

Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta

ja tulkintoja persoonallisuuden yhteydestä niihin

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Katja Keskitalo
Maija Kivinen

13.12.2023
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Katja Keskitalo ja Maija Kivinen

Otsikko: Opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja tulkintoja sen yhteydestä persoonallisuuteen

Ohjaaja: Professori Minna Hannula-Sormunen

Sivumäärä: 66 s, 2 liites.

Päivämäärä: 13.12.2023

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta. Lisäksi tutkitaan ja tehdään tulkintoja siitä, onko persoonallisuudella jonkinlaista yhteyttä yhteisopettajuuden kokemiseen. Yhteisopettajuus on tärkeä aihe tutkittavaksi, sillä se on tänä päivänä lisääntyvä opetusmenetelmä. Persoonallisuus on melko pysyvä ihmisen ominaisuus, joten sen tutkiminen osana yhteisopettajuuden kokemista on olennaista.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa Varsinais-Suomen, Pirkanmaan ja Uudenmaan alueilla sijaitsevista kouluista. Luokanopettajia haastateltiin Zoom-pikaviestintäohjelman välisellä etäyhteydellä. Tutkittavat tekivät viiden suuren persoonallisuuden piirteen (Big Five) mukaisen online-itsearviointitestin, joka kartoitti heidän persoonallisuuden piirteitään. Tutkimusaineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tuloksista saatiin selville, että luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden melko samalla tavalla. Suurin osa tutkittavista piti yhteisopettajuutta tulevaisuuden opetusmenetelmänä. Nämä opettajat saivat persoonallisuustestistä keskenään samankaltaiset tulokset. He saivat korkeat pisteet avoimuuden (85–98/120), tunnollisuuden (85–103/120) ja sovinnollisuuden (96–102/120) osa-alueissa. Sen sijaan opettaja, joka ei pitänyt yhteisopettajuutta itselleen mielekkäänä työmuotona tai nähnyt sitä tulevaisuuden ratkaisuna, sai muista tutkittavista poikkeavat pisteet persoonallisuustestistä, esimerkiksi tunnollisuudesta 72/120 pistettä.

Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajan persoonallisuudella saattaa olla vaikutusta siihen, miten hän kokee yhteisopettajuuden, ja kenelle se on sopiva työmuoto. Jatkossa aihetta tulisi tutkia laajemmalla otannalla sekä laillistetun psykologin toimesta tehdyn persoonallisuustestin avulla.

Avainsanat: Opettajuus, yhteisopettajuus, persoonallisuus, persoonallisuuden viisi suurta piirrettä, inklusio, eriyttäminen, kolmiportaisen tuen malli

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Opettajan ammatti	6
1.2	Yhteisopettajuus	8
1.2.1	Yhteisopettajuuden mallit	8
1.2.2	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet	10
1.3	Opettajan persoonallisuus	12
1.3.1	Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä	13
1.3.2	Persoonallisuuden vaikutus työntekoon	15
1.4	Inklusio	15
1.4.1	Ennen inklusiota	16
1.4.2	Inklusion vasta-ajattelua	17
1.4.3	Näkökulmia inklusioon	18
1.5	Eriyttäminen	19
1.5.1	Yhteisopettajuus ja eriyttäminen	20
1.5.2	Eriyttämisen viiden O:n malli	20
2	Tutkimusongelmat	22
3	Menetelmä	23
3.1	Tutkittavat	24
3.2	Tiedonkeruumenetelmä	25
3.3	Tutkimuksen eteneminen	27
3.4	Aineiston käsittely	28
3.5	Menetelmän reliabiliteetti ja validiteetti sekä tutkimusetiikka	31
4	Tulokset	34
4.1	Tutkittavien persoonallisuustestien tulokset	34
4.2	Yhteisopettajuuden toimivuus ja hyödyt	36
4.3	Yhteisopettajuuden haasteet	41
4.4	Yhteisopettajuuden tulevaisuus	44
4.5	Persoonallisuuden yhteys yhteisopettajuuden kokemiseen	45
5	Pohdinta	49
5.1	Tulkintoja tuloksista	49

5.2	Luokanopettajien taustatekijät ja niiden mahdollinen vaikutus tuloksiin	52
5.3	Tutkimusotanta	53
5.4	Persoonallisuustesti	55
5.5	Yhteys aikaisempaan tutkimukseen	56
5.6	Tutkimuksen reliabiliteetti, validiteetti ja eettisyys	57
5.7	Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia ...	59
5.8	Lopuksi	61
Lähteet		62
Liitteet		67
Liite 1. Haastattelukysymykset		67
Liite 2. Big Five -persoonallisuustestin itsearviointilomake		67
Liite 3. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta.....		67

1 Johdanto

Tutkielmassa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta, sekä opettajien persoonallisuuden piirteiden mahdollisia vaikutuksia kyseisen opetusmenetelmän toteuttamiseen. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä yhteisopettajuus on ajankohtainen ja lisääntyvä ilmiö koulumaailmassa muun muassa inklusion vuoksi. Persoonallisuus on melko pysyvä ihmisen ominaisuus, jolla on vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen, ajatuksiin sekä mielipiteisiin eri asioista, joten sen tutkiminen osana yhteisopettajuuden kokemista on tärkeää.

Vuonna 2010 tapahtuneen perusopetuslain muutoksen myötä opettajat ovat joutuneet muovaamaan opetustaan uusien tarpeiden ja oppimiskäsitysten mukaiseksi. Vallitsevan inklusiokäsityksen myötä oppilaille pyritään tarjoamaan oppimisen tukea tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kunnioittaen (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Tämänhetkisen käsityksen mukaan se tapahtuu kolmiportaisen tuen mallia hyödyntäen, jossa jokainen oppilas on sijoitettu omassa lähikoulussaan yhdelle tuen portaalle. Nämä portaat ovat nimeltään yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2016).

Inklusio sekä kolmiportaisen tuen malli vaativat opettajilta monipuolista osaamista sekä kykyä erilaisen tuen antamiseen. Isosompin ja Leivon (2015) mukaan nämä mahdollistuvat moniammatillisen tuen myötä, jolloin myös yhteisopettajuus on muodostunut keskeiseksi koulumaailman teemaksi. Jotta oppilaan saama tuki on mahdollisimman tehokasta ja oikeanlaista, tulee opettajien hyödyntää ja auttaa toisiaan eriyttäessään opetusta kullekin oppilaalle sopivaksi (Isosomppi & Leivo, 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulumaailman keskeisellä teemalla, eriyttämisellä, tarkoitetaan työtapoja, jotka ohjaavat opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaiden tuen tarpeille ja mahdollisuuksille edetä yksilöllisesti. Eriyttämällä pyritään tukemaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota, sekä turvaamaan oppimisen rauhaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Yhteisopettajuus ja eriyttäminen mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön tuomat hyödyt siten, että jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa tukea omaan oppimiseensa.

Opettajat ovat kuitenkin persooniltaan erilaisia, eivätkä kaikki opettajat koe tiivistä yhteistyötä toimivana ja voimaannuttavana työtapana oman opettajuutensa kannalta. Erilaiset

persoonallisuuden piirteet vaikuttavat myös siihen, kuinka kuormittavana yksilö kokee muiden ihmisten kanssa toimimisen ja erilaiset vuorovaikutustilanteet (Donnellan & Robins, 2010). Koska jokainen opettaja on yksilö, jolla on omanlaisensa persoona, on tärkeää tutkia, kuinka erilaiset opettajat kokevat yhteisopettajuuden. On myös tärkeää tutkia, minkälaiset persoonallisuuden piirteet vaikuttavat opettajien kokemuksiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä persoonallisuuden piirteet vaikuttavat opettajan omiin kokemuksiin yhteisopettajuudesta, ja minkälaisille opettajille yhteisopettajuus on toimiva opetusmenetelmä.

1.1 Opettajan ammatti

Opettajan ammatin määrittelyminen on moniulotteinen kokonaisuus, jossa yhdistyy sekä pedagoginen että yhteiskunnallinen näkökulma. Vastuun ja vallan määrä ammatissa vaikuttaa ammatin yhteiskunnalliseen arvoasemaan merkittävästi. Niemen mukaan (2004) ammatit voidaan karkeasti jakaa kahteen suoritustasoon, ammattiin ja professioon. Opettajan ammatin asema on vuosikymmenten kuluessa muuttunut semiprofessiosta professioksi. Profession käsite ei ole sama asia kuin opettajuus, vaikka usein niitä käytetäänkin yhteydessä toisiinsa. Professionilla tarkoitetaan ammatillisuutta, joka liittyy myös muihin aloihin kuin opettajan työhön. Ammatit, jotka ovat yhteydessä tieteeseen ja korkeakoulutukseen, ovat professioammatteja (Luukkainen 2005, 29).

Luukkaisen mukaan (2003) opetustyön yhteydessä professionilla tarkoitetaan korkean tason koulutus ja asiantuntija-ammattia, johon valmistutaan ja kasvetaan vain tarkasti määritetyn ja säädetyn koulutuksen kautta. Tämä koulutus antaa opettajalle asiantuntijuuden lisäksi myös aseman, valtaa sekä jatkuvuutta. Opettajien kohdalla professionilla katsotaan olevan myös kiinteä suhde opettajuuteen ja opettajan työn oleellisimpaan osaan, opettamiseen. Luukkainen onkin kehittänyt mallin, jonka mukaan opettamisen ympärille kietoutuu opettajuus, jota puolestaan ympäröi opettajan professio (Luukkainen, 2005; Filander, 2006). Ammatillisen autonomian katsotaan olevan yksi keskeinen osa opettajan profession tunnusmerkkejä muun muassa erityisasiantuntemuksen, eksperttiedon ja koulutusmääritelmien lisäksi.

Niemen mukaan (2004) ammatin autonomialla tarkoitetaan koulutetun henkilön valmiuksia kehittää kyseistä ammattia omassa työssään. Opettajista puhuttaessa autonomialla tarkoitetaan sitä, että opettajan tulee olla valmis kehittämään omaa tehtäväaluettaan ja itseään jatkuvasti. Ammatin autonomia lisää myös velvollisuuksia, kuten opettajan sitoutumista etsimään palautetta esimerkiksi koulun toimivuudesta, opetuksen ymmärrettävyydestä ja

opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämistä. Palautteen saaminen edellyttää aloitteellisuutta ja ajatusten vastaanottamista myös ulkopuolelta. Näitä ammatin autonomian elementtejä ei tule unohtaa, kun puhutaan yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuus antaakin monipuolisia mahdollisuuksia juuri palautteen saamiselle, kokonaisuuksien kehittämiseksi sekä oman toiminnan reflektoinnille. Yhteisopettajuuteen liitetään toisinaan autonomisen aseman puute, mikä ei kuitenkaan ammatin autonomian määrittelyn yhteydessä toteudu yhteisopettajuutta pohdittaessa.

Opettajan ammatillinen identiteetti on saanut 1900-luvulla uuden käsitteen, uusprofessionaalisuus. Ammatillista kehittymistä koskeva tutkimus nosti termin esiin, sillä opettajan ammattia korostaa sitoutuneisuus omaan työhön, itsensä kehittäminen, tutkiva opettajuus, eettinen ammatillisuus sekä kriittinen muutosvoima työyhteisössä sekä yhteiskunnassa. Kriittisellä muutosvoimalla tarkoitetaan jatkuvaa vuorovaikutusta ja tiimityötä muiden opettajien ja erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Koulun katsotaan edistyvän ja muuttuvan kohti parempaa vain silloin, kun opettajat tekevät keskenään yhteistyötä ja luovat verkostoja myös koulun ulkopuolelle. Aikaisempien tutkimuksien mukaan uusprofessionaalisuus korostaa myös moniosaamista, jolloin opettaja ei enää suorita itselleen rajattuja työtehtäviään, vaan hänen tulee olla valmiudessa toimimaan myös yhdenlaisena monitaitoisena yhteisosaajana (Filander, 2006; Niemi, 2004 & 2005; Luukkainen, 2005).

Persoonallisuudella on suuri vaikutus opettajan työssä. Opettajien kohdalla ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, muiden ammattien määrittellessä yleensä enemmänkin yksilölle hänen omaa minäänsä. Opettajan työhön kohdistuu myös paljon erilaisia vaatimuksia ja odotuksia, mikä tekee ammatista jopa erikoisen. Tämän takia opettajan työtä on tutkittu varsin paljon. Tutkimusten kohteina on ollut opettamiseen liittyvät taidot, opettajan työ oppimisen ja oppilaiden näkökulmasta sekä erilaisten työskentelytapojen vertailu (Patrikainen, 1999). Onkin hyvin tärkeää paneutua myös opettajan persoonaan ja siihen liittyviin tekijöihin sekä siihen, miten persoona vaikuttaa opettajan omaan opettajuuteen. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyötä ja yhteisopettajuutta painotetaan yhä enemmän (Opetushallitus, 2021). Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole jokaisen opettajan ideaalitapa opettaa ja toteuttaa opettajuuden professiota parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisopettajuus on vain yksi keino harjoittaa ammattia, jonka toteuttamiseen vaikuttaa jokaisen ihmisen oma persoona ja tapa toteuttaa opettajan työtä.

1.2 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tasavertaisen ammattilaisen yhteistyötä, jolloin opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhteistyössä näiden tasavertaisten ammattilaisten kesken (Flujit, Bakker & Struyf, 2016). Yhteisopettajuuden osapuolina voi toimia esimerkiksi erityisopettaja, luokanopettaja tai aineenopettaja (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012). Vallitsevan inklusiokäsityksen myötä yhteisopettajuus on lisääntyvä opetusmenetelmä koulumaailmassa (Isosomppi & Leivo, 2015).

Yhteisopettajuudesta on käytössä monenlaisia malleja, joita toteutetaan oppilaiden tarpeiden ja käytössä olevien resurssien mukaisesti. Keskeistä yhteisopettajuudessa on ammattilaisten yhteinen ja tasapuolinen osallistuminen sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen että sen arviointiin (Shin, Lee & McKenna, 2016). Cook ja Friend (1995) määrittelevät yhteisopetuksen samassa tilassa tapahtuvaksi, kahden tai useamman henkilön antamaksi opetukseksi, jossa kaikilla opetusta antavilla henkilöillä on aktiivinen rooli. Jokaisella opettajalla tulisi olla rooli sekä opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa että arvioinnissa. Tärkeintä on, että opetuksen antajat ovat keskenään samaa mieltä vastuun jakautumisesta, oppilaan hyöty huomioon ottaen (Cook & Friend, 1995).

Yhteisopettajuus ja yhdessä opettaminen eivät ole uusia asioita, sillä niiden historia alkaa jo 1950-luvulta. Yhdysvalloissa vallitsevan suuren opettajapulnan takia yläkouluissa kokeiltiin yhteistyötä monen opettajan välillä esimerkiksi suuryhmien opettamisessa. Opetustuokioiden jälkeen opetettavasta aiheesta käytiin yhteinen keskustelu useamman opettajan ja luokan välillä. Kyseistä menetelmää kutsuttiin silloin tiimiopettajuudeksi, jonka avulla pystyttiin ylittämään oppiaineiden välisiä rajoja ja antamaan oppilaille yksilöllisempää opetusta. Vuosituhannen vaihteen jälkeen yhteisopettajuudesta kiinnostuttiin uudelleen kasvavien erityisoppilasmäärien vuoksi. Yhteisopetusta käytetään siten myös yhtenä keinona oppimisen tuen antamisessa oppilaille (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020).

1.2.1 Yhteisopettajuuden mallit

Yhteisopettajuudesta on olemassa useita erilaisia muotoja, jotka poikkeavat toisistaan sisältöjensä perusteella. Yhteisopetuksen eri mallit voidaan jakaa monella eri tavalla. Perusjaon mukaan toimintamalleja on neljä: avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus (Thousand, Villa & Nevin, 2006). Cook ja Friend (1995) esittivät mallinsa yhteisopettajuudesta 1990-luvun puolivälissä, ja monet yhteisopettajuutta tutkineet

pohjaavat usein omat näkemyksensä heidän malleihinsa. Cookin ja Friendin (1995) mukaan on olemassa viisi erilaista yhteisopetuksen toteutusmallia: toinen opettaa – toinen avustaa, rinnakkaisopetus, pysäkkiopetus, vaihtoehtoinen opetus ja tiimioetus. Avustavassa opetuksessa toinen opettajista on päävastuussa oppilaiden opettamisesta toisen opettajan keskittyessä oppilaiden auttamiseen ja tukemiseen sekä koko luokan havainnoimiseen. Toteutusmalli voidaan kokea epätasa-arvoisena sen opettajan näkökulmasta, joka havainnoi luokkaa eikä ole päävastuussa opetuksen antamisesta (Cook & Friend, 1995). Tärkeää olisi, että opettajat olisivat yksimielisiä siitä, miten työt avustavassa opetuksessa jaetaan ja toteutetaan. Avustava opetus on käytetyin yhteisopetuksen malleista (Mewald, 2014).

Avustavassa opetuksessa toinen opettajista on päävastuussa oppilaiden opettamisesta toisen opettajan keskittyessä oppilaiden auttamiseen ja tukemiseen sekä koko luokan havainnoimiseen. Toteutusmalli voidaan kokea epätasa-arvoisena sen opettajan näkökulmasta, joka havainnoi luokkaa eikä ole päävastuussa opetuksen antamisesta (Cook & Friend, 1995). Tärkeää olisi, että opettajat olisivat yksimielisiä siitä, miten työt avustavassa opetuksessa jaetaan ja toteutetaan. Avustava opetus on käytetyin yhteisopetuksen malleista (Mewald, 2014).

Rinnakkaisessa opetuksessa opettajat opettavat luokasta muodostettuja erilaisia ryhmiä. Opettajat suunnittelevat opetuksen sisällön yhdessä, mutta toteuttavat opetuksen erikseen itse eri ryhmille. Opetus voi tapahtua eri luokissa eri ryhmien välillä, tai luokkahuone voidaan jakaa pienempiin osiin. Opettajat voivat myös vaihtaa ryhmiä kesken oppitunnin tai oppituntien jälkeen, jolloin molemmat opettajat pääsevät opettamaan eri ryhmiä (Cook & Friend, 1995). Ryhmiin jakaminen mahdollistaa edelleen paremmin eriyttämisen, jolloin ryhmät on jaettu luokassa vallitsevien taitotasojen mukaisesti.

Pysäkkiopetusmallin mukaan oppilaat voivat työskennellä pienemmissä ryhmissä rinnakkaisopetuksen mukaisesti. Opetuksen sisältö opetetaan osissa eri pysäkeissä, jolloin opettajat ovat vastuussa tiettyjen aihealueiden opettamisesta tietyillä pysäkeillä. (Cook & Friend, 1995). Pysäkkityöskentely on siten verrattavissa kiertopistetyöskentelyyn. Pysäkkien joukossa voi olla myös pisteitä, jotka vaativat itsenäistä työskentelyä oppilailta. Tämä vaatii oppilailta itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta, joka taas vaatii opettajilta eriyttämisen taitoa.

Vaihtoehtoinen opetus vaatii eriyttämistä luokassa, sillä sen mukaan toinen opettajista opettaa pienempää ryhmää, jolla on enemmän tuen tarpeita, erillisessä tilassa. Mallia käytetään, kun opettajat katsovat joidenkin oppilaiden hyötyvän opetuksesta pienemmässä ryhmässä.

Vaihtoehtoista opetusta voidaan myös käyttää ylöspäin eriyttävänä toimintamallina, jolloin pienempään ryhmään otetaan luokan taitavampia oppilaita. Siten varmistetaan myös se, että jokainen oppilas pääsee vuorollaan pienempään ryhmään ja saa opettajalta yksilöllisempää ohjausta ja opetusta (Cook & Friend, 1995).

Tiimiopetuksessa opettajat opettavat yhtäaikaaisesti joko ennalta sovitusti tai jälleen täydentäen toistensa opetusta (Thousand, Villa & Nevin, 2006). Opettajat voivat opettaa vuorotellen puheenvuorojen mukaan, tai toinen opettajista voi demonstroida oppilaille toisen opettajan kertomaa. Thousandin (2006) esittelemässä täydentävässä opetuksessa opettajat ovat sopineet keskenään, että he voivat ja saavat täydentää toistensa opetusta opetushetken aikana. Kaikissa yhteisopetuksen malleissa opettajat kantavat yhdessä vastuun luokan opetustuokiosta ja oppimisesta. Tämä kuitenkin korostuu erityisesti tiimiopettajuudessa, joka vaatii opettajien välistä sitoutumista ja luottamusta (Thousand, Villa & Nevin, 2006; Cook & Friend, 1995).

Yhteisopetuksen eri mallit sopivat eri tilanteisiin eri tavalla, ja eri opettajat voivat kokea yhteisopetuksen muodot eri tavoin. Tiimiopetus on kuitenkin nähty olevan lähimpänä tavoitteellista yhteisopetusta, sillä siinä myös suunnittelu, opetuksen toteutus ja sen arviointi on toteutettu yhteistyössä opetusparin kesken (Cook & Friend, 1995). Tiiminä opettaminen vaatii opettajien välistä avointa ja syvällistä keskustelua opetuksen tavoitteista, toteutuksesta ja arvioinnista. Opettajien tulisi myös käydä yhdessä läpi omia henkilökohtaisia tavoitteitaan ja periaatteitaan koskien omaa opettamista ja opettajuuttaan, jotta voisi ymmärtää paremmin toista osapuolta.

1.2.2 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteisopettajuudesta on katsottu olevan sekä hyötyä että haittaa niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Yhteisopettajuus on muun muassa lisännyt opettajien hyvinvointia ja työnteon iloa. Se on myös mahdollistanut opettajien ammatillista kehittymistä (Rytivaara, 2012). Yhteisopettajuus mahdollistaa yhteisen suunnittelun, taitojen jakamisen ja toiselta oppimisen (Sirkko ym., 2020). Opettajan työn katsotaan olevan henkisesti kuormittavaa, minkä vuoksi työasioiden jakamisen on yhteisopettajuudessa katsottu tukevan opettajien työssäjaksamista (Onnismaa, 2010; Rutonen, 2014). Koska opettajan salassapitovelvollisuus velvoittaa opettajaa tiettyihin asioihin (Perusopetuslaki § 49), on tärkeää, että opettajalla on henkilö, jonka kanssa hän voi salassapitovelvollisuuden puitteissa keskustella oppilaista sekä heidän tilanteestaan ja oppimisestaan.

Yhteisopettajuuden yhdeksi suurimmaksi haasteeksi on koettu olevan liian vähäinen yhteinen suunnittelu-aika, mikä vaikeuttaa toimivaa yhteisopettajuutta. Yhteinen suunnittelu-aika on välttämätöntä yhteisopettajuuden toteutumiselle, joten sen sisällyttäminen työhön on tärkeää. Tämän lisäksi haasteena on mainittu opettajien vastuun epätasainen jakautuminen, mikä voi vaikuttaa opettajien välisiin suhteisiin. Myös itselleen sopivan työparin löytäminen on keskeinen osa toimivaa yhteisopettajuutta. Kaikkien näiden tekijöiden lisäksi toimivat ja joustavat työtilat ovat toimivan yhteisopettajuuden keskiössä (Shin ym., 2016). Näiden tekijöiden puute vaikeuttaa toimivan ja sujuvan yhteisopettajuuden toteutumista. Kaikki eivät muutenkaan nauti yhdessä tekemisestä tai yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Opettajana toimiminen on pitkään nähty yksin tehtävänä työnä, ja opettajan vapaus tehdä asioita yksin on koettu usein positiivisena asiana. Opettajan ammatin keskeisenä ominaisuutena on ollut yksin tekeminen ja työn autonomisuus. Ammattitaidon tuoma vapaus ja vastuu ovat olleet työnteon keskiössä (Luukkainen, 2004).

Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiä tutkineen aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajien kuvaama toimiva yhteisopettajuus koostuu kuudesta eri osatekijästä (Sirkko ym., 2020). Ensimmäisenä näistä kategorioista on yhteinen opetuksen suunnittelu. Vaikka osalla opettajista suunnittelu on hyvin tarkkaa ja toisilla suurpiirteisempää, jonkinlaisen yhteisen suunnitelman ja suunnittelun tärkeys on toimivan yhteisopettajuuden kannalta tärkeää. Yhteinen opettaminen vaatii yhteisen suunnitelman tekoa, jotta opetuksella on jonkinlaiset raamit.

Toisena keskeisenä elementtinä on mainittu samankaltainen käsitys opettajuudesta. Olennaisena teemana tässä on opettajien yhteinen käsitys oppilaiden kohtaamisesta. Tämä osa-alue sisältää alakategorioita, joista yksi keskittyy opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja sen toteutumiseen. Toimiva työparin jäsenten välinen vuorovaikutus ja heidän keskinäinen luottamuksensa toisiinsa edesauttavat yhteistä tapaa kohdata oppilas ja hänen henkilökohtaiset tarpeensa. Yhteisopettajien yhteensopivuus vaikuttaa siis toimivaan yhteisopettajuuteen myös opettajien mielestä.

Kolmantena toimivan yhteisopettajuuden osatekijänä on mainittu yhteisopettajuuden tulkinnat. Nämä sisältävät opettajien omia käsityksiä siitä, miten yhteisopettajuudesta saadaan toimivaa ja mitä tekijöitä tämä toimiva yhteistyö pitää sisällään. Yhdessä arvioiminen on tutkimuksen mukaan neljäs pääkategoria, joka tukee toimivaa yhteisopettajuutta. Opettajien

puheenvuorojen mukaan myös arviointi on reilumpaa, kun se tehdään yhteistyössä toisen opettajan kanssa.

Viidentenä kategoriana on mainittu ammatillisen kehityksen kategoria, joka mahdollistuu tutkimuksessa haastateltujen opettajien mielestä erityisesti yhteisopettajuudessa. Tämän mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa työssäoppimista sekä ammatillista kehittymistä erityisellä tavalla. Yhteisopettajuudessa opettajat kykenevät oppimaan toiselta, jakamaan vastuualueita ja hyödyntämään toistensa vahvuuksia. Viimeisenä kategoriana on mainittu hyvinvointi. Opettajat ovat työssään tiiviissä yhteistyössä koulun muiden opettajien sekä oppilaiden vanhempien kanssa. Yhteisopettajuuden myötä opettajat voivat jakaa toisilleen oppimiaan ja opettamiaan asioita, mikä lisää heidän hyvinvointiaan ja työssä jaksamista (Sirkko ym., 2020).

1.3 Opettajan persoonallisuus

Persoonallisuus kuvastaa yksilölle tyypillisiä ja suhteellisen pysyviä tapoja ajatella, käyttäytyä ja tuntea eri asioita kohtaan (McCrae ym., 2000). Persoonallisuus on melko pysyvä ihmisen ominaisuus, jonka biologinen perusta on yksilön temperamentissa. Ympäristö ja kokemukset kuitenkin muokkaavat persoonallisuuden eri piirteitä, joten persoonallisuus voi muuttua sen eri piirteiden kautta. Ympäristö voi esimerkiksi vaikuttaa ihmisten asenteisiin, tavoitteisiin ja arvoihin, jotka puolestaan edelleen vaikuttavat persoonallisuuden piirteisiin ja niiden ilmenemiseen (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000). Persoonallisuuteen ja sen muovautumiseen vaikuttaa siis ihmisen biologisen perustan lisäksi siis myös ympäristö.

Koska persoonallisuuden määritelmiä on useita, on siitä vaikea muodostaa yhtenäistä ja selkeää kuvaa. Dan McAdams (1994; 2015) erottaa kuitenkin kolme erilaista persoonallisuuden tasoa, jotka auttavat ymmärtämään persoonan moninaisuutta. Nämä kolme tasoa ovat persoonallisuuden piirteet, persoonalliset pyrkimykset sekä koko persoonaa kuvaavat kertomukset. Persoonallisuuden piirteet kuvaavat tekojamme ja ajatuksiamme. Ihminen tekee asioita ja toimii persoonalleen ominaisella tavalla. Yksilön tulkinnat toisen ihmisen persoonallisuudesta perustuvat usein persoonallisuuden piirteisiin ja ovat yleensä hyvin pelkistäviä sekä sisältävät nopeita yleistyksiä (McAdams, 1994; 2015).

Persoonalliset pyrkimykset kuvaavat asioita, toimintoja tai harrastuksia, joiden yhteydessä pyritään erilaisiin tavoitteisiin. Näitä persoonallisia pyrkimyksiä kuvaavat monet ominaisuudet (McAdams, 1994; 2015). Robert Vallerand (2008) on kuvannut voimakkaita ja

intohimoisia toimintoja tai pyrkimyksiä jakamalla ne kahteen ryhmään, harmonisiin ja pakonomaisiin. Harmonisten toimintojen edistäessä hyvinvointia ja saadessaan tukea ulkopuolisesta hyväksynnästä ja positiivisista tunnekokemuksista, pakonomaiset toiminnot voivat aiheuttaa psyykkisiä ja aineellisia kustannuksia (Vallerand, 2008). Kertomukset puolestaan kuvaavat ihmisen taipumusta tuottaa kertomuksia. Koska ihminen tekee koko ajan tulkintoja siitä, mitä hän näkee ja kokee, eri asiat koetaan kertomisen arvoisina. Tämä erottaa ihmisiä ja heidän persooniaan toisistaan sen perusteella, mitä eri ihmiset pitävät kertomisen arvoisina (McAdams, 1994; 2015).

Opettajuuden keskeisimpänä elementtinä voidaan pitää opettajan persoonallisuutta. Muita keskeisiä opettajuuden elementtejä ovat professionaalisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus (Luukkainen, 2004, 80). Pervinin (2003) mukaan kognitiot, emootiot ja käyttäytyminen muodostavat yhdessä persoonallisuuden. Ihmisen tähänastiset kokemukset rakentavat persoonallisuutta, mutta myös nykyhetkellä on vaikutusta siihen, miten yksilö arvelee tulevaisuuden muodostuvan (Metsäpelto & Feldt 2009, 18; Pervin 2003). Lisäksi ajatukset, tunteet ja toiminnot vaikuttavat toisiinsa yhteydessä olevana kokonaisuutena siihen, miten persoonallisuus ilmenee (Pervin, 2003).

Persoonallisuus on hierarkkisesti rakentunut järjestelmä, joten sitä voidaan kuvata joko muutamien laajojen piirteiden tai useiden tarkkojen piirteiden avulla (Martin, 2014). Yksi esimerkki laajoja persoonallisuuden piirteitä kuvaavista malleista on Big Five – persoonallisuusmalli. Sen mukaan on olemassa viisi suurta persoonallisuuden piirrettä, jotka muodostavat yhtenäisen jatkumon, johon erilaiset persoonallisuudet sijoittuvat.

1.3.1 Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä

Persoonallisuuden piirteitä voidaan jakaa monien eri kategorioiden mukaan eri tavalla. Lähestymistapoja persoonallisuuden alan tutkimukseen ovat esimerkiksi biologinen, humanistinen, psykoanalyttinen, kognitiivinen, oppimispohjainen ja piirreoreettinen (Helkama, 2020). Persoonallisuuden tutkimuksen eri lähestymistavat pyrkivät yleensä poikkeuksetta selvittämään ihmisten välisiä eroja ja eroavaisuuksia. Piirreoria on kuitenkin eräänlainen poikkeus, sillä se keskittyy mittaamaan ja se ei sitoudu mihinkään tiettyyn teoriaan tai selitysmalliin (Helkama, 2020). Persoonallisuuspiirteet ovat käsitteitä, joiden avulla kuvataan ihmisten yksilöllisiä eroja. Helkama kirjoittaa, että psykologi Gordon Allportin (1931) mukaan persoonallisuuspiirteet ovat eräänlaisia psykologisia mekanismeja, jotka “määräävät, miten ihminen reagoi tilanteessa esiintyviin ärsykkeisiin”. Piirreoriat

pyrkivät tunnistamaan ja mittaamaan ihmisissä esiintyviä piirteitä, ja ymmärtämään niiden avulla ihmisten käyttäytymistä (Helkama, 2020).

Teoria viidestä suuresta persoonallisuuspiirteestä alkaa 1920- ja 30-luvuilta, kun Allport ja Odbert poimivat sanakirjasta kaikki sanat, joita voitaisiin käyttää ihmisen erottamiseen toisesta (Allport & Odbert, 1936/1970, 24). Raymond Cattell jatkoi luokittelua edelleen, ja karsi 4500 persoonallisuutta kuvaavaa sanaa 35 persoonallisuuspiirteeseen, ja faktorianalyysin avulla edelleen 12:een. Muutkin alkoivat tutkia persoonallisuuspiirteiden rakennetta, käyttäen Cattellin aineistoja hyödykseen. Tupes ja Christal (1961; 1992) tutkivat aineistoja, jotka olivat peräisin muun muassa itsearvioista ja vertaisarvioista. He löysivät viisi suhteellisen voimakasta faktoria, jotka olivat neuroottisuus, ulospäinsuuntautuneisuus, avoimuus uusille kokemuksille, sovinnollisuus ja tunnollisuus. Niitä alettiin myöhemmin kutsua viideksi suureksi (Helkama, 2020).

Piirreteoreettisen tutkimuksen alalla on vakiintunut käsitys viidestä suuresta persoonallisuuden piirteestä (Five-Factor Model tai Big Five). Yksi yleisimmistä tavoista tarkastella persoonallisuuden eri piirteitä on Big Five –mallin avulla. Sen mukaan on olemassa viisi suurta persoonallisuuden piirrettä, jotka ovat ulospäinsuuntautuneisuus eli ekstraversio, neuroottisuus, tunnollisuus, avoimuus uusille kokemuksille ja ystävällisyys (McCrae & Costa, 2010; 2016). Piirteet muodostavat yhtenäisen jatkumon, jonka eri kohtiin ihmiset yksilöinä sijoittuvat. Ei siis voida sanoa, että ihminen kuuluu puhtaasti johonkin persoonallisuuden piirteen osa-alueeseen, vaan ihmiset saavat eri pistemääriä persoonallisuustestin eri osa-alueissa suhteessa muihin testin vastaajiin.

Goldbergin (1993) mukaan persoonallisuuden viisi suurta piirrettä jakautuvat edelleen useampiin eri alapiirteisiin, jotka ovat tarkempia kuvauksia piirteiden sisällöistä. Jokainen viidestä piirteestä pitää sisällään jopa tuhansia alapiirteitä. Ekstroversion alapiirteitä ovat esimerkiksi aktiivisuus, puheliaisuus, seurallisuus ja jännityksen hakuisuus. Neuroottisuus puolestaan sisältää hermostuneisuuteen liittyviä piirteitä ja taipumusta kokea kielteisiä tunteita, esimerkiksi ahdistuneisuutta ja ärtyneisyyttä. Neuroottisuuden piirteestä käytetään usein myös nimitystä tunne-elämän epätasapainoisuus. Tunnollisuuteen kuuluvat alapiirteet sisältävät muun muassa luotettavuutta, järjestelmällisyyttä ja velvollisuudentuntoisuutta. Avoimuus uusille kokemuksille sisältää nimensä mukaisesti avoimuutta tutustua uusiin asioihin ja taipumusta kokeilla uusia asioita. Ystävällisyys puolestaan kuvastaa toiset

huomioon ottavaa käyttäytymistä ja epäitsekkyyttä, luottamusta ja vaatimattomuutta. Ystävällisyyden piirteestä on usein käytetty myös nimitystä sovinnollisuus (Goldberg, 1993).

1.3.2 Persoonallisuuden vaikutus työntekoon

Persoonallisuuden piirteillä on tutkimusten mukaan katsottu olevan yhteyttä myös ammatilliseen kompetenssiin, eli kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. (Heckhausen, 2005; Kanfer & Ackerman, 2005). Tämä kompetenssi on riippuvainen työntekijän valmiuksista sekä työhön kohdistuvista roolivaatimuksista. Kanferin ja Ackermanin (2005) mukaan keskeisiä tekijöitä ammatillisessa kompetenssissa ovat muun muassa kyvyt, tiedot ja taidot, motivaatio, minäkäsitys sekä persoonallisuus (Kanfer & Ackerman, 2005).

Työn vaatimusten yhteensovittaminen persoonallisuuden piirteiden kanssa on ollut tutkimusten aiheena 1900-luvun alusta alkaen. Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä kuvaava tutkimus on jo tällöin ollut persoonallisuutta tutkivan kirjallisuuden keskiössä (Ruohotie, 2005). Erilaiset meta-analyysit ovatkin osoittaneet, että persoonallisuuden ja työsuorituksen välillä on olemassa merkittäviä yhteyksiä. Tunnollisuudella on huomattu olevan merkittävin yhteys työsuoritukseen viidestä eri persoonallisuuden piirteestä. Myös ekstrasersiolla on katsottu olevan merkittävä yhteys työsuoritukseen. Tutkimuksissa neuroottisuuden vastakohtana käytetty termi, emotionaalinen tasapaino, on myös ennustanut positiivista työsuoritusta. Persoonallisuuden piirteillä ei kuitenkaan ole yhtä vahvaa yhteyttä suorituskyykyyn kuin esimerkiksi kognitiivisilla tekijöillä (Kanfer & Kantrowitz, 2002; Kanfer & Ackerman 2005).

Persoonallisuuden piirteiden vaikutus työntekoon riippuu usein myös työympäristöstä. Oman työkompetenssin ylläpitäminen koko työuran läpi vaatii työympäristön, joka tukee jatkuvaa oppimista sekä ammatillista kasvua. Jos työympäristön tuki puuttuu, oman työnteon kompetenssi rajoittuu vain niihin henkilöihin, joilla on esimerkiksi otolliset persoonallisuuden piirteet ja valmiudet kehittyä ammatissaan (Ruohotie, 2005).

1.4 Inkluisio

Osallistava kasvatusta on muodostunut opetuksen ja opettajuuden keskiöön viimeisten vuosikymmenten aikana. Sen tarkoituksena on todeta, että henkilö kuuluu kansalaisoikeutenaan tavalliseen yhteiskuntaan ilman, että hänet erotetaan toisaalle,

esimerkiksi erityisopetuksen muodossa. Osallistava kasvatus pyrkii siis tarjoamaan henkilölle sellaiset yksilölliset tukitoimet, jotka mahdollistavat hänen osallisuutensa (Saloviita, 2006). Yhteisopettajuus on yksi muoto, jolla tämä osallisuus pyritään takaamaan (Saloviita & Takala, 2010; Friend ym., 2010).

Inklusion käsitteellä tarkoitetaan oppilaiden täyttä osallisuutta ja tasa-arvoa koulumaailmassa. Inklusion taustalla on muun muassa vuonna 1994 julkaistu Salamancan sopimus, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus päästä tavalliseen kouluun riippumatta hänen mahdollisista haasteistaan ja tuen tarpeistaan. Salamancan sopimuksen allekirjoittivat 92 maata ja 25 kansainvälistä järjestöä. Takalan (2020) mukaan inklusion tarkoituksena on, etteivät oppilaan tuen tarpeet määrittele esimerkiksi paikkaa, jossa hän opiskelee, vaan tuki tuodaan oppilaan luokse. Inklusion perusajatus onkin lapsen oikeuksien kehitys sekä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Inklusiivisella työotteella on suuri vaikutus koulujen toimintakulttuuriin ja opettajien työtapoihin (Takala ym., 2020, 7–8).

1.4.1 Ennen inklusiota

Ennen inklusiota yhteiskunnassa vallitsi niin sanottu laitostalli, jonka mukaan apua tarvitsevat tuli erottaa laitoshoitoon. Kuitenkin 1960-luvun lopulla tästä ajattelumallista haluttiin luopua yhteiskunnan vaurastumisen myötä ja tilalle tuli uusi malli, kuntoutusmalli (Saloviita, 2012). Yhteiskunnan varat kasvoivat ja palveluja ja apua haluttiin tarjota myös heikompiosaisille. Tämän kuntoutusmallin myötä integroituminen kasvoi ja apua pyrittiin tarjoamaan yhä useammalle kuitenkin tarkoin rajoituksin. Kuntoutusmallissa lapsia ja nuoria pyrittiin kuntouttamaan tilanteeseen, jossa erityistä apua ei juurikaan enää tarvittu (Saloviita, 2012). Kuntoutuksen myötä ihmiset siirtyivät eri portaiden välillä paikasta toiseen, mikä korosti ajatusta siitä, että heikommin osaavat pyrittiin pitämään samassa paikassa, kunnes he olivat yleisopetuskelpoisia.

Kuntoutumisajatteluun ja -malliin siirtymisen myötä myös lääketieteelliset diagnoosit lisääntyivät erityisesti erityisopetuksessa. Saloviitan (2012) mukaan kuntoutumisajattelu korosti myös sitä, että yleisopetukseen integroituminen oli oppilaan omalla vastuulla ja oman työnsä tulosta. Integraatiomyönteisyys kehitti tuen saamista, mutta johti kuitenkin siihen, että yleisopetuksen ulkopuolelle jääminen nähtiin oppilaan omana vikana. Esimerkiksi vammaiset eristettiin muuhun opetukseen kehitysvammalain myötä. Perustuslain yhdenvertaisuusperiaate ei siis toteutunut integraatioajatteluun siirtymisestä huolimatta (Saloviita, 2012).

Erityisoppilaiden yhteen kokoaminen korostui kuntoutumisajattelussa. Ajattelusta hyötyivät ammattilaiset, joille oli eroteltu apua tarvitsevat omaan joukkoonsa. Tässä ajattelussa kuitenkin syrjäytettiin oppilaiden omat tarpeet ja ajattelu heitä hyödyttävästä opetuksesta. Kuntoutusajattelu muuttui, kun vammaisliike pyrki tuomaan omia tarpeitaan esille 1970-luvulla. Tämä muovaantui 1990-luvun lopulla inklusioksi. Kyseessä oli vammaisten oikeus saada tarvitsemansa palvelut haluamassaan paikassa. Opetus ja oppiminen suunniteltiin yksilön tarpeita vastaavaksi ilman, että henkilö itse joutuisi taistelemaan oppimisensa ja oikeuksiensa puolesta (Saloviita, 2012).

1.4.2 Inklusion vasta-ajattelua

Inklusion vastakohtana voidaan pitää eksklusiota, joka koulumaailmassa ilmenee segregaatina. Segregaatiossa yksilöllistä tukea tarvitsevat oppilaat siirretään toiseen luokkaan tai esimerkiksi erityiskouluun, jolloin he opiskelevat etäällä muista ikätovereistaan. Tämän on katsottu olevan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta haastava tapa auttaa ja tukea oppilaita (Kivirauma, 2015, 29–30). Segregaatiota on toteutettu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä 1990-luvulta lähtien, jolloin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on sijoitettu pääasiassa omiin kouluihinsa tai erityisluokkiinsa. Segregaatiota tukee ajatus, että segregoidussa luokassa opettaminen on mielekkäämpää ja tehokkaampaa (Emanuelsson, 2001, 129). Ajattelu on siis hyvin opettajakeskeistä, eikä oppilaan toiveita huomioivaa ja kuuntelevaa.

Opetuksen kentällä on siis tapahtunut suuri ajattelun muutos segregaatista integraatioon ja edelleen inklusioon. Aluksi vammaiset oppilaat oli pyritty pitämään täysin erillään yleisopetuksesta ja vammattomista oppilaista, jonka jälkeen heidät siirrettiin osittain osaksi yleisopetusta integraation muodossa. On tultu tilanteeseen, jossa nykyään vallitsevana kehittämiskohtana ja tutkimuskenttänä sekä opetuksen keinona toimii inklusio; pyrkimys täydelliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen opetuksessa ja koulumaailmassa (Mittler, 2000).

Inklusion tarkoitus on vaikuttaa koulumaailman asenteisiin ja ajatuksiin radikaalisti, jolloin perusperiaatteena on, että jokainen oppilas saa tulla kouluun esimerkiksi vammaisuudesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, sukupuolesta tai muista tekijöistä riippumatta (Takala ym., 2020, 9). Vaikka tämä ajatus saattaa tuntua monille Suomessa jo itsestäänselvyydeltä, tulisi inklusiivista ajattelua pyrkiä syventämään ja siten ymmärtää, miten

tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voisi tukea myös erilaisten tukimuotojen ja esimerkiksi yhteisopettajuuden avulla.

1.4.3 Näkökulmia inklusioon

Inklusiivista kasvatusta voidaan tarkastella kolmen eri dimension kautta: inklusion tason, yhteisön luonteen ja inklusion asteen avulla (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Inklusion taso pyrkii tarkastelemaan yksittäisen lapsen asemaa yhteisössä, sekä hänen yhteenkuuluvuuden tunnettaan ja toisten hyväksyntää. Tällöin tarkastellaan, onko lapsi fyysisesti mukana, kokeeko hän kuuluvansa yhteisöön ja tunnustavatko muut hänet joukkoon kuuluvaksi. Yhteisön luonne puolestaan tarkastelee niitä “areenoja”, joissa lapsi on osallisena. Näitä areenoja voivat olla esimerkiksi luokkatilat tai muut epävirallisemmat areenat, joissa lapsi on osallisena esimerkiksi välitunnilla. Kaikki nämä vuorovaikutussuhteet ja areenat vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja ovat osa inklusiivisen kasvatuksen tarkastelua. Inklusion aste on viimeinen dimensio, joka pohjautuu sekä inklusion tasoon että yhteisön luonteeseen. Inklusion asteessa huomioidaan, että oppilas on osallisena erilaisissa yhteisöissä eriasteisesti. Kun koulumaailmassa tiedostetaan ja huomataan kaikki inklusion tasot ja ulottuvuudet, voidaan inklusiota ymmärtää kasvatuksessa ja opetuksessa kokonaisvaltaisesti (Takala ym., 2020, 10–11).

Sosiokonstruktivistisen näkökulman mukaan oppiminen ei tapahdu yksin, vaan ihminen oppii ollessaan erilaisissa suhteissa muiden ympärillä olevien kanssa. Tämän käsityksen mukaan oppilas oppii koulussa esimerkiksi suhteessaan opettajaan, toisiin oppilaisiin ja koulun käytänteisiin (Takala ym., 2020, 12). Opetuksessa tulisikin keskittyä monipuolisiin ja rikkaisiin oppimisympäristöihin, joissa oppilas pääsee olemaan vuorovaikutuksessa mahdollisimman monipuolisesti. Tähän kokonaisuuteen liittyy myös ympärillä opiskelevat oppilaat ja erilaiset vuorovaikutussuhteet, joita oppilas koulussa ja luokkatilassa kokee. Opettajan tulee joustavasti keksiä sopivia opetusmenetelmiä ja opettaa oppilasta löytämään strategioita, joiden avulla hän voi oppia omista lähtökohdistaan ja mahdollisista haasteista huolimatta. Sosiokonstruktivistisen näkökulman mukaan koulun ja opetuksen tulee muuttua oppilaan sijasta. Inklusiivinen pedagogiikka pyrkiiin tukemaan lasten ja nuorten yhteenkuuluvuuden tunnetta koulussa, jolloin myös oppiminen edistyisi (Takala ym., 2020, 12).

Inklusiivisessa koulussa opiskeluympäristön on oltava sellainen, että jokaisen oppilaan yksilöllinen eriyttäminen ja yksilökohtainen arviointi onnistuvat (Rimpiläinen & Bruun, 2007,

15). Tämän vuoksi yhteisopettajuus liitetään usein osaksi inklusiivista opetusta. Koska oppilaat pyritään sijoittamaan yleisopetuksen luokalle mahdollisista haasteistaan huolimatta, luokkakoot voivat kasvaa ja toisen opettajan tuki luokan arkeen on toivottavaa. Inklusion myötä yhteisopettaminen onkin lisääntynyt ja yhä useampi opettaja on sitä toteuttanut. Toimiva yhteisopetus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan opettajien eri persoonat, pedagogiset käsitykset ja mieltymykset voivat vaikuttaa yhteisopettajuussuhteen toimivuuteen.

1.5 Eriyttäminen

Yhteisopettajuus mahdollistaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamisen inklusiivisessa luokassa (Chitiyo & Brinda, 2018). Yksi tarpeisiin vastaamisen keino, jota pidetään yhteisopettajuuden hyötynä, on erilaiset ja monipuoliset eriyttämisen mahdollisuudet (Kokko, 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (Opetushallitus 2014, 30). Eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen erilaiseksi tekemistä siten, että jokainen oppilas hyötyisi siitä itselleen parhaalla mahdollisella tavalla (Huovinen & Rintala, 2013, 383).

Eriyttävän opetuksen keskiössä on, että oppilaat kykenisivät kehittymään omien mahdollisuuksiensa mukaan myös heterogeenisissä koululuokissa. Eriyttämisen tarkoituksena on myös se, että oppilaat saisivat samanlaiset valmiudet ja osaamistason opettajan suunnittelemien erilaisten menetelmien ja aputehtävien avulla. Koska monissa koululuokissa on hyvin eritasoisia oppilaita, oppilaiden auttaminen tapahtuu esimerkiksi erilaisia tukimateriaaleja käyttäen (Lahdes, 1997).

Tutkimuskirjallisuuden mukaan eriyttäminen voidaan käsittää kokonaisvaltaisena tapana lähestyä opetusta. Toisaalta se voidaan myös ymmärtää pelkästään tiettyihin työtapoihin ja opetuksen osa-alueisiin kohdistuvana työskentelymenetelmänä (Roiha & Polso, 2018, 16). Aikaisemman tutkimuksen mukaan oppilaiden hyvä ja onnistunut opettaminen vaatii luokanopettajalta paljon resursseja, mukaan lukien taitoa eriyttää opetustaan. Hänen tulee ensinnäkin tuntea oppilaansa hyvin, jotta hän tietää, minkälaista opetusta kukin tarvitsee (Tomlinson, 2014, 9). On myös katsottu olevan hyödyllistä osallistaa oppilaita esimerkiksi päättämään kotitehtäviä eri vaihtoehtojen joukosta. Kun oppilaat osallistuvat opetuksen suunnitteluun ja sen toteutukseen pienin teoin, myös opettaja oppii tuntemaan oppilaidensa omia tapoja oppia parhaiten.

1.5.1 Yhteisopettajuus ja eriyttäminen

Aikaisemman tutkimuksen mukaan yhteisopetuksen ja –opettajuuden keskeisimpiä hyötyjä on mahdollisuus opetuksen eriyttämiseen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 33). Yhteisopettajuuden ja eriyttämisen keinojen avulla pystytään paremmin huomioimaan oppilaiden yksilölliset kyvyt ja tarpeet, joka mahdollistaa oppilaiden paremman oppimisen. Yhteisopettajuuden mahdollistaman eriyttämisen avulla oppilaat saavat omaan oppimiseensa enemmän yksilöllistä tukea, kuin tilanteessa, jossa opettajia olisi vain yksi.

Eriyttämisestä hyötyvät sekä enemmän tukea tarvitsevat että jo taitavammat oppilaat, kun eriyttämistä toteutetaan sekä alas- että ylöspäin. Yhteisopettajuuden avulla opettajat voivat keskenään määritellä, kumpi tai kuka opettajista keskittyy esimerkiksi enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, ja kumpi taitavampien oppilaiden taitojen kehittämiseen. Yhteisopettajuus mahdollistaa monipuolisesti eriyttämisen erilaiset muodot, kun luokkahuoneessa on enemmän kuin yksi opettaja.

1.5.2 Eriyttämisen viiden O:n malli

Roiha ja Polso (2018) esittelevät teoksessaan eriyttämisen Viiden O:n mallin, jonka mukaan oppilaan yksilöllisyys tulisi huomioida viidessä eri koulunkäynnin osa-alueessa. Osa-alueet ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali ja oppimisen arviointi (Roiha & Polso, 2018). Malli etenee yleisemmästä osa-alueesta yksittäisempään osa-alueeseen. Eriyttämisessä tulisi huomioida yleisten opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristön järjestäminen ennen kuin siirrytään konkreettisempiin opetusmenetelmiin ja tukivälineisiin. Oppimisen arviointi tehdään viimeisimpänä, kun muut osa-alueet ja tukitoimet ovat kunnossa. Oppimisen arviointia voidaan myös suorittaa monella eri tavalla, riippuen oppilaan edusta ja hänelle sopivimmista tukimuodoista. Arviointi auttaa opetuksen eriyttämistä, sen avulla asetetaan tavoitteita ja sillä kerrotaan oppilaan oman oppimisen kehittymisestä. Se kuvaa ja mittaa oppilaan edistymistä suhteessa hänelle asetettuihin yksilöllisiin tavoitteisiin.

Eriyttäminen ei saisi olla vain irrallinen osa opetusta, vaan sen kuuluisi olla yksi opetuksen ja opettamisen lähtökohdista (Roiha & Polso, 2018). Se ei saisi kohdistua pelkästään yksittäisiin tehtäviin tai käytössä olevaan aikaan, vaan sitä pitäisi toteuttaa kokonaisvaltaisesti osana jokapäiväistä opetusta. Lisäksi sen tulisi olla hyvin suunniteltua ja tarkoituksenmukaisesti toteutettua. Se ei saisi kohdistua vain tiettyihin oppilaisiin, esimerkiksi enemmän tukea

tarvitseviin oppilaisiin, sillä siitä hyötyvät myös muut oppilaat. Sen avulla tulisi huomioida oppilaat yksilöinä ja tarjota heille heidän tarvitsemaansa yksilöllistä tukea. Eriyttämisen tulisi olla nimenomaan oppilaslähtöistä opettajälähtöisyyden sijaan.

2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa tutkitaan opettajien omia kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta. Lisäksi tutkitaan opettajien persoonallisuuden mahdollista yhteyttä näihin kokemuksiin. Tutkimusongelma on jaettu seuraavanlaisiin kysymyksiin:

1. Miten eri persoonallisuuspiirteitä omaavat opettajat kuvailevat kokemuksiaan yhteisopettajuudesta?

1.1 Millaiset persoonallisuuden piirteet omaavat opettajat pitävät tai eivät pidä yhteisopettajuutta mielekkäänä?

1.2 Minkälaisia hyötyjä ja haasteita yhteisopettajuudessa on eri persoonallisuuspiirteitä omaavien opettajien mielestä?

1.3 Minkälaisena eri persoonallisuuspiirteitä omaavat opettajat näkevät yhteisopettajuuden tulevaisuuden?

3 Menetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat itse kokevat yhteisopettajuuden. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, onko persoonallisuudella vaikutusta yhteisopettajuuden kokemiseen. Tutkimus on laadullinen puolistrukturoitu haastattelututkimus. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusmenetelmää, jossa vahva teoreettinen viitekehys pohjustaa tutkimusta, joka ei sisällä tilastollisia menetelmiä tai merkittäviä numeroaineistoja (Sarajarvi & Tuomi, 2000, 14–16). Laadullinen tutkimusote valittiin, koska haluttiin selvittää opettajien omia kokemuksia tutkittavaan aiheeseen liittyen. Laadullisen tutkimuksen aineisto valitaan usein harkinnanvaraisesti, jolloin tutkimukseen pyritään löytämään sellaisia tiedon antajia, joiden avulla kyetään muodostamaan monipuolinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Aira, 2005). Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin valitsemalla tutkittaviksi kuusi yhteisopettajuutta toteuttanutta, tutkimuksesta kiinnostunutta opettajaa.

Tutkimukseen osallistuvia opettajia haastateltiin tutkijoiden laatimien kysymysten avulla. Haastattelun ja yhteisen keskustelun aikana opettajat kertoivat omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan yhteisopettajuuteen liittyen. Haastattelu pohjautui kysymyksiin, joiden avulla opettajat kertoivat omia kokemuksiaan yhteisopettajuudesta ja ajatuksistaan yhteisopettajuutta kohtaan. Keskustelua ohjaavat kysymykset olivat tutkijoiden itse laatimia ja toteutuivat jokaisella haastattelukerralla (ks. Liite 1).

Haastattelun jälkeen tutkittavat opettajat tekivät Big Five -persoonallisuusmallin mukaisen online-itsearviointilomakkeen, joka sisältää 44 kysymystä persoonallisuuden piirteisiin liittyen (<https://bigfive-test.com/fi>). Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien persoonallisuutta Big Five –mallin perusteella rakennetun mittarin avulla (John & Srivastava, 1999). Koska persoonallisuustestien tekeminen on rajattu laillistetuille psykologeille, näiden testien käyttäminen ei ollut tutkijoilla mahdollista. Tutkimuksessa käytetty suomennettu mittari koostuu 44 väitteestä liittyen ihmisen persoonallisuuteen, joihin vastataan viisiportaista Likert –asteikkoa hyödyntäen. Väitteet ovat seuraavanlaisia: “Olen huolissani asioista”, “Ystäväystyn helposti”, “Saatan tehtävät loppuun onnistuneesti”, “Suutun helposti”, “Koen tunteeni voimakkaasti”, “Työskentelen ahkerasti”, “Uskon että olen muita parempi” ja niin edelleen. Kysymyksiin vastataan kirjoittamalla kysymyksen eteen numero asteikolla 1-5.

Vastausvaihtoehdot ovat 1 = Ei pidä lainkaan paikkaansa, 2 = Ei pidä paikkaansa, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Pitää paikkaansa ja 5 = Pitää täysin paikkaansa.

3.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui kuusi yhteisopettajuutta toteuttanutta luokanopettajaa Pirkanmaan, Varsinais-Suomen ja Uusimaan alueilta. Tutkittavat hankittiin vuoden 2023 alussa, ja haastattelut toteutettiin heti helmi-, maalisi-, huhti- ja toukokuun aikana. Yhteisopettajuutta toteuttaneille opettajille lähetettiin sähköpostia, jossa heidät kutsuttiin haastatteluun tutkimusta varten. Sähköpostissa kerrottiin, että tutkimus koostuu Zoomissa toteutettavasta haastattelusta sekä itsenäisesti täytettävästä persoonallisuustestistä. Tutkittaville ilmoitettiin myös, että tutkimuksen toteuttamiseen kuluisi aikaa noin yksi tunti. Sähköpostiin liitettiin myös suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta (ks. Liite 3). Tutkittavat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta vastaamalla sähköpostiin, että he haluavat osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen otanta rajattiin koskemaan pelkästään luokanopettajia, joiden kokemuksia tutkimuksessa haluttiin tutkia. Tutkimus koskee yhteisopettajuutta itse toteuttaneita luokanopettajia. Vaikka erityis- ja aineenopettajatkin ovat usein osana luokanopettajien toteuttamaa yhteisopettajuutta, haluttiin tutkimuksessa tutkia luokanopettajia, joilla on oma opetettava luokkansa.

Kuusi opettajaa vastasi haluavansa osallistua tutkimukseen. Opettajat valittiin mukavuusotannalla, eli tutkimukseen osallistuivat ne, jotka siihen pystyivät ja halusivat osallistua. Kyseinen otantamenetelmä valittiin, sillä yhteisopettajuus ei toistaiseksi ole kovinkaan yleinen opetusmuoto, ja yhteisopettajuutta toteuttaneita opettajia on suhteessa itsenäisesti opettaviin opettajiin melko vähän. Tutkimukseen saatiin kuusi halukasta osallistujaa, mikä myös takasi haastatteluun ja testin tekemiseen paneutumisen. Kiinnostus tutkimusta ja siihen osallistumista kohtaan voi siis lisätä tutkimuksen reliabiliteettia sekä validiteettia.

Ensimmäinen tutkimukseen osallistunut luokanopettaja (H1) oli toiminut yhteisopettajana kaksi vuotta alkuopetuksessa. Hän oli toteuttanut yhteisopettajuutta yhdessä kahden eri työparin kanssa, joista toinen oli luokanopettaja ja toinen koulutukseltaan aineenopettaja, mutta toimi luokanopettajan työtehtävissä. Tutkittava opettaja oli myös tehnyt töitä yhdessä resurssiopettajan kanssa S2-opetuksessa, kun kyseessä oli iso opetusryhmä. Hän kertoi toimineensa tiiviisti yhdessä työparinsa kanssa, joka tarkoitti myös työmatkojen kulkemista ja opetuksen suunnittelua yhdessä. Opettaja oli toteuttanut eri muotoja yhteisopettajuudesta, joista jokaisessa oli hänen mielestään hyvät puolensa.

Toinen tutkittava (H2) opettaja oli toiminut yhteisopettajana yhteensä kymmenen vuotta. Hän oli toteuttanut yhteisopettajuutta kuuden eri luokanopettajan kanssa, ja haastattelun toteutushetkellä myös yhdessä erityisopettajan kanssa. Opettaja kertoi toteuttaneensa yhteisopettajuuden eri muodoista tiimiovetusta ja rinnakkaista opetusta. Hän kertoi kokeilleensa yhteisopettajuutta myös isomman tiimin kanssa, johon kuului neljä luokanopettajaa, joista kaksi oli toteuttanut yhteisopettajuutta aikaisemminkin.

Kolmas haastateltava (H3) oli toteuttanut yhteisopettajuutta kuuden vuoden ajan kahden eri luokanopettajan ja kahden eri luokan kanssa. Lisäksi mukana oli ollut aineenopettajia riippuen lukujärjestyksestä. Opetusta oli järjestetty yhdessä tilassa kahden eri luokan kanssa. Toinen opettajista oli vastuussa oppitunnin pitämisestä ja toinen avusti luokassa.

Neljäs tutkittava (H4) opettaja oli toteuttanut yhteisopettajuutta vain lyhyiden jaksojen ajan, pisimmän niistä ollessa kuukauden mittainen. Hän ei siis varsinaisesti ollut toiminut yhteisopettajana pitempää aikaa. Opettaja oli toiminut yhteisopettajana yhden toisen opettajan kanssa, ja toteuttanut yhteisopettajuuden eri muodoista tiimiovetusta. Hän kertoi myös opettaneensa kahta luokkaa yhdessä isossa tilassa yhdessä toisen opettajan kanssa.

Viides opettaja (H5) oli toiminut yhteisopettajana yhteensä kolme kuukautta harjoittelut mukaan lukien. Hän oli toteuttanut yhteisopettajuutta luokanopettajien ja erityisopettajien kanssa. Yhteisopettajuuden eri muodoista opettaja oli toteuttanut avustavaa opetusta, rinnakkaisopetusta ja tiimiovetusta. Hän kertoi opettaneensa kahta eri 6.-luokkaa yhdessä toisen opettajan kanssa, jolloin luokassa oli yhteensä 50 oppilasta.

Kuudes tutkittava (H6) oli toiminut yhteisopettajana yhden vuoden ajan, mutta oli myös ennen sitä tehnyt yhteistyötä muiden luokanopettajien ja erityisopettajien kanssa.

Yhtäjaksoisesti hän oli toiminut yhteisopettajana yhden vuoden ajan. Hän kertoi tehneensä yhteistyötä luokkatason kollegoiden kanssa jakamalla oppilaita erilaisiin tasoryhmiin.

Yhteisopettajuuden muodoista opettaja oli kokeillut kaikkia, joita tutkijat mainitsivat. Hänen mukaansa jokaisella yhteisopettajuuden muodolla oli hyvät puolensa, ja eri muotojen johdonmukainen käyttäminen riippui tilanteesta.

3.2 Tiedonkeruumenetelmä

Laadullinen tutkimusote pyrkii kuvailemaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisen tulkinnan ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyseessä on puolistrukturoitu haastattelututkimus, jossa haastattelukysymykset ovat tutkijoiden ennalta

laatimia, mutta haastattelutilanteessa voidaan keskustella lisää haastateltavan ja tutkijan käynnissä olevan keskustelun mukaisesti. Tutkimuksen aineistot koostuvat haastattelujen lisäksi online-itsearviointilomakkeista.

Tutkimuksessa tietoa kerättiin sekä puolistrukturoidun teemahaastattelun että itsearviointilomakkeen avulla. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemahaastattelussa voidaan tarpeen mukaan esittää tarkentavia kysymyksiä, mutta yleisesti ottaen haastateltava saa kertoa vapaasti teemasta (Kananen, 2014, 76–77).

Haastattelun puolistrukturointi tarkoittaa sitä, että haastattelurungosta voidaan haastattelun aikana poiketa ja kysymysten sanamuotoja tai järjestystä ei tarvitse noudattaa (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen, 2016). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan vaihdettu kysymysten järjestystä haastattelujen välillä vaan ennalta suunniteltu tutkimuskysymyksiä tukeva haastattelurunko pysyi samana.

Laadullisessa haastattelussa korostuvat yksilön omat kokemukset tutkittavasta aihealueesta (Kylmä & Juvakka, 2007, 79–80). Haastattelun sisältö suunniteltiin tarkasti sen mukaan, mitä tutkittavilta haluttiin kysyä ja minkälaisia päätelmiä aineistosta haluttiin tehdä.

Haastattelukysymysten avulla oli tarkoitus luoda syvempi kokonaiskuva siitä, mitä opettajat ajattelevat omista kokemuksistaan yhteisopettajuudesta. Lisäksi pyrittiin selvittämään, mitä mieltä opettajat ovat omasta persoonallisuudestaan ja sen mahdollisesta vaikutuksesta heidän opettajuuteensa ja kokemuksiinsa yhteisopettajuudesta.

Haastatteluun suunniteltiin yhdeksän kysymystä sisältävä kysymyspatteristo, joka tuki haastattelua (Liite 1). Haastattelukysymykset muodostettiin teemojen avulla, jotka pohjautuivat pitkälti tutkimuskysymyksiin. Haastattelun teemoiksi muodostuivat taustatiedot, yhteisopettajuuden toimivuus (ts. Mikä tekee yhteisopettajuudesta toimivaa), yhteisopettajuuden haasteet, yhteisopettajuuden tulevaisuus sekä oman persoonallisuuden ja sen piirteiden kokeminen. Samat kysymykset esitettiin jokaiselle tutkittavalle, ja tutkittavat vastasivat kysymyksiin omin sanoin.

Haastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, jolla voidaan saada selville syvällisiä havaintoja ja siten selvittää esimerkiksi opettajien omia käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen kokemisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jos tutkittava ei esimerkiksi kuullut tai ymmärtänyt haastattelukysymystä, se voitiin toistaa ilman suurempia vaikutuksia haastattelun kulkuun. Puolistrukturoitu haastattelu valittiin, koska tutkimuksessa haluttiin saada selville

luokanopettajien omia kokemuksia yhteisopettajuudesta. Puolistrukturoitu haastattelu antaa tilaa tutkittavien omalle puheelle ja ajatuksille, mikä on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa. Ennalta suunniteltu kysymyspatteristo ja haastatteluun valitut teemat tuovat kuitenkin haastatteluun rakennetta ja pitävät myös keskustelun haluttujen teemojen ympärillä. Haastattelu antaa myös tutkijoille mahdollisuuden havainnoida tutkittavien vastaamisen tapaa sekä ilmeitä ja eleitä eri kysymyksen aikana. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan otettu huomioon näitä seikkoja.

Itsearviointilomake valittiin persoonallisuuden tutkittavien kartoittamiseen, koska se on yleinen menetelmä kartoittaa tutkittavien persoonallisuutta ja sen eri piirteitä. Itsearvioinnin avulla saadaan subjektiivista tietoa tutkittavien omista kokemuksista ja tietoa heidän henkilökohtaisista ajatuksistaan. Tutkimuksessa saadaan selville, minkälaisina tutkittavat henkilöt pitävät itseään ja omaa persoonallisuuttaan. Itsearviointilomakkeen avulla saadaan myös jonkinlainen kuva siitä, mitkä persoonallisuuden piirteistä ovat näkyvämpiä ja hallitsevampia eri luokanopettajilla. Viiden suuren persoonallisuuden piirteen testi (Big Five) on yksi yleisimmistä persoonallisuustesteistä, minkä vuoksi se valittiin tutkimukseen kartoittamaan tutkittavien persoonallisuuden piirteitä. Testi sisältää 44 kysymystä oman persoonallisuuden kokemisesta. Tutkittavat saivat täyttää persoonallisuustestin itsenäisesti, kuten itsearviointilomakkeet on tapana täyttää. Tulosten lähettämisen jälkeen tutkijat pääsivät kuitenkin tarkastelemaan tutkittavien tuloksia itsearviointitesteistä saatujen yhteenvetojen ja tuloksien muodossa (<https://bigfive-test.com/fi>).

3.3 Tutkimuksen eteneminen

Tutkittavien kanssa sovittiin sähköpostin välityksellä sopiva ajankohta haastattelujen toteuttamiselle. Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-pikaviestintäohjelman välityksellä helmi-toukokuun 2023 aikana. Haastattelut toteutettiin heti sopivan ajankohdan löydyttyä viikoilla 7, 10, 15, 16, 17 ja 18. Haastattelujen alussa tutkijat kertoivat haastateltaville, että haastattelut nauhoitetaan tutkijan matkapuhelimella ja litteroidaan tietokoneella, eikä niitä käytetä muuhun kuin tutkimuksen tekoon. Haastattelujen äänitiedostot siirrettiin muistitikulle, joka turvattiin salasanalla. Tutkittaville kerrottiin myös, että aineistoja säilytetään viisi vuotta, jonka jälkeen ne tuhotaan.

Tutkimuksen tekemiseen osallistui kaksi tutkijaa, jotka molemmat osallistuivat aineistonkeruuseen ja siten jokaiseen kuuteen haastatteluun. Tutkijat olivat haastattelujen aikana hiljaisessa ja suljetussa tilassa. Myös tutkittavat olivat haastattelujen aikana yksin

omassa rauhassaan. Haastatteluissa ei ollut läsnä eikä niitä kuullut kukaan ulkopuolinen. Haastattelut toteutettiin jokaiselle haastateltavalle samaa kysymyspatteristoa hyödyntäen, ja tutkittavat saivat vastata kysymyksiin suullisesti omin sanoin. Vaikka haastattelut koostuivatkin ennalta suunnitelluista kysymyksistä, haastattelut etenivät kuitenkin tutkittavan omien ajatusten mukaan. Kun tietty teema oli haastateltavan mielestä käsitelty, siirryttiin seuraavaan haastattelukysymykseen. Tutkijat avasivat termejä haastateltaville, jos jotkin käsitteistä olivat vieraita. Kysymyksiä myös selitettiin toisella tavalla uudelleen, jos ne vaikuttivat tutkittavien mielestä vaikeasti ymmärrettäviltä. Joissakin haastatteluissa syntyi hieman vapaata keskustelua, kun tutkittavat puolestaan kysyivät tutkijoilta jotakin aiheeseen liittyen. Vapaa keskustelu auttoi ymmärtämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia paremmin. Haastatteluosuudet kestivät vaihdellen 7 minuutista 24 minuuttiin, riippuen kuinka pitkäksi tutkittavat halusivat kertoa omista kokemuksistaan eri teemoihin liittyen. Ensimmäinen haastattelu kesti 24 minuuttia, toinen 15 minuuttia, kolmas 11 minuuttia, neljäs 13 minuuttia, viides 16 minuuttia ja kuudes 7 minuuttia. Osa haastateltavista vastasi hyvin lyhyesti yhdellä lauseella joihinkin kysymyksiin, kun taas osa kertoi omista kokemuksistaan monta näkökulmaa huomioiden. Laadullisessa haastattelussa korostuu haastateltavien kyky ja halukkuus keskustella ja vastata tutkijoiden kysymyksiin (Kylmä & Juvakka, 2007, 79–80).

Haastattelun jälkeen tutkijat lähettivät tutkittaville Zoomin chat-toiminnolla linkin persoonallisuutta mittaavaan itsearviointilomakkeeseen. Jokainen tutkittavista täytti itsenäisesti viittä suurta persoonallisuuden piirrettä mittaavan itsearviointilomakkeen (John & Srivastava, 1999). Itsearviointilomakkeen täyttämiseen kului noin kymmenen minuuttia, riippuen tutkittavan tarkkuudesta ja lukunopeudesta testiä tehtäessä. Itsearviointilomakkeen täyttämisen jälkeen tutkittavat välittivät testistä saamansa tulokset linkin avulla takaisin tutkijoille Zoomin chat-toiminnon kautta, josta tutkijat pääsivät tallentamaan tuloslinkin tietoturvallisesti.

3.4 Aineiston käsittely

Aineistonkeruun jälkeen aloitettiin aineiston laadullinen sisällönanalyysi. Laadullinen analyysi tarkastelee tutkimusaineistoa kokonaisuutena (Alasuutari, 2011). Aineistoa tarkastellaan tietyistä teoreettisesta näkökulmasta, jolloin aineiston analyysissä kiinnitetään huomiota vain niihin osa-alueisiin, mitkä ovat tutkimuksen teoreettisen näkökulman mukaan olennaisia (Alasuutari, 2011). Tutkimuksesta saatu laadullinen aineisto koostui tutkittavien haastatteluista sekä itsearviointilomakkeista. Haastattelut sisälsivät avoimia kysymyksiä.

Avoimista vastauksista saatiin uutta informaatiota ja näkökulmia aiheeseen, jotka olivat tutkittavien omia mielipiteitä ja ajatuksia yhteisopettajuuteen liittyen. Luokittelu ja teemoittelu ovat tyypillisiä tapoja analysoida laadullista aineistoa. Aineiston analyysi aloitettiin kuuntelemalla haastattelut yhteisopettajuuteen liittyen. Haastattelut litteroitiin tietokoneella Word-tekstinkäsittelyohjelmistolla. Molemmat tutkijat kuuntelivat haastattelut ja osallistuivat niiden litterointiin.

Litteroinnin jälkeen haastattelujen aiheet teemoiteltiin tutkimuskysymyksien mukaan. Haastatteluaineistoista muodostui viisi teemaa: opettajan taustatiedot, yhteisopettajuuden toimivuus ja hyödyt, yhteisopettajuuden haasteet, yhteisopettajuuden tulevaisuus sekä oman persoonallisuuden kokeminen. Litteroiduista haastatteluista värikoodattiin jokainen teema eri värillä, jotta eri haastatteluja oli helpompi vertailla keskenään. Opettajan taustatietoihin sisältyi tieto siitä, kuinka kauan hän oli toiminut yhteisopettajana, sekä kuinka monen eri työparin kanssa hän oli toteuttanut yhteisopettajuutta. Siten saatiin selville jokaisen tutkittavan lähtötaso yhteisopettajuuden kokemiseen liittyen. Taustatiedot värikoodattiin keltaisella. Yhteisopettajuuden toimivuus sisälsi kysymyksen siitä, mikä oli tutkittavan mielestä toimivaa yhteisopettajuudessa. Toimivuuteen lisättiin myös tutkittavan oma kokemus yhteisopettajuuden hyödyistä, koska ne liittyivät usein tutkittavien kokemaan toimivaan yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuuden toimivuuteen liittyvät osiot haastatteluissa värikoodattiin vihreällä. Yhteisopettajuudessa koetut haasteet liittyivät suoraan kysymykseen haasteista, joita tutkittavat olivat itse kokeneet yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Siihen liittyvät kysymykset ja vastaukset värikoodattiin punaisella. Yhteisopettajuuden tulevaisuutta koskevat osiot haastatteluissa värikoodattiin pinkillä värillä. Haastattelun lopussa kysytty kysymys opettajien itse kokemasta persoonallisuudestaan värikoodattiin sinisellä. Persoonallisuuden kokemiseen liittyvään teemaan kuului kysymys siitä, millä persoonallisuuden piirteellä opettajat kokivat olleen vaikutusta omaan opettajuuteensa ja yhteisopettajuuden toteuttamiseen.

Haastatteluista nousseet viisi teemaa siirrettiin Word-ohjelmistosta Excel- taulukkolaskentaohjelmaan. Jokaiselle tutkittavalle opettajalle muodostettiin oma rivinsä, ja jokaiselle tutkittavalle teemalle oma sarakkeensa. Siten päästiin tutkimaan jokaisen opettajan vastauksia eri teemoihin liittyen yhdessä taulukossa. Taustatiedot kirjattiin sarakkeeseen sen vuosimäärän perusteella, kuinka kauan opettaja oli toteuttanut yhteisopettajuutta. Toimivuutta koskevaan sarakkeeseen kirjattiin tekijöitä, joita opettajat pitivät tärkeinä yhteisopettajuuden toimivuudessa. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi itselle sopiva työpari, yhteissuunnittelu,

vahvuuksien hyödyntäminen ja useamman näkökulman saaminen eri tilanteissa. Haasteita käsittelevän teeman sarakkeeseen kirjattiin puolestaan asioita, joita opettajat pitivät haastavina yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Haasteina koettiin esimerkiksi vähäinen suunnittelu-aika, luokkatilat, joustavuus ja erilaiset tavat toimia opettajan työssä. Yhteisopettajuuden tulevaisuutta käsittelevään sarakkeeseen kerättiin opettajien omia näkökulmia siitä, minkälaisena he itse näkevät yhteisopettajuuden tulevaisuudessa. Persoonallisuutta koskeva sarake koostettiin haastattelun kysymyksistä, jotka käsitelivät opettajien omaa kokemusta heidän persoonallisuudestaan. Sarakkeeseen kerättiin persoonallisuuden piirteitä ja itseä kuvaavia sanoja, joita opettajat itse mainitsivat haastatteluissaan.

Jokaisen opettajan vastaukset tutkittaviin teemoihin kerättiin omiin sarakkeisiinsa, jotta niitä oli helpompi vertailla keskenään yhdessä taulukossa Excelissä. Vastauksia pelkistettiin taulukkoon, jotta ne saatiin helpommin analysoitavanaan muotoon. Vastauksien merkitys ei kuitenkaan muuttunut missään vaiheessa analyysiä. Esiin nousseita havaintoja tutkimusaineistosta suhteutettiin koko hankittuun aineistoon. Excelissä värikoodattiin esiin nousseita vastauksia, jotka olivat yhteneväisiä monella haastateltavalla. Siten haastatteluaineistosta nähtiin helpommin, mitkä vastaukset olivat toistuvia monessa tai jopa jokaisessa haastattelussa. Haastattelujen tuloksien pohjalta pystyttiin pohtimaan, miten eri opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden ja mitä päätelmiä vastauksista voidaan edelleen tehdä.

Opettajien persoonallisuutta kartoitettiin tutkimuksessa internetistä saatavalla ilmaisella persoonallisuustestillä, johon jokaisella on vapaa pääsy. Persoonallisuutta ei siis päästy tutkimaan ja mittaamaan laillistetun psykologin tekemällä persoonallisuustestillä. Persoonallisuustesti mittaa viittä suurta persoonallisuuden piirrettä, jotka ovat neuroottisuus, ulospäinsuuntautuneisuus eli ekstraversio, avoimuus uusille kokemuksille, sovinollisuus ja tunnollisuus. Testi koostuu 44 kysymystä sisältävästä itsearviointilomakkeesta. Testin lopussa jokainen tutkittava sai yhteenvedon omista vastauksistaan, joka lähetettiin linkin avulla takaisin tutkijoille.

Jokaisen persoonallisuustestiin vastanneen opettajan tuloksista muodostui yhteenveto, joita tutkijat analysoivat. Yhteenvedot esitettiin testin lopussa taulukkona, jossa näkyi jokaisen opettajan saamat tulokset omista persoonallisuuden piirteistä. Taulukon vaaka-akselilla näkyi viisi suurta persoonallisuuden piirrettä, ja jokainen opettaja kuvattiin oman värisellä pylväällään. Jokaisen persoonallisuuden piirteen kohdalle saatiin kuusi eriväristä pylvästä.

Siten pystyttiin helpommin vertailemaan jokaisen opettajan testistä saamia yhteenvetoja eri persoonallisuuden piirteisiin liittyen. Asteikko persoonallisuuden piirteiden kokemiseen oli asteikolla 0–120. Jos opettaja sai esimerkiksi extraversiosta testin perusteella pisteet 102, voitiin häntä pitää suhteellisen ekstroverttinä. Vastaavasti 45 pistettä neuroottisuudesta saanut opettaja sai suhteellisen matalat pisteet kyseisestä persoonallisuuden piirteestä.

Jokainen persoonallisuuden viidestä suuresta piirteestä jakautui persoonallisuustestin mukaan vielä kuuteen tarkempaan alapiirteeseen. Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä muodostivat siten vielä omat taulukkonsa, joihin sijoittui nämä kuusi tarkempaa alapiirrettä, sekä opettajat omina pylväänään. Esimerkiksi neuroottisuus jakautui edelleen ahdistuneisuuteen, vihaisuuteen, masentuneisuuteen, itsetietoisuuteen, kohtuuttomuuteen ja haavoittuvaisuuteen. Ulospäinsuuntautuneisuus eli ekstraversio jakautui puolestaan ystävällisyyteen, seurallisuuteen, itsevarmuuteen, aktiivisuuteen, jännityshakuisuuteen ja iloisuuteen. Alapiirteitä mitattiin taulukoissa asteikolla 0–20. Siten kuusi pistettä tunnollisuuden alapiirteestä varovaisuudesta saanut sai matalat pisteet verrattuna opettajaan, joka sai varovaisuudesta 19 pistettä. Taulukoiden perusteella pystyttiin tekemään yksityiskohtaisempaa analyysia siitä, mitkä piirteet nousivat hallitsevimpina esiin kullakin opettajalla.

Opettajien persoonallisuustesteistä saamat pisteet siirrettiin testien yhteenvetotaulukoista Excel-taulukkolaskentaohjelmaan selkeyden vuoksi. Siten persoonallisuustesteistä ja haastatteluista saadut tulokset olivat kaikki samassa paikassa, yhdessä taulukossa Excelissä. Itsearviointilomakkeet käytiin läpi yhdistämällä oikea itsearviointilomake kyseisen henkilön haastatteluun, jotta voitiin tehdä johdonmukaisia päätelmiä. Haastateltavat nimettiin anonymiteetin takaamiseksi sekä haastatteluaineistossa että persoonallisuustestin tuloksia esittävässä taulukoissa nimimerkein H1, H2, H3, H4, H5 ja H6. H1 kuvasi ensimmäistä haastateltavaa, H2 toista haastateltavaa, H3 kolmatta haastateltavaa ja niin edelleen. Siten haastatteluista saadut tulokset pystyttiin yhdistämään persoonallisuustesteistä saatuihin tuloksiin.

3.5 Menetelmän reliabiliteetti ja validiteetti sekä tutkimusetiikka

Tutkimusta tehtäessä tulee huomioida tutkimuksen reliabiliteetti, validiteetti sekä eettisyys. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta, jolloin tarkastellaan sitä, tuottaako tutkimus samankaltaisia tuloksia samalla tavalla teetetyt tutkimuksen kanssa. Validiteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksessa käytettävän mittarin kykyä mitata juuri tutkittavaa asiaa.

Reliabiliteetti sekä valideetti ovat toisistaan riippuvaisia käsitteitä, jolloin molemmat tulee huomioida tutkimusta tehtäessä (Roberts & Helena, 2006).

Etiikalla tarkoitetaan arvoja, ihanteita ja periaatteita, joiden tehtävänä on auttaa ihmisiä tekemään valintoja sekä ohjaamaan ja arvioimaan ihmisen toimintaa erilaisia perusteita hyödyntäen. Etiikka pyrkii kertomaan, mikä on oikein tai hyvin verrattuna väärään tai pahaan (ETENE, 2011). Tieteellistä tutkimusta tehtäessä tutkija tekee jatkuvasti erilaisia eettisiä valintoja. Tutkimusprosessi on täynnä valintoja ja päätöksiä, jotka tutkija tekee omasta eettisestä arvopohjastaan käsin (Kuula, 2006). Tutkijan ammattietiikka sisältää eettisiä periaatteita, sääntöjä, normeja ja hyveitä, joita tulisi tutkimusta tehdessä noudattaa (Pietarinen, 1998).

Tutkimuksen teon aikana tulee aina huomioida tutkittavien anonymiteetti ja tietosuoja. Myös salassapitovelvollisuus kuuluu tutkimuksen eettisiin käytäntöihin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimuksen teossa tulee huomioida tutkittavien eettinen ja tasavertainen kohtelu. Jokaista tutkittavaa tulee kohdella samalla tavalla. Tutkittavia ei tule myöskään ohjailta haastattelujen teon aikana.

Tutkimusaineistoa kerätessä tutkittaville opettajille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä mihin tutkimuksesta saatuja tuloksia käytetään. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta painotettiin osallistujille haastattelukutsuissa sekä haastattelujen alussa. Tutkimusprosessin eettisyys huomioitiin tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Tutkittavilta luokanopettajilta hankittiin tutkimusluvut tutkimukseen osallistumisesta ennen aineistonkeruuta (ks. Liite 3). Tutkimusluvut kerättiin luokanopettajilta sähköpostin välityksellä. Tutkittavat luokanopettajat antoivat suostumuksensa vastaamalla sähköpostiin haluavansa osallistua tutkimukseen.

Ennen haastattelujen aloittamista tutkittaville kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, haastattelujen nauhoitus sekä aineiston säilyttämistä ja tuhoamista koskevat asiat. Heille kerrottiin, että tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko persoonallisuudella mahdollisesti vaikutusta siihen, miten luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden ja sen toteuttamisen. Heille kerrottiin myös, että kerätty haastattelu- ja itsearviointiaineisto säilytetään viiden vuoden ajan, jonka jälkeen ne tuhotaan. Haastateltaville kerrottiin, että tutkimukseen kerättyä aineistoa tullaan käyttämään ainoastaan tutkimukseen liittyviin tarkoituksiin. Aineiston keruun alussa tutkittaville annettiin selkeät ohjeet itsearviointilomakkeen täyttämiseen, joka on tutkimusetiikan periaatteiden mukaista.

Luokanopettajien nimiä ei kerätty tutkimusta toteutettaessa, ja nauhoitetut äänitiedostot haastatteluista siirrettiin salasanalla suojattuun tiedostoon. Siten varmistettiin jokaisen osallistujan anonymiteetin säilyminen. Tutkijat toteuttivat tutkimuksen sopeutumalla tutkimusympäristöön ja toimimalla sen rajoissa. Tutkimuksen teon aikana noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiä tieteellisiä käytäntöjä, joihin kuuluu muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tulosten tallentamisessa ja niiden arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Luokanopettajien persoonallisuuden piirteitä mittaavista itsearviointilomakkeista saadut tulokset ja aineistot pidetään salassa ja niitä hyödynnetään vain tutkimuskäyttöön. Vain tutkijat pääsevät tarkastelemaan haastatteluista ja itsearviointilomakkeista saatuja tuloksia.

4 Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien omia kokemuksia yhteisopettajuudesta. Lisäksi tutkittiin persoonallisuuden mahdollista yhteyttä yhteisopettajuuden kokemiseen. Seuraavissa alaotsikoissa avataan persoonallisuustestistä saatuja tuloksia sekä haastattelun eri teemoja tarkemmin.

4.1 Tutkittavien persoonallisuustestien tulokset

Persoonallisuustestin asteikko oli 0–120, 120 ollessa korkein mahdollinen pistemäärä kunkin piirteen osa-alueessa. Tutkimuksessa huomattiin, kuinka yhteisopettajuutta toteuttaneiden opettajien persoonallisuustestien tulokset olivat hyvin samankaltaiset, vaikka henkilöiden välisiä eroja myös löytyi. Ensimmäinen tutkittava (H1) sai seuraavanlaiset pisteet persoonallisuustestin eri osa-alueista: neuroottisuus 72, ekstraversio 102, avoimuus uusille kokemuksille 91, sovinnollisuus 98, tunnollisuus 86. Hän sai siten kaikista haastateltavista korkeimmat pisteet neuroottisuudesta ja ekstraversiosta.

Toinen tutkittava (H2) sai eri persoonallisuuden piirteistä pisteet: neuroottisuus 51, ekstraversio 93, avoimuus uusille kokemuksille 83, sovinnollisuus 96, tunnollisuus 85. Tutkittava sai muihin verrattuna matalimmat pisteet avoimuudesta, pisteiden kuitenkin ollessa korkeat asteikolla.

Kolmannen tutkittavan (H3) pisteet olivat seuraavanlaiset: neuroottisuus 47, ekstraversio 76, avoimuus uusille kokemuksille 98, sovinnollisuus 102, tunnollisuus 103. Tutkittava sai siten muihin verrattuna kaikkein korkeimmat pisteet avoimuuden, sovinnollisuuden ja tunnollisuuden osa-alueista.

Neljäs tutkittava (H4) sai persoonallisuuden piirteistä pisteet: neuroottisuus 53, ekstraversio 71, avoimuus uusille kokemuksille 85, sovinnollisuus 97, tunnollisuus 100. Tutkittava sai muihin verrattuna kaikkein matalimmat pisteet ekstraversiosta pisteiden ollessa kuitenkin yli asteikon puolen välin.

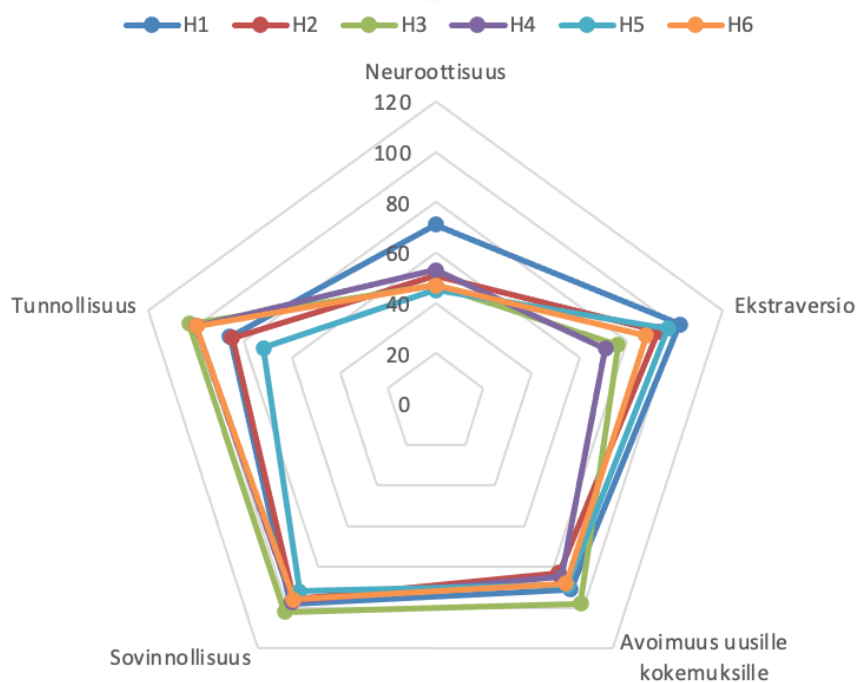
Viides tutkittava sai (H5) seuraavanlaiset pisteet eri persoonallisuuden piirteistä: neuroottisuus 45, ekstraversio 97, avoimuus uusille kokemuksille 89, sovinnollisuus 92, tunnollisuus 72. Hän sai siten matalimmat pisteet neuroottisuudesta, sovinnollisuudesta ja tunnollisuudesta verrattuna muihin haastateltaviin. Sovinnollisuus ja tunnollisuus olivat kuitenkin asteikolla korkeat.

Kuudes ja viimeinen tutkittava sai persoonallisuuden eri piirteistä pisteet: neuroottisuus 47, ekstrasversio 88, avoimuus uusille kokemuksille 88, sovinnollisuus 96, tunnollisuus 100.

Kaiken kaikkiaan korkeimmat pisteet kaikista persoonallisuuden piirteistä tulivat esille sovinnollisuutta kuvaavassa osa-alueessa. Jokainen haastateltava sai sovinnollisuudesta pisteet väliltä 92–102, mittarin korkeimman mahdollisen pistemäärän ollessa 120.

Matalimmat pisteet saatiin neuroottisuuden osa-alueesta, jossa tutkittavien opettajien pisteet sijoittuivat välille 45–72. Ekstrasversiossa ja tunnollisuudessa esiintyi kaikista viidestä piirteestä eniten hajontaa. Ekstrasversiossa pisteet jakautuivat välille 71–102 ja tunnollisuudessa välille 72–103.

Avoimuuden kategoria oli pistemäärältään hyvin tasainen ja melko korkea jokaisella haastateltavalla. Lähes jokainen haastateltava painottikin avoimuuden olevan keskeinen persoonallisuuden piirre toimivan yhteisopettajuuden kannalta, joka näkyi myös persoonallisuustestien tuloksissa. Kaikkien haastateltavien pisteet tässä kategoriassa sijoittuivat välille 85–98. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) havainnollistetaan eri haastateltavien saamia pistemääriä persoonallisuustestin eri piirteiden osa-alueista.



Kuvio 1. Opettajien persoonallisuustestien tulokset.

4.2 Yhteisopettajuuden toimivuus ja hyödyt

Haastatteluisissa toistuvivat tietyt yhteisopettajuuden toimivuutta kuvailevat teemat, mutta myös erilaisia näkökulmia ilmeni haastatteluiden aikana. Vaihtoehtoiset näkemykset, yhteiset projektit, toimivat työtilat ja yhdessä toimiminen mainittiin muun muassa tekijöiksi, jotka tekivät yhteisopettajuudesta mielekästä ja toimivaa. Neljä kuudesta luokanopettajasta (H1, H2, H3, H4) totesi yhteisopettajuuden olevan toimivaa silloin, kun työpari on sopiva ja jakaa samanlaisen ajatusmaailman opettajuudesta ja sen toteuttamisesta. Heidän neuroottisuuttaan kuvaavat pisteet olivat muita haastateltavia korkeammat ja jakautuivat välille 51–71.

Mul on ollu muun muassa semmoinen yks aivan ihana kollega jonka kanssa sain tehdä hommia yhden vuoden ja meni just ajatukset niin paljo yhteen et suunniteltiin tosi paljon, me kuljettiin matkat yhdessä ja suunniteltiin aina sit matkallakin ja muutenkin siis tehtiin ihan hurjasti yhdessä - - kyllä siinä niinku siinä pitää mätsätä niinku ne persoonat, pitää löytää joku yhteys ja semmoinen yhteinen palo siihen hommaan ja semmoinen niinku jakamisen siitä voimaa saaminen - - se työpari on tietenkin se kaikkein tärkein. (H1)

Pitää niinku osata tulla toimeen toisen ihmisen kanssa eli pitää niinku. Miten mä sanon tän nöyrin mielin. Lähteä liikenteeseen, kuunnellaan sitä toista ammattilaista ja pitää osata sopia asioita sen toisen ammattilaisen kanssa. (H3)

—että vaikuttaisiko siinä sitten sellaiset että joku haluaa eri tavalla ja toinen toisella tavalla tai että olisi jotenkin eri näkemys siitä, että mikä tässä on oleellista. Mutta tässä tapauksessa niin kun helpointa oli se, että oli tosi selkeä se tavoite ja sisältö, että molemmat tiesi mikä on se niinku päämäärä. (H4)

Toimivan yhteistyön katsottiin myös olevan keskeinen osa yhteisopettajuuden onnistumista monessa haastattelussa. Yhteistyötä kuvailtiin joissakin haastatteluisissa toiselta opettajalta saatavaksi tueksi ja luottamukseksi erilaisissa asioissa. Yhteistyötä toisen opettajan kanssa saatettiin kuvailla ”yhteisenä toimivana kemiana” mahdollisesti myös töiden ulkopuolella. Nämä neljä haastateltavaa (H1, H2, H3, H4) saivat avoimuudesta uusille kokemuksille sekä sovinnollisuudesta korkeat pisteet. Avoimuuden pisteet sijoittuivat välille 83–98 ja sovinnollisuuden pisteet välille 97–102.

Musta ihan kaikkein tärkein asia on luottamus et siinä siinä on se sitten mikä se kokoonpano on tahansa niin siinä luotetaan toinen toisiimme ja toinen toistemme

ammattitaitoon - - jos mä luotan kollegan ammattitaitoon ni se myös keventää sitä työtä valtavan paljon. Sitten semmoisia äärimmäisen tärkeitä asioita on sit se et on samanlainen ajatusmaailma siitä että että miten koulua käydään mikä on se niinku oppimisen oppimisenäkemys ja hirvittävän tärkeitä on myös se että ne kemiat niinku natsaa ja sopii yhteen. (H2)

Vahvuusajattelu toistui useassa haastattelussa osana toimivaa yhteisopettajuutta.

Haastateltavat kuvasivat, kuinka yhteisopettajuus mahdollistaa erilaisten persoonien omaavien opettajien vahvuuksien hyödyntämistä osana opettamista ja opetuksen suunnittelua. Kun toinen yhteisopettajuutta toteuttavista opettajista kokee intoa ja osaamista tiettyä oppiainetta kohtaan, voi hänen ideoitaan ja taitojaan hyödyntää opetuksessa hyvinkin monipuolisesti. Tämä mahdollistaa toiselle opettajalle aikaa ja resursseja puolestaan valmistautua ja suunnitella oppitunteja omia vahvuuksiaan hyödyntäen. Vahvuuksien hyödyntäminen oli usean haastateltavan mielestä innostava yhteisopettajuuden elementti. Kolme kuudesta haastateltavasta (H1, H4, H5) piti eri vahvuuksien hyödyntämistä tärkeänä elementtinä yhteisopettajuuden toimivuudessa.

Siinä pitää olla into siihen yhteiseen tekemiseen ja semmoinen niinku että siihen jaksaa laittaa aikaa siihen yhteiseen suunnitteluun jotta siitä sitten niinku saa mutta kyllä tota sitten jos löytyy sellaiset sopivat persoonat - - se toinenhan voi olla eri tyyppinenkin että se ei ole aina välttämättä ehkä ihan niinku kaikessa suhteessa samanlainen ja eroavaisuudet ne voi myös rikastaa sitä hommaa tosi paljon että kummankin vahvuuksia pystytään sitten hyödyntämään. (H1)

Ehkä semmoista omaa työtaakkaa vähensi tämä tiimityöskentely eli siinä kun opetettiin niinku ns. samaan aikaan mutta vaan isompaa ryhmää oli vaan niinku kaks kertaa isompi luokka ja kaksi opettajaa. Niin siinä tuli enemmän sitä, että suunnitellaan yhdessä. No jos mä teen tätä niin tee sä tota niin se jotenkin vähensi sitä omaa työtaakkaa paljon niin kun enemmän ja siitä tuli semmoinen olokin. Sitten että jotenkin, että saisi siltä toiselta opettajalta myös sellaisia niinku just täydentäviä asioita siihen omaan opetukseen, että huomasi niinku että missä ne minun ja hänen vahvuudet menee, niin se oli tosi kiva huomata, että siitä tuli huomattavasti paljon parempi siitä kokonaisuudesta kuin se, että mä olisin vaikka tämmöistä yksin. (H4)

-- on hyvä tehdä ainekohtaisia jakoja ja sitten just että kumpi on vähän niinku se vastuuvetäjä missäkin oppiaineissa esimerkiksi joka tekee sitten sen viimeisen niinku päätöksen - - sitten on vaan silleen että selvä että sä teet ton matikan tuolla tavalla ja minä hyväksyn sen, mutta me tehdään nyt sitten vaikka äikkä tällä tavalla kun minä opetan sitä. (H5)

Suurin osa haastateltavista totesi yhteissuunnitteluajan olevan toimivan yhteisopettajuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Haastateltavien mukaan heikon resurssitilanteen vuoksi yhteistä suunnitteluajaa on tällä hetkellä melko vähän, mikä tekee yhteisopettajuuden toteuttamisesta haastavaa. Yhteissuunnitteluajaa lisäsi haastateltavien mielestä työn mielekkyyttä ja ennakoitavuutta merkittäväällä tavalla. Kaksi luokanopettajaa (H1 ja H3) mainitsi yhteissuunnitteluajan toimivassa yhteisopettajuudessa, kun taas kolme luokanopettajaa (H1, H5, H6) puhui siitä haasteiden yhteydessä. Opettajat mainitsivat myös yhteisen vaivannäön ja vastuun jakamisen, joka voitiin yhdistää yhteissuunnittelusta puhumiseen. Kolme haastateltavaa (H3, H4, H6) sai tunnollisuuden osa-alueesta muihin verrattuna selvästi korkeammat pisteet, jotka sijoittuivat välille 100–103. Sen sijaan muilla haastateltavilla pisteet sijoittuivat välille 72–86. Tunnollisuus työn suunnittelua kohtaan vaihteli siis eri haastateltavilla, mikä näkyi myös persoonallisuustestien tuloksissa (ks. Kuvio 1).

Se keventää työtaakkaa kun toinen suunnittelee tunnin ja vaikka mäkin oon niinku jo kymmeniä vuosia ollut opettajana, niin kyllä se työ aina pitää suunnitella, että miten sen tunnin vetää niin sitten kun toinen suunnittelee päivästä sen matikan tunnin ja toinen vaikka äidinkielen tunnin ja sitten vuorotellen näitä muita tunteja niin tota se helpottaa huomattavasti työtaakkaa. (H3)

No se on vähän ehkä työläämpää kuin yksin suunnittelu. Ja sitten oikeastaan se ei nyt ole iso haaste ja sekin on vähän veteen piirretty viiva, mutta ehkä jos tekisi pitkään niin se ei sitten olisi, vaan menisi nimenomaan toisinpäin. (H5)

Tavallaan se aika siihen yhdessä suunnittelemiseen, niin se on jonkinlainen haaste. (H6)

Myös eriyttämismahdollisuudet toistuivat suurimmassa osassa haastatteluista osana toimivaa yhteisopettajuutta. Kolme kuudesta opettajasta (H1, H4, H5) mainitsi eriyttämisen

yhteisopettajuuden toimivuuteen liittyen. Sekä alas- että ylöspäin eriyttäminen on hyvin haastavaa opettajan toimiessa yksin luokkahuoneessa. Yhteisopettajuus tarjoaa haastateltavien mukaan erinomaiset mahdollisuudet eriyttämisen tehostamiselle ja yksilöllisemmän avun tarjoamiselle oppilaille. Tämä yhteisopettajuuden tuoma mahdollisuus parantaa oppilaiden oppimista ja opettajien kykyä tarjota oppilaille heidän tasonsa mukaista opetusta.

Ollaan siis tehty tätä että ollaan niinku eri paikoissa eri ryhmien kanssa sitten on ollut sitä että on todettu sieltä niitä kellä on paljon haasteita rauhoittumisen kanssa ja oman toiminnanohjauksen kanssa niin sitten oli myös semmoisia tunteja että niille ensisijainen tavoite on niinku ottaa se pieni ehkä viis lasta siihen toiseen ryhmään ja he sitten niinku haki eri tavalla sitä hommaa siellä ja muut sai sitte oppimisen rauhan siellä ja pysty eri tavalla toimimaan sitten isommassa ryhmässä. - - onhan se ollut hirmu antoisaa se että on pystytty vaikka jaottelemaan vähän sen oppilasaineksen ja taitotason mukaan ja tota jokaisella muodolla on omat tilanteensa kyllä. (H1)

Meillä oli matematiikasta niinku tämmöiset tasoryhmät ja sitten tota niinku sen kautta, että sitten saatiin vähän ylöspäin ja alaspäin eriyttävää opetusta tehtyä niin se toimii kyllä tosi hyvin. Siinä oli ehkä haasteena vaan se, että me ei haluttu tietenkään oppilaille sitten niinku mainostaa silleen, että tässä on nyt tää niinku paras porukka ja täällä on nää heikoimmat, mutta aika nopeastihan ne sen nyt tietenkin hoksasi. Mutta tota ei siitä tuntunut tulevan mitään niinku ongelmaa oppilaiden kanssa. (H4)

Puolet haastateltavista (H3, H4, H5) totesi, että työmäärän väheneminen tukee yhteisopettajuuden mielekkyyttä ja sen toimivuutta. Opettajien työmäärä on tänä päivänä haastateltavien mukaan valtava, eivätkä työstä maksettavat tunnit riitä kaiken tarvittavan tekemiseen. Yhteisopettajuus tarjosi kyseisille haastateltaville mahdollisuuden jakaa niin konkreettisen kuin henkisenkin työmäärän taakkaa. Yksi haastateltavista (H3) mainitsi myös muun muassa haastavien perheristiriitojen hoitamisen ja niistä selviämisen yhteisopettajuuden positiivisiksi puoliksi. Toisen opettajan tuki ja oikeusturva haastavissa tilanteissa oli haastateltavien mielestä arvokasta hektisessä ja tapahtumarikkaassa koulun arjessa. Kaksi kuudesta opettajasta (H2 ja H3) mainitsi, että yhteisopettajuus tuo turvaa. Opettajat mainitsivat, että oikeusturva on heti parempi, kun on toinen opettaja koko ajan vierellä.

- - niin myös niinku oikeusturva-asia että kun on useampia aikuisia samaan aikaan paikalla niin meillä on tavallaan myös toinen toisistamme tämmöinen turva jos on haasteellisia vaikeita huoltajia ja - - (H2)

Ja sitten kun tää maailma on mennyt semmoiseksi, että joillakin niinku meilläkin ollaan, vanhemmat voi olla aika vaativia ja puuttuvia. Ja välittäviä niin se opettajan oikeusturva on huomattavasti parempi kun siellä on kaks ammattilaista siellä tilassa. Niin semmoiset vanhempien kanssa olleet ristiriidat on helpompi ratkaista. (H3)

Nämä edellä mainitut yhteisopettajuuden toimivuutta kuvailevat elementit olivat niiden haastateltavien kertomia, joiden persoonallisuustestien pisteet olivat korkeat erityisesti sovinnollisuudessa (92–102). Myös jokaisen haastateltavan avoimuutta kuvaavat pisteet olivat melko korkeat ja sijoittuivat välille 85–98 (ks. Kuvio 1). Korkeat pisteet sovinnollisuudesta ja avoimuudesta saaneet opettajat kuvailivat yhteisopettajuutta toimivaksi, kun vierellä oli yhteensopiva työpari ja suunnittelu-aikaa riittävästi. Myös erilaisia vahvuuksia ja oikeusturvaa pidettiin tärkeinä toimivan yhteisopettajuuden toteutumisessa.

Haastateltavat mainitsivat yhteisopettajuuden toimivuuteen liittyen edellä mainittujen lisäksi myös avoimuuden, näkökulmien moninaisuuden, ajatusmaailmojen samanlaisuuden, työhyvinvoinnin, erityisopettajan kanssa tehdyn yhteistyön sekä toimivat tilat. Nämä tekijät edistivät haastateltavien mukaan toimivaa yhteisopettajuutta. Yksi haastateltavista (H6) mainitsi myös, että kaikissa yhteisopettajuuden muodoissa on omat hyvät puolensa. Hänen mukaansa on tilanteesta riippuvaista, mikä yhteisopettajuuden eri muodoista toimii.

Myös opetusmenetelmän projektiluontoisuus mainittiin. Yhden haastateltavan (H5) mielestä yhteisopettajuus oli projektiluontoisena mielekäs työmuoto, mutta ei nähnyt sitä pidemmän päälle itselleen mieluisimpana työtapana. Kyseinen haastateltava kertoi itse pitävänsä opettajan työn tuomasta itsenäisyydestä ja siitä, että saa itse olla vastuussa. Hän ei pitänyt yhteisopettajuutta itselleen sopivimpana työtapana. Haastateltava sai persoonallisuustestin osa-alueista tunnollisuudesta ja neuroottisuudesta muihin tutkittaviin verrattuna alhaiset pisteet (ks. Kuvio 1). Kyseinen opettaja mainitsi itse haastattelussa olevansa positiivinen, hyväntuulinen ja ihmisten kanssa helposti toimeentuleva henkilö. Hän myös koki olevansa työssään epäjohdonmukainen. Hän kertoi, että ei ole kovin suunnitelmallinen ihminen, ja että hän ei aina osaa ennakoita asioita.

Ja sitten ehkä mä oon vähän, vähän ehkä epäjohdonmukainen tommoisissa välillä, että voi olla myös että mun kanssa on haastava tehdä, tehdä sen takia, että en ehkä ihan johdonmukainen tai sillä tavalla ennakoitava ole opettajana. (H5)

Opettaja puhui omasta suunnitelmallisuuden puutteestaan yhteydessä siihen, että hän koki itse olevansa epäjohdonmukainen omassa opettajan työssään. Hän kertoi joutuneensa pakottamaan itselleen eräänlaista struktuuria, jotta hänen oma toimintansa ei välittyisi oppilaille epäselvästi.

—ehkä se myös liittyy tuohon mun heikkouteen sitten että mä mä en ole niinku kovin suunnitelmallinen eikä mua oikein häiritse semmoiset yllättävät jutut mitä siellä tapahtuu enkä mä niinku muutenkaan niinku että mä oon hirveästi joutunut opettajana sitä tavallaan semmoista struktuuria ja muuta niin pakottaa itselleni, että mä olisin mahdollisimman johdonmukainen ja ja ettei se välittyisi oppilaille semmoisena kaaoksena. Mutta mä en ole saanut sitä kokonaan kyllä pois, että se on varmaan myös sitten huono puoli. (H5)

Yhteisopettajuuden toimivuudessa painotettiin etenkin yhteensopivaa työparia, yhteissuunnittelua, eriyttämistä, työmäärän vähenemistä ja vahvuuksien hyödyntämistä. Nämä tekijät maininneet opettajat saivat persoonallisuustestistä muita korkeammat pisteet avoimuudesta, sovinnollisuudesta ja tunnollisuudesta.

4.3 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhteisopettajuuden haasteet olivat haastateltavien mukaan voimakkaasti yhteydessä sen hyötyihin: jos yhteisopettajuuden toimivuutta kuvailevat elementit eivät toteutuneet, oli yhteisopettajuuden toteuttamisessa enemmän haasteita. Muun muassa rajallisista resursseista johtuva vähäinen yhteissuunnitteluajan määrä teki usean haastateltavan mielestä yhteisopettajuudesta haastavaa. Kolme kuudesta (H1, H5, H6) opettajasta mainitsi yhteissuunnitteluajan yhteisopettajuuden haasteena. Näiden haastateltavien ulospäinsuuntautuneisuuden pisteet olivat korkeat (88–102), jolloin tarve asioiden jakamiselle ja yhteiselle suunnittelulle oli mahdollisesti suurempaa. Yhden haastateltavan mukaan (H5) yhteissuunnittelu oli myös työläämpää itsenäiseen suunnitteluun verrattuna, jolloin yhteisopettajuus ei tuntunut mielekkäältä vaan lähinnä kuormittavalta opetusmuodolta. Tämän haastateltavan pisteet sovinnollisuudessa olivat matalat muihin haastateltaviin verrattuna. Hän sai sovinnollisuudesta pisteet 96, joka on kuitenkin hyvin korkea pistemäärä asteikolla (ks. Kuvio 1).

No aina kuuluisa aikaresurssi, niin sehän se nyt tietysti on semmoinen suuri haaste, että on niin paljon kaikkea että mistä se [aika] löydetään sitten. Tavallaan se aika

siihen yhdessä suunnittelemiseen, niin se on jonkinlainen haaste ja sitten tilaresurssit on yksi haaste että jos on niinku mahdollista jakaa oppilaita pienempiin ryhmiin, niin mihin sitten ne muut ryhmät menee? Missä sitä käydään sitä opetusta? Ja sitten tietysti silloin kun siitä tulee ihan siis semmoista niinku tehdään kaikki yhdessä tiimiopettajuutena niin sitten tietysti erilaiset tavat tehdä töitä tulee sitten myöskin niinku näkyviin että kuinka paljon toinen haluaa antaa sille työlle, jos se on suuri ero siihen mitä toinen haluaa antaa ja ihan niinku tapa tehdä sitä työtä ja tapaa kohdata, niin kun erilaisia asioita, ristiriitoja tai ongelmia tai jo ihan sitä arjen perustyötä. Niin ne kaikki tässä tulee näkyviin. Sitten täytyy olla joustava. (H6)

Myös mahdolliset haasteet yhteistyössä ja toimeen tulemisessa sekä kommunikoinnissa tekivät haastateltavien mielestä yhteisopettajuudesta haastavaa. Jokainen opettajista mainitsi haasteeksi joko itselle uuden tai vieraan työtavan, omista tavoista luopumisen, toimeen tulemisen, eri näkemykset tai yhteistyön toimimattomuuden. Mainitut haasteet liittyivät pitkälti työpariin ja koulun tilaresurssisiin. Myös haastava oppilasaines ja aikaresurssi mainittiin yhteisopettajuuteen liittyvänä haasteena. Yksi haastateltavista (H1) koki, että opetuksen jälkeen ei jää riittävästi aikaa opetuksen ja yhdessä suunnitellun läpikäymiseen. Haastateltava opettaja piti tärkeänä, että opetuksen jälkeen pystyttäisiin yhdessä pohtimaan, mikä toimi ja mikä toisaalta ei toiminut niin hyvin. Tämä opettaja sai kaikista korkeimmat pisteet sekä neuroottisuudessa (71) että ulospäinsuuntautuneisuudessa (102).

Jos ei natsaa tai ei löydetä sitä yhteistä aikaa tai sitä yhteistä suuntaa siihen hommaan niin totta kai se on vaikeaa ja sitten se suunnittelu-aika se on semmoinen että siihen on pakko laittaa paljon koska miten sä jatkat siitä mitä toinen on tehnyt jos ei tiedä että toinen on tehnyt. Ja niinku että siinä on pakko olla tietoinen hyvin paljon siitä mitä on tapahtunut oppilaiden kanssa tunnin aikana tai näin että kyllä siinä on niin paljon sitä jakamista että sille pitäisi olla myös niinku resursoitu jollain tavalla suunnittelu-aikaa ja sitten toisaalta myös niinku purku-aikaa että päivän aluksi ja lopuksi että jos toinen vaan lähtee eikä tiedä ollenkaan mitä siellä nyt tapahtuu ja sitten mites viestinnät vanhempien kanssa. (H1)

Uudet työtavat ja mahdollisesti omista totutuista toimintatavoista luopuminen olivat haastateltavien mukaan ainakin aluksi haasteita yhteisopettajuutta toteutettaessa. Myös joustaminen, eri näkemykset ja mahdolliset ristiriidat tekivät jokaisen haastateltavan mielestä

yhteisopettajuudesta edes toisinaan haastavaa. Persoonallisuuden eroihin liittyvien teemojen lisäksi tilahaasteet tekivät haasteltavien mielestä yhteisopettajuudesta vaikeaa. Jos tilaratkaisut eivät tukeneet oppilaiden eriyttämistä tai heidän jakamistaan esimerkiksi tasoryhmiin, jäi yksi oleellinen yhteisopettajuuden mahdollisuus hyödyntämättä. Yhden haastateltavan (H4) mukaan tämä eriyttämisen muoto saattoi toisaalta näkyä oppilaille selkeästi osaamisen mukaisena erotteluna. Haastateltavan mukaan oppilaat ymmärsivät nopeasti, minkä takia erottelua tehdään ja miksi oppilaat jaotellaan tietyn jaon mukaisesti eri tiloihin.

--oli aika haastavaakin silloin ihan sen takia että sitä ei oltu ehkä ihan hirveän pitkälle suunniteltu meidän koulussa sitä hommaa, se tuli vähän niinku puskista että tähän ryhdyttiin ja sitten semmoinen suunnittelu aika sille että perehtyminen koko hommaan oli aika vähäistä ja silloin esimerkiksi luokkitilat oli kaukana toisistaan - - piti mennä semmoiseen pikkuluokkaan joka oli myös hyvin ahdas ja sitten tuommoisille ekaluokkalaisille se oli hyvin haasteellinen aina rampata sitten koulussa kun oli monella muutenkin haasteita olemisessa niin se ei toimi. Varmaan just se tota et nää on niinku kuitenkin just työkulttuuris silleen niinku uusia työtapoja vaikka niinku tämmöiset että siihen lähdetään sataprosenttisesti niin kyllähän ne pitäisi hyvin pohjuustaa ja niihin pitäisi valmistautua ja miettiä niinku tarkasti että silloin kun lähdetään tämmöisiä resursoimaan niin kaikkea ei tietenkään osaa ajatella etukäteen mut sit tavallaan niinku että siihen olisi aikaa myös jätetty sitä miettimään että miksi niin tehdään ja miten ja millä resursseilla j millä tiloilla ja niinku tämmöisillä et kyllä esimerkiksi just se tilahaaste oli ihan semmoinen konkreettinen siinä alkuun. (H1)

Eräs haastateltavista (H1) totesi yhteisopettajuuden olevan edelleen hyvin uusi ja vieras työtapana. Tähän uuteen opetusmuotoon totuttelemisen tuntui haastavalta. Toisen haastateltavan mukaan (H5) yksi merkittävä luokanopettajan työn elementeistä katoaa yhteisopettajuuden myötä. Koska opettajan vahvaa autonomiaa on pidetty tärkeänä osana opettajuutta ja opettajan työtä, professionaalisen päätäntävällän jakaminen tuntui haastateltavan mukaan haasteelliselta ja epäluontevalta. Saman haastateltavan mielestä yhteisopettajuus ei sovi kaikille oppilaille eikä opettajille, mikä näkyy esimerkiksi luokan työrauhassa. Kyseinen opettaja sai kaikista haastateltavista matalimmat pisteet neuroottisuuden osa-alueesta.

Sitten on kyllä haaste myös se että tota ihan kaikille oppilaille ei välttämättä sovi tämmöinen varsinkin jos yhdysluokka tarkoittaa sitten isoa oppilasryhmää niin se

ei ratkaise sitten välttämättä jotain vaikka erityisopuksellisia tarpeita ja saattaa olla joillekin niinku iso haaste sitten tämmöinen niinku toiminta että sitten on kaks opettajaa ja pitäisi ehkä niinku jouhevammin liikkua eri tilasta toiseen tai muuta.
(H1)

4.4 Yhteisopettajuuden tulevaisuus

Lähes kaikki haastateltavat totesivat yhteisopettajuuden olevan osa tulevaisuutta ja toivottu suunta, jota kohti koulumaailmassa edetään. Yksi haastateltavista (H1) totesi yhteisopettajuuden olevan työn voimavara, jonka myötä työssäjaksaminen ja motivaatio uusia ideoita kohtaan paranee. Toinen haastateltava (H2) totesi yhteisopettajuuden olevan ratkaisu kaikkeen. Hänen mukaansa yhteisopettajuus oli sekä suuri resurssi että ratkaisu työhyvinvointiin ja oppimistuloksiin liittyviin haasteisiin.

Siis jos mä itse ajattelisin niin mun mielestä niinku ehdottomasti erityisesti kun vaikka mediaa tässä on nyt seurannut joitakin aikoja ja puhutaan todella paljon siitä opettajien jaksamisesta ja koulunkäynnin haasteesta niin mun mielestä tää yhteisopettajuus tiimiopettajuus on ratkaisu kaikkeen siihen lisää niinku tuo sitä työhyvinvointia valtavasti se jakaa sitä sitä vastuuta ja ja se se niin kun se tuo niinkun niin paljon hyvää hyvää siihen siihen opettamiseen. (H2)

Sama haastateltava (H2) totesi vastustuksen yhteisopettajuutta kohtaan olevan hänen näkökulmastaan edelleen melko vahvaa. Uuteen toimintatapaan siirtymistä ei siis nähty täysin yksiselitteisenä, selkeänä ja ongelmattomana.

—niin mä toivoisin että meidän opettajien oman hyvinvoinnin takia tää olisi työtapo joka laajenis mutta esimerkiksi tää koulu missä nyt nyt ollaan ja missä pilotoidaan tätä ja tää on uusi työtapo tässä koulussa niin myös se vastustus on todella kovaa eli kun opettajat on tottunut tekemään töitä yksin ja niin kun tavallaan päättämään ja määrittelemään todella pitkälle sen oman työnkuvansa niin huomaa että tämmöisessä perinteisessä koulukulttuurissa koetaan myös uhkana tällainen niin kun yhteisopettajuus se on outoa ja se on vierasta jolloin se on pelottavaa. (H2)

Yksin tekemisen väheneminen oli useamman haastateltavan mukaan tulevaisuuden suunta ja osa nykypäivää, jolloin myös koulumaailmassa kyseiseen työtapaan siirtyminen olisi ajankohtaista. Yhteisopettajuus vei erään haastateltavan (H6) mukaan ammatillista osaamista eteenpäin ja kehitti opettajien ammattitaitoa entisestään.

Viides haastateltava koki, ettei yhteisopettajuus tulisi olemaan pitkäaikainen ratkaisu koulumaailman haasteisiin. Hänen mukaansa yhteisopettajuuden haitat ovat niin monimuotoisia, ettei opetusmuodon hyvät puolet korvaisi näitä merkittäviä ja monimuotoisia haittoja. Hänen mukaansa yhteisopettajuus voisi toimia projektiluontoisesti, mutta pitkäaikaisena työtapana se ei olisi kovinkaan toimiva.

Se ei musta ole niinku mikään pitkäaikainen ratkaisu että mun on vaikea kuvitella että siinä voitaisiin saavuttaa semmoisia hyötyjä että ne haitat, haitat saataisiin korvattua että se työrauha vaan on niinku heikompi. Ja se on niinku se on projektiluontoisena tosi kiva, mutta se sen takia mä en haluaisi sitä niinku ja miellä oli itse asiassa sen naapuriluokan opettajan kanssa semmoinen suunnitelma, että me oltaisiin tää kevät vedetty paljon enemmän yhteisopettajuutena. Mut se sitten. Tota sen ekan ison projektin jälkeen niin sitten todettiin että ei se oikein just sen työrauhan takia että se ei oikein niinku. Silleen niinku ajattelen, että. Että se olisi niinku se on tosi kiva lisä. Ja kivoja projekteja voisi olla pitkiäkin projekteja, mutta en mä niinku kokopäiväisesti haluaisi silleen opettaa. Mutta se vähän riippuu tietysti yleensä tällaiset uudistukset vaan tuppaa olemaan semmoisia, että niillä koitetaan saada samalla aikaan säästöjä. Ja silloin ne on semmoisia uudistuksia, vaikka se idea olisi kuinka hyvä niin ne. Se lopputulos on tosi huono. (H5)

Opettaja näki yhteisopettajuuden säästötoimena, joka ei todellisuudessa aja oppilaiden etua ja oppimista. Tähän voisi hänen mukaansa kuitenkin toimia ratkaisuna lisäresurssit, jolloin yhteisopettajuudesta voitaisiin saada perusteltua ja toimivaa. Tämä mielipide koski vain yhtä haastateltavaa muiden opettajien ollessa sitä mieltä, että yhteisopettajuus on toivottu tulevaisuuden suunta, josta on paljon hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin. Haastateltavat opettajat pitivät yhteisopettajuutta melkein yksiselitteisesti tulevaisuuden opetusmuotona, joka on yhteydessä heidän korkeisiin avoimuuden pisteisiinsä persoonallisuustestissä.

4.5 Persoonallisuuden yhteys yhteisopettajuuden kokemiseen

Haastateltavien pohtiessa omaa persoonallisuuttaan toimiessaan yhteisopettajina, viisi kuudesta opettajasta (H1, H2, H4, H5, H6) kertoi yhteistyökykyisyyden ja joustavuuden olevan persoonallisuuden piirteitä, jotka vaikuttivat heidän yhteisopettajuuteensa. Etenkin yhteistyötaitoja painotettiin haastatteluissa. Nämä piirteet olivat heidän mukaansa keskeisessä roolissa, kun pyritään tulemaan erilaisten ihmisten kanssa toimeen. Heidän tunnollisuuden osa-alueidensa pisteet olivat matalammat, kuin haastateltavan H3, joka ei maininnut kyseisten

piirteiden olevan yhteisopettajuuden kannalta keskeisiä persoonallisuuden piirteitä. Jokaisen haastateltavan pisteet tunnollisuudessa olivat kuitenkin yli 72, eli selvästi yli asteikon puolen välin (ks. Kuvio 1).

Mä tein just semmoisen voimakehäharjoituksen tässä hetki sitten, sieltä tuli näitä niinku ydinvahvuuksia ikään kuin esiin niin sinne tuli reiluus, rehellisyys ja rakkaus ja ehkä sieltä niinku mä mietin sitä sieltä nousee varmaan se niinku jollain tavalla se oikeudenmukaisuus ja sit semmone niinku pohtivaisuus just sitten siinä mihin niinku pyrki ja haluaisi sitten ehkä se rakkaus edustaa sitä semmoista niinku välittämistä - - että kai se on sitten joku semmoinen juttu mitä pitää tärkeänä ja mitä pitää ikään kuin sen opettajuuden ytimenä sitten kuitenkin siinä, se jotenkin on se yhdessä tekemisen voimaannuttava vaikutus ja semmoinen niin kun sen arjen jakaminen nykypäivänä kun tää menee aina vaan haastavammaksi ja haastavammaksi niin onhan se kivempi jakaa jonkun kanssa jolloin saa sieltä tavallaan vahvuutta myös niille omille päätöksille ja ajatuksille.
(H1)

Lisäksi kahden haastateltavan mukaan (H1 ja H2) heittäytymiskyky ja avoimuus uusille kokemuksille olivat persoonallisuuden piirteitä, jotka tukivat ja ohjasivat heidän yhteisopettajuuttaan. Luovuutta ja kokeilunhalua pidettiin tärkeänä yhteisopettajuuden opetusmuotoa toteutettaessa. Näiden haastateltavien pisteet ekstraversiossa olivat korkeat ja sijoittuivat välille 93–102. Sen sijaan ensimmäinen haastateltava (H1) sai korkeimmat pisteet avoimuudessa (91) kun taas samoja piirteitä maininnut haastateltava (H2) sai avoimuuden kategorian alhaisimmat pisteet (83) (ks. Kuvio 1).

No ehkä semmoinen luovuus ja sellainen niin kun innostuvuus asioista ja myös kokeilunhalu et oon valmis ja niinku ei vaan pelkästään valmis vaan kuolee jos ei pääse kokeilemaan uusia asioita - - ja sosiaalisuus varmasti. (H2)

Positiivisuus, elämäniloisuus, innostuvuus, iloisuus ja hyväntuulisuus toistuivat usean haastateltavan (H2, H3, H5, H6) haastatteluissa. Nämä persoonallisuuden piirteet olivat monen mielestä keskeisiä, jotta yhteisopettajuudesta saadaan toimivaa ja tiimityö on onnistunutta. Nämä persoonallisuuden piirteet omien sanojensa mukaisesti hyödyttivät monia yhteisopettajia omassa työssään merkittävästi. Oman asenteen merkitys välittyi erään haastateltavan (H5) mielestä myös oppilaille sekä toiselle opettajalle. Hän sai muihin haastateltaviin verrattuna alhaisimmat pisteet tunnollisuuden osa-alueesta (72). Myös

empeattisuus ja lämpö (H1 ja H6) olivat muutamalle luokanopettajalle persoonallisuuden piirteitä, jotka heidän omien sanojensa mukaan korostuivat heidän toimiessaan yhteisopettajina. Myös ammattitaitoisuus (H2 ja H3), oikeudenmukaisuus (H1) ja lähestyttävyyys (H6) mainittiin muutamassa haastattelussa.

En mä tiedä onko persoonallisuuden piirre. Onko positiivinen elämänasenne? Ja kannustava tietenkin siis koulussahan on se että sä niinku kannustat koko aika sekä sun kollegoita että niin kun oppilaita. Sä teet niinku systemaattisesti töitä - - se jämäkkyys, vaativuus ja sinnikkyys - - minkälaiset arvot niinku mä oon oppinut ja itse ajatellut niin että mun pitää olla töissä positiivinen, kannustava ja muuta. Ja sitten niinku vapaalla mä nyt voin olla vähän kiukkuisa - - mutta sitä mä en voi tehdä töissä. Vaikea selittää, että mun pitää niinku tavallaan yrittää olla ammattilainen. Mutta kuitenkin se ei saa olla sellaista teennäistä - - lapset niinku huomaa kaiken teennäisyyden, että sen pitää kuitenkin tavallaan tietysti yrittää olla tietyllä tavalla aitoa. (H3)

Yhden yhteisopettajuutta toteuttaneen opettajan mielestä (H5) hänen epäsuunnitelmallisuutensa ja epäjohtonmukaisuutensa tekivät yhteisopettajana toimimisesta haastavaa. Hänen pisteensä neuroottisuudesta (45) sekä tunnollisuudesta (72) olivat alhaisimmat kaikista haastateltavista. Kyseinen haastateltava kuitenkin totesi omalla asenteellaan ja sen näkymisellä olevan merkitystä sille, kuinka toimivana yhteisopettajuus näyttäytyy muille omista persoonallisuuden piirteistä ja vahvuuksista huolimatta. 72 pistettä tunnollisuudesta on kuitenkin selkeästi yli asteikon puolivälin, joten ei voida sanoa, etteikö hänkin olisi tunnollinen.

Ja sitten ehkä mä oon vähän, vähän ehkä epäjohtonmukainen tommoisissa välillä - - että en ehkä ihan johdonmukainen tai sillä tavalla ennakoitava ole opettajana. Mä en ole niinku kovin suunnitelmallinen - - että mä oon yleensä aika niinku positiivinen ja hyväntuulinen ja se yleensä välittyy oppilaisiin myös ja mä yleensä tykkään siitä työstä ja oppilaista niin vaikka siellä olisi niinku jotain vaikeuksiakin ja semmoista ja musta tuntuu että se on oppilaille semmoinen mukava juttu että se rauhoittaa myös sitä luokkaa - - (H5)

Kyseinen opettaja, joka koki olevansa epäjohtonmukainen ja epäsuunnitelmallinen työssään (H5), sai siis neuroottisuudesta hyvin alhaiset pisteet. Omien sanojensa mukaan näistä piirteistä oli yhteisopettajuuden kannalta haittaa, jolloin hän olisi toivonut olevansa

suunnitelmallisempi ja ennakoivampi työntekijä. Muut haastateltavat saivat enemmän pisteitä neuroottisuudesta, eivätkä kokeneet kyseisiä persoonallisuuden piirteitä omikseen työskennellessään yhteisopettajina. Toinen haastateltava (H4) koki oman suunnitelmallisuutensa ja järjestelmällisyytensä olevan hyödyksi yhteisopettajuutta toteutettaessa.

Mutta mä sanoisin ehkä kuitenkin vahvuutena sen, että mä oon tosi suunnitelmallinen ja järjestelmällinen - - kun on iso ryhmä niin siinä pitää oikeasti sanoa tosi selkeästi ne asiat - - pitää olla tosi selkeä ja järjestelmällinen niin että se porukka pysyy mukana eikä sitten niinku rupea siellä jossain sekoilemaan kun ei tiedäkään mitä pitää tehdä. Mä sanoisin että se olisi ainakin vahvuus. - - myös pyrkimys sellaiseen rentouteen niin kuin luokassa, että vaikka pitää olla jämää ja selkeä ja pitää olla ne säännöt ja rutiinit mitä mä pidän niinku tosi tärkeänä, koska arki ei pyöri ilman niitä niin silti se semmoinen yleisfiilis olisi niinku rento ja semmoinen niinku että voidaan jutella ja että jos niin kun homma lähtee ihan laukalle niin mä voin lähteä siihen vitsiin ihan hyvin mukaan. Mun ei tarvitse olla täällä ihan niinku nyrpistellä nenää koko aika vaan et voidaan sitten yhdessä myös pitää hauskaa. (H4)

5 Pohdinta

Tutkimuksen tuloksista voidaan saada alustavia suuntaviivoja sille, onko opettajan persoonallisuudella yhteyttä siihen, pitääkö hän yhteisopettajuutta mielekkäänä tai hyödyllisenä opetusmenetelmänä. Tutkimuksen tuloksista saadaan viitteitä siitä, minkä persoonallisuuden piirteiden omaavat opettajat hyötyvät yhteisopettajuudesta, ja pitävät sitä mielekkäänä tapana opettaa. Tutkimustuloksista saadaan myös selville, minkälaisia hyötyjä ja haittoja yhteisopettajuudessa on opettajien mielestä, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta. Tutkimustulokset valottavat myös opettajien kokemuksia siitä, onko yhteisopettajuudessa enemmän hyötyjä vai haittoja opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen tulokset antavat suuntaviivoja siitä, minkälaisen opettajien kannattaa hyödyntää yhteisopettajuutta pääasiallisena opetusmuotona ja keille taas menetelmä ei välttämättä sovi. Vaikka tätä yhteyttä voikin selittää useammat eri tekijät, voi persoonallisuuden piirteillä olla jonkinlainen yhteys siihen, kannattaako opettajan ryhtyä työskentelemään työssään yhteisopettajana vai olisiko itselle sopivampi tapa toimia itsenäisenä opettajana. Aikaisemman tutkimuksen mukaan onkin huomattu, että persoonallisuuden eri piirteillä on vaikutusta siihen, millainen on henkilön ammatillinen kompetenssi töissä sekä miten muut ihmiset vaikuttavat henkilön työntekoon (Kanfer & Kantrowitz, 2002; Kanfer & Ackerman, 2005). On tärkeää huomioida, että persoonallisuus kokonaisuutena ei suoraan vaikuta itselle mielekkäisiin toimintatapoihin, vaan kyse on nimenomaan persoonallisuuden eri piirteistä. Persoonallisuuden piirteet muodostavat viiden suuren persoonallisuuspiirteen mallin mukaisesti jatkumon, johon eri ihmiset eri persoonalluuksineen sijoittuvat (McCrae & Costa, 2010; 2016).

5.1 Tulkintoja tuloksista

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä joitakin tekijöitä, jotka liittyvät yhteisopettajana toimimiseen sekä opettajan persoonallisuuteen. Tulosten mukaan opettajat, jotka nauttivat yhteistyöstä sopivan ja samansuuntaisesti ajattelevan työparin kanssa, saivat yleisesti ottaen neuroottisuudesta matalat pisteet. Näin ollen voidaan ajatella, että yhteisopettajuudesta nauttivat henkilöt eivät ole persoonallisuuden piirteiltään juurikaan neuroottisia. Alhaisimmat neuroottisuuden pisteet saanut opettaja koki kärsivänsä epäsuunnitelmallisuudestaan ja epäjohdonmukaisuudestaan. Korkeimmat pisteet neuroottisuudesta sai opettaja, jonka mielestä opetuksen jälkeinen purku aika sekä jälkipohdinta olivat oleellinen osa opetuksen

kehittämistä ja yhteisopettajuutta. Niinpä voidaankin pohtia, mikä neuroottisuuden määrä ja osuus olisi sopiva toimivan yhteisopettajuuden kannalta opettajalle ja minkälainen neuroottisuuden määrä tukee toimivaa yhteistyötä sekä mistä on haittaa sekä työparille että opettajalle itselleen. Neuroottisuutta mittaavat pisteet olivatkin kuitenkin yleisesti koko tutkimuksen alhaisimmat, jolloin voidaan olettaa ainakin tutkimukseen osallistuneiden yhteisopettajien olleen vähäisesti neuroottisia. Neuroottisuuden vastakohtana pidetty emotionaalinen tasapaino ennakoiki aikaisempien tutkimusten mukaan työssä menestymistä, (Kanfer & Kantrowitz, 2002; Kanfer & Ackerman, 2005) mikä näkyy myös tässä tutkimuksessa alhaisina neuroottisuuden pisteinä.

Ekstraversiota eli ulospäinsuuntautuneisuutta kuvaavat pisteet olivat joidenkin opettajien kohdalla koko tutkimuksen korkeimmat. Kuitenkin kaikki pisteet ulottuivat yli 71 pisteen. Tästä voidaankin ajatella tutkimukseen osallistuneiden opettajien olleen yleisesti ekstrovertejä, mikä toisaalta saattaa vääristää tutkimuksen tuloksia ulospäinsuuntautuneiden tutkittavien vähäisen vaihtelevuuden vuoksi. Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista nautti edes jonkin verran yhteisopettajuudesta ja viisi kuudesta piti sitä hyvin toimivana opettajuuden muotona sekä tulevaisuuden ratkaisuna, jolloin ulospäinsuuntautuneisuudella saattaa olla yhteys näihin kokemuksiin ja tuloksiin. Kaikista korkeimmat ulospäinsuuntautuneisuuden pisteet saivat opettajat, jotka omaa persoonallisuuttaan pohtiessaan kertoivat heittäytymiskyvyn ja avoimuuden olevan heidän keskeisiä yhteisopettajuuttaan ohjaavia piirteitään. Ekstroversiota mittaavan kategorian pisteissä oli kuitenkin hajontaa, minkä vuoksi ulospäinsuuntautuneisuus ei välttämättä ole tämän tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden kannalta keskeinen persoonallisuuden piirre, jotta yhteisopettajuus olisi mielekästä ja toimivaa. Muuten ekstraversiolla on katsottu olevan yhteys työssä menestymiseen ja siinä pärjäämiseen (Kanfer & Kantrowitz, 2002; Kanfer & Ackerman, 2005).

Suurin osa haastateltavista koki toimivan yhteistyön sekä työparin välisen luottamuksen ja tuen olevan yhteisopettajuuden toimivuutta kuvaavia elementtejä. Koska nämä opettajat saivat korkeat pisteet avoimuuden kategoriasta, voidaan myös olettaa avoimuuden olevan keskeinen tekijä näiden asioiden toimivuuden kannalta. Avoimuus uusille kokemuksille sisälsi myös opettajien mielestä riittävän suunnittelu- ja kommunikointiajan. Avoimuuden kategoria oli pistemäärältään hyvin tasainen ja opettajien pohtiessa persoonallisuuttaan osana yhteisopettajuutta, avoimuuden tärkeys ilmeni useaan otteeseen. Näin ollen voidaan päätellä

avoimuudella olevan merkitystä siihen, kokeeko opettaja yhteisopettajuuden mielekkäänä opetusmuotona vai ei.

Toimiva yhteisopettajuus piti sisällään opettajien mielestä myös ”yhteisen toimivan kemian”. Lisäksi mahdollisuus henkisen ja konkreettisen työmäärän jakamiseen, hankalien tilanteiden hoitaminen sekä toisen osapuolen tuki haastavissa tilanteissa mainittiin useaan otteeseen. Toimiva yhteisopettajuus antoi turvaa ja henkilökemioiden toimivuutta pidettiin tärkeänä yhteisopettajuuden kannalta. Sovinnollisuuden kategorian voidaan mahdollisesti katsoa viittaavan näihin tekijöihin. Sovinnollisuudella tarkoitetaan ystävällistä henkilöä, joka välttää konflikteja ja jonka kanssa on helppo tulla toimeen (Goldbergin, 1993). Sovinnollisuuden kategorian pisteet olivat kaikkien yhteisopettajien kohdalla korkeat. Alhaisimmat pisteet sovinnollisuudesta sai opettaja, joka haastattelun mukaan nautti vähiten yhteisopettajuudesta, eikä kokenut sitä itselleen sopivana opetusmuotona. Näistä tuloksista voidaankin päätellä sovinnollisuuden olevan mahdollisesti keskeinen persoonallisuuden piirre sekä toimivan yhteisopettajuuden kannalta että opettajan oman työviihtyvyyden kannalta.

Tunnollisuuden kategorian pisteet vaihtelivat kaikista persoonallisuustestin kategorioista eniten. Suurin osa haastateltavista mainitsi haastatteluissa, että riittävä yhteissuunnittelu-aika olisi toimivan yhteisopettajuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Huolellinen suunnittelu ja mahdollisesti jopa työn jälkeinen reflektointi ja purkaminen lisäsivät työn mielekkyyttä ja yhteisopettajuuden toimivuutta. Tunnollisuudesta matalimmat pisteet saaneiden opettajien haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että joustavuus ja yhteisopettajuus olivat tärkeämpiä elementtejä toimivan yhteisopettajuuden kannalta eikä suunnittelu-aika ja tunnollisuus korostunut voimakkaasti yhteisopettajuudessa. Toinen alhaisimmat tunnollisuuden kategorian pisteet saanut opettaja mainitsi oman asenteen merkityksen olevan tärkeämpi tekijä muihin asioihin verrattuna, jotta yhteisopettajuus näyttäytyy toimivana myös oppilaille. Kognitiivisen kyvykkyyden onkin huomattu olevan persoonallisuuden piirteitä voimakkaampi indikaattori sille, miten henkilö pärjää ja menestyy työssään. Toisaalta tunnollisuuden on huomattu olevan persoonallisuuden piirteistä se, jolla on eniten vaikutusta työkompetenssiin (Kanfer & Kantrowitz, 2002; Kanfer & Ackerman, 2005). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan voidaan kuitenkin ajatella useiden muiden tekijöiden ja persoonallisuuden piirteiden olevan keskeisempiä toimivassa yhteisopettajuudessa tunnollisuuteen verrattuna.

Toisinaan haastateltavien omat maininnat saattoivat olla ristiriidassa persoonallisuustestin tulosten kanssa. Eräs opettaja sanoi olevansa hyvin avoin, kokeilunhaluinen ja innostuva

hänen avoimuuden kategorian pisteiden ollessa kuitenkin kaikista matalimmat. Toinen opettaja kertoi olevansa persoonaltaan joustava ja heittäytymiskykyinen hänen neuroottisuutensa pisteiden ollessa kuitenkin tutkimuksen suurimmat. Koska testi ei ollut täysin yhteydessä henkilöiden omiin käsityksiin itsestään, voidaan pohtia, onko itse persoonallisuustestin kysymykset tai tulokset vääristyneitä, vai onko opettajien omat käsitykset itsestään ja omasta persoonallisuudestaan epäjohdonmukaisia. Toisaalta monet opettajien omat kommentit omista persoonallisuuden piirteistään olivat hyvin linjassa persoonallisuustestin tulosten kanssa.

5.2 Luokanopettajien taustatekijät ja niiden mahdollinen vaikutus tuloksiin

Haastateltavien yhteisopettajien taustat erosivat toisistaan merkittävästi. Yhteisopettajana toimiminen sijoittui haastateltavilla kuukauden ja kymmenen vuoden välille. Tuloksista voitiinkin huomata, kuinka pidempään yhteisopettajuutta toteuttaneet luokanopettajat pitivät opetusmuotoa antoisana ja itselleen luontevampana kuin ne, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta verrattaen vähemmän aikaa. Vain muutaman kuukauden yhteisopettajuutta toteuttaneet haastateltavat mainitsivatkin yhteisopettajuuden haasteita ja ongelmia merkittävästi enemmän kauemmin yhteisopettajina työskennelleisiin verrattuna.

Olisikin mielenkiintoista tutkia, vaikuttaako opetettu ajanjakso merkittävästi opettajien kokemuksiin yhteisopettajuudesta ja oman persoonallisuuden piirteiden yhteyksistä tähän opetusmuotoon. Tutkimuksen tuloksien mukaan pidempään yhteisopettajuutta toteuttaneet pitivät yhteisopettajuutta mielekkäämpänä ja antoisampana työtapana. Siitä voidaan päätellä, että pidempi kokemus yhteisopettajuudesta voisi mahdollisesti vaikuttaa siihen, pitääkö opettaja opetusmenetelmää itselle mielekkäänä.

Tutkimuksen otanta oli pieni, joten se on hyvä huomioida tuloksia pohdittaessa. Suuremmalla otannalla voitaisiin tutkia paremmin opettajien taustatekijöiden eli opetusvuosien merkitystä yhteisopettajuuden kokemiseen. Lisäksi suuremmalla otannalla voitaisiin tutkia, kuinka opettajien persoonallisuuden piirteet yleisesti ottaen vaihtelevat. Suurempi otanta antaisi myös paremmin suuntaviivoja siitä, pitävätkö opettajat yhteisopettajuutta mielekkäänä opetusmuotona sekä sitä, mitä hyötyjä ja haittoja siitä mahdollisesti on.

Myös tulevaisuuden näkymät yhteisopettajuudesta vaihtelivat merkittävästi niiden välillä, ketkä olivat opettaneet kyseistä opetusmuotoa hyödyntäen pidempään. Pitkään yhteisopettajina työskennelleet näkivät yhteisopettajuuden olevan yksiselitteinen ratkaisu

moniin koulumaailman haasteisiin, kun taas vähemmän aikaa yhteisopettajuutta toteuttaneet suhtautuivat työtapaan huomattavasti epäilevämmiin ja kriittisemmin. Tästä voidaankin pohtia, ilmeneekö yhteisopettajuuden toimivuus vasta pidemmän työkokemuksen kautta ja näyttäytyvätkö sen parhaat puolet vasta ajan myötä. Toisaalta pitkään yhteisopettajuutta toteuttaneet ja siihen mieltyneet opettajat saattavat jättää huomiotta työmuodon haasteet ja sen mahdollisen kääntöpuolen, jotka ilmenevät vasta uusien yhteisopettajien aloittaessa työnteon. Onkin hyvin haastavaa tarkastella, mitkä taustatekijät mahdollisesti ovat johtaneet siihen, kenelle yhteisopettajuus sopii ja kenelle ei.

Tässä tutkimuksessa ei otettu kantaa vastaajien sukupuoleen, joten sukupuolta ei huomioitu osana tutkimustuloksia. Jatkossa voitaisiinkin tutkia myös sukupuolen vaikutusta yhteisopettajuuden kokemiseen. Tutkimuksessa voitaisiin tutkia miesten ja naisten välisiä mahdollisia eroja yhteisopettajuuden kokemisessa. Tutkimuskysymyksiä voitaisiin myös laajentaa koskemaan sitä, sopiiko yhteisopettajuus enemmän naisten vai miesten käyttämäksi opetusmenetelmäksi, ja ketkä nauttivat tai mahdollisesti hyötyvät yhteisopettajuudesta enemmän.

5.3 Tutkimusotanta

Koska tutkimukseen osallistuneet opettajat valittiin mukavuusotannalla, saattoi tutkimukseen valikoitua erityisesti yhteisopettajuudesta kiinnostuneet opettajat. Mukavuusotannalla tarkoitetaan menetelmää, jossa tutkittavat henkilöt valikoituvat tutkimukseen helpon tavoitettavuuden mukaan. Mukavuusotantaa käytettäessä saatavilla ei ole listaa perusjoukosta tai kohderyhmästä (Kananen, 2015, 271–272). Tässä tutkimuksessa mukavuusotantaa puolsi yhteisopettajuuden vähäinen toteuttamisen määrä ja opetusmuodon tuoreus. Tutkimukseen oli siis valittava ne opettajat, joiden tiedettiin toteuttaneen yhteisopettajuutta. Otantamenetelmän vuoksi tutkimukseen osallistuivat todennäköisesti opettajat, joilla oli aikaa ja mielenkiintoa osallistua tutkimukseen ja jakaa omia kokemuksiaan yhteisopettajuudesta. Tämä saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Haastateltavien opettajien vastaukset olivat hyvin samankaltaisia ja samanlaiset teemat toistuivat melkein jokaisessa haastattelussa. Lähes jokainen opettaja kertoi yhteisopettajuuden keventävän työtaakkaa, tuovan opettajien erilaisia vahvuuksia esille, antavan tukea työarkeen ja helpottavan eriyttämistä, jolloin heillä oli hyvin positiivisia kokemuksia yhteisopettajuudesta. Vain yhden opettajan mukaan yhteisopettajuus lisäsi työtaakkaa ja vaati enemmän henkisiä resursseja kuin yksin opettaminen. Siksi voidaankin pohtia, valikoituiko

tutkimukseen otantamenetelmän vuoksi suurimmaksi osaksi yhteisopettajuudesta positiivisesti ajattelevia opettajia. Eriäviä mielipiteitä löytyisi todennäköisesti suuremmasta joukosta yhteisopettajuutta toteuttaneita opettajia. Koska tutkittavien haastattelujen kestot vaihtelivat melko paljon keskenään (7-24min), oli myös tiedon määrä tutkittavien kokemuksista vaihtelevaa. Syvällisempää pohdintaa olisi ollut mahdollisesti saavutettavissa tutkijoiden tarkentavilla lisäkysymyksillä niiden haastateltavien kohdalla, joiden vastaukset jäivät suppeammaksi ja pintapuolisemmiksi. Toisaalta tutkijat halusivat säilyttää yhdenmukaisen haastattelurungon jokaisessa haastattelussa ja näin ollen antaa vapauden haastateltaville kertoa kokemuksistaan omien ajatustensa mukaisesti. Tutkimuksen tuloksista saatiin kuitenkin näiden haastattelujen perusteella tietää, että suurin osa opettajista pitää yhteisopettajuutta itselleen mielekkäänä työmuotona, joka keventää henkilökohtaista työtaakkaa ja tuo turvaa.

Myös persoonallisuustestien tulokset olivat melko yhteneväisiä kuuden tutkittavan välillä, josta voidaan päätellä tutkittavien olleen persoonallisuuden piirteiltään hyvin samankaltaisia henkilöitä. Kaikki opettajat olivat ulospäinsuuntautuneisuutta tutkivalla jatkumolla hyvin ekstrovertejä, vähän neuroottisia, sovinnollisia sekä avoimia uusille kokemuksille.

Tunnollisuutta mittaavien kysymysten tulokset vaihtelivat sen sijaan jonkin verran pisteiden ollessa kuitenkin melko korkeita. Haastateltavat opettajat sattuivat siis kaikki olemaan persoonallisuuden piirteiltään melko samankaltaisia, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Voidaankin pohtia, hakeutuuko esimerkiksi hyvin ekstrovertit, avoimet ja tunnolliset opettajat heitä kiinnostaviin tutkimuksiin tai ylipäätään toteuttamaan yhteisopettajuutta toisenlaisen persoonallisuuden omaaviin opettajiin verrattuna. Tutkimuksen tulokset saattavat siis olla tässä suhteessa harhaanjohtavia. Persoonallisuudesta voidaan tehdä sellaisia tulkintoja, että se vaikuttaa opettajan ammattiin hakeutumiseen ja yhteisopettajuuden kokemiseen. Haastateltava, joka poikkesi eniten muista tutkittavista, oli persoonallisuuden piirteiltään muista eniten poikkeava. Hän myös piti yhteisopettajuutta vähiten mielekkäänä muihin opettajiin verrattuna.

Suurempi otanta olisi lisännyt tutkimuksen reliabiliteettia sekä validiteettia. Toisaalta mukavuusotannalla valikoidut haastateltavat saattavat olla motivoituneempia vastaamaan perusteellisesti ja ajatuksella tutkijoiden esittämiin kysymyksiin, mikä puolestaan lisää haastattelututkimuksen luotettavuutta. Suuremmalla otannalla olisi kuitenkin mahdollisesti saatu enemmän näkemyksiä aiheeseen liittyen sekä persoonallisuuden piirteiden vaihtelua.

5.4 Persoonallisuustesti

Viittä persoonallisuuden piirrettä mittaava testi oli julkinen nettitesti, johon jokaisella on vapaa pääsy. Koska tutkimuksessa käytettyä persoonallisuustestiä ei tehty laillistetun psykologin toimesta, voidaan testin luotettavuutta pohtia kriittisestä näkökulmasta.

Tutkimuksessa käytetty persoonallisuustesti ei välttämättä sovellu tutkimuskäyttöön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin ensisijaisesti tutkia opettajien omia kokemuksia yhteisopettajuudesta. Persoonallisuuden vaikutuksesta yhteisopettajuuden kokemiseen tehtiin tulkintoja testien ja haastattelujen yhtenevien tuloksien perusteella.

Viittä suurta persoonallisuuden piirrettä testaavan persoonallisuustestin pääteemat olivat neuroottisuus (neurotism), ulospäinsuuntautuneisuus (extraversion), avoimuus uusille kokemuksille (openness to experiences), sovinnollisuus (agreeableness) ja tunnollisuus (conscientiousness) (McCrae & Costa, 2016). Nämä valmiit itsearviointimittarin antamat kokonaisuudet eivät välttämättä sovi yhteisopettajuutta ja persoonallisuuden piirteitä arvioivaan tutkimukseen, mikä välittyi haastatteluissa. Vaikka ekstraversio, avoimuus ja sovinnollisuus nousivat esiin haastatteluissa ja yhteisopettajuutta koskevissa teemoissa, neuroottisuus ja tunnollisuus eivät välttämättä kohdanneet haastattelujen annin kanssa. Toisaalta hyvin alhaiset neuroottisuuden kategorian pisteet saanut haastateltava koki olevansa epäjohdonmukainen ja epätäsmällinen, mitä ei välttämättä pidetty muissa haastatteluissa kovinkaan toivottavana yhteisopettajan piirteenä. Tutkimuksessa voitaisiin siis huomioida, mitkä persoonallisuutta mittaavat piirteet tukevat yhteisopettajuutta ja kokemuksia siitä paremmin ja mitkä eivät liittyneet osaksi yhteisopettajuutta pohtivaa tutkimusta.

Jokainen yhteisopettajuutta toteuttanut haastateltava vastasi ensin tutkijoiden esittämiin haastattelukysymyksiin, minkä jälkeen he tekivät viittä persoonallisuuden piirrettä testaavan itsearviointitestin. Haastattelu orientoi haastateltavat teeman pariin ja antoi mahdollisuuden vastata esitettyihin kysymyksiin omin sanoin ilman persoonallisuustestin tarkkoja vastausvaihtoehtoja. Tämän jälkeen haastateltavat tekivät persoonallisuustestin itsenäisesti. Koska haastattelu tapahtui ennen persoonallisuustestin tekemistä, haastateltavat eivät välttämättä osanneet mainita persoonallisuuteen liittyviä teemoja haastatteluiden aikana samalla tavalla, kuin olisi ollut mahdollista, jos testi olisi tehty ennen haastatteluja. Toisaalta testitulosten tietäminen ennen haastattelua olisi voinut vaikuttaa opettajien analyysiin omasta yhteisopettajana toimimisestaan, mikä olisi voinut vääristää haastatteluvastauksia. Jatkossa voitaisiinkin pohtia, onko vastaavanlaisessa tutkimuksessa otollisempaa tehdä

persoonallisuustesti ennen haastattelua, jotta haastateltava saisi tukea ajatuksiinsa erilaisten testissä esiintyvien termien ja teemojen kautta.

Tulevaisuudessa aihetta olisi tärkeä tutkia psykologin toteuttaman persoonallisuustestin avulla. Olisi tärkeää, että testistä näkisi skaalat, joihin ihmiset yleensä sijoittuvat, ja mikä kohta asteikolla voidaan luokitella esimerkiksi vähän neuroottiseksi tai paljon neuroottiseksi. Pelkällä asteikolla 0–120 on hyvin vaikea määritellä, mikä pistemäärä voidaan luokitella mihinkin määritelmään.

5.5 Yhteys aikaisempaan tutkimukseen

Koska aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan professionissa hyvin keskeistä on yhteistyötaidot sekä oppimisen ja itsensä kehittämisen halu (Niemi, 2004), on myös yhteisopettajuuden kannalta oleellista, että opettajat ovat kokeneet yhteisen toiminnan ja toiselta opettajalta saatavan tuen keskeisenä yhteisopettajuuden toimivuutta kuvaavina elementteinä. Koska opettajien tulee olla valmiita kehittämään omaa tehtäväaluettaan ja itseään jatkuvasti sekä esimerkiksi sitoutumaan palautteen saamiseen ja antamiseen omasta opettamisesta, persoonallisuuden piirteet kuten avoimuus ja ulospäinsuuntautuneisuus tukevat aikaisemmista tutkimuksista saatuja tuloksia.

Ammatillinen autonomia on Luukkaisen (2005) tutkimuksen mukaan keskeinen osa opettajan professiota. Koska opettajan ammatilliseen autonomiaan kuuluu erityisasiantuntemus, eksperttietieto ja koulutus, oli yhteisopettajien näkemys toisiltaan oppimisesta hyvin profession keskeisiä elementtejä kuvaavaa (Luukkainen, 2005). Useat yhteisopettajat kertoivat haastatteluissa, kuinka toiselta opettajalta oppiminen, vahvuuksien hyödyntäminen sekä yhteinen suunnittelu tekivät yhteisopettajuudesta toimivaa ja mielekästä. Näiden vastaajien mielipiteet sisälsivät persoonallisuustesteissä korkeat pisteet ekstroversiossa, avoimuudessa uusille kokemuksille, sekä sovinnollisuudessa. Ammatillisen autonomian toteutuminen vaatii siis sekä aikaisemman tutkimuksen että tämän tutkimuksen vastaajien mielestä yhteistyötä.

Opettajat ovat persoonallisuuden piirteiltään hyvin erilaisia, jolloin kaikki eivät koe tiivistä yhteistyötä toimivana ja voimaannuttavana työtapana. Persoonallisuus vaikuttaa aikaisemman tutkimuksen mukaan hyvin paljon siihen, kuinka kuormittavana yksilö kokee muiden ihmisten kanssa toimimisen ja erilaiset vuorovaikutustilanteet (Donnellan & Robins, 2010). Tämä huomattiin myös tässä tutkimuksessa, jossa eräs opettaja koki yhteisopettajuuden olevan hyvinkin kuormittavaa toisten puhuessa sen voimaannuttavasta ja työntekoa

rikastuttavasta vaikutuksesta. Myös persoonallisuustesteissä näkyi eroavaisuuksia tämän haasteltavan ja muiden haastateltavien välillä erityisesti neuroottisuuden ja tunnollisuuden osa-alueissa. Persoonallisuuspiirteiden vaikutus työntekoon ja yhteiseen tekemiseen ovat siis huomattavissa aikaisempien tutkimusten mukaisesti tässäkin tutkimuksessa.

Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteisopettajuus on lisännyt opettajien hyvinvointia ja työnteon iloa. Näiden lisäksi opettajan ammatillinen kehittyminen on mahdollistunut (Rytivaara, 2012). Myös tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat edellä mainitut tekijät yhteisopettajuutta kuvaaviksi tekijöiksi. Näiden lisäksi tutkittavat mainitsivat yhteisen suunnitteluajan, taitojen jakamisen ja toiselta oppimisen samankaltaisiksi teemoiksi, joita on mainittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuuden haasteiksi mainittiin tässäkin tutkimuksessa liian vähäinen suunnittelu-aika sekä työtilaongelmat (Shin ym., 2016).

Tutkijat eivät löytäneet tämän tutkimuksen yhteydessä aikaisempaa tutkimusta aiheesta, jossa tutkitaan yhtäaikaisesti opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja heidän tulkintojaan persoonallisuudesta. Aikaisemmat tutkimukset käsittelevät pääasiassa yhteisopettajuuden kokemista sekä siihen liitettyjä hyötyjä ja haittoja. Yhteisopettajuuden eri muotoja on myös tutkittu jonkin verran. On myös tutkittu, mitkä eri asiat vaikuttavat opettajankoulutukseen hakeutumiseen. Persoonallisuuden yhteyttä yhteisopettajuuden kokemiseen ei ole kuitenkaan tutkittu paljon.

5.6 Tutkimuksen reliabiliteetti, validiteetti ja eettisyys

Tutkimuksen reliabiliteettiin eli luotettavuuteen vaikuttaa moni eri tekijä. Otantamenetelmä ja pieni otanta ovat yksi luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa haastateltiin vain kuutta opettajaa. Suuremmalla otannalla olisi voitu saada enemmän näkökulmia yhteisopettajuudesta, sekä suurempaa vaihtelua persoonallisuuden piirteissä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja opettajan ammattiin hakeutuvat saattavat olla persooniltaan samankaltaisia. Suurempi otanta antaa automaattisesti enemmän mahdollisuuksia eräänlaisten ääripäiden löytämiseen, jonka avulla saataisiin lisää tutkimustuloksia.

Haastattelujen toteuttaminen Zoom-ohjelmalla saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin ja siten tutkimuksen luotettavuuteen. Voidaan pohtia, olisiko haastattelujen toteuttaminen kasvotusten vaikuttanut tutkittavien vastauksiin ja vastaamistapaan. Joissakin tapauksissa internet-yhteys pätki, ja tästä syystä haastattelut kestivät kauemmin. Haastateltava opettaja saattoi myös

joutua siirtymään toiseen tilaan, koska hän kohtasi häiriötekijöitä omassa haastattelutilassaan. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tutkittu eleitä tai ilmeitä, jotka olisivat edelleen voineet antaa lisää pohdittavaa tuloksissa. Niiden tutkiminen Zoom-yhteydellä olisi ollut merkittävästi haastavampaa kuin kasvotusten.

Haastattelukysymykset olivat myös tutkijoiden itse laatimia ja pyrkivät tarkastelemaan monipuolisesti yhteisopettajuutta toteuttaneen opettajan persoonallisuutta. Ei voida kuitenkaan olla varmoja, mittasivatko kysymykset toivottua asiaa parhaalla mahdollisella tavalla. Voidaankin pohtia, olisiko toisenlainen kysymyspatteristo tuottanut luotettavampia ja validimpia tuloksia. Haastattelukysymykset olisi voitu laatia myös esimerkiksi eriyttämisen viiden O:n mallin (Roiha & Polso, 2018) avulla. Kysymykset olisi voitu muodostaa mallin viiden osa-alueen mukaan, jolloin kysymyksiä olisi pohdittu opetusjärjestelyjen, oppimisympäristön, opetusmenetelmien, oppimisen tukimateriaalien ja oppimisen arvioinnin näkökulmista. Siten haastateltavilta opettajilta olisi kysytty heidän omia kokemuksiaan yhteisopettajuudesta näiden teemojen näkökulmista.

Tutkimuksen validiteettiin saattoi vaikuttaa persoonallisuutta mittaava itsearviointitesti. Tutkimuksessa käytettiin internetissä saatavilla olevaa testiä, johon jokaisella on vapaa pääsy. Persoonallisuustestiä ei siis toteutettu laillistetun psykologin toimesta, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja siihen, mittasiko testi täysin haluttua asiaa oikealla tavalla. Persoonallisuustestistä ei käy ilmi asteikon eri vaiheita, mitkä kuvaisivat jollakin tavalla esimerkiksi neuroottisuuden määrää. Ei siis voida tehdä päätelmiä siitä, mikä pistemäärä kuvaa mitäkin määrää neuroottisuudesta, mikä vaikuttaa myös tutkimuksen tulosten luotettavuuteen.

Jokainen tutkittava teki persoonallisuustestin itsenäisesti omalla tietokoneellaan tai laitteellaan. Testin tekemiseen kului noin kymmenen minuuttia. Itsearviointien luotettavuuteen voi vaikuttaa myös moni tekijä. Tutkimuksessa käytetty testi sisältää 44 kysymystä, joista osa on hyvin samankaltaisia. Jokaiseen kysymykseen on viisi vastausvaihtoehtoa. Testin pituus saattaa vaikuttaa siihen, että tutkittavat eivät jaksaa miettiä jokaista kysymystä tarkkaan kunnolla, joten he saattavat vastata kysymyksiin hätäisesti ja valita vain nopeasti jonkin vaihtoehdoista. Itsearviointiin liittyy monia ongelmakohtia, joista yksi on luotettavuuden ja objektiivisuuden puute. Itsearvioinnin riskinä voidaan myös pitää liian positiivista tai toisaalta kriittistä asennoitumista arviointiin (Fetterman, 2001).

Useampi tutkija saattaa parantaa tutkimuksen reliabiliteettia. Molemmat tutkijoista osallistuivat jokaiseen haastatteluun ja litteroivat haastattelut yhdessä. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa parantaa myös otantamenetelmä, joka voi myös laskea luotettavuutta. Mukavuusotannan mukaisesti tutkimukseen osallistuvat ne henkilöt, jotka ovat itse halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Halukkuus ja innokkuus tutkimukseen osallistumisesta saattaa lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkittavat todennäköisesti pohtivat omia vastauksiaan ja perehtyvät tutkimukseen osallistumiseen vaihtelevista haastattelujen kestosta huolimatta. Tätä voidaan pohtia myös tarkemmin, mitkä tutkittavien motiivit tutkimukseen osallistumiseen liittyen olivat.

Tutkimuksessa huolehdittiin tarkoin vastaajien anonymiteetistä. Tämän lisäksi tutkimuksessa käytettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tutkijat pyrkivät sisällyttämään toimintaansa tutkijan ammattieettisiä periaatteita, sääntöjä, normeja ja hyveitä (Pietarinen, 1998). Nämä tukivat tutkimuksen eettistä etenemistä ja toteuttamista. Tutkimuksen valinnat tapahtuivat tieteellisen tiedon sekä tutkijoiden välisten keskustelujen ja kriittisten pohdintojen pohjalta, mikä tuki eettisten valintojen toteutumista.

5.7 Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia

Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta voitaisiin tutkia tulevaisuudessa laajemmalla otannalla. Kuuden yhteisopettajuutta toteuttaneen opettajan haastatteleminen antaa pienimuotoisen kuvan siitä, minkälaisia vastauksia ja kokemuksia yhteisopettajuuden kokemisen pohtiminen antaa. Tutkimuksen tuloksista ei voida kuitenkaan vielä päätellä, ovatko mukavuusotannalla valitut tutkittavat ja heidän vastauksensa yleistettävissä laajemmalle joukolle. Tulevaisuudessa voitaisiin toteuttaa samankaltaisia tutkimuksia suuremmalla otannalla, jotta saataisiin enemmän mahdollisuuksia tutkia ääripäihin sijoittuvia opettajia sekä saataisiin yleistettävämpiä tuloksia. Laajempi joukko tutkittavia mahdollistaisi luotettavampia tuloksia siitä, onko persoonallisuudella mahdollisesti yhteyttä yhteisopettajuuden kokemiseen. Enemmän tutkittavia opettajia antaisi myös todennäköisesti suuremman skaalan eri persoonallisuuden omaavia opettajia.

Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajan ammattiin hakeutumiseen vaikuttaa muun muassa yksilön älykkyys, tarpeet, sosioekonominen tausta sekä persoonallisuuden piirteet (Jussila, 1976). Lisäksi ammatissa pärjäämiseen vaikuttaa muun muassa kognitiivisen kyvykkyyden lisäksi myös persoonallisuuden piirteet (Heckhausen, 2005; Kanfer & Ackerman, 2005). Opettajat mielletään usein ammattiryhmänä tunnollisiksi ja sovinnollisiksi.

Tämän vuoksi ainoastaan kuuden opettajan tutkiminen johtaa helposti siihen, että jokainen tutkittavista saa lähes samankaltaiset tulokset persoonallisuustestistä. Opettajan ammattiin hakeutuu monenlaisia ihmisiä, mutta työhön hakijoiden persoonallisuuden piirteet voivat olla hyvinkin yhteneväisiä.

Kaikkien luokanopettajien vastaukset eivät välttämättä olleet pitkän yhteisopettajuuskokemuksen pohjalta tehtyjä, vaan ne voivat perustua jopa yksittäiseen tai muutamaankokemukseen. Yhden haastateltavan opettajan kokemukset yhteisopettajuudesta rajoittuivat pelkästään hänen tekemiinsä opetusharjoitteluihin. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia esimerkiksi pitkään yhteisopettajuutta toteuttaneita opettajia verrattuna opettajiin, joilla on vain vähän kokemusta yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuuden kokemiseen vaikuttaa moni asia, joihin yksilö ei itse välttämättä voi vaikuttaa, vaikka oma persoona hyötyisikin yhteisopettajuudesta.

Tulevaisuudessa voitaisiin myös pohtia jatkotutkimuksia aiheesta esimerkiksi oppilaiden näkökulman kannalta. Voitaisiin tutkia, onko yhteisopettajuudesta hyötyä tai haittaa oppilaiden omaa oppimista ajatellen. Vaikka opettaja hyötyisi itse yhteisopettajuudesta kokemalla voimaantumisen tuntemuksia, taakan jakamista, työssäoppimista ja ammatillista kehittymistä, ei välttämättä voida tietää pitävätkö oppilaat kahden opettajan opettamista kehittävänä vai jopa epäselvänä. Tulevaisuudessa voitaisiin myös tutkia, mitkä kaikki yhteisopettajuuden muodot ovat toimivimpia oppilaiden kannalta ja mitkä toisaalta saattavat tehdä koulun arjesta ja oppimisesta haastavampaa.

Tulevaisuudessa tutkimuksen aihetta voitaisiin tutkia myös määrällisesti.

Operationalisoimalla persoonallisuutta mittaava itsearviointilomake, ryhmittelemällä vastaukset ja hyödyntämällä haastatteluissa toistuvaa haastattelupohjaa voitaisiin saada isommalla otannalla yleistyksiä siitä, miten suuremmat joukot opettajia kokevat yhteisopettajuuden, ja onko yhteisopettajuuden kokemisella yhteyttä opettajan persoonallisuuden piirteisiin. Vaikka suurempi otanta ja määrällinen tutkimusote antaisivatkin laajemman kuvan aiheesta, on aihetta tärkeää tutkia erityisesti yksilöiden näkökulmasta. On tärkeää tutkia, miten yhteisopettajuutta kokeilleet ja toteuttaneet opettajat kokevat opetusmenetelmän yksilöinä, ja mitkä asiat ovat vaikuttaneet kokemukseen yksilötasolla.

5.8 Lopuksi

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta laadullisin menetelmin. Lisäksi tutkittiin ja tehtiin tulkintoja persoonallisuuden mahdollisesta yhteydestä yhteisopettajuuden kokemiseen. Tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä selkeitä johtopäätöksiä persoonallisuuden suoranaista vaikutuksesta tietyn opetusmenetelmän kokemiseen. Tutkimuksen tuloksia ei voida myöskään yleistää koskemaan kaikkia opettajia.

Tutkimus antoi kuitenkin viitteitä siitä, että persoonallisuuden eri piirteillä saattaa olla vaikutusta siihen, minkälaisena opetusmuotona opettajat kokevat yhteisopettajuuden. Tutkimus antoi myös tietoa siitä, mitä luokanopettajat pitävät tärkeinä tekijöinä yhteisopettajuuden toimivuudessa. Tekijät olivat haastateltavien kesken hyvin samankaltaisia, joten suuremman otannan avulla tuloksia pystyttäisiin yleistämään koskemaan suurempaa joukkoa. Aihe on tärkeä tutkittavaksi jatkossakin, sillä yhteisopettajuus on tänä päivänä yleistynyt opetusmuoto ja sitä pidetään yhtenä toimivana ratkaisuna sekä koulumaailman resurssipulmiin että monipuolisempaan opettamiseen ja oppimiseen.

Lähteet

- Aira, M. (2005). Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Dudodecim*, 121(10), 1073–1077.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. Uud. P.). Tampere: Vastapaino.
- Allport, G. W. & Odbert, H. S. (1970/1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs*, 47.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 28 (3). 1-16.
- Donnellan, M. B. & Robins, R.W. (2010). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Types: Issues and Controversies 4 (11), 1070-1083.
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen A. & Saloviita T. (2001). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus, 125–138.
- ETENE. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveystalouden eettinen neuvottelukunta (2011). *Sosiaali- ja terveystalouden eettinen perusta. ETENE-julkaisu* 32. STM, Helsinki.
- Fetterman, D. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Filander, K. (2006). Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen. (toim.), *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*, 43–60. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187–201.
- Goldberg, L. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34.
- Helkama, K. (2020). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 11. uudistettu painos. Helsinki: EditaPrint.
- Heckhausen, J. (2005). Competence and motivation in adulthood and old age: Making the most of changing capacities and resources. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 240–256.
- Huovinen, T. Rintala, P. (2013). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 382–394.

- Isosomppi, L., & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 171, 686-694.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Teoksessa L. A. Pervin & O. P. John (toim.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2), 102–138. New York: Guilford Press.
- Jussila, J. (1976). *Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2015). *Opinnäytetyön kirjoittajan opas: näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. (2005). Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 336-353.
- Kanfer, R., & Kantrowitz, T. M. (2002). Ability and non-ability predictors of job performance. Teoksessa S. Sonnentag (toim.) *Psychological Management of Individual Performance*. New York: Wiley, 27-50.
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–30.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lahdes E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Otava. Helsinki.
- Luukkainen, O. (2003). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Luukkainen, O. (2004). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20–30.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martin, R. P. (2014). *Survey of Children's Individual Differences*.

- McAdams, D. P. (1994). Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span. Teoksessa T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (toim.) Can personality change, 299-314. Washington, DC: APA.
- McAdams, D. P. (2015). The lines of personality development. A conceptual itinerary. *European Psychologist*, 20, 252-264.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. J. (2016). NEO-PI-3 Persoonallisuusinventaari. Suomenkielisen version käsikirjaliite. (L. Honkaniemi, Käänt.). Hogrefe Psychologien Kustannus Oy.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr, Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M. D., Sanz J., Sanchez-Bernardos M. L., Kusdil M. E., Woodfield R., Saunders P. R. & Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1), 173–186.
- Metsäpelto, R-L. & Feld, T. (2009). Persoonallisuuden käsite psykologiassa. Teoksessa: R-L. Metsäpelto & T. Feld (toim.) Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Helsinki: WS Bookwell Oy, 13–29.
- Mewald, C. (2014). Teaching as a team – more than just team teaching. *Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 2, 2313-1640.
- Mittler, P. (2012). Working towards inclusive education: Social contexts. David Fulton Publishers.
- Niemi, H. (2004). Arvioinnin hyvä ja paha. Teoksessa J. Loima, (toim.) *Theoria et praxis*, 7–12. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja. 1.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Opetushallitus (2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Patrikainen, R. (1999). Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pervin, L. A. (2003). *The Science of Personality* 2nd edition. Oxford University Press.
- Pietarinen, J. (1998). Tutkijan ammattietiikan perusta. Tutkijan ammattietiikka. Toim. S. Lötjönen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puusniikka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/index.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/index.html) (viitattu 13.12.2023)

- Rimpiläinen, H. & Bruun, J. (2007). *Värikkäät oppilaamme*. Helsinki: Opetushallitus.
- Roberts, P. & Helena, P. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20 (44), 41
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1), 122–135.
- Ruohotie, P. (2005). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4–18.
- Rutonen, M. (2014). Jaksaminen kovilla. *Opettaja* 6/14, 12–15.
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53, 181–191.
- Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi, 14–16.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. *Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*, 1–50.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20 (1), 91–107.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*. 49 (5), 498–510.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*. 45 (3), 239–248.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tupes, E. C. & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60, 225–251.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Toinen, uudistettu painos. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49(1), 1-13.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 803–817.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Kuinka kauan olet toiminut/toimit yhteisopettajana?
2. Kuinka monen eri henkilön kanssa olet toteuttanut yhteisopettajuutta?
3. Minkä tyylistä yhteisopettajuutta olet toteuttanut? (avustava opetus, rinnakkainen opetus, vaihtoehtoinen opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus)
4. Minkä yhteisopettajuuden muodoista koet toimivaksi/mielekkääksi tavaksi itsellesi opettaa?
5. Mikä teki mielestäsi yhteisopettajuudesta toimivaa?
6. Mitä haasteita koit olevan yhteisopettajuudessa tai sen toteuttamisessa?
7. Minkälaisena opetusmuotona näet yhteisopettajuuden tulevaisuudessa?
8. Koetko jollakin persoonallisuuden piirteelläsi olevan positiivista/negatiivista vaikutusta yhteisopettajuuden toteuttamisessa?
9. Millä persoonallisuuden piirteellä koet olevan eniten vaikutusta oman opettajuutesi kannalta? Entä yhteisopettajuuden kannalta?

Liite 2. Big Five -persoonallisuustestin itsearviointilomake

Big Five-persoonallisuustestin julkinen itsearviointilomake. Linkki testiin: <https://bigfive-test.com/fi>

Liite 3. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta

Suostumus tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta, ja olemme tekemässä Pro gradu –tutkielmaa. Tutkielman aiheena on yhteisopettajuuden kokeminen luokanopettajan näkökulmasta ja persoonallisuuden mahdollinen yhteys sen kokemiseen. Tarkoituksena on selvittää luokanopettajien omia kokemuksia yhteisopettajuudesta ja persoonallisuuden piirteiden mahdollisista yhteyksistä yhteisopettajuuden kokemiseen.

Tutkimme aihetta haastatteleamalla luokanopettajia heidän omista kokemuksistaan yhteisopettajuudesta, sekä itsearviointilomakkeen avulla, joka mittaa persoonallisuuden eri piirteitä. Haastattelut suoritetaan Zoom-ohjelmalla, jonka avulla haastattelut myös tallennetaan ja arkistoidaan äänitiedostoina litterointia varten. Tutkimukseen osallistuneiden haastatteluja käsitellään luottamuksellisesti. Haastateltavien anonymiteetti säilyy, sillä tutkimuksessa ei mainita tutkimukseen osallistuneiden nimiä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pro gradu –tutkielman valmistumisen ja julkaisemisen jälkeen tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston Seafile-palvelimella viisi vuotta, jonka jälkeen se tuhotaan.

Jos haluat osallistua tutkimukseen, pyydämme teitä täyttämään alla olevan kaavakkeen, ja palauttamaan sen täytettynä tutkijoille. Vastaamme myös mielellämme tutkimukseen liittyviin kysymyksiin sähköpostitse.

Mukavaa kevään odotusta!

Ystävällisin terveisin

Maija Kivinen mamkiv@utu.fi

Katja Keskitalo kskesk@utu.fi

Neljäs vuosikurssi

Turun luokanopettajakoulutus

Turun yksikkö

Vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen ja minulle sopii, että haastattelu nauhoitetaan, tallennetaan ja arkistoidaan jatkokäyttöä varten.

Nimi:

Sähköpostiosoite:

Päiväys ja allekirjoitus: