



**TURUN
YLIOPISTO**

Perusopetuksen opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Leena Helenius

Ohjaaja:
Yliopistotutkija Teija Koskela

28.5.2021
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Leena Helenius

Otsikko: Perusopetuksen opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille

Ohjaaja: yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 96 sivua

Päivämäärä: 28.5.2021

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, millainen merkitys yhteisopettajuudella on perusopetuksen opettajien työhyvinvoinnille. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on opettajien käsitysten mukaan heidän työhyvinvointiinsa. Lisäksi kartoitettiin opettajien käsityksiä, miten yhteisopettajuutta tulisi kehittää työhyvinvoinnin tukemiseksi. Aiempiin opettajien kasvaneita työhyvinvointiongelmia kuvanneisiin tutkimuksiin perustuen, oli keskeistä selvittää, onko yhteisopettajuus keino tukea opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Tutkimukseen osallistui kymmenen vapaaehtoista perusopetuksen opettajaa, joilla oli kokemusta yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin fenomenografia, joka ymmärrettiin tässä tutkimuksessa käsitysten ja kokemusten tutkimisena. Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyden avulla. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä eri analyysiyksiköitä luokittelemalla.

Tämän tutkimuksen päätuloksien mukaan yhteisopettajuus on toimiessaan kannattava työtapa opettajien työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta. Tutkimuksen mukaan sama ihminen voi kokea erilaisia vaikutuksia riippuen siitä, miten yhteisopettajuus toimii. Tulokset osoittavat yhteisopettajuuden tukevan tai parantavan opettajien työhyvinvointia silloin, kun opettajat kokevat työtavan toimivaksi. Yhteisopettajuus tekee toimiessaan mahdolliseksi työn ja vastuun jakamisen sekä vertaistuen kokemuksen. Tutkimuksen perusteella yhteinen opetus myös keventää työtä ja työstä koettua mielen kuormaa. Tutkimuksen mukaan opettajat nauttivat ja innostuvat työstään yhteisopettajuuden myötä. Osa opettajista kokee työhyvinvointinsa parantuneen yhteisopettajuuden ansiosta. Toisaalta yhteisopettajuuden nähdään tukevan työhyvinvointia, vaikka työhyvinvointi olisi koettu aiemmin hyväksi. Tutkimuksen tärkeimmät huomiot kertovat toimivan yhteisopettajuuden merkityksen olevan iso työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta.

Tutkimuksen mukaan toimimaton yhteistyö haastaa koettua työhyvinvointia. Työn jakamisen epäoikeudenmukaisuus näkyy negatiivisesti jaksamisessa. Opettajat kokevat myös yhteisen opetuksen alkuvaiheen kuormittavana ja työtapaan pakottamisen kielteisenä. Haastavista vaikutuksista huolimatta yhteisopettajuus koetaan työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta tärkeänä, jos työtavasta on saanut vastapainoksi positiivisia kokemuksia.

Tutkimuksen tärkeimmät huomiot osoittavat opettajien kaipaavan koko koulun ja työparien välisiä yhteisiä näkemyksiä yhteisopettajuudesta sekä asenneilmapiirin muuttuvan työtapaa kohtaan myönteisemmäksi. Tutkimuksen perusteella yhteisopettajuutta voidaan kehittää työhyvinvoinnin kannalta pedagogisia toimintatapoja ja ajatuksia jakamalla sekä kouluttautumisen ja sosiaalisen oppimisen kautta. Johdon koordinoimat esivalmistelut, kuten työparin valinta, opettajien valmiuksien kartoittaminen sekä opettajien omien vaikutusmahdollisuuksien ja suunnitteluajan lisääminen ovat käsitysten mukaan keskeisiä asioita yhteisopettajuuden kehittämisessä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opettajat toivovat yhteisopettajuudesta laajempaa käytännettä. Tulokset osoittavat opettajien kaipaavan muutosta yhteisöllisempään toimintakulttuuriin, jossa työn haasteita ratkaistaan yhdessä. Havainnot kertovat opettajan työhön sisältyvän vaatimuksia, joita voi olla raskasta kantaa yksin. Tästä syystä toimivaksi rakentuva yhteisopettajuus voi olla ratkaisu opettajien työssä kokemaansa kuormituksen helpottamiseen, ja siten työhyvinvoinnin tukemiseen.

Avainsanat: yhteisopettajuus, työhyvinvointi, työssä jaksaminen, yhteistyö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Yhteisopettajuus	9
2.1	Yhteisopettajuus työtapana	9
2.2	Yhteisopettajuuden edellytykset	12
2.3	Yhteisopettajuuden vaikutukset	15
3	Yhteisopettajuus ja työhyvinvointi	21
3.1	Työhyvinvointi	21
3.2	Opettajien työhyvinvointi	23
3.3	Yhteisopettajuuden ja yhteistyön merkitys opettajien työhyvinvoinnille	26
3.4	Yhteisopettajuuden kehittämisen kohteet työhyvinvoinnin kannalta	27
4	Tutkimusongelmat	30
5	Tutkimuksen toteutus	31
5.1	Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana	31
5.2	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	34
5.3	Tutkimuksen osallistujat	37
5.4	Aineistonkeruu	38
5.5	Aineiston analysointi	41
5.6	Eettiset ratkaisut tutkimuksen aineistonkeruussa	44
6	Tulokset	45
6.1	Yhteisopettajuuden vaikutukset työhyvinvoinnille	51
6.1.1	Työhyvinvointia tukevat vaikutukset	52
6.1.2	Kahdensuuntaiset vaikutukset	58
6.1.3	Työhyvinvointia haastavat vaikutukset	64
6.1.4	Koettu työhyvinvointi	68
6.2	Yhteisopettajuuden kehittäminen työhyvinvoinnin näkökulmasta	69
6.2.1	Toimintakulttuuri	70
6.2.2	Asiantuntijuuden jakaminen	74
6.2.3	Ammatillisen osaamisen kehittäminen	75
6.2.4	Työtä ohjaavat periaatteet	77

6.2.5	Rakenteet	79
7	Pohdinta	82
	Lähteet	90
	Liitteet	96
	Liite 1. Haastattelurunko	96

1 Johdanto

Opettajan ammattiin kohdistuu yhä monimuotoisempia odotuksia (Sirkko 2020, 15–16). Opettajien työhyvinvointiongelmat ovat lisääntyneet eri maissa. Opettajien kokema stressi on yleisempää muihin aloihin verrattuna ja opetustyötä pidetään henkisesti kuormittavana. (Onnismaa 2010, 15, 18.) Muutokset opettajan ammatissa ovat johtaneet uusien opetussuunnitelmien kehittämiseen sekä opetus- ja oppimismenetelmien käyttöönottoon. Ne nostavat työn vaatimuksia ja paineita. (Saaranen, Sormunen, Pertel, Streimann, Hansen, Varava, Lepp, Turunen & Tossavainen 2012.) Changin (2009) mukaan opettajan ammatille tunnusomaista ovat korkeat työuupumuksen luvut. Opettajien loppuun palaminen on tunnustettu vakavaksi ongelmaksi maailmanlaajuisesti (Soini, Pietarinen, Pyhäntö, Haverinen, Jindal-Snape & Kontu 2019). Myös Länsikallion, Kinnusen ja Ilveksen (2018) mukaan opettajien työhyvinvointi on heikentynyt.

Opettajien uupumiseen uskotaan vaikuttavan kollegoilta saatu vähäinen sosiaalinen tuki (Chang 2009). Wolgast ja Fischer (2017) esittävät aiempien määritelmien yhteenvetona opettajien stressin johtuvan myös tasapainon puutteesta vaatimusten ja resurssien välillä. Syitä opettajien kokemille jaksamisongelmille on havaittu niin työympäristöstä, opettajien työstä kuin oppilaista. Niitä on löydetty myös opettajien persoonallisuudesta, henkilökohtaisista kyvyistä, terveydentilasta sekä suhtautumisesta työhön. (Onnismaa 2010, 15–16.) Saaranen ryhmineen (2012) toteaa, että koulun henkilöstön työhyvinvoinnin edistämiseksi tarvitaan kehittämistoimenpiteitä, jotka lisäävät ammatillista pätevyyttä ja koulujen yhteisöllisyyttä, kuten yhteistyötä ja sosiaalista tukea. Vastuun jakaminen, toisen opettajan työskentelyn havainnointi ja vertaistuki saattavat lisätä opettajien työssä oppimista ja työssä viihtymistä (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012).

Opettajien hyvinvoinnin tukeminen on tärkeää useista syistä. Alhainen työhyvinvointi on yhteydessä fyysisten oireiden, kuten ahdistuksen kokemiseen, korkeaan verenpaineeseen ja sydänsairauksiin. (Anderson, Cameron-Standerford, Bergh & Bohjanen 2019.) Opettajien psyykkinen ja fyysinen terveys vaikuttaa heidän opetuksensa laatuun ja motivaatioon (Wolgast & Fischer 2017). Opettajien hyvinvointi vaikuttaa myös oppilaiden oppimiseen (Anderson ym. 2019; Rytivaara 2012b, 87). Korkeaa stressiä kokevilla opettajilla on yleensä huonompi terveys ja alhaisempi työtyytyväisyys (Lhospital & Gregory 2009). Opettajat vaihtavat alaa todennäköisemmin, jos he kokevat hyvinvointinsa työssään heikoksi. Yhteistyö ja tuki ovat välttämättömiä asioita opettajien hyvinvoinnin ja oppilaiden oppimisen kannalta.

(Anderson ym. 2019.) Wolgastin ja Fischerin (2017) mukaan opettajien kokeman stressin sekä tavoitteellisen yhteistyön ja kollegiaalisen tuen yhteyttä on kuitenkin tutkittu harvoin. Näistä syistä on ajankohtaista ja keskeistä selvittää, millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on perusopetuksen opettajien työhyvinvointiin, ja miten yhteisopettajuutta voitaisiin työhyvinvoinnin näkökulmasta kehittää.

Suomessa on lukuisissa tutkimuksissa ja opettajien käsikirjoissa vuosien ajan puhuttu yhteisen pedagogisen kulttuurin ja vahvemman yhteisön puolesta. Prosessi sitä kohti on ollut kuitenkin hidas. (Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen & Poikonen 2009.) Sántin (2008) mukaan opettajat eivät suhtaudu kouluun liittyviin muutoksiin kovinkaan myönteisesti. Perinteisesti suomalaiset opettajat ovat olleet itsenäisiä ja vapaita tekemään työhönsä liittyviä päätöksiä. Autonomia ja luottamus suomalaisten opettajien ammattitaitoon ovat mahdollistaneet yksin työskentelyn kulttuuria. Tämä kulttuuri on tarkoittanut myös opetuksen suunnittelun ja arvioinnin laatimista yksin. (Sirkko, Takala & Wickman 2018.) Perusopetuksen oppilaiden monimuotoisuus edellyttää pedagogiikkaan kuitenkin muutoksia (Mikola 2012). Kasvanut monimuotoisuus heijastuu yleisopetukseen sijoitettujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntymisenä. Osittain tämän monimuotoisuuden seurauksena yhteistyö on yleistynyt nykypäivän kouluissa. (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie 2005.) Yksin opettamisen tilalla painotetaan pedagogista yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja. Opettajilta vaaditaan entistä enemmän joustavuutta, oman asiantuntijuuden kehittämistä ja yhteistyötaitoja. Uudessa, yhteistyöhön pohjautuvassa koulukulttuurissa avataan luokan ovet kollegoille, jaetaan tietoa, vastuuta ja käytänteitä. Siten vahvistetaan opettajien asiantuntijuutta. (Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018.) Yhteisopettajuus on yksi tapa tehdä opettajien välistä yhteistyötä (Keefe & Moore 2004).

Yhteisopettajuus on työtapa, joka mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen ja kollegoiden välisen yhteistyön (Sinkkonen ym. 2018). Työtavassa vähintään kaksi ammattilaista opettaa samassa luokassa, ja ottaa vastuun yhteisestä suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Useamman opettajan työskennellessä samassa luokahuoneessa muuttaa opettajan perinteistä työnkuvaa yhteisöllisemmäksi (Sirkko 2020, 16). Yhteistyötä tekemällä opettajat kykenevät paremmin kohtaamaan oppilaiden tarpeet ja täyttämään lain asettamat vaatimukset (Thousand, Villa & Nevin 2006). Aiempien tutkimusten havaintojen perusteella yhteisopettajuus lisää myös opettajien työhyvinvointia, tukee ammatillista kehittymistä ja jaettua vastuuta (Sirkko 2020, 16).

Kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on lisääntynyt huomattavasti (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010). Myös opettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ovat pääosin positiivisia. Siitä huolimatta yhteisopettajuuden suosio on kasvanut hitaasti. (Saloviita & Takala 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012.) Tutkimusten perusteella yhteisopettajuuteen liitetään haasteita, kuten suunnitteluajan puute ja kommunikointiongelmat (esim. Thousand ym. 2006; Scruggs & Mastropieri 2017) sekä toisen opettajan alisteinen rooli (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Nämä havainnot tukevat tavoitetta, että ehdotuksia yhteisopettajuuden kehittämiseksi työhyvinvoinnin näkökulmasta on keskeistä selvittää.

Koululaitos ja opetusalan koulutus kehittyvät inklusiivisuutta kohti (Sinkkonen ym. 2018). Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen lapsen oikeutta käydä koulua omassa, riittävät tukitoimet tarjoavassa lähikoulussaan (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020). Inklusiivisen koulun tavoitteena on edistää kaikenlaisten oppijoiden oppimista ja osallisuutta. Opettajat ovat tärkeimpiä toimijoita inklusion kehittämisessä. (Mikola 2012.) Yhteisopettajuus voi mahdollistaa inklusion kehittämisen kouluissa (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 36, 63) nostaa esiin opettajien yhteistyön merkityksen oppilaan tuen tarpeisiin vastaamisessa sekä kasvatus- ja opetustavoitteiden edistäjänä. Opetussuunnitelma edellyttää opettajia ja kouluja uudistamaan pedagogisia toimintatapoja ja käytäntöjä (Sirkko ym. 2020). Oppilaan optimaalista oppimista ja kehityksen tukemista pidetään koulun pohjimmaisena tavoitteena. Yhteisopetus voi olla vastaus juuri tämän tavoitteen tukemiseen. (Rytivaara ym. 2012.) Wagner, Baumann ja Hank (2016) lisäävät opettajilla olevan tärkeä rooli yhteiskunnassa tulevien sukupolvien kouluttajina. Nämä huomiot vahvistavat yhteisopettajuuden tutkimisen merkityksellisyyttä.

Yhteisopettajuutta voidaan pitää edellä kuvailtujen tekijöiden pohjalta ajankohtaisena tutkimuksen aiheena. Yhteisopettajuudesta on aiemmin julkaistu kotimaista ja ulkomaista tieteellistä tutkimusta ja aiheesta tehty useita Pro gradu -tutkielmia. Kansainvälisissä tutkimuksissa on keskitytty yhteisopettajuuden kuvailuun, opettajien kokemuksiin, ammatilliseen kehittymiseen, yhteistyöhön sekä tapoihin toteuttaa yhteisopettajuutta. Kotimaisessa tutkimuksessa on selvitetty muun muassa yhteisopettajuuden yleisyyttä. (Malinen & Palmu 2017b.) Myös suomalaista väitöskirjatutkimusta yhteisopettajuuden käytänteistä ja sen eri näkökulmista on tehty jo jonkin verran (Sirkko 2020, 19).

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan yhteisopettajuutta, ja sen merkitystä työhyvinvoinnille perusopetuksen opettajien kokemusten pohjalta. Tutkimuksessa selvitetään,

miten yhteisopettajuus vaikuttaa työhyvinvointiin opettajien käsitysten mukaan. Lisäksi kartoitetaan opettajien ehdotuksia yhteisopettajuuden kehittämiseksi työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen lähestymistapana on fenomenografia, joka ymmärretään tässä tutkimuksessa käsitysten tutkimisen lisäksi kokemusten tutkimisena (Niikko 2003, 7). Tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuutta työhyvinvoinnin, työssä jaksamisen ja yhteistyön näkökulmista.

2 Yhteisopettajuus

2.1 Yhteisopettajuus työtapana

Yhteisopetusta on toteutettu 1960-luvulta alkaen (Scruggs & Mastropieri 2017). Erityisopettajat ovat jo tällöin työskennelleet yleisopetuksen luokassa yhteistyössä toisen opettajan kanssa. Suomessa työtapaa on aiemmin kutsuttu käsitteellä samanaikaisopetus. (Rytivaara ym. 2012.) Yhteisopettajuudella viitataan kuitenkin samanaikaisopetukseen verraten huomattavasti laajempaan opettajien väliseen yhteistyöhön (Malinen & Palmu 2017a). Yhteisopettajuus sekoitetaan usein myös yleiseen yhteistyöhön (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Cookin ja Friendin (1995) mukaan yhteisopettajuus tarkoittaa vähintään kahden opettajan, heterogeeniselle ryhmälle antamaa opetusta, joka tapahtuu samassa tilassa. Työtavassa opettajat jakavat vastuun kaikista oppilaista sekä opetuksen suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista (Conderman & Hedin 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Yhteisopetusta järjestetään monimuotoiselle oppilasryhmälle tavalla, joka vastaa joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti oppilaiden oppimistarpeisiin (Friend ym. 2010). Tämä pedagoginen menettelytapa käsittää myös yhteistyön huoltajien kanssa (Sinkkonen ym. 2018). Ammattilaisten tasapuolista osallistumista pidetään yhteisopettajuudessa keskeisenä (Sirkko ym. 2020). Kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kasvanut vuoden 1994 Salamancan julistuksesta lähtien (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Työtapaa ei siten voida kuvailla uutena, mutta se on luomassa uutta tuloaan (Rytivaara ym. 2012). Yhteisopettajuuden käytötavat ovat kuitenkin muovautuneet ajan saatossa (Sirkko ym. 2020).

Yhteisopettajia saattaa toimia luokassa kaksi tai useampia (Sirkko ym. 2020). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuudella viitataan usein luokanopettajan ja erityisopettajan väliseen yhteistyöhön (Malinen & Palmu 2017b). Friend tutkimusryhmineen (2010) kuvaa yhteisopettajuuden nimenomaan luokanopettajan ja erityisopettajan tai muun asiantuntijan opetuksiksi. Yhteisopettajuutta voivat kuitenkin toteuttaa monenlaiset opettajaparit- ja tiimit (Malinen & Palmu 2017b). Etenkin Yhdysvaltojen ulkopuolella yhteisopettajuus merkitsee usein kahden luokanopettajan opetusta (Krammer, Rossmann, Gastager & Gasteiger-Klicpera 2018). Suomessa työtapaa toteuttavat useimmiten kaksi luokanopettajaa tai erityisopettaja ja luokanopettaja (Malinen & Palmu 2017a). Myös kaksi aineenopettajaa tai aineenopettaja ja erityisopettaja voivat opettaa yhdessä (Sirkko ym. 2018). Yhteistä opetusta on joskus perusteltua järjestää kuraattorin tai terveydenhoitajan kanssa (Roiha & Polso 2018, 59–60). Myös koulupsykologi voi antaa tukea

yhteisopetuksessa (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012). Oppilaiden lukuvalmiuksista on saatu erinomaisia tuloksia, kun opettajan työparina on ollut terapeutti tai sosiaalityöntekijä (Sirkko ym. 2018). Näissä tilanteissa opettajalla on aina vastuu oppituntien suunnittelusta ja opetuksesta (Roiha & Polso 2018, 60). Usein koulun resurssit ja oppilaiden tarpeet määrittelevät yhteisen opetuksen muodon (Sirkko ym. 2018).

Ensisijainen syy lähteä toteuttamaan yhteisopettajuutta, on lisätä opetusvaihtoehtoja jokaiselle oppilaalle (Cook & Friend 1995). Tavoitteena on tehostaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta luokkahuoneessa ja tukea oppilaita, joilla oppimisvaikeuksia (Nichols, Dowdy & Nichols 2010). Yhteisopettajuuden on havaittu olevan tehokas työmuoto etenkin niiden oppilaiden kannalta, joilla on erilaisia erityistarpeita, kuten oppimisvaikeuksia, emotionaalisia haasteita tai kielen viivästymistä (Thousand ym. 2006). Toisaalta yhteisopetus on keino yhdistää kahden opettajan asiantuntijuus ja vahvuudet. Tämän myötä on mahdollista vastata paremmin myös oppilaiden tarpeisiin. (Cook & Friend 1995.) Kaiken kaikkiaan työtavan on havaittu olevan hyödyllinen sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta tarkasteltuna (Sirkko ym. 2020).

Condermanin ja Hedinin (2012) mukaan yhteisopettajuutta on mahdollista lähestyä monella eri tavalla. Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Cook & Friend 1995; Thousand ym. 2006) kuvaillaan erilaisia malleja, miten yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa. Mallit vaihtelevat koulukohtaisesti riippuen oppilaiden tarpeista sekä resursseista, kuten ajasta, tilasta ja välineistä (Sirkko ym. 2020). Myös organisaation tasolla tehdyt muutokset vaikuttavat tapoihin, joilla yhteisopettajuutta järjestetään (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Thousand ryhmineen (2006) esittelee neljä vallitsevaa yhteisopetuksen mallia, jotka ovat avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus. Friend ryhmineen (2010) tuo esiin avustavan opetuksen, rinnakkaisen opetuksen ja tiimiopetuksen mallien lisäksi pysäkkiopetuksen, eriyttävän opetuksen sekä toinen opettaa, toinen havainnoi -mallin (one teach one observe).

Avustavassa opetuksessa toinen opettajista ottaa vetovastuun opettamisesta, toisen avustaessa oppilaita (Sirkko ym. 2020). Avustaja opettaja kiertelee yksilöllistä apua tarvitsevien oppilaiden keskuudessa (Friend ym. 2010). Avustavan opettajan roolin voi ottaa kuka tahansa opettajista (Thousand ym. 2006). Cook ja Friend (1995) toteavat tätä mallia pidettävän yksinkertaisena, sillä se ei vaadi opettajilta niin paljon yhteistä suunnittelua. Rinnakkaisessa opetuksessa taas opettajat muodostavat luokasta erilaisia ryhmiä, joita he opettavat (Sirkko

ym. 2020). Kukin yhteisopettaja on vastuussa tietystä ryhmästä (Thousand ym. 2006). Opettajat voivat ottaa vastuun samasta ryhmästä koko oppitunnin ajan, tai ryhmiä voidaan vaihtaa päittäin oppitunnin aikana (Roiha & Polso 2018, 61). Tätä mallia käytetään usein silloin, kun opetus on toiminnallista ja oppilaiden on tarkoitus olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Cook & Friend 1995). Keskeistä on kiinnittää huomiota vaihteleviin ryhmittelyperusteisiin (Roiha & Polso 2018, 61). Rinnakkaisen opetuksen ensisijainen tavoite on opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden osallisuuden lisääminen. Ryhmissä opettava oppisisältö on kuitenkin keskenään sama. (Friend ym. 2010.)

Täydentävä opetus perustuu opettajien ennalta sovittuun tapaan täydentää toistensa opetusta (Sirkko ym. 2020). Mallissa tyypillistä on jakaa oppitunti kahteen osaan. Jokainen opettaja on päävastuussa omasta osastaan. (Saloviita & Takala 2010.) Täydentävän opettajan tehtävänä on kohdentaa opetuksensa yksittäisten oppilaiden sijasta koko luokalle ja monipuolistaa päävastuussa olevan opettajan opetusta (Roiha & Polso 2018, 61). Tiimiopetuksessa opettajat taas opettavat samanaikaisesti. Molempien opettajien tulee olla valmiita ottamaan vuorotellen vetovastuu ja tukevan opettajan rooli. (Thousand ym. 2006.) Malli edellyttää nopeaa kommunikointia opettajien välillä (Saloviita & Takala 2010). Cookin ja Friendin (1995) mukaan tiimiopetus vaatii vahvaa keskinäistä sitoutumista ja luottamusta. Sirkko tutkimusryhmineen (2020) lisää kaikissa yhteisopettajuuden malleissa molemmilla opettajilla olevan vastuu kaikista luokan oppilaista, mutta sen korostuvan selvimmin tiimiopetuksessa. Malli tarjoaa opettajille luontevan vaihtoehdon hyödyntää molempien osaamista (Roiha & Polso 2018, 61).

Eriyttävässä opetuksessa toinen opettajista työskentelee useimpien oppilaiden kanssa samalla kun toinen opettajista antaa esimerkiksi tukiopetusta pienemmälle ryhmälle (Friend ym. 2010). Pysäkkiopetuksessa taas luokkaan on sijoiteltu kaksi tai useampi työpiste, joissa on erilaisia tehtäviä. Oppilaat jaetaan ryhmiin. (Saloviita 2016.) Ryhmät vaihtelevat pisteeltä toiselle (Friend ym. 2010). Pysäkeillä työskentely tapahtuu joko opettajan ohjaamana tai itsenäisesti (Saloviita 2016). Toinen opettaa, toinen havainnoi -mallissa toinen opettajista ottaa päävastuun opetuksesta. Toinen opettajista tarkkailee etenkin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, keräten samalla havaintoja heidän akateemisista, sosiaalisista ja käyttäytymisen taidoistaan. (Friend ym. 2010.)

Monet aloittelevat yhteisopettajat aloittavat avustavalla ja rinnakkain opetuksella, sillä nämä lähestymistavat vaativat vähemmän yhteistyötä opettajien välillä. Yhteisopetuksen taitojen ja

suhteiden vahvistuttua, opettajat siirtyvät täydentävään ja tiimiopetukseen, jotka edellyttävät enemmän aikaa, yhteistyötä, tietoa ja luottamusta toisen taitoihin. Mikään malleista ei ole kuitenkaan toinen toistaan parempi. Mallin valintaa tulee aina pohtia oppilaiden oppimisen parantamisen näkökulmasta. (Thousand ym. 2006.) Myös Friend ryhmineen (2010) huomauttaa lähestymistavan tai niiden muunnelmien valinnan perustuvan oppilaiden tarpeisiin ja ohjaukseen. Jokaisen yhteisopetustiimin vastuulla on valita oppilaiden näkökulmasta paras vaihtoehto (Thousand ym. 2006). Käytännössä yhteisopetuksessa voi näkyä piirteitä monista eri malleista tai mallia voidaan vaihdella tilanteiden ja oppilaiden mukaan (Roiha & Polso 2018, 60). Vaikka yhteisopettajuuden toteutustavoissa on laajaa vaihtelua, kriittisin tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa on kuitenkin opettajien välinen ammatillinen suhde (Solis ym. 2012).

2.2 Yhteisopettajuuden edellytykset

Yhteisopettajuus on osoitus yhteistyöstä, jonka kautta ammattilaiset voivat luoda innovatiivisia vaihtoehtoja vastaamaan paremmin nykypäivän oppilaiden monimuotoisuuteen. Monien tekijöiden tulee olla kuitenkin kohdallaan, jotta yhteisopettajuus voi onnistua. (Friend ym. 2010.) Opettajat ovat ilmaisseet edellytyksiä, jotka on täytettävä yhteisopetuksen onnistumiseksi. Hallinnollista tukea pidetään ensisijaisena edellytyksenä. Etenkin rehtorin tukea pidetään ratkaisevan tärkeänä. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007.) Johtajilla voi olla kielteisiä asenteita, jotka saattavat estää yhteisopettajuuden toteuttamista (Sirkko ym. 2018). Yhteisopettajuuden järjestäminen vaatii usein muutoksia myös koulukulttuuriin (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Hallinnolla on mahdollisuus edistää yhteisopettajuutta rakentamalla kouluun työskentelykulttuuria, joka tukee yhteisopetusta ja opettajien välistä yhteistyötä (Rytivaara ym. 2012). Toisaalta monet opettajat ovat painottaneet yhteisopettajuuden vapaaehtoisuuden tärkeyttä (Scruggs ym. 2007).

Yhteisopetukselle tulee tarjota rakenteellisia edellytyksiä ja riittäviä resursseja (Rytivaara ym. 2012). Tätä tukevat Saloviidan ja Takalan (2010) havainnot, joiden mukaan resurssit ovat yksi yhteisopettajuuden tärkeimmistä edellytyksistä. Yhteisopetus voi olla haastavaa etenkin opettajan ajankäytön kannalta (Rytivaara ym. 2012). Tästä syystä opettajille tulee tarjota riittävästi suunnittelu-aikaa (Keefe & Moore 2004). Suunnitteluajan merkitys on tuotu esiin monissa tutkimuksissa (Scruggs ym. 2007). Sirkko tutkimusryhmineen (2020) havaitsi opetuksen suunnittelun näyttävästi merkittävänä asiana yhteisopettajuudesta puhuttaessa. Opettajat järjestävät suunnittelu-aikaa hallinnon tuen antamissa puitteissa (Scruggs ym. 2007).

Riittävä suunnittelu-aika on yksi keskeisimmistä onnistuneen yhteisopetuksen komponenteista (Scruggs ym. 2007). Myös Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimukseen osallistuneet opettajat esittivät yhteisopettajuuden edellyttävän suunnittelu-aikaa. Yhteiset suunnitteluajat tulisi varmistaa ja etenkin uudet yhteisopetusparit tulisi vapauttaa muista vastuista (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Myös opettajien yhteistä käsitystä suunnittelusta pidetään tärkeänä asiana yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta. Osalle opettajista riittää oppitunnin päälinjojen suunnittelu, kun taas toiset vaativat tarkkaa suunnitelmaa tunnin kulusta ja vuoroista. (Sirkko ym. 2020.)

Yhteisopettajuutta on verrattu avioliittoon ja tanssiin (Scruggs & Mastropieri 2017). Yhteisopettajuus vaatii ponnisteluja, joustavuutta ja kompromisseja. Useat opettajat ovat korostaneet yhteensopivuuden olevan kriittisin muuttuja opetuksen menestymisen kannalta. (Scruggs ym. 2007.) Yhteensopivuudella on viitattu työpariin, jonka seurassa on mahdollista olla oma itsensä. Opettajien yhteensopivuudella ei kuitenkaan viitata samanlaisuuteen. Toisistaan poikkeavat persoonallisuuden piirteet saattavat näyttäytyä jopa yhteisopettajuutta vahvistavina tekijöinä. (Sirkko ym. 2020.) Toisaalta opettajien näkemysten mukaan sopiva työpari, jonka persoonallisuus sopii toisen opettajan persoonallisuuteen, on yksi keskeisimmistä yhteisopettajuuden edellytyksistä (Sirkko ym. 2018). Opettajilla on käsitys siitä, kenen kanssa he ovat yhteensopivia ja pystyvät jakamaan vastuun luokassa. Opettajat tietävät myös, millainen opetustyyli on heille luontaista. (Krammer ym. 2018.)

Keefen ja Mooren (2004) mukaan yhteensopivia ja onnistuneita yhteisopetuspareja voidaan luoda, jos opettajat itse saavat valita parinsa. Toisaalta Sirkko ryhmineen (2018) sekä Saloviita ja Takala (2010) havaitsivat opettajien olevan vaikeaa löytää itselleen yhteisopetusparia. Opettajat ovat kuitenkin raportoineet positiivisempia ajatuksia yhteisopettajuuteen liittyvistä työskentelyjärjestelyistä, jos he ovat saaneet itse valita yhteisopetusparinsa. Tämä on johtanut parempaan kommunikaatioon ja sitä kautta myös tehokkaaseen yhteisopetussuhteeseen. (Nichols ym. 2010.) Opettajat valitsevat mieluummin parikseen opettajan, jolla on samanlainen opetustyyli. Samankaltaiset käsitykset opetuksesta tekevät työskentelystä ja vastuunjaosta helpompaa yhteisessä luokkahuoneessa. (Krammer ym. 2018.) Tätä havaintoa tukee Sirkko tutkimusryhmineen (2020), jonka mukaan opettajien jakama samankaltainen käsitys opettajuudesta on keskeinen tekijä onnistuneessa yhteisopettajuudessa. Yhteisen opetusfilosofian on todettu olevan yksi keskeisimpiä onnistuneen yhteisopetuksen komponentteja (Scruggs ym. 2007).

Yhteisopettajien keskinäistä kunnioitusta pidetään tärkeänä yhteisopetuksen onnistumisen kannalta (Scruggs ym. 2007). Myös kompromisseja ja yhteistyötä pidetään yhteisopettajuuden menestymisen avaimina (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Lisäksi luottamus työpariin ja toimiva vuorovaikutus nähdään keskeisinä tekijöinä onnistuneessa yhteisopettajuudessa (Sirkko ym. 2020). Opettajien tulee olla valmiita tekemään työtä onnistuneen yhteistyön eteen (Rytivaara ym. 2012). Opettajat ovat korostaneet positiivisen kommunikoinnin ja rehellisen keskustelun merkitystä yhteisopettajuudessa ja etenkin yhteisopetussuhteen alkuvaiheessa (Keefe & Moore 2004). Avoin ja rehellinen vuorovaikutus mahdollisista henkilökohtaisista eroista sekä kunkin opettajan vahvuuksien ja heikkouksien hyväksyminen vaikuttaa tarpeelliselta yhteisopettajuudessa. Tämä opettajien välinen avoin dialogi on välttämätöntä myös hyväntuulisen opetuksen kannalta. (Sirkko ym. 2018.) Avoimella kommunikoinnilla varmistetaan vastuun jakautuminen tasavertaisesti ja opettajien mahdollisuudet selviytyä odottamattomissa luokkatilanteissa (Rytivaara 2012a).

Molempia osapuolia tyydyttävät yhteisopetussuhteet syntyvät, kun roolit ja vastuut määritellään etukäteen (Solis ym. 2012). Cookin ja Friendin (1995) mukaan ennen yhteisopetuksen aloittamista opettajien tulee keskustella tavoitteistaan ja toiveistaan yhteisopetuksen suhteen. Yhteisopettajuus voi nimittäin tarkoittaa eri opettajille eri asioita (Mastropieri ym. 2005). Ensimmäinen askel onnistuneen yhteisopetuksen luomiseen on tavoitteiden, odotusten, roolien ja vaatimusten asettaminen (Solis ym. 2012). Opettajat voivat joutua aluksi keskustelemaan paljon etenkin vastuunjaosta ja rooleistaan (Rytivaara ym. 2012). Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) lisäävät, että kommunikoinnin puute voi johtaa tilanteisiin, jossa opettajilla on päinvastaiset näkemykset yhteisopettajuudesta. Kommunikointi on välttämätöntä myös yhteisopetuksessa esiintyvien ongelmien aikana (Keefe & Moore 2004).

Nichols ryhmineen (2010) huomauttaa, että arvioinnista ja luokan säännöistä tulisi keskustella opettajien päättäessä yhteisopetuksesta. Opettajien on hyvä vaihtaa ajatuksia arviointikäytännöistään- ja vaatimuksistaan. Tämä voi ehkäistä myöhemmin esiin tulevia väärinkäsityksiä ja konflikteja. Opettajilla ei välttämättä ole samanlaisia arviointiin liittyviä kokemuksia, näkemyksiä ja vahvuuksia. Arviointitaitojaan jakaessa yhteisopettajien olisi tärkeää kuunnella, pohtia tapoja tehdä yhteistyötä ja rakentaa tätä toistensa vahvuuksien ympärille. (Conderman & Hedin 2012.) Lisäksi luokkahuoneen ilmapiiri koetaan keskeisenä kysymyksenä. Hyvä luokkahuoneilmapiiri tarjoaa enemmän oppimisen mahdollisuuksia kaikille oppilaille. (Nichols ym. 2010.) Muita esiin tuotuja onnistuneen yhteisopetuksen

tekijöitä ovat ryhmänhallintakeinot ja luokanopettajien asenteet (Scruggs ym. 2007). Yhteiset näkemykset kurinpitokeinoista koetaan tärkeänä onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksenä (Sirkko ym. 2020). Yhteisopettajilla tulee olla yhteinen linja, miten ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan ja toisaalta, miten huomioidaan toivottu käyttäytyminen (Palmu, Kontinen & Malinen 2017). Lisäksi luokkahuoneiden koko nähdään edellytyksenä, joskus jopa esteenä, jos luokkahuoneet ovat liian pieniä suurempien ryhmien sijoittamiseen (Sirkko ym. 2018).

2.3 Yhteisopettajuuden vaikutukset

Yhteisopetuksessa erilaisiin tuen tarpeisiin on helpompi vastata (Sirkko ym. 2018). Yhteisopettajuus mahdollistaa paremman oppilaan tuen tarpeen arvioinnin ja tuen toteuttamisen. Yhteisopettajuuden myötä monipuolistunut oppilaantuntemus johtaa realistisempaan ja suunnatumpaan tukiprosessin suunnitteluun. (Sinkkonen ym. 2018.) Yhteisopettajuus on vähentänyt myös erityisopetukseen tehtyjen läheteiden määrää (Thousand ym. 2006). Solis ryhmineen (2012) mainitsee yhteisopettajuuden ja inklusion kuuluvan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämiseen. Työtavan on todettu vahvistavan luokanopettajien kyvykkyyttä hallita heterogeenisiä luokkia (Saloviita & Takala 2010). Yhteisopettajuuden on havaittu parantavan myös oppilaiden suorituksia (Thousand ym. 2006). Toisaalta jotkut opettajat ovat esittäneet huolensa, että oppilailla tulisi olla riittävät akateemiset ja käyttäytymisen taidot, jotta yhteisopetus olisi tehokasta (Solis ym. 2012). Myös Sinkkonen tutkimusryhmineen (2018) havaitsi yhteisopettajuuden kehittävän oppilaiden tuen toteutumista kaikkien paitsi heikoimpien oppilaiden kohdalla. Tätä vastoin Nichols ryhmineen (2010) tuo esiin opettajien raportoinnit nimenomaan oppimisvaikeuksisten oppilaiden korkeammista tuloksista ja suorituksista yhteisopettajuuden myötä.

Yhteisopettajuus mahdollistaa parhaimmillaan opetuksen tehokkaan eriyttämisen (Palmu ym. 2017). Eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen lähestymistapaa, jonka tavoitteena on mahdollistaa jokaisen oppilaan oppiminen ja erityistarpeiden huomioiminen (Roiha & Polso 2018, 9). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen tulee nähdä kaiken opetuksen pedagogisena perustana (Opetushallitus 2014, 30). Oppilaantuntemuksen ja opetuksen eriyttämisen toimivana perustuksena voidaan pitää nimenomaan kahden opettajan muodostamat havainnot ja systemaattinen arviointi. Oppilaiden erojen ja samankaltaisuuksien havainnointi edesauttaa opettajia kehittämään opetustaan. (Palmu ym. 2017.) Luokanopettajat ovat kertoneet erityisopettajan läsnäolon mahdollistavan eriyttämisen, koska heillä on nähty

olevan runsaammin tietoa siitä (Sinkkonen ym. 2018). Toisaalta Palmu ryhmineen (2017) huomauttaa vastuunjaon tärkeydestä myös eriyttämisestä puhuttaessa.

Yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden oppilasryhmän joustavaan ryhmittelyyn (Sinkkonen ym. 2018). Joustavalla ryhmittelyllä viitataan eriyttämismuotoon, jolla oppilaita voidaan ryhmitellä esimerkiksi työskentelytyylien, kiinnostuksen kohteiden, osaamisen tai sosiaalisten suhteiden mukaan (Roiha & Polso 2018, 52). Sirkko ryhmineen (2020) havaitsi, että opettajat pitävät keskeisenä ryhmien kokoonpanojen vaihtelua, ja ettei ryhmittely pohjaudu pelkästään oppilaiden taito- ja kykytasoon. Joustava ryhmittely saattaa olla tehokas eriyttämisen keino jokaisen oppilaan oppimista ajatellen, sillä opetus voidaan toteuttaa siten kohdennetummin (Roiha & Polso 2018, 52). Oppilaita ryhmittelemällä on vastattu myös erityisopetuksen tarpeeseen (Sirkko ym. 2020). Useampi opettaja lisää joustavuutta ryhmittelyyn ja aikataulutukseen, jolloin oppilaat eivät joudu odottamaan opettajan huomiota ja apua niin kauan. Tällä on havaittu olevan vaikutusta myös akateemisen tuottavuuden lisääntymiseen. (Thousand ym. 2006.) Sinkkonen ryhmineen (2018) osoittaa yhteisopettajuuden edistävän joustavan ryhmittelyn kautta tuen tarpeen huomioimisen myös yllättävissä ja nopeasti kehittyvissä luokkahuoneen tilanteissa.

Yhteisopetus lisää luokassa työskentelevien aikuisten määrää. Tällöin aikuisilla on enemmän aikaa havainnoida luokan toimintaa ja kohdata yksittäisiä oppilaita. (Sirkko 2020, 16.) Yksi yleisimmistä esiin nostetuista yhteisopettajuuden hyödyistä on opettajien tarjoama lisähuomio etenkin erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Scruggs ym. 2007). Kahden opettajan jakama huomio voi olla hyödyllistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta, mutta myös niiden oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna, joiden kohdalla tuen tarvetta ei ole tunnistettu. Toisaalta erityisopettajat ovat esittäneet huolensa luokkien koosta. Isojen luokkien ei ole nähty soveltuvan siihen, että opettajat pystyisivät antamaan riittävästi aikaa oppilaille, joilla on erityistarpeita. Joidenkin oppilaiden on koettu tarvitsevan enemmän yksilöllistä tukea ja huomiota, kuin mitä on mahdollista tarjota. (Nichols ym. 2010.) Myös Sinkkonen tutkimusryhmineen (2018) havaitsi, että pienryhmästä siirtyneiden erityisen tuen oppilaiden sopeutuminen yhteisopetusluokkaan ei ollut helppoa johtuen aikuisten määrän, mallintamisen ja ryhmän rakenteen muutoksista. Siirrettäessä erityisopetuksen oppilaita yhteisopetusluokkaan, oppilasmäärän ei tule kasvaa liian suureksi (Keefe & Moore 2004). Kahden opettajan työskennellessä samassa luokassa, noin 20-25 oppilasta on sopiva määrä (Sirkko ym. 2018).

Yhteisopetuksen hyödyllisiä vaikutuksia on mahdollista arvioida opettajan ammatillisuuden kautta (Rytivaara ym. 2012). Opettajan ammatillisen oppiminen perustuu aktiiviseen oppimiseen, reflektiiviseen ajatteluun ja kollektiiviseen osallistumiseen (Rytivaara & Kershner 2012). Opettajat ovat ilmaisseet hyötyneensä opetuskokemuksista ammatillisesti. Erityisopettajien mukaan yhteisopetus lisää sisällön tuntemusta, kun taas luokanopettajat ovat huomanneet hyötyjä luokanhallinnassa ja opetussuunnitelman mukauttamisessa. (Scruggs ym. 2007.) Lisäksi kokeneen opettajan ja noviisin toteuttaman yhteisopettajuuden on osoitettu tuottavan potentiaalisen lupauksen parempien opettajien kehittämisessä (Nichols ym. 2010). Yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää eri asiantuntijoiden monipuolista ja erikoistunutta osaamista (Thousand ym. 2006). Yhteisopettajuuden hyvinä puolina nähdään myös uuden oppiminen sekä ajatusten jakamiseen ja reflektointiin pohjautuva kehittämistyö (Sinkkonen ym. 2018). Sirkko ryhmineen (2018) havaitsi innokkaan ja samanlaisen näkemyksen omaavan kollegan auttavan opettajia kokemaan kehitysmahdollisuuksia ja käyttämään omia taitojaan opettajana. Yhteisopettajien välisen dialogin on todettu olevan keskeinen osa heidän ammatillista oppimistaan (Rytivaara & Kershner 2012).

Yhteisopetussuhde voi vaarantua, jos toinen opettajista dominoi ja ottaa johtajan roolin odottamattomissa tilanteissa (Nichols ym. 2010). Keefen ja Mooren (2004) mukaan erityisopettajat ovat kokeneet roolinsa luokassa toissijaiseksi. Tällöin erityisopettajan erityispedagogista osaamista ei saada esille (Rytivaara ym. 2012). Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012), joiden tutkimuksessa yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat valittivat toissijaisesta roolistaan avustajana ja työrauhan ylläpitäjänä. Myös Cook ja Friend (1995) esittävät huolensa oppilaiden mahdollisuudesta kyseenalaistaa toisen opettajan auktoriteetin luokassa. Jopa oppilaat saattavat suhtautua erityisopettajiin kouluavustajina (Keefe & Moore 2004). Tällaiset ongelmat on mahdollista voittaa, jos opettajat vaihtelevat vetovastuuta (Cook & Friend 1995). Tätä havaintoa tukee Sirkko ryhmineen (2020), jonka mukaan opettajat kokevat olevansa tasavertaisia opettajia vaihdellessaan yhdessä sovittuja rooleja. Myös Nichols ryhmineen (2010) toteaa, että yhteisopettajien pitäisi olla tasavertaisia. Toisaalta erilaiset roolit kertovat uudenlaisista opettajan työn tulkintatavoista. Opettajalla on mahdollisuus opetusvastuun sijasta toimia luokassa muullakin tavalla. (Sirkko ym. 2020.)

Yhteisellä suunnittelulla voidaan löytää molempien asiantuntijuudelle käyttöä luokassa (Rytivaara ym. 2012). Opettajat hyödyntävät opetuksen suunnittelussa toistensa erityistaitoja ja mielenkiinnonkohteita opetusvastuuta jakaen (Sirkko ym. 2020). Toisaalta Keefen ja

Mooren (2004) mukaan merkittävä yhteisopettajuuden haaste on nimenomaan ajan löytäminen yhteiseen suunnitteluun ja kommunikointiin. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) sekä Saloviita ja Takala (2010) havaitsivat suunnitteluajan puutteen olevan yleisin syy yhteisopettajuuden käyttämättömyyteen. Suunnitteluajan puute voi johtaa vastuun ja velvollisuuksien jakamiseen epäoikeudenmukaisesti (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Vähäisen suunnitteluajan takia luokassa päädytään myös hyödyntämään opetusmenetelmiä, jotka eivät välttämättä sovi yhteisopetukseen (Rytivaara ym. 2012). Suunnittelun tulisi koskea molempia opettajia (Saloviita & Takala 2010). Toisaalta Sirkko ryhmineen (2020) huomasi, että yhteisopettajuuden toteuttaminen on vähentänyt osalla opettajista suunnitteluun kuluva aikaa. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) mainitsevat tutkimuksessaan opetuksen laadun nousseen hyvin suunniteltujen oppituntien ja runsaamman opettajaresurssin myötä.

Yhteisarviointi voi tuoda vaihtoehtoisia näkemyksiä oppilaiden arviointiin (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Yhteisopetuksessa arviointi on myös mahdollista ratkaista monilla tavoilla. Molemmat opettajat voivat tarkastella ja päättää arvosanoja tai työkuormaa voidaan jakaa tasaisesti. (Nichols ym. 2010.) Opettajat ovat painottaneet arvioinnin reiluutta, kun arviointi toteutetaan yhdessä toisen opettajan kanssa (Sirkko ym. 2020). Välttämätöntä kuitenkin on jokaisen opettajan ymmärrys standardeista, joiden perusteella arvosanat jaetaan (Nichols ym. 2010). Opettajat ovat kuvailleet arvioinnin arvosanojen antamisen ja tuntityöskentelyn havainnoimisen helppoutta (Sirkko ym. 2020). Lisäksi yhteisreflektointi koskien oppitunteja mahdollistaa tulevan opetuksen kehittymisen (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Oppilaille tulee tarjota kokemuksia eri ryhmistä ja useista opettajista, jotta heillä on mahdollisuus vahvistaa sosiaalisia taitojaan (Sinkkonen ym. 2018). Opettajat ovat raportoineet yhteisopettajuuden sosiaalisista hyödyistä koskien oppilaita (Solis ym. 2012). Yhteisopettajuus voi parantaa osallisuutta ja vuorovaikutusta (Sirkko ym. 2018). Thousand ryhmineen (2006) nostaa, että yksi tärkeä syy opettajien yhteistyölle on antaa oppilaille mahdollisuus mallioppia yhteistyötaitoista. Tätä tukevat Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) havainnot, joiden mukaan yhteisopettajuus antaa oppilaille tilaisuuden nähdä, miten aikuiset keskustelevat rakentavalla tavalla. Monet tutkimukset osoittavat positiivisia vaikutuksia opettajien yhteistyöstä, joka toimii sosiaalisena mallina oppilaille. Yhteisopettajuus tarjoaa etenkin tukea tarvitseville oppilaille vertaismalleja asianmukaisesta käyttäytymisestä. (Scruggs ym. 2007.) Sillä on mahdollisuus vähentää ei-toivottua käytöstä

(Sirkko ym. 2018). Yhteisopettajuuden kautta oppilaalle rakentuu myös useamman aikuisen verkosto. Yksittäisen oppilaan ja opettajan välisen heikon suhteen seurauksena koituneet ongelmat on helpompi voittaa yhteisopettajuuden myötä. Oppilaan näkökohdasta tarkasteltuna on tärkeää, että oppilaalla on itsellään mahdollisuus valita aikuinen, jonka kanssa hän puhuu asioistaan koulupäivän aikana. Tällöin myös oppilaan kuuleminen onnistuu paremmin. (Sinkkonen ym. 2018.)

Yhteisopettajuuden on havaittu parantavan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden itseluottamusta ja asenteita. Lisäksi positiivisten vertaissuhteiden on raportoitu lisääntyvän yhteisopettajuuden myötä. Oppilaat ovat kokeneet näiden hyötyjen olevan seurausta lisääntyneestä opettajan tarjoamasta ajasta ja huomiosta. (Thousand ym. 2006.) Oppilaat arvostavat tilaisuutta tarjota ja saada apua vertaisilta inkluusiivisessa luokassa (Solis ym. 2012). Yhteisopettajuus on mahdollistanut myös tukea tarvitsevien oppilaiden stigman häviämisen (Nichols ym. 2010). Yhteisopettajien välinen suhde on kriittinen tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistamisessa. Opettajien tullessa hyvin toimeen, myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pärjäävät ja saavat positiivisia kokemuksia inkluusiivisesta oppimisympäristöstä. Vastaavasti taas toimimaton yhteisopetussuhde tekee oppilaiden osallistamisesta haastavampaa. (Mastropieri ym. 2005.)

Luokan työrauhaan liittyvät haasteet ovat yksi keskeisimpiä opettajan työn kuormituksen lähteitä. Oppilaiden ongelmakäyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä myös opettajien kokemaan heikkoon työtyytyväisyyteen. (Palmu ym. 2017.) Yhteisopettajuudella on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia luokan työrauhaan (Sirkko ym. 2020). Opettajien näkemysten mukaan yhteisopetuksen myötä työrauhaongelmiin on mahdollista tarttua tehokkaasti, koska luokassa toimii enemmän kuin yksi opettaja (Rytivaara ym. 2012). Tätä havaintoa tukee myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimus, jonka mukaan useamman aikuisen luokassa on parempi työrauha. Toisaalta yhteisopetusluokassa ongelmallista käyttäytymistä ei välttämättä edes tule esiin yhtä merkittävästi (Rytivaara ym. 2012). Joka tapauksessa opettajilla tulisi olla keskenään yhdenmukainen käsitys oppilaiden odotetusta käyttäytymisestä ja kurinpidosta. Tämä edellyttää opettajilta avointa ja jatkuvaa vuorovaikutusta kurinpitoon liittyvistä asioista. (Palmu ym. 2017.) Työrauhan ylläpitämisessä auttavat myös yhteisopettajuuden myötä käytetyt monipuolistuneet opetusmenetelmät, ja sitä kautta vaihtelu koulutyössä (Rytivaara ym. 2012). Yhteisopetuksessa opettajalla on myös enemmän vaihtoehtoja huonosti käyttäytyvän oppilaan kanssa (Rytivaara 2012a).

Yhteistyön ja yhteisopettajuuden merkitystä opettajien työhyvinvoinnille tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.

3 Yhteisopettajuus ja työhyvinvointi

3.1 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin ilmiön ja käsitteen ymmärtäminen kokemuksellisesti nähdään ajankohtaisena ja keskeisenä tehtävänä sekä yhteiskunnallisesta että inhimillisestä näkökulmasta tarkasteltuna. Työhyvinvoinnin ilmiön ymmärtämisen kautta työyhteisöllä on mahdollisuus kehittää tapoja edistää työhyvinvointia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Marjala 2009, 17.) Työhyvinvointia on kuitenkin yleismääritelty hyvin monenlaisista lähtökohdista. Yksilöä koskevaa työhyvinvointia näyttävät kuvaavan usein määritelmät, jotka painottavat työhyvinvoinnin kokemuksellista ja subjektiivista olemusta. Toinen merkittävä tunnusmerkki on työhyvinvoinnin liittäminen muutokseen. Kolmantena piirteenä nähdään työhyvinvoinnin kontekstuaalisuus eli sen yhdistyminen toimintaympäristöönsä. (Laine 2013, 42–43.) Työterveyslaitos (2013, 68) määrittelee työhyvinvoinnin seuraavasti: ”– – työ on mielekästä ja sujuvaa turvallisessa, terveyttä edistävässä sekä työuraa tukevassa työympäristössä ja työyhteisössä.”

Loppujen lopuksi työhyvinvoinnissa on kuitenkin kyse yksilön kokemuksesta. Kokemus on alati kokijalleen totta. Siitä syystä kokemuksen on olennaista tulla nähdyksi ja ilmaistuksi. Työyhteisön työntekijöiden kokemukset ja tunteet voivat erota toisistaan hyvin paljon. Ne vaihtelevat myös hetkittäin ja ajan saatossa sekä työstä johtuvien että ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. (Gerlander & Launis 2007.) Myös Ilies, Wagner, Wilson, Ceja, Johnson, DeRue ja Ilgen (2017) huomauttavat työntekijöiden hyvinvoinnin muuttuvan ja kehittyvän ajan myötä ja vaihtelevan jopa päivittäin.

Työhön saattaa sisältyä työntekijän psyykkisiä ja fyysisiä voimavaroja kuluttavia vaatimuksia, jotka voivat perustua esimerkiksi työn vaikeuteen, määrään tai epäselvyyteen työroolissa. Pitkittyessään ja ilman palautumista työn vaatimukset asettavat riskin työuupumukselle. (Perhoniemi & Hakanen 2013.) Työuupumuksella viitataan kauan kestäneen stressitilanteen seurauksena aiheutuneeseen vakavaan stressioireyhtymään. Se muodostuu uupumusasteisen väsymyksen, ammatillisen itsetunnon heikkenemisen ja kyynistyneisyyden osa-alueista. Uupumusasteista väsymystä tunteva kokee voimavaransa riittämättömiksi peilaten niitä ympäristön vaatimuksiin. Tällöin energiaa ei ole tarpeeksi kuormittavien työtehtävien käsittelyyn. Ammatillisen itsetunnon heikkenemisellä tarkoitetaan yksilön kriittistä arviointia työssään suoriutumista ja osaamisen riittävyttä kohtaan. Kyynistyneellä taas on tapana

etääntyä työstään ja kyseenalaistaa työn mielekkyys ja merkitys. (Kinnunen & Mäkikangas 2012.) Gerlander ja Launis (2007) nostavat esiin työhyvinvoinnin näkökulmasta keskeistä olevan kokea työ hallittavana ja mielekkäänä.

Jaksamista ja terveyttä koettelevien työn vaatimusten ohella työntekijän energiatasoa ja motivaatiota tukevat erilaiset voimavarat. Työn voimavaroihin lukeutuvat työn sosiaaliset, psyykkiset tai materiaaliset tekijät, jotka edesauttavat saavuttamaan tavoitteita, henkilökohtaista kasvua työssä, kehittävät oppimista ja helpottavat kohtaamaan työn vaatimuksia. (Perhoniemi & Hakanen 2013.) Feldtin, Kinnusen ja Mäkikankaan (2005) mukaan hyvä sosiaalinen ilmapiiri, esimiehen tuki ja vaikutusmahdollisuudet ovat esimerkkejä työn erilaisista voimavareista. Ilies ryhmineen (2017) havaitsi myös yksilöiden osaamisen ja tarpeiden täyttämisen olevan yhteydessä hyvinvointiin. Perhoniemi ja Hakanen (2013) lisäävät työn voimavaroilla olevan myös työn imua edistävä potentiaali. Positiivista työhyvinvointia kuvaavalla käsitteellä, työn imulla, tarkoitetaan työntekijän työstä nauttimista ja työstä koettua ylpeyttä. Se muodostuu työhön uppoutumisen, työn tarmokkuuden ja työlle omistautumisen ulottuvuuksista. (Mauno, Pyykkö & Hakanen 2005.)

Työn voimavarat ja työn imu ovat mahdollisia yksittäisten työntekijöiden aktiivisuutta vahvistavia tekijöitä. Niistä voi seurata myös myönteisiä vaikutuksia työyhteisössä (Perhoniemi & Hakanen 2013.) Työn imun ilmiötä voidaankin tarkastella myönteisessä valossa sen positiivisten vaikutusten ansiosta työntekijän ja koko organisaation toimintaan sekä hyvinvointiin. Tästä syystä se on mahdollista käsittää yksilölliseksi, myönteiseksi voimavaraksi, joka edistää työssä jaksamista ja suotuisia työsuorituksia. Työn imun kehittämisessä on keskeistä huomioida ja tuntee organisaation konteksti. (Mauno ym. 2005.) Organisaatiot voivat huomata työhyvinvoinnin lisääntyvän, jos he antavat työntekijöidensä muuttaa enemmän työpaikan käytänteitä virtauskokemuksia helpottaviksi (Ilies ym. 2017).

Saarenketo (2016, 46) tuo esiin ihmisen kokevan tarvetta muiden ihmisten hyväksyntään ja kokemukseen olla osa ryhmää. Työelämässä työskennellään yhä useammin työparin kanssa tai osana tiimiä. Toiset työntekijät ja heidän hyvinvointinsa ovat yhteydessä hyvinvointiin. Parhaimmillaan tiimityö tarjoaa myönteisen hyvinvoinnin mahdollisuuksia.

Vuorovaikutuksen ollessa runsasta ja toistuvaa, työhyvinvointi voi siirtyä työntekijästä toiseen. Työhyvinvoinnin siirtymisellä viitataan prosessiin, jossa kasvokkain toteutuvassa vuorovaikutuksessa toisen henkilön psykologinen hyvinvointi vaikuttaa toisen osapuolen psykologiseen hyvinvointiin. Työn imun siirtyminen läheisten työtovereiden välillä voi

synnyttää lisää hyvää. Tällainen prosessi voi johtaa voimavarojen kasautumiseen sekä yhteisön että yksilön näkökulmasta tarkasteltuna. Yksilöstä tarttuva tai siirtyvä työn imu muuntautuu työtoverin voimavaraksi. Levitessään työn imu voi kohottaa työn imun tasoa koko työyhteisössä. Tämä taas voi näkyä myönteisesti esimerkiksi työn tuloksellisuudessa. (Perhoniemi & Hakanen 2013.)

3.2 Opettajien työhyvinvointi

Opettajien hyvinvointi nähdään moniulotteisena. Sitä voidaan kuvailla positiivisena emotionaalisenä tilana, joka on seurausta erilaisten ympäristötekijöiden summasta sekä opettajan henkilökohtaisten tarpeiden ja odotusten välisestä harmoniasta. Toisaalta sillä viitataan tunteeseen ammatillisesta täyttymyksestä, tyytyväisyydestä ja onnellisuudesta, joka on rakentunut yhteistyössä kollegoiden ja oppilaiden kanssa. (Anderson ym. 2019.) Työhyvinvoinnin tila muodostuu jatkuvassa muutoksessa olevista situationaalisista, kehollisista ja tajunnallisista tekijöistä (Onnismaa 2010, 51).

Opetusta pidetään yhtenä palkitsevimmista, mutta haastavimmista ammateista. Opettajilla on suurempi riski uupua, masentua, kokea fyysisiä terveysongelmia ja olla tyytymättömiä työhönsä verrattuna muuhun väestöön. (Cook, Miller, Fiat, Renshaw, Frye, Joseph & Decano 2017.) Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Wagner ym. 2016; Lhospital & Gregory 2009) nostetaan usein esiin opettajien lisääntyneet stressin kokemukset. Opettaminen liitetään maailman stressaavimpiin ammatteihin (Lhospital & Gregory 2009). Useat tutkimukset viittaavat siihen, että verrattuna muihin akateemisiin ammatteihin, opetus ylittää keskimääräisen stressitason, vaikka opettajankoulutuksessa ja työolosuhteissa on huomattavia vaihteluita maiden välillä (Soini ym. 2019). Opettajan ammattiin liitetty stressi liittyy suureen työmäärään ja aikarajoitukseen (Wolgast & Fischer 2017). Stressiä kokeneet opettajat ovat raportoineet alhaisemmasta työtyytyväisyydestä (Lhospital & Gregory 2009). Opettajien kokema stressi vaikuttaa opetuksen laatuun ja oppilaiden motivaatioon (Wolgast & Fischer 2017). Se voi vaikuttaa jopa ammatissa pysymiseen (Lhospital & Gregory 2009).

Opettajat vaikuttavat tyytymättömiltä työhönsä, vaikka suomalainen koululaitos nähdään edelleen kansainvälisesti myönteisessä valossa korkeiden ja tasalaatuisten oppimistulosten johdosta. Opettajat kokevat käytettävissä olevat resurssit vähäisinä ja kasvatus- ja opetustehtävänsä haastavaksi. (Säntti 2008.) Suomessa käytössä oleva kolmiportaisen tuen malli voi haastaa ja stressata opettajia. Opettajat yrittävät hallita mallin asettamia vaatimuksia yksin. Näiden vaatimusten täyttämiseen tarvitaan kuitenkin verkostoitumista ja yhteistyötä

erilaisten tahojen kanssa, joka tarkoittaa sitä, ettei yksin työskentely riitä. (Sirkko ym. 2018.) Opettajat ovat tuoneet esiin myös havaintoja perheiden ongelmista, jotka näyttäytyvät myös luokkahuoneissa oppilaiden kautta. Opettajan työn kasvatuksellisen komponentin korostumisen ohella kouluun liittyy uusia tehtäviä, jotka vievät opettajan työtä uudennlaisille alueille. Myös muissa länsimaissa opettajat ovat havainneet ammattinsa kielteisen kehityksen. Länsimaissa opetustyötä tehneistä moni vaihtaa ammattia kohdattuun koulumaailman todellisuuden. Merkittävät koulu-uudistukset ja leikkaukset ovat johtaneet siihen, että monet opettajista ovat menettäneet luottamustaan poliittiseen päätöksentekoon ja kouluhallintoon. Opettajat kokevat, että työolosuhteet ovat heikentyneet ratkaisevasti ja työmäärä on lisääntynyt. (Säntti 2008.)

Opettajien työhön liittyvän stressin intensiteetti vaihtelee kulttuurista ja maasta toiseen. Suurin osa Pohjois-Euroopassa tehdystä tutkimuksesta on osoittanut korkeaa ammatillista stressiä ja/tai uupumusta peruskoulun ja lukion opettajien keskuudessa. (Platsidou & Agalotis 2008.) Suomessa noin kolmanneksen opettajista arvioidaan kokevan usein korkeaa työperäistä stressiä ja lisääntynyttä riskiä loppuun palamiseen. Tämä pätee etenkin erityisopettajiin. Erityisopettajien kokema stressi liittyy erityisesti työskentelyyn lasten kanssa, joilla on emotionaalisia haasteita. Erityisopettajat kokevat usein myös riittämättömyyttä oppilaiden auttamisessa. (Soini ym. 2019.) Haastavat oppilaat, aikapaine, suuri työmäärä sekä eri puolilta, kuten kollegoilta ja vanhemmilta tulevat vaatimukset, ovat keskeisimpiä opettajien raportoimia stressitekijöitä. Opettajat joutuvat olemaan jatkuvasti arvioinnin kohteena ja selviytymään muutoksista. (Wagner ym. 2016.) Koulutusjärjestelmän uudistusten ja työympäristöjen muutoksien on esitetty liittyvän erityisopettajien kokemaan työuupumukseen. Inklusiivisten käytäntöjen on ehdotettu osallistavan oppilaita ja tunnustavan oppilaiden tasa-arvoisuutta. Samalla niiden on kuitenkin osoitettu vähentävän erityisopettajien työhyvinvointia lyhyellä aikavälillä lisäten riittämättömyyden tunteita ja lisätuen tarvetta. (Soini ym. 2019.) Opettajat ovat raportoineet myös vähäisen sosiaalisen tuen olevan yksi syy koulun vaihtamiselle tai jopa ammatin vaihtamiselle (Lhospital & Gregory 2009). Työssä koettu stressi ja uupumus saattavat johtaa lisäksi ristiriitakokemuksiin kodin ja työn yhteensovittamisesta. Tämän seurauksena kuormittuneisuus voi tarttua myös kotona puolisoon. (Perhoniemi & Hakanen 2013.)

Opettajien stressi saatetaan jättää huomiotta (Lhospital & Gregory 2009). Opettajien usein koettu voimakas stressi voi lopulta johtaa ammatilliseen loppuun palamiseen (burnout). Burnoutilla eli loppuun palamisella tarkoitetaan emotionaalista uupumista, jossa henkilöllä on

negatiivinen arvio omista suorituksistaan ja saavutuksistaan työssä. Uupumuksella on kielteiset seuraukset ei vain opettajalle itselleen, mutta myös perheelle, kouluille ja oppilaille. (Platsidou & Agalotis 2008.) Onnismaan (2010, 16) mukaan useat kansainväliset tutkimukset kertovat loppuun palaneiden opettajien kokevan unettomuutta, kyynisyyttä ja fyysisiä oireita. Wagner ryhmineen (2016) tuo esiin, että kohonnut stressi saattaa heikentää opettajien suorituskykyä sekä fyysistä ja henkistä terveyttä. Opettajien uupumuksella on todettu olevan negatiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen ja vuorovaikutukseen opettajan kanssa (Cook ym. 2017). Myös Lhospital ja Gregory (2009) nostavat opettajan kokeman stressin olevan yhteydessä haastaviin opettajan ja oppilaan välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Stressi ja uupumus saattavat vaikuttaa kielteisesti opettajien halukkuuteen käyttää tutkimusperustaisia menetelmiä (Cook ym. 2017). Stressistä kärsivät opettajat käyttävät myös tehottomampia luokanhallintastrategioita (Lhospital & Gregory 2009). Erityisesti työtoverien ja rehtorin tuen puute sekä ongelmat oppilaiden ja vanhempien kanssa on havaittu lisäävän erityisopettajien uupumisen riskiä (Soini ym. 2019). Kollegiaalisia vuorovaikutustilanteita kaipaavat opettajat saattavat kokea korkeampaa stressiä tuntiessaan olevansa yksin kohdatessaan opetuksen vaatimukset (Wolgast & Fischer 2017). Myös Onnismaa (2010, 19) tuo esiin etenkin motivoituneiden ja kollegiaalisen tuen puutetta kokevien opettajien olevan alttiita loppuun palamiselle.

Samalla, kun opettajat viestittävät pahoinvoinnistaan ja tyytymättömyydestään, he toisaalta painottavat myös työnsä merkityksellisyyttä ja työn ansiosta johtuvaa mielihyvää. Nuorten kanssa tehtävä työ nähdään tärkeänä ja motivoivana. (Säntti 2008.) Opettajan työn motivoivina voimavaratekijöinä voidaan pitää palkitsevia oppilassuhteita, vaikutusmahdollisuuksia, rehtorilta saatua palautetta ja tukea, työn itsenäisyyttä sekä innovatiivisia työtapoja (Onnismaa 2010, 51–52). Lisäksi sosiaalisen tuen on todettu vähentävän opettajien stressiä (Lhospital & Gregory 2009). Rakentava ja tuottava yhteistyö voi tukea opettajien subjektiivista osaamista ja parantaa motivaatiota (Wolgast & Fischer 2017).

Opettajien kokema stressi vähenee ja työtyytyväisyys lisääntyy, kun opettajan käsitys omasta asiantuntijuudesta kasvaa. Ammatillinen palaute koetaan opettajan minäpystyvyyden kannalta keskeisenä. Opettajien hyvinvointiin vaikuttaa myös se, missä määrin he tuntevat olevansa yhteydessä toisiinsa ammatillisesti. (Anderson ym. 2019.) Opettajien kuvaamissa ideaalitulanteissa kollegoiden, johtajien ja erilaisten yhteistyötahojen muodostamat työyhteisöt jakavat vastuuta koulun tehtävistä, ja jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa oman luokkansa

asioiden lisäksi koko koulun toimintakulttuuriin (Säntti 2008). Opettajien stressin vähentämiseksi, koulut voivat tarjota rakenteita yhteistyön toteuttamiseksi ja toistensa tukemiseksi (Wolgast & Fischer 2017). Opettajien kokemaa työhyvinvointia on mahdollista kehittää pitämällä huolta työn panostuksen ja vastineiden tasapainosta sekä säilyttämällä työhön sisältyvät vaatimukset kohtuullisina (Onnismaa 2010, 52).

3.3 Yhteisopettajuuden ja yhteistyön merkitys opettajien työhyvinvoinnille

Yhteistyön ja tuen nähdään olevan välttämättömiä tekijöitä opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna (Anderson ym. 2019). Kollegoita tukevaa yhteistyökulttuuria pidetään opettajien keskuudessa arvostettuna (Webb ym. 2009). Yhteistyöllä ja ammatillisella tuella on osoitettu olevan opettajan työhön myönteisiä vaikutuksia, kuten työperäisen stressin väheneminen ja työn laadun paraneminen (Sirkko ym. 2018). Mahdollisuus jakaa huolenaiheita ja ongelmia nähdään myös opettajien tehokkuuden kannalta keskeisenä. Tämä koetaan myös avaintekijänä opettajan ammatissa pysymisessä. (Webb ym. 2009.) Lisäksi opettajien vuorovaikutuksella muiden ammattilaisten kanssa voi olla merkittävä vaikutus opettajien yleiseen stressitasoon. Opettajat, jotka saavat enemmän tukea kollegoiltaan, ovat raportoineet kokeneensa vähemmän stressiä oppilaidensa parissa. Opettajien myönteinen suhtautuminen, suora apu ja positiivinen ilmapiiri voivat auttaa vähentämään myös ahdistusta haastavan oppilaan kanssa. Tiiminsä tukea kokeva opettaja voi tuntea selviytyvänsä paremmin. (Lhospital & Gregory 2009.) Tutkimustulokset osoittavat kollegiaalisen tuen toimivan voimavarana ja positiivisena vaikutuksena opettajien suorituksiin (Wolgast & Fischer 2017).

Yhteisopettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa on tuotu esiin yhteisopettajuuden hyötyjä työssä jaksamisen ja työssä viihtyvyyden näkökulmasta. Yhteisopettajuuden on todettu lisäävän opettajien työssä koettua iloa ja hyvinvointia (Sirkko ym. 2020). Myös Rytivaaran (2012a) tutkimuksen mukaan tiimityöskentely näyttää tärkeää roolia opettajien työtyytyväisyydessä. Yhteisopettajuus mahdollistaa vertaistuen saamisen toiselta opettajalta (Rytivaara ym. 2012). Se on myös yksi tapa purkaa yksin työskentelyn kulttuuria ja antaa mahdollisuus pedagogiseen tukeen (Sirkko ym. 2018). Yhteisopettajuus vähentää työn kuormittavuutta ja tekee siitä mielekkäämpää. Yhdessä opettaminen ja työskentely on mielletty myös hauskaksi ja energiaa antavaksi (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012.) Opettajat ovat huomanneet myös tunnelman olevan parempi luokassa, jossa on kaksi aikuista läsnä. Tämä myönteinen ilmapiiri ja työskentelyn ilo on tarttunut opettajien mukaan myös

oppilaisiin. (Sirkko ym. 2018.) Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Rytivaara (2012a), jonka mukaan opettajien työtyytyväisyys heijastuu luokkahuoneen ilmapiiriin. Työtyytyväisyys perustui yhteisopettajien avoimeen viestintään ja yhteiseen linjaan kurinpidosta. Tämä auttoi selviytymään mahdollisista luokanhallintaan liittyvistä ongelmista. (Rytivaara 2012a.)

Rytivaara (2012b, 50) tuo esiin, että osaamisen ja tiedon jakaminen lisää opettajien keskinäistä vastuun tunnetta ja voi siten tukea heidän hyvinvointiaan. Yhdessä toteutetun arvioinnin on havaittu vähentävän opettajien kokemaa painetta arviointien laatimisessa. Tämän taas on todettu lisäävän opettajien hyvinvointia. Alakoulun opettajan työhön sisältyy tiivis yhteistyö myös oppilaan huoltajien kanssa. Opettajalla on lisäksi opetusvastuu suurimmasta osasta oppiaineista. Yhteisopettajuuden seurauksena edellä kuvattujen toimintojen jakaminen on mahdollista, mikä on selitys alakoulun opettajien raportoimalle työhyvinvoinnin lisääntymiselle. (Sirkko ym. 2020.) Yhteisopettajilla on mahdollisuus tarjota toisilleen myös vahvaa henkistä tukea (Rytivaara 2012a). Yhteistyö ja toiminnallinen vuorovaikutus nähdään opettajien kokemusten mukaan ilon lähteinä. Opettajien iloa on lisännyt myös tieto mahdollisuudesta jatkaa yhteisopetusta seuraavana kouluvuonna. (Sirkko ym. 2018.)

Thousand tutkimusryhmineen (2006) tuo esiin opettajien olevan onnellisempia toteuttaessaan yhteisopettajuutta. Työtapaa on luonnehdittu myös virtauksen kokemuksena (Sirkko ym. 2018). Yhteisopettajuus mahdollistaa ammatillisen kehittymisen ja henkilökohtaisen tuen saamisen sekä yhteisöllisyyden kokemuksen (Thousand ym. 2006). Tyydyttävät ja tukea tarjoavat suhteet toisiin ihmisiin rakentavat yhteenkuuluvuutta. Turvallisuuden tunne lisääntyy yhteenkuuluvuuden kokemuksen myötä. (Saarenketo 2016, 46.) Yhteisopettajuuden nähdäänkin tarjoavan sekä opettajille että oppilaille turvallisemman ja rauhallisemman paikan työskennellä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Rytivaara (2012a) havaitsi opettajille olevan tärkeää tietää, että mahdollisista ongelmista riippumatta, heillä on aina mahdollisuus jakaa ne toistensa kanssa. Sirkko ryhmineen (2020) toteaa yhteisopettajuuden mahdollistavan työhyvinvoinnin ja ammatillisen kehityksen, jos kaikki yhteisopettajuuden kolme elementtiä, suunnittelu, opetus ja arviointi sekä samanlainen käsitys opettajuudesta, toteutuvat.

3.4 Yhteisopettajuuden kehittämisen kohteet työhyvinvoinnin kannalta

Malisen ja Palmun (2017b) mukaan yhteisopettajuuden tarjoamia mahdollisuuksia ei osata aina hyödyntää. Koulutuksen puute saattaa olla yksi syy yhteisopetuksessa esiintyvien roolien

epäselvyyteen (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Jotkut opettajat tulkitsevat yhteisopettajuuden eri tavalla kuin yleisesti on määritelty. Kaikentyypistä yhteistyötä saatetaan pitää yhteisopetuksena. Yhteisopettajuuden määritelmä ja suuntaviivat eivät täten ole selkeitä. (Sirkko ym. 2018.) Yhteisopettajuuteen liittyvä koulutuksen tarve on tuotu esiin useissa tutkimuksissa (Scruggs ym. 2007). Opettajat ovat johdonmukaisesti ilmaisseet tehokkaan yhteisopetuksen toteuttamisen koulutuksen tarpeesta (Solis ym. 2012). Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimukseen osallistuneet opettajat esittivät yhteisopettajuuden edellyttävän ylimääräistä koulutusta ja tietoa yhteisopettajuuden toteutustavoista. Opettajat ovat ilmaisseet tarvitsevansa koulutusta myös yhteistyötaitoihin ja tehokkaaseen viestintään (Scruggs ym. 2007). Opettajat tarvitsevat koulutusta myös inklusiivisesta opetuksesta ja sen tärkeydestä (Keefe & Moore 2004).

Toisaalta on raportoitu henkilökunnan kiinnostuksen puutteesta, kuinka olla tehokkaampi yhteisopettaja (Thousand ym. 2006). Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemysten mukaan yhteisopettajuuden tulisi myös olla vapaaehtoista. Sitä vastoin Sirkko ryhmineen (2018) havaitsi, että vaikka yhteistyötä ei välttämättä ole valittu itse, se on mahdollista lopulta kokea myönteisesti. Myös Saloviita ja Takala (2010) ehdottavat, että positiiviset kokemukset voivat kannustaa opettajia kehittämään ja levittämään työtavan käyttöä.

Yksilöiden ja koulujen tulee ottaa vastuuta eri alueilla, jos yhteisopettajuuteen liitetyt lupaukset halutaan saavuttaa. Ensinnäkin opettajankoulutuslaitosten tulee tarjota opiskelijoille malleja tehokkaasta yhteisopetuksesta- ja suunnittelusta. (Thousand ym. 2006.) Myös Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan yhteisopettajuus tarjoaa haasteita opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi koulun hallinnon on tarjottava mahdollisuuksia jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen koskien yhteissuunnittelua, yhteisopetuksen malleja, opetuksen eriyttämistä ja vertaisoppimista sekä positiivisen käyttäytymisen tukea ja muita hyviä opetuskäytäntöjä, jotka tukevat erilaisia oppilaita yleisopetuksessa. Hallinnon on tarjottava resursseja yhteistyön suunnitteluun ja opetukseen. (Thousand ym. 2006.) Opettajat haluavat parempia puitteita opettamiseen, kuten räätälöityjä aikatauluja (Sirkko ym. 2018). Onnistuakseen yhteisopettajuus tarvitsee myös riittäviä opettajaresursseja, joilla voidaan vastata eri oppilaiden tarpeisiin (Sirkko ym. 2020). Lisäksi hallinnon tehtävänä on auttaa koulun henkilökuntaa ymmärtämään tarvittavat muutokset heidän perinteisissä rooleissaan ja vastuualueissaan. Yksilötasolla opettajien vastuulla on pysyä ajan tasalla työn vaatimista

tiedoista ja taidoista. Tosiasia on, että opettajan työnkuva on muuttunut yhä vaativammaksi ja monimutkaisemmaksi. (Thousand ym. 2006.)

Yhteisopettajat voivat olla onnellisempia työssään, aikaansaada parempia tuloksia oppilaiden kannalta ja toteuttaa yhteistyötä tulevaisuudessa, jos he noudattavat erilaisia ohjeita.

Opettajien tulee tietää, keneltä löytyy asiantuntemusta ja kuka haluaa osallistua yhteistyöhön.

Yhteistyölle tulee määrittää myös yhteiset tavoitteet. Asettamalla yhteiset tavoitteet on

mahdollista luoda positiivinen keskinäinen riippuvuus. Opettajien kannattaa osallistua myös

heille tarjottuihin koulutuksiin ja antaa mahdollisuus oppia toisilta. Viestintätaitojen

harjoittelu, luottamuksen rakentaminen ja ongelmaratkaisutaitojen kehittäminen ovat

ehdotuksia parempien tulosten aikaansaamiseksi. Lisäksi opettajien on hyvä tietää, miten on

mahdollista helpottaa yhteistyön ilmapiiriä. (Thousand ym. 2006.) Tutkijat ovat havainneet

opettajien uskomusten vaikuttavan todennäköisesti motivaatioon ja sitä kautta heidän

toimintansa laatuun yhteistyössä. Opettajat, joilla on mahdollisuus osallistua inkluusioon, ovat

raportoineet positiivisemmista asenteista koskien yhteistyömalleja. Huolella suunniteltu,

erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sisältävä yhteisopetus, voi myötävaikuttaa opettajien

positiivisempiin asenteisiin. (Solis ym. 2012.)

Inklusiivinen opetus vaatii muutoksia myös opettajien pedagogisessa ajattelussa (Sinkkonen ym. 2018). Positiivisen näkemyksen yhteisopettajuudesta omaavat opettajat ovat halukkaita kehittämään opetustaitojaan ja muita taitoja auttaakseen ja kohdatakseen erilaisia oppilaita

(Sirkko ym. 2018). Interventiot yhteistyöhön kannustamiseksi ja kollegoiden tuen

lisäämiseksi tulisi sisällyttää yhteiseksi opetustavoitteeksi. Koulun rehtorin tulee tukea tätä

tarjoamalla tila, materiaalit ja aika työpäivän aikana. (Wolgast & Fischer 2017.) Tätä

ehdotusta tukee Sirkon ryhminensä (2018) tekemä havainto, jonka mukaan sopivien tilojen

löytämisen on haaste yhteisopetuksen toteuttamiselle. Myös Wolgast ja Fischer (2017)

esittävät tukea antavan oppimisympäristön mahdollisuuden vähentää koettua stressiä, ja siten

todennäköisesti parantaa opetuksen laatua.

4 Tutkimusongelmat

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan yhteisopettajuutta, ja sen merkitystä työhyvinvoinnille perusopetuksen opettajien kokemusten pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten yhteisopettajuus vaikuttaa työhyvinvointiin opettajien käsitysten mukaan. Lisäksi selvitetään opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden kehittämiseksi työhyvinvoinnin näkökulmasta. Jotta tutkimuskysymyksiin voidaan vastata, ja niiden tuloksia voidaan ymmärtää, on ollut välttämätöntä kuvata yhteisopettajuuden ja sen toteuttamisen konteksti. Opettajien työhyvinvointiongelmia havainnollistaviin tutkimuksiin nojaten, on perusteltua kartoittaa yhteisopettajuuden vaikutuksia ja kehittämisen kohteita työhyvinvoinnin kannalta. Siten voidaan selvittää, onko yhteisopettajuus keino tukea opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Tutkimusongelmiin on keskeistä saada vastaus myös koko työyhteisön työhyvinvoinnin edistämisen sekä opettajien jatkokoulutuksen ja opettajankoulutuslaitoksen kehittämisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on perusopetuksen opettajien käsitysten mukaan heidän työhyvinvointiinsa?
2. Miten yhteisopettajuutta tulee perusopetuksen opettajien käsitysten mukaan kehittää työhyvinvoinnin tukemiseksi?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Tämän tutkimuksen lähestymistapana on fenomenografia, jota käytetään etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laadullisena lähestymistapana (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografia tarjoaa mahdollisuuden tutkia ihmisten kokemuksia ja käsityksiä kasvatustieteen ilmiöistä (Niikko 2003, 7). Myös Marton ja Booth (1997, 111) esittävät fenomenografian olevan lähestymistapa tutkimusongelmien käsittelemiseen, joilla on merkitystä etenkin oppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta. Martonin (1981) mukaan fenomenografia tähtää kokemusten kuvaamiseen, analysointiin ja ymmärtämiseen.

Tarkoituksena on tuoda ilmi laadullisesti erilaiset tavat kokea erilaisia ilmiöitä ja kuvata tätä vaihtelua (Marton & Booth 1997, 136, 121). Niikon (2003, 18) mukaan kokemuksen nähdään olevan se lähtökohta, jonka kautta luodaan käsityksiä ja rakennetaan ajattelua. Martonin sekä Boothin (1997) ja Niikon (2003) käsitykset ovat siten osittain ristiriidassa keskenään. Tässä työssä käsitys ja kokemus nähdään kuitenkin läheisinä toisilleen.

Fenomenografialla viitataan siis ilmiön kuvaamiseen tai ilmiöstä kirjoittamiseen (Metsämuuronen 2006). Fenomenografisen tutkimuksen kohteisiin sisältyvät erilaiset arkipäivän ilmiöihin liittyvät käsitykset sekä niiden erilaiset tavat ymmärtää niitä (Huusko & Paloniemi 2006). Tavoitteena on kuvata maailmaa ja todellisuutta sellaisena, kuin tietty joukko ihmisiä, tässä tutkimuksessa yhteisopettajat, käsittävät ja ymmärtävät sen. Käsityksellä tarkoitetaan perusteellista näkemystä tai ymmärtämistä jostakin. Kokemusten nähdään heijastuvan käsitysten kautta. (Niikko 2003, 15–16, 25.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita perusopetuksen opettajien käsityksistä ja kokemuksista koskien yhteisopettajuutta ja sen vaikutuksista työhyvinvointiin. Lisäksi tavoitteena on kartoittaa opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden kehittämiseksi työhyvinvoinnin perspektiivistä. Fenomenografiaa voidaan siten pitää sopivana tätä tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi 2006).

Martonin ja Boothin (1997, 118) mukaan fenomenografiassa puhutaan toisen asteen näkökulmasta. Tällä viitataan tutkimuskohteen rakentumiseen erilaisista tavoista käsittää, käsitteellistää ja kokea eri ilmiöitä (Huusko & Paloniemi 2006). Toisen asteen näkökulma korostaa henkilöiden tapaa kokea jotakin. Siinä tavoitellaan jonkin ilmiön merkityssisällön

kuvaamista. Tällä tarkoitetaan ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavana olevasta ilmiöstä. Nämä näkökulmat saattavat olla joko käsityksiä tai kokemuksia. (Niikko 2003, 24–25.) Kyse ei kuitenkaan ole yksilöistä, jotka käsitteellistävät kokemuksiaan, vaan eri käsityksistä, jotka ovat järjestäytyneet suhteessa toisiinsa. Pyrkimyksenä on selvittää tietyn ryhmän, tässä tutkimuksessa yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien eroja heidän käsityksissään. Mielenkiinto suuntautuu käsitysten sisältöihin ja niiden välisiin suhteisiin. (Huusko & Paloniemi 2006.) Fenomenografia on siten yhteydessä sekä ihmisten käsitysten että kokemusten kanssa (Niikko 2003, 46).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ja toisen asteen näkökulmasta käsin tutkijan on asetettava tutkittavan asemaan yrittäen nähdä ilmiö ja tilanne hänen silmiensä kautta ja ikään kuin elää kokemus hänen asemassaan. Tutkijan on vetäydyttävä omasta kokemuksestaan tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja käytettävä sitä vain valaisemaan tapoja, joilla muut puhuvat, käsittelevät, kokevat ja ymmärtävät sen. (Marton & Booth 1997, 121.) Fenomenografiassa on tarkoitus kuvata, kuinka tarkastelun kohteena oleva ilmiö, tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus ja sen vaikutus työhyvinvointiin, koetaan ja millaisia variaatioita tutkittavien kokemuksista voidaan löytää. Jonkin saman kokeminen voi koettuna ja ymmärrettynä saada erilaisia merkityksiä. Tutkija on myös tässä tutkimuksessa oppija, joka pyrkii löytämään tutkittavan ilmiön rakennetta ja merkityksiä. (Niikko 2003, 20, 23, 31.)

Fenomenografian tieteenfilosofisissa taustoissa on samanlaisia piirteitä verrattuna fenomenologiaan ja konstruktivismiin. Fenomenografiassa puhutaan konstruoinnin sijaan kuitenkin konstituoinnista, jolla viitataan siihen, miten käsityksen rakentuvat tai millaisia niiden luonteet ovat. Yksilön nähdään muodostavan tulkintaansa tilanteista aiempien kokemustensa, tietojensa ja käsitystensä perusteella. Kuten fenomenologiassa, myös fenomenografiassa ihmisen ja ympäröivän maailman välinen suhde käsitetään non-dualistisena. Tällä viitataan ajatukseen, jossa yksilön ja maailman nähdään olevan sisäisesti suhteessa toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006.) Fenomenografian näkökulmasta katsottuna ihmiset rakentavat erilaisia käsityksiä yhdestä olemassa olevasta maailmasta (Metsämuuronen 2006). Täten todetaan olevan yhteinen todellisuus, jonka jokainen kuitenkin kokee ja käsittää yksilöllisesti (Huusko & Paloniemi 2006). Todellisuus muodostuu yksilön kokemusten myötä hänen käsityksissään todellisuudesta. Niin sanottu oikea todellisuus on yksilölle alati koettua ja siten käsitys todellisuudesta. Fenomenografian taustalla toimii siis ajatus siitä, että ihmiset ymmärtävät, kokevat ja käsittävät samoja asioita eri tavoilla ja he antavat ilmiöille eri

sisältöjä. (Niikko 2003, 15, 27.) Myös Metsämuuronen (2006) huomauttaa ihmisillä olevan mahdollisesti hyvinkin erilaisia käsityksiä samasta asiasta, jotka riippuvat muun muassa koulutustaustasta, iästä, sukupuolesta tai kokemuksista. Tähän tutkimukseen osallistui eri ammattinimikkeillä ja luokka-asteilla toimivia perusopetuksen opettajia, jotka toteuttivat työssään yhteisopettajuutta toisistaan eroavilla tavoilla. Fenomenografiassa tutkimuksen fokus on nimenomaan käsitysten eroavaisuuksien tutkimisessa (Huusko & Paloniemi 2006).

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistoja, jotka on muokattu kirjalliseen muotoon. Suomessa tehdyistä tutkimuksista on hyödynnetty muun muassa yksilöhaastatteluja, jotka etenevät teemoittain. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tästä syystä fenomenografisen lähestymistavan voidaan olettaa ohjaavan tämän tutkimuksen toteutusta. Martonin ja Boothin (1997, 131) esittävät fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan muodostavan haastattelun tutkimuskysymyksen mukaan. Myös tässä tutkimuksessa haastattelun teemat ja haastattelukysymykset rakennettiin tutkimuskysymysten ja tutkittavan ilmiön pohjalta. Olennaisinta fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa on avoimuus kysymysten asettelussa, jotta ihmisten erilaisten käsitysten on mahdollista tulla ilmi aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006). Myös tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman avoimeen kysymyksenasetteluun haastattelun suunnittelussa ja toteutuksessa.

Fenomenografisen tutkimuksen voidaan esittää etenevän neljän eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy asiaan tai käsitteeseen, josta näyttäytyy olevan erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija paneutuu asiaan tai käsitteeseen teoreettisesta näkökulmasta ja jäsentää sitä koskevia näkökohtia. Kolmannessa vaiheessa tutkija toteuttaa haastatteluja henkilöillä, jotka kertovat erilaisia käsityksiään tutkittavasta aiheesta. Neljännessä vaiheessa tutkijan tarkoitus on luokitella käsitykset niiden merkitysten pohjalta ja selittää nämä merkitykset kokoamalla niistä abstrakteja merkitysluokkia. (Metsämuuronen 2006.) Niikon (2003, 32) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa analyysille ei ole kuitenkaan määritelty tiettyä tai selkeästi asetettua menettelytapaa, mutta se seuraa suurelta osin kvalitatiiviselle ihmistieteille tyypillisiä piirteitä.

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnitti huomiota yhteisopettajuuteen, josta aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta näyttäytyi olevan huomattavan erilaisia

käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyi aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen syvemmin etenkin yhteisopettajuuden ja sen vaikutusten sekä opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastatteli kymmenen perusopetuksen opettajaa, jotka toteuttivat työssään yhteisopettajuutta. Neljännessä vaiheessa haastatteluista kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla eri analyysiyksiköitä luokittelemalla.

5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tämä Pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus viittaa tutkimukseen, joka tuottaa kuvailevaa dataa, kuten ihmisten puhuttuja tai kirjoitettuja sanoja tai havainnoitua käyttäytymistä. Sitä pidetään keinona lähestyä empiiristä maailmaa. (Taylor, Bogdan & DeVault 2015, 17–18.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä metodit, joissa tutkittavien ”ääni” ja näkökannat pääsevät esiin. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan usein tarkoituksenmukaisesti ja ihminen on tiedon keruun instrumenttina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 164.) Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset ajattelevat ja toimivat jokapäiväisessä elämässään. Ihmisiä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ja kaikkia näkökulmia pidetään tutkimuksen arvoisina. Keskeistä on ihmisten ja todellisuuden ymmärtäminen tutkittavien omasta viitekehystä käsin. Laadullista tutkimusta kuvaillaan induktiivisena. Tutkimuksen tavoitteena on käsitteiden kehittäminen ja teorian rakentaminen kerätystä datasta. (Taylor ym. 2015, 18–19.) Haastattelututkimukset, jotka perustuvat suhteellisen pieneen määrään tapauksia, ja joissa käytetään avoimia kysymyksiä, ovat esimerkkejä kvalitatiivisesta tutkimuksesta (Silverman 2009, 190).

Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, koska tutkimuksessa haluttiin antaa tutkittaville mahdollisuus tuoda esiin omia näkemyksiä mahdollisimman vapaasti. Tutkittava nähtiin aktiivisena osapuolena, joka luo tutkimukselle merkityksiä. (Hirsjärvi ym. 2013, 205.) Haastatteluissa pyrittiin selvittämään miten tietty ihmisryhmä, tässä tutkimuksessa perusopetuksen opettajat, havaitsivat asiat (Silverman 2009, 190). Haastattelun tarkoituksena on tuoda esiin esimerkiksi aiempien kokemusten, tunteiden, huolenaiheiden tai toiminnan rakenteita. Siten menetelmä oli perusteltu valinta tutkiessa opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja sen vaikutuksesta työhyvinvointiin. Haastattelut ovat hyödyllisiä myös tosiasioiden ja niihin liittyvien uskomusten tutkimisessa. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 182.) Tutkimusmenetelmän valinta tulee perustua tutkimuksen tavoitteisiin,

tutkimusasetelman ja tutkittavien olosuhteisiin sekä tutkijan käytännön rajoituksiin. Haastattelu soveltui hyvin tähän tutkimukseen, koska tutkijalla oli suhteellisen selkeä käsitys tavoitteistaan ja haluamistaan kysymyksistä koskien yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia. (Taylor ym. 2015, 104–105.)

Haastattelun etuna pidetään sitä, että tutkijalla on mahdollisuus olla tutkittavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tutkija kykenee säätelemään aineiston keruuta joustavasti vastaajia myötäillen ja tilanteen vaatimalla tavalla. (Hirsjärvi 2013, 204–205.) Jotkut ihmiset saattavat vastata kuitenkin lyhyillä vastauksilla. Tutkijan tehtävänä on rohkaista tutkittavaa antamaan yksityiskohtia ja selventämään kertomaansa. (Taylor ym. 2015, 120.) Myös Hirsjärvi ryhmineen (2013, 205) toteaa tutkijan mahdollisuuden syventää saamiensa tietoja esittämällä perusteluja tai lisäkysymyksiä. Tutkijan kannattaa esittää spesifejä kysymyksiä ja pyytää tutkittavaa antamaan esimerkkejä. Tutkija voi jatkaa yksityiskohtaisten esimerkkien ja selvennysten tutkimista, kunnes hän voi olla varma, mitä tutkittava tarkoittaa. (Taylor ym. 2015, 121.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) lisäävät haastattelun antavan myös mahdollisuuden oikaista väärinymmärryksiä, toistaa kysymyksiä ja selventää ilmausten sanamuotoa. Onnistunut laadullinen haastattelu vaatii aktiivista kuuntelijaa ja potentiaalisten teemojen tunnistamista. Joskus voi olla hyödyllistä keskeyttää ja antaa haastateltavalle aikaa ajatella. (Taylor ym. 2015, 122.) Haastateltaviksi suunnitellut henkilöt osallistuvat yleensä tutkimukseen, ja heidät on tarpeen mukaan mahdollista tavoittaa myöhemmin (Hirsjärvi ym. 2013, 206).

Haastattelussa on tärkeää tuoda esiin myös siihen liittyvät rajoitukset. Ensinnäkin ihmiset sanovat ja tekevät erilaisia asioita eri tilanteissa. Koska haastattelu on tietyn tyyppinen tilanne, tutkija ei voi olettaa, että henkilö sanoo haastattelussa sen, mitä hän sanoo tai tekee muissa tilanteissa. (Taylor ym. 2015, 105.) Tutkittavat voivat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla kuin jossakin toisessa tilanteessa. Haastattelun luotettavuus saattaa heikentyä, jos haastateltava antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tämä tulee ottaa huomioon tulosten tulkinnassa. (Hirsjärvi ym. 2013, 206–207.) Inhimillisyys on haastattelussa välttämätöntä. Haastatteluun osallistuvat keskustelevat tulkinnastaan maailmasta, ja ilmaisevat suhtautumisensa tilanteisiin omista näkökulmistaan. Haastattelua ei siten voida pitää vain tietojen keräämisinä. (Cohen ym. 2007, 349.)

Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Puolistrukturoitu haastattelu sisältää avoimia kysymyksiä ja mukautuu erilaisiin tutkimustavoitteisiin (Galletta 2013, 45). Se sopii tilanteisiin, joissa tutkimuksen kohteeksi on valikoitunut arka tai intiimi aihe, kuten tässä tutkimuksessa opettajien oma käsitys yhteisopettajuudesta, ja sen vaikutukset sekä kehittämisen kohteet työhyvinvoinnin kannalta (Metsämuuronen 2006). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat jokaiselle haastateltavalle samat (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48). Nämä teema-alueet on valittu etukäteen. Haastateltaville esitetään samat kysymykset, joihin he saavat vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 64.) Kysymysten järjestystä ja muotoa saatetaan kuitenkin vaihdella (Tiittula & Ruusuvuori 2005).

Tämän tutkimuksen teemat muodostuivat tutkittavan ilmiön eli yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin ja sitä kuvaavien peruskäsitteiden tutkimustiedon ja teorian (Hirsjärvi & Hurme 2015, 66) sekä tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkimusta kuvaavat keskeiset teemat olivat yhteisopettajuus, yhteisopettajuus ja työhyvinvointi sekä yhteisopettajuuden kehittäminen työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymykset rakennettiin näiden teemojen ympärille. Tutkimuksen tavoite ohjasi tutkimuksen haastattelua (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi aiheen tutkimiseen, sillä menetelmällä oli mahdollisuus tutkia yksilön kokemuksia, uskomuksia, ajatuksia ja tunteita. Menetelmän avulla voitiin painottaa tutkittavien elämysmaailmaa ja heidän näkemyksiään tilanteista. Keskeistä oli tutkittavien asioille antamat merkitykset ja tulkinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.)

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, koska ryhmähaastatteluissa haasteena voi olla ryhädynamiikka ja valtahierarkia, jotka määrittävät, mitä sanotaan ja kuka puhuu (Hirsjärvi & Hurme 2015, 63). Tavoitteena oli saada esiin jokaisen tutkittavan henkilökohtainen käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Pyrkimyksenä oli löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66). Tutkijan oli keskeistä varautua sekä niukkasnaisiin että puheliaisiin haastateltaviin. Tästä syystä oli perusteltua järjestää koehaastatteluja ennen varsinaisia haastatteluja. (Hirsjärvi ym. 2013, 211.) Tutkija toteutti kaksi esihaastattelua, joiden tavoitteena oli testata haastattelurunkoa, kysymysten muotoa ja aihepiirien järjestystä (Galletta 2013, 49; Hirsjärvi & Hurme 2015,

72). Lisäksi tarkoituksena oli kontrolloida haastattelun teemojen käyttökelpoisuutta (Hirsjärvi ym. 2013, 211). Esihaastattelujen perusteella tutkija kykeni arvioimaan myös tulevien haastattelun kestoa, ja siten tiedottamaan arvioidun ajan haastateltaville.

Tutkittavia on mahdollista löytää useilla eri tavoilla. Sähköposti on yleinen ja kätevästä pidetty tapa rekrytoida tutkittavia. Yhteisopettajuutta toteuttavia kouluja sekä opettajia ja siten mahdollisia haastateltavia pyrittiin kartoittamaan aluksi koulujen Internet-sivujen ja henkilökohtaisten kontaktien avulla. Tämän jälkeen mahdollisia haastateltavia pyrittiin tavoittamaan ottamalla yhteys sähköpostitse ja puhelimitse koulujen rehtoreihin ja koulunjohtajiin tai suoraan opettajiin. Kaikki potentiaaliset tutkittavat eivät kuitenkaan vastaa tällaisiin kontakteihin. (Taylor ym. 2015, 107.) Myös tässä tutkimuksessa tutkija ei saanut kaikilta kouluilta tai opettajilta vastausta sähköpostiviesteihin. Tästä syystä tutkimuksessa päädyttiin tiedustelemaan myös haastateltavilta muita mahdollisesti haastattelusta kiinnostuneita henkilöitä, joihin voi ottaa yhteyttä. Tämän tyyppistä lähestymistapaa kutsutaan lumipallo-otannaksi (snowball sampling). (Cohen ym. 2007, 176.) Sitä pidetään yhtenä helpoimmista tavoista löytää tutkimusjoukko (Taylor ym. 2015, 107).

Taylor ryhmineen (2015, 107) ehdottaa tutkijan etsivän tutkittavia myös ystävien ja henkilökohtaisten kontaktien avulla. Siksi mahdollisia haastateltavia tiedusteltiin tutkijan opiskelijakollegoilta. Lisäksi haastateltavia tavoiteltiin sosiaalisen median kautta, jota myös pidetään kätevästä keinona tavoittaa tutkittavia (Taylor ym. 2015, 107). Tutkija julkaisi haastattelupyynnön opettajille suunnatussa Facebook -ryhmässä. Haastateltavien etsinnässä otettiin lopulta yhteyttä yhdeksänteentoista koulun rehtoreihin ja koulunjohtajiin puhelimitse tai sähköpostitse tai suoraan opettajiin sähköpostitse. Yhteydenoton saaneet koulut ja opettajat valikoituivat koulujen Internet-sivujen, tutkijan henkilökohtaisten kontaktien ja opiskelijakollegoiden suositusten avulla. Kaikki kymmenen haastateltavaa osallistui tutkimukseen näihin kouluihin tai opettajiin henkilökohtaisesti otettujen yhteydenottojen kautta.

5.3 Tutkimuksen osallistujat

Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valittiin 10 perusopetuksen opettajaa, jotka toteuttivat työssään yhteisopettajuutta. Kymmenen haastateltavaa voitiin pitää riittävänä tutkittavien määränä, sillä tutkimuksessa oli tarkoitus tilastollisten yleistysten sijasta ymmärtää syvällisemmin yhteisopettajuuden merkitystä ja vaikutuksia työhyvinvoinnille. Lisäksi

tavoitteena oli etsiä uusia teoreettisia näkökulmia sen kehittämiseen työhyvinvoinnin kannalta. Jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla on mahdollisuus saada keskeistä tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 59.) Tutkimukseen osallistuneista (ks. taulukko 1) opettajista kahdeksan oli luokanopettajia ja kaksi erityisluokanopettajia. Yksi luokanopettajista toimi tehtävässään tuntiopettajan nimikkeellä.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat

H	Haastattelun pituus	Ammattinimike	Työparin ammattinimike	Luokka-aste
H1	30:13	Luokanopettaja	Luokanopettaja	5
H2	33:30	Luokanopettaja (Vararehtori)	Luokanopettaja	5
H3	37:20	Luokanopettaja	Luokanopettaja	3
H4	18:25	Luokanopettaja	Luokanopettaja	6
H5	25:40	Erytyisluokanopettaja (Apulaisrehtori)	Luokanopettaja	1-2
H6	35:12	Luokanopettaja	Luokanopettaja	6
H7	33:06	Luokanopettaja	Luokanopettaja	4
H8	24:48	Luokanopettaja, tuntiopettajan nimikkeellä	Luokanopettaja	3
H9	32:40	Luokanopettaja (Apulaisjohtaja)	Luokanopettaja	2
H10	34:36	Erytyisluokanopettaja	Kaksi luokanopettajaa	3

5.4 Aineistonkeruu

Haastateltaville annettiin tutkimuksen toteuttamiseen liittyvä keskeinen informaatio selkeästi ja yksiselitteisesti (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Ennen haastatteluja mahdollisille tutkittaville lähetettiin sähköinen saatekirje, jossa kuvattiin tutkimukseen osallistumisen kannalta keskeinen tieto, kuten tutkimuksen sisältö, tavoitteet, käytännön toteutus ja henkilötietojen käsittely. Tutkittaville annettiin riittävästi aikaa harkita osallistumistaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista. Saatekirjeessä tutkittaville kerrottiin, että tutkimukseen osallistuvalla on oikeus keskeyttää tai peruuttaa tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (TENK 2019, 8–9.) Haastateltavilta pyydettiin kertaalleen tutkimukseen tarvittava suostumus siten, että se tallentui haastatteluun ja siitä tehtävään litteraattiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Haastattelussa on keskeistä saada paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tästä syystä oli perusteltua lähettää tutkittaville saatekirjeen yhteydessä myös haastattelun teemat ja

kysymykset. Haastateltavat saivat siten mahdollisuuden tutustua ja valmistautua haastattelun teemoihin ja kysymyksiin etukäteen. Tämä käytäntö oli haastattelun onnistumisen kannalta suositeltavaa. Tutkittavalle oli syytä kertoa haastattelun aihe myös eettisestä näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63–64.)

Aineistonkeruun aikana pandemia rajoitti fyysisiä kontakteja. Tästä syystä tämän tutkimuksen yksilöhaastattelut toteutettiin Zoom -etäyhteyden avulla. Tutkimuksen kaksi haastattelua toteutettiin loppuvuodesta 2020, seitsemän haastattelua tammikuussa 2021 ja yksi haastattelu helmikuussa 2021. Tarkemmat ajankohdat sovittiin erikseen kunkin haastateltavan kanssa. Yhteen haastatteluun varattiin aikaa noin 30–40 minuuttia. Tutkija lähetti tutkittaville ennen haastattelua sähköpostitse linkin haastatteluun liittymiseksi. Haastattelut nauhoitettiin (Silverman 2009, 199). Siten tutkijalla oli mahdollisuus palata tilanteeseen uudelleen. Nauhoituksen tarkoituksena oli toimia muistiapuna ja tulkintojen tarkastamisen keinona. (Tiittula & Ruusuvoori 2005.) Nauhoituksen avulla haastattelijalla oli mahdollisuus tallentaa enemmän kuin muistinvaraisesti. Tutkija varmisti ennen jokaista haastattelua laitteiden toimivuuden. Myös nauhoitus tarkastettiin heti haastattelun jälkeen. (Taylor ym. 2015, 126–127.) Yhden haastattelun aikana ääniyhteys heikentyi, joka vaikutti tutkijan ja haastateltavan puheen kuulemiseen. Yhteys saatiin palautettua haastattelun aikana. Haastattelu kyettiin toteuttamaan loppuun normaalisti yhteyden parantumisen jälkeen. Muissa haastatteluissa ääniongelmia havaittiin yksittäisten sanojen kohdalla. Sisällön ymmärtämiseksi, tutkija varmisti tarvittaessa haastateltavalta kuulleensa oikein.

Paras tapa aloittaa haastattelu, on esittää avoimia, kuvaavia kysymyksiä. Avoimien, kuvaavien kysymysten avulla tutkittavien odotetaan kertovan merkityksellisistä kokemuksista tai mikä on tärkeää heidän näkökulmastaan. (Taylor ym. 2015, 116, 120.) Myös Galletta (2013, 47) nostaa esiin avoimien kysymysten luovan tilaa tutkittaville kertoa omista kokemuksistaan. Tästä syystä tämän tutkimuksen haastattelurunko rakennettiin pääosin avoimista kysymyksistä, joilla oli mahdollista saada yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia kuvailevia vastauksia. Tutkimuksen jokainen haastattelukysymys oli siten yhteydessä myös tutkimuksen tavoitteeseen (Galletta 2013, 45). Neutraalien kysymysten lisäksi tutkittaville esitettiin vastauksia suuntaavia kysymyksiä. Näiden avulla tutkija pyrki laajentamaan ja syventämään haastateltavilta saatuja vastauksia.

Haastattelu aloitettiin selvittämällä opettajan taustatietoja. Opettaja sai kysymyksen myötä kertoa työnkuvastaan lyhyesti. Kysymyksen tarkoitus oli selvittää opettajan ammattinimike. Tällä tavalla tutkija sai kartoitettua, minkä perusopetuksen opettajien ammattinimikkeen edustajia tutkimukseen osallistui. Haastattelun ensimmäinen teema käsitteli yhteisopettajuutta. Teeman sisällä selvitettiin opettajien syitä yhteisopettajuudelle, ja miten opettajat olivat päätyneet kyseiseen työtapaan. Opettajia pyydettiin antamaan myös esimerkkejä yhteisopetuksen toteuttamisesta sekä työtavan edellytyksiä yleisesti ja opettajan osaamisen näkökulmasta. Ensimmäisen teeman kysymysten tarkoituksena oli luoda kuva kunkin haastateltavan yhteisopettajuudesta, koska aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella voitiin olettaa työtavoissa olevan eroavaisuuksia.

Haastattelun toinen teema käsitteli yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia. Teeman sisällä selvitettiin, millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on opettajien työhyvinvoinnille. Lisäkysymyksillä kartoitettiin vaikutuksia sekä hyötyjen että haasteiden tai huolestuttavien tekijöiden näkökulmasta. Tutkija esitti tarkentavia kysymyksiä, miten opettajien kuvailemat hyödyt tai haasteet konkreettisesti näkyivät heidän työhyvinvoinnissaan. Opettajia pyydettiin myös kuvailemaan työhyvinvointiaan ennen ja jälkeen yhteisopettajuuden aloittamista. Lisäksi opettajilta kysyttiin yhteisopettajuuden merkitystä heidän työhyvinvoinnilleen. Tutkijan tavoitteena oli saada lisäkysymyksiä esittämällä mahdollisimman laaja käsitys yhteisopettajuuden vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin.

Haastattelun kolmas teema käsitteli yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajia pyydettiin kertomaan asioita, joita yhteisopettajuudessa tulisi kehittää, jotta se tukisi paremmin heidän työhyvinvointiaan. Lisäksi selvitettiin haastateltavien käsityksiä, miten yhteisopettajuutta tulisi kehittää heidän työparinsa ja koko työyhteisön työhyvinvoinnin edistämiseksi. Lisäkysymyksiä tutkija pyysi haastateltavaa kertomaan ehdotuksia mainitsemiensa asioiden kehittämiseksi. Tämän voitiin olettaa lisäävän tutkimusaineiston kattavuutta myös kehittämisen osalta. Haastattelun lopuksi haastateltavalle annettiin mahdollisuus kertoa vapaasti tutkimuksen aiheesta. Tämä salli tutkittavalle tilaisuuden tarkentaa aiempia vastauksiaan tai lisätä haastatteluun näkökulmia, jotka voisivat olla haastateltavan käsityksen mukaan tutkimuksen kannalta keskeisiä.

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimuksen analyysissä tulee valita analyysitapa, jonka avulla saadaan parhaiten vastaus tutkimustehtävään tai ongelmaan (Hirsjärvi ym. 2013, 224). Fenomenografinen tutkimus pohjautuu empiiriseen aineistoon. Lähestymistapaa voidaan kuvata aineistolähtöisenä, sillä teoria ei toimi luokittelurunkona. Kategorisoinnin pohjana käytetään itse aineistoa ja tulkinta rakentuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tästä syystä tämän laadullisen tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen aineisto muodostui litteroidusta haastatteluaineistosta. Aineisto käsitti kymmenen haastattelun litteraattia.

Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Vastaus tutkimusongelmaan saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Sisällönanalyysi pohjautuu päättelyyn ja tulkintaan, jossa lähdetään liikkeelle empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin kaikissa vaiheissa on tavoitteena ymmärtää tutkittavia heidän omista näkökulmistaan käsin. Sisällönanalyysillä on mahdollista analysoida haastattelututkimuksen aineistoa objektiivisesti ja systemaattisesti. Tarkoituksena on lisätä informaatioarvoa ja saada tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80, 87, 90, 94.) Tutkijan tehtävänä on sivuuttaa omat näkökulmansa ja itsestäänselvyytenä pidetyt maailmankuvansa ja katsoa asioita ikään kuin ne tapahtuisivat ensimmäistä kertaa. Puhdasta induktiota pidetään kuitenkin mahdottomana, sillä tutkija lähestyy tutkimusta aina joidenkin tavoitteiden ja kysymysten pohjalta. Tutkijan nähdään toimivan teoreettisissa puitteissa tutkimusta tehdessään. (Taylor ym. 2015, 18–19.)

Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä voidaan kuvailla kolmivaiheisena prosessina, jonka mukaan tämän tutkimuksen analysointi eteni. Ensimmäinen vaihe oli aineiston redusointi eli pelkistäminen. Toinen vaihe oli aineiston klusterointi eli ryhmittely. Kolmas vaihe oli abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston redusoinnissa eli pelkistämässä analysoitava data oli tässä tutkimuksessa auki kirjoitettu haastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen pääpiirre on, että analyysi alkaa heti tiedonkeruuprosessissa (Cohen ym. 2007, 184). Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analyysissä lähdettiin

liikkeelle haastattelun litteroinnista eli tekstiksi muuttamisesta. Tekstiksi muutetut äänitallenteet muodostivat tämän haastattelututkimuksen tutkimusaineiston. (Ruusuvuori & Nikander 2017.) Litteroinnin avulla aineisto muutettiin helpommin hallittavampaan muotoon (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Sisällönanalyysissä tavoitteena on analysoida haastattelussa puhuttuja sisältöjä. Tässä tutkimuksessa litteroitiin sanatarkasti kaikki puhuttu ja kaikki ne puheen piirteet, jotka olivat keskeisiä analysoitavan ongelman näkökulmasta. Litteroinnissa jätettiin merkitsemättä esimerkiksi minimipalautteet, äänensävyt ja tauot. Myös aineiston anonymisointi tehtiin litteroinnin aikana. (Ruusuvuori & Nikander 2017.) Litterointi toteutettiin mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen, jotta voitiin parantaa haastattelun laatua (Hirsjärvi & Hurme 2015, 185). Myös Taylor tutkimusryhmineen (2015, 122) vahvistaa, että kokemattoman haastattelijan on hyvä kirjoittaa haastattelut auki mahdollisimman pian niiden suorittamisen jälkeen. Haastattelut kuunneltiin kertaalleen, ja samalla tarkistettiin litteraattien oikeellisuus. Tämän voitiin nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Litteroinnin jälkeen luettiin puhtaaksi kirjoitettu haastattelu ja perehdyttiin sen sisältöön. Tämän jälkeen siirryttiin aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, jossa otettiin kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Pelkistäminen toteutettiin siten, että litteroidusta aineistosta etsittiin tutkimustehtävää kuvaavia pelkistettyjä ilmaisuja, jotka alleviivattiin ja listattiin allekkain. Tutkija alleviivasi samanvärisellä kynällä samaa asiaa kuvaavia ilmaisuja. Tutkija pystyi siten erottelemaan eri tutkimuskysymyksiä vastaavia ilmauksia erivärisillä kynillä. Aineiston pelkistämisen jälkeen tehtiin aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tässä vaiheessa etsittiin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista. Samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin ja yhdisteltiin eri luokiksi. Näistä muodostuivat alaluokat, jotka nimettiin luokan sisältöä kuvailevalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Esimerkki 1. (H10): <i>"Et tota tosiaan se toinen opettaja ketä oli myös silloin viime keväänä siinä opettajana, ni hänen kans meil sujuu niinkun tosi hyvin se yhteistyö ja must tuntuu et et niinkun mun työhyvinvointi on hänen kans tosi hyvää ja sellast et must tuntuu just et mää saan hänelä tosi paljon kaikkii ideoi ja ja oppia ja sellast. Ja sit taas ton toisen kans ehkä se työhyvinvointi saattaa sit taas mennä ehkä vähän alaspäin. Et sit kun se yhteistyö ei suju ja siin on semmosii hankaluuksii ni sit se myöskin vaikuttaa tavallaan siihen et et vaiks me tehään myöskin erikseen niit hommii ni tuntuu et sit se vaikuttaa myös siihen omaan työhyvinvointiin niinku sit taas alentavasti."</i>	<p>Työhyvinvointi on tosi hyvää työparin kanssa, jonka kanssa yhteistyö sujuu.</p> <p>Työparilta, jonka kanssa yhteistyö sujuu, saa ideoita ja oppia.</p> <p>Toisen työparin kanssa työhyvinvointi saattaa heikentyä, koska yhteistyö ei suju.</p> <p>Toimimaton yhteistyö aiheuttaa hankaluuksia ja vaikuttaa työhyvinvointiin alentavasti.</p>	<p>Koettu työhyvinvoinnin muutos</p> <p>Palkitsevuus</p> <p>Koettu työhyvinvoinnin muutos</p> <p>Toimimaton yhteistyö</p>
Esimerkki 2. (H5): <i>"No kyllä se kollegoide, kollegoiden malli myöskin. Ja se että jaetaan tavallaan, niinku et me me on tehty näin ja ko to todettu et tää tää toimi ja tää ei toiminu. Et et tota se, ää et et on semmonen salliva ilmapiiri, suorastaan kannustava ilmapiiri ja sitten myöskin se että virheitä voidaan tehdä ja niitä tehdään ja sitten korjataan ja ja luodaan jotain uutta."</i>	<p>Kollegoiden malli</p> <p>Työskentelytapojen jakaminen</p> <p>Salliva ja kannustava ilmapiiri</p> <p>Virheitä voidaan tehdä ja korjata.</p>	<p>Sosiaalinen oppiminen</p> <p>Pedagogisten toimintatapojen ja ajatusten jakaminen</p> <p>Asenneilmapiiri</p> <p>Asenneilmapiiri</p>

Aineiston klusteroinnin jälkeen tehtiin aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa erotettiin tutkimukselle keskeinen tieto ja valitun tiedon pohjalta muodostettiin teoreettisia käsitteitä. Luokittelua jatkettiin siten, että alaluokkia yhdistämällä muodostettiin yläluokkia. Yläluokkia yhdistämällä muodostettiin pääluokkia, jotka nimettiin aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan. Lopuksi yhdistettiin pääluokat ja muodostettiin niistä kokoava käsite, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.)

Tutkija palasi luokittelun aikana alkuperäisteksteihin epäselvissä tapauksissa. Siten varmistettiin jokaisen tutkimuskysymystä kuvaavan ilmauksen oikea luokka. Tulkinnassa oli välillä vaikeaa erottaa etenkin työn jakamista koskevat ilmaisut. Jakamisella viitattiin aineistossa useisiin opettajan työhön sisältyviin osa-alueisiin, kuten vastuuseen ja erilaisiin työtehtäviin. Välillä opettajat puhuivat yleisesti työn jakamisesta. Tästä syystä aineiston analyysissä päädyttiin luokittelemaan kaikki jakamiseen liittyvät ilmaukset alaluokan “työn jakaminen” alle, josta havaittiin sekä positiivisia että negatiivisia ulottuvuuksia. Käsitukset työn jakamisesta heijastuvat myös muissa alaluokissa. Käsitteitä työn jakamisesta kuvataan tarkemmin tutkimuksen tuloksissa.

5.6 Eettiset ratkaisut tutkimuksen aineistonkeruussa

Tutkimus toteutettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] laatimien eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimus perustui haastateltavien osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Tutkittavilta pyydettiin tutkimukseen tarvittava suostumus, joka tallentui haastattelun nauhoitteeseen. Osallistumissuostumukset dokumentoitiin haastatteluiden litteraatteihin. Tutkittaville annettiin tutkimuksen toteuttamiseen liittyvä keskeinen informaatio selkeästi. Lisäksi kerrottiin tutkimusaineiston käsittelyn ja säilyttämisen elinkaari. (TENK 2019, 7–9, 11–13.) Tutkittavien tunnistetiedot anonymisoitiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017).

6 Tulokset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella yhteisopettajuutta ja sen merkitystä työhyvinvoinnille perusopetuksen opettajien kokemusten pohjalta. Tarkoituksena oli selvittää yhteisopettajuuden vaikutuksia opettajien työhyvinvoinnille sekä opettajien käsityksiä, miten yhteisopettajuutta voitaisiin työhyvinvoinnin näkökulmasta kehittää. Tuloksissa kuvataan analyysin pohjalta muodostetut kategoriat. Tuloksia perustellaan suorilla aineistositeaateilla. Näiden pohjalta lukijalla on mahdollisuus muodostaa kokonaiskuva tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Lisäksi esitellään, miten tutkimukseen osallistuneet toteuttivat yhteisopettajuutta työssään.

Tutkimusten tulosten mukaan opettajat pitävät yhteisopettajuutta pääosin työhyvinvointia tukevana tai parantavana tekijänä. Tulokset osoittavat saman ihmisen kokevan erilaisia vaikutuksia riippuen siitä, miten yhteisopettajuus toimii. Toimiessaan ja parhaimmillaan yhteisopettajuus tukee tai parantaa opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista sekä työstä nauttimista ja innostumista. Opettajien käsitysten mukaan toimiva yhteistyö rakentuu opettamista koskevien näkemysten ja toimintatapojen sekä henkilökemioiden kohdatessa työparin kanssa. Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuuden myötä on mahdollista jakaa työtä, saada vertaistukea, ja kokea työ kevyempänä, palkitsevana ja iloista mieltä tuottavana. Tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus keventää opettajien kokemaa mielen kuormaa ja tuo varmuutta omasta osaamisesta. Opettajien omien käsitysten mukaan yhteisopettajuus vaikuttaa työhön käytettyyn aikaan ja lisää vapaa-aikaa. Aineistossa nostettiin esiin yhteisopettajuuden olevan oleellinen asia opettajan jaksamisen, lasten oppimisen ja työrauhan kannalta. Yhteisopettajuuden vaikutuksia kuvattiin mittaviksi, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

(H1): “Ööm niin suuria, että olen kaikille sanonu että en mistään hinnasta vaihtaisi takasin vanhaan. Siihen et opettaisin yksin. Että mä haluan ehdottomasti tehdä tätä koko mun uran lopun mitä on jäljellä tässä ni ehdottomasti yhteisopettajuutta.”

Työhyvinvointia tukevien vaikutusten ohella aineistossa nostettiin esiin yhteisopettajuuteen liittyviä työhyvinvointia haastavia ja kahdensuuntaisia vaikutuksia. Opettajien käsitysten mukaan toimimaton yhteistyö sekä työn jakamiseen liittyvä epäoikeudenmukaisuus, ja sen seuraukset vaikuttavat työhyvinvointiin alentavasti näkyen jaksamisessa ja stressaantuneisuudessa. Tulosten mukaan vastuun jakamista koskevat haasteet lisäävät

työtaakkaa. Mahdollinen toimimaton yhteistyö johtuu opettajien käsitysten mukaan opettajien henkilökemioiden kohtaamattomuudesta sekä pedagogisten ajattelu- ja työskentelytapojen eroavaisuuksista. Opettajien käsitysten mukaan työparin ei tarvitse olla samanlainen, mutta samankaltainen ajatusmaailma opettamisesta ja henkilökemioiden kohtaaminen nähdään tärkeinä. Työparien eroavaisuudet saattavat aineiston mukaan näyttäytyä myös siten, että työpari ei aina innostu toisen ideoista. Lisäksi aineistossa nostettiin esiin ryhmän jakamisen negatiiviset seuraukset opettaja-oppilas-suhteen rakentumisessa tilanteessa, jossa ryhmän oppilaat oli jaettu useiksi viikoiksi ryhmästä johtuvien tarpeiden takia.

Opettajien käsitysten mukaan pakotettuna yhteisopettajuus nähdään työhyvinvointia ja työtä haastavana tekijänä. Aineiston mukaan opettajilla tulisi olla enemmän vaikutusvaltaa työparinsa valintaan ja päätökseen toteuttaa yhteisopettajuutta. Myös opettajien persoonasta kumpuava tunnollisuus työtä kohtaan koetaan joissain tapauksissa haastavan yhteisopettajien työhyvinvointia. Lisäksi etenkin yhteisopettajuuden alkuvaihe koetaan raskaana. Stressaavan alun jälkeen yhteisopettajuus koetaan kuitenkin pääsääntöisesti positiivisesti.

Yhteisopettajuuden alkuvaihetta olivat aineiston mukaan haastaneet työparien eriytymisyys työn suunnittelun ja toteutuksen osalta sekä luottamuksen puute vieraan ihmisen kanssa. Vaikka osa tutkimukseen osallistuneista oli aineiston mukaan kokenut yhteisopettajuuden vaikutukset työhyvinvointiin myös negatiivisesti, yhteisopettajuus koettiin siitä huolimatta hyvänä asiana, koska vastapainona opettajat olivat saaneet työtavasta positiivisia kokemuksia.

Aineistossa opettajat kuvasivat työhyvinvointiaan myös ennen yhteisopettajuuden aloittamista. Opettajien käsitykset työhyvinvoinnistaan ennen yhteisopettajuutta vaihtelivat tutkittavien kesken. Osa opettajista kuvasi työhyvinvointinsa olleen aiemmin huonompi. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan ennen on joutunut kantamaan oppilaiden huolet yksin. Tämä on ollut opettajien käsitysten perusteella paljon kuormittavampaa. Asioita on pitänyt pohtia yksin, koska niitä ei ole voinut jakaa vieraalle opettajalle. Opettajien käsitysten mukaan opettaminen on ollut yksinäistä puurtamista. Aineistossa kerrottiin opetuksen olleen vastavalmistuneena raskasta ja yksinäistä. Töistä irrottautuminen on ollut ennen vaikeaa. Aineistossa ilmaistiin myös joskus olleen liiallinen stressiä, josta oli aiheutunut fyysisiä oireita. Havainnot kertovat joidenkin opettajien kokevan yksin opettamisen fyysistä ja henkistä terveyttä kuormittavana sekä yksinäisenä. Data puhuu sen puolesta, että yhteisopettajuus on keino purkaa yksin opettamisen huolia ja haasteita, ja siten tukea opettajien työhyvinvointia.

Toisaalta aineistosta havaittujen käsitysten mukaan osa opettajista on kokenut työhyvinvointinsa hyväksi jo ennen yhteisopettajuuden aloittamista. Opettajat kertoivat, etteivät olleet kokeneet olevansa yllirasittuneita tai normaalia stressaantuneempia. Aineistossa mainittiin, että työhyvinvoinnin kanssa ei ole koskaan ollut ongelmia kyseisen luokan kanssa. Toisaalta aineistossa kerrottiin, että aiemmin ei ole kaivannut työparia, koska ryhmä on ollut toimiva. Lisäksi opettajien käsitysten mukaan on vaikeaa verrata, mikä on vaikuttanut työhyvinvointiin, kun kokemusta on tullut lisää, työnkuva on muuttunut tai työpaikassa on tapahtunut paljon muutoksia. Aineistossa mainittiin uupumuksen helpottaneen, mutta ei varmuutta, onko tilanteeseen johtanut työpari vai lisääntyneet työvuodet. Havainnot kertovat siitä, että yhteisopettajuuden vaikutuksia työhyvinvointiin voi olla joissain tapauksissa vaikeaa eritellä. Toisaalta näyttäisi siltä, että opettajat voivat olla työhyvinvointiinsa tyytyväisiä myös yksin opettaessaan. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopettajuus kuitenkin toimiessaan tukee tai parantaa työhyvinvointia, vaikka työhyvinvointi olisi jo aiemmin koettu hyväksi.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopettajuuden merkitys on iso työhyvinvoinnin kannalta. Yhteisopettajuuden merkityksestä työhyvinvoinnin näkökulmasta kertoo, että opettajien käsitysten mukaan he eivät haluaisi vaihtaa työtapaa pois. Tulosten mukaan useat opettajat eivät halua tehdä töitä yksin. Toisaalta työparin tarpeellisuutta perusteltiin oppilasryhmän haastavuudella. Aineistossa kerrottiin, että toisen ryhmän kanssa opettaisi mieluummin yksin. Aineistosta nostettujen käsitysten perusteella opettajilla on kuitenkin huoli, saavatko he jatkaa työparin kanssa tulevaisuudessa. Epävarmuus yhdessä työskentelyn jatkosta aiheutti aineistossa jopa pelkoa omasta riittävydestä ryhmässä, jossa avun tarve on suuri monessa asiassa. Yhteisopettajuus nähtiin tarpeellisena oppimisen, toiminnanohjauksen ja työrauhan kannalta. Aineistossa nostettiin esiin olevan jopa resurssien hukkaamista, jos yhteisopettajuutta ei hyödynnettäisi. Opettajat näkivät hienona asiana tehdä yhteistyötä ja olla enemmän yhtä ja samaa työyhteisöä. Aineistossa ilmaistiin, että tänä päivänä kukaan voi enää tehdä täysin yksin töitä jakamatta sitä, ja sen tuomia haasteita.

(H1): "Se on ihan huikee, emmä vaihtais. Että et ööm mut mä en niinku pysty ees ajattelemaan että mulla olis jonkilainen toinen tää työnkuva. Et yhteisopettajuus on mulle tällä hetkellä ihan kaikki kaikessa."

(H7): “No siis täl hetkel se merkitsee kyl ihan tosi paljon. Et em, mä en niinkun, emmä vois kuvitella, must tuntuis niinku nyt ihan aiva oudolt tilanne et mä tekisinkin yksin töitä. Et mun työparini on ilmeisesti nyt sitte muutaman vuoden sisällä tässä nii jäämäs eläkkeelle ni mää jään jotenki kauhuissani mietin sitä et mitäs sitte (...) et löydäkö mää jonkun toisen parin vai joudunko mää taas olemaan sit yksin siel niinko siel luokassa et. Et kyl se merkitys on on kyllä tosi iso. (...) Se se keventää keventää kyl niinkun työtaakkaa ihan selkeesti.”

Toisaalta aineistossa mainittiin merkityksen olevan erilainen riippuen siitä, miten yhteisopettajuus toimii. Lisäksi merkityksestä kertomisen arveltiin olevan helpompaa, jos työparin kanssa yhteistyö ei sujuisi. Tulokset osoittavat, että yhteisopettajuus nähdään viime kädessä hyvänä asiana yleisesti ja työhyvinvoinnin kannalta, vaikka työtavasta olisi saanut myös negatiivisia kokemuksia. Aineistossa todettiin yhteisopettajuudesta olevan ehdottomasti hyötyä, jos yhteisopetusparin suhde muodostuu hyväksi.

Tutkimuksessa havaittiin erilaisia keinoja kehittää yhteisopettajuutta työhyvinvointia enemmän tukevaksi. Opettajien käsitysten mukaan työyhteisöltä toivotaan asenneilmapiirin muutosta myönteisemmäksi suhteessa yhteisopettajuuteen. Aineistosta nostettujen käsitysten perusteella opettajat haluavat ylipäätään kannustavaa ilmapiiriä työyhteisöönsä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteisopettajuutta tulkitaan ja toteutetaan eriävillä tavoilla. Opettajat näkivät olennaisena kehittää yhteisopettajuutta koskevia työyhteisön yhteisiä näkemyksiä. Tutkimuksen mukaan etenkin yhteisen opetuksen esivalmistelut johtajan toimesta, ovat keskeisiä kehittämisen kohteita. Opettajien käsitysten mukaan työparien valinta sekä opettajien näkemykset ja valmius on kartoitettava tarkkaan ennen työtavan aloittamista. Tulokset kertovat opettajien kaipaavan myös lisää vaikutusmahdollisuuksia yhteisopettajuutta koskeviin ratkaisuihin.

Yhteisopettajuudesta halutaan tutkimuksen mukaan laajempaa käytännettä kouluihin. Opettajat toivovat työn muuttuvan autonomisuudesta enemmän yhteistyöhön rakentuvaksi. Kehittääkseen yhteisopettajuutta työhyvinvointia tukevaksi, tarvitaan opettajien käsitysten mukaan toimintatapoja rakentavaa ja avointa keskustelua niin työparien kuin koko työyhteisön välillä. Tutkimuksen mukaan yhteistä opetusta voidaan kehittää pedagogisia toimintatapoja ja ajatuksia jakamalla sekä yhteisopettajien että työtappaa epäilevien kesken. Lisäksi opettajat kaipaavat yhteisopettajuutta käsittelevää koulutusta niin käytännön kuin

teorian näkökulmasta. Opettajia kiinnostaisi oppia yhteisopettajuutta myös muiden työtä seuraamalla. Tulokset kertovat siitä, että opettajien tietoisuutta yhteisopettajuudesta tulisi lisätä.

Tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin kannalta suuntaavat työtä ohjaavat periaatteet, kuten vastuu, avoimuus ja rohkeus. Opettajien käsitysten mukaan kehittäminen on myös itsestä kiinni. Omalla toiminnalla on aineiston mukaan merkitystä koko työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta. Vastuun jakautuminen työparin kanssa tulisi olla täsmällisempää. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan tarvitaan myös avoimuutta ja rohkeutta yhteisopettajuutta sekä koulumaailman kehityksen edellyttämiä muutoksia kohtaan. Tutkimus osoittaa rakenteiden osuuden yhteisopettajuuden kehittämisessä. Vanhan koulurakennuksen raamit voivat aineistosta nostettujen käsitysten mukaan hankaloittaa yhteisopettajien työtä. Tästä syystä tilat on syytä sijoittaa ainakin lähelle toisiaan. Vastaavasti taas uudemmissa koulurakennuksissa tulisi hyödyntää muunneltavia oppimisympäristöjä, kuten avattavia väliseiniä ja digitaalisuuden tarjoamia mahdollisuuksia. Tutkimuksen mukaan opettajat kaipaavat myös työajan muutoksia. Opettajien käsitysten mukaan he tarvitsevat työnsä suunnitteluun ja kehittämiseen lisää aikaa.

Tämän tutkimuksen mukaan yhteisopettajuutta toteutettiin vaihtelevilla tavoilla. Sama yhteisopettajuuspari saattoi hyödyntää työssään useita eri yhteisopettajuuden toteutustapoja. Yhteisopettajuuden malli valittiin riippuen oppiaineesta ja oppilasryhmän tarpeista, tai mikä vaihtoehto oli opettajille luontaisinta. Malli saattoi vaihtua joustavasti myös oppitunnin aikana. Yhteisopettajuuden aiemmasta määritelmästä poiketen, tässä tutkimuksessa opettajat olivat jakaneet suunnittelun, opetuksen ja arvioinnin vastuuta parhaaksi katsomallaan tavalla. Osalla opettajista oli työparinsa kanssa yhteinen vastuu kaikesta opetukseen liittyvästä. Osa opettajista taas jakoi vastuuta esimerkiksi oppiaineiden, vahvuuksien, mielenkiinnon tai oppilaiden tarpeiden mukaan. Yhteisopettajuudesta tehtyjen aiempien tutkimusten määritelmään sisältyi myös opettajien toiminta samassa tilassa. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että yhteisopettajuus ei aina käytännössä näyttäydy samassa tilassa työskentelynä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat vaihtelevasti oppilaiden tarpeista riippuen joko samassa tilassa tai eri tiloissa. Yhteisopettajuutta toteutettiin pääosin kahden luokanopettajan välillä. Lisäksi yhdessä opettivat luokanopettajan ja erityisluokanopettaja sekä kaksi luokanopettajaa ja erityisluokanopettaja. Myös yhteisopettajuuden ja työparien välisen

yhteistyön laajuus vaihteli tutkimukseen osallistuneiden välillä. Yhteisopettajuuden laajuus ja toimintamallit on kuvattu taulukon 1 pohjalta (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Yhteisopettajuuden laajuus ja toimintamallit

H	Ammattinimike	Työparin ammattinimike	Yhteisopettajuuden laajuus	Yhteisopettajuuden malli
H1	Luokanopettaja	Luokanopettaja	Yhteinen luokka	Tiimiopetus Rinnakkainen opetus Toinen opettaa, toinen havainnoi
H2	Luokanopettaja (Vararehtori)	Luokanopettaja	Yhteinen luokka	Tiimiopetus Rinnakkainen opetus
H3	Luokanopettaja	Luokanopettaja	Yhteinen luokka, jaettu ryhmä	Rinnakkainen opetus (nykyinen) Avustava opetus (aiemmin)
H4	Luokanopettaja	Luokanopettaja	2-3h/pvä rinnakkaisluokan kanssa	Täydentävä opetus Eriyttävä opetus
H5	Erytysluokanopettaja (Apulaisrehtori)	Luokanopettaja	3h/vko pienryhmä yhdessä yleisopetuksen ryhmän kanssa	Täydentävä opetus Toinen opettaa, toinen havainnoi
H6	Luokanopettaja	Luokanopettaja	15h/vko rinnakkaisluokan kanssa	Täydentävä opetus Eriyttävä opetus
H7	Luokanopettaja	Luokanopettaja	Yhteinen luokka	Toinen opettaa, toinen havainnoi Pysäkkiopetus Eriyttävä opetus
H8	Luokanopettaja, tuntiopettajan nimikkeellä	Luokanopettaja	Yhteinen luokka, jaettu ryhmä	Rinnakkainen opetus (nykyinen) Avustava opetus (aiemmin)
H9	Luokanopettaja (Apulaisjohtaja)	Luokanopettaja	Yhteinen luokka	Tiimiopetus Täydentävä opetus Eriyttävä opetus
H10	Erytysluokanopettaja	Kaksi luokanopettajaa	Yhteinen luokka	Tiimiopetus Rinnakkainen opetus

Vastoin aiempia yhteisopettajuutta koskevia tutkimuksia, tässä tutkimuksessa opettajat eivät tuoneet esiin epätasa-arvoisia rooleja. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan ollessaan tarkkailevan tai avustavan opettajan roolissa, kykenee tekemään oppilaista huomioita ja

näkemään asioita, joihin ei välttämättä kykenisi päävastuussa ollessaan. Nimenomaan vaihtuvat roolit näyttäisivät olevan sekä opettajan että oppilaiden kannalta hyödyllisiä, kuten seuraava sitaatti havainnollistaa.

(H7): ”Mut et et aika paljon se vielä on käytännössä sitä et toisella on vetovastuu ja sit toinen on enemmän siin taustalla. Mut sekään ei oo mun mielestä huono, koska mää oon ite huomannu sen et sillen ku mä olen ite siin taustalla, niin mä näen niist oppilaista semmosii asioita, mitä ei todellakaan pysty sillen havainnoimaan kun on itte siin vetovastuussa. Et se ei oo niinkun ollenkaan huono, et et on on niinkun niin. Et monenlaisii muotoja pitää olla, sillai sillai se niinkun toimii parhaiten.”

Tutkimuksen analyysissä päädyttiin kahteen pääluokkaan. Pääluokat nimettiin “yhteisopettajuuden vaikutukset työhyvinvoinnille” ja “yhteisopettajuuden kehittäminen työhyvinvoinnin näkökulmasta”. Seuraavissa kappaleissa esitellään tutkimuksen analyysissä muodostetut kategoriat ja niiden tulokset.

6.1 Yhteisopettajuuden vaikutukset työhyvinvoinnille

Yhteisopettajuuden vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin tarkasteltiin opettajien henkilökohtaisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Aineiston analyysissä aineistosta etsittiin kuvauksia yhteisopettajuuden vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin. Kysyttäessä haastateltavilta yhteisopettajuuden vaikutuksista heidän työhyvinvointiinsa, opettajat nostivat esiin sekä työhyvinvointia tukevia että haastavia vaikutuksia. Vaikutukset tukivat tai haastoivat työhyvinvointia riippuen siitä, miten yhteisopettajuus toimi työparin kanssa. Aineistossa kuvattiin myös opettajien käsityksiä haastavista vaikutuksista tilanteissa, joissa yhteistyö ei olisi työparin kanssa toimivaa. Vaikutuksia havainnollistavia käsityksiä löydettiin myös opettajien kertomasta työhyvinvoinnista ennen ja jälkeen yhteisopettajuutta. Lisäksi niitä havaittiin opettajien kuvaamasta yhteisopettajuuden merkityksestä heidän työhyvinvointinsa kannalta. Pääluokkaan “yhteisopettajuuden vaikutukset työhyvinvoinnille” kuuluvat sisällöt luokiteltiin neljään yläluokkaan, jotka kertovat työhyvinvointia tukevista vaikutuksista, kahdensuuntaisista vaikutuksista, työhyvinvointia haastavista vaikutuksista sekä koetusta työhyvinvoinnista.

6.1.1 Työhyvinvointia tukevat vaikutukset

Vertaistuki

Aineistossa kuvattiin vertaistuen merkitystä työhyvinvointia tukevana vaikutuksena.

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan opettajille on tärkeää tilaisuus jakaa ilot ja surut työpäivän päätteeksi työparille, joka tuntee oppilaat ja tilanteet. Aineistossa mainittiin, että työparin kanssa pystyy purkamaan murheita ja tilanteita, eikä niitä tarvitse jäädä pohtimaan herkkänä ihmisenä. Opettajien käsitysten mukaan työparille on myös mahdollisuus soittaa tai laittaa viestiä, ja siten saada mielessä olevat työasiat puhuttua. Toisaalta aineistossa pidettiin tärkeänä pelkkää tietoa siitä, että työpari todennäköisesti pohtii samoja asioita. Aineistossa nostettiin esiin asioiden selviävän yleensä työparin kanssa keskustelemalla ja päättämällä yhdessä etenemisestä. Aineistossa mainittiin tämän lisännen työhyvinvointia paljon. Jo pelkästään läheisen työparin läsnäoloa kuvattiin aineistossa tärkeänä ja hienona asiana etenkin, kun itse koki olevansa sosiaalinen ihminen. Aineistossa kerrottiin mahdollisuudesta myös nauraa ja itkeä yhdessä työparin kanssa. Toisaalta työparin koettiin huomauttavan, jos näkee toisen olevan rasittunut. Data kertoo siitä, että yhteisopettajuus on vastavuoroista työparien kesken: kuuntelemista, kertomista sekä ymmärrystä ihmisen kanssa, joka on kokenut samat tilanteet. Havainnot osoittavat, että työpari voi olla merkittävässä asemassa sen suhteen, että opettajien uupumista on mahdollista tunnistaa ja tukea varhaisessa vaiheessa.

Opettajien käsitysten mukaan työparilta saatu vertaistuki on myös keventänyt ja vähentänyt asioiden ja koulun käytänteiden kysymistä rehtorilta ja muilta kollegoilta. Opettajien mukaan rehtoria ei tarvitse häiritä pienissä käytännön asioissa, koska lähikollegalta voi kysyä koulun yleisiä käytänteitä, tai miten asioita kuuluisi hoitaa. Lisäksi opettajat mainitsivat, ettei koululta tarvitse etsiä henkilöä, kenen kanssa keskustella asioista.

(H7): “(...) Ni se on niinkun huomattavasti paljon kevyempää ku voi aina puhua sen toisen kanssa eikä tarvi lähtee niinkun erikseen etsimään esimerkiks koulult jotakin tiettyä henkilöä kenen kans vois vois jutella. Et mää on joskus miettiny sitä et jos mä vertaan et kuinka usein mä menin vaik kysymään rehtorilta jotakin asiaa ennen tätä yhteisopettajuutta, ni se on ihan ihan niinku huikee se ero, koska nyt ne asiat niinku selvi yleensä sillä et sää vaan puhut sen työparin kanssa ja sit päätetään yhdessä mitä

tehdään. Et et se varmaan niinko sitä työhyvinvointii kyllä kyllä on lisänny tosi paljon.”

Vertaistuen tärkeys nostettiin aineistossa esiin myös osana etäopetusta. Opettajien käsitysten mukaan yhteistyön merkitys korostui etätöiden aikana, koska työparin tuki oli jatkuvasti läsnä. Aineistossa mainittiin, että työparille pystyi jakamaan tunteja ja keskustelemaan asioista verrattuna kolleegaan, joka oli yksin vastuussa kaikesta. Työn jakamisen ja asioiden pohtimisen yhdessä kerrottiin olleen jopa pelastus etäopetuksen aikana. Havainnot paljastavat yhteisopettajuuden merkityksellisyyden työhyvinvoinnin kannalta poikkeuksellisissa ja haastavissa tilanteissa.

(H10): “Ja esimerkiks etäopetuksen aikanaki niinkun se oli kyl ihan pelastus et siin oli sit ne muut jakamas sitä et mitä täs nyt tehdää ja ja näin et. Et et vaiks se korona ja se etäopetusaika niinku varmaan olis muuten voinu kyl sitä työhyvinvointii aika paljon madaltaa ni musta tuntus et ainakin se oma madallus oli vähä tota noinniin ei nyt ehkä niin syvä, kun kun tota noinni se olis voinu olla jos siin ei olis ollu niit kollegoi jakamas sitä sitä ja niinku miettimäs yhdessä.”

Toisaalta aineistossa kerrottiin yhteisopettajuuden avanneen enemmän sosiaalista elämää, kun yhteistyötä tehdään paljon työparin ja kollegoista muodostuneen ryhmän kanssa. Tämä kertoo yhteisopettajuuden avaavan mahdollisuuksia yhteistyöhön muiden opettajien kanssa ja lisäävän työyhteisön sisällä jaettua kollegiaalista vertaistukea sekä muuttavan opettajan työtä yhteisöllisempään suuntaan.

Mielen kuorman keventyminen

Aineistossa kuvattiin mielen kuorman keventymistä osana työhyvinvointia tukevia vaikutuksia. Opettajien käsitysten mukaan työasioita koskevien asioiden pohtiminen omassa mielessä on vähentynyt yhteisopettajuuden ja asioiden jakamisen myötä. Opettajat kertoivat, että asioita ei jää pohtimaan ja murehtimaan yksin työpäivän jälkeen, koska asiat saadaan keskustelua valmiiksi työparin kanssa. Asioiden purkaminen työpäivän aikana näkyy opettajien käsitysten mukaan siten, että kotona ei tule ajateltua työasioita yhtä paljon kuin aiemmin. Tämä heijastuu aineiston mukaan myös parisuhteeseen, jossa työasioista puhutaan yhteisen opetuksen takia vähemmän.

(H7): "Varmaan ainakin niin, että kotona ei mieti niitä työasioita niin paljoo ku mitä joskus aikasemmin. Koska sit ne on tavallaan saanu siinä jo niinku siin töissä niinku purettua. Taikka sit jos niitä tulee mieleen ni sit me laitetaan viestii et soitellaanko tai puhutaanko tästä ja sit soitellaan ja puhutaan se asia. Et semmonen, ehkä semmonen niinkun asioiden vtvominen omassa mielessä niin se on niinku vähentyny."

(H8): "(...) Et kyl sen huomaa et se vaikuttaa vapaa-aikaan, että viime vuonna huomaa vaikka, että parisuhteessa tuli hirveesti puhuttua kouluasioita ja tänä vuonna taas ei juuri yhtään. Niinku ei oo ees ollu semmosta tunnetta, että tarvittis ees puhua ku ne on saanu jo purettua täälä koulussa työkaverille, joka ymmärtää ja tietää täsmälleen mikä tilanne on. (...)"

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan mielen kuorman keventyminen yhteisopettajuuden ansiosta näyttäytyy jo työpäivän aikana. Aineistossa kerrottiin, että töissä ei tarvitse hermoilla tai jännittää turhia. Data kertoo yhteisopettajuuden tärkeydestä opettajien mielenterveyden kannalta. Opetusyhteistyön avulla opettajilla näyttäisi olevan mahdollisuus saada mieltä vaivaavat asiat pois mielestä, ja keskittyä vapaa-ajalla muihin elämän osa-alueisiin. Toisaalta jo tieto työparista, johon ottaa yhteyttä mieltä vaivaavissa asioissa, voi osaltaan keventää opettajien työstä aiheutuvaa mielen kuormaa.

Työhön käytetty aika

Aineistossa nostettiin esiin, miten yhteinen opetus vaikuttaa työhön käytettyyn aikaan. Opettajat näkivät, että yhteisopettajuus on vahvistanut työn ja vapaa-ajan eroa, koska töitä ei tule tehtyä kotona ilman työparia. Opettajien omien käsitysten mukaan työtapa jättää enemmän vapaa-aikaa. Aineistossa kerrottiin omaa aikaa jäävän, koska työn suunnittelua koskevat asiat hoituvat työparin kanssa nopeammin. Toisaalta aineistossa mainittiin yhteistyön helpottavan myös Wilmaan ja kokeiden tarkistamiseen käytettyä aikaa. Aineistossa otettiin esille työpäivän pituuden helpottuvan yhteisopettajuuden myötä. Data kertoo siitä, että yhteisopettajuus on keino vahvistaa työn ja vapaa-ajan tasapainoa, ja siten tukea työssä jaksamista.

(H1): "(...) Ja jättää vapaa-aikaa enemmän. Et sillon kun työskenteli yksin niin meni paljon enemmän aikaa tuntien suunnittelemiseen ja kaikenlaisen materiaalin

hakemiseen mut nyt ku se tehdään kahdestaan asiat löytyy pal puolta nopeemmin, ne saadaan tehtyä puolta nopeemmin, jollon sitten sitä omaa aikaakin jää.”

Työn keventyminen

Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus vähentää selkeästi työtaakkaa. Opettajat näkivät työn keventyneen yhteisen opetuksen myötä. Aineistosta nostettujen käsitysten perusteella työ keventyy paljon nimenomaan työn jakamiseen liittyvien asioiden kautta. Opettajat kertoivat jakamisen keventävän ja estävän uuvahtamista. Lisäksi aineistossa ilmaistiin joidenkin asioiden olevan helpompia ja yhteisen opetuksen lisäävän joustavuutta työhön. Pitkäjänteisen suunnittelun koettiin helpottavan työtä. Aineistossa nostettiin esiin myös kollegan tuen antavan rauhallisuuden kodin ja koulun yhteistyöhön. Aineistossa mainittiin, että töihin voi tulla kevyemmällä mielellä. Yhteisopettajuus näyttää aineiston mukaan helpottavan myös opettajan kohtaamaa oppilaiden koettelua. Data kertoo opetusyhteistyön keventävän opettajan työtä usealla eri osa-alueella.

(H2): “(...) Ja on niinkun, on niinkun tulee niinkun kevyemmin, kevyemmällä mielellä niinkun kouluun. Eikä ota niin kauheen raskaasti sitä, että et noi oppilaat kun ne koettelee välillä (...) ni se ei se ei tunnu niin raskaalta.”

Iloinen mieli

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan opettajat ovat positiivisempia yhteisopettajuuden ansiosta. Opettajat kertoivat yhteisen opetuksen antavan positiivista mieltä. Opettajien käsitysten mukaan he ovat pirteämpiä ja iloisempia yhteisopettajuuden myötä. Lisäksi aineistossa mainittiin huumorin olevan osa yhteistä opetusta. Aineistossa kerrottiin, että huumorintajuisten työparin takia on mahdollista olla paremmalla ja iloisella tuulella. Toisaalta huumorintajuisten työparin ilmaistiin piristävän, jos oma mieli on allapäin. Aineiston mukaan työtavasta ollaan mielissään. Yhteisopettajuutta kuvailtiin aineistossa myös hauskana ja opettavaisena. Havainnot kertovat yhteisopettajuuteen sisältyvän työn ilon ulottuvuus, jota voidaan pitää keskeisenä työhyvinvoinnin kannalta. Huumori näyttäisi olevan yhteistä opetusta ja mieltä kannatteleva voima.

(H4): ”(...) Ja sitten kun on huumorintajuinen työpari niin niin sitten hän huomaa kyllä, että jos on jostain syystä apealla mielellä, niin sitten pystyy myös ihan tätä omaa olotilaa piristämään. Nii sit sekin vaikuttaa työhyvinvointiin. (...)”

Työstä nauttiminen

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan yhteisopettajuus luo mahdollisuuden työstä nauttimiseen. Opettajat kertoivat, että töihin on mukava tulla. Aineistossa mainittiin myös töissä menevän hyvin. Toisaalta aineistossa kuvailtiin yhteisen opetuksen olevan peräti rentoa olemista ja tekemistä. Yhteisopettajuutta kuvattiin aineistossa jopa niin kivaksi, että työtapaa haluttaisiin jatkaa ikuisesti. Data kertoo opettajien nauttivan työstään, kun sen voi jakaa toisen kanssa. Opettajien työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää havaita, että jo töihin lähteminen tuntuu yhteisopettajuuden myötä mielekkäältä.

(H9): “No sanotaanko, että että töihin on vielä mukavampi tulla kun ennen että että tota. Et et on oikeesti joka aamu kiva ja kiva tulla ja nähdä se työpari ja ja tota alottaa sitä päivää päivää sitten niinkun yhdessä että että tota. (...)”

Palkitsevuus

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan yhteisopettajuus koetaan palkitsevana. Opettajat kertoivat yhteisen opetuksen rikastuttavan työtä ja antavan itselle paljon. Yhteisopettajuus koetaan aineiston perusteella erittäin antoisana. Opettajien käsitysten mukaan työparilta, jonka kanssa yhteistyö sujuu, on mahdollisuus saada ideoita ja oppia. Opettajat näkivät, että työparin kanssa pystyy myös peilaamaan ajatuksia ja ideoita. Data osoittaa yhteistyön antavan opettajille näkökulmia opetuksen monipuolistamiseen ja keinon kehittää omaa ammatillisuutta. Aineistossa mainittiin, että vaikka yhteisopettajuudesta on seurannut myös negatiivisesti koettuja asioita, se ei vaikuta halukkuuteen jatkaa yhteistä opetusta työparin kanssa, jonka kanssa yhteistyö sujuu. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan tämä johtuu juuri siitä, että yhteisopettajuus koetaan palkitsevana. Data kertoo siitä, että koettelemuksista huolimatta yhteisopettajuus on mahdollista nähdä myönteisesti, jos työtavasta on vastapainona saanut myös positiivisia kokemuksia.

(H10): “Et tota et vaik on tullukki paljon tätä negatiivista ni et emmä silti oo lannistunu et emmä ikinä enää haluu tehdä vaan mä koen et et mä edelleen haluun jatkaa esimerkiks sen mun toisen työparin kanssa edelleen sitä yhteistyötä koska must tuntuu et se on niinku antanu mulle ittelleni tosi paljon. (...)”

Opettajat näkivät myös hienona asiana saada ja tehdä jotakin uutta. Tämä havainto kertoo siitä, että opettajat ovat kaivanneet työnkuvaansa muutosta ja monipuolisuutta. Toisaalta aineistossa mainittiin, että yhteisopetuksen myötä havaintoja pystyy tekemään luokasta paremmin. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan molempien opettajien tekemät havainnot oppilaista täydentävät toisiaan muodostaen itselle tietopankin. Data osoittaa, että yhteisopettajuus on keino kartoittaa myös oppilaiden osaamista ja sosiaalista käyttäytymistä monipuolisemmin. Havaintojen yhdistäminen taas voi helpottaa oppilaiden tuen kohdentamista sekä vähentää opettajan painetta huomioiden tekemisessä ja tuen toteuttamisessa.

Varmuus omasta osaamisesta

Aineistossa kuvattiin työparin kanssa työskentelyn luovan varmuutta omasta osaamisesta. Opettajien käsitysten mukaan nimenomaan kokeneemman kollegan kanssa työskentely luo itselle varmuutta ja oppia yhteisopettajuudesta ja ylipäätään opettajuudesta. Aineistossa mainittiin, että kokeneemman kollegan kanssa työskentely toimii mentorina työuran alussa. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan yhteinen suunnittelu ja työparilta saatu vahvistus ja kannustus omista näkemyksistä ja ideoista ovat tärkeitä etenkin tilanteessa, jossa työvuosia on takana vasta muutamia. Tämä kertoo yhteisopettajuuden olevan keino tukea vastavalmistuneita opettajia työuransa alussa ja luoda itseluottamusta opettajuuden rakentamisessa. Vastaavasti kokenut opettaja voi saada uusia ideoita omaan työskentelyynsä noviisilta.

(H10): “(...) Ja myöskin ehkä tämmöses et ku on itte uran alussa et on ittekki paljon opeteltavaa ja oppimista vielä ni sit ku saa tehdä semmosen kokeneemman kollegan kans töitä ni tota se myöskin tuo ehkä semmost sit taas ittel semmost varmuutta ja sellast niinku hirveesti oppii koko aika niiku hänelt sii siit yhteisopettajuudesta ja ihan opettajuudest ylipäänsä tosi paljon. Et et se toimii ehkä jollain taval myöskin tämmösenä mentorina tai tämmösenä niinkun tämmöses täs työuran alussa.”

Varmuutta kuvattiin aineistossa myös suhteessa koettuun ammattitaitoon ja yhteisopettajuuden alkuvaiheeseen. Aineistossa kerrottiin, että omaan osaamiseen luottaminen johti sujuvampaan yhteistyöhön työparin kanssa. Havainto antaa ymmärtää, että omaan ammattitaitoon luottaminen on yhteisopettajuuden onnistumisen ja koetun työhyvinvoinnin kannalta tarpeellista. Työparilla voi olla ratkaiseva merkitys varmuuden rakentumisessa.

Toimiva yhteistyö

Aineistossa kerrottiin toimivasta yhteistyöstä hyvän työparin kanssa. Kysyttäessä haastateltavilta yhteisopettajuuden työhyvinvointia haastavista vaikutuksista osa opettajista mainitsi, ettei koe yhteisen opetuksen suhteen olevan työhyvinvointia haastavia tai huolestuttavia tekijöitä. Opettajien käsitysten mukaan haasteita ei ole, koska henkilökemiat kohtaavat työparin kanssa. Opettajat näkivät yhteistyön olevan vaivatonta henkilökemioiden sopiessa yhteen. Toisaalta aineistossa tuotiin esiin työparien samansuuntaisen ajatusmaailman, opetusta koskevien näkemysten ja toimintatapojen kohtaamisen merkitys helppona ja vaivattomana koetussa yhteistyössä. Data kertoo yhteisopettajuuden toimivan ja siten tukevan työhyvinvointia, jos omat näkemykset opetuksesta ja opettajien persoonallisuuden piirteet kohtaavat työparin kanssa.

(H8): "No tällä hetkellä täällä koulussa ja tässä tehtävässä en oikeestaan juurikaan koe mitään niinkun negatiivisuutta asian suhteen täällä. Työpari on sellanen niinkun me monesti hänen kans on puhuttu, meillä me mennään niin yksin, meidän ajatusmaailma ja kaikki niinkun tapa tehdä, suunnitella asioita on niin samanlainen, et se on niinkun äärettömän vaivatonta ja helppoo, mikä on tosi positiivinen asia."

6.1.2 Kahdensuuntaiset vaikutukset

Työn jakaminen

Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa työn jakamisen. Aineistosta nostettujen käsitysten perusteella yhteisopettajuudessa tulee luontevasti työkuorman jakaminen, joka nähdään tärkeänä ja työtä helpottavana. Asioiden jakaminen koettiin jopa tärkeimpänä työhyvinvoinnin parantajana. Aineistossa ilmaistiin, että työtaakkaa jakaessa kaikki työtaakka ei ole omassa niskassa. Aineistossa kerrottiin myös työn käyneen aiemmin yksitoikkoiseksi ja tilanteen näyttäytyneen siten, että olisi hyvä olla kaveri helpottamassa

taakkaa. Opettajat kertoivat, että työparin kanssa pystyy jakamaan arkisia asioita, kuten oppilastapauksia. Jakamisen tärkeys ulottui aineistossa useisiin opettajan työn osa-alueisiin, kuten oppilaisiin ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Toisaalta mainittiin, että kaiken voi jakaa. Lisäksi viitattiin pandemia-aikaan. Aineistosta nostetun käsityksen mukaan tilanteesta johtuen työskennellään melko yksin, mutta yhteisopettajuuden kautta on kuitenkin se joku, kenen kanssa jakaa työtä. Havainnot puhuvat opettajien työtaakan olevan yksin työskentelevälle liikaa. Data kertoo myös yhteisopettajuuteen sisältyvän työn jakamisen olevan keskeinen yhteisopettajien työhyvinvointia määrittävä vaikutus.

(H3): “No siin on se, no siinä on se, että tota, jos mää ajattelen, että ei olisi, ei opetettasi näin kah kaks kahden opettajan voimin, niin tota tää ryhmä olisi niin niin vaativa ja tota se työkuorma olis niin niin suuri, ja yrittäisin niitä niinkun ratkoo. Että et kyl se nyt jakaantuu ihan selkeesti, kun se jakaantuu kahdelle opettajalle. (...)”

(H1): “No sillon, kyllä se oli raskasta ku piti yksin kaikki päättää, kaikki ööm yhteydenotot kotiin pitää piti hoitaa yksin. Kaikki tilanteet mitä oppilaitten kans tuli jos oli kahnauksia tuola ulkona välitunneilla kavereitten kans ne piti selvittää pääsääntöisesti yksin. Se on sitä yksin puurtamista ja se vie (...) kyllä voimia. (...) Ja sitten se niitä asioita pyöritteli vielä monesti illat kotona omassa päässään ja saatto saatto vaivata pitkäänkin ajatuksissa jotkut asiat että. Nyt kun on kaveri jonka kanssa jakaa puolensa ja tämmöset asiat ni tää on paljon helpompaa. (...)”

Aineistossa nostettiin esiin työparien mahdollisuudesta sopia, kumpi ottaa asian hoitaakseen, jos vanhempien tai huoltajien kanssa on haasteita. Aineistosta havaittujen käsitysten mukaan jaetussa ryhmässä on myös vastuussa noin puolesta oppilasmäärästä. Tällöin kerrottiin olevan puolet vähemmän oppilaita, joista on vastuu, ja joiden asioita hoitaa. Lisäksi mainittiin mahdollisuudesta pureutua työrauhaan. Opettajat liittivät jakamisen myös opettajan työhön sisältyvään vastuuseen. Opettajien käsitysten mukaan vastuun jakaminen helpottaa työtä.

(H7): “(...) Koska tässä on just se niinkun se, kaikki se vastuun jakaminen niin se on se on niinkun se, mikä helpottaa työskentelyä tosi paljon. Kaikki sellanen vanhempien kans tehtävä yhteistyö ja yhteydenotot kotiin ja sit jos oppilaalla on jotakin oppimisvaikeuksia tai muuta. (...)”

Opettajien mukaan työparille voi kertoa, jos on huono päivä tai kokee olevansa väsynyt. Tällöin aineistosta nostettujen käsitysten mukaan työparit voivat sopia toisen ottavan enemmän vastuuta päivän aikana ja isommasta oppilasryhmästä. Aineistossa kerrottiin, että omia huonoja hetkiä pystyy jakamaan toiselle, ja siten jakamaan vastuuta. Lisäksi aineistossa kuvattiin käsitys, jonka mukaan sairaana on helppo olla kotona, koska tietää työparin osaavan hoitaa työt luokassa. Sairaana ollessa voi luottaa siihen, että työt sujuvat. Aineistossa mainittiin jakamisen merkitys myös työyhteisön kannalta. Aineistossa nostettiin käsitys, jonka mukaan työyhteisön kannalta on parempi, että on kaksi ihmistä, joiden puoleen voi kääntyä haastavan porukan asioissa. Aineiston mukaan muut opettajat voivat kertoa molemmille opettajille oppilaiden haasteista, jolloin ei tarvitse aina kuormittaa vain toista.

Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa myös suunnittelun ja arvioinnin jakamisen. Aineistossa mainittiin, että on ihanaa, kun voi jakaa asioita ja suunnitella toisen kanssa. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan kahden ideat suunnittelussa ja ideoinnissa ovat enemmän kuin yhden. Kahden suunnitelmat tekevät käsitysten mukaan työstä monipuolisempaa. Aineistossa kerrottiin suunnittelun olevan toiminnallisempaa ja monipuolisempaa, kuin yksin. Toisaalta ilmaistiin käsitys siitä, että yhteisopettajuuden myötä on enemmän aikaa suunnittelulle. Lisäksi aineistosta nostettujen käsitysten mukaan myös vaikeissa arviointitilanteissa on kaksi pohtimassa. Tällöin arvioinnin lopputulos voi olla parempi, koska molemmat kiinnittävät eri asioihin huomiota. Aineistossa kerrottiin arviointiin liittyvien ratkaisujen keksimisen tapahtuvan helpommin ja monipuolisemmin. Tämän koettiin vaikuttavan onnistumisen mahdollisuuksiin arvioinnissa. Onnistuminen yhteisessä arvioinnissa taas näkyy aineistosta nostetun käsityksen mukaan työhyvinvoinnissa. Lisäksi aineistossa mainittiin tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukipapereiden jakamisesta työparin kanssa.

(H3): "Mutta et siinä esimerkiks, että että tota nyt me jaettiin niitä tuen lomakkeiden täyttämisiä. Niin, että että toinen teki toiselle ja toi toinen toisille oppilaille. Niin kyllä siinä siinä ehkä, et jos on hirveesti öö tehostetun ja erityisen tuen oppilaita niin sillon menee niinkun syksyn alusta ihan kauhee työ siihen, että sää täytät niitä niitä lomakkeita ja kirjotat niitä tavoitteita. Niin niin semmonen on ehkä se, misä se on niinkun ihanaa, että sitten voi sanoo et tee sää ton oppilaan kohdalta ja mä teen tän oppilaan kohdalta."

Toisaalta aineistosta nostettujen käsitysten perusteella työn jakamiseen liittyy kääntöpuolensa. Aineistossa kerrottiin kokeneen enemmän stressaantuneisuutta, kun työparit eivät ottaneet vastuuta ja jakaneet työtä. Tämä kertoo siitä, että työn oikeellinen jako työparien kanssa ja molemminpuolinen vastuunkanto yhteisestä työstä ovat merkittävässä asemassa yhteisopettajien kokeman työhyvinvoinnin kannalta. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että työn jakamiseen liittyvät haasteet voivat jopa koetella yhdessä opettavien opettajien työhyvinvointia.

(H10): “Ni sit tavallaan mu ensinnäkin se et et must tuntu sit siin kohtaa se kaikki työtaakka, 50 oppilaan asiat ja tälläset kaatu niinkun mun niskaani et nää toiset opettajat ei oikeen ottanu siit sillai vastuuta, vastuuta sit mun kanssa. Et se on yks semmonen et et sit tavallaan se oma selkäranka ehkä katkee vähän helpommin ku tuntuu et se työtaakka on valtava ja muut ei oo sitä jakamas jakamas itsensä kanssa eikä oo tavallaan kiinnostunu myöskään siit siit työtaakan jakamisesta tai siitä. Ja sit se myöskin vaikuttaa sit siihen et on enemmän stressaantunut siit työstä (...)”

Toisaalta aineistossa tuotiin esiin käsitys, jonka mukaan jakaessa oppilasryhmää jää puuttumaan jotain luottamuksesta ja ihmissuhteesta lapseen. Aineistossa kuvattiin luottamuksellisen oppilassuhteen kaipausta, joka ei käsitysten mukaan pääse täysin syntymään jaetussa ryhmässä. Vaikka yhteisopettajuus olisikin koettu oleellisena työssä jaksamisen ja oppilaiden tarpeiden takia, aineistossa tuotiin esiin kaipaus omasta luokasta, jonka kanssa pärjää yksin ja kokee riittävänsä. Tämä kertoo, että yhteisopettajina toimii myös opettajia, jotka haluaisivat opettaa yksin, mutta ryhmän tarpeet vaativat kaksi aikuista.

(H3): “Mut sit jos jos mää aattelen siinä arkeeni ni kyl mää tykkään siitä siinäkin et olen, et mä olen niinkun yksin niitten lasten kans. Sillon ku se ryhmä on se, et mä riitän sitten. (...)”

Työstä innostuminen

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan opettajan työstä innostuu paremmin yhdessä työparin kanssa, kun tietää toisen olevan yhtä mukana. Opettajat kertoivat yhteisopettajuuden antavan paljon uutta intoa. Opettajien käsitysten mukaan yhteinen opetus luo tilaisuuden sopia ja keksiä erilaisia järjestelyjä, toimintatapoja ja ryhmityksiä sekä innostua yhdessä.

Aineistossa nostettiin esiin myös työparin ideoiden hyödyntämisen mahdollisuus. Yhdessä koetut, jopa joskus yli menevät innostukset, koetaan aineiston mukaan hauskoina. Innostuneisuus voi aineiston perusteella näkyä myös suhtautumisessa omaan työhön.

(H6): “(...) Ja sanotaan, että nyt kun se alko niinkun semivirallisesti se yhteisopettajuus ni mää oon aika monellekin sanonu, et mää oon vähän niinku löytäny uuden kevään ittelleni tässä puoli vuosisataa yritettyäni tässä opettajan työssä. Että tota mää oon innoissani kun nuori orhi (epäselviä sanoja) kevätPELLolla niinkun tästä työstäni, mut vaikka ei oo ikinä ollu semmosta että voi harmi kun mää rupesin opettajaksi, et kyä mää oon aina tykänny mutta. (...)”

Data kertoo yhteisopettajuuden kasvattavan työstä innostumista, vaikka opettajan työ olisi jo aiemmin koettu positiivisena. Toisaalta aineistossa mainittiin, että joskus itse innostuu asioista, joista työpari taas ei innostu. Tämä tuo esiin tosiasian, että ihmiset ovat kiinnostuvat eri asioista, vaikka yhteistyö toisen kanssa olisikin pääasiassa toimivaa.

(H4): ”Ää, joskus saattaa olla sillai, koska mää innostun tosi helposti asioista, että sitten käykin niin, että mää innostun jostain ihan kauheesti ja alan suunnittelee ja tekeen ja väkertään ja askarteleen ja sitten huomaa, että toinen ei ehkä ihan lähde niin tähän tähän tälläseen mukaan.”

Aineiston mukaan työparien persoonallisuuden eroavaisuudet voivat kuitenkin luoda tilaa omien ideoiden toteuttamiselle. Tämä havainto osoittaa, että työstä koettua innostusta tukeakseen yhteisopettajien ei välttämättä tarvitse olla toistensa kanssa samanlaisia. Työparien erilaisuus voidaan käsittää myös rikkautena, joka luo monipuolisuutta opetukseen myös oppilaiden näkökulmasta.

Jaksaminen

Aineistossa nostettiin esiin yhteisopettajuuden vaikuttavan työssä jaksamiseen. Opettajien omien käsitysten mukaan yhteisopettajuus auttaa jaksamaan. Opettajat kertoivat etenkin työn ja vastuun jakamisen näkyvän jaksamisessa. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan jakamisen myötä on halu käyttää enemmän aikaa ja jaksamista seuraavan työpäivän suunnitteluun. Toisaalta työkuorman jakamisen avulla koettiin jaksavan hoitaa myös muut

työhön sisältyvät tehtävät. Aineistossa kerrottiin ylipäättään työhyvinvoinnin ja jaksamisen olevan huomattavasti parempaa, kun on työpari. Aineistossa nostettiin esiin jäävän enemmän aikaa kaikelle jaksamiselle, kun työstä itsessään ei kuormitu liikaa. Toisaalta yhteisopettajuuden takia ei aineiston mukaan väsy edes oppilasmäärään tai luokkaan.

Aineistossa nostettiin esiin myös liiallisen spontaaniuden rauhoittuneen yhteisopettajuuden myötä. Erityisen työparin kanssa työskentelyn nähtiin vähentäneen stressiä ja estäneen uupumista, koska työtahti oli hidastunut. Toisaalta kollegan tuen kuvattiin vähentävän stressiä ja luovan vakuuttavuutta vaikeissa tilanteissa huoltajien kanssa. Työparilla kerrottiin aineistossa olevan keskeinen rooli työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta etenkin tilanteessa, jossa ryhmän tarpeet vaativat kaksi aikuista. Havainnot kertovat yhteisopettajuuden tarpeellisuudesta sekä opettajan jaksamisen ja stressinsietokyvyn että oppilaan näkökannasta tarkasteltuna.

(H3): “ (...) Että tota aattelen, että että nyt tässä tilanteessa, jos olis niin, et mä olisin yksin tai olisin ollut yksin viime vuonna, niin silloin mun työhyvinvointi olis ollu niinku huono, mää en olisi jaksanu. Mutta mut ny ku se tilanne ei oo ollu niinkun semmonen.”

Opettajat kuvasivat myös kokemaansa luottamusta työpariinsa, ja sen vaikutusta työssä jaksamiseen. Opettajien käsitysten mukaan työparin voi luottaa hoitavan tilanteen luokassa, jos kummalla tahansa on tilanne, ettei jaksu. Aineistossa mainittiin, että työparille voi kertoa myös luokkatyöskentelyyn heijastuvia, yksityiselämään liittyviä asioita. Aineistosta havaittujen käsitysten mukaan luottamuksellisessa suhteessa pystyy kertomaan työparille, jos ajatukset eivät ole työssä. Tällöin työpari ottaa enemmän vastuuta. Yksityiselämää koskevan asian kertomisen kuvattiin helpottaneen omaa oloa. Yksityiselämän koettellessa työparin läsnäolo voi aineiston mukaan olla jopa ratkaiseva tekijä opettajan työtehtävistä selviytymisen kannalta. Tämä kertoo työparin tärkeydestä muuttuvissa elämäntilanteissa ja henkisen jaksamisen osalta.

(H7): “ (...) Ja must tuntuu et niinkun esimerkiks se todistusten jako ni, se mää en ois niinkun välttämättä siin kohtaa selvinny siit jossei se toinen olis ollu siin niinko siin vieressä.”

Toisaalta aineistossa mainittiin, että kun työparit eivät jaa työtä, se vaikuttaa nukkumiseen ja nukkumisen kautta väsymykseen ja jaksamiseen. Havainnot kertovat työn oikeellisen jaon tukevan yhteisopettajien jaksamista. Vastaavasti työn jakamiseen liittyvät ongelmat vaikuttavat negatiivisesti yleiseen jaksamiseen. Jotta yhteisopettajuus voi tukea opettajien jaksamista, työparien on määriteltävä tarkkaan yhdessä työn jakamista koskevat asiat. Aineistossa nostettiin yhteisopettajuuden antavan nimenomaan parhaimmillaan äärimmäisen paljon eväitä ja jaksamista työhön.

6.1.3 Työhyvinvointia haastavat vaikutukset

Alkuvaiheen stressi

Aineiston mukaan yhteisopettajuuden alku koetaan stressaavana. Yhteisen opetuksen alkua koettelevat opettajien käsitysten mukaan työparien välinen eriytymisyys, joka näyttäytyy suunnittelutapojen ja suunnitteluun käytetyn ajan eroavaisuuksina. Havainto kertoo siitä, että kentällä toimii erilaisia opettajia ja työtä on mahdollisuus lähestyä eri tavoilla. Työskentelytapojen eroavaisuuksista huolimatta näyttäisi siltä, että yhteinen opettajuus on mahdollista saada toimimaan, jos työparit tulevat toisiaan vastaan.

(H2): "joo se varmaan siihen, siihen eriytymisyteen (...) sitten niinkun siinä, siinä on ne kohdat (...) ja silloin silloin alussa oli oli se, että et työparini oli tottunu suunnittelemaan tosi tarkasti ja mää taas vedän suuria linjoja."

Yhteistyön alku koettiin raskaana myös uuden opettelun takia. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan yhteistyön alkuvaiheessa koetaan paineita ja stressiä omasta osaamisesta ja työparin odotuksista. Toisaalta taas työparien väliltä puuttuva luottamus yhteistyön alussa on aineiston mukaan johtanut stressaavaan alkuun. Aineistossa tuotiin esiin myös kokemus oman osaamisen kyseenalaistamisesta työparin taholta.

(H1): "(...) Mää otin varmaan alkuun vähän paineita siitä, että et osaaks mä ny tehdä täs oikein ja ja mitähän mun pitäis tehdä ja mitähän toi (työparin nimi) nyt odottaa et mä tässä tekisin. Että mä eh mä mä stressasin siinä alussa."

(H5): "Joo siis alku oli stressaava. Siis se oli kaikin puolin stressaava, koska tota noinniin ei meillä voinu olla sellasta luottamusta, kun aletaan tekeen ihan vieraan"

ihmisen kanssa. Niin tota siin tuli sellasta että et et mä koin koin välillä, että mun osaamista kyseenalastetaan esimerkiks.”

Data kertoo siitä, että luottamus suhteessa työpariin ja omaan osaamiseen, ovat yksi onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksistä. Ilman luottamuksen ja yhteisten rytmin rakentumista, stressi saattaisi jatkua myös alkuvaiheen jälkeen. Havainnot kertovat, että yhteistä opetusta aloittaessaan, opettajien tulee olla valmiita tekemään töitä luottamuksen ja yhteisten toimintatapojen rakentamiseksi. Siten stressillä voi olla mahdollisuus helpottaa yhteistyön edetessä. Käsitykset alkuvaiheen stressistä kuvaavat myös sitä, että monet opettajat ovat tottuneet autonomiaansa jopa useita vuosia. Toimintatapojen muuttuminen voi tuntua siitä syystä erityisen raskaalta. Opettajien voi olla vaikeaa hyväksyä tosiasiaa, että opettajan työtä on mahdollisuus lähestyä monella eri tavalla.

Toimimaton yhteistyö

Opettajien käsitysten mukaan toimimaton yhteistyö työparin kanssa aiheuttaa yhteisopettajuuteen hankaluuksia ja vaikuttaa työhyvinvointiin alentavasti. Nämä käsitykset pohjautuivat opettajilla joko työssä koettuihin kokemuksiin tai käsityksiin, jos tilanne työparin kanssa olisi toinen. Opettajien käsitysten mukaan on raskasta, kun henkilökemiat ja toimintatavat sekä ajatukset työn hoitamisesta eivät kohtaa työparin kanssa. Opettajat arvelivat olevan haastavaa, jos työpari olisi täysin erityyppinen ihminen. Töiden hoitaminen voisi olla käsitysten mukaan jopa tuskallisempaa, jos työparin kanssa ei olisi samantyyliisiä henkilöitä. Aineiston mukaan yhteisopettajuutta ei palvele tehdä persoonan kanssa, jonka kanssa stressaantuisi tai kokisi enemmän painetta, kuin helpotusta. Aineistosta nostettujen käsitysten perusteella yhteisopettajuudessa on mahdollista kohdata haasteita, jos työparin kanssa työn aikataulut ei kohtaisi.

Aineistossa tuotiin esiin opettajien toimintatapojen eroavaisuuksien olevan myös oppilaille raskasta. Lisäksi tuotiin käsitys siitä, että työssä jaksamista ei auttaisi, jos oppilaiden hyvinvointi ei olisi lähtökohta suunnittelulle. Tämän nähtiin olevan haitta ja jopa este yhteisopettajuudelle. Data kertoo siitä, että työhyvinvointia tukeakseen, yhteisopettajuus edellyttää työpareilta yhteistä linjaa opetusta koskevista asioista. Yhteisopettajuuden onnistumista, ja siten myös työssä jaksamista, näyttäisi vahvistavan myös opettajien yhteensopivuus henkilökohtaisella tasolla.

(H10): "No ainakin, ainakin tän toisen opettajan kohdal just ne henkilökemiat ja sit semmoset tavallaan tietynlaiset ajatukset siit ihan et miten sitä työtä hoidetaan. Ni sit kun ne ajatukset ei kohtaa ollenkaan tai semmoset näkemykset ja toimitaan niinkun tosi eri tavoilla siin työssä. Ni ni sit se on aika raskasta sitten kun ne omat ja toisen toimintatavat tai näkemykset ei kohtaa ollenkaan. Niin se on ehkä sekä raskast niinkun tällai aikuiselle että myös sitten niil oppilail ku toinen opettaja toimii tietyllä tavalla ja toinen opettaja toimi sit taas ihan toisel tavalla niil oppitunneil esimerkiks ni"

Lisäksi aineistossa mainittiin, että liian iso ryhmä ei toimi yhteisopettajuudessa. Toisaalta tuotiin käsitys, jonka mukaan ketään ei palvele yhteistyökumppaneita ollessa liikaa. Havainnot osoittavat, että yhteisopettajuuden hyödyt opettajien ja oppilaiden kannalta eivät välttämättä pääse oikeuksiinsa oppilasryhmän kasvaessa suureksi. Opettajille voi olla myös kuormittavampaa, jos yhteistyötä velvoitetaan tekemään liian monen toimijan kanssa.

Pakottaminen

Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuuteen pakottaminen on työhyvinvointia laskeva tekijä. Pakottaminen yhteiseen opettamiseen nähdään aineistossa kuormittavana. Aineiston mukaan opettajat eivät itse olleet kokeneet nykyisessä työssään pakottamista, koska he olivat itse halukkaita opettamaan yhdessä työparinsa kanssa. Opettajat näkivät pakottamisen huolestuttavana kuitenkin niiden opettajien puolesta, jotka joutuvat tahtomattaan yhteisopettajuuteen.

(H8): "Et pakottamalla yhteisopettajuus ei tule toimimaan. Et sillon se tulee olemaan varmasti työhyvinvointia laskeva tekijä hyvin nopeesti ja semmonen lisätaakka ja lisäkuormitus. (...)."

Opettajien käsitykset pakottamisesta ja sen kielteisistä seurauksista pohjautuivat joko omiin kokemuksiin edellisestä työpaikasta tai havaintoihin nykyisen työyhteisön sisällä. Pakottamisen rinnalla tuotiin käsitys siitä, että toisaalta määrätessä yhteiseen opetukseen opettajalla on virkavelvollisuus noudattaa sitä. Opettajat näkivät, että opettajien tulisi kaikesta huolimatta osata jossain määrin myös muuttaa omia työskentelytapojaan ja kehittää työtä. Aineisto kertoo siitä, että koulu yhteisöistä löytyy vielä opettajia, jotka eivät ole valmiita luopumaan autonomiastaan opettajana. Hedelmällisempi lähtökohta yhteisopettajuudelle ja

sen suotuisille vaikutuksille työhyvinvoinnin kannalta vaikuttaisi olevan juuri opettajien oma vapaaehtoisuus, ja sitä kautta muodostuva motivaatio yhdessä työskentelyyn.

Tunnollisuus

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan opettajien persoonasta kumpuava tunnollisuus työtä kohtaan haastaa yhteisopettajien työhyvinvointia. Liialliseen tunnollisuuteen liittyvää huolta kuvattiin aineistossa joko oman tai työparin työhyvinvoinnin näkökulmasta. Työparin tunnollisuus aiheuttaa aineiston mukaan opettajissa epävarmuutta oman työpanoksen riittävydestä. Tästä taas näyttää seuraavan aineistosta nostettujen käsitysten mukaan työn jakamisen oikeellisuuteen ja työparin ylimääräisiin töihin liittyvät huolet ja ajatukset. Opettajien käsitysten mukaan työparin tunnollisuuden vähentäminen ja lisätöiden jakaminen voisi pitkällä aikavälillä helpottaa työparin työhyvinvointia. Opettajat kertoivat, että tunnollisuudesta kumpuavia haasteita oltiin pyritty ratkaisemaan keskustelemalla.

(H8): (...) niin sitten kun vastapuoli onkin yllättäen (epäselvä sana) vielä tunnollisempi ku itse, niinkun ihan jopa vähän niinkun liian tunnollinen, niin sitten vähän painia sen kans et missä menee oikeesti nyt se raja että. Kun joissakin asioissa tuntuu, että hän tekee enemmän, ja sitten ite joutuu miettimään vähän teenkö mä nyt liian vähän vaikka mä teen oman osuuteni. Toinen tekee sit vapaaehtosesti vielä vähän niinkun extraa. Et ehkä se niinkun se just se työn jakaminen, et ei halua et kumpikaan joutuu tekemään enemmän.”

Aineistossa tunnollisuus liitettiin myös vastuuseen. Aineistossa nostettiin esiin, että vastuu yhteisestä työstä sekä työparin läsnäolo työn suunnittelussa ja toteutuksessa johtavat siihen, että aina pyrkii tekemään parhaansa. Aineistossa nähtiin tämän johtuvan nimenomaan omasta sisäisestä rimasta, joka nousee korkealle. Lisäksi kuvattiin käsityksiä seurauksia, mihin tämänkaltainen tunnollisuus voi ulottua. Aineistossa mainittiin olevan korkeampi kynnyks “löysempiin” päiviin. Toisaalta tunnollisuus ja isosta ryhmästä koettu yhteinen vastuu voi käsitysten mukaan johtaa jopa siihen, että töistä on vaikeaa olla pois sairaana. Työparin ei haluttu jäävän yksin ison ryhmän kanssa ohjaaja- tai sijaispuutteen vuoksi. Jos tunnollisuudesta ei pääse irti, se voi pidemmän päälle vähentää käsitysten mukaan työstä koettua iloa. Data kertoo siitä, että yhteisopettajina työskentelee työhönsä panostavia opettajia, joilla on halu tehdä työtään jopa liian huolellisesti. Yhteistyötä koetteleva

tunnollisuus näyttäisi kuitenkin purkautuvan osittain keskustelemalla avoimesti työparin kanssa. Yhteisopettajat saattavat tarvita myös ulkopuolista ohjausta oman työnsä rajaamisen tueksi.

6.1.4 Koettu työhyvinvointi

Koettu työhyvinvoinnin muutos

Opettajat kuvasivat kokemaansa työhyvinvoinnin muutosta yhteisopettajuuden myötä. Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus parantaa tai tukee työhyvinvointia jopa merkittävästi. Opettajat kertoivat työhyvinvoinnin olevan parempi kuin ennen ja työhyvinvoinnin menneen parempaan suuntaan. Aineistossa nostettiin esiin, että yhteisopettajuus ei missään tapauksessa ole huonontanut työhyvinvointia, vaan parantanut sitä. Aineistosta nostetun käsityksen mukaan työhyvinvointi on yhteisopettajuuden ansiosta peräti paras koko työuralla. Lisäksi yhteisen opetuksen merkityksen mainittiin olevan valtava, ja vaikuttavan jopa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

(H2): No siis se on ihan valtava. (...) se että se on niinkun parantunu. Et e vois voi melkeen sanoo, että niinkun, olemisen ja elämisen laatu on parantunu.”

(H8): “Mut kyl mä koen että mulla on ollu kaikissa näissä aiemmissa huonompi työhyvinvointi kun tällä hetkellä. Että niinkun nyt on paras, mitä koko työuralla on ollu ja koen nimenomaan et se on täysin tän yhteisopettajuuden ansiota.”

Toisaalta opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus vaikuttaa työhyvinvointiin paljon joko negatiivisesti tai positiivisesti. Aineistossa kerrottiin olevan kokemusta molemmista. Aineistossa nostettiin esiin työhyvinvoinnin olevan tosi hyvää nimenomaan työparin kanssa, jonka kanssa yhteistyö sujuu. Työhyvinvoinnin koettiin vastaavasti heikentyvän työparin kanssa, jonka kanssa yhteistyö ei ole toimivaa. Yhteisopettajuuden ilmaistiin toimivan parhaimmillaan mahtavasti, mutta huonoimmillaan aiheuttavan negatiivista vahinkoa.

(H10): ”Et tota tosiaan se toinen opettaja ketä oli myös sillon viime keväänä siinä opettajana, ni hänen kans meil sujuu niinkun tosi hyvin se yhteistyö ja must tuntuu et et niinkun mun työhyvinvointi on hänen kans tosi hyvää (...) Ja sit taas ton toisen kans ehkä se työhyvinvointi saattaa sit taas mennä ehkä vähän alaspäin. (...)”

Data kertoo siitä, että yhteisopettajuudella voi olla kahdensuuntaisia vaikutuksia koettuun työhyvinvointiin riippuen siitä, kuinka toimivaksi yhteistyö työparin kanssa koetaan. Työhyvinvointia tukeva yhteisopettajuus näyttäisi edellyttävän toimivaa yhteistyötä työparien välillä. Yhteistyön onnistuessa yhteisopettajuus voi näytellä merkittävää roolia opettajan kokemassa työhyvinvoinnissa.

6.2 Yhteisopettajuuden kehittäminen työhyvinvoinnin näkökulmasta

Yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltiin haastatteluissa opettajan henkilökohtaisen hyvinvoinnin sekä työparin ja koko työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta. Aineiston analyysissä nämä näkökulmat yhdistettiin. Analyysillä haluttiin muodostaa yleiskuva yhteisopettajuuden kehittämisestä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Pääluokkaan “yhteisopettajuuden kehittäminen työhyvinvoinnin näkökulmasta” kuuluvat sisällöt luokiteltiin viiteen yläluokkaan, jotka kuvasivat toimintakulttuuria, asiantuntijuuden jakamista, ammatillisen osaamisen kehittämistä, työtä ohjaavia periaatteita ja rakenteita.

Kysyttäessä haastateltavilta, miten yhteisopettajuutta tulisi kehittää heidän työhyvinvointinsa näkökulmasta, osa haastateltavista kertoi olevansa tyytyväisiä kokemaansa yhteisopettajuuteen. Aiemmin he olivat kuvailleet yhteistyön olevan toimivaa sopivan työparin ansiosta. Haastattelun edetessä he kuitenkin toivat esiin kehityskohteita joko oman työhyvinvointinsa tai työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta.

(H1): “ (...) mä oon niin tyytyväinen tähän omaan omaan tilaani nyt, mutta se mitä täs tulee mieleen ni toivois, että yleinen asenne tässä meidänkin koulussa yhteisopettajuutta kohtaan muuttuis myönteisemmäks, koska täällä on vielä väkeä, joka joka ei allekirjota tavallaan tätä jotka (...) jotka karsastaa ajatusta itse lähteä siihen.”

(H9): “Et onks mitään mitä vois niinkun parantaa että että tota. Mä oon kauheen tyytyväinen tällä hetkellä (naurua) (...) No ihan niinkun työ työyhteisön työhyvinvointia se varmasti niinkun lisäksi, jos sitä työ tota yhteisopettajuutta voitais lisätä (...).”

6.2.1 Toimintakulttuuri

Asenneilmapiiri

Aineistossa nousi esiin työyhteisössä esiintyvien asenteiden ja ilmapiirin merkitys pohdittaessa yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tämä näkyi puheena sallivasta ja kannustavasta ilmapiiristä, jossa on mahdollisuus kokea onnistumisia ja tehdä virheitä. Opettajat kertoivat toivovansa työyhteisön positiivista näkemystä ylipäättään työstä ja työhyvinvoinnista sekä yhteistyön tekemistä kaikkien kanssa. Aineistossa mainittiin, että kaikkien tapaa tehdä työtä tulisi kaikesta huolimatta kunnioittaa. Opettajien käsitysten mukaan työyhteisön toivotaan näkevän yhteisopettajuuden myönteisempänä ja asenteiden muuttuvan paremmaksi yhteisopettajuutta kohtaan. Data kertoo kouluyhteisöissä toimivan sekä uudistushaluisia että muutosvastaisia opettajia. Näyttäisi siltä, että opettajat kaipaavat työhyvinvointinsa tueksi kunnioitusta ja hyväksyntää toisiltaan. Näistä syistä tarvitaan toimenpiteitä koulun yhtenäisen asenneilmapiirin luomiseksi.

(H5): “ (...) Et et tota se, ää et et on semmonen salliva ilmapiiri, suorastaan kannustava ilmapiiri ja sitten myöskin se että virheitä voidaan tehdä ja niitä tehdään ja sitten korjataan ja ja luodaan jotain uutta. ”

(H1): “Et se niinkun se se se lisäis mun omaa työhyviyhyvinvointia vielä jos niinkun tavallaan koko henkilöstö täälä olis tän asian takana.”

Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan myönteisiä asenteita yhteisopettajuutta kohtaan voitaisiin lisätä innostamalla kollegoita ja jakamalla omaa myönteistä asennettaan muille. Yhteisopettajuudesta puhuminen positiivisesti, myönteinen ilmapiiri ja kannustaminen voisivat lisätä opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuutta työyhteisössä. Asenteet nähtiin aineistossa jopa ratkaisevana tekijänä, miten yhteisopettajuutta toteutetaan. Opettajien käsitysten mukaan onnistumisen kokemukset voisivat innostaa kokeilemaan.

(H5): “Et mä ajattelen niin, että se on se asenne joka ratkasee ja taivas on rajana, mitä voidaan niinkun tehdä.”

Yhteiset näkemykset

Työyhteisön yhteiset näkemykset yhteisopettajuudesta nähtiin opettajien käsitysten mukaan keskeisenä kehittämisen kohteena. Opettajat kertoivat toivovansa työyhteisön olevan samanhenkinen ja hyödyntävän työssään yhteisopettajuutta. Opettajien mukaan koko koulu tulisi nähdä yhteisenä tiiminä. Toive työyhteisön yhteisistä näkemyksistä koskien yhteisopettajuutta näkyi myös puheena koskien yhteisopettajuuden olemusta. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan yhteisopettajuudella ei tarkoiteta vain tuntien suunnittelua ja ideoiden vaihtamista. Sitä vastoin epävarmuus yhteisopettajuuden olemuksesta näkyi muualla aineistossa. Osa opettajista pohti, onko heidän yhteistyönsä työparin kanssa yhteisopettajuutta. Aineistossa kuitenkin mainittiin, että työparin kanssa laadittujen yhteisten pelisääntöjen avulla olisi mahdollista päästä yhteisopettajuudessa hyvään alkuun.

(H10): “ (...) Et tavallaan et olis aika yhteneväiset näkemykset sit siitä et et mitä se yhteisopettajuus on ja mitä se vaatii sekä silt työparilt että sit myöskin silt koulult niinku ihan työyhteisölt ylipäänsä et jos siel on vaik useampii tämmösiä yhteisopettajuryhmi- tai luokkia, mitä meijänki koulus on, ni mitä se niinkun mitä se tarkoittaa ihan koko koulun niinkun sisällä. (...)

Data kertoo siitä, että yhteisopettajuutta sekä terminä että työtapana tulkitaan kentällä eri tavoin. Tämä voi aiheuttaa työyhteisöissä ristiriitoja ja väärinymmärryksiä. Opettajat voisivat olla paremmin perillä työyhteisönsä työtavoista. Siitä syystä opettajien tietoisuutta tulisi lisätä yhteisopettajuuden suhteen. Koulujen olisi myös hyvä määritellä, mitä yhteisopettajuus merkitsee juuri heidän toimintaympäristössään. Tämä voisi vähentää ennakkoluuloja toisten työtä kohtaan, ja siten kasvattaa positiivista ilmapiiriä ja hyvinvointia työyhteisössä.

Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen yhteisopettajuuden kehittämisessä nousi aineistossa merkittävään asemaan pohdittaessa yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajat näkivät johdon tehtävänä kannustaa ja tukea yhteisopettajuuteen sekä tuoda yhteisopettajuuden pedagogista puolta esille. Opettajat katsoivat vaativan johdolta myös koordinoitua, miten yhteisopettajuutta voidaan koulussa toteuttaa. Toisaalta

yhteisopettajuuden lisäämisen ja järjestämisen todettiin aineiston mukaan vaativan kaupungilta rahaa ja tuntikehystä.

Etenkin yhteisopettajuuteen liittyvät esivalmistelut nähtiin opettajien mukaan tärkeinä. Opettajien käsitysten mukaan johdon tulisi pohtia tarkkaan, ketkä opettajista voivat opettaa yhdessä, ja missä opetusryhmissä sille on tarvetta. Esivalmisteluilla viitattiin myös keskusteluihin rehtorin kanssa, joilla kartoitetaan opettajien näkemyksiä ja valmiuksia yhteisopettajuuteen. Opettajien mukaan keskusteluiden myötä voisi olla mahdollista löytää sopiva yhteisopettajuspari. Aineistossa nostettiin esiin, että opettajalla tulisi olla myös enemmän vaikutusmahdollisuuksia työparinsa valintaan. Toisaalta myös muutamia vuosia pysyvät työparit loisivat aineistosta havaitun käsityksen mukaan jatkuvuutta työskentelyyn. Aineistossa pohdittiin myös yhteisopettajuuden vapaaehtoisuutta. Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus ei toimi pakottamalla. Data osoittaa esimiehen roolin olevan keskeinen yhteisopettajuuden aloituksesta lähtien. Vaikuttaisi siltä, että yhteisopettajuuden valmistelut esimiehen toimesta ovat olennaisia työtavan toimivuuden, ja sitä kautta yhteisopettajien kokeman työhyvinvoinnin kannalta. Yhteisopettajuuden onnistumisen ja työhyvinvoinnin näkökulmasta voi olla ratkaisevaa, että myös opettajat itse pääsevät vaikuttamaan työtappaa koskeviin ratkaisuihin.

(H10): “(...) Et niinku tavallaan ennen ku edes sitä yhteisopettajuut aletaan pohtimaan tai miettimään ni se et et niiden kaikkien henkilöiden kans kävis se niinku vaik rehtori kävis niinkun iha yksilöllisesti jotain keskusteluita siit et mitä se yhteisopettajuus tarkoittaa ja kokeeks itte et on valmis siihen ja et mitä itte vois vaiks tuoda siihen yhteisopettajuuteen. Ja sit myös niinkun sit et jos ajatellaan et vaiks nää kolme tyyppiä nyt alkais tekeen yhteisopettajuutta ni sit tavallaan myöskin ennen ennen ku se yhteisopettajuus edes alkaa ni keskustelis sen koko porukan kans niinku siit et, et miten se, mi mitkä on tavallaan ne yhteiset linjat ja työskentelytavat ja sellaset siin siin porukas et kaikki vetäis yht yhtä köyttä. Ja sit tavallaan viel siinä tulis se et onks kaikki oikeesti valmiita siihen ja valmiit tekemään töitä sen eteen et se se to toimii se yhteisopettajuus. (...)”

(H4): “(...) Ja myös se, että esimiehen kanssa, kun käydään kehityskeskusteluita, niin että osattais hakee tota semmonen oikeen henkinen pari siihen yhteistyöhön. (...)”

Kulttuurin muutos

Aineistosta nostettujen käsitysten perusteella opettajat haluavat työhönsä kulttuurin muutosta osana yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Aineistossa opettajat kertoivat toiveesta lisätä yhteisopettajuutta koulussa ja hyödyntää yhteistä opetusta työssään enemmän. Tämä havainto kertoo siitä, että yhteisopettajuudesta halutaan laajempi käytäntö koulujen toimintakulttuuriin.

(H7): “Ja toi sit ehkä niinku se et mejänkää koulussa ni me ollaan nyt ainoot, jotka niinkun näin tällai laajasti toteuttaa yhteisopettajuutta. Et et jos sitä sais jotenki koulussa niinku vielä viel laajemmin käyttöön ni sit tulis tavallaan viel laajempi semmonen myöskin semmonen tukiverkko tän koulun sisälle (...)”

Kulttuurin muutoksen toivetta kuvattiin aineistossa ottamalla esiin erityisopettajan panoksen hyödyntäminen ryhmässä. Toisaalta taas aineistossa nostettiin esiin käsitys, jonka mukaan työhyvinvointia voisi tukea, jos luokassa toimisi sama koulunkäynninohjaaja.

(H6): “Mut sellanen, sanotaan henkilökohtanen ohjaaja, vois olla semmonen, joka oppii tuntemaan siinä samalla kun opettaja oppii tunteen oppilaat, niin sitten tää ohjaaja oppii tuntemaan ne. Koska nyt kun ajatellaan, että jos (epäselvä sana) melkeen joka tunti vaihtuu ja sitten aina pitää selittää oppilaista jotain erityispiirteitä tai jotain vastaavia.”

Aineistossa kuvattiin jo toteutuneita keinoja muuttaa kouluissa vallitsevaa toimintakulttuuria. Kulttuurin muutokseen tähtääviä keinoja ehdotettiin myös haastattelun aikana. Opettajat kertoivat toimineensa joillakin oppitunneilla ulkopuolisen työparin kanssa, joka ei näe yhteisopettajuutta vartenotettavana. Lisäksi aineistossa opettajat ehdottivat kokeiluaikaa, miten yhteinen opetus sujuisi tietyn opettajan kanssa. Data kertoo siitä, että opettajilla on halu päästä eroon yhden opettajan toimintakulttuurista ja rakentaa opettajuutta enemmän yhteistyöhön perustuvaksi. Yhteistyötä halutaan tehdä enemmän ja laajemmin oman työparin lisäksi myös muiden koulun toimijoiden kanssa. Opettajat kaipaavat tukiverkkoa oman työnsä ja oppilaiden työskentelyn ja haasteiden tueksi. Tämä kertoo siitä, että opettajan työhön sisältyy vaatimuksia ja paineita, joita voi olla raskasta kantaa yksin.

Toimintatapoja rakentava keskustelu

Opettajat painottivat toimintatapoja rakentavan keskustelun tärkeyttä yhteisopettajuutta toteuttaessa ja kehittäessä. Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuus vaatii koko ajan keskustelua. Avoimen keskustelun koettiin tukevan kaikkea yhteistyötä. Aineiston mukaan rakentava keskustelu voi koskea tilanteesta riippuen joko työparia tai koko työyhteisöä. Opettajat kuvasivat erilaisia tilanteita, joissa keskustelun merkitys korostuu yhteisopettajuutta kehittäessä. Aineistossa nostettiin esiin ehdotus kerran kuukaudessa toteutuvasta työtavasta, jossa keskusteltaisiin, miten työyhteisössä tehdään töitä. Keskustelua vaadittiin opettajien käsitysten mukaan tilanteissa, joissa asiat harmittavat tai pohdituttavat. Keskustelua tulisi käydä opettajien käsitysten mukaan vastuunjaosta ja työtehtävien jakamisesta sekä siitä, mikä on ryhmien kannalta järkevää. Opettajat liittivät toimintatapoja rakentavaan keskusteluun myös uskalluksen ja rohkeuden ottaa asioita puheeksi. Havainnot osoittavat keskustelun olevan yksi keskeisimmistä yhteisopettajuutta määrittävistä tekijöistä. Koulun toimintakulttuuriin tarvitaan enemmän ohjausta ja järjestettyjä hetkiä avoimen keskustelun lisäämiseksi ja turvaamiseksi.

(H7): "Ni mut siin vaa pitäs vaan niinkun se on oikeestaan vaa taas jälleen kerran sellanen asia, mikä vaa pitäs pitäs niinku puhuu ja sit vaan sanoo ain rohkeesti et nyt mä en jaksata tätä ja voiks sää kattoo tämän ja. (...) Eli keskusteluu vaatii kyl koko ajan tää yhteisopettajuus."

6.2.2 Asiantuntijuuden jakaminen

Pedagogisten toimintatapojen ja ajatusten jakaminen

Pedagogisten toimintatapojen ja ajatusten jakaminen osoittautuivat aineistossa keskeisiksi. Yhteisopettajuus haluttiin tehdä opettajien käsitysten mukaan tutummaksi omia pedagogisia ajatuksia ja työskentelytapoja sekä tietoa jakamalla. Opettajat halusivat tietää toisiltaan, mikä yhteisopettajuudessa on toiminut ja mikä ei. Ajatuksia ja toimintatapoja vaihtamalla ja jakamalla olisi aineistosta nostettujen käsitysten mukaan mahdollista kehittää työtä ja saada muut innostumaan yhteisopettajuudesta. Aineiston mukaan jakamista haluttiin järjestää jo yhteisopettajuutta toteuttaneiden kesken. Toisaalta opettajat kaipasivat tiedon ja yhteisopettajuuden hyötyjen jakamista nimenomaan opettajille, jotka eivät olleet nähneet

yhteisopettajuutta vartenotettavana työtapana. Aineistossa kuvattiin erilaisia keinoja, miten jakaminen olisi mahdollista opettajien käsitysten mukaan suorittaa.

(H10): “(...) ehkä pitäis olla myös semmonen mahdollisuus tai aika jossain kohtaa et pystyittäis yhdessä niinkun kaikki yhteisopettajuustiimit kokoontuu porukalla yhteen ja keskusteleen niistä omista kokemuksista et mitkä on toiminnu ja mitkä ei ja jakaa sitä kautta sitä omaa kokemusta ja hyviä kokemuksia niille muille. Et sit ne muutki tiimit vois saada hyviä ideoita siitä (...)”

(H6): “(...) Ja sitten ne, jotka on niinkun tosi vastaan sitä niin tietysti se, että ne jotka on sitä tehny pitempään niin vois koittaa antaa esimerkkejä et missä missä se on hyvä.”

Opettajat luonnehtivat tapoja, joilla he olivat työssään pyrkinyt kertomaan muille opettajille yhteisopettajuudesta. Aineistossa nostettiin esiin oman luokan toiminnan esittely opettajakokouksissa ja yhteisopettajuudesta puhuminen eri paikoissa. Aineistossa mainittiin myös omien työskentelytapojen ja ajattelun jakamisesta muille. Data kertoo siitä, että jo yhteisopettajuuden omaksuneet opettajat ovat motivoituneita kehittämään yhteisopettajuutta ja luomaan kouluihin yhä enemmän yhteiseen opetukseen sitoutunutta toimintakulttuuria. Yhteisopettajuuden edut halutaan tuoda julki myös työtapaa epäilevien keskuuteen.

6.2.3 Ammatillisen osaamisen kehittäminen

Kouluttautuminen

Koulutus ja oman osaamisen kehittäminen nousi esiin aineistossa merkittävänä teemana pohdittaessa yhteisopettajuuden kehittämistä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajat toivoivat yhteisopettajuutta koskevaa koulutusta käytännön ja teorian tasolla. Tämä havainto kertoo siitä, että yhteisopettajuus työtapana on kuitenkin koulumaailmassa vielä verraten uusi ja jäsentymätön.

(H3): “ (...) Et jos se on joku semmonen, missä kerrotaan ihan konkreettisesti, että nyt kun tunti alkaa ni me tällai toimitaan. Ni se on sitä niinkun kaikista semmosta antosinta jotenki.”

(H1): “ (...) Mut kyllä mä nä kaipaisin sitä, et joku tulis pitäään vaikka koulustusta, sanotaan alakoulujen opettajille kaikille missä (...) kerrottais, et mitä tää yhteisopettajuus on, mitä hyötyjä siitä on. Ja ja no toki myöskin jos on jotain haittaa ni ke tottakai nekin pitää sitten ääneen sanoo.”

Opettajien käsitysten mukaan koulutus on silmiä avaavaa ja mahdollisuus saada uusia ideoita. Aineistossa puhuttiin myös ammattikirjallisuuden lukemisesta oman osaamisen päivittämisen yhteydessä. Toisaalta aineistossa toivottiin jo opettajankoulutuslaitosten ohjaavan enemmän tulevia opettajia tekemään yhteistyötä ja työskentelemään pareina. Aineistossa yhteisopettajuus ja työhyvinvointi tutkimusaiheena nähtiin ylipäätään tärkeänä. Aineistossa mainittiin, että yhteisopettajuutta tulee kehittää ja tehdä tutkimusta monesta eri näkökulmasta. Data kertoo opettajien pitävän yhteisopettajuutta tärkeänä kehittämisen kohteena. Toisaalta havainnot puhuvat sen puolesta, että opettajat tarvitsevat yhteisopettajuudesta vielä lisää tietoa. Työtappaa voisi olla helpompi lähestyä työelämässä, jos se tehtäisiin tutummaksi jo opettajiksi opiskeleville.

Sosiaalinen oppiminen

Aineistossa nousi esiin myös sosiaaliseen oppimiseen liittyvät ilmaukset osana ammatillisen osaamisen kehittämistä. Työtoverien työhön tutustuminen, kollegoiden malli ja yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien työskentelyn seuraaminen nähtiin opettajien käsitysten mukaan keinoina kehittää yhteisopettajuutta. Lisäksi aineistossa mainittiin toivomus kaikkien ottavan oppia muilta. Aineisto kertoo siitä, että yhteisopettajuutta voi olla mahdollista oppia muita seuraamalla. Tästä syystä koulujen tulisi lisätä opettajien mahdollisuuksia tutustua toistensa työhön.

(H4): “(...) Ja toinen taikka yks semmonen, mikä mua kiinnostaa niin on, että näkis, miten niinkun, että menis oikeen vierailulle toiseen kouluun ja näkis, että miten, miten tota siellä toimii hommat ni. (...)”

(H4): “Taikka että jos tästä mä menisin kattoo vaikka (kollegoiden nimet) (...). Ni sitte mä näkisin, miten hekin toimii vaikka keskenänsä ja että mitä vinkkejä siitä vois ottaa omaan työhönsä.”

6.2.4 Työtä ohjaavat periaatteet

Vastuu

Aineistossa kuvattiin opettajien vastuun roolia yhteisopettajuuden kehittämisessä. Aineistossa kerrottiin yhteisopettajuuden kehittämisen olevan toisaalta omalla vastuulla ja omasta asenteesta kiinni. Havainto osoittaa, että yhteisopettajuuden kehittämisen vastuuta ei voida kokonaan ulkoistaa työparista itsestään. Lisäksi aineistossa nostettiin käsitys, jonka mukaan oma toiminta vaikuttaa jokaisen työyhteisön jäsenen työhyvinvointiin. Työparien ja koko työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta olisi keskeistä ymmärtää oman toiminnan ja valintojen vaikutus sekä itseensä että muihin.

(H3): “Jotenki mä aattelen, että et varmaan se niinku, että jos haluaa yhteisopettajuutta kehittää niin se on ehkä meistä nyt itsestä kiinni, että me nyt otetaan siitä se kaikki ilo irti. Että että tavallaan mä mä ite osaan päästää päästää niinku nii et annan sille toiselle sen vastuun. Ja ja sitte, että me otetaan se aika että me suunnitellaan. (...)”

Aineistossa näkyi vastuuseen ja tunnollisuuteen liittyvä puhe myös suhteessa työpariin. Vastuun jakautuminen tulisi olla opettajien käsitysten mukaan selkeämmin määritelty työparin kanssa. Tämä kertoo siitä, että opettajat eivät halua kummankaan työparin tekevän enemmän töitä. Vastuun jakamisen haasteiden voittamiseksi opettajat tarvitsevat avointa keskustelua, ja tilanteen vaatiessa myös ulkopuolista ohjausta.

(H7): “No voi ol ehkä et se vastuun jakautuminen ni se vois olla sellanen, mikä vois olla niinku vieläkin selkeemmin määritelty niinko sen työparin kanssa. Et usein käy niin että o tulee joitakin asioita ni sit tavallaan jos ne ei oo sovittu niinku et kumpi hoitaa, ni sit siin käy niin että se kumpi on nopeempi ni se hoitaa. Ja ja niinku täl hetkellä must ehkä tuntuu et sit se olen useimmiten minä.”

(H8): “Työparin kannalta sitten, no ehkä se tietysti niinku sanoin, että hän on niin tunnollinen, että hänelle välillä soisi sen, että hän voisi, voisi vähän keventää et ei kaikesta niinkun ottas niin tunnollisesti. Uskon että se keventäs hänen työtaakkaansa. Ja siihenkin toki olen yrittänyt ottaa ja pyytää, että anna mulle jotain niistä mutta,

niistä extrahommista, mutta hän haluaa ne hoitaa. Mut koen silti, että se vois niinkun hänellä olla semmonen, mikä helpottas työhyvinvointia kuitenkin sitte pitemmällä tähtäimellä.”

Avoimuus

Aineistossa kuvattiin avoimuuden tarpeellisuutta yhteisopettajuuden kehittämisessä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajien käsitysten mukaan toisten työtä ja yhteisopettajuutta kohtaan tarvitaan avoimuutta. Avoimuus myös koulun kehityksen seuraamisessa tuotiin aineistossa esiin. Avoimuus ja sitä kautta muodostuva ymmärrys toisten työtä kohtaan voisi tukea hyvinvointia työyhteisössä.

(H2): “Ööm no yks iso asia on se, että et työyhteisön pitäis olla sillä tavalla avoin ja kiinnostunu, et mitä toiset, mitä toisissa luokissa tapahtuu. (...) et mitä ihmiset oikeesti tekee. Ettei vaan luulla.”

Opettajien käsitysten mukaan opettajan on osattava muuttaa työskentelytapojaan, koska koulun on kehityttävä koko ajan. Opettajat kertoivat, että uusia asioita kannattaa kokeilla ja seurata, mitkä asiat ovat koulumaailmassa pinnalla milloinkin. Toisaalta opettajien tulisi hyväksyä tosiasia, että maailma, ja siten myös koulu on alati muuttuva. Kehittääkseen työtään, ja siten myös työhyvinvointia työyhteisöissä, opettajilta tarvitaan avoimuutta muutoksia kohtaan. Avoimuus taas voisi kasvaa tietoisuuden lisääntyessä.

Rohkeus

Opettajien käsitysten mukaan yhteisopettajuutta kohtaan on pelkoja ja rohkeuden puutetta, jotka estävät opettajia toteuttamasta työtappaa. Aineistossa mainittiin myös opettajien omista epäilyksistä koskien yhteisopettajuuden aloittamista, koska opettajan työtä oli tottunut tekemään yksin. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan opettajat näkevät kulttuurin muutoksen isona. Yhteisopettajuuteen ja erilaisten työtapojen kokeiluun tarvitaan aineiston mukaan rohkeutta. Lisäksi aineistossa mainittiin toivomuksesta päästä eroon vanhanaikaisista käsityksistä rakentaa oppitunteja.

(H5): “Et tavallaan niinkun ööm mä en tiä opettajat jotenkin pelkää tekevänsä virheitä tai jotenkin et ne pääsee ehkä liian helpolla työssä jos ne ei, jos ne tekeekin kaverin kanssa yhdessä sitä työtä että. Sitä, sitä semmost rohkeutta ja semmosta et, et ei ei tee mitään väärin mut tekee pariopettajuutta tai yhteisopettajuutta.”

(H1): “ (...) Luulen kyllä, että monella opettajalla on mahdollisesti sekin, että pelätään sitä, että lähdetään opettamaan toisen opettajan kanssa samaan luokkatilaan tai samaan (...) tilaan ylipäätään. Ja sit ajatellaan et jos mää oon vaikka huonompi kun toi toinen. (...) että tulee se pelko siitä omasta osaamisesta. Mut et kun sen kynnyksen yli pääsee ni sit on sit ollaan se on pelkkää voiton puolella menoa sen jälkeen.”

Datasta tehdyt havainnot kertovat siitä, että kouluissa työskentelee opettajia, jotka pelkäävät mahdollisesti oman auktoriteettinsa menettämistä, ja toisen opettajan tuomitsevan heidän tapansa tehdä työtä. Nämä pelot voivat estää ja hidastaa opettajia muuttamasta omia työskentelytapojaan. Opettajat tarvitsevat rohkeutta kohdatakseen muutoksen, ja nähdäkseen mahdollisuuden opettaa eri näkökulmista käsin. Pelon voittamisen jälkeen voi tarjoutua tilaisuus nähdä työ uudella tavalla.

6.2.5 Rakenteet

Fyysinen oppimisympäristö

Aineistossa kuvattiin fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä kehittämisen kohteita. Tämä näkyi puheena koskien fyysistä oppimistilaa, kuten luokkahuonetta ja koulurakennusta. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan tilaa ei ole mahdollista kehittää, jos kyseessä on vanha koulurakennus. Vanhan koulurakennuksen tarjoamat puitteet hankaloittivat aineiston mukaan eri tiloissa toimivien opettajien yhteisopettajuutta vuorovaikutuksen osalta. Toisaalta aineistossa kuvattiin yleisesti tiloissa olevan kehittämisen mahdollisuus. Data kertoo siitä, että vanhojen koulurakennusten rakenteita voi olla vaikeaa muuttaa yhteisopettajuuden tarpeita vastaaviksi. Näissä tilanteissa tärkeää olisi sijoittaa tilat kuitenkin mahdollisimman lähelle toisiaan. Uudemmissa kouluissa kannattaa hyödyntää muunneltavia fyysisiä oppimisympäristöjä. Nämä ratkaisut voivat auttaa yhteisopettajia rakentamaan vuorovaikutusta toistensa kanssa.

(H8): "Että tilat tietysti vois olla lähemmäs toisiaan, se avattava sermi ois tietysti se ideaali, ideaali siinä välissä."

Aineistossa mainittiin myös digitaalisuuden hyödyntämisen tärkeydestä osana yhteisopettajuutta ja työparin kanssa tehtävää yhteistyötä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Toisaalta kaikkia asioita ei käsityksen mukaan ole tarpeen tehdä tietokoneella. Sen käyttöä on kuitenkin hyvä oppia ja osata hyödyntää. Havainto ilmaisee, että yhteisopettajien yhteistyötä voi helpottaa myös digitaalisuuden tuomat mahdollisuudet.

Ajankäyttö

Opettajat puhuivat ajankäyttöä koskevista asioista osana yhteisopettajuuden kehittämistä. Opettajat toivoivat lisää suunnittelu-aikaa. Aikaa tulisi olla aineistosta nostetun käsityksen mukaan riittävästi myös oman työparin ja ryhmän kanssa. Toisaalta aineistossa mainittiin toiveesta saada aikaa koulun yhteisiin projekteihin. Data kertoo siitä, että opettajat tarvitsevat lisää aikaa työnsä suunnitteluun ja kehittämiseen. Tämän vuoksi opettajan työaikaan sisältyviin painopisteisiin tulisi tehdä muutoksia.

(H2): "No se yhteinen suunnittelu, se että on sitä yhteistä aikaa sitten sen (...) sen tota sen työparin kanssa. Ettei siitä tuu niinku stressiä, että me ei ettei ehdi tekeen sitä suunnittelutyötä, ei ehdi puhua sen toisen kanssa. Ja sitten se, että silloin jos sitä toteutetaan, ni silloin pitäis myöskin niinku olla paljon niitä et et työparin kanssa pystyy paljon olemaan siinä sen oman luokan kanssa tai oman ryhmän kanssa."

Opettajat toivat esiin käsityksiä, miten aikaa voitaisiin lisätä työparien ja työyhteisössä tapahtuvan yhteistyön välillä. Ajan jakaminen nähtiin lukujärjestysteknisenä asiana. Aineistosta nostettujen käsitysten mukaan ylempien päättäjien tulisi mahdollistaa aikaa luokan kehittämistyöhön, ja vastaavasti vähentää koulun yleiseen kehittämistyöhön varattua aikaa. Toisaalta ilmaistiin, että aika tulisi olla varattuna opettajan vuosiviikkotuntisuunnitelmaan. Aineistosta nostetun käsityksen mukaan myös yt-ajasta voisi osoittaa ajan suunnittelulle. Lisäksi mainittiin, että koulun yhteistä toimintaa suunniteltaisiin Veso-päivänä. Sitä vastoin aineistossa tuotiin esiin, että opettajalla itsellään on vastuu jättää ylimääräiset asiat pois suunnitteluajan mahdollistamiseksi. Data kertoo sekä ylemmältä

taholta tehtyjen uudistusten että opettajan oman työnsä rajaamisen olevan keinoja tehdä muutoksia yhteisopettajuutta koskevaan ajankäyttöön.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millainen merkitys yhteisopettajuudella on perusopetuksen opettajien työhyvinvoinnille. Tutkimuksessa kartoitettiin, millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on opettajien työhyvinvoinnille, ja miten yhteisopettajuutta tulisi opettajien käsitysten mukaan kehittää työhyvinvoinnin näkökulmasta. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu opettajien työhyvinvoinnin ongelmien kasvaneen eri maissa. Useat ehdotukset opettajien työn kuormittavuuden helpottamiseksi eivät ole toteutuneet tai johtaneet kokemukseen lisääntyneestä työhyvinvoinnista. (Onnismaa 2010, 15.) Tämän tutkimuksen päätulokset kuitenkin osoittavat, että yhteisopettajuus on toimiessaan kannattava työtapo opettajien työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta. Aiempiin opettajien työhyvinvointiongelmia kuvanneisiin tutkimuksiin nojaten, tätä havaintoa voidaan pitää merkittävänä. Tutkimuksessa tehdyt huomiot voivat lisätä yhteisopettajuuden käyttöä työyhteisöissä.

Tutkimuksen mukaan sama ihminen voi kokea erilaisia vaikutuksia riippuen siitä, miten yhteisopettajuus toimii. Tutkimuksen tärkeimmät huomiot kertovat toimivan yhteisopettajuuden merkityksen olevan iso työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta. Tulokset osoittavat yhteisopettajuuden tukevan tai parantavan opettajien työhyvinvointia silloin, kun opettajat kokevat yhteisopettajuuden toimivaksi. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki työhyvinvointinsa parantuneen nimenomaan yhteisopettajuuden ansiosta. Yhteisen opetuksen kerrottiin toimiessaan tukevan työhyvinvointia, vaikka työhyvinvointi olisi jo aiemmin koettu hyväksi. Toimiva yhteistyö muodostuu opettajien käsitysten mukaan työparien henkilökemioiden kohtaamisesta sekä samankaltaisista ajatuksista, näkemyksistä ja toimintatavoista koskien opetusta. Myös Saloviita ja Takala (2010) tuovat esiin, että parien henkilökohtainen yhteensopivuus on todettu olevan tärkeä tekijä yhteisopettajuuden onnistumisessa. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet lisäksi Mastropieri ryhmineen (2005), joka toteaa opettajien ja näkökulmien yhteensopivuuden vaikuttavan merkittävästi yhteisessä opetuksessa menestymiseen. Rytivaara (2012a) huomauttaakin yhteisopettajuuden olevan vaativa, mutta parhaimmillaan palkitseva tapa työskennellä.

Tämän tutkimuksen mukaan toimiessaan yhteisopettajuus tekee mahdolliseksi työn ja vastuun jakamisen sekä vertaistuen kokemuksen. Havainnot ovat siten samansuuntaiset kuin Sirkon ryhmineen (2018) toteuttamassa tutkimuksessa, jonka mukaan opetuksen vastuun jakaminen

edistää opettajien työhyvinvointia ja vähentää molempien opettajien työmäärää. Myös Rytivaaran (2012a) havaintojen perusteella työmäärän jakaminen tukee opettajien työhyvinvointia. Opettajien stressi vähenee, jos he kokevat saavansa tukea kollegoiltaan. Ammatillisten kiinnostuksen kohteiden, tavoitteiden, ymmärryksen sekä kokemusten jakaminen edistävät myös psykologista terveyttä. (Wolgast & Fischer 2017.) Tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimusten yhteenvetona näyttäisi siltä, että työn jakaminen sekä kollegalta saatu vertaistuki ovat keskeisessä asemassa yhteisopettajien kokeman työhyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuksessa havaittiin yhteisen opetuksen keventävän työtä ja työstä koettua mielen kuormaa. Myös Sirkko ryhmineen (2018) havaitsi, että työasiat on helpompi jättää taakseen keskusteltuaan koulupäivään liittyvistä asioista yhteisopetuksen parin kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat opettajien kokevan työnsä yhteisopettajuuden kautta myös palkitsevana ja innostusta tuottavana. Tutkimuksen mukaan opettajat nauttivat työstään yhteisopettajuuden myötä. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) tuovat esiin, että yhteisopettajuuden ei nähdä pelkästään vähentävän opettajien vastuuta, työkuormaa ja stressiä, vaan tekevän työstä myös nautittavampaa. Innostavilla ja motivoivilla työn voimavaroilla on edistävää vaikutus työn imuun, joka saattaa osaltaan tarttua myös työkaveriinkin (Perhoniemi & Hakanen 2013).

Toisaalta tutkimuksen päätulokset osoittavat yhteisopettajuuteen sisältyvän työhyvinvointia haastavia ja kahdensuuntaisia vaikutuksia. Tutkimuksessa havaittiin toimimattoman yhteistyön haastavan ja jopa heikentävän koettua työhyvinvointia. Toimimaton yhteistyö aiheutuu opettajien käsitysten mukaan työn jakamisen epäoikeudenmukaisuudesta, opettajien henkilökemioiden yhteensopimattomuudesta sekä opetusta koskevien näkemysten ja toiminnan eroavaisuuksista. Työn jakamisen epäoikeudenmukaisuus työparien välillä näkyy tulosten perusteella jaksamisessa. Myös Scruggs ja Mastropieri (2017) havaitsivat vastuiden ja työnkuvien epäselvyyksien olevan tavallisia yhteisopettajien haasteita. Opetuksen ristiriitaiset uskomukset estävät positiivisten suhteiden kehittymistä (Mastropieri ym. 2005). Scruggs ja Mastropieri (2017) esittävät ratkaisuksi määrittää yhteisesti jaetut sekä yksilön omat vastualueet. Rytivaara (2012a) huomauttaa jakamisen tarkoittavan sitä, että yhteisopettajien rooleja ei määritetä pysyvästi, vaan molemmat opettajat osallistuvat sekä opetukseen että luokanhallintaan liittyviin tehtäviin. Yhteisopettajia voidaan kuitenkin kouluttaa parantamaan tehokkuuttaan roolien vaihdossa (Mastropieri ym. 2005).

Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat yhteisen opetuksen aloituksen kuormittavana. Alkuvaiheen haasteiden jälkeen opettajat kokivat yhteisopettajuuden ja sen vaikutukset työhyvinvointiin pääsääntöisesti kuitenkin positiivisena. Tästä syystä opettajien ei kannata luovuttaa yhteisopettajuuden suhteen raskaan alun takia. Yhteistyö helpottuu monesti ajan kuluessa, mutta varsinkin alussa se vaatii paljon työtä, joustavuutta ja kompromissien tekoa. Molempien opettajien tulee joustaa omissa työskentelytavoissaan. (Rytivaara ym. 2012.) Lisäksi opettajien persoonaan sisältyvä tunnollisuus työtä kohtaan haastoi yhteisopettajien työhyvinvointia. Myös Onnismaa (2010, 15–16) tuo esiin, että opettajien jaksamiseen liittyviä ongelmia on havaittu opettajien persoonallisuudesta ja suhtautumisesta työhön. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan lisäksi yhteisopettajuuteen pakottaminen vaikuttaa työhyvinvointiin negatiivisesti. Toisaalta Mastropieri tutkimusryhmineen (2005) havaitsi, että opettajat, jotka eivät opettaneet yhdessä vapaaehtoisesti, tekivät yhteistyötä siitä huolimatta tehokkaasti. Keskeinen havainto tässä tutkimuksessa oli, että haastavista vaikutuksista huolimatta yhteisopettajuus koetaan työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta tärkeänä, jos työtavasta on saanut myös positiivisia kokemuksia.

Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita, joista tavallisimpia ovat muun muassa suunnitteluajan puute, kommunikointiongelmat sekä eroavaisuudet opetusfilosofiassa (Scruggs & Mastropieri 2017). Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivoivat työajan muutoksia, kuten lisää suunnittelu-aikaa. Yhteisen suunnitteluajan saatavuus voi vaikuttaa tehokkaaseen yhteisopettajuuteen. Sitä voidaan kuitenkin parantaa hallinnollisella tuella ja päätöksillä koskien suunnitteluajan jakamista. (Mastropieri ym. 2005.) Rytivaara ryhmineen (2012) esittää, että hallinnon tulee taata yhteiselle suunnittelulle tarpeeksi aikaa ja huomioitava suunnitteluajat lukujärjestyksissä. Suunnittelu-aikaa kollegoiden kanssa pidetään välttämättömänä (Solis ym. 2012). Näin tässä ja aiemmissa tutkimuksissa tehdyt havainnot kertovat, että yhteisopettajien työaikaan tulee tehdä uudistuksia. Näyttäisi siltä, että yhteisellä opetuksella on siten paremmat mahdollisuudet onnistua, ja näin tukea myös työhyvinvointia.

Tutkimuksen mukaan opettajat toivovat asenneilmapiirin yhteisopettajuutta kohtaan muuttuvan myönteisemmäksi työyhteisössä. Tutkimuksen tärkeimmät havainnot osoittavat opettajien kaipaavan koko koulun ja työparien välisiä yhteisiä näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Myös Wolgast ja Fischer (2017) havaitsivat jaetun kasvatuksellisen

näkemyksen ja tiiviin kollegiaalisen yhteistyön olevan tärkeää yhtenäisen opetuksen kannalta. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) mukaan opettajat eivät olleet kuitenkaan saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen. Myös tämän tutkimuksen perusteella yhteisopettajuutta voidaan kehittää työhyvinvoinnin kannalta pedagogisia toimintatapoja ja ajatuksia jakamalla sekä ammatillista osaamista kehittämällä kouluttautumisen ja sosiaalisen oppimisen kautta. Havainnot tukevat ajatusta, että opettajien tietoisuutta yhteisopettajuudesta tulee lisätä. Johtopäätöksenä tästä voidaan todeta, että tietoisuuden kautta muodostuva ymmärrys voisi lisätä positiivista asenneilmapiiriä ja yhteisiä näkemyksiä koskien yhteisopettajuutta. Sitä kautta olisi mahdollista edistää myös yhteisopettajien sekä koko työyhteisön työhyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa havaittiin pedagogisen johtamisen olevan keskeisessä roolissa kehittämisen kannalta. Johdon koordinoimien esivalmisteluiden, kuten työparin valinnan ja opettajien valmiuksien kartoittaminen nähtiin olevan tärkeitä yhteisopettajuuden onnistumisessa sekä yhteisen opetuksen kehittämisessä työhyvinvoinnin perspektiivistä. Johdolta kaivattiin kannustusta ja opettajien omien vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä. Nämä kehittämiskohteet ovat keskeisiä, koska Wolgast ja Fischer (2017) esittävät työtovereiden tai rehtorien käyttäytymisellä olevan mahdollisesti vaikutusta opettajien stressiin. Myös Nichols ryhmineen (2010) lisää opettajilla olevan yleisesti negatiivisempia ajatuksia yhteisopettajuudesta, jos he eivät ole voineet vaikuttaa parinsa valintaan. Näin tulokset, kuten myös aiempien tutkimusten havainnot antavat esimiehille keinoja tukea yhteisopettajia työtavan alkuvaiheessa, ja siten edesauttaa heidän työhyvinvointiaan.

Tutkimuksen mukaan opettajat toivovat yhteisopettajuudesta laajempaa käytäntöä koko koulun toimintakulttuuriin. Tulokset osoittavat opettajien olevan halukkaita luopumaan omasta autonomiastaan, ja kaipaavan muutosta yhteisöllisempään työskentelykulttuuriin, jossa työn haasteita ratkotaan yhdessä. Toisaalta tarvetta rinnakkaiselle kollegalle kuvattiin nimenomaan oman riittävyuden kautta. Yhteisopettajina toimii myös opettajia, jotka toimivassa ryhmässä haluaisivat opettaa vielä yksin. Sirkko ryhmineen (2018) huomauttaa, että vaikka opettajilla on vaikeuksia luopua perinteisestä yksin opettamisen mallista, kokemukset yhteisopettajuudesta voivat kuitenkin muuttaa heidän asenteitaan ja siten luoda positiivista yhteistyötä. Jotta yhteisopettajuudesta voidaan saada yleisempi käytännö kouluihin, myös opettajankoulutuslaitosten tulisi luoda yhä enemmän tilaisuuksia opettajaksi opiskelevien mahdollisuuksia harjoitella opettamista yhdessä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että työtä ohjaavat periaatteet, kuten vastuu, avoimuus ja rohkeus yhteisopettajuutta kohtaan nähtiin keskeisinä elementteinä yhteisopettajuuden kehittämisessä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Kouluihin tarvitaan avointa ja hyväksyvää ilmapiiriä, jotta yhteisopettajuuteen liittyvät pelot eivät rajoita sen kokeilua. Työtavan kokeileminen edellyttää opettajilta uskallusta. (Rytivaara ym. 2012.) Tutkimuksen tulokset antavat opettajille ja kouluille osviittaa yhteisopettajuuden kehittämiseen, ja sitä kautta yhteisopettajien, mutta myös muiden koulun toimijoiden työhyvinvoinnin vahvistamiseen. Yhteisopettajuutta koskevien muutosten tekeminen saattaa parhaassa mahdollisessa tapauksessa tukea myös oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Opettajien työskennellessä yhdessä, oppilaiden erilaisiin tarpeisiin on helpompi vastata (Sirkko ym. 2018). Koulun perimmäinen päämäärä on kuitenkin oppilaan suotuisa kehitys ja oppiminen (Rytivaara ym. 2012).

Tähän tutkimukseen sisältyi rajoitteita. Tutkimuksen toteuttamiseen vaikutti pandemia, jonka takia tutkimuksen haastattelut päädyttiin tekemään etäyhteydellä. Kaikilla haastateltavalla ei ollut kameraa käytössään. Nämä tekijät rajoittivat tutkijan tekemästä havaintoja haastateltavien kehonkielestä ja ilmeistä. Tästä syystä analyysi pohjautui ainoastaan haastateltavien puheeseen. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 92) suosittelevatkin haastattelun toteuttamista siten, että osapuolet näkevät toistensa ilmeet. Toisaalta etäyhteys mahdollisti haastateltavien tavoittamisen eri puolelta Suomea ja haastattelun järjestämisen joustavasti. Paikkakunta ei rajannut haastatteluun osallistumista. Etäyhteys salli sekä tutkijan että haastateltavan valitsevan itselleen luontaisimman paikan haastattelun toteuttamisen ajaksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 67; Hirsjärvi & Hurme 2015, 74).

Lisäksi on huomioitava, että tätä työtä varten etsittiin vapaaehtoisia haastateltavia, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2015, 83; Ranta & Kuula-Luumi 2017; Silverman 2009, 194). Tästä syystä voi olla mahdollista, että tutkimuksessa korostui yhteisopettajuuden arvo työtapana ja positiivinen merkitys työhyvinvoinnin kannalta. Siten olisi tarpeellista saada yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia koskevaan tutkimukseen lisää opettajia, joilla on myös toisenlainen kokemus työtavasta. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää, että myös muut tutkijat ovat saaneet samankaltaisia tuloksia etenkin työkuorman jakamisen ja kollegiaalisen tuen positiivisista vaikutuksista opettajien työhyvinvointiin (ks. Rytivaara 2012a; Sirkko ym. 2018; Wolgast & Fischer 2017).

Tutkimuksen haastattelun teemarungon mahdollisimman tarkalla suunnittelulla, tutkija varmisti keskustelun kohdistumisen tutkimuksen ongelmien kannalta oikeisiin kohteisiin eli yhteisopettajuuteen ja työhyvinvointiin. Tutkija jätti myös tarpeeksi joustavuutta kysymysten asettamiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 103.) Tutkimuksen teemahaastattelu oli kuitenkin rakenteeltaan sen verran avoin, että aineiston sisällön katsottiin edustavan itsessään vastaajien puhetta (Eskola & Suoranta 1998, 64). Kysymykset testattiin koehaastatteluilla ennen varsinaista tutkimusta. Tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esiin tutkittavien ääni ja aktiivisesti luomat merkitykset. (ks. Silverman 2009, 226, 272.) Huomioitavaa on, että tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin yksilöhaastatteluilla. Tutkimuksessa haluttiin, että työparin läsnäolo ei estä työhyvinvoinnin kannalta kielteisten asioiden esille nostamista (ks. Hirsjärvi ym. 2013, 211). Jatkossa olisi kuitenkin hyvä haastatella yhteisopetuspareja myös yhdessä, ja katsoa miten työpari vaikuttaa haastateltavien vastauksiin ja olemukseen. Useampien henkilöiden ollessa paikalla, haastateltavat saattavat käyttäytyä luontevammin ja vapaammin. Toisaalta näin voi olla myös yksilöhaastatteluissa, kuten tässä tutkimuksessa havaittiin. (Hirsjärvi ym. 2013, 210.) Yhteisopettajien haastattelu yhdessä voisi tuoda aiheen tutkimiseen kuitenkin uusia näkökulmia ja hyödyllistä tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 70).

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä haastattelun ohella käytetty muu menetelmä, kuten havainnointi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 154). Myös Silverman (2009, 201) tuo esiin, että tietoa on hyvä etsiä myös muilla menetelmillä. Haastattelussa saadaan selville, miten tutkittavat uskovat, tuntevat ja ajattelevat. Se ei kuitenkaan kerro, mitä todellisuudessa tapahtuu. Havainnoinnin keinoin olisi mahdollista katsoa, toimivatko tutkittavat siten, kuin he kertovat toimivansa. Liioittelua tulosten yleistämisessä tulee välttää, koska haastateltavat voivat kertoa toisin verrattuna johonkin toiseen tilanteeseen. (Hirsjärvi ym. 2013, 207, 212.) Toisaalta myös yksi tutkija, yhdellä menetelmällä voi saada koottua kattavan aineiston (Eskola & Suoranta 1998, 154). Tässä tutkimuksessa haluttiin antaa opettajille tilaisuus kertoa nimenomaan omia käsityksiään heidän työhyvinvoinnistaan yhteisopettajina niin vapaasti kuin mahdollista. Teemahaastattelun voitiin siten nähdä vastaavan tämän kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin. (Hirsjärvi ym. 2013, 205, 208.) Myös aineiston analyysi toteutettiin aineiston ehdoilla. Tutkija testasi muodostamia luokkia, ja niitä muokattiin tarvittaessa. Siten tavoitettiin keskeisimmät kategorialuokat. (ks. Metsämuuronen 2006.)

Erityisopettajien vähäisyys ja aineenopettajien puuttuminen aineistosta oli ikävää, koska tutkimukseen toivottiin osallistuvan laajasti eri ammattinimikkeiden perusopetuksen opettajia.

Tämä kuitenkin tarjoaa tilaisuuden jatkotutkimukselle, koska yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin tutkimusta on tärkeää tutkia myös heidän näkökulmastaan. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät alakoulussa. Tästä syystä olisi keskeistä selvittää myös yläkoulun opettajien käsityksiä yhteisopettajuuden vaikutuksista heidän työhyvinvointiinsa. Tätä ehdotusta tukee myös Sirkon ryhmineen (2020) tekemät havainnot, joiden mukaan yläkoulun opettajat eivät nostaneet työhyvinvointia esiin yhteisopettajuudesta puhuttaessa. Lisäksi voitaisiin vertailla, eroavatko alakoulun ja yläkoulun perusopetuksen opettajien käsitykset toisistaan.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuuden laajuus vaihteli tutkittavien välillä. Suppeammin yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat toivat haastatteluissa esiin epävarmuutensa siitä, onko heidän työtapsansa yhteisopettajuutta. Tämä kertoo siitä, että yhteisopettajuus on vielä verraten uusi koulukulttuurissa. Toisaalta havainto puhuu sen puolesta, että yhteisopettajuuden määritelmä ei ole yksiselitteinen, ja sitä tulkitaan kentällä eri tavoin. Näkemysten vaihtelu näyttäytyy yhteisopettajuuden eroavaisuuksina sen toteutuksen osalta niin koulujen kuin työparienkin välillä. Myös saman koulun sisällä saattaa olla useita eri näkemyksiä, jotka voivat aiheuttaa omalta osaltaan haasteita yhteisopettajuuden ilmenemisessä, ja sen vaikutuksissa myös työhyvinvoinnin kannalta. Tästä syystä olisi perusteltua selvittää opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta tietyssä kouluyhteisössä, ja siten kehittää yhteisopettajuutta yhteneväiseksi, ja kunkin koulun tarpeita sekä käytänteitä vastaavaksi. Toisaalta tässä tutkimuksessa korostettiin myös yhteisopettajuuden taustavalmisteluiden ja pedagogisen johtamisen tärkeyttä yhteisopettajuuden kehittämisessä. Jatkossa olisi hyvä tutkia esimiesten näkökulmasta, millaisia valmisteluja ja tukitoimia he ovat tehneet koskien yhteisopettajuutta, ja onko niissä nähtävissä kehittämisen mahdollisuutta. Samalla voitaisiin selvittää, millaiset valmiudet esimiehillä on tukea yhteisopettajia.

Tutkimuksessa havaitut yhteisopettajuuden vaikutukset olivat luonteeltaan samansuuntaisia keskenään riippumatta yhteistyön laajuudesta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty vaikutusten vahvuutta. Tästä syystä yhteisopettajuuden vaikutukset työhyvinvoinnin kannalta tarjoavat tilaisuuden myös jatkotutkimukselle. Keskeistä olisi vertailla yhteisopettajuuden vaikutuksien vahvuutta laajasti tai suppeammin yhteisopettajuutta toteuttavien välillä. Siten olisi mahdollista selvittää, onko työtavan laajuudella merkitystä koetun työhyvinvoinnin kannalta. Cook ja Friend (1995) huomauttavat yhteisopettajuuden perustana pidettävän ymmärrystä sen mahdollisista hyödyistä oppilaiden näkökulmasta. Parhaassa mahdollisessa

tapauksessa yhteisopettajuus on kuitenkin sekä opettajia voimauttava että oppilaiden oppimista tukeva työtapa (Roiha & Polso 2018, 60). Tämä tutkimus keskittyi yhteisopettajuuden vaikutuksiin ja kehittämiseen opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta. Siitä syystä olisi tärkeää kartoittaa yhteisopettajuuden vaikutuksia ja kehittämisen kohteita myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Tämän kautta voisi olla mahdollista kohdentaa oppilaiden saamaa tukea, ja kehittää yhteisopettajuutta enemmän myös oppilaiden oppimista ja hyvinvointia tukevaksi.

Lähteet

- Anderson, D., Cameron-Standerford, A., Bergh, B. & Bohjanen, S. 2019. Teacher evaluation and its impact on wellbeing: Perceptions of Michigan teachers and administrators. *Education* 139 (3), 139–151.
- Chang, M-L. 2009. An appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Conderman, G. & Hedin, L. 2012. Purposeful Assessment Practices for Co-Teachers. *Teaching Exceptional Children* 44, 18–27.
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Gail, J. & Polocaprio, D. 2017. Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools* 54 (1), 13–28.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mäkikangas, A. 2005. Affektiivisen työhyvinvoinnin rakenne ja pysyvyys kolmen vuoden seuruututkimuksessa. *Psykologia* 5–6, 541–551.
- 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, 9–27.
- Galletta, A. 2013. *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York: NYU Press.
- Gerlander, E-M. & Launis, K. 2007. Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. *Työelämän tutkimus* 5 (3), 202–212.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S. & Ilgen, D. 2017. Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-Being. *Applied Psychology: An International Review* 66 (1), 3–24.
- Keefe, E. & Moore, V. 2004. The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education* 32, 77–88.
- Kinnunen, S. & Mäkikangas, A. 2012. Työssä koetun tarmokkuuden, uupumusasteisen väsymyksen ja palautumisen väliset yhteydet työviikon aikana. *Psykologia* 47 (02), 84–102.
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A. & Gasteiger-Klicpera, B. 2018. Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education* 41 (4), 463–478.
- Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehtoja tutkimassa. Turun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 16.4.2021
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/93684/Annales%20C%20372%20Laine%20VK.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lhospital, A S. & Gregory, A. 2009. Changes in teachers stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in Schools* 46 (10), 1098–1112.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Viitattu 15.10.2020
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
- 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. 2017b. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin* 27, 40–50.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 16.4.2021
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514290244.pdf>
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School & Clinic* 40 (5), 260–270.
- Mauno, S., Pyykkö, M. & Hakanen, J. 2005. Koetaanko organisaatioissamme työn imua? Työn imun yleisyys ja selittävät tekijät kolmessa erilaisessa organisaatiossa. *Psykologia* 1, 16–30.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79–147.
- Mikola, M. 2012. Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin* 22, 10–28.
- Nichols, J., Dowdy, A. & Nichols, C. 2010. Co-Teaching: An Educational Promise for Children with Disabilities or a Quick Fix to Meet the Mandates of No Child Left Behind? *Education* 130, 647–651.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 66–77.
- Perhoniemi, R. & Hakanen, J. 2013. Työn imun ja ystävällisyyden siirtyminen työpöydällä. *Psykologia* 48 (02), 88–101.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. 2008. Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* 55 (1), 61–76.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 357–366.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 367–378.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P, Nikander. & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Education Research* 5, 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. Towards inclusion – teacher learning in co-teaching. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2021
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28, 999–1008.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 333–352.
- Saaranen, T., Sormunen, M., Pertel, T., Streimann, K., Hansen, S., Varava, L., Lepp, K., Turunen, H. & Tossavainen, K. 2012. The occupational well-being of school staff and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia – focus on the school community and professional competence 112 (3), 236–255.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2021 file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/978-951-39-6570-9_vaitos23042016%20.pdf
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–36.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25, 389–396.

- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 2017. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children* 49, 284–293.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73 (4), 392–416.
- Silverman, D. 2009. *Doing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin* 28, 14–34.
- Sirkko, R. 2020. Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2021 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526227337.pdf>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & aika* 14 (1), 26–43.
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. 2018. Co-Teaching in Northern Rural Finnish Schools. *Education in the North* 25 (1–2), 217–238.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal-Snape, D. & Kontu, E. 2019. Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal* 45 (3), 622–639.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. 2012. Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-Teaching. *Psychology in the Schools* 49 (5), 498–510.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27, 373–390.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. 2015. *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2006. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice* 45, 239–248.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki.
Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Viitattu 15.10.2020
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.200132076.396664773.1621758404-1916167097.1603104959
- Työterveyslaitos. 2013. Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Tampere: Tammerprint Oy. Viitattu 19.05.2021
<https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2012.pdf>
- Wagner, L., Baumann, N. & Hank, P. 2016. Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being. *Motivation & Emotion*. 40 (1), 69–81.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. & Poikonen P-L. 2009. Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education* 35 (3), 405–422.
- Wolgast, A. & Fischer, N. 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teacher's stress. *Social Psychology of Education* 20, 97–114.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- Kertoisitko työnkuvastasi lyhyesti?

Teema 1. Yhteisopettajuus

- Miten olet päätenyt toteuttamaan työssäsi yhteisopettajuutta?
- Miksi olet päätenyt toteuttamaan työssäsi yhteisopettajuutta?
- Jos tulisin katsomaan yhteisopetustuntiasi, mitä näkisin? Anna esimerkki.
- Mitä edellytyksiä yhteisopettajuuden toteuttaminen mielestäsi vaatii?
- Millaista osaamista yhteisopettajuus mielestäsi vaatii opettajalta?

Teema 2. Yhteisopettajuus ja työhyvinvointi

- Millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on työhyvinvoinnillesi?
- Kuvaile työhyvinvointiasi ennen yhteisopettajuuden aloittamista.
- Kuvaile työhyvinvointiasi yhteisopettajuuden aloittamisen jälkeen.
- Kuvaile yhteisopettajuuden merkitystä työhyvinvoinnillesi.

Teema 3. Yhteisopettajuuden kehittäminen työhyvinvoinnin näkökulmasta

- Millaisia asioita yhteisopettajuudessa tulisi näkemyksesi mukaan kehittää, jotta se tukisi paremmin työhyvinvointiasi?
- Miten yhteisopettajuutta tulisi näkemyksesi mukaan kehittää, jotta se tukisi paremmin työparisi ja työyhteisösi työhyvinvointia?

Muuta

- Mitä muuta haluaisit kertoa?