

**”Ei sit jumiudu niihin vanhoihin juttuihin, että  
tavallaan pysyy itsekin semmosena virkeenä”**

Peruskoulun alaluokkien opettajien kokemuksia opetuksen suunnittelussa toteutettavasta  
yhteistyöstä

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Aija Kanervavuori

4.5.2023

Turku

## **Pro gradu -tutkielma**

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Aija Kanervavuori

**Otsikko:** ”Ei sit jumiudu niihin vanhoihin juttuihin, että tavallaan pysyy itsekkin semmosena virkeenä.”: Peruskoulun alaluokkien opettajien kokemuksia opetuksen suunnittelussa toteutettavasta yhteistyöstä

**Ohjaaja:** Professori Sara Routarinne

**Sivumäärä:** 81 sivua, 9 liitesivua

**Päivämäärä:** 4.5.2023

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opetuksen suunnittelussa toteutettavaa yhteistyötä. Tavoitteena oli selvittää, mitä opetuksen suunnittelun ajatellaan pitävän sisällään, kuinka paljon siihen käytetään aikaa, ovatko opettajat tyytyväisiä valitsemaansa suunnittelutapaan sekä miten opetuksen suunnittelussa toteutetaan yhteistyötä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös koronaviruspandemian tuomia muutoksia yhteistyön toteuttamiseen. Lisäksi tutkittiin opettajien kokemuksia toteutetusta yhteistyöstä sekä yhteistyön merkitystä opettajien työhyvinvoinnille.

Tutkimus toteutettiin pääosin laadullisena, mutta siinä oli myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeen ja puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Kyselyyn vastanneita opettajia oli 34 ja haastatteluun osallistui 5 luokanopettajaa. Toisiaan tukevilla erilaisilla aineistoilla lähestyttiin tutkimusongelmia monesta näkökulmasta ja pyrittiin siten edistämään tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysissä hyödynnettiin jonkin verran kuvailevaa määrällistä analyysia. Pääosin tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla.

Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää sitä, että kaiken kaikkiaan yhteistyöhön opetuksen suunnittelussa suhtauduttiin hyvin myönteisesti. Opettajat kokivat mahdollisuuden jakaa vastuuta ja konkreettista työmäärää yhtenä yhteistyön suurimpana hyötynä. Tämän voidaan nähdä lisäävän heidän työhyvinvointiaan, mikä nousi tuloksissa esille myös huomattavana yhteistyön hyötynä. Suurimpana haasteena pidettiin aikataulujen yhteensovittamista. Oli kuitenkin kiinnostavaa, että ajankäytön ajateltiin olevan sekä yhteistyötä vaikeuttava tekijä että yhteistyön hyöty. Yllättävä tulos oli, että oletettujen rajoitteiden lisäksi pandemian seurauksena kouluihin oli muodostunut uusia yhteisvastuullisia yhteistyökäytänteitä.

Tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa siitä, miten yhteistyöllä voidaan helpottaa opetuksen suunnittelun työläyttä ja kehittää koulun yhteistyökäytänteitä. Lisäksi koulumaailmassa opettajat, jotka eivät ole tottuneet hyödyntämään yhteistyötä omassa työssään, saavat paljon hyödyllisiä vinkkejä tutkimuksessa esitellyistä käytänteistä ja monipuolisista yhteistyön eduista. Koska työtapana suunnitteluvaiheen yhteistyö on lähtöisin opettajien omasta halusta, olisi syytä tutkia vielä lisää, miten yhteistyöhön voidaan kannustaa työnantajan puolesta. Yhteissuunnittelu näyttäisi parantavan sekä opettajien työhyvinvointia että ammatillista pätevyyttä, joten yhteistyön hyödyntämisen voisi kuvitella olevan etu myös työnantajan näkökulmasta.

**Avainsanat:** yhteistyö, opettajien välinen yhteistyö, opetuksen suunnittelu, yhteissuunnittelu, peruskoulu, työhyvinvointi

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opettajien välinen yhteistyö</b>	<b>7</b>
2.1	Vuorovaikutuksen merkitys opettajien väliselle yhteistyölle	9
2.2	Yhteistyön toteuttaminen koulussa	11
2.2.1	Yhteisopettajuus	14
2.2.2	Moniammatillinen yhteistyö	16
<b>3</b>	<b>Opetuksen suunnittelu</b>	<b>18</b>
3.1	Yhteistyö opetuksen suunnittelussa	20
3.2	Lähtökohdat yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa	23
<b>4</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b>	<b>27</b>
5.1	Tutkimusasetelma	27
5.2	Osallistujat	27
5.3	Tiedonkeruumenetelmät	29
5.4	Aineiston analyysi	32
5.5	Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys	37
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>39</b>
6.1	Opetuksen suunnittelu peruskoulussa	39
6.1.1	Yhteistyön toteuttaminen opetuksen suunnittelussa	43
6.1.2	Koronaviruspandemian tuomat muutokset yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa	49
6.2	Kokemuksia yhteistyöstä opetuksen suunnittelussa	53
6.2.1	Yhteistyön avulla työssä jaksaa paremmin	53
6.2.2	Toimiva yhteistyö vaatii yhteistä aikaa ja kompromisseja	59
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>64</b>
7.1	Opetusta halutaan suunnitella yhdessä	64
7.2	Yhdessä suunnittelun merkitys työhyvinvoinnille	67
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	70

<b>7.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet</b>	<b>73</b>
<b>Lähteet</b>	<b>75</b>
<b>Liitteet</b>	<b>82</b>
<b>Liite 1. Vastauspyyntö kyselyyn</b>	<b>82</b>
<b>Liite 2. Haastattelukutsu</b>	<b>83</b>
<b>Liite 3. Kyselylomake</b>	<b>84</b>
<b>Liite 4. Teemahaastattelurunko</b>	<b>88</b>
<b>Liite 5. Tietosuojailmoitus</b>	<b>90</b>

## **Taulukot**

Taulukko 1. Kyselyyn osallistuneiden opettajien työkokemus ja opetettava luokka ( $N_1 = 34$ )	28
Taulukko 2. Haastateltujen opettajien työkokemus ja opetettava luokka ( $N_2 = 5$ )	29
Taulukko 3. Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten redusoinnista eli pelkistämisestä	33
Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokiksi	34
Taulukko 5. Esimerkki alaluokkien ryhmittelystä alateemoiksi	35
Taulukko 6. Esimerkki alateemojen ryhmittelystä yläteemoiksi	36
Taulukko 7. Opetuksen suunnittelun tavat kyselyn vastausten perusteella ( $N_1 = 34$ )	40
Taulukko 8. Yhdessä suunnittelun hyödyt teemoittain	54
Taulukko 9. Yhdessä suunnittelun haasteet teemoittain	60

## **Kuviot**

Kuvio 1. Viikoittain opetuksen suunnitteluun kuluva aika	42
Kuvio 2. Yhteistyön toteuttaminen opetuksen suunnittelussa haastattelun perusteella	44
Kuvio 3. Koronaviruspandemian tuomat muutokset yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa	49

# 1 Johdanto

Opettajan työ edellyttää jatkuvaa läsnäoloa ja herpaantumattomuutta. Oppilailla on oikeus jokapäiväiseen aitoon vuorovaikutukseen ja välittämiseen, joten opettaja ei voi valita päivää, jolloin ei jaksaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, jatkossa POPS) mukaan opettajan tehtävä on seurata ja edistää oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, arvostaa jokaista oppilasta tasavertaisesti sekä tukea mahdollisten vaikeuksien ilmetessä. Lisäksi opettajan vastuulla on huolehtia siitä, että koulussa on turvallinen oppimisympäristö opiskelulle. (POPS 2014, 34.) Jotta näihin opetuksen tavoitteisiin voidaan vastata, työolosuhteiden on tuettava opettajien jaksamista. Opettajien heikko työhyvinvointi saattaa heijastua koulun yleiseen ilmapiiriin, mikä näkyy myös oppilaiden hyvinvoinnissa. Kun opettaja voi hyvin, hän luo ympärilleen ilmapiiriin, jossa myös lapsilla on mukavampi olla. (Virtanen ym. 2009, 558.) Opettajien jatkuvasti lisääntyvät työtehtävät ja työssä jaksaminen ovat herättäneet myös mediassa paljon ammatillista keskustelua. Opettaja-lehdessä on kirjoitettu varsinkin korona-ajan tuomista haasteista ja nopeasti muuttuvista tilanteista, jotka ovat vaatineet veronsa. (mm. Nuutinen 2020.)

Opettajan ammattiin liitetään opettajan autonomiasta kumpuava pitkä yksin tekemisen perinne, jonka mukaan jokainen saa toteuttaa opetusta omalla tavallaan (Kattilakoski 2018, 38). Opetuksen kehittymisen ja opettajien työssä jaksamisen kannalta yksilökeskeinen kulttuuri on kuitenkin riskialtista. Yksin työtään tekevä opettaja jää ilman tukea, ja ollessaan luokassa ainoa aikuinen hänen on tukeuduttava omaan ammattitaitoonsa. (Manouchehri 2001, 86.) Nykypäivänä kouluissa on alettu hyödyntää yhä enemmän yhteistyötä. Opettajien välinen kollegiaalinen tuki on välttämätöntä jatkuvasti kehittyvissä ja muuttuvissa työympäristöissä. Sen sijaan, että kasvatusalan haasteet ja ongelmat kohdataan yksin, niiden ratkominen yhteisenä päämääränä on nähty mahdollisuutena. (Shah 2012, 1244.)

Opettajien työhyvinvoinnin kannalta toimiva yhteistyö on tärkeää. Mahdollisuus huolien ja ilonaiheiden jakamiseen vähentää haitallista työstressiä ja antaa voimaa jatkaa eteenpäin. (Malinen & Palmu 2017, 43.) Tällä hetkellä opettajien hyvinvointiin ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota, vaikka ammatin vaatimukset ja vastuu kasvavat kasvamisestaan (Thousand, Villa & Nevin 2010, 246). Vuoden 2017 opetusalan työolobarometrin mukaan koetun stressin määrä on opetuslalla selvästi korkeampaa kuin keskimäärin suomalaisessa työelämässä. Opettajien työmäärä on kasvanut huolestuttavan paljon, työpäivät venyvät ja monet tekevät töitä myös

viikonloppuisin. Uupumus on opetus- ja kasvatusalalla niin tavallista, että sen suhteen alaa pidetään riskinä. (Länsikallio, Kinnunen, & Ilves, 2018, 8, 19.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien välisen yhteistyön lisäävän ammatillista itsetuntoa, työhön sitoutumista ja kollegiaalista tukea (Niemi 2021, 293; Park, Henkin & Egley 2005, 464). Yhteistyön edut opettajien työhyvinvoinnille ja opetuksen laadun kehittämiseksi ovat lisänneet koulumaailman yhteisöllisyyttä. Esimerkiksi yhteisopettajuuden toteuttaminen on lisääntynyt viime vuosina, sillä sen on havaittu olevan sekä opettajien työhyvinvoinnin kannalta edullinen työtapa että mahdollistavan paremmin oppilaiden yksilöllisen ohjaamisen (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 30, 36). Yhteisopettajuus on herättänyt myös mediassa ammatillista keskustelua. Monet ovat sitä mieltä, että yhteisopettajuutta hyödyntämällä molemmat opettajat jaksavat paremmin ja toiselta voi oppia valtavasti uutta. Yhteistyö on parasta arjessa jaksamisen tukea. (mm. Korkeakivi 2019; Nissilä 2018.) Toisaalta opettajien välisellä yhteistyöllä on nähty olevan myös monia haasteita. Suurimpina haasteina on pidetty sopivan kollegan ja yhteisen suunnitteluajan puuttumista (mm. Malinen & Palmu 2017, 43). Toimiva yhteistyö edellyttää valmiutta tehdä kompromisseja (Niemi 2021, 293).

Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa. On todettu, että yhdessä suunniteltu opetus on usein monipuolisempaa kuin yksin ideoitu. Yhdessä ideoita syntyy enemmän. (Malinen & Palmu 2017, 43.) Yuan ja Zhang (2016, 268) toteavat myös, että yhdessä suunniteltaessa työmäärää on mahdollista jakaa, ja siten välttää moninkertaisen työn tekemistä. Aikaisemmat tutkimukset opetuksen suunnittelussa hyödynnettävästä yhteistyöstä ovat kuitenkin jääneet vähäisiksi, joten siitä on tärkeää saada uutta tietoa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka paljon opettajat hyödyntävät kollegiaalista yhteistyötä omien oppituntiensa suunnittelussa. Samalla tarkastellaan opettajien kokemuksia yhdessä suunnittelun hyödyistä ja haasteista sekä kartoitetaan, miten yhteistyöhön kannustetaan työyhteisöissä. Tutkimusnäkökulman valinnalla pyritään saamaan tietoa siitä, voidaanko yhteisopettajuuden haasteita ratkaista hyödyntämällä yhteistyötä opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta silti säilyttää edut, joita yhteistyöllä on osoitettu olevan esimerkiksi opettajien työhyvinvoinnille ja työssä jaksamiselle. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan korona-ajan tuomia haasteita yhteistyön toteuttamiselle.

## 2 Opettajien välinen yhteistyö

Ihmisen kehityksen kannalta kyky tehdä yhteistyötä on ollut hyvin tärkeässä asemassa. Sen sijaan nykypäivän kehittyneessä maailmassa voi olla vaikeampi havaita tarvetta yhteistyölle. (Isoherranen 2008a, 26.) Länsimaisen individualistisen ajatusmallin kanssa käsi kädessä kulkee oman identiteetin ja yksilöllisen erityisyyden tärkeys. Ammatilliseen identiteettiin sisältyy vahvasti opitut ajattelu- ja toimintamallit, joihin sitoudutaan huomaamattakin jo koulutusvaiheessa. (Kykyri 2007, 109.) Tämä näkyy varsinkin opettajan ammatissa, johon liitetään opettajan autonomiasta kumpuava pitkä yksin tekemisen perinne. Jokainen opettaja saa opettaa omalla tyylillään ja tehdä omat ratkaisunsa. (Kattilakoski 2018, 38.) Lisäksi omaan ammattiin ja siihen liittyviin näkökulmiin kohdistuva kritiikki ja arvostelu koetaan henkilökohtaisena asiana, sillä työ on useimmille merkittävä osa identiteettiä ja ammatilliset näkökannat osa henkilökohtaisia arvoja. Tästä syystä yhteistyöhön ryhtymiseen voikin olla suuri kynnys, kun sen myötä jokainen asettaa itsensä alttiiksi mahdollisille väärinymmärryksille, vähättelylle tai kritiikille. (Kykyri 2007, 109–110.)

Yksilökeskeinen opetuskulttuuri on opetuksen laadun ja opetustyössä jaksamisen kannalta riskialtista. Tarjolla olevien erilaisten näkökulmien huomaaminen on haastavaa, sillä opettajien työskentely erillään muista eristää myös uusilta ideoilta ja hidastaa kehittymistä. Yksin työskenteleminen saattaa aiheuttaa myös liiallista huolta omasta osaamisesta ja turhaa vertailua opettajien välillä. (Hargreaves & O'Connor 2018, 5.) Lisäksi opettaja, joka tekee yksilökeskeisesti työtään, ei ehkä saa osakseen kritiikkiä, mutta samalla hän välttyy kaikelta tuelta ja avulta. Opettajan ollessa luokassa ainoa aikuinen, hän joutuu luottamaan omaan ammattitaitoonsa ja tapaansa toimia. Oletetaan, että opettaja selviytyy itsenäisesti mistä tahansa tilanteesta ja kykenee ratkaisemaan ongelmat yksinään. (Manouchehri 2001, 86.)

Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) edellytetään vahvemmin yhteistyötä kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Uutena tässä opetussuunnitelmassa mainitaan opettajien välisen yhteistyön merkitys asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiselle. Opettajien välinen yhteistyö nähdään tarpeellisena erityisesti suunnitellessa ja toteuttaessa uutena vaatimuksena tulleita monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä oppimisen tukemisessa ja arvioinnissa. (POPS 2014, 32–33, 36.) Opettajien yksin tekemisen traditiota on lähdetty haastamaan ensimmäistä kertaa. Edellisessä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa koulun aikuisten välinen yhteistyö mainitaan ainoastaan kuvatessa koulun toimintakulttuuria, jonka tavoitteena on tukea yhteistyötä koulun sisällä

sekä kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Tavoite ei kuitenkaan tarkemmin määrittele, mitä koulun sisäisellä yhteistyöllä tarkoitetaan, vaan on epäselvää, puhutaanko oppilaiden vai opettajien välisestä yhteistyöstä. (POPS 2004, 19.)

Jotta opettajien yhteistyöhön lähteminen on mielekästä, jokaisen osapuolen on tärkeää kokea hyötyvänsä siitä jollain tavalla. Hyötyjen tulee olla suuremmat kuin tarvittavat voimavarat, jotta yhteistyön toteuttaminen on kannattavaa. Toimivassa yhteistyössä jokainen osapuoli kokee yhteiset tavoitteet ominaan. He eivät edistä niitä vain omien etujensa vuoksi, mikä edellyttää yhteisymmärrystä sekä asetetuista tavoitteista että jokaisen jäsenen osallisuudesta päämäärien saavuttamiseksi. (Peters & Manz 2007, 124–125.) Pelkkä yhdessä tekeminen ei siis vielä ole yhteistyötä. Aidon yhteistyön tulee olla vapaaehtoista (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 412), ja jokaisen osapuolen on tietoisesti pyrittävä yhteistyöhön ja yhteisten tavoitteiden toteutumiseen. Opettajien väliseen yhteistyöhön ei ole ylhäältä annettuja määräyksiä, mikä edistää yhteistyön toteutumista sen varsinaisessa merkityksessään. Ylemmän tahon sijaan toimintaa määrittävät yhteiset arvot ja pyrkimys yhteiseen toimintaan. (Kattilakoski 2018, 37.)

Käsitteenä yhteistyö on moniselitteinen ja sen määritelmät vaihtelevat suuresti eri tieteenalojen tutkimuksissa. Sosiaalipsykologi Michael Argyle (2013) määrittelee yhteistyön koordinoitukseksi yhdessä toimimiseksi, jonka päämääränä on yhteisten tavoitteiden edistäminen. Yhdessä toimiminen voi tapahtua työssä, vapaa-ajalla tai sosiaalisissa suhteissa. Tärkeää on yhdessä toimimisesta nauttiminen ja siitä syntyvä ilo, jolloin sosiaaliset suhteet vahvistuvat. (Argyle 2013, 4.) Yhteistyössä merkittäviä tekijöitä ovat siis yhteisten tavoitteiden löytäminen ja niihin sitoutuminen sekä vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet. Onnistumisista ja tavoitteiden toteutumisesta koettu ilo voidaan jakaa yhteisenä onnistumisena.

Yhteistyön tavoin myös opettajien välinen yhteistyö on moniselitteinen käsite, sillä se voidaan määritellä eri tavoin riippuen kontekstista ja sillä voi olla erilaisia tavoitteita. Lisäksi määritelmät opettajien väliselle yhteistyölle ovat usein väljiä. Kaikki tämä tekee yhteistyöhön liittyvien päätelmien tekemisen haastavaksi. Ongelmallista on, ettei varmaksi voida sanoa, minkälainen opettajien välinen yhteistyö on koettu toimivaksi, kun käsitteen määritelmät vaihtelevat suuresti. (Eschler 2016, 2.) West (1990) on määritellyt opetusyhteistyön (*engl. educational collaboration*) olevan kahden tai useamman opettajan välinen vuorovaikutteinen tapahtuma, joka sisältää suunnittelua ja ongelmanratkaisua. Vuorovaikutteinen toiminta



tapahuu muita osapuolia kunnioittaen, luottamusta rakentaen sekä avointa kommunikaatiota ylläpitäen. (West 1990, 29.) Sawyer ja Rimm-Kaufman (2007) korostavat määritelmässään tapahtuman vuorovaikutteisuutta. Opettajien välisen yhteistyön on tapahduttava vuorovaikutustilanteessa, jotta se voidaan määritellä yhteistyöksi. (Sawyer & Rimm-Kaufman 2007, 213.)

Tässä tutkimuksessa opettajien välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan välistä vuorovaikutteista tapahtumaa, jonka tavoitteena on toimia yhdessä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Tämä perustuu Argylen määritelmään yhteistyölle (2013), mutta myös West (1990) sekä Sawyer ja Riff-Kaufman (2007) ovat korostaneet vuorovaikutuksen merkitystä opettajien välisessä yhteistyössä. Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajien välisen yhteistyön ajatellaan edellyttävän luottamusta ja kunnioitusta muita osapuolia kohtaan (vrt. West 1990). Tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yhteistyö opetusta suunnittelevien aikuisten välillä. Olennaista on keskittyä selvittämään sitä, miten yhteistyö ilmenee opetuksen suunnitteluvaiheessa ja miten se koetaan.

## **2.1 Vuorovaikutuksen merkitys opettajien väliselle yhteistyölle**

Opettajien välisessä yhteistyössä vuorovaikutustaitojen hallinta on olennaista. Opettajan ammatissa tarvitaan jatkuvaa kykyä toimia älyllisessä, sosiaalisessa ja emotionaalisessa vuorovaikutuksessa kollegoiden, oppilaiden ja huoltajien kanssa (Välijärvi 2006, 21.) Taito toimia vuorovaikutuksessa kehittyy lapsesta asti läpi koko elämän, ja vuorovaikutuksen perustaitoja on mahdollista harjoitella myös tietoisesti erilaisissa tilanteissa. Näitä sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia taitoja ovat puhuminen, kuunteleminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä ristiriitatilanteissa toimiminen ja tilanteiden ratkaiseminen rakentavalla tavalla. Erityisen tärkeää on keskittyä harjoittelemaan kuuntelemista, sillä toimivan vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää kyetä kuuntelemaan ja antamaan arvoa toisen ajatuksille. (Kykyri 2007, 125.)

Käsitteenä vuorovaikutustaito voidaan määritellä monin tavoin. Usein määritelmät jakautuvat kuitenkin kahteen koulukuntaan. Ensimmäisessä vuorovaikutustaito määräytyy sen mukaan, miten keskustelija onnistuu tekemään aikomuksensa ymmärrettäväksi. Toiseen koulukuntaan kuuluvat ajattelevat vuorovaikutuksellisen pätevyuden tarkoittavan todennäköisyyttä, jonka mukaan keskustelija onnistuu pääsemään tavoitteisiinsa ja saamaan haluttuja reaktioita. (Wilson & Sabee 2003, 4.) Tässä luvussa käsitellään kahden tai useamman opettajan välistä

vuorovaikutusta ja sen merkitystä yhteistyön toteuttamiselle, sillä niiden ymmärtäminen on tämän tutkimuksen kannalta olennaista.

Opettajien työssä korostetaan yhä enemmän yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä.

Yhteisöllisyyden toteutuminen vaatii yksin selviämisen perinteestä luopumista ja uusien vuorovaikutteisten tapojen oppimista (Väljörvi 2006, 23), sillä yhteisöllisyys määräytyy vahvasti ihmisten välisen vuorovaikutuksen myötä. Kehitystä voidaan saavuttaa, kun muita ihmisiä kohdellaan inhimillisesti ja asioista keskustellaan. (Rautiainen 2008, 80.) Tämä vaatii ryhmäosaamista ja oman osaamisen osoittamista erilaisissa tilanteissa, joissa toimitaan ihmisten kanssa yhdessä. On luotettava omaan asiantuntijuuteen mutta myös oltava valmis kehittymään sekä näkemään asiantuntijuus yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksessa rakentuvana ominaisuutena. (Kostiainen & Gerlander 2009, 7.)

Opettajan ammatti vaatii jatkuvaa uuden oppimista, mikä aiheuttaa epämukavuuden ja epävarmuuden sietämistä. Siksi erityisesti opettajien on pyrittävä tietoiseen vuorovaikutukseen ja jakamiseen. Turvalliset vuorovaikutussuhteet ja mahdollisuus kertoa epävarmuuksistaan ovat merkittävässä roolissa. On tärkeää uskaltaa olla neuvoton ja pyytää apua sekä toisaalta tarttua asioihin, joihin ei ole valmiita vastauksia. (Kostiainen & Gerlander 2009, 7.)

Pyrkimys opettajien ammatilliseen kehittämiseen on korostanut vertaisyhteistyötä opettajien välillä. Jo opettajankoulutuksesta lähtien kehitystä tavoitellaan kollegiaalisen vuorovaikutuksen ja vertaiskeskustelun myötä. Opettajille on tarjottu enemmän mahdollisuuksia osallistua koulun toimintakulttuurin ja opetussuunnitelman luomiseen ja pedagogisten ratkaisujen pohtimiseen. Tämän myötä opetuksen kehittämisessä on hyödynnetty myös esimerkiksi opetuksen tiimisuunnittelua. (Manouchehri 2001, 86.)

Jotta yhteistyö opettajien välillä olisi opetustoimintaa kehittävää, tarvitaan harjoitusta. Jokaiselle sopivien käytänteiden ja toimintamallien löytäminen vie aikaa. Yhteistyön toteuttamisessa toimiva vuorovaikutus on ehdottoman tärkeää, sillä ammatillisesti tarkoituksenmukainen vuorovaikutus kollegoiden välillä ei tapahdu luonnostaan tai sattumalta. (Aira 2012, 50; Shah 2012, 1244; Thousand ym. 2010, 246.) On sisäistettävä perustavanlaatuisia uusia toimintamalleja, jotka ohjaavat keskustelemaan ammattitaitoa vahvistavista teemoista. Yhteistyössä tapahtuvan vuorovaikutuksen on oltava siis tarkoin jäsenneltyä. (Manoucheri 2001, 96; Shah 2012, 1244.)

Ammatillisen kehittymisen lisäksi vuorovaikutuksellinen ilmapiiri työyhteisössä on merkityksellistä opettajien motivaation, yhteisöön kuulumisen kokemuksen ja vaikuttamisen näkökulmista. Työskentelyn ohessa vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa rakentuu vuorovaikutussuhteita, jotka voivat olla merkitykseltään ja laadultaan monenlaisia. (Rajamäki & Mikkola 2017, 255.) Esimerkiksi opettajien väliset spontaanit vuorovaikutustilanteet opettajanhuoneessa ovat tärkeitä kohtaamisia, joissa muodostetaan vuorovaikutussuhteita. Näiden suhteiden jatkuvuus ja kaavamaisuus edistävät tuttuuden tunteen kokemusta. Työkavereihin tutustuminen taas mahdollistaa tuen saamisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen vertaisiaan kohtaan, jolloin kokemus työyhteisöön kuulumisesta vahvistuu. (Kramer & Sias 2014, 481–482.)

Edellä on todettu, että opettajien välisen toimivan yhteistyön perusedellytyksenä on vuorovaikutus. Toimivan vuorovaikutuksen edellytyksenä taas on opettajien välinen avoin ja luonteva keskustelu, joka vaatii, että keskusteluun osallistuvat henkilöt kokevat voivansa vapaasti ilmaista itseään (Ricci, Zetlin & Osipova 2017, 696). Ilman aitoa keskustelua, toisten kuuntelemista ja ongelmien ratkaisemista yhdessä, on vaikeaa tehdä yhteistyötä. Vaaditaan kykyä esittää omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan selkeästi perustellen, kärsivällisyyttä kuunnella toisten ehdotuksia sekä kiinnostusta kysyä tarkentavia kysymyksiä. Tavoitteena on arvioida, vertailla ja kyseenalaistaa erilaisia näkökulmia sekä siten kehittyä ja löytää yhteinen kaikkia hyödyttävä ratkaisu. (Isoherranen 2008b, 60; Kostiainen & Gerlander 2009, 7–8.) Jos toisten kuunteleminen ja keskustelu on vain näennäistä ja pintatasolla tapahtuvaa, yhteistyön osapuolille herää tunne, että heidän ajatuksilleen ja vaivannäölleen ei ole tarvetta (Kykyri 2007, 119). Lisäksi valmius vastaanottaa kritiikkiä ja palautetta avoimin mielin on olennainen osa toimivan yhteistyön rakentamisessa (Ricci ym. 2017, 696).

## **2.2 Yhteistyön toteuttaminen koulussa**

Viime vuosikymmenien aikana suomalainen opetuskulttuuri on ollut muutoksessa. Kuten aikaisemmin jo mainittiin, nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 36) tiivis yhteistyö koulussa työskentelevien aikuisten välillä nähdään kaikkia koulun opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamista edistävänä tekijänä. Lisäksi opetussuunnitelman kehittäminen inklusioperiaatteen mukaisesti on vaatinut muutosta yksin tekemisen ajattelumalliin. Inklusiossa kyse on osallisuuden ja oppimisen esteiden tunnistamisesta ja purkamisesta. Ajatuksena on, että kaikilla lapsilla on oikeus koulunkäyntiin ja heidän kykyjensä kehittämiseen riittävien tukitoimien avulla. Inklusion edistämiseksi ei ole

opetussuunnitelmassa tuotu esille käytännön keinoja, mutta siellä kannustetaan koulujen pedagogisten toimintatapojen uudistamiseen. (POPS 2014, 18; Sirkko ym. 2020, 27–28.) Esimerkiksi opettajien välisellä yhteistyöllä ja yhdessä opettamisella voidaan tukea inklusion toteutumista (Sirkko ym. 2020, 27–28). Eräs tapa opettaa yhdessä on yhteisopettajuus, jota käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.1.

Inklusion ohella avoimet oppimisympäristöt haastavat koulun opettajia ja opettajaryhmiä yhteistyöhön (Niemi 2021, 287). Joustavat tilat luovat mahdollisuuksia opettajien väliselle yhteistyölle, sillä niissä onnistuu tiedon ja taidon jakaminen, kommunikointi sekä ongelmien ratkaiseminen yhdessä. Joustavat oppimisympäristöt ovat johtaneet myös moninaisempien opetusmenetelmien kehittämiseen. Avoimissa oppimistiloissa on mahdollista hyödyntää monipuolisempaa pedagogiikkaa, kuten toiminnallisuutta, prosessiluonteista työskentelyä ja yhdessä tekemistä. (Kattilakoski 2018, 29, 40.) Joustavien tilojen hyödyntäminen ja opettajien välinen yhteistyö edistää myös mahdollisuutta tukea oppilaita yksilöllistetympin heidän oppimistavoitteissaan (Niemi 2021, 287).

Kasvatusalalla tärkeänä tavoitteena voidaan pitää opettajien osaamisen kehittämistä sekä korkean ammattitaidon ylläpitämistä, jotta voidaan varmistaa lasten paras mahdollinen kasvu ja oppiminen. Eschlerin (2016) tutkimus osoittaa, että opettajien välinen yhteistyö kehittää opettajien ammatillista osaamista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat havaitsivat yhteistyön myötä parannusta opetuksessaan, sillä tiedon jakaminen, opetuksen suunnittelu ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä muiden opettajien kanssa koettiin opetuskäytänteitä kehittävinä yhteistyön muotoina. Lisäksi muiden opetuksen seuraaminen nähtiin opettavaisena. (Eschler 2016, 36, 43.) Ricci ja muut (2017) esittävät tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia. Tutkittavien opettajien välinen yhteistyö johti opettajien henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittämiseen. Jaetut ideat ja resurssit edistivät opettajien kasvua tehokkaammiksi kasvattajiksi. (Ricci ym. 2017, 696.)

Opettajien tiimityöskentelyä onkin alettu suosia yhä enemmän kouluissa. Tiimityöskentelyllä on todettu olevan merkittävä yhteys työhön sitoutumiseen. Mitä enemmän toimitaan yhteistyössä, sitä vahvempaa työhön sitoutuminen on. (Park ym. 2005, 464, 472.) Niemi (2021) osoittaa tutkimuksessaan, että yhteistyön avulla opettajat olivat sitoutuneempia myös ideoimaan ja kehittämään pedagogisia ratkaisuja. Materiaaleja ja toimintatapoja jakamalla opettajat oppivat toisiltaan. (Niemi 2021, 293.) Parhaimmillaan yhteistyö nostaa jokaisesta

esille parhaat puolet, sillä se mahdollistaa jokaisen vahvuuksien hyödyntämisen yhteiseen käyttöön. Ryhmässä on voimaa. (Park ym. 2005, 464.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien välisen yhteistyön olevan yhteydessä myös oppilaiden koulumenestykseen. Oppilaat suoriutuvat merkittävästi paremmin kouluissa, joissa toteutetaan vahvasti yhteistyötä opettajien välillä. Varmuutta ei kuitenkaan ole siitä, minkälaiset yhteistyön muodot ovat yhteydessä koulumenestykseen, sillä yhteistyötä on lähinnä tutkittu yleisenä koulutason ilmiönä. (Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom 2015, 481, 506.) Lisäksi aikuisten välinen yhteistyö antaa oppilaille esimerkin yhdessä tekemisen kulttuurista. Nykyään yhä enemmän korostetaan oppilaan aktiivista toimijuutta ja yhteistyötaitojen merkitystä, joten koulun aikuisilla on suuri vastuu toimia roolimalleina lapsille. Muuttuvissa kouluympäristöissä opettajien välisellä yhteistyöllä, esimerkiksi erilaisissa opetusryhmissä, on paljon myönteisiä mahdollisuuksia, jotka heijastuvat oppilaisiin ja näyttävät heille mallia yhteisöllisistä toimintatavoista. (POPS 2014, 35–36; Takala & Saarinen 2020, 236.)

Toisaalta opettajat kohtaavat yhteistyön toteuttamisessa monia haasteita, joista osa on koettu jopa ylitsepäsemättömiksi. Yleisimpiä haasteita on todettu olevan aikataulujen sovittamiseen ja ajankäyttöön liittyvät ongelmat, sopivan kollegan puuttuminen, suunnittelun vähäisyys ja resurssien puute. (Saloviita 2009, 53.) Toimiva yhteistyö edellyttää ihmissuhteiden ammattimaisuutta, valmiutta tehdä kompromisseja sekä luottamusta. On tärkeää kyetä arvostamaan jokaisen ryhmän jäsenen työpanosta. (Niemi 2021, 293.) Siksi asenteella ja innostuksella on merkittävä rooli yhteistyön toteuttamiseen. Myönteisen asenteen nähdään edistävän yhteistyön ristiriitojen ja haasteiden hyväksymistä sekä niiden ratkaisemista, kun taas kielteinen asenne johtaa haluttomuuteen saada yhteistyötä toimimaan. Lisäksi yhteistyön toteutumisessa olennaista on jokaisen tasavertainen osallisuus. Kaikkien panos yhteistyöhön on välttämätöntä, vaikka tehtävät olisivatkin jokaisella erilaiset. Toimintaa, jossa yksi tekee kaikkien puolesta työt, ja muut saavat nauttia työn tuloksista, ei voida kutsua yhteistyöksi. (Aira 2012, 45, 50.)

Seuraavaksi tässä luvussa esitellään erilaisia yhteistyön muotoja koulussa. Luvussa keskitytään koulussa toimivien aikuisten väliseen yhteistyöhön, sillä se on tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Ensin käydään läpi yhteisopettajuutta sekä lyhyesti muita opetusmuotoja, joissa hyödynnetään yhteistyötä. Toiseksi tutustutaan moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen tehtäviin koulumaailmassa.

### 2.2.1 Yhteisopettajuus

Yksi tapa toteuttaa opettajien välistä yhteistyötä koulussa on yhteisopettajuus. Aivan uusi asia yhdessä opettaminen ei ole, sillä ajatus on lähtöisin 1950-luvulta. Opettajapulan vuoksi suurien ryhmäkokojen opettamista pyrittiin hallitsemaan useamman opettajan yhteistyön avulla. Nykyisin useamman opettajan samanaikaisesta opettamista käytetään nimitystä yhteisopetus. (Sirkko ym. 2020, 29.) Sillä tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä, jossa jokainen osapuoli on tasa-arvoisessa asemassa. Yhteisopettajina voivat toimia esimerkiksi useampi luokanopettaja tai luokanopettaja erityisopettajan kanssa. Opettajat ovat yhdessä vastuussa opetuksen toteutuksen lisäksi opetuksen suunnittelusta ja oppimisen arvioinnista. Yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa monella eri tavalla, koska ei ole olemassa yhtä toimintatapaa, joka soveltuisi jokaiseen kouluun ja tilanteeseen. Tavoitteena kuitenkin on, että yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden opettajille oppia toisiltaan sekä olla toistensa tukena. (Malinen & Palmu 2017, 40.)

Yhteisopetuksen työtavat voidaan erään esitysmallin mukaan jakaa neljään erilaiseen toimintamalliin, joita ovat avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus ja tiimiovetus. Opettajien keskinäiset roolit vaihtelevat riippuen toimintamallista. Avustavassa opetuksessa toinen opettajista on vastuussa opettamisesta, jolloin toisen on mahdollista keskittyä oppilaiden tukemiseen. Usein koulunkäynninohjaaja työskentelee luokassa juuri näin opettajaa avustaen. Rinnakkaisopetuksessa oppilaita jaetaan ryhmiin, joita kumpikin opettaja opettaa samanaikaisesti. Esimerkiksi erityisopettaja opettaa tyypillisesti pientä osaa oppilaista erillään samaan aikaan kuin luokanopettaja opettaa muuta luokkaa. Täydentävä opetus edellyttää sopimista etukäteen, miten opetustilanne toteutetaan siten, että opettajat täydentävät toistensa opetusta. Tämän kaltainen tilanne on yleinen opetusharjoittelussa, sillä opetusharjoittelijat saattavat vaihtaa vetovastuuta kesken oppitunnin tai eri osuuksien kohdalla. Tiimiovetuksessa opettajat opettavat yhdessä, samanaikaisesti ja toisiaan täydentäen. (Sirkko ym. 2020, 29.)

Yhteisopettajuus mahdollistaa opetuksesta ja luokassa tapahtuvista tilanteista keskustelun, jolloin opettajat voivat yhdessä käydä läpi, ovatko he havainneet luokassa samoja asioita. Yhteisopetuksen työpari tietää täsmälleen, mitä luokassa tapahtuu ja osaa siten antaa neuvoja ja palautetta toiselle. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10.) Lisäksi on osoitettu, että yhteisopetusluokassa oppilaiden osallisuus lisääntyy, ohjeistus luokassa selkeytyy ja

oppilaiden yksilölliselle ohjaamiselle on paremmat mahdollisuudet (Malinen & Palmu 2017, 44; Sirkko ym. 2020, 30).

Aikaisemmissa tutkimuksissa yhteisopettajuudella on koettu olevan opetustilanteita rikastavien käytänteiden lisäksi monia työhyvinvointia edistäviä tekijöitä. Kollegoilta saadun tuen on todettu lisäävän ammatillista itsetuntoa, työssä jaksamista ja työn mielekkyyttä (Chapple 2009, 71; Malinen & Palmu 2017, 43; Scruggs ym. 2007, 411–412.) Mahdollisuus jakaa työtaakkaa ja kuormittavia asioita on arvokas tuki työelämässä selviytymiselle. Työhyvinvointiin liittyen yhteisopettajuuden on havaittu myös parantavan työilmapiiriä opettajien välillä (Park ym. 2005, 464), mikä samalla helpottaa opettajan työn yksinäisyyttä (Chapple 2009, 71).

Toisaalta yhteisopettajuus ei ole mutkatonta. Tutkimuksissa suurimpien yhteisopettajuuteen liittyvien haasteiden on ajateltu olevan yhteisen suunnittelun puute ja vastuun jakautuminen epätasaisesti. Voimavarojen lisäämisen sijaan yhteistyö voi tällöin lisätä työtaakkaa tai epäselvyyttä oppituntien toteutuksessa. (Malinen & Palmu 2017, 43; Scruggs ym. 2007, 404–405, 411–412.) Yhteistyötä myös vaikeuttaa, jos yhdessä työskentelevillä opettajilla on erilainen käsitys opettamisesta ja oppimisesta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 12). Työparien samanhenkisyttä ja sopivan työparin löytymistä onkin pidetty ratkaisevan tärkeänä toimivan yhteistyön kannalta (Chapple 2009, 79, 81; Scruggs ym. 2007, 405, 411–412). Lisäksi yhteisopettajuuteen siirtyessä uusiin työtapoihin mukautuminen ja yhteisten tavoitteiden löytäminen kasvatukseen ja opettamiseen liittyen vievät aikaa (Ricci ym. 2017, 697).

Yhteisopettajuutta on tutkittu myös osana oppilaiden tukitoimien toteuttamista. Sinkkonen, Koskela, Moisio ja Suolanen (2018) tarkastelevat tutkimuksessaan yhteisopettajuuden merkitystä kolmiportaisen tuen toteutumisessa. Tutkimuksessa yhteisopettajuuden etuna nähtiin mahdollisuus jakaa oppilaita joustavasti erilaisiin ryhmiin, esimerkiksi taitotason mukaan. Lisäksi erityisopettajan ammattitaitoa yhteisopettajuuden osapuolena arvostettiin erityisesti opetuksen eriyttämiseen ja tuen toteuttamiseen liittyen. Sen sijaan haasteena nähtiin epätasaisesti jakautunut yhteydenpito huoltajiin. Koettiin, että erityisopettajan on helpompi olla yhteydessä koteihin tuen tarpeeseen liittyvissä asioissa, vaikka kaikilla opetukseen osallistuvilla aikuisilla tulisi olla samat valmiudet oppilaiden huoltajien kohtaamiseen. (Sinkkonen ym. 2018, 30–32.)

Viime vuosien aikana yhteisopettajuudesta on tehty paljon pro gradu -tutkielmia. Useassa aiheesta tehdyssä opinnäytetyössä on tutkittu luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista (mm. Kaipainen & Telimaa 2020; Näsi 2019). Näsi (2019) tarkasteli tutkielmassaan luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta etnografisella tapaustutkimuksella. Tavoitteena oli selvittää, miten koulun toimintakulttuuri tukee yhteisopettajuuden toteuttamista. Kaipainen ja Telimaa (2020) selvittivät luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden yhteydestä sekä heidän omaan työhönsä että oppilaiden koulunkäyntiin. Pro gradu -tutkielmissa on tutkittu myös yhteisopettajuuden merkitystä opettajien ammatilliselle kehitykselle (Lahti & Liede 2022). Lisäksi tutkielmat ovat kohdistuneet yhteisopettajuuteen eriyttämisen (Mykkänen & Isotupa 2020) ja inklusion keinona (Nissinen & Ojala 2020) sekä työhyvinvoinnin edistäjänä (Helenius 2021). Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia kokonaisvaltaisempaa yhteistyötä edellyttävän yhteisopettajuuden sijaan yhteistyötä opetuksen suunnittelussa.

## 2.2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Kasvatusalalla moniammatillinen yhteistyö on olennainen yhteistyön muoto. Sillä voidaan tarkoittaa monenlaista eri ammattien asiantuntijoiden välistä yhteistyötä, jonka tavoitteena on, että yhteisen päämäärän saavuttamiseksi hyödynnetään eri alojen osaamista ja tietoa (Kontio 2010, 9). Koulumaailmassa moniammatillisen yhteistyön perustana on osapuolten yhteinen päämäärä oppilaiden hyvinvoinnista ja oppimisen tukemisesta. Tämän tavoitteen edistämiseksi jokaisessa peruskoulussa toimii oppilashuoltoryhmä, johon tarpeen mukaan voi kuulua rehtori, koulukuraattori, koulupsykologi, kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, erityisopettaja, luokanopettaja, luokanvalvoja sekä opinto-ohjaaja. (Kykyri 2007, 130; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4 §, 5 §, 14 §.) Erityisesti tukitoimia suunniteltaessa ja toteutettaessa moniammatillisen yhteistyön merkitys nousee esiin (POPS 2014, 61, 77). Tuen tarpeen tunnistaminen ja tukeminen on osa jokaista opetus- ja kasvatustilannetta, joten niiden toteuttaminen kuuluu jokaisen koulun henkilökunnan jäsenen tehtäviin (Sirkko ym. 2020, 26–27).

Moniammatillisen osaamisen saavuttamiseksi ei riitä, että eri alojen asiantuntijat saatetaan yhteen. Olennaista on yhteisten tavoitteiden asettaminen ja tunnistaminen pelkän tiedon jakamiseen sijaan. (Kontio 2010, 9.) Vuorovaikutustaidot ja toimiva kommunikaatio ovat keskeisessä asemassa moniammatillisen yhteistyön onnistumisen kannalta. Osallistujien roolit joudutaan usein määrittelemään uudelleen ryhmässä toimimisen mahdollistamiseksi, kun



pyritään siihen, että jokaisen on mahdollista päästä hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja erityisosaamistaan. (Isoherranen 2008a, 33–34.)

Moniammatillisen yhteistyön ja koulun opiskelijahuoltoryhmän avulla voidaan soveltaa monien eri alojen osaamista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Verrattuna edellisessä luvussa esiteltyyn yhteisopettajuuteen kyseessä on käsite, joka sisältää laajempaa ammatillista yhteistyötä. Toisaalta yhteisopettajuudenkin voidaan ajatella olevan moniammatillista yhteistyötä, jos yhteisopettajuuspareina toimivat esimerkiksi erityisopettaja ja luokanopettaja. Lisäksi koulunkäynninohjaaja voi tuoda yhteisopettajuuteen omaa ammatillista osaamistaan. Tässä tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö on perusteltua rajata tutkimuksen ulkopuolelle, sillä eri alojen ammattilaisten yhteistyön sijaan tämä tutkimus kohdistuu opettajien väliseen yhteistyöhön.

### 3 Opetuksen suunnittelu

Koulun toimintakulttuurilla on suuri merkitys yhtenäistä perusopetusta luodessa.

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan pysyviksi muotoutuneita rakenteita ja tapaa toimia. Yksi keskeinen tekijä kehitettäessä laadukasta ja yhtenäistä kokonaisuutta on toiminnan organisointi ja suunnittelu. (POPS 2014, 26.) Opetuksen suunnittelu onkin merkittävässä roolissa linkittäessä opetussuunnitelmaa käytännön opetukseen. (Lai & Lam 2011, 221). Lisäksi on tärkeää, että opettajat kokevat olevansa oman työnsä suunnittelijoita. Siten he ymmärtävät, että heidän tehtävänä on luoda oppimisympäristö, joka on täynnä monipuolisia ja autenttisia oppimismahdollisuuksia, jotka johtavat vilpittömään oppimiseen. (Sawyer ym. 2020, 532.) Suomalaisessa koulukulttuurissa yhtenä vahvuutena voidaan pitää sitä, että opettajat saavat suunnittelevat opetuksensa itse, sen sijaan, että heidän tulee noudattaa valmiita ylemmän tahon laatimia tuntisuunnitelmia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että opettajan tehtäviin kuuluu opetuksen suunnittelu (POPS 2014, 74). Suunnittelulla tarkoitetaan toimia, joilla pyritään saavuttamaan tavoitteet ja ennakoimaan mahdollisia haasteita. Näin ollen opetuksen suunnittelulla tarkoitetaan ajatusprosessia ja päätöksiä siitä, mitä oppilaille opetetaan, miten opetettava asia esitetään, eli minkälaisia opetusmenetelmiä opetuksessa hyödynnetään, sekä miten oppimista arvioidaan. Opetuksen suunnittelu edellyttää ammattitaitoa. Jotta voidaan tehdä pedagogisesti toimivia ratkaisuja, on ymmärrettävä, miten erilaiset aiheet voidaan tarkoituksenmukaisesti jäsentää ja siirtää opetustilanteeseen. (Lai & Lam 2011, 221.)

Turvallinen ja laadukas opetus varmistetaan, kun pedagogisessa suunnittelutyössä otetaan huomioon oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja tarpeet sekä erilaisten oppimisympäristöjen tuomat mahdollisuudet (Lai & Lim 2011, 221; POPS 2014, 39).

Valtakunnallisessa POPSissa opetuksen suunnitteluun ohjataan syystä. Vakiintunut sanonta ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” kuvastaa jo itsessään yleistä käsitystä siitä, että suunnittelua ja valmistautumista pidetään tärkeänä. Lisäksi opetuksen suunnittelun hyödyistä on olemassa tieteellistä näyttöä. Richardsin (1998) mukaan oppituntien suunnitteleminen helpottaa opettajia luomaan tunnin rakenteen ja hahmottamaan tunnin kulkua etukäteen. Kirjallisten tuntisuunnitelmien avulla opettajille jää myös merkintä siitä, mitä oppilaille on opetettu. (Richards 1998, 103.) Shen, Poppink, Cui ja Fan (2007, 257) esittävät, että tarkoin suunnitellut oppitunnit tarjoavat tavan ymmärtää paremmin opetuksen sisältöjä, oppimista ja pedagogiikkaa opetuksen taustalla.

Erilaiset tuntisuunnittelun hyödyt voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin kannustimiin. Opettajan sisäisen motivaation synnyttämiä syitä ovat suunnitelman tuoma varmuus, opetettavan asian parempi hallinta sekä kyky ennakoida mahdollisia ongelmia. Ulkoista motivaatiota tuntisuunnitelmien laatimiselle lisäävät halu olla mieliksi työnantajalle sekä ohjeiden antamisen helpottuminen mahdolliselle sijaiselle. (Farrell 2002, 31.)

Opetuksen suunnittelun lähtökohtana voidaan pitää oppimistavoitteiden asettamista ja sen kuvaamista, mitä oppilaiden on tarkoitus oppia tunnin aikana. Siksi tavoitteiden ymmärtäminen ja niiden hyödyntäminen kaiken muun tuntisuunnittelun perustana on ratkaisevan tärkeää. (Fautley & Savage 2013, 173; Savage 2015, 15.) Tavoitteiden selkeä kirjaaminen helpottaa kokonaisuuden hahmottamista sekä olennaisiin asioihin keskittymistä, jolloin sopivien ja tarkoituksenmukaisten tehtävien valitseminen helpottuu. Lisäksi selkeästi asetetut oppimistavoitteet ovat apuna arvioinnissa sekä auttavat oppilaita ymmärtämään, mitä heidän odotetaan oppivan. Oppimistavoitteet toimivat siis opetuksen suunnannäyttäjinä. (Farrell 2002, 32.)

Toinen tuntisuunnittelun peruspilari on oppilaiden tarpeiden huomioiminen. Suunnittelun perustana tulee hyödyntää oppilaiden vahvuuksia sekä kehittää opetusta motivoivaksi soveltamalla oppilaiden mielenkiinnonkohteita ja erilaisia arkisia tilanteita osaksi oppitunteja. (POPS 2014, 71). Jokainen oppilasryhmä on erilainen, jolloin sama tuntisuunnitelma ei sellaisenaan toimi kaikkien ryhmien kanssa. Lisäksi opetuksen tavoitteena on vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, mikä tulee ottaa huomioon suunnitteluvaiheessa. Yhdessä oppilasryhmässä voi olla hyvinkin erilaisia oppijoita. (Sawyer ym. 2020, 534.) Vaikka opettajat tunnistavat erilaisia oppimistyyylejä ja tiedostavat oppilaiden yksilölliset tarpeet, monet opettavat edelleen totuttuun perinteiseen tapaan. Eriyttäviä opetustapoja tulee pohtia jo oppituntia suunnitellessa, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa oppimistavoitteet parhaalla mahdollisella tavalla. (Dunn ym. 2010, 194.)

Kattava tuntisuunnitelma pitää sisällään tunnin aiheen, oppimistavoitteet, opetusmenetelmät, tuntitehtävät, tarvittavat materiaalit sekä eriyttämis- ja arviointisuunnitelman (Savage 2015, 3). Suunnitelmaa laatiessa tulee ottaa huomioon, että oppimisen kannalta tärkeää on tunnin rakenteen ja tehtävätyyppien riittävä vaihtelevuus. Haastavia ja paljon keskittymistä vaativia tehtäviä ei saa olla liikaa ja opettajajohtoista opetusta, yksilötyöskentelyä sekä pari- tai ryhmätehtäviä on hyvä olla sopivassa suhteessa. Toiminnallisia osuuksia voi hyödyntää myös kirjoitus- tai kuuntelutehtävien sijaan. Lisäksi osa suunnitteluprosessia on itsereflektointi, eli

oman toiminnan kriittinen tarkastelu. Reflektointi on tarpeellista, kun pyritään kehittymään ja parantamaan opetuksen laatua. (Farrell 2002, 35.) Suunnitelmien tarkkuus voi vaihdella kuitenkin suuresti riippuen opettajasta (Savage 2015, 3).

Kun suunnittelutyön on tehnyt tarkasti, tunnin tavoitteet ja tehtävät ovat selkeänä mielessä oppitunnin aikana. Tällöin on helpompi keskittyä luokanhallintaan ja muuta huomiota vaativiin asioihin. Selkeän suunnitelman tehtyä myös suunnitelmasta poikkeaminen onnistuu sujuvammin. Muutosta alkuperäiseen suunnitelmaan kaivataan, kun selvästi pystytään havaitsemaan, että suunnitelma ei edistä oppimistavoitteiden saavuttamista.

Kouluympäristössä ja lasten kanssa tapahtuu myös paljon ja tilanteet muuttuvat jatkuvasti, joten kyky joustaa ja muuttaa suunnitelmia nopeasti on tarpeen. (Farrell 2002, 34, 36.)

Opetuksen suunnitteluun ei ole olemassa kaavaketta, joka itsessään olisi vastaus hyvään opetukseen. Oppitunnin kulun ja työtehtävien kirjaamisen sijaan olennaista on suunnittelun taustalla oleva ajatusyö, miksi jotain tehdään. (Fautley & Savage 2013, 24.) Oppimisen edistämiseksi tämän ajatusprosessin läpi käyminen on tärkeää ennen tunnin pitämistä. Samasta syystä oppituntia ei kannata pitää suoraan toisen tekemällä suunnitelmalla, sillä jokaisella opettajalla on persoonallinen tapa tehdä työtään. (Savage 2015, 4.) On myös tärkeää tiedostaa, että hyväkään tuntisuunnitelma ei ole automaattinen linkki oppimiseen. Opetuksen suunnittelu on välttämätöntä, jotta voidaan saavuttaa oppimista, mutta tärkeintä on, miten suunnitelman onnistuu toteuttamaan käytännössä. Kiinnostavan, merkityksellisen ja kohdennetun oppitunnin pitäminen vaatii opettajan ammattitaitoa ja välittämistä. (Fautley & Savage 2013, 172.)

Tässä tutkimuksessa opetuksen suunnittelun määritellään Lain ja Lamin (2011) mukaan tarkoittavan päätöksiä siitä, mitä opetetaan, miten opetettava asia esitetään ja miten oppimista arvioidaan. Lisäksi opetuksen suunnittelussa olennaisena pidetään tavoitteiden asettamista ja oppilaiden tarpeiden huomioimista. Tarkoituksena on, että suunnittelun avulla edistetään oppimistavoitteiden saavuttamista sekä pyritään ennakoimaan haasteita. Seuraavaksi tässä luvussa tarkastellaan opetuksen suunnittelussa hyödynnettävää opettajien välistä yhteistyötä ja lopuksi käsitellään lähtökohtia yhteistyön toteuttamiselle.

### **3.1 Yhteistyö opetuksen suunnittelussa**

Luvussa 2 tarkasteltiin yhteistyön käsitettä ja sitä, miksi koulumaailmassa yhteistyön tekeminen on tarpeen. Monipuolinen yhteistyö on koulussa tärkeää, ja siitä on hyötyä myös

opetuksen suunnittelussa. POPS (2014) esittää, että perustavanlaatuinen yhteistyö opetussuunnitelmaa ja lukuvuosisuunnitelmaa tehdessä auttavat opetus- ja kasvatustavoitteiden yhtenäistämiseksi. Lisäksi yhdessä suunnittelemisen tarkoituksena on edistää sitoutumista työn tekemiseen ja yhteisiin tavoitteisiin. (POPS 2014, 10.)

Opetuksen suunnittelussa hyödynnettävä yhteistyö voidaan määritellä opettajien säännölliseksi yhteen kokoontumiseksi, jonka tarkoituksena on kehittää opetusta siten, että varmistetaan pedagogisesti mahdollisimman toimivat ratkaisut. Opetuksen kehittämisen kannalta olennaista on yhteisten tavoitteiden asettaminen sekä oman ohjaus- ja toimintatavan reflektointi erilaisissa opetustilanteissa. (DuFour 2015, 40–42; Eaker 2015, 11.)

Asiantuntijuuden rakentamisessa reflektiivinen tietämys, eli oman toiminnan tarkastelu työyhteisöön peilaten, on merkittävässä roolissa (Kostiainen & Gerlander 2009, 22).

Yhteistyö opetuksen suunnittelussa ohjaa opettajia tarkastelemaan kriittisesti omaa tekemistään, ja siten kehittämään suunnitelmia ja opetuksen tasoa yhä paremmaksi. Yhdessä suunnitellessa tulee käytyä läpi, mikä aikaisemmissa tuntisuunnitelmissa ei ollut toimivaa, mikä vaatii parannusta, mitä tulee miettiä vielä tarkemmin ja mikä oli turhaa. (Gutierrez 2021, 49.)

Yhteissuunnittelua voidaan pitää kestäväenä ammatillisen kehityksen strategiana opettajille, jotta kasvaviin opetuksen vaatimuksiin voidaan vastata tehokkaasti (Mendoza, Cheng & Yan 2022, 8; Thousand ym. 2010, 246). Vaatimusten pohjalta uudistuvat opetussuunnitelmat edellyttävät pedagogista kehitystä, jotta uudistukset siirtyvät myös kouluihin ja opetukseen käytännössä. Opettajan työ vaatii jatkuvaa kehittymistä ja uuden oppimista. Yhteistyön hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa on hyödyllinen työkalu tuntisuunnittelun ja siten tehtyjen ratkaisujen seurantaan, arvioimiseen ja kehittämiseen. Lisäksi yhteissuunnittelun avulla voidaan muodostaa kouluun yhteisöllistä toimintakulttuuria. (Mendoza ym. 2022, 8.)

Oppituntien suunnittelussa yhteistyön avulla voidaan jakaa myös suunnitteluun kuluva työtaakkaa ja välttää moninkertaisen työn tekemistä (Yuan & Zhang 2016, 824). Esimerkiksi saman vuosiluokan oppilaat käyvät vuoden aikana pääpiirteittäin samat asiat läpi, joten rinnakkaisluokkien opettajien on mahdollista saada tukea toisiltaan (Pulkinen & Rytivaara 20015, 11). Kun useampi opettaja yhdistää heidän ammattitaitonsa ja suunnittelee opetusta yhdessä, se johtaa usein monipuolisempiin oppisisältöihin ja työtapoihin (Malinen & Palmu 2017, 43).

Jokaisen peruskouluopettajan työaika sisältää yhteissuunnittelutyöaikaa (jatkossa YS-aika), jonka kokonaismäärä lukuvuoden aikana on enintään 120 tuntia. Rehtorin ja opettajien on yhdessä suunniteltava etukäteen, miten YS-aika käytetään, esimerkiksi mitä asioita halutaan painottaa ja miten YS-ajan käyttöä toteutetaan. Suunnittelussa on olennaista huomioida, että työaika riittää suunnitelluille työtehtäville ja että sitä käytetään tasaisesti koko vuoden ajan. Yleensä YS-aika on osittain aikaan ja paikkaan sidottua, mutta osittain opettaja suunnittelee itse, missä ja miten toteuttaa YS-työtään. Ajankäyttöä tulee seurata, sillä enimmäistuntimäärän ylitys on sopimusrikkomus, kun taas alitus ei ole. Kaikkea YS-ajalle varattua aikaa ei tarvitse käyttää, jos yhteisiä asioita ei ole. (OAJ 2020; Opettajan ja rehtorin tietopaketti 2020, 31, 33.)

Tässä tutkimuksella opettajien yhteissuunnittelulla ei tarkoiteta YS-ajalla tehtyä opettajien välistä yhteistyötä, sillä omien oppituntien suunnittelu ei kuulu YS-ajalle. Sen tarkoituksena on opettajien välinen yhteistyö sekä koulun kehittämistoiminta, mikä nähdään paikallisesti tärkeänä ja tarpeellisena. Opetuksen yhteissuunnittelulla, joka sisältyy YS-aikaan, tarkoitetaan oppituntien suunnittelun sijaan esimerkiksi samanaikaisopetuksen suunnittelua, aine- ja luokkatasoryhmien palavereita, juhlien ja retkien suunnittelua sekä pedagogisten asiakirjojen täyttämistä. (OAJ 2020.)

Muita YS-aikaan sisältyviä tehtäviä ovat kodin ja koulun välinen yhteistyö, asia- ja aineryhmien tapaamiset sekä muu opetuksen suunnittelu ja koulun toiminnan kehittäminen. Yhteistyöhön kodin kanssa kuuluvat esimerkiksi palaverit ja viestintä oppilaiden huoltajien kanssa, arviointikeskustelut huoltajien kanssa sekä vanhempainiltojen suunnittelu ja toteutus. Asia- ja aineryhmien tapaamisia ovat tiimipalaverit, moniammatillinen yhteistyö ja palaverit työnantajan kanssa. Muita suunnittelutehtäviä ovat muun muassa yhteydenpito muihin kouluihin tai viranomaisiin sekä työ sähköpostin lukeminen ja kirjoittaminen. (OAJ 2020.)

YS-ajalle kuuluvien tehtävien sijaan tässä tutkimuksessa yhteissuunnittelulla tarkoitetaan DuFouria (2015) ja Eakeria (2015) mukailten opettajien säännöllistä yhteen kokoontumista, jonka tarkoituksena on tavoitteiden asettaminen, oppituntien suunnittelu ja ideointi yhdessä sekä opetuksen kehittämiseen tähtäävä oman toiminnan reflektointi. Opetuksen suunnitteluvaiheen yhteistyöstä voidaan tässä tutkimuksessa käyttää myös käsitettä yhteissuunnittelu, vaikka sillä ei viitata YS-aikaan.

### 3.2 Lähtökohdat yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eheän opetuksen edellytys on pedagoginen lähestymistapa, jossa oppiaineiden sisältöjä ja työtapoja tarkastellaan oppiainerajat ylittävinä kokonaisuuksina koskien todellisen maailman ilmiöitä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat hyvän lähtökohdan yhteistyölle opetuksen suunnittelussa. Niiden yhteydessä on helppo ymmärtää yhteistyön tarve, sillä kokonaisuuteen sisältyy useampia oppiaineita ja niiden teemoja. Lisäksi monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat tilaisuuden toteuttaa yhteistyötä koulun ja muun yhteiskunnan välillä. (POPS 2014, 31–32.)

Nykyään opettajat jakavat oppimateriaaleja sekä ideoitaan ja ajatuksiaan myös internetin välityksellä sosiaalisessa mediassa, mikä parantaa lähtökohtia opettajien välisen yhteistyön toteuttamiselle. Teknologian kehittyminen on mahdollistanut koulujen, kuntien ja jopa maiden rajat ylittäviä yhteistyön muotoja, joilla opetusta voidaan rikastaa. Sosiaalisen median resursseja tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti sekä pohtia, miksi tietyt materiaalit on valittu ja miten valitut aktiviteetit voidaan mukauttaa uusiin oppimisympäristöihin. (Sawyer ym. 2020, 533–534.)

Koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin saavuttaminen vaatii vastuun ottamista opetuksen järjestäjän taholta. On huolehdittava siitä, että yhteinen suunnittelu ja opetus on perusteltua, henkilökuntaa autetaan ymmärtämään muutokset perinteisissä rooleissaan, yhteiseen suunnitteluun ja opetukseen tarjotaan tarvittavaa kannustusta ja resursseja sekä yhdessä suunnitellun opetuksen ja opetuskäytänteiden tehokkuutta arvioidaan ja kehitetään. Kasvatusalan työnantajilla on vastuu tukea jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja huolehtia siitä, että kouluissa varmistetaan parhaat opetuskäytänteet tukea erilaisia oppijoita. (Thousand ym. 2010, 246.) Rehtorilla on merkittävä rooli yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamisessa, sillä yhteistyötä voidaan edistää muun muassa työaikoja ja tilaratkaisuja pohtimalla, lukuvuosisuunnitelman tavoitteita kirjaamalla yhteistyötä tukevaksi ja arvioimalla tavoitteiden saavuttamista säännöllisesti (Malinen & Palmu 43).

Resurssien ja sopivan kollegan puute tekevät yhteistyöhön ryhtymisestä haastavaa (Saloviita 2009, 53). Yhteisopettajuudessa myös työparien vastuun jakautumisen epätasaisesti on koettu lisäävän työn kuormittavuutta (Malinen & Palmu 2017, 43; Scruggs ym. 2007, 404–405, 411–412). Tässä tutkimuksessa tutkitaan yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, sillä siihen voi olla helpompi ryhtyä kuin yhteistyöhön jokaisella opetuksen osa-alueella. On mahdollista, että

näin vältetään kaksinkertaista työtä, ja samalla jokainen saa toteuttaa opetustilanteen omalla tavallaan.

Opettajat hyödyntävät yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, vaikka johdon tarjoama tuki opettajien väliselle yhteistyölle on usein heikkoa ja siihen ei erikseen velvoiteta. Tämän voidaan ajatella viittaavan kokemuksiin työtavan hyödyllisyydestä työnantajan tuen puutteesta huolimatta. Yhteistyötä tehdään ja esimerkiksi yhteisopettajuusmallit, joita opettajat toteuttavat, saattavat olla hyvinkin onnistuneita, mutta rikkoutuvat helposti henkilökunnan ja työelämän muutoksista. Siksi koulun toimintakulttuuria ja rakenteita on tietoisesti kehitettävä yhteisöllisyyttä tukevaksi. Työnantajan kannustus on tärkeää, jotta yksittäisten opettajien innostuksen varassa ollut halu suunnitella yhdessä tai toteuttaa yhteisopettajuutta voidaan siirtää koko koulun kattavaksi toimintatavaksi. (Malinen & Palmu 2017, 43.)



## 4 Tutkimusongelmat

Usein tutkimusta tehdessä tutkijalla on valmiina tutkimuskysymys, ja vastauksen saamiseksi hän kerää tutkimusaineiston. Aineiston tehtävänä voi olla kuitenkin myös tutkijan ajattelun vauhdittaminen uusien näkökulmien löytämiseksi. Ei ole tarkoitus pelkästään todentaa aiemmin epäiltyä ja vastata tutkijan valmiiksi konstruoimiin kysymyksiin, vaan tutkija voi hakea idean myös aineistosta. (Eskola 2018, 212.) Tässä tutkimuksessa valmiiksi muodostettujen tutkimusongelmien pohjalta lähdettiin keräämään aineistoa, jonka avulla voitiin löytää vastauksia muodostettuihin kysymyksiin. Prosessinomaisessa ladullisessa tutkimuksessa kysymykset voivat saada lopullisen muotonsa vasta prosessin aikana aineiston analyysin ja tulkintojen pohjalta, sillä tavoitteena on muodostaa myös aineiston kannalta merkitykselliset ja uutta tietoa antavat tutkimuskysymykset (Eskola & Suoranta 1998). Lopullisiksi tutkimusongelmiksi muotoutuivat aikaisemmissa tutkimuksissa vähäisemmälle selvitykselle jääneet seuraavat kysymykset.

### 1. Mitä opetuksen suunnittelu on opettajien mukaan?

#### 1.1. Miten opetuksen suunnittelussa toteutetaan yhteistyötä?

#### 1.2. Millainen yhteys koronaviruspandemialla on ollut yhteistyön hyödyntämiseen opetuksen suunnittelussa?

Opetuksen suunnittelu helpottaa opetustyön kokonaiskuvan hahmottamista ja tavoitteiden asettamista (Farrell 2002, 32; Richards 1998, 103). Luomalla suunnitelman opettaja pyrkii huomioimaan kaiken oleellisen voidakseen vastata jokaisen oppilaan tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla (Sawyer ym. 2020, 534). Tässä tutkimuksessa oletetaan, että opettajat pyrkivät oppituntien suunnittelulla tarjoamaan jokaiselle oppilaalle tilaisuuden oppia. Tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista selvittää, mitä opettajat ajattelevat opetuksen suunnittelun tarkoittavan ja mitä suunnittelutapoja he hyödyntävät pyrkiessään saavuttaa tämän tavoitteen. Jokaisella opettajalla on omat työtapansa, joten oletetaan, että osa opettajista toteuttaa opetuksen suunnittelua itsenäisesti osan hyödyntäessä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Yhteissuunnittelua hyödyntävien opettajien oletetaan kokoontuvan säännöllisesti ideoimaan ja pohtimaan opetustilanteita yhdessä kehittäkseen opetustaan (vrt. DuFour 2015; Eaker 2015).

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuoden 2021 syys–marraskuussa, joten on oletettavaa, että koronaviruspandemian aikaiset poikkeusolot ovat heijastuneet opettajien vastauksiin.

Vallinneiden rajoitusten vuoksi oletetaan, että yhteistyö opettajien välillä ei ole ollut mahdollista tai sitä on jouduttu vähentämään. Lisäksi, koska opettajien välisen yhteistyön on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä hyvinvointiin (Sirkko ym. 2020, 36), oletetaan, että rajoitukset yhdessä tekemiselle ovat aiheuttanut haasteita opettajien hyvinvoinnille.

Tutkimuksen aiheen kannalta pandemian seurauksilla on suuri merkitys, joten näkökulmaa haluttiin lähestyä kokonaan omana tutkimuskysymyksenä.

## **2. Miten opettajat kokevat opetuksen suunnittelussa toteutetun yhteistyön?**

Opettajien välisellä yhteistyöllä on havaittu olevan paljon hyötyjä mutta myös haasteita. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että työkavereilta saatu tuki lisää ammatillista varmuutta ja työn mielekkyyttä (mm. Malinen & Palmu 2017, 43–44.) Yhteisopettajuuden ja opettajien välisen yhteistyön on koettu parantavan myös opetuksen laatua ja työilmapiiriä (Eschler 2016, 43; Park ym. 2005, 464). Toisaalta yhteistyön haasteina on pidetty suunnitteluajan ja sopivan kollegan puutetta sekä tasapainoilua erilaisten työskentelytapojen välillä (Malinen & Palmu 2017, 43; Saloviita 2009, 53; Scruggs ym. 2007, 411–412).

Koska yhteisopettajuutta on tutkittu paljon, ja sillä on havaittu olevan sekä hyötyjä että haasteita, on kiinnostavaa tutkia, miten yhteistyö opetuksen suunnitteluvaiheessa koetaan. Oletuksena on, että suunnitellessa opetusta yhdessä ja toteutettaessa erikseen eri työtapojen ja opetustyylien yhteensovittamisen haasteet vähenevät, mikä saattaa madaltaa yhteistyöhön ryhtymisen kynnyksiä. Yhdessä voidaan jakaa suunnitteluun kuluva työmäärä ja välttää saman työn tekemistä moneen kertaan. Hyötyjen suhde haasteisiin kasvaa, joten opettajien oletetaan suhtautuvan myönteisesti yhdessä suunnitteluun. On kuitenkin huomattava, että yhtenä yhteisopettajuuden haasteena on pidetty yhteisen suunnitteluajan puutetta ja epätasaisista vastuun jakautumista (Malinen & Palmu 2017, 43). Nämä haasteet eivät automaattisesti katoa yhteissuunnittelun myötä.

## 5 Tutkimusmenetelmät

### 5.1 Tutkimusasetelma

Tieteellinen tutkimus on väline, joka tarjoaa mahdollisuuden kehittää elämää ja maailmaa kestäväällä tavalla. Tieteellinen tieto ja tutkimus parhaimmillaan pyrkivät olemassa olevan tiedon kriittiseen tarkasteluun ja sen avulla uusien tulkintojen muodostumiseen. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 11.) Tämä tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena (*engl. mixed methods*). Pääasiassa tutkimus on näkökulmaltaan kvalitatiivinen, mutta siinä on myös piirteitä kvantitatiivisesta lähestymistavasta. Monimenetelmällisen lähestymistavan tarkoituksena oli syventää ja rikastuttaa ymmärrystä tutkimuksen kohteesta. (vrt. Cohen, Manion & Morrison 2018, 32.)

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimuskohteen kokonaisvaltaista ja yksityiskohtaista tutkimista ja ilmiön ymmärtämistä. Arvot muovaavat sitä, miten ymmärrämme ilmiöitä, joten täydellistä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on paljastaa tai löytää tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161, 164.) Tähän tutkimukseen valittiin laadullinen analyysitapa, sillä tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään syvemmin yhteistyön merkitystä opetuksen suunnittelussa. Laadullinen menetelmä mahdollisti prosessinomaisen luonteen tutkimuksessa, jolloin tulkinta jakautui koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998).

Määrällinen ja laadullinen tutkimus eivät ole toisiaan poissulkevia, vaikka niitä saatetaan monesti verrata keskenään tai asettaa toistensa vastakohdiksi. Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen perusoletus on, että tutkimuksen kohde ei ole riippuvainen tutkijasta. (Puusa & Juuti 2021a, 75.) Olennaista on, että tilastollisia analyysimenetelmiä hyödynnetään, jotta aineisto saadaan jäsenettyä tulkittavaan muotoon (Tähtinen ym. 2020, 14). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin lähinnä kuvailevaa määrällistä tutkimusmenetelmää, sillä tutkimus toteutettiin pääasiallisesti laadullisena.

### 5.2 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui peruskoulun alaluokkien opettajia. Varsinaissuomalaisista peruskouluista 68:aan lähetettiin kysely, jonka tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon opettajat suunnittelevat oppituntejaan yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Lisäksi selvitettiin, ovatko he tyytyväisiä yhteistyön määrään, joka heillä on tällä hetkellä käytössään

opetuksen suunnittelussa. Alueellisen kattavuuden mahdollistamiseksi tutkimukseen valittiin saman alueen kouluja. Kyselyn vastauspyyntö (liite 1) lähetettiin rehtoreille, jotka jakoivat sen eteenpäin koulunsa opettajille. Kyselyyn vastasi yhteensä 34 opettajaa ( $N_1 = 34$ ), joista luokanopettajia oli 21, erityisluokanopettajia kymmenen, erityisopettajia yksi, laaja-alaisia erityisopettajia yksi ja resurssiopettajia yksi. Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista työkokemusta oli yli viisi vuotta ja muutamalla jo yli 25 vuotta. Opetettavan luokan suhteen vastaajat jakautuivat melko tasaisesti. (Taulukko 1).

Taulukko 1. Kyselyyn osallistuneiden opettajien työkokemus ja opetettava luokka ( $N_1 = 34$ )

	Työkokemus		
	Luokanopettaja (n = 21)	Erytisluokanopettaja (n = 10)	Jokin muu (n = 3)
Alle 5 vuotta	1	0	2
5–15 vuotta	9	6	0
15–25 vuotta	7	3	0
Yli 25 vuotta	4	1	1
	Opetettava luokka		
1.–2. luokka	10	2	1
3.–4. luokka	6	4	0
5.–6. luokka	5	4	2

Lisäksi tutkimuksessa haastateltiin viittä luokanopettajaa ( $N_2 = 5$ ), jotka toteuttivat opetuksen suunnittelussa yhteistyötä. Tavoitteena oli selvittää erilaisia tapoja hyödyntää yhteistyötä sekä tarkastella yhdessä suunnittelun hyötyjä ja haasteita. Kriteereinä haastatteluun osallistumiselle olivat luokanopettajana toimiminen ja opetuksen suunnitteleminen yhdessä muiden opettajien kanssa, joten haastattelukutsu (liite 2) lähetettiin luokanopettajille kouluihin, joissa tutkijan kontaktien perusteella tiedettiin hyödynnettävän yhteistyötä opetuksen suunnittelussa. Kun valitaan tutkittavaksi henkilöitä, joilla tiedetään olevan etukäteen kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, puhutaan harkinnanvaraisesta otannasta (Puusa 2021a, 106). Haastatteluiden mahdolliset osallistujat rajattiin luokanopettajana toimiviin opettajiin. Haastatteluvaiheessa poissuljettiin muut peruskoulussa työskentelevät opettajat, sillä ottaessa huomioon tutkimuksen laajuus, osallistujajoukkona saman ammattinimikkeen edustajat tarjosivat jonkinlaista yhtenäisyyttä. Tämän tutkimuksen kannalta oli riittävää, jos luokanopettaja kertoi

tekevnsä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa myös muiden opettajien kanssa. Lopulliset haastateltavat valikoituivat sen perusteella, ketkä vastasivat haastattelukutsuun (liite 2).

Taulukko 2. Haastateltujen opettajien työkokemus ja opetettava luokka (N<sub>2</sub> = 5)

	Työkokemus	Opetettava luokka
H1	Yli 25 vuotta	1. luokka
H2	15–25 vuotta	3. luokka
H3	15–25 vuotta	2. luokka
H4	Yli 25 vuotta	1.–2. luokka
H5	Yli 25 vuotta	1.–2. luokka

Haastatteluun osallistuneilla opettajilla oli kaikilla vähintään 20 vuotta opetuskokemusta. Heistä neljä työskenteli alkuopetuksessa ja yksi 3. luokalla tutkimuksen aineistonkeruun aikaan. (Taulukko 2.) Haastatteluun ei siis osallistunut lainkaan 4.–6. luokan opettajia. Haastateltavat 1 ja 3 hyödynsivät työssään suunnitteluvaiheen yhteistyötä. Haastateltava 2 toteutti opetuksessa normaalisti yhteisopettajuutta, mutta koronapandemian vuoksi yhteistyö työparin kanssa oli rajoittunut lähinnä opetuksen suunnitteluun. Haastateltavilla 3 ja 4 oli käytössä pariluokkasysteemi, joka piti sisällään yhteistyötä opetuksen suunnitteluvaiheessa.

Lopullinen tutkimuksen tutkimusjoukko muodostui yksilöistä, jotka vastasivat joko kyselyyn tai haastatteluun vapaaehtoisesti. Osallistujat olivat kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta. Kyselyn vastaajat identifioitiin kirjaimella V (vastaaja) ja juoksevalla numeroinnilla 1–34 helpottamaan tulosten esittelyä. Haastatellut opettajat nimettiin kirjaimella H (haastateltava) ja juoksevalla numeroinnilla 1–5.

### 5.3 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen (liite 3) ja puolistrukturoidun teemahaastattelun (liite 4) avulla vuoden 2021 syys–marraskuun aikana. Kysely luotiin Webropolissa ja siihen vastaaminen tapahtui verkkolinkin avulla nimettömänä. Haastattelut toteutettiin vallitsevan koronapandemian vuoksi Turun yliopiston Zoom-ohjelmistolla, josta ne tallennettiin litterointia varten.

Kyselylomake sopii hyvin aineistonkeruumenetelmäksi, kun tarkoituksena on tutkia osallistujien mielipiteitä, asenteita tai kokemuksia (Tähtinen ym. 2020, 25). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen tarkoituksena oli tutkia, kuinka suuri osa tutkimukseen osallistuneista opettajista hyödynsi työssään yhteissuunnittelua. Kyselyn avulla selvitettiin myös, miten opettajat toteuttaisivat opetuksen suunnittelua mieluiten ja miksi. Lisäksi lomakkeen avulla hankittiin tietoa, joka mahdollisti yksin suunnittelevien ja yhteistyötä suunnittelussa hyödyntävien opettajien kokemusten vertailun oppituntien suunnittelusta. Kysely luotiin tätä tutkimusta varten tutkimusongelmien pohjalta. Lomakkeen kysymykset luotiin pyrkimyksenä löytää vastauksia näihin ongelmiin, eli hyödynnettiin tutkimusongelmien operationaalistamista. Koska kyselylomaketta ei ole käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa, se esitettiin, ja sitä muokattiin esitestausten havaintojen ja huomioiden pohjalta mahdollisimman toimivaksi. Esitestausten perusteella muutamaa kysymystä tarkennettiin, esimerkiksi hyötyjä ja haasteita koskeva kysymys jaettiin kahdeksi erilliseksi kysymykseksi, jotta varmistettiin väärinymmärrysten välttäminen. Kysymysten luonnissa onkin tärkeää, että kysymykset eivät ole kaksiosaisia, vaan kysytään yhtä asiaa kerrallaan (Tähtinen ym. 2020, 28).

Kyselylomake koostui kolmesta taustatietokysymyksestä, neljästä monivalintakysymyksestä ja viidestä avoimesta kysymyksestä. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa vapaasti opetuksen suunnittelusta, jos he kokivat jonkin asian jääneen mainitsematta. Kyselyn ensimmäisessä osiossa selvitettiin vastaajien taustatiedot. Toinen osio käsitteli opetuksen suunnittelun toteutusta. Osion avulla selvitettiin esimerkiksi millä tavoin opettajat suunnittelivat opetustaan ja kuinka paljon opetuksen suunnitteluun kului aikaa. Lisäksi kysyttiin minkä suunnittelutavan opettajat mieluiten valitsisivat. Ensimmäinen ja toinen osio koostui pääosin monivalintakysymyksistä. Jos opettajat toivoivat muutosta heillä käytössään olevaan suunnittelutapaan, sille oli mahdollista kertoa syitä avoimella vastauksella. Kyselyn kolmannessa osiossa avoimilla kysymyksillä kysyttiin opettajien kokemuksia opetuksen suunnittelusta. Tähän liittyviä kysymyksiä olivat esimerkiksi, miksi he olivat valinneet tietyn suunnittelutavan sekä mitä hyötyjä ja haasteita tällä suunnittelutavalla on. (Liite 3)

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että kaikilta osallistujilta kysytään samat kysymykset, mutta niiden sanamuoto voi vaihdella ja niihin ei ole olemassa valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelulla taas tarkoitetaan haastattelua, jossa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan käydään läpi etukäteen valittuja keskeisiä teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48; Tuomi

& Sarajärvi 2018, 87.) Tähän tutkimukseen haastattelumuodoksi valittiin puolistrukturoitu haastattelu, sillä haluttiin varmistaa, että osallistujilla oli mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin ja kertoa kokemuksistaan, jotka liittyivät yhdessä suunnitteluun. Tässä tutkimuksessa haastattelussa läpi käydyt teemat olivat taustatietojen ja käsitteiden määrittelemisen lisäksi opetuksen suunnittelun toteutus, kokemukset suunnittelussa toteutettavasta yhteistyöstä, yhteistyölle asetetut tavoitteet ja mahdollisuudet yhteistyön toteuttamiselle (liite 4).

Myös haastattelukysymykset esitettiin ennen varsinaisten haastatteluiden toteuttamista, jotta voitiin muodostaa arvio haastattelun kestosta ja saatiin selville, olivatko kysymykset ymmärrettäviä ja saatiinko niiden avulla vastauksia tutkimusongelmiin. Esitestauksessa huomattiin, että kysymys ”millaisena koet oppituntien suunnittelun” ei antanut vastauksia halutusta aiheesta. Kysymystä ei jätetty kokonaan pois, sillä esitestauksessa siihen saadut vastaukset liittyivät kuitenkin myös tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin. Sen sijaan alkuperäisen kysymyksen rinnalle muotoiltiin toinen toimivampi kysymys: ”millaista oppituntien suunnittelu on”.

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää, miten yhteistyötä hyödynnetään opettajien suunnittelutyön tukena, mitä hyötyjä ja haasteita opettajat kokevat yhdessä suunnittelulla olevan sekä minkälaiset mahdollisuudet ja resurssit yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa on. Haastattelu sisälsi esimerkiksi kysymyksiä liittyen yhteissuunnittelun toteutukseen ja toimivuuteen sekä korona-ajan aiheuttamiin muutoksiin. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikki haastattelut olivat kestoiltaan arvioitua puolta tuntia pidempiä, sillä neljä muuta haastattelua kestivät 45–60 minuuttia.

Joustavana aineistonkeruumenetelmänä haastattelu sopii monenlaisiin tilanteisiin ja tarkoitukseen (Puusa 2021a, 104). Tässä tutkimuksessa haastattelulla oli tärkeä osa, sillä tutkimus on pääasiassa laadullinen, ja tarkoituksena oli syventyä yhteissuunnittelun tuomiin mahdollisuuksiin opettajan työssä. Haastattelun avulla oli mahdollista tuoda esiin tutkittavien subjektiivinen kokemus (Puusa 2021a, 104). Lisäksi haastatteluista hedelmällisiä tekivät osallistujien non-verbaaliset reaktiot, kuten ilmeet, eleet, tai tauot puheessa, jotka paljastivat heidän asenteitaan suunnitteluun liittyvää yhteistyötä kohtaan (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34; Puusa 2021a, 107).

## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen määrällinen aineisto, eli kyselylomakkeen monivalintakysymysten vastaukset, käytiin läpi ja analysoitiin Excelin avulla. Määrällinen analyysi oli tässä tutkimuksessa kuvailevaa, joten vastausten löytämiseksi tarkasteltiin aineistosta löytyviä konkreettisia jakaumia ja tunnuslukuja (vrt. Tähtinen ym. 2020, 37). Kyselylomakkeen vastauksista luotiin taulukoita Exceliin, joista saatiin selville frekvenssiosuuksia ja prosentuaalisia frekvenssejä. Tavallisia määrällisen analyysin avulla selvitettäviä kysymyksiä ovat, miten paljon joukossa on tiettyä ominaisuutta ja miksi. Lisäksi selvitetään ominaisuuksien keskinäisiä riippuvuuksia. (Tähtinen ym. 2020, 24.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajajoukossa esiintyviä opetuksen suunnittelun tapoja, sekä suunnittelutapojen suhdetta opettajien työkokemukseen, opetettavaan luokkaan ja suunnitteluun kuluvaan aikaan.

Suurin osa tämän tutkimuksen aineistosta oli laadullista. Laadullisessa analyysissä on usein kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja niiden tulkitseminen. Ensimmäisessä vaiheessa, kun ryhdytään havainnoimaan aineistoa, sitä tutkitaan vain tietystä näkökulmasta. Havaintoja pyritään siis pelkistämään tarkastelemalla vain tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Tärkeäksi nostetut havainnot yhdistetään lopulta etsimällä jokin niitä yhdistävä piirre tai sääntö, jonka voidaan ajatella pätevän koko aineistoon. Toisessa vaiheessa tehdyistä havainnoista ja käytettävissä olevista vihjeistä pyritään löytämään merkityksiä ja tulkitaan saatuja tuloksia suhteessa aikaisempaan teoriaan. (Alasuutari 2011.)

Kyselyn avoimet vastaukset ja haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysiin voidaan katsoa kuuluvaksi useita vaiheita, joita ovat esimerkiksi aineistoon tutustuminen ja sen pelkistäminen, aineiston kategorisointi ja teemoittelu sekä tulkinta. Vaiheita ei noudateta kaavamaisesti seuraten, vaan eri vaiheet etenevät samanaikaisesti ja osittain päällekkäin. (Puusa 2021b, 149.) Tutkimusta tehdessä ylipäätään on hyvä muistaa, että tutkimuksen ja analyysin vaiheet eivät välttämättä etene kronologisesti jatkumona vaiheesta toiseen. Eri vaiheista voidaan palata aiempiin kysymyksiin, jolloin niitä arvioidaan ja tarkennetaan uudelleen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12.) Aineiston runsaus ja elämänläheisyys lisäsivät analyysivaiheeseen haastetta ja mielenkiintoa. Kaikkea materiaalia ei kuitenkaan ollut tarpeen analysoida. Usein tutkija ei kykenekään hyödyntämään kaikkea keräämäänsä aineistoa. (Hirsjärvi ym. 2018, 225.) Olennaista oli löytää aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat.



Haastatteluaineiston käsitteleminen aloitettiin litteroimalla. Videoaineisto siirrettiin kirjalliseen muotoon siten, että koko haastattelu kirjoitettiin sanasta sanaan (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2010, 138). Litteroinnin tarkoituksena oli helpottaa aineiston käsittelyä ja kokonaiskuvan luomista. Lisäksi aineistoon tutustumisen kannalta litterointi on olennainen osa analyysiprosessia. Sen tarkkuudesta ei ole olemassa yksiselitteistä ratkaisua, vaan se määräytyy tutkimustehtävän perusteella. (Ruusuvuori ym. 2010, 13–14.) Kyselyn avoimien vastausten analyysissä aineiston litterointi voitiin ohittaa, sillä vastaukset olivat valmiiksi jo kirjallisessa muodossa.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten redusoinnista eli pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Siin on seki hyöty, et jos joku joutuu olemaan poissa, ni muut tietää tasan tarkkaa, mitä se ykski luokka tekee. Eli sijaisen on helpompi hypätä siihe, kun hän saa tukee muilta." (H1)	Muiden luokkien opettajien on mahdollista antaa tukea sijaiselle, kun he tietävät tasan tarkkaan, mitä muissa luokissa tehdään.
"Esimerkiks, ku joudutaan ottamaan sijainen, niin no vaikka se vähän tekee lisää, ni sitten se rinnakkaisen luokan opettaja pystyy aika hyvin sit siin vähän niinku käymään läpi tai miettimään tai puuttumaan asioihin sit tarvittaessa." (H2)	Kun joudutaan ottamaan sijainen, rinnakkaisen luokan opettaja pystyy auttamaan tai puuttumaan asioihin tarvittaessa.
"Siin on sit se hyvä puoli, ku ollaan tavallaan se viikko katsottu etukäteen, ni sit jos toinen on poissa, ni sit toinen pystyy heti briiffaamaan sijaista, ja tietää ihan tasan tarkkaan, mitä siel ollaan tekemässä." (H4)	Toisen on helppo ohjeistaa sijaista toisen poissa ollessa, kun seuraava viikko on suunniteltu etukäteen.
"On tavallaan niinku semmonen rauha sairastaa, koska tietää, et se pari tietää, mitä siel luokas tasan tarkkaan tehdään. – – Jos on ihan kuumeen kangistama kotona, ni sit voi vaa rauhas sairastaa, koska tietää, et siel asiat hoituu." (H4)	On rauha sairastaa, kun työpari tietää tasan tarkkaan, mitä tehdään. Voi luotta siihen, että asiat hoituvat, vaikka on kotona sairastamassa.
"Ollaan tietosia, et mis mennään, et sit esimerkiksi, kun tarvitaan sijaista, ni mä pystyn sit suunnilleen sanomaan, et mitä niinku vaik kakkosen matikas tapahtuu, vaikka en sitä nyt täl hetkel niinku opetakaan." (H5)	Ollaan tietoisia kummankin ryhmän toiminnasta, joten kun tarvitaan sijaista, kumpikin pystyy sanomaan, missä mennään.
"Sitte ku on sijaisia, ni silloin on paljon helpompi jäädä sairauslomalle, ku tietää, et toisel on niinku suht koht käsitys, mitä siel tehdään, ni ei tarvi kotoa käsin tehdä ohjeita." (H5)	On helpompi jäädä sairauslomalle, kun tietää, että toisella on käsitys siitä mitä tehdään, jolloin ei tarvitse kotoa käsin tehdä ohjeita sijaiselle.

Laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe oli löytää aineistosta kaikki ne tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat, jotka osallistujat toivat esille. Kyselyn avoimet vastaukset ja

litteroitu haastatteluaineisto käytiin läpi useaan kertaan nostaan esille näitä aiheita aineistosta alleviivaamalla. Ensimmäiseen vaiheeseen sisältyi aineiston redusointi eli pelkistäminen, jolla tarkoitetaan tutkimuskysymysten kannalta kaiken epäolennaisen karsimista jatkoanalyysin helpottamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Haastatteluaineiston alkuperäisten ilmaisujen pelkistämistä on havainnollistettu edellisellä sivulla taulukossa 3.

Laadulliseen analyysiin sisältyy usein jonkintasoista ryhmittelyä. Sille luonteenomaista on, että kerätty aineisto pilkotaan osiin, minkä jälkeen aineisto pyritään järjestämään uudelleen vastausten löytämiseksi (Puusa 2021b, 146). Tässä tutkimuksessa alleviivattujen nostojen ryhmittelyssä hyödynnettiin värikoodausta helpottamaan myöhempää teemoittelua. Kyselyn vastauksista ja litteroidusta tekstistä esille nostetut pelkistetyt ilmaukset värikoodattiin tarkastelemalla samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samankaltaisista ilmauksista muodostettiin alaluokat (taulukko 4).

Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokiksi

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Muiden luokkien opettajien on mahdollista antaa tukea sijaiselle, kun he tietävät tasan tarkkaan, mitä muissa luokissa tehdään.	Tieto muiden luokkien toiminnasta helpottaa, kun tarvitaan sijaista.
Kun joudutaan ottamaan sijainen, rinnakkaisen luokan opettaja pystyy auttamaan tai puuttumaan asioihin tarvittaessa.	
Toisen on helppo ohjeistaa sijaista toisen poissa ollessa, kun seuraava viikko on suunniteltu etukäteen.	
On rauha sairastaa, kun työpari tietää tasan tarkkaan, mitä tehdään. Voi luottaa siihen, että asiat hoituvat, vaikka on kotona sairastamassa.	
Ollaan tietoisia kummankin ryhmän toiminnasta, joten kun tarvitaan sijaista, kumpikin pystyy sanomaan, missä mennään.	
On helpompi jäädä sairauslomalle, kun tietää, että toisella on käsitys siitä mitä tehdään, jolloin ei tarvitse kotoa käsin tehdä ohjeita sijaiselle.	

Sisällönanalyysissa tarkoituksena on keskittyä aineistosta löytyviin keskeisiin teemoihin ja aiheisiin (Eskola & Suoranta 1998). Tehdyistä havainnoista pyrittiin löytämään yhdistäviä piirteitä ja toistuvia aiheita teemojen muodostamiseksi. Aineistoa luettiin ja käytiin läpi yhä

uudelleen ja uudelleen. Huomattiin, että haastatteluaineiston alaluokista löytyi vielä yhtenäisyyksiä, joten muodostetut alaluokat värikoodattiin jälleen samankaltaisuuksia etsien. Yhdistäviä tekijöitä tai piirteitä sisältävät alaluokat yhdistettiin, jolloin niistä muodostettiin uudet alateemat. Kyselyaineiston teemoittelussa alaluokat muodostivat suoraan alateemat. Alateemojen abstrahoinnin eli käsitteellistämisen avulla niille pohdittiin olennaisen asian kiteyttävät nimet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Esimerkki haastatteluaineiston alaluokkien ryhmittelystä on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5. Esimerkki alaluokkien ryhmittelystä alateemoiksi

Alaluokka	Maininnat <i>f</i>	Alateema	Maininnat <i>f</i>
Vastuu jakautuu useamman kesken.	3	Työmäärän jakaminen	26
Työtaakka/työmäärä vähenee.	12		
Päällekkäinen tekeminen vähenee.	1		
Valmistelutyö jakaantuu useamman tehtäväksi.	5		
Materiaaleja on mahdollista jakaa ja hyödyntää yhdessä.	2		
Samanhenkisen ihmisen kanssa yhteistyö keventää työtä.	1		
Tiedottaminen on mahdollista jakaa.	1		
Arkityö jakautuu useamman kesken.	1		
Ei tarvitse itse muistaa kaikkea.	1	Tuen ja avun saaminen	4
Jos itseltä jää joku huomaamatta, voi luottaa, että toinen täydentää.	1		
Epävarmoissa asioissa toiselta saa tukea.	1		
Oppilaiden vanhempia kohdatessa toiselta saa tukea.	1		
Oppilaista ja ongelmista voi luottamuksellisesti keskustella työparin kanssa.	1	Oppilaantuntemus ja tiedonsiirto	12
Tieto muiden luokkien toiminnasta parantaa oppilaantuntemusta.	4		
Tieto muiden lukuryhmien toiminnasta helpottaa, jos joku oppilas toisesta ryhmästä siirtyy omaan ryhmään.	1		
Tieto muiden luokkien toiminnasta helpottaa, kun tarvitaan sijaista.	6		

Viimeisenä sekä kysely- että haastatteluaineistosta saadut alateemat yhdistettiin vielä yläteemoiksi, joista muodostettiin tutkimuksen lopulliset teemat. Yläteemojen abstrahoinnilla varmistettiin, että teemojen avulla voitiin kuvata niiden sisältöä mahdollisimman kattavasti. Esimerkki alateemojen ryhmittelystä yläteemoiksi löytyy taulukosta 6. Taulukosta nähdään, että esimerkiksi haastattelun perusteella opettajien kokemat yhteissuunnittelun hyödyt jakautuivat neljään erilliseen teemaan, joita olivat vastuun jakaminen, työhyvinvointi, opettajana kehittyminen ja ammatillinen pätevyys (taulukko 6).

Taulukko 6. Esimerkki alateemojen ryhmittelystä yläteemoiksi

Alateema	Maininnat <i>f</i>	Yläteema	Maininnat <i>f</i>	Pääteema	Maininnat <i>f</i>
Työmäärän jakaminen	26	Vastuun jakaminen	42	Yhteistyön hyödyt	105
Tuen ja avun saaminen	4				
Oppilaantuntemus ja tiedonsiirto	12				
Työssä jaksaminen	15	Työhyvinvointi	29		
Työn mielekkäisyys	14				
Ideoiden jalostuminen	10	Opettajana kehittyminen	15		
Muilta oppiminen	5				
Pedagogiset ratkaisut	6	Ammatillinen pätevyys	19		
Arviointi	2				
Ammatillinen vakuuttavuus	4				
Suunnitelmallisuus ja reunaehdot	7				

Käytännöllisen ongelman ratkaisussa teemoittelu oli järkevä tapa analysoida aineistoa, jolloin voitiin poimia ongelmien kannalta olennaista tietoa (Eskola & Suoranta 1998). Edellä esitellyn mukaisesti teemoittelu suoritettiin jokaisen tutkimusongelman näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa pääpaino oli laadullisessa analyysissä, joten haastatteluaineisto oli olennaisessa roolissa tutkimustulosten kannalta. Kyselylomakkeen vastauksista saatiin kuitenkin arvokasta tietoa yleisesti suunnitteluun ja toisaalta siinä hyödynnettyyn yhteistyöhön liittyen. Vastauksista esille nousseita teemoja hyödynnetään vertailuna haastattelulle tuoden esille samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

## 5.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys

Menetelmän luotettavuuden pohtiminen on tärkeää, sillä tutkimusta tehdessä pyritään aina totuudenmukaisuuteen. Jotta voitiin saada mahdollisimman luotettavia tuloksia, tutkimuksen eri vaiheet raportoitiin mahdollisimman täsmällisesti ja läpinäkyvästi. Avoimen raportoinnin tavoitteena oli, että samankaltaisella aineistolla tutkimus on toistettavissa siten, että voidaan saada samankaltaisia tuloksia (Cohen ym. 2018, 268). On kuitenkin hyvä muistaa, että laadullista tutkimusta tehdessä tämä on mahdollista jossain määrin, mutta tutkijan aikaisemmat kokemukset ja tiedot vaikuttavat aina aineiston tulkintaan. Tutkijan tai kontekstin vaihtuessa ei voida varmasti sanoa saatavan samankaltaisia tuloksia.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsivät menetelmä- ja aineistotriangulaatio, sillä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä laadullista että määrällistä tutkimusmenetelmää ja aineisto kerättiin sekä kyselylomakkeella että haastattelulla (Hirsjärvi ym. 2018, 233). Menetelmiä yhdistämällä pyrittiin saamaan monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Käytettyjen menetelmien tarkoitus oli tukea toisiaan ja antaa erilaista tietoa samasta aiheesta. Kyselylomakkeella saatiin määrällistä tietoa siitä, miten opettajat suunnittelevat opetustaan. Haastattelun avulla taas pyrittiin saamaan opettajien kokemuksiin pohjautuvaa tietoa suunnitteluvaiheen yhteistyöstä. Haastatteluissa oli tarkoitus syventyä yhteissuunnittelun mahdollisuuksiin opettajan työn tukena ja sen mahdollisiin haasteisiin. Osallistujille annettiin mahdollisuus kertoa aiheesta vapaammin, jolloin heidän omat ajatuksensa pääsivät paremmin esille. Monipuolisen tutkimusaineiston lisäksi tämä vähentää subjektiivisten tai puolueellisten tulkintojen mahdollisuutta ja lisää siten tutkimuksen luotettavuutta (Cohen ym. 2018, 33).

Luotettavuuden lisäämiseksi sekä kyselylomake että haastattelu esitettiin. Siten pyrittiin varmistamaan, että kysymykset olivat ymmärrettäviä ja niiden avulla saatiin tutkimuksen kannalta olennaisia vastauksia. Haastattelukysymykset pyrittiin muodostamaan siten, että ne eivät valmiiksi olettaneet tietynlaisia vastauksia tai johdatelleet vastauksia mihinkään suuntaan. Kysymykset muotoiltiin asiallisiksi ja pyrittiin välttämään provosointia. Kysymyksenasettelussa vältettiin myös esimerkiksi positiivis- tai negatiivissävytteisiä sanoja, jotka johdattelevat vastaajaa. Lisäksi haastatteluiden luotettavuutta lisäsi niiden tallentaminen, sillä vastauksiin voitiin palata uudelleen.

Eettisyyden huomioiminen on olennaista tieteellistä tutkimusta tehdessä. Tutkijalla on väistämättä valtaa, mikä tulee ottaa huomioon, jotta ei tule aiheuttaneeksi omalla toiminnallaan haittaa osallistujille. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoon liittyi

henkilökohtaisten tietojen käsittelyä, joten oli tärkeää pitää huolta osallistujien oikeuksista. Tutkimuksessa noudatettiin tiedeyhteisön tunnustamia hyvän tutkimuksen periaatteita, joita ovat rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus eri vaiheiden ja tulosten raportoinnissa sekä arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Sekä kyselyyn että haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Jokainen osallistuja vastasi kyselyyn tai haastattelukutsuun oma-aloitteisesti ja kaikilta pyydettiin tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Osallistujilla oli siis mahdollisuus kieltäytyä kyselylomakkeeseen vastaamisesta sekä haastattelusta halutessaan. Ennen haastattelua osallistujat lukivat tietosuojailmoituksen (liite 5) ja hyväksyivät heidän tietojensa käsittelyn ilmoituksen mukaisesti. Haastatelluista opettajista muodostunut tietosuojarekisteri säilytetään kuusi kuukautta tutkimuksen valmistumisen jälkeen tai enintään viisi vuotta Turun yliopiston Seafile-alustalla, jonne siirrettiin myös haastattelutallenteet litterointia varten. Tutkimusaineisto pidettiin luottamuksellisena ja henkilöiden nimet ja opetuskunnat muutettiin niistä puhuttaessa. Näin taattiin osallistujien anonymiteetin säilyminen, jolloin tulosten esittelystä ei pysty tunnistamaan tutkittavia.

Haastatteluja analysoidessa otettiin huomioon, että haastateltavat saattoivat kierrellä totuudenmukaisia vastauksia pyrkiessään miellyttämään haastattelijaa tai kokiessaan tilanteen epämiellyttäväksi. Luontevan ja turvallisen haastattelutilanteen edistämiseksi oli tärkeää, että ennen haastattelun aloittamista varmistettiin vielä osallistujan suostumus ja käytiin läpi haastattelun aihe ja tarkoitus. Huomionarvoista on kuitenkin, että haastateltavat eivät itse voineet kontrolloida, millaiseen tilanteeseen he joutuivat. Etäyhteyden luomien mahdollisuuksien mukaan haastattelutilanne pyrittiin luomaan mukavaksi, jotta vastaajat kokivat voivansa vastata kysymyksiin rehellisesti ja autenttisesti. Tämän mahdollistamiseksi oli oleellista, että haastattelija oli aidosti kiinnostunut vastauksista. Tuloksia raportoitaessa kiinnitettiin huomiota siihen, että kirjoittajien mielipiteitä kunnioitettiin ja heidän sanomisiaan ei vääristelty.

## 6 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Luvussa edetään tutkimusongelmittain perehtyen ensin siihen, mitä opetuksen suunnittelulla opettajien mukaan tarkoitetaan, miten sitä toteutetaan, ja miten opetuksen suunnittelussa toteutetaan yhteistyötä. Lisäksi käsitellään koronapandemian yhteyttä yhteistyön toteuttamiseen. Lopuksi tarkastellaan, miten opettajat ovat kokeneet opetuksen suunnittelussa toteutettavan yhteistyön.

Luvussa tuloksia tarkastellaan sekä kyselyn vastausten että haastatteluista nousseiden teemojen avulla. Esittelyn lomassa hyödynnetään suoria lainauksia tutkimusaineistosta, jotka ovat tulosten kannalta olennaisia. Linausten juoksevan numeroinnin tarkoituksena on helpottaa esittelyä, sillä numeroinnin ja niihin viittaamisen avulla sitaatit voidaan kohdistaa puhuttuun aiheeseen. Tarkastellessa tuloksia haastattelusitaatit (H) korostuvat verrattuna kyselyn vastaajien lainauksiin (V), sillä haastatteluissa opettajilla on ollut mahdollisuus avata ja sanallistaa ajatuksiaan laajemmin. Lisäksi kysymyksiä on voitu tarkentaa.

### 6.1 Opetuksen suunnittelu peruskoulussa

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistui siihen, mitä opetuksen suunnittelu on opettajien mielestä. Tähän kysymykseen haettiin vastausta kyselylomakkeen vaihtoehtokysymyksillä. Lomakkeella selvitettiin, miten opettajat suunnittelevat opetustaan, kuinka kauan he ovat hyödyntäneet tätä suunnittelun tapaa sekä kuinka paljon opetuksen suunnitteluun käytetään aikaa. Opettajilta kysyttiin myös, poikkeako heillä käytössään oleva suunnittelun tapa siitä, miten he mieluiten haluaisivat suunnitella opetustaan. Saatua vastauksia täydennettiin avoimien kysymysten tuomalla laadullisella tiedolla. (Liite 3.) Haastatteluihin osallistuneet opettajat hyödynsivät kaikki opetuksen suunnittelussa yhteistyötä, joten heidän ajatuksiinsa opetuksen suunnittelusta ja yhteistyön toteuttamisesta perehdytään paremmin luvussa 6.1.1.

Taulukosta 7 nähdään, että kyselyyn vastanneilla opettajilla tällä hetkellä käytössä olevista opetuksen suunnittelun tavoista selvästi suosituin oli yhteistyön hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa. Vastaajista 13 (38 %) kertoi suunnittelevansa tällä hetkellä oppituntinsa yhdessä muiden opettajien kanssa. Alle kolmasosa opettajista (26 %) suunnitteli oppituntinsa täysin itsenäisesti. Huomattava tulos oli se, että vain viisi opettajaa toteutti tällä hetkellä yhteisopettajuutta, eli hyödynsi yhteistyötä suunnittelun lisäksi myös opetuksen muilla osa-alueilla. Kuitenkin saadessaan valita mieluisimman vaihtoehdon lähes puolet (41 %) toivoi voivansa hyödyntää yhteisopettajuutta. (Taulukko 7.)

Neljä opettajista, jotka olivat vastanneet suunnittelevansa oppitunnit jollakin muulla tavalla, kertoi toteuttavansa osittain yhteisopettajutta ja osittain yhteistyötä vain oppituntien suunnittelussa. Heidän lisäksi yksi opettajista kertoi yhdistävänsä suunnittelua itsenäisesti ja yhdessä, yksi opettajista hyödynsi sekä yhteisopettajuutta että itsenäistä opetuksen suunnittelua ja yksi kaikkia edellä mainittuja vaihtoehtoja. Opettajat, jotka olivat vastanneet ”jokin muu” kertoessaan, miten he mieluiten suunnittelisivat oppituntejaan, halusivat myös yhdistellä eri suunnittelun tapoja.

Taulukko 7. Opetuksen suunnittelun tavat kyselyn vastausten perusteella (N<sub>1</sub> = 34)

Opetuksen suunnittelun tapa					
	Itsenäisesti	Yhteistyö opetuksen suunnittelussa	Yhteisopettajuus	Jokin muu	Yhteensä
Työkokemus					
Alle 5 vuotta	0	1	0	2	3 (9 %)
5–15 vuotta	2	7	3	3	15 (44 %)
15–25 vuotta	4	3	1	2	10 (29 %)
Yli 25 vuotta	3	2	1	0	6 (18 %)
Opetettava luokka					
1.–2. luokka	2	3	3	5	13 (38 %)
3.–4. luokka	3	5	2	0	10 (29 %)
5.–6. luokka	4	5	0	2	11 (33 %)
Kuinka kauan suunnittelun tapa on ollut käytössä					
Alle 2 vuotta	0	2	2	3	7 (21 %)
2–5 vuotta	0	5	1	2	8 (23 %)
Yli 5 vuotta	9	6	2	2	19 (56 %)
Mieluisin suunnittelun tapa					
Itsenäisesti	3	0	1	0	4 (12 %)
Yhteistyö opetuksen suunnittelussa	6	7	0	0	13 (38 %)
Yhteisopettajuus	0	5	4	5	14 (41 %)
Jokin muu	0	1	0	2	3 (9 %)
Yhteensä	9 (26 %)	13 (38 %)	5 (15 %)	7 (21 %)	



Taulukossa 7 on esitetty taustatietojen yhteys opetuksen suunnittelutapoihin. Eri ryhmien koot ovat pieniä, joten luotettavia johtopäätöksiä ei näistä voida tehdä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että työkokemuksen kasvaessa itsenäisen opetuksen suunnittelu oli yleisempää. Sen sijaan sekä opetuksen suunnitteluvaiheen yhteistyötä että yhteisopettajuutta hyödynsivät eniten opettajat, jotka olivat toimineet opettajina 5–15 vuotta. Opetettavalla ikäluokalla ei näytä olleen suurta eroa suunnittelutavan valintaan. Huomattavaa on kuitenkin, että 5.–6. luokan opettajista kukaan ei hyödyntänyt yhteisopettajuutta työssään. Lähes kaikki opettajista (91 %) oli työskennellyt opettajana viisi vuotta tai kauemmin, joten ei ole yllättävää, että suurin osa vastaajista oli hyödyntänyt käytössään olevaa suunnittelun tapaa yli viisi vuotta. Kaikilla heistä näin ei kuitenkaan ollut, joten osa oli vaihtanut suunnittelun tapaa työuransa aikana. Merkittävää on, että kaikki itsenäisesti suunnittelevat opettajat olivat hyödyntäneet tätä työtapaa jo yli viisi vuotta. (Taulukko 7.)

Kyselyyn vastanneista opettajista 44 % (n = 15) oli tyytyväisiä tällä hetkellä käyttämäänsä opetuksen suunnittelun tapaan. Tämä tarkoittaa sitä, että yli puolet (56 %) vastasi haluavansa mieluummin suunnitella oppituntinsa jollakin mulla tavalla heillä käytössään olevan suunnittelutavan sijaan. Suurta eroa ei ollut havaittavissa siinä, mihin opetuksen suunnittelun muotoon oltiin tyytyväisiä. Osa opettajista oli tyytyväinen itsenäiseen työhön, osa yhteistyöhön vain opetuksen suunnitteluvaiheessa ja osa taas yhteisopettajuuteen. Voidaan kuitenkin huomata, että suurin osa itsenäisesti suunnittelevista opettajista toivoi yhteistyötä opetuksen suunnitteluun. Tähän työtapaan monet opettajat olivatkin tyytyväisiä. Huomionarvoisena tuloksena voidaan pitää sitä, että lähes kaikki yhteisopettajuutta hyödyntävistä vastaajista näki sen olevan heille sopivin työskentelytapa, eli siitä ei haluttu luopua. Neljä näistä viidestä opettajasta, jotka hyödynsivät opetuksessaan yhteisopettajuutta, oli tyytyväisiä tilanteeseen, eivätkä toivoneet siihen muutosta. Lisäksi suuri osa muista opettajista toivoi voivansa toteuttaa yhteisopettajuutta työssään. (Taulukko 7.)

Taulukosta 7 voidaan havaita, että kyselylomakkeen vastaajista 18 (53 %) toivoi voivansa hyödyntää yhteistyötä enemmän kuin mikä tällä hetkellä oli mahdollista. Yhtä vastausta lukuun ottamatta jokainen, joka olisi halunnut vaihtaa käytössään olevaa suunnittelutapaa, olisi siirtynyt mieluummin nykyistä hieman suurempaan määrään yhteistyötä. Opettajat, jotka työskentelivät itsenäisesti, olisivat toivoneet yhteistyötä suunnitteluvaiheeseen. Sen sijaan opettajat, jotka jo hyödynsivät yhteistyötä suunnittelussa, olisivat halunneet vaihtaa yhteisopettajuuteen. Vain yksi opettajista olisi toivonut voivansa tehdä yhteistyötä vähemmän. (Taulukko 7.) Hän olisi halunnut siirtyä yhteisopetuksesta itsenäiseen opetuksen

suunnitteluun, sillä yhdysluokassa työskennellessään hän koki olevansa pakotettuna tilanteessa, jossa hänen on tehtävä yhteistyötä (#1).

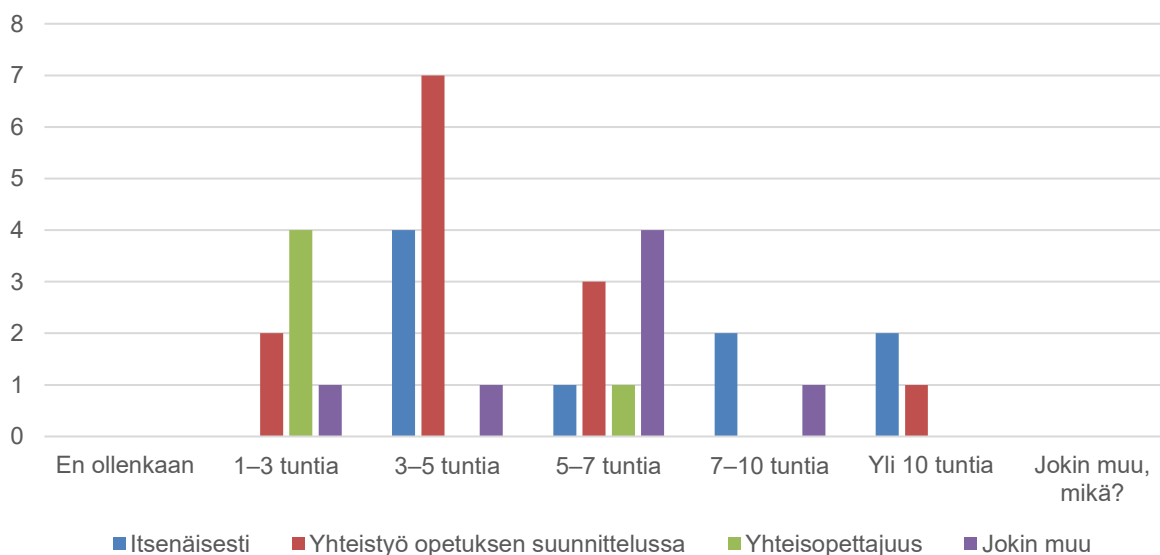
#1 Olen yhdysluokassa opettajana (yleisopetus ja pienryhmä) ja erityisopettaja haluaa suunnitella päivät erittäin tarkasti. (V12)

Kyselyn vastauksista yhteisen ajan löytäminen ja ajanpuute nousi esille suurimpana syynä sille, miksi opettajat eivät suunnittele oppituntejaan haluamallaan tavalla. Muita useasti mainittuja syitä olivat sopivan kollegan (#2) tai rinnakkaisluokkien puuttuminen (#3) sekä koronapandemian tuomat haasteet (#4). Yllä mainitut syyt viittaavat siihen, että vastaajat toivoivat mahdollisuutta hyödyntää enemmän yhteistyötä kuin sillä hetkellä oli mahdollista. Lisäksi vastauksissa mainittiin työtehtävän vaikutus mahdollisuudelle toteuttaa yhteistyötä sekä uuteen kouluun siirtyminen jo valmiisiin, itselle vieraisiin käytänteisiin.

#2 Tällä hetkellä ei ole yhteistyöhön sopivaa/halukasta kollegaa. Aikataulullisesti yhteistyö on haastavaa. Aiemmin olen toteuttanut yhteissuunnittelua ainakin jossain määrin. (V16)

#3 Suunnittelen yksin, koska opetan kieliluokkaa eikä rinnakkaisluokkaa ole. (V15)

#4 Osaltaan koronan asettamien rajoitusten vuoksi. Lisäksi jotkin lukujärjestykselliset eriävyydet pakottavat toimimaan erikseen. (V7)



Kuvio 1. Viikoittain opetuksen suunnitteluun kuluva aika

Opettajan työstä suuri osa tapahtuu opetustilanteiden ulkopuolella. Tämän tutkimuksen kohteena oleva opetuksen suunnittelu on osa tätä oppituntien ulkopuolista työtä. Tulokset osoittavat, että kaikilla kyselyyn vastaajilla suunnitteluun kuluu aikaa. Kolmasosa vastaajista (35 %) käytti opetuksen suunnitteluun 3–5 tuntia viikossa. Seuraavaksi yleisin suunnitteluun kuuluva aika oli 5–7 tuntia viikossa, sillä seitsemän vastaajista (26 %) oli valinnut kyseisen vaihtoehdon. Kuvion 1 perusteella yhteistyötä toteuttavilla opettajilla opetuksen suunnitteluun kului selvästi vähiten aikaa. Yhdessä suunnittelu näyttäisi kaiken kaikkiaan olevan varsin taloudellinen suunnittelun muoto. Tosin yhdellä yhteissuunnittelijalla suunnitteluun kului aikaa yli kymmenen tuntia. Itsenäisesti suunnittelevien opettajien vastauksissa oli hajontaa, mutta muihin suunnittelun tapoihin verrattuna heidän vastauksissaan korostuivat suuret viikkotuntimäärät. (Kuvio 1.)

### 6.1.1 Yhteistyön toteuttaminen opetuksen suunnittelussa

Tämän luvun tarkoituksena on vastata tutkimuskysymykseen 1.1: miten opetuksen suunnittelussa toteutetaan yhteistyötä. Suunnitteluvaiheen yhteistyön toteutusta selvitettiin haastatteluiden avulla, joten tässä luvussa tuloksia esitellään viiden haastatellun opettajan näkökulmasta. Ensimmäiseksi tarkastellaan, mitä opettajat ajattelevat opetuksen suunnittelun ja siihen liittyvän yhteistyön tarkoittavan. Luvun lopulla tuloksia esitellään yhteistyön toteutuksesta esille nousseiden teemojen avulla.

Haastatteluissa opettajia pyydettiin kertomaan, mitä opetuksen suunnittelulla tarkoitetaan, ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Opettajat ajattelivat opetuksen suunnittelun sisältävän työvaiheet, jotka valmistelevat varsinaista opetustilannetta (#5). Kaksi opettajista kuvaili opetuksen suunnittelun voivan olla sekä pidemmän aikavälin rungon suunnittelua että tarkempaa yksittäisten oppituntien suunnittelua pitkäkestoisen teemoittaisen suunnitelman pohjalta (#6). Lisäksi opetuksen suunnitteluun mainittiin sisältyvän huoltajien informointi sekä pidettyjen oppituntien purkaminen, ja sen pohtiminen, mitä voisi vielä omassa toiminnassaan parantaa (#5, #7). Muista haastatelluista opettajista poiketen, yksi opettajista lähestyi suunnittelun merkitystä konkreetian sijaan kognitiotasolla. Hän kuvaili opetuksen suunnittelun lähtökohtana jokaisen mahdollisuutta oppia (#8).

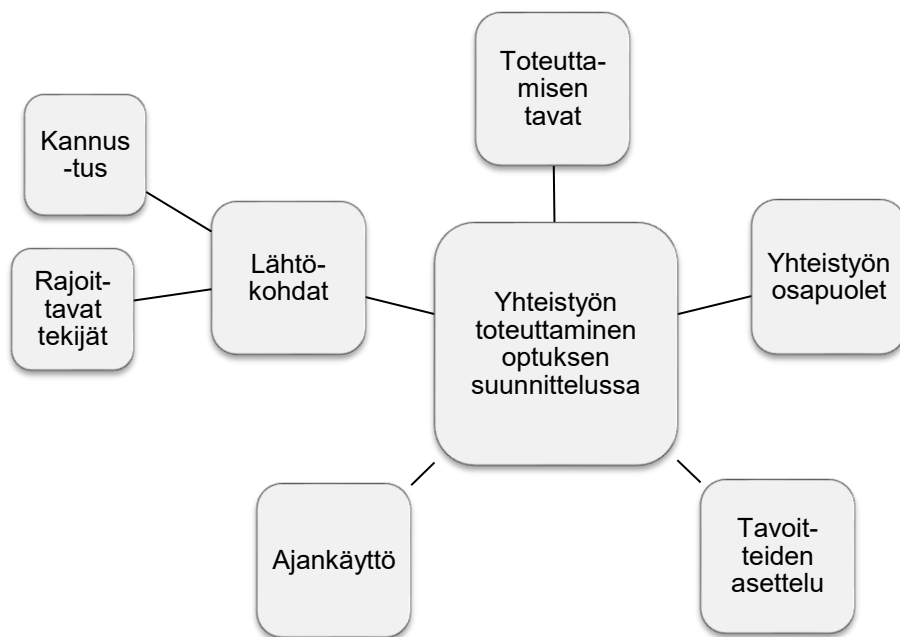
#5 Kaikki se työ, mikä valmistelee varsinaista opetustilannetta. Se, et sovitaan, mitä tehdään, millon tehdään, missä ajassa tehdään, mitä materiaaleja käytetään tehdään, kenelle tehdään ja miten siitä annetaan palautetta, miten se informoidaan mahdollisesti huoltajille. Kaikki sellanen. (H1)

#6 Se pitää sisällään semmosen pidemmän aikavälin semmosen rungon, mis on vähän mietitty teemat ja muut ja sitte sitä niinku tarkemmin aina tehdään sit lyhyel aikavälillä, ni sit ihan niinku viikottain tunti tunnilta suunnitellan sitä opetustyötä. – Se sitte rakentuu pikkuhiljaa siihen yhteen oppituntiin. (H5)

#7 Seki on tietyl taval niinku opetuksen suunnittelu, et ku puretaan sit, et miten se opetus on menny ja miten vois niinku parantaa sitä, et miten on opettanu. (H3)

#8 Mun mielestä se on sitä, että sen oppilaan kykyjen mukaan pystytään suunnittelemaan se tunti niin että siellä sitte kaikilla ois mahdollisuus oppia. (H4)

Kun haastateltavilta opettajilta kysyttiin, mitä yhteistyöllä ja suunnitteluvaiheen yhteistyöllä heidän mielestään tarkoitetaan, suurin osa opettajista nosti esille jakamisen näkökulman. He kokivat yhdessä tekemisen tarkoittavan sitä, että luottaa toiseen ja siihen, että hän täydentää, jos itseltä jokin unohtuu. Lisäksi esille nostettiin keskustelun tärkeys toimivan yhteistyön kannalta.



Kuvio 2. Yhteistyön toteuttaminen opetuksen suunnittelussa haastattelun perusteella

Haastatteluissa nousi esille viisi teemaa, jotka liittyivät yhteistyön toteuttamiseen opetuksen suunnittelussa. Ensimmäinen teema kuvasi opettajilla käytössä olleita tapoja yhdessä suunnittelun toteuttamiseen. Toiseksi teemaksi muodostui yhteistyökumppanit ja kolmas teema liittyi siihen, mitä tavoitteita yhdessä suunnittelulle oli asetettu. Neljäs teema kuvasi

suunnittelun ajankäyttöön liittyviä tekijöitä. Viides eli viimeinen teema koostui lähtökodista ryhtyä toteuttamaan suunnittelua yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Tähän teemaan liittyen nousi esille kokemuksia sekä ulkopuolelta tulleista kannusteista että rajoituksista yhteistyön toteuttamiselle. (Kuvio 2.)

Yhteistyön toteuttamisen tavat nousivat esille haastatteluissa, kun opettajat kertoivat, mitä konkreettisia yhteistyön käytänteitä heillä oli käytössään. Haastateltavaa 3 lukuun ottamatta kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat toteuttivat opetuksen suunnittelua yhdessä siten, että he kokoontuivat kerran viikossa suunnittelemaan seuraavan viikon ohjelman. Osa opettajista suunnitteli tämän palaverin aikana opetuksen suuremmat linjat, kun taas osa opettajista hyödynsi viikkosuunnittelu-aikaa myös materiaalien ja opetustapojen suunnitteluun. Haastateltava 3 kertoi, että myös heillä oli aikaisemmin ollut käytössään samanlainen viikoittainen suunnittelu-aika, mutta aikataulumuutosten vuoksi he eivät olleet vielä löytäneet uutta kaikille sopivaa viikkopalaveriaikaa (#9).

#9 Täl hetkellä mä suunnittelen paljon niin, et mä puhun puhelimesta [nimi] kaa aika sillai, et mä olen lenkillä ja sit me jutellaan, et mitä sit ja miten. – – Me myös tehdään sitä, että jaetaan matskui toisillemme Whatsappin kautta ja ne voi tulla vaikka melkeen yöllä ne viestit. (H3)

Toteuttamisen tapoihin liittyvä toinen käytänne oli tasoryhmissä työskentely. Kaksi haastateltavista toi esille, että heillä saman ikäluokan oppilaat oli jaettu tasoryhmiin esimerkiksi lukemisen oppimisen tehostamiseksi. Opettajat ajattelivat tasoryhmäopetuksen ohjaavan yhteistyöhön suunnitteluvaiheessa, sillä siten voidaan jakaa materiaaleja ja pohtia yhdessä pedagogisia ratkaisuja, miten eri ryhmiä olisi hyvä tukea (#10, #11). Lisäksi sitaatista #11 käy ilmi, että tasoryhmien oppilaat voivat olla mistä luokasta tahansa, joten siinäkin mielessä yhteistyön tekeminen muiden luokkien opettajien kanssa on järkevää.

#10 Ja tota sitte, – – et miten niinku erilaiset tasoryhmät, miten niil erilaisesti opetetaan mitäki asiaa niinku siis samalla niinku sitä pedagogiikkaa siin. (H3)

#11 Meil on oppilaat jaettu lukuryhmiin, joissa on lähinnä sit se, mikä oppimisen vaihe on meneillään, ni sen mukasesti jaettu oppilaat ryhmiin. Ja siel on sekasin kaikki, kaikist ekoista oppilaista - - Ni me voidaan yhdes hyödyntää niit materiaaleja ja menetelmiä, mitä yhdes tehdään. (H1)

Kolmas hyväksi havaittu käytänne oli viikkoviestin kirjoittaminen yhdessä. Yksi haastateltavista koki, että kun yhdessä suunnittelun lomassa kirjoittaa viikon tapahtumista viestiä vanhemmille, keskustelu pysyy paremmin aiheessa ja ollaan tehokkaampia. Myös

toinen opettajista mainitsi huolehtivansa huoltajien tiedottamisesta yhdessä työparinsa kanssa. Toisin kuin edellä, he saattoivat kuitenkin hoitaa viestin kirjoittamisen vuorotellen.

Toisena teemana haastatteluissa opettajat toivat esille yhteistyön eri osapuolet. Kaikki suunnittelivat opetustaan yhdessä samaa ikäluokkaa opettavien opettajien kanssa. Kolme opettajista kertoi myös laaja-alaisen erityisopettajan tai erityisluokanopettajan olevan mukana suunnittelussa (#12), vaikka yksi heistä kertoi näin olevan vain harvoin. Lisäksi esille nostettiin esimerkiksi projektiluontoisissa tehtävissä eri ikäluokkien välinen yhteistyö sekä eskariyhteistyö pidemmän aikavälin suunnittelussa (#13).

#12 Ja sit siin on laaja-alanen erityisopettaja mukana varsinkin suomen kielen osuudessa. Ja sitte totanoiniin öö erityisluokanopettaja on mukana osan aikaa ja hyödyntää sit tai hyödynnetään sit sitä hänen kanssaan käytävää keskustelua, niin osaltaan hän toteuttaa jonkun verran samoi juttui mitä me, mut sit räätälöi sitä omalle porukalleen sopivaks. (H1)

#13 Kyl meil sillai niinku on aika hyvin tuettu sitä, et ku meil ain yleensä ensimmäiseks lähetään niinku tiimeist liikkeelle. – – Siin on ne kahden ikäluokan tai eskari yks kaks ikäluokan porukka, et kun suunnitellaan sitä tulevaa vuotta. (H2)

Yhteistyökumppaneihin liittyen haastateltava 3 koki harmillisena sen, että koulunkäynninohjaajien kanssa yhteistä suunnittelu-aikaa on hyvin vähän, jos lainkaan. Hän koki, että opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö voisi olla hedelmällisempää, jos ohjaajat olisivat myös mukana suunnitteluprosessissa (#14).

#14 Ohjaajan kans meil on todella naftist sitä aikaa, et sehän ilman yhteissuunnittelua ni se on vähän semmost tuuliajola olo, et ei oikee tiedä, et mist kuuluu tarttua. Toki meil on kokeneet ohjaajat, et pystyy kattoo, mut sais paljon enemmän irti siitä niinku, jos ois yhteissuunnittelua. (H3)

Kolmanneksi teemaksi muodostuivat tavoitteet suunnitteluvaiheen yhteistyölle. Opettajat kertoivat yhdessä suunnittelun edistävän opetuksen yhdenvertaisuutta (#15). Esille nostettiin myös opetuksen monipuolisuuden ja työtapojen vaihtuvuuden lisääntyminen, koska yksin suunnitellessa omalle toiminnalle voi sokeutua (#16). Yhdessä suunnitellessa taas useampi ideoija rikastuttaa opetusta (#17). Yksi opettajista ei osannut varsinaisesti eritellä yhteistyön tavoitteita, mutta hän kertoi yhteistyön lisäävän varmuutta omaan tekemiseen. Myös muiden opettajien oli vaikeaa nimetä varsinaisia asetettuja tavoitteita, sillä yhtä opettajaa lukuun ottamatta muut kertoivat, että yhteistyöhön ei velvoitettu ylemmältä taholta.

#15 Se on kuitenkin semmosta, mikä tasa-arvostaa sitä opetusta oppilaille. Kun ettei se mee nii, et joku säättää jollakin taval ja joku jollakin taval. – – Et sil ei oo merkityst, kuka sun opettajas on ja millä luokalla sä oot. (H1)

#16 Ei sit jumiudu niihin vanhoihin juttuihin, että tavallaan pysyy itsekin semmosena virkeenä. (H4)

#17 Saa niinku rikkaampaa ja parempaa opetusta lapset sil, et siin on monta päätä, monta ideaa, monta ajattelijaa samassa. (H3)

Neljäs teema liittyi opetuksen suunnittelun ajankäyttöön. Haastatelluilla opettajilla suunnitteluun kuluva aika vaihteli suuresti. Kolme opettajista kertoi suunnitteluun kuluvan yli viisi tuntia viikossa, ja yksi heistä kertoi suunnittelevansa jopa kahdeksan tuntia viikossa. Kahdella opettajista suunnitteluun kului viikossa vain yhdestä kolmeen tuntia. Haastateltujen opettajien ajankäyttö oli samansuuntaista kyselyn vastaajien kanssa, sillä kyselyyn vastanneista yhteissuunnittelijoista suurimmalla osalla suunnitteluun kului aikaa 3–7 tuntia ja muutamalla 1–3 tuntia. Toisaalta yhdellä kyselyn yhteissuunnittelijalla kului suunnitteluun yli kymmenen tuntia. Haastateluissa opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että yhteisen suunnitteluajan ulkopuolelle jää myös itsekseen valmistettavaa (#18). Vain haastateltava 5 ajatteli, että yhdessä suunnittelemisen jälkeen ei käytännössä jää enää muuta tehtävää (#19).

#18 Mä luulen, et me kumpiki nähdää aika paljon unia sit ku me on suunniteltu, ni sit arvaas mitä unta näin ja sit menee suunnitelmat uusiks, tai Pinterestis oli kuule tämmönen ja taas pyöritetää uusiks. Mut tota kyl meil sit, maanantaina se on semmonen vajaa kaks tuntia menee ilosesti siihen viikon suunnitteluun ja sitten torstai-iltapäivällä sit viel katotaan, et onks perjantaille tullu jotain muutoksia tai maanantaille tullu muutoksia, mut semmonen kaks kolme tuntii. (H4)

#19 Sit ku sen [yhteisen suunnittelun] on hyvin ehtiny tekee, ni sit homma toimii. Ei sit tarvii niinku siin viikolla niin kauheesti enää sit tehdä mitään. (H5)

Suunnittelun ajankäyttöön liittyen, kuten esimerkiksi #20 nähdään, yksi haastatelluista opettajista koki rajojen asettamisen nopeuttavan ja selkeyttävän yhdessä suunnittelemista. He päättivät työparinsa kanssa, kuinka paljon aikaa suunnitellessa eri asioihin käytetään. Sovitun ajan kuluessa oli päästävä johonkin lopputulokseen.

#20 Meil oli aika usein tämä, että nyt me käytämme tähän asiaan tunnin. Ja sen tunnin päästä täytyy olla joku lopputulos. – – Ku me saadaan tietyist asioist päätöksii, ni sit voi taas laittaa joihinki muihin asioihin sitte niit voimavaroja. (H2)

Viides teema liittyi yhteistyön toteuttamisen lähtökohtiin, eli yhteistyön mahdollistamiseen ja sille asetettuihin rajoituksiin. Kaikki haastatellut opettajat mainitsivat yhteissuunnittelulle suotuisat lukujärjestykset (#21). Saman ikäluokan opettajilla opetustunnit päättyivät samaan

aikaan, mikä mahdollisti yhteisen suunnitteluajan pitämisen koulupäivän jälkeen. Lisäksi yksi haastateltavista kertoi työskentelevänsä koulussa, jossa työnantajan taholta edistettiin yhteistyöhön kannustavaa toimintakulttuuria. Muut opettajat mainitsivat, että ylemmältä taholta ei yhdessä suunnittelulle ollut annettu erillistä määrättyä aikaa ja siihen ei varsinaisesti velvoitettu (#22, #23). Myönteisenä haastatteluissa nousi esille opettajien oma aktiivisuus luoda yhteisöllistä toimintakulttuuria (#23).

#21 Meil on yritetty tehdä niin, ainakin niinku ykkös kakkosiin saakka, et meil on täysin identtiset lukujärjestykset koko ikäluokalla. (H2)

#22 Ei oo meille jaettu sellast suunnittelupäivää tai suunnitteluaikatauluu, et ihan omien menojen mukaa. (H4)

#23 No varsinaisesti tälle ei oo öö lukujärjestyksessä rehtorin taholta annettu aikaa, mutta mejän toimintakulttuuri on muodostunu jo semmoseks, että me itse ollaan sovittu opettajat keskenämme sille aika. – – Suunnitellaan sit se seuraava viikko siit eteenpäin. (H1)

Yhdessä suunnittelun lähtökohtiin vaikuttavana tekijänä pidettiin myös opetettavaa ikäluokkaa. Suurin osa opettajista ajatteli, että alkuopetuksessa yhteistyön tekeminen on luontevampaa ilmiöpohjaisen teemaopetuksen vuoksi. Esimerkin #24 tavoin yksi opettajista koki, että pienempien oppilaiden kanssa yhteistyön tarve kasvaa, kun opettajan on itse valmistettava enemmän materiaalia. Isommat oppilaat taas osaavat jo itsekkin tehdä enemmän. Lisäksi ylempien luokkien kanssa opettajien määrä mahdollisesti kasvaa oppiaineiden lisääntyessä tai niiden luonteen muuttuessa, minkä ajateltiin rajoittavan yhteistyön toteuttamista (#25).

#24 Mä oon sitä mieltä, että pienempien oppilaiden kanssa siihen menee kauemmin kun isojen, koska tota pienten oppilaiden kanssa on enemmän valmistettava ite niit materiaaleja. Isompien oppilaiden kohdalla he osaa tehdä itsekkin, kaikkee ei tarvii olla tehty valmiiks, vaan voi sanoo, et tehkää. Et sit on speksit vaa mietitty. (H1)

#25 Isommille, ku tulee niitä palkitettui tunteja, tulee ehkä aineenopettajia, ni mitä enemmän siin on niinku aikataulutettuja, et joku muu pitääki vaikka maantiedon tai musiikin tai kässän, et on monta opettajaa, ni silloin se on repaleinen ja se on haastavampaa. (H5)

Haastatteluissa opettajat kertoivat lisäksi, mikä olisi heidän mielestään ideaali tapa suunnitella opetusta. Kolme opettajista oli tyytyväisiä heillä käytössään olevaan opetuksen suunnittelun tapaan, eli yhteistyöhön opetuksen suunnittelussa. Kaksi opettajista olisi toivonut voivansa ainakin osittain hyödyntää myös yhteisopettajuutta. Heistä haastateltava 2 hyödynsikin

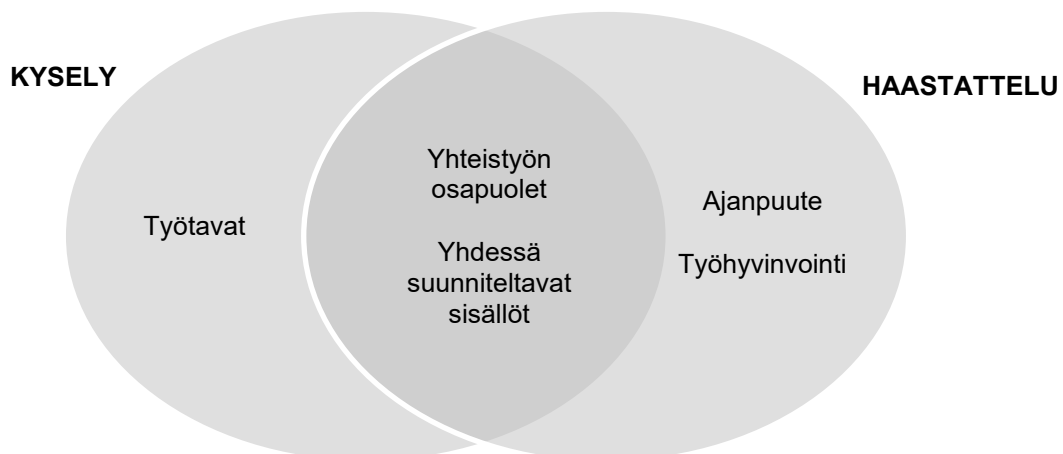


tavallisesti työparinsa kanssa yhteisopettajuutta, mutta vallitsevan koronapandemian vuoksi yhteistyö oli rajoittunut enemmän suunnitteluvaiheeseen. Kukaan haastatelluista ei olisi luopunut yhteistyöstä muiden opettajien kanssa (#26).

#26 Ehdottomasti liputan kyl tän puolesta, koska se on niin tota, jos on semmonen samanhenkinen työpari, ni se on kyl ihan ehdottoman paljon kevyempää tää työ. (H5)

### 6.1.2 Koronaviruspandemian tuomat muutokset yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa

Tässä luvussa tuloksia tarkastellaan tutkimusongelman 1.2 näkökulmasta. Tavoitteena oli löytää vastaus kysymykseen, millainen yhteys koronaviruspandemialla on ollut yhteistyön hyödyntämiseen opetuksen suunnittelussa. Kysymykseen haettiin vastausta sekä kyselylomakkeen avoimella kysymyksellä että haastatteluiden avulla. Koronaviruspandemian koettiin olleen keskeisessä roolissa yhteistyön toteuttamiseen liittyen. Haastattelussa pandemian tuomat haasteet heijastuivat haastattelun muihinkin teemoihin, sillä opettajat nostivat korona-aihetta esille läpi haastattelun.



Kuvio 3. Koronaviruspandemian tuomat muutokset yhteistyön toteuttamiselle opetuksen suunnittelussa

Keskeisiksi teemoiksi koronapandemian tuomista muutoksista yhteistyön toteuttamiselle muodostui viisi teemaa, joita olivat yhteistyön osapuolet, yhdessä suunniteltava sisältö,

työtavat, ajanpuute ja työhyvinvointi. Muutokset yhteistyökumppaneissa ja yhdessä suunniteltavissa sisällöissä nousivat esille sekä kysely- että haastatteluvastauksissa. Kyselyn vastaajat kertoivat lisäksi korona-ajan aiheuttaneen muutoksia yhteissuunnittelun työtavoissa, kun taas haastatteluissa koettiin pandemian aiheuttaneen ajanpuutetta yhdessä suunnittelulle sekä lisänsen haasteita työhyvinvoinnille. (Kuvio 3.)

Ensimmäisenä teemana opettajat nostivat esille koronapandemiasta aiheutuneen muutoksen siihen, kenen kanssa opetuksen suunnitteluvaiheen yhteistyötä oli mahdollista toteuttaa. Kyselyn vastausten perusteella keskeisin muutos yhteistyölle oli se, että suunnittelu siirtyi enemmän itsenäiseen tekemiseen yhdessä suunnittelun sijaan (#27). Mainintoja tähän liittyen oli yhteensä seitsemän. Myös haastatteluissa yksi opettajista kertoi, että etäopetusjaksolla hänellä ei ollut ollut mahdollisuutta tehdä yhteistyötä lähes lainkaan (#28). Hän oli haastatelluista opettajista ainoa, joka oli kokenut etäjakson. Haastatteluissa lisäksi kolme opettajista mainitsi pandemian aikana yhteistyön osapuolten vähentyneen, sillä kontaktien määrä oli pidettävä minimissä (#29, #30).

#27 Se on vahvistanut yksinäistä ja itsenäistä työn suunnittelua. (V16)

#28 Sillon ku, mut me ei olla oltu etänä nii, et sillon ku mä olin etänä sen ekan kevään, ni se oli semmost hankalaa, et sillon mentiin melkeen nii, et ihan omillaa. (H3)

#29 Joo ollaan [tehty suunnittelussa yhteistyötä], et sitä ei oo tarvinnu rajata. Et enemmänki meil on siirtyny enemmän tähän työparisuunnitteluun, et ku yhteisii kokouksii ei oo voitu pitää niin paljon läsnä, niin sitten on vaan sit enemmän tehty työparin ja tiimin kanssa asioita. (H2)

#30 Koronan myötä eskariyhteistyö on myös jääny, koska ryhmii ei enää voi sillai sekotella. (H5)

Toinen teema pandemian tuomista muutoksista liittyi opetuksen suunnittelun sisältöihin. Osa opettajista oli sitä mieltä, että pandemian vuoksi opetus oli vaatinut enemmän suunnittelua yhdessä, osa taas kertoi yhdessä suunnittelua tarvittavan vähemmän. Kyselyvastauksissa koettiin, että etäopetus ja siihen varautuminen lisäsi suunnittelun määrää (#31). Lisäksi poissaoloihin mukautuminen koettiin raskaana ja suunnittelutyötä kasvattavana.

Haastatteluissa taas oppituntien suunnittelun vaatiman suurentuneen määrän ajateltiin johtuvan muuttuneista opetuskäytänteistä, joiden vuoksi oli tärkeää varmistaa yhdenvertainen opetus jokaiselle oppilaalle (#32). Tilanne oli kaikille uusi ja oli tehtävä uudenlaisia opetusmateriaaleja, joten yhteistyön avulla varmistettiin kaikille samanlainen opetus. Sekä kysely, että haastatteluvastauksissa nousi esille myös, että vallitsevan tilanteen vuoksi

opetusta ei voitu toteuttaa yhdessä, mikä piti ottaa suunnittelussa huomioon. Materiaaleja piti valmistaa enemmän sekä aikataulutus ja tilojen käyttö vaati enemmän suunnittelua.

#31 On varauduttava myös etäopetukseen. (V19)

#32 Mun mielest yhteissuunnittelu korostui oikeen sen koronan aikana, koska meil oli osa oppilaista lähiopetukses ja osa oli etänä. Jotta se etäopetus toteutui tasavertaisena koteihin, niin me suunniteltiin se yhdessä ja öö tehtiin yhdessä kaikennäkösii opetusvideoita ja muita, jolloin kaikki kotona olevat saivat samanlaista opetusta. – – Ei päässy tapahtumaan sitä, et jonkun oppilaat tippuis ihan kärryilt tai jäis vaille jotakin. (H1)

Ainoastaan haastatteluissa nostettiin esille korona-ajan vähentynyt yhdessä suunnittelun tarve. Esimerkin 33 mukaan yksi haastateltavista ajatteli tämän johtuvan siitä, että oppilasryhmiä ei ollut mahdollista sekoittaa. Yhteistä suunnitteluaikaa ei tarvinnut käyttää ryhmäjakojen pohtimiseen.

#33 Nyt korona-aikana on ehkä jouduttu vähän katsomaan silleen, et kun jos meil on viiskymment lasta ja ennen korona-aikaa yhteisopettajuudessa he ovat hyvin olleet erilaisis moninaisissa ryhmissä eikä vaan niin et kahdessa eri luokkaryhmässä, ni nyt korona-aikana valitettavasti sit ollaan jouduttu jäämään näihin luokkaryhmiin, jollon siin suunnittelussa ei oo tarvinnu nii paljon miettii sitä ryhmittelyä. (H2)

Kolmanneksi pandemian muutoksia kuvaavaksi teemaksi muodostui yhteissuunnittelun työtavat. Mainintoja tähän teemaan nousi esille vain kyselyvastauksissa. Kolme kyselyn vastaajista kertoi, että itsenäisestä suunnittelusta huolimatta korona-aikana ideoita ja materiaaleja voitiin jakaa sähköisesti tai puhelimitse, kun muu yhteistyö ei ollut mahdollista (#34, #35). Tämän voidaan ajatella mahdollistavan myös yli koulurajojen tapahtuvaa opettajayhteisön yhteistyötä. Lisäksi pandemian myötä oli muodostunut uusia opettajien välisiä yhteistyökäytänteitä. Yksi vastaajista kertoi, että vaikka etäopetusjakso oli pakottanut itsenäiseen suunnitteluun, palatessa takaisin lähiopetukseen he olivat pyrkineet yhtenäistämään luokkien opetusta mahdollisten poissaolojen varalta (#36). Tämän vastaaja oli kokenut toimineen yhtenäistävänä tekijänä.

#34 Olemme ottaneet koulussamme käyttöön sähköisen kalenterin, jonne jokainen opettaja merkkää oppituntien aiheen. Tällä tavoin myös erityisopettaja pystyy suunnittelemaan omaa työskentelyään jo etukäteen paremmin. (V9)

#35 Opettajat ovat jakaneet enemmän materiaaliaan ja ideoitaan esim. sosiaalisessa mediassa. (V16)

#36 Lähiopetukseen siirryttäessä yhtenäistettiin luokkien sisältöjä, jotta pystyttäisiin auttamaan, jos naapuriluokan ope pois ja joutuu opettamaan tai

katsomaan kohta luokkaa. Tällaiseen tilanteeseen ei jouduttu, mutta ennakointi oli hyvä. Yhtenäisti koulun luokkia ja opetusta. (V25)

Neljäs ja viides teema nousivat esille vain haastatteluiden vastauksissa. Neljäntenä teemana haastatellut opettajat ajattelivat koronaviruspandemian heijastuneen suunnittelun ajankäyttöön ja näkyneen ajanpuutteena. Tämän seurauksen yhdessä tekemisen koettiin olevan rajallista ja johtavan kiireessä tehtyihin ratkaisuihin (#37).

#37 Me on jouduttu kiirees tekee jotain yhteissuunnitteluu ja ratkasut on sit ehkä, ei oo nii hedelmällisii tai nii hyviä, et semmonen. (H3)

Viidenneksi eli viimeiseksi teemaksi muodostui koronapandemian tuomat haasteet työhyvinvoinnille. Haastatellut opettajat kokivat, että rajoitusten myötä vähentynyt yhdessä tekeminen oli kuormittanut opettajien työssä jaksamista sekä koulutoiminnan että aikuisten välisen mukavan yhdessäolon kannalta (#38). Opettajien mukaan koronaturvallisuudesta huolehtiminen rajoitti yhteistä aikaa ja lisäsi negatiivista virettä vaikuttaen sekä hyvinvointiin että käytännössä arkeen. Lisäksi yksi haastateltavista kertoi rajoitusten väsyttävän niin paljon, ettei samalla aktiivisuudella jaksanut ideoida ja ehdottaa muille monipuolista tekemistä (#39).

#38 Sama pätee vähän henkilökunnalle, et ei mielellää sit sais tuol kahvihuonees taas täl hetkel olla ja istuskella höpöttelemässä, ni totta kai se vähenee, ku ei oo sitä kanssakäymistä, ni se on ollu semmonen, et jossain vaihees tos aina vilkuteltiin tuolt piharajojen yli, että heihei aikuiskontakti, että täällä ollaan, et sitä kyl kaipaa sitä aikuisten kans jutteluu ja semmost. (H5)

#39 Nyt meil valitettasti korona rajottaa niin paljon, että sen huomaa, et se väsyttää. Että tota ei ehkä ehdota niin ahkerasti asioita, kun ne ovat aika mahdottomii täl hetkellä. (H2)

Yksi haastateltavista ajatteli koronan tuoneen muutoksia myös oppilaiden hyvinvointiin. Hän koki, että pandemian seurauksena oppilaiden käytösongelmat lisääntyivät, kun niihin ei voitu puuttua yhteisenä rintamana yhdessä sovitulla tavalla (#40).

#40 Meil on yhteistyöt siis koko talon kaikkien opettajien kans, ni sehän on vähentyny suuresti ja sen takii – – on tommosii käytöksen ongelmii tai semmosii tullu lisää, mihin ei sit oo voitu niinku tai ei oo puututtu nii paljon. (H3)

Edellä mainittujen teemojen lisäksi sekä kysely- että haastatteluvastauksissa tuotiin esille, että koronapandemia ei ollut tuonut muutoksia opetuksen suunnitteluun yhdessä. Viisi kyselyn vastaajista ja kaksi haastatelluista opettajista mainitsi, että koronapandemiasta huolimatta yhdessä suunnittelua oli mahdollista jatkaa. Pienen opettajaryhmän kanssa yhteissuunnittelu onnistui poikkeusoloissa turvavälit ja muut rajoitukset huomioiden.

## 6.2 Kokemuksia yhteistyöstä opetuksen suunnittelussa

Luvussa 6.2 pyritään vastaamaan tutkimuksen toiseen pääkysymykseen: miten opettajat kokevat opetuksen suunnittelussa toteutetun yhteistyön. Kysymykseen haettiin vastausta kyselylomakkeen avoimien kysymysten ja haastatteluiden avulla. Yhteistyön hyödyntäminen ja opetuksen suunnitteleminen yhdessä koettiin sekä lomakevastauksissa että haastatteluissa selvästi positiivisena ja työtä kehittävänä tapana työskennellä. Opettajat ajattelivat yhdessä suunnittelemisen vähentävän työtaakkaa sekä toimivan myös vahvistavana tekijänä työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta. Esille nousi myös joitakin haasteita yhteistyön toteuttamiselle. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että toimivan yhteistyön mahdollistamiseksi on oltava valmis joustamaan ja tekemään kompromisseja. Seuraavaksi tässä luvussa käsitellään ensin tarkemmin opettajien kokemia yhteistyön hyötyjä, minkä jälkeen esitellään koetut yhteistyön haasteet.

### 6.2.1 Yhteistyön avulla työssä jaksaa paremmin

Opettajat kokivat yhteistyön hyödyntämisen opetusta suunnitellessa olevan työtä helpottava ja opettajuutta kehittävä tekijä. Kyselylomakkeen 34 vastaajaa toivat esille yhteensä 75 mainintaa, joissa kuvattiin yhdessä suunnittelemisen hyötyjä. Haastatteluista nousi esille positiivisia kokemuksia kuvaavia mainintoja kaiken kaikkiaan 105 kappaletta. (Taulukko 8.) Tutkimuksessa haastateltiin viittä opettajaa, joten mainintojen määrä yhtä opettajaa kohden oli huomattava. Sekä kyselyvastauksissa että haastatteluissa nousi esille samankaltaisia teemoja liittyen yhdessä suunnittelemisen hyötyihin, ja niiden perusteella voitiin erottaa neljä erillistä teemaa. Opettajien vastauksissa yhteistyön hyötyjen ajateltiin liittyvän erityisesti vastuun jakamiseen ja tuen saamiseen vaikeissa asioissa ( $f = 66$ ), josta muodostui ensimmäinen teema. Toinen varsinkin haastatteluissa useasti esille noussut teema koski työhyvinvointia ja työssä jaksamista ( $f = 43$ ). Kolmanneksi ja neljänneksi teemaksi muodostuivat opettajien vastauksissa esille nousseet oman opettajuuden kehittyminen ( $f = 37$ ) sekä opettajien ammatillinen pätevyys ( $f = 34$ ). (Taulukko 8.)

Taulukko 8. Yhdessä suunnittelun hyödyt teemoittain

Alateema	Maininnat kysely <i>f</i>	Maininnat haastattelu <i>f</i>	Yläteema	Maininnat kysely <i>f</i>	Maininnat haastattelu <i>f</i>
Työmäärän jakaminen	17	26	Vastuun jakaminen	24	42
Tuen ja avun saaminen	3	4			
Oppilaantuntemus ja tiedonsiirto	4	12			
Työssä jaksaminen	8	15	Työhyvinvointi	14	29
Työn mielekkyys	6	14			
Ideoiden jalostuminen	15	10	Opettajana kehittyminen	22	15
Muilta oppiminen	6	4			
Oman työn reflektointi	1	1			
Pedagogiset ratkaisut	4	6	Ammatillinen pätevyys	15	19
eriyttäminen	4	0			
Arviointi	0	2			
Ammatillinen vakuuttavuus	0	4			
Suunnitelmallisuus ja reunaehdot	7	7			

Opettajat kokivat opetuksen suunnittelussa hyödynnetyn yhteistyön suurimmaksi hyödyksi vastuun jakamisen. Mainintoja tähän ensimmäiseen teemaan liittyen oli kyselyvastauksissa yhteensä 24 ja haastatteluissa 42. Vastuun jakamisen ajateltiin liittyvän sekä konkreettisen työn jakamiseen että tuen saamiseen epävarmoissa asioissa. Hyödyllisenä koettiin myös tietoisuus muiden luokkien toiminnasta sekä syventynyt oppilaantuntemus. (Taulukko 8.) Opettajat olivat sekä kysely- että haastatteluvastauksissa yksimielisiä siitä, että työmäärä vähenee, kun konkreettista valmistelutyötä on mahdollista jakaa useamman kesken ja pyritään välttämään päällekkäistä tekemistä (#41, #42). Yksi haastatelluista oli jopa sitä mieltä, että itsenäisessä suunnittelussa hänellä saattaisi jäädä kaikki tekemättä (#43).

#41 Vähentää työmäärää, kun jokainen ei keksi samaa pyörää uudelleen. (V5)

#42 Valmistelutyö, mitä just pienten oppilaiden kans on paljon, niin saahan nyt neljä ihmistä aikaseks nopeemmin paljon asioita, ku et yksin yrittäis tehdä sen kaiken. (H1)

#43 Olis varmaan kaikki tekemättä, jos pitäis vaan yksin tehdä. Olis hirveest hommaa. (H5)

Ensimmäiseen teemaan, eli vastuun jakamiseen, liittyen yhteistyön hyötynä nähtiin se, että tarvittaessa tukea on saatavilla. Kyselyvastauksissa korostettiin yleisesti kollegiaalisen tuen merkitystä (#44). Haastatellut opettajat kokivat helpottavana, että ei ole ainoa aikuinen, jonka tarvitsee reagoida tilanteisiin tai muistaa kaikki (#45). Tuen saamisen epävarmoissa asioissa koettiin myös vahvistavan omia heikkouksia (#46). Lisäksi yksi haastatelluista opettajista koki, että vanhempia kohdatessa, varsinkin haastavissa tilanteissa, toisen tuki keventää takkaa huomattavasti (#47).

#44 Kollegiaalinen tuki paranee. (V10)

#45 Semmonen kokemus siitä, et sä et aino ihminen, jonka täytyy reagoida, hallita sitä tilannetta tai muistaa kaikki asiat tai nähdä joka ainut asia, mitä tapahtuu. (H1)

#46 Tottakai sieltä löytyy myös niitä, et hei en mä oo muuten hoksannukkaa, et mä olen vähän ton ehkä, tos ollu niinku epävarma tai epäselvä, ni sit saa niinku vahvennusta niil omil heikoil puolille. (H2)

#47 Sitte ku me tavallaan tunnetaan ne oppilaat kaikki, ni sit me pikkuhiljaa kyl opitaan tuntemaan ne vanhemmatki, et sieltä ku rupee tulemaan linjoja pitkin tai Wilmaviestejä tietyiltä vanhemmilta, ni sit tavallaan se toinen pystyy vähän niinku tukemaan siin tilanteessa – – Jos sä olisit yksin vaan tavallaan niitten Wilmaviestien ja semmosten vanhempien painostuksen kohteena, ni se ois kyl varmaan paljon paljon raskaampaa. (H4)

Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että on tietoinen muiden luokkien toiminnasta. Myös tämän ajateltiin olevan vastuuta jakava tekijä. Kaksi kyselyn vastaajista mainitsi, että sijaista tarvittaessa helpottaa huomattavasti, kun joku muukin koulussa tietää, mitä luokassa tapahtuu. Haastatteluissa yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki nostivat tämän esille. Voidaan siis ajatella olevan suuri yhdessä suunnittelemisen hyöty, että koulussa sijaista pystytään tukemaan, ja sairaana ollessa kotoa käsin ei tarvitse huolehtia ohjeiden kirjoittamisesta.

Haastatteluissa lisäksi kolme opettajista koki hyödyllisenä oppilaantuntemuksen lisääntymisen yhteistyön myötä. Yksi heistä piti tärkeänä, että oppilaista on mahdollista keskustella luottamuksellisesti työparin kanssa, jolloin ei tarvitse olla yksin ongelmien tai ilojen kanssa (#48). Toinen koki tästä olevan hyötyä myös esimerkiksi arvioinnissa. Kolmas kertoi heillä olevan käytössä tasoryhmät lukemaan opettelussa. Oppilaan siirtyessä ryhmästä toiseen, on olennaista olla perillä sekä muiden ryhmien toiminnasta että oppilaiden taitotasosta (#49).

#48 Ja sit just se on hyvä, ku sit niist oppilaista pystyy luottamuksellisesti puhumaan sit sen työparin kanssa, ni sit ei oo yksin niitten ongelmien kanssa tai ilojen kanssa. Se on kyl hyvä juttu. (H4)

#49 Meil on tosi tärkeätä, et me tiedetään, missä mikäki ryhmä menee, koska sit oppilas saattaa edetä toiseen ryhmään riippuen, mikä hänen taitotasonsa on. (H1)

Toisena teemana suunnitteluvaiheen yhteistyön nähtiin parantavan työhyvinvointia. Opettajat ajattelivat työssä jaksamisen helpottuvan yhteissuunnittelun myötä, mikä nousi esille jo sitaatissa #47 osana vastuun jakamista. Haastatteluissa opettajat pitivät tärkeänä työnohjauksellisena hetkenä mahdollisuutta jakaa tunteita kuluneesta päivästä ja viikosta. Ajatusten jakamisen sekä yhdessä tekemisen koettiin vähentävän stressiä ja huolia, jolloin opetustyön kuormittavuutta jaksaa paremmin (#50). Sekä kysely- että haastatteluvastauksissa esiintyi myös mainintoja opettajan työn yksinäisyydestä (#51). Lisäksi haastatteluissa nousi esille, että verrattuna yksin suunnittelemiseen, yhdessä tehdessä asiat eivät jää työpäivän jälkeen pyörimään päähän samalla tavalla. Kun muiden opettajien kanssa on sovittu, miten edetään, ei niitä yksin tarvitse enää pohtia tai voi lähteä muuttamaan (#52).

#50 Se vähentää mun mielest sitä stressiä, et miten sä koet sen opetuksen, ku sä pystyt jakamaan sitä, miten mun kannattais niinku kasvattaa tai miten mun kannattais täs tilantees toimii ja opettaa. (H3)

#51 Sillon se työ on tosi yksinäist mun mielest, jos mä joudun sitä ihan yksinään tekee. (H3)

#52 Yksinään suunnitellessa ne asiat pyörii enemmän päässä, ku sä yrität joka välis vähä miettii, et miten mun nyt kannattais tehdä toi tai tää, et sit ku sä ajat autol kotii, ni sit sä mietit viel sitä työasiaa. Kun yhdessä suunnitellessa se on mietitty sit siellä ja sit mun ei tarvi välttämättä enää yrittää pätkäillä itekseni niit asioit. (H1)

Toiseen teemaan liittyi työssä jaksamisen lisäksi se, että opettajat kokivat yhdessä tekemisen lisäävän työn mielekkyyttä (#53, #54). Heidän kokemuksensa mukaan innokkuus ideointiin, opettamiseen sekä erilaisten asioiden toteuttamiseen lisääntyy. Kaksi haastatelluista opettajista kuitenkin kokivat, että mielekkyyden lisääntyminen edellyttää sitä, että työparina on samanhenkinen ihminen, joka on samalla aallonpituudella sekä ajattelee kasvattamisesta ja opettamisesta samalla tavalla.

#53 Tämä tuntuu luontevalta ja nautin yhteissuunnittelusta toisen opettajan kanssa. (V9)

#54 Must se on huippukivaa, et tosiaan se on yks mun niinku tän työn anti, et mä saan tota toisen kans tehdä sitä suunnittelua. (H3)



Kolmanneksi teemaksi liittyen yhdessä suunnittelemisen hyötyihin muodostui opettajana kehittyminen. Opetuksen suunnitteleminen yhdessä koettiin sekä kyselyvastauksissa että haastatteluissa omaa opettajuutta kehittävänä tekijänä. Opettajat toivat esille yhteissuunnittelun lisäävän ideointia ja siten parantavan opetuksen laatua (#55). Yhdessä tehdessä ideat jalostuvat, kun alkuperäistä ideaa täydennetään ja kehitetään (#56). Opettajat myös totesivat, että useamman opettajan suunnitellessa opetusta yhdessä, ei itse tarvitse olla keksimässä kaikkea. Kyselyvastauksissa ideoiden jalostumiseen liittyviä mainintoja oli yhteensä 15 ja haastatteluissa 10 (taulukko 8).

#55 Ideoiden ja ajatusten jakaminen tuo opetukseen laatua. (V8)

#56 Ilman sitä [yhteissuunnittelua] mä en välttämät haluais tätä työtä tehdä, koska se on semmonen, mis omat ideat tulee niinku viel paremmiks ja ne rupee loistamaan, ja sit ku sä jaat niit toisen kans, ni sit se toinen viel parantaa sitä sun ideaa ja sit sä voit niinku viel parantaa. (H3)

Opettajana kehittymiseen liittyi ideoiden jalostumisen lisäksi se, että opettajat kokivat oppineensa paljon yhteistyön myötä. Muilta opettajilta saa vinkkejä ja erilaiset näkökulmat opettamiseen ja kasvattamiseen rikastuttavat työntekoa ja avartavat mieltä (#57, #58). Haastatteluissa esille nousi lisäksi, että erilaiset persoonat ja mielenkiinnonkohteet täydentävät toisiaan, ja jokainen pääsee toteuttamaan omia vahvuuksiaan. Kysely- ja haastatteluvastauksissa opettajana kehittymistä pohdittiin myös itsereflektoinnin näkökulmasta (#59). Oman toiminnan arvioiminen on haastavaa, jolloin omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen voi olla vaikeaa. Tämän vuoksi yksin tehdessä omasta ammattitaidosta voi olla epämääräinen kuva (#60). Yhdessä tehdessä tulee reflektoitua omaa tekemistä ja käytyä läpi, mikä suunnitelmassa tai oppitunnissa oli erityisen onnistunutta ja mitä täytyy ensi kerralla ottaa huomioon. Lisäksi yhteistyön avulla saa laajemman käsityksen muiden toiminnasta ja jonkinlaista vertailupintaa omalle tekemiselle.

#57 Koen ehdottomasti kehittyneeni, koska koko ajan mä saan toisilt vinkkei ja et aa ai vaude toi tekee tota noin, onpa hyvä juttu, et mäki otan sen jutun omaan työhöni tai siis todellakin kehittää. Juu. Ja toivon, et olen jotain vinkkiä antanu muillekki. (H1)

#58 Antaa uusia näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (V1)

#59 Keskustelu oppituntien jälkeen (mikä sujui, mikä oli vaikeaa, mitä muutamme ensi kerralla jne.) ja oppitunnin läpikäynti yhdessä. (V9)

#60 Mun mielestä yksin opettavalla tai yksin suunnittelevalla on hyvin niinku semmonen, emmä tiedä, vähän ehkä epämääräinenki kuva siit omast

ammattitaidostaan. Tai et jotenki vaan olettaa, et mä varmaan hoidan tän tarpeeks hyvin, ni täs tulee käytyy sitä läpi kyllä. (H2)

Viimeinen yhteistyön hyötyjä koskeva teema liittyi opettajien ammatilliseen pätevyyteen ja sen maksimaaliseen hyödyntämiseen. Opettajat kokivat yhdessä tekemisen edistävän pedagogisten ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta ja opetuksen toteutuksen monipuolisuutta. He nostivat esille, että yhteistyö antaa mahdollisuuden jakaa ajatuksia siitä, miten jokainen kasvattajana haluaa toimia erilaisissa tilanteissa (#61). Yhteistyön nähtiin myös ohjaavan pohtimaan, miten itse luokassa toimii (#62).

#61 Niitäkin mietitään, et miten me niinku halutaan työparina suhtautuu oppilaisiin, ottaa heit vastaan ja kohdata – –, et mietitään vaikka just jotaki kiusaamista, kinasteluu, juttui tai muuta, et mite me halutaan sen kans edetä, et tota miten mejän luokis lapsil puhutaan. (H5)

#62 Se [yhdessä suunnittelu] ohjaa siihen, että mä mietin, miten mä toimin luokassa. Eli miten mä niit käytänteit tääl strukturoin niinku tunteja ja viikkoo, ja tota miten mä puhun ja et siihen niinku ihan siihen semmoseen opetusmetoideihin mun mielest se vaikuttaa kovastikin. (H3)

Viimeiseen teemaan liittyen kysely- ja haastatteluvastauksissa oli eniten eroavaisuuksia. Vain kyselyn vastaajat ajattelivat yhteissuunnittelun mahdollistavan eriyttämisen parhaalla mahdollisella tavalla. Yksi vastaajista mainitsi eriyttämisen toteuttamista helpottavan myös se, että opetuksessa edetään samaan tahtiin. Toisaalta haastatellut opettajat kertoivat eriyttävänsä yhteistyön avulla, vaikka eivät maininneetkaan sitä varsinaisesti yhteistyön hyötynä. Lisäksi kyselyvastauksista poiketen haastatteluissa kaksi opettajista piti hyödyllisenä sitä, että pohditaan yhdessä arviointiin liittyviä asioita. He kokivat, että silloin tulee mietittyä, mikä arvioinnissa on olennaista ja mitä kaikkea tulee ottaa huomioon.

Viimeiseen teemaan liittyi myös toinen selkeä eroavaisuus. Ainoastaan haastatteluissa opettajat kokivat, että ammatilliseen pätevyyteen liittyy kollegoilta saatu varmuus pedagogisten ratkaisujen ja päätösten tekemiseen. Kun useampi opettaja on samoilla linjoilla, on helpompi luottaa omaan tekemiseen (#63). Voidaan yhdessä seistä valittujen ratkaisujen takana. Yksi opettajista ajatteli olevan vakuuttavampaa myös ulospäin, kun kaksi tai useampi kasvatuksen ammattilaista ovat ajatelleet asioista samalla tavalla ja kokeneet samat asiat tärkeiksi (#64). Kyselyn vastaajat eivät maininneet ammatillisen vakuuttavuuden lisääntymistä yhteissuunnittelun hyötynä.

#63 Siit tulee itellekki paljon enemmän ideoita ja jotenki semmonen levollisempi olo, et toiki haluaa tehdä just noin. Ei oo niin paljon niit itse valittavia teitä, tapoja, vaan sit ollaan niinku yhdessä sen asian takana, et tehdään nyt näin. (H4)

#64 Kun on kaksi kasvatuksen ammattilaista, ni se on aika paljon vaikuttavampaa, et me olemme ihan yhdessä näitä asioita pohtineet ja meillä on tällasia viestejä teille, et – – nämä ovat ihan yleisesti ottaen tärkeit asioita. (H2)

Viimeiseen teemaan liittyen opettajat ajattelivat sekä kysely- että haastatteluvastausten perusteella suunnitteluvaiheen yhteistyön edistävän suunnitelmallisuutta ja reunaehtojen asettamista. Yhteistyön avulla opettajat kokivat, että suunnittelulle on helpompi asettaa rajat sekä ajankäytöllisesti että sisällöllisesti (#65). Opettajien kokemuksen mukaan yksin tehdessä helposti ryhtyy liiallisuuksiin ja aina on jokin kesken, jolloin paineet itseään ja oppilaita kohtaan kasvavat kohtuuttomiksi. Yksi haastatelluista opettajista nosti esille lisäksi sen, että kokonaisuuden hahmottamista helpottaa, kun suunnittelutyötä jaetaan järkevästi.

#65 Meil on säilyny mun mielest hyvin täs suunnittelus se, että pohditaan myös sitä, että mitä nyt ihan oikeesti jaksetaan tai pystytään tekemään. – – Jos sä yksin suunnittelet kaiken, ni usein käy niin, et yrittää toteuttaa kaiken mahdollisen, jollon paineet itselle ja lapsillekki tulee kohtuuttomiks. (H2)

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetuksen yhteissuunnittelu koettiin varsin hyödylliseksi työtavaksi. Suurimpana yhteistyön hyötynä pidettiin vastuun jakamista. Suunnitteluhetken ajateltiin olevan työnohjauksellinen mahdollisuus jakaa tuntemuksia kuluneesta päivästä ja viikosta. Tämän koettiin vähentävän stressiä ja huolia, jolloin opetustyön kuormittavuutta jaksaa paremmin. Lisäksi opettajat ajattelivat yhdessä suunnittelun kehittävän ammatillista pätevyyttä, mikä mahdollisti pedagogisesti parempien ratkaisujen tekeminen.

## 6.2.2 Toimiva yhteistyö vaatii yhteistä aikaa ja kompromisseja

Suunnitteluvaiheen yhteistyön tuomia haasteita nousi esille huomattavasti vähemmän verrattuna hyötyihin. Kyselyvastauksissa haasteisiin liittyviä mainintoja oli yhteensä 42 ja haastatteluissa 33 kappaletta. Kuten yhdessä suunnittelemisen hyödyissä, myös haasteissa voitiin havaita samankaltaisia teemoja sekä kysely- että haastatteluaineistosta. Vastausten perusteella muodostui kolme erillistä teemaa. Ensimmäiseksi teemaksi muodostui yhteistyölle asetetut reunaehdot, joiden koettiin olevan suurin haaste yhdessä suunnittelun toteuttamiselle (f = 34). Toiseksi teemaksi muodostui opettajien kokemus siitä, että yhdessä suunniteltaessa on oltava valmis joustamaan omista toimintatavoista ja tekemään kompromisseja (f = 23). Kolmantena teemana yhteissuunnittelun haasteena pidettiin henkilökemioiden epäsopivuutta (f = 18). (Taulukko 9.)

Taulukko 9. Yhdessä suunnittelun haasteet teemoittain

Alateema	Maininnat kysely <i>f</i>	Maininnat haastattelu <i>f</i>	Yläteema	Maininnat kysely <i>f</i>	Maininnat haastattelu <i>f</i>
Ajankäyttö	19	8	Yhteistyön reunaehdot	22	12
Yhteistyön osapuolet	0	2			
Yhteistyöhön ryhtymisen työläys	2	2			
Nopeat muutokset	1	0			
Kompromissien ja joustavuuden tarve	10	9	Kompromissien ja joustavuuden tarve	14	9
Erilainen opetustahti tai -ryhmä	4	0			
Persoonallisuuserot	4	8	Henkilökemioiden epäsopivuus	6	12
Epätasa-arvoisuus	0	2			
Kiinnostuksen puute	2	2			

Opettajien kokemista haasteista ensimmäiseksi teemaksi muodostui yhteistyölle asetetut reunaehdot. Sekä kyselyn vastausten että haastatteluiden perusteella aikataulujen sovittamista yhteen pidettiin tähän teemaan liittyvänä suurimpana haasteena (#66, #67). Erityisesti kyselyyn vastanneet opettajat kokivat yhteisen ajan löytämisen olevan yhteistyötä hankaloittava tekijä, sillä se mainittiin kyselyvastauksissa 19 kertaa (taulukko 9). Hankalana pidettiin eri aikoihin päätyviä työpäiviä sekä haastatteluissa isompien oppilaiden kohdalla lisääntyneet palkkitunnit tai aineenopettajien pitämät tunnit. Haastatteluissa yhden opettajan mukaan haasteeksi voi osoittautua myös se, että suunnittelulle ei ole määrätty valmiiksi varattua aikaa, vaan se perustuu omalle tahdolle (#68). Toinen haastateltava kuitenkin totesi, että suunnitteluun menee joka tapauksessa aikaa, joten yhdessä tehdessä siihen kuluva aika on vain tiettyyn hetkeen valmiiksi varattuna.

#66 Yhteisen ajan löytäminen haasteellisinta. (V25)

#67 Yksin voin suunnitella ajallisesti sopivana hetkenä, eikä tarvitse sopia tapaamisia. (V27)

#68 Täl mejän systeemil, ku siihen ei oo varattu jotain tiettyy kellonaikaa jostakin johonki niinku määrätty tavallaan, jollon se perustuu mejän omalle tahdolle tehdä näin. Jos porukas olis joku, joka ei halua jäädä suunnittelemaan, ei halua käyttää aikaansa niin, niin eihän se silloin toimi. (H1)

Ajankäyttöön liittyen haasteena pidettiin myös suunnitteluhetkessä keskustelun ajautumista epäolennaisiin aiheisiin (#69). Tämä nousi esille sekä kysely- että haastatteluvastauksissa. Yksi kyselyn vastaajista ajatteli myös, että yhdessä suunnittelu vie enemmän aikaa kuin itsenäinen suunnittelu (#70), kun taas haastatteluissa tätä ei nähty yhteissuunnittelun haasteena.

#69 Kollegan kanssa rupertellaan usein iät ja ajat muuta, eikä edes ehkä päästä aiheeseen. (V27)

#70 Yhteissuunnittelun haasteena on se, että siihen kuluu itselläni ainakin enemmän aikaa kuin itsenäiseen suunnitteluun. (V21)

Ensimmäiseen teemaan liittyen kysely- ja haastatteluvastauksissa nousi esille muitakin eroavaisuuksia. Vain haastatteluissa nousi esille, että toimivan yhteistyön hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa edellyttää sopivan kokoista työryhmää. Kaksi haastateltavaa koki, että liiallinen yhteistyön osapuolten määrä tekee yhdessä suunnittelemisesta haastavaa, sillä yhteisen ajan löytäminen vaikeutuu entisestään ja mahdollisuus eriäviin mielipiteisiin kasvaa (#71). Kuitenkin molemmissa, sekä kyselyn vastauksissa että haastatteluissa, haasteena pidettiin sitä, että uusiin ihmisiin tutustuminen ja kaikille toimivien käytänteiden löytäminen vaatii aikaa ja voimavaroja (#72, #73).

#71 Jos on monta ihmistä, ni se hankaloituu. – – Jos se lisääntyy kauheesti se niinku se ihmisten määrä, ni sit se on haastavampaa löytää se aika ja sit ehkä sil on just se, et sit on ainaki joku, joka on vähä eri mieltä. Tottakai täytyyki olla eri mieltä, et sillonhan, mut niinku tietyl taval pistää ihan kapuloit rattaisii tai nii. (H3)

#72 Uuden työparin/työparien työtavoille oppiminen. (Miten suunnitellaan? Kuinka paljon aikaa käytetään suunnitteluun? Miten tarkasti suunnitellaan?) (V1)

#73 Tietenki alkuvaiheessa, ennen ku on tutustuttu, että tota saadaan niinku, ollaan kumpiki samalla ladulla menossa, ni siihen menee tietenki oma aikansa. (H4)

Yhteissuunnittelun reunaehtoihin liittyen yksi kyselyn vastaajista ajatteli nopeasti muuttuvien tilanteiden voivan hankaloittaa yhdessä tekemistä. Kaikkea ei ole mahdollista suunnitella etukäteen ja yllättävät tilanteet muuttavat pakostakin suunnitelmia. Suunnitelmia taas on vaikea muuttaa, kun ne on tehty etukäteen yhdessä.

Toisen yhteissuunnittelun haasteita kuvaavan teeman muodosti kompromissien ja joustavuuden tarve, jota myös edellä mainitut nopeasti muuttuvat tilanteet vaativat. Tarve kompromisseille koettiin suurena haasteena sekä kysely- että haastatteluvastauksissa.

Opettajat kokivat, että yhteistyön toteuttaminen vaatii tietynlaista asennetta (#74).

Kollegojaan ei voi valita, jolloin yhteistyön mahdollistamiseksi on oltava valmis joustamaan omista käytänteistään (#75, #76). Yksi haastatelluista ajatteli, että liian erilaiset tavat opettaa voivat tuntua kahlitsevilta (#77). Hänen mukaansa yhteistyön haasteena voidaan nähdä liiallinen sitovuus. Vaikka yhdessä suunnitellaan, miten edetään, on oltava vapaus omiin valintoihin niin halutessaan.

#74 Sehän vaatii kuitenkin semmost tietynlaist asennetta ja sit sitä joustavuutta ja ymmärrystä ja aika paljon kompromisseja. Et tavallaan eihän se toimi, jos ei ole niinku valmis tämmöseen työskentelyyn. (H2)

#75 Yksin voin toteuttaa omia ideoita ja suunnittelu saa elää matkan varrella, kun ei tarvitse mennä samaa tahtia kun joku muu. (V15)

#76 Yksin tehdessä minun ei tarvitse aina alistua tai tehdä kompromisseja. (V27)

#77 Sit se ei saa silti sitoo, -- et silti vaiks se yhteissuunnittelu sovittaa miten ehkä tehdään ja millai edetään, ni silti se ei saisi niinku kahlita, et silti mä saan tehdä ihan, mitä mä haluan, et ei voi olla, et kaikkien pitäisi se ymmärtää. -- Jos sul on työpari, joka ihan erityyppisestä opettaa ja on jotenki, niin tota sit se on vähän niinku kahleissa olis. (H3)

Kyselylomakkeen vastauksissa kompromissien tarpeeseen ja joustavuuteen liittyen esille nostettiin myös erilainen opetustahti eri opettajilla tai opetusryhmillä. Jotta yhdessä suunnitteleminen onnistuu, on olennaista, että opetus etenee samaan tahtiin ja ryhmille opetetaan samoja asioita. Tämän vuoksi toista ryhmää saattaa joutua välillä odottamaan, mikä koettiin haastavana. Lisäksi pienryhmän opettaja toi esille kyselyvastauksista nostetussa esimerkissä #78 eri luokkamuotojen tuomia haasteita yhteissuunnitteluun. Haastavuus voi viitata sekä pienemmän ryhmäkoon haastavuuteen verrattuna isoon ryhmään että pienryhmän tarpeiden luomaan haastavuuteen.

#78 Oma pienryhmä on haastava ja emme pysty toteuttamaan kaikkea samaa, mitä isossa ryhmässä tehdään. (V8)

Opettajien kokemista haasteista viimeiseksi teemaksi muodostui henkilökemioiden yhteensopivuus liittyen opetuksen suunnittelussa hyödynnettävään yhteistyöhön. Aiemmin esitettiin, että samanhenkinen työpari lisää työn mielekkyyttä. Tämän lisäksi kyselyvastausten ja haastattelun perusteella opettajat ajattelivat yksimielisesti, että samanhenkinen työpari on edellytys toimivalle yhteistyölle. Erilaiset näkemykset ja arvot tuovat haasteita yhteistyölle ja yhteisen työmoraaalin löytämiselle (#79, # 80, #81). Haastateltava 5 totesi tosin, että yhteistyö on mahdollista erityyppisen ihmisenkin kanssa, kun pitää työasiat erillään henkilökohtaisista

mieltymyksistä (#82). Lisäksi yhdellä haastateltavalla oli kokemusta siitä, että toisen ollessa haluton tekemään yhteistyötä, siitä tulee raskasta. Hänen mukaansa yhdessä suunnittelemisesta tulee väkinäistä ja pakotettua, jos kiinnostusta siihen ei löydy (#83). Kiinnostuksen puute nähtiin yhteistyön haasteena myös kyselylomakkeen vastauksissa.

#79 Jos työpari ei ole samalla aaltopituudella tai kemiat eivät kohta, on yhteissuunnittelu haastavampaa. (V23)

#80 Tää toimii sillon, kun siin on samalla työmoraalilla toimivat yhdessä. (H1)

#81 Jos on vähän skismaa, ni se on harmillista se suunnittelu. (H4)

#82 Jos on vähän erityyppinen ihminen, ni sit se ei ehkä ihan niin lähde lentoon ne suunnitelmat ja muut. Mutta työ työnä ni kyllä se siit toimii. (H5)

#83 Sit tietty sil on hirvee merkitys, että kuka on myös innostunu siitä, et sitä ei voi niinku yksinään kyl toteuttaa. Et jos toist ei yhtään kiinnosta se, ni sit se on niinku oikeestaan vähän pakkopullaa. (H3)

Viimeiseen teemaan liittyi myös epätasa-arvoisuus yhteistyön osapuolten välillä. Yllä kuvattu toispuolinen kiinnostuksen puute heijastuu epätasa-arvoisuuteen yhteistyön toteutuksessa kuten esimerkissä #83 nähdään. Sama opettaja kuvailee sitaatissa #84 edellytystä vastavuoroisuudelle. Myös toinen haastatelluista opettajista koki yhdessä suunnittelun haastavaksi, jos toinen joutuu tekemään molempien puolesta kaiken työn (#85). Yhdessä tekeminen toimii, kun siitä saa yhtä paljon kuin mitä antaa muille. Sen sijaan kyselyn vastaajat eivät tuoneet esille tasa-arvoisuuden tärkeyttä yhteistyötä tehdessä. Epätasa-arvoisuus tuli kuitenkin epäsuorasti esille kompromissien tarpeesta puhuttaessa, kun kyselyn vastaaja kuvasi joutuvansa aina olemaan alistuvassa roolissa (#76).

#84 Toinen tekee sen kaiken ja toinen vaan ratsastaa siin vapaasti mukana, toinen suunnittelee ja toinen vaan niinku toteuttaa niit, ni ei se, kyl se täytyy olla semmost vastavuorost mun mielest. (H3)

#85 Jos esimerkiks olis ihan pelkkää piinaa. Sais koko aika vaa vetää toista peräs ja toinen ei antais yhtään mitään, ni kyl siin varmaan hermot menis. Et sen täytyy olla tasavertasta. Muuten sitä ei pysty toteuttamaan. (H1)

Enimmäkseen myönteisen suhtautumisen lisäksi opetuksen suunnitteluvaiheen yhteistyöllä koettiin olevan myös haasteita. Kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa aikataulujen yhteensovittamista pidettiin selvästi suurimpana esteenä suunnitella yhdessä. Haastatteluiden perusteella yhteistyötä koettiin hankaloittavan tarve joustaa omista käytänteistään ja tehdä kompromisseja, jonka vuoksi samankaltaisen opetuskäsityksen ajateltiin helpottavan yhdessä suunnittelua.

## 7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, mitä opettajat ajattelevat opetuksen suunnittelusta ja siinä hyödynnetystä yhteistyöstä. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat yhdessä suunnittelun, minkälaisia hyötyjä ja haasteita sillä on havaittu olevan sekä minkälaiset yhteistyön käytänteet on koettu toimiviksi. Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan pitää sitä, että osallistujien suhtautuminen yhteistyön hyödyntämiseen opetuksen suunnittelussa oli kaiken kaikkiaan hyvin myönteinen. Tutkimus tarjoaakin näin ollen arvokasta tietoa siitä, miten yhteistyöllä voidaan helpottaa opetuksen suunnittelun työläyttä ja kehittää koulun yhteistyökäytänteitä.

Luvussa 7 esitellään tutkimuksen olennaisimpia tuloksia suhteessa tutkimuksen aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Lisäksi pohditaan tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisyyttä. Laadullista tutkimusta tehdessä on olennaista tarkastella kriittisesti tutkimuksen puutteita ja näkökulmia, jotka tulee ottaa huomioon tuloksia luettaessa. Lopuksi esitellään tutkimuksen hyötyjä kasvatus- ja opetuskentällä sekä ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista.

### 7.1 Opetusta halutaan suunnitella yhdessä

Opettajien mukaan yhdessä suunnittelulla nähtiin olevan selvästi enemmän hyötyjä kuin haasteita. Myönteinen suhtautuminen yhdessä suunnitteluun on tärkeä tulos, ja se tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan opettajien välisellä yhteistyöllä on todettu olevan monia etuja. Muun muassa Eschler (2016, 36, 43) sekä Malinen ja Palmu (2017, 43) esittävät yhteistyön myötä kollegoiden tuen lisäävään ammatillista itsetuntoa ja työn mielekkyyttä. Yhdessä suunnittelun on myös osoitettu olevan hyödyllistä opetuksen kehittämisen kannalta (Mendoza ym. 2022, 8). Tässä tutkimuksessa on luonnollista, että haastatellut opettajat suhtautuivat myönteisesti yhteissuunnitteluun, sillä he kaikki toteuttivat sitä työssään. Ero maininnoissa hyötyjen ja haasteiden välillä oli kuitenkin valtava. Hyötyjä mainittiin haastatteluaineistossa 105 kertaa, kun taas haasteisiin liittyviä mainintoja oli 33. Lisäksi tulosta yhteissuunnittelun hyödyllisyydestä puoltaa se, että kyselyn vastaajat nostivat esille enemmän yhteistyön positiivisia puolia, vaikka osa heistä suunnitteli opetustaan itsenäisesti. Toisaalta on otettava huomioon, että kyselyyn vastanneiden kiinnostus tutkimuksen aiheeseen saattaa selittää heidän myönteistä suhtautumistaan yhdessä suunnitteluun.



Kyselylomakkeen vastausten perusteella yleisin opettajilla käytössä ollut suunnittelun tapa oli tutkimuksen kohteena ollut yhteistyö opetuksen suunnittelussa. Harvimmin käytössä ollut työtapana oli yhteisopettajuus. Kiinnostavia havaintoja tehtiin myös opettajien työkokemuksen suhteesta suunnittelun tapaan. Vaikka työkokemuksella ei ollut suurta eroa suunnittelutavan valintaan, voitiin havaita, että itsenäinen suunnittelu oli yleisempää työkokemuksen kasvaessa. Yhdessä suunnittelevien opettajien työkokemuksessa huomattiin ristiriita kysely- ja haastatteluaineistojen välillä. Kyselyvastausten perusteella yhteissuunnittelu oli yleisintä 5–15 vuotta toimineilla opettajilla, kun taas haastatelluista opettajista kaikki olivat työskennelleet opettajina yli 15 vuotta ja kolme viidestä yli 25 vuotta. Ristiriitaa aineistojen välillä voi selittää tutkimuksen osallistujien pieni otoskoko. Erityisesti haastatteluun osallistuneet opettajat edustavat hyvin pientä osaa koko populaatiosta.

Mielenkiintoisena tuloksena voidaan pitää sitä, että vaikka harva kyselyyn vastanneista opettajista toteutti yhteisopettajuutta, se oli kyselyaineistossa varsin toivottu työtapana. Lähes puolet opettajista olisi mieluiten hyödyntänyt työssään yhteisopettajuutta. Samankaltaisia ajatuksia oli myös kahdella haastatellulla opettajalla, sillä he ajattelivat kokonaisvaltaisesti jaettujen kokemusten olevan opettajan työn kannalta antoisia. Tulosten perusteella ei voida tietää, miksi yhteisopettajuus on ollut kyselyvastauksissa haluttu työtapana, mutta on mahdollista, että sen on ajateltu helpottavan työmäärää (vrt. Chapple 2009, 71; Malinen & Palmu 2017, 43). Toisaalta sen tuttuus tai uutuus työtapana ovat saattaneet houkuttaa. Huomionarvoista onkin, että yhteisopettajuutta jo toteuttaneet opettajat olivat pääosin tyytyväisiä tähän työtapaan.

Kaiken kaikkiaan yli puolet kyselyyn vastanneista opettajista toivoi muutosta heillä käytössä olleeseen opetuksen suunnittelun tapaan, mikä on hyvin huolestuttava tulos. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin olennainen tieto, että opettajat toivoivat voivansa hyödyntää työssään enemmän yhteistyötä kuin mikä oli mahdollista. Useimmin mainittuja syitä sille, miksi tämä ei ollut mahdollista, olivat opettajista itsestään riippumattomia, kuten sopivan kollegan, rinnakkaisluokan tai muiden resurssien puute sekä lukujärjestykselliset syyt. Malisen ja Palmun (2017) tutkimusta mukaillen tulos viittaa siihen, että yhteisöllisen kulttuurin luomiseksi vaaditaan vielä työnantajan taholta kannustusta ja resursseja yhteistyön mahdollistamiseksi.

Jaettujen ideoiden ja resurssien on nähty edistävän opettajien kehittymistä kasvattajina (Ricci ym. 2017, 696). Pedagogisten ratkaisujen on havaittu parantuneen, kun yhteistyön myötä

opettajat ovat sitoutuneempia työhönsä (Niemi 2021, 293; Park ym. 2005, 472). Siten aikaisempien tutkimusten osoittamat hyödyt ovat linjassa edellä mainitun vastaajien keskuudessa vallinneen yhteisopettajuuden suuren suosion kanssa. Toisaalta tulos oli osittain tutkimuksen oletuksen vastainen. Yhteisopettajuuden toteuttamisessa on osoitettu olevan myös haasteita, kuten vastuun epätasainen jakautuminen tai yhteisen linjan löytäminen (mm. Scruggs ym. 2007, 104–405, 411–412), joten oletuksena oli, että yhteisopettajuuden sijaan yhteissuunnitteluun ryhtyminen olisi helpompaa. Opettajat voisivat matalammalla kynnyksellä hyödyntää yhteistyötä työssään. Tutkimustulosten perusteella tämä ei täysin pitänyt paikkansa, vaikka monet opettajista suosivatkin yhteistyön hyödyntämistä vain opetuksen suunnittelussa.

Yksi tutkimuksen osallistujista koki yhteistyön negatiivisena, mikä toi mielenkiintoisen näkökulman tutkimustuloksiin. Kyseinen vastaaja toimi yhteisopettajana toisen opettajan kanssa, mutta koki olevansa tilanteessa pakotettuna. Heidän näkemyksensä eivät kohdanneet, ja vastausten perusteella kyselyyn vastanneen opettajan työpari oli haluton joustamaan omista käytänteistään. Opettajien välisen yhteistyön onkin todettu edellyttävän ammattimaisuutta ja valmiutta tehdä kompromisseja (Niemi 2021, 293). Lisäksi on havaittu, että yhteisten työtapojen löytäminen ja niihin mukautuminen voi tuntua haastavalta (Ricci ym. 2017, 697).

Aikaisempien tutkimusten mukaan samankaltainen käsitys opettamisesta helpottaa huomattavasti opettajien välistä yhteistyötä (Pulkinen & Rytivaara 2015, 12), kun taas erilaiset persoonat ja epäsovivat henkilökemiat saattavat hankaloittaa yhteistyön tekemistä. Kaikkien kanssa yhteistyö ei vain toimi. (Chapple 2009, 79, 81.) Lisäksi aidon ja toimivan yhteistyön saavuttamiseksi yhteistyön tulee olla vapaaehtoista (Scruggs ym. 2007, 412). Siksi on kiinnostavaa, että vain yksi osallistujista kuvaili yhteistyötä opetuksen suunnittelussa niin haastavana, että toivoi voivansa työskennellä itsenäisesti. Herää kysymys, onko yhteistyön vapaaehtoisuus, toisin kuin edellä mainitulla vastaajalla, luonut myönteisemmän kuvan muille osallistujille, onko vastaajiksi valikoitunut puolueellisia osallistujia, vai voidaanko yhteistyötä todella pitää niin toimivana ratkaisuna, kuin miltä se tulosten perusteella vaikuttaa.

Yhteistyötä opetuksen suunnittelussa toteutettiin haastateltujen opettajien mukaan viikoittain sovittuina ajankohtina, jolloin opettajat suunnittelivat yhdessä seuraavan viikon ohjelman. Tämä tukee tutkimuksen oletusta, jonka mukaan yhteissuunnittelun ajateltiin olevan säännöllistä yhdessä ideointia opetuksen kehittämiseksi (vrt. DuFour 2015, 40–42; Eaker 2015, 11). Haastatteluiden perusteella yhteinen suunnittelu-aika oli mahdollistettu työnantajan

puolesta lukujärjestyksellisesti, mutta muuten opettajat kertoivat yhteistyön perustuvan heidän vapaalle tahdolleen. Positiivista olikin haastatteluissa korostunut opettajien oma aktiivisuus ja halu luoda yhteisöllisiä toimintatapoja ja koulukulttuuria, jossa opettajat toimivat yhdessä. Merkityksellisenä tutkimuksen tuloksena opettajat ajattelivat yhdessä suunnittelun tavoitteena olevan yhdenvertaisen opetuksen edistäminen. Tulos kertoo opettajien ammattitaidosta ja pyrkimyksestä edistää opetussuunnitelman mukaista linjakasta ja laadukasta opetusta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin maailmanlaajuisen koronapandemian tuomia haasteita opetuksen yhteissuunnittelun toteuttamiselle. Oletuksen mukaisesti yleisimpänä pandemian seurauksena opettajien välisen yhteistyön koettiin vähentyneen. Varsinkin kyselyvastauksissa nousi esille, että korona-aika oli vahvistanut itsenäistä suunnittelua. Vastoin oletusta monet opettajat olivat voineet suunnitella yhdessä pandemiasta huolimatta, vaikka poikkeusolot olivatkin muuttaneet joitakin käytänteitä. Toinen mainitsemisen arvoinen pandemian seuraus oli opettajien työhyvinvoinnin ja jaksamisen kuormittuminen vähentyneen yhdessä tekemisen myötä. Tämä on tuloksena surullinen, mutta toisaalta valitettavan odotettavissa. Sen sijaan yllättävää oli, että koronapandemia oli tuottanut myös uudenlaisia yhteisvastuullisia käytänteitä toimia yhdessä. Jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin varautuminen oli ajanut opettajia pohtimaan parhaita mahdollisia ratkaisuja yhdessä ja luomaan uusia toimintatapoja.

## **7.2 Yhdessä suunnittelun merkitys työhyvinvoinnille**

Tässä luvussa tuloksia tarkastellaan työhyvinvoinnin näkökulmasta, sillä se on tutkimuksen lähtökohdan kannalta olennaista. Aikaisemmissa suunnittelun yhteistyöhön liittyvissä tutkimuksissa on todettu, että yhteistyön avulla voidaan välttää moninkertaista työtä jakamalla suunnittelutyötä (Yuan & Zhang 2016, 824), mutta hyvinvoinnin näkökulmaa ei ole juurikaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemukset yhteissuunnittelun hyödyistä ja haasteista voidaan jollakin tavalla kaikki linkittää työhyvinvointiin, joten tutkimuksen avulla saadaan uutta tietoa siitä, miten yhteissuunnittelun avulla voidaan edistää opettajien työhyvinvointia.

Opettajien mukaan suurimpana yhdessä suunnittelun hyötynä pidettiin mahdollisuutta jakaa vastuuta ja konkreettista työmäärä. Tulos toisintaa edellä mainittua Yuanin ja Zhangin (2016) näkemystä, jonka mukaan suunnittelutyön jakaminen helpottaa opettajien työtaakkaa. Tässä tutkimuksessa vastuun jakamisen ajateltiin liittyvän konkreettisen työn jakamisen lisäksi kollegiaaliseen tukeen epävarmoissa asioissa tai vanhempia kohdatessa. Tieto muiden tuesta helpottaa työtaakkaa, kun ei tarvitse olla ainoa, jonka on muistettava kaikki. Lisäksi suurena yhteissuunnittelun hyötynä pidettiin sitä, että opettajan sairastuessa muut opettajat kykenevät

tukemaan sijaista, kun he tietävät luokan toiminnasta. Vastuun jakaminen on tärkeä työhyvinvointia edistävä tekijä, sillä työn kuormittaessa ja työtaakan kasvaessa toisen tuki on arvokasta.

Työhyvinvoinnin kannalta on tärkeä tulos, että monet opettajat totesivat saavansa aikuiskontakteista voimaa ja jaksavansa kollegoiden tuen avulla paremmin työn kuormittavuutta. Työn koettiin olevan mielekkäämpää, kun sitä saa tehdä yhdessä. Yhteiset suunnitteluhetket olivat opettajille hetkiä, jolloin he pääsivät kertomaan mieltä askarruttavista tapauksista ja purkamaan huoliaan. Toisaalta osa opettajista koki tämän tarkoittavan keskustelun herpaantumista olennaisista asioista epäolennaisiin, jolloin suunnitteluprosessiin kului heidän mielestään turhan paljon aikaa. Riippuu paljon opettajasta, mitä kukin pitää tärkeänä. Osalle turha ja ylimääräinen on toiselle merkittävä hyvinvointia edistävä hetki raskaan työn ohella.

Suunnittelun ajankäytön ilmenemistä tutkimustuloksissa voidaan pitää kiinnostavana myös muilta osin. Ajankäyttö nähtiin sekä yhteistyön hyötynä että haasteena. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen nousi esille selkeästi yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä, sillä mainintoja tähän haasteeseen liittyen oli yhteensä 27 kappaletta. Tulos on linjassa aikaisemmissa tutkimuksien tulosten kanssa, joissa yhteisen suunnitteluajan puute on nähty suurena esteenä yhteistyön toteuttamiselle. Vähäisen suunnittelun seurauksena lisääntyneiden voimavarojen sijaan epäselvyydet ja työn kuormittavuus lisääntyvät. (Malinen & Palmu 2017, 43; Scruggs ym. 2007, 404–405, 411–412.) Uutena huomiona tässä tutkimuksessa sitä pidettiin haastavana, että aikataulujen yhteensovittaminen perustui opettajien omalle tahdolle. Kun työpäivään ei sisälly valmiiksi määrättyä yhteistä aikaa, yhdessä suunnittelu vaatii jokaisen osapuolen vaivannäköä ja halua saada yhteistyö toimimaan.

Yllättävänä tuloksena kyselyvastaukset osoittivat, että yhteisopettajina toimivilla opettajilla suunnitteluun kului vähiten aikaa (kuvio 1). Tämä poikkeaa täysin aikaisempien tutkimusten tuloksista, joissa ajankäytön ongelmia on pidetty yhtenä yhteistyön suurimpana haasteena (mm. Saloviita 2009, 53). Tässä tutkimuksessa suunnittelun ajankäyttöön liittyviä tuloksia tarkastellessa on kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että ei voida tietää, mitä opettajat ovat lukeneet kuuluvaksi suunnittelu-aikaan. Tavoitteena oli selvittää, kuinka paljon opettajilla kaiken kaikkiaan kului aikaa opetuksen suunnitteluun riippumatta tavasta, jota he hyödynsivät opetuksen suunnittelussa. Kyselyn vastaajista yhteissuunnittelijat tai yhteisopetusta toteuttavat opettajat ovat kuitenkin voineet vastata suunnitteluajaksi vain yhteiseen suunnitteluun

kuluvan ajan, vaikka heillä jäisi tämän lisäksi myös yksin suunniteltavaa, esimerkiksi materiaalien valmistamista. Sen sijaan haastatteluissa tutkijan oli mahdollista tarkentaa kysymystä siihen, kuinka paljon kaiken kaikkiaan suunnittelutyö vie aikaa.

Toisaalta yhteisopettajuuden hyötynä nähtyä tehokkaampaa suunnittelu-aikaa tukee tämän tutkimuksen haastatteluissa esille noussut toteamus siitä, että useampi ihminen saa nopeammin valmiiksi kuin yksi, kun voidaan ideoida yhdessä ja jakaa konkreettista työtä. Voidaankin pohtia, onko mahdollista, että yhteissuunnittelun tai -opettajuuden oletetaan lisäävän suunnitteluun tarvittavaa aikaa, vaikka todellisuudessa kävisikin päinvastoin. Haastatteluissa nousi esille muitakin puoltavia näkemyksiä sille, että yhteissuunnittelu vähentää suunnitteluun kuluva-aikaa. Ajateltiin, että yhdessä suunniteltaessa tulee ajankäyttöä rajattua tarkemmin, jolloin suunnittelu pysyy järkevässä mittakaavassa. Työhyvinvoinnin kannalta tämä on olennaista, sillä jos yksin ryhtyy liiallisuuksiin, paineet kasvavat helposti kohtuuttomiksi sekä itseään että oppilaita kohtaan.

Opetuksen suunnittelun yhdessä koettiin edistävän ammatillista kehittymistä ja pätevyyden maksimaalista hyödyntämistä. Tämän voidaan nähdä lisäävän työhyvinvointia, sillä varmuus ja luottamus omaan tekemiseen sekä kokemus työn hallinnasta ovat olennaisia työhyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat ajattelivat, että yhteissuunnittelu ohjaa pohtimaan ja tarkastelemaan pedagogisten ratkaisujen laatua. Koettiin, että yhteisissä suunnitteluhetkissä opetustilanteiden reflektointi ja tavoitteiden auki sanoittaminen kehittävät ammattitaitoa ja siten opetuksen tasoa. Näin ollen samoihin toimintatapoihin juuttuminen vähenee. Ammatillisen tiedon rakentuminen yhteisöllisin toimintatavoin viittaa siihen, että puhtaimmillaan yhdessä suunnittelulla nähdään olevan sosiokonstruktivismiin piirteitä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa opettajien välisen yhteistyön on todettu johtavan henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun ja opetuksen laadun parantumiseen (Eschler 2016; Gutierrez 2021, 49; Ricci ym. 2017, 696).

Haastatteluissa nousi esille kuitenkin myös ammatillisen pätevyyden näkökulmia, joita ei ole esitetty aikaisemmissa tutkimuksissa. Opettajat ajattelivat varmuuden tehdyistä ratkaisuksista sekä vakuuttavuuden ulospäin kasvavan, kun useampi kasvatuksen ammattilainen on pohtinut opetukseen liittyviä asioita yhdessä. Toisena uutena tuloksena voidaan pitää kokemusta yhteissuunnittelun hyödyllisyydestä oppilaiden eriyttämiselle ja arvioinnille. Aikaisemmissa tutkimuksissa näitä on pidetty yhteisopettajuuden hyötyinä (Malinen & Palmu 2017, 40, 44;

Sirkko ym. 2020, 30), mutta tulokset osoittavat myös yhdessä suunnittelun ohjaavan pohtimaan eriyttämiseen ja arviointiin liittyviä kysymyksiä.

Vaikka suhtautuminen yhdessä suunnitteluun olikin pääosin myönteinen, sillä koettiin olevan myös haasteita. Aikaisemmin näistä mainittiin ajankäytön ongelmat. Muut yhteissuunnittelun haasteet liittyivät kompromissien ja joustavuuden tarpeeseen sekä sopivan kollegan puuttumiseen, joiden on todettu olevan merkittäviä yhteistyön haasteita myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Niemi 2021, 293). Valmius tehdä kompromisseja ja työparin sopivuus liittyvät olennaisesti toisiinsa, sillä samanhenkisen työparin kanssa on helpompaa löytää molempia tyydyttävät yhteiset työtavat, jolloin myös kompromissien tarve vähenee. Tulosten perusteella voidaan siis päätellä, että yhdessä suunnittelu on vaikeampaa, jos opetuskäsitys työparin kanssa eroaa suuresti. Työhyvinvoinnin näkökulmasta on ratkaisevan tärkeää kokea olevansa yhteistyössä tasavertainen osapuoli, mikä ei toteudu, jos toinen joutuu aina alistumaan ja joustamaan. Uutena tuloksena tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille myös erilaiseen opetustahtiin liittyvät ongelmat. Opetuksen suunnittelu yhdessä ei ole järkevää, jos opettajat etenevät opetuksessaan eri tahtiin tai käyvät läpi eri sisältöjä.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Luotettavuuden tarkastelu on olennainen osa tutkimusprosessia, sillä tutkimusta tehdessä pyritään välttämään virheitä. Tutkijalla on vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta, rehellisyydestä ja vilpittömyydestä, ja siten luotettavuuden edistämisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti tarkastelemalla reliabiliteetin ja validiteetin toteutumista. Käsitteet kytketään yleisesti määrälliseen tutkimukseen, ja koska tämä tutkimus on pääosin laadullinen, tulee niitä tarkastella soveltaen. (Hirsjärvi ym. 2018, 232.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin paremmin soveltuvia käsitteitä ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Puutteet yhdessäkin näistä käsitteistä heikentävät koko tutkimuksen perusteita. (Puusa & Juuti 2021b, 175.)

Laadullisella tutkimuksella saadaan syvällistä tietoa tutkittavasta aiheesta ja sen avulla on mahdollista tuottaa luokitteluja ja selityksiä erilaisille ilmiöille. Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi monissa tapauksissa tulokset ovat kuitenkin huonosti yleistettävissä laajempaan joukkoon tai yleiseksi säännöksi. (Alasuutari 2011.) Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista ottaa huomioon, että osallistujien otoskoko ei kuvaa koko populaatiota, jolloin tuloksia ei voida luotettavasti yleistää. Yleistettävyyttä heikentävänä voidaan pitää myös sitä,

että laadullisen tutkimuksen aineistoa ei voida täysin irrottaa kontekstistaan. Osallistujien vastaukset ovat peräisin sen hetkisestä tuottamisolosuhteista ja heijastavat siten vastaushetken ajankuvaa. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 185–186.) Tässä tutkimuksessa vuoden 2020 aikana puhjennun maailmanlaajuisen koronavirusepidemian seuraukset ja rajoitteet ovat varmasti vaikuttaneet yhdessä suunnittelun käytänteisiin ja mahdollisuuksiin toteuttaa yhteistyötä. Tutkimuksessa tämä pyrittiin huomioimaan tarkastelemalla erikseen pandemian tuomia haasteita.

Toisaalta tulosten yleistettävyyden pohtiminen ei ole aina olennaista, eikä sitä ole tarpeellista pohtia, kun tavoitteena on ilmiöiden tai tapahtumien syvä ymmärtäminen (Alasuutari 2011). Laadullisessa tutkimuksessa olennaista onkin merkityksien löytäminen ja liittäminen todelliseen elämään. Tässä tutkimuksessa pyrittiin nostamaan esille opettajien yhteissuunnitteluun liittyviä keskeisiä teemoja samalla huomioiden tutkimuksen lähtökohdat ja konteksti.

Useat tekijät vaikuttavat päätökseen osallistua tutkimukseen ja saattavat heijastua tutkittavien vastauksiin. Mahdollisia syitä osallistumiselle voivat olla esimerkiksi aiheen kokeminen tärkeäksi tai mahdollisuus vaikuttaa tutkimuksen avulla. (Kuula & Tiitinen 2010, 447.) Tuloksia tulkitessa on siis huomioitava, että osallistujien absoluuttisen objektiivisuuden saavuttaminen on käytännössä mahdotonta. Tässä tutkimuksessa osallistujiksi todennäköisesti valikoitui henkilöitä, joille yhteistyön toteuttaminen opetuksen suunnittelussa oli aiheena tärkeä ja joilla oli siitä sanottavaa. Kannustimena osallistua on voinut olla yhdessä suunnittelun kokeminen joko erityisen toimivana tai erityisen haastavana. Sen sijaan neutraali näkökanta aiheeseen on epätodennäköisempi kannustin osallistua. Kuitenkin erilaiset näkökulmat kyselyn osallistujajoukossa olivat eduksi tulosten luotettavuuden ja kiinnostavuuden kannalta. Haastatteluun taas valittiin osallistujia, jotka toteuttivat suunnitteluvaiheen yhteistyötä, joten heillä todennäköisesti oli enimmäkseen positiivinen kuva yhteistyön toteuttamisesta. Toisaalta tämä oli välttämätöntä autenttisten kokemusten kuvaamiseksi.

Systemaattisuus tutkimuksen etenemisessä on olennaista uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta. Tämä on pyritty varmistamaan kiinnittämällä tutkimuksen raportoinnissa huomiota tarkkuuteen ja läpinäkyvyyteen läpi koko tutkimuksen. Tulosten esittelyssä sekä kysely- että haastatteluvidenssi, kuten haastatteluaineiston suorat sitaatit, tukevat tutkijan päätelmiä ja antavat lukijalle mahdollisuuden todeta päätelmät oikeiksi.

Suuri osa kyselylomakkeen kysymyksistä oli avoimia, mikä on saattanut vähentää vastaajien määrää. Avoimiin kysymyksiin vastaaminen on huomattavasti työläämpää, kuten myös niiden analyysi ja tulosten käsittely. Kyselyaineiston kerääminen olikin haastavaa ja kesti odotettua kauemmin. Lopulta kaikki kyselyn vastaajat yhtä lukuun ottamatta olivat kuitenkin vastanneet jokaiseen kysymykseen. Vain yksi vastaajista oli jättänyt avoimet kysymykset tyhjiksi. Lisäksi kyselyn rakennetta on hyvä tarkastella kriittisesti, sillä se oli muodostettu tätä tutkimusta varten. Analyysivaiheessa havaittiin osittaista päällekkäisyyttä muutaman kysymyksen kohdalla. Kysymykset ”mistä syystä olet valinnut tällä hetkellä käyttämäsi suunnittelutavan” ja ”mitä hyötyjä käyttämälläsi suunnittelutavalla on” antoivat osittain samoja vastauksia, mikä lisäsi turhaa toistoa. Toisaalta saman asian kysymisen eri näkökulmasta voidaan ajatella edistävän luotettavuutta.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää aineisto- ja menetelmätriangulaatiota.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen ja haastatteluiden avulla. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin sekä määrällistä että laadullista otetta, vaikka pääosin tutkimus olikin laadullinen. Itsessään erilaiset aineistot tai menetelmät eivät lisää tutkimuksen luotettavuutta, vaan on syytä tarkastella kriittisesti toteutuksen toimivuutta. Aineiston analyysissa kysely- ja haastatteluaineistoista voitiin havaita samankaltaisia teemoja, mikä viittaa siihen, että aineistot olivat toisiaan tukevia.

Opettajien välinen yhteistyö opetuksen suunnittelussa on moniselitteinen ja osittain tulkinnanvarainen käsite. Tässä tutkimuksessa yhdessä suunnittelulla tarkoitettiin säännöllistä omien oppituntien suunnittelua muiden opettajien kanssa. Yhteissuunnittelulla voidaan tämän lisäksi tarkoittaa myös opettajien työaikaan sisältyvää työnantajan velvoittamaa YS-aikaa, joka ei pidä sisällään omien oppituntien suunnittelua. Käsitteiden sekoittuminen pyrittiin välttämään kohdentamalla kyselylomakkeen kysymykset juuri omien oppituntien suunnitteluun, ja haastatteluissa käytiin läpi, mitä opetuksen suunnittelulla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Ei voida kuitenkaan olla varmoja, mitä opettajat ovat tulkinneet suunnitteluvaiheen yhteistyön tarkoittavan. Lisäksi käsitteinä sekä yhteistyö että opettajien välinen yhteistyö ovat moniselitteisiä, mikä lisää tulkinnanvaraisuutta myös opetuksen suunnittelussa hyödynnettävän yhteistyön määrittelyssä.

Tutkimusta tehdessä pyritään puolueettomuuteen ja totuudenmukaisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli. On väistämätöntä, että tutkijan kokemusmaailma on heijastunut koko tutkimusprosessiin, eli



aiheenalintaan, tutkimuskysymysten asetteluun, analyysiin ja tulkintaan. Tutkijan oletukset tai mielenkiinnonkohteet ovat saattaneet suodattaa tietoa siten, että tietyt näkemykset saavat enemmän painoarvoa kuin osallistujat ovat tarkoittaneet. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta on heikentänyt siis se, että ne koostuivat vain yhden tutkijan analyysistä ja tulkinnoista, ja tutkijan omalla suhteella yhteistyön toteuttamiseen tai opetuksen suunnitteluun oli mahdollisesti vaikutusta tulkintaan. Siten tutkimuksen ei voida ajatella kuvaavan objektiivisen todellisuutta tai totuutta.

#### **7.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Ajankohtaisuudessaan opettajien välistä yhteistyötä on tutkittu viime aikoina valtavasti (mm. Eschler 2016; Niemi 2021; Park ym. 2005; Ricci ym. 2017). Erityisesti yhteisopettajuutta on tutkittu paljon (mm. Malinen & Palmu 2017; Scruggs ym. 2017; Sinkkonen ym. 2018; Sirkko ym. 2020). Yhteistyö on herättänyt myös paljon ammatillista mediakeskustelua, ja positiivisen keskustelun lisäksi esille on nostettu monia yhteistyön haasteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarjota tietoa varsinkin Suomessa vähemmälle tutkimukselle jääneen yhteissuunnittelun käytänteistä ja sen tuomista mahdollisuuksista. Tulosten perusteella yhdessä suunnittelulla koettiin olevan selvästi enemmän hyötyjä kuin haasteita. Tutkimuksessa esitellyt käytänteet ja monipuoliset hyödyt antavat arvokasta tietoa opettajille, jotka eivät ole tottuneita yhteistyön toteuttamiseen omassa työssään, vaikka tässä tutkimuksessa opettajat olivat kiinnostuneita myös yhteisopettajuudesta ja yhä suuremmasta määrästä yhteistyötä.

Tutkimuksen otoskoko oli suhteellisen pieni ( $N_1 = 34$ ,  $N_2 = 5$ ), sillä kyseessä on pro gradu - tutkielma ja siten rajalliset resurssit. Pieni otos lisää sattuman mahdollisuutta tuloksissa, joten luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen aihetta olisi hyvä tutkia suuremmalla otoskoolla. Lisäksi haastattelun osallistujat olivat kaikki työelämässä pitkään olleita opettajia, joten olisi ollut mielenkiintoista saada nuorempien opettajien näkökulmaa tutkimustuloksiin.

Tulosten perusteella pyrittiin selvittämään, onko suunnitteluvaiheen yhteistyöllä merkitystä opettajien työssä jaksamisen kannalta. Opettajien jatkuvasti kasvavat työtehtävät ja työhyvinvointi ovat ajankohtaisia ja paljon keskustelua herättäneitä aiheita. Toisaalta niistä on puhuttu jo pitkään, joten on tärkeää löytää keinoja, joilla voidaan helpottaa työn kuormittavuutta. Mendoza ja muut (2022, 8) sekä Thousand ja muut (2010, 246) toteavat yhteissuunnittelun olevan yksi keino, jolla kasvaviin opetuksen vaatimuksiin voidaan vastata

tehokkaasti. Tässä tutkimuksessa yhteistyön opetuksen suunnittelussa havaittiin olevan työssä jaksamista ja hyvinvointia edistävä tekijä, mitä voidaan pitää merkityksellisenä tuloksena.

Yhteissuunnittelun ajankäyttö nousi tuloksissa esille sekä hyötynä että haasteena, ja sitä sivuttiin monesta eri näkökulmasta. Tämän tutkimuksen osallistujat kokivat suunnittelun nopeutuvan, kun yhdessä sille tulee asetettua tarkemmat rajat. Tulosten perusteella ei kuitenkaan voida tietää, mistä tämä johtuu. On mahdollista, että tulos liittyy itsenäisesti työskentelevän opettajan erillisyyteen muista opettajista. Ilman vertailupintaa vaatimukset itselle saattavat kasvaa kohtuuttomiksi, kun taas yhteistyön avulla on helpompi hahmottaa kokonaiskuvaa ja asettaa suunnittelulle kohtuulliset rajat. Toisaalta rajojen asettamiselle saattaa olla ehkä tiedostamatonkin ulkoinen paine, koska ei haluta tuhjata työkavereiden aikaa. Olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin, miksi yhdessä suunnittelevilla opettajilla kuluu suunnitteluun vähemmän aikaa, vai onko tosiaan näin.

Opettajia ei velvoiteta oppituntien yhteissuunnitteluun työnantajan puolesta, vaan useimmiten se on lähtöisin opettajien omasta halusta (vrt. Malinen & Palmu 2017, 43). Osassa kouluista yhteistyöhön toki kannustetaan, mutta työtapana yhteissuunnittelu perustuu opettajien itse luomiin heille parhaiten sopiviin käytänteisiin, joten sille ei ole olemassa ylhäältä asetettuja raameja. Siksi tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa erilaisista työtavoista ja mahdollisuuksista helpottaa opetuksen suunnittelun työmäärää. Lisäksi vaikka tässä tutkimuksessa ilmeni, että yhdessä suunnittelemisen oli mahdollistettu lukujärjestyksellisesti kaikkien haastateltavien kouluissa, tutkimusta olisi syytä kohdistaa vielä lisää siihen, miten opettajien väliseen yhteistyöhön voidaan työnantajan puolesta kannustaa.

Yhdenvertaiseen opetukseen ja jokaisen oppilaan samankaltaisiin mahdollisuuksiin pyrkimistä voidaan pitää Suomen koululaitoksen tavoitteena (POPS 2014, 9). Näin ollen tutkimuksen suurena hyötynä voidaan pitää sitä, että yhteissuunnittelulla voidaan edistää opetuksen yhdenvertaisuutta ja laadukkuutta ja siten tukea tämän tavoitteen toteutumista. Kun yhdessä pohditaan pedagogisia ratkaisuja, työtapoja ja opetuksen painotuksia, tulee harkittua monia eri näkökulmia ja siten välttämään jumiutumista ja sokeutumista omiin työtapoihin. Lisätutkimuksella voitaisiinkin selvittää, onko opetuksen suunnittelussa hyödynnettävällä yhteistyöllä todellista yhteyttä opetuksen monipuolisuuteen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia lasten kokemuksia koulussa, jossa toteutetaan yhteissuunnittelua tai yhteisopetusta.

## Lähteet

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Argyle, M. (2013). *Cooperation. The Basis of Sociability*. New York: Routledge.
- Chapple, J. W. (2009). *Co-Teaching: From Obstacles to Opportunities*. Väitöskirja. Ashland University. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=ashland1238966807](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ashland1238966807)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8th edition. E-kirja. London: Routledge.
- DuFour, R. (2015). Time, Perspective, and Priorities. Teoksessa R. Eaker, R. DuFour & R. DuFour *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities* (s. 31–56). E-kirja. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dunn, R., Craig, M., Favre, L., Markus, D., Pedota, P., Sookdeo, G., Stock, J. & Terry, B. (2010). No Light at the End of Tunnel Vision: Steps for Improving Lesson Plans. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 194–206. <https://doi.org/10.1080/00098650903507460>
- Eaker, S. (2015). Cultural Shifts: Transforming Schools Into Professional Learning Communities. Teoksessa R. Eaker, R. DuFour & R. DuFour *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities* (s. 9–30). E-kirja. Bloomington: Solution Tree Press.
- Eschler, B. (2016). *Finnish Teacher Collaboration: The Behaviors, Learning, and Formality of Teacher Collaboration*. Väitöskirja. Brigham Young University.  
<http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd9013>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.

- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson Planning. Teoksessa J. C. Richards & W. A. Renandya (toim.) *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (s. 30–39). E-kirja. New York: Cambridge University Press.
- Fautley, M. & Savage, J. (2013). *Lesson Planning for Effective Learning*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Gutierrez, S. B. (2021). Collaborative Lesson Planning as a Positive ‘Dissonance’ to the Teachers’ Individual Planning Practices: Characterizing the Features Through Reflections-on-Action. *Teacher Development*, 25(1), 37–52.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1856177>
- Hargreaves, A. & O’Connor, M. T. (2018). Leading Collaborative Professionalism. *Centre for Strategic Education Seminar Series*, 274.
- Helenius, L. (2021). *Perusopetuksen opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021060835324>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. 22. painos. Helsinki: Tammi.
- Isoherranen, K. (2008a). Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (s. 26–48). 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. (2008b). Vuorovaikutuskulttuuri muutoksessa. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (s. 49–83). 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Kaipainen, J. & Telimaa, H. (2020). *Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202006255114>
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. Oulu: TUKEVA-hanke.
- Korkeakivi, R. (2019, syyskuu). Työtaakka keveni kahden – Näin yhteisopettajuus onnistuu. *Opettaja*. OAJ. Viitattu 10.1.2021 <https://www.opettaja.fi/tyossa/tyotaakka-keveni-kahden-nain-yhteisopettajuus-onnistuu/>

- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi*, 5(1), 6–29. <https://doi.org/10.33352/prlg.95804>
- Kramer, M. W. & Sias, P. M. (2014). Interpersonal Communication in Formal Organizations. Teoksessa C. R. Berger (toim.) *Interpersonal Communication* (s. 467–491). E-kirja. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110276794>
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 446–459). Tampere: Vastapaino.
- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 105–142). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahti, A. & Liede, V. (2022). "Itekseen pärjää, mut yhdessä pystyy" Alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202205192784>
- Lai, E. & Lam, C-C. (2011). Learning to Teach in a Context of Education Reform: Liberal Studies Student Teachers' Decision-Making in Lesson Planning. *Journal of Education for Teaching* 37(2), 219–236. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558287>
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3), 40–50. Niilo Mäki Instituutti. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Manouchehri, A. (2001). Collegial Interaction and Reflective Practice. *Action in Teacher Education*, 22(4), 86–97. <https://doi.org/10.1080/01626620.2001.10463032>
- Mendoza, N. B., Cheng, E. C. K. & Yan, Z. (2022). Assessing Teachers' Collaborative Lesson Planning Practices: Instrument Development and Validation Using the SECI Knowledge-Creation Model. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101139>
- Mykkänen, A. & Isotupa, A. (2020). "Oppilaat yksilöinä, opettajat tiimeinä" Yhteisopettajuus inklusion keinona. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020040510356>
- Niemi, K. (2021). 'The Best Guess for the Future?' Teachers' Adaptation to Open and Flexible Learning Environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>

- Nissilä, M-L. (2018, syyskuu). Neljä tuntia lapsiryhmässä, viikko valmistelutyötä etukäteen – open työ pienten kanssa edellyttää ennakointia. *Opettaja*. OAJ. Viitattu 10.1.2021 <https://www.opettaja.fi/tyossa/nelja-tuntia-lapsiryhmassa-viikko-valmistelutyota-etukateen-open-tyo-pienten-kanssa-edellyttaa-ennakointia/>
- Nissinen, S. & Ojala, K. (2020). ”Tää on niinku se juttu!” *Yhteisopettajuus opetuksen eriyttämisen mahdollistajana*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202004282953>
- Nuutinen, V. (2020, huhtikuu). Luokanopettaja: ”Työn vastuullisuuden pitää näkyä palkassa”. *Opettaja*. OAJ. Viitattu 15.1.2021 <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/luokanopettaja-opettajan-tyo-palkka-sopimusneuvottelut>
- Näsi, J. (2019). *Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista: etnografinen tapaustutkimus yhteisopettajuutta tukevasta toimintakulttuurista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201912095142>
- OAJ. (2020). *Kunnallisen peruskoulun opettajan työaika*. Viitattu 30.3.2023 <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/>
- Opettajan ja rehtorin tietopaketti. (2020). Yhteissuunnittelu-aika (YS-aika). *Opettajan ja rehtorin tietopaketti 2020–2021. Palvelussuhdetietoa rehtoreille ja opettajille 2020, 31–33*. Viitattu 30.3.2023 <https://haelukioon.fi/web/zine/56/article-12227>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013.
- Park, S., Henkin, A. B. & Egley, R. (2005). Teacher Team Commitment, Teamwork and Trust: Exploring Associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462–479. <https://doi.org/10.1108/09578230510615233>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, L. M. & Manz, C. C. (2007). Identifying Antecedents of Virtual Team Collaboration. *Team Performance Management*, 13(3/4), 117–129. <https://doi.org/10.1108/13527590710759865>
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa A. (2021a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). 2. painos. Tallinna: Gaudeamus.

- Puusa A. (2021b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). 2. painos. Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2021a). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). 2. painos. Tallinna: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2021b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). 2. painos. Tallinna: Gaudeamus.
- Rajamäki, S. & Mikkola, L. (2017). Työyhteisön vuorovaikutus ja työyhteisöön kuuluminen. Hoitohenkilökunnan käsityksiä. *Työelämän tutkimus*, 15(3), 250–265.  
<https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85277>
- Rautiainen, M. (2008). *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3441-5>
- Ricci, L. A., Zetlin, A. & Osipova, A. V. (2017). Preservice Special Educators' Perceptions of Collaboration and Co-Teaching During University Fieldwork: Implications for Personnel Preparation. *An international journal of teachers' professional development* 21(5), 687–703. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Richards, J. C. (1998). What's the Use of Lesson Plans? Teoksessa J. C. Richards (toim.) *Beyond Training* (s. 103–121). New York: Cambridge University Press.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. (2009). Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 45–57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savage, J. (2015). *Lesson Planning. Key Concepts and Skills for Teachers*. London: Routledge.

- Sawyer, A. G., Dreger, K., Myers, J., Barnes, S., Wilson, R., Sullivan, J. & Sawyer, D. (2020). Developing Teachers as Critical Curators: Investigating Elementary Preservice Teachers' Inspirations for Lesson Planning. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 518–536. <https://doi.org/10.1177/0022487119879894>
- Sawyer, L. B. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher Collaboration in the Context of the Responsive Classroom Approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211–245. <https://doi.org/10.1080/13540600701299767>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools – A Literature Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 42, 1242–1246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.282>
- Shen, J., Poppink, S., Cui, Y. & Fan, G. (2007). Lesson Planning: A Practice of Professional Responsibility and Development. *Educational Horizons*, 85(4), 248–258. <https://www.jstor.org/stable/42923698>
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34. Niilo Mäki Instituutti. <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/yhteisopettajuus-osana-kolmiportaisen-tuen-toteuttamista-tapaustutkimus-yhden-koulun-toimintamalleista/>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus*, 18(3), 231–244. <https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2010). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.



- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. 2. uudistettu painos. Turku: Turun yliopisto.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. (2009). Staff Reports of Psychosocial Climate at School and Adolescents' Health, Truancy and Health Education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(5), 554–560. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp032>
- Väljärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 9–26). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- West, J. F. (1990). Educational collaboration in restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 23–40. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_2)
- Wilson, S. R. & Sabee, C. M. (2003). Explicating As Communicative a Theoretical Competence Term. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (s. 3–50). E-kirja. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410607133>
- Yuan, R. & Zhang, J. (2016). Promoting Teacher Collaboration Through Joint Lesson Planning: Challenges and Coping Strategies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5–6), 817–826. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0300-7>

## Liitteet

### Liite 1. Vastauspyyntö kyselyyn

Hei luokanopettaja!

Pyydän sinua vastaamaan kyselyyn, jossa selvitetään, miten opettajat suunnittelevat oppituntejaan. Haluaisin kuulla ajatuksiasi tai kokemuksiasi aiheesta, mikäli työskentelet alakoulussa opettajana, riippumatta tällä hetkellä käytössäsi olevasta suunnittelutavasta tai työkokemuksen määrästä. Jokainen vastaus on arvokas!

Olen 5. vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Kysely on osa pro gradu - tutkielmaani, jonka tarkoituksena on tutkia opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa. Tavoitteena on selvittää, kuinka paljon opettajat hyödyntävät yhteistyötä omien oppituntiensä suunnittelussa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia tapoja toteuttaa yhteistyötä opetuksen suunnittelussa sekä opettajien kokemuksia toteutetusta yhteistyöstä.

Kyselyyn vastaamiseen menee 10–15 minuuttia ja kyselyyn pääset tästä linkistä: \*

Osallistuminen on vapaaehtoista ja kyselyyn vastataan nimettömänä. Vastauksia ei ole mahdollista yhdistää vastaajaan. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden mukaisesti.

Kyselyyn voi vastata sunnuntaihin 21.11. asti. Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi. Olen erittäin kiitollinen jokaisesta vastauksesta!

Mahdollisia kysymyksiä tutkimuksesta tai tästä kyselystä voi esittää:

Aija Kanervavuori \*

Ohjaaja: professori Sara Routarinne \*

Tutkimusterveisin Aija Kanervavuori

\* linkki/sähköpostiosoite poistettu

## Liite 2. Haastattelukutsu

Hei luokanopettaja!

Olen 5. vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on tutkia opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa. Tavoitteena on selvittää, kuinka paljon opettajat hyödyntävät yhteistyötä omien oppituntiansa suunnittelussa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia tapoja toteuttaa yhteistyötä opetuksen suunnittelussa sekä opettajien kokemuksia toteutetusta yhteistyöstä.

Etsin vastaajia puolistrukturoituun temahaastatteluun, jonka avulla kerään aineistoa tutkielmaani. Haluaisin kuulla ajatuksiasi ja kokemuksiasi aiheesta, mikäli työskentelet alakoulussa luokanopettajana ja hyödynnät oppituntiesi suunnittelussa yhteistyötä muiden opettajien kanssa opettaen kuitenkin oppitunnit pääsääntöisesti itsenäisesti.

Haastattelu kestää noin 30 minuuttia ja se olisi tarkoitus pitää marraskuun aikana. Haastattelu on mahdollista toteuttaa joko etänä Turun yliopiston Zoom-alustalla tai kasvotusten sinun toiveidesi mukaan. Haastattelu tallennetaan. Tallennetta käsitellään luottamuksellisesti, ja se hävitetään, kun opinnäytetyö on hyväksytty. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja osallistujan anonymiteetista huolehditaan koko tutkimusprosessin ajan.

Kaikki haastateltavien näkemykset ovat merkityksellisiä, ja arvostaisin suuresti, jos voisit jakaa kokemuksiasi aiheesta ja auttaa tutkielmani työstämisessä osallistumalla haastatteluun. Otathan minuun yhteyttä vastaamalla tähän sähköpostiviestiin, jos mielenkiintosi heräsi ja voisit osallistua tutkimukseeni.

Kiitos jo etukäteen ja mukavaa syksyä!

Mahdollisia kysymyksiä tutkimuksesta tai tästä kyselystä voi esittää:

Aija Kanervavuori \*

Ohjaaja: professori Sara Routarinne \*

Syysterveisin Aija Kanervavuori

\* sähköpostiosoite poistettu

## Liite 3. Kyselylomake

### Kysely oppituntien suunnittelusta

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Tässä kyselyssä selvitetään, miten opettajat suunnittelevat oppituntejaan. Haluaisin kuulla ajatuksiasi tai kokemuksiasi aiheesta, mikäli työskentelet alakoulussa opettajana, riippumatta tällä hetkellä käytössäsi olevasta suunnittelutavasta tai työkokemuksen määrästä. Jokainen vastaus on arvokas!

Kysely on osa pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on tutkia opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa. Tavoitteena on selvittää, kuinka paljon opettajat hyödyntävät yhteistyötä omien oppituntiansa suunnittelussa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia tapoja toteuttaa yhteistyötä opetuksen suunnittelussa sekä opettajien kokemuksia toteutetusta yhteistyöstä.

Osallistuminen kyselyyn on vapaaehtoista ja sen täyttämisen voi keskeyttää milloin vain. Kyselyyn vastataan nimettömänä, joten vastauksia ei ole mahdollista yhdistää vastaajaan. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden mukaisesti.

Kyselyyn vastaamiseen menee 10–15 minuuttia.

Olen erittäin kiitollinen jokaisesta vastauksesta!

Mahdollisia kysymyksiä tutkimuksesta tai tästä kyselystä voi esittää:

Aija Kanervavuori, *sähköpostiosoite*

Ohjaaja: professori Sara Routarinne, *sähköpostiosoite*

#### 1. Vastauksiani saa käyttää pro gradu -tutkimuksessa. \*

- kyllä  
 ei

#### Taustatiedot

##### 2. Sukupuoli \*

- mies  
 nainen  
 muu  
 en halua määritellä  
 en halua kertoa

##### 3. Toimin tällä hetkellä... \*

- luokanopettajana  
 erityisluokanopettajana  
 jossain muussa työtehtävässä, missä?

**4. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? \***

- alle 5 vuotta
- 5–15 vuotta
- 15–25 vuotta
- yli 25 vuotta

**5. Millä luokka-asteella opetat tällä hetkellä? \***

- 1.–2. luokalla
- 3.–4. luokalla
- 5.–6. luokalla

**Oppituntien suunnittelun toteutus****6. Miten suunnittelet oppituntisi? \***

- Itsenäisesti
- Toteutan yhteisopettajuutta (suunnittelen ja toteutan opetuksen yhdessä toisen opettajan kanssa)
- Hyödynnän oppituntien suunnittelussa yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta pidän oppitunnit itsenäisesti (esim. luokka-astetason yhteistyö)
- Jollain muulla tavalla, miten?

**7. Kuinka kauan olet käyttänyt kyseistä suunnittelutapaa? \***

- alle 2 vuotta
- 2–5 vuotta
- yli 5 vuotta

**8. Kuinka paljon aikaa käytät keskimäärin oppituntien suunnitteluun? \***

- En ollenkaan
- 1–3 tuntia viikossa
- 3–5 tuntia viikossa
- 5–7 tuntia viikossa
- 7–10 tuntia viikossa
- yli 10 tuntia viikossa
- Jokin muu, mikä?

**9. Millä tavoin suunnittelisit oppituntisi mieluiten? \***

- Itsenäisesti
- Toteuttaisin yhteisopettajuutta (suunnittelisin ja toteuttaisin opetuksen yhdessä toisen opettajan kanssa)
- Hyödyntäisin oppituntien suunnittelussa yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta pitäisin oppitunnit itsenäisesti (esim. luokka-astetason yhteistyö)
- Jollain muulla tavalla, miten?

**10. Jos suunnittelet tällä hetkellä oppituntisi eri tavalla kuin miten mieluiten sen toteuttaisit, mistä tämä johtuu?**

---

---

---

---

---

**Kokemuksia oppituntien suunnittelusta**

**11. Mistä syystä olet valinnut tällä hetkellä käyttämäsi suunnittelutavan? \***

---

---

---

---

---

**12. Mitä hyötyjä käyttämälläsi suunnittelutavalla on? \***

---

---

---

---

---

**13. Mitä haasteita käyttämälläsi suunnittelutavalla on? \***

---

---

---

---

---

**14. Miten korona-aika on vaikuttanut oppituntien suunnitteluun? \***

---

---

---

---

---

**15. Vapaa sana. Haluatko kertoa vielä jotain oppituntien suunnitteluun liittyen?**

---

---

---

---

---

## Liite 4. Teemahaastattelurunko

### Aiheeseen virittäytyminen

- Tutkimuksen aiheen läpikäyminen
- Taustatietokysymykset
  - Sukupuoli, opetettava luokka, työkokemus

### Opetuksen suunnittelu ja yhteistyö

- Käsitteiden määrittelyä
  - Mikä on yhteistyötä? / Miten määrittelet yhteistyön?
  - Mitä on opetuksen suunnittelu? Mitä kaikkea sisältyy oppituntien suunnitteluun?
  - Miten määrittelet suunnittelussa toteutettavan yhteistyön? Materiaalien jakaminen?

### Opetuksen suunnittelun toteutus

- Erilaisia tapoja suunnitella opetusta
  - Millä tavoin suunnittelet oppituntiasi?
  - Miten hyödynnät yhteistyötä muiden opettajien kanssa?
  - Kenen kanssa teet yhteistyötä?
  - Kuinka kauan olet suunnitellut oppitunteja yhdessä muiden opettajien kanssa?
  - Mistä ajatus yhteistyöhön opetuksen suunnittelussa on lähtenyt?
  - Miten eri oppiaineiden suunnittelu on yhteydessä siihen, miten paljon tai millä tavoin yhteistyötä toteutetaan?
  - Miten eri luokka-asteilla opettaminen on yhteydessä siihen, miten paljon tai millä tavoin yhteistyötä toteutetaan?
- Ajankäyttö
  - Kuinka paljon käytät aikaa oppituntien suunnitteluun?
  - Mistä löydät ajan oppituntien suunnittelulle?

### Kokemuksia oppituntien suunnittelusta

- Ajatuksia oppituntien suunnittelusta
  - Millaisena koet oppituntien suunnittelun? Millaista oppituntien suunnittelu on?
  - Minkälaisia kokemuksia sinulla on yhteistyöstä muiden opettajien kanssa?
  - Miten suunnittelisit oppituntiasi mieluiten?



- Esimerkkejä: Mitä ajattelet esimerkiksi tuntien pitämisestä valmiiden tuntisuunnitelmien avulla. Entä oppimateriaalien rooli?
- Yhteistyön hyötyjä ja haasteita
  - Mitä hyötyjä/haasteita suunnitteluvaiheessa toteutetussa yhteistyössä on?
  - Mitkä käytänteet olet kokenut toimiviksi ja mitkä et?
- Työmäärä
  - Millaisena koet oppituntien suunnitteluun kuluvan työmäärän?
  - Miten suunnittelussa hyödynnettävä yhteistyö on yhteydessä työmäärään?
  - Miten koet suunnitteluun käytetyn ajankäytön muuttuneen verrattuna itsenäiseen suunnitteluun?
- Oman opettajuuden kehittyminen
  - Millä tavoin yhteistyö muiden opettajien kanssa on muuttanut omaa opettajuuttasi?

### **Yhteistyön tavoitteet**

- Asetetut tavoitteet / miksi yhteistyö on tärkeää?
  - Millä tavoin perustelet sen, että suunnittelussa toteutetaan yhteistyötä?
  - Minkälaisia tavoitteita yhteistyölle on asetettu?

### **Mahdollisuudet toteuttaa yhteistyötä opetuksen suunnittelussa**

- Työyhteisö
  - Miten yhteistyö mahdollistetaan työyhteisössä?
  - Minkälaisilla konkreettisilla tavoilla tai fyysisillä ratkaisuilla yhteistyöhön kannustetaan tai miten sen toteuttamista rajoitetaan?
  - Miten työkavereiden merkitys näkyy yhteistyön toteuttamisessa?
  - Mikä olisi mielestäsi ideaali tapa toteuttaa yhteistyötä opetuksen suunnittelussa?
- Koronapandemia
  - Miten koronapandemia on vaikuttanut yhteistyöhön?
  - Miten olet toteuttanut yhteistyötä koronapandemian aikana?

### **Vapaa sana**

## **Liite 5. Tietosuojailmoitus**

### **Tietosuojailmoitus / Pro gradu -tutkielman henkilötietorekisteri**

#### **Rekisterinpitäjä ja yhteystiedot**

Aija Kanervavuori \*

#### **Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus ja tietosisältö**

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus on pro gradu -tutkielman aineiston kerääminen. Rekisteriin tallennettavia tietoja ovat henkilön nimi, sukupuoli, ammattinimike ja koulu, jossa henkilö työskentelee.

#### **Käsittelyperuste**

Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.

#### **Säilytysaika**

Tietoja säilytetään 6 kk gradun valmistumisen jälkeen, enintään 5 vuotta.

#### **Rekisteröidyn oikeudet**

Rekisteröidyllä on seuraavat oikeudet

- Oikeus tarkastaa tietonsa
- Oikeus tietojen oikaisemiseen
- Oikeus pyytää tietojen poistamista
- Oikeus pyytää tietojen käsittelyn rajoittamista
- Oikeus vastustaa tietojen käsittelyä
- Oikeus saattaa asia tietosuojavaltuutetun käsiteltäväksi, jos rekisteröity katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä rikotaan sitä koskevaa lainsäädäntöä

Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava [dpo@utu.fi](mailto:dpo@utu.fi)

#### **Henkilötietojen suojaamisen periaatteet**

Henkilötietojen suojaamisen periaatteet kuvataan erillisellä sivulla:  
<https://www.utu.fi/en/privacy/data-security-description>

\* sähköpostiosoite poistettu