

”YHTEISOPETTAJUUDEN TULEE ENEMMÄN ANTAA KUIN OTTAA”

Alakoulun opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta

Pro gradu -tutkielma

Anneli Ylikärppä

Kasvatustieteen tiedekunta

Inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2024

Lapin yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta

Työn nimi: ”Yhteisopettajuuden tulee enemmän antaa kuin ottaa”. Alakoulun opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta.

Tekijä: Anneli Ylikärppä

Koulutusohjelma: Inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden määrä: 66 + 4

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelin alakoulun opettajien yhteisopettajuutta. Tavoitteena oli selvittää yksittäisten opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteisopettajuuteen liittyvistä myönteisistä seikoista sekä yhteisopettajuuden haasteista. Tein yksilöhaastattelut viidelle alakoulun opettajalle, joilla oli pitkä kokemus yhteisopettajuudesta. Teemahaastattelun sekä tarkentavan kyselyn avulla keräsin opettajien kokemustietoa niistä asioista, jotka heidän näkemyksensä mukaan mahdollistavat hyvän yhteisopettajuuden ja mitkä asiat puolestaan estävät toimivan yhteisopettajuuden toteutumisen.

Sovelsin laadullisessa pro gradu -tutkielmassani fenomenografista lähestymistapaa. Tavoitteena oli tarkasteltavan ilmiön ymmärtäminen kohteena olevien henkilöiden kokemusten ja käsitysten kautta, johon fenomenografinen lähestymistapa tarjosi mahdollisuuden. Keskityin tutkielmassani varsin pieneen tarkoituksenmukaisesti valittuun kohdejoukkoon, jonka tuottamaa aineistoa analysoin mahdollisimman perusteellisesti. Muodostin fenomenografiselle analyysille tyypillisen kuvauskategoriakokonaisuuden, jossa kohteena olleet käsitykset olivat hierarkisessa suhteessa toisiinsa.

Tulokset osoittivat, että yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta tärkeimmiksi koettiin luottamus ja kunnioitus toisen ammattilaisen asiantuntijuutta kohtaan sekä avoimuus. Tietoa tulee jakaa ja tilanteista tulee keskustella avoimesti, jotta saadaan yhteinen näkemys tavoitteena olevan päämäärän saavuttamisesta. Onnistuneessa yhteisopettajuudessa ideat jalostuvat, aikaa säästyy ja tehokkuus lisääntyy. Ajankäyttöä hallitaan paremmin ja oma ammatillisuus kasvaa. Niin työn hyvät kuin huonotkin puolet jaetaan yhdessä, jolloin opettajien työhyvinvointi kasvaa. Opettajilla oli käsitys, että yhteisopetuksen myötä oppilaat saavat yksilöllisempää ja kohdennetumpaa huomiota sekä tukea. Opettaminen koettiin monipuolisemmaksi ja toiminnallisemmaksi, josta varsinkin tuen tarpeessa olevat oppilaat hyötyvät eniten. Opettajat korostivat myös resurssien ja hallinnollisen tuen merkitystä toimivan yhteisopettajuuden taustalla.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen, inklusio, samanaikaisopettajuus, työhyvinvointi, yhteisopettajuus, yhteistyö

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 YHTEISOPETTAJUUS.....	6
2.1 Yhteisopettajuuden taustaa.....	6
2.2 Yhteisopettajuuden toteutustapoja	8
2.3 Toimivan yhteisopettajuuden edellytykset	10
2.4 Yhteisopettajuuden ammatilliset vaikutukset.....	14
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
3.1 Tutkimuskysymykset.....	18
3.2 Fenomenografia lähestymistapana	18
3.3 Aineistonkeruu ja osallistujat	20
3.4 Aineiston analysointi.....	23
3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	26
4 YHTEISOPETTAJUUDEN PERUSTA	30
4.1 Yhteiset näkemykset opettajuudesta.....	30
4.2 Yhteistyöhön sitoutuminen ja yhteisen päämäärän asettaminen	33
5 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA YHTEISOPETTAJUUDEN VAIKUTUKSISTA PEDAGOGIIKKAAN.....	37
5.1 Yhteinen suunnittelu: työnjakoa ja aikataulujen yhteensovittamista	37
5.2 Vaihtelevia pedagogisia ratkaisuja.....	41
5.3 Oppilaslähtöisyyttä.....	43
5.4 Yhteistä havainnointia ja arviointia.....	46
6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA AMMATILLISESTA KEHITTÄYMINEN YHTEISOPETTAJUUDESSA	49
6.1 Ideoiden jakamista ja vahvuuksien hyödyntämistä	49
6.2 Huumoria ja hyvinvointia.....	51
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	56
LÄHTEET	59
LIITTEET.....	67

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen alakoulun opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuuden toteutustavat vaihtelevat koulukohtaisesti ja yhteisopettajuuden käsite voidaan myös ymmärtää eri tavalla. Pääsääntöisesti voidaan kuitenkin ajatella, että yhteisopettajuus tarkoittaa kahden tai useamman opettajan yhteistyötä, jossa opettajat yhdessä vastaavat kaikesta opetukseen liittyvästä toiminnasta (Malinen & Palmu 2017; Sirkko & Takala & Muukkonen 2020).

Salamancan julistuksessa vuonna 1994 linjattiin inklusiivisen opetuksen periaatteita. Julistuksessa todetaan, että kaikkien lasten ja nuorten, riippumatta heidän tuen tarpeista, tulisi saada olla kaikille yhteisessä koulussa muiden lasten kanssa. Koulun tulee löytää keinot kouluttaa kaikkia oppilaita, ottaen huomioon heidän tuen tarpeensa. Opetus tulee siis mukauttaa lasten tarpeita vastaavaksi. Suomi on sitoutunut inklusiivisen koulun kehittämiseen jo Salamancan julistuksessa ja nykyiset opetussuunnitelmat siihen velvoittavat. Silti kehittyminen tähän suuntaan on ollut hidasta. Nykyinen koulutuspoliittinen ilmasto korostaa tehokkuuden ja hyvien oppimistulosten merkitystä, mikä puolestaan on poikkeuksellisen haastava inklusion toteuttamista ajatellen. (Sirkko ym. 2020, 28.)

Inklusiota ei voi toteuttaa yksin vaan se vaatii yhteistyötä, jossa eri ammattilaiset toimivat yhdessä oppilaiden hyväksi. Jotta inklusio toteutuisi, tulisi koulun toimintakulttuuri muuttua yhteisöllisempään ja välittävämpään suuntaan. Se vaatisi toimivaa yhteistyötä eri toimijoilta sekä hyvää muutoksen hallintaa ja johtamista. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 35.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) viitataan opetuksen kehittämiseen inklusioperiaatteen mukaisesti. Lisäksi perusteissa painotetaan eri ammattiryhmien yhteistyön tärkeyttä (esimerkiksi luku 7), varsinkin tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta. Yhteisopettajuus on yksi mahdollisuus edetä kohti näitä tavoitteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei esitetä suoraan käytännön keinoja, miten inklusiota edistetään, mutta se kuitenkin kannustaa ja myös velvoittaa kouluja ja opettajia uudistamaan pedagogisia toimintatapoja ja käytänteitä. Yhteisopettajuus on yhteistyön muoto, jonka avulla kouluissa voidaan tukea myös inklusion toteutumista. (Sirkko ym. 2020, 28; Hakala & Leivo 2015, 12; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.)

Yhteisopettajuus on opetustapa, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamisen inklusiivisissa luokissa (Kokko 2021, 38). Saloviidan tutkimuksen tulokset osoittivat, että asenteet inklusiivista opetusta kohtaan olivat positiivisemmat niillä opettajilla, jotka olivat tehneet vähintään viikoittaista yhteisopettajuutta. Heillä oli myös korkeampi tunne tehokkuudesta kuin niillä opettajilla, jotka eivät olleet tehneet yhteisopettajuutta. (Saloviita 2018, 16–17.)

Yhteisopettajuuden voi määritellä opettajien väliseksi kumppanuudeksi, jonka tarkoituksena on antaa laadukasta opetusta heterogeeniselle ryhmälle. Yksin tekemisen sijaan työtä tehdään yhdessä, jakaen osaamistaan. Erilaisilla joustavilla ryhmittelyillä opettajat pyrkivät vastaamaan oppilaiden monenlaisiin tuen tarpeisiin. Yhteisopetuksen tarkoituksena on mahdollistaa tukea tarvitsevien pääsy yleisopetuksen luokkaan. (Friend & Cook & Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 11)

Mielenkiintoni yhteisopettajuutta kohtaan heräsi aikaisemman työnkuvani myötä. Alakoulun resurssiopettajana toimiessani tein paljon yhteistyötä eri luokka-asteilla ja erilaisten opettajien kanssa. Havainnoidessani ja pohtiessani asiaa, huomasin yhteisopettajuuden liittyvän vahvasti myös opettajien työhyvinvointiin, mikä puhututtaa tällä hetkellä kentällä laajasti. Yhteisopettajuudessa on mielestäni paljon mahdollisuuksia, joita voisi paremmin hyödyntää. Mitä nämä mahdollisuudet ovat ja mitä ne vaativat? Mitkä asiat puolestaan estävät yhteisopettajuuden toteutumisen?

Olen soveltanut tutkielmassani laadullista tutkimusotetta ja fenomenografista metodologista lähestymistapaa. Tutkielman aineiston olen kerännyt haastattelemalla viittä alakoulun opettajaa. Myöhemmin keräsin vielä kyselyillä tarkentavia lisätietoja samoilta opettajilta. Pro gradu -tutkielmani pohjautuu aineistosta esille tulleisiin opettajien kokemuksiin ja käsityksiin sekä aikaisempiin tutkimuksiin yhteisopettajuudesta. Tekemieni haastattelujen teemojen hahmottamisessa hyödynsin aikaisemmista tutkimuksista muun muassa Sirkon, Takalan & Muukkosen (2020) sekä Bacharackin, Heckin ja Dahlbergin (2008) tutkimuksia.

2 YHTEISOPETTAJUUS

2.1 Yhteisopettajuuden taustaa

Yhteisopettajuuden historian voidaan sanoa ulottuvat 1950-luvun Yhdysvaltoihin. Siellä haluttiin vastata opettajapulaan perustamalla suurryhmiä, joissa oli opettamassa useampi opettaja. 1960-luvulla Suomessa yksittäiset opettajat kokeilivat yhteisopettajuutta, mutta vasta vuodesta 1975 kouluhallituksen ohjeistamana yhteisopettajuudesta tuli yleisempää. Yhteisopettajuus oli silloin lähinnä luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttamaa yhteisopetusta, jossa tavoitteena oli parantaa työrauhaa ja tukea oppilaita, joilla oli haasteita oppimisessa. (Saloviita 2016a, 7–9; Kokko 2021, 37.) Ajateltiin, että tämä yhteistyömuoto on yksi niistä keinoista, joilla opettajat hallitsevat peruskoulu-uudistuksen mukanaan tuomaa entistä moninaisempaa oppilasainesta (Saloviita 2016a, 9). Saloviidan tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden suosio on kasvanut luokanopettajien keskuudessa vuodesta 2010 lähtien (Saloviita 2018, 19).

Vuoden 2010 perusopetuslain muutoksen (642/2010) myötä siirryttiin oppimisen kolmiportaiseen tukeen, jossa painotetaan ennaltaehkäisevää työtä ja korkealaatuisen opetuksen järjestämistä kaikille oppilaille. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 63) korostavat monialaisen yhteistyön merkitystä eri ammattiryhmien kesken erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen arvioinnissa ja tarvittavan tuen antamisessa. Tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön kesken, kuitenkin tiiviissä yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Tuen antaminen katsotaan kuuluvan kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin. Yhteisopettajuus on yksi keino vastata opetussuunnitelman vaatimukseen oppilaiden moniammatillisesta tukemisesta.

Mastropieri ym. (2005, 261) toteavat nykyään koulujemme edustavan monimuotoisempaa opiskelijapopulaatiota ja tästä syystä yleisopetuksen luokissa on lisääntyvässä määrin tuen tarvitsoja. Heidän mielestään osittain tästä syystä yhteistyö on yleistynyt nykypäivän kouluissa. Friend ym. (2010, 10–11) huomauttavat, että yhteisopettajuus on väline, jonka kautta lainsäädännöllisiin odotuksiin vastataan ja samalla tukea tarvitsevat oppilaat saavat erityisesti juuri heille suunniteltua opetusta ja muita tukimuotoja. He korostavat yhteisopettajuuden tarkoitusta, jonka mukaan tukea tarvitseville oppilaille mahdollistetaan yhteisopettajuuden myötä pääsy

yleisopetukseen ja samalla he hyötyvät erityisistä opetusstrategioista, joita suunnitellaan heidän oppimisensa tukemiseksi.

Vaatus opettajan pedagogisen ajattelun muutokselle on oleellinen, kun tavoitellaan inklusiivista pedagogiikkaa. Yksin opettaminen ei enää riitä, vaan tilalle tulee pedagoginen yhteistyö. Vuorovaikutustaidot, joustavuus ja oman osaamisen kehittäminen korostuvat niin opettajien kuin koko koulun henkilökunnan osalta. Uudenlaisessa yhteistyöhön perustuvassa koulukulttuurissa tulisi opettajien avata luokkansa ovet kollegoille, jolloin jaetut käytänteet ja tiedot, yhteinen vastuu ja yhteistyö vahvistaisivat opettajien asiantuntijuutta. (Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 15.) Todennäköistä on, että yhteisopettajuus edistää inklusiivista toimintakulttuuria (Kokko 2021, 74).

Säntin (2008, 11) mukaan tutkimukset osoittavat, että opettajat eivät suhtaudu koulussa ilme-neviin muutosehdotuksiin kovin myönteisesti. Lähtökohtaisesti ainakin jotkut opettajat ovat muutosvastaisia. Suomessa opettajat ovat perinteisesti saaneet tehdä työnsä ja työhön liittyvät päätökset itsenäisesti ja vapaasti. Luottamus heidän ammattitaitoonsa on mahdollistanut yksin työskentelyn kulttuurin. Tällainen autonominen kulttuuri on tarkoittanut myös opetuksen suunnittelua ja arviointia yksin. Opettajille on tullut kolmiportaisen tukijärjestelmän (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) myötä perustyöhönsä uusia vaatimuksia, jotka rajoittavat opettajien itsenäisyyttä. Yksi olennainen muutos on pyrkimys luoda osallisuutta edistäviä kouluja inklusioperiaatteen mukaisesti, joka edellyttää opettajilta verkostoitumista ja yhteistyötä erilaisten sidosryhmien kanssa. Yksin työskentely ei enää riitä, vaan inklusiota tavoittelevissa kouluissa moniammatillinen yhteistyö on avainasemassa. (Sirrko, Takala & Wickman 2018, 218.)

Arkipuheessa kuin myös tutkimuskirjallisuudessa käytetään termien yhteisopetus ja yhteisopettajuus rinnalla termiä samanaikaisopetus. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 3) käyttävät yhteisopetuksen käsikirjassa synonyymeinä termejä yhteisopetus ja samanaikaisopetus. Perusopetus-suunnitelman perusteissa käytetään sanaa samanaikaisopettajuus, puhuttaessa opettajien välisestä yhteistyöstä (POPS 2014, 36). Saloviidan (2016, 9) mukaan Suomessa puhutaan samanaikais- ja yhteisopetus -termien lisäksi myös yhteistoiminnallisesta opettamisesta. Sinkkonen ym. (2018, 16) kirjottavat puolestaan, että yhteisopettajuudesta on Suomessa aiemmin käytetty termiä samanaikaisopetus. Termi on heidän mukaansa muuttunut ajan saatossa. Malinen ja Palmu (2017, 10) ovat kuitenkin sitä mieltä, että yhteisopettajuus on samanaikaisopetusta

huomattavasti laajempaa opettajien välistä yhteistyötä. Yhteisopettajuudessa opettajat kantavat yhdessä vastuun opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista.

Yhteistyön tekeminen ei ole koulumaailmassa uusi asia, mutta yhteisopettajuuden ajatellaan olevan paljon kokonaisvaltaisempaa kuin perinteinen yhteistyö. Kyse on jaetusta asiantuntijuudesta, jossa opettajien vahvuudet ja osaaminen voivat olla eri osa-alueilla. Tasa-arvoinen yhteistyö perustuu avoimeen, rehelliseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen, jossa on luottamusta ja kunnioitusta toisen ammattitaitoa kohtaan. Toimivassa vuorovaikutuksessa opettajat sopivat asioista yhdessä ja heillä on samanlainen vastuu ja vaikutusmahdollisuus opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Malinen & Palmu 2017, 12.) Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014, 26–27) yhteistyön merkitys nähdään tarpeellisena monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelun ja toteuttamisen sekä oppimisen arvioinnin lisäksi tuen toteuttamisen ja oppilashuollon toteuttamisessa.

2.2 Yhteisopettajuuden toteutustapoja

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa opettajat yhdessä vastaavat kaikesta opetukseen liittyvästä toiminnasta. Yhteisopettajuuden toteutustapoja on monia ja ne vaihtelevat koulukohtaisesti. Ei ole olemassa tiettyä yhteisopettajuusmallia vaan jokainen rakentaa omaan tilanteeseen sopivan toteutustavan. Tähän voi vaikuttaa oleellisesti käytettävissä olevat resurssit, kuten tila, välineet, aika ja henkilökunnan osaaminen. Myös oppilaiden tarpeet määrittelevät, minkälainen yhteisopettajuustapa soveltuu parhaiten. Yhteisopetuksen vaikutus oppimiseen on riippuvainen kulloinkin käytettävien pedagogisten menetelmien sopivuudesta oppilaiden tarpeisiin. (Malinen & Palmu 2017, 10.)

Yhteisopetuksesta on käytössä monenlaisia tapoja, jotka vaihtelevat esimerkiksi koulukohtaisten resurssien ja oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Sirkon ym. (2020, 29, 37) tutkimuksen pohjalta yhteisopetus näyttäytyi kahden tai useamman ammattilaisen välisenä yhteistyönä, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutetaan yhdessä joustavia oppilasryhmittelyjä hyödyntäen. Yhdeksi keskeiseksi tekijäksi yhteisopettajuudessa katsotaan olevan se, että ammattilaiset osallistuvat tasapuolisesti opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Yhteisopettajuutta toteutetaan monin tavoin yksittäisistä oppitunneista kokoaikaiseen yhteisopettajuuteen (Friend ym. 2010, 13).

Kokko (2021, 38) viittaa aiempiin tutkimuksiin, joiden mukaan yhteisopettajuus on yleisintä erityisopettajan ja luokanopettajan kesken. Erityisopettajalla on keskeinen rooli järjestää oppilaille heidän tarvitsemansa tuki. On kuitenkin muistettava, että tuen järjestäminen kuuluu jokaisen opettajan työhön. Yhteisopettajuuden lähtökohtana voi olla muukin syy kuin oppilaan tukemiseen liittyvä tavoite ja yhteisopettajuutta voi toteuttaa monilla erilaisilla kokoonpanoilla. (Kokko 2021, 38.)

Yhteisopettajuus mahdollistaa erilaisia opetusjärjestelyjä, joita valitaan oppilaan tuen tarpeen mukaan sekä opetussisältöjen perusteella. Opettajien roolit voivat vaihdella riippuen toteutustavoista ja oppilaiden tuen tarpeista. (Friend ym. 2010, 11; Kokko 2021, 38.) Friend ym. (2010, 12) ovat jakaneet opettajien roolit kuuden toteutustavan mukaan. Yksi yhteisopetuksen tapa on havainnoiva opetus, jossa yksi opettaja opettaa ja toinen kerää tietoa yksittäisten oppilaiden sekä koko ryhmän sosiaalisista ja akateemisista taidoista. Samantyylinen toteutustapa on avustava malli, jossa toinen opettaja opettaa ja toinen kiertää oppilaiden joukossa tarjoten yksilöllistä tukea ja apua. Tällainen tapa on hyödyllinen silloin, kun joku oppilaista tarvitsee yksilöllistä ja intensiivistä tukea. Yleensä tässä toteutustavassa havainnoivan opettajan roolissa on erityisopettaja ja pääroolissa on yleisopetuksen opettaja. (Kokko 2021, 38.) Työpistetyöskentelutavasta puhutaan silloin, kun oppilaat kiertävät opiskelemassa eri työpisteillä. Friend ym. (2010, 11–12) mukaan opetuspisteitä on kolme, samoin kuin oppilasryhmiä. Oppilasryhmät kiertävät työpisteeltä toiselle saaden opettajien antamaa opetusta kahdella työpisteellä. Kolmannella työpisteellä oppilaat työskentelevät itsenäisesti. Rinnakkaisopetuksessa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään ja opettajat opettavat samanaikaisesti omaa ryhmäänsä. Tarkoituksena on eriyttää opetusta ja lisätä oppilaiden osallisuutta. Eriytetyssä opetuksessa opetuksen laajuus voi vaihdella ryhmien välillä. Vuorottelevassa opetustavassa toinen opettaja opettaa suurempaa osaa ryhmästä ja toinen pienempää tukea tarvitsevien ryhmää. Tämä toteutustapa katsotaan hyödylliseksi silloin, kun vain muutama oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea. Tällaisessa yhteistyötavassa luokanopettajan työparina on useasti erityis- tai resurssiopettaja. Yksi yhteisopettajuuden toteutustapa on tiimiopetus, jossa molemmat opettajat opettavat koko luokkaa. (Friend ym. 2010, 11–12; Kokko 2021, 38.)

Näissä kuudessa yhteisopetustavassa opettajien roolit ovat joustavia. He voivat vaihdella roolia ottaen välillä vastuulleen isompaa osaa opetuksen toteutuksesta. He voivat myös jakaa opetuksen suunnittelua, opetustehtäviä tai arviointia keskenään haluamallaan tavalla. (Friend ym. 2010, 13.)

Yhteisopettajuutta aloittelevien opettajien suosittuja yhteistyömalleja ovat avustava ja rinnakkainen opetustapa. Näissä malleissa opetus yleensä onnistuu, vaikka yhteistyö olisi vasta aluillaan. Työparin tultua tutuksi, opettajien yhteistyö syvenee ja yhteistyö kehittyy sujuvammaksi. Tämä mahdollistaa siirtymisen vähitellen täydentävään opettajuuteen ja tiimiopettajuuteen, jotka edellyttävät työparin parempaa tuntemusta ja keskinäistä luottamusta. (Kokko 2021, 38–39.)

Yhteisopettajuusmalleissa on mahdollista hyödyntää muidenkin ammattilaisten asiantuntijuutta. Esimerkiksi puheterapeutit ja koulukuraattorit voivat olla mukana yhteisopetuksessa. Myös koulupsykologit voivat antaa oman panoksensa yhteisopetukseen. He voivat osallistua päätöksentekoon, kun mietitään yhteisopetuksen soveltuvuutta tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Nämä ammattilaiset voivat olla myös mukana yhteisopettajuuden kehittämisessä, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Friend ym. 2010, 23.)

2.3 Toimivan yhteisopettajuuden edellytykset

Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely kuuluvat koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin periaatteisiin. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on luoda edellytykset kehittämistyölle. Hyvin toimiessaan vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely edistävät kaikkien kouluyhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia. Opettajien välinen yhteistyö keskenään sekä muiden koulun aikuisten kanssa tukee oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Koulutyö järjestetään joustavasti ja tiiviisti yhdessä toimien ja työtä jakaen, jolloin koulun kasvatus- ja opetustavoitteet toteutuvat paremmin. (POPS 2014, 26–27, 36.)

Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) korostetaan inklusioperiaatetta, joka toimii perustana perusopetuksen kehittämistyössä. Opettajien yhteistyökyky onkin keskeistä inklusiivisessa kasvatuksessa, jossa päämääränä on rakentaa yhdenvertainen, tasa-arvoinen ja osallisuutta edistävä, kaikille yhteinen koulu. Mastropieri ym. (2005, 268) mukaan opettajien välinen hyvä suhde vaikuttaa suuresti tukea tarvitsevan oppilaan menestymiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Mikäli opettajien yhteistyössä on ristiriitoja, vaikuttaa se negatiivisesti tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden kokemukseen. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa opetus rakentuu keskinäiselle luottamukselle ja kunnioitukselle toistensa asiantuntemusta kohtaan. Tämä

mahdollistaa inklusiivisen oppimisympäristön toteutumisen ja tukea tarvitsevan oppilaan positiiviset kokemukset.

Inklusiota tukeva yhteisopettajuus edellyttää sekä opettajien välistä toimivaa yhteistyötä kuin myös kykyä tehdä moniammatillista yhteistyötä. Inklusiiviseen kasvatukseen kuuluva joustavien oppimisjärjestelyiden toteuttaminen vaatii onnistuakseen koko kouluyhteisön yhteistyötä ja sitoutumista yhteisen päämäärän hyväksi. Hyvin toimiva yhteisopettajuus ja moniammatillinen yhteistyö edellyttävät sellaista vuorovaikutusta, jossa eri ammattilaisten osaamisalueet ja vahvuudet saadaan yhteiseen ja tehokkaaseen käyttöön. (Takala ym. 2020, 13, 26–28.)

Moniammatillinen yhteistyö voi olla haaste eri alojen ammattilaisille. Siihen vaikuttaa henkilöiden ammatillisen identiteetin vahvuus ja persoonalliset ominaisuudet. Ammattilaiset tulevat erilaisista taustoista ja omaavat erilaisia työtapoja ja ideologioita. Jokainen ymmärtää ammatillisen roolinsa omalla tapaa ja jokaisen tietoperusta vaikuttaa siihen näkökulmaan, josta asioita tarkastelee. Usein eri asiantuntijat tarkastelevat esimerkiksi tuen tarpeessa olevaa oppilasta lähinnä oman ammattialansa perspektiivistä. Vaikeutena voi olla ymmärtää toisen alan lähestymistapaa ja päädytään jopa kilpailemaan siitä, kenellä on valta päättää asioista. Moniammatillisessa tiimissä joku voi kokea, että hänen asiantuntemustaan vähätellään, jos vähemmän asiaan erikoistunut ottaa asiantuntijan roolin. Toisaalta yhtä näkökulmaa voidaan korostaa, jolloin joku voi kokea, että hänet jätetään huomiotta oman näkökulmansa kanssa. Jännitteitä moniammatillisessa yhteistyössä voi aiheuttaa myös epäselkeä työnjako sekä ammatillisen tietämyksen arviointi. Joskus yhteistyön esteenä voi olla ajan puute, mutta myös uskallus olla yhteydessä toisen alan ammattilaisiin. Yksinkertaisesti syynä voi olla myös sitoutuneisuuden vähäisyys tai heikko yhteistyökyky. (Lakkala & Lantela 2020, 245, 253; Rose & Norwich 2014, 60, 62, 68–69; Takala ym. 2020, 32.) Samat yhteistyöhön liittyvät haasteet ovat mahdollisia niin eri ammattialojen kesken kuin saman alan opettajien kesken.

Perusopetuksen kehittämistyö edellyttää erilaisten opetuskäytäntöjen rohkeaa kokeilemistä. Sahlbergin (1996, 120) mukaan opettajien mahdollinen epävarmuus voi muodostua uusien opetuskäytäntöjen kokeilemisen esteeksi. Opettajat voivat kokea epävarmuutta esimerkiksi, jos heillä ei ole käytettävissään sellaisia opetuksen periaatteita ja menetelmiä, joilla selviäisi muuttuvista tilanteista. Mitä kapeampi opettajan hallitsemien opetusmenetelmien ja teknisten opetustaitojen valikoima on, sitä helpommin hän kokee epävarmuutta opetustilanteissa. Tämä vaikuttaa suoraan myös opettajan itsetuntoon. Ihmiset yleensä haluavat kokea onnistumista

työssään ja sen vuoksi saattavat vältellä tilanteita, joissa omat ammatilliset puutteet voisivat tulla esille. Sahlbergin mukaan tästä saattaa johtua, että osa opettajista ei halua kokeilla uusia opetuskäytäntöjä tai lähteä mukaan sellaisiin kokeiluihin, joihin liittyy epävarmuuden tunteja.

Malinen, Närhi ja Savolainen (2024, 16–17) ovat myös tutkineet opettajien minäpystyvyyttä ja sen vaikutusta luokan työrauhaan. Heidän empiirinen tutkimusnäyttönsä osoittaa, että opettajien arviolla omasta kyvykkyydestään suoriutua hyvin opetukseen liittyvistä tehtävistä, on merkittävä vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen luokassa. Heidän tutkimuksensa tuloksista ilmenee, kuinka luokahuoneen parantuneen käyttäytymisilmapiirin hyödyt voivat olla erityisen tärkeitä tukea tarvitseville oppilaille, jotka kärsivät levottomasta oppimisympäristöstä. Malinen ym. (2024, 17) toteavat, että oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen ja luokahuoneen erilaiset häiriötekijät ovat merkittäviä opettajien stressin lähteitä. He tuovat esille, kuinka tärkeää opettajakoulutuksen alkuvaiheessa on kehittää opettajaopiskelijoiden käyttäytymisjohtamisen taitoja ja mahdollistaa aloitteleville opettajille myönteisiä kokemuksia onnistuneesta luokahuoneen hallinnasta. Opettajien korkea arvio kyvykkyydestään suoriutua hyvin opetus- ja kasvatustehtävistä lisää tutkimuksen mukaan luokan työrauhaa edistään inklusioperiaatteen toteutumista sekä opettajan työhyvinvointia.

Minäpystyvyyden kehittyminen on yhteisopettajuuden kannalta olennaista, koska epävarmuuden tunteet voivat aiheuttaa vetäytymistä yhteistyöstä. Yhteistyössä joudutaan tekemään kompromisseja ja opitaan väistämättä uutta toisen asiantuntijuuden kautta. Takala ym. (2020, 31–32) lainaavat Bronsteinia (2003), jonka mukaan moniammatillisen työskentelyn osa-alueita ovat keskinäinen riippuvuus, uudelleen rakentuvat ammatilliset toimintatavat, joustavuus, yhteinen vastuu ja prosessin reflektointi. Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää ymmärtää oma roolinsa ryhmässä ja luottaa toisiin jäseniin. Yhteistyössä on mahdollista omaksua uudenlaisia rooleja ja toimintatapoja. Lisäksi kaikkien jäsenten on ymmärrettävä, että ryhmän toimintaa tulee reflektoida ja vastuu prosessista on otettava yhdessä. Moniammatillisen yhteistyön onnistumisen taustalla on myönteinen asenne ja rakentava tapa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Takala ym. 2020, 31–32.)

Sahlbergin (1996, 128) mukaan Little (1982) on puhunut kollegiaalisuuden normeista yhtenä menestyvän koulun piirteinä. Little oli tutkimuksissaan havainnut, että koulut eroavat toisistaan niissä esiintyvien vuorovaikutussuhteiden perusteella. Kollegiaaliksi luokiteltavien vuorovaikutusten joukosta hän oli löytänyt neljä jatkuvan ammatillisen kehittymisen tärkeää luokkaa;

opettamista ja kasvattamista koskeva puhuminen, toisten opettajien opetuksen seuraaminen ja palautteen saaminen, opetuksen, arvioinnin ja oppimateriaalin yhteinen suunnittelu ja opettajien keskinäinen ohjaaminen ja tukeminen. Savonmäki (2007, 34) kirjoittaa laajennetusta kollegiaalisuudesta, jolla hän tarkoittaa koko koulutyötä koskevaa kollektiivista ja kriittistä reflektointia. Tällainen kriittinen perspektiivi mahdollistaa opetuskäytäntöjen kehittämisen ja muuttamisen. Laajennetun kollegiaalisuuden toteutuessa opettaja reflektoi omaa toimintaansa ja käyttöteoriaansa kollegoidensa tai koulun ulkopuolisen henkilön kanssa. Siinä keskitytään yksittäisten opettajien ongelmien pohtimiseen ja ratkaisemiseen siten, että ongelmia tarkastellaan organisaation tasolta eikä yksilötason epäonnistumisina tai ammattitaidottomuutena. Kollegiaalisuus on tehokas ammatillisen kehittymisen ja oppimisen väline (Sahlberg 1996, 128).

Opettajakoulutukseen ja opiskeluhuollon ammattilaisten koulutukseen olisi hyvä lisätä moniammatillisen yhteistyön sisältöjä, jotta koulun henkilökunnan ja opiskeluhuollon ammattilaisten yhteistyökyky vahvistuisi (Lakkala & Lantela 2020, 253–255). Tavoitteena on pyrkiä kohti jaettua asiantuntijuutta, jossa kunkin ammatin asiantuntijuus uudelleen jäsennetään. Puhutaan myös interprofessionaalisuudesta, jossa lähtökohtana on yhdessä toimiminen ja yhteinen tiedon rakentaminen. Yhteiseen tavoitteeseen pääseminen on helpompaa, kun eri toimijat jakavat osaamistaan ja tiedostavat oman roolinsa moniammatillisen ryhmän jäsenenä. Yhdessä asioista keskustelu muokkaa ajatuksia, muuttaa näkökulmia ja laajentaa ymmärrystä. Tämä on tärkeä osa toimivaa moniammatillista yhteistyötä. Ajatuksena on, ettei kukaan ajattele pelkästään, mitä itse haluaa, vaan mitä ryhmä haluaa ja miten kyseessä oleva asia tai tilanne saadaan toimimaan ja ratkaistuksi. (Rose & Norwich 2014, 62–63, 66, 70.)

Kollektiivinen sitoutuminen johtaa tehokkuuteen ja sitä kautta yhteiseen luottamukseen siitä, että työ johtaa rakentaviin tuloksiin. Taustalla on motivaatio ja yhteiset tavoitteet, jotka saavat aikaan sitoutumisen prosessiin. Silloin ryhmän sisäiset jännitteet ja ongelmat on hyväksytty ja ne ollaan valmiita yhdessä ratkaisemaan. Uskotaan, että yhteistyössä voidaan löytää sellaisia ratkaisuja, joita yksittäinen ammattiryhmä ei löytäisi. Kun periaatteista ja strategioista on sovittu yhdessä, on työn tuloksistakin helpompi ottaa yhteinen vastuu. (Rose & Norwich 2014, 65–67, 71.)

Moniammatillinen yhteistyö ja kollegiaalisuus sisältävät paljon yhteisiä piirteitä, joita toimiva yhteisopettajuus edellyttää. Eri opettajille yhteisopettajuus voi kuitenkin tarkoittaa eri asioita. Tästä syystä yhteisopettajuuden tavoitteista ja toiveista on hyvä keskustella ennen

yhteisopettajuuden aloittamista. (Mastropieri ym. 2005, 261.) Bacharack ym. (2008, 45–47) ovat tutkimustuloksissaan tuoneet esille yhteisopettajuuden tärkeimpiä elementtejä, joita yhteisopetusta tehneet opettajat ovat korostaneet. Kolme tärkeintä ominaisuutta olivat opettajien kesken vallitseva kunnioitus ja luottamus, rehellinen vuorovaikutus sekä jaettu johtajuus. Näiden lisäksi tutkimuksessa nostettiin esille onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiksi suunnittelulle osoitettu aika, yhdessä sovitut luokkakäytänteet sekä tietous yhteisopettajuudesta. Mastropierin ym. (2005, 261) tutkimuksessa suunnittelulle annetun ajan, keskinäisen kunnioituksen ja yhteisymmärryksen lisäksi oli tärkeäksi yhteisopettajuutta tukevaksi asiaksi nostettu hallinnollinen tuki.

Yhtenä yhteisopettajuuden onnistumisen edellytyksenä pidetään vapaaehtoisuutta. Kuitenkin esimerkiksi rehtorin tai muiden hallinnon edustajien aloitteesta alkanut yhteisopetus voi antaa yhteisopettajuudelle paremmat puitteet. Tällöin yhteisopettajuus saa varmemmin hallinnollisen tuen, kuten resurssit, suunnitteluajan ja koulutuksen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 11.) Friend ym. (2010, 20) muistuttavat myös koulutuksen tarpeellisuudesta. He korostavat, kuinka yhteisopettajuus poikkeaa yksin opettamisen mallista, eikä ole kohtuullista olettaa opettajien ymmärtävän ja toteuttavan yhteisopettajuutta ilman siihen kuuluvaa koulutusta. Hallinnollinen tuki on tutkimuksien mukaan vapaaehtoisen osallistumisen lisäksi onnistuneen yhteisopettajuuden edellytys (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 11). Resurssien ja rakenteiden puuttuessa yhteisopettajuuden käyttöönotto on ollut kouluarjen tasolla hidasta (Sinkkonen ym. 2018, 16).

Koulun johdon tuen lisäksi koko työyhteisön myönteinen suhtautuminen on merkityksellistä yhteisopettajuuden onnistumiselle. Myös säännöllinen keskustelu, huolellinen ennakosuunnittelu sekä käytänteiden jatkuva arviointi ja kehittäminen koettiin tutkimuksen mukaan onnistuneen yhteisopettajuuden taustalla oleviksi tärkeiksi asioiksi. (Malinen & Palmu 2017, 11.) Sahlbergin (1996, 132) mukaan hallinnollisesti käynnistetty kollegiaalinen koulun kehittämistoiminta voisi hyvin organisoituna osoittaa yhteistoiminnallisuuden mahdollisuudet ja saada siten aikaan koulun kulttuurin yhteistoiminnallisuuden kehittymistä.

2.4 Yhteisopettajuuden ammatilliset vaikutukset

Opettajien välinen yhteistyö voi toimia mahdollisuutena ja ratkaisuna moniin haasteisiin opettajien arjessa. Yhteistyössä opettajat toimivat toisilleen moraalisenä tukena. Yhteistyö vahvistaa päättäväisyyttä ja auttaa läpi vaikeiden tilanteiden. Tiedossa oleva tuki ja apu myös

rohkaisee opettajia etsimään ja kokeilemaan uusia ratkaisuja opetuksen ongelmiin. Yhteistyö lisää tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Se mahdollistaa päällekkäisyyksien poistamisen ja vastuualueiden jakamisen. Vaikutus voi kohdistua myös oppilaiden oppimistuloksiin positiivisesti opettamisen laadun parannuttua. Yhteistyö kannustaa opettajia riskinottoon, monipuolistaa opetusmenetelmien käyttöä sekä parantaa tehokkuuden tunnetta itseluottamuksen lisääntyessä. Nämä kaikki hyödyntävät oppilaiden oppimista. Lisäksi yhteistyö vähentää stressiä, kun lisääntyneiden työvaatimusten ja muutosten paineet voi jakaa toisen kanssa. Opettajien lisääntyvä kollegiaalisuus myös vähentää eristyneisyyteen kuuluvaa epävarmuutta ja lisää kollektiivista ammatillista luottamusta, jolloin ulkopuolelta tuotujen innovaatioiden käyttöönotto vahvistuu. Yhteistyössä opettajat toimivat toisilleen peileinä ja mahdollistavat kriittisen reflektoinnin. He pohtivat yhdessä ja antavat palautetta toimintatavoistaan, jolloin oman työn kriittinen tarkastelu korostuu. Yhteistyössä opettajat oppivat toisiltaan ja voikin sanoa, että kollegiaalinen yhteistyö on tehokas ammatillisen kehittymisen lähde. (Hargreaves 1993, 245–247; Sahlberg 1993, 127–128.)

Opettajien ammatillisen kehittymisen taustalla on opettajan omien arvojen, uskomusten ja ajattelun muutos. Tämä puolestaan vaikuttaa suoraan toiminnan muutokseen. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen myötä toimintakulttuurin taustalla olevat yksilölliset käsitykset ja uskomukset tunnistetaan ja silloin myös niiden muuttaminen mahdollistuu. (Sahlberg 1996, 119.)

Opettajien välinen yhteistyö on merkittävä tekijä ammatillisen kehittymisen taustalla. Laajasta samanaikaisopetusta koskevien tutkimusten yhteenvedosta Saloviita (2016b, 160) kirjoittaa, että yhteisopettaminen on hyödyttänyt opettajia ammatillisesti juuri siinä, että opettajat ovat oppineet toinen toisiltaan. Ehtona tälle oli ollut kuitenkin se, että opettajat olivat tulleet hyvin toimeen keskenään.

Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, 21–23) kirjoittavat, että parhaimmillaan opettajat jakavat ja pohtivat yhdessä ajatuksiaan ja uskomuksiaan, jolloin oman toiminnan kriittinen tarkastelu mahdollistuu. Yhteisopettajuudessa opettajat voivat myös havainnoida toisensa toimintaa ja huomata erilaisia tapoja tehdä työtä. He saavat vinkkejä erilaisista opetusmenetelmistä ja pedagogisista ratkaisuista esimerkiksi ryhmänhallintaan ja ainedidaktiikkaan. Näin oma tapa tehdä työtä monipuolistuu. Kaikkien opettajien, työvuosiin katsomatta, ammatillista kehittymistä edistäisi opetuksen havainnointi ja siihen liittyvä reflektointi ja yhteinen pohdinta. Havainnoinnin kautta opettajien hiljainen tieto muuttuu näkyväksi, mikä mahdollistaa muuten

näkymättömän tiedon jakamisen. Havaintojen puheeksi ottaminen ja yhteinen pohdinta on tärkeää, jotta havainnot hyödyttävät molempia opettajia. Todennäköisesti opettajat reflektoivat omaa toimintatapaansa kriittisestikin, kun huomaavat toisen opettajan erilaisen tavan toimia.

Yhteisopettajuuden avulla ammattilaiset voivat yhdessä luoda innovatiivisia vaihtoehtoja koulumaailmaan, joka vastaa siten paremmin nykyajan oppijoiden monimuotoisuuteen (Friend ym. 2010, 23). Yhteisopetus mahdollistaa tehostetun ja erityisen tuen järjestämisen yleisopetuksen luokassa helpommin, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät enemmän vertaisryhmänsä kanssa vuorovaikutukseen. Opettajien työtavat ja oppisisällöt ovat usein monipuolisia, kun he yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat opetusta. Tällä tavalla he vastaavat paremmin oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin. (Malinen & Palmu 2017, 11, 13.) Opetuksen havainnointi edesauttaa myös oppilastuntemusta. Keskittyessään havainnointiin, opettajan tieto ja ymmärrys oppilaan taidoista ja oppimisprosessista lisääntyy. Yhteisopettajuus on työmuoto, joka mahdollistaa havainnoinnin toisen opettajan ottaessa enemmän vastuuta opetuksesta. (Rytivaara ym. 2017, 22.)

Vuonna 2011 tehtiin Helsingin kouluissa laaja tutkimus liittyen yhteisopettajuuteen. Tutkimuksessa käytettiin termiä samanaikaisopetus. Tutkimuksen tuloksiksi kirjattiin erittäin positiivisia vaikutuksia. Rehtorit uskoivat oppilaiden saavan useamman opettajan mallissa paremmin tukea keskittymis- tai oppimisvaikeuksiin. Yhteisvastuu oppilaiden tavoitteellisesta oppimisesta myös korostui samanaikaisopetuksessa. Työrauhaa oli rehtoreiden mielestä helpompi ylläpitää kahden ja useamman opettajan voimin kuin yksin. Lisäksi he toivat esille, että samanaikaisopetus hillitsee opettajan yllireagointia. Kahden opettajan toteutustavassa opettaja on vastuussa toiminnastaan myös kollegalle, ei vain oppilaille. Tutkimuksen mukaan oppilaiden viihtyminen koulussa, psyykinen hyvinvointi sekä turvallisuus kohenivat samanaikaisopetusluokissa. Myös opettajien työssä jaksaminen, ammatillinen kehittyminen ja yhteistyö koettiin paranevan samanaikaisopetuksen myötä. Opettajat olivat tuoneet esille mahdollisuuden kollegiaaliseen jakamiseen ja vertaistuen saamiseen työparilta. Opettajien vahvuuksien yhteinen hyödyntäminen sekä vinkkien saaminen erilaisista pedagogisista toimintatavoista, koettiin myös positiivisina asioina. (Ahtiainen & Beirad & Hautamäki & Hilasvuori & Thuneberg 2011, 36, 44–48.)

Samanaikaisopetusta ei saa ymmärtää vain suuren ryhmän yhdessä tilassa työskentelynä, vaan siinä on käytettävä erilaisia, joustavia pedagogisia ratkaisuja. Ahtiainen ym. (2011, 38, 47) tutkimuksen mukaan on oppiaineita ja oppiainesisältöjä, joiden opettaminen edellyttää pienempiä

ryhmiä, jos halutaan saavuttaa hyviä tuloksia. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat samanaikaisopetuksen haasteeksi suunnitteluajan puutteen tai riittämättömyyden. Opettajat pitivät yhteistä suunnittelu-aikaa opettajien yhteistyön perustana.

Mastropierin ym. (2005, 261, 269) mukaan yhteisopettajuuteen pakottaminen vaikutti työhyvinvointiin negatiivisesti. Silti he havaitsivat, että opettajat, jotka oli pakotettu yhteisopettajuuteen, toteuttivat yhteistyötä tehokkaasti. Heidän keskeinen päätelmänsä olikin, että haastavista tilanteista huolimatta yhteisopettajuus koetaan työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta tärkeäksi, mikäli työstä on saatu myös positiivista kokemusta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani alakoulun opettajien yhteisopettajuutta. Tavoitteena on selvittää yksittäisten opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteisopettajuuteen liittyvistä myönteisistä seikoista sekä yhteisopettajuuden haasteista. Tarkoitus on tuoda haastattelujen sekä kyselyn avulla esille niitä asioita, mitkä mahdollistavat hyvän yhteisopettajuuden ja mitkä asiat puolestaan estävät toimivan yhteisopettajuuden toteutumisen.

Tutkielman pääkysymys on:

Minkälaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on yhteisopettajuudesta?

Tutkielman tarkentavat alakysymykset ovat:

Millaisia myönteisiä käsityksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta omien kokemustensa perusteella?

Millaisia haasteita yhteisopettajuudessa voi ilmetä opettajien kokemusten ja käsitysten mukaan?

3.2 Fenomenografia lähestymistapana

Pro gradu -tutkielmani tieteellinen lähestymistapa on fenomenografinen, joka on erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleisesti käytetty laadullinen lähestymistapa (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Fenomenografia tutkii, miten ihmisen tietoisuudessa ilmenee ja rakentuu hänen käsityksensä ympärillä olevasta maailmasta. Erityisesti fenomenografia on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista. (Ahonen 1994, 114–115.) Ominaista fenomenografisessa lähestymistavassa on sitoutuminen nondualistiseen todellisuuskäsitteeseen eli sen mukaan ei ole olemassa kahta eri maailmaa, subjektiivista ja objektiivista, vaan maailma on olemassa koettuna maailmana (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkielmani tavoitteena on tarkasteltavan ilmiön eli yhteisopettajuuden ymmärtäminen kohteena olevien henkilöiden kokemusten ja käsitysten kautta. Fenomenografinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden ihmisten kokemusten ja käsitysten tutkimiseen kasvatustieteellisenä ilmiönä. (Niikko 2003, 7.)

Ference Marton kirjoittaa, että fenomenografisen tutkimuksen tavoite on saavuttaa kollektiivinen ymmärrys tavoista, joilla kohdeilmiö voidaan ymmärtää tietyn ihmisryhmän keskuudessa. Ihmisille on tyypillistä, että he kokevat ja ymmärtävät samoja asioita eri tavalla. Pro gradu -tutkielmassani on tärkeää löytää opettajien erilaisia tapoja ymmärtää yhteisopettajuutta sekä kuvata sitä, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee. Keskeinen lähtökohta fenomenografiassa on se, että ihmisiä ja maailmaa pidetään erottamattomina. On siis mahdotonta tutkia todellisuutta erillään ihmisten tulkinnoista. Alakoulun opettajien kokemukset ja käsitykset ovat siis tutkielmani keskiössä. Fenomenografisessa tutkimuksessa saatu tulos muodostuu aina tutkijan ja tiedon välisestä suhteesta. Tuloksissa olevat kuvakset ovat suhteellisia, kokemuksellisia ja sisältölähtöisiä. (Marton 2001, 143–146.)

Tieteenfilosofiset taustaoletukset luovat tutkimukselle perustan, jossa määritellään tutkimuksen tavoitteita, toimintatapoja ja tuloksia. Tieteenfilosofisessa tarkastelussa arvioidaan tiedon luonnetta, tiedon hankintaa ja pätevyyttä, jolloin otetaan kantaa tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Ontologiaa on se, kun tutkijalla on tutkimuksen kohteena olevasta todellisuudesta uskomuksia ja oletuksia. (Puusa & Juuti 2020a, 27–28.) Epistemologia on puolestaan ymmärrystä tiedon luonteesta, hankinnasta ja pätevyydestä (Puusa & Juuti 2020a, 34). Tutkielmani kohteena oleva ilmiö on yhteisopettajuus, joka toteutuu opettajien välisen yhteistyön kautta. Tästä syystä opettajat ovat tutkielman keskiössä sekä tutkimuskohteena että tiedonhankinnan välineenä. Tutkielmassa saatava tieto on ymmärrettävästi opettajiin sitoutuvaa, joten siinä on subjektiivisia rakenteita. Konstruktivistisen ontologiakäsityksen mukaan ei ole yhtä oikeaa ymmärrystä todellisuudesta, vaan ihmiset ymmärtävät todellisuutta eri tavoin riippuen heidän lähtökohdistaan. (Puusa & Juuti 2020a, 30). Tutkielmani kohteena olevat opettajat kuvaavat näin ollen yhteisopettajuutta heidän kokemusmaailmastaan käsin. Tieto on muotoutunut heidän käsityksistään. Tutkimuksessa saatu tieto on sidoksissa aikaan, olosuhteisiin, kulttuuriin ja kontekstiin, jota kutsutaan epistemologiseksi relativismiksi. Tässä tutkielmassa opettajien käsitykset yhteisopettajuudesta ovat rakentuneet heidän henkilökohtaisten kokemusten pohjalta ja siksi ne ovat subjektiivisia tulkintoja ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta. (Puusa & Juuti 2020a, 34–36.)

Pyrin tutkielmassani löytämään ja kuvaamaan alakoulun opettajien erilaisia käsityksiä yhteisopettajuudesta. Fenomenografisella lähestymistavalla on tarkoitus tuoda esille tutkielmaan osallistuneiden henkilöiden kokemusta, ymmärrystä ja käsityksiä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 30–31.) Tarkastelen opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden

myönteisistä seikoista sekä yhteisopettajuuteen liittyvistä haasteista. Pyrkimyksenä on myös ymmärtää opettajien erilaisten käsitysten välisiä suhteita. Opettajat, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta, ovat ihmisryhmä, jonka ymmärrystä aiheesta tutkielmassani etsin. Tavoitteena on siis kuvata todellisuutta yhteisopettajien käsitysten ja ymmärryksen kautta. Käsityksellä viitataan perusteelliseen ymmärtämiseen jostakin. Tässä tapauksessa opettajien kokemukset heijastuvat heidän käsityksiensä kautta. (Niikko 2003, 15–16, 25.)

3.3 Aineistonkeruu ja osallistujat

Fenomenografista lähestymistapaa soveltavissa tutkimuksissa ollaan yleensä kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta eli siitä, miten toinen ihminen kokee kohteena olevan ilmiön (Niikko 2003, 25). Tästä syystä fenomenografisessa tutkimuksessa tyypillinen aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Metsämuuronen 2008, 35). Eskolan ja Suorannan (2001, 85) mukaan haastattelu on tutkijan aloittamaa ja johdattelemaa keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelu on joustava tiedonhankintamenetelmä, jossa voi kysymyksiä toistaa, väärinkäsityksiä oikaista ja termejä selventää. Joustavuus tulee esille myös siinä, että haastattelussa keskustellaan vapaasti ja kysymysten järjestys voi tilanteen mukaan vaihdella. Tavoitteena haastattelussa on saada mahdollisimman kattava tietomäärä halutusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73–75.)

Valitsin tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun (liite 1), mikä on tyypillinen laadullinen metodi (Puusa & Juuti 2020b, 85). Myöhemmin täydensin vielä aineistoani lähettämällä samoilta henkilöille haastattelua monipuolistavan kyselyn (liite 2). Teemahaastattelussa on tavoitteena löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Tutkielmassani kerätyn aineiston tuli vastata kysymykseen, mitä yhteisopettajuuden mukanaan tuomat myönteiset seikat ja haasteet ovat opettajien käsitysten mukaan.

Teemahaastatteluun mietin valmiiksi tiettyjä teemoja, jotka muodostivat haastattelulle rungon. Jotta teemojen miettiminen ennakoon mahdollistui, tuli minulla olla valmiiksi tietoa ja näkemystä kyseessä olevasta ilmiöstä (Kananen 2017, 77). Etukäteen mietittyjen teemojen tulee myös aina perustua tutkimuksen viitekehykseen (Eskola 2007, 39). Teemoiksi valitsin yhteisopetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sekä ammatillisen kehittymisen, yhteisymmärryksen ja hyvinvoinnin (liite 1). Teemat pohjautuvat Sirkon, Takalan & Muukkosen (2020)

artikkeliin ”Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen” sekä Bacharackin, Heckin ja Dahlbergin (2008) artikkeliin ”What Makes Co-Teaching Work?”.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, omaavat kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. (Puusa & Juuti 2020b, 84; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86.) Tästä syystä haastatteluun osallistuvien henkilöiden valinta ei tule olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Alakoulun opettajat, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta, edustavat ryhmää, joka on relevantti tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Heillä on kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020b, 84.)

Hyödynsin haastatteluun osallistuvien valinnassa niin sanottua lumipallo-otantaa. Alkutilanteessa minulla oli valittuna avainhenkilöt tiettyjen kriteerien perusteella. Valitsin henkilöt, joilla tiesin olevan useampien vuosien kokemus yhteisopettajuudesta. Lisäksi tiesin heidän toteuttaneen yhteisopettajuutta erilaisilla tavoilla. Ensimmäiset haastattelemi opettajat johdattelivat minut seuraavien tiedonantajien pariin. Etenin tiedonantajasta toiseen sitä mukaa kun minulle esiteltiin uusi opettaja, jolla oli kokemusta yhteisopettajuudesta sekä halukkuutta osallistua haastatteluun. Tällainen aineistonkokoamisen menetelmä auttoi minua löytämään henkilöitä, joilla oli tarvittavia tietoja tutkielmaani varten. Lumipallo-otannassa tutkimuksen aineisto kasvaa haastattelujen myötä niin kuin vierivä lumipallo, josta tämä aineistonkokoamisen menetelmä on saanut nimensä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99.)

Tutkielmani kohderyhmään valikoitui viisi luokanopettajaa, joilla oli kattavasti kokemusta yhteisopettajuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa ratkaisevaa ei ole määrä vaan laatu (Puusa & Juuti 2020b, 84–85). Kohderyhmään kuuluvat opettajat olivat kahdelta eri paikkakunnalla. Eri paikkakunnilta tulevat kokemukset toivat tutkimukseen lisäarvoa, sillä siinä sain tietoa paikkakuntakohtaisista mahdollisuuksista ja kokemuksista. Konkreettisena lopputuloksena eli välittömänä tavoitteena oli saada opettajille kohdistetuista haastatteluista selville yhteisopettajuuteen liittyviä myönteisiä seikkoja sekä haasteita. (Silfverberg 2007, 37–41.)

Aloitin tutkimuksen Turun yliopistossa, mutta vaihdoin myöhemmin Lapin yliopistoon, jossa jatkoin tutkimusta ja täydensin tutkimusaineistoa. Ennen sovittua haastattelua lähetin opettajille sähköpostitse saatekirjeen, jossa esittelin itseni ja perustiedot tutkielmastani. Saatekirje varmisti

sen, että haastateltava sai ennakkoon tietää, mihin hän on osallistumassa, mikä tutkimus on kyseessä ja mitkä oikeudet hänellä on. Liitteeksi laitoin tietosuojailmoituksen (liite 3) ja haastattelurungon, jotta he pystyivät halutessaan pohtimaan tulevan haastattelun teemoja etukäteen. Uskon itse haastattelutilanteen olevan rennompaa, kun haastateltavat tietävät etukäteen, mitä asioita haastattelutilanteessa tulemme käsittelemään. Haastattelurungon lähettämisestä sovittiin jo siinä vaiheessa, kun olin kysynyt suullisen suostumuksen haastatteluun osallistumiselle. Samalla sovimme myös tarkat ajankohdat tuleville haastatteluille. Tavoitteena oli, että haastattelut tulisivat olemaan kestoaltaan 0,5–1 tuntia. Haastattelurungon lähettäminen ennakkoon antaa haastattelulle kehyksen ja auttaa varmistamaan, että tutkija saa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman näkökulmasta merkityksellistä tietoa, kun keskustelu keskittyy tutkimuksen kannalta oikeisiin asioihin (Puusa 2020a, 113).

Käytin haastattelulajina puolistrukturoitua teemahaastattelua, jonka toteutin yksilöhaastatteluna. Tällä kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisellä aineistonkeruumenetelmällä uskoin saavani opettajien ajatuksia ja näkökulmia parhaiten esille sekä vastauksia tutkimuskysymyksiini (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2013, 164). Fenomenografisessa tutkimuksessa suositetaan esimerkiksi avoimia ja teemoittain eteneviä yksilöhaastatteluja, joissa keskeisintä on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset tulevat haastateltavien vastauksista selkeästi ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164).

Etukäteen miettimäni teemat muodostivat minulle tukilistan haastattelussa käsiteltävistä asioista (Eskola & Lähti & Vastamäki 2018, 30). Haastattelutilanteissa pidin huolen siitä, että haastattelu eteni tiettyjen keskeisten teemojen varassa ja kaikki teemat tuli käsiteltyä jokaisen haastateltavan kanssa, vaikkakin kysymysten tarkka laajuus ja järjestys hieman vaihtelivat (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48). Vaikka johdattelin haastattelun kulkua tiettyjen teemojen parissa, eteni keskustelu kuitenkin haastateltavan ehdoilla. Haastateltava kertoi vapaasti aiheeseen liittyviä käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Tarpeen vaatiessa tein välillä tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä. (Kananen 2017, 76.) Haastattelun yhteydessä on helppo pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille ja tarpeen mukaan myös lisäkysymyksiä voi käyttää (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Haastattelutilanteet olivat rentoja keskustelutilanteita, joissa oli mahdollista tarttua fokuksen kannalta kiinnostaviin asioihin. Tärkeää olikin luoda turvallinen ilmapiiri, jossa huomioin haastateltavan yksilöllisyyden.

Haastattelut pidin vuoden 2021 helmi – maaliskuun vaihteessa. Kolmea opettajaa haastattelin kasvotusten koululla, opettajien omissa luokissa. Kaksi haastattelua toteutui etänä, toinen puhelimitse ja toinen Zoom -sovelluksen välityksellä. Pyrin luomaan haastattelutilanteeseen mahdollisimman luottamuksellisen ilmapiirin ja motivoimaan haastateltavaa osallistumaan tilanteeseen täysipainoisesti. Haastattelut olivatkin luonteeltaan rentoja keskusteluja, joissa käsitelimme kaikki ennalta mietityt teemat. Kestoltaan haastattelut olivat keskimäärin 40 minuuttia.

Haastatteluilla keräsin aineistoa, jolla pystyin avaamaan tutkittavaa ilmiötä, yhteisopettajuutta. Keräämäni aineiston tehtävänä oli tuottaa ymmärrys ja ratkaisu tutkimusongelmaan. Se, mitä ja miten haastateltava tuotti vastauksia ja aineistoa, kertoi haastateltavan ajatusmaailmasta sen, miten hän näkee ja jäsentää maailmaa. Vastaukset heijastivat opettajan kokemusta todellisuudesta. Näitä todellisuuksia on aina yhtä monta kuin on haastateltaviakin. (Kananen 2017, 86.)

Tauon jälkeen, jatkaessani pro gradu -tutkielmani tekemistä keväällä 2022, huomasin, että haastatteluissa oli keskitytty lähinnä yhteisopettajuuden myönteisiin kokemuksiin ja käsityksiin. Pelkästään keskittyminen myönteisiin seikkoihin, ei ollut tuonut ilmiötä esiin tarpeeksi kattavasti. Halusin selvittää opettajien myönteisten kokemusten ja käsitysten lisäksi yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita. Tämän vuoksi päätin lähestyä tutkittavia vielä uudelleen, tällä kertaa tarkentavalla kyselyllä.

Olin puhelinyhteydessä haastattelemiini viiteen opettajaan ja he kaikki lupautuivat vastaamaan myös kyselyyn (liite 2). Lähetin opettajille sähköpostilla kyselyn lisäksi saatekirjeen, jossa kerroin kyselyn tarkoituksesta. Halusin kyselyn avulla saada tutkimukselleni lisää luotettavuutta, kysymällä myös yhteisopettajuuden haasteista samojen teemojen kautta, joita olimme käsitelleet aiemmin haastatteluissa. Kaikki viisi opettajaa vastasi kyselyyn lähettämällä kirjalliset vastaukset minulle sähköpostilla. Kysely sisälsi avoimia kysymyksiä haastattelun kuuteen teemaan liittyen. Kyselystä kertyi aineistoa keskimäärin yksi sivu jokaista opettajaa kohden.

3.4 Aineiston analysointi

Aineiston analyysin tavoitteena on kuvailla, ymmärtää ja tulkita tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Laadullisen aineiston analysointi on eräänlaista salapoliisityötä. Siinä aineistossa esiintyviä yksityiskohtia pyritään yhdistämään hahmottumassa olevaan kokonaisuuteen, mikä johtaa tutkimuksessa olevan ongelman ratkaisuun. (Puusa & Juuti 2020c, 143–144.)

Pro gradu tutkielmani on laadullinen ja sovelsin siinä fenomenografista lähestymistapaa, jossa aineiston analyysi pohjautuu empiiriseen aineistoon (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Metsämuuronen 2008, 35). Keskityin tutkielmassani varsin pieneen tarkoituksenmukaisesti valittuun kohdejoukkoon, jonka tuottamaa aineistoa analysoin mahdollisimman perusteellisesti (Hirsjärvi ym. 2013, 164). Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä ei ole olemassa mitään tiettyä analyysimenetelmää, vaan siinä noudatetaan laadulliselle ihmistieteelle ominaisia yleisiä piirteitä. Aineistoa analysoidaan koko aineistonkeruuprosessin ajan ja siinä korostuu systemaattisuus, loogisuus ja käytännöllisyys. (Niikko 2003, 32–33.) Lähestymistapa on aineistolähtöinen ja tulkinnat tein näin ollen vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Keräsin tutkimusongelmaan liittyvän aineiston teemahaastatteluilla sekä haastatteluita tarkentavilla, sähköpostin välityksellä tehdyillä, kyselyillä. Lähdin tutustumaan aineistoon litteroimalla eli puhtaaksikirjoittamalla äänitallenteet (Ruusuvuori 2010, 424). Näin sain aineistomasan helpommin hallittavaan muotoon (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Puh- taaksikirjoittamisen aloitin mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen, joka paransi haastattelun luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 185). Sanasta sanaan litteroitua tekstiä (fonttiko- ko 12, kirjasinmuoto Arial, riviväli 1,5) kertyi keskimäärin 10 sivua jokaisesta haastattelusta. Litterointi oli aikaa vievää, sillä samaa ääninäytettä saattoi joutua kuuntelemaan useamman kerran läpi. Tällä halusin kuitenkin varmistaa, että tulkitsin haastateltavaa oikein. Huolellisuus takaa sen, etteivät haastateltavan sanomiset muokkaudu tai tule väärin tulkituksi. (Ruusuvuori 2010, 424–425.) Kyselyn vastaukset olivatkin jo valmiiksi kirjallisessa muodossa. Niistä kertyi aineistoa yhteensä noin 6 sivua. Yhdistin jokaisen opettajan haastattelu- ja kyselyaineiston vas- taajakohtaisesti.

Tarkemmin lähdin tutustumaan aineistoon lukemalla ja perehtymällä huolellisesti aineistojen sisältöön. Analyysin laadun määritteleekin paljolti se, miten hyvin tutkija tuntee aineistonsa (Puusa 2020b, 151). Analyysin keskeiset teemat muodostuivat haastattelun teemojen pohjalta, joiden avulla päädyin tarkastelemaan aineistoa tarkemmin. Teemoja pidin tutkielman analy- sikehikkona. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

Fenomenografista lähestymistapaa soveltaen etsin analyysissä ilmiöiden merkityksiä sekä niissä esiintyviä rakenteita niiden omista lähtökohdista käsin. Tyypillistä on, että aineistosta etsitään yksityiskohtia, joista muodostetaan yleisiä ilmiöitä koskevia päätelmiä. (Niikko 2003,

31.) Tavoitteena fenomenografisessa tutkimuksessa on luoda niin sanottu käsitysten tulosavaruus eli kuvauskategoriakokonaisuus, jossa tutkimuksen kohteena olleet käsitykset ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa (Metsämuuronen 2008, 36). Erilaisten käsitysten löytäminen ja kuvaaminen sekä käsitysten välinen suhteiden ymmärtäminen mielletään fenomenografisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi ja tavoitteeksi (Paloniemi & Huusko 2016, 119).

Fenomenografisessa lähestymistavassa korostuu kontekstuaalisuuden ja rakenneulottuvuuden merkitys. Analyysiprosessissa ilmiötä tarkastellaan sellaisena kuin se haastateltavien ilmaisujen perusteella ymmärretään ja tulkitaan. Haastateltavien käsityksiä tulkitaan mikä ja miten - näkökulmista, joka tuo fenomenografiseen analyysiin mahdollisuuden käyttää diskursiivista lukutapaa erilaisten käsitysten etsimisessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 171.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 114) kirjoittavat Milesiin ja Hubermaniin (1994) viitaten, kuinka analyysin tekninen vaihe lähtee liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä eli redusoinnista. Aineisto järjestellään tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisällä olevaa keskeistä tietoa. Aineiston pelkistämällä on tarkoituksena lisätä sen informaatioarvoa. (Puusa 2020b, 149.) Pelkistämisen toteutin siten, että lähdin tunnistamaan aineistosta asiat, joista olin tutkimuskysymysten kannalta kiinnostunut (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Nämä merkitykselliset ilmaisut pelkistin merkitysyksiköiksi (taulukko 1). Merkitysyksiköt nimesin yleiskielellä välttämällä teoreettisia käsitteitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.)

TAULUKKO 1. Esimerkki merkitysyksiköiden etsimisestä ja pelkistämisestä

Alkuperäinen haastatteluaineisto	Merkitykselliset ilmaisut	Merkitysyksikkö
Sitten kun me tehtiin ihan koko ajan niin että meillä oli ne kaksi luokkaa yhdistettynä nää viimeiset kolme vuotta. Niin <u>me käytiin perjantaina läpi, että niinku yhdessä</u> , että mitä meillä on mistäkin oppiaineesta. Ja sitten se ihan vahingossa ja luonnostaan meni niin, että no <u>suunnittele sää tuo matikka niin mä katson äikän tunnit</u> . Katso sää nuo ympin jutut, mä katson uskonnon. Että <u>me jaettiin ne puoliksi, että vetovastuu oli aina jommallakummalla</u> .	me käytiin perjantaina läpi, että niinku yhdessä	yhteinen suunnittelu
	suunnittele sää tuo matikka niin mä katson äikän tunnit	suunnittelutyön jakaminen
	me jaettiin ne puoliksi, että vetovastuu oli aina jommallakummalla	yhteinen vastuu suunnittelusta

Aineiston analyysia jatkoin etsien, lajitellen ja yhdistelemällä merkitysyksiköiden muodostamat ryhmät ensimmäisen tason kategorioiksi. Tarkastelin ilmaisuja suhteessa siihen, millaisia erilaisia ilmaisuja yksittäisessä haastattelussa tuli esille ja millaisia samaa ilmiötä kuvaavia käsityksiä koko aineistossa esiintyi. Kategorian nimeäminen teeman mukaan helpotti ryhmittelyä. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Vertailin kategorian sisällä olevia merkitysyksiköjä keskenään sekä suhteessa muiden kategorioiden sisältämiin merkitysyksiköihin. Esimerkiksi niistä merkitysyksiköiden ryhmistä, jotka kuvasivat käsityksiä yhteisopettajuuden vaikutuksesta opetukseen, muodostin kolme kategoriata: Yhteinen suunnittelu, Yhteinen toteutus sekä Yhteinen arviointi. Kategoriat olivat keskinäisesti samanarvoisia, joten ne olivat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa.

Etenin analyysissa kuvaamalla seuraavaksi kategorioita abstraktimmalla tasolla. Huuskon ja Paloniemen (2006, 168) mukaan tässä vaiheessa kategorioiden välistä suhdetta tarkennetaan ja etsitään erot niiden välille. Abstraktimman tason kategorioita muodostui analyysissa kolme: Yhteisopettajuuden perusta, Yhteisopettajuuden vaikutukset pedagogiikkaan sekä Yhteisopettajuus opettajaa vahvistavana työmuotona. Tämä vaihe kiinnittyi vahvasti tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Seuraavaksi purin kategoriat auki kuvaamalla niiden keskeiset piirteet. Näin muodostui kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–168.)

Tällä fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisellä aineiston analyysimenetelmällä tiivistin hajanaista aineistoa selkeäksi informaatiota sisältäväksi kokonaisuudeksi, jonka avulla minun oli helpompi tehdä johtopäätöksiä tutkielmani kohteena olevasta ilmiöstä eli yhteisopettajuudesta. Analyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa tutkija etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa 2020b, 149.)

3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusten mukaan tutkimusetiikka tarkoittaa eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa. Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tähän liittyen noudatin tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkielman vaiheissa. Sovelsin tieteellisen tutkimuksen

kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä toteutin tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tutkielman tuloksia julkaistaessa. Lisäksi otin huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti suunnittelin, toteutin ja raportoin tutkielman yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuksen eettisyys on sen yhteiskunnallisessa tehtävässä kaikkea läpäisevä periaate, joka tulee olla läsnä tutkijan jokaisessa valinnassa. Hyvän tutkimuksen taustalla on eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Tutkielman toteuttajana mietin tietoisesti tekemiäni ratkaisujen kestävyiden ja pohdin niiden merkitykset sille todellisuuskuvalle ja seurauksille, joita tutkielma toi tullessaan. Kaikissa valinnoissa pidin eettisenä lähtökohtana prosessissa mukana olevien ihmisten oikeuksia ja heidän kunnioittamistaan. (Pohjola 2007, 12, 18.)

Eettiset kysymykset tutkielmassani liittyivät esimerkiksi haastatteluun osallistuneiden anonymiteetin sekä vapaaehtoisuuden turvaamiseen. Informoin opettajia heti ensitapaamisella, että osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on mahdollisuus vetäytyä prosessista halutessaan (Kuula 2011, 107). Yksityisyyden kunnioittaminen tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkittava saa itse määritellä, mitä tietoja hän haluaa antaa sekä sitä, että yksittäiset tutkittavat eivät saa olla tutkimustekstissä tunnistettavissa (Kuula 2011, 64). Pidin huolen, ettei kenenkään nimi tai muita tunnistettavia tietoja tullut työssä esille. Haastateltaviin olin yhteydessä puhelimitse tai kasvotusten, jolloin kerroin myös tutkielman tavoitteista ja käyttötarkoituksesta. Kuula (2011, 64) kirjoittaa, että luottamuksellisuus tutkimusaineiston yhteydessä tarkoittaa sitä, että tutkittava voi luottaa siihen, että aineistoa käsitellään, käytetään ja säilytetään ennalta sovitusti. Kerroin opettajille ensin haastattelun tallentamisen tärkeydestä ja sen jälkeen vasta kysyin suostumusta haastateltavaksi. Tätä järjestystä myös Kuula (2011, 106) korostaa kirjoittaessaan tutkimuseettisistä valinnoista. Vapaaehtoisen päätöksen osallistumisestaan tutkittavat voivat tehdä vasta sitten, kun he ovat saaneet riittävän informaation tutkimuksesta (Kuula 2011, 107).

Tutkimuseettiset periaatteet pidin mielessäni koko prosessin ajan. Rehellisyys ja avoimuus olivat tärkeimpiä periaatteitani jokaisessa työvaiheessa. Totuudenmukainen ja systemaattinen tulosten raportointitapa toi esimerkiksi tutkielmalle luotettavuutta ja lukijalle mahdollisuuden ymmärtää tulokset yksiselitteisesti.

Tutkimuksen tehtävänä on saada aikaan seurauksia, tuottaa uutta tietoa, muuttaa käsityksiä ja vaikuttaa. Seuraamusetiikan kysymyksiä siitä, mitä varten ja keiden hyödyksi tutkimustulokset ovat, on myös tärkeää miettiä. Vaikka tutkimus olisi tarkoitettu neutraaliksi, otetaan siinä kuitenkin kantaa sillä, mitä ja mistä lähtökohdista kysytään, mitä kerrotaan ja mitä jätetään kertomatta. Esimerkiksi hyvin merkittävää voi olla se, mitä termejä tutkittavasta ilmiöstä käytetään. Termit saattavat pitää sisällään aikojen kuluessa kumuloituneita suhtautumistapoja ja automaattisia käsityksiä. Anneli Pohjola (2007) toteaa, että eettisyys edellyttää itsestäänselvyyksinä pidetyistä käsityksistä irtautumista, sillä omilla kielellisillä valinnoillaan tutkimus rakentaa tutkiensa todellisuutta. Olennaista tutkimuksessa on sen läpinäkyvyys, perusteltavuus sekä se, että tutkimus on kritisoitavissa. (Pohjola 2007, 24–28.)

Tutkimusaineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa keskityin opettajien myönteisiin kokemuksiin yhteisopettajuudesta. Haastatteluiden jälkeen huomasin, että on eettisesti oikein erikseen kysyä myös yhteisopettajuuden haasteista. Tästä syystä päätin pyytään samoja opettajia vastaamaan kyselyyn, jossa he toisivat esille myös haasteita, joita ovat kohdanneet yhteisopettajuudessa. Opettajat suostuivat vastaamaan sähköpostin kautta lähettämäni tarkentavaan kyselyyn.

Huolellinen aineiston keruu, purkaminen ja esittäminen lisäsivät työni reliabiliteettia. Ennen aineiston keräämistä tutustuin kirjallisuuteen ja valitsin tutkittavaa ilmiötä eli yhteisopettajuutta koskevat teemat tutkimusperusteisesti. Varmistin testihaastattelulla, että haastattelukysymykset olivat ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä. Tämä lisäsi työni validiutta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 216.) Aineistoa keräsin huolellisesti, varmistaen tallennussovelluksen toimivuuden ja tallenteen hyvän laadun. Pyrin myös välttämään häiriötekijöitä haastatteluiden aikana, jotta aineistosta saisi hyvin selvää litterointivaiheessa. Tutkielmani luotettavuuden kannalta oleellista oli analyysivaiheen selkeä esille tuominen. Esitin käyttämäni analyysin jokaisen vaiheen esimerkkien avulla luvussa kolme. Tulosluvuissa, esittäessäni aineistoa, pidin huolen siitä, että haastatte- luista saamani vastaukset kirjoitin juuri sellaisina, kuin ne oli esitetty. Aineistoa pyrin käyttämään tasapuolisesti, huomioiden kaikkien haastateltavien, jokaiseen teemaan, liittyviä ajatuksia. Etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini tiedostaen sen, etten hae vastauksia omien ajatuk- sieni tueksi, vaan otan vastaan aineistosta esille tulleita asioita objektiivisesti. Läpileikkaavasti kirjasin käyttämäni lähdeviitteet selkeästi ja oikein, mikä puolestaan lisäsi tutkimukseni luotet- tavuutta.

Ahosen (1996, 122) mukaan tutkijan hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden tae. Tähän viitaten, tiedostin koko prosessin ajan, että minun omat aikaisemmat tietoni ja näkemykseni yhteisopettajuudesta vaikuttivat tahtomattakin tutkielman tekemiseen. Kun tutkijalla on jo valmiiksi käsitys tutkittavasta aiheesta, on objektiivisuuden saavuttaminen tällöin periaatteessa mahdotonta (Ahonen 1996, 122; Hirsjärvi ym. 2013, 161). Omat kokemukseni ja lähtökohtani ovat voineet vaikuttaa siihen, miten olen aineiston hankkinut sekä miten olen tehnyt tulkintoja päätyessäni johtopäätöksiin. Esimerkiksi tutkielman kohteeksi valikoiduilla opettajilla oli myönteinen kokemus yhteisopettajuudesta. Vaikka he toivatkin esille käsityksiään yhteisopettajuuden haasteista, on heillä voinut olla erilainen asenne yhteisopettajuutta kohtaan kuin mahdollisesti niillä opettajilla, joilla yhteisopettajuus ei syystä tai toisesta ole onnistunut. On tärkeää tietoisesti ja rehellisesti käsitellä sitä, että omat lähtökohdat vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätöksiin (Ahonen 1996, 122).

Ahonen (1996, 130) tuo esille, että tutkijan perehtyneisyys tutkittavaan asiaan ja sen teoriaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi. Teoreettinen perehtyneisyys on tärkeää, sillä silloin tutkija voi täsmentää ongelmanasetteluansa, kysyä haastattelussa relevantteja kysymyksiä ja tulkita sekä analysoida aineistoa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tästä näkökulmasta katsottuna oma kokemukseni yhteisopettajuudesta sekä perehtyneisyyteni aiheeseen ja sen teoriaan lisäävät tutkielmani luotettavuutta.

4 YHTEISOPETTAJUUDEN PERUSTA

4.1 Yhteiset näkemykset opettajuudesta

Haastatteleman opettajat tekivät yhteistyötä monin tavoin. He näkivät, että yhteisopettajuutta voi olla monenlaista. Heidän määritelmänsä erosivatkin jonkin verran toisistaan. Sanottiin, että se voi olla kahden tai useamman opettajan yhdessä suunnittelemaa ja toteuttamaa opetusta, jaettua opettajuutta. Todettiin myös, että jo yhdessä opetuksen suunnittelu on yhteisopettajuutta. Kolme opettajaa korosti kuitenkin sitä, että yhteisopettajuudessa opettajat opettavat yhdessä yhtä oppilasryhmää tai luokkaa.

Se voi olla eri asteista: kevyimmillään silloin tällöin yhdessä suunniteltu tunti tai janan toisessa päässä yhteisen ryhmän opettaminen yhdessä samanaikaisesti. (Opettaja 4)

Mä opetin sen asian ja työpari oli siinä sitten niinku taustatukena ja apuna. (Opettaja 5)

Jaettiin, että toinen panostaa siihen (tunnin suunnitteluun ja opetukseen), jolloin se toinen on tavallaan avustavana opettajana. (Opettaja 1)

Eräs opettajista kertoi, että hän on paljon tehnyt yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja samanaikaisopetus on hänelle tuttua. Yhteisopettajuutta hän kokee tekevänsä nyt, kun hänellä on toisen opettajan kanssa yhteiset oppilaat. He yhdessä suunnittelevat kaikki oppitunnit ja opettavat yhteistä luokkaa. Myös arvioinnin he tekevät yhdessä. Virallisesti paperilla luokkia on kaksi, mutta käytännössä se ei juurikaan näy.

Käytämme erilaisia joustavia ryhmittelyjä ja oppilailla on kaksi opettajaa. (Opettaja 3)

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että samanlainen ajatusmaailma sekä käsitys opettajuudesta ja opettamisesta edesauttavat yhteisopettajuuden onnistumista. Tärkeänä asiana pidettiin myös tunnetta siitä, että yhteisopettajuus on oma valinta.

Haluaisin ajatella, ett voisi tehdä kenen kanssa vaan... kyllä työparilla on älyttömän suuri merkitys. (Opettaja 3)

Pittää olla semmonen tunne, että tän saa itte valita ja ne kemiat pitää kohata. (Opettaja 1)

Se on niin paljon myöskin tällöistä kemiaa... Näin tiivistä yhteisöopettajuutta kuin mitä me oltiin, niin ei se onnistu kaikkien kanssa. (Opettaja 5)

Vaikka sanotaan, että kaikkien kanssa sitä (yhteisopettajuutta) voi tehdä, mutta kyllä mää koen ainakin, että on se ainakin helpompaa, jos on samankaltainen käsitys (opettajuudesta). (Opettaja 2)

Oon kuullut kouluista, että jossakin yhteisopettajuuspari, että ne on muutaman vuoden tehnyt tätä menestyksellä, niin sitten esimies on vaikka erottanut ne ja ajatellut, että se hyvä siitä niin kun kasvaa, että laitetaan heidät uusien pariin kanssa. (Opettaja 4)

Yksi opettajista pohti sitä, ettei työparia voi kuitenkaan valita sen mukaan, kenen kanssa synkkaa parhaiten. Hän kuitenkin korosti, että yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla pitäisi olla samankaltaiset odotukset ja myös valmiudet panostaa samalla tavalla toteutukseen. Tärkeänä hän piti avointa keskustelua yhteisopetuksen odotuksista. Tästä oli samaa mieltä useampi opettajista. Samansuuntaiset ajatukset työrauhasta ja odotukset oppilaiden käyttäytymisestä, koettiin tärkeiksi yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta.

Paljon puhuttiin kollegan kanssa siitä, että meillä pitää olla samanlainen lapsikäsitys, näkemys lapsesta ja siitä, miten me kohdellaan lapsia. (Opettaja 1)

Siinä pitää olla yhteneväinen ajatus siitä, että mitä tarkoittaa työrauha... ja yhteneväinen käsitys siitä, miten niinku oppilaat on tunnilla, mitä niiltä vaaditaan, miten tarkkoja ollaan läksyjen kanssa. Koska sittenhän se ei onnistu, jos toinen on sitä mieltä, että ei se ole niin nuukaa ja sitten taas toinen vaatii. Sittenhän se aiheuttaa hämmennystä. Semmoiset asiat pitää joko olla valmiiksi samanlailla tai sitten ne pitää sopia. (Opettaja 5)

Yhteisten työtapojen löytymisessä auttaa, että opettajat tutustuvat alussa toisiinsa hyvin. Heidän on hyvä kartoittaa omat opetusfilosofiansa ja käsityksensä hyvästä opetuksesta. Yhteinen keskustelu esimerkiksi työrauhasta ja eriyttämisestä on tärkeää, jotta kumpikin tietää, mitä asiat toiselle tarkoittavat. Yhteisen pohdinnan avulla opettajat saavat rakennettua yhteisen toimintasuunnitelman, jossa opettajien arvomaailmat kohtaavat. (Rytivaara ym. 2017, 17.)

Opettajat kokivat, että yhteisen näkemyksen puuttuminen opetuksesta tai oppimisesta, voi aiheuttaa yhteisopettajuuden toteuttamiselle haasteen. Katsottiin, että silloin yhteisopettajuus ei vastaa tarkoitustaan ja se voi olla este yhteisopettajuuden toteutumiselle. Myös täysin erilainen tapa tehdä opettajan työtä katsottiin aiheuttavan ristiriitoja ja haasteita arkeen.

Jos toinen on ihan erilainen kuin sinä, että haluaa tehdä vaikka tosi tarkat suunnitelmat... niin ei se ainakaan minun kanssa onnistu... koen että se saattaisi olla enemmänkin stressaavaa... (Opettaja 2)

Jos osapuolilla on kovin erilaiset odotukset ja käsitykset yhteisopettajuudesta, voi toisesta ehkä tuntua, että ei voi toteuttaa työtään haluamallaan tavalla. Tämä tilanne voi syntyä, jos yhteisopettajuuteen päätyy esimerkiksi esimiehen määräyksestä. (Opettaja 4)

Yksi merkittävä haaste arjessa olisi esimerkiksi se, jos toisella olisi ihan erilainen käsitys työrauhasta ja vaatisimme oppilailta erilaisia asioita. (Opettaja 3)

Opettajat korostivat sitä, ettei työparien tarvitse olla samanlaisia keskenään, mutta täysin erilainen käsitys opettajuudesta ja opettajana toimimisesta voisi aiheuttaa paljon hankalia tilanteita arjessa. Yhteisopettajuus vaatii siis kompromisseja.

Ei takuulla löydy kahta ihan samanlaista opettajaa, joiden ajatusmaailma ja toimintatavat kohtaavat täydellisesti. (Opettaja 2)

Elämäkokemus, koulutus ja työ rakentavat opettajien osaamista ja jokainen opettaja tuo oman ainutlaatuisen osaamisensa oppituntien toteuttamiseen ja vuorovaikutustilanteisiin (Kokko 2021, 41). Rytivaara ym. (2017, 19) toteavat, että opettajien erilaisuus on rikkautta, sillä molemmat voivat oppia toisiltaan.

Haastattelemani opettajat korostivat kuitenkin mahdollisuutta oman työparin valintaan, joka antaisi paremman mahdollisuuden onnistuneen yhteisopettajuuden toteutumiselle. Mastropieri ym. (2005, 261) pohtivat samaa asiaa. He toivat esille, että useissa tutkimuksissa vapaaehtoisuuden on todettu olevan edellytys onnistuneeseen yhteisopetukseen. Vapaaehtoisesti yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat olivat tuoneet esille enemmän positiivisia käsityksiä yhteisopettajuudesta kuin opettajat, jotka oli määrätty yhteisopettajuuteen. Yhteistyöhön pakottaminen voi pahimmillaan tukahduttaa opettajien halun spontaaniin yhteistoiminnallisuuteen (Sahlberg 1996, 132).

Mastropieri ym. (2005, 269) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille, että yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien yhteensopivuudella on iso vaikutus yhteisopettajuuden onnistumiselle. Onnistuneessa yhteisopettajuudessa opettajat uskaltavat esittää omia ideoitaan ja näkemyksiään. Perustana on opettajien yhteisymmärrys yhteisopetuksesta. (Kokko 2021, 41.)

4.2 Yhteistyöhön sitoutuminen ja yhteisen päämäärän asettaminen

Toimivassa yhteisopettajuusmallissa opettajat täydentävät toisiaan, luottavat ja arvostavat toisiaan molemmin puolin. Hyvä lähtökohta yhteisopettajuuteen on se, että opettajat ovat motivoituneita yhteistyöhön. Siinä pitää olla halu onnistua yhdessä ja nähdä yhteinen päämäärä, mihin ollaan menossa.

Se vaatii luontevan yhteistyön ja keskustelun ja muun, jos pitää aina tavallaan jännittää sitä tilannetta, voi olla että tulee se tilanne, ettei uskalla tai kehtaa omia ajatuksia sitten tuua julki... (Opettaja 2)

...ei varmasti ketään voi pakottaa yhteistyöhön. (Opettaja 5)

Meillä on joustavaa, me kestetään molemmat, että tilanteet muuttuu nopeasti ja lennosta saattaa suunnitelmat muuttua ihan täysin. (Opettaja 3)

Arvostettiin molemmat toisia ja sanottiin se ääneen; "Onpa ihana nähdä tää sun opetustuokio ja oli mahtava seurata, kun sä opetit." (Opettaja 1)

Varmaan se vaikein osuus oli se, että mä uskallan luottaa toiseen... mä voin päästää irti, että mun ei tarvitse pitää näitä kaikkia lankoja käsissä. Tietysti osa

asioista tapahtu niin, että me oltiin yhtä aikaa ja siinä oli vuoropuhelua, mutta se, että jos toinen oli valmistellut sen tunnin ja tiesi, että mihin se johtaa, niin eihän siihen kannata sitten mennä väliin häksläämään. (Opettaja 5)

Hyvään yhteistyöhön liittyy myös joustavuus ja avoin keskustelu. Tämä tuotiin myös esille haastatteluissa.

Se joustavuus siinä onkin, että eihän se toisen ajatuksia voi lukea, että jos nyt on ajatellut, että asiat menee näin, niin eihän ne toisen mielestä välttämättä meikkään. Kyllähän siinä pitää sitten koko ajan neuvotella. (Opettaja 5)

Yksi haastatteleistani opettajista kertoi, kuinka tärkeää on, että opettajilla olisi samankaltaiset odotukset yhteisopettajuudesta sekä valmiudet yhteisopettajuuteen panostamiselle. Hän korosti avointa keskustelua odotuksista. Hänen mielestään yhteisopettajuudessa suunnitellaan ja toteutetaan asioita yhdessä, eikä toisen sanelemana.

...että onko se vaan sitä, että mä nyt löysin tällöisen idean ja näytän sullekin vai että tehdäänkö se tosiaan yhdessä. (Opettaja 4)

Sama opettaja pohti myös toimintakulttuurin muutosta opettajien yhteistyön osalta. Hänen mielestään perinteisesti opettajia on moitittu siitä, että he pitävät ideat itsellään ja tekevät työt niin sanotusti suljettujen ovien takana. Hän toteaa, että toimintakulttuuri on muuttunut ja opettajat kyllä jakavat ideoitaan, mutta samalla hän mietti, osaavatko opettajat kuitenkaan vastaanottaa toisten ideoita.

Monesti on sekin, että joo kiva, mutta mä kyllä ajattelin tehdä näin (Opettaja 4)

Opettajat toivat esille, että usealla varmasti yhteisopettajuus onnistuisi, jos sille antaisi aikaa ja mahdollisuuden. He korostivat, ettei yhteisopettajuus tarkoita sitä, että täytyisi olla parhaimmat kaverukset, vaan lähtökohta on se, että töitä tehdään kaikkien kanssa.

...niinku me lapsilta edellytetään, että tehdään töitä kaikkien kanssa, niin minusta se sama pätee opettajiin. (Opettaja 4)

Opettajien välinen sujuva ja toimiva yhteistyö rakentuu keskinäiselle luottamukselle ja kunnioitukselle toistensa asiantuntemusta kohtaan (Mastropieri ym. 2005, 268). Ahtiaisen ym. (2011, 36) tutkimuksessa opettajat olivat korostaneet kollegiaalista jakamista ja vertaistuen saamista yhteistyöhön liittyvinä mahdollisuuksina. Heidän mukaansa onnistuneessa yhteistyössä opettajien erilaiset vahvuudet hyödynnetään ja opettajat ottavat vastaan vinkkejä erilaisista pedagogisista tavoista toteuttaa opetusta. Hyvässä yhteistyössä joudutaan tekemään kompromisseja ja halutaan oppia toisten asiantuntijuudesta (Takala ym. 2020, 32).

Myös Kokko (2021, 36) toteaa, että yhteisopettajuuden tulee olla vastavuoroista, jossa oman edun lisäksi huomioidaan myös toisia. Vastavuoroisuudessa halutaan auttaa ja tukea toista. Siinä on vapaus esittää käsityksiään, tavoitteitaan ja keinojaan, mutta vastavuoroisesti siinä siedetään toisten näkemyksiä ja pyrkimyksiä. Hyvässä yhteistyössä osapuolilla on halu löytää kaikkien intressit huomioonottavia ratkaisuja. Keskeisinä yhteistyöhön vaikuttavina tekijöinä ovat yhteisen tavoitteen luominen ja siihen sitoutuminen sekä ymmärrys siitä, mitä toimia tavoitteen saavuttaminen vaatii ja mikä on oma rooli siinä.

Onnistuneen yhteistyön taustalla ovat vertaisuuden ja vastavuoroisuuden lisäksi myös oman ja toisen toimijuuden tunnustaminen. Yhteisopettajuudessa se tarkoittaa sitä, että annetaan vastavuoroisesti tilaa toiselle eikä millään tavalla yritetä hallita toista. Siinä opettaja pitää niin itseään kuin toista opettajaakin arvokkaana ja oikeutettuna saamaan arvokasta kohtelua. (Kokko 2021, 37, 72.) Edellä mainitut piirteet tulivat esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa.

*Täytyy myös osata tarvittaessa siirtyä vähän taka-alalle ja antaa toiselle tilaa.
(Opettaja 5)*

Opettajat korostivat yhteisopettajuuden onnistumisen taustalla olevan molemminpuolinen luottamus ja kyky ”puhaltaa yhteen hiileen”. He kertoivat, kuinka yhteisopetuksen haasteeksi voi muodostua opettajien eriävät näkemykset opettamiseen ja oppimiseen liittyvissä asioissa. Opetuksen toteutuksessa voi käydä ilmi myös tilanteita, joissa toinen onkin ajatellut asian ihan eri tavalla. Opettajien tyylien yhteensovittaminen ja yhteisen rytmin löytäminen ovat tärkeitä asioita onnistumisen kannalta.

Yhteisopettajuudessa opettajien keskinäistä vuorovaikutusta on paljon, jolloin myös konfliktien mahdollisuus kasvaa. Tapahtumista on hyvä käydä keskustelua heti tilanteiden jälkeen, jolloin

kumpikin saa kertoa oman näkemyksensä asiasta. Ajan puute voi olla kuitenkin haaste löytää heti yhteistä rauhallista aikaa tilanteiden purulle.

...pari kertaa kiireessä loukkasimme toisiamme tahattomasti. Emme osanneet huomioda toisiamme oikein ja 'kävelimme toistemme yli'. (Opettaja 1)

Haasteeksi koettiin myös se, etteivät kaikki ole halukkaita yhteisopettajuuteen. Joskus uusi toisen luokan opettaja ei olekaan ollut valmis yhteisopettajuuteen, vaikka se oli ollut totuttu työtapaa aiemmin kyseisessä ryhmässä.

Hän on ollut miesopettaja, joka ei ajankäytöllisesti ole halukas tai ei ole valmis oman opettajuutensa kanssa, eikä epävarmuuttaan halua toista opettajaa liian lähelle. (Opettaja 1)

Kuten Kokonkin (2021, 58–59) tutkimuksessa, tuli myös minun haastatteluistani esille, että yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat kokivat työtavan ajan myötä muuttuvan koko ajan hyödyllisemmäksi. Mitä kauemmin he opettivat yhdessä, sitä vähemmän he kokivat siinä olevan haasteita. Kokon tutkimuksessa kävi ilmi myös, että naisopettajat kokivat enemmän hyötyjä yhteisopetuksesta kuin miesopettajat.

Tämän ja aiempien tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että yhteistyöhön sitoutuminen on yhteisopettajuuden edellytys. Opettajien tulee sopia tavoitteista, opetuksen sisällöstä ja menetelmistä yhdessä. Tärkeää on myös sopia, mitä he tekevät yhdessä ja mitä itsekseen. Myös oppitunnin aikana tapahtuvasta työnjaosta ja rooleista on hyvä olla yhteinen näkemys, varsinkin yhteisopettajuuden alkuvaiheessa. (vrt. Rytivaara ym. 2017, 23.)

5 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA YHTEISOPETTAJUUDEN VAIKUTUKSISTA PEDAGOGIIKKAAN

5.1 Yhteinen suunnittelu: työnjakoa ja aikataulujen yhteensovittamista

Opettajat korostivat haastatteluissa, kuinka ajan myötä yhteinen suunnittelutyö on helpottunut. Alussa tuntien suunnittelu vei paljon aikaa, jopa päivittäin useampia tunteja. Yksi opettajista kertoi, kuinka yhteisopettajuuden ensimmäinen syksy oli ollut raskas, mutta sen jälkeen suunnitteluun kuluva yhteinen aika oli noin tunti viikossa. Lisäksi suunnitteluun käytetään myös päivittäin aikaa niin sanotusti ”lennosta” aina, kun mieleen tulee jotakin asiaan liittyvää. Eräässä koulussa oli mahdollista yhteisopettajuuden alkuaikana saada korvaus suunnitteluajasta. He saivat yhden maksetun lisätunnin viikossa suunnittelutyöhön. Myöhemmin he olivat varmistaneet yhden viikoittaisen suunnitteluajan vuosittain lukujärjestyksestä suunniteltaessa.

Opettajat toivat esille, kuinka suunnittelussa hyödynnetään kummankin kokemusta ja ammattitaitoa, kuinka esille tuli hienoja oivalluksia ja onnistumisen kokemuksia. Ideat jalostuivat, kun niitä pohti yhdessä, toinen aloittaen ja toinen jatkaen ideointia. Tuloksena oli tehokkaammin ja perusteellisemmin suunniteltuja tunteja, mitkä olivat osoittautuneet paremmiksi tunneiksi kuin yksin suunnitellut tunnit.

Suunnittelu otti aikaa, mutta se myös helpottu... sai niin isoja oivalluksia... suunnittelu oli iso työ, mutta siinä sai niin isoja onnistumisen tunteita. (Opettaja 1)

Useampi opettajista kertoi, kuinka he olivat tehostaneet suunnitteluajan käyttöä jakamalla oppiainevastuita keskenään ja näin säästäneet aikaa.

Niin me käytiin perjantaina läpi yhdessä, että mitä meillä on mistäkin oppiaineesta. Ja sitten se ihan vahingossa ja luonnostaan meni niin. että ”no suunnittele sää tuo matikka, niin mä katson äikän tunnit”. Että me jaettiin ne puoliksi, että vetovastuu oli aina jommallakummalla. (Opettaja 5)

Yhteinen viikkosuunnitelma tarkentui ja jalostui viikon aikana. Opettajat toivat esille myös sen, ettei kotona tullut juurikaan suunniteltua, koska suunnitteluun tarvittiin myös työpari.

Perjantaina tehdyn suunnittelutyön ansiosta oli helppo lähteä viikonlopun viettoon. Hyödyksi katsottiin myös se, että yhdessä tehdystä suunnitelmasta oli tärkeää pitää kiinni. Yksin ei voinut lähteä yhteistä suunnitelmaa muokkaamaan.

Niistä suunnitelmista pidettiin tiukemmin kiinni, koska tiesin, että toinen on suunnitellut sitten sen seuraavan jutun. (Opettaja 5)

Olen huomannut, että yhteisopettajuuden myötä, kotona ei tule tehtyä töitä juuri-kaan. (Opettaja 2)

Älyttömän iso voimavara, toivon ettei ikinä tarvi palata siihen, että yksin tekee ja suunnittelee. (Opettaja 3)

Molemmat ollaan sitä mieltä, että tämä keventää työtaakkaa ihan joka osa-alueelta. (Opettaja 3)

Yleisin haaste suunnittelussa oli yhteisen ajan löytäminen. Tätä mieltä olivat kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen vaatii aikataulujen yhteensovittamista. Yksi opettajista toi myös esille ajatuksen, että työpäivien piteneminen yhteisen suunnitteluajan vuoksi voi olla epämieluisaa ja haastavaa. Varsinkin niillä opettajilla, jotka ovat tottuneet tekemään suunnittelutyön kotona parhaaksi katsomallaan ajalla, voi olla vaikeaa muuttaa toimintatapaansa ja tehdä suunnittelutyö opetustuntien jälkeen työpaikalla. Suunnittelutyö katsottiin kuitenkin välttämättömäksi tehdä yhdessä. Se kuuluu yhteisopettajuuteen. Yleinen mielipide opettajilla kuitenkin oli, että suunnittelu muuttuu luontevammaksi ja tehokkaammaksi, mitä pitempään yhteisopettajuutta tekee.

Myös näkemyserot katsottiin voivan tuoda haasteita mukanaan. Tämä voi tulla esille pedagogisten ratkaisujen yhteensovittamisessa sekä yhteisten odotusten ja tavoitteiden löytämisessä. Yhteisopettajuudessa ei voi pitää kiinni vain omista ajatuksista, vaan on hyväksyttävä myös toisen ajatukset. Voi olla kuitenkin vaikeaa luopua omasta hyväksi havaitusta tavasta, jolloin tilanne voi olla haastava. Yksi opettajista korosti, kuinka tärkeää on keskustella auki, mitä osapuolet odottavat saavansa yhteisopettajuudelta ja mitä he ovat valmiita panostamaan siihen, esimerkiksi ajallisesti.

Suunnittelutyön haasteeksi katsottiin myös työparin poissaolo. Suunnittelut tuli luoda joustaviksi, ottaen huomioon mahdolliset arjen muutokset. Huolellisesti tehdyt suunnitelmat menevät useasti kuitenkin täysin uusiksi tilanteiden muuttuessa.

Kuitenkin toinen on aina otettava huomioon kaikessa suunnittelussa ja suunnittelu tehdään aina yhdessä. (Opettaja 3)

Ajanpuute tai haluttomuus tehdä pitempää työpäivää kuin yksin opettaessa voi olla este yhteisopettajuuden toteutumiselle. Tämä onkin mielestäni yleisin este. (Opettaja 1)

Yhtä tärkeää, kuin osata jakaa ideoita, on myös osata vastaanottaa niitä. (Opettaja 4)

Jos on hankala tehdä kompromisseja. (Opettaja 2)

Aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia. Yhteinen ja tasapuolinen opetuksen suunnittelu on keskeinen asia puhuttaessa yhteisopettajuudesta (Sirkko ym. 2020, 29, 32). Yhteinen suunnittelu kuuluu ehdottomasti yhteistyöhön ja samalla se vähentää yksin tehtävän suunnittelun määrää (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 24).

Sirkon ym. (2020, 32) tutkimuksen mukaan opettajat hyödynsivät toistensa erityistaitoja ja mielenkiinnon kohteita suunnitellessaan opetusta ja jakaessaan opetusvastuuta. Ajan myötä suunnittelu alkoi sujumaan helpommin ja nopeammin.

Sirkon ym. (2020, 33) tutkimuksessa havaittiin, että suunnittelussa oli eroja myös kokeneilla yhteisopetusta toteuttaneilla opettajilla. Osa suunnitteli opetusta hyvin tarkkaan, miten tunti tulisi kulumaan ja miten vuorot jaettaisiin. Toisille oli riittävää sopia päälinjoista, joiden mukaan tunti rakentuisi. Se, miten suunnittelu toteutui, oli enemmän kiinni opettajien henkilökohtaisista mieltymyksistä kuin yhteisopetuskokemuksen määrästä.

Selvästikin kokemus yhteisopettajuudesta vähensi suunnitteluun käytettävän ajan määrää. Suunnittelu helpottui ja rutinoitui, kun työpari ja erilaiset työtavat tulivat tutuiksi. Tämän lisäksi opettajat korostivat suunnitelmiensa joustavuutta ja toimimista muuttuvien tilanteiden mukaan.

Nämä seikat tulivat esille niin omassa tutkielmassani kuin esimerkiksi Pulkkinen & Rytivaaran (2015, 24) ja Sirkon ym. (2020, 33) tutkimuksissa.

Meille oli ehtinyt jo kertyä semmoista niinku tuntemusta toisistamme, että varmaan riitti puolet siitä, mitä jonkun toisen kanssa olisi voinut jotakin asiaa suunnitella. (Opettaja 5)

Yhteisopetusta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa tuodaan esiin ehkä suurimpana haasteena yhteisen suunnitteluajan puuttuminen tai se, että suunnitteluun kuluu aikaa niin paljon, että se tekee yhteisopetuksesta välillä hyvinkin raskasta (Pulkinen & Rytivaara 2015, 24; Sirkko ym. 2020, 32). Esimerkiksi Riccin, Zetlinin & Osapovan (2017) tutkimuksessa tuli ilmi, että rajoitettu suunnittelu-aika aiheuttaa paineita ja sen takia opettajat pyrkivät muun muassa kehittämään strategioita, joilla rajallinen käytettävissä oleva aika voitaisiin käyttää mahdollisimman tehokkaasti suunnitteluun.

Haastattelemieni opettajien vastauksista tuli selvästi esille mielipide, että yhteisopettajuutta kannattaa yrittää, vaikka se voi olla aikaa vievää ja vaikeaa. Scruggsin & Mastropierin (2017) tutkimuksessa todetaan myös, että suunnitteluajan puute on yksi suurimmista haasteista yhteisopetuksen onnistumiselle. Rajoitetun suunnitteluajan vuoksi on tärkeää, että yhteinen aika käytetään mahdollisimman tehokkaasti. Tutkielmassani oli yhtenä esimerkkinä käytetty teknologian hyödyntämistä tehokkuuden parantamiseksi. Verkkopohjaisten jaettujen asiakirjojen avulla opettajat olivat tehneet muistiinpanoja, suunnitelleet etukäteen ja viestineet tärkeistä huolenaiheista, silloin kun se ajallisesti oli sopinut parhaiten. Opettajat olivat avanneet asiakirjat itselleen sopivana aikana, nähneet toisen muistiinpanot ja lisänneet omia. Esimerkiksi Googlen dokumentit oli koettu sopiviksi ja tehokkaiksi työkaluiksi yhteisopetuksen suunnittelussa.

Tutkimuksessani yksi opettajista toi esille, että yleisin este yhteisopettajuuden toteutumiselle voi olla se, ettei osa opettajista ole valmiita pidentämään työpäiväänsä yhteisen suunnitteluajan vuoksi. On siis ehkä myös asennekysymys, kuinka paljon haluaa joustaa ja käyttää aikaansa yhteissuunnittelun onnistumiseksi. Suunnittelutyötä tehdään myös hyvin eri tavalla, mikä voi omalta osaltaan tuoda haasteensa onnistuneelle yhteisopettajuudelle. Toinen voi esimerkiksi haluta suunnitella hyvin tarkasti ja toinen puolestaan luottaa tilanteen mukana nouseviin ideoihin ja inspiroi opetusta sen mukaan.

5.2 Vaihtelevia pedagogisia ratkaisuja

Kokemuksia yhteisopetuksen pedagogisista ratkaisuista oli monenlaisia. Yksi kertoi, kuinka kaksi luokkaa oli yhdessä niin tiiviisti, etteivät oppilaat edes tienneet olevansa kaksi erillistä ryhmää. Ryhmässä oli yhteensä 36 oppilasta, minkä opettajat olivat todenneet ideaaliksi ryhmäkooksi. Esille tuli myös kolmen opettajan yhteistyömalli, jossa 60 ekaluokkalaista oli yhdessä mahdollisuuksien mukaan. Oppilaat jaettiin toiminnallisiin pistetyöskentelyryhmiin, jolloin kaikki tilat, myös koulun käytävät, hyödynnettiin. Opettajat korostivat tilojen merkitystä ja henkilökunnan määrää yhteisopettajuuden onnistumiselle.

Me tehtiin niin, että toinen opetti äikät ja toinen opetti matikat. Siinä ei ollut kahta opettajaa, vaan siinä oli pieni ryhmä, ku siinä oli jakotunteja monesti. Mulla oli 9 oppilasta matikan jakotunnilla... mää sain kerrankin opettaa neljä kertaa sen saman tunnin, mitä siis aineenopettaja saa, mutta me ei saaha ikinä. Se toinen jakotunti on aina parempi, kolmas oli paras ja neljäs oli jo huippu. Aivan mahtavaa, että on luokanopettajana saanu tehdä näin. (Opettaja 1)

Meillä voi parhaimmillaan olla kaksi luokanopettajaa, laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja ja kaksi ohjaajaa. (Opettaja 3)

Hyvät tilat toteutukseen... iso luokka, mikä on jaettavissa väliseinällä, mikä mahdollistaa ne joustavat ryhmittelyt ja sen että voidaan olla kaikki porukalla tai voidaan lennostakin kesken tunnin vetää väliseinä kiinni. (Opettaja 3)

Yhden opettajan kokemus oli 50 oppilaan ryhmästä, jossa oli kaksi opettajaa. Yhteisen suunnittelun myötä he olivat oivaltaneet yhteisopettajuuden hyödyt myös toteutuksessa.

Alkoi tuntua hassulta se, että me ollaan suunniteltu yhdessä, että meillä on tässä nyt tää matikan tunti (suunniteltuna). Nyt me mennään kumpikin niihin omiin kömmänöihin (luokkiin) ja me pidetään ne matikan tunnit. Että "hei, avattaisiinko ovet ja ollaan yhdessä", että se niinku käynnisty ihan luonnostaan. (Opettaja 5)

Sittenhän siinä kävi myöskin niin, että toinen piti sitä opetustuokiota ja toinen pystyi sillä aikaa valmistelevaan seuraavaa tuntia tai kirjoittamaan jotakin

Wilma-viestejä. Me tehtiin kaikki yhdessä. Kaikki viestit me laitettiin yhteisesti, että me toimittiin niinku yhtenä porukkana, jossa on 2 opettajaa. (Opettaja 5)

Kaikki opettajat toivat esille sen, että yhteisopettajuudessa opettajat ovat suurimmaksi osaksi luokassa yhdessä. Covid-19 aikana yhteisopettajuus oli kärsinyt. Sen seurauksena suunnittelu oli tehty yhdessä, mutta toteutus oli tapahtunut omissa luokissa. Kuitenkin kumpikin luokka oli toteuttanut toiminnan yhteisten suunnitelmien mukaan samoihin aikoihin.

Useampi opettaja kertoi haastattelussa, että yhteisopettajuuden myötä toiminnallisuus ja opetuksen monipuolisuus olivat korostuneet. Opettajat puhuivat pistetyöskentelystä, pienryhmätöinnästä ja yhteistoiminnallisesta työtavasta. He kertoivat, kuinka uusien opetusmenetelmien ja -tapojen kokeileminen oli helpompaa työparin kanssa. Yksi haastateltavista sanoi, ettei olisi yksin uskaltanut tai osannut kokeilla hyvinkin erilaista opetusmenetelmää. Yhteisen kokeilun jälkeen, he olivat olleet erittäin tyytyväisiä tulokseen. Haastatteluista tuli esille vahvasti toisen tukeminen epävarmuuden hetkillä.

Mä tajusin silloin, että tää on aivan mahtava työtapa ja toisetkin lapset (muutkin kuin tukea tarvitsevat) hyötyy siitä... en mä ois pystynyt siihen muuten (ilman yhteisopettajuutta), jotenkin en ois osannut luoda tuollaista systeemiä ja mä en ois uskaltanu, se oli meidän mielestä niin yksinkertainen, yksinkertaistettu kaikesta. (Opettaja 1)

On tehnyt paljon sellaisia juttuja, joita ei ole ennen uskaltanu kokeilla. (Opettaja 2)

Yksi opettajista kuitenkin totesi, että erilaisten opetusmenetelmien suunnitteluun ei juurikaan käytetty aikaa. Yhteisen toteutuksen taustalla oli pääsääntöisesti oppiainekohtaisten sisältöjen suunnitelmat sekä vetovastuun määrittäminen ennakoon.

Joskus saatettiin sopia, että sopisiko tähän... että muistatko, mulla oli se kiva idea, että tehdäänkö se, että niistä saatettiin neuvotella. Mutta tota, ei siihen käytetty hirveästi sitten aikaa. (Opettaja 5)

Eräs opettajista pohti, kuinka arkipäivän tilanteissa heidän luokkansa katsotaan yhdeksi luokaksi, vaikka kyseessä kuitenkin on oppilasmäärältään kaksi luokkaa. Heidän luokkaansa resursseja oli ollut vähiten saatavilla, koska kaikki tuntuivat ajattelevan, että luokassa oli jo kaksi opettajaa koko ajan. Esimerkiksi erityisopettajan resurssia heidän luokkaansa oli annettu saman verran kuin muille yksittäisille luokille, joissa oppilaita oli puolet vähemmän. Opettaja arveli tällaisten tilanteiden toivottavasti olevan vain heidän yksikkönsä ongelmia.

Yhteisopettajuudessa tyypillistä oli, että työparin poissa ollessa, toinen otoili eli hoiti oman työn ohella myös työparin tehtävät. Yksin opettavien luokkiin yleensä järjestettiin sijainen. Toisaalta opettajat olivat sitä mieltä, että mieluummin työparin poissa ollessa otoileekin, sillä ulkopuolisen sijaisen ei ole helppo tulla yhteisopettajuutta tekevän opettajan tilalle. Tilanteessa sijaiset jäävät usein sivustakatsojan rooliin, kun yhteisopettajuuteen ei oikein pysty hyppäämään suunnittelematta.

Arkeen voi myös tulla paljon muuttujia ja nämä pitää aina ehtiä toisen kanssa sopia jollain tapaa. Lisäksi työparin poissaolo kuormittaa paljon enemmän kuin muiden kollegoiden poissaolo. (Opettaja 3)

Isoimmiksi haasteiksi yhteisopettajuuden toteutumiselle koettiin aiheuttavan riittämättömät resurssit, toimintaan sopimattomat tilat ja liian iso oppilasmäärä. Yhteisopettajuus oli yhden opettajan mukaan loppunut siihen, kun oppilasmäärä oli kahden opettajan osalta kasvanut 60 oppilaaseen. Opettajat olivat silloin päätyneet siihen, että oppilasmäärä on liian suuri heidän yhteisopettajuusmalliinsa. Hyvä yhteisopettajuus oli heidän osaltaan päättynyt resurssikysymykseen.

5.3 Oppilaslähtöisyyttä

Aineistossa yhteisopettajuuden katsottiin olevan ennen kaikkea oppilaan etu. Opettajien työtaivoissa korostuivat lapsilähtöisyys ja oppilaiden aktivointi. Myös työparin mahdolliset erilaiset opetustyyliä ajateltiin olevan oppilaan etu.

On oppinut jotenkin tuntemaan omat oppilaat paremmin, kun niistä on pystynyt keskusteleen ja kuullu toisen opettajan havaintoja... paljon enemmän aikaa ja tilaa sille oppilaan kohtaamiselle. (Opettaja 3)

Ihan samalla tavalla, kun ei aikuisillakaan kaikkien kanssa kemiat kohtaan, niin sittenhän siinä on tuplasti parempi mahdollisuus (oppilaalla), että sen toisen opettajan kanssa käyttää paremmin hommat yksin. (Opettaja 5)

Kokonaisuudessa saatiin sellaista palautetta, että ne ovat aivan älyttömän yhteistyökykyisiä, eivät valikoi kenen kanssa alkavat tekemään ryhmätyötä. (Opettaja 1)

Varsinkin tuen tarvitsijoiden katsottiin hyötyvän yhteisopettajuudesta. Opettajien yhdessä suunnittelema selkeä toimintamalli ja tietyt toistuvat tavat koettiin erityisesti tukea tarvitsevien eduksi. Lisäksi oppilaiden saama vertaistuki ryhmissä, toiminnallinen toimintatapa sekä kahden opettajan läsnäolo koettiin vastaavan tukea tarvitsevien tarpeisiin. Etuna nähtiin myös mahdollisuus joustaviin ryhmittelyihin siten, että opettajan läsnäolo oli vahvempaa tukea tarvitsevan ryhmässä.

Laadittiin aika lailla ryhmät sen perusteella... koitettiin ottaa se tuen tarve siinä huomioon ja sitten pystyi aikuinen seurailemaan sitä ryhmää enemmän, jossa oli enemmän tuen tarvetta. (Opettaja 4)

Useampi opettaja ryhmässä auttoi myös havainnoimaan tilanteita paremmin. Kaikkien oppilaiden etuna nähtiin se, että tilanteita oli tarkkailemassa vähintään kaksi opettajaa.

Havainnointi on iso etu...kun kaksi ihmistä tekee havaintoja, niin aina siinä enemmän tulee pöytään useampia näkökulmia. (Opettaja 4)

Saloviidan (2016, 160) tekemän yhteenvedon mukaan erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta. Myös tämän tutkimuksen opettajien mukaan tukea tarvitsevat oppilaat ottavat mallia muista luokan oppilaista ja he saavat myös runsaasti opettajan huomiota yhteisopetusta toteuttavissa luokissa.

Sirkon ym. (2018, 219) mukaan yhteisopettajuus haastaa perinteisen opetus- ja oppimiskäsityksen ja tarjoaa tilalle muutosta ja kasvua kohti inklusiivista koulua. Sinkkonen ym. (2018, 15, 23) toteavatkin, että nykyään opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä ja että yhteisopettajuus on tehokas menetelmä opettaa taitotasoiltaan suuresti eroavia oppilaita. He nostavat myös esiin,

että ennen kaikkea tukea tarvitsevat hyötyvät siitä. Opettajat voivat muun muassa hyödyntää koulun tiloja jakaen oppilaita erilaisiin ja joustaviin ryhmiin.

Yhteisopetus tosiaan mahdollistaa joustavat ryhmittelyt, jolloin opettajat voivat tarjota pienemmän ryhmän oppilaille, jotka hyötyvät ympäristöstä, jossa on vähemmän ärsykejä. Tällöin oppilaiden tuen tarpeisiin vastataan nopeammin ja paremmin. Eriyttäminen ja yksilöllisempi opetus oman tason mukaan on pienemmässä ryhmässä helpompaa ja vähemmän leimaavaa, sillä ryhmä on vain yksi toisten ryhmien joukossa. (Kokko 2021, 61.)

Eräs haastattelemani opettajista näki joustavassa ryhmittelyssä myös omat haasteensa. Järjestelyt, jossa opiskellaan useammassa tilassa ja ryhmiä sekoitellaan, voivat tuottaa omat vaikeutensa erityisesti tarkkaavaisuuden pulmia omaavalle oppilaalle. Kuitenkin rutiinien luomisen ja tarkasti strukturoitujen toimintatapojen nähtiin helpottavan oppilaiden työskentelyä.

Aiempien tutkimusten mukaan erityisopettajan mukanaolo yhteisopetuksessa mahdollistaa tuen antamisen laajemmalle oppilasjoukolle ja voi osaltaan estää oppimisvaikeuksien tuomien haasteiden kasvua. Ennaltaehkäisevistä ratkaisuista hyötyvät kaikki, sillä hyvin toimiva yhteisopettajuus antaa enemmän mahdollisuuksia huomioida oppilaiden moninaisuus ja monipuoliset tarpeet päivittäisessä opetuksessa (Lakkala & Galkienė & Navaitienė & Cierpiałowska & Tomecek & Uusiautti 2021).

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus nähtiin hyödylliseksi menetelmäksi myös oppilaiden konfliktitilanteissa. Toinen opettajista voi irrottautua selvittämään tilannetta asianosaisten kanssa, jolloin muu luokka voi siirtyä opetustilanteeseen toisen opettajan johdolla. Näin vältetään tavanomaiselta tilanteelta, jossa koko muu luokka odottaa riitatilanteen selvittelyä. Uskottiin myös siihen, että tilanteiden selvittely rauhassa oppilaiden kanssa kantaa hedelmää ja selvittelyt ajan myötä vähenevät. Yksin näissä tilanteissa olleena eräs opettaja oli kokenut tilanteiden lisäävän stressiä ja kiirettä. Ne olivat tuntuneet ”ylimääräiseltä” työltä, kun ei voinut olla kahdessa paikassa yhtä aikaa. Opettaja kertoi oppilaiden aistivan tämän asian, eivätkä he välttämättä silloin edes halunneet pyytää aikuista avuksi selvittämään. Opettaja korosti näiden selvittelytilanteiden tärkeyttä oppilaille, kiusaamisen ehkäisyn ja sosiaalisten taitojen opettamisen kannalta. Yhteisopettajuus mahdollisti paremmin konfliktitilanteiden käsittelyn rauhassa ja kaikkia osapuolia kuunnellen.

Työrauhan katsottiin myös mahdollistuvan paremmin yhteisopettajuusmallissa, kun paikalla oli useampi opettaja. Erilaisten joustavien järjestelyjen ja yksilöllisemmän opetuksen ansiosta työrauhan koettiin parantuneen.

Yksi opettajista pohti, että opettajien keskinäinen vuorovaikutus oppitunneilla saattoi viedä aikaa vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Hän muisteli, kuinka heillä oli toisen opettajan kanssa ollut niin hauskaa ja oppilaat olivat joutuneet kuuntelemaan opettajien naurua. Hän oli silloin miettinyt asian negatiiviseksi, että oppilaat olivat ehkä joutuneet odottamaan enemmän vuoroaan. Toisaalta oppilaiden eduksi kuitenkin katsottiin opettajien hyvä keskinäinen kemia. Opettajien välinen huumori välittyi oppilaille ja lisäsi luokan positiivista ilmapiiriä.

Ne (oppilaat) näkee, että noilla (opettajilla) on mukavaa keskenään. Se ilmapiiri leviää. (Opettaja 4)

He myös lisäsivät opetukseen vertaisvuorovaikutusta yhteistoiminnallisten työtapojen kautta, jolloin oppilaiden vuorovaikutustilanteet olivat kuitenkin lisääntyneet.

5.4 Yhteistä havainnointia ja arviointia

Opettajat kertoivat, kuinka yhteisopettajuus toi erittäin paljon hyötyä arviointiin, niin opettajalle kuin oppilaalle. Opettajia helpotti ajatus, että arviointiin vaikuttaa vähintään kahden opettajan näkökulma. Se toi itsevarmuutta ja -luottamusta, että tietää toimivansa oikein ja oikeudenmukaisesti.

Me oltiin koko ajan pystytty havainnoimaan ja me tiedettiin, että miten ne toimii tunnilla, niin me tehtiin kaikki (arviointi) yhdessä... musta tuntuu, että senhän täytyy olla paljon oikeudenmukaisempaa, että siinä on kaksi aikuista arvioimassa. Se toinen (opettaja) saattaa huomata jotain muuta, mitä itse ei huomaa. (Opettaja 5)

Vaikka on kriteerit, niitä voidaan tulkita vähän eri tavalla. Se oli aivan älyttömän ihanaa, että mulla oli se työpari, jonka kanssa yhdessä annettiin ne numerot. Ehkä tärkein kokemus. (Opettaja 1)

...että se arviointi ois aina linjassa. (Opettaja 2)

Kerran kolmen opettajan kesken arviointia tehdessämme huomasimme, että yksi meistä arvioi selkeästi enemmän yläkanttiin käytöksen arvosanat. Jouduimme käymään keskustelua, että saamme 'linjaan' arvosanat. (Opettaja 1)

Opettajien yhdessä tekemä arviointi antaa tukea ja turvaa päätöksille. Kahden opettajan näkökulmasta annettu arviointi saa vahvemman perustelun ja näytön. Saloviidan tutkimuksessa opettajat myös kertoivat, kuinka tärkeää on kahden ammattilaisen yhdessä tekemät huomiot ja arvioinnit. Yksin opettaessaan ei huomaa kaikkea luokassa tapahtuvaa, vaan moni havainto jää kunnolla todentamatta. Luokassa tapahtuvan arkihavainnoinnin pohjalta tehtävä arviointi on hyvä käydä läpi yhdessä heti tunnin jälkeen. Nämä lyhyet arviointihetket ovat erittäin tärkeitä kulmakiviä oppilaiden ohjaamisessa ja opetuksen suunnittelussa. Myös väli- ja lukuvuosi-arvioinnissa on tärkeää opettajien yhteinen näkemys oppilaan osaamisesta. Yhdessä tehty arviointi varmistaa, että kummankin opettajan huomiot oppilaasta on otettu huomioon. Näin varmistuu mahdollisimman yhteneväinen ja oikeudenmukainen lopputulos. (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016, 54–55.)

Haastattelemani opettajat kertoivat, että yhteisarviointi antaa opettajalle tukea, jos vanhemmat kyseenalaistavat arviointia. Toisaalta yhteisarviointi myös lisää vanhempien luottamusta arviointiin.

Opettajan hyöty, ettei jää yksin sen arvioinnin taakse, että jos tulee haasteita vaikka vanhempien kanssa, sulla on antaa näyttöä, että me kaikki opettajat ollaan näin arvioitu. (Opettaja 2)

Vanhemmillekin tulee tunne siitä, että tää ei ole vaan tuon yhden opettajan näkemys asiasta vaan ollaan tiiminä siinä. Tai jos on syystä tai toisesta ollut hankalampia vanhempia, niin niiden kohtaaminen, ei tarvi olla yksin siinä vaan on sen työparin tuki, se on helpottanut tosi paljon. (Opettaja 3)

...ne vaikeimmat keskustelut (huoltajien kanssa) me jaettiin aina, me istuttiin niissä molemmat... vanhempi ei saa kuitenkaan kokea, että se on alakynnessä. (Opettaja 1)

Tilanteessa, jossa opettaja mietti oppilaan tuen tarvetta, katsottiin myös toisen opettajan näkemys asiaan ensiarvoisen tärkeäksi. Uskottiin, että tilanne tulee arvioitua nopeammin ja oppilas saa tarvittavan tuen näin ollen aikaisemmin. Työparin kanssa, joka opettaa samoja oppilaita ja näkee samat tilanteet, on helppo ottaa hyvin varhaisessa vaiheessa puheeksi mieleen tulevat ajatukset.

*Saa heti tuen siihen, että toinen on samoilla linjoilla ja huomannu samoja asioita.
(Opettaja 3)*

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että yhteisopettajuudessa toteutuva yhteinen arviointi vie enemmän aikaa. Työmäärä kasvaa ja aikaa kuluu opettajien välisiin keskusteluihin sekä yhteisesti pidettyihin arviointikeskusteluihin huoltajien ja oppilaiden kanssa. Yhteisen ajan löytäminen arviointiin ja siihen liittyviin keskusteluihin, koettiin osittain haasteeksi. Kuitenkin jaetun arvioinnin hyöty koettiin todella tärkeäksi, jopa tärkeimmäksi, kuten yksi opettajista mainitsi.

Arvioinnin haasteena voi olla eriävät käsitykset oppilaan suorituksista, mutta todennäköisemmin jaettu arviointi antaa tukea ja vahvistusta arvioinnin perusteisiin. (Opettaja 4)

Kuitenkin oppilaan oikeusturvan kannalta koen sen (yhteisen arvioinnin) äärimmäisen tärkeäksi työksi. (Opettaja 3)

6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA AMMATILLISESTA KEHITTYMISESTÄ YHTEIS- OPETTAJUUDESSA

6.1 Ideoiden jakamista ja vahvuuksien hyödyntämistä

Tämän tutkimuksen aineistosta käy ilmi, että yhteisopettajuus vaikuttaa opettajien työaikaan siten, etteivät he vie juurikaan töitä kotiin, vaan tekevät työt yhdessä työpaikalla. Opettajat sa-
noivat kehittyneensä ajankäytön hallinnassa, jolloin työaika pysyy kohtuuden rajoissa.

Ammatillista kehittymistä on sekin, että pystyy rajaamaan työaika, etkä iltamyöhään tee jotain kotona. Onhan siinä jonkinlainen paine, että kun on sovittu, että tehdään nää, niin kyllähän sää aikataulutat ne. (Opettaja 2)

Sen lisäksi, että aikaa ja energiaa jäi työn ulkopuolelle enemmän, sanottiin, että töistä oli hel-
pompia lähteä koulutuksiin, sillä tiesi työparin ”ottavan kopin” koko ryhmästä. Yhteisopettajuu-
dessa koettiin myös aktiivisempaa osallistumisinnokkuutta erilaisiin koulutuksiin.

*En ole koskaan kouluttautunut niin paljon ko tänä aikana, kun oon tehnyt yhteis-
opettajuutta. (Opettaja 3)*

*Toinen voi sanoa, että näiks sen koulutuksen, se voisi olla tosi hyvä. Itse ei välttä-
mättä ois ajatellut. (Opettaja 2)*

Esille nostettiin myös työparilta oppiminen. Yhteisopettajuudessa jaetaan ideat ja hyödynne-
tään omia vahvuuksia. Opettajat kokivat saavansa työparilta tukea omiin heikkouksiinsa. Työtä
pystyy tekemään omasta osaamisesta ja kiinnostuksen kohteista käsin, tukien toinen toistaan.

*Onhan se, kun toiselta tulee ihan erilaisia ideoita, ihan käytännön ideoitakin,
esim. kuvikseen ja englantiin, niin kyllä siinä saa ihan valtavasti toiselta, semmo-
sia mitä ei ois itse hoksannu. (Opettaja 2)*

*No sehän antaa ihan hirveästi. Koko ajan sitä oppii toiselta jotain... aa, että okei,
että asian voi ajatella noinkin, ai sen voi sanottaa näin tai tässä tilanteessa voikin*

toimia noin. Se on ihan huikeaa... Se, että pystyy kaiken jakamaan toisen kanssa... sehän rikastuttaa ihan hirveästi ja myöskin kehittää opettajana. En edes osaa sanoa, että kuinka paljon niistä asioista, mitä mulla on nyt niinku opettajana mukana niin on työpariilta saatua. (Opettaja 5)

Yhteisen reflektoinnin hyödyt tuotiin myös esille. Tilanteita ja oppilaiden toimintaa voidaan katsoa eri näkökulmista. Haastavien tilanteiden reflektointi yhdessä auttoi näkemään asiat myös toisen opettajan näkökulmasta. Tällainen yhteinen reflektio tuo laajempaa ymmärrystä tilanteesta. Esimerkiksi oppilas saa tilanteessa kahden opettajan arvion ja todennäköisesti oikeudemukaisemman kohtelun. Samalla opettaja mahdollistaa oman ammatillisen kehittymisen.

Että tavallaan se toinen ope, joka tuntee myös ryhmän, voi tuoda semmoisen uuden näkökulman siihen lapseen... jos on haasteita jonkun lapsen kanssa, niin se vuorovaikutus voi joskus jumittua semmoiselle vähän niinku umpikujaan. Niin sitten se toinen voi tuoda siihen semmoisen näkökulman tietoisesti tai tiedostamatta... mikä auttaakin sitten näkeen vähän eri valossa. (Opettaja 4)

Jos tuli jotakin haasteita tai hankaluuksia tai joku haastava vanhempi, niin me yhdessä mietittiin, että ollaanko me tehty tässä nyt voitavamme, ollaanko me reagoitu oikein, miten tähän vastataan ja miten meidän kuuluu toimia. (Opettaja 5)

Me ollaan opettajia tässä yhdessä ja me tehdään tätä työtä näillä resursseilla mitä on. Jos me epäonnistutaan, niin se ei ole meidän henkilökohtainen vika. Ammatillisuus nousee paremmin esille, kun tehdään yhdessä. (Opettaja 1)

Tilanteessa, jossa oli jouduttu luopumaan yhteisopettajuudesta, opettajat kokivat ammatillisuutensa taantuneen.

Sitten kun tämä päättyi, tämä meidän operaatio (yhteisopettajuus), meistä riippumattomista syistä, me molemmat todettiin, että on semmoinen tunne, että on harpannut ammatillisesti kymmenen vuotta taaksepäin. (Opettaja 5)

Muut tutkimukset tukevat haastattelemieni opettajien ajatuksia. Malinen ja Palmu (2017, 11) toteavat, että yhteisopettajuus mahdollistaa kollegalta oppimisen ja sitä kautta oma osaaminen

laajenee ja syvenee. Timo Saloviita (2016) on koonnut yhteenvetoa opettajien kokemuksista ja niissä tulee esille, kuinka oma ammatillinen kehittyminen koetaan jatkuvaksi, kun työtä tehdään yhdessä ja saadaan kollegalta palautetta omasta työstä (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti 2016, 56). Yhteisopettajuus on loistava mahdollisuus kehittää opetusta yhdessä. Siinä toinen oppii toiselta. (Marttila 2016, 144.) Yhteistyössä opettajat luovat koulun arkeen innovatiivisia vaihtoehtoja, jotka vastaavat paremmin nykypäivän erilaisten oppilaiden tarpeisiin (Friend ym. 2010, 23).

6.2 Huumoria ja hyvinvointia

Työhyvinvointi tarkoittaa henkilön fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, jolla on vaikutusta motivoitumiseen, työnhallintaan ja työssä viihtymiseen. Työhyvinvointi ei välttämättä liity pelkästään työhön, jolloin työyhteisön toimintakulttuurilla onkin merkitystä mahdollistaessaan vastavuoroisen keskustelun ja yhteisen tekemisen. (Mönkkönen & Roos 2010, 232–233.)

Kaikki haastatteleman opettajat sanoivat yhteisopettajuuden parantavan työssäjaksamista. Stressi oli vähentynyt, kun työparin kanssa pystyi jakamaan niin työtehtäviä kuin mielen päällä olevia ajatuksia. Työt tehtiin pääsääntöisesti töissä, joten kotona jäi enemmän aikaa työn ulkopuolisille asioille.

Kyllä kaiken kaikkiaan edistää (työhyvinvointia) ja monella tavalla... päässä pyörivä sälä on vähentynyt. (Opettaja 4)

Jaksan paremmin, sellanen työstressi, mitä on joskus ollut, on jäänyt vähemmälle. (Opettaja 2)

Mulle ainakin (yhteisopettajuus on) aivan ehdoton edellytys siihen työssä jaksamiselle... en halua yksin kantaa välttämättä ihan sitä vastuuta, mitä on joutunut kantamaan. (Opettaja 1)

Onhan taakka puolet pienempi. (Opettaja 5)

Tasavertaisen aikuisen, toisen opettajan, läsnäoloa korostettiin työssäjaksamisen edellytyksenä. Tukea tarvitsevien oppilaiden käyttäytymisen, vanhempien toiminnan tai omien

henkilökohtaisten asioiden pohtiminen yhdessä työparin kanssa helpotti ja auttoi jaksamaan. Opettajat kertoivat toisen tsemppaamisesta, tuen antamisesta ja auttamisesta vaikeina aikoina.

Pystyy avautuun toiselle, jos on joku mielen päällä tai purkaan ne kaikki työasiat, ku meilläkin on tiukat vaitiolovelvollisuudet, ettei mistään voi oikein kellekään puhua ja avautua. (Opettaja 3)

Oppilaisiin liittyvät huolet tai mikä tahansa mietityttävä, niin on joku tuossa heti, joka niinku tuntee tilanteen hyvin ja löytyykin läheltä ja on tavattavissa. (Opettaja 4)

Kaikki jaetaan yhdessä, se tuo semmoisen turvan...sitten kun siinä on joku semmoinen ihminen, joka on luotettava, niin voi tosiaan helposti sanoa, että tiedätkö, nyt on just semmoinen hetki, että voimat on aika vähissä. Sitten se toinen ni kannattelee (Opettaja 5)

Kyllähän se jaettu vastuu...kyllähän se omaa hyvinvointia lisää. Onhan se semmoinen vertaistuki, mehän paljon puhutaan myös oppilaista tai mitä tilanteita on ollut tunnilla (Opettaja 2)

Opettajat kertoivat, kuinka työn ja vapaa-ajan rajaaminen on tullut yhteisopettajuuden myötä helpommaksi. Joskus tämä on opittu kollegan esimerkistä. Työt jäävät yleensä työpaikalle ja töiden priorisointi on kehittynyt. Välillä uppoudutaan tiettyyn tehtävään syvemmin, tunteja katsoomatta, mutta jossakin toisessa asiassa he sitten päästävät itsensä ja kollegansa helpommalla.

Yksi tärkeimpiä työelämätaitoja on se, että rajaa sitä työmäärää... Tulee mietittyä tarkemmin, että mihin on tarkoituksenmukaista käyttää enemmän aikaa. (Opettaja 4)

Yhteisopettajuudessa yhteinen suunnittelu oli monelle opettajalle ratkaiseva hyvinvointia edistävä asia.

Musta tuntuu, että just se suunnittelu on tässä itselle omaa hyvinvointia eniten lisäävä juttu. (Opettaja 4)

Yhteisopettajuus toi tullessaan tukea ja turvaa sekä iloa ja huumoria. Nämä yhdessä lisäsivät opettajien työhyvinvointia. Enää ei haluttu palata yksin puurtamiseen vaan sanottiin, että yhteisopettajuus on se juttu.

Me todettiin, että se helpottaa kaikkien arkea. Me ollaan nyt kaikki samassa veneessä... Että me ollaan töissä, meille maksetaan tästä ja meillä on täällä näin hirveen kivaa. Että se on ihan käsittämätöntä. (Opettaja 5)

Se on enemmän voimavara. (Opettaja 3)

Semmoinen yhteinen huumori on vähän niinku semmoinen liima, joka liimaa sitä porukkaa yhteen. (Opettaja 4)

Hyvinvoiva ja jaksava opettaja on aina oppilaan etu. Toimivan yhteisopettajuuden myötä oppilaalle jää enemmän aikaa ja oppilaan tuntemus vahvistuu. Yhteisopettajuudessa on vähintään kaksi opettajaa, jotka tuntevat lapset ja osaavat toimia koko ryhmässä, jos toinen opettajista on pois. Tämäkin koettiin hyvinvointia tukevana asiana.

Tai jos on väsynyt niin ei sitten vain jaksu niinku reagoida lasten asioihin... (Opettaja 4)

Jos jompikumpi on pois, niin silloinkin tämä systeemi (yhteisopettajuus) on osoittanut vahvuuden, että silloin jos ei ole sitä hyvinvointia, niin on suunnitelma tehty ja sitten on toinen, joka tuntee suurin piirtein käytännöt. Niin se turvaa niinku siinäkin tapauksessa. (Opettaja 4)

Opettajien keskinäinen hyvä yhteistyö edesauttoi opettajan hyvinvointia. Lisäksi opettajat saivat hyvän ilmapiirin välittyvän myös oppilaille ja edesauttavan heidän hyvinvointiaan.

Aamulla kokoonnuttiin niin, että me tervehdittiin oppilaat yhdessä, kyseltiin niiden kuulumiset. Sitten kysyttiin, että no minkälainen päivä sulla (toisella opettajalla) on tänään ja miten menee. Niin se toi semmoista niinku lämpöä ja

välittämistä ja mä luulen, että oppilaat näki sen myöskin. Että opettajilla on täällä hyvä olla ja sitä myöten myöskin heillä. (Opettaja 5)

Aikaisemmat tutkimukset tukevat käsitystä, että yhteisopettajuus edesauttaa opettajien työhyvinvointia. Opettajat kokevat jaksavansa paremmin ja työssä viihtyminen vahvistuu (Malinen & Palmu, 11). Yhdessä opettaminen ja kollegiaalinen tuki lisäävät opettajien voimavaroja. Yhteistyön myötä he saavat heterogeenisestä oppilasryhmästään erilaisia näkemyksiä, jotka tukevat opettajia heidän työssään. (Sinkkonen ym. 2018, 15.)

Myös Sirkon ym. (2018, 218) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus lisää opettajien työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia. Opettajien välisellä ammatillisella tuella ja yhteistyöllä on osoitettu olevan vaikutuksia työperäisen stressin vähenemiseen ja työn laadun parantumiseen. Louhela-Risteelä (2016, 83) kirjoittaa, kuinka opettajakollegan läsnäolo alkoi toimia työnohjauksellisesti ja voimavarana arkipäivän tilanteissa. Tilanteet oli helppo käydä läpi henkilön kanssa, joka oli myös opetusvastuussa. Oppilaisiin liittyvät asiat oli mahdollista purkaa turvallisesti ja luottamuksellisesti työparin kanssa, eikä tietosuojaan liittyvät seikat estäneet sitä. Työparin kuunteleminen oli Louhela-Risteelän mielestä oleellista työssä jaksamisen kannalta.

Opettajien välinen luonteva yhteistyö ja avoin dialogi katsottiin olevan työhyvinvoinnin perusta. Mikäli näin ei ollut, ajateltiin, että yhteistyö ei silloin tuonut etua, vaan päinvastoin, se koettiin jopa taakkana. Työhyvinvointia vähentävänä tekijänä koettiin myös tilanteet, joissa opettajien näkemykset opettajuudesta, oppimisesta tai oppilaista eivät kohdanneet. Yksi opettajista mainitsi, että mahdollisten konfliktien ja väärinkäsitysten käsittelyyn tulisi olla valmis ja siihen olisi hyvä varata yhteistä tyhy eli työhyvinvointia tukevaa aikaa.

...ettei uskalla tai kehtaa omia ajatuksia sitten tuua julki, niin ei se silloin mun mielestä palvele, se on enempiikin taakka silloin. (Opettaja 2)

Haasteeksi voi muodostua se, jos opettajapersoonat eivät kohta. Esimerkiksi, jos toinen arvostaa työrauhaa, ja toinen ei häiriinny äänekkäämmästäkään työskentelystä. (Opettaja 5)

Kokemukseni mukaan alussa arvokeskusteluun ja suunnitteluun käytetty aika maksaa itsensä takaisin jatkossa. Hyvinvointia syö myös, jos on toistuvasti tunne,

että yhteistyö työparin kanssa ei suju. Erimielisyydet kuuluvat asiaan, ja monasti vievät asioita parempaan suuntaan, kun ne ratkotaan rakentavasti. Joskus kuitenkin erimielisyydet tai tyylilliset erot ovat niin suuria, ettei niistä päästä ratkaisuun ilman esimerkiksi esimiehen tukea. Yhteisopettajuudessa on mielestäni tärkeää koettu hyötysuhde; sen pitää antaa enemmän kuin ottaa. (Opettaja 4)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Pro gradu -tutkielmassani olen tarkastellut yhteisopettajuuden edellytyksiä sekä haasteita alakoulun opettajien näkökulmasta. Yhteisopettajuus voidaan ymmärtää monella eri tavalla ja myös toimivan yhteisopettajuuden toteutumiselle on monenlaisia näkemyksiä. Pro gradu -tutkielman johtopäätöksissä tuon esiin niitä opettajien käsityksiä, joita onnistunut yhteisopettajuus heidän mielestään sisältää sekä mitkä tekijät ovat isoimpia haasteita toimivan yhteisopettajuuden tiellä.

Esteitä toimivalle yhteisopettajuudelle voivat aiheuttaa esimerkiksi opettajan omat henkilökohtaiset arvovalinnat. Kaikki opettajat eivät ole valmiita luopumaan omasta autonomisesta yksin opettamisen tavasta (Säntti 2008, 11). Taustalla voi olla epävarmuutta tai haluttomuutta asettaa oma työ näytille ja yhteisen reflektoinnin kohteeksi (Sahlbergin 1996, 120). Mikäli yhteisopettajuus ei saa hallinnollista tukea, voi se myös olla esteenä tai hidasteena yhteisopettajuuden toteutumiselle. Tätä väitettä tukevat myös monet tutkimukset (Mastropieri ym. 2005; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Saloviita 2016; Sinkkonen ym. 2018). Hallinnollinen tuki voi olla esimerkiksi suunnitteluajan mahdollistaminen työaikana tai työympäristöjen ja ryhmäkokojen muokkaaminen yhteisopettajuuteen sopivaksi. Haastatteleman opettajat korostivat resurssien merkitystä yhteisopettajuuden onnistumisessa. Tilat tulee olla toimivat isonkin ryhmän kanssa. Oppilasmäärä pitäisi olla kohtuullinen ja henkilökuntaa tulisi varata riittävästi. Myös yhteistä aikaa täytyy järjestää varsinkin yhteisopettajuuden alkuvaiheessa. Yleinen positiivinen ja myönteinen asenne kouluyhteisössä sekä yhdenmukainen arvomaailma vaikuttavat suuresti yhteisopettajuuden toteutumiseen.

Kaikki haastatteleman opettajat olivat valmiita oman työn näkyväksi tekemiselle. Yhteisopettajuus vaatii vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen lisäksi taitoa reflektoida yhdessä. Haastatteleman opettajat olivat valmiita kokeilemaan erilaisia työmenetelmiä ja lisäksi he olivat valmiita myös epäonnistumisille. Asenteella, jolla kykenee vastaanottamaan vastoinikäymisiä, reflektoidaan ja löytämään uusia tapoja, mahdollistaa onnistuneen yhteisopettajuuden.

Haastatteleman opettajat halusivat jakaa omaa asiantuntijuutta, oppia toiselta ja rakentaa yhdessä yhteistä näkemystä ja toimivaa työtapaa. He kokivat, että yhteinen keskustelu asioista

laajentaa ymmärrystä ja muuttaa näkökulmia. Päämääränä heillä oli saada yhteisopettajuus toimimaan oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla palvelevaksi.

Opettajien puheissa korostui oppilaiden oikeudet ja etu. Heillä oli käsitys, että yhteisopetuksen myötä oppilaat saavat yksilöllisempää ja kohdennetumpaa huomiota sekä tukea. Opettaminen koettiin monipuolisemmaksi ja toiminnallisemmaksi, josta varsinkin tuen tarpeessa olevat hyötyvät eniten. Yhdessä suoritettu havainnointi ja tilanteiden arviointi koettiin helpommaksi ja sen myötä oppilas sai tarvitsemansa tuen varhaisemmassa vaiheessa. Erityisesti oppilaan osaaamisen arviointi ajateltiin olevan oikeudenmukaisempaa, kun arvioinnissa on kahden tai useamman opettajan näkökulma.

Haastatteleman opettajat suhtautuivat myönteisesti yhteisopettajuuteen. Haastattelut antoivat kuvan, että he kunnioittavat ja arvostavat oppilaita sellaisina kuin he ovat. Opettajat kertoivat, kuinka he pyrkivät löytämään ratkaisut erilaisin pedagogisin keinoin, oppilaan parasta ajatellen. Yhteisopettajuus antaakin heidän mielestään mahdollisuuden toteuttaa opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti. Erilaisilla työtavoilla ja -menetelmillä annetaan mahdollisuus erilaiselle oppimiselle. Yhteisopettajuus voi olla yksi tapa, jolla vastataan tämän päivän haasteisiin. Oppilaiden lisääntyneiden tuen tarpeiden vuoksi kentälle tarvitaankin yhteistyökykyisiä, innovatiivisia ja kannustavia opettajia. Saloviita on jo vuonna 2016 kirjoittanut, kuinka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät toimintatavasta, jossa useampi opettaja opettaa luokkaa yhtä aikaa. Tämä toimintatapa mahdollistaa tukea tarvitsevien lasten integroimisen yleisopetuksen luokkaan, jolloin välttyään pienryhmiin liittyvältä negatiiviselta leimalta. (Saloviita 2016b, 161.)

Tutkielman tulokset osoittavat, että tärkeimmät asiat yhteistyön onnistumisen kannalta ovat luottamus ja kunnioitus toisen ammattilaisen asiantuntijuutta kohtaan sekä avoimuus. Ilman keskinäistä kunnioitusta ja avointa dialogia ei yhteistyö voi olla toimivaa. Tietoa tulee jakaa ja tilanteista tulee keskustella avoimesti, jotta saadaan yhteinen näkemys yhteisen päämäärän saavuttamisesta.

Onnistuneessa yhteisopettajuudessa ideat jalostuvat, aikaa säästyy ja tehokkuus lisääntyy. Ajankäyttöä hallitaan paremmin ja oma ammatillisuus kasvaa. Niin työn hyvät kuin huonotkin puolet jaetaan yhdessä, jolloin opettajien työhyvinvointi kasvaa. Opettajan työssä jaksaminen korostettiin olevan myös oppilaan etu.

Kaikki haastatteleman opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että yhteisopettajuus kannattaa. He voimaantuvat, ovat tehokkaampia ja parempia opettajia yhteisopettajuuden myötä. Takaisin yksin "puurtamisen" malliin ei haluta palata. Mitä enemmän yhteisopettajuutta tutkitaan ja mitä enemmän sen hyötyjä löydetään, sitä kiinnostavammaksi ja houkuttelevammaksi tämä työmuoto muuttuu. Saloviita (2016) on analysoinut 32 laadullista tutkimusta samanaikaisopetuksesta ja tuonut esiin, että lähes kaikissa tutkimuksissa on raportoitu erilaisista hyödyistä liittyen opettajien samanaikaisopetukseen. Hänen mukaansa yhteisopetusta voi suositella varsinkin erityisopetuksen työvälineeksi. (Saloviita 2016b, 161.)

Yhteisopettajuutta on tutkittu jo pitemmän aikaa ja tutkitaan edelleen. Tarkastelemissani tutkimuksissa korostuvat opettajien näkökulmat ja käsitykset sekä oppilaiden tukeminen yhteisopettajuuden keinoin. Tutkimusten tulokset tukevat toisiaan ja yhteisopettajuuden hyödyt ovat havaittavissa niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmista. Miksi kuitenkin yhteisopetustavan yleistyminen opettajien keskuudessa on hidasta? Tulisiko tulevien tutkimusten näkökulmien kohdistua organisaatio- ja yhteiskuntatasolle, jotta löydettäisiin syitä yhteisopetuksen hitaaseen käyttöönottoon? Minkä verran opettajankoulutus antaa valmiuksia yhteisopettajuuteen ja yli-päättään ammatilliseen yhteistyöhön? Entä onko kunnilla antaa mahdollisuuksia yhteisopettajuuden toteuttamiseen?

Olisi hyvä suunnata katse lasten ja nuorten hyvinvointiin yhteiskunnallisena asiana. Ison palapelin yksi palanen voi olla juuri yhteisopettajuus, jossa kokonaisuus tulisi nähdä laajemmin ja kauempaa. Miten yhteisopettajuus, ja sitä kautta lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen, mahdollistetaan organisaation ja yhteiskunnan taholta? Onnistuneen yhteisopettajuuden takana on kuitenkin enemmän kuin kaksi innokasta yhteisopettajuuteen halukasta opettajaa.

Kriittisesti tarkastellen, tuloksiini saattoi vaikuttaa se, että kaikilla haastatelluilla opettajilla oli pääosin myönteisiä kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tulos olisi voinut olla erilainen, jos olisin hakenut tutkimukseen erikseen sellaisia opettajia, jotka olivat jostain syystä luopuneet yhteisopettajuudesta.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla esimerkiksi rehtoreiden käsitysten tarkastelu. Miten rehtorit näkevät yhteisopettajuuden merkityksen ja millaiset mahdollisuudet heidän mielestään yhteisopettajuuden toteuttamiselle annetaan? Myös erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyön tarkastelu voisi olla hyvä jatkotutkimusaihe.

LÄHTEET

Aarnio, Saila & Kilpimaa-Lipasti, Nina 2016. Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa Timo Saloviita (toim.). Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: PS-kustannus, 45–56.

Ahtiainen, Raisa & Beirad, Maria & Hautamäki, Jarkko & Hilasvuori, Touko & Thuneberg, Helena 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.

https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/ksh:file/download/83615fc492a9c46ba71460027d46bf5417ca3eeb/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf. (Luettu 23.4.2024.)

Bacharack, Nancy L. & Heck, Teresa Washut & Dahlberg, Kathryn R. 2008. What Makes Co-Teaching Work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal* 4 (3), 43–48.

<https://www.clutejournals.com/index.php/CTMS/article/view/5534/5618>. (Luettu 18.1.2021.)

Bronstein, L. 2003. A model of interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48 (3), 279–306.

Eskola, Jari 2007. 6–8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttaminen. Teoksessa Leena Viinamäki & Erkki Saari (toim.). Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.

Eskola, Jari & Lätti, Johanna & Vastamäki, Jaana 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Keuruu: PS-kustannus, 27–51.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Friend, Marilyn & Cook, Lynne & Hurley-Chamberlain, DeAnna & Shamberger, Cynthia 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. (Luettu 15.3.2024.)

Hakala, Juha T. & Leivo, Marjaana 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, 9–23.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>. (Luettu 18.1.2021.)

Hargreaves, Andy 1993. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell. <https://ebookcentral-proquest-com.ez.lapinamk.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=742797>. (Luettu 9.4.2024.)

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2013. *Tutki ja kirjoita*. 18.painos. Helsinki: Tammi.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimus-suuntauksena_kasvatustieteissa. (Luettu 12.4.2024.)

Kananen, Jorma 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kokko, Marjut 2021. *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. (Luettu 10.5.2022.)

Kuula, Arja 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Luettu 25.1.2021.)

Lakkala, Suvi & Lantela, Lauri 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa Marjatta Takala, Aino Äikäs ja Suvi Lakkala (toim.). Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Juva: PS-Kustannus, 237–264.

Lakkala, Suvi & Galkienė, Alvyra & Navaitienė, Julita & Cierpiałowska, Tamara & Tomecek, Susanne & Uusiautti, Satu 2021. Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>. (Luettu 12.5.2022.)

Little, J.W. 1982. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal* 19 (3), 325–340.

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

Malinen, Olli-Pekka & Palmu, Ines 2017. Johdanto. Teoksessa Olli-Pekka Malinen (toim.) & Ines Palmu. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 10–13.

Malinen, Olli-Pekka & Närhi, Vesa & Savolainen, Hannu 2024. The effect of teacher self-efficacy in behaviour management on classroom behaviour climate: a longitudinal multilevel cross-lagged analysis. *Educational Psychology*, 1–21. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/01443410.2024.2359672?needAccess=true>. (Luettu 2.7.2024.)

Marton, Ference 2001. Phenomenography: A Research Approach to investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Robert R Sherman & Todman B Webb. *Qualitative research in education: Focus and methods*. Taylor & Francis Group. 141–161. Alkuperäinen

vuodelta 1988, uudistettu painos 2001. <https://ebookcentral-proquest-com.ez.lapinamk.fi/lib/ulapland-ebooks/detail.action?docID=201137>. (Luettu 19.2.2023.)

Marttila, Maarit 2016. Seikkailupedagogiikkaa kolmen opettajan voimin. Teoksessa Timo Saloviita (toim.). Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: PS-kustannus, 135–146.

Mastropieri, Margo A. & Scruggs, Thomas E. & Graetz, Janet & Norland, Jennifer & Gardizi, Walena & Mcduffie, Kimberly 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School & Clinic* 40 (5), 260–270. <https://journals-sagepub-com.ez.lapinamk.fi/doi/epdf/10.1177/10534512050400050201>. (Luettu 12.4.2024.)

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky ja Jari Metsämuuronen.

Mönkkönen, Kaarina & Roos, Satu 2010. Työyhteisötaidot. 2. painos. EU: UNIpress.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Paloniemi, Susanna & Huusko, Mira 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88486>. (Luettu 12.4.2024.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (otettiin käyttöön 1.8.2016). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet#f2235839>. (Luettu 25.1.2021.)

Pohjola, Anneli 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Leena Viinamäki & Erkki Saari (toim.). Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 11–31.

Pulkkinen, Jonna & Rytivaara, Anna 2015. Yhteisopetuksen käsikirja.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>. (Luettu 13.5.2022.)

Puusa, Anu 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 103–117.

Puusa, Anu 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 145–156.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020a. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 25–40.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020b. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 75–85.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2020c. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 141–144.

Ricci, Leila Ansari & Zetlin, Andrea & Osipova, Anna V 2017. Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *An international journal of teachers' professional development* 21 (5), 687–703. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/full/10.1080/13664530.2017.1293561>. (Luettu 15.3.2022.)

Rose, Jo & Norwich, Brahm 2014. Collective commitment and collective efficacy: a theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education*, 2014 Vol.44, No.1, 59–74.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.855169>. (Luettu 8.1.2022.)

Ruusuvuori, Johanna 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–432.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Rytivaara, Anna & Pulkkinen, Jonna & Palmu, Iines & Kontinen, Juha 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Olli-Pekka Malinen (toim.) & Iines Palmu. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 15–23.

Sahlberg, Pasi 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg_Pasi_screen.pdf. (Luettu 8.4.2024.)

Saloviita, Timo 2016a. Alkusanat. Teoksessa Timo Saloviita (toim.). Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: PS-kustannus, 7–15.

Saloviita, Timo 2016b. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa Timo Saloviita (toim.). Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Juva: PS-kustannus, 147–164.

Saloviita, Timo 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5).

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60946/how%20common%20are%20inclusive%20educational%20practices%20among%20finnish%20teachers.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 10.2.2023.)

Savonmäki, Pasi 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Savonmäen väitöskirja5.pmd (jyu.fi). (Luettu 7.4.2024.)

Scruggs, Thomas E. & Mastropieri, Margo A. 2017. Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children* 49 (4), 284–293.

<https://www.proquest.com/docview/1891631429?parentSessionId=IVbzxZsvDZON1japijdVWqVXcELMz4zyC70ndWOT72Y%3D&pq-origsite=primo&accountid=11989>. (Luettu 13.5.2022.)

Silfverberg, Paul 2007. Ideasta projektiksi. Projektinvetäjän käsikirja. Helsinki: Edita Publishing.

Sinkkonen, Hanna-Maija & Koskela, Teija & Moisio, Kirsi & Suolanen, Sanna 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamallista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 28 (2), 14–34. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf. (Luettu 12.4.2024.)

Sirkko, Riikka & Takala, Marjatta & Wickman, Kim 2018. Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. University of Aberdeen. Education in the North, 25 (1–2), 217–237. <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/22930/nbnfi-fe2018092036133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 12.4.2024.)

Sirkko, Riikka & Takala, Marjatta & Muukkonen, Hanni 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. Kasvatus & Aika vol. 14 (1) 2020, 26–43. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918/50060>. (Luettu 18.1.2021.)

Säntti, Janne 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1), 7–22. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68139/28996>. (Luettu 12.4.2024.)

Takala, Marjatta & Lakkala, Suvi & Äikäs, Aino 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Marjatta Takala, Aino Äikäs ja Suvi Lakkala (toim.). Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Juva: PS-Kustannus, 13–44.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 15.4.2023.)

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Luettu 28.1.2021.)

Yhdistyneet kansakunnat 1994. General Assembly. Yleiskokous 48/96. <https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>. (Luettu 31.1.2021.)

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Liite 2. Kysely

Liite 3. Tietosuojailmoitus

1. Taustatiedot

- yhteisopettajuuskokemus

YHTEISOPETTAJUUDEN MUKANAAN TUOMAT HYÖDYT
OPETTAJAN JA OPPILAAN NÄKÖKULMASTA

2. Suunnittelu

3. Toteutus

4. Arviointi

5. Ammatillinen kehittyminen

6. Samankaltainen käsitys opettajuudesta / Yhteisymmärrys

7. Hyvinvointi

Kysely on tarkentava; aiemmin kerätyn haastatteluaineiston tueksi. Kyselyn kysymykset pohjautuvat haastattelussa käytettyihin teemoihin.

1. Ikä:
2. Opettajakokemus:
3. Kokemus yhteisopettajuudesta:
4. Miten määrittelet yhteisopettajuuden?

YHTEISOPETTAJUUDEN MUKANAAN TUOMAT HAASTEET OPETTAJAN JA OPPI- LAAN NÄKÖKULMASTA

5. Millaisia haasteita mahdollisesti näet yhteisopettajuuteen liittyen
 - a. suunnittelussa?
 - b. toteutuksessa?
 - c. arvioinnissa?
6. Millaisia haasteita mahdollisesti näet yhteisopettajuuteen liittyen
 - a. ammatillisessa kehittämisessä?
 - b. käsityksissä opettajuudesta /yhteisymmärryksen löytymisessä?
 - c. opettajan jaksamisessa /hyvinvoinnissa?



Rekisterin nimi	YHTEISOPETTAJUUS ALAKOULUSSA Empiirinen teemahaastattelututkimus
Rekisterinpitäjä	Anneli Ylikärppä, puh. xxxxxx; sähköposti: xxxxxxxx Turun yliopisto Turun yliopisto, 20014 TURUN YLIOPISTO kirjaamo@utu.fi +358 29 450 5000 (vaihde)
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Anneli Ylikärppä; puh. puh. xxxxxxxx; sähköposti: <u>xxxxxxx</u>
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	sähköposti: <u>DPO@utu.fi</u> puh. +358 29 450 4361
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluaineistoja, joissa kysytään kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on x käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) ☐ rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) ☐ muu mikä _____
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Kokemusvuosien määrä yhteisopettajuudesta

Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta muille
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Tiedostot anonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Haastattelunauhoitteet poistetaan heti litteroinnin jälkeen. Henkilötietoja säilytetään enintään 19.3.2021 asti, jonka jälkeen aineisto on anonymisoitu. Tutkimuksessa käytetty anonymisoitu tutkimusaineisto säilytetään pysyvästi. Litteroidut ja anonymisoidut haastatteluaineistot hävitetään tietoturvallisesti
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tiedot kerätään haastattelututkimukseen osallistuvilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.