

Yhteisopettajuuden rooli perusopetuksen opettajien työhyvinvoinnissa ja ammatillisessa jaksamisessa

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Marjut Tuliniemi
Marika Ylihärsilä

Ohjaaja:
Professori Janne Lepola

18.2.2024
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Marjut Tuliniemi ja Marika Ylihärsilä

Otsikko: Yhteisopettajuuden rooli perusopetuksen opettajien työhyvinvoinnissa ja ammatillisessa jaksamisessa

Ohjaaja(t): Professori Janne Lepola

Sivumäärä: 68 sivua

Päivämäärä: 18.2.2024

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen merkitystä opettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksessa haluttiin lisäksi selvittää, miten opettajat määrittelevät yhteisopettajuuden. Aiemmissa opettajien työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa on havaittu työhyvinvointihaasteita. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko yhteisopettajuus toimiva keino tukea opettajien työssäjaksamista. Tutkimme tarkemmin, miten opettajat määrittelevät yhteisopettajuuden, ja millaisia kokemuksia opettajilla on yhteisopettajuuden eduista ja haasteista? Lisäksi analysoimme, millaisia positiivisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on opettajien kokemaan työhyvinvointiin.

Tutkimukseen osallistui kahdeksan vapaaehtoista peruskoulun opettajaa. Tutkimuksen otoksessa oli mukana mahdollisimman monta eri ammattinimikkeellä työskentelevää opettajaa. Kriteerinä haastateltaville oli kokemus yhteisopettajuudesta. Lähestymistavaksi tutkimukseen valittiin fenomenografia, jonka tarkoituksena oli tuoda tässä tutkimuksessa esiin käsityksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelujen toteutus tapahtui yksilöhaastatteluina sekä etäyhteyksin että kasvokkain. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisältöanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että yhteisopettajuutta pidempään toteuttaneet opettajat määrittivät yksityiskohtaisemmin yhteisopettajuuden käsitteen verrattuna opettajiin, joilla oli vasta vähän työkokemusta. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden selvästi enemmän hyötynä kuin kuormittavana tekijänä. Opettajat toivat esille kokemiaan yhteisopettajuuden hyötyjä, esimerkiksi opettajien kokema kollegiaalinen tuki, työn jakaminen, oppilaan saama hyöty, työhön käytetyn ajan väheneminen ja positiivinen kuva omasta ammattitaidosta. Tutkimuksessamme opettajat toivat vain muutaman yksittäisen yhteisopettajuuteen liittyvän haasteen. Haasteiden vähäisen määrä vuoksi niiden kategorisoiminen ja teemoittelu ei ollut mahdollista. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat toivat esille, miten kuormittavinta on yhteisopettajuuden aloittaminen, mutta pitkällä aikavälillä sen toteuttaminen helpottuu. Henkilökemiat olivat asia, jonka kaikki haastateltavat nostivat yhteisopettajuuden kannalta merkittävimmäksi tekijäksi.

Tulokset osoittavat, miten yhteisopettajuus on pääsääntöisesti työhyvinvointia tukeva tekijä. Yhteisopettajuuden tarjoama kollegiaalinen tuki ja työarjen jakaminen olivat keskeisiä työhyvinvointia tukevia tekijöitä, jotka nousivat selkeästi esiin tutkimuksesta. Henkilökemioiden sopimattomuus ja yhteisen ymmärryksen puuttuminen sen sijaan kuormittivat yhteisopettajuudessa. Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajista yhteisopettajuus edistää työhyvinvointia ja työssä jaksamista.

Avainsanat: yhteisopettajuus, työhyvinvointi, työssä jaksaminen, yhteistyö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Yhteisopettajuus	7
2.1	Yhteisopettajuuden lähtökohdat	7
2.2	Yhteisopettajuuden historia	8
2.3	Yhteisopettajuuden toimintamallit	10
2.4	Yhteisopettajuuden onnistumisen edellytykset	14
2.5	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet	16
2.5.1	Yhteisopettajuuden hyödyt	16
2.5.2	Yhteisopettajuuden haasteet	19
3	Työhyvinvointi	21
3.1	Työstressi ja työuupumus	21
3.1.1	Työstressi	22
3.1.2	Työuupumus	23
3.2	Työnimu	25
3.3	Opettajien työhyvinvointi	26
3.4	Yhteisopettajuuden merkitys opettajien työhyvinvoinnissa	29
4	Tutkimusongelmat	31
5	Tutkimuksen toteutus	32
5.1	Fenomenografinen lähestymistapa	32
5.2	Tutkimuksen osallistujat	32
5.3	Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä	33
5.4	Aineiston kerääminen	35
5.5	Aineiston analysointi	36
5.6	Tutkimuksen aineistonkeruun eettiset ratkaisut	39
6	Tulokset	41
6.1	Yhteisopettajuuden määrittäminen	41
6.2	Yhteisopettajuuden edut ja työhyvinvointia tukevat elementit	43
6.3	Työhyvinvointia kuluttavat tekijät yhteisopettajuudessa	52

7 Pohdinta	55
Lähteet	61
Liitteet	67
Liite 1. Tutkimuskysymysrunko	67

1 Johdanto

Nyky-yhteiskunnassa tapahtuva jatkuva muutos pakottaa koulut ja opettajat jatkuvasti tarkastelemaan omaa toimintaansa. Muutosten tuomat uudet haasteet edellyttävät vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Tämän vuoksi ei ole yllätys, miten opettajat saattavat kokea työn haasteellisuuden ja vaatimusten lisääntyneen. Opettajien työn vaatimustaso on korkea ja opettajan työkuva on hyvin laaja. Opettajan tulee hallita omien erityisalojensa sisällöt, opetusmenetelmät ja ongelmanratkaisutaidot sekä taitoa käsittää yksilön toimintaa ja ohjata tätä (Soini, Pietarinen & Pyhäntö, 2004). Tätä havaintoa tukee vuosina 2017-2019 opetusalan ammattijärjestön tekemä työolobarometri. Yksi huolestuttavin kuormitustekijä oli työstressi, joka oli kasvanut vuosina 2017 ja 2019 (erittäin tai melko usein työn aiheuttama stressi: 43% vuonna 2017 ja 39% vuonna 2019). Vastaava prosenttiluku vuonna 2015 oli 33%. Toinen huolestuttava asia oli opettajien kokemus opettajana toimimisesta eläkeikään asti. Vuosien 2016- 2020 välisenä aikana mitatussa Kuntakymppi-tutkimus osoitti, että halu työskennellä opettajana eläkeikään asti, on laskenut (Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti, 2022). Suomessa opettajilla on myös raportoitu olevan enemmän stressiä ja työuupumusta (12%), verrattuna muihin maihin (8%) (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Opettajien koetun työhyvinvoinnin heikkeneminen on huolestuttavaa myös oppilaiden näkökulmasta. Opettajien työhyvinvointi on merkityksellinen osa pedagogisen työn laadussa sekä oppilaiden akateemisissa taidoissa (Yrttiaho & Poisio, 2021). Saloviidan ja Pakarisen (2021) tekemä tutkimus, jossa opettajien burnoutilla on osoitettu olevan negatiivisia vaikutuksia oppilaiden saavutuksiin ja sopeutumiseen. Opettajien työhyvinvointi heijastuu myös oppilaisiin. Voidaankin todeta, että opettajien työuupumuksella on kielteisiä seurauksia useammalla tasolla: henkilökohtaisesti opettajalle itselleen, oppilas- ja organisaatiotasolla sekä yhteiskunnallisella tasolla. Tämän vuoksi opettajien työuupumukseen liittyvät tekijät vaativat enemmän huomiota. Ei tulla ehkä ajatelleeksi, miten opettajanhuoneen ilmapiiriongelmat näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa, kouluviihtyvyydessä sekä opetuksen laadussa. Opettajayhteisössä vallitseva huono työilmapiiri voi näyttäytyä pahimmassa tapauksessa oppilaiden masennusoireina (Onismaa, 2010).

Mielikuva opettajuudesta ja opettajista on yleisesti se, että opettajalla on autonominen asema tehdä työtä yksin oman luokan kanssa. Vastaako tämä nyky-yhteiskunnan asettamia vaatimuksia opettajan työlle? Henkilökohtaisen työhyvinvoinnin näkökulmasta opettajien olisi hyvä muistaa, ettei kenenkään oleteta selviytyvän työstä yksin. Yhdessä tekeminen on

suojatekijä, kun omat voimavarat ovat vähäiset tai nousee epäily omasta kyvykkyydestä (Salovaara & Honkonen, 2013). Viimeisten vuosien aikana yhteiskunnassa tapahtunut murros näkyy oppilasaineksen muuttumisena, mikä edellyttää opettajilta uudelleen mukautumista. Oppilasaineksen muutokset näkyvät esimerkiksi oppimisen ja käyttäytymisen haasteina sekä S2-oppilaiden määrän kasvamisena. Yksi yhteisopettajuuden tuoma olennainen asia opettajien kokemaan työhyvinvointiin on, miten vaivattomasti on tarjolla kollegiaalista tukea. Erityisesti haastavissa tilanteissa kollegiaalinen tuki nähdään suurena voimavarana opettajien kesken. Opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden tuoneen työhön mielekkyyttä ja auttaneen jaksamaan työssä paremmin (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020).

Yhteisopettajuus työskentelymuotona on kasvattanut suosiotaan suomalaisissa kouluissa (Kokko, Takala & Pihjalaja, 2021). Esimerkiksi Kokon ja kumppaneiden (2021) tekemässä tutkimuksessa erityisesti luokanopettajat nostivat esiin yhteisopettajuuden tuomia etuja, jotka he kokivat merkityksellisinä työssä jaksamisessa. Yhteisopettajuus kasvattaa opettajien voimavaroja ja samalla se monipuolistaa opettajuutta. Sen myötä se mahdollistaa tukitoimien paremman resurssoinnin tukea tarvitseville oppilaille (Eskelä-Haapanen, 2013). Tukitoimien parempi resurssointi on yksi sellainen yhteisopettajuuteen liittyvä tekijä, jonka myötä opettajien kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kasvanut. Yhteisopettajuutta ei nähdä ainoastaan erityisopetuksen piiriin kuuluvana toimena, vaan sen käyttö on lisääntynyt myös yleisopetuksessa. Yhteisopettajuuden on koettu tukevan työssä jaksamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä (Saloviita, 2016a).

Tutkimuksessamme selvitämme, millaisia kokemuksia peruskoulun opettajilla on yhteisopettajuudesta ja millainen merkitys sillä oli heidän työhyvinvointiinsa. Näin valmistuvina luokanopettajina koimme aiheen merkityksellisenä ja ajankohtaisena. Olemme huolissamme siitä, miten kentältä on raportoitu opettajien työuupumuksesta ja mahdollisesti alalta pois hakeutumisesta. Tämä on hyvin huolestuttavaa, koska suomalaisella peruskoululla on merkittävä asema sosioekonomisten taustojen tasaamisessa. Tämän vuoksi koemme tärkeänä löytää sellaisia tekijöitä, jotka tukevat opettajia työssä jaksamisessa. Ensimmäinen työvuosi opettajana koetaan usein raskaimpana, mihin yhteisopettajuus voisi tarjota helpotusta. Näin aloittelevina opettajina koimme tärkeäksi tutkia yhteisopettajuutta työhyvinvoinnin näkökulmasta.

2 Yhteisopettajuus

Käsitteenä yhteisopettajuus tarkoittaa yhteistyötä kahden tai useamman opettajan välillä, jotka jakavat yhdessä kaikki opetukseen liittyvät asiat. Yhteisopettajuuden yksi olennainen perusta on, että työparit jakavat tasapuolisesti vastuun suunnittelusta, opetuksen toteuttamisesta ja arvioinnista (Villa, Nevin & Thousand, 2013). Yhteisopettajuudella voidaan tukea joustavasti oppilasryhmässä olevia oppilaita, joilla on tehostetun tai erityisen tuen tarve. On kuitenkin tärkeää huomata, miten yhteisopettajuus ei ole mikään pedagoginen menetelmä tai interventio. Yhteisopettajuus ei siis toimi tukitoimena vaan työmuotona (Pulkkinen ym., 2017). Usein kansainvälisissä tutkimuksissa puhutaan käsitteestä co-teaching, jolloin yhteisopettajuuden katsotaan tapahtuvan luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Todellisuudessa tämä on paljon monipuolisempi työmuoto, jota pystytään toteuttamaan yli opettajien ammatillisten nimikkeiden (Saloviita & Takala, 2010). Usein sekä arkikielessä puhuttaessa että yhteisopettajuuteen liittyvissä artikkeleissa samanaikaisopetus nostetaan synonyyminä yhteisopettajuudelle. Tärkeä on kuitenkin huomata, että yhteisopettajuus tarkoittaa käsitteenä opettajien välistä laajaa yhteistyötä, jossa samanaikaisopettajuus voi olla yksi sen työmuoto (Eskelä-Haapanen, 2013). Usein kentällä työskentelevien opettajien arkikielestä ilmenee, että he pitävät samanaikaisopetusta ja yhteisopettajuutta yhtäläisinä käsitteinä. Näiden kahden käsitteen yksi isoin ero on kuitenkin se, että yhteisopettajuus korostaa yhteistyön tärkeyttä (Louhela-Riistelä, 2016).

2.1 Yhteisopettajuuden lähtökohdat

Oppilasryhmien heterogeenisyys ja inklusion asettamat edellytykset ovat sellaisia, jotka saattavat aiheuttaa opettajille haasteita arjessa toimimiseen (Kokko ym., 2021).

Yhteisopettajuus, jossa pystytään tuomaan yhteen kahden tai useamman opettajan ammattitaito, voisi olla ratkaisu näille haasteille. Yhteisopettajuus tuo mahdollisuuden, jossa pystytään mahdollisimman joustavasti eriyttämään sekä ylös että alas (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on nostettu erityisesti esiin koulujen toimintakulttuuri. Uusin opetussuunnitelma korostaa, miten toimintakulttuuria tulisi kehittää. Olennaisimpana mainitaan vertaisilta oppiminen, sosiaalisen kanssakäymisen merkitys sekä yhteistyö (Opetushallitus, 2014). Tällainen *kollaboratiivinen yhteistyö* on yhteisopettajuuden ydintä. Toisen henkilön kanssa yhteistyössä toteutetaan suunnittelu, toiminnan toteutus, toiminnan reflektointi sekä samalla huomioidaan ja korostetaan toisten vahvuuksia (Pulkkinen, 2017).

Salamancan julistus vuodelta 1994 ohjaa kouluja toteuttamaan inklusiivista opetusta, jota tukee myös vuonna 2006 tehty YK:n sopimus, jonka pääsisältö oli vammaisten henkilöiden oikeudet. Käytännössä sopimukset tarkoittivat, että allekirjoittaneiden maiden tulisi tehdä tarvittavat muutokset, jotta koulutusjärjestelmät pystyisivät toteuttamaan inklusiivista koulua ja koulutusta. YK:n sopimuksen yksi ydinajatus on, että oppilaita ei saa eritellä mahdollisen vammaisuuden takia. Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua yleisopetukseen, johon tuodaan mukaan tarvittava tuki. Sekä Salamancan julistus että YK:n vammaisia koskeva sopimus ovat näkökulmia, jotka laittavat pohtimaan, miten tukea tarvitsevien oppilaiden koulutus tulisi järjestää. Uusien näkökulmien myötä on tultu tilanteeseen, jossa entistä koulutusjärjestelmää on muokattava, jotta erityisoppilailla on myös mahdollisuus osallistua vertaistensa kanssa samaan opetukseen (Schädlet & Dorrance, 2012). Tästä näkökulmasta yhteisopettajuus antaa toimivan ratkaisun erityisoppilaiden osallistumisesta yleisopetukseen.

Suomessa opettajan työ on perustunut pitkään yksin tekemiseen, jossa opettajalla on ollut luokkahuoneessa vahva autonominen asema. Segregaatiosta siirtyminen integraation ja inklusion aikakaudelle on edellyttänyt opettajilta sekä omien työtapojen että työkuulttuurin uudelleen tarkastelua (Sirkko ym., 2020). Kansallisesti ja kansainvälisesti on huomattu, että peruskoulussa tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa. Tämä vuoksi tuen tarjoaminen on osana jokaisen opettajana työskentelevän arkea (Kokko ym., 2021). Meillä Suomessa jo perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa kouluja kehittämään omia toimintakulttuurejaan inklusion näkökulmasta. Samalla tämä tarkoittaa, että opettajien tulee tarkastella omia työskentelytapojaan, jotta inklusio toteutuisi (Opetushallitus, 2014). Yhteisopettajuus tukee tutkimusten mukaan positiivisesti inklusion toteuttamista, kun tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät opiskelemaan samassa luokkahuoneessa vertaistensa kanssa. Tämän mahdollistaa yhteisopettajuuden tuoma opettajaresurssi, jolloin resursseja voidaan jakaa joustavasti oppilaiden tarpeiden mukaan (Thousand, Villa & Nevin, 2006).

2.2 Yhteisopettajuuden historia

On hyvä tiedostaa, ettei yhteisopettajuus ole mikään uusi asia. Yhteisopettajuuden historian alku löytyy Yhdysvalloista, jossa 1900-luvun alussa kehittyi progressiivinen pedagogiikka. Progressiivinen pedagogiikka on kasvatusopillinen suuntaus, jonka päätarkoitus oli korostaa kasvatus- ja kehitysoptimisuutta. Samalla haluttiin tuoda esiin, miten ihmisellä on kyky ja

halu rakentaa itselleen mielekäs ja merkityksellinen tapa elää. Opetuksessa korostettiin, että merkityksellistä on saada opetukselle autenttiset toimintaympäristöt sekä löytää sopivat kasvatustapamenetelmät. Tämän suunnan keskipisteenä toimi nuori kasvaja, jonka ympärille koulukulttuuri tulisi rakentaa (Friend & Reising, 1993). 1950-luvun Yhdysvalloissa harjoitettiin yhteisopettajuutta, koska yläkouluissa vallitsi opettajakapula. Tämän myötä haluttiin kokeilla, miten onnistuisi useamman opettajan yhteistyö, jossa samaan aikaan opetettaisiin isompia oppilasryhmiä. Ensimmäinen yhteisopettajuuden harjoittamismuoto oli tiimiopettajuus. Tuolloin tiimiopettajuus perustui siihen, että opettajat aloittivat pitämällä kaikille yhteisen opetushetken, jonka jälkeen jatkettiin useamman opettajan välillä tapahtuvaa keskustelua. Tällainen työskentelymuoto ei ainoastaan mahdollistanut isompien oppilasryhmien opettamista vaan samaan aikaan pystyttiin tarjoamaan sekä oppiainerajoja ylittävää opetusta että tukemaan oppilaita yksilöllisemmin (Sirkko ym., 2020).

Suomessa käytettiin yhteisopettajuudesta käsitettä samanaikaisopetus, jota lähtivät kokeilemaan 1960-luvulta alkaen muutamat opettajat. Samanaikaisopetus muuttui selkeämmäksi, kun Kouluhallitus antoi vuonna 1975 ohjeet, miten luokattoman erityisopettajan tulisi työskennellä peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Tällöin ajatuksena oli, että opetuksen päävastuu oli luokanopettajalla. Tällöin luokattoman erityisopettajan rooli oli antaa oppilaille yksilöllistettyä tukea sekä samalla seurata koko luokan oppilaiden työskentelyä. Kyseinen roolijako ei ollut tarkoitettu pysyväksi, koska ohjeistettiin, että opettajilla oli mahdollisuus vaihtaa keskenään rooleja. Samanaikaisopetuksen päätavoitteena oli tukea oppilaita, jotka kärsivät oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista. Samalla optimoitiin opetusresurssit ja kehitettiin opettajien ammatillista kehittämistä. (Sirkko ym., 2020)

Seurausta yhteisopettajuuden harjoittamiselle voidaan katsoa olleen vuosina 1972–1977 Suomessa tehty peruskoulu-uudistus. Tämän uudistuksen yhtenä tarkoituksena oli lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa, mikä tarkoitti erityisopetuksen ja yleisopetuksen lähentymistä (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas, 2010). Samanaikaisopetus oli opetushallituksen, tuoma erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyömuoto, jonka taustalla oli ajatus opettajien tukemisesta yhä heterogeenisemmissä luokissa (Saloviita, 2016a). Suomalaiseen koulutusjärjestelmään vuonna 2010 tullut perusopetuslain muutos sekä kolmiportaisen tuen mallin syntyminen edellytti kouluja tarjoamaan oppilaalle sellaista tukea, jota hän koulunkäynnin sujuvuuden takia tarvitsee. Ennen tätä yhteisopettajuuden leviäminen Suomessa oli hidasta (Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuuden voidaan katsoa olevan inklusiivisen opetuksen yksi olennaisimmista toteutusmuodoista (Saloviita & Takala, 2010.),

jonka avulla heterogeeniset opetusryhmät hyötyvät yhteisopettajuuden tarjoamista uusista työtavoista (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Kiinnostus inklusiota ja samanaikaisopetusta kohtaan nostivat erityisluokkaopetuksen määrän kunnissa. Määrällinen kasvu oli huomattava, koska kymmenessä vuodessa erityisluokkaopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä oli kasvanut kahdesta prosentista kahdeksaan prosenttiin. Taustalla oli, että valtio oli maksanut kunnille valtionapua jokaista oppilasta kohti, joita oli siirretty erityisopetuksen piiriin. Siirrot olivat helppo toteuttaa, koska ylärajaa siirron määrille ei ollut ja taloudellista estettä ei syntynyt. Tilanne kuitenkin muuttui valtionapulainsäädännön muuttumisen myötä, jolloin valtio ei enää maksanut valtionapua oppilaan siirtyessä erityisopetukseen. Samanaikaisopetus oli yksi keino, jota tarjottiin tilanteen ratkaisemiseksi. (Saloviita, 2016a.)

2.3 Yhteisopettajuuden toimintamallit

Yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa useamman työmuodon eli toimintamallin mukaisesti. Eri tutkimuksissa ja kirjallisuudessa kyseisiä toimintamalleja on jaoteltu eri lailla, mutta merkittäviä eroja ei ole havaittavissa. Päätimme käyttää toimintamallien määrittelyyn Thousandin ja kumppaneiden (2006) sekä Saloviidan (2016b) tekemiä jaotteluja. Päädyimme näihin jaotteluihin, koska käydessämme läpi aikaisempia tutkimuksia aiheesta oli niissä päädytty myös vastaaviin jaotteluihin. Olennaista on huomata, miten seuraavaksi esitettävät toimintamallit ovat tehty lähtökohdiksi yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Työparien tai tiimien on mahdollisuus soveltaa toimintamalleja itselleen sopivaksi. Olennaista on huomata, että tarkoituksena ei ole keskenään verrata toimintamallien paremmuutta. Tavoitteena on löytää oppilasryhmälle toimivin tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. (Saloviita, 2016b.)

Tutkimusten avulla yhteisopettajuuden toteuttaminen voidaan jaotella eri työmalleihin. Pääsääntöisesti yhteisopettajuudessa käytettävät työmallit voidaan jakaa neljään eri malliin. Saloviita (2016b) lisää vielä tähän neljään jaotteluun *pysäkkiopetuksen*. Thousand ja kumppanit (2006) jakavat yhteisopettajuudessa käytettävät työmallit seuraavalla tavalla: *avustava opetus* (engl. *Supportive teaching*), *rinnakkaisopetus* (engl. *Parallel teaching*), *täydentävä opetus* (engl. *Complementary teaching*) ja *tiimiopetus* (engl. *Team teaching*).

Avustava opetus on usein työmalli, josta aloitetaan yhteisopettajuus. Tässä mallissa yhdellä opettajalla on päävastuu oppitunnin pitämisestä, jolloin muiden opettajien vastuulla on esimerkiksi yksittäisen oppilaan tukeminen, observoida koko luokan työskentelyä tai olla

ylläpitämässä työrauhaa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Luokassa kiertävällä opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaiden kokonaisvaltaista työskentelyä, kun taustalla opetus jatkuu. Beaten ja Simons (2014) kutsuvat kyseistä työskentelymallia *The assistant teaching model*. Samalla he painottavat, että opettajien on tärkeää käydä läpi etukäteen tunnilla tapahtuva toiminta sekä tiedostaa oppilaat, jotka mahdollisesti tulevat tarvitsemaan tukea. Tutkimusten mukaan opettajat ovat pitäneet avartavana tätä työmallia, koska tunnin aikana pääsi seuraamaan oppilaiden työskentelyä. Nimittäin usein yksin opettaessa opettajille ei jää ylimääräistä aikaa oppilaiden työskentelyn observointiin. Opettajat kokivat, että eriyttäminen tässä työmallissa on luontevaa. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015.) Thousand ja kumppanit (2006) painottavatkin, miten opettajien ammatillisen kehittämisen vuoksi on tärkeää vaihtaa rooleja, jotta opettajat voivat aidosti oppia toisen työskentelytavoista. Saloviita (2016b) ilmaisee, miten avustava opetus mahdollistaa opettajille enemmän aikaa opetuksen ulkopuolisiin töihin. Esimerkiksi erityisopettajan ollessa toinen työpari pystyy hän avustavan opettajan roolissa tekemään paperitöitä ja suunnittelemaan eriyttämistä. Tässä työmallissa on omat vaaransa. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) kirjoittavat, miten roolijako saattaa vakiintua. Tämä tarkoittaa sitä, että toisen opettajan rooli on aina avustava. Thousand ja kumppanit (2006) tuovat esille myös sen, miten tunnista vastuussa oleva opettaja ei saisi luoda asetelmaa, jossa esimerkiksi avustava opettaja olisi auttamassa vain luokassa opiskelevia erityisoppilaita. Tämä voi aiheuttaa stigmatisointia ja samalla luoda kokemuksen, että avustavan opettajan roolissa oleva opettaja ja oppilaat, joita hän tukee, eivät olisi tasavertaisia luokkahuoneessa.

Rinnakkain opettamisessa oppilaat ovat jaettuna kahteen tai useampaan ryhmään, jossa jokaisessa ryhmässä on oma opettaja. Luokkahuoneen eri osia hyödynnetään jakaantumisessa (Thousand ym., 2006). Ryhmäkoot voivat vaihdella, kuten ryhmässä opetettava tunnin sisältö. Tutuin rinnakkaisopetuksen työmuoto on erilaiset työpajat (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Rinnakkaisopetus mahdollistaa sen, että opetusryhmien tunnilla tekemät asiat ovat toisistaan poikkeavia. Esimerkiksi toinen ryhmä voi kerrata opetettua asiaa, kun taas toinen ryhmä syventää jo opittua tietoa. Tärkeää on, miten toinen ryhmä ei voi edetä opetuksessa, koska tällöin opetus olisi epätahdissa (Salovaara, 2016b). Thousand ja kumppanit (2006) esittävät, että on olemassa ainakin kahdeksan eri variaatiota toteuttaa rinnakkain opettamista. Oppilaat pääsevät rinnakkaisopetuksessa hyötymään monipuolisesta opetuksesta, koska pääsevät kohtamaan opettajien erilaisia opetusmetodeja sekä ammattitaitoa (Thousand ym., 2006). Saloviita (2016b) mainitsee rinnakkaisopetuksen eduiksi opettajien mahdollisuuden

yhteissuunnitteluun ja eriyttämisen toteuttamisen mahdollisimman joustavalla tavalla.

Toisaalta rinnakkaisopetuksessa tulee huomioida, miten oppilasryhmiä kootaan. Opettajien on tärkeintä muodostaa mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä sekä varmistaa, että yksi opettaja ei opeta aina tiettyä oppilasryhmää. Tällä taataan se, että oppilaat eivät erotu ryhmistä esimerkiksi taitotason mukaan. Samalla tuetaan oppilaiden vertaisilta oppimista (Thousand ym., 2006). Yks mahdollinen haaste rinnakkaisopetuksessa voi olla melutason nouseminen luokkahuoneessa, kun samaan aikaan opettaa useampi opettaja (Saloviita, 2016b).

Täydentävän opetuksen nimityksestä voi jo päätellä, miten se tarkoittaa opettamista, jossa useampi opettaja täydentää toistensa opetusta (Villa ym., 2013). On olennaista huomata, miten rinnakkain ja täydentäväopetus eroavat toisistaan. Täydentävässä opetuksessa opetus tapahtuu peräkkäin eikä rinnakkain. Kaikki opettajat osallistuvat luokan ohjaukseen, mutta jokaisella on omat tehtävänsä, jotka ovat suunniteltu etukäteen (Saloviita, 2016b). Thousand ja kumppanit (2006) esittävät, että täydentävässä opetuksessa opettajien pyrkimyksenä on tukea kollegoidensa opetusta, jolloin oppilaille pystytään tarjoamaan paras mahdollinen ymmärrys. Täydentävä opetus on hyvin kokonaisvaltaista opettajien välistä yhteistyötä. Siinä opettajat ovat tasavertaisia kumppaneita, joilla on vuorovaikutteinen suhde. Kaikki osapuolet ottavat myös osaa kaikilta osin opetuksen suunnitteluun, sen toteutukseen ja arviointiin (Thousand, Nevin & Villa, 2007). Saloviita (2016b) kirjoittaakin, miten täydentävässä opetuksessa ei ole avustavan opettajan roolia, koska jokaisella opettajalla on omat, etukäteen suunnitellut opetustehtävät. Työjako riippuu täysin opettajista itsestään, jolloin työmäärän ei tarvitse jakaantua tasaisesti. Täydentävässä opetuksessa hyödynnetään jokaisen opettajan omaa osaamista (Thousand, 2007). Tällöin opettajilla on mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksiaan (Saloviita, 2016b). Samalla opettajille tarjoutuu mahdollisuus omaan ammatilliseen kehittymiseen, kun he pystyvät kollegoiltaan oppimaan erilaisia opetusstrategioita (Thousand ym., 2006). Oppilaat hyötyvät, kun heillä on tarjolla useamman eri opettajan tuomat näkökulmat ja opetustyyli (Saloviita, 2016b).

Neljäs malli on *tiimiopettajuus*. Tässä mallissa opettajat jakavat kaiken sen, mitä yksi opettaja tekee normaalisti yksin. Opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Tiimiopettajuudessa on kyse johtajuuden ja vastuun tasapuolisesta jakamisesta (Thousand ym., 2006). Tiimiopettajuuden kulmakiviin kuuluukin, miten yhteinen vastuu ulottuu oppilaista aina kaikkeen opetukseen liittyviin asioihin (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Oppituntien pitäminen tapahtuu samanaikaisesti opettajien kesken, jolloin molemmille opettajille on luontevaa vaihdella aina tunnin vetäjän ja avustavan roolin välillä (Thousand

ym., 2006). Täydentävästä opetuksesta poiketen tiimiopettajuudessa opettaminen voidaan katsoa parhaimmillaan olevan dialogia opettajien välillä, jossa vuoronvaihto tapahtuu nopeasti (Saloviita, 2016b). Pulkkinen ja Rytivaara (2015) esittävät, että toimivan tiimiopettajuuden taustalla on hyvä keskinäinen luottamus, jossa opettajat omaavat heittäytymiskykyä muuttuvissa tilanteissa. Myös Saloviita (2016b) tuo esiin, miten tiimiopettajuudessa opettajat antavat toisilleen luvan tulla toisen opettamisen väliin sekä täydentää tätä. Tiimiopettaminen edellyttää siis opettajilta paljon, joten usein se ei ole ensimmäinen malli, jolla lähdetään toteuttamaan yhteisopettajuutta. Tiimiopettajuuden onnistuminen vaatii aikaa, jolloin opettajat pystyvät tutustumaan toisiinsa paremmin sekä oppimaan, millainen tapa toisella on työskennellä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Tiimiopettajuuteen ryhdyttäessä opettajilla on usein jo kokemusta yhteisopettamisesta, jolloin he pystyvät suunnittelemaan ja koordinoimaan toimintaansa tehokkaammin (Saloviita, 2016b). Olennaista on, että työparien kesken pitää olla tunne, jossa molempien työpanos on yhtä tärkeä. Opettajat ovat yhdessä vastuussa kaikkeen opettajuuteen liittyvissä asioissa, mutta tämä ei tarkoita, että työt tulisi hoitaa aina yhdessä. Työnjakoon voi liittyä opettajien eri osaamistaustat, mieltymykset ja mahdollinen eri koulutustausta. Oppilaiden tulee nähdä opettajat tasavertaisina kumppaneina (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Thousand ja kumppanit (2006) kertovat, että menestyneen tiimiopetuksen ytimessä jokainen oppilas pitää jokaista opettajaa tasavertaisena opettajana. Näin tiiviin yhteistyön myötä opettajilla on mahdollisuus oppia entistä enemmän toisiltaan sekä saada samaan aikaan merkittävä määrä apua ja tukea toisiltaan (Saloviita, 2016b). Tiimiopettajuus vaatii määrällisesti paljon huolellista suunnittelua tuntien toteuttamisesta (Saloviita, 2016b). Thousand ja kumppanit (2006) kertovat tiimiopettajuuteen liittyvistä mahdollisista haasteista. He esittävät, miten tiimin tulisi pysyä yhdessä koko lukuvuoden. Uuden tiimin muodostaminen voi estää opetussuhteiden ja sisältötiedon kehittymisen. Toisaalta se saattaa tarjota mahdollisuuden oppilaalle, jolla ei kohdannut henkilökemiat edellisten opettajien kanssa.

Viimeisenä on Saloviidan (2016b) esittämä *pysäkkiopetus*. Pysäkkiopetuksen ydinajatus on, että luokassa on kaksi tai useampi työpiste, jossa oppilaat työskentelevät ryhmissä. Yhden pysäkin tehtävien valmistuttua oppilaat siirtyvät seuraavalle pysäkille. Pysäkkiopetuksen yksi vahvuus inklusiivisen opetuksen näkökulmasta on, miten siihen pystytään helposti liittämään eriyttäminen. Pysäkkiopetus toimii erityisesti luokkiin, jossa on vahvaa heterogeenisyyttä, koska tällöin eriyttämisen tarve korostuu. Tärkeää kuitenkin on, että eriyttämisen tulisi tapahtua ryhmien sisällä eikä niiden välillä. Pysäkkiopetuksen tarkoituksena ei ole se, että

tehtävät vaikeutuvat pisteeltä toiseen liikuttaessa. Pysäkeillä voidaan työskennellä itsenäisesti tai opettajajohtoisesti. Pysäkki voi olla vain yhden opettajan vetämä, mutta malli sopii erityisesti useamman opettajan yhteistyön toteuttamiseksi. Oppilaiden itsenäinen työskentely mahdollistaa useamman pysäkin muodostamisen, jolloin ryhmäkokojen pienentäminen on mahdollista. Pysäkkiopetus sopii käytettäväksi erinomaisesti silloin, kun opetukseen käytettäviä opetusmateriaaleja ei ole kaikille käytettävissä. Tällöin vältytään ruuhkalta ja jokainen oppilas pääsee työskentelemään koko ajan. (Saloviita, 2016b)

2.4 Yhteisopettajuuden onnistumisen edellytykset

Thousand ja kumppanit (2007) kirjoittavat, että tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä sen suhteen, mitkä asiat ovat yhteisopettajuuden olennaisimpia elementtejä. Tutkijat olivat lähestyneet asiaa hyvin erilaisista näkökulmista. Yksi lähtökohta oli yhteisopettajuuteen liittyvät resurssit. Opettajilla tulisi olla mahdollisuus valita yhteisopettajuuteen käytettäviä resursseja. Samalla painotettiin, miten tärkeää koulun on säilyttää erityisopetus omana toimintanaan. Friend ja Riesing (1993) esittivät toisen näkemyksen yhteisopettajuuden onnistumiselle. He kuvasivat onnistumisen edellytykseksi viisi elementtiä yleis- ja erityisopettajien yhteistyösuhteessa, joihin kuuluu tasa-arvo, jaettu vastuu, yhteinen päämäärä, luottamus ja suunnittelu.

Yhteisopettajuuteen liittyy sellaisia elementtejä, joita opettajat eivät kohtaa yksin opettaessa. Onnistunut yhteisopettajuus tuottaa paljon positiivisia tuloksia, mutta se vaatii opettajilta uusien taitojen ja keinojen opettelemista. Olennaisinta yhteisopettajuuden onnistumiselle on vuorovaikutus sekä toimiva kommunikointi (Rytivaara ym., 2017). Tämän vuoksi on hyvä tärkeä pohtia, miten opettajat kehittävät uuteen tilanteeseen vaativia yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Jokainen opettaja on omalla tahollaan pedagoginen ammattilainen, mutta he eivät automaattisesti pysty muuntamaan tätä yksilöllistä kompetenssia kahden tai useamman ammattilaisen sujuvasti jaetuksi kompetenssiksi (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hiltavuori & Thuneberg, 2011). Thousand ja kumppanit (2006) kirjoittavatkin keinoja, joilla yhteisopettajuutta pystytään tukemaan positiivisten tuloksien saavuttamiseksi sekä samalla vahvistamaan opettajien välistä yhteistyötä myös tulevaisuudessa. Ensinnäkin on tärkeää hahmottaa, keneen tehdyt päätökset vaikuttavat. Toinen olennainen asia on opettajien välinen vuorovaikutus. Puhutaan avoimesti, mitkä ovat omat ajatukset, toiveet ja tavat toteuttaa opetusta. Kuunteleminen oli yksi tärkeä osa onnistunutta yhteisopettajuutta. Kuuntelun tärkeys korostuu etenkin silloin, kun suunnitellaan yhdessä. Aktiivinen kuuntelu nousee

avainasemaan, kun pohditaan keinoja, joiden avulla selvitetään mahdollisia haasteita (Scruggs & Mastropieri, 2017).

Yksi tärkeä asia, jota opettajat pitivät tärkeänä yhteisopettajuuden toteuttamisessa, oli opettajien välillä vallitseva luottamus (Ahtiainen ym., 2011). Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015) esittivät, että opettajat ovat pitäneet tärkeänä työparin luotettavuuden. Luotettavuus näkyy esimerkiksi siinä, miten molempien tulee luottaa siihen, että molemmat tekevät omat osuutensa yhteisopetuksessa. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat kertovat, miten luottamus näyttäytyy oman ja työparin ammattitaitoon luottamisena. Tarvittaessa uskalletaan olla eri mieltä sekä osataan olla joustavia (Saloviita, 2016b). Joustavuus on tärkeä ominaisuus, koska usein opetustilanteessa asiat eivät mene aina ennakkosuunnitelmien mukaan eikä niihin pysty itse vaikuttamaan. Tämä edellyttää, että työparien ei pidä olla liian tarkka omasta opetuksesta ja tulee osata antaa tilaa toiselle (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Toisaalta luottamus tarkoittaa opettajille tapoja, joiden avulla pystytään kohtamaan opetustilanteessa mahdollisesti ilmenneet opettajien väliset ristiriitatilanteet (Ahtiainen ym., 2011).

Suunnittelua voidaan pitää yhtenä olennaisimpana osana yhteisopettajuutta. Suunnittelun aikana työparit pääsevät tutustumaan toisiinsa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015).

Yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii suunnittelua, koska ilman sitä työparien on mahdotonta määrittellä omia roolejaan opetustilanteessa (Ahtiainen ym., 2011). Scruggs & Mastropieri (2017) kirjoittavat, miten ideaalein tilanne suunnittelussa olisi, jos molemmat työpareista jakaisivat aina saman viikkosuunnitelman. Yhteisopettajuuden alussa usein yhteinen suunnittelu hakee muotoaan. Usein työparit pohtivat, miten tarkkoja suunnitelmia tulisi yksittäisille tunneille tehdä sekä mistä yhteisen suunnitteluajan löytää (Saloviita, 2016b). Teknologian hyödyntäminen voisi olla yksi suunnittelua helpottava tekijä. Esimerkiksi internettiä hyödyntämällä opettajat voisivat jakaa toisilleen dokumentin, joka sisältäisi muistiinpanot ja suunnitelmat. Tällöin molemmilla opettajilla olisi suunnitelmiin helppo pääsy sekä suunnitelmia olisi vaivatonta muokata (Scruggs & Mastropieri, 2017). Yksi olennainen asia, kun yhteisopettajuutta aletaan suunnittelemaan, on olennaista pitää vaatimustaso tarpeeksi matalana. Suunnittelu kannattaa aloittaa ensin keskittymällä suurempiin kokonaisuuksiin, jonka jälkeen siirtyä yksityiskohtaisemmin eri osa-alueisiin (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Esimerkkinä, miten lukuvuoden alussa tehdään koko vuodelle kokonaisvaltaiset suunnitelmat opetussuunnitelman pohjalta (Salovaara, 2016b). Aluksi suunnitteluun kuluu paljon aikaa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Yhteisopettajuuden alussa

toimiva käytäntö on sopia viikon alkuun yhteinen suunnitteluhetki, jossa työpareilla on mahdollisuus käydä läpi tuleva viikko. Suunnittelun aikana on tärkeä sisäistää, miten yhteisopettajuuden tärkein tehtävä on hyödyttää oppilaita (Saloviita, 2016b). Aluksi voidaan pohtia, missä aineissa yhteisopettajuudesta on oppilaille eniten etua (Pulkkinen & Rytivaara, 2015).

Yhteisopettajuuden onnistunut toteutuminen vaatii työparien omaa halua ja kiinnostusta asian suhteen. Tämä onkin tärkeä tiedostaa, koska yhteisopettajuuteen ryhtyminen ei ole aina opettajien oma aloite. Usein siihen voidaan päätyä hallinnollisista syistä tai rehtorin esittämänä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Rehtorin ja muiden opettajien tuki ovat olennaisia elementtejä onnistuneessa yhteisopetuksessa. Koulun johto pystyy mahdollistamaan opettajille yhteistä suunnittelu-aikaa sekä tarjoamaan aiheeseen liittyvää koulutusta. Rehtorilla on myös mahdollisuus tehdä opettajille lukujärjestykset, jotka mahdollistavat yhteisopettajuuden toteutumisen. Lisäksi vanhempia koulurakennuksia ei ole helppo muuttaa yhteisopettajuutta suosiviksi avoimiksi tiloiksi. Tämä vaatii sekä opettajilta että koulun johdolta joustavuutta ja kekseliäisyyttä. Liikutettavat huonekalut ja paikka ryhmätyöskentelylle ovat välineitä, jotka helpottavat yhteisopettajuuden toteuttamista. (Härkönen, Lätti, Rytivaara, Wallin, 2022.)

2.5 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

Lähdettäessä vertaamaan yhteisopettajuutta koskevia tutkimuksia muihin kasvatusalan tutkimuksiin voidaan todeta, että siitä on vähäisempää tutkimusta sekä kansainvälisesti että Suomen tasolla. Varsinainen kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan nousi 1990-luvulla, jolloin sitä koskevia tutkimuksia alettiin toteuttaa (Saloviita, 2016c). Lähdimme käsittelemään yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita ja hyötyjä aikaisempien tutkimustulosten pohjalta.

2.5.1 Yhteisopettajuuden hyödyt

Yhteistoiminnan tavoitteena voidaan aina pitää jonkin asian nykytilan parantamista tai vaihtoehtoisesti sillä voidaan estää nykytilan heikkeneminen. Yhteisopettajuus on työtapa, joka valitaan siitä saatavien hyötyjen takia (Kokko, 2021). Teema, joka oli yhtenäinen yhteisopettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa, oli opettajien kokemat positiiviset vaikutukset yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Yhdessä yhteisopettajuutta tutkivassa tutkimuksessa oli tutkittu yhden kaupungin eri opettajaryhmien välistä yhteisopettajuuden käyttöastetta. Tutkimusten tuloksissa ilmeni, että opettajat, jotka määrällisesti eniten toteuttivat

yhteisopettajuutta, olivat siihen todella tyytyväisiä (51 %) tai tyytyväisiä (42 %). Yleisin työpari, joka toteutti yhteisopettajuutta, oli luokanopettaja ja erityisopettaja (Saloviita & Takala, 2010). Edeltävää tutkimusta tukee myös Kokon ja kumppaneiden (2021) tekemä tutkimus, jossa määrällisesti eniten yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat raportoivat enemmän positiivisia vaikutuksia. Samalla huomattiin, että vain muutaman tunnin viikossa yhteisopettajuutta totuttavat opettajat kertoivat enemmän siihen liittyvistä haasteista.

Yhteisopettajuutta koskevissa tutkimuksissa on havaittu useita hyötyjä. Yksi isoin yhteisopettajuuden hyöty, joka tukee inklusiivista koulua, on eri tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuus osallistua vertaistensa kanssa yleisopetukseen (Kokko, 2021). Saloviita (2018) kirjoittaa artikkelissaan, miten erityisesti vammaiset oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta. Tätä tukee tutkimus, jossa vammaiset oppilaat olivat kertoneet, että yhteisopettajuuden myötä heidän minäkäsityksensä oli parantunut. Samalla he olivat pystyneet muodostamaan positiivisia vertaissuhteita. Samassa tutkimuksessa akateemisesti heikosti menestyvien oppilaiden kohdalla oli raportoitu parantuneista sekä akateemisista että sosiaalisista taidoista. Positiivista kehitystä oli tapahtunut myös asenteista koulutyötä kohtaan (Florian, 2007). Yhteisopettajuudella näyttäytyi myös paljon muita positiivisia vaikutuksia. Yhteisopettajuuden myötä ei tarvittu enää erillistä intensiivistä erityisopetusta, oppilaiden akateemiset saavutukset olivat nousseet verrattuna aikaisempiin tuloksiin, luokassa raportoitiin vähemmän työrauhan häiritsemistä, opettajien paperityön määrä oli vähentynyt sekä käyttäytymishäiriöitä ilmoitettiin vähemmän. Näiden lisäksi opettajat kertoivat, että olivat onnellisempia eivätkä kokeneet niin suurta eristäytyneisyyttä, mitä yksin opettamisessa (Florian 2007; Thousand ym., 2006).

Olennaista on huomioda, että yhteisopettajuudesta on etua sekä oppimisessa että opettamisessa. Yksi tärkeä asia on, miten yhteisopettajuuden myötä erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen on helpompaa (Pulkkinen & Rytivaara 2015). Yhteisopettajuus mahdollistaa sen, että tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät opiskelemaan yleistä tukea saavien oppilaiden kanssa. Oppilaiden ei tarvitse siirtyä erillisiin tiloihin saamaan tarvitsemaansa tukea, joka vähentää segregoitumista (Kokko, 2021). Ahtiainen ja kumppaneiden (2011) tekemässä tutkimuksessa opettajat olivat pitäneet positiivisena, miten yhteisopettajuuden avulla kaikille oppilaille tarjoutui mahdollisuus opiskella samassa ryhmässä, jolloin mahdollista ryhmästä syrjäytymistä ei tapahdu. Opettajat ovat raportoineet, miten ovat luokkatilanteessa pystyneet olemaan oppilaskeskeisempiä. Useamman aikuiseen läsnäolon ansiosta oppilasta kohden pystytään tarjoamaan enemmän resursseja. Samalla luokan

opettajien on helpompi jakaa oppilaita luokassa tuen tarpeiden mukaan, joka helpottaa eriyttämistä (Saloviita, 2016b). Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa opettajat olivat tuoneet samoja asioita esille. Opettajat kokivat, että yhteisopetuksessa heidän on helpompi huomata oppilaat, jotka tarvitsevat tukea. Tämä mahdollistaa sen, että tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeita pystytään huomioimaan varhaisemmassa vaiheessa, kun huomataan oppilaan tuen tarve. Opettajat myös kertoivat, miten kokivat heille jäävän enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle.

Thousand ja kumppanit (2006) lähtivät tutkimuksessaan selvittämään, miksi yhteisopettajuudella on näin paljon positiivisia tuloksia. Ensimmäisessä tuloksessa he esittävät, miten yhteisopettajuudessa on kyse useamman opettajan ammattitaidon hyödyntämisestä. Jokainen opettaja tuo työpanoksena oman osaamisensa ja tietämyksensä. Toinen tulos on, että oppilaat hyötyvät luokassa olevista erilaisista opettajista. Jokainen opettaja on oma persoonansa, joka tuo opetukseen oman uniikin näkökulman sekä tavan toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämän vuoksi yhteisopettajuus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden löytää opettajan, joka sopii itselleen parhaiten. Yhteisopettajuudessa tapahtuva opettajien välinen jatkuva yhteistyö toimii samalla vuorovaikutustaitojen mallina oppilaille. Useamman opettajan myötä oppilaan ei tarvitse odottaa niin kauan mahdollista tukea, joka näyttäytyy myönteisenä oppilaan avun pyytämisessä. Usein kollegiaalisen tuen myötä opettajien kokemukset tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan on muuttunut positiivisemmaksi. Tämä johtuu toisen opettajan antamasta tuesta oppilaan tuen tarpeen vastaamisessa sekä avusta hallita luokkahuonetta. Opettajien asennemuutos positiivisemmaksi omaa työtään kohtaan tuki samalla positiivista luokkahuoneilmapiiriä, joka oli myönteisessä merkityksessä oppilaiden koulumotivaatiossa (Thousand ym., 2006).

Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011) tekemässä tutkimuksessa yhteisopettajuudesta koettiin olevan apua, kun keskusteltiin työrauhaan liittyvistä haasteista. Opettajien haastatteluissa kävi ilmi, miten opettajat kokivat helpommaksi puuttua ei-toivottuihin tilanteisiin yhteisopetuksen kautta verrattuna yksin työskentelyyn. Kaksi opettajaa mahdollisti sen, että tilanteita pystyi havainnoimaan paremmin ja sitä kautta tilanteisiin pystyi puuttumaan varhaisemmassa vaiheessa. Yhteisopettajuuden tarjoama joustava ryhmittely auttaa opettajia kohtaamaan haastavia tilanteita. Toisen opettajan jäädessä selvittämään esimerkiksi uhmakasta oppilasta, pystyy toinen jatkamaan muun ryhmän kanssa opiskelua (Saloviita, 2016b). Myös Rytivaaran (2012) tekemässä tutkimuksessa opettajat kokivat, että luokan ohjaaminen ja mahdollisten käyttäytymishaasteiden kohtaaminen oli helpompaa sekä tehokkaampaa, kun luokassa oli

kaksi aikuista. Toisen opettajan läsnäolo mahdollisti luokanhallintakeinojen monipuolisen käyttämisen, jolloin opetusta ei tarvinnut aina keskeyttää.

Opettajien kuvauksissa yhteisopettajuuden hyötynä on ammatillinen kehittyminen (Saloviita, 2016c). Yhteisopetuksessa opettajat kokivat, että niin sanottu opetuksen hiljainen tieto siirtyi tehokkaasti sekä opettajat oppivat toisiltaan. Tällä tavoin yhteisopettajuus oli työmuotona opettajan omaa kehitystä tukeva (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Opettajien ammatillisen kehityksen yksi olennainen elementti on yhteistyö, joka yhteisopettajuuden toteuttamisessa on yksi tärkeimmistä elementeistä. Ammatillisessa kehityksessä tapahtuu muutoksia opettajan ajatuksissa, arvomaailmassa sekä uskomuksissa, jotka ohjaavat opettajan toimintaa (Rytivaara ym., 2017). Yhteisopettajuudessa jokainen opettaja tuo opettamiseen omat vahvuutensa ja toimintatapansa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden työpareille oppia toisiltaan uusia pedagogisia lähestymistapoja ja sisältöjä (Kokko, 2021). Voidaan sanoa, että oikein toteutettuna yhteisopettajuus on kokoaikainen työnohjausmenetelmä. Molemmat työpareista yhtäaikaaisesti antavat ja saavat omaan opettajuuteensa uusia rakennuselementtejä, tukea ja palautetta (Eskelä-Haapanen, 2013). Yhteisopettajuuden positiivinen vaikutus opettajien näkökulmasta oli, miten yhteisopettajuus tuo vaihtelua opetustyöhön. Opettajien näkökulmasta työtä on mukavampi tehdä yhdessä, joka voi lisätä opettajien motivaatiota ja innostusta omaa työtä kohtaan (Ahtiainen ym., 2011).

2.5.2 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhtä suurimpana haasteena yhteisopettajuuden toteutumiselle pidettiin yhteisen suunnitteluajan puutetta. Saloviidan ja Takalan (2010) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuutta rajoittavia tekijöitä, joissa tyypillisin vastaus oli yhteisen suunnitteluajan puute (70%). Seuraavaksi haasteiksi opettajat olivat listanneet sopivan parin löytymisen (29%), tiedon vaajavaisuuden yhteisopetuksesta (16%) sekä yleisesti ajanpuutteen (10%). Yhteisen suunnitteluajan puute ilmeni myös useissa muissa lähteissä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015) kertovat, että tutkimukseen osallistuvien opettajien mielestä suurin haaste yhteisopettajuuden toteutumiselle liittyi erityisesti yhteiseen suunnittelu-aikaan ja miten sille löydetään aikaa. Alussa suunnitteluun voi mennä paljon aikaa, minkä takia opettajat kokevat yhteisopetuksen raskaana. Eskelä-Haapanen (2013) kirjoittaa artikkelissaan, miten yhteisopettajuuden suunnittelu vaatii enemmän aikaresursseja tai niiden uudelleen määrittelyä. Aikaresurssien puuttumattomuus saattaa aiheuttaa ei-toivotun roolimutoksen. Tällöin erityisopettajan rooli voi hänen roolinsa muuttua heterogeenisessä luokassa enemmän

avustajaksi, jolloin opettajien välinen yhteistyö ei jakaudu tasapuolisesti. Saman huomion toi myös Ahtiainen ja kumppaneiden (2011) tekemään tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, että riittämätön suunnittelu-aika voi mahdollisesti muuttaa aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan toteuttamaa yhteistyötä. Tällöin erityisopettajan tasavertainen kumppanuus muuttuu aineenopettajaa avustavaksi tai täydentäväksi.

Yhteisopettajuuden toteuttaminen tulisi tapahtua vapaaehtoisesti, jos aloite yhteisopettajuuteen tulee muilta kuin opettajien omasta aloitteesta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Yksi yhteisopettajuuden haaste liittyi sopivan työparin löytämiseen (Kokko, 2021). Opettajien työhön liittyy luontaisesti se, miten oma persoona näkyy työssä.

Yhteisopettajuudessa tulee vallita luottamus, jossa huomioidaan toisen mielipide. Välillä tämä voi tarkoittaa oman mielipiteen hylkäämistä (Eskelä-Haapanen, 2013). Opettajilta vaaditaan henkilökemioiden, sitoutumiseen liittyvien kysymyksien sekä opetusfilosofioiden yhteen sovittamista (Saloviita, 2016b). Toimivan yhteistyön esteenä voi olla erimielisyydet käytännön tilanteiden hoitamisessa, luokanhallintatavoissa tai opetusmenetelmissä (Scruggs & Mastropieri, 2017).

Yksi haaste, jonka osa opettajista toi ilmi Ahtiainen ja kumppaneiden (2011) tekemästä tutkimuksesta oli luokkakoon kasvu yhteisopetuksessa. Näkemyksissä verrattiin kahden opettajan ja kahden yhdistetyn luokan hyötysuhdetta verrattuna yhden opettajan opettamaan luokkaan. Osa opettajista näki haasteena, miten kahden opettajan tuomaa hyötyä ei pystytä täysin käyttämään isossa ryhmäkoossa, jolloin yhteisopettajuus ei pääse toteutumaan koko potentiaalillaan (Ahtiainen ym., 2011). Saloviidan (2016b) haastattelemat opettajat kertoivat, että esimerkiksi työparin poissaolo kuormittaa huomattavasti toista aikuista. Toisaalta pelättiin, miten yhteisopettajuus nähdään enemmän säästökeinona. Tällöin suurennetaan luokkakokoja, jotta voidaan perustella koulun toimivan inklusiivisesti (Eskelä-Haapanen, 2013). Opettajat kokivat myös oppilaisiin tutustumiseen vievän määrällisesti enemmän aikaa, koska yhteisopetuksessa luokkakoot ovat isompia. Luokkakoon suurentumisen vuoksi on haasteellisempaa luoda toimivia käytänteitä esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseksi (Saloviita, 2016b).

3 Työhyvinvointi

Käsitteenä työhyvinvointi on hyvin monialainen. Työhyvinvointi on systemaattinen ilmiö, joka on herkkä sitä määrittävien tekijöiden muutoksille. Työhyvinvoinnin muodostuminen on tiiviisti yhteydessä ihmisen muuhun elämään sekä kokonaishyvinvointiin. Samalla aikaisemmilla kokemuksilla, arvosidonnaisella vallalla, vastuulla ja työelämässä olevilla intresseillä on vaikutusta työhyvinvoinnin muodostumisessa (Vartiainen, 2017).

Työhyvinvoinnin käsite sitoo sen työkykyperinteeseen, stressitutkimukseen, psykologiatieteeseen ja työuupumuksen ja muiden työperäisten haasteiden perinteeseen. Työhyvinvoinnin kokeminen on vahvasti subjektiivisen hyvinvoinnin kokemusta, jonka komponentit ovat hyvä positiivinen ja alhainen negatiivinen tunnetila sekä arvio hyvästä tyytyväisyydestä elämään ylipäätään. Työhyvinvointi on synnyttänyt käsitteen työn imu (Laine, 2015). Tutkimuksia, jotka liittyvät työhyvinvointiin on paljon, joten tietoa siitä on hyvin kattavasti. Toisaalta koko ajan päivittyvästä tiedosta huolimatta työpaikoilla on sellaisia kuormitustekijöitä, joiden myötä työntekijät sairastuvat esimerkiksi työuupumukseen (Gerlander & Launis, 2007). Työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa on siihen liitetty negatiiviset käsitteet työstressi ja työuupumus. Nykyisissä tutkimuksissa on kuitenkin haluttu tuoda myös positiivisia ilmiöitä, joista yksi on edellä mainittu työn imu (Feldt, Mauno, Mäkikangas & Feldt, 2017).

3.1 Työstressi ja työuupumus

Usein lähdeittäessä määrittelemään stressiä käsitteenä pidetään sitä reaktiona, joka syntyy yksilön ja häntä ympäröivän ympäristön välisestä ristiriidasta (Stranks, 2005). Olennaista on kuitenkin huomioida, että stressi käsitteenä on kuitenkin hyvin laaja. Yleisesti voidaan tunnistaa kolme erilaista stressikäsitettä: stressi voi viitata stressitekijöihin, stressireaktioihin tai yksilön ja ympäristön väliseen ristiriitaan. Stressitekijöiksi määritellään sellaiset ärsykkeet, jotka kuormittavat yksilöä. Kyse voi olla tapahtumista tai tilanteista. Tällöin stressi on riippumaton muuttujan roolista. Haasteelliseksi stressinäkömyksen tekee sen, että stressitekijöiden kokeminen on hyvin subjektiivista. Stressireaktioilla tarkoitetaan taas yksilön fysiologisia ja psykologisia vastineita. Haasteena tässä näkömyksessä on taas se, miten yksilön henkilökohtaiset käsittelytavat voivat määritellä, miten yksilö toimii stressitilanteessa (Feldt ym., 2017). Stressillä on ollut kehossamme tärkeä tarkoitus, koska se on valmistellut kehoa fyysiseen toimintaan ulkopuolista uhkaa vastaan, jonka myötä elimistömme tulee valmiustilaan. Tällaisessa valmiustilassa elimistömme alkaa tuottamaan

adrenaliinia, jonka tarkoituksena on saada sydän lyömään nopeammin, nostaa verenpainetta ja nopeuttaa hengitystä. Tämä tuottaa elimistöön henkisen ja fyysisen vireystilan, jonka myötä keho on valmis joko hyökkäämään tai pakenemaan. Lisämunuaisten tuottamat stressihormonit eli kortisolit muuttavat proteiineja ja rasvoja energiaksi, jotta keholla olisi energiaa toimia mahdollisissa uhkatilanteissa (Manka, 2015). Lyhytaikainen stressi ei ole välttämättä huono asia, kun halutaan saavuttaa esimerkiksi joku tietty päämäärä. Hetkellisen stressin kokemisen jälkeen stressihormonit poistuvat kehosta, jolloin kroppa rentoutuu ja verenpaine palaa takaisin normaaliin. Pitkäaikainen stressitila on yksilölle haitallista, koska tällöin keho joutuu olemaan jatkuvassa valmiustilassa ilman mahdollisuutta palautumiselle. Pitkittyneen kuormituksen takia voi tulla erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä oireita, jotka estävät kehon luonnollista palautumista (Manka, 2015).

3.1.1 Työstressi

Työstressiä on tutkittu laajasti, joten siihen liittyviä selitysmalleja on runsaasti. Selitysmallien tarkoituksena on taustoittaa, miten työstressi muodostuu. Meidän mielestämme ei ollut relevanttia lähteä avaamaan laajasti eri selitysmalleja, joten valitsimme kaksi selitysmallia, joilla on vahva teoreettinen pohja. Kyseisiä selitysmalleja oli käytetty useimmiten, kun lähdettiin taustoittamaan työstressin syitä.

Yhdysvaltalainen Robert Karaseki on kehittänyt 1970-luvun loppupuolella JDC-mallin (*Job Demand-Control model, JDC model*), joka on yksi tunnetuimmista työstressin selitysmalleista. Selitysmallissa työn haitallista psykososiaalista vaikutusta kuvataan työn hallinnan ja siihen liittyvien vaatimusten keskinäisellä suhteella. Mallissa on kaksi hypoteesia: kuormitushypoteesi ja aktivaatiohypoteesi. Kuormitushypoteesissa yksilön työssä on korkea vaatimustaso, mutta vähäinen hallintamahdollisuus. Aktivaatiohypoteesissa taas on sekä korkeat vaatimukset että hyvät hallintamahdollisuudet (Feldt ym., 2017). Ydinajatuksena voidaan sanoa, miten korkea vaatimustaso ja vähäinen hallintamahdollisuus synnyttää yksilön stressitasojen nousua (Manka, 2015). JDC-mallin työn vaatimuksilla tarkoitetaan työn fyysisiä, sosiaalisia ja organisatorisia aspekteja, jotka edellyttävät toistuvaa sekä fyysistä että psyykkistä työskentelyä (Wu, 2016). Kuormituksen on voitu todeta aiheuttavan työntekijälle stressiperäisiä sairauksia, joista esimerkkinä sydän- ja verisuonisairaudet (Feldt ym., 2017). Samalla kuormitus aiheuttaa negatiivisia tunteita (Manka, 2015).

Toinen valitsemamme malli on vuonna 1986 saksalaisen Johannes Siegristin esittämä ponnisteluihin ja niihin liittyvään palkkioihin perustuva ERI-malli (*Effort-Reward Imbalance*

model, ERI model). Mallin keskeinen ajatus on sosiaalinen vastavuoroisuus, joka määrittelee yksilöiden välistä kanssakäymistä (Feldt ym., 2017). Selitysmallissa ajatellaan, miten työntekijä ponnistelee työnsä eteen ja odottaa siitä vastinetta. Ponnistukset voivat olla ulkoisia tai sisäisiä. Ulkoisilla ponnistuksilla tarkoitetaan työhön liittyviä vaatimuksia ja velvollisuuksia. Sisäisillä ponnistuksilla taas tarkoitetaan yksilöstä itsestään kumpuavia vaatimuksia. On hyvin subjektiivista, millainen tulkintamalli yksilöllä on tai kuinka suuri pyrkimys hänellä on hallita tilannetta. Ponnistelun palkintona voidaan odottaa palkkaa, työstä saatua arvostusta, mahdollisuutta työssä etenemisessä ja turvallisuutta, joka voi olla esimerkiksi työn jatkuminen (Manka, 2015). Epätasapaino voi syntyä, jos työntekijä kokee panostavansa työhönsä enemmän, mitä hän saa siitä vastinetta. Tämä epätasapaino voi aiheuttaa voimakkaita negatiivisia tunteita, joka johtaa hyvinvoinnin heikkenemiseen (Feldt ym., 2017). Epätasapainon voi synnyttää pitkään jatkunut epävarmuus työpaikasta, palkkioiden saavuttamiseen menee kauan tai sitoutuminen työhön on hyvin voimakasta. Usein tällaiseen ylisitoutumiseen liittyy vahva kunnianhimo ja tarve tulla hyväksytyksi. Yksilön ylisitoutuminen voi aiheuttaa epätasapainoa, joka lisää stressiä. Liian vähäiset palkkiot suhteessa ponnisteluihin voi myös aiheuttaa epätasapainon. Toisaalta epätasapainoon voi johtaa, jos yksilö kokee työssään liian vähäistä ponnistelun mahdollisuutta (Manka, 2015).

3.1.2 Työuupumus

Työuupumusta tarkastellessa määritellään se yleisesti kroonisena työperäisenä stressitilana. Työuupumus voi ilmetä uupumusasteisena väsymisenä, kyynistymisenä sekä ammatillisen itsetunnon heikkenemisenä (Siltala, Mäkikangas, Hätinen, Kinnunen & Pekkonen, 2021). Manka (2015) on taas esittänyt työuupumukselle kolme toisistaan hiukan eroavaista määrittelyä. Ensimmäisen määrittelyn mukaan työuupumus syntyy pitkäkestoisesta väsymyksestä, masennuksesta ja turhautumisesta. Nämä tunnetilat johtuvat siitä, että yksilö on sitoutunut työhönsä, mutta kokee jäävänsä ilman kohtuullista palkkiota työstään. Tähän ensimmäiseen määritelmän mukaisesti työuupumukseen sairastuu vain henkilöt, jotka ovat vahvasti työlleen omistautuneet ja ovat yleisestikin hyvin suorituskeskeisiä ihmisiä. Toinen määrittely kuvaa työuupumusta tunnepohjaisena reaktiona erilaisiin stressitekijöihin. Stressitekijöitä voi olla epätasapaino työn vaatimustasojen ja omien voimavarojen välillä, joka voi aiheuttaa ahdistumisen ja sitä myötä uupumisen. Ahdistuneen ja uupuneen työntekijän asenne ja käyttäytyminen omaa työtään kohtaan muuttuu negatiiviseksi, jolloin hän mahdollisesti eristäytyy työstään. Eristäytyminen näyttäytyy keskittymisenä omien tarpeiden saavuttamiseen sekä asiakkaita kohtaan ilmenevä välinpitämättömyys. Viimeisellä

ja yleisimmällä määritelmällä työuupumuksella tarkoitetaan vähitellen työstä johtuvaa, vakavaa stressioireyhtymää, joka aiheuttaa kokonaisvaltaisen uupumuksen. Väsymys on sekä henkistä että fyysistä, jolloin ihmisen asennoituminen työhön laskee merkittävästi ja ammatillinen itsetunto muuttuu negatiiviseksi. Tällainen tila on pitkän aikavälin aiheuttama tilanne, jossa työntekijä on sitoutunut liian voimakkaasti ja liian kauan työhön. Energiavarojen ehtymisen myötä työntekijällä ei ole enää resursseja asioiden hoitamiseen, jolloin kollegoista ja asiakkaista tulee vain objekteja. Usein työntekijä on myös hirvittävän itsekkriittinen omaa toimintaansa kohtaan. (Manka, 2015.)

Oleennaista on huomata, että työuupumuksella tarkoitetaan kroonisesta työperäisestä stressistä johtuvaa oireyhtymää, joka ei ole itsessään sairaus (Kärkkäinen, Saarinen, Sallinen & Räsänen, 2021). Pitkittynyt työstressi johtuu ristiriidasta, joka vallitsee työn vaatimustekijöiden ja työntekijän yksilöllisten tavoitteiden, voimavarojen ja selviytymiskeinojen välisessä vuorovaikutuksessa (Siltala ym., 2021). Työssä aiheutuvan stressin lisäksi työntekijän yksityiselämässä kokemat stressitekijät nostavat työntekijän riskiä saada työuupumus. Usein työuupumukseen voidaan liittää tiettyjä persoonallisuuspiirteitä, jotka ovat neuroottisuus ja työuupumus (Kärkkäinen ym., 2021). Työuupumus liittyy siis sekä yksilön haavoittuvuustekijöihin että kuormittavuustekijöihin. Työuupunut on sairaslomalla erilaisten mielenterveyden häiriöiden vuoksi. Usein tällainen syy on masennus, mutta on hyvä tiedostaa, että kaikki työuupuneet eivät ole masentuneita. Työuupumus on osa mahdollista oireilua, kun yksilöllä on liikaa aivokuormitusta. Usein työuupumus nähdään vain psykologisesta näkökulmasta, mutta siihen liittyy muutoksia aivotoinnoissa. Aivoissa havaitut rakenteelliset muutokset ovat havaittu olevan yhteydessä negatiivisiin tunteisiin liittyvän manteliumakkeen suurentumiseen. Samalla on huomattu, miten käyttäytymistä säätelevien etuotsalohkojen aivokuoressa on tapahtunut ohentumista (Hartikainen, Pihlaja, Räsänen, Bordi, Saariluoma, Päätalo & Kolonen, 2021).

Sekä Hartikainen ja kumppanit (2021) että Siltala ja kumppanit (2021) toteavat, että työuupumus on sekä kansallisesti että kansainvälisesti merkittävä ongelma. Työuupumus on kansanterveyden ongelma, joka uhkaa väestön terveyttä ja työkykyä (Hartikainen ym., 2021; Siltala ym., 2021). Stressin tavoin työuupumus esiintyy kolmella eri tasolla, jotka ovat yksilö, työpaikka ja perhe. Työuupumus on todettu myös johtavan heikentyneeseen organisaatioon

sitoutumiseen, poissaoloihin, aikaisempiin eläköitymisajatuksiin, uneen liittyviin häiriöihin ja alentuneeseen terveyteen (Manka, 2015). Haasteellista työuupumuksesta toipumiselle tekee se, että toipumisprosessi on hyvin yksilöllistä, jolloin kuntoutuksella ei ole samanlaista tehoa kaikkiin yksilöihin tai uupumisoireisiin (Siltala ym., 2021). Työuupumusta voidaan pitää koko työyhteisön sosiaalisena ongelmana. Tämä voidaan katsoa johtuvan siitä, että muulla työyhteisössä on riski uupua, jos yhteisössä jollain on vakava-asteinen työuupumus. Tällöin koko yhteisöä tulisi tukea (Kärkkäinen ym., 2014). Työuupumuksen oireiden määrittelemiseksi on kehitetty MBI-kysely (Maslach Burnout Inventory), joka on yleisesti käytössä työterveyshuollossa (Manka, 2015). Toisaalta työuupumusta suojaavia eli puskuroivia tekijöitä ovat työn voimavaratekijät. Työn voimavaratekijät ovat esimiehen ja muun työyhteisön antama tuki (Kärkkäinen ym., 2014).

3.2 Työnimu

Lehtiotsikoissa työelämästä ja työhyvinvoinnista keskustellaan usein epätoivon ja toiveikkouden ääripäissä. Usein keskustelu työelämässä näyttäytyy negatiivisessa valossa, jossa työntekijät kokevat jatkuvaa painetta, ovat väsyneitä työhönsä ja kokevat kärsivänsä huonosta johtajuudesta. Usein työpaikalla toimiminen ei ole täysin mustavalkoista. Olennaista olisi keskittää huomio siihen, mikä työpaikalla on onnistunutta ja minkä avulla jaksaa työssä. Tällaisella ajattelulla tuetaan hyvän vahvistumista tulevaisuudessakin (Hakanen, 2011). Myönteistä vireystilaa kuvaava sana on pitkään puuttunut suomalaisesta työhyvinvointisanastosta. Työhyvinvoinnin tilaa, jossa on korkea myönteinen vireystila, voidaan kutsua työn imuksi (Hakanen, 2004). Työhyvinvointi on moniulotteinen ilmiö. Yleisesti töissä koetaan lyhyessä aikavälissä eritasoista virittyneisyyttä sekä mielihyvää että -paha. Työntekijän voi kokea työn imua, jos hän kokee saavansa työssään perustarpeet tarpeeksi tyydytetyiksi. Työntekijä, joka kokee perustarpeidensa tulevan tyydytetyiksi, on valmis ponnistelemaan sekä tuomaan täyden panostuksensa työn tavoitteiden täyttämiseksi (Hakanen, 2011).

Työn imun avulla pystytään aikaisempaa paremmin tarkastelemaan työhyvinvointia sekä hyvinvoinnin että pahoinvoinnin näkökulmasta (Manka, 2015). Työn imu on tunne- sekä motivaatiotila, johon liittyy kolme ulottuvuutta (Mauno, Minkkinen, Feldt & Herttalampi 2022). Hollantilainen Wilmar Schaufeli ja kumppanit ovat määritelleet työn imun (work engagement) positiivisena ja melko pysyvänä tunne- ja motivaatiotilana, jota luonnehtii

tarmokkuus, omistautuminen ja uppoaminen (Hakanen & Perhoniemi, 2008).

Tarmokkuudella tarkoitetaan sellaista energisyyden kokemista, jossa työntekijä haluaa panostaa työhönsä, on periksiantamaton sekä vastoinkäymisiä kohdatessaan on valmis ponnistelemaan ratkaisujen löytämiseksi. Omistautumisella taas tarkoitetaan työntekijän kokemuksia työn merkityksellisyydestä, innostuneisuudesta, inspiraatiosta, ammattilypeydestä sekä työn tarjoamasta haasteellisuudesta. Uppoutuneisuudella tarkoitetaan nimensä mukaisesti sellaista syvää tilaa, jossa paneutuminen omaan työhönsä on hyvin korkealla ja samaan aikaan siitä kokee nautintoa. Ajan kulku hämärtyy ja irrottautuminen työstä voi tuntua haasteelliselta (Hakanen, 2011).

Työn imua kokeva työntekijä kokee aidosti mielekkäänä lähteä aamulla töihin ja tehdä töitä. Työntekijä kokee olevansa ylpeä tekemästään työstä ja on periksiantamaton kohdatessaan haasteita (Hakanen, 2011). On olennaista huomata, miten työn imu eroaa ”flow’n” tilasta, koska se ei ole hetkellinen eikä spesifi huippukokemus. Työn imu on pitkäaikainen ja kokonaisvaltaisesti levittyvä tila, joka ei keskity mihinkään tiettyyn asiaan, tapahtumaan, yksilöön tai käyttäytymiseen (Hakanen & Perhoniemi, 2008). Tämän vuoksi se ennakoimonia positiivisia yksilö- ja organisaattoritason seuraamuksia (Mauno ym., 2022). Työn imua esiintyy monipuolisesti kaikissa ammattiteissa (Hakanen & Perhoniemi, 2008).

Työhyvinvoinnin ja – motivaation indikaattoreista työn imu onkin yksi olennaisin ja tutkituin (Mauno ym., 2022). Työn imun on todettu myös olevan yhteydessä hyvinvointiin työn ulkopuolella (Yrttiaho & Poisio, 2021).

Työn imussa työntekijä kokee innostuneisuutta ja merkityksellisyyttä työtään kohtaan. Samalla tämä lisää sitoutumista työhön (Yrttiaho & Poisio, 2021). Eli työntekijä, joka tuntee työn imua, kokee motivaatiota sitoutua työhön, haluaa antaa parastaan ja haluaa olla työssään aktiivinen toimija (Manka, 2015). Työn imun motivoi ja kannustaa työntekijää ratkaisemaan haasteet (Yrttiaho & Poisio, 2021). On todistettu, miten työn imu voi siirtyä työntekijöistä toiseen (Manka, 2015). Tärkeää on huomata, että työn imu ei tarkoita sen imevän energiaa tai vähentävän sitä. Se toimii työn voimavaroja ylläpitävänä ja tukee positiivisia työelämän vaikutuksia (Hakanen & Perhoniemi, 2008). Työn imun synnyttämä tila on tärkeä hyvinvoinnin kokemus jo itsessään (Hakanen, 2011).

3.3 Opettajien työhyvinvointi

Opettaminen on yksi vaativimmista töistä, kun puhutaan töistä, jotka liittyvät ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Opettajan työhön sisältyy aina kaksi tavoitetta: tukea akateemisten

sisältöjen taitojen oppimisessa sekä mahdollistaa oppilaiden kasvaminen ja kehittyminen ihmisenä. Opettajien työn vaatimustasot ovat hyvin laajat. Heillä on samaan aikaan hallussa omien erityisalojen sisällöt, opetusmenetelmät ja ongelmanratkaisutaidot sekä taito ymmärtää ihmisten toimintaa ja ohjata tätä (Soini ym., 2008). Opettajat ovat kokeneet erityisesti viime vuosina työssään paljon uudistuksia. Yksi viimeisin iso muutos, joka on kohdistunut opettajien arkipäivään, on vuonna 2016 tullut uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Uuden opetussuunnitelman myötä opettajille on tullut arjessa eteen, että on tarvinnut muuttaa tavoitteita sekä tarkastella omia opetusmenetelmiään. Uuden opetussuunnitelman asettamat tavoitteet voivat olla opettajien tuntemaan stressin ja riittämättömyyden aiheuttajia puutteellisten resurssien vuoksi. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, miten esimerkiksi opetussuunnitelmassa tapahtuneiden muutoksien myötä vaaditaan monesti työtapojen ja -työtehtävien muuttamista sekä uusien taitojen omaksumista. Tällaisten muutosten toteuttaminen voi mahdollisesti lisätä opettajien työmäärää, joka on yhteydessä opettajien kokemaan stressin määrään (Kauppi ym., 2022). Opettajien tehtävä luokassa on opettaa oppilaille arvokkaita tietoja ja taitoja (Saloviita, 2018). Valitettavan moni opettaja kokee työssään päivittäin työuupumusta ja jatkuvaa kiirettä. Tämä on huolestuttavaa opettajat tekevät lasten ja nuorten kanssa. Tämän vuoksi viime vuosina on noussut huoli opettajien jaksamisesta ja työhyvinvoinnista (Kauppi ym., 2022). Usein opettajien kokemaan työuupumiseen liittyi suuri poissaolojen määrä, aikaisin eläkkeelle jääminen ja suorituskyvyn lasku (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Viime aikoina on noussut keskustelua opettajien työssä jaksamisesta sekä työhyvinvoinnista. Case-tutkimusten avulla on saatu tietoa, miten esimerkiksi oppilaiden monisyiset tilanteet ja jatkuva aikapula ovat tekijöitä, jotka voivat saada aikaan psykososiaalista kuormitusta (Kauppi ym., 2022). Yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja sosiaaliset vaihtelut luovat haasteita kasvatustyölle (Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén, 2022). Huolestuttavaa on, miten vuosina 2017 ja 2019 Opetusalan Ammattijärjestön tekemässä työolobarometrissä ilmeni, että iso osa opettajista koki oman työmääränsä liian isoksi (59 % vuonna 2017 ja 53% vuonna 2019). Toinen kuormittava tekijä oli työstressi, joka oli kasvanut vuosina 2017 ja 2019 (erittäin tai melko usein työn aiheuttamaa stressiä: 43% vuonna 2017 ja 39% vuonna 2019). Vastaava prosenttiluku vuoden 2015 tuloksissa oli 33%. Vuosina 2016-2020 tehdyssä Kunta10-tutkimuksessa ilmeni, että yhä vähemmän luokanopettajat uskoivat jatkavansa nykyisessä työssään eläkkeelle asti (83% vuonna 2016, 71% vuonna 2018 ja 69% vuonna 2020) (Kauppi ym., 2022). Suomessa opettajat kokivat stressiä ja työuupumusta useammin

(12%), mitä muissa maissa (8%). Verrattuna muihin henkilöstö- ja toimihenkilötehtäviin opettajat kokivat eniten työuupumusta (Saloviita & Pakarinen, 2021). Tutkimuksissa, joissa on keskitytty opettajien uupumukseen antavat viitteitä siitä, että koulun tarjoama todellisuus ei anna opettajille riittävän mielekästä työskentely-ympäristöä. Toisaalta mielenkiintoisen näkökulman työssäjaksamiseen liittyvissä tuloksissa on, että opettajat ovat samaan aikaan uupuneita, mutta myös tyytyväisiä työhönsä (Soini ym., 2008).

Koulutus- ja kasvatustehtävän kokonaisvaltainen huomioiminen yhtä aikaa opetustyössä on haasteellista. Nykyään kotien kohtaaminen tapahtuu paljon kokonaisvaltaisemmin, joka voi luoda opettajille kuormitusta. Tällöin liikutaan eri kasvattajaroolien välillä, jonka opettajat voivat kokea kuluttavaksi (Soini ym., 2008). Subjektiiiviset kokemukset kollegiaalisista vuorovaikutussuhteista, sosiaalinen arvonanto, kokemus ryhmään kuulumisesta ja ryhmän osalliseksi jäseneksi tunnistaminen ovat sellaisia tekijöitä, jotka ovat olennaisia opettajien työhyvinvoinnin kokemisessa (Kangas ym., 2022). Lisäksi opettajien työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä ovat muun muassa työn määrä, fyysiset puitteet, työhön liittyvät muutokset ja uudistukset, työn jatkuvuuden varmuus sekä johtaminen (Soini ym., 2008). Yrttiaho ja Poisio (2021) kertovat opettajien työhyvinvointiin vaikuttavan myös opettajan oma terveys, fyysinen kunto ja millaisen psykologisen pääoman omistaa. Psykologisella pääomalla tarkoitetaan sellaisia selviytymiskeinoja, joita yksilö käyttää eri elämäntilanteita kohdatessa. Opettajan työtä tarkastellessa on hyvä huomioida, että työhyvinvointiin kuuluu olennaisena pedagoginen hyvinvointi. Pedagogista hyvinvointi rakentuu oppimisprosessina. Sekä yksilöllä että koko yhteisöllä on mahdollisuus oppia ajattelua, joka tukee hyvinvointia ja siihen liittyviä toiminnallisia strategioita. Toimivalla pedagogisella hyvinvoinnilla on puskurointiominaisuus (Soini ym., 2004).

Nykyään puhutaan opettajien burnoutista. Opettajien kokemalla burnoutilla on olennaisia negatiivisia vaikutuksia opettajien hyvinvoinnin lisäksi heidän omaan arviointiinsa terveyden tilastaan, mielenterveyteen ja työtyytyväisyyteen. Samaan aikaan opettajien kokemalla burnoutilla on kielteisiä vaikutuksia oppilaiden akateemisiin saavutuksiin ja sopeutumiseen (Saloviita & Pakarinen, 2021). Opettajien hyvinvointi toimii peilinä oppilaiden hyvinvointiin (Onismaa, 2010). Opettajien kokema työhyvinvointi heijastuu pedagogisen työn laatuun sekä oppilaiden akateemisiin taitoihin (Yrttiaho & Poisio, 2021). Esimerkiksi opettajainhuoneen negatiivinen ilmapiiri heijastuu oppilaiden kokemaan hyvinvointiin, heidän kouluviihdyvyyteensä sekä opetuksen laatuun. Negatiivinen työilmapiiri voi näyttäytyä oppilaiden masennusoireiluna (Onismaa, 2010). Opettajien työuupumuksella on negatiivisia

vaikutuksia yksilötasolla yksittäiselle opettajalle, oppilas- ja organisaatiotasolla sekä yhteiskunnallisella tasolla. Tämän vuoksi opettajien työuupumukseen liittyviin tekijöihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota (Saloviita & Pakarinen, 2021).

3.4 Yhteisopettajuuden merkitys opettajien työhyvinvoinnissa

Jokaisen opettajan on hyvä muistaa, että kukaan ei selviä eikä kenenkään odoteta selviävän työstään yksin. Yhdessä tekeminen motivoi työssä. Yhdessä tekemisen tuoma ilo on olennainen voimavara niissä tilanteissa, kun tuntee omien voimavarojen vähentymisen, tulee epäily omaan tekemiseen tai ryhmän kanssa ilmenee haasteita (Salovaara & Honkonen, 2013). Yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin välinen yhteys on suhteellisen tuore tutkimuskenttä, jos vertaa esimerkiksi tutkimusten määrään opettajien työhyvinvointiin liittyen. Yksi olennainen asia, mikä lisää opettajien kokemaa työhyvinvointia on, että haastavissa tilanteissa on helposti saatavilla kollegiaalista tukea. Opettajat kokivat, miten yhteisopettajuus on tuonut työhön mielekkyyttä ja auttaa työssä jaksamisessa (Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat ovat todenneet, että useamman aikuisen myötä normaali kouluarki sujuu vaivattomammin (Saloviita, 2016b).

Tutkittaessa sekä kansallisesti että kansainvälisesti yhteisopettajuuden tuomia etuja liitetään se usein työhyvinvointiin. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa yhteisopettajuuden yhtenä olennaisena etuna pidettiin opettajien kasvanutta positiivista kokemusta työhyvinvoinnista, joka tarkoittaa lisäksi työssä paremmin jaksamista. Oikein toteutettuna yhteisopettajuus nähdään sellaisena tekijänä, joka edistää työhyvinvointia. Toisaalta on hyvä huomioida, miten tällaisia positiivisia näkökulmia koetusta työhyvinvoinnista toi esille vain luokanopettajat (Sirkko ym., 2020). Opettajaopiskelijat ovat myös kokeneet, että yhteisopettajuus tarjoaa esimerkiksi kollegiaalista tukea sekä auttaa stressin hallinnassa. Olennaista on kuitenkin huomioida, että opettajaopiskelijat ovat lähtökohtaisesti opettajan urallaan samassa pisteessä, joten vertaistuen antama positiivinen kokemus korostuu enemmän (Baeten & Simons, 2014). Kokon (2021) tekemässä tutkimuksessa opettajat kertoivat yhteisopettajuuden suurimmaksi eduksi mahdollisuuden ilmentää omia tunteitaan.

Yhteisopettajuuden onnistuneeseen toteuttamiseen liittyy olennaisesti johdollinen näkökulma. Rehtoreille tehdyssä haastattelussa ilmeni, miten he olivat kokeneet yhteisopettajuuden parantaneen positiivisesti opettajien psyykkistä hyvinvointia. Samaiseen tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat yhteisopettajuudesta saaman vertaistuen auttaneen työssä jaksamisessa (Ahtiainen ym., 2011). Yhteisopettajuuden myötä tarjoutui mahdollisuus

kehittää opetusta sekä samalla lisätä koko työyhteisön työhyvinvointia. Yksi tekijä, joka vähensi opettajien kokemaa työtaakkaa, oli vastuun jakaminen. Vastuun jakamisen myötä molempien opettajien ei tarvitse tehdä kaikkea, jolloin jokainen opettaja pystyy käyttämään omaa osaamistaan. Tämä lisää työn mielekkyyttä sekä tuntien suunnitteluun käytettävää aikaa voidaan hyödyntää muihin opettajalle kuuluviin työtehtäviin (Kokko ym., 2021).

Viime vuosina yhteisopettajuus työskentelymuotona on kasvanut suomalaisissa kouluissa (Kokko ym., 2021). Oppilasaines on muuttunut yhä heterogeenisemmäksi, jonka myötä opettajien välinen yhteistyö on merkityksellisempää. Kokon ja kumppaneiden (2021) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia näkemyksiä suomalaisilla opettajilla oli yhteisopettajuudesta. Samalla heiltä kysyttiin yhteisopettajuuden tuomista eduista ja haasteista. Erityisesti luokanopettajat toivat esiin yhteisopettajuuden tarjoamista eduista, joiden myötä he kokivat sen edistäneen työssäjaksamista. Toisaalta osa kertoi, miten soveltaminen on usein haasteellista. Olennaista on huomioida, että yhteisopettajuus ja sen merkitys opettajan kokemaan työhyvinvointiin on hyvin subjektiivista. Tähän vaikuttaa esimerkiksi opettajan oma kokemus sekä millä intensiteetillä yhteisopettajuutta toteutetaan. Koulun suurin resurssi voi olla yhdessä tekeminen. Yhdessä tekeminen ei tapahdu itsestään, koska se vaatii uskaltamista ja kollegoihin luottamista (Salovaara & Honkonen, 2013).

4 Tutkimusongelmat

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, miten perusopetuksen opettajat ymmärtävät ja määrittelevät yhteisopettajuuden käsitteen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia etuja ja mahdollisia haasteita yhteisopettajuudessa on. Tavoitteena on myös tarkastella opettajien kokemusten pohjalta yhteisopettajuutta ja sen merkityksiä opettajien työhyvinvoinnille.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajat määrittelevät yhteisopettajuuden?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on yhteisopettajuuden eduista ja haasteista?
3. Millaisia positiivisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on opettajien kokemaan työhyvinvointiin?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Lähestymistapana tässä tutkimuksessa on käytetty fenomenografiaa, jossa tutkitaan ilmiötä ja ihmisten kokemuksia ja käsityksiä niistä (Metsämuuronen, 2006). Fenomenografisen tutkimuksen kehittäjänä pidetään ruotsalaista tutkijaa ja kasvatustieteiden professoria Ference Martonia, joka tutki yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sekä tiedonmuodostumista eri tieteenaloilla (Huusko & Paloniemi, 2006). Martonin (1981) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografinen näkökulma tutkii erityisesti ihmisten käsityksiä, jotka saattavat vaihdella iän, koulutustaustan ja kokemusten pohjalta. Käsitykset voivat olla muuttuvia eli dynaamisia, jolloin uudet kokemukset saattavat muokata jo olemassa olevia käsityksiä. (Metsämuuronen, 2006). Martonin ja Boothin (1997) mukaan ymmärrystä tilanteesta ja siihen liittyvästä ilmiöstä ei voi erottaa toisistaan. Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen muodostaa tilanteesta loogisen kokonaisuuden.

Fenomenografista lähestymistapaa käytetään erityisesti laadullisessa tutkimuksessa kasvatustieteen kentällä (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tutkia syytä käsitykselle, joka tutkittavalla henkilöllä on aiheesta, vaan tarkoitus on ymmärtää näitä tutkittavien yhteisiä ja erilaisia käsityksiä kategorioiden avulla (Niikko, 2003). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on ymmärrettävä ilmiötä tutkittavien näkökulmasta ja heidän kokemustensa avulla. Tutkijan on vältettävä omien mahdollisten ennako-oletustensa tai kokemustensa vaikutusta tutkimuksen eri vaiheissa (Marton & Booth, 1997.)

5.2 Tutkimuksen osallistujat

Tähän tutkimukseen haastateltiin kahdeksaa perusopetuksen opettajaa, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta työssään. Kahdeksan haastateltavaa oli riittävä määrä sopivan aineiston keräämiselle, sillä tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää syvällisemmin yhteisopettajuuden merkitystä opettajille eikä ole tarkoitus löytää tilastollisesti yleistettäviä yksityiskohtia. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat sijoittuvat hyvin laajasti perusopetuksen kentälle, joka antaa hyvät mahdollisuudet tutkia yhteisopettajuuden ilmiötä laajempina kokonaisuuksina. Lisäksi tavoitteena oli tutkia yhteisopettajuuden vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin ja löytää opettajien kokemusten pohjalta tekijöitä, jotka ovat yhteydessä hyväksi koettuun

työhyvinvointiin. Tutkimuksen osallistuneista opettajista (ks. taulukko 1) neljä työskentelee yläkoulussa ja neljä alakoulussa. Lisäksi opettajista kolme tekee töitä erityisopetuksen puolella. Sen lisäksi, että opettajat jakautuvat laajasti perusopetuksen kentälle, heidän työkokemuksensa määrä vaihtelee. Opettajista kolmella on opetuskokemusta yli kaksikymmentä vuotta. Muilla opettajilla työkokemusta opettamisesta on viisi vuotta tai vähemmän.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat

Haastateltavat	Ammattinimike	Opetuskokemus	Luokka-aste
H1	Erytisopettaja	20 vuotta	7.-9.lk
H2	Erytisopettaja	20 vuotta	7.-9.lk
H3	Suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja	5 vuotta	7.-9.lk
H4	Resurssiopettaja	4 kuukautta	3.-6.lk
H5	Matematiikan, fysiikan ja kemian aineenopettaja	3 vuotta	7.-9.lk
H6	Luokanopettaja	4 vuotta	1.lk
H7	Erytisopettaja	4 vuotta	1.-6.lk
H8	Luokanopettaja	+30 vuotta	3.lk

5.3 Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää yhteisopettajuuden merkityksiä opettajien työhyvinvointiin ja pyrkiä ymmärtämään opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta. Tutkielmassa käytetään laadullista eli kvalitatiivista tietoa, jossa tärkeässä osassa ovat kerätyn aineiston kuvailevat ja kokemuspohjaiset tulkinnat tilanteista sekä todellisen elämän ilmiöistä. (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa kerätään laadullisten metodien avulla, jossa tutkittavien näkökulmat ovat tutkimuskohteena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Laadullisen tutkimuksen kuvaillaan olevan induktiivinen. Tällaisen tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa käsitteitä ja rakentaa teoriaa kerättyjen tietojen pohjalta. (Taylor ym., 2015.)

Tutkimusmenetelmän valinta tulisi suorittaa tutkimuksen tavoitteet, tutkimusasetelma ja tutkimukseen osallistuvien olosuhteet sekä käytännön rajoitukset huomioon ottaen. (Taylor ym., 2015). Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastattelu eteni etukäteen päätettyjen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on joustava tapa kerätä mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta. Haastattelijalla on

lisäksi mahdollisuus tarvittaessa toistaa kysymys tai selventää väärin ymmärryksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset oli laadittu etukäteen, mutta haastattelutilanteessa haastattelija voi vaihtaa kysymysten järjestystä tai sanamuotoa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, koska sen avulla on helppo tutkia laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi ym., 2009.) Laadullisesta tutkimuksesta voidaan pitää hyvänä esimerkkinä haastattelututkimusta, jossa käytetään usein suhteellisen vähäistä määrää tapauksia ja haastatteluissa suositaan avoimia kysymyksiä (Silverman, 2009). Haastattelun etuihin kuuluu se, että haastatteluun voidaan valita tietyt henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelulla on aineistonkeruumenetelmänä jotain haasteita ja rajoituksia. Ihmisten tapoja toimia ja puhua saattaa olla erilaista tilanteen mukaan. Tällöin tutkijan ei voi olettaa, että haastateltava sanoo haastattelussa sen, mitä hän sanoisi muissa tilanteissa. Haastateltava saattaa toimia jo haastattelutilanteen takia eri tavalla. Haastattelun luotettavuuden heikkeneminen on mahdollista, jos haastateltava sanoo sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Taylor ym., 2015.) Lisäksi haastateltava voi puhua ohi annetun aiheen ja antaa tietoa, jota haastattelija ei edes kysy (Hirsjärvi ym., 2009). Haastateltava on tutkimuksen kohteena ja antaa omien kokemuksensa pohjalta tutkimukselle merkityksellistä tietoa. Haastattelussa halutaan korostaa, että tutkittavalla on tilaisuus kertoa omia mielipiteitään ja näkemyksiään vapaasti. (Hirsjärvi ym., 2009.) Tässä haastattelussa selvitetään, miten ennalta määritelty ihmisryhmä kokee tutkittavan asian. Tutkimusasetelman ollessa luotettava, voidaan haastattelun avulla tarkastella tutkittavan kertomia kokemuksia. (Silverman, 2009.)

Tutkimukseen valitut teemat toimivat tutkimuksen viitekehyksenä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen teemat muodostuivat yhteisopettajuudesta ja työhyvinvoinnista sekä niihin liittyvistä käsitteistä. Tutkimuskysymykset on muotoiltu tutkimuksen viitekehykseen sopiviksi. Tämän tutkimuksen keskeisinä teemoina ovat yhteisopettajuus, yhteisopettajuuden määritelmä, yhteisopettajuus ja hyvinvointi sekä yhteisopettajuuden merkitys työssä jaksamisessa. Teemahaastattelussa tutkijan on tärkeä olla tietoinen, että kaikki haastattelun teemat ja osiot käydään huolellisesti läpi (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelu on teemahaastattelun lisäksi puolistrukturoitu, joka sopii hyvin tämän tutkimuksen luonteeseen tutkia yksilön kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä. Olennaista oli tutkittavien antamat tulkinnat ja merkitykset yhteisopettajuudesta ja työssä jaksamisesta. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.)

5.4 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksan opettajan haastatteluista, joissa haluttiin saada tietoa erityisesti heidän kokemuksistaan yhteisopettajuudesta ja sen merkityksistä opettajien työhyvinvointiin. Opettajista kaikki toteuttavat työssään yhteisopettajuutta.

Aineistonkerääminen aloitettiin laatimalla tiedostot, joita haastateltavat tarvitsevat.

Kirjoitimme saatekirjeen, jonka avulla mahdollinen osallistuja saisi tutkimuksen olennaisen informaation. Saatekirje sisälsi tutkimuksemme aiheen, sen tavoitteen ja osallistumista määrittävät kriteerit sekä tietoa haastattelujen käytännön järjestelyistä. Lisäksi saatekirje sisälsi linkin tietosuojaselosteeseen. Saatekirjeessä painotettiin, että osallistuminen on vapaaehtoista ja haastatteluista saatavia tietoja käsitellään tutkimuksessa anonymisti.

Mahdollisia haastateltavia lähdimme kartoittamaan ensin lähipiiristä ja myöhemmin lisäksi sosiaalisessa mediassa Instagram -alustalla. Olimme rajanneet tutkimukseen osallistumista tietyllä kriteerillä, jolloin haastateltavaksi ei käynyt kuka tahansa peruskoulun opettaja. Kriteeri tutkimukseen osallistumiselle oli, että opettajalla on kokemusta yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Tutkijalla on tällöin mahdollisuus valita tutkimukseen sellaisia vapaaehtoisia henkilöitä, joilla on tutkimuksen kannalta olennaista kokemusta ja tietoa jo olemassa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähetimme sähköpostiviestinä kaikille mahdollisille haastateltaville saatekirjeen, jonka liitteenä oli myös tietosuojaseloste.

Kaikki tutkimuksen haastattelut suoritettiin syksyn 2023 aikana, joista suurin osa marras- ja joulukuussa. Haastateltavilla oli ennen haastattelua tiedossa tutkimuksen teemat, mutta ei haastattelukysymyksiä. Halusimme tällä varmistaa, että haastattelusta saataisiin mahdollisimman todenmukaisia ja aitoja vastauksia. Halusimme välttää sitä, että haastateltava etsii esimerkiksi ennakkoon tietoa yhteisopettajuuden määrittelemisestä. Tämä saattaisi vääristää tutkimustuloksia. Haastatteluista neljä toteutettiin kasvokkain ja neljä etäyhteyksien avulla. Etäyhteyden alustana käytimme Zoom -pohjaa. Haastattelijat saivat etäyhteyksien sähköpostiin hieman ennen sovittua haastattelu-aikaa. Etäyhteyksien avulla toteutetuissa haastatteluissa oli varauduttava myös mahdollisiin teknisiin ongelmiin tai yhteyskatkoksiin (Hakala, 2018). Näissä haastatteluissa molemmat tutkijat olivat mukana haastattelutilanteessa, jolloin mahdollisessa yhteyskatkoksesta toisen on mahdollista jatkaa haastattelua.

Haastatteluissa käytettiin Microsoft Wordin sanelutoimintoa, joka muutti jo haastattelutilanteessa puhutun kielen kirjoitetuun muotoon. Sanelutoiminnon lisäksi kaikki haastattelut nauhoitettiin, jolloin tallenteiden avulla voitiin tarkastella haastattelutilannetta

myös jälkikäteen. Tämä toimi alustavana litteraattina, jotka tarkistettiin haastatteluiden jälkeen. Haastattelutilanteessa pyrimme luomaan rauhallisen ja rennon ilmapiirin ennen nauhoituksen aloittamista. Virallisen nauhoitetun osion alussa kysyimme haastateltavalta kertaalleen suullisen luvan käyttää haastattelua tutkimuksessamme. Haastattelutilanne eteni kolmen eri osion tarkastelun kautta. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin opettajien taustatietoja, joilla voi olla merkitystä tutkimuksen ongelmia tarkastellessa. Kaksi muuta osiota käsittelevät tutkimuksen kahta pääteemaa eli yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia. Jokaisen osion kysymykset olimme määritelleet etukäteen, jolloin ne sopivat tutkimusongelmiin. Teemahaastattelu luonteen ansiosta jokaiselle haastateltavalle haastattelua voitiin jossain määrin muokata tilanteen vaatimalla tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Haastattelun aikana kysyttiin täydentäviä kysymyksiä, mikäli se nähtiin tarpeelliseksi. Haastattelun päätteeksi lopetimme sanelun ja nauhoituksen sekä kiitimme haastatteluun osallistumisesta. Haastattelujen jälkeen tarkistimme jokaisen litteroidun dokumentin nauhoituksen avulla. Silloin voitiin poissulkea mahdolliset virheet, joita automaattinen sanelu olisi tehnyt. Litteroinnin jälkeen tutkimusaineistoa alettiin käsitellä ja analysoida, molemmat tutkijat aluksi itsenäisesti ja lopuksi havainnot yhdistettiin.

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimuksen analyysi tehtiin noudattamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, koska se sopii parhaiten tutkimuksen tavoitteisiin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoituksena ei ole käyttää tutkimuksen teoriaa luokittelurunkona. Tutkimuksen lopullinen tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, josta kategoriat nousevat ilmaisujen merkitysten pohjalta pintaan. Teoriaan perehtyminen on kuitenkin osa tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. Muodostettaessa tulkinnallisia kategorioita analyysivaiheessa huomioidaan ilmiöön liittyvät tukevat ja vastakkaiset teorit. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Fenomenografinen tutkimus tuottaa empiiristä tietoa ja analyysivaiheessa on tarkoitus rakentaa litteroidun aineiston pohjalta kategorioita. Aineisto jaetaan samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien mukaan. Samalla sieltä poimitaan harvinaisuudet ja rajatapaukset. (Niikko, 2003.) Tämän tutkimuksen aineisto käsittää kahdeksan haastattelun litteraatit.

Tällaisen laadullisen tutkimuksen analyysissä pyritään osittain tekemään merkitysten tulkintaan. Tutkija pyrkii löytämään aineistosta piirteitä, joita siellä ei ole suoraan sanottu. Tutkijan omalla näkökulmalla on merkitystä ja se saattaa tällaisessa tilanteessa ilmetä, koska

tulkinnat voivat olla enemmän spekulatiivisia. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Tutkimuksessa emme tietoisesti pyrkineet löytämään aineistosta piileviä merkityksiä sanallisten ilmaisujen taustalta. Emme voi kuitenkaan täysin sulkea pois sitä, että tutkijoina olisimme tiedostamattamme ottaneet huomioon kyseisiä merkityksiä sanallisten ilmaisujen taustalta.

Tutkimuksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisena prosessina. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineisto luetaan huolellisesti läpi useamman kerran (Niikko, 2006). Analyysin ensimmäinen vaihe on redusointi eli alkuperäisen aineiston pelkistäminen. Tässä tutkimuksessa pelkistämivaiheessa litteroidut haastattelut toimivat redusoinnin kohteena. Toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli muodostetaan pelkistetystä aineistosta kategorioita. Kolmas vaihe sisältää abstrahoinnin, jossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä kategorioista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi aloitetaan tavallaan jo tiedonkeruun aikana, koska tutkijalla on selkeä kuva tutkimuksen tavoitteista. Analyysin tehtävänä on selvittää tutkittavan ilmiön merkityksiä ja sen struktuuria. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Myös Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) mainitsevat, että laadullisessa haastattelututkimuksessa aineistonkerääminen, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen kannattaa aloittaa mahdollisimman varhain. Näiden vaiheiden tekeminen voi osittain tapahtua limittäin samanaikaisesti. Tällöin aineiston kokoaminen ja käsittely tapahtuvat tiiviisti vuorotellen. Tämän tutkimuksen analyysi aloitettiin haastatteluiden litterointien tarkistamisella. (Ruusuvuori ym. 2010.)

Tämän tutkimuksen haastattelujen aikana Microsoft Wordin saneluominaisuuden avulla saimme jo haastatteluvaiheessa nauhoituksen lisäksi tekstitiedoston. Nämä litteroinnit tarkistettiin nauhoitusten avulla, jolloin samalla suoritettiin myös aineistojen anonymisointi, jossa kaikki mahdolliset tunnistustiedot poistettiin. Tarkistuslitterointi toteutettiin välittömästi kyseisen haastattelun jälkeen, jolloin aineistojen käsittelyä voidaan pitää laadukkaana (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Aineistosta litteroitiin sanatarkasti kaikki puhe ja jotkin puheen piirteet, joita pidettiin aineiston analysoimisen ja tutkimusongelmien näkökulmien kannalta olennaisina. Tutkimuksen kohteena on haastattelun ja puheen sisältö, jonka takia litterointiin ei merkitty taukoja tai äänensävyjä. (Ruusuvuori & Nikander, 2017.)

Litterointien tarkistamisen jälkeen aloitimme analyysin pelkistämisen, jossa aineistosta sivuutettiin kaikki tutkimuksen kannalta epäollennaiset tiedot. Pelkistäminen toteutettiin litteraattien sisällöistä tutkimusongelmia kuvaavien ilmaisujen alleviivaamisella.

Tutkimuksen molemmat tutkijat tekivät ensin pelkistämisen yksin, jonka jälkeen tutkijat vertasivat löydöksiään keskenään. Tämä vahvistaa tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Pelkistämisen jälkeen tehtiin aineiston kategorisointi, jossa ryhmiteltiin löydetty merkitykselliset ilmaukset. Käytännössä pelkistetyistä tekstistä etsittiin ilmausten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joista muodostettiin ryhmittelemällä ja yhdistelemällä eri alaluokkia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ja ilmaukset ryhmiteltiin samaan alaluokkaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineiston pelkistämistä ja ryhmittelyä on kuvattu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja kategorisoimisesta

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Esimerkki 1. (H7): ” Meillä on semmoinen yhteinen tehtävä, meillä on yhteinen agenda, me ollaan yhdessä niiden oppilaiden tukena eli, jos tapahtuu jotain ihan kamalia asioita tai hyviä asioita niin me voidaan jakaa ne keskenämme, että silloin sä et konkreettisesti jää yksin. Suurin hyöty yhdessä opettamisessa on tuki eli se niinku henkilökohtainen tuki siitä toisesta ja se että en ole täysin yksin. Ja jos mä en osaa jotakin niin mulla on heti siinä joku joka ehkä tietää, että jos ei tiedä niin me yhdessä otetaan selvää. Mikä yhteisopettajuudesta on palkitsevaa se, että kun homma rullaa ja molemmilla on selkeää, että mikä on mun työtehtävä tässä ja sitten siitä tulee semmoinen jouheva kokonaisuus. Mitä enemmän saat tehdä tietyn ihmisen kanssa tai niinku tehdä tätä yhteistyötä niin sitä jotenkin itsestään selvemmin ja se homma menee silloin myös suunnittelua ei tarvita eli sitten jos pitkään saa harjoittaa tietyn kanssa se vaan rullaa eteenpäin se opetus ja oppitunnit.”	Työparin kanssa toimiva yhteistyö Kahdensuuntaiset myönteiset vaikutukset	Kollegiaalinen tuki
Esimerkki 2. (H8): ” Se yhteissuunnittelu, kahdesta päästä lähtee aina enemmän ideoita ja myös sitten niinku hyvin kommentteja hei ei me voi tota tuohon laittaa että tossa on toi ja toi päivä ja muuta että huomataan niinku enemmän asioita. Niistä suunnitelmista tulee niinku paremmat toki se alkuun vie aikaa mutta sitten kun ne on niinku laadullisesti paremmat ne suunnitelmat kun ne yhdessä tehdään. Kun tehdään yhdessä suunnitelmat niin sitten esimerkiksi, kun löytää jotain materiaalia hei meillä on yhdysanat tulossa, niin jaetaan tosi paljon just	Yhteissuunnittelu Materiaalien jakaminen	Suunnitteluun käytettävä aika

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p>matskua, jos toinen tekee jotkut niin laittaa, että hei mä teen nyt muun ryhmän kanssa tuonne, että haluatko sä. Eli tää työtaakka kevenee sillä toki toi suunnittelu juttukin on sitä keventymistä, että se näkyy sitten kun suunnitelma on yhdessä tehty niin se näkyy niinku koko vuoden ajan. Sitten on turvallinen mieli siitä, että kyllä me ehditään nää kaikki tämän vuoden jutut, että ei tarvitse sitten niinku panikoida missään vaiheessa. Toki sitten välillä seurataan, että hei me ollaan nyt vähän jääty jälkeen tuossa, että jätetäänkö toi väliin vai. Eli sitä suunnitelmaa, kun se elää ja sitä voidaan sitten tiivistää tai harventaa tarpeen mukaan. Se on suunniteltu juttu niin ainakin mulle henkilökohtaisesti on tärkeää, että mä tiedän, että tää on niinku hallussa tää homma tässä ja sitten toi materiaalijutut sitten toinen.”</p>		

Luokittelua jatkettiin yhdistämällä alaluokkia suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Alaluokkia yhdistämällä muodostettiin tutkimuksen pääkäsitteet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa aineistosta pystyttiin erottamaan kahdeksan alaluokkaa, jotka ovat opettajien kokema kollegiaalinen tuki, mahdollisuus käsitellä henkistä kuormitusta, mahdollisuus työn jakamiseen, oppilaiden hyötyminen yhteisopettajuudesta, työhön kulutettu aika, positiivinen mieli, työn mielekkyys ja positiivinen kuva omasta ammattitaidosta. Näiden alaluokkien kokoavaksi teemaksi muodostui yhteisopettajuuden edut ja työhyvinvointia tukevat elementit. Vastaavia alaluokkia ei voitu muodostaa työhyvinvointia kuormittavista tekijöistä yhteisopettajuudessa, koska aineistosta ei löytynyt kuin yksittäisiä havaintoja. Näiden satunnaisten havaintojen pohjalta ei voitu muodostaa alaluokkia, jolloin ne käsiteltiin yhtenä laajana käsitteenä. Yhteenvetona tutkimuksen aineistosta muodostettiin tutkimuskysymyksiä apuna käyttäen kolme pääkäsitettä, jotka ovat yhteisopettajuuden määrittelemisen, yhteisopettajuuden edut ja työhyvinvointia tukevat elementit ja työhyvinvointia kuormittavat tekijät yhteisopettajuudessa.

5.6 Tutkimuksen aineistonkeruun eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa toteutettiin hyvän tieteen ja eettisen tutkimuksen periaatteita Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] laatimien ohjeistusten ja periaatteiden mukaisesti. Tutkimukseen osallistui vain vapaaehtoisia haastateltavia, joilta pyydettiin haastattelun aluksi suostumus.

Suostumus tallentui haastattelun nauhoitteeseen. Suostumukset osallistumisesta on tallennettu myös haastattelun litteroituun tiedostoon. Tutkimukseen osallistujat saivat tarvittavia tietoja tutkimuksesta selkeästi ja informatiivisesti koko prosessin ajan. Tähän tiedottamiseen sisältyi myös toimintatavat, joilla tutkimusaineistoa käsitellään koko tutkimusprosessin ajan. (TENK, 2019.) Tutkittavien tunnistustiedot poistettiin, jolloin tutkimuksessa varmistettiin, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (Eskola & Suoranta, 1998; Ranta & Kuula-Luumi, 2017).

6 Tulokset

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää peruskoulun opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja työhyvinvoinnista. Tutkimuksemme pohjautuu perusopetuksessa toimivien opettajien kokemuksiin yhteisopettajuudesta. Tutkimuksessamme halusimme selvittää, miten opettajat määrittelevät yhteisopettajuuden, millaista hyötyä yhteisopettajuus tarjoaa opettajan työhön ja miten yhteisopettajuus vaikuttaa koettuun työhyvinvointiin. Tuloksissa tulee esille sisällönanalyysin pohjalta tehdyt kategoriat. Suorat aineistositaatit havainnollistavat luokituksia. Aineistositaattien pohjalta lukijalla on samalla mahdollisuus luoda kokonaisvaltainen kuva tutkimuksemme tuloksista.

6.1 Yhteisopettajuuden määritteleminen

Tutkimuksessamme meitä kiinnosti, miten opettajat määrittelevät yhteisopettajuuden. Määrittely toimi pohjana yhteisopettajuuden tarkastelulle. Halusimme selvittää, miten opettajien työnteko käytännössä toteutuu ja kuinka toimivana he kokevat työnjaon. Pääsääntöisesti kaikki haastatellut opettajat määrittelivät yhteisopettajuuden olevan opetusta, jota toteutetaan yhteistyössä toisen opettajan kanssa. Lisäksi halusimme selvittää, vaikuttaako opettajan työkokemus yhteisopettajuuden määrittelyyn. Opettajat, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta pidempään, määrittelivät yhteisopettajuutta yksityiskohtaisemmin. Tällöin analyysin tulokset osoittivat, että yhteisopettajuus on tiivistä yhteistyötä, johon liittyy opetuksen kokonaisvaltainen toteuttaminen.

(H1): *”(...) semmoista opettamista, mikä tehdään jollakin tapaa yhteistyössä jonkun toisen opettajan kanssa. Sillä tavalla, että sitä suunnitellaan, arvioidaan ja toteutetaan yhdessä.”*

(H3): *“(...) kollegoiden kanssa me suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan tiettyjen oppilaiden opetusta (...).”*

Aineistona analyysin mukaan opettajat määrittelivät yhteisopettajuuden kahden opettajan väliseksi yhteistyöksi. Kukaan haastateltava ei maininnut samanaikaisopettajuutta, mutta moni käsitti sen tarkoittavan samaa asiaa yhteisopettajuuden kanssa. Tähän liittyi oletus opetuksen toteuttamisesta yhteisessä tilassa. Yhtenä poikkeuksena oli äidinkielen aineenopettajan esittämä järjestely, jossa kolme aineenopettajaa toimi yhteistyössä keskenään, vaikka jokainen opetti omia ryhmiä yksinään. Toinen poikkeus oli aineiston

erityisopettajat, jotka kokivat hyvin luontevana vaihtoehtona jakaa oppilaita ryhmiin ja työskennellä heidän kanssaan eri tilassa. Mielenkiintoinen huomio aineistosta oli, miten pitkään yhteisopettajuutta toteuttaneen erityisopettajan käsitys yhteisopettajuudesta oli muuttunut. Ennen hän ajatteli yhteisopettajuuden tarkoittavan kahden tai useamman opettajan samassa tilassa tapahtuvaa yhteistä opetusta. Nykyään hän kuitenkin ajattelee, että yhteisopettajuus muodostuu laajemmasta yhteistyöstä. Matemaattisten aineiden aineenopettaja näki, että yhteisopettajuus toteutuu jo käytännössä silloin, kun luokassa on kaksi opettajaa.

(H1): *“Mä ennen ajattelin, että yhteisopettajuus tarkoittaa vaan sitä, kun kaksi tai useampi opettaja on samassa tilassa ja ne opettaa samaa porukkaa samaan aikaan. Minun on kuitenkin annettu ymmärtää ja olen itseäni sivistänyt, että sen voi ajatella paljon laajemminkin. Välttämättä kaikki yhteisopettajuus ei tapahdu esimerkiksi samassa tilassa.”*

(H5): *“ (...) kyllä se käytännössä on yhteisopettajuutta heti, kun sinne se toinen opettaja saadaan paikalle (...)”*

Kaikkien haastateltavien mielestä suunnittelu oli yhteisopettajuuden tärkein elementti. Tuntien ja jaksojen yhteinen suunnittelu on tekijä, josta usein yhteisopettajuus alkaa. Opettajat kokivat, että yhteinen suunnittelu luo pohjan yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Tällöin kollegiaalinen yhteistyö on paljon intensiivisempää verrattuna tavanomaiseen yhteistyöhön rinnakkaiskollegan kanssa. Opettajien mielestä yhteisopettajuuden kriteereinä toimivat työn jakaminen sekä kollegiaalisen tuen saaminen.

(H6): *“Yhteisopettajuus on niinku kahdet aivot yhdistettynä yhteen ja sen antaa hirveästi kaikkia lisävaroja (...)”*

Halusimme saada selville, miten opettajat toteuttavat työnjaon ja miten onnistuneeksi he kokivat sen. Aineiston analyysin mukaan onnistuneen työnjaon taustalla oli kokemus toimivasta yhteistyöstä työparin kanssa. Kaikki opettajista kertoivat, että pääsääntöisesti he olivat kokeneet työnjaon toisen opettajan kanssa toimivaksi. Lisäksi muutamilla opettajilla oli joko itsellään kokemusta tai he olivat tietoisia, miten työparin sopimattomuus on aiheuttanut haasteita toimivan työnjaon muodostamisessa. Yksi onnistuneen työnjaon kriteeri oli, että molemmat työpareista tietävät, miten toimia luokahuonetilanteessa.

(H6): *“(...) meillä onnistuu todella hyvin kyllä yhteistyö, mutta tiedän monia kenellä sitten taas ei onnistu. Ehkä pääasiassa se on, että millaiset persoonat opettajilla on. Kolahtaako ne yhteen.”*

(H7): *“Työnjako on onnistunut, koska molemmat tietää omat roolinsa. Minä erityisopettajana ja taas aineenopettaja omassa roolissaan (...)”*

6.2 Yhteisopettajuuden edut ja työhyvinvointia tukevat elementit

Tutkimusten analyysin perusteella selviää, että peruskoulun opettajat pitivät yhteisopettajuutta tekijänä, joka pääsääntöisesti tuki heidän työhyvinvointiaan. Yhteisopettajuuden toimivuudella oli selkeästi merkitystä siinä, millaisia vaikutuksia yksilö koki yhteisopettajuudesta saavansa. Toimiva yhteisopettajuus parhaimmillaan tukee opettajan työhyvinvointia ja vahvistaa omaa ammatillista osaamista. Useimmat opettajat kertoivat, miten toimiva yhteisopettajuus rakentuu, kun näkemykset toimintatavoista ja yhteisistä pelisäännöistä kohtaavat työparin kanssa. Henkilökemioiden kohtaaminen oli myös yksi olennainen edellytys toimivalle yhteistyölle. Opettajat kertoivat, miten yhteisopettajuuden myötä on mahdollisuus saada välitöntä kollegiaalista tukea ja varmuutta opettajana toimimiseen. Samalla opettajat mainitsivat työn kuormittavuuden vähentymisen ja työn tuottamat onnistumisen kokemukset. Tutkimuksessa huomattiin, että aloittelevat opettajat korostivat yhteisopettajuuden tarjoamaa mentorointia. Kokeneemman opettajan kanssa toimiminen tuki opettajauran alussa olevien opettajien työskentelyä. Hyöty on ollut kaksisuuntaista, koska nuorempi opettajapari on tuonut esimerkiksi uusia ajattelumalleja ja tietoteknistä osaamista. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuuden myötä työhön käytetty aika vähentyi, jolloin jäi enemmän vapaa-aikaa. Opettajat kertoivat, miten esimerkiksi haastavien tilanteiden purku ei jäänyt mietityttämään, koska tilanteet oli päässyt käsittelemään oman kollegansa kanssa. Aineistossa opettajat mainitsivat, miten yhteisopettajuus tuki sekä oppilaiden oppimista että työrauhan ylläpitämistä.

(H8): *”(...) toivon, että mun ei tässä loppu uran aikana tarvitsisi enää vaihtaa siihen, että rupean tekemään yksin. Ainakin itsestä tuntuu, että se on mulle henkilökohtaisesti myös palkitsevaa. Oon oppinut ottamaan toiselta vastaan myös vastaan, miten tää voisi olla kiva ja näin, ettei tule vaan kun on itse moneen kertaan tehnyt näin. Opettajuuden kuva laajenee, että samat asiat voidaan tehdä niin hyvin monella eri tapaa, ja yksi tapa sopii yhdelle lapselle, toinen toiselle. Sama on tietty opettajille, miten sen nyt sanoisi, maailmankuva laajenee (...)”*

(H3): ”(..) mulla on ollut vasta vuosi kokemusta äidinkielen opettamisesta niin se, että on saanut kokeneemmilta kollegoilta oikeasti kädestä pitäen ohjeita ja ideoita tuntisuunnitelmien tekoon. Sitten mä oon taas tuonut heille sellaista uutta ajattelumallia (...)”

Aineiston analyysin perusteella työhyvinvointia edistävien tekijöiden lisäksi yhteisopettajuuteen liittyi työhyvinvointia haastavia tekijöitä. Opettajat kokivat, että työn tasapuolinen jakaminen on toisinaan haastavaa ja voi pahimmillaan heikentää työhyvinvointia. Toimimaton yhteistyö opettajien välillä voi lisätä työtaakkaa. Olennaisin haaste toimimattomuudelle oli opettajien mukaan henkilökemioiden kohtaamattomuus, joka näyttäytyy pedagogisten toimintatapojen eroissa. Opettajat korostivat, että työparin ei tarvitse olla samanlainen. Luokkahuoneessa toimimiseen liittyvät ristiriidat ja opettajien ajatusmaailmojen kohtaamattomuus oli yhteydessä huonompaan yhteistyöhön. Aineiston analyysissä ilmeni, miten työparin puuttuminen työrauhan häiriöihin saattoi olla omien käytäntöjen kanssa ristiriidassa. Aineiston analyysin mukaan työparin levottomuus luokassa koettiin koko luokan ilmapiiriä häiritseväksi. Näiden lisäksi aineistosta ilmeni haastateltavien sanoin tilanteita, joissa haasteita loi työparien roolitus luokkahuonetilanteissa ja omien ideoiden tuominen esiin ilman, että toinen työpareista koki toisen astuvan varpaille.

Opettajat kokivat, että yhteisopettajuuteen pakottaminen voisi olla haaste, joka vaikuttaa kielteisesti työhyvinvointiin. Aineiston analyysin perusteella opettajien tulisi itse saada vaikuttaa siihen, kenen työparin kanssa yhteisopettajuutta toteuttaa. Aineistossa oli mukana luokanopettaja, joka kertoi, että työnhakuvaiheessa edellytettiin yhteisopettajuuden toteutusta rehtorin ennalta määräämän työparin kanssa. Monet opettajat korostivat yhteisopettajuuden aloittamisen olevan stressaavaa ja aikaa vievää. Alun kuormittavuuden jälkeen opettajat näkevät yhteisopettajuuden toteuttamisen työtä tukevana tekijänä. Opettajien mukaan yhteisopettajuuden alkuvaiheesta teki usein työlästä yhteisen suunnitteluajan löytäminen sekä pedagogisten toimintatapojen yhteensovittaminen.

Opettajien kokema kollegiaalinen tuki

Aineistoon haastatellut opettajat ilmaisivat, että työparilta saatu vertaistuki nähtiin työhyvinvointia tukevana tekijänä. Aineiston analyysin mukaan opettajille oli olennaista saada jakaa työpäivän aikaiset tapahtumat oman työparin kanssa. Jakaminen on helppoa, koska molemmat työpareista tuntevat oppilaat ja ovat nähneet luokkahuoneessa tapahtuneet tilanteet. Aineistosta saadun tiedon mukaan haastavat tilanteet päästään selvittämään heti

niiden tapahduttua, mikä on olennaista työssä jaksamisessa. Välittömän selvittämisen myötä tilanteet eivät jää mietityttämään työpäivän jälkeen. Opettajat kokivat myös, että vapaa-ajallakin työparille oli mahdollista soittaa tai laittaa viestiä, jos jokin työasia jäi pohdituttamaan. Aineistosta ilmeni, miten opettajille oli helpottavaa saada tietää, että luultavasti työpari pohti samoja asioita. Mahdollisuus keskusteluun työparin kanssa itseään mietityttävistä asioista antoi mahdollisuuden löytää useampia ratkaisumalleja, jotka olivat olennaisia tekijöitä positiivisen työhyvinvoinnin kokemisessa. Useampi opettaja mainitsi, miten toisen opettajan läsnäolo luokassa oli itsessään tekijä, joka lisäsi heidän työhyvinvointiaan. Usein työparin kanssa kemia kohtasivat niin hyvin, että pystyttiin keskustelemaan lisäksi työn ulkopuolisista asioista, joilla on myös vaikutusta työssä jaksamiseen. Aineiston perusteella työparin kanssa jaetaan kaikki aina ilosta kyyneliin. Tiiviissä yhteistyössä toisen opettajan kanssa työpareilla on mahdollisuus nähdä, jos toinen työpareista alkaa olemaan rasittunut ja se näkyy opettamisessa. Aineistosta saadut havainnot kertovat, miten yhteisopettajuus tarjoaa opettajille vastavuoroisuutta. Vastavuoroisuus näyttäytyy kuuntelemisena, keskusteluna ja ymmärryksenä henkilön kanssa, joka on jakanut vastaavat tilanteet.

(H3): *”(...) me kaikki äidinkielen opettajat tullaan toimeen keskenämme tosi hyvin, että meistä on tullut ihan semmoisia työystäviä. Ettei vaan puhuta vaan työhön liittyviä asioita, että pystytään puhumaan myös henkilökohtaisista asioista ja ne kuitenkin vaikuttavat töihin välillä.”*

(H5): *”(...) onhan se tavallaan kyllä helpottavatekijä sitten kun on se hyvä tiimi. Siinä komppaa tavallaan sen toisen kanssa jatkuvasti niin onhan se tehokasta ja sillä tavalla tosi järkevää.”*

Tämän lisäksi opettajat kertoivat, miten yhteisopettajuuden myötä he ovat alkaneet toimia paljon enemmän yhteistyössä kollegoiden kanssa. Yhteistyötä toteutetaan päivittäin oman työparin tai tiimin kanssa sekä tiiviisti niiden kollegoiden kanssa, jotka ovat jollain tapaa osallisena yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Yhteisopettajuus tarjoaa opettajille mahdollisuuden tiiviimpään yhteistyöhön muiden kollegoiden kanssa. Samalla se tarjoaa enemmän kollegiaalista vertaistukea opettajien kesken. Yhteisopettajuutta voidaankin pitää tekijänä, joka rikkoo perinteistä kuvaa opettajan yksin työskentelystä. Aineistoon haastatelluilla opettajilla, joilla oli kokemusta opetustyöstä vasta muutama vuosi, oli näkemys yhteisopettajuudesta mentorisuhteena. Tällöin kokeneempi opettajakollega pystyi tukemaan

työpariaan ja samalla tukea hänen työssä jaksamista. Tällaisessa tilanteessa on työpari, jolta pystyi kysymään paljon käytännön asioita. Suhde toimi myös vastavuoroisena, koska nuorempi kollega pystyi tuomaan esimerkiksi tietoteknistä osaamista ja uusia ideoita opetukseen.

(H7): *"(...) henkilökohtainen tuki siitä toisesta ja siitä, että en ole täysin yksin. Ja jos mä en osaa jotakin niin mulla on heti siinä joku joka ehkä tietää, tai jos ei tiedä niin me otetaan siitä yhdessä selvää."*

(H3): *"Oon saanut kokeneemmilta kollegoilta oikeasti kädestä pitäen ohjeita ja ideoita tuntisuunnitelmien tekemiseen. Sitten mä oon taas tuonut heille semmoista uutta ajattelumallia."*

(H4): *"Mä oon nuori ja vastavalmistunut, joten multa tulee paljon sellaista tietoteknistä osaamista ja ehkä tiedän, mikä on tällä hetkellä nuorten mielestä trendikästä ja heidän tартtumapintojansa. Sitten taas vanhemmat konkarit on se just tietotaito sekä sellainen uskomaton oppilaan tuntemus."*

Mahdollisuus käsitellä henkistä kuormitusta

Aineistoon haastatellut opettajat ilmaisivat, miten he kokivat henkisen kuormituksen vähentyneen ja tämän vuoksi kokivat työhyvinvointinsa parantuneen. Yhteisopettajuuden myötä opettajat kokivat, että he eivät enää jääneet miettimään asioita vain omassa mielessään. Asioiden jakaminen työparin kanssa auttoi työssä jaksamisessa. Päivän aikana tapahtuneet tilanteet pystyttiin käsittelemään viimeistään työpäivän päätyttyä, jolloin niitä ei tarvinnut enää jäädä pohtimaan yksin. Opettajat kokivat, miten työhön liittyvien asioiden nopea käsittely auttoi siinä, että asiat eivät jääneet enää mietityttämään kotona. Opettajat eivät enää kokeneet suurta tarvetta päästä keskustelemaan puolison kanssa työasioista, koska oli työpari, jonka kanssa pystyi käymään työasiat läpi.

(H4): *" (...) se on ollut just iso juttu, kun on saanut kollegiaalista tukea. Eli pystytään jakamaan asioita keskenämme, jos jotakin esimerkiksi tapahtuu niin siinä, on kaksi silmännäkijää ja sitten pystytään purkamaan sitä tilannetta."*

(H3): *"(...) huomaan kyllä iltaisin kotona, että mun ei tarvi alkaa enää purkaa työasioita kotona (...)"*

Aineistosta saatujen havaintojen pohjalta voidaan todeta, että henkisen kuorman helpottuminen ei näyttäytynyt ainoastaan työpäivän jälkeisten tapahtumien läpikäymisessä. Jo työpäivän aikana koettu henkinen kuormitus väheni. Opettajat kokivat, ettei heidän tarvinnut stressata työpäivän aikana. Yhteisopettajuus näyttäytyy ilmiönä, joka on opettajien mielenterveyden kannalta hyvin merkittävä tekijä. Työparin tarjoaman yhteistyön myötä on mahdollisuus päästä keskustelemaan itseään kuormittavista asioista, jolloin vapaa-ajalla pystyy keskittymään työstä palautumiseen. Aineiston pohjalta voidaan sanoa, että jo pelkästään työparin olemassaolo on tekijä, joka helpottaa opettajan ammatissa koettua henkistä kuormitusta.

Mahdollisuus työn jakamiseen

Aineistoon haastateltavien opettajien mukaan yhteisopettajuus oli tekijä, joka selvästi vähensi opettajan ammattiin kuuluvaa työtaakkaa. Työtaakan vähentyminen johtui opettajien mukaan siitä, että opetuksesta vastasi vähintään kaksi opettajaa. Aineiston analyysin mukaan opettajat kokivat yhteisopettajuuden myötä työn keventymisen tapahtuneen työn jakamisen ansiosta. Työpari mahdollisti sen, miten asioita pystyi jakamaan esimerkiksi omien vahvuuksien mukaan. Opettajat kokivat, että töiden jakaminen toimi työuupumukselta suojaavana tekijänä. Opettajat kertoivat, että yhteisopettajuuden myötä opetukseen on tullut enemmän joustavuutta, jonka on koettu vähentävän työn kuormittavuutta. Aineiston perusteella jatkuva suunnittelu vähensi työtaakkaa pidemmällä aikavälillä. Oppilaiden arviointi oli osa-alue, joka opettajien mielestä helpottui merkittävästi yhteisopettajuuden myötä. Tällöin arviointia oli toteuttamassa kaksi opettajaa, joilla molemmilla oli näkemys oppilaan osaamisesta. Opettajien näkemysten mukaan oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa käydyt keskustelut olivat helpompi tehdä yhdessä työparin kanssa. Opettajien mukaan kollegan läsnäolo helpotti esimerkiksi haastavien tilanteiden läpikäymistä, koska tilanteessa oli ollut samaan aikaan mukana vähintään kaksi aikuista. Aineistossa ilmeni, miten opettajien oli helpompi sekä kohdata haastavia oppilaita että ylläpitää luokassa työrauhaa. Aineiston pohjalta voidaan sanoa, miten yhteisopettajuus helpottaa opettajan työtä monella osa-alueella.

(H7): ”(...) mä en ole yksin niin helpottaa älyttömästi. Ja koska on mahdollisuus jakaa tulevan päivän taakkaa. Ei ole sellaista stressaavaa, kuin jos mä menisin joka päivä tietäen, että olen yksin ja kaikki kaatuu mun päälle.”

(H8): ”Sitä puurtamista on vähemmän ja sitten kun sitä vastuuta jaetaan, niin kyllähän vastuu siinä kevenee. Ollaan tehty yhdessä vuosisuunnitelma, jossa on aika

paljon hommaa aluksi, mutta se maksaa itsensä takaisin ja homma kevenee kyllä selkeästi pitkässä juoksussa.”

Oppilaiden hyötyminen yhteisopettajuudesta

Aineistoon haastatellut opettajat kertoivat, miten yhteisopettajuuden yksi suurimmista hyödyistä on oppilaan saama hyöty. Jokainen haastateltava koki tärkeänä, miten yhteisopettajuuden toimivuutta pitäisi aina arvioida oppilaan näkökulmasta. Opettajien näkökulmasta oppilaat hyötyivät yhteisopetuksesta sen mahdollistaman joustavuuden takia. Tällöin opettajilla on mahdollisuus muokata opetustilanteita niin, että pystytään optimaalisesti tukemaan oppilaiden oppimista. Opettajat kertoivat, että luokassa voidaan hyödyntää erilaisia työskentelymalleja, joiden avulla pystytään tunnistamaan, mikä oppimisstrategia toimii milläkin oppilaalla. Yhteisopettajuus mahdollisti helpommin eriyttämisen sekä ylös- että alaspäin.

(H2): ”Mun mielestä se antaa hirveästi mahdollisuuksia. Luokassa on silloin kaksi opettajaa, joilla on mahdollisuus täydentää toisiaan ja tarvittaessa muuttaa opetusta, jos oppilaista alkaa tuntua liian haastavalta. Koen, että molemmat opettajat saa tällöin itsestään enemmän irti ja samalla annettua enemmän oppilaille.”

Aineiston analyysin mukaan suurin hyöty oppilaalle oli, miten yhteisopettajuudessa oppilaalla on mahdollisuus saada useamman opettajan opetusta. Jokaisella opettajalla on oma opetustyyhinsä, jolloin useamman opettajan tarjoama opetus on oppilaita rikastuttavaa. Oppilailla on näin mahdollisuus löytää omaa oppimistaan tukeva opetustyyli. Yhteisopettajuus tarjosi opettajien mielestä mahdollisuuden paremman oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen luomiseen. Vaikka toisen opettajan ja oppilaalla henkilökemiat eivät olisi kohdanneet, oli luokassa toinen opettaja, jonka kanssa mahdollisesti henkilökemiat saattoivat kohdata paremmin. Yhteisopettajuus tarjoaa oppilaille tilaisuuden havainnointiin siitä, miten kaksi aikuista toteuttaa vuorovaikutusta ja kompromissien tekemistä. Tällaiset tilanteet koettiin oppilaille opettavaisiksi.

(H2): ”(...) kahden opettajan kanssa pystytään jakamaan oppilaita erilaisiin ryhmiin, jolloin oppilaat saavat oman tasoista opetusta juuri niihin omiin haasteisiinsa. Samantyyppiset oppilaat saavat samantyyppisiä ohjeistusta ja opetusta paremmin.”

(H1): *"(...) useat oppilaat tuntuu jotenkin nauttivan myös siitä, että ne saa seurata sellaista kahden opettajan välistä keskustelua, toimimista ja muuta. Ja on hienoa, kun näkee, että hekin oivaltavat jotain uutta siitä meidän kanssakäymisestä."*

Työhön kulutettu aika

Aineiston analyysin perusteella työaika jää yhteisopettajuudessa käytettäväksi eri tavalla kuin yksin opettamisessa. Aineiston mukaan yhteisopettajuuden myötä työhön käytettävä aika oppituntien ulkopuolella vähentyy samalla kun työtaakka kevenee. Opettajien mukaan toimiva yhteistyö vähentää opettajien työmäärää ja samalla kehittää oppilaiden akateemisia taitoja. Opettajat kertoivat aluksi yhteisen suunnittelun vievän aluksi paljon aikaa, mutta hyvin toteutetut suunnitelmat vähensivät lukukauden aikana suunnitteluun käytettyä aikaa.

(H2): *"Yhteistyö silloin kun se toimii niin se on niinku pienemmällä tota työmäärällä pienemmällä vaivalla saadaan parempia tuloksia."*

(H6): *"Kyllä no se on vapauttanut mulle aikaa tiettyihin asioihin koska me ollaan pystytty delegoimaan aika hyvin ja jakamaan sitä työtä (...) monessa asiassa niinku itsellä on säästynyt aikaa että on saanut tavallaan ja luottanut siihen toisen ajatuksiin. On niinku samalla aaltopituudella niin pystyy luottaa sen toisen hoitamiin asioihin ja sitten vaan saa sen valmiin paketin itselleen."*

Aineiston mukaan yhteissuunnitteluun kuluu paljon aikaa erityisesti lukuvuoden alussa. Aineiston perusteella voidaan todeta, että se helpottaa suunnittelutyötä lukukauden aikana ja mahdollistaa opettajien tehokkaampaa ajankäyttöä. Opettajat olivat tyytyväisiä siihen, että työkuorma lukukauden aikana ei ole tällöin niin suuri.

(H8): *"(...) Me ollaan tehty se vuosisuunnitelma yhdessä niin se on aina aika aika rykäys siellä lukuvuoden tai jos tekee lukukausittain niin siinä alussa että siihen menee paljon työtunteja mutta kyllä se niinku maksaa itsensä takaisin niin nää on keventynyt selkeästi. (...)"*

Positiivinen mieli

Aineistossa ilmeni, että yhteisopettajuus loi positiivista mieltä ja tyytyväisyyttä työpäiviin. Opettajat mainitsivat, miten opetustilanteiden tapahtumista pääsee välittömästi keskustelemaan työparin tai tiimin kanssa. Erityisesti onnistuneen oppitunnin jälkeen oli hienoa, kun ilon pääsi jakamaan kollegan kanssa. Opettajien mukaan työkuorman määrällä on

merkitystä siihen, millä mielellä töihin tulee ja miten ylläpitää positiivista mieltä koko koulupäivän ajan. Opettajien mukaan olennainen syy positiiviseen mielen ja asenteeseen on se työpari tai tiimi, joka antaa uutta kipinää arjessa jaksamiseen.

(H1): *"(...) Se että sitten kun ei joku asia onnistu niin tavallaan sulla on toinen ihminen siinä sä voit keskustella, että minkä takia nää kaikki nyt meni ihan pieleen ja mitä oltais voitu tehdä toisella tavalla ja toisin päin on ihan mahtavaa, kun kaikki menee hyvin niin se yhteinen ilo siitä on niinku ihan huikea."*

(H3): *"Mä tulen joka aamu hyvällä mielellä töihin, enkä ole ihan hirveän liian väsynyt ja ahdistunut työkuormaan. Se on niinku se ykkösjuuttu että pitäisi vapaa ajalla ehtiä ehdottomasti tekemään muutakin kuin töitä."*

(H5): *"On ollut aina aamulla kiva lähteä töihin"*

Työn mielekkyys/tyytyväisyys

Aineiston mukaan jokainen opettaja kertoi nauttivansa nykyisestä työstään toteuttaessaan yhteisopettajuutta. Opettajien mukaan työstä pystyy nauttimaan eri tavalla verrattuna yksin opettamiseen. Opettajat mainitsivat töihin lähtemisen mielekkääksi ja kokivat viihtyvänsä siellä, kun saavat jakaa arkea toisten kanssa. Tässä on tärkeä korostaa työhyvinvoinnin näkökulmasta sitä, miten yhteisopettajuuden myötä töihin lähteminen on opettajien mukaan mielekästä. Opettajien mukaan yhteisopettajuudesta tekee palkitsevaa se, miten paljon siinä kehittyy itse ja miten opettajuuteen tulee uusia merkityksiä. Opettajien mukaan he ovat tällä hetkellä tyytyväisiä omiin työkuvioihinsa ja osa toivoo, ettei yhteisopettajuudesta tarvitsisi luopua tulevaisuudessa.

(H7): *" Ehdottomasti siis suurin ilo siellä työpaikalla oli tehdä töitä sen toisen kanssa se auttoi siis jaksamisessa ja innostumisessa, esimerkiksi työhön kiinnittymisessä ja siinä työn imussa. (...)"*

(H8): *"(...) Myös palkitsevaa se että mä niinku oon oppinut ottamaan toiselta vastaan myös että hei tää voisi olla kiva ja näin ettei tule sitten se että itse osaan vaan kun on moneen kertaan tehnyt niin se että jotenkin tää opettajuuden niinku kuva laajenee. Samat asiat voidaan tehdä hyvin niin monella tavalla ja että yksi tapa sopii yhdelle lapselle toinen toisille."*

(H8): *" (...) Toivottavasti en joudu vaihtamaan."*

Positiivinen kuva omasta ammattitaidosta

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että opettajilla oli positiivinen kuva omasta ammattitaidostaan. Opettajien mukaan toimivassa yhteisopettajuudessa työt voidaan jakaa opettajien vahvuuksien mukaisesti, mikä helpottaa työparien tai tiimin työskentelyä. Opettajat tunnistivat myös omia heikkouksiaan ja mahdollisia kehityskohteitaan. Kehityskohteet ja heikkoudet kehittyivät yhteisopettajuuden myötä. Kollegan toimintaa havainnoimalla pystyy oppimaan uusia tapoja toimia itselleen vieraammissa tilanteissa. Yhteisopettajuus tuo varmuutta kaikkien yhteisopettajuustiimin jäsenten osaamiseen ja antaa mahdollisuuden viedä osaamista myös hieman pidemmälle kuin yksin työskennellessä. Yhteistyössä otetaan huomioon molempien vahvuudet, joiden yhdistämisen opettajat kokevat onnistuneeksi yhteisopettajuudeksi.

(H6): ”Että tuntuu että pystytään hyödyntämään niin hyvin niinku omia vahvuuksia niin sitten tavallaan että hei toi on sun vahvuus toi tommoinen visuaalinen ideoiminen (...)sitten taas niinku ne konkreettiset tehtävät tai mikä se ikinä nyt sitten onkaan tai kun laaditaan vaikka pedagogisia asiakirjoja niin huomaa että toinen niinku jotenkin saa sen järkevästi paperille paremmin ja sitten toinen taas muodostaa päässä jotenkin sen kokonaisuuden paremmin että sitten sanellaan ja toinen kirjoittaa ja tehdään niinku yhdessä vaikka tuen paperit.(..) Tuntuu että kun se työ on jaettua niin sitten jotenkin luovuus pääsee ihan niinku uusiin ulottuvuuksiin ja saa itsestäänkin enemmän irti ja ollaan suunniteltu kyllä ihan mielettömän hienoja kokonaisuuksia, mitä ehkä yksin jotenkin ei olisi uskaltanut heittäytyä semmoisiin tai jotenkin olisi torpannut ehkä nopeammin että no ei lähdetä nyt tämmöiseen näin monimutkaiseen juttuun että tässä on tullut niinku tosi paljon sitä vahvuutta ja rohkeutta käyttää niitä omia ideoita. (...) Just vielä niinku ehkä se ammatillisuus ja se semmoinen niinku pedagoginen osaaminen ja didaktinen osaaminen ja kaikki tällainen niin yhteistyössä nimenomaan keskusteluiden myötä niin tuntuu että niistäkin on saanut ihan uusia ulottuvuuksia irti ja tietenkin kun omasta koulutuksesta on aika lyhyt aika niin ne asiat on silleen hyvin mielessä. Mutta sitten kyllä pakko sanoa että kun on työparina just kokenut konkari niin ihan on saanut kyllä kultaakin kalliimpia ajatuksia ja ideoita ja vinkkejä ihan vaan siihen omaan opettajuuteen ja jotenkin siihen lasten kohtaamiseen ja tän tyyppiset ihan siihen arjen pyörittämiseen.”

Opettajien käsitysten mukaan nimenomaan työskentely kokeneemman kollegan kanssa tuo varmuutta omaan osaamiseen. Työskentely tällaisessa mentoroivassa työsuhteessa on iso tekijä varsinkin työuran alussa olevien opettajien mielestä. Aineiston perusteella kokeneemman kollegan mentoroinnin maininneet opettajat kertoivat, että työsuhteessa voidaan nähdä kaksisuuntaisia vaikutuksia. Kaksisuuntaisilla vaikutuksilla tarkoitetaan, että molemmat työparit tai tiimin jäsenet oppivat toisiltaan ja samalla yhteistyössä voidaan hyödyntää opettajien vahvuuksia.

(H3): *”(...) On saanut kokeneemmilta kollegoilta oikeasti niinku kädestä pitäen ohjeita, ideoita tuntisuunnitelmiin tukea ja sitten mä oon taas tuonut sitten heille semmoista uutta ajattelumallia. Meillä on tosi hyvä ollut semmoinen brain stormaus ja ideoiden vaihto että se tuo tosi paljon iloa siihen työhön ja siihen jaksamiseen.”*

(H4): *”Mulla on vähän semmonen fiilis, että siinä on vähän semmonen mentorisuhde elikkä se vanhempi opettaja pystyy antaa mulle niin paljon niinku semmosta tietoa ja omasta mielestäni mä oon oppinu tuolla nyt jo paljon enemmän, mitä mä opin silloin koko vuoden aikana kun mä tein opettajaopintoja.”*

(H7): *”Suurin hyöty yhdessä opettamisessa on tuki eli se ei niinku henkilökohtainen tuki siitä toisesta ja se että en ole täysin yksin ja jos mä en osaa jotakin niin mulla on heti siinä joku joka ehkä tietää että jos ei tiedä niin me yhdessä otetaan selvää.”*

6.3 Työhyvinvointia kuluttavat tekijät yhteisopettajuudessa

Aineistoon haastateltavat opettajat kertoivat yhteisopettajuuden alun olevan yksi isoin kuormitustekijä. Opettajat kertoivat, että alussa haastetta luovat työparien erilaiset toimintatavat, jotka näyttäytyivät esimerkiksi suunnittelun toteutuksessa. Kyseinen huomio kertoo, että kentällä työskentelevillä opettajilla on erilaisia tapoja toteuttaa opettajan työtä. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden tuovan yhteen vähintään kaksi erilaista opetustyyliä, jotka rikastuttavat sekä opettajia että oppilaita.

(H7): *”Ihmisten erilaiset persoonat ja opetustyyli, koska jokaisella opettajalla on paljon mahdollisuutta säädellä millä tavalla opettaa. Niin sitten toisen kanssa sovittaminen yksin voi olla joskus hankalaa. Mutta mun kokemuksen mukaan niin tapoja pystyy joustaa ja niitä pystyy varmasti muokkaamaan yhteisen hyvän ja oppilaiden edun vuoksi.”*

Kaikki aineistoon haastatellut opettajat ilmaisivat, miten yhteisopettajuuden suurin haaste on työparien henkilökemioiden sopimattomuus. Yhteistyö koettiin erittäin haastavaksi, jos henkilökemiat eivät kohtaa työparin kanssa. Opettajat korostivat, että työparin kanssa ei tarvitse olla samanlainen, mutta henkilökemioiden tulee toimia. Toimimaton yhteistyö on yksi iso työhyvinvointia kuormittava tekijä. Kuormittavuutta lisää, jos työnjako ei ole tasainen, vaan toinen työpareista tekee enemmän kuin toinen.

(H1): *"(...) voi olla ihmisiä, joiden kanssa on haastavaa löytää sitä yhteistä tapaa ja sitten joutuu aika paljon luovimaan, joka on tosi kuluttavaa."*

(H7): *"Haastavaa on se, jos on sellaisia persoonia, jotka ei tule toimeen välttämättä kauheen hyvin keskenään."*

(H2): *"(...) silloin se menee siihen, että jompikumpi ottaa siitä isomman roolin ja sitten siinä rupee hiertää se, että se toinen kokee, miten hän tekee kaiken työn. Toinen sitten taas voi tuntea, että ei saa jostain syystä tuotua omaa työpanostaan ja omaa ammattitaitoaan tarpeeksi esille. Silloin varmasti tulee sellaista turhautumista."*

Aineiston analyysin mukaan haaste yhteisopettajuuden toteuttamiselle oli yhteisen linjan löytäminen työparin kanssa. Opettajat kertoivat, miten oli hyvin haastavaa työskennellä sellaisen työparin kanssa, joka ei ollut valmis joustamaan omasta tavastaan toimia. Opettajat kokivat, että epätasa-arvoinen asetelma oli kuormittava tekijä. Epätasa-arvoisuus saattoi ilmetä tilanteissa, joissa toisen työparin osaaminen oli selvästi toista suurempaa. Tällöin mahdollisesti kehittyi asetelma, jossa vähemmän kokenut työpari ei uskaltanut tuoda omia ajatuksiaan esille. Tähän samaan liittyi työparien suuri ikäero, joka saattoi aiheuttaa opettajan työssä näkemyseroja. Erityisopettaja kertoi tilanteen, jossa epätasa-arvoisessa asetelmassa erityisopettajan rooli muuttuu enemmän ohjaajan rooliin.

(H4): *"Yhteisopettajuudessa on haastavaa, jos kumpikin opettaja ei ole tavallaan samalla kartalla tai sitten on niin, että toisen osaaminen on merkittävästi suurempaa kuin toisen. Mulla itselläni on ollut esimerkiksi sellainen vaikea tilanne, että mun piti vetää alakoulun käsityöntunteja ja siinä opepariksi on vaihtunut koko ajan opettaja ja kertaakaan se toinen opettaja ei ole ollut käsityötaitoinen. Ja välillä niiden päivien jälkeen olen ollut todella väsynyt."*

(H7): *"Onhan yhteisopettajuus tavallaan haastavaa, jos toinen ei kykene joustamaan jostain omista ajatuksistaan tai ei halua päästää irti tietyistä tavoista. Silloin se on*

aika raskasta yrittää puolustaa jotain omaa näkemystä, vaikka jos on selvästi kokeneemman opettajan työparina. Sitten siinä tulee vähän semmoinen olo, että nyt astun toisen varpaille, vaikka tiedän et tää olisi hyvä tapa toimia.”

(H2): ”Jos esimerkiksi luokanopettaja päättää ottaa päävastuun opetuksesta ja erityisopettaja tulee sinne mukaan eikä luokanopettaja ole valmis antaa tilaa erityisopettajalle, niin erityisopettaja on siellä luokassa niin kuin kallispalkkainen ohjaaja.”

(H6): ”(...) meillä on työparin kanssa tosi paljon ikäeroa ja siinä näkyy semmoinen tietynlainen niin kuin hän on semmoinen vanhan koulukunnan opettaja. Sitten niin kuin tavallaan semmoiset tietynlaiset arvomaailmat on välillä törmäyskurssilla (...)”

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat kertoivat ajankäytön olevan yksi merkittävin haaste yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Työparien erilaiset elämäntilanteet tuottivat haasteita yhteisen suunnitteluajan löytämiselle. Haastateltu luokanopettaja kertoi, että hänellä ei ollut kotona enää pieniä lapsia, mutta työparilla taas oli. Asetelma toi yhteiseen suunnitteluun haasteita, koska suunnittelua ei voinut toteuttaa esimerkiksi suoraan työpäivän päätyttyä. Aineistosta ilmenee, miten koulun johto oli harvemmin varannut yhteiselle suunnittelulle erillistä aikaa. Opettajien mukaan johdon resurssien oikea kohdentaminen yhteiseen suunnitteluun ja opettajien lukujärjestysten yhteensovittamiseen olivat tekijöitä, jotka tukivat yhteisopettajuuden toteuttamista.

(H2): ”Yhteisen suunnitteluajan löytäminen on välillä todella haasteellista (...)”

(H5): ”Yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Eli kun molemmilla on omat lukujärjestyksensä ja kaikkea muuta tehtävää, niin se on oikeasti aika vaikeaa löytää semmoista niin kun suunnitelmallista aikaa, jolloin sovitaan et nyt tehdään tämä ja tämä.”

(H3): ”(...) käytännössä se homma menee aina niin, että me etukäteen jo seuraavaa vuotta varten suunnitellaan, mitkä on ne luokat, mitkä meidän mielestä tarvitsisi eniten tukea. Sitten me palkitetaan niitä yhdessä rehtorin kanssa. Eli rehtorilta tulee siihen se tuki, että me saadaan järjestettyä ensinnäkin yhteisopettajuutta.”

7 Pohdinta

Erityisopetuksen kasvava tarve ja inklusion toteuttaminen ovat olleet lähtökohtia yhteisopettajuuden tutkimiselle. Tutkimuksessa lähtökohtana on toiminut yhteisopettajuuden tarjoama hyöty opettajien koettuun työhyvinvointiin. Aikaisemman tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus voisi toimia ratkaisuna inklusion toteuttamiselle ja erilaisten oppijoiden huomioimiselle. Opetusmuotona yhteisopettajuus on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana, johon on vaikuttanut opettajien saamat positiiviset kokemukset ja oppimisen tuen tarpeen kasvaminen. (Saloviita, 2016a.) Yhteisopettajuus on kattavampi käsite samanaikaisopetuksesta, jossa huomioidaan kokonaisvaltaisemmin opetukseen liittyvät toiminnot.

Tutkimuksemme tulokset kertovat, miten opettajat ovat pääasiassa tyytyväisiä yhteisopettajuuteen. Opettajien näkemysten mukaan yhteisopettajuuden toimiminen edellyttää työpareilta samankaltaista ymmärrystä opettajuudesta. Yhteisopettajuuden selkeimpänä hyötynä opettajat kokivat henkisen kuormituksen ja työmäärän paremman jakamisen. Yhteisopettajuuden etuina nähtiin vahvempi kollegiaalinen tuki kuin tilanteessa, jossa opettajat opettavat yksin omia luokkia. Kollegiaalinen tuki on nähty yleisemmin olevan yhteydessä vahvempaan työimuun ja sosiaaliin voimavaroihin (Hakanen, 2011). Myös mahdollisissa haastavissa tilanteissa kollegan tukea pidetään suurena voimavarana opettajien keskuudessa. Tutkimuksemme tuloksista havaittiin yhteisopettajuuden tuovan opettajien työhön mielekkyyttä, mikä tukee työssä jaksamista. Vastaavia tuloksia on saanut myös Sirkko ja kumppanit (2020).

Otantamme oli pieni ja haimme tarkoituksella haastatteluun opettajia, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta työssään. Tutkimuksessamme havaittiin samankaltaisuuksia aiempien yhteisopettajuutta käsittelevien tutkimusten kanssa. Työhyvinvointi oli kasvanut eniten sellaisten opettajien kohdalla, joilla oli toimiva yhteistyö oman työparin tai tiimin kanssa. Usein tällaisissa tilanteissa koulun ja johdon antamat resurssit tukivat yhteisopettajuuden toteuttamista. Tällöin voisi olettaa, että yhteisopettajuuteen kannustavat koulut houkuttelevat sellaisia opettajia, jotka ovat valmiita toteuttamaan opetusta yhteisopettajuuden mallin mukaisesti. Tämä tukee työssä jaksamista ja parempaa työhyvinvointia, koska työyhteisössä vallitseva ilmapiiri on motivaatiota ylläpitävä tekijä, joka parhaimmillaan lisää työnimua (Yrttiaho & Poisio, 2021).

Yksi yhteisopettajuuden selkein hyöty on ollut yhteinen suunnittelu. Toimivan yhteisopettajuuden taustalla on monia tekijöitä, mutta aikaisemmissa tutkimuksissa olennaisimpana mainitaan opetuksen yhteinen suunnittelu (Sirkko ym., 2020). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat olennaisena yhteisen suunnittelun ja siihen liittyvän suunnittelutyön jakamisen. Toisaalta yhteisen suunnitteluajan löytyminen oli tekijä, joka vaikeutti yhteisopettajuuden toteuttamista. Saloviidan ja Takalan (2010) toteuttamassa tutkimuksessa opettajat nimesivät yhteisen suunnitteluajan puutteen (70%) olevan yhteisopettajuutta rajoittava tekijä. Tutkimuksestamme saadut tulokset mukailevat aikaisempia tutkimuksia. Toinen työssä jaksamiseen liittyvä työhyvinvointia tukeva tekijä oli opettajien saama kollegiaalinen vertaistuki. On olennaista huomata, miten työssä jaksaminen tuli esille haastattelujen luokituksessa, koska toinen tutkimuksemme aihe on työhyvinvointi.

Opettajan työnkuvassa on tapahtunut muutos. Oppilasmateriaalin ollessa yhä heterogeenisempää ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaessa myös opettajan työmäärä muuttuu ja voi kasvaa. Tutkimuksessamme havaittiin yhteisopettajuuden tuovan työhyvinvointia tukevia elementtejä opettajan työarkeen. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet opettajat kokivat, että työparin tarjoama kollegiaalinen tuki auttoi opettajaa arjessa jaksamisessa. Yhteisopettajuuden positiivisena etuna koettiin työparin kanssa jaetut tiedot yhteisistä oppilaista. Opettajien mielestä yhteistä keskustelua helpotti se, että molemmat tietävät oppilaat ja ovat nähneet heidän työskentelyään oppitunneilla. Sen lisäksi se helpotti opettajia arvioinnissa.

Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimme opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden tuomista eduista ja haasteista. Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, miten yhteisopettajuus koettiin pääsääntöisesti positiivisena asiana. Muista tutkimuksista poiketen haastateltavat opettajat kertovat vain vähän kielteisiä kokemuksia yhteisopettajuudesta. Esimerkiksi Eskelä-Haapasen (2013) tutkimuksessa opettajat pelkäsivät yhteisopettajuuden toimivan säästökeinona, jolla perustellaan luokkakokojen suurentaminen ja koulun inklusiivisuus. Tutkimuksessamme mainitut negatiiviset kokemukset olivat yhteydessä yhteisopettajuuden aloittamiseen, ja opettajien mukaan ne poistuivat yhteistyön edetessä. On myös olennaista huomioida, että samalla opettajalla saattoi olla yhteisopettajuudesta sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Matemaattisten aineiden aineenopettaja mainitsi tilanteen, jossa kollegaparin rauhaton olemus häiritsi koko luokan toimintaa ja samalla opetusta. Toisaalta sama opettaja kertoi, että luokkahuonetyöskentely on parhaimmillaan todella rauhallista, koska luokassa on kaksi aikuista. Yhteisopettajuutta ei voida pitää yksiselitteisenä työhyvinvointia tukevana tai

heikentävänä tekijänä. Yhteisopettajuus on yhden tai useamman opettajan toteuttamaa yhteistyötä, jonka onnistuminen edellyttää myös johdon tarjoamaa tukea (Soini ym., 2004). Tutkimuksemme haastatellut opettajat mainitsivat, että onnistunut yhteisopettajuus edellyttää koulun johdon tarjoamia resursseja. Tällaisia resursseja ovat esimerkiksi yhteiseen suunnitteluun varattu aika ja esimiehen toimesta tehtyjen lukujärjestysten yhteensovittaminen.

Opettajilla, joilla on vähemmän työkokemusta opetustyöstä, kokivat yhteisopettajuudessa työsuhteen mentoroivaksi. Yksi opettaja mainitsi, miten hän ajattelisi mentoroivan suhteen jopa pakolliseksi osaksi työuran alkua. Kyseiset opettajat kokivat myös yhteistyöllä olevan myönteisiä kaksisuuntaisia vaikutuksia. Kaksisuuntaisilla vaikutuksilla tarkoitetaan tilanteita, joissa vähemmän kokeneet opettajat kertoivat tuovansa opetustilanteisiin uusia näkökulmia. Esimerkiksi historian aineenopettaja mainitsi, miten hän tuo opetukseen nuoria kiinnostavia tarttumapintoja. Lisäksi vastavalmistuneet opettajat arvioivat oman tietoteknisen osaamisensa hyödyttävän työparin tai tiimin toimintaa. Kokko (2021) toteaa yhteisopettajuuden mahdollistavan työparien ammatillista kehittymistä. Työpareilla on mahdollisuus jakaa erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Haastatteluun osallistunut matemaattisten aineiden opettaja kertoi, miten hän on erityisopettajan kanssa työskennellessään oppinut erityispedagogisia toimintatapoja. Näitä toimintatapoja hän kokee voivansa hyödyntää myös yleisopetuksen oppilaiden kanssa.

Tutkimuksemme pääpainona oli selvittää yhteisopettajuuden tuomia hyötyjä ja sen kytkeytymistä opettajien työhyvinvointiin. Lisäksi opettajat mainitsivat, miten yhteisopettajuus heijastuu myönteisenä vaikutuksena oppilaisiin ja heidän koulusuoriutumiseensa. Tätä asiaa tukee Yrttiahon ja Poision (2021) tutkimus, jossa opettajan työhyvinvoinnilla on vaikutuksia oppilaiden akateemisiin taitoihin. Onismaan (2010) tutkimuksen mukaan olennaista on huomioida, että opettajien työhyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin. Vaikka tutkimuksemme keskittyy tutkimaan opettajien työhyvinvointia, on olennaista huomata, että opetuksen keskiössä ovat oppilaat. Yhteisopettajuuden vaikutukset näkyvät tällöin koko koulukontekstissa. Suurin osa opettajista koki, miten monen opettajan yhteistyö tuo lisäresursseja oppilaiden optimaaliseen tukemiseen. Luokkahuonedynamiikassa on myös opettajien ja oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Yhteisopettajuus antaa oppilaalle tilaisuuden olla tekemisissä kahden tai useamman opettajan kanssa, mikä tarkoittaa, että oppilaan ei tarvitse luottaa pelkästään yhden opettajan tavoittamiseen ja tukeen.

Tutkimustulokset olivat pääosin samansuuntaisia kuin oletuksemme. Yllättävää oli, miten vähän opettajat nostivat esiin yhteisopettajuuden negatiivisia puolia. Tutkimukseemme osallistui opettajia, joilla oli erilaisia ammattinimikkeitä. Tulokset olivat kuitenkin yhtenäisiä, vaikka jokainen opettaja toteutti yhteisopettajuutta omalla tavallaan. Parhaiten yhteisopettajuus toimi pitkään työskennelleiden työparien tai tiimien kesken. Tutkimukseen osallistuneet opettajat, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta useampien opettajien kanssa, kertoivat haasteiden suuremmasta määrästä verrattuna niihin opettajiin, jotka olivat tiiviisti työskennelleet saman työparin tai tiimin kanssa. Tätä tulosta tukee Kokon ja kumppaneiden (2021) tekemä tutkimus, jossa raportoitiin samankaltaisista havainnoista. Yhteisopettajuutta vain muutaman tunnin viikossa harjoittavat opettajat kokivat enemmän negatiivisia tekijöitä verrattuna niihin opettajiin, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta tiiviimmin. Voidaan olettaa, että tiivis yhteistyö tuo työhön sujuvuutta, mielekkyyttä ja työssä jaksamista.

Tutkimuksessamme noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimia eettisiä ohjeita. Hyvän tieteellisen käytännön pääasiana toimii ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkielmaamme osallistuneilla opettajilla oli mahdollisuus valita tutkimukseen osallistumisesta, mikä tukee haastateltavien itsemääräämisoikeutta.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Ennen haastattelun aloittamista tutkimukseen osallistuvilta saatiin suullinen suostumus. Mahdollisille haastateltaville lähetimme sähköpostiviestin, jossa oli haastatteluun ja tutkimukseen liittyvää informaatiota sekä tietosuojaseloste. Tutkittavien oikeuksiin kuuluu saada tietää tutkimukseen liittyvät olennaiset informaatiot (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkittaville ilmoitettiin, että kerättyä aineistoa käsittelevät vain tutkijat ja aineisto poistetaan ilmoitetun ajanjakson jälkeen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on linjannut, miten tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyttä pitää vaalia. Tutkimuksessamme ei ilmene tutkittavien nimiä tai sellaisia tietoja, joiden perusteella henkilöt voisi tunnistaa. Sähköpostiviestissä kerroimme, miten tutkimuksesta saadut tulokset esitetään anonymisti.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava haastattelun mahdolliset heikkoudet aineistonkeruumenetelmänä. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on olennaista löytää sellaisia tutkittavia, joilla on antaa tutkimukselle hyödyllistä tietoa tai kokemusta (Eskola ym., 2017). Tutkimukseemme osallistui vapaaehtoisia opettajia, joilla on kokemusta yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Tutkimustulosten kannalta on huomioitava, että yhteisopettajuutta työtapana arvostavat opettajat toivat mahdollisesti vain myönteisiä asioita esille. Tämän vuoksi olisi jatkotutkimusten kannalta tärkeää saada tutkimukseen opettajia,

joilla on erilainen kokemus yhteisopettajuudesta. Lisäksi tutkittavilla saattaa olla inhimillinen taipumus tuottaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, mikä voi heikentää tulosten luotettavuutta. Tämä seikka tulee tiedostaa tuloksia tutkiessa. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Halusimme tällä varmistaa, että työparin läsnäolo ei muuta tutkittavien mielipiteitä tai estä kertomasta negatiivisia asioita. Toteutimme haastattelut sekä etäyhteyksin että perinteisesti haastateltavien kanssa kasvokkain (Eskola ym., 2017). Kahden etäyhteyksin toteutetun haastatteluun kanssa ilmeni huonon internetyhteyden takia. Jatkotutkimuksena haastattelut voisi toteuttaa työparien tai tiimien kanssa yhdessä sekä erikseen. Tällöin voitaisiin verrata vastauksia keskenään. Vastausten vertaileminen voisi tuottaa uutta tietoa yhteisopettajuuden toteuttamisesta.

Tutkimuksestamme saatuja tutkimustuloksia ei voi yleistää, koska toistettavuutta alentaa tutkittavien vähäinen määrä. Usein Pro gradu -tutkielmien tutkimuksia on mahdotonta yleistää. Tutkimustamme oli toteuttamassa kaksi tutkijaa, jonka myötä tutkimusaineistoa pystyttiin tarkastelemaan useammasta näkökulmasta. Luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkimus toteutetaan läpinäkyvästi. Tarkasti viimeistellyn teemahaastattelurungon avulla varmistettiin keskustelun kohdentuminen tutkittaviin teemoihin eli yhteisopettajuuteen ja työhyvinvointiin. Lisäksi kysymysten asetteluun jätettiin joustavuutta. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Tuloksissa käyttämämme suorat aineistositaatit ovat lisäämässä läpinäkyvyyttä. Analyysissä muodostuneita tuloksia tukevat myös kyseiset aineistositaatit. Palasimme aineiston tulkinnassa myös alkuperäisiin teksteihin tilanteissa, joissa ilmeni epäselvyyttä.

Tutkimuksen toteutuksen aikana ilmeni ideoita mahdolliselle jatkotutkimukselle.

Käydessämme läpi aikaisempia tutkimusaineistoja havaitsimme, että yhteisopettajuuden tukemiseen liittyvää aineistoa oli vähän. Tutkimuksemme aineistosta ilmeni, että opettajat tarvitsisivat erityisesti yhteisopettajuuden alkuun tukea. Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää toimivaa yhteistyötä, mutta sen lisäksi koulun toimintakulttuuri tulisi olla yhteisopettajuutta tukeva. Onnistunut yhteisopettajuus nojaa suurelta osin samoihin tekijöihin kuin menestyksekkäs yhteistyö, mutta sen toteuttaminen koulukontekstissa on erilaista. Yhteisopettajuuden pohjana tulee aina toimia oppilaan näkökulma, koska koulun tärkein tehtävä on opetus. Yhteisopettajuuden haastavin vaihe on aloitus, jotta työparin tai tiimien välille syntyy luottamus ja yhteisymmärrys. Tätä prosessia tulisi tukea, koska tällöin yhteisopettajuuden onnistuneelle toteuttamiselle olisi toimivat edellytykset. Tästä syystä olisi mielenkiintoista tutustua epäonnistuneisiin yhteisopettajuuskokeiluihin. Haasteeksi tälle kuitenkin muodostuisi mahdollisten tutkittavien löytäminen. Epäonnistuneet

yhteisopettajuuskokeilut voisivat antaa tietoa, jonka avulla voitaisiin löytää parempia keinoja tukea yhteisopettajuuden toteuttamista. Toisaalta usein yhteisopettajuudessa korostetaan opettajien näkökulmaa. Olisi mielenkiintoista saada tietoa, millaisia etuja ja haasteita yhteisopettajuudella on oppilaan näkökulmasta.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisu, A1:(2011).
- Baeten, M., & Simons, M. 2014. Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (Toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159-168.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. 2017. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5., uudistettu painos), PS- kustannus, 27-51.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 56-57, 86.
- Feldt, T., Mauno, S., Mäkikangas, A., & Feldt, T. 2017. Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. PS-kustannus.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M. & Reising, M. 2010. Co-Teaching: An overview of the past, a glimpse at the present and considerations for the future. *Preventing School Failure* 4/93.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Gerlander, E.-M., & Launis, K. 2007. Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. *Työelämän tutkimus*, 5(3), Art. 3.
- Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimustavan löytäminen. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus, 14–26.
- Hakanen, J. & Perhoniemi, R. 2008. Muutokset työssä, työn imu ja jatkamisaikeet työelämässä. *Työelämän tutkimus (Verkkoaineisto)*, 6(1).
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun : työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hartikainen K., Pihlaja, M., Räisänen, S., Bordi, L., Saariluoma, P., Päätalo, K. & Kolonen, M. 2021. Työuupumus – onko aivot unohdettu? Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 58(1). <https://doi.org/10.23990/sa.102208>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press, 47-48, 137-139, 168-169, 184-187.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita (15., uudistettu painos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 164, 208.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A., & Wallin, A. 2022. Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt : 10 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.742>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. 2022. Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. Kasvatus & Aika (Verkkolehti), 16(2). <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa : opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. 2021. Finnish teachers' views on co-teaching. British Journal of Special Education, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kärkkäinen, R., Saaranen, T., Sallinen, M., & Räisänen, K. 2021. Biopsykososiaalinen lähestymistapa työuupuneiden työntekijöiden työkyvyn tuessa työpaikoilla ja työterveyshuolloissa. Työelämän Tutkimus (Verkkoaineisto), 19(3), 402–425. <https://doi.org/10.37455/tt.103362>
- Laine, P. 2015. Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. Aikuiskasvatus, 35(1), 30–46. <https://doi.org/10.33336/aik.94120>
- Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. PS-kustannus, 75-88.
- Manka, M.-L. 2015. Stressikirja: Mistä virtaa? Talentum.

- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017a. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.)
Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä
opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 10–13.
- Malinen, O.-P., & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja
oppimisvaikeuksien erityislehti, 27(3), 40–50.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum
Associates, 83, 121
- Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us.
Instructional Science 10, 177–200.
- Mauno, S., Minkkinen, J., Feldt, T., & Herttalampi, M. 2022. Does work intensification relate
to work engagement? Työelämän tutkimus (Verkkoaineisto), 20(1), 30–60.
<https://doi.org/10.37455/tt.99318>
- Mauno, S., Minkkinen, J., Feldt, T., & Herttalampi, M. 2022. Lisääkö työn intensiivistyminen
työn imua? Tuloksia intensiivistymisen ilmenemismuodoista erilaisilla
ammattialoilla. Työelämän Tutkimus (Verkkoaineisto), 20(1), 30–60.
<https://doi.org/10.37455/tt.99318>
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen
(toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 108-
110.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. 2010.
Erityispedagogiikan perusteet. WSOYpro OY.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun
yliopisto, 28, 32-34.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin
2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Helsinki:
Opetushallitus.
- Pulkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O.-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet.
Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (Toim.), Tavoitteena yhteisopettajuus:
Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos.).
Niilo Mäki Instituutti, 26-35.
- Pulkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylän yliopisto.
Verkkoaineisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48450>

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi A. 2017. Haastattelun keruu ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 419-422.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-429.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P., Nikander, M., Hyvärinen & J., Ruusuvuori (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 11-14.
- Rytivaara, A. 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I., & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (Toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti, 16-23.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2016a. Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (Toim.), *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. PS-kustannus, 7-15.
- Saloviita, T. 2016b. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (Toim.), *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. PS-kustannus, 17-36.
- Saloviita, T. 2016c. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa T. Saloviita (Toim.), *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. PS-kustannus, 147-163.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. 2021. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221-.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Schädler J. & Dorrance, C (toim.) 2012. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities: ESPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries. Brussels/Siegen. ZPE-Schriftenreihe. University of Siegen.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. 2017. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.
<https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Siltala, H., Mäkikangas, A., Häätinen, M., Kinnunen, U., & Pekkonen, M. 2021. Työuupumuksesta toipumisen yksilölliset polut: Monimenetelmällinen tapaustutkimus kuntoutusintervention pitkäaikaisvaikutuksesta. *Kuntoutus*, 39(4), 4–16.
<https://doi.org/10.37451/kuntoutus.112982>
- Silverman, D. 2009. *Doing Qualitative Research* (3rd ed.). SAGE Publications, 190.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), Art. 1.
<https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Stranks, J. W. 2005. *Stress at work: Management and prevention*. Elsevier/Butterworth-Heinemann.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. 2015. *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (Fourth edition.). Hoboken: Wiley, 17-18, 104-105.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Villa, R. A. 2007. The SAGE Handbook of Special Education. Teoksessa *The SAGE Handbook of Special Education*. SAGE Publications Ltd, 418-429. <https://doi.org/10.4135/9781848607989>
- 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.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 86, 88, 117, 122-128.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3, 7-9,11-13.

<https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi>

Villa, R. A., Nevin, A., & Thousand, J. S. 2013. A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning (Third edition.). Corwin.

Wu, C.-H. (2016). Personality change via work: A job demand–control model of Big-five personality changes. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 157–166.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.001>

Yrttiaho, R., & Poisio, S. 2021. Opettajan hyvinvointikirja : positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuskysymysrunko

Taustatiedot

- Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?
- Kertoisitko tarkemmin työnkuvastasi?
- Kuinka määrittelisit yhteisopettajuuden?
- Miten toteutat yhteisopettajuutta?
- Kuinka kauan olet toteuttanut yhteisopettajuutta?
- Mikä alun perin herätti kiinnostuksesi yhteisopettajuutta kohtaan?

Tutkimuksen teemat

Teema 1. Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

- Mitkä ovat mielestäsi välttämättömiä tekijöitä, jotta yhteisopettajuus voi toteutua onnistuneesti?
- Miten olet hyötynyt yhteisopettajuudesta?
- Mikä tekee yhteisopettajuudesta sinulle antoisaa?
- Mikä tekee yhteisopettajuudesta haastavaa?
- Onko olemassa asioita, joita olisi helpompaa toteuttaa itsenäisesti kuin yhdessä toisen opettajan kanssa?

Teema 2. Työhyvinvointi

- Kuinka määrittelisit opettajan työhyvinvoinnin? Millaisia asioita siihen kuuluu?
- Oletko tyytyväinen tämänhetkiseen työnkuvaasi toteuttaessasi yhteisopettajuutta? Miksi?
- Millä tavoin yhteisopettajuus on tukenut työhyvinvointiasi?
- Onko mielestäsi yhteisopettajuus joskus kuormittanut työhyvinvointiasi? Miten?

- Onko sinulla mahdollisuus hyödyntää yhteisopettajuudessa omaa ammattiosaamistasi?
- Kuinka rohkeasti uskallat ilmaista omia mielipiteitäsi ja ideoitasi yhteistyössä toisen opettajan kanssa. Kertoisitko esimerkin?

Muuta

- Mitä muuta haluaisit kertoa yhteisopettajuuteen tai työhyvinvointiin liittyen?