

Sofia Toivola

# **”MÄ EN OO YHTÄÄN NIIN YKSIN, MÄ EN OO YHTÄÄN NIIN VÄSYNYT”**

Opettajan työn mielekkyys yhteisopettajina toimivien  
luokanopettajien kokemana

# TIIVISTELMÄ

Sofia Toivola: ”Mä en oo yhtään niin yksin, mä en oo yhtään niin väsynyt”  
Opettajan työn mielekkyys yhteisopettajina toimivien luokanopettajien kokemana  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Joulukuu 2020

---

Tutkittavana ilmiönä tutkimuksessa oli kahden luokanopettajan välinen yhteisopettajuus ja yhteisopettajuudelle annetut merkitykset työn mielekkyyden kokemuksessa. Yhteisopettajuus on kahden opettajan välistä tiivistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä oppimisen arvioinnissa. Työn mielekkyydellä tarkoitettiin tässä tutkimuksessa työhyvinvoinnin osa-aluetta, joka muodostuu eri lähtökohdista koostuvasta positiivisesta tunteesta työtä kohtaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia niistä työn mielekkyyden tekijöistä, joista yhteisopettajuuden kautta opettajien uudelleenmuotoiltu työ koostuu. Lisäksi tarkasteltiin yhteisopettajuuden kautta työn mielekkyyttä uudenaikaisessa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa sekä yhteisopettajuuden merkitystä kokemuksiin työn mielekkyydestä.

Tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohdiana toimi hermeneuttinen fenomenologia, joka tuki tutkimuksen tarkoitusta ymmärtää tutkittavien omakohtaisia kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, millaisia edellytyksiä, uusia valmiuksia ja toimintatapoja yhteisopettajuus edellyttää. Toisella tutkimuskysymyksellä perehdyttiin siihen, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat yhteisopettajuuden opettajan työhön tuomille mahdollisuuksille. Kolmannella tutkimuskysymyksellä haluttiin saada selville, miten luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja luokanopettajien yhteisopettajuudelle antamat merkitykset ilmenevät osana työn mielekkyyden kokemuksesta. Tutkimusaineisto hankittiin haastattamalla puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kuutta alakoulussa työskentelevää yhteisopettajana toimivaa luokanopettajaa. Aineisto koostui kahdesta parihaastattelusta ja kahdesta yksilöhaastattelusta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ohjeistuksin.

Tutkimustulosten mukaan yhteisopettajuuteen siirtyminen edellyttää erilaisia valmiuksia ja toimintatapoja. Keskeisiä tekijöitä yhteisopettajuuteen siirtymisessä ovat tutkittujen kokemusten mukaan koulun johto, koulun tarjoamat tilat sekä opettajien oma tahto toimia yhteisopettajuudessa. Onnistuessaan yhteisopettajuus mahdollisti luokanopettajien työhön esimerkiksi uudenlaisia opetusmenetelmiä sekä paremmat lähtökohdat eriyttämiselle. Yhteisopettajuus tarjosi luokanopettajille jokapäiväistä kollegiaalista tukea sekä mahdollisuuden jakaa työtä opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta kollegan kanssa päivittäin. Lisäksi opettajat kokivat yhteisopettajuuden tukevan ammatillista kehittymistään.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opettajan työn muutos yksin tekemisestä yhteisölliseen työtapaan vaatii kokonaisvaltaista halua työskennellä toisen pedagogiikan ammattilaisen kanssa. Yhteisopettajuus vaatii erinäisten tekijöiden huomioimista, mutta onnistuessaan se on palkitseva opettajuuden työmuoto lisäten opettajien kokemusta työn mielekkyyden lisääntymisestä.

Avainsanat: luokanopettaja, yhteisopettajuus, työn mielekkyys, hermeneuttinen fenomenologia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJUUS JA YHTEISOPETTAJUUS .....</b>	<b>8</b>
2.1	Yhteisopettajuus käsitteenä .....	8
2.2	Yksin tekemisen kulttuurista yhteisopettajuuteen .....	10
2.3	Yhteisopettajuuden edellytyksistä sen toteuttamisen tapoihin .....	12
<b>3</b>	<b>TYÖN MIELEKKYYS JA YHTEISOPETTAJUUS .....</b>	<b>17</b>
3.1	Työn mielekkyys käsitteenä ja kokemuksena .....	17
3.2	Työn mielekkyys opettajien työssä .....	19
3.3	Työn mielekkyyden lähtökohdat yhteisopettajuudessa .....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>27</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2	Tutkimuksen informantit.....	28
4.3	Hermeneuttinen fenomenologia kokemuksia tutkittaessa .....	30
4.4	Haastattelu- ja havainnointitutkimuksella tietoa yhteisopettajuudesta .....	33
4.5	Tutkimuksen aineiston hankinnan eettisyyden ja luotettavuuden ratkaisut .....	36
<b>5</b>	<b>ANALYYSIN KULKU.....</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>45</b>
6.1	Yksin tekemisen kulttuurista onnistuneeseen yhdessä tekemiseen .....	45
6.2	Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet .....	53
6.3	Yhteisopettajuudelle annetut merkitykset työn mielekkyyden kokemuksissa .....	59
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>66</b>
7.1	Tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätökset .....	66
7.2	Tutkimustulosten ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	73
7.3	Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset .....	77
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>89</b>
	Liite 1: Haastattelurunko.....	89
	Liite 2: Saatekirje .....	91
	Liite 3: Suostumuslomake .....	92

# 1 JOHDANTO

Perinteisesti opettaja on tehnyt työtään yksin omassa luokassaan (Onnismaa 2010, 38; Rytivaara 2012c, 308). Opettajien toimintakulttuuri on kuitenkin vahvasti muuttumassa yksin toimivien kulttuurista yhdessä tekemiseen ja osaamisen jakamiseen (Väljäärvi 2015, 207). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmasta kumpuavat muutokset opettajien työssä edellyttävät opettajilta yhä enemmän yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 36). Yksi yhdessä tekemisen muoto kouluissa opettajien välillä on yhteisopettajuus, joka on ajankohtainen ilmiö tämän hetken koulumaailmassa. Yhteisopettajuus on toimiva tapa luokanopettajien välisen yhteistyön toteutukseen, mutta se muuttaa opettajuuden aiempaa yksin toimimisen asetelmaa ja edellyttää opettajilta muutosta toimintaansa (Rytivaara 2012b; Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017). Yhteisopettajuus vaatii opettajilta opetuskulttuurin muutosta ja opettajuuden uudelleen jäsentämistä (Kroeger, Embury, Cooper, Brydon-Miller, Laine & Johnson 2012, 198; Rytivaara ym. 2017, 21).

Yhteisopettajuus ei ole työtapana uusi (vrt. Cook & Friend 1995), mutta yhteisopettajuutta on alettu hyödyntää Suomessa enemmän kuitenkin vasta 2010-luvulla (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 28). Yhteisopettajuuden suosion kasvu Suomessa voi johtua peruskoulussa 2010-luvulla tapahtuneista oppimisen ja koulunkäynnin muutoksista. Opetushallituksen (Opetusministeriö 2007, 59) toteuttamien kolmiportaiseen tukeen liittyvien toimien myötä yhteisopetuksen voi nähdä Saloviidan (2016, 10–11) mukaan alkaneen yleistyä ja nousseen jopa trendiksi kouluissa. Yhteisopettajuuden suosion kasvusta kertovat myös aihetta käsittelevät aiemmat tutkimukset. Aiemmissä tutkimuksissa on selvitetty esimerkiksi yhteistyön ja suunnittelun merkitystä yhteisopettajuuden onnistumiselle (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Thousand, Villa & Nevin 2006), yhteisopettajuuden edellytyksiä (Pratt 2014; Sirkko, Takala

& Muukkonen 2020), opettajien välistä vuorovaikutusta yhteisopettajuudessa (Sileo 2011) sekä yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita (Shin, Lee & McKenna 2016).

Aiemman tutkimuksen perusteella yhteisopettajuudesta on paljon hyötyjä sekä oppimiselle että opettamiselle. Suurin osa yhteisopettajuutta käsittelevästä tutkimuksesta keskittyy opettajien ja oppilaiden yhteisopetusta koskeviin kokemuksiin ja käsityksiin (Rytivaara ym. 2017, 11). Tutkimukset osoittavat yhteisopetusta toteuttavien opettajien kokemusten olevan pääasiassa positiivisia (Rytivaara ym. 2017, 11; Scruggs & Mastropieri 2017, 286). Opettajien työhyvinvoinnilla on tutkittu olevan yhteys myös oppilaiden oppimiseen sekä hyvinvointiin (Ah-tiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 62; Rytivaara 2012c, 311; Saaranen, Pertel, Streimann, Laine & Tossavainen 2014, 3; Roffey 2012, 15). Tämän perusteella opettajien kokema työn mielekkyys on myös oppilaiden kannalta tärkeä tekijä koulun arjessa. Viimeisten vuosikymmenten aikana tutkimuksissa on osoitettu toistuvasti huolta opettajien siirtymisestä alalta varhaisessa vaiheessa (Onnismaa 2010, 38; Whalen, Majocha & van Nuland 2019, 591). Myös opettajien alalta siirtymisen vuoksi tutkimus opettajien kokemasta työn mielekkyydestä on tärkeää, sillä työn mielekkyyden on todettu olevan yhteydessä parempaan työhön sitoutumiseen (Steger, Littman-Ovadia, Miller, Menger ja Rothmann 2013, 355; Syväjärvi, Lehtopuu, Perttula, Häikiö & Jokela 2012, 50).

Opetusalan työolobarometrin tulokset osoittavat, että opettajien työssä jaksamisessa on tapahtunut käänne huonompaan. Opettajat kokevat tällä hetkellä enemmän työstressiä verrattuna muihin työelämässä oleviin, ja yksi keskeisesti opettajien työstressiä lisäävistä tekijöistä on hallitsemattomaksi koetut muutokset työssä. Työn kuormittuneisuuden myötä heikentynyt jaksaminen on yhä yleisempää opettajien keskuudessa. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 1, 11.) Oppilaiden kulttuurinen monimuotoisuus, perhestruktuurin muutokset, lisääntynyt köyhyys ja fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen liittyvät haasteet heijastuvat myös koulunkäyntiin (Shepherd, Fowler, McCormick, Wilson & Morgan 2016, 85), ja sitä kautta opettajien työhön. Kotien paineet heijastuvat arjen työskentelyyn kouluissa esimerkiksi väsymyksenä, puutteellisena keskittymiskykynä, rauhattomuutena ja kiusaamisena. Näiden tekijöiden vuoksi opettajien kokemus työn mielekkyydestä vähenee työn luonteen muuttuessa entistä laaja-alaisempaan suuntaan. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 16, 18.) Roffeyn (2012, 15) mukaan

opettajien hyvinvointia kehittämällä on mahdollista vahvistaa koulujen kapasiteettia kohdata nykyajan laaja oppilaskirjo.

Työhyvinvoinnin tutkimuksen ei tule kuitenkaan ulottua vain pahoinvointia tuottavien tekijöiden tutkimiseen, vaan työhyvinvointia tutkittaessa myös työn positiivisiin ilmiöihin tulisi kiinnittää huomiota (Virolainen 2012, 9). Acton ja Glasgow (2015, 100) näkevät tietämyksen keräämisen opettajien hyvinvointia tukevista ja parantavista tekijöistä erityisen tärkeänä. Yksi opettajien työn positiivinen ilmiö, opettajien hyvinvointia tukeva ja parantava tekijä, saattaa olla yhteisopettajuus, sillä sen on onnistuneesti toteutuessaan todettu tukevan opettajien työssä jaksamista (Malinen & Palmu 2017, 10, 13) sekä mahdollisesti lisäävän opettajien kokemaa työn mielekkyyttä (Rytivaara ym. 2017, 11). Opettajien työn mielekkyys on aiheena erityisen ajankohtainen, sillä työhyvinvointi on ollut lukuvuoden 2019–2020 Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n keskeinen teema (OAJ 2020).

Sirkko ja kollegat (2020, 36) ovat saaneet tutkimuksessaan vahvistusta sille, että yhteisopettajuus onnistuessaan voi toimia opettajien työhyvinvointia kohentavana tekijänä. Yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välistä suhdetta on kuvattu aiemmissa tutkimuksissa, mutta työn mielekkyys ei ole ollut tutkimuksissa merkittävänä lähtökohtana, vaan ainoastaan lyhyesti sivuttu kokonaisuus tutkimusten tuloksissa. Onkin mielenkiintoista pyrkiä selvittämään tällä tutkimuksella, miten yhteisopettajuus ilmenee tämän hetken koulumaailmassa opettajien kokeman työn mielekkyyden kontekstissa.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuutta ja työn mielekkyyttä lähestytään kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksella halutaan selvittää, millaisia lähtökohtia, uusia valmiuksia ja toimintatapoja yhteisopettajuuteen siirtyminen edellyttää, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat yhteisopettajuuden opettajan työhön tuomille mahdollisuuksille ja miten luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja yhteisopettajuudelle antamat merkitykset ilmenevät osana työn mielekkyyden kokemusta. Tutkimuskysymyksiin vastaamalla on tarkoituksena laajentaa näkemystä yhteisopettajuuden merkityksellisyydestä osana luokanopettajan työtä sekä tuottaa lisää ymmärrystä yhteisopettajuuden suhteesta yhteisopettajina toimivien luokanopettajien kokemaan työn mielekkyyteen.

Tutkielma alkaa yhteisopettajuuden ja opettajuuden tarkemmalla määrittelyllä sekä yhteisopettajuuden toteuttamisen taustalla olevien syiden esittelyllä. Ensimmäisessä luvussa tuodaan esiin myös yhteisopettajuuden lähtökohtia

aiemman tutkimuksen pohjalta ja kuvataan erilaisia mahdollisuuksia yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Yhteisopettajuuden tarkemman esittelyn jälkeen paneudutaan työn mielekkyyden käsitteeseen paikantamalla ensin lyhyesti käsitteen suhde työhyvinvointiin, minkä jälkeen työn mielekkyys kuvataan tarkemmin yleisellä tasolla itsenäisenä käsitteenä. Luvussa tarkastellaan työn mielekkyyttä osana opettajien työtä ja paneudutaan tarkastelemaan työn mielekkyyttä yhteisopettajina toimivien opettajien työssä.

Tutkielman kannalta oleellisimpiin teorioihin tutustumisen jälkeen on vuorossa tutkielman metodiluku, jossa kuvataan ensin tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen informantit. Luvussa avataan tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta, joka perustuu hermeneuttiseen fenomenologiaan. Metodiluvun jälkeen selitetään aineiston analyysin kulku ja raportoidaan analyysin tuloksena saadut keskeiset tutkimustulokset. Lopuksi pohditaan lyhyesti tuloksista muodostettuja tulkintoja ja johtopäätöksiä. Lisäksi viimeisessä luvussa arvioidaan koko tutkielman luotettavuutta ja esitellään aineiston pohjalta luodut keskeiset jatkotutkimusehdotukset.

## 2 OPETTAJUUS JA YHTEISOPETTAJUUS

Opettajat tekevät yhteiskunnallisesti merkittävää työtä, ja yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset näkyvät vahvasti opettajien työssä. Työelämän rakenteiden muutosten myötä myös opettajuudessa on tapahtunut viime aikoina paljon muutoksia esimerkiksi uusien oppimis- ja opetusmenetelmien käyttöönottona (Saaranen ym. 2014, 5). Keskeinen muutos opettajien työssä on myös yhteisopettajuuden lisääntyminen. Tässä luvussa määritellään yhteisopettajuuden käsite sekä kuvataan opettajien työn kulttuurin muutosta ja työn muutoksen merkitystä yhteisopettajuuden mahdollistumiselle. Lisäksi luvussa kuvataan yhteisopettajuutta sen vaatimien edellytysten ja hyötyjen näkökulmasta sekä yhteisopettajuuden toteuttamisen eri muotoja.

### 2.1 *Yhteisopettajuus käsitteenä*

Nykyajan yhteisopettajuus-käsitteen monitulkintaisuuden vuoksi on tarpeen määritellä, mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Opettajien välistä yhteistyötä voidaan kuvata eri käsittein ja toteuttaa eri tavoin. Yhteistyötä kuvaavan käsitteen valinta riippuu opettajien toteuttamasta yhteistyön mallista. (Fluijt, Bakker & Struyf 2016, 189.) Opettajien yhdessä opettamista on kutsuttu sen alkuaikoina, Yhdysvalloissa 1950-luvulla, tiimiopettamiseksi. Tällä viitattiin kahden peruskoulun opettajan väliseen yhteistyöhön. Kyseiset opettajat jakoivat yhteisen luokkahuoneen, joka oli mahdollista erottaa sermillä. Opettajat avasivat kyseisen sermin ja tekivät yhteistyötä opettaakseen ryhmiään yhdessä. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 13–14.) Myöhemmin opettajien väliselle yhteistyölle muodostui muitakin malleja. 1990-luvulla yhteistyön eri malleille kehittyi käsite yhteisopettajuus. (Saloviita 2016, 7–8.)

Kansainvälisesti tutkimuksissa yhteisopettajuudella on yleisesti viitattu luokanopettajan ja erityisopettajan tai kahden aineenopettajan väliseen yhteistyöhön

(esim. Cook & Friend 1995; Shin ym. 2016). Kuusela ja Nikulainen (2011, 68) toteavat, että myös Suomessa yhteisopettajuus käsitetään tehdyissä tutkimuksissa yleensä erityisopettajan ja luokanopettajan väliseksi yhteistyöksi. Rytivaara (2012b, 18) kuvaa yhteisopettajuutta käsittelevän tutkimuksensa olevan poikkeus tarkastellessaan kahden luokanopettajan välistä tiivistä yhteistyötä. Saloviita ja Takala (2010, 393–394) kuitenkin näkevät, että Suomessa yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa luokanopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön lisäksi myös kahden luokanopettajan välillä.

Suomessa kahden opettajan välistä yhteistä opetusta on 1960-luvulta lähtien kutsuttu samanaikaisopetuksiksi (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Salovii-dan (2016, 7) mukaan samanaikaisopetuksella tarkoitetaan kuitenkin vain opetuksellista työtapa, jossa kaksi opettajaa tekee yhteistyötä samassa luokassa. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 375) kuvaavat samanaikaisopetuksen tarkoittavan sitä, kun kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samanaikaisesti. Samanaikaisopetus ei ole käsitteenä riittävän kattava kuvaamaan tämän tutkimuksen mukaista opettajien välistä yhteistyötä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) toteavatkin, että samanaikaisopetus voidaan nähdä ennemminkin opetuksellisenä työtapana ja järjestelynä, jota voidaan hyödyntää yhteisopettajuuden kentällä. Samanaikaisopetuksen sijaan tulisi puhua suomeksi yhteisopettajuudesta ja yhteisopetuksesta. Yhteisopettajuus ja yhteisopetus vastaavat paremmin englanninkielisen käsitteen, co-teaching mukaista, yhteisopettajien välistä todellista luonnetta. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5; Ahtiainen ym. 2011, 17.)

Friend ja Cook (2017, 182) määrittelevät yhteisopettajuuden rakentuvan opettajien syvällisemmän yhteistyön perustalle. Yhteisopettajuus näyttäytyy aiemmissa ilmiötä käsittelevissä tutkimuksissa opettajien välisenä yhteistyönä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Sirkko ym. 2020, 37). Yhteisopettajuutta voidaan kuvata kahden opettajan yhteisvastuulliseksi opetus-työksi yhteisessä opetusryhmässä. Opettajat suunnittelevat, opettavat ja arvioivat opetusryhmänsä oppilaita yhdessä ja yhteisvastuullisesti (Sirkko ym. 2020, 37; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375). Yhteisopettajuus sisältää käsitteenä opetustilanteen lisäksi muun opettajien välillä tapahtuvan yhteistyön, minkä perusteella yhteisopettajuus valikoitui tässä tutkimuksessa käytettäväksi käsitteeksi.

Tutkimuksessa käytetään termiä yhteisopettajuus kuvaamaan kahden luokanopettajan välistä yhteistyötä, joka on merkitykseltään enemmän kuin vain kahden opettajan samanaikainen saman asian opettaminen. Tutkimuksessa yhteisopettajuudesta puhuttaessa tarkoitetaan opettajien laajempaa vastuuta yhteisestä opetusryhmästä. Opetustilanteen lisäksi yhteisopettajuudessa korostuu opettajien välinen yhteistyö esimerkiksi arvioinnin ja suunnittelun osalta (Sirkko ym. 2020, 37). Yhdessä opettaminen voi toteutua myöhemmin tässä luvussa määriteltävien yhteisopettajuuden eri muotoja hyväksi käyttäen, ja luokanopettajien toteuttaman yhteisopettajuuden mukaan yhteisopettajuutta toteuttavista opettajista toinen voi opettaa myös yksin.

## *2.2 Yksin tekemisen kulttuurista yhteisopettajuuteen*

Opettajuuden perinteinen malli on pitkälti perustunut opettajan autonomian kunnioittamiseen. Perinteisen opettajuuden mallin aikaan saama autonomian kunnioitus on osaltaan luonut kouluihin yksin tekemisen kulttuuria. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 63.) Saloviidan (2016, 11–12) mukaan yksi syy yhteisopetuksen aiemmalle niukalle toteutukselle saattaa olla Jaakko Salmisen jo vuonna 1977 esittämä näkemys opettajien reviiirajattelusta. Reviiirajattelun mukaan opettajat kokevat luokan omaksi alueekseen eivätkä tarvitse sinne muita opettajia. Friend ja kollegat (2010, 20) toteavat yhteisopettajuuden eroavan todella paljon perinteisestä opettajuuden yksin toimimisen mallista. Opettajien yhteisellä vastuulla yhteisopettajuudessa on työ, josta jokainen opettaja on perinteisesti vastannut yksin tehden työtään itsekseen omassa luokassaan (Rytivaara ym. 2017, 21; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Yksin tekemisen kulttuurista yhteisopettajuuteen siirtymisen taustalla vaikuttaa monia erilaisia syitä.

Tuominen-Soini ja Sahlberg (2007, 16) toteavat yhteiskunnallisen rakennemuutoksen vuoksi kouluissa tapahtuvan opetustyön muuttuvan entistä vaativammaksi ja laaja-alaisemmaksi. Esimerkki työn luonteen muuttumisesta laaja-alaisempaan suuntaan on siirtyminen oppimisen kolmiportaiseen tukeen. Perusopetuslain muutos ja siirtyminen oppimisen kolmiportaiseen tukeen vuonna 2010 velvoitti jokaisen opettajan tarjoamaan tukea oppimiseen sitä tarvitseville oppilaille yleisen, erityisen ja tehostetun tuen käytänteiden mukaisesti. Tuen antaminen kouluissa on pitkään nähty erityisopettajan tehtävänä (Shepherd ym. 2016, 85).

Oppilaiden tuen tarpeiden havaitseminen ja tuen antaminen kuuluu kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin, minkä vuoksi tuen antamista ei voi jättää enää ainoastaan erityisopettajan tehtäväksi. Erityisopetuksen vähentäminen ja muiden tuen muotojen luominen olivat keskeisiä syitä perusopetuslakimuutoksen taustalla. (Sirkko ym. 2020, 27.) Tuen antaminen kaikissa opetus- ja kasvatustilanteissa kolmiportaisen tuen mukaan liittyy keskeisesti ajatukseen inklusiivisista kouluista. Inklusiivisella koululla tarkoitetaan koulua, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä ilman erityisluokkia (Savolainen, Malinen & Schwab 2020). Yhteisopetuksella on aiemmin pyritty ennen kaikkea inklusion mukaisesti tukemaan luokan heikoimpia oppilaita (Saloviita 2016, 9). Yhteinen opettaminen on yksi keino koulujen inklusiivisen toiminnan toteutumiseksi (Friend ym. 2010, 22). Yhteisopettajuuteen siirtymällä koulut luovat jokaiselle oppilaalle avointa ja yhteistä koulua inklusioajatuksen mukaisesti.

Scruggs ja Mastropieri (2017, 285) kuvaavat luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteisopettajuutta käsittelevässä artikkelissaan, että oppilaiden moninaisuuden lisääntyminen yleisopetuksessa on luonut uudenlaisen tarpeen opettajien väliselle yhteistyölle. Erityisluokkien tai erityiskoulujen sijaan nykyään entistä suurempi osa tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee osana yleisopetuksen luokkaa (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016, 46). Saloviidan ja Takalan (2010, 389) mukaan yhteisopettajuus on suositeltava työmuoto ja keino inklusiivisen koulun toteutumisessa, sillä yhteisopettajuus nähdään yhtenä keinona luokanopettajien paremmalle selviytymiselle heterogeenisen luokan opettamisessa. Erilaisten oppijoiden huomioimisessa korostuu opetuksen eriyttäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen ilmenee opetuksen työtapojen valitsemisessa. Eriyttämisen tulisi perustua oppilaantuntemukselle, jonka perusteella opetusta eriytetään oppilaan tarpeiden huomioimisella, erilaisten työtapojen valinnalla sekä yksilöllisen etenemisen mahdollistamisella. (Opetushallitus 2014, 30.)

Opettajat kokevat usein, ettei eriyttämiselle ole tarpeeksi aikaa ja oppilaita on liikaa eriyttämisen toteuttamiseksi. Opettajat kokevat, että jokaista oppilasta pitäisi eriyttää jollakin tavalla, sillä kaikki oppilaat ovat erilaisia. (Laine, Hotulainen & Tirri 2019, 81.) Yksi ratkaisu eriyttämisen haasteisiin voi olla yhteisopettajuus, sillä yhteisopettajuuden avulla on mahdollista helpottaa oppilaiden tuen tarpeiden

havaitsemista luokassa (Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen 2017, 28). Kahden opettajan on todettu havaitsevan yksilölliset tuen tarpeet paremmin verrattuna yksin opettamiseen (Shin ym. 2016, 98). Yhteisopettajuuden myötä kahden opettajan resursseilla voisi olla mahdollista vähentää opettajien kokemusta eriyttämisen haastavuudesta ja tuoda näin helpotusta luokanopettajien työhön.

Yhteisopettajuudesta on onnistuessaan paljon hyötyä ja helpotusta opettajien työlle, mutta opettajien välillä tapahtuvaan tiiviiseen yhteistyöhön siirtyminen vaatii onnistuakseen tiettyjä edellytyksiä. Yhteisopettajuuden edellytyksiä ja edellytyksien mahdollistamia yhteisopettajuuden toteuttamisen tapoja kuvataan seuraavassa alaluvussa.

### *2.3 Yhteisopettajuuden edellytyksistä sen toteuttamisen tapoihin*

Yhteisopettajuuden opettajuudelle ja opetukselle tuomien muutosten vuoksi työtapana edellyttää useiden eri tekijöiden uudelleenpohdintaa. Fluijt kollegoineen (2016, 190) kuvaa, että yhteisopettajien tulisi keskittyä ammattinsa haasteisiin, jotta he voivat saavuttaa työn pedagogiset tavoitteet. Yhteisopettajuus pitää sisällään haasteita, sillä haasteita luonnollisesti ilmenee kahden ihmisen toimiessa yhteistyössä (Pratt 2014, 1). Kun kahden opettajan välisen yhteistyön haasteet on selvitetty, ne eivät enää ole haasteita vaan enemmänkin toimivan yhteisopettajuuden perusta. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan yhteisopettajuuden lähtökohtia ja edellytyksiä.

Opettajien yhteinen suunnittelu-aika on edellytys laadukkaana yhteisopettajuuden toteuttamiselle (Ahtiainen ym. 2011, 38). Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 383) mainitsevat, että yhteisopettajuudessa suunnitteluun tulee varattua enemmän aikaa ja tuntisuunnitelmat ovat huolellisemmin tehtyjä. Tämä koetaan pääosin yhteisopettajuuden tuomana hyötynä. Hyödyistä huolimatta yhteinen suunnittelu saattaa aiheuttaa silti haasteita opettajille esimerkiksi suunnitteluaikojen riittämättömyytenä (Shin ym. 2016, 99). Yhteisopettajien mahdollisen vähäisen suunnitteluajan vuoksi opettajien tulee kiinnittää huomiota, että he maksimoivat yhteisen suunnittelulle varatun ajan hyödyntämällä sen riittävän tehokkaasti (Scruggs & Mastropieri 2017, 286).

Suunnitteluajkojen lisäksi onnistuneen yhteisopettajuuden edellytys on opettajien välinen keskinäinen suhde ja toimiva kommunikaatio. Yhteisopettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa yhteisopettajien keskinäinen vuorovaikutus on merkittävässä roolissa (Pratt 2014; Shin ym. 2016; Sileo 2011). Yhteisopettajaparin välisellä hyvällä henkilökemialla on suuri merkitys sujuvan yhteisopettajuuden varmistamisessa (Shin ym. 2016, 98–99; Sileo 2011, 32). Opettajien tulee työssään panostaa avoimeen keskusteluyhteyteen, sillä kommunikaatio-ongelmat voivat pahimmillaan päättää koko opettajien välisen yhteistyön. Yhteisopettajina toimivilla opettajilla tulisikin olla hyvät vuorovaikutustaidot. (Sileo 2011, 32.) Toimiva yhteisopettajuus edellyttää opettajilta hyvää vuorovaikutussuhdetta, joka pitää sisällään esimerkiksi rehellisen keskustelun mahdollisista huolenaiheista ja erimielisyyksistä ennen kuin ne kasvavat suuremmiksi ongelmiksi (Gately & Gately 2016, 40, 47).

Yhteisopettajuudessa opettajien pedagogiset näkemykset olisi hyvä olla samankaltaiset yhteistyön sujuvan toiminnan takaamiseksi, sillä onnistunutta yhteisopettajuutta heikentävä tekijä on opettajien erilaiset lähestymistavat luokkahuoneen hallintaan (Shin ym. 2016, 100). Opettajien erilaiset tyylit ja näkökulmat opetuksessa haastavat yhteenkuuluvuuden kokemusta (Shin ym. 2016, 98). Ahtiainen kumppaneineen (2011, 20) toteaa, että opettajien tulisi saavuttaa yhteinen ymmärrys pedagogisista käytänteistä, näkemyksistä sekä arvoista. Yhteisopettajana toimiessa opettajien kasvatuksellisten näkemysten on tärkeä olla samankaltaiset, sillä ajatusmaailmaltaan liian erilaiset opettajat ajautuvat herkemmin erilaisiin kommunikaatio-ongelmiin ja väärinymmärryksiin (Sileo 2011, 32).

Edellä esitettyjen yhteisopettajuuden lähtökohtien ja edellytysten lisäksi keskeinen tekijä yhteisopettajuuden taustalla on opettajien oma henkilökohtainen tahto toimia yhdessä toisen opettajan kanssa (Jackson, Willis, Giles, Lastrapes & Mooney 2017, 14). Opettajien vahva tahto, näkemys ja opetuksen uudistamisen halu eivät kuitenkaan riitä takeeksi yhteisopettajuuden onnistumiselle. Luontevan ja sujuvan yhteisopettajuuden toteutumisen suhteen myös esimiehen tuki on Scruggsin, Mastropierin ja McDuffien (2007, 403–404) mukaan tärkeää. Esimiehen tuki edistää yhteisopettajuuden asemaa ja takaa sen jatkuvuutta (Ahtiainen ym. 2011, 42–43). Esimiehen tuen lisäksi tarkoituksenmukaiset fyysiset tilat ovat merkittäviä tekijöitä yhteisopettajuuden onnistumisessa. Lakkala kollegoineen (2016, 53) kuvaa, että koulujen fyysiset tilat tulee olla joustavat ja tarpeen

mukaan muokattavissa. Kun opetukseen on käytettävissä sopivia tiloja ja toisaalta myös opettajien intoa ja osaamista, on myös opetusta mahdollista muuttaa vastaamaan enemmän perusopetuksen opetussuunnitelman vaatimukseen (Kattilakoski 2018, 162). Kattilakoski (2018, 40) toteaa avoimien ja joustavien oppimistilojen luovan mahdollisuuksia yhteisopettajuuden toteuttamiselle käytännössä, kun tilat tukevat monipuolista opetuksen järjestämistä.

Yhteisopettajuudessa tapahtuvaa opetusta voidaan käytännössä toteuttaa eri tavoin ja malleja sen toteuttamiseen on monia. Mallien väliset erot johtuvat lähinnä siitä, millainen rooli opettajilla opetustilanteessa on ja millainen on opettajien välinen keskinäinen suhde. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Rytivaara 2012a, 183). Tässä tutkimuksessa yhteisopettajien hyödyntämät yhteisopetuksen työtavat jaetaan tarkasteluun Rytivaaran ja kollegoiden (2017, 16–17) muodostaman mallin mukaan. Muita yhteisopettajuudessa hyödynnettäviä malleja ovat esittäneet esimerkiksi Morocco ja Aguilar (2002), Friend kollegoineen (2010), Ahtiainen kollegoineen (2011) sekä Thousand ja kumppanit (2006). Rytivaaran ja kollegoiden (2017, 16–17) esittelemän mallin koetaan tiivistävän yhteisopettajuuden toteuttamisen tavat hyvin, minkä vuoksi se valikoitui tässä tutkimuksessa käytettäväksi yhteisopettajuutta kuvaavaksi teoreettiseksi viitekehyykseksi. Rytivaara kollegoineen (2017, 16–17) jakaa yhteisopetuksen työtavat kolmeen: avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen ja tiimiopettaminen.

Avustava ja täydentävä opettaminen on tällä hetkellä yhteisopetuksen päätyypeistä kaikkein yleisimmin käytetty ainakin luokanopettajan ja erityisopettajan välillä (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012, 501). Työtavassa toinen opettajista kantaa päävastuun opettamisesta toisen opettajan toimiessa avustavan ja täydentävän opettajan roolissa. Avustaminen ja täydentäminen voivat tarkoittaa esimerkiksi työrauhan ylläpitämistä, yhden oppilaan ohjaamista tai muistiinpanojen tekemistä taululle. (Rytivaara ym. 2017, 16.) Morocco ja Aguilar (2002, 317) ja Ahtiainen kumppaneineen (2011, 22–23) esittävät avustavan ja täydentävän opetuksen vuorottelevana opetuksena, jossa toinen opettajista on vetovastuussa ja toinen avustaa ja tarkkailee oppilaita. Täydentävään opetukseen voi kuulua myös avustavan opettajan rooli vastuuopettajan puheen havainnollistajana esimerkiksi taulutyöskentelyn keinoin (Thousand ym. 2006). Myös Friend kollegoineen (2010, 13) näkee avustavan ja täydentävän opettamisen niin, että toinen

opettajista on päävastuussa toisen opettajan tarjotessa henkilökohtaista avustusta oppilaille. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa roolien vaihtelu on tärkeää, ettei kumpikaan opettajista koe olevansa enemmän avustajan roolissa. Avustavan ja täydentävän opetuksen mallilla on mahdollista huomioida oppilaiden erilaisten tarpeiden tukeminen oppitunneilla. (Cook & Friend 1995, 7.)

Rinnakkain opettamisen työtavassa luokan oppilaat on jaettu kahteen ryhmään, joista kummallakin opettajista on oma vastuuryhmänsä. Rinnakkain opetus voi tapahtua samassa tai eri tilassa ja opetettavana aiheena voivat olla samat tai eri asiat. Opetettavat asiat riippuvat opetuksen tavoitteista ja ryhmien kokoonpanoista. (Rytivaara ym. 2017, 16.) Morocco ja Aguilar (2002, 317) sekä Ahtiainen kollegoineen (2011, 22–23) näkevät rinnakkain opettamista jaetun ryhmän opettamisena, jolloin opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä, mutta voivat kuitenkin toteuttaa oppitunnin käyttäen eri lähestymistapoja ja näkökulmia. Ryhmäjaot tapahtuvat esimerkiksi oppimistyylien huomioimisena. Opettajat voivat kiertellä molempien ryhmien välillä. (Thousand ym. 2006, 243.) Rinnakkain opettamisessa voidaan hyödyntää myös eriytyvää opettamista, jolla tarkoitetaan oppilasryhmän jakamista suurryhmään ja pienryhmään. (Ahtiainen ym. 2011, 22.)

Tiimiopettaminen korostaa opettajien yhteistä vastuuta opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Tiimiopettajuudessa kaksi opettajaa on siinä roolissa, jossa opettaja on perinteisesti toiminut yksin. (Thousand ym. 2006.) Tiimiopettajuus vaatii onnistuakseen harjoittelua ja kokemusta, sillä se on haasteellisin yhteisopettajuuden muoto. Tiimiopettajuudessa opettajat toimivat opetustilanteessa toisiaan täydentäen – toisen puhuessa toinen voi mallintaa opetettavaa asiaa, antaa tarkentavia esimerkkejä tai tehdä lisäkysymyksiä aiheesta. (Ahtiainen ym. 2011, 23–24.) Tiimiopettajuudessa molemmat opettajat ovat selvillä tunnin kuluista ja voivat sen ansiosta vaihdella rooleja kesken tunnin. Olennainen ero tiimiopettajuudella verrattuna yhteisopettajuuden kahteen muuhun päätyyppiin on opettajien vahvempi vastuu luokan tai ryhmän toiminnasta (Rytivaara ym. 2017, 16).

Mikään esille tuoduista yhteisopetuksen työtavoista ei ole itsessään toista työtapaa parempi (Rytivaara ym. 2017, 17), vaan valitusta opetustilanteesta riippumatta on tärkeää, että opettajat ovat luokassa tasavertaisia ammattilaisia (Jackson ym. 2017, 14). Opettajien tulee tehdä pedagogiset ratkaisut opetuksen suhteen oppilaita parhaiten palvelevan opetustavan käyttämiseksi (Ahtiainen

ym. 2011, 21; Rytivaara ym. 2017, 17; Thousand ym. 2006, 243). Opettajat saattavat vaihdella yhteisopettajuuden muotoja myös kesken tunnin ja soveltaa eri malleja tilanteen edellyttämällä tavalla sekä itselleen ja ryhmälleen parhaiten soveltuvalla toiminnalla (Jackson ym. 2017, 12). Seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin tässä luvussa esitellyn yhteisopettajuuden yhteyksiä työn mielekkyyteen.

# 3 TYÖN MIELEKKYYS JA YHTEISOPETTAJUUS

Opetukseen liittyvät jatkuvat muutokset, kehittämistyö ja lisääntyvä työmäärä tuovat kuormitusta opettajan työhön (Saaranen ym. 2014, 5). Opettajien työn kulttuurissa tapahtuneiden muutosten vuoksi opettajien kokema työn mielekkyys on koetuksella. Tässä luvussa kuvataan, mitä työn mielekkyyden käsitteellä tarkoitetaan suhteessa työhyvinvoinnin käsitteeseen, sillä työn mielekkyyden käsite on kuvattu olevan monitulkintainen (Syväjärvi ym. 2012, 45). Työn mielekkyyden määritelmän tarkastelun jälkeen rajaudutaan tarkastelemaan työhyvinvointia tarkemmin juuri opettajien työssä. Luvun viimeisessä alaluvussa kuvataan työn mielekkyttä sitoen se yhteisopettajuutta käsittelevään tutkimukseen.

## *3.1 Työn mielekkyys käsitteenä ja kokemuksena*

Saaranen ja kollegat (2014, 4) ovat todenneet, että työhyvinvoinnin käsitettä käytetään erilaisissa merkityksissä riippuen esimerkiksi työhyvinvointitutkimuksen tavoitteista, kontekstista ja tieteenalasta. Sosiaali- ja terveysministeriö kertovat työhyvinvoinnin koostuvan työn mielekkyydestä, turvallisuudesta, terveydestä sekä yksilön hyvinvoinnista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020). Syväjärvi ja kollegat (2012, 14) tiivistävät työn mielekkyyden ja työhyvinvoinnin välisen suhteen toteamalla, että ”työn mielekkyyden kokemukset liittyvät läheisesti ihmisten työhyvinvointiin”. Työn mielekkyttä on tarkasteltu sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa yhtenä työhyvinvoinnin ulottuvuuden osatekijänä, joka rakentaa kokonaisvaltaista työhyvinvointia yhdessä muiden hyvinvointitekijöiden kanssa (Antila 2006, 26–28).

Edellä esitettyjen perustelujen valossa tässä tutkimuksessa työn mielekkyys käsitetään yhtenä osana työhyvinvointia työhyvinvoinnin ollessa tämän tutkimuksen tarkoitukseen määritelmänä liian laaja. Työn mielekkyys käsitetään työhyvinvoinnin alakäsitteeksi, yhdeksi työhyvinvoinnin osaksi. Monessa muussa

tutkimuksessa puhutaan laajemmin työhyvinvoinnista, minkä vuoksi on perusteltua, että tässä tutkimuksessa käytetään tarvittaessa myös työhyvinvoinnin käsitettä. Työn mielekkyys käsitetään tässä tutkimuksessa positiiviseksi kokemuksen tilaksi, joka syntyy työntekijän asenteista ja mielipiteistä työtään kohtaan, eli työn mielekkyys nähdään työntekijän ja työn välisenä suhteena. Tässä tutkimuksessa nähdään Syväjärven ja kollegoiden (2012, 45) tapaan työn mielekkyys kokemukseksi työtä kohtaan. Työn mielekkyyden voi myös rajata työn mielekkyyteen tai työnteon mielekkyyteen, mutta niiden välille ei tässä tutkimuksessa tehdä eroa. Työn mielekkyyden tarkastelu on rajattu oman työn yksilöllisempiin, opettajan työn, piirteisiin (Moilanen & Virtanen 2010, 29).

Hackmanin ja Oldhamin (1980) työn mielekkyyden teoriassa työn mielekkyys nähdään psykologisena tilana, joka määräytyy työtehtävien vaihtelevuuden, identiteetin ja mielenkiintoisuuden funktiona, jolla on vaikutusta työtyytyväisyyteen. Moilasen ja Virtasen (2010, 31) mukaan työn mielekkyys ja työtyytyväisyys ovat lähes rinnakkaisia käsitteitä. Myös Steger kollegoineen (2013, 352) kuvaa mielekkään työn liittyvän työtyytyväisyyteen. Laajassa mittakaavassa työn mielekkyys voidaan ymmärtää työtyytyväisyyden synonyymiksi. Molemmat käsitteet kuvaavat osittain töissä viihtymisen tasoa sekä miten paljon työstä pidetään. (Antila 2006, 26–28.) Mielekkäällä työllä on yhteys positiivisempaan työtulokseen sekä yleiseen hyvinvointiin (Steger ym. 2013, 352; Virolainen 2012, 85). Työn ollessa mielekästä yksilön työmotivaatio on korkealla. Tällöin työstä ajatellaan positiivisesti ja tyytyväisyys työtä kohtaan nousee (Antila 2006, 26–28).

Työn mielekkyys nähdään henkilökohtaisena kokemukseksi, joka syntyy työn haastavuudesta, itsenäisyydestä ja palkitsevuudesta. Työn on oltava työntekijälle merkityksellistä. (Hakanen 2011, 26; Rosso, Dekas & Wrzesniewski 2010, 95; Syväjärvi ym. 2012, 46.) Merkityksellisyyden lisäksi työn mielekkyyteen liittyy luovuus, mukaansatempaavuus ja kiinnostavuus (Bailey & Madden 2016, 54). Bailey ja Madden (2016, 56) näkevät työn mielekkyyden koostuvan mielekkään työn ja henkilökohtaisen elämän muodostamasta kokonaisuudesta. Työn mielekkyyden kokemukseen vaikuttavat henkilön ajatukset itsestään, työstään sekä työyhteisön muista jäsenistä, joiden kanssa hän toimii vuorovaikutuksessa (Cartwright & Holmes 2006, 202).

Koska kokemus työn mielekkyydestä on subjektiivinen (Vuori, San & Kira 2012, 233), työn mielekkyyden kokemukseen on yhteydessä henkilön oma asennoituminen työtä kohtaan. Syväjärven ja kollegoiden (2012, 48) mukaan se, mitä työ kenellekin merkitsee, riippuu henkilön omista arvoista ja elämäntilanteesta. Henkilöille, jotka kokevat työnsä kutsumusammattina, työ on itsessään palkitsevaa ja merkitystä antavaa (Hakanen 2011, 26–27). Työn mielekkyys ei tarkoita samaa kuin kutsumusammatti. Työn mielekkyys on kutsumusta laajempi käsite. (Vuori ym. 2012, 233.) Opettaja voi kokea olevansa kutsumusammattissaan, mutta hän ei tunne työn olevan mielekästä esimerkiksi liiallisen työmäärän vuoksi. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan työn mielekkyyttä juuri opettajien työssä.

### *3.2 Työn mielekkyys opettajien työssä*

Oppilaiden yksilöllisten tuen tarpeiden ja kulttuurien moninaisuuden lisääntyessä opettajien työn mielekkyydestä on yhä merkittävämpää pitää huolta. Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon ja se on mielenkiinnon kohteena monissa tutkimuksissa (Onnismaa 2010; Saaranen Tossavainen, Turunen, Kiviniemi ja Vertio 2007). Opettajien työhyvinvointia, tässä tutkimuksessa työn mielekkyyttä, voidaan tarkastella esimerkiksi Saarasen ja kollegoiden (2007) kehittämän koulun henkilöstön työhyvinvoinnin ja terveyden -mallin avulla. Kyseinen malli valikoitui tutkimukseen, sillä sen koetaan pohjustavan myöhemmin tässä luvussa esiteltäviä työn mielekkyyden lähtökohtia juuri opettajan työn piirteiden näkökulmasta. Saaranen kollegoineen (2007, 250; 2014, 5) näkee mallissaan koulun henkilöstön työhyvinvoinnin koostuvan neljästä osa-alueesta, joita ovat työntekijä ja työ, työolot, ammatillinen osaaminen sekä työyhteisö.

Työntekijä ja työ –kokonaisuus nähdään muodostuvan terveydestä, henkisestä ja fyysisestä työmäärästä sekä yksilöllisistä resursseista ja niihin vaikuttavista tekijöistä (Saaranen ym. 2007, 250; Saaranen ym. 2014, 5). Länsikallion ja kollegoiden (2018, 11) toteuttaman työolobarometrin mukaan opetuslalla työskentelevillä työn kuormittavuus on lisääntynyt, mikä johtuu suurelta osin työmäärän kasvusta. Työmäärän lisääntyessä opettajien vaikutusmahdollisuudet oman työn määrään ovat heikentyneet, ja samalla työstä aiheutuvan stressin määrä on

kasvanut (Länsikallio ym. 2018, 8, 19). Työpaikoilla ilmenevä stressi johtuu esimerkiksi kollegan tuen puutteesta (Manka & Manka 2016, 7). Mitä enemmän työntekijöillä on mahdollista vaikuttaa omaa työtään koskeviin päätöksiin, sitä mielekkäämpänä he työnsä kokevat (Syväjärvi ym. 2012, 56; Manka & Manka 2016, 107). Lisäksi Syväjärvi ja kollegat (2012, 99) mainitsevat työmäärän ja toimivan vastuujon olevan tärkeitä työn mielekkyydelle, mikä korostuu erityisesti yhteisopettajuudessa opettajien jakaessa työn eri osa-alueet yhdessä.

Luokanopettajien työmäärään vaikuttavat myös eri henkilöiden kanssa käytävä kommunikointi. Tutkimusten mukaan opettajien työssäjaksamista kuormittavat runsaasti oppilaiden ja työyhteisön välillä tapahtuvat haastavat kohtaamiset ja ongelmatilanteet (Länsikallio ym. 2018, 12). Kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden laadulla on Roffeyn (2012, 8) mukaan yhteys opettajan kokemukseen työhyvinvoinnista. Oppilaiden ja työyhteisön jäsenten kohtaamisen ja kommunikoinnin lisäksi opettajan työhön kuuluu keskeisenä osana vuorovaikutus oppilaiden vanhempien kanssa (Cantell 2011, 6). Oppilaiden vanhempien kanssa käytävä yhteistyö vaikuttaa merkittävästi opettajan työhyvinvointiin (Uusiautti, Harjula, Pennanen & Määttä 2014, 180).

Työolot–osa-alue muodostuu fyysisestä toimintaympäristöstä (fyysiset, kemialliset ja biologiset tekijät) sekä työturvallisuudesta (Saaranen ym. 2007, 250; Saaranen ym. 2014, 5). Myös Manka ja Manka (2016, 90) toteavat työympäristön olevan yhteydessä työhyvinvointiin. Opettajien työympäristö koostuu koulun tiloista. Onnismaan (2010, 55) mukaan opetustilojen tarkoituksenmukaiset ja toimivat tilat luovat pohjaa opettajien työhyvinvoinnille. Oppimiskäsitys on muuttunut ja tuonut mukanaan uudistumisen tarpeen opetukselle ja opetusjärjestelyille, mikä tulisi huomioida opetustiloja suunniteltaessa (Kattilakoski 2018, 101).

Ammatillinen osaaminen –kokonaisuuden katsotaan sisältävän ammatillisen pätevyyden sekä koulutusmahdollisuudet (Saaranen ym. 2007, 250; Saaranen ym. 2014, 5). Opettajien työssä on tärkeää, että heidän ammatillista osaamistaan voidaan tukea monin eri tavoin. Ammatillisen osaamisen ylläpitäminen toteutuu esimerkiksi täydennys- ja jatkokoulutuksilla, joiden tarjoamisessa työnantajalla on merkittävä rooli. (Helin 2014, 19, 62.) Ammatillisen osaamisen kehittämiseen liittyy vahvasti mentorointi, jonka on havaittu olevan hyödyllinen tukemisen muoto erityisesti juuri työnsä aloittaneille. Mentoroinnin tarkoituksena on auttaa opettajaa yhdistämään koulutuksesta saatua teoreettista tietoa käytännön

työhön (Helin 2014, 61). Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän (2012, 10–11) mukaan mentoroinnilla tarkoitetaan kokeneemman opettajan jakamaa kokemukseen perustuvaa hiljaista tietoa kokemattomalle noviisille. Helin (2014, 59) tuo kuitenkin ilmi, että mentoroinnilla voi mahdollistaa laajemmin uransa eri vaiheissa olevien opettajien työn rikastuttamisen.

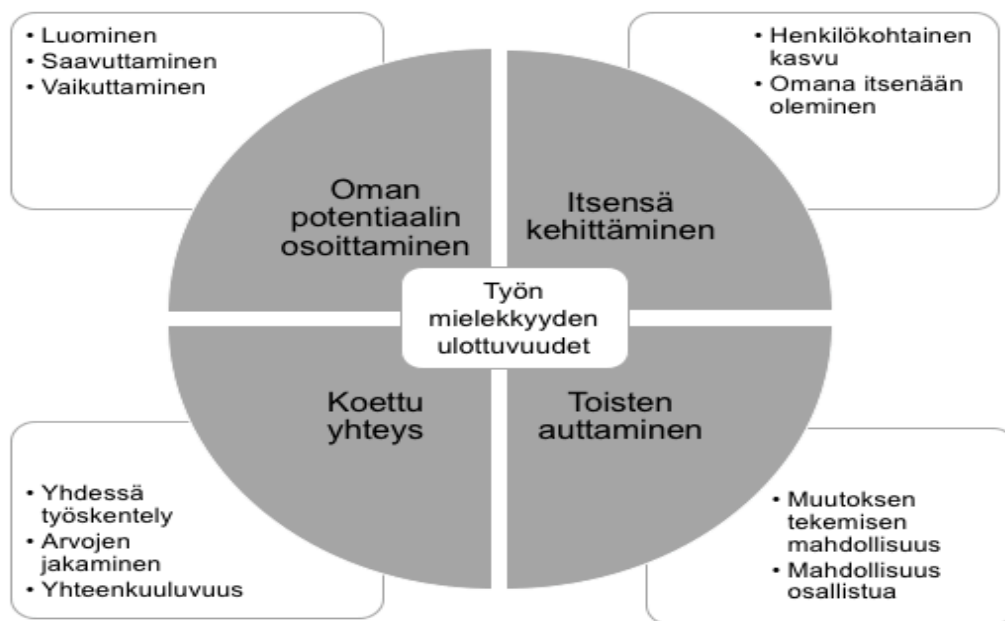
Työyhteisö yhtenä opettajien työhyvinvoinnin osa-alueena koostuu esimerkiksi työn johdon ja organisaation, sosiaalisen tuen ja tiedotuksen kokonaisuudesta (Saaranen ym. 2007, 250; Saaranen ym. 2014, 5). Paasivaara ja Nikkilä (2010, 9–12) puhuvat yhteisöllisyydestä, jolla tarkoitetaan yksilöiden välistä yhteistyötä. Yhteisössä toimivien henkilöiden asenteet, motivaatio, ajatukset ja arvot vaikuttavat yksilön kykyyn tehdä yhteistyötä yhteisön muiden henkilöiden kanssa. Jokainen yksilö vaikuttaakin omalta osaltaan yhteisön yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisessä yhteisössä hyväksytään yhteiset arvot, säännöt ja käyttäytymismallit. Yhteisöllisyys on iso osa työhyvinvointia, sillä yhteisöllisyys on ennen kaikkea tunnetila, johon vaikuttaa jokaisen yhteisössä toimivan henkilön käytös. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 9–12.)

Saaranen kollegoineen (2014, 66) toteaa edellä kuvattujen ulottuvuuksien lisäksi myös kotiolojen ja yhteiskunnan vaikuttavan työhyvinvointiin, mutta tässä tutkimuksessa ne rajattiin työn mielekkyyden tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimuksessa haluttiin keskittyä koulu yhteisön sisällä tapahtuvan toiminnan tarkasteluun työn mielekkyyden suhteen. Tarkemmin työn mielekkyyttä suhteessa yhteisopettajuuteen tarkastellaan seuraavassa alaluvussa.

### *3.3 Työn mielekkyyden lähtökohdat yhteisopettajuudessa*

Lips-Wiersma ja Morris (2009) esittelevät artikkelissaan mielekkään työn lähtökohdat jakaen ne neljään eri rinnakkaiseen mielekkyyden kategoriaan. Lips-Wiersma ja Morris (2009) käyttävät tutkimuksessaan käsitettä *meaningful work*, joka voidaan nähdä kuvaavan myös merkityksellistä työtä, mutta tämän tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti käsite nähdään mielekkyyden käsitteenä. Edellä esitetyn Saaranen ja kollegoiden (2007) mallin voi todeta sisältävän samoja lähtökohtia kuin Lips-Wiersman ja Morrisin (2009, 503) esittelemä malli työn mielekkyyden ulottuvuuksista. Työn mielekkyyden lähtökohtia voi Syväjärven ja kollegoiden (2012, 52) mukaan jäsentää monilla eri tavoilla. Lips-Wiersman ja Morrisin

(2009, 503) malli valikoitui sovellettavaksi tähän tutkimukseen, sillä se käsittelee työn mielekkyyden ulottuvuuksia niin, että ne sopivat sovellettavaksi muun kirjallisuuden perusteella hyvin juuri yhteisopettajuudessa toimivien luokanopettajien työhön. Mallin mukaan työn mielekkyyden lähtökohdat ovat itsensä kehittäminen, toisten auttaminen, yhteys muiden kanssa sekä oman potentiaalin osoittaminen. Kuvioon 1 on kuvattu tiivistetysti Lips-Wiersman ja Morrisin (2009, 503) esittämät työn mielekkyyden ulottuvuudet.



**KUVIO 1.** Työn mielekkyyden lähtökohdat (mukaillen Lips-Wiersma ja Morris 2009, 503)

Itsensä kehittämisen kategoria pitää sisällään henkilökohtaisen kasvun (Lips-Wiersma & Morrison 2009, 501). Henkilökohtainen kasvu voidaan nähdä yhteisopettajuudessa ammatillisena kehittymisenä erilaisten toimintatapojen myötä. Yhteisopettajuus saattaa edistää opettajien ammatillista kehittymistä esimerkiksi tietojen, taitojen ja ideoiden jakamisen myötä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Opettajien suunnitellessa tunteja yhdessä he huomaavat, että saman asian voi opettaa monin eri tavoin (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 173). Yhteisopettajuudessa hiljainen tieto saattaa siirtyä paremmin kollegalta toiselle verrattuna yksin opettamiseen, mikä osaltaan edesauttaa opettajan ammatillista kehittymistä (Pulkkinen

& Rytivaara 2015, 9). Yhteisopettajuudessa opettajat voivat oppia toisiltaan seuraamalla toistensa opetusta ja reflektoida näin omaa toimintaansa (Shin ym. 2016, 101).

Henkilökohtaisen kasvun lisäksi itsensä kehittämisen ulottuvuus sisältää kokemuksen siitä, että voi olla työssä oma itsensä (Lips-Wiersma & Morris 2009, 501). Myös Rosson ja kollegoiden (2010, 101) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan työn mielekkyyteen kuuluu kokemus aitoudesta, eli siitä, että voi kokea olevansa aito oma itsensä työssään ja yksilö voi toimia omien arvojensa, uskomustensa ja asenteidensa mukaisesti. Itselle tärkeiden arvojen mukaisesti toimimisen lisäksi omana itsenään oleminen mahdollistaa työntekijän osaamisen ja osaamattomuuden tunnistamisen. Hyväksyvä työyhteisö, positiivisen palautteen kulttuuri sekä työyhteisöön kuuluvien keskinäinen tunteminen helpottaa omana itsenään olemista työpaikalla. (Salin 2010, 162.)

Työn mielekkyyden ulottuvuuksista toinen, toisten auttaminen, muodostuu kokemuksesta siitä, että työntekijällä on mahdollisuus tehdä muutoksia työhönsä sekä kokemuksesta, että omalla työllä on jotakin suurempaa merkitystä (Lips-Wiersma & Morris 2009, 501). Yhteisopettajuus mahdollistaa muutoksia opettajan työhön esimerkiksi työn käytännön jakamisen myötä (Baeten & Simons 2014, 99–100). Yhteisopettajuuden mahdollistaman käytännön työn jakamisen myötä opetuksen laatu saattaa parantua molempien opettajien resurssien ollessa käytössä laajasti esimerkiksi tuntien suunnittelussa. Tällöin tunnit ovat hyvin suunniteltuja. Opettajien opettaessa yhdessä tuntien valmisteluun varataan enemmän aikaa ja tuntisuunnitelmat ovat huolellisemmin tehtyjä. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382–383.) Opetuksen toteuttamisessa tuntien aikana opettajilla on käytössä kahden opettajan resurssit, ja he voivat jakaa opetusvuoroja yhteisopetuksen eri malleja hyödyntäen (Rytivaara ym. 2017, 16–17). Tuntien suunnittelun ja toteutuksen jakamisen lisäksi opettajat voivat yhteisopettajuudessa jakaa myös oppilaiden arvioinnin (Sirkko ym. 2020, 37).

Rosson ja kollegoiden (2010, 111) mukaan toisten auttaminen perustuu työn merkitysvyydelle, joka taas osaltaan vaikuttaa työntekijän kokemukseen työn mielekkyydestä. Henkilö kokee työnsä mielekkääksi, kun hän kokee tekevänsä merkityksellistä työtä (Syväjärvi ym. 2012, 50; Virolainen 2012, 26). Vuori kollegoineen (2012, 240) sekä Steger kumppaneineen (2013, 352) kuvaavat kokemuksen johonkin suurempaan vaikuttamisesta joko työyhteisössä tai yleisesti

yhteiskunnassa olevan yhteydessä työn mielekkyyden kokemukseen. Myös Syväjärvi kollegoineen (2012, 13, 16) esittää osallisuuden ja vaikuttamisen sekä kuulluksi tulemisen olevan osa työn mielekkyyden kokemusta. Yksi työn mielekkyyden elementeistä on näkemys siitä, että omalla työpanoksella on merkitystä (Syväjärvi ym. 2012, 50; Virolainen 2012, 26). Yhteisopettajuudessa opettajat jakavat työnsä konkreettisesti (Baeten & Simons 2014, 99–100). Työtä jakaessa opettajien tulee huolehtia, että työ jakautuu heillä tasapuolisesti, jotta molemmat saavat kokemuksen oman työpanoksen merkityksestä.

Työn mielekkyyden kolmas kategoria, yhteys muiden kanssa, koostuu samojen arvojen jakamisesta työtovereiden kanssa. Ulottuvuuteen sisältyy arvojen jakamisen lisäksi myös kokemus yhteenkuuluvuudesta sekä yhdessä työskentelystä, jotka osaltaan vaikuttavat kokemukseen työn mielekkyydestä. (Lips-Wiersma & Morrison 2009, 501; Rosso ym. 2010, 111–112.) Yhteisopettajuudessa opettajien arvot ja asenteet korostuvat erityisesti pedagogisissa käytänteissä (Lakkala ym. 2016, 52). Yhteisopettajuudessa opettajien välinen yhdessä työskentely korostuu entistä enemmän. Tiiviin yhteistyön myötä opettajien välinen keskinäinen yhteys ja toimiva kommunikaatio ovat keskeisiä tekijöitä yhteisopettajuuden mahdollistumisessa (Pratt 2014; Shin ym. 2016). Työparin kanssa tehty tiivis yhteistyö saattaa yhteisopettajuuden myötä edistää opettajien kokemusta yhteisöllisyydestä. Yhteenkuuluvuutta kokevat työntekijät luottavat toisiinsa, jakavat onnistumisen kokemuksia ja saavat kannustusta sekä palautetta. Työyhteisössä on arvostava ilmapiiri. (Hakanen 2011, 31–32.) Työyhteisön sisäinen oikeudenmukainen kohtelu, tuki ja palaute ovat avainasemassa tukemassa työhyvinvointia (Manka & Manka 2016, 41–42).

Yhteyteen muiden kanssa liittyy sosiaalinen tuki, joka on yksi merkittävä lähtökohta työn mielekkääksi kokemiselle (Rauramo 2008, 123–124). Yhteisopettajuudessa opettajilla on kollega koko ajan läsnä ja tukena. Opettajien tehdessä työtä yhdessä, heillä on mahdollisuus jakaa kaikki opetukseen liittyvät asiat keskenään ja keskustella yhdessä esimerkiksi luokkatilanteista ja opetuksesta. Työpari koetaan oman jaksamisen kannalta merkityksellisenä, sillä parin ajatellaan ymmärtävän tarkalleen luokan tapahtumat. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9–10.) Yhdessä opettaessa opettajat jakavat yhteistä arkea käytännössä ja ymmärtävät siksi paremmin toistensa huolia (Rytivaara 2012b, 50). Prattin (2014, 11) mukaan

yhteisopettajuudessa toimiva opettaja voi luottaa saavansa apua ja tukea työpariltaan, eikä opettaja jää missään kohtaa yksin. Yhteisopettajuudessa tapahtuvan suuren yhteistyön vuoksi yhteisopettajaparin välistä suhdetta kuvaillaan monessa tutkimuksessa ammatilliseksi avioliitoksi, sillä työparin tukea pidetään luonteeltaan ainutlaatuisena (Mastropieri ym. 2005, 242; Pratt 2014, 9; Scruggs ym. 2007, 405; Sileo 2011, 32).

Neljäs työn mielekkyyden lähtökohdista, oman potentiaalin osoittaminen, sisältää mahdollisuuden luoda, saavuttaa ja vaikuttaa osana työtä. Luominen voi tarkoittaa uusien asioiden tai oivallusten syntymistä. Saavuttaminen liittyy mahdollisuuteen jonkin asian hallitsemiseksi. Vaikuttamisella tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, että saa kokea vaikuttavansa jonkin tilanteen tai näkökulman muuttamiseksi. (Lips-Wiersma & Morris 2009, 501–502.) Yhteisopettajuudessa oman potentiaalin osoittaminen voi ilmetä ja tuoda hyötyä opetukseen eri tavoilla. Esimerkiksi oppilaiden kannalta opettajien monipuoliset osaamisalueet voivat edistää eriyttämisen toteuttamista heterogeenisessä luokassa (Dieker & Murawski 2004, 55), jolloin opettajien vaikutusmahdollisuudet eriyttämisen suhteen kasvavat. Kahden opettajan resurssit yksittäisten oppilaiden huomioimisessa, havainnoimisessa sekä arvioimisessa helpottavat luokan sisäistä eriyttämistä (Ahtiainen ym. 2011, 37).

Oman potentiaalin osoittaminen tulee esiin työssä myös esimerkiksi omien vahvuuksien hyödyntämisenä, jonka Steger kollegoineen (2013, 351–352) sekä Manka ja Manka (2016, 107) kuvaavat olevan yksi työn mielekkyyden kokemuksen edellytyksistä. Yhteisopettajuus luo opettajille tilaisuuden hyödyntää erilaisia vahvuuksiaan (Dieker & Murawski 2004, 55; Pratt 2014, 8) esimerkiksi mahdollistamalla eri roolien ottamisen tunnin aikana (Ahtiainen ym. 2011, 38). Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 8–10) mukaan yhteisopettajuudessa käytettävät opetusmenetelmät ovat usein monipuolisempia verrattuna opettajan yksintyöskentelyyn, ja yhdessä toimiessaan opettajilla on mahdollisuus kahden opettajan resurssien ansiosta kokeilla ja toteuttaa paljon asioita, joita eivät yrittäisi toteuttaa toimiessaan yksin. Yhteisopettajuuden myötä opetuksen kehittämiseen ja innovatiivisiin kekkeluihin saa aiempaa enemmän tukea sekä vinkkejä (Ahtiainen ym. 2011, 36; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9).

Lips-Wiersman ja Morrisin (2009) mukaan työntekijä kokee työnsä mielekkääksi, kun edellä esitetyt lähtökohdat toteutuvat hänen työssään. Lips-Wiersman ja Morrisin (2009) ja Saarasen ja kollegoiden (2007) mallien sekä muun esille tuodun aiemman tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että työn mielekkyyden ja työhyvinvoinnin tarkastelussa on mahdollista käyttää erilaisia käsitteitä, teorioita ja näkökulmia. Tutkimukseen valitut mallit tukevat toisiaan ja toimivat tämän tutkimuksen lähtökohtiin sopivina teoreettisina viitekehyksinä työn mielekkyyden tutkimiselle yhteisopettajina toimivien luokanopettajien työssä.

# 4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset. Toisessa alaluvussa esitellään tutkimukseen valikoituneet tutkittavat eli informantit ja perustellaan, miksi juuri he ovat sopiva tutkimuskohde tähän tutkimukseen. Kolmannessa alaluvussa avataan hermeneuttista fenomenologiaa tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana ja esitellään tutkijan tutkimusilmiöön liittyvä esiymmärrys. Neljännessä alaluvussa kuvataan haastattelua aineistonhankintamenetelmänä kokemuksia tutkittaessa. Viimeisessä alaluvussa käsitellään ja reflektoidaan aineistonhankintaan liittyviä eettisiä periaatteita ja valintoja.

## *4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajien kokemuksia siitä, millaisista työn mielekkyyden tekijöistä yhteisopettajuuden kautta opettajien uudelleenmuotoiltu työ koostuu. Tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuutta osana luokanopettajan työtä sekä yhteisopettajuuden suhdetta työn mielekkyyteen keskittymällä luokanopettajien kokemuksiin ja heidän yhteisopettajuudelle antamiinsa merkityksiin. Yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden siirtyä opettajien työn perinteisestä yksin opettamisesta yhteiseen opettamiseen (Sirkko ym. 2020, 37). Yhteisopettajuusluokassa toimivat opettajat tekevät työtään osana koulujen työskentelymuutosta. Opettajat elävät opettajuudessa tapahtuvaa muutosta, joka luo heille kokemuksia ja käsityksiä uudeltaisesta opettajuudesta. Yhteisopettajien kokemuksia tarkastelemalla on mahdollista kuvata opettajuudessa tapahtuvaa konkreettistakin muutosta opettajien näkökulmasta ja tarkastella muutoksen merkityksiä uudelleenmuotoiltuun opettajan työhön.

Tutkimuksen tarkastelukohteena ovat yhteisopettajuuden toteuttaminen työparin kanssa sekä yhteisopettajuudelle annetut merkitykset suhteessa luokanopettajien kokemaan työn mielekkyyteen. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita

tarkastelemaan yhteisopettajuuden kautta työn mielekkyyttä uudenaikaisessa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa sekä yhteisopettajuuden merkitystä kokemukseen työn mielekkyydestä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopettajuudessa tapahtuvaa opetuksen suunnittelua, organisointia, toteutusta ja arviointia sekä yhteisopettajuudessa tapahtuvaa toimintaa suhteessa opettajien kokemaan työn mielekkyyteen. Edellisistä lähtökohdista johdetut tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia lähtökohtia, uusia valmiuksia ja toimintatapoja yhteisopettajuuteen siirtyminen edellyttää?
2. Millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat yhteisopettajuuden opettajan työhön tuomille mahdollisuuksille?
3. Miten luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja yhteisopettajuudelle antamat merkitykset ilmenevät osana työn mielekkyyden kokemusta?

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys keskittyvät käytännön ja konkretian tasolla haastateltavien luokanopettajien tapaan toteuttaa yhteisopettajuutta työn suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kautta pyritään luomaan lähtökohtia kolmannen tutkimuskysymyksen syvemmälle tarkastelulle ja sitä kautta yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisen suhteen tarkemmalle ymmärtämiselle luokanopettajien työssä. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla halutaan selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden suhteesta heidän kokemaansa työn mielekkyyteen. Tutkimuksessa ei ole tarkoituksena yksinomaan kuvata luokanopettajien kokemuksia vaan kokemusten kuvailun kautta tavoittaa syvempi ymmärrys yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisestä suhteesta.

#### *4.2 Tutkimuksen informantit*

Tutkittavaksi pyrittiin löytämään luokanopettajia, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta ja jotka toimivat tutkimuksen tekohetkellä yhteisopettajina useampana päivänä viikossa. Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tulee selvittää mahdollisimman suoraan niiltä henkilöiltä, joiden elämää ilmiö koskettaa (Patton 2002,

104; Perttula 2011, 137; Syväjärvi ym. 2012, 36; Tökkäri 2018, 70). Tutkittaessa kokemusta ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavoin tutkimukseen tietyin perustein valitut ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön (Syväjärvi ym. 2012, 33). Informantit valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisen otannan perusteella (Eskola & Suoranta 2014, 18), sillä tutkittavilla tuli olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma ja tietopohja käsiteltävästä aiheesta. Merkityksellistä on myös tutkittavien halu kuvata kokemuksiaan tutkijalle (Perttula 2011, 137).

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yhteisopettajina toimivista luokanopettajista ja heidän kokemuksistaan yhteisopettajuudesta ja työn mielekkyydestä. Yhteisopettajuutta toteuttavia kouluja kartoitettiin tutkijan aiemman henkilökohtaisen tiedon perusteella sekä sosiaalisen median avulla. Osaan kouluista lähetettiin tiedusteluviesti ensin rehtorille ja osalle mahdollisista tutkittavista lähetettiin viesti suoraan. Viestin vastaanottaja riippui siitä, miten paljon tutkija tiesi yhteisopettajuuden toteutuksesta viestin vastaanottavassa koulussa. Lopullinen joukko tutkittavia koostui kuudesta tutkimuskriteerit täyttävästä luokanopettajasta, kolmesta työparista, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta keskenään. Informantteja koskevat tunnistetiedot muutettiin toiseksi käyttämällä tutkittavista pseudonimiä Haastateltava 1–6 (H1–H6) heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Tutkimukseen valikoituneista luokanopettajista on koottu tutkimuksen kannalta keskeiset taustatiedot tiivistetysti taulukkoon 1.

**TAULUKKO 1.** Tiedot tutkittavista

Haastateltavat	Työvuodet luokanopettajana	Kokemus yhteisopettajuudesta	Kokemus yhteisopettajuudesta nykyisen työparin kanssa
H1	13	Yksi lukukausi	Yksi lukukausi
H2	20	Yhteisopettajuuden laajuus vaihdellut vuosien mittaan, 18 vuotta ollut työparina	
H3	34	4.5 vuotta	4.5 vuotta
H4	5	4.5 vuotta	2.5 vuotta
H5	9	2.5 vuotta	
H6	13	2.5 vuotta	

Tämän tutkimuksen lähtökohtien perusteella tutkittavien edustavuus on hyvä, sillä kokemuksia tutkittaessa yleistettävyyks ei ole lähtökohtana, vaan ilmiön syvempi ymmärtäminen tutkittavien kuvaamien merkitysten kautta (Perttula 2011, 153). Tutkimuksessa halutaan tarkastella ja selvittää juuri tähän tutkielmaan valikoituneiden yhteisopettajuutta osana työtään toteuttavien luokanopettajien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, yhteisopettajuudesta. Tutkittavilla on kokemusta yhteisopettajina toimimisesta vähintään yksi lukukausi, joten tutkimuksen informanteille oli jo ehtinyt muodostua kokemusta yhteisopettajuuden toteuttamisesta osana luokanopettajan työtä. Opettajille yhteisopettajuudesta kertynyt kokemus auttoi osaltaan saavuttamaan tutkimuksen tavoitteet. Taulukkoon 2 on kuvattu keskeisimmät tiedot opettajaparien välisestä yhteistyöstä.

**TAULUKKO 2.** Yhteisopettajaparien välinen yhteistyö

Yhteisopettajauspari	Yhteisopettajuuden laajuus	Syyt yhteisopettajuuden toteutukselle
H1 & H2	Suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuvat kaikki yhdessä, yhteisopettajuus on kokoaikaista	Koulun toimintakulttuuri Oma tahto
H3 & H4	Suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuvat kaikki yhdessä, yhteisopettajuus on kokoaikaista	Koulun toimintakulttuuri Oma tahto
H5 & H6	Suunnittelu ja arviointi tapahtuvat lähes kokonaan yhdessä, opetustunnit toteutuvat viikosta riippuen muutamana päivänä viikosta yhdessä	Taustalla yleisopetuksen oppilaiden ja erityisopetuksen oppilaiden integrointi samalle luokalle Oma tahto

### 4.3 Hermeneuttinen fenomenologia kokemuksia tutkittaessa

Tutkimuksen metodologiset valinnat pohjautuvat hermeneuttiseen fenomenologiaan, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset maailmassa olemisesta (Laverty 2003, 23–24; Tökkäri 2018, 64, 71). Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusperinne rakentuu yksilön kokemuksen, merkityksen, ymmärtämisen ja tulkinnan ympärille. Tutkimusperinteen tarkoituksena on tutkia perusteellisesti yksilön suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40).

Tutkimus keskittyy ennen kaikkea ihmisten elämismaailmaan ja siinä esiintyvien merkitysten kokonaisuuteen (Varto 1992, 14–15, 23–24). Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ymmärrys ympäröivää todellisuutta kohtaan rakentuu merkitysten kautta. Merkitykset eivät ole ihmisissä pysyvästi rakentuneina, vaan ne muodostuvat suhteessa elettyyn ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin. (Perttula 2011, 133; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30–31.) Tutkimuksen keskiössä ovat yhteisopettajina toimivien luokanopettajien omakohtaiset kokemukset, niiden sisältämät merkitykset ja merkitysten pohjalta nousseet tulkinnot. Fenomenologia sopiikin ihmisten ainutlaatuisten kokemusten ja elämismaailman tutkimiseen (Tökkäri 2018, 64, 71).

Kakkori ja Huttunen (2014, 370) kuvaavat husserlilaisen fenomenologian tarkoittavan tutkimussuuntausta, jonka tarkoituksena on tutkia tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Kirjaimellisesti fenomenologia on ilmiöiden tutkimusta, jossa keskitytään tarkastelemaan joko asioiden ilmenemistä tai asioita, jotka ilmenevät kokemuksessa (Saarinen 2002, 215–217). Fenomenologia tutkii yksilön kokemuksia ja on kiinnostunut erityisesti yksilön kokemuksilleen asettamista merkityksistä. Vaikka yksilön asettamat merkitykset muodostuvat suhteessa ympäröivään maailmaan, tulee merkitysten kohdalla aina huomioida myös yksilöiden ainutlaatuisuus ja erilaisuus. (Laine 2018, 29–31.) Tutkielmassa on tarkoitus tuoda näkyväksi ja sanoittaa juuri tähän tutkimukseen osallistuneiden yhteisopettajina toimivien luokanopettajien ainutlaatuisia kokemuksia yhteisopettajuudesta ja työn mielekkyydestä.

Hermeneuttinen ulottuvuus nousee tutkimuksessa keskeiseksi tulkinnan tarpeen kohdalla. Tulkinnalla tarkoitetaan tutkijan kykyä olla avoin haastateltavan kertomalle (Laine 2018, 38). Perimmäisenä pyrkimyksenä hermeneuttisessa tutkimuksessa on tehdä tutkittavan ilmaisuista mahdollisimman mielekäs tulkinta. Hermeneutiikalla viitataan ylipäätään teoriaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta, eli hermeneutiikka antaa fenomenologialle ulottuvuuden, joka auttaa tulkitsemisessä. (Laine 2018, 33; Lindseth & Norberg 2004, 146.) Lindseth ja Norberg (2004, 147) näkevät fenomenologian ja hermeneutiikan suhteen niin, että fenomenologiaa ei ole olemassa ilman hermeneutiikkaa eli vasta tulkinta tekee kokemuksista merkityksellisiä. Friedrich Schleiermacher ymmärtää hermeneutiikan ymmärtämisen taitona, jota voidaan soveltaa kaikkeen kielelliseen tulkintaan.

Hermeneutiikan voidaan ajatella olevan kuulijan ja puhujan välistä vuorovaikutusta, jossa päämääränä on todella tavoittaa puhujan sanoma. (Kakkori & Huttunen 2014, 376.) Tutkimuksessa tutkijan on pyrittävä parhaansa mukaan ymmärtämään luokanopettajien kuvaamat kokemukset ja niille annetut merkitykset ja luoda merkityksille mielekäs tulkinta.

Tulkintoja tehdessä tulee olla tietoinen siitä, että lopullinen tulkinta ilmiöstä koostuu sekä tutkittavan että tutkijan omista tulkinnoista. Tästä syystä lopullinen tulkinta ei voi olla täysin objektiivinen (Patton 2002, 107–108). Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan oma esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä nousee keskeiseen rooliin. Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan ennako-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2018, 34). Varto (1992, 59) huomauttaa, että tutkijan tulee varoa tulkitsevansa tutkittavan kokemuksia omiin kokemuksiinsa perustuen. Toisaalta tutkija on osa samaa elämismailmaa tutkittavien kanssa, jolloin tutkimuskohde näyttäytyy suhteessa tutkijan omaan ymmärrykseen (Varto 1992, 58–59). Hermeneuttiseen fenomenologiaan pohjautuvassa tutkimuksessa ymmärtäminen ei ala tyhjästä, ja tutkijan oma esiymmärrys ilmiöstä on tuotava esille (Laine 2018, 33–34). Rauhala (1983, 8–11) toteaaakin, että tutkijan ennakkokäsitysten paljastamisen myötä ne eivät voi tiedostamatta ohjata tutkimusta.

Tämän tutkimuksen tutkimusilmiön ennakkokäsitykset ovat syntyneet osittain tutkijan omien kokemusten kautta. Arkikokemus on keskeinen osa tutkimuskohteen esiymmärrystä (Laine 2018, 37). Perttula (2011, 134) kuvaa tutkimuksen sisältävän vaiheita, joissa tutkijan tulee pohtia merkityssuhteita, jotka liittyvät keskeisesti tutkimusta muistuttaviin, mutta kuitenkin tutkimustilanteen ulkopuolisiin aiheisiin. Julkisesta ja tutkimuksellisesta keskustelusta kumpuava kiinnostus yhteisopettajuuteen ja yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden väliseen suhteeseen saattavat osaltaan vaikuttaa tutkijan esiymmärrykseen tutkimusilmiöstä. Esiymmärrykseen voidaan nähdä tässä tutkimuksessa liittyvän tutkijan oma positiivinen kokemus yhteisopettajuudesta osana luokanopettajaopiskelijien työharjoitteluja sekä opintojen ohella tehtyjä opettajan sijaisuuksia. Työharjoittelut ja tehdyt sijaisuudet ovat osaltaan saaneet kiinnostumaan yhteisopettajuudesta ammatillisesta sekä tieteellisestä näkökulmasta. Aiemmat ilmiöstä saadut kokemukset eivät kuitenkaan ole se todellisuus, jota tutkimuksessa ollaan selvittämässä, minkä vuoksi tutkijan on tärkeää olla tietoinen aiemmista kokemuksistaan ilmiön suhteen (Perttula 2011, 134; Tökkäri 2018, 70–71). Laine (2018, 31–32)

kuitenkin kuvaa yhteisöllisen perinteen mahdollistavan tutkittavien kokemusten ja ilmaisujen ymmärtämisen ja tulkitsemisen. Tutkijan esiymmärryksen nähdään auttavan tutkimuksen kohdejoukon, luokanopettajien, yhteisopettajuuteen liittyvien kokemusten ymmärtämisessä ja tulkinnassa.

Perttulan (2011, 136) mukaan kokemuksen tutkimuksessa tutkimusilmiö tulee pyrkiä tavoittamaan sellaisena kuin se tutkimuskysymysten kannalta todellisuudessa on olemassa. Tutkimuskohteeseen liittyvä esiymmärrys on pyritty tiedostamaan ja siirtämään mielessä etäälle, jotta sen vaikutus voidaan minimoida aineiston ymmärtämisessä ja tulkinnassa (Varto 1992, 58). Tutkijana on lähes mahdotonta tarkastella ilmiötä täysin ilman esiymmärrystä, mutta sen tiedostamisella pyritään tavoittamaan syvempi ymmärrys tutkimusilmiöstä. Samalla mahdollistetaan tutkimuksen kriittinen tarkastelu (Lindseth & Norberg 2004, 146–148, 151). Esiymmärrystä refleктоimalla on tietoisesti pyritty minimoimaan sen vaikutus aineiston käsittelyssä, tulkinnassa sekä tulkinnan myötä muodostuneissa tutkimustuloksissa. Näin yhteisopettajuus on pyritty saavuttamaan tutkimuksessa mahdollisimman kokonaisvaltaisena ja aitona ilmiönä.

#### *4.4 Haastattelu- ja havainnointitutkimuksella tietoa yhteisopettajuudesta*

Tutkimuksessa lähestytään yhteisopettajuutta ja työn mielekkyyttä kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksen pohjautuessa kokemukseen on merkittävää, että tutkimuksen informantit kuvaavat ja ilmaisevat kokemuksiaan jollain tavalla tutkimuksen aineiston hankinnassa (Perttula 2011, 140). Laine (2018, 39) kuvaa haastatteluiden olevan laaja-alaisin keino lähestyä kokemuksen tutkimusta. Edellä esitellyt perustelut lähtökohtana aineistonhankinta päätettiin toteuttaa tutkimushaastatteluiden eri muodoista puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (liite 1), jolle ominaisia piirteitä ovat ennalta määrätyt aihepiirit. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten järjestys ja muoto eivät ole tiukasti määriteltyjä, mutta haastatteluissa varmistettiin, että kaikista ennalta asetetuista teemoista keskusteltiin haastatteluiden aikana. (Eskola & Vastamäki 2010, 35.) Puolistrukturoitu haastattelu antoi tilaa mahdollisten tarkentavien kysymysten esittämiselle haastattelun edetessä ja mahdollisuuden tarvittaessa muokata kysymysten järjestystä haastattelutilanteessa (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 11).

Haastattelurunko oli perinteistä puolistrukturoitua haastattelua joustavampi, sillä haastatteluiden aikana esitettiin etukäteen harkittujen kysymysten lisäksi myös täydentäviä ja tarkentavia kysymyksiä. Näiden lisäksi opettajia pyydettiin kertomaan havainnollistavia esimerkkejä. Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haluttiin varmistaa, että haastattelutilanteessa käytävää keskustelua saatiin suunnattua ennalta asetettuihin teemoihin. Lisäksi haluttiin varmistaa, että tietoa saataisiin juuri tutkittavista teemoista, sillä haastattelu rakentuu kantavan teeman eli tutkittavan ilmiön ympärille. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Tutkielmassa puolistrukturoitu teemahaastattelu rakentui yhteisopettajina toimivien luokanopettajien kokemukselle yhteisopettajuudesta sekä yhteisopettajuuden suhteesta koettuun työn mielekkyyteen.

Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena asettaa kohdetta ennalta määrittäviä teoreettisia viitekehyksiä, on tässä tutkimuksessa perusteltua puhua ennalta määrätystä teemoista haastattelun osalta, sillä fenomenologinen tutkimus ei ala tyhjästä (Laine 2018, 35–37). Laineen (2018, 37) mukaan fenomenologiselle tutkimukselle tulee hyväksyä joitakin teoreettisia lähtökohtia. Toisaalta hermeneuttinen fenomenologia ei perustu tiukkaan fenomenologiseen reduktioon eli ennakkokäsitysten syrjään siirtämiseen vaan siinä pyritään löytämään aineiston, tutkijan ja teoreettisen viitekehyksen välinen konsensus (Perttula 2011, 143–149). Kontekstiin perehtyminen ja teoreettisen viitekehyksen alustava muotoilu tapahtuivat jo tutkimuksen alkuvaiheessa, sillä niiden tarkoituksena oli ohjata haastattelukysymysten muodostumista sekä auttaa tutkijaa ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien puhetta haastattelutilanteessa sekä aineiston analyysissä. Lisäksi alustava teoriaan tutustuminen auttoi tutkijaa täsmentävien ja tarkentavien kysymysten muodostamisessa haastattelun aikana.

Haastatelluille opettajille annettiin mahdollisuus valita haastattelun toteuttamispaikka sekä haastattelun ajankohta itse, sillä haastateltavien itse päättämällä tutulla ja turvallisella haastattelupaikalla on todettu olevan mahdollisesti vaikutusta haastattelun onnistumiseen (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30). Haastattelupaikan ja -ajankohdan valitsemisen lisäksi opettajat saivat itse valita haastattelun toteuttamisen yksilö- ja parihaastattelun välillä. Sekä yksilö- että parihaastattelun hyviä ja huonoja puolia pohdittiin tarkasti. Kummankaan tavan ei koettu olevan tutkielman tarkoitusten kannalta toista parempi, minkä vuoksi opettajat saivat

itse valita yksilö- ja parihaastattelun välillä. Opettajaparit H3–H4 ja H5–H6 haastateltiin parihaastatteluna, ja opettajapari H1–H2 haastateltiin aikataulusyistä erikseen. Lopullinen tutkimusaineisto koostui haastatteluiden osalta kahdesta parihaastattelusta ja kahdesta yksilöhaastattelusta.

Tutkimuksessa kahden opettajaparin (H1–H2 & H3–H4) haastatteluiden rinnalla ja tukena hyödynnettiin aineistonhankintamenetelmänä havainnointia. Havainnointia, toisin sanoen observointia, voidaan suorittaa joko tarkasti kontrolloidusti ja systemaattisesti tai hyvin epämuodollisesti. Tutkielmassa havainnointi oli epämuodollista, mikä on tavallista käytettäessä menetelmää toisen menetelmän rinnalla. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 17–18.) Yhdistämällä aineistonhankintamenetelmänä haastattelu ja havainnointi saatiin sidottua tutkijan tekemät havainnot opettajien kokemuksiin yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Havainnoinnin on todettu kytkevän tutkimuksesta saadun tiedon muita tutkimusmenetelmiä paremmin kontekstiinsa ja rikastavan lähestymistapaa tutkittavaan ilmiöön (Grönfors 2007, 154; Paloniemi & Collin 2018, 240). Havainnoinnit koottiin tutkimuspäiväkirjaan, jota käytettiin analyysivaiheessa haastatteluiden tukena. Tutkimuspäiväkirjaan kootut havainnot ovat tuottaneet kuvauksia opettajien yhteisopettajuuden toteuttamisesta ja haastattelut ovat antaneet äänen haastateltaville ja heidän kokemuksilleen (Paloniemi & Collin 2018, 240). Havainnoimalla ei nähty yhteisopettajuuden suhdetta opettajien kokemaan työn mielekkyyteen, mutta havainnoimalla saatiin tietoa opettajien käytännön tavoista toteuttaa yhteisopettajuutta osana työtään.

Tutkimushaastattelut ja havainnoinnit toteutettiin kevään 2020 aikana. Kaikkia opettajia oli tarkoitus havainnoida ja havainnointipäivän päätteeksi haastatella. Tutkimuksen aineiston hankinnan aikana Suomi siirtyi koronaviruksen vuoksi poikkeusoloihin (Eduskunta 2020), minkä vuoksi koulut siirtyivät etäopetukseen. Etäopetuksen vuoksi yksi haastatteluista toteutettiin videoyhteyden avulla kasvotusten tapahtuvan haastattelun sijaan ja havainnointi jäi poikkeusolojen vuoksi videoyhteydellä haastattelun opettajaparin kohdalla toteutumatta.

#### *4.5 Tutkimuksen aineiston hankinnan eettisyyden ja luotettavuuden ratkaisut*

Tutkimuksen aineiston hankinnassa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) esittämiä eettisiä periaatteita. Eettisten periaatteiden kuvaamisen kautta pyritään turvaamaan hyvien tieteellisten käytäntöjen toteutuminen (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 415). Ranta ja Kuula-Luumi (2017, 413) kuvaavat haastatteluaineiston hallinnan keskeisimmiksi asioiksi tutkittavien informoinnin ja suostumuksen sekä tunnistetietojen käsittelyn, joita kuvataan seuraavaksi.

Tutkimuksen toteuttamiseen tarvittavien tutkimuslupien hakemisen ja niille saadun hyväksynnän jälkeen tutkittaville lähetettiin sähköpostiviesti (liite 2), jossa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä informoitiin etukäteen kertomalla muun muassa tutkimuksen luonne ja tavoite sekä perustiedot tutkimuksesta ja sen toteuttajasta. Välittämällä tietoa tutkimuksesta on mahdollista rakentaa luottamuksellista suhdetta tutkittavien kanssa (Tiittula & Ruusuvaara 2005, 17). Riittävä informointi on myös osoitus tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta (Kuula 2015, 87; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 413). Kasvokkain tavatuilta informanteilta pyydettiin kirjallinen suostumus (liite 3), jossa korostettiin tutkimuksen vapaaehtoisuutta. Vaikka etäyhteyden avulla haastatelluilta tutkittavilta ei kirjallista suostumusta erikseen pyydetty, voidaan suostumuksena pitää tutkimuspyyntöön vastaamista. Tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen on ehdotonta ja tutkittavilla tulee olla aito mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta (Kuula 2015, 87). Tutkimukseen osallistuneet opettajat ilmoittivat itse halukkuudestaan osallistua tutkimukseen.

Aineiston käsittelyn osalta tutkittaville painotettiin tunnistamattomuutta ja anonymiteetin säilymistä tutkielman teon aikana. Litteroidusta aineistosta ei voi tunnistaa yksittäisiä tutkittavia tai kolmansia osapuolia esimerkiksi epäsuorien tunnisteiden avulla. Tutkittavista ei julkaistu tietoja, joiden perusteella heidät voitaisiin tunnistaa, sillä haastatteluaineistosta muutettiin tai kategorisoitiin paikkakuntien, tunnistettavien paikkojen sekä henkilöiden nimet. Esimerkiksi haastattelun aikana ilmenneet satunnaiset tunnistetiedot, kuten työparin nimi, kategorisoitiin aineiston litterointivaiheessa yleisemmälle tasolle käyttämällä nimitystä Työpari. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419.)

Haastatteluun osallistuvilla perusteltiin haastatteluiden nauhoitus sillä, että nauhoitusten avulla tutkija voi palata haastatteluun uudelleen aineiston analyysivaiheessa (Perttula 2011, 140). Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tutkimusaineiston tarkoituksenmukainen säilyttäminen ja käsittely ovat merkittävässä roolissa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25). Tutkimuksessa hankittua nauhoitettua ja litteroitua haastatteluaineistoa säilytettiin huolellisesti eikä sitä luovutettu tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksen valmistuksessa kaikki kerätty aineisto tuhottiin asianmukaisella tavalla (Patton 2002, 409).

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän, haastattelun, virhelähteeksi saattaa muodostua esimerkiksi haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotaviksi olettamiaan vastauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207). Tutkija pyrki haastattelijan roolissaan luomaan mahdollisimman turvallisen, rauhallisen ja luotettavan haastatteluympäristön, jossa haastateltavilla oli tilaa kertoa kokemuksistaan. Tutkittavat saivat koko haastattelun ajan määritellä, millaisia kokemuksia halusivat tutkijan kanssa jakaa ja mitä tietoja halusivat haastattelussa tuoda esiin. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 189) kuitenkin muistuttavat, että haastattelujen tulos on aina seurausta tutkijan ja tutkittavien välisestä vuorovaikutuksesta. Haastattelutilanteessa tutkija pyrki välttämään ottamasta kantaa tutkittavien kokemuksiin vastaamalla haastateltavien puheisiin neutraaleilla kommentteilla, jotta ei johdattelisi haastateltavia tiettyihin vastauksiin.

Haastatteluissa tavoitteena oli varmistaa, että haastateltavat saivat tuoda esiin omat mielipiteensä ja kertoa kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti ja kattavasti (Eskola & Vastamäki 2010, 38). Tähän kiinnitettiin erityistä huomiota parihaastatteluiden aikana, jolloin pyrkimyksenä oli varmistaa keskustelun pysyminen valituissa teemoissa ja että molemmat opettajista saivat osallistua keskustelun kulkuun tasapuolisesti (Hirsjärvi & Hurme 2015, 61). Molemmille haastateltaville esitettiin ennalta määritellyt, tutkimushaastattelua ohjanneet kysymykset, ja molemmille haastateltaville annettiin tilaa kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään.

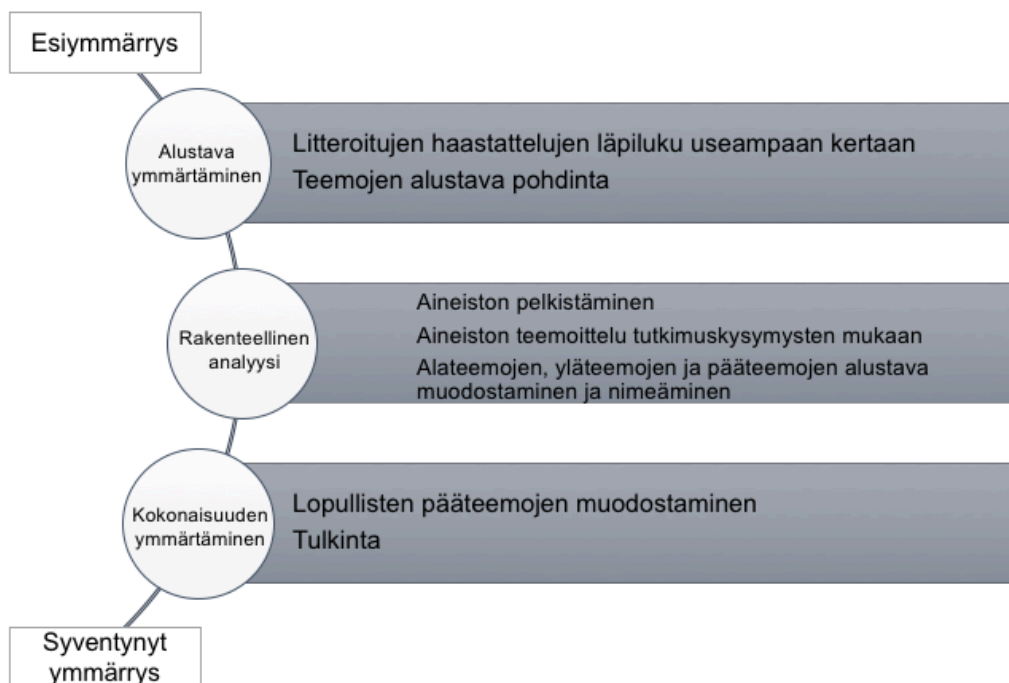
On syytä tiedostaa, että tutkija ja tutkimuksen informantit saattavat ymmärtää asiat eri tavoin (Aaltio & Puusa 2011, 160). Tämä riski on pyritty huomioimaan esimerkiksi niin, että haastattelujen alussa jokainen tutkittava määritteli sekä yhteisopettajuuden että työn mielekkyyden käsitteet siten kuin he käsitteet ymmärtävät. Tässä tutkimuksessa luokanopettajuus muodostaa yhteisöllisen perinteen,

jonka kautta tutkija jakaa yhteisen perustan haastateltavien luokanopettajien kanssa. Yhteisöllinen perinne mahdollisti osaltaan haastateltavien kokemusten ja ilmaisujen ymmärtämisen ja niistä tehtyjen tulkintojen oikeellisuuden (Laine 2018, 32–33).

Havainnoinnin aikana oli mahdollista tarkastella opettajien olemista ja toimintaa yhteisopettajuusluokassa. Ennen havainnointia opettajille korostettiin, että heidän toimintaansa ei olla arvioimassa (Paloniemi & Collin 2018, 240), vaan tutkija on kiinnostunut heidän jokapäiväisestä työstään yhteisopettajuudessa. Haastattelut toteutettiin vasta havainnointien jälkeen, minkä ansiosta havainnointujen opettajien kanssa oli mahdollista rakentaa luottamuksellista suhdetta havainnointipäivän aikana. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa haastateltavien avoimuuteen haastattelutilanteessa ja sitä kautta tutkimuksista saatujen tulosten luotettavuuteen (Alasuutari 2011, 95–96). Havainnoimatta jäänyttä opettajaparia pyydettiin haastattelun aikana kertomaan muita luokanopettajapareja tarkemmin käytännön tavoistaan toteuttaa yhteisopettajuutta. Tällä pyrittiin varmistamaan haastattelusta tehtyjen tulkintojen luotettavuus. Haastatteluiden rinnalla hyödynnetyn havainnoinnin koettiin tuovan luotettavuutta hankitun aineiston analyysiin, jota kuvataan seuraavassa luvussa.

# 5 ANALYYSIN KULKU

Haastatteluaineiston analyysin pohjana toimi Peltomäen (2014) havainnollistama fenomenologis-hermeneuttisen analyysiprosessin tapa. Analyysin voi jakaa karkeasti kolmeen eri vaiheeseen, joita ovat alustava ymmärtäminen, rakenteellinen analyysi sekä kokonaisuuden ymmärtäminen (Peltomäki 2014, 32). Varto (1992, 99) toteaa, että analyysiin valittua menetelmää tulee soveltaa omaan tutkimukseen sopivaksi tutkittavan ilmiön ja tutkimuksen tarkoituksen ohjaamalla tavalla. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mitä tutkittavat kokevat ja ilmaisevat puheellaan (Tökkäri 2018, 74), minkä vuoksi aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti pyrkien pohjaamaan analyysi aidosti tutkittavien kokemuksiin. Analyysin kulkua tämän tutkimuksen luonteeseen sopivin tavoin on havainnollistettu kuviossa 2.



**KUVIO 2.** Analyysin eteneminen (mukaillen Peltomäki 2014, 32)

Analyysin toteuttamisen tukena sovellettiin lisäksi menetelmällisempiä ohjeita. Lindsethin ja Norbergin (2004) esittelemä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kuvaus sekä Tökkärin (2018) artikkelissaan kuvaama tulkitsevan fenomenologisen analyysin perusteet toimivat tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa sovellettuina käytännöntason analyysin toteuttamisen ohjeistuksina. Ohjeiden koettiin tuovan aineiston analysoinnille sopivan käytännönläheisiä ja systemaattisia ohjeita analyysin riittävän syvälliselle toteuttamiselle.

Haastattelut kestivät haastattelusta riippuen 37 minuutista hieman yli tuntiin. Haastatteluiden jälkeen äänitetyt haastattelut litteroitiin, jolloin puhuttu kieli saatettiin kirjalliseen muotoon. Aineiston käsittely eli litterointi on jo yksi osa haastattelun analyysia, minkä vuoksi ei ole samantekevää, miten litterointi toteutetaan (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427, 437). Aineiston litteroinnin tarkkuustasossa tulee Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 427–429) mukaan huomioida tutkimuksen tutkimuskysymys sekä analyysitapa. Tämän tutkimuksen aineiston litterointi päätettiin toteuttaa aineiston peruslitteroinnilla. Peruslitteroinnin ohjeistuksen mukaisesti haastatteluista litteroitiin puhuttu sisältö sanatarkasti ilman täytesanoja ja puhutun sisällön lisäksi litteroitiin mahdolliset merkitykselliset tunneilmaisut (Aineistohallinnan käsikirja 2020). Peruslitteroinnin tarkkuus riittää, kun aineistoa analysoidaan sisältöjä luokittelemalla, käytettyjä ilmauksia kategorisoida tai teemoittelema (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 119). Lopullista litteroitua aineistoa kertyi analysoitavaksi 48 sivua.

Litteroinnin jälkeen aineiston analyysi jatkui alustavan ymmärtämisen vaiheella lukemalla litteroituja haastatteluja läpi, tavoitteena muodostaa kokonaiskuva aineistosta (Lindseth & Norberg 2004, 149). Alustavan ymmärtämisen vaiheessa ei ole vielä tarkoitus tehdä tulkintoja, mutta vaihe luo pohjan analyysin myöhemmille vaiheille (Peltomäki 2014, 43). Varto (1992, 62) ja Laine (2018, 37) kuvaavat tutkimusaineiston analysointia hermeneuttisella kehällä kulkemiseksi, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Analyysin eri vaiheiden pohjalla on tutkijan esiymmärrys aiheesta, ja oman esiymmärryksen kanssa käydään vuoropuhelua analyysin eri vaiheissa (Peltomäki 28–29, 31). Aineiston useamman kerran sekä osina että kokonaisuutena lukemisen jälkeen siitä alkoi muodostua kokonaiskuva, joka edesauttoi tarkemman käsityksen hahmottumista tutkimusilmioista. Tarkemman tutkimusilmion ymmärtämisen jälkeen aineistoon merkittiin tutkimustehtävän kannalta huomionarvoisia asioita

muistiin ja pohdittiin, millaisia teemoja tutkimusilmiön suhteen oleellisista kohdista voisi lähteä muodostamaan (Tökkäri 2018, 75).

Alustavan ymmärtämisen vaiheen jälkeen aineistolle suoritettiin rakenteellinen analyysi (Lindseth & Norberg 2004, 149–151). Aineiston rakenteellisen analyysin vaiheessa toteutui aineiston pelkistäminen, jolloin aineistosta karsittiin tutkimustehtävän kannalta epäolennaiset ilmaisut pois. Epäolennaisten ilmaisujen karsimisen jälkeen sen hetkisen tutkimusvaiheen tutkimuskysymysten ohjaamana tekstimassasta erotettiin ensin yhteisopettajina toimivien luokanopettajien yhteisopettajuutta ja työn mielekkyyttä kuvaavien piirteiden ilmaisut. Käytännössä tämä toteutettiin alleviivaamalla ja poimimalla litteroidusta aineistosta ilmaisut, joista oltiin kiinnostuneita, ja siirtämällä kyseiset ilmaisut erilliseen MS-Word-tiedostoon (Tökkäri 2018, 75). Jokaisen haastateltavan ilmaisut värikoodattiin, jotta ilmaisut pystyttiin liittämään tietyn haastateltavan kertomiksi. Näin oli myös helpompi palata tarvittaessa ilmaisun alkuperäiseen kontekstiin myöhemmin analyysin aikana. Ilmaisut jätettiin alkuperäiseen muotoon. Ilmaisuja tarkastelemalla alkuperäisessä muodossaan pyrittiin siihen, että ilmaisuissa säilyy alkuperäisen kokemuksen merkitys (Tökkäri 2018, 73). Pelkistämistä jatkettiin aineistosta koodattujen alkuperäisilmauksien huolellisella lukemisella tutkimustehtävän ohjaamana virke kerrallaan ja pohtimalla ilmausten sopivuutta tutkimuksen tavoitteeseen.

Koska tutkimuksessa analysoitavana aineistona toimi teemahaastatteluaineisto, oli yhtenä analyysin vaiheena tavoitteena järjestää aineisto teemoittain (Tökkäri 2018, 75). Aineiston pelkistämisen jälkeen rakenteellinen analyysi jatkui muodostamalla alustavan ymmärtämisen vaiheessa pohdittuja alustavia teema-alueita. Teemoittelu toteutettiin tutkimuskysymysten ohjaamana aineistolähtöisesti etsimällä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen nojautuen pelkistystä aineistosta etsittiin yhteisopettajuuden edellytyksiä ja mahdollisuuksia kuvaavia ilmaisuja ja merkityksiä. Kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamana aineistosta etsittiin luokanopettajien kuvaamia ilmaisuja ja merkityksiä yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisestä suhteesta. Ilmaisuista muodostettiin teema-alueita etsimällä teemojen välisiä yhteyksiä (Tökkäri 2018, 76). Käytännössä tämä toteutettiin yhdistämällä samaa tarkoittavat ilmaisut yhdeksi suurem-

maksi kokonaisuudeksi allekkain MS-Word-tiedostossa. Aineistosta pyrittiin löytämään sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia analyysin laajuuden ja luotettavuuden varmistamiseksi.

Teemojen välisten yhteyksien etsimisen jälkeen teemat otsikoitiin eli käsitteellistettiin. Pyrkimyksenä oli muodostaa käsitteellisesti mielekkäät teemat hankitusta aineistosta käsin, jolloin käsitteellisyys on aineistolähtöistä (Kiviniemi 2018, 83). Teemojen nimet kumpusivat ilmiötä kuvaavista aiheista eli niistä näkökulmista, joita opettajat toivat esiin kertoessaan yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä koettuun työn mielekkyyteen. Ensin ilmaisuille luotiin niitä kuvaava alateema, eli kokonaisuudelle annettiin sitä kuvaava alaotsikko. Alateemojen luomisen jälkeen pyrittiin löytämään kyseisiä alateemoja yhdistäviä tekijöitä ja yhdistetyille alateemoille kuvaava laajempi käsite, joka toimi yläteemana. Yläteemojen luomisen jälkeen pyrittiin löytämään vielä laajempia, yläteemoja yhdistäviä, kokonaisuuksia ja niitä kuvaava pääteema. Mikäli pelkistetyn ilmauksen alateemasta, yläteemasta tai pääteemasta ei oltu varmoja, palattiin tarkastelemaan ilmaisun alkuperäisyyttä osana kontekstiaan. Tarkastelemalla ilmaisua kontekstissaan pyrittiin varmistamaan ilmaisun sopivuus tiettyyn teemaan. Esimerkkejä teemoittelusta on esitetty taulukossa 3.

### TAULUKKO 3. Esimerkkejä aineiston teemoittelusta

Ilmaukset	Alateema	Yläteema	Pääteema
"Tää on kyllä paljon henkilökemiasta kiinni, että tavallaan ei kaikilla välttämättä sitten toimita kuitenkaan sillä lailla."	Henkilökemia	Ominaisuudet ja toimintatavat	Yksin tekemisen kulttuurista onnistuneeseen yhdessä tekemiseen
"Jos tulis just vaikka huoltajien kanssa joku ongelma, niin sitten jos sä yksin sitä asiaa vatkaat mitähän mä nyt teen ja mitähän mä oisin voinut tehdä toisin. Mutta nyt kun mulla on siinä se kaveri joka näkee tän niin sit se voi... Me voidaan käydä se keskustelu ja se voi lukee ne viestit."	Kollegan tuki vanhempien kanssa käytävässä viestinnässä	Kollegan tuki	Yhteisopettajuudelle annetut merkitykset työn mielekkyyden kokemuksissa
"Meillä on tosi paljon enemmän toiminnallista ninku sellai yleensä. Pistetyöskentelyä tai muita ryhmätyön muotoja."	Opetustapojen monipuolistuminen	Uudenlaiset opetuskäytännöt	Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet

Analyysin kolmannessa vaiheessa analyysin osaksi tulee mukaan myös tulkinta. Tulkinnan avuksi kartoitettiin laajemmin tutkimuskirjallisuutta, jota on hyödynnetty analyysin yhteydessä syvemmän ymmärryksen mahdollistamiseksi (Lindseth & Norberg 2014, 150–151). Tutkimustulosten peilaaminen aiempiin tutkimuksiin on syventänyt tutkijan ymmärrystä yhteisopettajuudesta ja yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden suhteesta ilmiönä. Aineiston koko analyysiprosessia kuvasi työskenteleminen edestakaisin aineiston ja oman ymmärryksen välillä (Patton 2002, 477). Analyysin eri vaiheissa käytiin vuoropuhelua esiymmärryksen, alustavan ymmärtämisen ja rakenteellisen analyysin välillä (Peltomäki 2014, 31). Siirtyminen analyysin vaiheesta toiseen näkyy käytännössä esimerkiksi siinä, että alateemojen ja yläteemojen määrä sekä teemoittelu pääteemoihin on vaihdellut analyysiprosessin edetessä ja ilmiöstä saadun ymmärryksen syventyessä.

Vuoropuhelu analyysin eri vaiheiden välillä näkyi myös tutkimuskysymysten aktiivisena pohdintana analyysin edetessä. Ruusuvuori ja kollegat (2010, 12) huomauttavat, että tutkimuskysymys voi vielä analysointivaiheessa muuttua tai vaihtua, mikäli kysymys osoittautuu liian laajaksi tai tarkentuu aineistosta nousseiden ajatusten pohjalta. Analyysin aikana huomattiin, että tutkimuskysymykset eivät olleet soveltuvia hankittuun aineistoon nähden, minkä vuoksi tutkimuskysymyksiä muokattiin tässä vaiheessa analyysin pohjalta muodostettujen merkittävimpien teemojen ympärille. Tutkimuskysymysten täsmentämisen jälkeen litteoitu aineisto luettiin kokonaisuutena läpi, ja analyysin eri vaiheita toteutettiin uudestaan täsmennettyjen tutkimuskysymysten niin edellyttäessä.

Aineiston kannalta mielekkäiden teemojen luomisen jälkeen aineisto alkoi vähitellen järjestyä merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Aineiston hankinnassa havainnoinnin aikana tutkimuspäiväkirjaan koottuja havaintoja opettajien toiminnasta yhteisopettajuudessa pyrittiin käyttämään analyysivaiheessa haastattelutekstin tukena merkitysten ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä (Lindseth & Norberg 2004, 147; Paloniemi & Collin 2018, 239). Havainnointi auttoi ymmärtämään opettajien kuvaamia kokemuksia erityisesti yhteisopettajuuden tuomia mahdollisuuksia tulkitessa.

Kokemusten tulkinta tulee päätökseensä tutkijan löydettyä merkitykset kokemuksille, eikä kokemusten välillä ole enää ristiriitoja (Laverty 2003, 30). Analyysin tuloksena aineistosta muodostui 22 alateemaa, jotka oli mielekästä jakaa seitsemään yläteemaan. Yläteemoille luotiin niitä kuvaava pääteema. Lopullisen

analyysin tuloksena muodostui kolme pääteemaa. Aineiston analyysin pohjalta muodostuneet yläteemat ja pääteemat on esitelty otsikkotasolla taulukossa 4. Analyysin perusteella aineistosta muodostettuja teemoja kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa pääteemoittain. Jokaisen alaluvun alussa esitellään tiivistetyksi analyysin tuloksena syntyneet alateemat ja niistä muodostuneet yläteemat.

**TAULUKKO 4.** Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja pääteemat

Yläteema	Pääteema
Lähtökohdat ja uudet valmiudet	Yksin tekemisen kulttuurista onnistuneeseen yhdessä tekemiseen
Ominaisuudet ja toimintatavat	
Uudenlaiset opetuskäytännöt	Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet
Arkipäiväiset hyödyt	
Kollegan tuki	Yhteisopettajuudelle annetut merkitykset työn mielekkyyden kokemuksissa
Työn jakaminen	
Ammatillinen kehittyminen	

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin pohjalta luodut tutkimustulokset pääteemoitain. Tutkimustulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä ja toisessa alaluvussa esitellään analyysin pohjalta muodostettuja teemoja keskittyen ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen esittämällä tulkintoja luokanopettajien kokemuksista liittyen yhteisopettajuuden toteuttamiseen sekä yhteisopettajuuden toteuttamisen tuomiin opetuksen mahdollisuuksiin. Kolmannessa alaluvussa kuvataan kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyviä tutkimustuloksia esittelemällä luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisestä suhteesta. Teemojen kuvaamisessa hyödynnetään suoria haastattelulainauksia, sillä niiden koetaan lisäävän tulkinnan läpinäkyvyyttä. Lainaukset on valittu sen perusteella, että ne kuvaisivat mahdollisimman kattavasti useamman informantin kokemusta kyseisestä teemasta.

## *6.1 Yksin tekemisen kulttuurista onnistuneeseen yhdessä tekemiseen*

Tässä alaluvussa esitellään tutkimuksen tulokset painottaen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamista. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää teemoja, jotka opettajat kokivat merkityksellisiksi yhteisopettajuuteen siirtymisessä. Analyysin perusteella yhteisopettajuuteen siirtymisessä sekä opettajista riippumattomilla että opettajista itsestään lähtöisin olevilla tekijöillä on merkitystä yhteisopettajuuden onnistuneessa toteutumisessa. Taulukossa 5 esitellään tiivistetysti analyysin perusteella ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet yhteisopettajuuteen siirtymisessä huomioitavat teemat.

**TAULUKKO 5.** Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Koulun johto	Lähtökohdat ja uudet valmiudet	Yksin tekemisen kulttuurista onnistuneeseen yhdessä tekemiseen
Sopivat tilat		
Sijainen		
Oma tahto		
Henkilökemia	Ominaisuudet ja toimintatavat	
Kasvatusfilosofia		
Kommunikaatiotaidot		
Avoimuus ja joustavuus		

Jokaisessa haastattelussa keskusteltiin siitä, kuinka koulun johdolla on tärkeä merkitys siirtymisessä yksin toimimisesta yhdessä tekemiseen, mikä on saatu selville myös aiemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa (Friend ym. 2010, 20; Rytivaara 2012b, 62). Ahtiainen kollegoineen (2011, 43) mainitsee tutkimustuloksissaan opettajien yhteistyön vaativan rehtoreilta uudenlaista lukujärjestysteknistä työtä, minkä myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat. Haastateltujen opettajien mukaan rehtorin tehtävänä on suunnitella yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien lukujärjestykset lähes samanlaisiksi, jotta yhteisopettajuuden toteuttaminen on käytännössä mahdollista:

Me on yritetty rehtorille tehdä tietäväks minkälainen lukujärjestys me halutaan. Ihan ei oo onnistunut että on jouduttu vääntään sitte tänä vuonna vähän. (H5)

Yhdessä haastattelussa opettajat korostivat sitä, että myös rehtorit olisi hyvä kouluttaa yhteisopettajuuteen, sillä kouluttautumalla itse hän osaa antaa opettajille ohjausta ja tukea yhdessä toimimiseen. Myös Solis kollegoineen (2012, 507) sekä Pratt (2014, 9) toteavat esimiehen tuen olevan yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksistä. Opettajaparin mukaan heidän ei tarvitse itse selvittää jo-

kaista mahdollista toimintatapaa yhdessä tekemiseen, kun rehtorilla on osaamista kouluttaa heitä. Opettajien mukaan rehtorin näkemykset yhteisopettajuudesta koulun pedagogisena johtajana ovat merkittäviä, sillä hän on yksi taho, joka omalla toiminnallaan vastaa yhteisopettajuuden sujuvuudesta.

Rehtorin lisäksi yhteisopettajuuteen siirtymisessä opettajista itsestään riippumattomaksi edellytykseksi tutkitut opettajat kuvasivat koulun fyysiset tilat yhteisopettajuuden mahdollistajina:

Myös koulun täytyy tarjota riittävät resurssit eli tilat sen toteuttamiseen. Et ei sitä voi ihan missä tahansa tehdä et pitää olla olemassa tiloja. (H1)

Vaikka rehtori ja opettajat olisivat yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalla, ei se kenenkään haastatellun opettajan mukaan onnistu ilman asianmukaisia tiloja. Haastateltujen opettajien mukaan fyysinen ympäristö tulee olla sopiva yhteisopettajuuden toteuttamiseen esimerkiksi luokkien välisellä avattavalla seinällä. Yksi opettajista täsmensi, että yhteisopettajuutta voi toteuttaa myös ilman avattavaa seinää jossakin rehtorin osoittamassa tilassa, esimerkiksi liikuntasalissa. Opettajat kuitenkin kokivat, että tiivis yhteisopettajuus vaatii kokoaikaisen mahdollisuuden yhteiseen tilaan.

Aineiston pohjalta luodun tulkinnan mukaan opettajat toivovat yhteisopettajuudessa tapahtuvan toiminnan olevan luontaista sen sijaan, että luokat kokoon-tuisivat pienissä tiloissa ja yhteisopettajuutta toteutettaisiin vain koska sen koetaan olevan oikea tapa toteuttaa opettajuutta nykyaikana. Samankaltaiseen tutkimustulokseen ovat päässeet Lakkala kollegoineen (2016, 52) sekä Ahtiainen ja kumppanit (2011, 53). Heidän mukaansa luokkatilojen tulisi olla helposti muokattavissa erilaisiin tarpeisiin.

Yksin tekemisen kulttuurista siirtyminen yhteisopettajuuteen tuo opettajien mukaan yhden selkeän, opettajista itsestään riippumattoman, haasteen, joka on sijaisen rooli yhteisopettajuusluokassa:

Haasteita on sitte ehkä se että kun toinen meistä on vaikka koulutuksessa niin tähän on vaikee sijaisen tulla. Me otona vedetään. (H3)

Ahtiainen kollegoineen (2011, 34) on tuonut tutkimustuloksissaan esille, että sijaisen tullessa yhteisopettajuusluokkaan opettajien keskinäinen vuorovaikutus on vähäistä tunnin aikana. Sijaisen tulo yhteisopettajuusluokkaan koettiin tähän tut-

kimukseen osallistuneiden opettajien mukaan sen verran haastavaksi, että kukaan opettajapareista ei toteuta yhteisopettajuutta heille normaaliin tapaan mikäli on tarvetta sijaiselle. Opettajapareista H3–H4 toteuttavat opetuksen mieluummin ”otona” eli oman työnsä ohessa. Tällöin toinen luokan opettajista pitää tunnit koko oppilasryhmälle toisen opettajan ollessa poissa. He kokivat, että sijaisen tullessa päivä menee lähinnä sijaisen ohjeistamiseksi. H5–H6 opettajapari kuvasivat, että he ottavat sijaisen, mutta ohjeet kysytään läsnä olevalta opettajalta, jolloin ohjeita sijaiselle ei tarvitse erikseen tehdä. H1–H2 opettajapari toteuttavat opetusta kokonaan erillisissä ryhmissä sijaisen tullessa:

Et nyt esimerkiksi ku mä oon ens viikon pois, niin aiotaan tehdä niin, että on ihan selkeesti omassa luokassaan ja niil on ihan vanhan mallinen opetus. (H1)

Vaikka sijaisen tulo yhteisopettajuusluokkaan nähdään osittain haasteena, kokivat tutkimukseen osallistuneet opettajat poissa olemisen helpottuneen yhteisopettajuuden myötä. Tällöin oppilaille on turvallinen ja tuttu aikuinen toisen opettajan poissa ollessakin. Poissa oleva opettaja voi luottaa rauhallisin mielin toisen opettajan olevan läsnä oppilaille, vaikka itse opetustunteja ei koko ryhmälle pitäisikään:

Sellasenakin päivänä kun ei itse pääse työpaikalle niin voi olla hyvillä mielin kotona koska tietää että siellä hommat jatkuu. (H6)

Omien oppilaiden kanssa on toinen opettaja, joka tietää miten edetä ja pystyy tarjoamaan oppilaiden tarvitsemaa oikeanlaista tukea oppilaantuntemuksen ansiosta. Kaksi opettajaparia näki yhteisopettajuuden myös mahdollisena helpotuksena sijaistarpeeseen, sillä sijaista ei ole välttämättä pakko hankkia yhteisopettajuusluokkaan.

Vaikka koulun johto ja koulun tilat tarjoaisivat ideaalit puitteet yhteisopettajuuden toteuttamiselle, ei se silti haastateltujen opettajien mukaan ole mielekäästä, jos heillä ei olisi omaa tahtoa toimia niin tiiviissä yhteistyössä toisen kasvatusalan ammattilaisen kanssa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista jokaisella oli henkilökohtainen halu toimia yhteisopettajuudessa toisen luokanopettajan kanssa. Oma tahto yhteisopettajuuteen ryhtymisen taustalla on tuotu esiin myös aiemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa (Rytivaara 2012b, 62). Tahto toimia

yhteistyössä toisen kanssa on haastateltujen opettajien mukaan merkittävä tekijä yhteisopettajuuteen siirtymisen lähtökohdissa:

Lähinnä nyt se että haluaa, haluaa tehdä toisen kanssa töitä. (H3)

Henkilökohtaiseen tahtoon toimia toisen kanssa tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan kuuluu keskeisesti halu jakaa sekä työn henkiset että fyysiset ulottuvuudet:

Luotetaan sen myöskin sen toisen opettajan ammattitaitoon ja siihen yhteis- eloon ja -oloon että ei oo sun ja mun oppilaita sinänsä vaan on yhteiset. Hyväksyy sen että joo sulla on kaikki omissa näpeissä kaikki langat, mutta se ei haittaa jos joku kaveri ottaa siitä muutaman ja tekee tahollaan. Et pitää olla sellanen et ei saa omia. (H2)

Sun pitää hyväksyä se toinen opettaja, täysvertasena, täysarvosena. (H5)

Aineistosta on tulkittavissa, että opettajuuden aiempi rakentuminen yksin tekemisen kulttuurille on ollut vahvasti haastateltujen opettajien pohdinnan aiheena. Yksi opettajista koki, että ”vanhan liiton opettajat” eivät välttämättä sovellu yhteisopettajuusluokkaan niin hyvin kuin uransa alkuvaiheessa olevat, sillä pitkään työelämässä olleet ovat tottuneet niin vahvasti toimimaan yksin suljettujen ovien takana. Myös aiemmassa aihetta käsittelevässä tutkimuksessa on saatu selville, että opettajat saattavat kokea luokahuoneen jakamisen vaikeaksi toisen opettajan kanssa (Pratt 2014, 7). Toisaalta tämän tutkimuksen haastatelluista opettajista pisimpään työelämässä ollut opettaja kuvasi kokeneensa alkuvaiheessa toisen aikuisen läsnäolon samassa luokahuoneessa oudoksi, mutta läsnäoloon kuitenkin tottui melko helposti:

Mä sitte päätin että mun pitää kestää se että siinä luokassa on toinen ihminen. Ja opetella tulemaan sen kanssa toimeen, opetella puhumaan sen kanssa sillain. -- Mä oon siis aloittanu sillain että mä oon tehny täysin yksin töitä, ja luokan ovi vedetty visusti kiinni, ja kun tuli ohjaajat, oli ihan järkytys meidän edellisessä työpaikassa. -- Mää päätin että mä opettelen. (H3)

Kroeger kumppaneineen (2012, 197–198) toteavat, että opettajien siirtyessä yhdessä opettamiseen, heidän täytyy tulkita opettajuutta uudelleen ja samalla luoda uudenlaista kulttuuria opettajuudelle ja opettamiselle. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat samoin, sillä heidän mukaansa uudenaikaiseen opettajuuteen siirtyminen vaatii oman työn kriittistä tarkastelua uudenaikaisesta opettajuudesta luodessa. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuus tekisi jokaiselle hyvää, sillä se

auttaa pohtimaan mitä tekee, millä tavalla tekee ja miksi tekee. Myös Pratt (2014, 8, 10) on päässyt tutkimuksessaan samankaltaiseen tulokseen siinä, että opettajat kokevat yhdessä opettamisen onnistumisen edellytyksenä oman työn reflektointia.

Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan resurssien ja oman ajattelutavan muutoksen lisäksi opettajalta itseltään paljon erilaisia toimintatapoja ja ominaisuuksia:

Täytyy olla hyvin yhteistyökykyinen. Täytyy olla tosi avoimin mielin, täytyy olla tosi joustava, yhteistyöhön kykenevä. (H1)

Opettajien kokemuksissa korostui yhteistyökyky. Aineistosta tehdyn tulkinnan pohjalta opettajat liittivät kykyyn toimia yhdessä erityisesti opettajaparin välisen henkilökemian, samanlaisen kasvatustilafilosofian, avoimen kommunikoinnin sekä joustavuuden erilaisten toimintatapojen ja näkemysten suhteen.

Yhteistyökykyyn liitettiin kahden opettajaparin mukaan henkilökemia, joka koettiin erittäin tärkeäksi tekijäksi yhteisopettajina toimivien opettajien välillä. Prattin (2014, 8) tutkimustuloksissa opettajien yhteensopivuus nousee keskeiseksi edellytykseksi yhteisopettajuuden onnistumisessa, mikä tukee tästä tutkimuksesta saatua tulosta henkilökemioiden yhteensopivuuden tärkeydestä. Henkilökemioiden kohtaaminen koettiin haastattelujen perusteella kumpuavan persoonien yhteensopivuudesta:

Kemiat kohtaa. Jos ois hyvin eriävät näkemykset ja hyvin erilaiset ihmiset niin ei välttämättä ois niin mielekäästä. (H6)

Opettajat kokivat henkilökemian sellaiseksi ominaisuudeksi, johon eivät itse siinä vaiheessa voineet vaikuttaa. Opettajien mukaan kaikki tulevat toimeen keskenään jos vain haluavat, mutta yhteisopettajuudessa yhteistyön tulee perustua hyvälle henkilökemialle. Samankaltaisen havainnon opettajien kokemuksen kemioiden yhteensopivuuden tärkeydestä ovat tehneet Sirkko kollegooneen (2020, 34) ja Shin kollegooneen (2016, 98).

Henkilökemiaan merkittävästi yhteydessä oleva tekijä voi analyysin perusteella sanoa olevan opettajien samankaltainen kasvatustilafilosofia. Opettajat kokivat, että onnistunut yhteisopettajuus edellyttää samankaltaisia toimintatapoja pedagogisten toimien suhteen. Tutkimustulos on yhtenäinen Scruggsin ja Mastro-

pierin (2017, 289), Lakkalan ja kollegoiden (2016, 52) sekä Shinin ja kumppaneiden (2016, 100) tutkimustulosten suhteen siinä, että yksi yhteisopettajuuden haasteista, ja sitä kautta edellytyksistä, on opettajien näkemykset pedagogisissa käytänteissä. Haastatellut opettajat liittivät toteuttamaansa pedagogiikkaan esimerkiksi luokan hallinnan sekä opetuksen toteutuksen tavat esimerkiksi toiminnallisuus huomioiden. Pedagogiset toimet näkyvät onnistuneessa yhteisopettajuudessa esimerkiksi opettajien tavoilla opettaa:

Sehän ois voinut olla ihan katastrofikin. Jos ei ois vaikka löydetty yhteistä tapaa opettaa. (H1)

Vaikka opettajat painottivat henkilökemiaa ja samankaltaista kasvatustilastusta, aineistosta ilmeni, etteivät opettajat toivo työparin olevan kuitenkaan täysin samanlainen:

Pitää olla samanlainen kasvatustilasto. Saa olla eriäviä mielipiteitä, en mää sitä tarkota. Mutta täytyy olla samanlainen tapa ajatella semmosista asioista. (H4)

Yhteisopettajuudessa myös eriävät mielipiteet ovat haastateltujen opettajien näkemysten mukaan sallittuja. Opettajat esimerkiksi pohtivat, missä tilanteessa jokin mieltä askarruttava asia on sopiva ottaa puheeksi työparin kanssa. Eriävien mielipiteiden esiintyessä opettajat pitivät rehellistä keskusteluyhteyttä ja avointa kommunikointia merkittävänä erityisesti yhteisopettajuuteen siirtymisen alkuvaiheissa:

Sitä joutu ihan opettelemaan alussa että sanoo suoraan. Jos musta tuntuu joku asia ikävältä niin mä en vaan mutise siitä itekseni tai selän takana jollekin muulle. -- Nykyään se on ihan luontevaa, mutta silloin alussa täytyy jotenki hakee että mitä toiselle voi sanoa tai miten voi sanoa että toinen ei loukkaannu tai osaa ottaa sen niin että mä sanon nyt asiasta enkä puutu jotenki henkilöön. (H6)

Scruggs ja Mastropieri (2017, 286) sekä Jackson kollegoineen (2017, 14) kuvaavat hyvien kommunikaatiotaitojen olevan vaadittuja toimivan yhteisopettajuuden kehittämiseksi. Yhteisopettajuuden yhteistyön laajuudesta johtuen yhteisopettajien keskusteluyhteyden on oltava rehellistä ja rakentavaa (Rytivaara 2012a, 186), mikä korostui myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa. Sileon (2011, 1) tavoin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat, että yhteisopettajuuden sujuvuuden kannalta on tärkeää ylläpitää hyvää

keskinäistä vuorovaikutusta sekä avointa keskusteluilmapiiriä. Rehellisen keskusteluyhteyden ansiosta opettajat voivat jatkaa toimintaansa niin, ettei mikään työhön yhteydessä oleva asia jää vaivaamaan mieltä. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät, että tietynlainen tunneherkkyys työparia kohtaan on avainasemassa toiminnan onnistumiselle:

Sun pitää oppia sietään jollain lailla pitää sietää toisen erilaisuutta, hyväksyä sen toisen erilaiset työtavat ja erilaiset olemiset. Pitää olla tosi joustava, ja pitää olla silleen sen kollegan suhteen jotenkin tosi tunneherkkä. (H2)

Luokanopettajan joustavuus ja sitä kautta valmius uudentaville toimintatavoille ilmeni aineistosta keskeiseksi tekijäksi yhteisopettajuuden onnistumiselle. Erityisesti oppituntien suunnittelun suhteen opettajat kokivat tarvetta joustavuudelle. Suunnitteluajana opettajien mukaan heidän tulee kuunnella työpariaan ja toisaalta myös kertoa rehellisesti omista näkökulmista ja ehdotuksistaan (myös Scruggs & Mastropieri 2017, 286). Opetuksen suunnittelu yhteistyötä tehden on haastateltujen opettajien mukaan osittain vaatinut uudenlaista toimintatapaa ja suhtautumista suunnittelutyöhön. Kaksi opettajaparia kuvasi, että aiemmin he saattoivat toteuttaa suunnittelua itsekseen pienemmissä ajanjaksoissa, mutta yhteisopettajuuden myötä suunnitelmat tulee tehtyä pidemmälle ajanjaksolle, minkä he kokivat helpottavan heidän työtään.

Vaikka monessa aiemmassa aihetta käsittelevässä tutkimuksessa opetuksen suunnittelu on koettu yhteisopettajuuden haasteeksi (esim. Friend ym. 2010, 17; Lakkala ym. 2016, 51), ovat Sirkko ja kollegat (2020, 32) saaneet tutkimuksessaan tämän tutkimuksen kanssa samankaltaisen tuloksen yhteisopettajien kokemasta suunnittelun luonnollisuudesta osana yhteisopettajien työtä. Suunnittelutapoja on erilaisia, ja opettajaparin on hyvä valita juuri itselleen sopiva tapa suunnitella opetusta. Suunnittelun systemaattisuus riippuu aineiston perusteella myös yhteisopettajuuden laajuudesta oppituntien aikana, sillä työparit, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta kokoaikaisesti (H1–H2 & H3–H4) suunnittelevat yhdessä enemmän ja tarkemmin verrattuna pariin, joka pitää yhteisiä oppitunteja päivittäin jonkin verran (H5–H6). Tässä tutkimuksessa suunnittelu koettiin luontevana osana työtä ja osa opettajista kuvasi sen jopa helpottaneen omaa työtä huomattavasti:

-- tavallaan entiseen verrattuna tähän tuli mukaan se suunnittelu-aika. Mutta siis se on totta, se on ihan laatu-aikaa se suunnittelu-aika. Ja sitte kuinka kuin mukava mennä luokkaan kun sulla on selvät sävelet päässä mitä sä teet. Että tää on paljon helpompi siihen entiseen. (H3)

Tehdyn analyysin perusteella opettajien kokemuksissa ilmeni yhteisopettajuuden onnistumisessa tietynlaisen ahkeruuden tarve. Jokaisessa haastattelussa luokanopettajat kuvasivat, että työn tekemisen määrä tulisi pysyä yhteisopettajuusparilla saman tasoisena. Kaksi opettajaparia kuvasi, että työn määrä saattaa vaihdella myös omien tilanteiden mukaan, mutta molempien opettajien kokemus pitäisi olla, että molemmat kantavat vastuunsa työn jokaisella osa-alueella opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja oppimisen arvioinnissa.

## 6.2 Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet

Tässä alaluvussa keskitytään yhteisopettajuuden käytännön toteutukseen ja sen opetukseen tuomiin hyötyihin ja mahdollisuuksiin. Taulukossa 6 on kuvattu toisen tutkimuskysymyksen ohjaamana analyysin pohjalta muodostetut teemat.

**TAULUKKO 6.** Toisen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Opetustapojen monipuolistuminen	Uudenlaiset opetuskäytännöt	Yhteisopettajuuden tuomat mahdollisuudet
Laadukkaampi eriyttäminen		
Laajemmat projektit		
Luokan työrauha	Arkipäiväiset hyödyt	
Odottamattomat tilanteet		
Oppilaiden huomiointi		

Haastattelujen perusteella tehdyn tulkinnan pohjalta yhteisopettajuuden mahdollistamat, jopa monipuolisemmat, tavat opetuksen toteuttamiseen nähtiin luokanopettajien kokemuksissa merkittävänä. Jokaisen opettajaparin toiminnassa toteutuu vaihtelevasti tilanteen edellyttämällä tavalla Rytivaaran ja kollegoiden (2017, 16–17) esittelemät eri tavat toteuttaa yhteisopettajuutta.

Avustavaa ja täydentävää opettamista opettajat hyödyntävät kertomuksiensa ja toteutetun havainnoinnin perusteella eniten osana arkeaan. Tällöin toinen opettajista on vetovastuussa toisen opettajan kierrellessä luokassa, auttaessa mahdollisten ongelmien ilmaantuessa ja työrauhaa ylläpitäessä. Rytivaaran (2012a, 187) tutkimuksen mukaan avustava ja täydentävä opettaminen on opettajille keino hyödyntää toisen opettajan resursseja luokan havainnointiin ja työrauhan ylläpitämiseen, mikä korostui myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa. Avustava ja täydentävä opetus tuo haastateltujen opettajien mukaan helpotusta arkeen. Toisen opettajan ollessa vetovastuussa voi toinen opettajista ottaa hieman rennommin, vaikka onkin tasavertaisessa vastuussa luokan hallinnasta.

Rinnakkain opettamisen mahdollisuutta tehdyn havainnoinnin perusteella opettajien voi todeta hyödyntävän jakamalla luokan oppilaita eri tiloihin esimerkiksi taitotason mukaan. Toisen havainnoidun opettajaparin havainnointipäivänä opettajat esimerkiksi jakoivat luokan oppilaat matematiikassa isompaan ja pienempään ryhmään taitotasojen mukaan. Taitotasojen perusteella oppilaita jaettaessa toinen opettaja opetti suurempaa oppilasryhmää, jotka jo osasivat opettavan asian melko hyvin, kun taas toinen opettaja opetti pienemmälle oppilasryhmälle, joka kaipasi opettavan asian suhteen enemmän harjoitusta. Tutkimustulos on yhtenäinen Rytivaaran (2012a, 186) tutkimuksen kanssa siinä, että opettajat hyödyntävät oppilaiden jakamista ryhmiin erilaisin tilanteeseen sopivin perusteluin. Taitotasoihin jakamisen lisäksi opettajat jakavat oppilaita muillakin tilanteeseen sopivin tavoin ja pedagogisin perusteluin yhteisopettajuuden mahdollistamana:

Et sää yksin pysty tekeen että kolmeen jakaen tätä ikinä, mutta kahdestaan sä pystyt jakamaan. (H2)

Tiimiopettaminen on todettu olevan yhteisopettajuuden muodoista haastavin yhdessä opettamisen tapa (Ahtiainen ym. 2011, 23), mutta silti tähän tutkimukseen

osallistuneista opettajista tiiviimmässä yhteistyössä olevien työparien (H1–H2 & H3–H4) työssä tiimiopettamista tapahtuu päivittäin. Havainnoinnin perusteella luokanopettajat kokevat tiimiopettamisen luontevana osana omaa työtään, sillä tiimiopettajuudessaakin opettajat vaihtelivat vetovastuita esimerkiksi sen suhteen, kumpi antoi enemmän ohjeita. Tiimiopettaminen toteutuu haastattelijan opettajien työssä haastattelijan ja havainnoinnin perusteella esimerkiksi pistetyöskentelyä molempien opettajien kierrellessä eri työskentelypisteillä:

Meillä on tosi paljon enemmän toiminnallista sellai yleensä. Pistetyöskentelyä tai erilaisia ryhmätyön muotoja. (H6)

Tiimiopettamisen haasteeksi on kuvailtu sitä, että toisen opettajan rooliksi jää helposti avustajamainen rooli toisen opettajan opettaessa. Tämä on todettu erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan välillä tapahtuvassa yhteisopettajuudessa. (Ahtiainen ym. 2011, 38; Solis ym. 2012, 507.) Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat eivät kokeneet näin, vaan he kuvailivat olevansa tasavertaisia ammattilaisia luokassa. H1–H2 ja H3–H4 opettajien toteuttaman yhteisopettajuuden laajuus voi olla yksi syy heidän kokemukselleen tasavertaisesta opettajuudesta. Molempien opettajien opettaessa jokaista oppilasta ja ollen saman verran jokapäiväisessä työskentelyssä läsnä saattaa se edesauttaa heidän kokemustaan tasavertaisuudesta. Toisaalta H5–H6 opettajapari ei opetustuntien vähäisemmästä yhdessä toteuttamisesta huolimatta kuvanneet roolejaan epätasa-arvoisiksi yhteisen opettamisen aikana.

Yhteisopettajuuden erilaisen ja monipuolisemman opetuksen käytännön toteutuksen mahdollisuuksien lisäksi analyysin perusteella yhteisopettajuus tarjoaa paremmat mahdollisuudet eriyttämiselle. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat opetusta eri tavoin tilanteen edellyttämällä tavalla. Eriyttäminen koettiin opettajien kokemuksien perusteella paljon helpompana yhteisopettajuuden tuomien eri opetusmuotojen myötä. Scruggs ja Mastropieri (2017, 285–286) toteavat taidon opetuksen mukauttamiselle tarpeen mukaan olevan yhteydessä onnistuneeseen jokaisen oppilaan huomiointiin sekä tukemiseen yhteisopettajuusluokassa. Yhteisopettamisen eri muotojen on katsottu lisäävän opettajien mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen, koska tällöin opettajat voivat antaa tietynlaista opetusta ja tukea sitä tarvitseville pienemmissä ryhmissä (Friend ym.

2010, 12), mikä tukee tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusta eriyttämisestä.

Sirkko ja kollegat (2020, 34) kuvaavat tutkimustuloksissaan, että oppilaiden jakamista tasoryhmiin perustellaan oppilaiden erilaisella taitotasolla ja opetuksen eriyttämisellä, mikä on linjassa tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien toteuttamassa yhteisopetuksessa. Opettajat saattavat toteuttaa eriyttämistä konkreettisesti esimerkiksi rinnakkain opetuksellaan jakaessaan ryhmät taitotason mukaan:

Että me pystytään tässä tosi joustavasti tekeen ihan jotku jotka ei vaikka osaa kelloo yhtään, niin sit Työpari voi ottaa ne, ja ne harjottelee jotka ei yhtään osaa. Sit mä otan ne jotka on vähän ongelmaa. Sit siellä on se suurin osa jotka pärjää ja käy vaan kyselemässä vähän apua, tai hakevat vertaistukee. (H2)

Malinen ja Palmu (2017, 47) ovat tuoneet katsauksessaan ilmi tämän tutkimuksen kanssa samankaltaisen tuloksen eriyttämisen suhteen yläkoulun osalta, sillä he mainitsevat yhteisopetuksen jättävän enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajaparit kokivat yhteisopettajuuden tuovan enemmän mahdollisuuksia oppilaiden kohtaamiseen ja tukemiseen:

Se on ihan uskomatonta, miten paljon enemmän sulla on aikaa per lapsi kun on kaks opettajaa viidenkymmenen lapsen kanssa, kun se että on yks kahenkytä viiden kanssa niin että ihan eri tavalla pystyy auttamaan niitä jotka sitä apua enemmän tarvii. Sillon ku meitä on kaks, vaikka niitä lapsia on tuplamäärä, niin siitä huolimatta. (H1)

Eriyttämistä toteutuu opettajien kokemuksen mukaan erityisesti alaspäin, eli oppimisvaikeuksia omaaville sekä hieman oppimistavoitteiden alla oleville oppilaille:

Täällä on tosi iso massa sitä joka tekee ja pukee ja paahtaa menemään ja on kaikki on täysin hyvin. Että meitä riittää sitten tosi hyvin auttaa niitä pieniä. Tämmösiä, joilla on oppimisvaikeuksia vaikka. (H2)

Shin ja kumppanit (2016, 100) kuvaavat erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä toteutuvan jokaisen oppilaan onnistumiskokemusten mahdollistaminen, mikä on osittain yhteydessä tämän tutkimuksen tuloksiin eriyttämisen suhteen. Yhteisopettajuus mahdollistaa yhden opettajaparin kokemuksen mukaan eriyttämisen sekä ylös- että alaspäin paremmin verrattuna yksin opettami-

seen. Yksi opettajapari toi haastattelussa ilmi, että ylöspäin eriyttäminen ei toteudu edelleenkään opetuksessa niin hyvin kuin he haluaisivat sen toteutuvan. Tutkimustulos on siten osittain erilainen verrattuna Malisen ja Palmun (2017, 47) kuvaukseen siitä, että yhteisopettajuus jättää tilaa myös tarpeeksi haastavien opiskeltavien aiheiden tarjoamiseen eli ylöspäin eriyttämiseen. Toisaalta opettajat saattavat olla kriittisiä omaa toimintaansa kohtaan, ja myös eriyttäminen ylöspäin saattaa toteutua tutkimukseen osallistuneiden opettajien toiminnassa hyvin.

Haastatellut opettajat kuvaavat uskaltavansa lähteä helpommin erilaisiin projekteihin ja toisaalta myös innostuvansa enemmän erilaisista mahdollisuuksista työparin myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa keskeisenä osana ovat erilaiset projektit osana opetusta esimerkiksi laaja-alaisten kokonaisuuksien myötä (Opetushallitus 2014). Ahtiainen kollegoineen (2011, 36) ja Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 9) ovat tuoneet esille, että yhteisopettajuuden myötä innovatiivisiin kokeiluihin saa aiempaa enemmän tukea sekä vinkkejä. Tutkitut opettajat myös kokivat, että yhteisopettajuuden myötä opetuksen tulisi muuttua ja kehittyä, sillä kahden opettajan myötä heillä on mahdollisuus toteuttaa opetusta eri tavoin verrattuna aiempaan yksin opettamiseen. Opettajien näkemyksen mukaan opetuksessa tulisi olla enemmän esimerkiksi toiminnallisuutta luentomaisen opetuksen sijaan:

Jos puhutaan yhteisopettajuudesta niin silloin kyllä puhutaan samalla siitä että työskentely on kovin sellasta tekemällä oppimista ja vastuuttaa oppilaita. Eihän siin oo mitään järkee et pidetään kaks luokkaa samassa kahella opettajalla, ja opetetaan ihan tasan samalla tavalla. (H1)

Haastatteluiden perusteella voi todeta, että yhteisopettajuuden mahdollistaman työn jakamisen myötä opettajilla on enemmän resursseja huomioida enemmän tukea tarvitsevia oppilaita osana ryhmää. Inklusion vuoksi toteutettujen toimien myötä oppilasryhmät ovat heterogeenisemmät, jolloin luokassa saattaa olla haastavammistakin oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Tällöin myös toisen opettajan on helpompi antaa huomiota muille, esimerkiksi sellaisille oppilaille, jotka eivät juurikaan erotu isosta oppilasmäärästä esimerkiksi itseohjautuvuutensa ja rauhallisuutensa ansiosta. Yhteisopettajuuden on todettu lisäävän luokan työrauhaa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10), mikä korostui myös tämän tutkimuksen opettajien kokemuksissa. Opettajien mukaan kahden opettajan resurs-

sien avulla opettajat voivat jakaa oman jaksamisensa mukaan vuorotellen suurempaa vastuuta oppilaista ja pitää näin yllä hyvää työrauhaa. Opettajat korostivat vastuun jakamisen merkitystä erityisesti työrauhaa heikentävien oppilaiden osalta:

Kun mä nään että Työparilla rupee oleen mitta täys niin sit mä voin ottaa siihen sen vahtivuoron siinä kohtaa. (H2)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat yhteisopettajuuden tarjoavan paremmat lähtökohdat päivän aikana eteen tuleviin odottamattomiin tilanteisiin reagoimisessa. Konkreettisenä esimerkkinä jokaisessa haastattelussa mainittiin kiusaamistilanteet:

Just nää kiusaamistapaukset on semmosia jotka nyt on isoja muuttujia. Siis meiän systeemissä me pystytään heti puuttumaan niihin, just samantien. Toinen jää hoitamaan luokkaa, toinen jää selvittään sitä, ni saadaan ne heti pois alta. Ja sitten no lapski semmoseen mielentilaan et se pystyy kohta jatkaamaan opiskelua. (H3)

Opettajien toimiessa yhdessä oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen on helpompi puuttua toisen jatkaessa opetusta. Kiusaamistilanteisiin puuttuminen on tuotu esiin myös aiemmissa yhteisopettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Ahtiainen kollegoineen (2011, 37) kuvaa, että opettajat pystyvät puuttumaan ei-toivottuihin tilanteisiin paremmin yhdessä kuin yksin. Mahdollisissa ääritilanteissa toinen yhteisopettajuusluokan opettajista voi keskittyä tilanteen selvittämiseen toisen jatkaessa työskentelyä muun luokan kanssa (Ahtiainen 2011, 53; Rytivaara 2012a, 186), mikä ilmeni myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksissa kiusaamistilanteisiin puuttumisessa.

Kahden haastatellun opettajaparin kokemuksissa korostui yhteisopettajuuden tuoma positiivinen muutos luokahuonetyöskentelyyn mahdollistamalla huomion jakaminen useammalle oppilaalle päivän aikana. Kyseisissä haastatteluissa korostui opettajien kokemus siitä, että kahden opettajan läsnäolo tuo tunteen, että oppilaille on enemmän aikaa yhteisopettajuuden myötä. Opettajat kokivat oppilaiden kohtaamiselle olevan enemmän aikaa, vaikka aikuisia on suhteessa saman verran kuin yksin opettaessa:

Kyllä se kaks aikuista hyödyttää sitä isompaa porukkaa enemmän kuin yks aikuinen pienemmälle porukalle. Et vaikka on iso porukka niin kyllä me kohdataan ne lapset joka päivä ihan henkilökohtaisesti. (H4)

Oppilaiden kohtaamisesta keskustellessa osa opettajista toi esiin sen, että oppilaiden kannalta on hyvä, kun yhteisopettajuuden myötä on kaksi erityylistä opettajaa arjessa yhtä vahvasti läsnä. Kaikkien kemiaat eivät välttämättä kohtaa, jolloin yhteisopettajuuden kahden opettajan myötä oppilailla on parempi mahdollisuus siihen, että kokee ainakin toisen aikuisista olevan helposti lähestyttävissä. Pratt (2014, 8) on saanut tutkimuksessaan samankaltaisen tuloksen, että opettajat voivat hyötyä erilaisuudestaan oppilaiden kanssa kommunikoidessaan.

### 6.3 Yhteisopettajuudelle annetut merkitykset työn mielekkyyden kokemuksissa

Tässä alaluvussa käsitellään ensin opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden mahdollistamasta kollegiaalisesta tuesta ja sen yhteydestä työn mielekkyyden kokemukseen. Tämän jälkeen esitellään analyysin pohjalta tehtyjä tulkintoja tiiviin yhteistyön mahdollistamasta käytännön työn jakamisesta työparin kanssa ja kuvataan opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden mahdollistamasta ammatillisesta osaamisesta. Taulukossa 7 on kuvattu kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet teemat.

**TAULUKKO 7.** Kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Kollegan kokoaikainen tuki	Kollegan tuki	Yhteisopettajuudelle annetut merkitykset työn mielekkyyden kokemuksissa
Kollegan tuki vanhempien kanssa käytävässä viestinnässä		
Kollegan tuki työyhteisössä		
Opetuksen suunnittelu	Työn jakaminen	
Opetuksen toteutus		
Oppilaiden arviointi		
Uudet näkökulmat	Ammatillinen kehittyminen	
Mentorointi		

Mahdollisuus keskustella kollegan kanssa murheista ja työssä kohdatuista ongelmista on merkittävä osa haastateltujen opettajien yhteisopettajuudelle antamaa merkitystä. Opettajat kokivat kollegan tuen tärkeänä esimerkiksi erilaisissa ristiriitatilanteissa ja murheiden jakamisessa. Yhteisopettajuudessa opettajat kokivat saavansa kollegiaalista tukea päivittäin, ja opettajien on erityisen helppo keskustella päivän aikana koetuista tilanteista saman tilanteen kokeneen kollegan kanssa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan yhteisopettajuudessa työtä ei tarvitse kokea tekevänsä yksin. Baeten ja Simons (2014, 100) sekä Goodnough kollegoineen (2009, 291) kuvaavat tutkimustuloksissaan, että yhteisopettajuus mahdollistaa opettajien välisen huolestuttavista asioista puhumisen tarjoamalla näin henkistä tukea työhön, mikä nousi myös tässä tutkimuksessa merkittäväksi yhteisopettajuuden hyödyksi.

Opettajat tavallisestikin jakavat huoliaan kollegoiden kesken, mutta yhteisopettajuudessa jakaminen on syvempää opettajien eläessä yhteistä arkea. Yhteisopettajuuden edellyttämän laajan yhteistyön vuoksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan työparin tuki on luonteeltaan ainutlaatuista. Työparin tuki on kuvattu muissakin yhteisopettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa ainutlaatuiseksi (Pratt 2014, 9; Scruggs ym. 2007, 405; Sileo 2011, 32). Rytivaaran (2012b, 50) mukaan opettajien jakaessa yhteistä arkea he näkevät käytännössä mistä toisen huoli on lähtöisin, ja tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat samoin. Heidän mukaansa yhteisopettajuuden myötä he eivät jää missään kohtaa yksin, vaan voivat luottaa saavansa tukea kollegaltaan. Opettajat kokivat arjesta kumpuavien huolien ymmärtävän kollegan kokoaikaisen läsnäolon merkittäväksi:

Mun ei tarvii ikinä hakee sitä kollegaa, et se on mulla aina tässä. Kyllä se kollegan tuki ja se oleminen ja kaikki on tosi tärkeetä. Että opettajuudessa nimenomaan että jos sä yksin jäät niin sit sä oot yksin. Täs molemmat näkee sen arjen ja molemmat tietää nää tilanteet, molemmat tietää missä mennään, mikä on hankalaa, mikä kivaa, ei meidän tarvii toisillemme selittää ollenkaan. (H2)

Jokaisessa haastattelussa opettajat korostivat kollegiaalisen tuen tärkeyttä haastavissa tilanteissa, mutta haasteiden lisäksi suurimmassa osassa haastatteluista mainittiin myös kollegan läsnäolon tärkeys onnistumiskokemuksissa. Opettajien mukaan yhteinen oppilaantuntemus mahdollistaa erityisen hyvin onnistumiskokemusten jakamisen yhteisopettajuudessa:

Jos tulee niit onnistumisii niin joku tajuu et kuinka suuresta jutusta tässä nyt puhutaan. -- Tosi isoi juttui eikä kukaan tajua jos ei tunne sitä oppilasta. (H6)

Jokaisen opettajaparin kanssa käydyn keskustelun perusteella vanhempien kanssa käyty viestintä koettiin merkittävästi työn mielekkyyteen yhteydessä olevaksi tekijäksi. Sirkko ja kollegat (2020, 36) kuvaavat, että yhteisopettajuuden myötä vanhempien kanssa käytävää viestintää voi jakaa kollegan kanssa, mikä osaltaan vaikuttaa positiivisesti työhyvinvointiin. Sen lisäksi että opettajat kokivat saavansa toisiltaan tukea ja vinkkejä siihen, kuinka vanhemmille kannattaa vastata, saattaa toinen luokan opettajista hyväntahtoisesti puuttua vanhempien kanssa käytyyn viestintään:

Joskus se voi olla niin että mä oon et no nyt sä oot aika kauan käyny tätä viestintää vanhempien kanssa et pitäiskö täs tehdä jotain isompaa. Et ei aina huomaa kaikkii juttui sillee, et toinen on jo niin et eiks toi oo jo aika huolestuttavaa. (H6)

Vanhempien kanssa kommunikointiin tarjotun tuen lisäksi yhteisopettajana toimivat opettajat kokivat työparin tuen tärkeäksi myös työyhteisön sisällä, mikä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Saarasen ja kumppaneiden (2007, 250) mallissa työyhteisö nostetaan keskeiseksi tekijäksi opettajien työhyvinvoinnista puhuttaessa. Oman paikan löytäminen työyhteisössä on keskeinen osa työn mielekkyyden kokemusta (Syväjärvi ym. 2012, 75). Yhteisopettajuuden voi tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksien perusteella todeta edistävän myös työyhteisöön kuulumista ja sitä kautta opettajien työn mielekkyyttä:

Mut ei myöskään työyhteisössä jää yksin tietyl taval. Et kyl me sielläki puolustetaan toisiamme ja toistemme näkemyksiä aika paljon. (H6)

Kollegan kokoaikaisen tuen lisäksi luokanopettajien kokemuksissa korostui käytännön työn jakamisen mahdollisuus yhteisopettajuudelle annetuissa merkityksissä. Kaikki tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat työn vastuun jakamisen työparin kanssa tukevan monin tavoin heidän työn mielekkyyttään. Kahden ammatilaisen ideoiden ja työpanoksen myötä työn suunnittelu, toteutus ja arviointi koettiin aiempaa kevyemmäksi ja sitä kautta työ kokonaisuudessaan mielekkäämmäksi. Samankaltaisia tuloksia työn jakamisen tuomasta työn mielekkyyden lisääntymisestä on löydettävissä Ahtiaisen ja kollegoiden (2011, 36), Pulkkisen ja

Rytivaaran (2015, 9–10) sekä Sirkon ja kollegoiden (2020, 36) tutkimuksien tuloksista.

Käytännön työn jakaminen toteutuu opettajien arjessa erityisesti oppituntien suunnittelun myötä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheista tehdyn tulkinnan perusteella yhteisopettajuuden mukanaan tuomaa suunnittelua ei koeta haasteeksi, vaan enemmänkin omaa työkuormaa pienentäväksi. Yhteissuunnittelun mahdollistama kokemus työkuorman pienentymisestä on yhteydessä osaltaan opettajien kokemaan työn mielekkyyteen. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 382) saivat tutkimuksessaan selville, että opettajat kokivat opettamisen laadun parantuneen yhteisopettajuuden myötä, sillä tunnit ovat paremmin suunniteltuja yhdessä. Tämä tukee tästä tutkimuksesta saatua tulosta opettajien kokemuksesta tuntien monipuolistumisesta ja rikastumisesta yhteisopettajuuden myötä. Opettajat kokivat työn kuormituksen vähentyneen erityisesti suunnittelun vastuun jakamisen myötä:

Työn kuormitus vähenee huomattavasti monella tasolla. Tietysti ei tarvii siis se suunnitteluvastuu kun jakautuu niin siinä, mutta tietysti se vastuukin jakautuu. (H4)

Suunnittelutyön helpottumisen lisäksi yhteisopettajuuden mahdollistamien eri opetusmuotojen myötä opettajat ovat kokeneet työkuorman vähentyneen. Veto-  
vastuita jakamalla opettajien ei tarvitse pitää kaikkia viikon oppitunteja olemalla niistä yksin vastuussa, vaan yhteisopettajuuden myötä erityisesti avustavan ja täydentävän opettamisen voi todeta tuoneen helpotusta opettajien arkeen ja sitä kautta työn mielekkyyden lisääntymiseen. Tunne siitä, että hallitsee oman työnsä, on todettu olevan yhteydessä kokemukseen työn mielekkyydestä (Syväjärvi ym. 2012, 79). Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat työmäärän olevan heidän resursseilleen sopiva ja sen lisäävän työn mielekkyyden kokemusta. Yhteisopettajuuden mahdollistamat eri opettamisen muodot voi opettajien kertoman perusteella tulkita olevan keskeisesti yhteydessä heidän kokemaan työn mielekkyyteen:

Toinen jonka kanssa voi suunnitella ja on se sitten ihan arjessakin sillain että meistä eihän me koko ajan molemmat opeteta. Toinen opettaa, niin toinen voi ihan joskus vaikka tuijottaa seinään. (H1)

Opetuksen toteutuksen ja ylipäätään oppituntien vaatiman opettajan huomion jakautuminen kahdelle luokanopettajalle vähentää haastateltujen opettajien mukaan työn tuomaa kuormitusta. Opettajat kuvasivat heterogeenisen oppilasryhmän vaativan paljon huomiota tuntien aikana. Rytivaara kollegoineen (2017, 17) kuvaa luokan työrauhapulmien olevan opettajan työn merkittävä kuormituksen lähde. Kahden opettajan resurssien myötä opettajat kokevat tuntien pidon ja oppilaiden toimintaan puuttumisen helpottuneen:

Kyllä se vaan nipistää sitä työhyvinvointia jos koko ajan kaikki paukut menee vaikka kahteen oppilaaseen että sä koitat niitä saada pysymään tässä että ei sille voi mitään, siinä kyllä väsähtää. Mutta täskin auttaa se yhteisopettajuus. (H2)

Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi haastatteluista ilmeni, että myös arviointityön jakaminen kollegan kanssa helpottaa työlle arvioinnin tuomia haasteita ja sitä kautta opettajien omaa työkuormaa. Jokainen haastatelluista opettajapareista toteuttaa arvioinnin yhdessä. Sirkko ja kollegat (2020, 35) nostavat tutkimustuloksissaan esille yhteisen arvioinnin vähentävän opettajien painetta arviointien tekemisessä, ja lisäävän näin opettajien hyvinvointia. Kyseinen tutkimustulos on samankaltainen kuin opettajien kokemukset tässä tutkimuksessa. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 9) mainitsevat arviointityön helpottuvan, kun sen voi toteuttaa yhdessä kollegan kanssa. Haastatellut opettajat kokivat yhteisen arvioinnin sen helpottumisen lisäksi tuoneen varmuutta tehtyihin arviointeihin:

Arviointinäkökulmastaki kun siinä on kaksi opettajaa niin sitten on varmemmalla pohjalla. Siinä on kahden näkemys. (H4)

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat, että yhteisopettajuus on tarjonnut mahdollisuuden hyödyntää entistä paremmin omia vahvuusalueitaan työssä. He kokivat työparin vahvuusalueiden huomioinnin opetuksen jokaisella osa-alueella niin suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinnin osalta lisäävän työstä saatujen onnistumisen kokemuksia. Yhteisopettajuuden koettiin tuovan mahdollisuuden omien vahvuuksien hyödyntämiseen esimerkiksi monipuolisempien projektien toteuttamisena osana opetusta. Yhteisopettajuudessa opettajat pääsivät hyödyntämään omia vahvuusalueitaan erityisesti silloin, jos opettajat ovat vahvoja eri osa-alueilla:

Niin kyl yks hyvä puoli on ehdottomasti se ollut se on uskaltanut lähteä erilaisiin juttuihin. Työpari on musiikki-ihminen ja hänellä on niitä musiikkiprojekteja ja sit me ollaan tehty vähän musavideoo ja kuvattu ja laulettu ja semmosia mihin mä en ois ikinä lähtenyt kun ei mul oo mitään taitoja tai haluja jos ei kukaan mua siihen erikseen innosta. (H6)

Ahtiaisen ja kollegoiden (2011, 36), Sirkon ja kollegoiden (2020, 36) sekä Prattin (2014, 7) tutkimusten mukaisesti, myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat yhteisopettajuuden mahdollisuutena oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi. Yhteisopettajuus on opettanut luokanopettajille konkreettisia toimia erilaisiin tilanteisiin esimerkiksi suunnittelun ja opetuksen toteuttamisen osalta, ja näin rikastuttanut heidän pedagogista osaamistaan. Omia taitoja ja tietoja kehittämällä on mahdollista kokea työnsä mielekkäämmäksi (Vuori ym. 2012, 242). Luokanopettajien kokemuksen perusteella tehdyn analyysin pohjalta ilmeni, että he kokevat saavansa kollegaltaan uusia näkökulmia opettajuuteen, kuten myös Shin kollegoineen (2016, 1010) on saanut tutkimuksessaan selville. Lisäksi opettajat ovat oppineet myös paljon uutta siitä, kuinka jonkin asian voi opettaa eri tavalla:

Toinen osaa semmosia asioita mitä mä en osaa. Tai mä koen että se lisää munkin työn mielekkyyttä, että toinen osaa jotain sellasta mitä mä en osaa tai huomaa. Et joku vois kokea ehkä uhkanakin tai kateellisena mieltä että nyt toi noin ja mä vaan näin, mutta mä koen ainakin et se on mulle vaan plussaa että toinen osaa jotain mitä en osaa. (H5)

Kaksi haastatelluista opettajista kertoi työuran alkuvaiheessa tapahtuneen yhteistyön tuntuneen vertaisoppimiselta, mentoroinnilta. Työuransa alkuvaiheessa oleva haastateltu opettaja kuvasi työparin tukea tärkeäksi erityisesti ensimmäisinä työvuosina:

Mä oon ihan tosi tuore tässä tällä alalla. Ollu mentorina Työpari siinä, kellä on taas tosi paljon kokemusta. (H4)

Tämä tutkimustulos on yhteneväinen Uusiautinin ja kollegoiden (2014, 183) tutkimustuloksen kanssa siinä, että juuri työnsä aloittaneet opettajat kokevat mentoroinnin huomattavaksi tekijäksi työhyvinvointinsa kannalta. Työuraansa aloittavalle opettajalle työ ilman kollegiaalista tukea voi olla hajottavaa (Uusiautti ym. 2014, 184). Opettaja koki uransa alkuvaiheessa toteutuneen yhteisopettajuuden olleen erityisen tärkeää oman ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Useamman vuoden työtä tehneen työparin kanssa toimiminen on antanut hänelle

paljon konkreettisia vinkkejä, kuinka toteuttaa opettajuutta mahdollisimman hyvin, ja hän on saanut vertaisoppia nähdessään kollegansa tapaa toimia.

Työparin tuki tunnustettiin mentoroinnin muodossa haastattelussa tärkeäksi erityisesti työuran alkuvaiheessa, mutta opettajat korostivat, että tuen pitää olla vuorovaikutteista. Tällä tarkoitettiin, että myös työuran alkuvaiheessa olevan opettajan tulee antaa tukea työvuosissa vanhemmalle kollegalleen. Opettajien mukaan tämä toteutuu esimerkiksi vastavalmistuneiden kouluun mukanaan tuomalla uudella tiedolla. Yhden opettajaparin kokemuksen mukaan sekä työuraansa aloitteleva opettaja että työvuosissaan pidemmällä oleva opettaja ovat molemmat hyötäneet yhteisopettajuudesta sen mahdollistaessa uuden oppimisen toiselta. Tutkimustulosta tukee Helinin (2014, 59) toteamus siitä, että mento- rointi on pätevä keino sekä opettajien ammatillisen pätevyyden että työhyvinvoin- nin tukemiseen ja ylläpitämiseen.

# 7 POHDINTA

Tutkimuksessa keskityttiin kahden luokanopettajan välillä tapahtuvaan yhteisopettajuuteen ja luokanopettajien kokemukseen yhteisopettajuudesta erityisesti työn mielekkyyden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia niistä työn mielekkyyden tekijöistä, joista yhteisopettajuuden kautta opettajien uudelleenmuotoiltu työ koostuu. Näiden teemojen kautta laadittujen tutkimuskysymysten avulla haluttiin muodostaa laajempaa ymmärrystä yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisestä suhteesta ilmiönä sekä saamaan tietoa yhteisopettajuuden merkityksestä työn mielekkyyden kokemuksissa. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset ja niistä tehdyt tulkinnot yhdistäen tuloksia teoreettisissa lähtökohdissa esitettyihin teemoihin. Keskeisimpien tulosten pohdinnan kuvaamisen jälkeen keskitytään tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen hyödynnettävyyttä sekä tutkimustulosten kautta muodostuneita ehdotuksia ilmiön jatkotutkimukselle.

## *7.1 Tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätökset*

Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien tutkimushaastatteluiden pohjalta voidaan todeta opettajien olevan hyvin tyytyväisiä yhteisopettajuuteen. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden sisältävän paljon etuja ja mahdollisuuksia opettajuudelle. Opettajien työtä on pitkään leimannut autonomia ja yksin tekemisen kulttuuri (Saari ym. 2017, 63), minkä vuoksi opettajan työn muutos yksin tekemisestä yhteisöllisiin työtapoihin vaatii kokonaisvaltaista halua työskennellä toisen pedagogiikan ammattilaisen kanssa. Yhteisopettajuus ei kokonaan poista opettajan työn autonomiaa, mutta osaltaan muuttaa sen muotoa. Toimiva ja tiivis yhteisopettajuus ei ole itsestäänselvyys, vaan se vaatii panostusta erityisesti yhteisopettajilta itseltään.

Tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia lähtökohtia, uusia valmiuksia ja toimintatapoja yhteisopettajuuteen siirtyminen edellyttää. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten mukaan opettajista itsestään riippumattomina tekijöinä yhteisopettajuuteen siirtymisessä keskeisinä toimivat rehtori sekä koulun tilat. Opettajista riippumattomien lähtökohtien lisäksi siirtyminen yhteisopettajuuteen edellyttää opettajilta itseltään myös erilaisia ominaisuuksia ja valmiuksia. Merkittävin lähtökohta tämän tutkimuksen mukaan yksin tekemisestä yhteisopettajuuteen siirtymisessä on opettajien henkilökohtainen motivaatio ja tahto toimia yhdessä toisen opettajan kanssa, mikä on todettu myös aiemmassa aihetta käsittelevässä tutkimuksessa (Jackson ym. 2017, 14).

Aiemmin, yksin toimimisen kulttuurissa, opettaja on vastannut perinteisesti luokastaan yksin, mutta yhteisopettajuuden myötä oppilaista tuleekin yhteisiä. Tällöin molempien opettajien tulee luottaa työparin ammattitaitoon, jotta yhteisopettajuus on sujuvaa ja toimivaa. Yhteisopettajuutta toteuttava opettaja tarvitsee vahvan ja samalla joustavan identiteetin, sillä opettajien tulee pystyä keskustelemaan yhdessä hankalistakin asioista ja huomioida toisen mielipiteet. Yhteisopettajuudessa molempien tulee uskaltaa kertoa omat näkökulmansa (Jackson ym. 2017, 14). Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää joustavuutta toisen erilaisia tapoja kohtaan. Yhteisopettajuudessa edellytetty joustavuus ilmenee erityisesti opetuksen suunnitteluvaiheessa. Tutkimustulosten pohjalta voi tehdä johtopäätöksen, että yhteisopettajuuden toteuttaminen edellyttää tietynlaista ammatillisesta vapaudesta ja perinteisesti autonomisesta roolista luopumista. Kun opetus ja oppilaat jaetaan toisen ammattilaisen kanssa, tulee työparin näkemykset aina huomioida päätöksenteossa.

Opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet ja näkökulmat olivat tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan selkeästi edellytyksiä onnistuneelle yhteisopettajuudelle. Keskeisimpiä tekijöitä onnistuneen yhteisopettajuuden taustalla olivat opettajien välinen henkilökemia, samankaltaiset kasvatustieteelliset aatteet, kommunikaatiotaidot sekä avoimuus uusille ideoille. Shin ja kollegat (2016, 102) ovat saaneet tutkimuksensa pohjalta selville samankaltaisen havainnon yhteisopettajuuden toteutumisen edellytyksistä. Heidän mukaansa opettajien jakaessa samankaltaiset ajatukset opetuksen tavoitteista sekä samankaltaisen kasvatustieteellisen, opettajat arvostavat yhteisopettajuutta enem-

män. Myös opettajien välinen vuorovaikutus on tunnustettu aiemmissa tutkimuksissa välttämättömäksi yhteisopettajuuden onnistumisen edellytykseksi (Pratt 2014; Shin ym. 2016; Sileo 2011; Sirkko ym. 2020).

Toisella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat yhteisopettajuuden luokanopettajan työhön tuomille mahdollisuuksille. Tämän tutkimuksen perusteella yhteisopettajuus tuo opetukselle uusia mahdollisuuksia verrattuna aiempaan yksin opettamiseen. Onnistuneen yhteisopettajuuden lähtökohtien ja edellytysten ollessa kunnossa yhteisopettajuus tarjoaa opetukseen monipuolisia mahdollisuuksia. Haastateltujen opettajien mukaan yhteisopettajuuden työhön tuomille mahdollisuuksille antamat merkitykset olivat yhdessä opettamisen toteuttamisen eri tavat, laajempien projektien ja kokonaisuuksien toteuttaminen, laadukkaampi eriyttäminen sekä erinäiset arkipäiväiset toiminnan helpotukset.

Yhteisopettajuuden koettiin tämän tutkimuksen luokanopettajien mukaan mahdollistavan monipuolisemmat tavat opetuksen toteuttamiseen yhteisopettajuuden eri muotojen sekä yleisesti kahden opettajan tuomien resurssien myötä. Opettajien kertoman perusteella mikään yhteisopettajuuden muodoista (Ryti-vaara ym. 2017, 16–17) ei nousut muita merkittävämmäksi tavaksi opetuksen toteutukselle, mutta joitakin tapoja hyödynnettiin toisia enemmän. Opettajien roolit saattavat vaihdella tuntien aikanakin, mikäli tilanne niin edellyttää ja päivät voivat pitää sisällään jokaista yhteisopettajuuden opetuksen toteutuksen tapaa. Yhteisopettajuuden eri muotojen kautta opettajilla on tilaisuus toteuttaa opetusta uudella tavalla.

Yhteisopettajuus näyttäytyi yhtenä keinona vastata perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) asettamiin vaatimuksiin inklusioperiaatteen toteutumisessa. Haastatellut opettajat eivät maininneet inklusiota, mutta heidän kokemuksensa eriyttämisen toteuttamisesta vastaavat inklusioperiaatteen mukaista ajatusta tuen ja eriyttämisen tarjoamisesta. Vaikka eriyttäminen kuuluu olennaisena osana luokanopettajan työhön, inklusion myötä heterogeenisemmän oppilasmateriaalin opettaminen vaatii eriyttämistä uudella tavalla luokan omalta opettajalta. Tämä taas tuo osaltaan uusia haasteita opettajien työhön. Tämän tutkimuksen mukaan yksi mahdollisuus haasteeseen vastaamiseen on luokanopettajien välinen yhteisopettajuus, sillä opettajat kokevat työparin auttavan oppilaiden tuen tarpeiden huomioimisessa ja tukemisessa. Tutkimustulos on

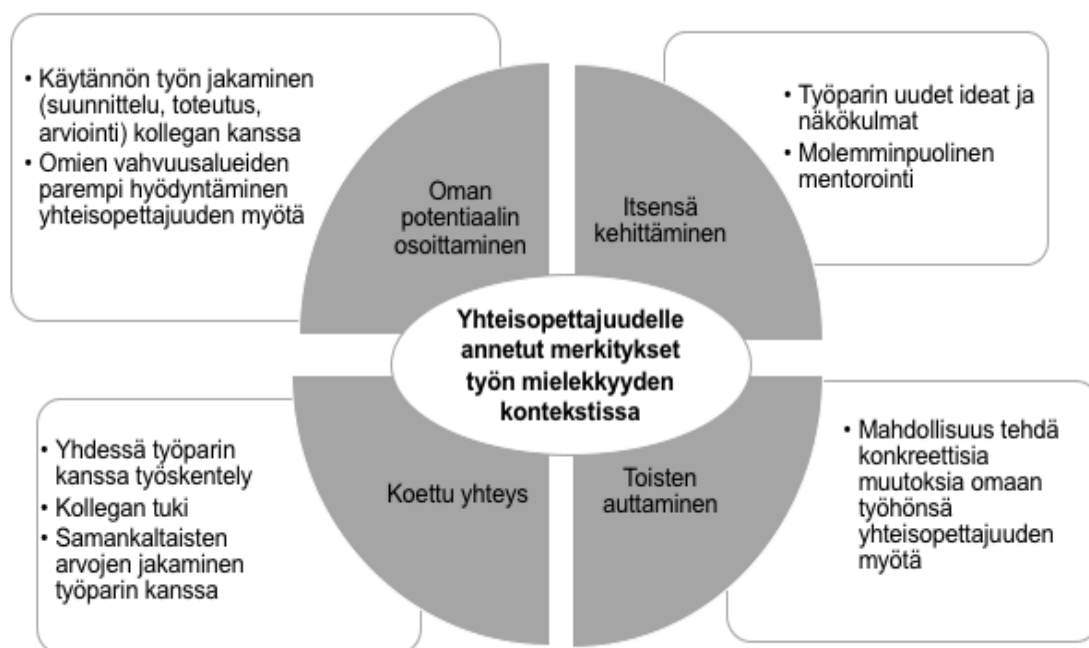
linjassa Friendin ja kollegoiden (2010, 23) kuvauksen kanssa siinä, että yhteisopettajuus konkretisoi sitä, että yhteistyön avulla ammattilaiset voivat luoda innovatiivisia vaihtoehtoja tämän hetken moninaisille oppilaille.

Haastatellut opettajat kokivat yhteisopettajuuden tuovan lisää toiminnallisuutta opetukseen, mikä myös osaltaan tukee perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista (Opetushallitus 2014). Opettajat myös kokivat, että opetuksen tulee yhteisopettajuuden tarjoamien mahdollisuuksien vuoksi uudistua, sillä yhteisopettajuutta ei ole mielekästä toteuttaa, mikäli opetusta jatketaan täysin samalla tavalla kuin aiemmin yksin opettaessa. On toki huomioitava, että yhteisopettajuus ei itsessään mahdollista opetuksen uudistumista ja toiminnallisuutta, vaan opetuksen toiminnallisuus on opettajälhtöistä. Sirkko ja kollegat (2020, 37) ovat kuvanneet tutkimuksessaan saman havainnon yhteisopettajuuden merkityksestä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisessa.

Kahden opettajan voimavarat ja osaamisalueet mahdollistavat laajempien projektien ja kokonaisuuksien toteuttamisen osana opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 36) mukaan opettajien välistä yhteistyötä tarvitaan esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, kuten myös Malinen ja Palmu (2017, 42) toteavat. Yhteisopettajuuden myötä opettajilla on koko ajan rinnallaan toinen aikuinen, jonka kanssa voi yhdessä suunnitella ja toteuttaa erilaisia kokonaisuuksia ja näin helpottaa omaa arkeaan samalla varmistuen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen. Ahtiainen kollegoineen (2011, 63) on arvioinut tutkimuksensa perusteella opetussuunnitelman olevan ensiarvoinen yhteisopettajuuden toteuttamisen edellytys. Tämän tutkimuksen perusteella yhteisopettajuus on keino toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) vaatimuksia ja toisaalta opetussuunnitelma puolestaan mahdollistaa yhteisopettajuuden toteuttamisen. Verrattuna yksin opettamiseen yhteisopettajuuden voi tämän tutkimuksen perusteella todeta vastaavan jopa paremmin nykyisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen toimintaan.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita, miten luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja yhteisopettajuudelle antamat merkitykset ilmenevät osana työn mielekkyyden kokemusta. Yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisen suhteen merkitykset eivät ole yksiselitteisiä, mutta tä-

män tutkimuksen perusteella yhteisopettajina toimivien luokanopettajien yhteisopettajuudelle antamat merkitykset suhteessa työn mielekkyyteen olivat kollegan tuki, työn jakaminen sekä ammatillinen kehittyminen. Tutkimustulosten pohjalta luotiin yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välistä suhdetta kuvaava kuvio, jossa pohjalla toimi Lips-Wiersman ja Morrisin (2009) mallissaan esittelemät työn mielekkyyden kategoriat. Lips-Wiersman ja Morrisin (2009, 501–502) esittelemien työn mielekkyyden lähtökohtien liittäminen yhteisopettajuuteen kuvaa sitä, että yhteisopettajuudessa on edellytykset työn mielekkyyden mahdollistumiselle, mikäli tietyt lähtökohdat toteutuvat yhteisopettajien työssä. Yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välistä suhdetta kuvaava kuvio on esitetty kuviossa 3. Kuviossa esitellään työn mielekkyyden lähtökohdat sekä niiden sisältämät yhteisopettajuudelle annetut merkitykset.



**KUVIO 3.** Työn mielekkyyden lähtökohdat yhteisopettajuudelle annetuissa merkityksissä

Luokanopettajien kokemuksista tehdyn tulkinnan perusteella yhdessä työparin kanssa työskentely ja kollegan kokoaikainen tuki osana työtä ilmenivät merkittäväksi haastateltujen opettajien työn mielekkyyttä edistäväksi tekijäksi. Kollegan

kokoaikaisen tuen voi nähdä tämän tutkimuksen perusteella edistävän luokanopettajien kokemaa yhteyttä muiden kanssa, joka on Lips-Wiersman ja Morrisin (2009, 501) mallissa yksi työn mielekkyyden lähtökohdista. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheista voi tulkita, että yhteyteen muiden kanssa kuuluvat yhdessä työskentely, arvojen jakaminen ja yhteenkuuluvuuden tunne mahdollistuvat heidän työssään yhteisopettajuuden myötä. Tunne koetusta yhteydestä muiden kanssa toteutui, mikäli opettajat jakavat riittävän samankaltaisen kasvatustilanteen ja pystyvät keskustelemaan jokaisesta työhön liittyvästä kysymyksestä rehellisesti työparia kunnioittaen. Yhteisopettajuuden myötä tapahtuva tiivis yhdessä työskentely mahdollistaa varmasti osittain luokanopettajien kokemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, jonka Rosso kollegoineen (2010, 111) kuvaa olevan yhteydessä työn mielekkyyteen. Työparin tiivis läsnäolo tarjoaa myös saatujen tutkimustulosten perusteella sosiaalista tukea työhön, mikä on merkittävä osa opettajien työhyvinvointia (Saaranen ym. 2007, 250).

Tämän tutkimuksen perusteella yhteisopettajuus helpottaa opettajien käytännön työtä mahdollistamalla yhteisen suunnittelun, yhteisen opetuksen toteutuksen ja yhteisen arvioinnin, joille opettajan työ perustuu. Opettajien työkuorma vähenee yhteisopettajuuden tuoman työn jakamisen myötä. Työkuorman jakaminen on osaltaan yhteydessä opettajien kokemukseen työn mielekkyyden lisääntymisestä. Sirkko ja kollegat (2020, 36) toteavat kaikkien yhteisopettajuuden elementtien, suunnittelu, toteutus ja arviointi, toteutuessa yhteisopetuksen lisäävän opettajien työhyvinvointia, mikä on samankaltainen havainto tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Opetuksen suunnittelussa, opetuksen toteutuksessa ja oppimisen arvioinnissa opettajien vastuujako tulisi olla tasapuolinen ja työmäärän jakautua tasaisesti opettajien kesken, sillä työmäärä on keskeinen opettajien hyvinvointiin yhteydessä oleva tekijä (Saaranen ym. 2007; 250; Saaranen ym. 2014, 5).

Lips-Wiersman ja Morrisin (2009, 501–502) työn mielekkyyden kategorioiden oma potentiaalinen osoittaminen näkyy yhteisopettajuudessa työn jakamisen mahdollisuutena ja sitä kautta omien vahvuuksien parempaan hyödyntämiseen työssä. Omien vahvuusalueiden hyödyntäminen työssä on todettu olevan yhteydessä työhyvinvointiin (Saaranen ym. 2014, 28) sekä kokemukseen työn mielekkyydestä (Syväjärvi ym. 2012, 81, 117). Yhteisopettajuus luo opettajille tilaisuuksien hyödyntää erilaisia vahvuuksiaan (Dieker & Murawski 2004, 55; Pratt 2014,

8). Tämän perusteella yhteisopettajuuden voi todeta mahdollistavan opettajien työssä oman potentiaalin osoittamisen ja sitä kautta työn mielekkyyden lisääntymisen.

Opettajien mukaan työparilta saa oppia paljon, ja työparin kanssa työskentely osittain myös haastaa pohtimaan omia toimintatapojaan opettajana niin suunnittelun, opetuksen toteutuksen kuin oppimisen arvioinnin osalta. Ammatillinen kehittyminen on todettu olevan keskeinen osa opettajien työhyvinvoinnin muodostumista (Saaranen ym. 2007, 250). Ammatillinen kehittyminen nähdään Lips-Wiersman ja Morrisin (2009, 501) työn mielekkyyden lähtökohdissa itsensä kehittämisenä. Haastateltujen luokanopettajien mukaan yhteisopettajuus lisää ammatillista kehittymistä, minkä myös Pratt (2014, 11) kuvaa tutkimuksessaan. Ammatillisen kasvun on puolestaan todettu lisäävän työn mielekkyyttä (Manka & Manka 2016, 41–42; Syväjärvi ym. 2012, 117).

Työparin kanssa työskentelyn myötä tapahtuva työssä kehittyminen ja työssä oppiminen on todettu yhteisopettajuuden keskeisiksi hyödyiksi myös aiemmissa aihetta käsittelevässä tutkimuksessa (Rytivaara 2012b, 51–52; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat ammatillisen osaamisen kehittämisen tärkeäksi, sillä Helinin (2014, 60) tavoin he kokevat sen tuovan lisäresursseja työssä jaksamiselle sekä työkaluja oman opettajuuden päivittämiselle. Syväjärvi kollegoineen (2012, 79) toteaa tutkimuksessaan, että työntekijän pystyessä kehittämään ammattiosaamistaan työtehtävien kautta, hänen kokemansa työn mielekkyys kasvaa. Tämän perusteella yhteisopettajuuden mahdollistaman ammatillisen osaamisen kehittämisen kautta sen voi todeta mahdollistavan työn kokemisen mielekkäämmäksi.

Lips-Wiersman ja Morrisin mallissaan (2009) esittelemistä työn mielekkyyden lähtökohdista toisten auttamisen ulottuvuus ei noussut tämän tutkimuksen tuloksissa merkittäväksi teemaksi. Toisaalta toisten auttamisen lähtökohta sisältää kokemuksen siitä, että työntekijällä on mahdollisuus tehdä muutoksia työhönsä. Yhteisopettajuus mahdollistaa muutoksia luokanopettajan työhön esimerkiksi työn käytännön jakamisen myötä (Baeten & Simons 2014, 99–100). Tämän perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että yhteisopettajuuteen siirtyminen jo itsessään mahdollistaa luokanopettajien työssä toisten auttamisen lähtökohdan täyttymisen. Lähtökohdan täyttyminen tietysti edellyttää, että opettajat toimivat yhteisopettajuudessa tasavertaisina ammattilaisina.

Tutkimustuloksista voi tehdä johtopäätöksen siitä, että yhteisopettajuus on onnistuneesti toteutuessaan vahvasti yhteydessä opettajien kokemukseen työn mielekkyyden lisääntymisestä. Yhteisopettajuus vaatii erinäisten tekijöiden huomioimista, mutta onnistuessaan se on palkitseva opettajuuden työmuoto, kuten myös Rytivaara (2012a, 183) on todennut. Yhdessä toimiminen on vetänyt tutkimukseen osallistuneet opettajat mukaansa ja he ovat kokeneet työn mielekkyyden lisääntyneen erityisesti kollegan kokoaikaisen vertaistuen ja työn jakamisen myötä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia yhteisopettajuuden suhteesta työn mielekkyyteen. Sirkko kollegoineen (2020, 36) on todennut tutkimustuloksissaan yhteisopettajuuden olevan hyvinvointia tukeva työmuoto ja Malinen ja Palmu (2017, 13) näkevät yhteisen opetuksen onnistuneesti toteutettuna tukevan opettajien työssä jaksamista.

Aineiston pohjalta luotujen tulkintojen perusteella yhteisopettajuuden onnistumista edellyttävät lähtökohdat ja toimintatavat ovat yhteydessä yhteisopettajina toimivien luokanopettajien työn mielekkyyteen. Kun yhteisopettajuuden edellytykset ovat kunnossa, voi yhteisopettajuuden todeta tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan edistävän työn mielekkyyttä. Tutkimustulosten perusteella voi yhteenvedona todeta samojen tekijöiden, jotka mahdollistavat onnistuneen yhteisopettajuuden luokanopettajien työssä, olevan vahvasti läsnä opettajien työn mielekkyyden aikaansaajina. Yhteisopettajuuden edellytysten ollessa kunnossa yhteisopettajuus tuo opetukselle paljon mahdollisuuksia ja yhdessä toimiminen tuo opettajille lisää mielekkyyttä työtä kohtaan. Tämä on tärkeä havainto opettajien työhyvinvoinnin ollessa tutkimusten mukaan koetuksella (Länsikallio ym. 2018). Yhteisopettajuus ei poista opettajan työn haastavia osa-alueita, mutta saattaa osaltaan tuoda helpotusta työssä kohdattuihin haasteisiin ja lisätä näin opettajien työssä jaksamista ja työn mielekkyyttä.

## *7.2 Tutkimustulosten ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi*

Tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtia on tarkasteltu alustavasti jo luvussa 4.5, mutta tässä alaluvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa huomioon otettavia teemoja tutkimustulosten ja koko tutkimusprosessin osalta. Hermeneuttiseen fenomenologiaan pohjautuvassa tutkimuksessa luotettavuuden

perustana pidetään empiirisen ja tieteenteoreettisen osan osuvuutta sekä analyysin perustamista tutkittavien kokemuksiin (Laverty 2003, 31). Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään seuraavissa kappaleissa pohtimalla tutkimukseen käytetty kirjallisuuden sovellettavuutta, analyysin ja analyysin perusteella tehtyjen tulkintojen luotettavuutta sekä tutkittavien merkitystä saatuihin tutkimustuloksiin. Lisäksi kuvataan tutkijan merkitys tutkimuksen toteuttamisessa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista pohtia siinä sovellettua kirjallisuutta ja kirjallisuuden relevanttiutta. Erilaiset teoriat ja käsitteet muodostavat tulkintakehyksen, jonka avulla aineistoa ja sitä kautta tutkittavaa ilmiötä on mahdollista tulkita (Eskola 2018, 212; Varto 1992, 91). Tutkimukseen valitut teoriat on valittu käytettäväksi siksi, että niiden koettiin yhdessä muodostavan tutkimukselle eheä käsitteellinen viitekehys, johon tutkimusta on mielekästä peilata. Lähteiden valinnassa käytettiin lähdekritiikkiä pohtimalla niiden relevanttiutta tutkimuksen tavoite huomioiden. Lähteissä on pyritty käyttämään sekä kotimaista että kansainvälistä kirjallisuutta, alan tutkimuksia ja artikkeleita. Osa tutkimukseen sovelletuista aiemmista tutkimuksista ovat käsitelleet erityisopettajan ja luokanopettajan välillä tapahtuvaa yhteistyötä eroten siten tämän tutkimuksen lähtökohdista. Kyseisiä tutkimuksia on kuitenkin koettu sopivaksi soveltaa tähän tutkimukseen soveltuvissa kohdin, sillä tutkimukset ovat kuvanneet tämän tutkimuksen tavoin kahden opettajan välistä yhteistyötä. Tutkimusprosessin aikana hermeneutiikalla on ollut merkitystä, sillä tutkittava aineisto on osin määrännyt teorian rakennetta (Varto 1992, 108–109). Tutkimusprosessi sisälsi fenomenologiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan edestakaisuutta peilaten teorian sopivuutta hankittuun aineistoon (Kiviniemi 2018, 73; Laine 2018, 42).

Tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota analyysissa sovelletun fenomenologis-hermeneuttisen analyysiprosessitavan toteuttamiseen. Aineiston analyysin luotettavuuden takaamiseksi on esitetty tarkka kuvaus siitä, miten aineiston analyysi eteni (Aaltio & Puusa 2011, 157; Hirsjärvi & Hurme 2015, 189). Aineiston yksityiskohtainen tutkiminen ja siihen sekä omiin tulkintoihin palaaminen ja niiden kriittinen reflektointi uudelleen ja uudelleen auttoi ilmiön kokonaiskuvan luomisessa. Hermeneuttisessa fenomenologiassa tulkitseminen nähdään tutkimuksen kriittisimpänä vaiheena. Tulkitseminen edellyttää tutkijalta aineistosta johdettujen tulkintojen osuvuuden osoittamista. (Laverty 2003, 31.) Tulkintojen osuvuutta on

pyritty käytännössä kuvaamaan aineistosta osoitettujen litteraattien avulla. Suorilla lainauksilla on pyritty korostamaan tutkittavien ilmaisutapaa (Laine 2018, 42). Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, mutta puhdas aineistolähtöinen tutkimus on haastavaa havaintojen teoriapitoisuuden vuoksi. Tämä pyrittiin huomioimaan olemalla tietoinen tutkijan omista ilmiöön liittyvistä ennakkokäsityksistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.) Huolellisella analyysillä ja tulkinnoilla on pyritty minimoimaan omien kokemusten vaikutus tutkimuksessa ja pohjaamaan tutkimustulokset aidosti tutkittavien kokemuksiin (Laine 2018, 38; Perttula 2011, 156–157).

Tutkimustulosten luotettavuutta arvioitaessa tutkimuskohde on keskeinen osa arviointia. Laverty (2003, 29) toteaa tutkittavien olevan parhaimmillaan riittävän erilaisia, jolloin tutkittavasta ilmiöstä saadaan ainutlaatuisia ja monipuolisia kokemuksia. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemukset olivat melko homogeenisiä, eivätkä heidän yhteisopettajuudelle antamansa merkitykset eronneet merkittävästi toisistaan. Yksi opettajapareista toteutti yhteisopetusta hieman vähemmän, mutta heidän kokemuksissaan yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisestä suhteesta ei ollut juurikaan eroja verrattuna muihin informantteihin. Vaikka tutkittavat ovat parhaimmillaan riittävän erilaisia, Laverty (2003, 29) huomauttaa myös, että fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavien valinnassa on olennaista valita henkilöt, jotka ovat eläneet kokemuksen, jota tutkimuksessa selvitetään. Tutkimuksen aineisto on pieni, mutta sen voi todeta saavuttaneen saturaatiopisteen, eli aineiston kylläntymisen, luokanopettajien esille tuomien samankaltaisten kokemusten vuoksi. Luokanopettajat kuvasivat haastatteluissa samanlaisia kokemuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta ja yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisestä suhteesta. Tämän perusteella todettiin, etteivät uudet haastattelut olisivat enää tuottaneet uutta tietoa tutkimusilmiöstä. (Hyvärinen 2017, 34–36.)

Tutkimuksessa käsitellyt aiheet eivät ole erityisen arkaluonteisia, minkä vuoksi tutkittavien voidaan olettaa vastanneen rehellisesti haastatteluissa esitettyihin kysymyksiin (Alasuutari 2011, 101–102). Tutkimuksen informanteiksi saattoi valikoitua tutkimuksen vapaaehtoisuuden vuoksi luokanopettajia, jotka ovat tyytyväisiä työhönsä sekä työpariinsa ja sitä kautta kokevat työnsä mielekkääksi. Mikäli haastatteluun osallistuneet opettajat eivät olisi kokeneet yhteistyötään su-

juvaksi työparin kanssa ja yhteisopettajuutta työn mielekkyyttä lisääväksi tekijäksi, saattaa olla, että he eivät olisi uskaltaneet kertoa rehellisesti kokemuksistaan ainakaan parihaastattelussa parin kuullessa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vapaaehtoinen yhteisopettajuuden toteuttaminen saattaa olla yhteydessä heidän kokemukseensa yhteisopettajuuden työn mielekkyyden lisäämisestä, mikä puolestaan tekee tämän tutkimuksen tuloksista yhteisopettajuuden suhteen myönteisiä. Tutkimustulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos tutkittavien suhtautuminen yhteisopettajuuteen olisi ollut lähtökohtaisesti negatiivinen. Tämän vuoksi jotkin näkökannat saattoivat jäädä aineistossa marginaaliin.

Aineiston analyysin pohjalta luodut tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä ovat kummunneet tutkittavien lisäksi myös tutkimustehtävän kautta asetetuista rajoituksista. Laadullinen aineisto ei kuvaa todellisuutta sellaisenaan, vaan tutkijan omat tarkastelunäkökulmat ovat vaikuttaneet sekä aineistonhankintaan että aineistosta esiin tuotuihin teemoihin. (Kiviniemi 2018, 76.) Tutkimusilmiön monimuotoisuudesta tulevat tutkimuksessa esille vain ne tekijät, jotka tutkija on tutkimustehtävällään asettanut esiin nostettaviksi. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden positiiviset merkitykset olivat etusijalla, sillä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvasivat lähes ainoastaan positiivisia kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen suhteesta työn mielekkyyteen. Myös tutkimuksen lähtökohta on osaltaan määrännyt, mitkä merkitykset ovat olleet relevantteja tutkimusaineistosta tulkittaviksi (Laine 2018, 44). Tutkimuksen tulosten luotettavuutta korostaa tutkimusilmiötä kuvaavat aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset ja niistä saadut samankaltaiset tulokset (esim. Ahtiainen ym. 2011; Pratt 2014; Sirkko ym. 2020).

Tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman johdonmukaisesti perusteet, joilla on päästy aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Aineistosta tehdyt tulkinnat ovat tutkijan itse tekemiä, ja on selvää, että toinen tutkija olisi saattanut painottaa enemmän toisia aineistosta löytyviä teemoja (Kiviniemi 2018, 85–86). Tutkimusprosessin aikana on tehty paljon tutkijalähtöisiä kontekstuaalisia päätöksiä, joihin ei koeta olevan olemassa oikeaa vastausta. Päätösten keskellä on Eskolan (2018, 231) mukaan olennaista, että tehdyt ratkaisut perustellaan, jolloin lukija pystyy itse arvioimaan tehtyjen ratkaisujen pätevyyttä. Tutkimuksessa tuotiin valintojen perustelut selvästi esille, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotetta-

vuotta (Aaltio & Puusa 2011, 157). Varton (1992, 112) mukaan tutkimuksen raportoinnissa tutkimuksen kulun kuvaus, käytetyt menetelmät ja tulkinna perusteet on pystyttävä esittämään siten, että tehtyjä ratkaisuja on mahdollista seurata aukottomasti. Tutkimuksessa on pyritty tekemään tutkijan valinnat ja taustaolettamukset läpinäkyviksi tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa ja kuvaamaan tehdyt ratkaisut yksityiskohtaisesti. Edellä mainituilla tavoilla on pyritty noudattamaan ja huomioimaan tutkimuksen kannalta olennaisia eettisiä näkökulmia tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa.

### *7.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset*

Yhteisopettajuus näyttäytyi tutkimustulosten perusteella merkittävänä tekijänä luokanopettajien työn mielekkyyden kokemuksissa. Tutkimus toi tutkimuskentälle uutta näkökulmaa yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden tarkasteluun. Tutkimusta voivat hyödyntää esimerkiksi koulujen opettajat ja rehtorit pohtiessaan yhteisopettajuuden toteutusta kouluissa. Tutkimus on hyödyllinen koulun rehtoreille heidän tehdessään päätöksiä mahdollisista yhteisopettajapareista ja yhteisopettajuuden lisäämisestä kouluihin. Tutkimuksen perusteella rehtorit näkevät, millaisia asioita yhteisopettajuuteen siirryttäessä on otettava huomioon. Samalla he saavat selville, mitä kaikkea yhteisopettajuus onnistuessaan mahdollistaa luokanopettajien työhön ja sitä kautta oppilaiden koulunkäyntiin. Opettajien kannalta tutkimus saattaa saada heidät pohtimaan tarkemmin yhteisopettajuuteen ryhtymistä erityisesti silloin, jos yhteisopettajuus ei juurikaan motivoi heitä. Opettajat voivat hyödyntää tutkimusta pohtiessaan ja keskustellessaan mahdollisen tulevan työparinsa kanssa tulevasta yhteistyöstä. Tutkimus hyödyttää opettajia erityisesti, kun he pohtivat, millaisia tekijöitä yhdessä toimimisessa tulee ottaa huomioon, jotta yhteistyö olisi molemmille mahdollisimman mielekästä. Tutkimuksen avulla opettajat ja rehtorit huomaavat, että onnistuessaan yhteisopettajuus on toimiva ja mielekkyttä lisäävä opettajuuden muoto.

Haastatteluiden perusteella merkittävä yhteisopettajuuden ilmiötä käsittelevä jatkotutkimus voisi käsitellä virkavuosissaan vanhempien opettajien kokemuksia perinteisestä yksin opettamisen kulttuurista yhteisopettajuuteen siirtymiseen. Yhteisopettajuus edellyttää opettajilta opettajuuden uudelleen jäsentämistä

(Kroeger ym. 2012, 198), ja monet kauan työuraa tehneet luokanopettajat saattavat kokea haasteeksi siirtyä tiiviiseen yhteistyöhön toisen pedagogiikan ammattilaisen kanssa. Opettajien siirtyminen yksin tekemisen kulttuurista yhteisopettajuuteen oli tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien oma tahto. Tämän valossa olisi merkittävää tutkia yhteisopettajuudessa toimivia opettajia, jotka kokevat yksin toimimisen mahdollisesti paremmaksi toimintatavaksi opettajan työssä.

Haastatteluissa nousi keskusteluun huoli siitä, että opettajat kokevat ensimmäiset työvuotensa erityisen raskaaksi, minkä vuoksi opettajien alanvaihto on suurta työuran alkuvaiheessa. Uran alkuvaiheilla saatu tuki koetaan tärkeäksi, eivätkä opettajat halua enää tehdä työtään yksin (Helin 2014, 118). Yhteisopettajuuden mahdollistama mentorointi voisi olla yksi ratkaisu opettajien parempaan työhön sitoutumiseen uran alkuvaiheilla ja vähentää näin opettajien alanvaihtoa. Työntekijän työtapoja muokkaamalla on mahdollista kasvattaa innostusta ja aikaansaamista työtä kohtaan (Manka & Manka 2016, 8). Mahdollinen keino opettajien työn muutokseen on kollegan kanssa tehty tiivis yhteistyö. Kun työhyvinvoinnin kehittämiseen puututaan ajoissa, on käytettävissä enemmän keinoja tilanteen ratkaisemiseksi, mikä on hyvä asia myös taloudellisesta näkökulmasta (Manka & Manka 2016, 91). Edellä esitettyjen perustelujen vuoksi olisi merkittävää tutkia yhteisopettajuuden merkitystä työhön sitoutumisessa työuran alkuvaiheessa olevien opettajien näkökulmasta.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–166.
- Acton, R. & Glasgow, P. 2015. Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *The Australian Journal of Teacher Education*, 40 (40), 98–114.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Aineistonhallinnan käsikirja. 2020. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>. Viitattu 19.10.2020
- Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työpoliittinen tutkimus 305. Helsinki: Työministeriö.
- Baeten, M. & Simons, M. 2014. Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Bailey, C. & Madden, A. 2016. What Makes Work Meaningful – or Meaningless. *MIT Sloan Management Review*, 57 (4), 53–61.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cartwright, S. & Holmes, N. 2006. The Meaning of Work: The Challenge of Regaining Employee Engagement and Reducing Cynicism. *Human Resource Management Review*, 16 (2), 199–208.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1–16.

- Dieker, L.A. & Murawski, W. 2004. Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52–58.
- Eduskunta. 2020. Valmiuslain käyttöönottoaminen korona-aikana. Päivitetty 3.12.2020.  
[https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen\\_oikeus/LATI/Sivut/valmiuslain-kayttoonottaminen-koronavirustilanteessa.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/valmiuslain-kayttoonottaminen-koronavirustilanteessa.aspx). Viitattu 3.12.2020
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. 2016. Team-Reflection: The Missing Link in Co-Teaching Teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 187–201.
- Friend, M. & Cook, L. 2017. *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Boston: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27.
- Gately, S. & Gately, F. 2016. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40–47.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a Triad Model of Student Teaching: Pre-Service Teacher and Cooperating Teacher Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 285–296.

- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151–167.
- Hackman, J. & Oldham, G. 1980. *Work Redesign*. Addison-Wesley.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Helin, M. 2014. *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopiston ja koulujen kumppanuus*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hyvärinen, M. 2017. *Haastattelun maailma*. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Jackson, K. M., Willis, K., Giles, L., Lastrapes, R. E. & Mooney, P. 2017. How to Meaningfully Incorporate Co-Teaching Into Programs for Middle School Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 26 (1), 11–18.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367–401.
- Kattilakoski, R. 2018. *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa*. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. & Johnson, H. 2012. Stone Soup: Using Co-Teaching and Photovoice to Support Inclusive Education. *Educational Action Research*, 20 (2), 183–200.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, A. & Nikulainen, J. 2011. Yhteisopettajuus lukion filosofian opetuksessa. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen, 67–79.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. 2019. Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41 (2), 76–87.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to Make the Neighbourhood School a School for All?: Finnish teachers' perceptions of Educational Reform Aiming Towards Inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 46–56.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), 21–35.
- Lindseth, A. & Norberg, A. 2004. A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (2), 145–153.
- Lips-Wiersma, M. & Morris, L. 2009. Discriminating Between 'Meaningful Work' and the 'Management of Meaning.' *Journal of Business Ethics*, 88 (3), 491–511.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti.
- Manka, M. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum Pro.
- 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 and Clinic*, 40 (5), 260-270.
- Moilanen, L. & Virtanen, S. 2010. Työn arvon muutos ja mielekkyys. *Työelämän tutkimus*, 8 (1), 26–41.
- Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. Co-teaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal on Educational and Psychological Consultation*, 13 (4), 315–347.
- OAJ. 2020. Työhyvinvointi. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.  
<https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/>. Viitattu 13.11.2020
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 16.10.2020
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki: Kirjapaja.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 232–247.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Peltomäki, P. 2014. Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi - Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pratt, S. 2014. Achieving symbiosis: Working through Challenges Found in Co-Teaching to Achieve Effective Co-Teaching Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12.
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa: O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 25–32.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat: Viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.
- Roffey, S. 2012. Pupil Wellbeing - Teacher Wellbeing: Two Sides of the Same Coin? *Educational and Child Psychology*, 29 (4), 8–17.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. 2010. On the Meaning of Work: A Theoretical Integration and Review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127.
- Ruusuvuori & Nikander. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative Classroom Management in a Co-Taught Primary School Classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rytivaara, A. 2012c. 'We Don't Question Whether We Can Do This': Teacher Identity in Two Co-Teachers' Narratives. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 302–313.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki instituutti, 16–23.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen, K. 2014. Koulun henkilöstön hyvinvointi: Kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009–2014. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V. & Vertio, H. 2007. Occupational Well-Being of School Staff Members: a Structural Equation Model. *Health Education Research*, 22 (2), 248–260.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
- Saari, E. 2002. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saari (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY, 215–260.

- Salin, O. 2010. Työntekijän sosiaalisen identiteetin valinnat. Tampere: Tampere University Press.
- Saloviita, T. 2016. Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.). Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–15.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 389–396.
- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes Towards Inclusion – a Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 2017. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49 (4), 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.
- Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. & Morgan, D. 2016. The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*, 39 (2), 83–97.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. 2016. Special Education and General Education Preservice Teachers' Co-Teaching Experiences: a Comparative Synthesis of Qualitative Research. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (1), 91–107.
- Sileo, J. M. 2011. Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5), 32–38.
- Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish Teachers Working with Immigrant Students. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 167–183.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14 (1), 26–43.

- 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.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2020. Työhyvinvointi. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>. Viitattu 13.11.2020
- Steger, M.F., Littman-Ovadia, H., Miller, M., Menger, M. & Rothmann, S. 2013. Engaging in Work Even When It is Meaningless: Positive Affective Disposition and Meaningful Work Interact in Relation to Work Engagement. *Journal of Career Assessment*, 21 (2), 348–361.
- Syvjäärvi, A., Lehtopuu, H., Perttula, J., Häikiö, M. & Jokela, J. 2012. Inhimillisesti tehokas sairaala: Työn mielekkyys henkilöstön kokemana. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- 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 (3), 373–390.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2006. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45 (3), 239–248.
- TENK. 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf). Viitattu 13.11.2020
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus*, 1, 15–24.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Uusiautti, S., Harjula, S., Pennanen, T. & Määttä, K. 2014. Novice Teachers' Well-Being at Work. *Journal of Educational and Social Research*, 4 (3), 177–186.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: BoD - Books on Demand.
- Vuori, T., San, E. & Kira, M. 2012. Meaningfulness-making at Work. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 7 (2), 231–248.
- Väljjarvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Kupari. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 178–231.
- Whalen, C., Majocho, E. & Van Nuland, S. 2019. Novice Teacher Challenges and Promoting Novice Teacher Retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42 (5), 591–607.

# LIITTEET

## *Liite 1: Haastattelurunko*

### **Taustakysymykset**

1. Mikä on koulutustaustanne?
2. Millä luokalla toimitte luokanopettajina?
3. Kuinka kauan olette toimineet luokanopettajina?
4. Miten ja miksi olette päätyneet toteuttamaan yhteisopettajuutta?
5. Kuinka kauan olette toimineet yhteisopettajuudessa, erikseen ja yhdessä?

### **Yhteisopettajuus yleisesti**

1. Miten määrittelette yhteisopettajuuden, mitä se teille tarkoittaa?
2. Millaista on mielestänne toimiva yhteisopettajuus?

### **Kokemukset yhteisopettajuudesta**

1. Millaista kokemuksenne yhteisopettajuudesta on? Kuvailkaa suhdettanne yhteisopetukseen.
2. Kuinka hyvin tämä päivä (havainnointipäivä) vastasi tavallista yhteisopettajuuspäivääne?
3. Miten yhteisopettajuus käytännössä näyttäytyy työssänne? *Suunnittelu, toteutus ja arviointi.*
4. Kuvailkaa niitä tapoja, joilla toteutate yhteisopetusta. Mikä tapa toimii teillä kokemuksenne mukaan parhaiten ja miksi?
5. Mitkä koette kokemuksenne perusteella olevan yhteisopettajuuden keskeisimmät hyödyt ja haasteet?
6. Suositteisitteko yhteisopettajuutta muille? Kenelle ja miksi?

### **Työn mielekkyys**

1. Mitä työn mielekkyys teille tarkoittaa ja millaisista elementeistä näette sen koostuvan?
2. Miten työn mielekkyys näyttäytyy omassa työssänne?

### **Kokemukset yhteisopettajuuden suhteesta koettuun työn mielekkyyteen**

1. Millaiseksi koette yhteisopettajuuden ja työn mielekkyyden välisen suhteen?

2. Millä tavalla yhteisopettajuus on lisännyt tai vähentänyt työn mielekkyyden kokemustanne?
3. Millaisten tekijöiden yhteisopettajuudessa koette olevan yhteydessä työn mielekkyyteen positiivisesti? Entä negatiivisesti?
4. Mitä mielestänne yhteisopettajuudessa toimiminen edellyttää, että yhteisopettajuuden toteuttaminen lisääisi työn mielekkyyttä?

**Muuta**

Haluaisitteko vielä lisätä jotakin? Mitä haluaisitte mahdollisesti vielä korostaa?

## *Liite 2: Saatekirje*

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Tampereen yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa yhteisopettajina toimivien luokanopettajien kokemuksista yhteisopettajuudesta ja työn mielekkyydestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudessa toimimisesta sekä yhteisopettajuuden suhteesta koettuun työn mielekkyyteen.

Etsin tutkimukseeni haastateltavia alakoulun luokanopettajia, jotka toimivat yhteisopettajina useampana päivänä viikossa. Tarkoitukseni on toteuttaa tutkimuksen aineiston hankinta havainnoimalla opettajien toimintaa koulussa yhtenä päivänä, ja havainnoinnin jälkeen haastatella opettajia yksilö- tai parihaastatteluna opettajille sopivana ajankohtana. Haastattelun kesto on noin yksi tunti.

Havainnoinnit ja haastattelut pyritään toteuttamaan helmi-maaliskuun aikana. Tutkimukseen saadut vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä vastaajien henkilöllisyys ole tunnistettavissa lopullisessa tutkimuksessa. Vastaan aineiston asianmukaisesta säilytyksestä ja aineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua.

Toivon, että pystyisitte osallistumaan tutkimukseeni. Allekirjoittaneeseen voi olla yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä.

Kiitos mahdollisesta osallistumisestanne jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin  
Sofia Toivola

[sofia.toivola@tuni.fi](mailto:sofia.toivola@tuni.fi)  
Puh. (tieto poistettu)

### *Liite 3: Suostumuslomake*

#### **Suostumus tutkimukseen osallistumisesta**

Tutkimus toteutetaan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Tutkimus on pro gradu –tutkielma. Valmis tutkielma julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksen voi keskeyttää milloin tahansa ilman, että keskeyttämistä tarvitsee perustella. Tutkimusaineisto käsitellään ja tulokset raportoidaan anonymiteetistä huolehtien niin, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä voida tunnistaa.

Tutkimusaineiston käsittelyssä huomioidaan luottamuksellisuus. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ei luovuteta kolmansille osapuolille. Haastattelut nauhoitetaan, jonka jälkeen haastatteluaineisto litteroidaan. Aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkielman valmistuttua.

Olen lukenut ja ymmärtänyt tässä suostumuslomakkeessa esitetyt tiedot. Allekirjoittamalla lomakkeen osallistun vapaaehtoisesti tähän tutkimukseen.

Tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä voin olla yhteydessä tutkielman tekijään.

Aika ja paikka:

---

Allekirjoitus:

---

Nimenselvennys:

---