksilötasolta ponnistava ammatillisen toimijuuden prosessin ilmentymien, kuten valintojen tekemisen, kannan ottamisen työhön, työkäytäntöihin ja omaan ammatilliseen identiteettiinsä sekä niiden tarkasteleminen rinnan yhteisopetuksen erilaisten toteuttamismahdollisuuksien kanssa jäsentää yhteisopetuksen dynaamisuutta ammatillisena toimijuutena.

Yhteisopettajuuden mallien perusjako tapahtuu tavallisesti neljään erilaiseen toimintamalliin. Ensimmäinen malli on avustava opetus, jossa toinen opettajista on aktiivinen toimija opetuksessa ja toinen toimii avustavassa tai observoijan roolissa oppilaiden tukena esimerkiksi oppilaan toimintaa ohjatessa. Toisessa mallissa, rinnakkaisopetuksessa, opettaminen tapahtuu rinnakkain, jolloin opettajat jakavat luokan esimerkiksi kahteen ryhmään ja opettavat saman asian molemmille ryhmille, mutta esimerkiksi toiselle ryhmälle selkokielellä ja toiselle tavanomaisesti. Kolmas malli on täydentävä opetus, jossa opettajat esimerkiksi opettavat yhdessä yhtä ryhmää ja ovat sopineet etukäteen, kuinka täydentävät toisiaan. Esimerkiksi toisen opettajan opettaessa asiaa, toinen opettaja voi kirjoittaa taululle keskeiset asiat ja asiayhteydet

visuaalisesti näkyviin oppilaille. Neljäs yhteisopettajuuden malli on näistä malleista kaikista kehittynein, eli kyseessä on tiimiopettajuus. Tiimiopettajuudessa yhteisopettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja voivat opettaa yhtäaikaaisesti täydentäen luontevasti ja jopa spontaanisti toinen toistaan. Kaikille näille malleille on yhteistä se, että vastuu kaikista luokan oppilaista kannetaan opettajien kesken yhdessä. Oppilaat ovat siis yhteisiä. Tiimiopettajuudessa tämä myös näkyy kaikista selvimmin. (Saloviita 2016a, 19; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Ahtiainen ym. 2011, 22; Thousands, Villa & Nevin 2006, 243–244.)

Yhteisopettajuutta toteutetaan käytännön työssä koulun arjessa hyvin moninaisesti teoreettisia määritelmiä laajentaen ja niitä yhdistäen, joten ei ole tarkoituksenmukaista ajatella, että esitetyt neljä toimintamallia olisivat ainoat ja oikeat, vaan pikemminkin suuntaa ja ideoita antavia yhteisopetusta varten (Takala & Saarinen 2020, 240). Tutkimuksista on käynyt ilmi, että yhteisopetuksella on useita hyötyjä opettajien työn ja oppilaiden oppimisen kannalta. Yhteisopetusta käyttäessään opettajat saavat useamman aikuisen vahvuudet käyttöön sekä kykenevät kollegiaaliseen jakamiseen sekä tukemaan toinen toisiaan, joka vähentää työn kuormittavuutta ja edistää työssä jaksamista. On myös katsottu, että opettajien ammatillinen kasvu esimerkiksi pedagogisen kompetenssin osalta edistyy, sillä he kykenevät jakamaan erilaisia kehitysideoita pedagogisista toimintatavoista ja reflektoimaan toimintaa yhdessä. Lisäksi havaittiin, että opettajat olivat motivoituneempia ja innostuneempia työstään yhdessä opettaessa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 379, 382–383; Ahtiainen ym. 2011, 36–37.)

Toisaalta yhteisopetukseen on liitetty myös haasteita. Keskeisimpänä haasteena on selkeästi todettu olevan yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Lisäksi opettajien henkilökemioilla, henkilökohtaisien opetusfilosofioiden yhteentörmäyksillä ja työhön sitoutumisen tasolla on todettu selkeä yhteys yhteisopetukseen liittyvissä haasteissa. (Shin ym. 2016, 102; Tähtinen 2016, 45; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10–11, 22; Saloviita & Takala 2010, 392–394.) Saloviita ja Takala (2010, 393) kuitenkin tutkimuksensa perusteella esittävät, että suurin osa opettajista kokee, että yhteisopettajuus on mielekäs tapa tehdä töitä ja se on tullut jäädäkseen. Tutkimuksen opettajista vain 5 % kertoi oman asenteen olevan kielteinen yhteisopettajuutta kohtaan.

Ahtiainen ym. (2011, 36) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhteissuunnittelulla rakennettujen oppituntien opetuksen käytännön toteutus oli tehokkaampaa. Tätä voidaan selittää esimerkiksi Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 7) esittämällä tutkimuksella, jossa havaittiin, että

yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien opetusmenetelmät olivat monipuolisempia. Ahtiainen ym. (2011, 37) havaitsivat myös, että oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen oli ollut helpompaa, kun tilanteessa oli useampi aikuinen ja työskentelyssä oli vaihtelua, joka loi mielekkyyttä sekä oppilaille että opettajille esimerkiksi teemapäivien muodossa sekä muuttuvien ryhmäjakojen myötä. Tällä todettiin myös olevan selkeä yhteys työrauhan paranemiseen. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 9) ovat havainneet myös, että yhteisopetus edistää työrauhaa, sillä luokassa on useampi aikuinen, joka kykenee huomioimaan oppilaita ja puuttumaan ei-toivottuun käyttäytymiseen tarvittaessa sekä ylläpitämään työrauhaa toisen opettajan keskittyessä opettamiseen. Molemmissa tutkimuksissa havaittiin, että kun luokassa työskentelee ainakin kaksi aikuista, huomataan ja tunnistetaan oppilaiden tuen tarpeet myös todennäköisemmin varhaisessa vaiheessa ja tukea voidaan tarjota nopeammin tuen tarpeen tunnistamisen jälkeen (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7, 9; Ahtiainen ym. 2011, 37).

Toimivaa yhteisopettajuutta voidaan pitää kollegiaalisuutena parhaimmillaan, joka myös edistää opettajien yksilöllistä sekä koko työyhteisön ammatillista kehitystä (Takala & Saarinen 2020, 240; Thousands, Villa & Nevin 2006, 240; Luukkainen 2004, 297). Välijärvi (2005, 114) esittääkin, että opettajan työssä jaksaminen, työssä onnistuminen sekä työn ilon säilyttäminen edellyttävät mahdollisuutta jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen koko työuraa läpäisevänä prosessina.

3 Voimaantumisen työssä

3.1 Voimaantumisen hahmottelua

Voimaantumista koskeva tutkimustieto määrittelee voimaantumisen (*empowerment*) termiä hajanaisesti ja näin ollen ilmiölle ei ole tarjolla yhtä ainoaa oikeaa määritelmää (Heikkilä & Heikkilä 2005, 14; Siitonen 1999, 82.) Eri tieteenalojen tutkijat ovat pohtineet voimaantumiseen liittyvää tematiikkaa tieteenalojensa lähtökohdista. Vaikka voimaantumisen määrittelemisen ei ole ongelmattonta, diskurssista on havaittavissa samankaltaisuuksia liittyen voimaantumisen syvimpään olemukseen ja sen ilmenemiseen. Tässä luvussa keskitymme hahmottelemaan voimaantumiseen liittyvää terminologiaa ja tarkastelemaan siihen läheisesti liittyviä teorioita.

Voimaantumisen tematiikkaa kasvatustieteiden kentälle kokoavat opettajien ammatillista kehittymistä käsittelevät tutkimukset (Mahlakaarto 2010, 13–14; Kohonen 1997, 286; Antikainen 1996, 253–254; Niemi & Kohonen 1995, 22–23.) ja sosiaalipsykologiassa työorganisaatioiden kehittämiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen keskittynyt tutkimus ja kirjallisuus (Heikkilä & Heikkilä 2005, 14; Heikkilä & Heikkilä 2001, 341). Voimaantumisen termiä on määritelty yhteneväksi Siitosen toimesta (1999, 116–117) sekä tästä johdettua käyttöteoriaa on tutkittu sekä arvioitu työyhteisön työhyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 57.)

Yhteenvedona toteamme, että voimaantumisen määritelmän ytimeksi voidaan koota tutkijoiden näkemyksistä kaksi keskeisintä ulottuvuutta. Ensimmäiseksi ja tärkeimmäksi määritelmäksi kuvaillaan monisyisistä kokonaisuuksista rakentuvaa yksilön sisäistä voimantunnetta, joka johtaa vahvaan sitoutumiseen ja hyvinvoinnin kokemukseen. (Siitonen 1999, 116–117, 161–165) Sisäiseen voimantunteeseen eli voimaantumiseen on todettu liittyvän keskeisesti kokemus itseluottamuksesta, sisäisestä varmuudesta, tasapainoisesta henkisestä tilasta sekä läsnäolosta itselleen (Mahlakaarto 2010, 61.) Voimaantumisosiossissa yksilö on täydessä vastuussa ja kontrollissa itsestään ja kykenee asettamaan toiminnalleen päämääriä (Barr 2000, 32–33; Rodwell 1996, 309.) Toiseksi yksilön voimaantumiseen liittyy olennaisesti prosessinomaisuus, joka tarkoittaa yksilön voimaantumisen edellytyksen kannalta jatkuvaa ja välttämätöntä henkilökohtaisen kehittymisen prosessia (Heikkilä & Heikkilä 2005, 14; Siitonen 1999, 157–

158, 117–118.) Voimaantumista on edellä mainituin seikoin perusteellista tarkastella sekä yksilön ammatillisen kehittymisen, toimijuuden että työhyvinvoinnin näkökulmista.

Vaikka voimaantuminen on yksilön henkilökohtainen prosessi, voimaantumista ei voi erottaa sosiaalisesta kontekstista. Siitosen & Robinsonin (1998, 187–188) mukaan, yksilön voimaantumisen prosessi on sidoksissa aina sosiaaliseen ulottuvuuteen. He tarkastelivat tutkimuksessaan opettajien ammatillista kehittymistä ja siinä ilmeni, että opettajien voimaantuminen ja ammatillinen kehittyminen tarvitsevat reflektointia ympäristöönsä. Tällaista reflektiivista yhteyttä yksilön ja ympäristön välillä kuvailtiin laadultaan dynaamiseksi ja jatkuvaksi. (Barr 2000, 32–33; Siitonen & Robinson 1998, 187–188; Zimmerman 1995, 583.) Voimaantumisen prosessiin liittyy samanlaista tematiikkaa mitä toimijuuden käsitteeseen, jota myös määrittävät näkökulmat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta sekä yksilön uskomuksista itseensä (Pietilä-Litendahl 2014, 110).

Yksilöiden voimaantumisprosesseja tutkinut Zimmerman (1995, 583) liittyy yksilön henkilökohtaisen kehittymisen prosessin ja sosiaalisen ulottuvuuden toisiaan tukeviksi ja yksilön voimaantumista mahdollistaviksi tekijöiksi. Hän pilkkoo voimaantumisprosessia kolmeen ulottuvuuteen. Yksilön voimaantumisprosessin ensimmäisessä ulottuvuudessa merkityksellistä on ihmisen itsensä usko itseensä ja omaan osaamiseensa. Voimaantumisen keskeisimpänä edellytyksenä yksilön kohdalla on yksilön ihmisen minäkuvan selkeys ja vahva itsetunto. Kun ihminen kokee itsensä vahvaksi itsetunnoltaan, hän kykenee itse auttamaan itseään ja ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan (Aho 1997, 58). Zimmermanin (1995, 583) toisessa ulottuvuudessa tarkastellaan yksilön ymmärrystä yhteisönsä yhteistoiminnasta. Yksilö ymmärtää ja hyväksyy yhteistoiminnan periaatteet sekä sitoutuu toimimaan kyseisessä kontekstissa aktiivisena jäsenenä (vrt. Barr 2000, 32–33). Kolmas ulottuvuus korostaa yksilön autonomisuutta ja kontrollia, jota yhteistoiminnan ympäristö osaltaan tukee. Yksilön tulee voida tuntea kontrollia omista toimistaan yhteistoiminnan ympäristössä sekä osallistua tähän omista arvoistaan ja haluistaan käsin. Voimaantumisprosessissa yksilöllä on valta vaikuttaa itsenäisesti oman elämänsä päätöksiin ja toteuttaa itseään toiminnan kontekstissa. (Barr 2000, 32–33; Siitonen & Robinson 1998, 170–172; Zimmerman 1995, 583.)

Yhteenvedon voimaantuminen on jokaisen yksilön henkilökohtainen alati muutoksessa oleva vuorovaikutuksellinen kehittymisen prosessi, jota ei voi antaa toiselle (Siitonen 1999, 117.) Ennen kaikkea siihen liittyy dynaamisuus ja muutos, jota Mahlakaarto (2010, 28) kuvailee yksilön myönteisenä ja luonteeltaan emotionaalisenä muutosvoimana, joka aktiivisesti vahvistaa yksilön tunnetta sisäisestä voimasta. Seuraavassa luvussa syvennymme

tarkastelemaan yksilön voimaantumisprosessiin olennaisesti liittyvää työhön sitoutumista sisäisen motivaation ja työn imun määritelmien näkökulmista, jotka osaltaan vaikuttavat työhyvinvoinnin haluttuun tilaan – työtyytyväisyyteen.

3.2 Työn imusta työssä kukoistamiseen

Voimaantumisen teorian yhteydessä on tärkeä tarkastella myös motivaation tutkimusta, joka täsmentää monisyistä voimaantumisen prosessia yksilön kokemuksen näkökulmasta. Sisäsyntyisen motivaation on nähty opettajien työhön ja työyhteisöön sitoutumisen kannalta tärkeänä tekijänä. Työhön sitoutumiseen olennaisesti liittyviä asioita ovat yksilön kokemus työn mielekkyydestä, autonomisuus, toiminnan vapaus toimintaympäristössä ja itseluottamus omiin kykyihin (Heikkilä & Heikkilä 2001, 341; Rosenholtz 1989, 421–426), jotka ovat yhteydessä yksilön sisäisen voimantunteen kokemukseen (Siitonen 1999, 157–161).

Vahvalla sisäisellä motivaatiolla ja voimaantumisella on nähty olevan läheinen yhteys toisiinsa, joka on välttämätöntä myös työhön sitoutumiselle (Siitonen 1999, 157–161; Rosenholtz 1989, 422). Ford (1992) tarkastelee motivaatioteoriassaan läheisesti voimaantumisen teemoja. Hän tulkitsee sisäistä motivaatiota kasvattavina ja toisistaan erottamattomina tekijöinä henkilökohtaisia päämääriä, kyvykkyyttä saavuttaa asetettuja tavoitteita, toimintavapautta ympäristössään sekä tähän kaikkeen liittyviä emootioita. Nämä kaikki vaikuttavat osaltaan yksilön motivoituneisuuteen, tehokkuuteen ja sitoutuneisuuteen. (Siitonen 1999, 157–161; Ford 1992, 76–79.)

Voimaantumiskokemuksen tutkimuksessa on näyttöä voimaantumisen ja tunteiden yhteydestä yksilöiden työhön sitoutumiseen. Emootioiden merkitys on tärkeää yksilön voimaantumisessa, jota voidaan ajatella tässä prosessissa tunnetyöskentelynä. Voimaantumisenprosessissa tunnetyöskentely tarkoittaa yksilöltä tietoista tunteidensa havainnointia ja hyväksymistä, sekä itsensä hyväksymistä hyveineen ja heikkouksineen. Myös toiveikkaus ja henkisen tasapainon kokeminen liittyvät voimaantumisen prosessin tunnetyöskentelyyn. (Mahlakaarto 2010, 61.) Tunteet säätelevät osaltaan voimaantumisenprosessissa päämäärien asettamista sekä vaikuttavat yksilön tietoiseen käsitykseen omista kyvyistään ja uskomuksistaan onnistumiseen tavoitteissa toimintaympäristössään (Ford 1992, 147). Tunteiden hallinta ja ymmärrys, joka on osa itsetietoisuutta, ovat merkityksellisiä ihmisen hyvinvoinnin ja työssä menestymisen kannalta (Goleman 1995, 65).

Työn sitoutumisen käsitteen rinnalle on suomalaisessa työhyvinvoinnin tutkimuksessa luotu positiivisesti latautunut käsite työn imu. Hakanen (2009, 9) määrittelee työn imua mukaillen Schaufelia & Salanovaa (2007, 140–141) työhön liittyväksi suhteellisen pysyväksi tunne- ja motivaatiotilaksi, jonka energiaa mukailee myönteisesti virittynyt energia ja innostus. Työn imu näyttäytyy työssä yksilön vahvana sitoutumisena työhönsä, jolloin laadullisina piirteinä ovat innokkuus, inspiraatio, ylpeys ja uppoutuminen työhön. Kun yksilö kokee työn imua, tämä nähdään haluna panostaa työhön ja ponnistella mahdollisista vastoinkäymisistä huolimatta. Työn tekemiseen liittyy tällöin myös tuloksellisuus. (Hakanen 2011, 22–23; Hakanen 2002, 42–44.) Mauno, Pyykkö ja Hakanen (2005, 17) esittävät, että sitoutuminen ja työn imu käsitteet eroavat toisistaan niiden laadullisen merkityksen kannalta. Työn imu on sidoksissa pääsääntöisesti positiiviseen ajatukseen yksilö- ja yhteisötason toiminnan laadusta, kun taas puhdas sitoutuminen ei vaadi positiivista latautumista.

Tunteet liittyvät olennaisesti yksilön paremmuuden kokemukseen itsestään, jolloin yksilö voi kokea itsensä elinvoimaiseksi. Myönteinen tunnekokemus itsestään kyvykkäänä ja autonomisena yksilönä tukee yksilön kontrollin tunnetta. Spreitzer ja Poratch (2014, 245) kuvailevat tällaista yksilön psykologista tilaa kukoistamiseksi. Kukoistus tarkoittaa prosessinomaista tilaa, jota yksilö parhaimmillaan todentaa jokapäiväisessä työssään. Toimintaympäristö, jossa yksilö saa toteuttaa itseään ja kokee itsensä autonomiseksi toimijaksi, edesauttaa kukoistamista työssä. Kukoistamiseen liitetään tarmokkuuden, elinvoimaisuuden ja myönteisen energisyyden tiloja.

Diedericksin & Rothmannin (2013, 230–232) mukaan kukoistaminen ja työn imu kasvattavat toinen toistansa. Tekijät, jotka yhdistävät positiivisesti yksilön kukoistamista ja työn imua, liittyvät työntekijän soveltuvuuteen työhönsä, työn voimavaroihin ja työorganisaation johtajuuteen. Työhön sitoutuminen työn imu on nähty liittyvän läheisesti toisiinsa, ja ne edesauttavat yksilön kukoistamisen kokemusta työssä (Spreitzer & Poratch 2014, 245, 248; Speitzer ym. 2005, 538). Kukoistamiseen liittyvät myös paremmaksi tulemisen tunteet ja kokemus eteenpäin menemisestä. Yksilö, joka työskentelee kukoistamisen tilasta käsin, kokee jatkuvaa aktiivista kasvua. (Martela & Jarenko 2014, 24.)

Seuraavaksi tarkastelemme työhyvinvoinnin tematiikkaa, jonka näemme tutkimuksemme kannalta keskeiseksi. Erityisesti meitä kiinnostaa työtyytyväisyyttä kasvattavat teoriat psykososiaalisesta lähestymiskulmasta, joissa näemme samaa tematiikkaa, mitä voimaantumisen prosessissa.

3.3 Työyhteisön toimintakulttuuri työtyytyväisyyden taustalla

Työhyvinvointia käsittelevät tutkimukset ovat vuosikymmenien aikana olleet kokonaiskuvaltaan lähinnä ongelmakeskeisiä. Tämä on näkynyt työn stressitekijöiden ja työuupumuksen korostamisena. Ongelmakeskeisen ajattelun rinnalle on 2000-luvulla vakiintunut uusia malleja tutkia työhyvinvoinnin ilmiötä, sekä sitä heikentävien että vahvistavien tekijöiden osalta. Työhyvinvoinnin tutkimuksen positiivisen näkökulman mukaisesti tätä voidaan ajatella systemaattisena olemassa olevien mahdollisuuksien ja voimavarojen tarkasteluna, ylikorostuneen stressiin ja työuupumukseen kohdistuneen työhyvinvointitutkimuksen rinnalla. (Hakanen 2014, 340.) Tutkimuksen tavoitteemme kannalta, koemme tarkoituksenmukaiseksi sijoittaa tutkimustamme osaksi edellä mainittua työhyvinvoinnin tutkimuksen alaa.

Työtyytyväisyyden käsite voidaan mieltää työuupumuksen käsitteen vastakohtaksi. Työhyvinvoinnin näkökulmasta työtyytyväisyys esiintyy yksilölle toivottuna ja myönteisenä tilana. Työtyytyväisyyttä kokevaan yksilöön liitetään piirteitä kuten myönteisyys, toiveikkuus ja tavoitteellisuus. Tätä voidaan kuvailla myös yksilön työhön kohdistuvana emotionaalisesti myönteisesti latautuneena asenteena (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2008, 59–61), joka on myös työn imun ja kukoistuksen laadullinen piirre (Spreitzer & Porath 2014, 245; Mahlakaarto 2010, 61; Hakanen 2004, 42–44.) Opettajat, jotka kokevat työn mieleiseksi ja sitoutuvat tähän myönteisesti myönteiseksi, kokevat herkemmin työtyytyväisyyttä (Fresko, Kfir & Nasser 1997, 429–438). Myös voimaantumisenprosessissa yksilölle ominaista on myönteinen emotionaalinen lataus (Mahlakaarto 2010, 61; Siitonen, 1999, 152). Tällainen myönteinen lataus osoittaa, että yksilö voimaantumisenprosessissaan kokee työympäristönsä itseään tukevaksi ja takaa näin yksilölle voimavaroja tulevaisuuteen (Siitonen 1999, 152).

Työhyvinvoinnin ilmiötä sekä työtyytyväisyyttä kasvattavien että sitä heikentävien tekijöiden näkökulmasta kuvaavat seuraavat teorit. Voimavarojen säilyttämisteorian mukaan yksilöt itse voivat vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa omien voimavarojensa tiedostamisen ja niiden ylläpitämisen kautta. Voimavarat voivat olla sekä aineellisia, henkisiä että olosuhteellisia. Olosuhteiksi tarkoitetaan hyviä työolosuhteita ja työn vakinaisuutta, aineellisiksi ominaisuuksiksi esimerkiksi työvälineitä ja henkiseksi voimavaroiksi itsearvostusta, tietoa ja pystyvyyttä. Voimavaroja pyritään säilyttämään ja kasvattamaan tekemällä niitä kerryttäviä asioita edellä mainittujen asioiden näkökulmasta. (Hobfoll & Shirom 2001 58–59.) Bakkerin ja Demeroutin (2017) mallissa taas työhyvinvoinnin psykososiaalisia lähestymiskulmia jaetaan

kahteen luokkaan: työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. Sekä työn vaatimuksia ja voimavaroja voidaan työstä riippumatta liittää fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin ja organisatorisiin konteksteihin. Kun yksilö kokee näissä konteksteissa voimavarojen ylläpitämistä ja kasvattamista, työn vaatimusten kohtaaminen helpottuu sekä vähenee. Jos taas yksilö kokee jatkuvaa ponnistelua työn vaatimuksiin nähden, voimavarat ylittyvät ja koetaan niiden vähenemistä sekä riittämättömyyttä suhteessa vaatimustasoon. (Bakker & Demerouti 2017, 273–285.) Voimavaraistumisen uhkana on stressi, kun voimavaroja ei saada ylläpidettyä yksilölle suotuisasti tai niitä käytetään yksilöä uuvuttaviin vastineisiin. Kun vaatimukset ja voimavarojen ylläpidon resurssit eivät riitä, ne voivat johtaa yksilön uupumiseen ja stressiin. (Bakker & Demerouti 2017, 273–285; Hobfoll & Shirom 2001 58–59.)

Työhyvinvoinnin edistäminen on lopulta koko työorganisaation yhteinen tehtävä, jossa olennaista on koko työyhteisön ja johdon yhteinen tuki. Vaihtelevat ja monipuoliset työtehtävät, joihin yksilö saa itse vaikuttaa, vaikuttavat positiivisesti työtyytyväisyyteen. (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016, 13–17.) Samaa painottaa Virolainen (2012), korostaen työn vaativuuden ja hallinnan tasapainotilaa. Työ voi energisoida ja antaa voimavaroja, kun työ koetaan mielekkääksi ja kehittäväksi. Lisäksi työpaikalla mahdollistuu kollegoiden kohtaaminen. Kollegoiden kohtaamiseen ja koko työyhteisön yhteistyöhön liittyy olennaisesti myös työorganisaation myönteiseksi koettu ilmapiiri, joka muodostuu kaikkien siinä toimivien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja kollektiivisista havainnoista. (Virolainen 2012 83–85, 184.)

Jos työn voimavarat ovat työhyvinvointia mahdollistavia, ne tukevat ammatillista kehittymistä, henkilökohtaista kasvua, synnyttävät työn imua sekä lisäävät organisaatioon sitoutumista (Seppälä & Hakanen 2017, 151) ja näin ollen ovat yhtäältä tärkeässä yhteydessä yksilön psykologisten perustarpeiden tyydyttämiseen ja sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 2000, 231–232; Ford 1992, 76–79), sekä toisaalta mahdollistavat voimaantumista. Siitonen ym. (2002) esittelevät havahtumista mahdollistavan työkuultuuri -termin, joka keskittyy selittämään juuri työtyytyväisyyden ja työyhteisön yhteyttä toisiinsa. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa toimintaympäristöä, jossa arvostetaan jokaisen toimijuutta, pyritään joustavuuteen ja kannustetaan ilmaisemaan tunteita. Yhteisesti luotu työkuultuuri kannustaa aktiiviseen toimijuuteen ja yhteisien päämäärien saavuttamiseen. (Siitonen, Repola & Robinson 2002, 53.) Työpaikoilla tulisi siis panostaa siihen, että jokainen saa toteuttaa itseään mielekkääksi kokemisissaan tarpeeksi haastavissa työtehtävissä, mutta lisäksi työpaikoilla tulisi huomioida työyhteisön keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvät seikat.

4 Fenomenografisen tutkimusprosessin eteneminen

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksemme tavoitteena on luoda ymmärrystä ja kuvailua siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta ja sen yhteydestä voimaantumiseen. Opettajuus muuttuu alati ja se näyttäytyy nykypäivänä esimerkiksi yhteistyön korostumisena ja lisääntymisenä yhteistoiminnallisen opettajuuden kautta. Perinteiseen opettajuuteen kuulunut yksintekeminen on sen sijaan vähentynyt. Tästä syystä haluamme selvittää yhteisopettajuuden luomia mahdollisuuksia, joiden tarkastelussa meitä erityisesti kiinnostaa voimaantumisen näkökulma. Muodostimme näin ollen yhden pääkysymyksen ja kaksi alakysymystä.

Pääkysymys: *Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuuden yhteydestä voimaantumiseen?*

1. alakysymys: *Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta?*

2. alakysymys: *Millaisia voimaannuttavia tekijöitä yhteisopettajuuteen sisältyy opettajien käsitysten mukaan?*

Tutkimuksemme pääkysymys on erittäin laaja kokonaisuus, jota pyrimme jäsentämään ja tarkentamaan kahdella alakysymyksellä. Halusimme kartoittaa yleisesti, millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta sekä paikantamaan niitä tekijöitä, jotka opettajat kokivat yhteisopettajuudessa voimaannuttavina. Näemme tutkimuksemme keskeisimpänä lähtökohtana ja tarkoituksena kasvattaa ymmärrystä yhteisopettajuudesta ja samalla tuoda esille tulkintojamme voimaantumisen yhteydestä yhteisopettajuutta toteuttavien ja sitä toteuttaneiden käsityksistä. Siksi sidomme tutkimuksemme tieteellistä taustaa eli paradigmaa tieteenfilosofisista lähtökohdista käsin hermeneuttiseen ajatteluun, josta nostamme seuraavaksi esille keskeisimpiä näkökulmia suhteutettuna tutkimuksemme tarkoitukseen.

Tutkimuksen tarkoitus sijoittuu aina osaksi tieteellistä taustaa eli paradigmaa, johon liittyy keskeisesti myös näkökulma tutkijan ymmärryksestä ja sitoumuksesta tutkimuksen tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Myös meidän velvollisuutena tutkijoina on ymmärtää ja määritellä tutkimuksemme tieteenfilosofisia perusteita. Tieteenfilosofisia lähtökohtia kuvaillaan ontologisista ja epistemologisista kysymyksistä sekä sitoumuksista käsin. Guba ja Lincoln (1994, 107–108) kuvailevat ontologisten kysymysten tarkoittavan pohdintoja siitä, millaisena todellisuutta ymmärretään ja millaisin lähtökohdin ymmärrettyä todellisuutta voidaan täten tutkia. Epistemologiset kysymykset taas pyrkivät jäsentämään sitä, millaisena tutkijan ja tutkittavan kohteen suhde ilmenee sekä mitä ylipäättänsä tutkittavasta ilmiöstä voidaan tietää.

Tutkimuksemme keskeisintä tavoitetta rinnastaen ontologisiin ja epistemologisiin näkökulmiin ja niihin liittyviin kysymyksiin, sijoitamme tutkimuksemme tieteenfilosofista lähtökohtaa merkityksen paradigmaan ja hermeneuttiseen ajatteluun. Hermeneuttiselle tieteenfilosofialle on ominaista merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien filosofinen tulkinta ja ymmärtäminen. Hermeneutiikka pohjaa juuriaan fenomenologiaan, mikä pyrkii ymmärtämään ihmistä ja tämän tekojen pohjimmaisista merkityksistä. (Kakkori 2009, 276.) Merkityksen paradigma tarkoittaa holistista sekä laadullista näkemystä ihmisen elämismailmasta, josta tutkija omalla tulkinnallaan ja ymmärryksellään tekee tulkintoja. Hermeneuttinen ajattelu näkyy tutkimuksessa konkreettisesti tutkijan tekemänä metodologisina valintoina, jotka nousevat esille juuri tieteenfilosofisista lähtökohdista (Varto 1992, 56–58).

Tutkijan tulee pyrkiä dialogisuuteen tutkimuskohteensa kanssa, jotta tutkijan on mahdollista luoda tulkintaa ja ymmärrystä tutkimuskohteensa erilaisista käsityksistä ja merkityksenannoista (ks. Guba & Lincoln 1994, 193–196; Varto 1992, 64). Tutkimuskohteen jäsentäminen on piirteeltään kokonaisvaltaista, jossa niin tutkija, tutkittava sekä tutkimus kuuluvat samaan todellisuuteen (Varto 1992, 57). Ihmisten käyttämät ilmaisut ovat tulkinnan ja tarkastelun merkittävin kohde, sillä hermeneuttisessa ajattelussa juuri ilmaisut kantavat sisällään ilmiöiden syvimpiä merkityksiä. Hermeneutiikassa tarkastelun kohteena on erityisesti ihmisten välinen kommunikaatio, joka näyttäytyy konkreettisesti asioiden ja ilmiöiden ilmaisun tavoissa. (Laine 2001, 29.) Näin ollen liitämme tutkimuksemme tieteenfilosofista taustaa hermeneuttiseen ajatteluun, sillä olemme tutkimuksessamme erityisesti kiinnostuneita yhteisopettajuutta toteuttavien ja sitä toteuttaneiden opettajien ilmaisuista ja merkityksenannoista yhteisopettajuuden ja voimaantumisen välisille yhteyksille.

Tutkijan näkökulmasta hermeneuttinen ajattelu tarkoittaa myös prosessia, mihin liitetään käsitys ymmärryksen etenemisestä kokonaisuuksista yksityiskohtiin ja taas kokonaisuuksiin, joka suhteessa tutkittavaan kohteeseen kasvaa tulkintojen edetessä (Kakkuri-Knuutila & Ylikoski 1998, 30). Tällaista ymmärryksen kehittymistä ja laajenemista kuvaillaan hermeneuttisena kehänä, joka on välttämätön perusta tutkimuskohteesta nousseiden tulkintojen ja havaintojen ymmärrykselle (Kakkori 2009, 278). Tutkimuksessamme esimerkiksi tällainen hermeneuttinen ymmärryksen laajeneminen ja eteneminen näyttäytyi konkreettisesti aineiston analyysissä, jossa ymmärryksemme tutkimuskohteen suhteessa omaan ajatteluun suhteessa syveni, ja vei meitä näin ollen myös lähemmäksi tutkimuksemme tavoitteita.

Tutkimuksemme toteutukseen valittu tutkimusmenetelmä eli metodi kumpuaa juuri tutkimuksen metodologisista ja tieteenfilosofisista lähtökohdista. Esittelemme seuraavassa alaluvussa tutkimuksemme metodia, eli fenomenografiaa, jota myös hermeneuttisen ajattelun lähtökohdista perustelemme tarkoituksenmukaiseksi valinnaksi.

4.2 Fenomenografia tutkimuksen metodina

Valitsimme tutkimuksemme metodiksi fenomenografian, koska tutkimuskohteenamme ovat opettajien käsitykset ja niistä nousevat merkityksenannot. Fenomenografia kuuluu osakseen laadullista tutkimussuuntausta, jossa keskiössä ovat asiat ja merkitykset sellaisenaan kuin ne näyttäytyvät todellisuudessa tai ovat muodostuneet ihmisille sosiaalisissa tilanteissa (Greene 1988, 175). Kiinnostuksen kohteena laadullisessa tutkimuksessa on yleensä ihmisen elämismailma, mikä rakentuu ihmisen käsittämistä kokemustodellisuuksista. Laadullinen tutkimus näkee nämä maailmat merkityksien kokonaisuuksina, jotka ilmenevät ihmisen toimina, yhteisöjen toimintana tai muuna vastaavana ihmisestä lähtöisenä tapahtumana. (Varto 1992, 23–24.) Tutkimuksellisena mielenkiinnonkohteenamme ovat opettajien itse konstruoimat merkitysrakenteet liittyen yhteisopettajuuden ja voimaantumisen yhteyteen, joten tutkimuksemme on selkeästi laadullinen (vrt. Syrjälä 1994, 13–14).

Olemme tietoisia siitä, että meidän olisi ollut mahdollista valita tutkimusmetodiksi myös fenomenologia. Sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa tieteenfilosofisena lähtökohtana on aina ihmisen kokemusmaailman ymmärtäminen, joka on jokaisen yksilön henkilökohtainen todellisuus (Niikko 2003, 14). Lätti (2009, 37) muistuttaa, että fenomenografian kehittäjät eivät alun perin taustoittaneet fenomenografiaa tieteenfilosofisin

lähtökohdin, vaan vasta myöhemmin ryhdyttiin pohtimaan tutkimusmenetelmän ontologisia sekä epistemologisia kysymyksiä ja sitoumuksia. Fenomenografiassa käytetyt käsitteet liittyvät ontologisesta ja epistemologisesta näkökulmasta tarkasteltuna läheisesti fenomenologiaan (Niikko 2003, 12). Toisaalta näiden kahden välillä on selkeitä eroavaisuuksia, joka tutkijan tulee metodologisia valintoja tehdessään ottaa huomioon.

Häkkinen (1996, 10–11) kuvailee ytimekkäästi keskeisimpiä eroja fenomenologian ja fenomenografian välillä. Fenomenografiassa aineistosta ilmenevät merkitykset ovat keskeisiä tarkastelun kohteita, taas kun fenomenologiassa pyritään ymmärtämään käsitysten taustalla olevan ilmiön syvintä olemusta. Toinen selkeä ero näiden kahden välillä on käsitys yksilön kokemasta todellisuudesta. Fenomenografiassa todellisuus on olemassa yksilöstä riippumattomana, mutta sen merkityksen nähdään muodostuvan yksilön käsityksissä. Taasen fenomenologiassa nähdään, että yksilön kokemusmaailma ei ole irrotettavissa ilmiön syvimmästä olemuksesta, ja siksi huomio tässä menetelmässä kohdistuu juuri ilmiöön itseensä. Valitsimme fenomenografisen tutkimusmenetelmän, sillä halusimme tutkia fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti sitä todellisuutta, jota opettajat käsityksissään rakentavat työn arjessa yhteisopettajuudesta, emmekä itse ilmiön syvintä olemusta, joka taas fenomenologisessa tutkimuksessa on keskeistä.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa fenomenografialla on vankka sija ja sitä käytetään yhä enenevässä määrin kasvatustieteellisiä ilmiöitä tutkittaessa (Niikko 2003, 3; Häkkinen 1996, 6, 16). Fenomenografiaa voidaan luonnehtia paitsi eräänlaiseksi laadulliseksi tutkimusmetodiksi myös lähestymistavaksi, jossa pyrkimyksenä on kuvata laadullisesti kaikkia niitä erilaisia tapoja, joilla ihminen käsitteellistää ja kokee todellisuutta sekä eri ulottuvuuksia ja ilmiöitä. Fenomenografiassa pyritään tieteellisten yleistyksien ja totuuksien sijasta tarkastelemaan ja refleктоimaan syvällisesti ihmisten arki ajattelua. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Niikko 2003, 22, 29.) Tutkimuksessamme lähtökohtaisesti lähestyimme opettajien antamia merkityksiä yhteisopettajuuden ja voimaantumisen suhteelle merkitysten laadullisia eroja tarkastelemalla, kuten fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä (Uljens 1991, 82).

Fenomenografia -käsitteen löytäjänä pidetään Göteborgin yliopiston professoria Ference Martonia, joka myös kehitti kyseisen tutkimussuuntauksen 1970-luvulla tutkiessaan muun muassa oppimista (Niikko 2003, 10; Häkkinen 1996, 5). Fenomenografiassa on kyse ilmiön kuvaamisesta sekä siitä kirjoittamisesta (Metsämuuronen 2006, 108; Niikko 2003, 8; Häkkinen 1996, 14). Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa on myös selkeästi erotettu, miten asiat

todellisuudessa ovat ja kuinka asiat käsitetään (Marton 1988, 146). Puhutaan siis ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmasta, joiden välille tehdään selkeä ero. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuutta tai tutkittavaa ilmiötä suoraan sellaisena kuin se hänelle silloisenaan näyttäytyy, kun taas fenomenografiassa ollaan enemmän kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, jolloin tutkija kuvaa toisen ihmisen kokemusta ja sitä kautta muodostunutta käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. (Häkkinen 1996, 15; Niikko 2003, 24.)

Olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita nimenomaisesti toisen asteen näkökulmasta, sillä tutkimme opettajien käsityksiä tutkimuksemme kohteena olevasta ilmiöstä. Ymmärrämme myös sen, että kun asioita tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta, ovat asiat aina suhteessa johonkin ja että todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Tämän tiedostaen, emme tee todellisuutta koskevia väitteitä tutkittavasta ilmiöstä vaan tutkimme opettajien omia käsityksiä yhteisopettajuuden yhteydestä voimaantumiseen. (vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 24–25; Häkkinen 1996, 13; Uljens 1991, 84.) Keskeistä on siis se, kuinka opettajat kokevat tutkittavan ilmiön, eikä niinkään ilmiöt itsessään (Uljens, 1991 82). Tutkijoina meidän täytyy aktiivisesti pyrkiä sulkeistamaan omat kokemuksemme ja käsityksemme (Ahonen 1994, 24–25), jotta kykenemme refleктоimaan opettajien kokemuksista muodostuneita käsityksiä avoimesti ja yhdistäen teoreettista viitekehystä empiiriseen tietoon (Niikko 2003, 22). Tästä Ahonen (1994, 122) käyttää ilmaisua hallittu subjektiviteetti.

Tutkijan kyky hallittuun subjektiviteettiin konkretisoitui meille tutkijoina erityisesti aineiston analyysin ja tuloksien tarkastelun sekä niiden tulkinnallisten merkityksenantojen yhteydessä. Marton (1988, 143, 145) esittää, että kutakin tutkittavaa ilmiötä kohden on olemassa rajallinen määrä laadullisesti erilaisia käsityksiä, joten tarkoituksena on selvittää kaikki ne käsitykset, joita ihmisillä on koskien tutkittavaa ilmiötä ja tämän jälkeen järjestää ne erilaisiin kategorioihin. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset esitetään siis kategoriasysteeminä, jolloin kuvauskategoriat voidaan esittää vertikaalisesti, hierarkkisesti tai horisontaalisesti. Vertikaalisesti kuvauskategorioiden rakentaa on tarkoituksenmukaista silloin, kun kuvauskategoriat voidaan asettaa järjestykseen tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Kuvauskategorioiden rakentaminen hierarkkisesti on perusteltua silloin, kun kuvauskategoriat ovat selkeästi toisiinsa nähden eri tasoisia esimerkiksi teoreettisilta lähtökohdilta tai laaja-alaisuudeltaan. Esimerkiksi käsitykset voivat olla rakenteellisesti ja sisällöllisesti muita kehittyneempiä. (Järvinen & Järvinen 2011, 84–85; Niikko 2003, 38–39; Häkkinen 1996, 35–37.) Tutkimuksemme tulokset muodostuivat fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti opettajien käsityksien kokonaisvariaatiosta, joista muodostimme tutkimusanalyysimme myötä

lopullisen horisontaalisen kategoriasysteemin -kuvauskategoriat (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 23; Marton 1988, 145).

Fenomenografia metodina hermeneuttisen ajattelun ohjaamana määritteli siis koko tutkimusprosessiamme, mutta myös tutkimushenkilöiden valintaa ja rajaamista sekä aineistonkeruumenetelmää, joita tarkastelemme seuraavaksi. Tämän jälkeen syvennymme esittelemään fenomenografiselle metodille ominaista fenomenografista analyysiä.

4.3 Yhteisopettajat tutkimushenkilöinä

Laadullisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää huomioida tutkimushenkilöiden valinnassa heidän henkilökohtainen kokemuksensa liittyen tutkittavaan ilmiöön. Tutkittavien henkilöiden valitsemisen tulee perustua harkittuihin valintoihin pitäen mielessä tutkittava ilmiö ja sen tavoitteet, joten siksi päädyimme käyttämään eliittiotantaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Yhteisopettajuus on yleistyvä opettajuuden muoto, mutta se ei silti vielä ole kovin yleinen. Pyrimme siis eliittiotannan periaatteen mukaisesti kohdistamaan kutsun tutkimukseen opettajille, joilta tiesimme saavamme tietoa juuri yhteisopettajuudesta (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Toimimme tutkimushenkilöiden valinnassa tämän kriteerien mukaan, jotta saisimme fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti käsitteellisiä ilmauksia ja kuvailuja ilmiöstä (Järvinen & Järvinen 2011, 83; Åkerlind 2005, 321), tässä tapauksessa yhteisopettajuuden kontekstissa. Seuraavaksi kerromme tarkemmin tutkimushenkilöiden valintaan vaikuttavista rajauksista.

Tutkimushenkilöt koostuivat opettajista, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta. Opettajilla tarkoitamme virassa tai määräaikaisessa työsuhteessa olevia muodollisesti päteviä opettajia, jotka toteuttavat, tai ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta jossain sen muodossa. Tutkimuksemme opettajat edustivat eri ammattiryhmiä. Tutkittavista seitsemän toimi luokanopettajan, yksi aineenopettajan, kaksi erityisopettajan ja yksi mentoriopettajan tehtävissä. Päätimme yhdessä, ettemme rajaa yhtään opettajaryhmää ammattinimikkeen perusteella pois tutkimuksesta, sillä tutkimme yhteisopettajuutta, jota toteutetaan eri ammattiryhmien sisällä sekä yksilön voimaantumisen kokemusta sen kontekstissa. Tähän rajaukseen päädyimme sillä ajatuksella, että riippumatta yhteisopettajuuden toteutumisen

muodosta ja siinä toimijoiden pätevyyksistä monenlaisten opettajien kokemukset avaavat meille näkökulmaa voimaantumisen ilmiöstä laajemmin.

Keräsimme tutkimusaineiston kyselylomakkeella. Lomake lähetettiin 22 opettajalle, joiden tiesimme täyttävän tutkimuksemme tutkimushenkilön kriteerit. Osan tutkimushenkilöistä tunsimme ja osaa emme. Tutkimukseemme vastasi yhteensä 12 opettajaa, joista 11 oli yhteisopettajuutta toteuttavaa tai toteuttanutta opettajaa. Rajasimme yhden opettajan vastaukset kokonaan pois, sillä hän totesi vastauksessaan, ettei hänellä ole kokemusta yhteisopettajuudesta. Hän ei siis täyttänyt tutkimushenkilöille asettamiamme vaatimuksia. Tutkittavien ikä vaihteli 25-41 vuoden välillä. Heidän kokemuksensa yhteisopetuksesta sekä työkokemuksensa opetusosalta yleensäkin vaihteli yhdestä vuodesta 11 vuoteen. Ajattelemmekin, että opettajien monipuolinen työkokemus rikastaa aineistoa monipuolistaen käsityksiä, sillä opettajat olivat vaihtelevasti vasta uransa aloittaneita sekä jo työtä pidempään tehneitä.

4.4 Aineistonkeruu survey-tutkimuksena verkossa

Tutkimuksemme aineistonkeruu toteutettiin survey-tutkimuksena. Suomen kielelle käännettynä käsite survey tarkoittaa tutkimuksen toteutuksen muotoja, kuten havainnointia, haastattelua tai kyselyä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193). Päädymme tutkimuksemme aineistonkeruussa käyttämään avointa kyselyä, joka toteutettiin strukturoituna kyselyhaastatteluna sähköisellä kyselylomakkeella. Aineistonkeruu tapahtui tietoturvallisella Webropol –kyselyalustalla, jota myös yliopistomme suosittelee käyttämään.

Survey-tutkimukselle ominaista on aineiston kerääminen tietystä kiinnostuksen kohteena olevasta perusjoukosta (Hirsjärvi ym. 2009, 193; Uusitalo 1991, 90–91), johon tässä tutkimuksessa edellä mainitusti käsitetään yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat. Survey-tutkimus sopii Uusitalon (1991, 92) mukaan tutkimushenkilöiden mielipiteiden, asenteiden, arvojen ja tietojen selvittämiseen, joten se soveltuu myös laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Tutkijalta vaaditaan kyselylomakkeen suunnittelussa perehtyneisyyttä tutkimuksen viitekehukseen (Heikkilä 2014, 45), johon panostimme omassa tutkimuksessamme. Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön näkyy konkreettisesti tutkijan

haastattelukysymyksien muodostamisessa (Ahonen 1994, 123–124). Heikkilä (2014, 47) mainitsee hyvän kyselylomakkeen perustaksi onnistuneen pituuden ja kysymyksien selkeän asettelun yksi kysymys kerrallaan. Pyrimme vastaamaan tähän panostamalla sekä kyselyalustan rakenteelliseen ja visuaaliseen selkeyteen että kysymyksien määrään ja laatuun.

Tavoitteenamme oli luoda haastattelunomainen kysely, jonka avulla saisimme mahdollisimman kattavia ja tutkimuksemme tavoitteen kannalta rikasta aineistoa. Tämän takia keskityimme luomaan erittäin harkittuja avoimia kysymyksiä liittyen teoreettiseen viitekehykseen. Käytimme kysymyksien muodostamisessa tukena Siitosen (1999) voimaantumisteoriaa, jota mukaillen loimme kysymyksiä liittyen yhteisopettajuuteen. Teemoitimme kysymykset neljään väljään teemaan, joiden sisällä kysyimme teemoihin liittyviä avoimia kysymyksiä (vrt. Ahonen 1994, 137). Työstimme kyselyrunkoa pitkään, jotta se olisi mahdollisimman spesifioitu tutkimuksemme keskeisiin aiheisiin, mutta samalla myös tarpeeksi avoin.

Survey-tutkimuksessa on myös mahdollista yhdistää kyselyn ja haastattelun hyödyt yhdistämällä ne aineistonkeruussa (Uusitalo 1991, 91). Aluksi mietimme haastattelua yhdeksi vaihtoehdoksi tutkimuksemme aineistonkeruussa joko paikan päällä tai etäyhteydellä toteutettavaksi, mutta päätimme lopulta toteuttaa tutkimuksen aineistonkeruun ainoastaan kyselyllä. Perustelemme tätä kyselytutkimuksen hyötyjen ja poikkeuksellisen maailmantilanteen näkökulmasta. Päätös oli harkittu ja yksimielinen, vaikka pohdimme valintaa kyselyn ja haastattelun välillä pitkään.

Kyselylomakkeen hyödyiksi näimme tutkimushenkilöiden näkökulmasta tutkimukseen osallistumisen valinnanvapauden ja vastaamisen joustavuuden korostumisen. Verkossa vastattavaksi suunniteltu kyselylomake antoi vapauden osallistua tutkimukseen paikkaan sitoutumattomasti ja tutkimushenkilön omien aikataulujen mukaan, sekä se tavoitti kaikki osallistujat. Myös poikkeusolojen näkökulmasta näimme perustelluksi toteuttaa aineistonkeruun verkossa, jotta emme lisäisi entisestään opettajien mahdollista painetta löytää yhteisesti sopivaa aikaa toteuttaa haastattelu muutenkin muuttuvassa työarjessa. Ajattelimme, että opettajat ovat mahdollisimman avoimessa ja antavassa mielentilassa, kun he saavat omaehtoisesti valita ajan ja paikan tutkimukseen osallistumisessa anonymiteettinsa säilyttäen. Lisäksi koska meitä tutkijoita on kaksi, näimme käytännön kannalta järkevimmäksi kerätä aineiston yhdellä ja samalla tapaa, johon survey-tutkimus soveltui loistavasti.

4.5 Fenomenografisen analyysin toteutus

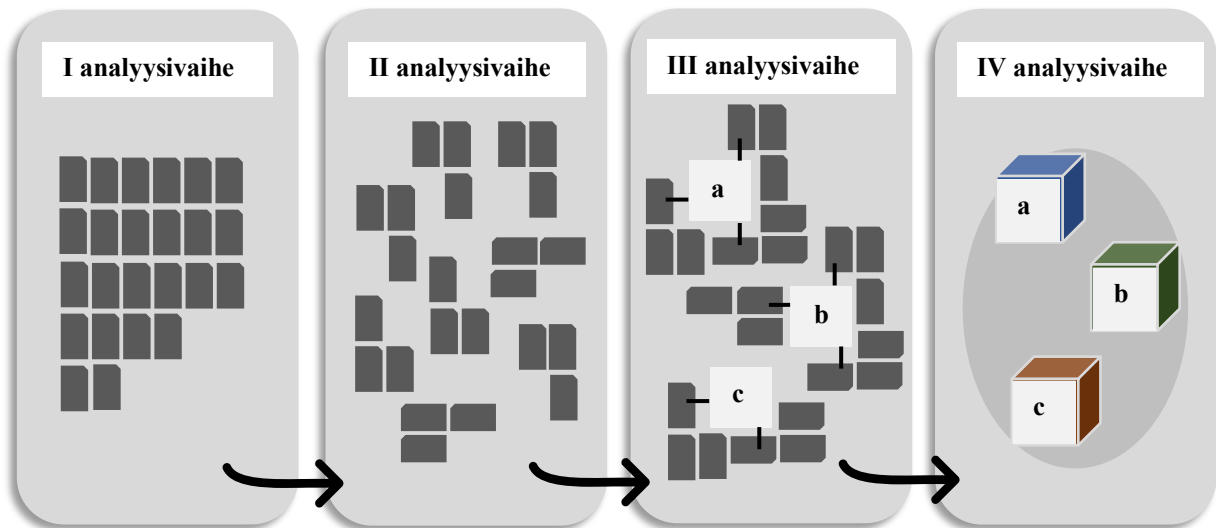
Toteutimme aineiston analyysin ja työskentelyn kokonaisuudessaan etäyhteyden välityksellä, minkä koimme ajatuksen tasolla aluksi haastavaksi, mutta työskentely onnistuikin sujuvasti. Sujuvaksi työskentelyä teki huolellisesti toteutettu aineistonkeruu, selkeät verkkotyöskentelyalustat sekä muu kommunikointi etäyhteydellä. Suunnittelimme käytännön työskentelyn etukäteen hyvin, joka edisti työskentelyn ja kommunikoinnin onnistumista. Koimme molemmat helpoksi lähestyä toista idea- että ongelmatilanteissa, joten avoimuus ja hyvä yhteistyö säilyi koko prosessin läpi.

Ennen kuin aloitimme analyysin, perehdyimme fenomenografista analyysiä käsittelevään kirjallisuuteen ja suunnittelimme tarkasti, kuinka analyysi tulee kokonaisuudessaan etenemään sisällöllisesti sekä ajallisesti. Tarkensimme suunnitelmaa aina suoritettuumme yhden analyysivaiheen loppuun. Lisäksi pidimme yhteistä analyysipäiväkirjaa, johon kirjasimme ideoita ja reaaliajassa analyysimme etenemistä. Tällä tavalla toimien pystyimme tutkimuksen raportointivaiheessa raportoimaan koko analyysiprosessin mahdollisimman seikkaperäisesti lisäten tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 131). Fenomenografiselle analyysille ei ole omaa, selkeää ja seikkaperäistä määritelmää tai tapaa, joten analyysiä toteutetaan soveltaen analyysille keskeisiä elementtejä, joita ovat aineistolähtöisyys ja kategoriasysteemin luominen (Niikko 2003, 32; Häkkinen 1996, 49; Ahonen 1994, 32; Marton 1988, 154). Tässä tutkimuksessa analyysivaiheita oli yhteensä neljä.

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä, joten pysyimme avoimina tutkimushenkilöiden käsityksille teoriataustan antaessa raamit analyysin toteutukselle. Kategorisoinnin perustana käytimme aineistoa kokonaisuudessaan ja tulkintaa teimme vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Voimaantumisteoriat viitoittivat aineiston analyysiprosessia. Emme siis käyttäneet voimaantumisteorioita aineiston luokittelun runkona, koska tutkimuksemme tavoite ei ollut testata kyseisistä teorioista johdettuja olettamuksia. Analyysi ei edennyt suoraviivaisesti ja kronologisesti vaan iteratiivisesti eli jouduimme palaamaan analyysin vaiheissa edestakaisin eri vaiheiden välillä (Perunka 2015, 86).

Aloittaessamme analyysin palautimme tutkimuksemme pääkysymyksen sekä alakysymykset kirkkaina mieleemme. Lisäksi perehdyimme niihin liittyviin taustateorioihin, joka osaltaan

auttoi aineiston tulkinnaissa sekä omien ennakkokäsityksien tunnistamisessa ja niiden sulkeistamisessa (Ahonen 1994, 123–125). Fenomenografisessa analyysissä tutkijan tulee irroittautua omista kokemuksista, käsityksistä, ennakko-oletuksista sekä aiemmista teoreettisista tulkinnoista ja tutkimuslöydöksistä (Niikko 2003, 35). Tutkimuksemme keskiössä ovat opettajien käsitykset sekä niiden laadullinen variaatio, mikä on tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Ahonen 1994, 127). Olemme siis kiinnostuneita kaikenlaisista käsityksistä, huolimatta siitä, pidetäänkö niitä oikeina vai virheellisinä (Marton 1988, 145). Alla kuvaamme analyysiprosessin etenemistä (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Kuvaus fenomenografisen analyysiprosessin etenemisestä mukailien Niikkoa (2003, 33–37) ja Ahosta (1994, 115)

Toteutimme analyysin kuten kuviossa 1 on esitetty. Fenomenografiseen analyysiin sisältyy neljä vaihetta. Ensimmäiseksi tutkijoiden tulee perehtyä aineistoon erittäin huolellisesti, johon liittyy huomion kiinnittäminen sellaisiin asioihin tai käsitteisiin, jotka antavat vastauksia tutkijan esittämiin tutkimuskysymyksiin. Meidän tutkimuksessamme näihin lukeutuivat yhteisopettajuuteen ja voimaantumiseen liittyvät ilmaisut. Tämän jälkeen tutkijan tulee palata jälleen aiheen teoreettiseen taustaan ja jäsentää siihen liittyviä näkökulmia alustavasti sekä tutkimuskysymysten ohjaamana etsiä ja lajitella merkitykselliset ilmaukset ryhmiksi. Vaikka olimme perehtyneet jo aiemmin aiheemme teoriaan monipuolisesti, perehdyimme siihen lisää, sillä se auttoi tässä vaiheessa analyysiä eteenpäin. Kolmannessa vaiheessa on olennaista

keskittyä muodostamaan ryhmitellyistä merkitysyksiköistä selkeärajaisia alakategorioita. Viimeisessä vaiheessa alakategoriat yhdistetään teoreettisista lähtökohdista abstrakteiksi kuvauskategorioiksi. (Niikko 2003, 33–37; Ahonen 1994, 115.) Seuraavaksi kuvaamme tutkimuksemme analyysiprosessia vaihe vaiheelta kokonaisuudessaan.

Vaihe I – Aineistoon tutustuminen ja ilmauksien etsiminen

Aloitimme analyysityön lukemalla aineiston useaan kertaan ja pyrimme muodostamaan kokonaiskuvaa aineistosta. Kun olimme tutustuneet aineistoon huolellisesti, muodostimme erilaisia kysymyksiä, joiden avulla pyrimme löytämään aineistosta vastauksia tutkimuksemme alakysymyksiin. Ilmauksia opettajien käsityksistä etsittiin esimerkiksi seuraavan laisin kysymyksiin (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki ilmauksien etsimisessä apuna käytetyistä kysymyksistä analyysivaiheessa I

Kysymyksiä aineistolle
<i>Miten yhteisopettajuutta toteutetaan?</i>
<i>Millaista opettajien yhteistyö on?</i>
<i>Millaista vastuuta työssä saadaan ja jaetaan?</i>
<i>Miten opettajat kehittävät itseään työssä?</i>
<i>Miten opettajat kohtaavat toisensa työssä?</i>

Kysymykset tukivat merkittävien ilmauksien löytämistä aihealueidemme osalta. Lisäksi ne auttoivat meitä hahmottamaan tutkimushenkilöiden kokonaiskäsitystä tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 33; Uljens 1991, 87, 90). Pidimme alusta lähtien mielessä, että tarkastelemme ilmauksia, emmekä niitä tuottaneita opettajia. Ilmauksia ovat esimerkiksi sana, lause tai kokonainen kappale (Niikko 2003, 33–34). Teimme poiminnat aineiston merkittävistä havainnoista yliviivaamalla ilmaukset väreillä ja taulukoimalla ne.

Koska meitä tutkijoita on kaksi, teimme työnjaon ilmauksien etsimisessä kohdentaen kummankin tutkijan tiedollisiin vahvuuksiin. Metsämuuronen (2001, 30) toteaa, että tutkimuksen teoriataustan tunteminen antaa selvyyttä tutkijalle siitä, mitä hän haluaa saada

tutkimuksessa selville. Työskentelyyn ja työnjakoon vaikuttivat meidän molempien ennakkotuntemus ja kiinnostus tutkimuksemme aihealueiden erilaisista teorioista. Toinen meistä poimi ensisijaisesti ilmauksista yhteisopetukseen liittyen ja toinen ilmauksia, jotka liittyivät siihen, millaisia voimaannuttavia merkityksiä opettajat käsittivät yhteisopettajuuteen. Vaikka olemme molemmat perehtyneet tarkasti sekä yksin että yhdessä yhteisen tutkimuksemme aihepiiriin ja teoriaan kokonaisuudessaan, koimme loogiseksi sekä luontevaksi jakaa aineiston analyysin tässä vaiheessa edellä mainitusti.

Sekä analyysin ensimmäisessä vaiheessa että koko analyysiprosessin kaikissa vaiheissa, tarkastelimme aineistoa aineistolähtöisesti, mikä on fenomenografialle ominaista teorialähtöisen orientaation sijaan. Teoreettinen viitekehys toimii analyysissa vain ikään kuin tiennäyttäjänä merkityksellisten ilmauksien etsimisessä, eikä arviointikehyksenä löydettävistä ilmaisuista. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003, 23–33; Marton 1988, 154–155). Huomasimme, että yksittäiset ilmaukset opettajien käsityksissä sisälsivät viitteitä sekä yhteisopettajuudesta että voimaantumisesta, joten yliviivauksilla tehdyt havainnot menivät useasti limittäin. Tämä näyttäytyi meille positiivisena havaintona tutkimuksen tarkoituksen kannalta, sillä aineistonkeruuta varten rakennettu tutkimuslomake pohjautui voimaantumisteorian ja yhteisopettajuuden teorian synteisiin.

Asiantuntijuutemme aineistoa kohtaan syventyi tämän vaiheen aikana: tutustuimme hetki hetkeltä aineistoon yhä syvemmin sekä itsenäisin että yhteisin huomioin. Niikkoa (2003, 31) mukaillen, tutkijaa voidaan ajatella analyysiprosessissa oppijaksi, joka pyrkii löytämään merkityksiä ja niiden välisiä yhteyksiä omista lähtökohdista käsin. Kirjasimme ylös yksittäisiä muistiinpanoja aineistosta ja pyrimme muodostamaan kokonaiskuvaavaa yksittäisien käsityksien kirjosta. Ennen aineiston seuraavaan vaiheeseen siirtymistä, teimme avointa dialogia aineistosta ja siitä löytyneistä ilmauksista sekä perustelimme toisillemme valintojamme ilmausten suhteen. Koimme tämän erittäin tärkeäksi, jotta analyysi jatkuu myös jatkossa yhteisellä maaperällä. Lopuksi arvioimme yhteisesti aineistosta löytynyttä ilmaisujen kirjoa ja päätimme siirtyä seuraavaan työvaiheeseen.

Vaihe II – Merkityksikköjen muodostaminen ilmauksista

Tästä eteenpäin jatkoimme analyysiprosessia reaaliaikaisesti etäyhteydellä yhdessä. Arvioimme, että työskentelyalustat, joita käytimme, soveltuivat hyvin työskentelyymme.

Jatkoimme työskentelyä myös analyysin toisessa vaiheessa niitä käyttäen. Lajittelimme poimitut ilmaisut merkityksien mukaan (Marton 1988, 155), jonka jälkeen pystyimme muodostamaan lajiteltujen merkityksien pohjalta merkitysyksiköt toistuvuuksien ja eroavaisuuksien perusteella (Niikko 2003, 34). Pyrimme ymmärtämään muodostamiamme merkitysyksiköitä omassa kontekstissaan sekä suhteessa tutkimuskysymyksiimme palaamalla aineiston tarkastelussa taaksepäin sekä vertailemalla niitä muihin aineistosta nostamiimme merkityksiin (Ahonen 1994, 125–127; Uljens 1991, 89–90). Seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 2) esimerkki alakategorioiden muodostamisesta.

Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksiköiden muodostamisesta analyysivaiheessa II

Ilmaukset	Merkitysyksikkö
<p><i>“Tavoitteena on ollut siis taata yksilöllinen tuki yleisopetuksen luokkaan.” O4</i></p> <p><i>“--yhdessä olemme pohtineet esimerkiksi tarvittavia tutkimuotoja koko ryhmälle ja yksittäisille oppilaille.” O10</i></p>	Oppilaan tuen arvioinnin monipuolistuminen usean opettajan toteuttamana
<p><i>“Yhteisopettajuus antaa niin paljon monipuolisia sovellusvaihtoehtoja opetuksen järjestämiseen ja eriyttämiseen, että se on järkevä ja toimiva työskentelymuoto.” O3</i></p> <p><i>“--opetuksessa pystytään vastaamaan jokaisen oppilaan oppimisen tarpeeseen juuri sillä hetkellä.” O1</i></p>	Opetuksen eriyttäminen
<p><i>“Saako molemmat/kaikki opettajat tehdä työtään täysin omalla persoonalla vai joutuuko jyrätyksi.” O5</i></p> <p><i>“Hän ymmärtää sen, että olen yleensä hyvin pessimistinen onnistumisen suhteen.” O9</i></p>	Toisen hyväksyminen kaikkine puolineen
<p><i>“Ilman ammatillista luottamusta työnteko muuttuisi kohdallani mahdottomaksi.” O2</i></p> <p><i>“Perustan työni myös luottamuksen rakentamisen tärkeyteen, mikä on yksi yhteisopettajuuden peruspilari.” O4</i></p>	Luottamus opettajien välillä

Vertailimme siis ilmauksia toisiinsa yhtäläisyyksien ja erojen pohjalta ja sitten lajittelimme niitä tutkimuskysymysten ohjaamina yhtenäisiin teemoihin, jotka nimesimme merkitysyksiköiksi. Ilmausten määrä jokaista merkitysyksikköä kohden vaihteli kahdesta yli kymmeneen. Muodostimme yhteensä 95 merkitysyksikköä ja taulukoimme ne. Tämä helpotti

ja selkeytti työskentelyä merkittävästi. Tässä vaiheessa vastausten sekä niihin liittyvien merkitysten vertailu auttoi meitä myös luomaan kokonaiskuvaa opettajien käsityksistä. Merkitysyksiköiden muodostaminen sekä vertailu loivat perustaa analyysimme seuraavalle vaiheelle, jossa muodostimme merkitysyksiköistä alataason kategorioita (Niikko 2003, 36; Uljens 1991, 91). Analyysin toisen vaiheen suoritettua, kertosimme yhdessä, miten ja mitä teemme seuraavaksi sekä mistä aloitamme työn alataason kategorioiden muodostamiseksi.

Vaihe III – Alataason kategoriat merkitysyksiköistä

Fenomenografian kolmannessa vaiheessa pyritään luokittelun avulla luomaan alakategorioita, jotka ainutlaatuisina merkityskokonaisuuksina rajautuvat selkeästi toisistaan (Niikko 2003, 36). Pehdyimme työskentelyvaiheen alussa vielä kertaalleen merkitysyksikköjen kirjoon itsenäisesti, tehden samalla muistiinpanoja yksittäisistä havainnoistamme. Loimme taulukon yhteiseksi työskentelyalustaksi, johon kirjasimme ylös kaikki edellisessä vaiheessa löytämämme merkitysyksiköt. Tämän jälkeen aloitimme merkitysyksikköjen luokittelun.

Luokittelu on fenomenografiselle analyysille ominainen työskentelytapa. Luokittelun pyrkimyksenä on tuoda esille tutkimuksessa ilmenneitä käsityksiä ilmiöstä, johon liittyy olennaisesti käsityksien luokittelu kategorioihin (Marton 1988, 144–146). Yksittäisten ihmisten käsitykset hahmottuvat kategorisoinnin tuloksena kuvaamaan ilmiötä yhtenevinä merkityskokonaisuuksina. Ideaalisessa tilanteessa yksilöiden erilaiset käsitykset kuvaavat moninaisesti tarkasteltavaa ilmiötä. (Järvinen & Järvinen 2011, 84; Åkerlind 2005, 322–323)

Luokittelimme siis merkitysyksikköjä erilaisiin ryhmiin vertaillen samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Yliviivasimme samankaltaiset merkitysyksiköt väreihin, jolloin ryhmät alkoivat hahmottua meille visuaalisesti taulukosta. Työskentelyvaihe vaati palaamista takaisin merkitysyksikköjen takana oleviin autenttisiin ilmauksiin, jotta emme kadottaisi merkitysyksikön taustalla piilevää asiayhteyttä. Limberg (2008, 613) huomauttaa, että fenomenografian riskitekijöitä ovat asiayhteyden huomiotta jättäminen sekä käsitteiden virheellinen tulkinta liittyen asiayhteyteen. Tämän takia arvioimme jatkuvasti yksikköjen yhteensopivuuksia ja eroavaisuuksia, sekä palasimme takaisin alkuperäiseen ilmaukseen, jos emme olleet varmoja perimmäisestä laadullisesta merkityksestä. Hahmottelemme alakategorioiden muodostamista seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta liittyen analyysivaiheessa III

Merkitysyksikkö	Alakategoria
<i>Oppilaan tuen arvioinnin monipuolistuminen usean opettajan toteuttamana</i>	Eriyttämisen ja tuen tarpeet
<i>Opetuksen eriyttäminen</i>	
<i>Toisen hyväksyminen kaikkine puolineen</i>	Henkilökemioiden ja luottamuksen perustavanlaatuisuus merkitys
<i>Luottamus opettajien välillä</i>	

Alakategorioiden muodostaminen oli pitkä prosessi. Tarkastelimme ryhmittelyä yhdessä kriittisesti ja vaihdoimme moneen kertaan merkitysyksikköjen paikkoja alakategorioissa. Tämä vaihe vaati avointa ja joustavaa dialogisuutta meidän tutkijoiden välillä. Alakategoriat alkoivat muodostua vähitellen, mutta varmasti. Sen lisäksi, että meidän tuli arvioida onnistumista yksittäisten alakategorioiden sisältöjen osalta, vertailimme samalla myös muodostuneita alakategorioita toisiinsa. Kokeilimme useita erilaisia vaihtoehtoja palaten takaisin autenttisiin ilmaisuihin. Tutkijan on olennaista vertailla kategorioita eri näkökulmista – niin sisällöllisesti kuin myös erillisinä kokonaisuuksina. (Niikko 2003, 36.) Perusteellisen vertailun tuloksena saimme muodostettua toisistaan selkeästi eroavia alakategorioita. Muodostimme yhteensä 16 alakategoriaa.

Koimme analyysin kolmannen vaiheen haastavaksi, mutta toisaalta erittäin luovaksi ja antoisaksi. Luotimme luokittelussa yhteiseen asiantuntijuuteemme aiheiden osalta ja avoimen dialogin avulla kykenimme muodostamaan yhteisesti perustellut alakategoriat. Ennen analyysin viimeiseen vaiheeseen siirtymistä, arvioimme vielä kertaalleen onnistumisemme alakategorioiden muodostamisessa. Lisäksi kertosimme analyysin neljännen vaiheen tavoitteet, jotta meidän oli taas selkeä aloittaa työskentely yhteisellä maaperällä.

Vaihe IV – Kuvauskategorioiden muodostaminen alakategorioista

Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostimme alatasen kategorioista abstrakteja kuvauskategorioita, joiden tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti (Niikko

2003, 36). Pohdimme yhdessä alataason kategorioiden eroja ja yhtäläisyyksiä, jonka jälkeen pyrimme muodostamaan niiden välille suhteita (Uljens 1991, 91). Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, jotka rakentuvat tutkimushenkilöiden kokemusten ja käsitysten tunnuspiirteiden pohjalta ankkuroituen empiriseen aineistoon autenttisien ilmauksien kautta (Niikko 2003, 36; Häkkinen 1996, 43; Uljens 1991, 93). Tässä vaiheessa palasimme taaksepäin analyysin vaiheissa ja tarkastelimme aineistoa kokonaisuutena sekä purimme alataason kategoriat ja tarkastelimme merkitysyksiköitä sekä ilmauksia (Huusko & Paloniemi 2006, 168), joita olimme niihin liittäneet, jotta kykenimme paremmin rakentamaan kokonaiskuvaa kategorioiden eroista ja jäsentämään niitä uudestaan.

Kuvauskategorioita muodostaessa pidimme mielessä, että on tärkeää keskittyä selkeärajaisesti muodostamaan ne niin, että ne eivät mene limittäin tai lomittain, vaan laadullisten erojen tulee olla selvät. Lisäksi kuvauskategoriat linkittyvät selkeästi tutkittavaan aiheeseen, niin että jokaisessa kuvauskategoriassa on näkökulma tutkittavaan ilmiöön. (Niikko 2003, 36–37; Häkkinen 1996, 43; Ahonen 1994, 125–127.) Toimittuamme näin myös aiemmin alataason kategorioita muodostaessa, helpottui työmme tässä vaiheessa analyysia. Määriteltyämme selkeästi alakategorioiden rajat, oli niistä helpompi löytää sisällölliset erot, joka osaltaan helpotti myös kuvauskategorioiden konstruoimista. Alataason kategorioiden yhdistäminen onnistui lopulta yhdessä teoreettisen tarttumapinnan sekä tiiviissä vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Seuraavassa taulukossa esimerkki kuvauskategorian muodostamisesta (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Esimerkki kuvauskategorioiden luomisesta liittyen analyysivaiheessa IV

Alakategoria	Kuvauskategoria
<i>Eriyttämisen ja tuen tarpeet</i>	Yhteinen pedagogiikka ja arvopohja
<i>Joustavat oppilasryhmittelyt</i>	
<i>Henkilökemioiden ja luottamuksen perustavanlaatuinen merkitys</i>	Kollegiaalisuus
<i>Hyvä yhteishenki</i>	

Kuvauskategorioita rakentaessa tulimme siihen lopputulokseen, että tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisin tapa rakentaa kategoriat, on niiden rakentaminen horisontaalisesti, sillä näkemyksemme mukaan jokainen kuvauskategoria on yhtä merkittävä ja arvokas, sillä erot

kuvauskategorioiden välillä ovat vain sisällöllisiä. (Häkkinen 1996, 35; Niikko 2003, 38–39; Järvinen & Järvinen 2011, 84.) Muodostimme kuvauskategorioita lopulta yhteensä neljä. Kuvauskategoriat vastaavat tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin, joten ne muodostavat tutkimuksemme lopulliset tulokset, mikä fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä (Marton 1988, 147–148). Esittelemme tulokset luvussa viisi.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Pohdimme seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä näkökulmia erityisesti aineistonkeruun, analyysin ja tutkijan position osalta. Tieteen kentällä luotettavuudella tarkoitetaan tiedeyhteisön yhteistä sosiaalista sopimusta, joka määrittää sen mitä pidetään luotettavana ja mitä taas ei. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei tarkoita vain raportoinnin lopuksi tapahtuvaa tutkimuksen arviointia, vaan irrottamatonta prosessin osaa tutkimuksen teossa, jossa tutkijan tulee jatkuvasti toimia luotettavuuden vaateen mukaisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 210.)

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä arvioidaan reliabiliteettia ja validiteettia tarkastelemalla. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten toistettavuutta ja validiteetti taas viittaa tutkimuksen pätevyyteen, johon liittyvät olennaisesti tutkijan tehdyt valinnat tutkimuksen edetessä ja niiden läpinäkyvyys sekä perusteltavuus. Alun perin näitä käsitteitä on käytetty erityisesti määrällisen tutkimuksen arvioinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Laadullisessa tutkimuksessa tilastollisien yleistysten ja tulosten toistettavuuden sijaan pyritään ilmiön ymmärrykseen ja tulkintoihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85), joten näemme oleelliseksi nostaa esille seikkoja tutkimuksen toteutuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä erityisesti validiteetin näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereihin Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan liitetään kaksi näkökulmaa, jotka ovat tutkimuksen työtapojen toistettavuus sekä luvatus tutkimusaiheen käsittely. Lukijalle näitä avataan tutkimuksen seikkaperäisellä raportoinnilla, joihin liittyy kerrontaa tutkimuksen eri vaiheista ja sen toteutuksesta. Olemme pyrkineet vastaamaan luotettavuuden kriteereihin molemmilta osin läpi koko tutkimusprosessin. Työtapojen toistettavuuden osalta olemme käyttäneet fenomenografista tutkimusmenetelmää. Lisäksi että olemme perehtyneet menetelmään ennen sen käyttämistä, olemme jokaisen

työvaiheen aluksi varmistaneet yhteisesti molempien ymmärryksen menetelmästä. Olemme tieteenfilosofiset lähtökohdat mukaan lukien perustelleet valitsemamme tutkimusmetodin soveltuvuutta tähän tutkimukseen sekä kuvanneet yksityiskohtaisesti fenomenografisen analyysin eri vaiheita tutkimuksessamme. Analyysin vaiheiden kuvaamisen tukena olemme käyttäneet erilaisia taulukkoja, joita käytetään, kun halutaan visuaalisesti havainnollistaa tekstin asiasisältöä helposti ymmärrettävään ja lukijaystävälliseen muotoon (Vilka 2005, 169; Valli 2001, 161–167). Erityisesti tässä tutkimuksemme fenomenografista tutkimusprosessia kuvailevassa luvussa olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että tuomme perustellusti ja läpinäkyvästi lukijalle julki tutkimuksen toteutukseen liittyvät käytännön ratkaisut, onnistumiset ja haasteet.

Varsinkin aloittelevalle tutkijalle ominaista on halu tutkia kaikkea sitä, johon tutkijan mielenkiinto herää kaikista eteen tulevista asioista ja ilmiöistä. Tällöin riskinä voi olla tutkimuksen viitekehyksen ja sisällön hajanaisuus. (Kananen 2017, 76.) Koimme tärkeäksi rajata aiheemme selkeästi koskemaan juuri työssä voimaantumista voimavarallisen työhyvinvoinnin tutkimuksen näkökulmasta, jotta tutkimuksen validiteetti säilyisi koko prosessin ajan. Tutkimusaiheissa, eli yhteisopettajuudessa ja voimaantumisessa, pysymistä on edistänyt paitsi huolellinen perehtyminen tutkimuksemme viitekehyksen aiheisiin, että kiireetön ja objektiivinen lomakehaastattelun suunnittelu teoreettisen viitekehyksen tukemana. Tutkimuksemme aineistonkeruu avoimella lomakehaastattelulla on perustunut harkinnanvaraiseen näytteenottoon tarkkaan rajatusta tutkimusjoukosta. Harkinnanvarainen näytteenotto laadullisessa tutkimuksessa pyrkii Vilkan (2005) ja Silvermanin (2001) mukaan kuvaamaan kohdistetusti juuri sitä, mitä ollaan tutkimassa. Ennen aineistonkeruuta tämä vaatii tarkkaan sekä ennalta määritettyjen teoreettisten perusteiden hallintaa tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet mielessä pitäen. Harkinnanvarainen näyte ja tarkkaan rajattu tutkimusjoukko voivat lisätä tutkimuksen yleistettävyyttä paikallisella tasolla (Vilka 2005, 127; Silverman 2001, 250–251), vaikka laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin yleistettävyyden sijasta ymmärtämiseen ja tulkintaan (Tuomi & Sarajarvi 2018, 85).

Tutkija on irrottamaton osa laadullista tutkimusta, sillä tutkijan subjektiviteetti on osana tutkimusta kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa (Eskola & Suoranta 2008, 210). Luotettavuuden kannalta on tärkeää selvittää sekä miten tutkimuksen aineisto on kerätty että millaiset mahdolliset esioletukset ovat analyysin taustalla (Kiviniemi 2018, 85). Varsinkin aineiston analyysin luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija on tietoinen omaan tutkijan subjektiviteettiin sisällyvistä esioletuksista, kokemuksista tai tiedoista liittyen tutkittavaan

aiheeseen, vaikka tällöinkään niitä ei voi täysin poissulkea tutkimuksen ulkopuolelle (Ahonen 1994, 122; Marton 1988, 148.) Ahonen (1994, 124) muistuttaa, että tutkijan subjektiviteetin ja tutkittavan ilmiön välisessä yhteydessä on hyötynsä. Mitä paremmin tutkija on perehtynyt tutkittavaan kohteeseen, sitä objektiivisemmin hän pystyy löytämään tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä ilmiöstä.

Olemme molemmat toteuttaneet opetusharjoituksissa yhteisopettajuutta sekä yhdessä että muiden opettajaopiskelijoiden kanssa, joten näimme erittäin tärkeäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta tuoda tämän ilmi lukijalle. Miellämme sen jopa mielekkäämmäksi työtavaksi toteuttaa opettajuutta, kuin yksin opettajana puurtaminen, koska henkilökohtainen kokemuksemme yhteisopettajuudesta on ollut meille molemmille tähän mennessä positiivinen. Tunnistimme tämän ajattelussamme ja pyrimme jättämään tähän liittyvät esioletukset huomiotta ja keskittymään aineiston analyysissä aineistoon itseensä. Lisäksi esioletukset tiedostamalla, olemme pystyneet haastamaan toistemme ajatuksia, mikä on mahdollistanut objektiivisuuden säilymistä suhteessa tutkimusaiheeseen ja aineiston analyysiin. Tutkimuksen eettisyyden ja hyvyyden näkökulmasta tämä tarkoittaa puolueetonta ja perusteltua julkista tietoa tutkijasta riippumattomin kriteerein (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–149).

Vaikka kokosimme avointa lomakehaastattelua Siitosen (1999) voimaantumisteorian teemojen ohjaamana, emme pyrkineet todentamaan teorian paikkaansa pitävyyttä, vaan tarkastelemaan puhtaasti yhteisopettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta. Validiteetin säilymiseksi olemme syventyneet voimaantumisen ja työhyvinvoinnin tematiikkoihin tutkimuksen osalta paitsi teorialuvuissa, että tuloksien ja pohdinnan luvuissa, jättäen analyysin täysin aineistolähtöiseksi. Huomasimme kuitenkin aineiston analyysin aikana, että sen lopuksi, useita yhteneväisyyksiä ja samanlaisuuksia opettajien käsityksissä. Tätä ilmiötä kutsutaan saturaatioksi eli aineiston kylläntymiseksi, joka tarkoittaa aineiston tai käytettyjen lähteiden tuloksien toistoa (Kananen 2017, 179). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) toteavat, että saturaation todentaminen aineistonkeruuvaiheessa voi auttaa tutkijaa näkemään, onko aineistoa saatu riittävästi.

Koimme, että yhdeltätoista opettajalta saadut vastaukset olivat riittäviä tutkimuksen validiteetin osalta, sillä ne sisälsivät runsaasti tutkimuksemme viitekeh്യkseeemme kohdistuvaa tietoa ja käsityksien kirjossa oli huomattavissa myös aineiston kylläntymistä. Olimme tästä hyvin tyytyväisiä, vaikka saturaatio tutkimuksemme ei ollut oleellisinta, vaan opettajien käsityksien erilaisuuksien ja samanlaisuuksien kirjon julkituominen rinnastettuna viitekeh്യkseeemme ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen.

Eettisyyden näkökulmasta kaikkien tutkimuksessa käytettyjen valintojen niin aiheen valinnassa, aineistonkeruussa että aineiston analyysissa tulee noudattaa tiedeyhteisönsä hyviä tieteellisiä käytäntöjä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151; Vilkkä 2005, 41.), joihin myös meidän oli kiinnitettävä erityistä huomiota, varsinkin kun meitä tutkijoita oli kaksi. Tutkimuksen tekemisen käytännössä korostuu niin rehellisyys kuin tarkkuus, jotka näyttäytyvät konkreettisesti tutkimuksen tekemisessä tutkimuksen huolellisena suunnitteluna, toteutuksena, raportointina sekä muiden tutkijoiden työn arvostamisena sekä huomiointina (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151).

Olemme molemmat saaneet harjoitusta tutkimuksen teosta näiden käytäntöjen osalta aikaisemman opinnäytetyön osalta, joita tässä yhteisessä tutkimuksessa olemme pyrkineet korostamaan entistä paremmin. Vaikka kaikelle tutkimukselle on oleellista hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan toimiminen, koemme vahvasti, että yhteisesti toteutettu tutkimus vaatii enemmässä määrin näihin panostamista. Yhteisen tutkimuksen toteuttamisen ja raportoinnin onnistuminen vaatii ennen kaikkea rehellisyyttä, läpinäkyvyyttä, huolellista suunnittelua, jotta molemmat tutkijat liikkuvat samalla maaperällä. Tämän kaiken perustaksi näemme keskinäisen luottamuksen.

Eettisyyden näkökulmasta myös tutkijan tulee osoittaa myös tutkimuksen osallistujille luottamusta suojelemalla näiden yksityisyyttä säilyttämällä heidän anonymiteettinsä. Nämä periaatteet ohjaavat tutkimuksen tekemistä, joita tutkijan on suojeltava vaitiololupausta ja salassapitovelvollisuutta toteuttaen (Kuula 2006, 64, 108; Grönfors 1985, 80). Yksityisyyden suojaan tulee kiinnittää niin aineistonkeruussa, käsittelyssä, tallentamisessa kuin myös tutkimustekstissä (Kuula 2006, 64). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin opettajilta, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta. Aihe eettisestä näkökulmasta voidaan nähdä kestäväenä, eikä oletetusti sisällä arkaluonteisia teemoja. Joka tapauksessa otimme tutkijoina huomioon myös nämä seikat tutkimusta tehdessä emmekä ole aineistonkeruun, analyysin tai tutkimuksen raportoinnin aikana tuoneet tutkimushenkilöistä yksityiskohtaista tai arkaluontoista tietoa esille. Kerroimme tämän myös tutkimushenkilöille survey-tutkimuksen saatekirjeessä, jossa painotimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä tutkimustiedon luottamuksellisesta säilyttämisestä sekä käsittelystä.

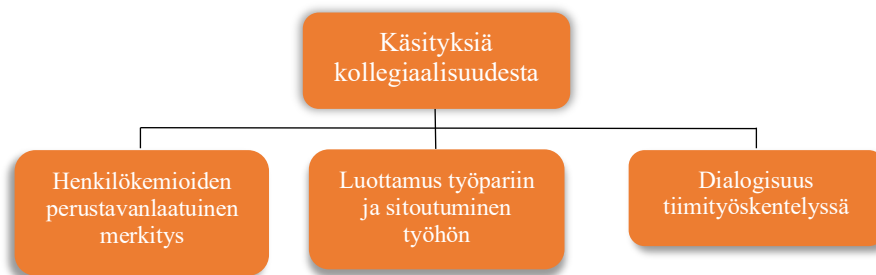
Konkreettinen esimerkki anonymiteetin säilyttämisestä laadullisessa tutkimuksessa on peitenimien käyttäminen aineiston ilmauksien käsittelyssä. Tutkimushenkilön

tunnistamattomuuden lisäksi tärkeää on se, kuinka tutkija kirjoittaa tutkittavistaan ja mitä hän nostaa tutkimuksessaan esille. Tutkimustekstin tulee aina kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa, välttämällä epäkunnioittavaa, halventavaa tai muuten ihmisarvoa loukkaavaa kirjoitustapaa. (Vilka 2005, 38.) Myös Kuula (2006, 206) painottaa, että voi olla eettisesti kestävämpää kiinnittää huomiota tunnistamattomuuden lisäksi siihen, miten tutkimushenkilöistä kirjoitetaan. Käytimme sekä aineiston analyysissä että tuloksien kohdalla ilmauksien erittelyssä kaikista opettajista tunnuksenomaisesti kirjainta O, jotka eriteltiin numeroin. Opettajat ikään kuin koodattiin tällä tavoin. Tuloksien raportoinnissa olemme hyödyntäneet tätä koodaustapaa, jolloin ilmaukset todentavat tutkimushenkilöiden olemassaoloa ilman että tutkimushenkilöitä voisi näiden perusteella tunnistaa. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan tutkimuksemme antia eli aineistosta nousutta tulosten käsitysvaruutta ja vastaamaan tutkimuskysymyksiimme.

5 Toimivan yhteisopettajuuden yhteyksiä voimaantumiseen

5.1 Opettajien välinen ammatillinen vuorovaikutus yhteistyön avaimena

Tämä kuvauskategoria muodostui kolmesta alakategoriasta, jotka liittyvät keskeisesti yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja siihen liittyvään tiiviiseen yhteistyöhön. Keskeisiksi asioiksi nostimme opettajien henkilökemioiden ja persoonallisuuden yhteensopivuuden merkityksen, luottamuksen työpariin ja sitoutumisen työhön sekä dialogisuuden tiimityöskentelyssä (ks. kuvio 2). Kuvaamme hierarkkisesti kuvauskategorian sekä alakategoriat, jotka se pitää sisällään. Teemme näin myös edempänä jokaisen kuvauskategorian osalta. Esittelemme jokaisen alakategorian seikkaperäisesti, jolloin yhteys kuvauskategorian ja alatason kategorioiden välillä käy selkeästi ilmi.



Kuvio 2. Opettajien käsityksiä kollegiaalisuudesta

Henkilökemioiden perustavanlaatuisuuden merkitys yhteisopettajuuden käytännön toimivuuden ja toteuttamisen näkökulmasta oli selkeä ja merkittävä. Opettajien käsityksistä kävi selkeästi ilmi, että opettajien persoonallisuuden piirteet sekä heidän väliset henkilökemiat rakentavat pohjaa yhteisopettajuudelle ja hyvin pitkälti määrittävät millaiseksi se muotoutuu. Shin kumppaneineen (2016, 99, 102) toteavatkin meta-analyysinsä perusteella, että persoonallisuudella ja henkilökemioilla todella on merkitystä yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta. Suuret erot persoonallisuuksissa ja henkilökemioissa voivat heidän mukaansa johtaa esimerkiksi ikäviin tuntemuksiin ja tällöin yhteisopettajuuskumppanuus ei pääse muodostumaan toimivaksi.

“Yhteisopettajuuden luonne riippuu henkilökemioista. Se on antoisaa, mikäli työpari on samalla aaltopituudella ja työnjako onnistuu luontevasti. Tällöin yhteisopettajuus on antoisaa.” O4

“—Tietynlaista samanhenkisyyttä täytyy olla. Minun mielestäni kemioiden pitää jollakin tavalla kohdata, jotta homma saadaan toimimaan.” O7

“—yhteisopettajuus on pohjimmiltaan haluamisen ja persoonallisuuden kysymys ainakin itselle eli ”sen oikean” löytyminen voi viedä aikaa.” O8

Opettajat toivat käsityksissään esille myös asian toisen puolen. Mikäli henkilökemiat ja persoonallisuuden piirteet eivät kohtaa, voi työskentely ja yhteisopettajuus jopa muodostua kuormittavaksi, kun yhteinen vuorovaikutus ei välttämättä tällöin toimi. Lisäksi persoonallisuuden piirteet voivat opettajien käsitysten mukaan rajoittaa yhteistyötä ja turhauttaa, kun ei esimerkiksi uskalleta sanoa omaa näkökulmaa asiaan. Toisaalta Ahtiainen kollegoineen (2011, 53) sen sijaan esittää, että yhteisopettajuus ei vaadi täydellistä henkilökemioiden yhteensopivuutta, vaikka he myöntävätkin, että yhteistyöhön täytyy löytyä halua ja sen tulee olla toimivaa.

“Itse mietin sitä, että jos työparin kanssa homma ei toimi, niin voi tulla rankka vuosi itselle, kun kokee työkaverin kuormittavaksi.” O7

“Persoonallisuuden erot ja kasvatuksellisissa näkemyksissä olevat erot voivat ”hiertää” yhteistyötä.” O8

“Vuosien saatossa haasteita ovat aiheuttaneet lähinnä ristiriidat aikuisten henkilökemioissa—” O6

Jokainen opettaja on yksilö ja tässä käsityksessä opettajat korostivat, että toisen hyväksyminen kaikkine puolineen on yhteisopettajuuden sujumisen kannalta keskeistä. Tämä tarkoittaa, että jokaista arvostetaan ja kunnioitetaan omine haasteineen sekä vahvuuksineen. Tästä on myös samaa mieltä Fluijt kollegoineen (2016, 197) ja he painottavat, että yhteisopettajuudessa yhteisopettavat ammattilaiset ovat tasavertaisia ammattilaista ja tekevät työtä yhdessä kohti yhteistä tavoitetta.

“—kun tehdään töitä toisen kanssa, pitää hyväksyä, että kummassakin on varmasti puutteensa ja myöskin ne vahvuudet.” O11

“Toisen kunnioittaminen ja arvostaminen on lähtökohta, sillä kullakin opettajalla on omat vahvuutensa tehdä työtä.” O4

“—Kollegiaalinen arvostus on myös tärkeää, sillä molempien sana on yhtä arvokas.”
O2

Opettajien käsityksien mukaan erittäin tärkeää oli myös kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen sekä mahdollisuus oman mielipiteensä ilmaisemiseen rakentavassa hengessä puolin ja toisin. Nämä asiat käsitettiin keskeisesti toimivaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. (vrt. Shin ym. 2016, 102.)

“Arvostan myös sitä, että työparini pystyy sanomaan suoraan mielipiteensä,—” O11

“Kuuntelu ja ymmärrys ovat itselleni erityisen tärkeitä yhteisopettajuudessa.” O8

“Ymmärtäväisyys, ystävällisyys ja luotettavuus, jotta työparilla on helppo ja mukava toimia toisen kanssa.—” O8

Luottamus työpariin ja sitoutuminen työhön näyttäytyivät opettajien käsityksien mukaan yhteisopettajuuden perustana. Luottamus käsitettiin perustavanlaatuisesti yhteisopettajuuden toteuttamisen ja toimivuuden kannalta hyvin keskeiseksi tekijäksi (vrt. Rytivaara ym. 2019, 228; Ahtiainen ym. 2011, 53). Lisäksi luottamuksen laadulla tai sen puutteella oli opettajien käsitysten mukaan selkeä yhteys myös yhteisopettajuuden laatuun sekä siihen millaiseksi se koettiin. Opettajat kuvasivat luottamusta käytännön työssä esimerkiksi yhteisten asioiden salassapitämisenä.

“Perustan työni myös luottamuksen rakentamisen tärkeyteen, mikä on yksi yhteisopettajuuden peruspilari.” O4

“Tiimityöskentely on minulle tärkeää, ja toteutan sitä parhaani mukaan. Erityisesti siihen kuuluu (...) luottamus.” O7

“Ilman ammatillista luottamusta työnteko muuttuisi kohdallani mahdottomaksi—” O2

Opettajien käsityksissä ilmeni selkeästi työhön sitoutumisen merkitys, jolla on selkeä yhteys myös luottamukseen. Työhön sitoutuminen oli kiinteästi yhteydessä luottamukseen ja luottamus taas työhön sitoutumiseen. (ks. Rytivaara ym. 2019, 232.) Käytännössä työhön sitoutuminen näyttäytyi opettajien käsityksissä vastuun kantamisena, sovittujen asioiden hoitamisena ajallaan, sovittulla tavalla ja tunnollisesti niin kuin on yhdessä sovittu, jotka myös rakentavat luottamusta työpariin. Toisaalta opettajat kuvasivat myös, että mikäli työhön ei olla

sitouduttu tai sitoutuminen ei ole samalla tasolla kuin muilla tiimin jäsenillä, voi se lisätä työn kuormittavuutta.

“—sovittujen asioiden vieminen loppuun ja yleisesti se, että asiat ovat ajantasalla. Mielestäni kaikki perustuu lopulta luottamussuhteeseen.” O2

“Pidän kiinni asioista, mistä ollaan yhdessä sovittu. En lähde sooloilemaan.” O11

“Kannan luontevasti vastuuta ja hoidan tunnollisesti oman tonttini.—” O3

“—Kuormitusta lisää myös se, jos kaikki tiimin jäsenet eivät pidä sovituista asioista kiinni tai jonkun sitoutuminen tehtäviinsä ei ole samalla tasolla kuin muiden.” O6

Dialogisuus tiimityöskentelyssä ilmeni opettajien käsityksissä monella tavalla. Avoin ideoiden jakaminen ja niiden jatkojalostaminen käsitettiin keskeisiksi yhteisopettajuuteen liittyviksi osa-alueiksi, jotka myös innostivat. Tärkeää yhteisopettajuudessa oli opettajien mukaansa se, että ideoita pystyi tuomaan avoimesti esille ja että kollegat ottivat niitä vastaan toisiltaan yhteistyön hengessä, vaikka ideoita ei heti toteutettaisikaan. Opettajat kokivat siis saavansa toisiltaan vinkkejä työhönsä erilaisiin asioihin ja ideat rikastuivat yhdessä niitä pohtien. (vrt. Rytivaara ym. 2019, 233; Fluijt ym. 2016, 189.)

“—Pidän tärkeänä, että yhteisopettajuudessa puolin, jos toisin uskalletaan sanoa omia ajatuksia ja ideoita. Niitä voidaan sitten yhdessä lähteä pohtimaan ja jatkojalostamaan lisää.—” O10

“—Haluan kuulla muiden ideoita ja kehittää niistä toimivan ratkaisun.—” O7

“—Molemmat saavat tukea, vinkkejä ja ideoita toiselta.” O5

“—Tuon esille myös millaisia keinoja käytän oppimisen tukemiseen, ja annan toisinaan myös vinkkejä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.” O1

Avun antaminen ja saaminen sekä ongelmanratkaisu yhdessä liittyivät keskeisesti opettajien käsitysten perusteella toisten tukemiseen sekä myönteiseen yhteistyöhön. Yhdessä keskustellen ja erinäisiä haasteita purkaen kyettiin auttamaan toisia sekä yhteiseen ongelmanratkaisuun. Apua annettiin ja saatiin keskustelemalla asioista esimerkiksi uusista näkökulmista, neuvoja antaen sekä konkreettisenä opetustyössä esimerkiksi, kun luokkaan saatiin toinen aikuinen avuksi. Lisäksi keskusteluissa saatu apu heijastui myös käytännön opetustyöhön, kun ongelma ratkaistiin yhdessä, niin opettaja esimerkiksi osasi jatkossa toimia työssä uudella tavalla.

“—Ongelmien ratkaisemiseen saa apua toiselta—” O10

“—Joku muu apuna ja lisäksiinä. Joku keneltä kysyä ja antaa näkökulmaa asioihin. —” O9

“—Yritämme keksiä haasteisiin yhdessä ratkaisut, ettei kummallekaan tule olo, että jää yksin ongelmien kanssa.” O6

Neuvottelu- ja yhteistyötaitojen merkitys yhteisopettajuudessa on keskeinen opettajien käsitysten mukaan. Niitä tarvitaan yhteistyössä, jonka varaan myös yhteisopettajuus rakentuu. Lisäksi opettajat harjaantuvat niissä ja ne välittyvät oppilaille, jolloin myös he oppivat neuvottelu- ja yhteistyötaitoja opettajien mallintamana. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) ovat myös havainneet, että yhteisopettajuuden myötä oppilaat oppivat ja harjaantuvat neuvottelu- ja yhteistyötaitoissaan saadessaan niistä sosiaalisen mallin yhteisopettavilta opettajiltaan (Scruggs ym. 2007, 401).

“—oppilaat saavat malleja ja näkevät arkipäiväisiä tilanteita meidän aikuisten keskustelusta ja vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi neuvottelu-, muutos- tai mielipiteen kysymisen tilanteet ovat mielestämme tärkeitä.” O8

Opettajien mukaan neuvottelu- ja yhteistyötaitoilla voidaan luoda rakentavaa yhteistyötä, jolla on keskeinen vaikutus myös siihen, millaiseksi yhteisopettajuus koetaan. Opettajien mukaan on tärkeää kyetä sovitteluun esimerkiksi ristiriitatilanteissa, olemaan joustava, kertomaan oman mielipiteen rakentavasti huomioiden myös muut sekä kuunnella heidän mielipiteensä avoimin mielin. (vrt. Rytivaara, Pulkkinen & de Bruin, 2019, 232; Takala & Saloviita 2010, 395.) Opettajien käsityksistä nostimme esiin selkeän tarpeen avoimelle dialogille. Opettajat pitävät tärkeänä, että he voivat itse kertoa oman mielipiteensä ja ottaa kantaa asioihin. He ovat valmiita ottamaan vastaan myös muiden mielipiteitä, kunhan vuorovaikutustilanteessa ne osataan esittää sensitiivisesti ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Shin kollegoineen (2016, 102) esittää myös, että hyvän yhteisopettajuus kumppanuuden luomiseksi opettajien tulee kyetä jakamaan avoimesti ajatuksiaan, tunteitaan ja odotuksiaan.

“Yhteisopettajuus on kuitenkin hyvin paljon myös omista ideoista ja tottumuksista joustamista eli aina ei voi toteuttaa suoraan sitä omaa ajatusta, vaan on kysyttävä toisen mielipide asiaan.” O8

“Tuon omat ajatukseni esille, mutta kuuntelen toisia ja pyrin löytämään yhteisen näkemyksen. (...) Kokeilen mielelläni uutta ja pohdin asioita yhdessä toisen kanssa.” O2

“—Arvostan myös sitä, että työparini pystyy sanomaan suoraan mielipiteensä, mutta en pidä siitä, että ne suorat mielipiteet sanotaan tiuskaisemalla tai äänensävyllä ”minun mielipiteeni on oikea”.—” O11

Opettajat korostivat joustavuutta ja luotettavuutta tärkeimmiksi opettajien ominaisuuksiksi yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta. Lisäksi toimivan yhteistyön pohja rakentuu erityisesti sille, millaisiksi opettajien henkilökemiat ovat muotoutuneet. Yhteistyötä tehdään avoimessa dialogissa ideoita jakaen ja yhdessä kehittäen. Seuraavassa kuvauskategoriassa syvennymme tarkemmin siihen, millaisille muille lähtökohdille toimiva yhteisopettajuus opettajien mukaan perustuu.

5.2 Kaiken perustana lapsilähtöisyys ja yhteinen pedagogiikka

Muodostimme opettajien käsityksistä kuvauskategorian, joka kuvailee heidän yhteistä pedagogiikkaa ja arvopohjaa. Tämä kuvauskategoria muodostuu viidestä alakategoriasta. Kuvauskategorian käsityksissä korostuivat opettajien yhteiset lähtökohdat yhteisopettajuudelle sekä näihin perustuvat yhteiset näkemykset ja käytänteet. Lisäksi eriyttäminen ja tuen tarpeet nähtiin merkittävänä lähtökohtina toteuttaa yhteisopettajuutta. Opettajien käsityksistä ilmeni myös kuvailua monenlaisista työpareista sekä joustavista oppilasryhmittelyistä, jotka ovat olennaisia tekijöitä toimivan ja lapsilähtöisen yhteisopettajuuden pedagogiikassa (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Opettajien käsityksiä yhteisestä pedagogiikasta ja arvopohjasta

Yhteiset lähtökohdat yhteisopettajuudelle muodostuivat yhteisestä halusta ja vapaaehtoisuudesta toteuttaa yhteisopettajuutta sekä koulu yhteisön asenteesta yhteistyöhön. Opettajat korostivat käsityksissään erityisesti vapaaehtoisuuden merkitystä yhteisopettajuuden toteutumiselle niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Rytivaara kollegoineen (2019, 233) esittääkin, että yhteisopettajuuden peruslähtökohtia on se, että se perustuu vapaaehtoisuuteen sekä siihen, että opettajat saavat itse valita yhteisopettajaparit. Yksilötasolla yhteisopettajuus onkin useasti valinta, joka myös vaatii halun sitoutua yhteistyöhön toisen kanssa (ks. Rytivaara ym. 2019, 232).

“Uskon, että yhteisopettajuus on pohjimmiltaan haluamisen (...) kysymys. Tämä tarkoittaa itselle sitä, että yhteisopettajuutta ei voi pakottaa ja vaatia väkisin.” O8

“—yhteinen halu kehittää omaa ammattitaitoa.” O4

“Olen aina halunnut tehdä työtä yhdessä toisen tai toisten ammattilaisten kanssa.” O10

Opettajien käsityksissä mainittiin myös koulu yhteisön asenteen näkökulma yhteisopettajuuden toteutumiselle. Koulu yhteisön positiivinen asenne ja vapaaehtoisuus toteuttaa yhteistyötä työparin kanssa kannusti yhteisopettajuuteen. Tämän vuoksi myös Ahtiainen kollegoineen (2011, 42, 43) esittävät, että yhteisopettajuus on koko koulu yhteisön asia. Heidän mukaansa johdon ja koulun toimintakulttuurin on tärkeää tukea ja kannustaa yhteisopettajuuteen, mikäli halutaan rakentaa yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen perustuvaa toimintakulttuuria koulussa.

“Koulussamme yksikössä, jossa työskentelen, on (...) yhteistyön toimintakulttuuri.” O3

“—Koulussa suositaan ja kannustetaan yhteisopettajuuteen.” O5

”—Tällä hetkellä koulussamme on vapaavalintaista tehdä yhteisopettajuutta oman työparin kanssa. Jotkut luokat tekevät sitä enemmän ja jotkut eivät lainkaan.” O8

“Yhteisopettajuuteen tulee satsata, mutta siihen ei kuitenkaan voi pakottaa tai vaatia.” O4

Käsityksien perusteella voidaan todeta, että jos työ yhteisössä kannustetaan yhteistyön kulttuuriin, yhteisopettajuus voi valikoitua yhdeksi tavaksi toteuttaa opetusta ja yhteistyötä.

Lähtökohtaisesti yhteisopettajuuden tulee perustua vapaaehtoisuudelle, jolloin kaikki yhteiseen työskentelyyn ryhtyvät ovat tietoisesti valinneet yhteisopettajuuden polun.

Yhteiset näkemykset ja käytänteet perustuivat opettajien käsityksissä lapsilähtöiselle pedagogiikalle, jossa lapsen etu on aina ensisijainen toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa. Vaikka yhteisopettajuuden käsitettiin lähtökohtaisesti perustuvan vapaaehtoisuuteen ja haluun toteuttaa yhteistyötä (Rytivaara ym. 2019, 233) tätäkin suurempi syy toteuttaa yhteisopettajuutta oli tehdä yhteistyötä lapsia varten (ks. Ahtiainen ym. 2011, 57).

“Oppilaan yksilölliset tarpeet ovat aina etusijalla, koska opetustyötä tehdään oppilaita varten. Oppilaan etu ja kohtaaminen ovat tärkeimmät arvot.” O3

“Tärkeitä arvoja ovat mielestäni lapsilähtöisyys ja yhteisöllisyys. Tätä työtä tehdään erityisesti lapsia varten, joten toivon, että jokaisen samassa tiimissä kanssani työskentelevän ensisijainen lähtökohta on lasten etu. Yhteisöllisyydessä korostuvat toisten kunnioittaminen (niin lasten kuin aikuisten) ja yhteisistä pelisäännöistä kiinni pitäminen, nämä ovat toimivan yhteisopettajuuden kulmakiviä.” O6

”—samankaltaista ajatusmaailmaa arjen pyörittämisen suhteen, samanlaista arvomaailmaa.” O5

Lapsilähtöisten arvojen lisäksi, opettajat korostivat, että pedagogisten ratkaisujen tuli kohdata, jotta yhteisopettajuus toimisi kaikkia palvellen. Tämä vaati johdonmukaisuutta yhteisissä tavoitteissa ja arjen yhtenevissä toimintatavoissa. Fluijt kollegoineen (2016, 189) käyttävät samasta asiasta käsitettä jaettu visio, jolla he pyrkivät kuvaamaan yhteisopettajaparien yhteistä näkemystä hyvästä opetuksesta sekä oppimisesta, että tavasta ja keinoista, joilla työparit jakavat vastuuta luokkahuoneessa. Sirkko (2020a, 60) väitöstutkimuksessaan puhuu samasta asiasta opettajien yhteisenä pedagogisena katseena. Myös Rytivaara kollegoineen (2019, 233) ovat sitä mieltä, että opettajien tulee jakaa yhteinen näkemys yhteisopettajuuden lähtökohdista ja tämä tapahtuu yhteisen neuvottelun kautta ja tämä osaltaan muovaa yhteisopettajuutta laadullisesti sekä muodostaa perustaa yhteisopettajuudelle.

”—näkemys annettavasta opetuksesta tulisi olla yhtenäistä — aina on kuitenkin ajateltava oppilaan parasta.” O2

“Yhteinen näkemys tavoitteista. Mitä halutaan saavuttaa ja mitkä asiat ovat tärkeitä työskentelyssä. Muuten työskentely on liian raskasta lapsillekin.” O9

Vaikka näkemykset kohtasivat opettajien arvoissa, ristiriitaa saattoi ilmetä eri työparien kesken erityisesti mielipiteissä siinä, kuinka opetusta käytännössä toteutettaisiin. Eriävät pedagogiset mieltymykset tai kasvatukselliset ratkaisut saattoivat erään opettajan käsityksen mukaan ”hiertää” yhteistyötä. Toisaalta tutkimuksessamme painottui, että dialogisuus kollegan kanssa edesauttoi toimintatapojen soveltamista ja ongelmanratkaisua. Toteamme siis, että kun arvot ja kasvatukselliset näkemykset kohtasivat, opettajat kokivat pystyvänsä toteuttamaan yhteisopettajuutta käytännössä toimivasti ja tavoitteellisesti. Tähän kuitenkin vaikuttivat myös kollegiaalisuuden laatu, joka havainnoissamme rakentui henkilökemioille, luottamukselle, sitoutumiselle ja dialogisuudelle. Seuraavaksi selvitämme, millaiset työparit toteuttivat yhteisopettajuutta edellä mainituin lähtökohdin.

Monenlaiset työparit kuuluvat olennaisesti yhteisopettajuuden toimintatapoihin. (ks. Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5.) Tutkimusjoukkomme koostui opettajista, joiden erikoistuminen vaihteli luokanopettajasta erityisopettajaan ja aineenopettajasta mentoriopettajaan. Opettajia oli sekä ala- että yläkouluista. Huomasimme, että yhteisopettajuuden muoto alakoulussa oli useasti joko yhdysluokkaopetusta tai yhteisopetusta. Vastaavasti yläkoulussa toteutettiin samanaikaisopetusta aineenopettajien sekä erityisopettajien kesken, mutta mainintoja tässä yhteydessä ei ollut yhdysluokkatoiminnasta. Kahden tai useamman luokanopettajan toteuttama yhteisopettajuus oli kaikista yleisin tapa, mutta useasti heidän kanssaan toimi yhteistyössä erityisopettajia.

“Opettajia luokassa kaksi, kolme tai neljä tunnista riippuen.” O1

“Teen yhteisopettajuutta eri opetusryhmien osalta toisen aineenopettajan kanssa, laaja-alaisten erityisopettajien kanssa sekä luokanopettajan kanssa, joka opettaa kieliä.” O3

“—työskennellessäni työni on pääasiassa yhteisopettajuutta yleensä luokanopettajan kanssa, mutta myös aineenopettajan tai erityisopettajan kanssa.” O10

Monenlaisten työparien hyöty yhteisopettajuudessa liittyy vahvasti monen eri kasvatusalan ammattilaisen toteuttamaan pedagogiikkaan. Opettajien mukaan tästä hyötyvät myös oppilaat, koska tällöin oppilaiden tukena on isompi joukko aikuisia (Louhela-Risteelä 2016, 81; Tähtinen 2016, 39. Yhden opettajan sijaan useamman aikuisen toteuttama yhteistyö antaa lapsille sosiaalisen mallin toimivasta yhteistyöstä (vrt. Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Lisäksi opettajien mukaan aikuisten määrä näyttäytyy myös opetuksen toteuttamisen monipuolistumisena ja kohdennettuina eriyttämisen keinoina yksilöille erilaisissa joustavissa

ryhmittelyissä kiinteiden tasoryhmien sijaan, joka edistää koulutuksellista tasa-arvoa (Tähtinen 2016, 39; Dahlgrén & Partanen 2012, 234–235).

Joustavia oppilasryhmittelyjä muodostettiin vuosiluokkarajat ylittävästi, eri ikäisten ja tasoisten oppilaiden kesken. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuus mahdollisti joustavien oppilasryhmien muodostamisen (vrt. Sirkko 2020a, 60; Ahtiainen 2011, 23). Monet opettajat kertoivat toteuttavansa yhteisopetusta yhdysluokkana toisen opettajan kanssa. Yhdysluokkien sisällä toimitettiin oppiainekohtaisesti joustavina pienryhminä, oppilaiden taitotasot huomioiden. Ryhmiä muodostettiin myös oppilaiden tuen tarpeiden näkökulmasta joustoryhmäperiaatteella. Sirkko (2020a, 60) väitöstutkimuksessaan huomauttaakin, että oppilaiden tasoryhmittely on inklusion näkökulmasta merkki kategorisoinnista ja eksklusiosta, joten ryhmien tulee olla joustavia.

“Olemme yhdistäneet oppilaista erilaisiin joustaviin ryhmiin oppimisen sen hetkisen tilanteen mukaan. Erityisesti matematiikassa ja suomen kielessä hyödynnämme 1-2-luokkalaisten joustavia ryhmiä, joiden opetuksessa pystytään vastaamaan jokaisen oppilaan oppimisen tarpeeseen juuri sillä hetkellä. Taidot alkuopetusikäisillä ovat moninaiset: joustavilla ryhmittelyillä jokainen oppilas saa riittävää haastetta oppimiseensa.” O1

“—Tällöin meillä oli yleisopetuksen ja erityisopetuksen pienryhmän oppilaat yhdessä (...) Lisäksi yhteisopettajuus mahdollisti todella joustaviin pienryhmiin jaon tarvittaessa.” O10

Oppilasryhmittelyjen muodostamisen toiseksi lähtökohdaksi todettiin sosiaalisten taitojen ja ryhmätyöskentelytaitojen oppiminen. Yhteisopettajuuden on nähty mahdollistavan kaikkien lapsien ryhmätaitojen kehittymistä sekä kykyä ottaa toiset huomioon tasavertaisina jäseninä (Dahlgrén & Partanen 2012, 234). Joustavat ryhmittelyt taitotasot huomioiden mahdollistivat oppilaiden sekaryhmittelyn, jolloin opettajien mukaan ryhmissä tapahtui oppilaiden kesken vertaisoppimista. Erityisesti yhdysluokkatoiminnan nähtiin kehittävän oppilaiden sosiaalisia taitoja ja joustavuutta.

“Olemme toteuttaneet nykyisessä työpaikassa niin että oppilaita on esim. ryhmistä 1-4 luokka. Tällöin on paljon oppilaita ja hyvin eritasoisia. Sosiaalisia taitoja ja ryhmätaitoja opitaan—” O9

“Isossa ryhmässä toimiminen voi opettaa myös lapsille joustavuutta ja muiden huomioimista: omaa vuoroa pitää jaksaa vähän odottaa ja on tärkeää hiljentyä kuuntelemaan ohjeita tunnin lomassa.” O8

Toisaalta opettajat nostivat joissain käsityksissään esille huolen liittyen isoihin oppilasryhmiin, erityisesti yhdysluokkatoiminnan kohdalla. Opettajat pohtivat, heikentyykö oppilaiden yksilöllinen huomiointi ison ryhmäkoon takia ja sopiiko suuri ryhmä kaikille oppilaille. Opettajien huoli liittyy vahvasti eriyttämisen ja tuen tarpeiden yksilölliseen huomiointiin, jota käsittelemme seuraavaksi.

Eriyttäminen ja tuen tarpeiden yksilöllinen huomiointi olivat lähtökohtaisesti painava syy yhteisopettajuuden toteuttamiselle, jossa lapsen etu on kaiken keskiössä. Vaikka opettajat toivat esille pohdintaa suurien ryhmäkoiden vaikutuksesta oppilaiden yksilöllisyyteen, opettajat korostivat yhteisopettajuuden mahdollistavan paremmin lapsien yksilöllisen huomioinnin ja eriyttämisen. Opettajat kokivatkin päällimmäisenä, että yhteisopettajuus antaa paljon vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen.

“Yhteisopettajuus antaa niin paljon monipuolisia sovellusvaihtoehtoja opetuksen järjestämiseen ja eriyttämiseen, että se on järkevä ja toimiva työskentelymuoto.” O3

“Yhteisopettajuus mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien käyttämisen ja erilaisten oppimistilanteiden rakentamisen.” O6

“Uusien ja toimivien toimintamallien löytäminen ja oppilaiden kohtaaminen paremmin yksilöllisesti.” O7

Toisekseen opettajien käsityksistä heijastui myös inklusiivisen kaikille yhteisen koulun arvoja ja yhteisopettajuus nähtiin yhtenä keinona tavoitella sitä. Sirkko (2020a, 60) sekä Rytivaara kumppaneineen (2019, 234) ovat tutkimuksissaan todenneet, että yhteisopettajuudella voidaan tukea inklusiivista kaikille yhteistä koulua. Opettajat kokivat myös yhteisopettajuuden edistävän oppilaiden tuen tarpeiden huomiointia yksilö- ja ryhmäkohtaisesti. Useamman opettajan yhteistyö mahdollistaa oppilaille kohdennetun tuen suunnittelun ja toteutumisen sekä yhdysluokissa että joustoryhmissä. Erityisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö hyödyttää varsinkin tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeeseen oikeanaikaista vastaamista sekä antaa heille mahdollisuuden oppia vertaistensa kanssa samassa tilassa (Saloviita 2016c, 161).

“Lähtökohta yhteisopettajuuteen on ollut inklusion ajatus, jossa kaikille oppilaille taataan opetus yleisopetuksen ryhmän mukana. Tavoitteena on ollut siis taata yksilöllinen tuki yleisopetuksen luokkaan.” O4

“Oppilaiden erityisiin tuentarpeisiin vastaaminen omassa luokassa: Tuki tulee lapsen luo.” O1

“Kaksi tai useampi aikuinen luokassa tuo työrauhaa ja enemmän aikaa yksittäisten oppilaiden tukemiseen.” O3

“Oppilaiden näkökulmasta yhteisopettajuuden tavoitteena on mahdollistaa oppilaille enemmän tukea mahdollisiin haasteisiin (enemmän aikuisia luokassa) ja asettaa oppilaat opetuksen ja arvioinnin kannalta tasa-arvoiseen asemaan, kun heitä opettavat aikuiset suunnittelevat ja arvioivat yhdessä.” O6

Tämä kategoria kuvaili mielestämme monipuolisesti sitä, millä perustein ja arvoin yhteisopettajuus valittiin yhteiseksi toimintatavaksi ja millaista pedagogiikkaa opettajat toteuttivat yhdessä. Yhteisopettajuus tarjosi opettajien mukaan lähtökohtaisesti paljon valinnanvaraa sille, miten opetusta voidaan toteuttaa mahdollisimman monipuolisesti monenlaiset yksilöt huomioiden, inklusiivisin periaattein. Yksilöllisyyden huomiointi ja opetuksen eriyttäminen ovat lähtökohtia toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa. Opettajien käsitysten mukaan, monen opettajan yhteistyön ja monipuolisten joustavien ryhmittelyjen avulla, yhteisopettajuus toimintamuotona pystyi vastaamaan inklusiivisen pedagogiikan tavoitteisiin.

5.3 Työn laadukas organisointi ja oppimisympäristö

Tässä kuvauskategoriassa käsittelemme yhteisopettajuuden organisatorista puolta. Muodostimme tämän kuvauskategorian kolmesta alakategoriasta. Keskeisiksi asioiksi nostimme vastuun jakamisen, suunnittelutyön sekä fyysisen oppimisympäristön merkityksen (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Opettajien käsityksiä työn organisoinnista

Vastuun jakaminen oli opettajien käsitysten mukaan keskeinen yhteisopettajuuden organisatoriseen puoleen liittyvä tekijä sekä se voitiin nähdä yhteisopettajuuden yhtenä tavoitteena. Vastuuta jaettiin hyvin monella tavalla ja monissa eri asioissa. Selkeä työnjako opetuksessa ja työmäärän jakaminen tasavertaisesti oli yksi tapa jakaa vastuuta. Opettajilla oli selkeät roolit ja vastualueet esimerkiksi oppiaineittain, jotka jaettiin mahdollisimman tasavertaisesti. Vastuun jakaminen näyttäytyi myös opettajien kokemana mielekkyytenä, kun vastuuta jakoi useampi aikuinen, ei kumpikaan ollut yksin päävastuussa ja tämä koettiin hyvänä asiana. (vrt. Thousand ym. 2006, 242.)

“Yhteisopettajuutta toteuttaessani olemme usein jakaneet esimerkiksi oppiaineiden vastuuta keskenämme.—” O10

“—Erityisopettajan kanssa: opetusvastuu on minulla (luokanopettajalla), mutta erityisopettaja tukee tiettyjä oppilaita ja auttaa eriyttämisen suunnittelussa ja struktuurin luomisessa.” O3

“Myöskin päivän aikana on ihanaa, kun ei tarvitse itse olla koko ajan päävastuussa kaikesta ja pitää kaikkia lankoja vain omissa käsissä.” O11

Opettajien ilmaisuista käy kuitenkin ilmi, että vaikka selkeä työnjako ja työmäärän jakaminen tasavertaisesti ovat tärkeitä, tämä ei aina toteudu (vrt. Fluijt ym. 2016, 197). Kaksi opettajaa kertoi, että vastuu jakautui välillä myös epätasaisesti, jolloin työt eivät esimerkiksi jakautuneet tasavertaisesti. Työn jakamiseen vaikutti esimerkiksi tiimin kokoonpano. Sillä käsitettiin oleva vaikutusta vastuun jakamiseen ja sen kantamiseen. Esimerkiksi joissakin tiimeissä opettajat saattavat jättäytyä taka-alalle, kun taas joissakin tiimeissä vastuuta saatetaan ottaa enemmän. Vastuun jakaminen epätasaisesti oli kuitenkin tilapäistä. Opettajat kykenivät siis säätelemään omaa työmääräänsä joustavasti vastuun määrää jakaen välillä kantaen sitä enemmän ja välillä vähemmän.

“Tiimityöskentely on minulle tärkeää, ja toteutan sitä parhaani mukaan. Erityisesti siihen kuuluu vastuun jakaminen tasapuolisesti—” O7

“—jos toisella on esimerkiksi henkilökohtaisessa elämässä haasteita, niin toinen voi ottaa silloin hieman enemmän vastuuta. Pitkäaikaisesti tällainen toimintatapa ei kuitenkaan ole tasa-arvoinen, mutta jos kyse on esimerkiksi viikosta tai kahdesta.” O11

“Joskus kyllä tulee peesattua tehtävissä ja jaettua vastuuta enemmän toisille. Toisinaan saatan ottaa enemmänkin vastuuta. Kaikki riippuu tiimistä missä työskennellään.” O9

Vastuuta jaettiin myös suunnittelun osalta ja tällä oli opettajien käsitysten mukaan keskeinen myötävaikutus työkuorman kevenemiseen. Myös Saarenketo (2016, 99) on saanut väitöstutkimuksessaan samanlaisia tuloksia ja kertoo vastaavasti havainneensa samanaikaisopettajuuden keventävän työtaakkaa. Suunnitteluvastuuta jaettiin esimerkiksi opetusmateriaalien suunnittelun ja valmistamisen suhteen sekä oppituntien ja eri oppiaineiden suunnittelun suhteen. Suunnittelun avulla käytännön työtä jaettiin useamman opettajan vastuulle, jolloin työkuorma myös keveni yksittäisen opettajan kohdalla ja tämä koettiin erittäin myönteisenä asiana esimerkiksi stressitasojen laskemisena.

”—Suunnittelu sekä vastuu oli täysin jaettu, jolloin stressitasot laski helposti. Yhteinen suunnittelu oli helppoa ja selkeää. --- Työkuorma jaettu molempien harteille, jolloin toinen koko ajan tukena.” O5

”—Tietyt lukuainetunnit pyrimme järjestämään niin, että olin kotiluokassa mukana niin oppilaideni kuin luokanopettajan tukena. Tällöin jaoimme aktiivisemmin myös opetuksellista vastuuta toistemme kanssa.” O4

”Yhteisopettajuutta toteuttaessani olemme usein jakaneet esimerkiksi oppiaineiden vastuita keskenämme.—” O10

”Tavoitteena on myös jakaa vastuuta niin suunnittelussa kuin materiaalien valmistelussa.” O6

Vastuuta jaettiin myös oppilasryhmistä etukäteen sekä spontaanisti opetustyötä tehdessä. Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että vaikka oppilaita jaetaan erilaisiin ryhmiin ja eri opettajien vastuulle, ovat he kuitenkin kaikkien opettajien yhteisiä jaoista huolimatta.

”Jaamme myös vastuuta haastavien oppilaiden kanssa toimimisesta: kun tilanne käy toiselle liian kuormittavaksi, niin toinen ottaa suurempaa roolia.” O1

”—Todellisuudessa metodimme on kuitenkin ”yhteiset oppilaat” — periaate, jolloin varsinainen jaottelu toteutuu tilanteiden mukaan.” O2

Palavereista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä jaettiin myös vastuuta opettajien kesken. Esimerkiksi oppilaiden tuen palavereita sekä arviointikeskusteluita jaettiin tasapuolisesti opettajien kesken. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä jaettiin opettajien kesken. Opettajat jakoivat yhteistyötä esimerkiksi omien vastuuryhmien perusteella, jolloin opettaja vastasi oman vastuuryhmänsä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Opettajat kokivat myös saaneensa tukea kollegoilta haastavien vanhempien kohtaamiseen.

“—Olemme jakaneet myös arviointikeskusteluja ja tuen palavereita puoliksi—” O6

”Erityisesti vaikeissa tilanteissa (esim. vaikeat huoltajakohtaamiset) ovat paljon helpompia, kun on joku jonka kanssa asia jakaa.” O6

“—molemmilla omat vastuuryhmät, joiden kanssa esimerkiksi yhteistyö koteihin korostuu—” O1

Arviointivastuuta jaettiin myös. Rytivaara ja kumppanit (2017, 16) toteavat yhteisen näkemyksen arvioinnista olevan myös yksi toimivan yhteisopettajuuden edellytys. Arviointivastuuta jaettaessa opettajat käsittivät arvioinnin monipuolistuneen sekä oman arviointityön helpottuneen, kun sitä on jakamassa useampi aikuinen. (vrt. Malinen & Palmu 2017, 10; Saloviita 2016b, 8; Takala 2010, 62–63.)

“—Heidän kanssaan (aineenopettajien) jaamme tietoa ja havaintoja oppilaista, ja varsinainen arviointivastuu on aineenopettajalla, mihin toki myös erityisopettajana tuon näkemykseni esille.” O2

“Vastuun jakaminen (erityisesti arvioinnissa, on helpottavaa, kun ei tarvitse yksin arvioida lasta!). Ei tarvitse itse huolehtia kaikesta—” O6

“—Myös arviointi on osoittautunut monipuolisemmaksi esim. liikunnassa, kun silmäpareja on toisetkin katsomassa ja havainnoimassa oppilaiden toimintaa.” O8

Joustava suunnittelutyö oli opettajien mukaan keskeinen osa yhteisopettajuutta. Yksi opettaja jopa luonnehti heidän toteuttamaansa yhteisopettajuutta kokonaisuudessaan yhteissuunnitteluksi, vaikka itse opetustyö toteutetaan ryhmissä erikseen. Projektiluontoisen ja suunnittelua vaativan yhteistyöskentelyn asiantuntijoiden kesken on nähty vaativan sekä avointa tiedon jakamista että joustavuutta suunnittelussa (ks. Puusa & Ala-Kortesmaa 2019, 195). Suunnittelutyötä arvostettiin suuresti ja pidettiin tärkeänä osana työarkea ja sen sujuvuutta. Yksi opettaja kuitenkin kertoi yhteissuunnittelun myös luovan tietynlaisia odotuksia työlle, joka osaltaan aiheutti henkisiä paineita. Toisaalta suunnittelutyö käsitettiin myös helpoksi ja selkeäksi.

“—yhteisopettajuus näkyy vahvemmin tiedonsiirroissa, suunnittelussa—” O2

“Suunnittelu...Toisen opettajan läsnäolo luo painetta työskentelyyn, kun toteuttaa koko ajan oletettuja odotuksia.” O9

“—Yhteinen suunnittelu oli helppoa ja selkeää.—” O5

Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että suunnittelutyö oli joustavaa ja sitä toteutettiin hyvin moninaisesti. Opettajat suunnittelivat yhdessä koko opetusjakson sisällöt, tavoitteet ja työnjaon sekä miten opetus toteutetaan ja arvioidaan yhteisesti. Lisäksi käytännön työtehtävät jaettiin tasapuolisesti opettajien kesken jo suunnitteluvaiheessa. Opettajien käsityksistä oli tulkittavissa, että säännöllinen suunnittelu-aika oli tärkeä ja sellainen oli usealla vähintään kerran viikossa.

”Suunnittelemme jakson yhdessä jakson aluksi. Viikoittain meillä on yksi suunnittelu-aika, jolloin sovimme seuraavan viikon tuntien sisällöistä ja tavoitteista. Jakson lopuksi arvioimme yhdessä kaikki oppilaamme.—” O8

”—Suunnittelemme yhdessä suuret linjat, mutta usein toinen on suunnitellut tarkemmin esimerkiksi opetustuokion. Toinen taas on saattanut ottaa vastuuta esim. eriyttävän materiaalin työstämisestä.” O10

”Tiistaisin meillä on aina yhteinen suunnittelupalaveri. Keskustelua käydään myös päivittäin työpäivän lomassa.” O11

Huolimatta suunnittelutyön tärkeydestä liitettiin siihen vastaavasti haasteita. Haasteet liittyivät erityisesti yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyvään suunnitteluun ja käytänteisiin uuden työparin tai tiimin kanssa. Opettajien käsityksistä ilmeni, että yhteisten rutiinien ja toimintatapojen suunnittelu ja vakiinnuttaminen yhteisopettajuuden alkuvaiheessa on haastavaa ja lisää näin työn kuormittavuutta. Opettajien mukaan suunnittelutyötä oli yhteisopettajuuden alkuvaiheessa huomattavasti enemmän ja se vei enemmän aikaa kuin myöhemmin toimintatapojen ja suunnittelun vakiinnuttua. Lisäksi suunnittelutyö itsessään aiheutti haasteita, sillä sen koettiin vievän niin paljon aikaa.

”Varsinkin uuden työparin/tiimin kanssa suunnitteluun ja yhteisten käytäntöjen luomiseen menee paljon enemmän aikaa. Suunnittelun määrä kyllä vähenee, kun yhteiset toimintatavat alkavat toimia ja arki alkaa rullata.” O6

”Yhteisopettajuudessa tärkeää on myös pitkäjänteisyys ja sinnikkyys. Toimivan mallin löytämiseen voi kulua aikaa, mutta sinnikäs yrittäminen kannattaa.—” O10

”Aluksi rutiinien ja toimintatapojen rakentamiseen ja hiomiseen meni paljon aikaa.—” O1

Hyvin keskeisenä suunnitteluun liittyvänä haasteena on nähty suunnitteluajan vähäisyys, sen täysi puuttuminen, suunnittelun laatu tai riittämättömyys. Huonolaatuinen suunnittelu ilmeni

opettajien mukaan esimerkiksi työn jaon epäselvyyksinä, joka näkyi opetustilanteissa epäjohtamukaisena toimintana. Opettajien käsityksistä käy ilmi, että keskeisimmän haasteen yhteisopettajuuden toteuttamiselle muodostaa yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Saloviita ja Takala (2010, 394) ovat tutkimuksessaan havainneet kyseisen haasteen keskeisimpänä yhteisopettajuuteen liitettävänä haasteena (ks myös. Shin ym. 2016, 102). Yhteistä suunnitteluajaa ei ole esimerkiksi järjestetty kiinteänä aikana lukujärjestykseen, jolloin ajan löytäminen oli erittäin haastavaa. Yksi opettaja myös kuvasi suunnittelutyötä yhteisopettajuuden edellytykseksi inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Suunnitteluajan puutteella koettiin myös olevan opettajia kuormittava vaikutus.

“Työn hektisyys, kiire ja alati muuttuvat tilanteet toisinaan tuovat haasteita esimerkiksi yhteisen ajan löytämiseen opettajien kanssa.” O2

“Haasteena on joskus ollut myös se, miten oppia antamaan toiselle tilaa niin, että itse ei jää liian taka-alalle opetustilanteissa: tähän yksi syy on varmasti melko vähäinen suunnittelu—” O8

“Haasteena yhteisopettajuuden toteutumiselle sen varsinaisessa merkityksessään on ollut yhteisen suunnitteluajan rajallisuus tai puute. Varsinkin laaja-alaisen erityisopettajan roolissa se on korostunut, koska vastuuluokkia on niin paljon, että yhteistä suunnitteluajaa on mahdoton järjestää.” O4

Fyysiseen oppimisympäristöön yhteisopettajuudessa liittyy opettajien käsitysten mukaan keskeisesti sen tarkoituksenmukaisuus ja muokattavuus. Yksi opettaja esittää huolensa häiriöherkkien oppilaiden puolesta, jossa kiteytyy ajatus yhteisopettajuuteen liittyvistä fyysisistä oppimisympäristöistä. Yhteisopettajuuden myötä oppilaita on enemmän, jolloin tiloja tulisi käyttää tarkoituksenmukaisesti esimerkiksi jakaen sitä ja muokata virikkeitä joko vähentäen tai lisäten niitä.

“Suurin huoleni on tuen oppilaista, jotka ovat häiriöherkkiä. Usein yhteisopettajuusluokissa on paljon lapsia ja fyysisistä tiloista riippuen ympärillä on enemmän virikkeitä ja häiriöitä kuin pienemmässä fyysisessä tilassa.” O6

Fyysisen oppimisympäristön tarkoituksenmukaisuudella ja muokattavuudella opettajat tarkoittivat, että oppimisympäristön tulee soveltua käyttöön. Tilat voivat siis mahdollistaa tai estää yhteisopettajuuden toteutumista. Tilojen muokattavuus on myös opettajien mukaan erittäin tärkeää, jotta tilat toimisivat tarkoituksenmukaisesti. Tilojen tulisi olla yhdistettävissä sekä riittävän suuria, jotta niissä kyetään liikkumaan ja työskentelemään opetuksen

edellyttämällä tavalla. Ahtiainen ym. (2011, 53) tutkimuksessaan ovat eri mieltä ja esittävät, että fyysisillä tiloilla ei ole suurta painoarvoa, vaan tärkeää on pikemminkin opettajien aito halu samanaikaisopettajuuteen.

“Toteutamme yhteisopettajuutta, koska uudet tilamme mahdollistavat sen—” O11

“—Fyysisten tilojen rajoittavuuden (ahtaus) takia emme ole kuin harvoin fyysisesti kaikki samassa tilassa yhtä aikaa—” O7

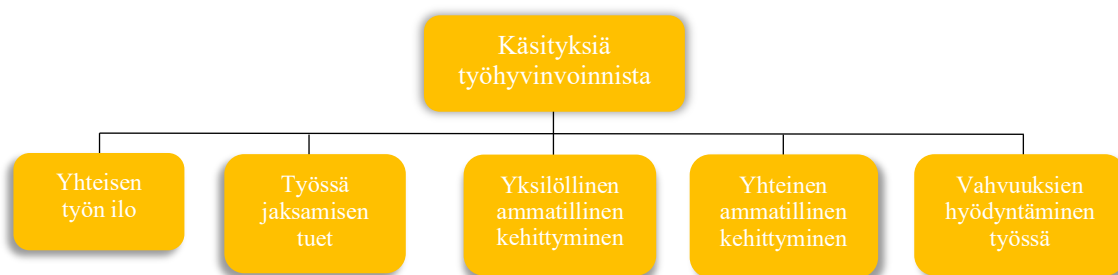
“Se voisi olla vielä toimivampaa, jos olisi enemmän erillisiä tiloja, joihin pystyisimme välillä jakautumaan työskentelemään pienemmissä ryhmissä.” O7

“—Luokkiemme välillä on avattava seinä eli voimme olla silloin kaikki yhdessä samassa tilassa.—” O8

Opettajien käsityksistä ilmenee, että suunnittelu ja vastuun jakaminen ovat erittäin keskeisiä yhteisopetuksessa käytännön toteutuksen näkökulmasta. Opettajat liittivät näihin asioihin sekä haasteita että mahdollisuuksia. Parhaimmillaan fyysiset oppimisympäristöt mahdollistivat yhteisopettajuutta ja huonoimmillaan vaikeuttivat sen toteutumista.

5.4 Työhyvinvointia ja ammatillista kehittymistä toimivasta yhteisestä työstä

Tutkimuksemme neljännessä kuvauskategoriassa esittelemme opettajien työtyytyväisyyttä, henkistä jaksamista sekä ammatillista kehittymistä tukevia teemoja, joista muodostimme työhyvinvointia kuvaavan kuvauskategorian. Kuvauskategorian alakategoriat kuvailevat yhteisopettajuudesta monenlaisia tekijöitä, jotka yhdessä tuottavat opettajien työarkeen myönteisyyttä ja jaksamista sekä edistävät monipuolisesti opettajien ammatillista kehittymistä. (ks. kuvio 5). Olennaisimmiksi työhyvinvointia edistäviksi tekijöiksi yhteisopettajuudessa nostimme yhteisen työn ilon, työssä jaksamisen tuet, yksilöllisen ammatillisen kehittymisen sekä yhteisen ammatillisen kehittymisen ja vahvuuksien hyödyntämisen työssä. Näihin kaikkiin liittyy olennaisesti myönteisyys ja kehityshalukkuus, jota opettajien välinen yhteistyö osaltaan tukee.



Kuvio 5. Opettajien käsityksiä työhyvinvoinnista

Yhteisen työn ilo kuvaa opettajakollegoiden positiivista yhteistyön laatua ja sitä, miten onnistunut yhteistyö voi tuottaa iloa sekä työtyytyväisyyttä opettajien työssä. Kokemus työn ilosta on ennen kaikkea yksilöllinen, mutta siihen liittyy aina myönteinen tunnekokemus työn palasten yhteen nivoutumisesta, kuten työolosuhteiden toimivuudesta ja yhteistyön kannustavasta sekä kehittävästä voimasta (Manka 2011, 76–77). Tutkimuksessamme opettajat painottivat yhteisopettajuudessa erityisesti heidän keskinäistä myönteistä vuorovaikutusta ja yhteishengen laatua. Näemme näiden kokemusten perusteella näiden seikkojen liittyvän olennaisesti käsityksiin työtyytyväisyydestä ja opettajien henkisen hyvinvoinnin kasvamisesta, mutta myös johdannaisena ammatilliseen kehittymiseen.

Toimivan vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen on nähty vaikuttavan oleellisesti yhteisopettajuuden onnistumiseen (Keefe & Moore 2004, 82). Kun opettajat kokivat yhteisopettajuuden toimivan, yhteisopettajuus koettiin useasti antoisaksi ja iloa tuottavaksi. Opettajat kokivat tärkeäksi saada tehdä työtä yhdessä sekä kokea iloa yhdessä onnistumisen kokemuksista. Myös Salovaara ja Honkonen (2013, 132) ovat tästä samaa mieltä ja korostavat ilon voimaa merkitykselliseksi yhteistyön toimivuuden, kehittymisen sekä oppilaiden kanssa toimimisen kannalta. Käsityksistä kävi ilmi, että työstä on helpompi nauttia, kun sitä saa tehdä yhdessä kollegoiden kanssa. Työtä ei koettu taakaksi, vaan iloksi, jonka kuvattiin välittyvän myös oppilaisiin.

“Mahtavin juttu on se, että töihin on lähikollegoiden ja yhteistyön vuoksi mukavaa tulla.” O1

“—työ on ollut mielekkäämpää yhdessä tehden. Jaksaminen ja hyvä fiilis välittyy myös oppilaisiin!” O10

“—iloa yhteisistä onnistumisen hetkistä ja me-hengestä.” O8

“Yhteistyö erilaisten opettajien kanssa on antoisaa ja mielenkiintoista. Myös toimivat opetusjärjestelyt kannustavat ja tuovat positiivista lisää opettajan työhön.” O4

Työn tekemisen ei tarvitse olla myöskään liian vakavaa opettajien käsityksien mukaan. Ammattitaitoisuus ja hyvä työnjälki ei poissulje työstä huumoria ja naurua. Opettajien yhteinen joustava asenne ja huumori tukevat toimivaa yhteisopettajuutta, jolloin voidaan havaita myös motivaation ja innokkuuden kasvamista omaa työtä kohtaan (Rice & Zigmond 2000, 194). Kun huumoria käytetään oikea-aikaisesti ja yhteisen hyvän vuoksi, sillä on paikkansa työyhteisön voimavarana (vrt. Kaski & Kiander 2005, 178–179).

“Joustavuus, luottamus ja avoimuus ovat tärkeitä piirteitä. Lisäksi haluan, että työhön paneudutaan ja se tehdään kunnolla, kuitenkin pilke silmäkulmassa. Työ tehdään yhdessä kunnolla, mutta hauskaakin pitää olla!” O10

“Huumorintaju.” O5

Tutkimuksessamme ilmeni, että yhteisopettajuus voi myös kasvattaa olemassa olevien ihmissuhteiden määrää. Muutamat opettajat kokivat yhteisopettajuuden myötä saaneensa elämiinsä lisää kestäviä ihmissuhteita. He kertoivat jopa ystäväystyneen kollegoiden kanssa.

“—Lisäksi uusia ihania ystäviä!” O10

“Uusia ystäviä.” O1

Työssä jaksamisen tuet alakategoria muodostettiin nojaten opettajien henkistä hyvinvointia tukeviin käsityksiin, joita yhteisopettajuuden arkeen liitettiin. Sekä jaettu ilo että yhteisen työn kädenjälki nähtiin merkittäviksi opettajien työtyytyväisyyden ja työstä nauttimisen osalta, mutta erityisesti toisten kollegoiden kohtaaminen työarjessa ja työilmapiirin myönteisyys vaikuttivat positiivisesti työssä jaksamiseen. Perhoniemi ja Hakanen (2013, 95–99) toteavat ystävällisen ja huomaavaisen käyttäytymisen kollegoiden kesken olevan sekä työarjen voimavara että työn imua voimistava tekijä. Näimme aineistosta merkittäväksi sen, että opettajien käsitykset yhteisopettajuudesta puhuivat juuri henkisen hyvinvoinnin kasvamisen puolesta, kun työssä pystyi välillä tukeutumaan toisen olkapäähän. Jokaisen työyhteisön jäsenellä on tärkeä rooli siinä, millaisen tunneilmapiirin muodostaa koko kouluun, muihin opettajiin sekä lapsiin (Salovaara & Honkonen 2013, 133). Toimiva yhteisopettajuus ylipäättänsä nähtiin työmuotona, joka koettiin henkilökohtaisen stressin ehkäisyyn ja

lievittämisen kannalta merkittäväksi, johon vaikuttivat työn toimiva organisointi ja mielekkääksi koettu yhteistyö.

”—koemme yhteisopettajuuden tekevän työarjesta helpompaa ja monipuolisempaa”
O11

”Suunnittelu sekä vastuu oli täysin jaettu, jolloin stressitasot laski helposti.” O5

”Yhteisopettajuus voimaannuttaa ja auttaa jaksamaan työssä paremmin.” O10

Voimavarojen uusiutuminen on nähty tämän päivän työarjessa haasteellisena, johon voidaan vastata työyhteisön avoimella vuorovaikutuksella, jossa kiinnitetään huomiota kaikkien tunteiden kohtaamiseen (Kaski & Kiander 2005, 14). Tutkimuksessamme kokemukseen työssä jaksamisesta vaikuttivat erityisesti kollegoiden arkiset kohtaamiset työarjessa, joissa korostettiin opettajien tunne- ja kuuntelutaitoja sekä empatiaa. Näihin tilanteisiin liittyi useasti luottamus kolleegaan ja kyky tukea toista emotionaalisesti mahdollisissa huolissa ja murheissa, mutta myös halu vastavuoroiseen empaattisuutta ja inhimillisyyttä korostavaan lähestymistapaan niin työ- että arkiasioissa. Työntekijöillä itsellään on valta vaikuttaa siihen, miten työyhteisössä kasvatetaan lämminhenkistä ja viestinnällistä ilmapiiriä sekä millaisella vuorovaikutuksella saadaan aikaiseksi vahvaa vastavuoroista luottamusta (Puusa & Ala-Kortesmaa 2019, 194).

”Ovi on aina toiselle avoinna ja arjen tukea saa kaikkina hetkinä. Toiselle voi purkaa huonot hetken itkun kanssa ja onnistumisen kokemukset ylpeydestä pakahtuen.” O5

”Pystytään purkamaan huoliamme ja sillä tavalla tukemaan toisiamme.” O11

’—Tarvittaessa työpari on myös tukena jakamassa ei niin hyvien työpäivien tai tuntien ajatuksia.—’ O8

Vaikka yhteisopettajuus koettiin henkistä hyvinvointia tukevaksi, käsityksissä löytyi myös ristiriitaisuuksia. Eräs opettaja mainitsi, että vaikka hän koki yhteisopettajuuden positiivisena voimavarana, voi se silti kuluttaa voimia. Tällä hän viittasi sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka yhteisopettajuudessa olennaisesti korostuu. Vaikka yhteistyö ja opettajien välinen vuorovaikutus voidaan kokea positiivisena, tämä ei opettajan mukaan pois sulje sitä, että kuormittumista ei tapahtuisi (ks. Uusikylä 2006, 121).

“Vaikka yhteistyö on positiivinen asia, se kuitenkin kuluttaa myös henkisesti.” O4

“Joskus yhteisopettajuus on iso voimavara, joskus se voi myös syödä voimia ja omaa rentoutta...” O8

Palautteen vastaanottamisen ja antamisen on nähty asiantuntijatyössä tärkeimpinä ammatillisen vuorovaikutusosaamisen taitoina (Puusa & Ala-Kortesmaa 2019, 192). Opettajien mukaan tämä taito korostuu varsinkin yhteisopettajuudessa, jolla osoitetaan, että toisen tekemä ja yhteinen työ on tullut näkyväksi. Vastavuoroinen toisen kannustaminen ja kollegan onnistumisien huomaaminen koettiin tärkeäksi tueksi työarjessa. Kehujen ja positiivisen palautteen saaminen työparilta taas kasvatti myönteisiä kokemuksia itsestään opettajana. Yhteisöllisyyttä ja yhteistä osaamista tukeva vuorovaikutuksen kulttuuri vaatii eteenpäin vievän palautteen ja kannustuksen antamista (Salovaara & Honkonen 2013, 136; Kaski & Kiander 2005, 14), joka on myös kaikkein tärkeintä Hyvärisen tutkimuksen (2011, 66–67) mukaan opettajien ammatillisen vuorovaikutusosaamisen kehittymisessä.

“—Kollegan kiitokset tuovat myös myönteisiä kokemuksia.” O2

“—Lisäksi arvostetaan toisen työtä ja sanotaan se toiselle ääneen. Hirmuisen tärkeää on kehua toista hyvästä suorituksesta!” O10

“Kannustamme ja kiitämme. Välillä muistamme toisiamme pienillä lahjoilla. Halaamme ja hymyilemme.” O1

Opettajat korostivat myös työstä irrallisista asioista puhumisen työssä jaksamisen kannalta tärkeäksi. Tähän liittyivät arkiset kohtaamiset välituntien aikana tai jutustelutuokiot kahvitauoilla opettajienhuoneessa. Opettajat huomioivat toisiaan kysymällä toisensa vointia ja kokivat jutustelun tärkeäksi osaksi työssä jaksamista. On tärkeää, että opettajahuoneessa vallitsee myönteinen tunneilmapiiri sekä kaikki ylipäätänsä panostavat osaltaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja kaikkien osallisuuteen (Salovaara & Honkonen 2013, 133, 135–136).

“Nostamme esille kahvipöytäkeskusteluissa monesti myös energiatasot työssäjaksamisessa.” O2

“Juttelemme, kysymme kuulumisia, olemme tukena niin työ- kuin kotiasioissakin.” O1

“Kysymällä kuulumisia silloin tällöin—” O8

Seuraavissa alakategorioissa tuomme esille lisää käsityksiä siitä, millaiset muut tekijät yhteisopettajuudesta edistivät opettajien työhyvinvoinnin kokemusta. Aineistosta nousi esille käsityksiä muun muassa opettajien ammatillisesta kehittymisestä, jonka yhden tai useamman opettajan yhteisopettajuus mahdollistaa.

Yksilöllinen ammatillinen kehittyminen kertoo millaista kasvua opettajat ovat huomanneet omassa opettajuudessaan. Tulkitsimme opettajien käsityksistä, että kun opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta autonomisista lähtökohdista käsin yhdessä työparinsa kanssa, opettajat kokivat sekä motivoituvansa työhön että saavansa itsevarmuutta (vrt. Sirkko 2020a, 60). Tämä näkyi selvästi opettajien paremmaksi kehittymisen kuvailuissa, joihin liitettiin kokemuksia itsevarmuuden ja rohkeuden kasvamisesta toimivan yhteisopettajuuden myötä. Omiin kykyihin luottamisen on nähty lisäävän sekä työmotivaatiota että sitoutumista työhön (Rozenholz 1989, 424–425), jotka ovat myös voimaantumisen ominaisia piirteitä (Mahlakaarto 2010, 61; Siitonen 1999, 116–117, 161–165).

“Yhteisopettajuus kannustaa minua itseäni pyrkimään parempaan. Oma ammatillinen identiteettini on yhteistyön aikana kehittynyt huimasti.” O1

“—Rohkeutta kokeilla uusia juttuja pelkäämättä epäonnistumisia.” O6

“—luottamusta myös omiin vahvuuksiin ja ideoihin, omien heikkouksien kehittämistä—” O8

Tärkeänä havaintona painotamme ammatillisen kehittymisen osalta sitä, miten opettajat kuvailivat reflektiotaitonsa kasvaneen yhteisopettajuuden myötä. Kollegan toiminnan seuraaminen ja kuuleminen sekä dialogisuus ja yhteisreflektio yhteistyön myötä mahdollistivat oman opettajuuden reflektoinnin ja ajattelun kehittymisen (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 21, 23). Kun opettaja tarkastelee reflektoinnin avulla läpi omia arvojaan, asenteitaan ja ajattelutapojaan, hän tuottaa samalla omaa opettajuuttaan ja ammatillista identiteettiään (Heikkinen 2005, 275), joka on tärkeää sekä opettajan oman että yhteisen ammatillisen kehittymisen kannalta (Rytivaara ym. 2017, 21, 23). Opettajat kuvailivat toisen opettajan toimivan ikään kuin oman toiminnan peilinä, jolloin opettajille mahdollistui oman toimintansa reflektointi toisen vastaavaan (ks. esim. Fluijt ym. 2016, 197).

“Yllätyin siitä, miten paljon itsekini olen oppinut itsestäni toisen opettajan kautta: se on ollut ja on hieno asia.” O8

“Kun joutuu kuuntelemaan ja ottamaan huomioon muidenkin ajatuksia ja pedagogisia visioita, myös oma ajatusmaailma kehittyy ja muuttuu.” O6

“Oma ammatillinen ajattelu kehittyy päivittäin, kun omaa toimintaa reflektoi toisen kanssa läpi.” O5

Emme kokeneet yllättäväksi sitä, että opettajat käsittivät myös vuorovaikutustaitojensa kasvaneen yhteisopettajuuden myötä. Opettajat kertoivat, että yhteisopettajuudessa monenlaisten työparien ja yhteisten oppilaiden kanssa toimiessa, tulevat he välttämättä kohtaamaan monenlaisia persoonia ja toimintatapoja. Tämä kehittää vuorovaikutustaitoja ja joustavuutta, sekä valmiutta toimia monenlaisten persoonien kanssa yhteistyössä. Hioutuneen yhteistyön myötä, opettajat kykenivät huomioimaan opetuksen toteutuksessa ja toisensa persoonalliset ja ammatilliset vahvuudet, joita tarkastelemme seuraavaksi.

Yhteinen ammatillinen kehittyminen kuvaa sitä, millaista vertaisoppimista eri opettajien kesken yhteisopettajuudessa tapahtuu. Rytivaara (2012, 62) toteaa toimivan yhteisopettajuuden ilmentymiksi kaikkien osapuolien halukkuuden jakaa omia ideoita sekä kyvyn innostua muiden ehdotuksista. Käsityksistä ilmeni, että opettajien välinen yhteistyö mahdollistaa kollektiivisen ideoinnin ja niiden jalostamisen käytäntöön sekä yhteisen reflektion, jonka avulla opettajat myös kehittyvät ammatillisesti (vrt. Saarenketo 2016, 99; Shin 2016, 102; Scruggs ym. 2007, 411; Thousands ym. 2006, 240). Opettajat käsittivät myös, että asioiden tarkastelu monesta eri näkökulmasta mahdollistuu, kun lapsia varten on useampi kuin yksi aikuinen ja opettajat pääsevät refleктоimaan eri tilanteita ja yhteistä arkea yhteisesti eri näkökulmista. Näemme aineistoomme peilaten tämän yhteisopettajuuden hyveenä ja ainutlaatuisena ominaisuutena. Kun työtä tehdään yhdessä ammatilliset rajat ylittävissä työpareissa, monenlaiset ideat opetuksen toteutuksessa jalostuvat käytäntöön helpommin useamman kuin yhden opettajan toimesta. Tähän liittyy olennaisesti myös opettajien dialogisuus, joka on tärkeässä roolissa yhteisopettajuuden toimivuuden näkökulmasta.

“Erittäin hyvä juuri erityisopetuksen kentällä, missä työ saattaa toisinaan olla yksinäistä. Kaksi visiota opetuksesta on aina rikkaampi kuin yksi.” O2

”—yhdessä ideat jalostuvat, vaikeissa tilanteissa kollegan tuki ja näkemys auttavat, olemme kokeilleet rohkeasti uusia opetustapoja yhteistyön turvin.” O3

“Päädymme nykyisen työparini kanssa tekemään yhteistyötä, sillä olemme molemmat vastavalmistuneita ja opetamme ensimmäistä omaa luokkaa. Molemmat saavat tukea, vinkkejä ja ideoita toiselta.” O5

Tutkimuksessamme ilmeni, että yhteistyö edistää myös ammatilliset rajat rikkovaa oppimista ja mahdollistaa vertaisoppimisen kokeneemmilta kollegoilta. Tämä vaati jälleen opettajilta kykyä reflektiivisyyteen. Reflektiivisyys kuuluu olennaisesti yhdeksi opettajuudessa kehittymisen peruselementiksi ja refleктоiva työote yhteistyössä toisen kanssa voi myös motivoida kehittämään opetusta (Lakkala 2008, 140–147). Goodman (1991, 59–60) nojaa myös tähän todetessaan, että kun opettajat valitsevat aktiivisesti avoimen lähestymistavan asioiden tarkastelussa ja lisäksi kunnioittavat toisten näkemyksiä, heidän on mahdollista kokeilla uutta ja myös ottaa vanhojen toimintatapojen rinnalle uutta. Tämä oli nähtävissä, kun yhteisopettajat toimivat joustavalla ja avoimella työotteella työparinsa kanssa. Opettajien monenlainen osaaminen, kokemustieto sekä ammatilliset vahvuudet osakseen mahdollistivat sekä uusien yhteisten uusien toimintatapojen käyttöönottoa että opettajat kykenivät laajentamaan näköalaansa opettajuudesta. Tutkimuksemme toistaa myös aikaisemman tutkimuksen tuloksia siitä, että yhteisopettajuuden nähdään edistävän opettajien ammatillista kehittymistä sekä kasvattavan samalla myös yhteisöllisyyttä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7).

“Olen saanut paljon näkökulmia tehdä työtä, ajatella työhön liittyviä asioita ja kysymyksiä sekä toteuttaa jokapäiväistä opettajan työtä.” O8

“Paljon erilaisia näkemyksiä opettajan ammatista. Kokeneemmat kollegat ovat monesti minulle niitä arvokkaimpia tiedonlähteitä, joista on hyvä ammentaa itselle sopivia näkökulmia työhön.” O2

Vahvuuksien hyödyntäminen työssä, kuului olennaisesti osaksi opettajien yhteistyötä ja opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Opettajat hyödynsivät vahvuuksiaan sekä suunnitelmallisesti että tilannetajuisesti opetuksessa, mutta kokivat merkitykselliseksi jakaa vastuuta myös näiden mukaan. Uudenlainen tapa jakaa vastuuta voi auttaa lisäämään opettajien työssä jaksamista ja elvyttämään motivaatiota työhön (Salovaara & Honkonen 2013, 137), johon opettajat vahvuuksia työssä hyödyntämällä pystyivät vaikuttamaan. Opettajat kokivat mielekkääksi toteuttaa yhteistyötä perustuen vahvuusajattelulle ja sen koettiin rikastuttavan sekä itse opetustyötä että olevan luonnollinen tapa jakaa työn vastuita.

“Yhteisopettajuudessa myös opetus myös monipuolistuu, kun opettajilla ja muilla aikuisilla on erilaisia vahvuuksia.” O6

“—Ei tarvitse itse huolehtia kaikesta, saa opettaa omilla vahvuusalueillaan.” O5

“—Tässäkin asiassa vahvuudet ja erikoistumisalueet ovat määritelleet vastuutehtäviä melko paljon. Ne ovat olleet luontevia vastuuajakoja.” O8

Opettajat korostivat, että he pyrkivät hyödyntämään työssä mahdollisimman hyvin jokaisen opettajan ammatilliset ja yksilölliset vahvuudet. Opettajien käsityksistä ilmeni seuraavia vahvuuksia: erityisosaamista ammatillisesti tai oppiainekohtaisesti sekä opettajien yksilöllisiä taitoja tai luonteenpiirteitä. Esimerkiksi eräs erityisopettaja mainitsi hyödyntävänsä empatiataitoaan tilannetajuisesti opetuksen lomassa. Toisaalta yksilöllisiksi vahvuuksiksi koettiin myös opettajien kokemustieto tai sen vähyys: eräs opettaja mainitsi kokevansa vastavalmistumisen etuna, jonka tulkitsemme opettajan kertoman mukaan joustavuutena ja avoimuutena.

“Tuon tiimiini erityisesti osaamista toiminnallisesta oppimisesta.” O6

“Koen myös valmistumisen tuoreuden ja opeuran alkutaipaleen vahvuutena, sillä itselle ei ole kehittynyt vielä liian urautuneita toimintatapoja, vaan oma toiminta on koko ajan muutoksessa.” O5

“—Hyvät tunnetaidot ja empatiakyky sekä taito havainnoida luokkatilanteissa asioita, joita luokanopettaja ei välttämättä huomaa.” O4

Voimme tiivistetysti todeta tutkimuksemme perusteella, että opettajien työhyvinvointia yhteisopettajuudessa edistävät monenlaiset tekijät, jotka ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Toimiva yhteisopettajuus voi parhaimmillaan tuottaa opettajille työn iloa ja henkistä hyvinvointia, jota he saavat yhteistyöstä kollegoidensa kanssa. Lisäksi omien vahvuuksien toteuttaminen työssä antaa vapauden toteuttaa itseään ja mahdollistaa vertaisoppimisen. Toisaalta tiedostamalla toistensa vahvuudet ja käyttämällä niitä aktiivisesti työssä, opettajat myös näkevät toisenlaisia tapoja toteuttaa opetusta ja näin vertaisoppivat kollegoiltaan. Tämä taas mahdollistaa oman opettajuuden aktiivisen reflektoinnin ja ammatillisen kehittymisen. Tulkitsemme, että opettajien työhyvinvoinnin edistyminen on edellä mainittujen teemojen summa, jotka ruokkivat toinen toistaan.

5.5 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tutkimuksemme keskeisimpänä tavoitteena oli opettajien käsityksiin perustuen laajentaa ymmärrystä siitä, millaisia mahdollisia yhteyksiä yhteisopettajuudella ja voimaantumisella on toisiinsa. Tutkimuksemme viitekehyksessä olemme määritelleet voimaantumisen ja yhteisopettajuuden käsitteitä tässä tutkimuksessa, jotka luovat maaperää tuloksien tarkastelulle, keskeisille johtopäätöksille sekä pohdinnalle. Aikaisemmassa luvussa kuvailimme opettajien

käsityksiä kokonaisuuksina ja sidosimme ne aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Näin rakensimme vastauksia tutkimuksemme alakysymyksiin käsityksistä yhteisopettajuudesta ja siihen liitetystä tekijöistä, jotka osaltaan mahdollistavat opettajien voimaantumisen prosessia. Tässä alaluvussa esitämme tutkimuksemme tulokset sekä visuaalisesti (ks. kuvio 6) että lyhyenä yhteenvetona.



Kuvio 6. Tuloksien yhteenvetoa: toimivan yhteisopettajuuden yhteyksiä voimaantumiseen

Toimivaa yhteisopettajuutta ja sen yhteyttä voimaantumiseen kuvaava tulosavaruus koostuu neljästä erillisestä kuvauskategoriasta, jotka kuvaavat opettajien moninaisia käsityksiä kollegiaalisuudesta, yhteisestä pedagogiikasta ja arvopohjasta, työn organisoinnista ja työhyvinvoinnista. Kollegiaalisuuteen opettajat liittivät henkilökemioiden ja luottamuksen merkityksen perustavanlaatuisina tekijöinä, joka osaltaan vaikutti myönteisesti molempinpuolisena työhön sitoutumisessa. Keskeisesti tähän liitettiin yhteistyön myönteisyys

ja joustavuus, jotka näkyvät eritoten opettajien vuorovaikutuksessa avoimena dialogisuutena. Yhteistä pedagogiikkaa ja arvopohjaa kuvattiin perustuen vapaaehtoisuuteen, yhteisiin kasvatuksellisiin näkemyksiin ja arvoihin. Lapsilähtöisyyttä ja inklusiivista ihannetta mukailevat työkäytännöt rakensivat toimivalle yhteisopettajuudelle vahvan maaperän, jonka pohjalta yhteistyötä oli mahdollista toteuttaa. Työn organisatoriseen puoleen liitettiin keskeisesti vastuun kantaminen ja jakaminen sen eri muodoissa, suunnittelutyö sekä fyysisten oppimisympäristöjen merkitys käytännön työssä. Työhyvinvoinnin kokemuksen merkitys taas korostui yhteisen työn ilona ja myönteisyytenä, henkisenä hyvinvointina, molemminpuolisena ammatillisena kehittymisenä ja vahvuuksien hyödyntämisenä työssä.

Huolimatta siitä, että nämä käsityskokonaisuudet ovat kaikki itsenäisiä ja tarkkarajaisia kategorioita opettajien käsityksistä, muodostavat ne yhdessä monisyisen kokonaisuuden. Yksittäisinä kategorioina ne kuvaavat kyllä toimivaa yhteisopettajuutta, mutta vain yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla kykenemme hahmottamaan yhteisopettajuuden ja voimaantumisen välistä yhteyttä ja näin vastaamaan tutkimuksemme pääkysymykseen.

6 Johtopäätökset

Tässä luvussa kokoamme tutkimuksemme käsitysavaruuksi ja nostamme niistä esille keskeisimpiä johtopäätöksiä, joilla vastaamme tutkimuksemme pääkysymykseen yhteisopettajuuden ja voimaantumisen yhteydestä. Esittelimme edellisessä alaluvussa tutkimuksemme tulosavaruuksi visuaalisessa muodossa tehden yhteenvedon tuloksista (ks. kuvio 6). Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia ja hahmottelemme vastausta yhteisopettajuuden ja voimaantumisen yhteyteen. Käsittelemme tuloksia osana aikaisempia tutkimuksia ja kirjallisuutta omiin tulkintoihimme rinnastettuna ja lopuksi kokoamme keskeisimmät johtopäätökset tutkimuksemme tuloksista yhteen, vastaten tutkimuksemme pääkysymykseen.

Tutkimuksemme tulosten perusteella hahmottelemme toimivaa yhteisopettajuutta, jolloin kykenimme paikantamaan sen ja voimaantumisen yhteyksiä. Tulosten perusteella päätelemme toimivan yhteisopettajuuden sisältävän reunaehdoja, joiden täytyessä katsomme, että opettajat ovat saavuttaneet toimivan yhteisopettajuuden. Tutkimuksemme kuvauskategoriat edustavat niitä reunaehdoja, joita näkemyksemme mukaan toimiva yhteisopettajuus edellyttää, mikä myös osaltaan mahdollistaa opettajien voimaantumista työssä. Vastaavasti Sirkko (2020a, 60) on määritellyt väitöstutkimuksessaan yhteisopettajuutta kollektiivisena toimijuutena sisältäen määrättyjä reunaehdoja. Hänen tutkimuksessaan reunaehdoiksi muodostuivat ammatillisen kehittymisen toteutuminen muun muassa yhteisen reflektion kautta, opettajien välinen vuorovaikutus ja halu yhteistyöhön, luottamus kollegaani sekä samanlainen käsitys pedagogiikasta ja opettajuudesta. (ks. myös Fluit ym. 2016, 189.) Tutkimuksemme tuloksissa nousi esille juuri näitä teemoja, joten yhtenä keskeisimpänä johtopäätöksenä voimme todeta toimivan yhteisopettajuuden reunaehdoksi ammatillisen kehittymisen, mikä toimii myös siltana yhteisopettajuuden ja voimaantumisen kokemuksen välillä.

Toimivan yhteisopettajuuden perusta rakentuu tutkimuksemme mukaan yhteisille arvoille ja näkemykselle opetuksesta, oppimisesta ja oppilaista sekä luottamuksesta kollegaani. Arvot ilmenevät inklusiivisen kaikille yhteisen koulun mukaisina, joissa lapsilähtöisyys on keskiössä yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä osallisuutta painottaen. Huotari, Hurme & Valkonen (2005, 104) korostavat vuorovaikutuksen myönteisyyttä tärkeänä luottamuksen rakentamisen

lähtökohtana. Tämän toteutumista ilmentävät konkreettisesti hyvät yhteistyökäytännöt, jotka tutkimuksessamme näyttäytyvät opettajat opettajien mukaan esimerkiksi molemminpuolisina joustoina ja yhteistyönä, joita toteutetaan avoimessa dialogissa, jossa ideoita ja vastuita sen eri muodoissaan jaetaan yhteisesti ja tasapuolisesti (vrt. Rytivaara 2012, 62). Toimiva yhteisopettajuus mahdollistaa ammatillisen kehittymisen, joka on myös osa toimivaa yhteisopettajuutta. Ammatillista kehittymistä tapahtuu siis yksilöllisesti ja yhteisöllisesti yhteistyössä konkreettisesti oppimalla toisilta sekä yhteisen reflektion kautta. (Sirkko 2020a, 60; Takala & Saarinen 2020, 235–236, Fluijt ym. 2016, 197.)

Toimivalle yhteisopettajuudelle haasteita muodostavat esimerkiksi suunnitteluajan puuttuminen, sen laatu ja määrä erityisesti yhteisopettajuutta aloittaessa (vrt. Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22; Saloviita & Takala 2010, 392), henkilökemioiden yhteensopimattomuus (vrt. Shin ym. 2016, 102; Ahtiainen ym. 2011, 19; Scruggs, Mastropieri & McDuff 2007, 411) sekä fyysiset oppimisympäristöt. Fyysisten oppimisympäristöjen osalta havaitsimme, että niiden rooli näyttäytyi joko toimivan yhteisopettajuuden edistäjänä tai ehkäisijänä. Tämä on ymmärrettävää, sillä esimerkiksi kun kaksi opettajaa yhdistää luokkansa ja oppilaita on esimerkiksi yli 40, tulee tilan myös olla pedagogisesti tarkoituksenmukainen ja joustava eli riittävän suuri sekä muokattavissa suhteessa oppilaiden tarpeisiin ja opetettavaan aiheeseen. Ahtiainen kollegoineen kuitenkin (2011, 53) ajattelevat tutkimuksensa perusteella, että fyysisillä tiloilla ei niinkään ole merkitystä samanaikaisopettajuuteen, vaan he painottavat pikemminkin opettajien halua siihen.

Paradoksaalista oli havaita, että vaikka esimerkiksi suunnitteluun liitettiin haasteita (vrt. Rytivaara ym. 2019, 233; Scruggs ym. 2007, 411), jotka haastavat toimivaa yhteisopettajuutta, koettiin suunnittelutyö myös yhtä aikaa keventävän työkuormaa ja tukevan näin myös työssä jaksamista. Huomasimme saman esimerkiksi vuorovaikutuksen ja yhteistyön osalta. Vaikka yhteistyön ja vuorovaikutuksen käsitettiin antavan paljon ja tukevan työssä jaksamista (vrt. Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9), koettiin se myös joissakin tapauksissa kuormittavana ja näin oli esimerkiksi erityisesti silloin, kun opettajien henkilökemiat eivät kohdanneet (ks. Shin ym. 2016, 102). Se miksi yhteisopettajat voivat kokea yhteisopettajuutta kuormittavaksi mainittujen asioiden osalta, voi tutkijoiden mukaan johtua yhteisopettajuuden alkutaipaleen yhteissuunnittelun ja yhteisten struktuurien vakiintumattomuudesta arkeen, joka oli myös havaittavissa tutkimuksemme opettajien käsityksissä. Tutkijat kuitenkin toteavat, että alkutaipaleen haasteiden sekä kuormittavuuden nähdään vähenevän, mitä kehittyneemmäksi yhteistyö muodostuu ajan kuluessa, joka voi taas näkyä opettajien työssä jaksamisen

edistymisenä. (Louhela-Risteelä 2016, 86; Saloviita 2016b, 11, 168; Dahlgren & Partanen 2012, 237; Kohler–Evans 2006, 262)

Toimivassa yhteisopettajuudessa opettajat siis jakavat ammatillista toimijuuttaan (Takala & Saarinen 2020, 240). Konkreettisesti yhteisopettajien voidaan ajatella jakavan ammatillista toimijuuttaan esimerkiksi, kun he tekevät yhdessä pedagogisia valintoja suunnitellessaan opetusta ja arviointia (Eteläpelto ym. 2017, 7–8). Lisäksi yhteisopettajuuden työskentelytavaksi valinneet opettajat myös hyvin suurella todennäköisyydellä haluavat oppia yhteisopettamaan ja uskovat pystyvänsä ja osaavansa toimia yhteisopettajina. Tällöin opettajat asettavat tavoitteita ja päämääriä tulevaisuussuuntautuneesti yhteiselle työskentelylle, jolloin myös mahdollisuus ammatilliseen kehittämiseen muodostuu. (Soini ym. 2016, 59.) Rytivaara (2012, 63) painottaa myös myönteisen ajattelun voimaa, sillä kun sekä työyhteisö että opettajat suhtautuvat myönteisesti ammatilliseen kehittämiseen ja työhön sitoutumiseen, opettajien ammatillinen kehittyminen inkluusioajattelun suuntaisesti on mahdollista. Tutkimuksemme mukaan, toimiva yhteisopettajuus vaatii arjen toimivien struktuurien lisäksi myös myönteistä asennetta ja ilmapiiriä, joka heijastuu katalyyttina opettajien jaksamiseen ja yhteistyöhön.

Voimme päätellä johtopäätöksenä tämän pohjalta, että yhteisopettajuuden mahdollistama opettajien sekä henkilökohtainen että jaetun ammatillisen toimijuuden toteuttaminen luovat tilaa samanaikaisesti ammatilliselle kehittämiselle, että voimaantumiselle. Opettajien työhön sitoutumiseen ja voimaantumiseen on nähty vaikuttavan kokemukset ammatillisesta toiminnanvapaudesta, itsenäisyydestä sekä hallinnan tunteesta (Rosenholz 1989, 424), joita toimiva yhteisopettajuus mahdollistaa. Toimintaympäristö vaikuttaa suoraan voimaantumisen kokemukseen, mikä ilmenee yksilön arviona siitä, millaisina hän näkee omat mahdollisuutensa toteuttaa itseään sekä saavuttaa päämääriä omista lähtökohdistaan (Siitonen 1999, 51). Voimaantumista tukevan ympäristön vuorovaikutusilmaston keskeisimmäksi piirteeksi käsitetään myönteisyys (vrt. Rytivaara 2012, 63), jota koetaan ympäristön turvallisuutena, avoimuutena ja joustavuutena (Siitonen 1999, 51, 61; Goleman 1995, 125–126), mikä taas mahdollistaa ja vahvistaa ammatillista kehittymistä (Sirkko 2020a, 60; Fluijt ym. 2016, 189). Tämä korostui myös opettajien käsityksissä tutkimuksessamme. Yhteisopettajat painottivat näitä piirteitä sekä yhteistyön toteutumisen keskeisimmiksi lähtökohdiksi että vuorovaikutuksen piirteiksi, joita työyhteisössä korostaen jokainen yhteisopettajuutta toteuttava saa mahdollisuuden tuntea itsensä arvokkaaksi työntekijäksi omista lähtökohdistaan.

Samana toteavat myös Puusa ja Ala-Kortesmaa (2019, 195–196; 198–199), jotka tutkimuksessaan näkevät nämä asiantuntija työyhteisön vuorovaikutuksen keskeisinä piirteinä. Asiantuntijoiden on mahdollista omalla käyttäytymisellään vaikuttaa myönteisesti koko työyhteisön ilmapiiriin, joka taas vaikuttaa positiivisesti asiantuntijoiden haluun kehittää osaamistaan ja yhteisöllisyyden kokemukseen. Voimaantumisen näkökulmasta tätä voidaan tarkastella siten, että kun asiantuntijat yksilöllisesti kokevat vahvaa sisäistä hallintaa ja voiman tunnetta, he myös samanaikaisesti toivovat, että jokainen kontekstissa toimija kokisi samoin itsestään (Robinson 1994, 159). Siitonen (1999, 117) kokoaa tätä sanoittaen ”*Voimaa ei voi antaa toiselle: voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi.*” (vrt. Garman 1995, 30–31.) Voimaantumista koetaan siis yksilökohtaisesti, jota ei voi antaa toiselle, mutta voimaantumisen konteksti sisältää vahvaa samanvertaisuuden ja yhteisöllisyyden tematiikkaa, joka tarkoittaa, että kaikkien samassa kontekstissa toimivien ääni on tärkeä (Robinson 1994, 159).

Tutkimuksessamme tämä konkretisoitui opettajien kuvailuina yhteistyöstä, joissa korostettiin dialogisuutta ja avoimuutta tärkeänä osana yhteistä vuorovaikutuksen kulttuuria, jolloin jokainen siinä toimiva koki voivansa tarjota ideoitaan muille ilman pelkoa tyrmäämisestä (vrt. Rytivaara 2012, 62). Suunnittelun ja vastuun jakamisen osalta oli tärkeää, että opettajilla oli samanlainen pedagoginen katse ja ymmärrys näiden toimivuudesta ja työn jaosta (ks. myös Sirkko 2020a, 54). Näin ollen he toimivat päämääräsuuntautuneesti sitoutuen yhteisiin tavoitteisiin ja kokivat pystyvänsä kehittymään tiiminä sekä yhdessä että yksilöinä. Dialogisuus ja palautteen molemminpuolinen antaminen ja saaminen olivat tutkimuksemme mukaan avainasemassa opettajien sekä yksilöllisen että yhteisen ammatillisen kehittymisen mahdollistumisessa.

Tutkimuksemme perusteella myönteisyyttä ja työn iloa ruokkivaa ilmapiiriä sekä vuorovaikutusta voidaan ajatella ammatillista kehittymistä ruokkivaksi, joka osaltaan vaikuttaa opettajan sisäisen voimantunteen mahdollistumiseen (vrt. Siitonen 1999, 51; Goleman 1995, 125–126) Tämä on taas katalyytti voimaantumisen prosessin jatkuvuudelle, joka ilmenee itsensä ammatillisena toteuttamisena ja haluna kehittyä paremmaksi (Siitonen & Robinson 1998, 187–188). Yhteisopettajuuden myötä opettajalle tarjoutuu mahdollisuus kehittää opettajuuttaan omista lähtökohdistaan, mutta kuitenkin työyhteisönsä kannustamana ja tukemana. Opettajat kuvailivat tätä esimerkiksi myönteisenä me-henkenä, tyytyväisyytenä ja ilona, josta saadaan motivaatiota ja jaksamista työn tekemiseen (vrt. Manka 2011, 76–77). Tällainen positiivisesti

virittynyt energia liittyen työhön voi myös kasvattaa työntekijöiden sitoutumista työhönsä sekä työn imua (ks. Hakanen, Ahola, Härmä, Kukkonen & Sallinen 2009, 9).

Olemme paikantaneet tutkimuksen tulosavaruuden perusteella yhteyttä yhteisopettajuuden ja voimaantumisen välille, joka ilmeni selvimmin opettajien mahdollisuutena ammatilliseen kehittymiseen. Tähän vaikuttavat monisyisesti kaikki esittämämme kuvauskategoriat. Kiteyttäen voidaan todeta, että toimiva yhteisopettajuus voi tukea opettajien ammatillista kehittymistä, jolloin opettajille tarjoutuu mahdollisuuksia kokea voimaantumista (Siitonen 1999, 116–117, 161–165; Siitosen & Robinsonin 1998, 187–188). Näin ollen yhteisopettajuus voi edistää myös opettajien työhyvinvointia (vrt. Rytivaara 2012, 50). Tutkimuksemme tulosten valossa arvioimme yhteisopettajuuden tarpeelliseksi vaihtoehdoksi perinteisen opettajuuden rinnalle, jolla voidaan panostaa sekä opettajien ammatilliseen kehittymiseen että antaa mahdollisuuksia voimaantumisen prosessille. Tuloksien perusteella päättelemme myös, että toimivalla ja hyvinvointia edistävällä yhteisopettajuudella voi olla heijastevaikutusta myös oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin: hyvinvoivilla opettajilla on hyvinvoivat oppilaat (Lassander, Fagerlund, Markkanen, & Volanen, 2016), mikä on aina lähtökohtaisesti aina kaikista tärkeintä kaikessa lapsia koskevassa toiminnassa, kasvatuksessa ja opetuksessa.

7 Pohdinta

Tutkielmamme lopuksi hahmottelemme tutkimuksemme keskeisimpien johtopäätöksien perusteella kehitysideoita koulutuksen kentälle sekä nostamme esille jatkotutkimusehdotuksia. Pohdimme myös koko tutkimusprosessia kokonaisuutena sekä arvioimme onnistumistamme tutkimuksen tavoitteisiin nähden. Ensimmäiseksi nostamme esille tutkimuksesta heränneitä ajatuksia liittyen ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksiin opettajankoulutuksessa, joka nousi esille yhteisopettajuuden ja työssä voimaantumisen yhteytenä. Lisäksi pohdimme yhteisopettajuutta työhyvinvoinnin näkökulmasta ja nostamme esiin myös lapsien näkökulman.

Tutkimuksemme tuloksissa löytyi yhteneväisyyksiä aikaisempien tutkimusten kanssa liittyen yhteisopettajuuteen sekä voimaantumisen tematiikkaan. Ammatillinen vuorovaikutus sekä sosiaalisen kanssakäymisen laatu vaikuttavat keskeisesti yhteisopettajuuden toimivuuteen (Rytivaara 2012, 62; Keefe & Moore 2004, 82), mutta myös opettajien ammatilliseen kehittymiseen mahdollistaen työparien molemminpuolisen reflektoinnin (Sirkko 2020a, 60), joissa nähtiin yhteneväisyyksiä myös voimaantumisprosessiin (Siitonen 1999, 116–117, 161–165; Siitosen & Robinsonin 1998, 187–188). Luotettavuus, joustavuus ja myönteisyys nousivat keskeisimmiksi piirteiksi, jotka teemoittivat opettajien käsityksistä toimivasta yhteisopettajuudesta. Nostamme tärkeimmäksi havainnoksi yhteisopettajuuden myötä mahdollisuuden reflektointiin, joka olennaisesti tukee opettajien ammatillista kehittymistä.

Näemme tämän vuoksi perustelluksi ehdottaa yhteisopettajuutta tarpeelliseksi vaihtoehdoksi perinteisen opettajuuden rinnalle sekä nostaa esille tarvetta sisällyttää lisää opettajien koulutukseen yhteisopettajuuden ja yhteistyön tematiikkaa. Opettajien yhteistä reflektiota tulisi opettaa jo opettajakoulutuksessa sekä täydennys kouluttaa jo työelämässä olevia opettajia asian tiimoilta, jotta ammatillista kehittymistä voi tapahtua yhteisen reflektion siivittämänä (Rytivaara ym. 2019, 234; Shin ym. 2016, 104; Scruggs ym. 2007, 411). Opettajaopiskelijoina koemme, että opettajankoulutuksessa tähdätään opiskelijoiden reflektiotaidon kasvamiseen (vrt. esim. Autti 2018, 54), mutta pohdimme mitä tälle käy valmistumisen jälkeen. Tämän perusteella jo valmistuneille ja opettajan uralla kokemusta kartuttaneille olisi suotavaa tarjota täydennyskoulutusta yhteistyötaitojen osalta sekä auttaa heitä ymmärtämään yhteisopettajuuden tarjoamia mahdollisuuksia. Opettajat tarvitsisivat myös luonnollisesti tukea

ja konkreettisia neuvoja yhteisopettajuuden aloittamiseen. Näemme tärkeäksi, että opettajille olisi tarjolla valmiita toimivia malleja, joilla he saisivat tehokkaammin organisoitua työskentelyä heti ensimmäisistä päivistä alkaen. Tutkimuksemme mukaan juuri yhteisopettajuuden alku koettiin haastavaksi, mutta ajan myötä tämä helpottui ja näkyi parempana jaksamisena sekä sujuvampana työskentelynä.

Yhteisopettajuuden ja voimaantumisen yhteyden selvittämiseksi nostimme aineistosta työhyvinvointia korostavaa tematiikkaa, johon osaltaan ammatillinen kehittyminen vaikutti. Työhyvinvointia voidaan tarkastella työtyytyväisyyden näkökulmasta, joka näyttäytyy työntekijän myönteisenä asenteena työhönsä (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2008, 59–61), jota ammatillista kehittymistä ja voimaantumisprosessia ruokkiva toimiva yhteisopettajuus parhaimmillaan tukee johtopäätöksiemme mukaan. Myönteisyys, mikä näyttäytyy vuorovaikutuksessa huumorina, joustavuutena ja kärsivällisyytenä, ruokkii motivaatiota, jaksamista ja innokkuutta yhteisopettajuudessa (Rice & Zigmond 2000, 194), mikä on myös voimaantumisprosessin keskeinen piirre (Mahlakaarto 2010, 28). Tutkimuksemme mukaan, toimiva yhteisopettajuus koettiin työhyvinvoinnin osalta opettajien työtyytyväisyyttä kasvattavana. Opettajat liittivät työtyytyväisyyden kokemukseen myönteisiä kokemuksia ammatillisesta kehittymisestä, työn ilosta, vahvuuksien kautta itsensä toteuttamisesta sekä hyvin toteutuneesta työn organisoinnista.

Ajattelemme, että hyvinvoivat opettajat vaikuttavat myös oppilaiden hyvinvointiin myönteisesti. Tätä opettajat kuvailivat innostuksen tarttumisenä myös oppilaisiin. Huomiota pitää kuitenkin kiinnittää siihen, että oppilaiden oppiminen ja hyvinvointi on turvattua eli käytössä on tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt sekä opetusjärjestelyt, joilla vältetään liian isot ryhmät. Yhdeksi tehokkaaksi opetusjärjestelyksi opettajien käsityksistä nostimme joustavat oppilasryhmittelyt, joiden avulla oppilaita kyettiin ryhmittelemään joustavasti eri perustein eri aikuisille esimerkiksi opettajien vahvuuksien ja osaamisen perusteella, jolloin oppilaat saavat tarpeisiinsa kohdennettu tukea.

Koemme, että olemme tässä tutkielmassa päässeet tutkimuksemme tavoitteisiin. Opinnäytetyön tekemisen näkökulmasta olemme tarkastelleet aihetta tarpeeksi laajasti, kuitenkin rajaten tutkimuksen teemoja ja toteutuksen tapoja suhteuttaen opinnäytetyön vaateisiin. Olemme mielestämme onnistuneet fenomenografeina käsittelemään tutkimusaihetta monista näkökulmista, sitoen aineistosta nousseiden käsitysten tarkastelun osaksi sekä voimaantumisen että työhyvinvoinnin tutkimusta. Fenomenografia tutkimusmenetelmänä osoittautui

tutkimuksemme tarkoituksen kannalta päteväksi sekä tarpeeksi kattavaksi, toisin sanoen se soveltui hyvin metodologiseksi valinnaksi tutkittavan ilmiön kannalta.

Pohdimme ennen tutkimuksen toteutusta erilaisia aineistonkeruu menetelmiä, joista parhaimmiksi näimme haastattelu- sekä avoimen kyselytutkimuksen. Sekä globaalin COVID-19-pandemian painostamana että tietoisena harkittuna valintana päädyimme käyttämään survey-tutkimusta. Olemme tietoisia sekä haastattelu- että lomaketutkimuksen hyveistä ja tässä tutkimuksessa olemme oppineet tutkijoina paljon viimeiseksi mainitun menetelmän käytöstä. Mahdollista jatkotutkimusta ajatellen – riippuen toki tutkimuksen tavoitteista – emme näkisi mahdolliseksi toteuttaa aineistonkeruuta monimenetelmäisesti, esimerkiksi yhdistäen haastattelua ja lomakehaastattelua. Olemme kuitenkin tyytyväisiä siihen, että aineistomme oli tarpeeksi riittävä vastaamaan tutkimuksemme kysymyksiin, jonka huomasimme aineiston kylläntymisestä analyysin ja tuloksien tarkastelun aikana. Arvioimme, että verkkoalustalla toteuttamamme avoin lomaketutkimus oli sisällöltään tarpeeksi avoin, informatiivinen ja selkeä, joka osaltaan vaikutti aineiston laatuun. Tähän pohdintaan suhteutettuna, koemme että survey-tutkimuksena toteutettu aineistonkeruu oli oikea valinta.

Pyrimme valitsemaan tutkimuksemme huolellisesti sellaisia tieteellisiä lähteitä, jotka sekä istuvat viitekehukseemme että ovat luotettavia. Luotettavuuden varmistamiseksi tutustuimme tutkimuksemme teemoja käsitteleviin tutkimuksiin, joista valikoimme meidän tutkimuksemme soveltuvimmat ja tuoreimmat lähteet. Toki voimaantumisen osalta osa lähteistä oli reilusti vanhempia mitä toiset lähteet, kuten Siitosen (1999) voimaantumisteoria, joka valikoitui yhdeksi merkittäväksi osaksi teoreettista viitekehystämme. Arvioimme molemmat hänen voimaantumisteorian paitsi päteväksi että luotettavaksi suhteessa muuhun voimaantumista käsittelevään tutkimukseen sekä saimme vahvistusta ohjaajaltamme teorian pätevydestä. Näistä lähtökohdista valitsimme teorian osaksi viitekehystämme ja survey-tutkimuksen kysymyksenasettelun sekä teemoittelun tueksi.

Ennen varsinaista tutkimuksen toteutusta tutustuimme perusteellisesti teoreettiseen viitekehukseen, jolloin havaitsimme yhteisopettajuuden ja voimaantumisen, sekä niiden lähikäsitteiden välillä selkeitä yhteneväisyyksiä. Tämä osaltaan vaikutti myös siihen, miksi halusimme lähteä tutkimaan ilmiötä juuri voimaantumisen näkökulmasta. Emme myöskään havainneet, että yhteisopettajuuden ja voimaantumisen yhteyttä olisi juurikaan tutkittu kyseisestä näkökulmasta. Voimaantumisen tematiikan sitominen yhteisopettajuuteen ei kuitenkaan ollut aluksi ongelmatonta, sillä voimaantumisen käsitteen käyttämisen hajanaisuus

vaati meitä tarkastelemaan aikaisempia tutkimuksia sekä kirjallisuutta erittäin kriittisesti. Onnistuimme mielestämme arvioimaan ja valitsemaan tutkimukseemme sellaista lähdekirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia, jotka kokoavat voimaantumisen sekä yhteisopettajuuden tematiikkaa kokonaisuudeksi ammatillisen kehittymisen sekä työtyytyväisyyden teemoista käsin.

Kokemus tutkimuksen tekemisestä on osoittautunut sekä työlääksi että palkitsevaksi ja luovaksi, josta korostamme jälkimmäisiä. Olemme positiivisesti yllättyneitä, että olemme saaneet työskentelyn tutkimuksen parissa toimimaan niinkin sujuvasti kuin se on toteutunut, vaikka etäyhteydellä toteutettu työskentely ja muuttuva maailmantilanne voisi horjuttaa ennako-oletuksena asetelmaa. Mielenkiintoista tutkimuksen teossa on ollut se, että meitä tutkijoita ja persoonia on ollut kaksi. Tämä on ollut tutkimuksemme vahvuus, sillä olemme haastaneet toisiamme ajattelemaan asioita useista eri näkökulmista sekä oppineet toistemme työskentelytavoista. Tärkeimpänä olemme kokeneet toisistamme saamamme henkisen tuen tässä monitasoisessa oppimisprosessissa. Meille on herännyt näin jälkikäteen ajatuksia siitä, kuinka tutkimus olisi voinut muuttua, jos tätä tutkimusta olisikin tehnyt meistä vain toinen. Väitämme, että tutkimuksen spesifiointi aiheisiin olisi jäänyt paljon löyhemmäksi, sillä meidän molempien kasvava asiantuntijuus tutkimuksen teemoihin ja tutkimuksen toteutuksesta raportointiin on kasvanut yhteistyön ja yhteisen reflektion myötä.

Miellämme, että jatkotutkimusta aiheestamme olisi tarpeen tehdä. Jatkossa tutkimuksen kohteeksi voitaisiin ottaa yhteisopettajuuden viitekehityksessä esimerkiksi lasten oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulma, esimerkiksi tarkastellen inklusion ja eriyttämisen toimivuutta. Tutkimuksen tavoitteena voisi olla löytää ratkaisuja siihen, millainen oppilaiden mielestä olisi kaikkia lapsia tukeva oppimisympäristö, jota yhteisopettajuus osaltaan mahdollistaisi. Lisäksi jatkotutkimusta voisi keskittää siihen, millaisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja oppimiseen on opettajalla, joka kokee voimaantumista. Pohdimme myös, olisiko tarpeen tutkia ammatillisen kehittymisen osalta sitä, mitkä yhteisopetuksen mallit opettajat kokevat heidän osaamistaan parhaiten kehittäviksi.

Toisaalta koska rajasimme tutkimuksemme näkökulman tarkastelemaan voimaantumista juuri yhteisopettajien keskinäisen yhteistyön näkökulmasta, olisi mielenkiintoista laajentaa näkökulmaa osaksi esimiestoimintaa ja koko koulun yhteistyön kulttuuria. Tällaisella jatkotutkimuksella voitaisiin luoda ymmärrystä siitä, millainen yhteys toimivalla esimiestyöllä ja tämän myötä koko koulun yhteistyökulttuurilla on opettajien mahdolliseen voimaantumisen

ja työhyvinvoinnin kokemukseen. Havaintojemme mukaan, aikaisemmissa tutkimuksissa työhyvinvoinnin osalta korostetaan työyhteisön ja esimiestyön merkitystä asiantuntijoiden hyvinvoinnille, mutta voimaantumisen näkökulmasta tutkimusta ei juurikaan ole tehty.

Lopuksi haluamme palata aivan alkuun ja muistella lämmöllä sitä yhteistä puhelinsoittoa, jonka jälkeen teimme päätöksen lyödä tutkimukselliset mielenkiintomme yhteen ja toteuttaa tämän tutkimuksen yhdessä. Koemme tämän tutkimuksen toteutuksen yhteisesti erittäin antoisana ja opettavaisena. Ennen kaikkea yhteistä tutkimusprosessiamme voisi kuvailla matkaksi jaettuun tutkijuuteen. Kiitämme kaikkia Teitä tutkimukseemme osallistuneita arvokkaista käsityksistänne ja ohjaajaamme kannustuksesta sekä tuesta tutkimuksemme parissa. Toivomme, että Sinä lukija olet saanut uudenlaista tietoa ja ymmärrystä tutkimuksemme aiheesta – toimivasta yhteisopettajuudesta voimaannuttavana työmuotona.

Lähteet

Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa: Aho, S. & Laine, K. (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava. 16–67.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Opetusviraston julkaisuja 11. Saatavilla: https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjet1/ksh:file/download/83615fc492a9c46ba71460027d46bf5417ca3eeb/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf Haettu: 29.3.2021.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa: Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja, Kansanvalistuksen seura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 251–296.

Autti, A. 2018. Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2018–2021. Autti, A. (toim). Rovaniemi, Lapin yliopisto. Saatavilla: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0> Haettu: 21.4.2021.

Bakker, A., & Demerouti, E. 2017. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273–285.

Barr, D. 2000. Transforming power. A 13-week program for democratic change in your community. USA: Cornell Empowerment Group. Department of education and Science.

Bešić, B., Paleczek, L., Krammer, M. & Barbara G-K. 2017. Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*. 32(3) 329–245. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339> Haettu: 28.3.2021.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3). 1–16. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices Haettu: 23.3.2021.

Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 227–248.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

Diedericks, E. & Rothmann, S. 2013. Flourishing of Information Technology Professionals: The Role of Work Engagement and Job Satisfaction. *Journal of Psychology in Africa* 23, 225–234.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2017. Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa: Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–13. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53149> Haettu: 30.3.2021.

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. 2016. Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690> Haettu: 23.2.2021.

Ford, M. E. 1992. *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Sage Publications Inc. Newbury Park.

Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. 1997 Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13, 429–438.

Garman, N. B. 1995. The Schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. In: Smyth J (ed). *Critical discourses on teacher development*. Cassell: New York. 23–38.

Goleman, D. 1995. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otava.

Goodman, J. 1991. Using a methods course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. Teoksessa B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (toim.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: The Falmer Press.

Greene, M. 1988. *Qualitative Research and the Uses of Literature*. Teoksessa: Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer. 175–210.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Yvonne S. (toim.): *Handbook of qualitative research*. Sage Publications. Thousand Oaks, 106–117.

Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Hakanen, J. 2002. Työuupumuksesta työn imuun -positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja ihminen*. 16 (1), 42–58.

Hakanen, J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä (Utrecht Work Engagement Scale) Helsinki: Työterveyslaitos. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134804/Työn_imun_arviointimenetelmä.pdf?sequence=1&isAllowed=y Haettu: 10.4.2021.

Hakanen, J. 2011. Työn imu. Työterveyslaitos, Helsinki. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136798/9789522618276-TTL_tyonimu.pdf?sequence= Haettu: 8.4.2021.

Hakanen, J. 2014. Onnellisena työssä? 81/2 kysymystä työn imusta. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara Lotta (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 340–365.

Hakanen, J., Ahola, K., Härmä, M., Kukkonen, R. & Sallinen, M. 2009. Voiman lähteet. Työn voimavarojen ABC. Helsinki: Työterveyslaitos.

HE 109/2009. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. Saatavilla: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtioapaivaAsiat&docid=he+109/2009> Haettu: 28.3.2021.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Innovatiivisuutta etsimässä. Helsinki: Talentum oyj.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Heikkinen, H. L. T. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 275-290.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hobfoll, S. E. & Shirom, A. 2001. Conservation of resources theory. Applications to stress and management in the workplace. Teoksessa: R. T Golembiewski (toim.) Handbook of Organizational Behavior. New York: Marcel Dekker, 57–80.

Huotari, M-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon: Tiedon luominen työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 173. Haettu: 10.2.2021 Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.

Järvinen, P. & Järvinen A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan Kirja. Tampere.

Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 2009(4), 273–280.

Kallioniemi, A., Honkasalo, V, & Kuusisto A. 2016. Opettajan yhteiskunnallinen rooli. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 109–125.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän AMK.

Kangas, M., Kopisto, K, & Krokfors L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 77–94.

Kaski, S. & Kiander, T. 2005. Tunnejohtajuus. Kuuntelua ja vaikuttamista. Helsinki: Edita.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 73–87. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kohler-Evans, P. 2006. *Co-Teaching: How to Make This Marriage Work in Front of the Kids.* Education. 260–264.

Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajien ammatillinen kasvu. OK-projektin näkökulmia. Teoksessa: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1: Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9: 269–295.

Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. 2016. Päättösanat. Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 215–240.

Korpinen, E. 2003. Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä. Virkaanastujaisesityelmä. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/12/tiedote-2009-10-01-12-18-58-820246/eirakorpinen.pdf> Haettu: 22.02.2021.

Krokfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 67–78.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi. Lapin yliopisto: Lapin yliopistokustannus. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61665> Haettu: 26.2.2021.

Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen S-M. 2016. Tietoinen läsnäolo – voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518451> Haettu: 11.5.2021.

Leinonen, T. 2015. 3. Opettaja ei saa tehdä työtään yksin. Teoksessa: Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Kymmenen visiota. Sitra. Erweko Oy. Helsinki. Saatavilla: https://www.sitra.fi/julkaisut/Muut/Maa_jossa_kaikki_rakastavat_oppimista.pdf Haettu: 22.02.2021.

Limberg, L. 2008. Phenomenography. Teoksessa: Given, L. 2008. The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage Publications. 612–615.

Lonka, K. & Vaara, L. 2016. Yksintekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus. 39–52.

Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 75–88.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus -Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Haettu: 11.03.2021.

Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kasitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 143–163.

Lätti, M. 2009. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Joensuu: Pohjois-Karjalan AMK.

Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä: identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa: Malinen O-P. & Palmu I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: NMI. 9–13.

Manka, M-L. 2011. Työn ilo. Helsinki: WSOY.

Martela, F., & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa: Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer, 141–161.

Mauno, S., Pyykkö, M. & Hakanen, J. 2005. Koetaanko organisaatioissamme työn imua? Työn imun yleisyys ja selittävät tekijät kolmessa erilaisessa organisaatiossa. *Psykologia* (1), 16–30.

Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. *Metodologia* -sarja 1. International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Metsämuuronen, J.(toim). 1. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 91–111.

Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2008. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa: Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) 2008. Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Keuruu: Otava. 56–74.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: Empirical findings on teacher education and induction. University of Tampere. Department of Teacher Education. Research Series A 2.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2010: 1. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4> Haettu: 28.3.2021.

Perhoniemi, R & Hakanen, J. 2013. Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpareilla. *Psykologia* 48(02). 88–101.

Perunka, S. 2015. ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella” Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 310. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62150> Haettu: 12.4.2021

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet> Haettu: 20.2.2021.

Pietilä-Litendahl, P. 2014. Kasvatus, toimijuus ja voimaantumisen. Kasvatusantropologinen tutkimus andalusialaisten naisten arjesta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1> Haettu: 19.3.2021.

Puttonen, S., Hasu, M., & Pahkin, K. 2016. Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Työterveyslaitos. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130787/Työhyvinvointi%20paremmaksi.pdf?sequence> Haettu: 4.4.2021.

Puusa, A. & Ala-Kortesmaa, S. 2019. Vuorovaikutukselliset työyhteisötaidot asiantuntijatyössä. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 17(3). 187–201. Saatavilla: <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87125/46056> Haettu: 6.5.2021

Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classroom. Learning disabilities research and practice 15. 190–197.

Robinson, H. A. 1994. The Ethnography of empowerment: The Orphan of educational reform. Action in Teacher Education XV(2): 1–8.

Rodwell, C. M. 1996. An analysis of the concept of empowerment. Journal of Advanced Nursing 23: 305–313.

Rosenholtz, S. J. 1989. Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. The Elementary School Journal 89(4): 421–439.

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. teacher learning in co-teaching. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 453. Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University Printing House. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3> Haettu: 4.5.2021.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. 2019. Committing, engaging and negotiating: Teachers’ stories about creating shared spaces for co-teaching. Teaching and Teacher

Education, 83, 225–235. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013> Haettu: 5.5.2021.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki instituutti. 16–24.

Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6570-9> Haettu: 8.5.2021.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25(4). 389–396. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546> Haettu: 29.3.2021.

Saloviita, T. 2016a. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–36.

Saloviita, T. 2016b. Alkusanat. Teoksessa: T., Saloviita, (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–13.

Saloviita, T. 2016c. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa: T., Saloviita, (toim.) Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–163.

Schaufeli, W. B. & Salanova, M. 2007. Work engagement. An Emerging Psychological Concept and Its Implication for Organizations. *Managing Social and Ethical Issue in Organizations*, 135–177.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416. Saatavilla: <https://search.proquest.com/scholarly-journals/co-teaching-inclusive-classrooms-metasynthesis/docview/201097061/se-2?accountid=13031> Haettu: 20.4.2021.

Seppälä, P. & Hakanen, J. 2017. Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa: Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) 2017. Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. PS-kustannus, Jyväskylä. 149–167.

Shin, M., Lee, H. & McKenna, W. 2016. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A Comparative synthesis of qualitative research. *Internatiolan Journal of Inclusive Education* 20 (1), 91–107. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732> Haettu: 29.3.2021.

Siitonen, J. & Robinson, H. 1998. Empowerment: Links to Teachers' Professional Growth. Teoksessa: Erkkilä, R., Willman, A. & Syrjälä, L. (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. University of Oulu. Department of teacher education. *Acta Univ Oul E* 32: 165–191.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis E* 37. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf> Haettu: 10.9.2020.

Siitonen, J., Repola, H. & Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment-kulttuuri työhyvinvoinnin edistämässä – tutkimushankkeen tulosten esittelyä. Oulu: University of Oulu.

Silverman, D. 2001. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. 2. painos. Lontoo: Sage Publications.

Sirkko, R. 2020a. Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Oulun yliopisto. Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium*. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526227337.pdf> Haettu: 26.2.2021.

Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020b. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. Saatavilla: <https://doi.org/10.33350/ka.79918> Haettu: 28.3.2021.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 53–75.

Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant A. 2005. A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science* 16(5), 537–549. Ref. Spreitzer & Porath 2014.

Spreitzer, G.M., & Porath, C. 2014. Self-Determination as a nutriment for thriving: Building and Integrative Model of Human Growth at Work. Teoksessa: M. Gagné (toim.), *The Oxford Handbook of work engagement, motivation and self-determination theory*, 245–258. Oxford University Press.

Takala, M. & Saarinen, M. 2020. Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimusyhdistys* 18 (3) 231–244. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2020092170185.pdf> Haettu: 18.3.2021.

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. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233> Haettu: 24.4.2021.

- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: Takala M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 13–20.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 58–71.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa: Takala M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 21–33.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233> Haettu: 4.5.2021.
- Thousand, J., S., Villa, R., A. & Nevin, A., I. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice* 45 (3), 239–248. Saatavilla: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6 Haettu: 28.3.2021.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa: *Samanaikaisopetuksen työtapoja*. Saloviita, T. (toim.) *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–44.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa: L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80–107.
- Unesco 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Saatavilla: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> Haettu: 28.3.2021.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2001. ”Mitä numerot kertovat?” Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 158–171.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Virolainen, H. 2012. *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Books on Demand*, Helsinki.

Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kasitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–120.

Yle 2014. Työhyvinvoinnin asiantuntija: Avain opettajien jaksamiseen löytyy työyhteisön sisältä. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-7205103> Haettu: 4.5.2021.

Yle 2018. Suomalaiset opettajat eivät saa positiivista palautetta työstään, ja se vaikuttaa jaksamiseen. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10545033> Haettu: 4.5.2021.

Zimmerman, M. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23(5). 581–599.

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education. Research & Development* 24(4). 321–334.

LIITE 1

Saatekirje tutkimukseen osallistujalle

Arvoisat opettajat!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa yhteisopettajuudesta, josta molemmat olemme koulutuksen aikana kiinnostuneet. Tutkimuksemme on perustaltaan laadullinen ja käytämme fenomenografista tutkimusmenetelmää.

Haluamme tutkia, **millaisia käsityksiä Teillä opettajilla on yhteisopettajuudesta.** Tarkastelemme aihetta erityisesti voimavarallisesta näkökulmasta ja painotammekin tutkimuksessa työhyvinvoinnin ja ammatillisen kehityksen teemoja. Vastauksienne avulla saamme arvokasta tietoa Teidän ammattilaisten kokemuksista yhteisopettajuudesta ja sen monenlaisista toteutustavoista kentällä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Emme kerää henkilötietojanne ja käsittelemme kaikkia tutkimuksessa antamianne tietoja ja vastauksia luottamuksellisesti. Tutkimuksen tulokset kirjoitamme ja julkaisemme anonymiteettia kunnioittaen, jolloin yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa.

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu Webropol-kyselyalustalla. Linkki kyselyyn löytyy tämän sähköpostin lopusta. Vastaamiseen kuluu aikaa vastaajasta riippuen 15-20 minuuttia.

Toivomme vastauksia 23.12.2020 mennessä.

Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,
Riikka Haikarainen & Walteri Kynkäänniemi

LIITE 2

Survey-tutkimuksen avoin kyselylomake

Opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta voimaantumisen näkökulmasta

Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset yhteisopettajuudesta. Tarkastelemme näitä käsityksiä voimaantumisen näkökulmasta. Kysely on tarkoitettu kaikille opettajille, jotka ovat hyödyntäneet tai hyödyntävät työssään yhteisopettajuutta.

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tasavertaisen ammattilaisen yhteistyötä yhteisessä luokkatilassa, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhteistyössä tasavertaisten ammattilaisten kesken (Fluijt ym. 2016, 197).

Kysely on jaettu neljään osa-alueeseen: työn organisointi, ammatillinen yhteistyö, sinä yhteisopettajana sekä ajatuksia ja tunteita yhteisopettajuudesta. Kerro yhden tai useamman yhteisopettajasuhteen kokemuksistasi.

Saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi. Tutkimuksen jälkeen saadut tiedot tuhoetaan. Kyselyyn vastaamiseen aikaa kuluu noin 15-20 minuuttia.

Kiitos arvokkaista vastauksistasi!

Tutkielman tekijät:

Riikka Haikarainen ja Walteri Kynkäänniemi

Ohjaaja:

Outi Kyrö-Ämmälä

Tausta

Ikä

Työkokemus (vuosien ja/tai kuukausien määrä)

Työnkuva (luokanopetta- ja/laaja-alainen erityisopettaja/erityisluokanopettaja/aineenopettaja/muu?, alakoulu/yläkoulu/toinen aste/muu?)

Työn organisointi

Miksi ja miten toteutate yhteisopettajuutta?

Millaisia tavoitteita olette asettaneet yhteisopettajuudellenne? Kerro esimerkkejä.

Millaisia haasteita olette kohdanneet ja miten silloin olette toimineet?

Miten olette jakaneet vastuuta? Kerro esimerkkejä.

Ammatillinen yhteistyö

Millaiseksi olet kokenut toteuttamanne yhteisopettajuuden?

Millaisia piirteitä arvostat kollegassasi yhteisopettajana?

Miten kollegasi on ottanut vastaan ajatuksiasi ja ideoitasi?

Miten sinä ja kollegasi tuette toisianne työssä?

Sinä yhteisopettajana

Miten koet yhteisopettajuuden kehittävän sinua ammatillisesti?

Millaisia vahvuuksia sinulla on yhteisopettajana?

Millaisia arvoja painotat työssäsi yhteisopettajana? Kerro myös perustelut.

Millainen tiimityöskentelijä olet yhteisopettajana?

Ajatuksia ja tunteita yhteisopettajuudesta

Millaisia huolia yhteisopettajuus sinussa herättää?

Mitkä käytännön asiat yhteisopettajuudessa kuormittavat sinua?

Mitkä asiat yhteisopettajuudessa herättävät sinussa myönteisiä tunteita?

Mitkä asiat yhteisopettajuudessa saavat sinut innostumaan?

Mitä yhteisopettajuus on antanut sinulle?
