

Roosa Lindén

LUKION OPETTAJIEN KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ OSANA OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄÄ OPETUSTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Roosa Lindén: Lukion opettajien kokemuksia yhteistyöstä osana oppiainerajat ylittävää opetusta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2021

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukion opettajien välisen yhteistyön luonnetta ja siitä saatuja hyötyjä lukiossa toteutettavassa oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Opettajien välinen yhteistyö toteutui yhteisopettajuutena, jossa opettajat vastaavat tasa-arvoisesti yhdessä suunnittelusta, arvioinnista ja opiskelijoiden opettamisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan yhteistyön heijastumista opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen ja uudenlaiseen asiantuntijuuteen. Yhteistyötä ja ammatillisen asiantuntijuuden kehitystä tarkastellaan relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen avulla.

Tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla kahdeksaa lukion aineenopettajaa, jotka olivat osallistuneet Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus, muutos -hankkeeseen. Aineisto koostui neljästä eri ryhmähaastattelusta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajien kokemuksista ja tämän vuoksi tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana toimi hermeneuttinen fenomenologia. Tutkimuksen aineiston analyysissä sovellettiin IPA-menetelmää, eli tulkitsevaa fenomenologista analyysiä. Aineistoa analysoimalla selvitettiin tarkemmin millaisia toimintatapoja opettajat tuovat esiin tarkasteltaessa oppiainerajat ylittävää opetusta sekä opettajien välistä yhteistyötä. Lisäksi tutkittiin, miten oppiainerajat ylittävä yhteistoiminta heijastui opettajien ammatilliseen kehitykseen ja millaisia relationaalisen asiantuntijuuden valmiuksia yhteisopettajuus mahdollisti.

Tutkimustulosten mukaan lukion opettajat suunnittelivat, arvioivat ja toteuttivat opetusta yhdessä. Yhteistyö tarjoaa opettajalle uusia näkökulmia, muuttaa opettajien tapoja toimia sekä kehittää opettajan taitoja ohjata opiskelijoita. Keskeisiä tekijöinä relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen kannalta ovat tämän tutkimuksen mukaan opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, suhde työpariin sekä koulun johdon rooli. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta opettajien välisellä yhteistyöllä ja oppiainerajat ylittävällä opetuksella olevan vaikutusta ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen sekä relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen.

Avainsanat: yhteisopettajuus, lukion opettaja, ammatillinen asiantuntijuus, relationaalinen asiantuntijuus, oppiainerajat ylittävä oppiminen, hermeneuttinen fenomenologia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ | 8 |
| 2.1 | Yhteisopettajuuden määritelmä | 8 |
| 2.2 | Yhteisopetuksen edellytykset ja hyödyt | 10 |
| 2.3 | Yhteisopetuksen eri toimintatavat ja mallit | 12 |
| 3 | OPETTAJAN AMMATIN LUONNE | 15 |
| 3.1 | Opettajan työn asiantuntijuusluonne ja sen muutos kohti yhteisöllisiä toimintatapoja | 15 |
| 3.2 | Relationaalinen asiantuntijuus | 17 |
| 3.3 | Koulun johdon rooli yhteistyön ja opettajan asiantuntijuuden kehittämisen mahdollistajana | 18 |
| 4 | OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ OPPIMINEN | 20 |
| 4.1 | Oppiainerajat ylittävä oppiminen käsitteenä | 20 |
| 4.2 | Opetussuunnitelmien lähestymistavat eri oppiaineisiin ja oppiainerajat ylittävään oppimiseen | 21 |
| 4.3 | Oppiaineet ja monitieteisyys | 23 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 27 |
| 5.1 | Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 27 |
| 5.2 | Tutkimuksen metodologiset valinnat | 28 |
| 5.3 | Aineiston keruu | 29 |
| 5.4 | Tutkimuksen aineisto | 31 |
| 5.5 | Tutkimuksen aineiston hankinnan eettisyyden periaatteet | 32 |
| 5.6 | Tulkinnallinen fenomenologia tutkimuksen tieteenfilosofisena ja metodologisena perustana | 34 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 37 |
| 6.1 | Erilaiset tavat toteuttaa yhteisopettajuutta | 37 |
| 6.2 | Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen | 40 |
| 6.3 | Relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen vaadittavat tekijät | 44 |
| 7 | POHDINTA | 50 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset | 50 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus | 56 |
| 7.3 | Tutkimuksen jatkokäyttö ja jatkotutkimusehdotukset | 59 |
| | LÄHTEET | 61 |

1 JOHDANTO

Aineenopettajan ammatti-identiteetti on perinteisesti pohjautunut tiettyjen opetettavien aineiden asiantuntijuuteen (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74–76). Aineenopettajat valitsevat aiheen, opiskelevat sitä yliopistossa, ja kun he siirtyvät työelämään, he opettavat tätä aihetta opiskelijoille (Kaufaman, 2003, s. 98). Oman aiheen tietämyksen lisäksi aineenopettajat ovat tottuneet tekemään töitä yksin (Saloviita & Takala, 2010, s. 294). Individualismin ja kollegiaalisuuden välinen jännite onkin osoittautunut opettajan työssä toimintakulttuurin yhdeksi elementiksi. Individualismia tukevat muun muassa opettajan ammattiin kohdistuvat rooli-odotukset ja työn organisointi. Opettajan työtä pidetään itsenäisyyttä korostavana, ammattialakohtaiseen asiantuntemukseen perustuvana yksin työskentelynä (Savonmäki, 2007, s. 57).

Oppiainepohjaiseen näkemykseen on kuitenkin kohdistunut monia muutospaineita jo 1990-luvulta lähtien. Opettajan uudistuvan ammatti-identiteetin keskeisiä käsitteitä ovat nykyään autenttisuus, autonomia ja yhteiskunnallinen toimijuus. Aineenopettaja toimiikin nykypäivänä koulussa oppiaineen opettajana, oppilaiden kasvattajana sekä yhteisöllisenä toimijana (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74–76). Aineenopettajien työn luonteen muutosta tukee myös lukion uusi opetussuunnitelma, joka tulee voimaan syksyllä 2021. Uusi opetussuunnitelma edellyttää opettajilta oppiainerajat ylittävää toimintaa ja siten myös opettajien välistä yhteistyötä (Opetushallitus, 2019, s. 20).

Opettajien välistä yhteistyötä voidaan tarkastella yhteisopettajuuden käsitteellä. Yhteisopettajuus käsittää kahden tai useamman opettajan tasa-arvoisen yhteistyön, jossa opettajat ovat yhdessä vastuussa oppilaiden opetuksesta, arvioinnista ja suunnittelusta (Malinen & Palmu, 2017, s. 10; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 37). Yhteisopettajuus näyttäytyykin yhtenä keinona vastata uuden opetussuunnitelman vaatimukseen tarkasteltaessa oppilaiden moniammatillista tukemista sekä koulun kehittämistä (Sirkko ja muut, 2020, s. 37).

Opettajien välisellä yhteistyöllä sekä yhteisopettajuudella on todettu aikaisempien tutkimuksen mukaan olevan monia hyötyjä. Malinen & Palmu (2017, s. 11) sekä Murawski & Dieker (2004, s. 53–58) mainitsevat yhteistyön hyödyiksi muun muassa monipuolisten oppituntien pitämisen ja suunnittelun. Opettajat tuovat yhteiseen suunnitteluun omat osaamisalueensa. Tällöin ryhmään kuuluvat opettajat voivat tuoda esiin omia vahvuuksiansa, ja näin myös opetuksen toteutustavat monipuolistuvat. Lisäksi yhteisopettajuus tarjoaa opettajalle mahdollisuuden oppia kollegoilta, sekä siten myös laajentaa ja syventää omaa osaamistansa. Mitä enemmän opettajat tekevät yhteistyötä, sitä enemmän heidän on todettu pitävän itseään arvokkaana (Johnson & Johnson, 2017). Yhteistyötä tekevien opettajien on lisäksi mainittu olevan motivoituneempia työskentelyä kohtaan, kokeneen työmäärän pienentyneen sekä omaavan paremmat työskentelytaidot (Vangriegen, Dochy, Raes & Kyndt, 2015, s. 33).

Yhteistyö edellyttää opettajilta toimivaa vuorovaikutusta (Gately & Gately, 2011, s. 40; Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 20–21; Murawski & Dieker, 2004, s. 53–58). Opettajien välisen kommunikoinnin on oltava mahdollisimman avointa, jotta yhteistyö voi toteutua (Sileo, 2011, s. 34). Merkittäviä tekijöitä yhteistyön toteutumisen kannalta ovat myös opettajan tahto tehdä yhteistyötä sekä innostunut asenne yhteistyötä kohtaan (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thunberg, 2011, s. 53). Lisäksi yhteisen suunnitteluajan löytymisen tärkeys (Malinen & Palmu, 2017, s. 11; Ahtiainen ym, 2011, s. 38; Sirkko ja muut, 2020, s.33) sekä koulun johdon tuki (Rytivaara ym. 2017, s. 35; Murawski & Dieker, 2004, s. 53) ovat olennaisia tekijöitä tarkastellessa yhteistyön toteutumista.

Edellä mainittuja yhteistyön hyötyjä, opettajan uudenlaista ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä sekä yhteistyön edellytyksiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen avulla. Relationaalisessa asiantuntijuudessa eri alojen asiantuntijat tuovat esiin omat ideat, resurssit ja käytännöt yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. Nämä jaetut resurssit voivat lisätä ymmärrystä jostakin ongelmasta ja monipuolistaa ongelman ratkaisua. Tämä kuitenkin vaatii uudenlaista asiantuntemusta, joka

antaa mahdollisuuden työskennellä muiden asiantuntijoiden kanssa (Edwards, 2011, s. 33).

Tässä tutkimuksessa yhteistyötä ja uudenlaista asiantuntijuuden kehitystä tarkastellaan lukion opettajien kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi lukion opettajat kokevat opettajien välisen yhteistyön osana oppiainerajat ylittävää opetusta. Tutkimuksessa tarkastellaan lukion opettajien välistä yhteistyötä ja sen heijastumista opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen ja uudenlaiseen asiantuntijuuteen. Tarkoituksena on laajentaa näkemystä yhteistyöstä ja sen merkityksestä lukiossa.

Tutkielman alussa määritellään opettajien välinen yhteistyö ja yhteisopettajuus. Samassa luvussa tarkastellaan myös yhteisopettajuuden hyötyjä ja edellytyksiä sekä eri tapoja toteuttaa yhteistyötä aikaisempien tutkimusten kautta. Toisessa luvussa tarkastellaan opettajan työn luonnetta ja sen muutosta kohti yhteisöllisempiä toimintatapoja. Luvussa kuvataan myös relationaalisen asiantuntijuuden käsitettä tarkemmin sekä esitellään koulun johdon roolia. Kolmannessa luvussa tuodaan esille tämän tutkimuksen kontekstina toimiva oppiainerajat ylittävä oppiminen ja lukion opetussuunnitelma. Luvussa tarkastellaan myös oppiaineita ja niiden suhdetta oppiainerajat ylittävään toimintaan.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kuvaamisen jälkeen esitellään tutkimuksen metodologiaa. Luvussa kuvataan tarkemmin tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä. Lisäksi luvussa esitellään tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia, jotka pohjautuvat hermeneuttis-fenomenologiaan sekä kuvataan analyysin kulku tulkinnallisen fenomenologisen analyysin mukaisesti. Tämän jälkeen kuvataan analyysin perusteella muodostettuja tutkimustuloksia. Lopuksi tutkielmassa esitellään vielä tutkimuksen keskeisimmät tulokset sekä johtopäätökset. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Viimeisimpänä tuodaan esiin vielä tutkimuksesta nousseet jatkotutkimusehdotukset.

Tämä tutkimus suoritetaan yhteistyössä Opetushallituksen OROL-hankkeen kanssa. Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus, muutos, on opettajankoulutuksen kehittämishanke, jonka tehtävänä on kehittää oppiainerajat ylittävää opetusta ja oppimista sekä tuottaa uusia malleja korkeakoulujen ja opettajien sekä opettajaopiskelijoiden yhteistyölle. Hanke

toteutetaan Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan ja Aalto-yliopiston Taiteen laitoksen yhteistyössä. Hankekumppaneina ovat Espoon kaupungin lukiot sekä Tampereen kaupungin seudun lukiot (Tuni.fi.).

2 OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa määritellään opettajien välinen yhteistyö sekä yhteisopettajuus. Luvussa perustellaan yhteisopettajuus- käsitteen käyttöä ja tuodaan esille, miksi samanaikaisopetus on liian suppea käsite kuvaamaan yhteisopettajuutta tässä tutkimuksessa. Tämän lisäksi luvussa tarkastellaan yhteisopettajuuden edellytyksiä ja hyötyjä perustuen aikaisempaan tutkimukseen aiheesta. Luvun lopussa tuodaan vielä esille yhteisopetuksen eri toimintatapoja ja malleja ja kuvataan niitä tämän tutkimuksen näkökulmasta.

2.1 Yhteisopettajuuden määritelmä

Yhteistyötä on määritelty eri tavoin useissa tutkimuksissa. Vangriegen ja muut (2015, s. 33) ovat määritelleet yhteistyön yhteisenä vuorovaikutuksena, joka sisältää kaikki ne eri toiminnot, joita tarvitaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Savonmäen (2017, s. 57) mukaan yhteistyö taas voidaan määritellä tavoitteellisena ja tietoisena toimintana, jossa toiminnan kohde on yhteinen ja kohdetta koskeva toiminta on suunniteltu yhdessä. Myös työn välineet, esimerkiksi käsitteet, ovat yhteisiä ja ne ovat muodostuneet yhteisen työskentelyn seurauksena. Willman (2001, s. 35) sen sijaan viittaa tutkimuksessa yhteistoimintakäsitteellä eri yhteistyömuotojen kautta syntyvään kulttuuriseen kokonaisuuteen, joka kuvaa enemmänkin niitä tekijöitä, joiden kautta konkreettista yhteistyötä rakennetaan. Yhteistoiminnallinen kulttuuri rakentuu yhteistyömuotojen kautta ja näitä muotoja voidaan kuvata yhteistyön-käsitteellä. Yhteistyön syvyys ja painopiste vaihtelevat käytetyistä tekijöistä, kuten ideoista, materiaaleista ja opetustoiminnoista, harvemmin harjoitettuun syvällisempään yhteistyöhön (Vangriegen ja muut, 2015, s. 33).

Tässä tutkimuksessa opettajien välistä yhteistyötä tarkastellaan yhteisopettajuus- käsitteen avulla. Malinen & Palmu (2017, s. 10) sekä Sirkko ja muut (2020, s. 37) määrittelevät yhteisopettajuuden kahden tai

useamman opettajan tasa-arvoiseksi yhteistyöksi, jossa opettajat ovat yhdessä vastuussa oppilaiden opetuksesta, suunnittelusta ja arvioinnista. Cookin & Friendin (1995) määrittelyn mukaan yhteisopettajuus on toimintaa, jossa kaksi tai useampi ammattilainen antaa aineellista opetusta monipuoliselle tai sekoitetulle opiskelijaryhmälle yhdessä fyysisessä tilassa. Tämä määritelmä sisältää neljä eri osa-aluetta. Ensinnäkin yhteisopetukseen osallistuu vähintään kaksi ammattilaista. Toinen osa-alue on Cookin & Friendin mukaan se, että molemmat ammattilaiset osallistuvat aktiivisesti opiskelijoiden opetukseen. Kolmas tärkeä seikka on, että opettajat opettavat monipuolista opiskelijaryhmää, johon voi kuulua esimerkiksi erityisen tuen oppilaita. Viimeinen osa-alue koskee tilaa, jossa opetus annetaan. Yhteisopetuksessa opetus suoritetaan ensisijaisesti yhdessä tilassa. Tämä ei kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta erottaa ajoittain oppilasryhmiä opetuksesta (Cook & Friend, 1995, s. 2–3).

Käsitteiden yhteisopettajuus ja yhteisopetus rinnalla voidaan arkipuheessa käyttää käsitettä samanaikaisopetus. Pulkkinen & Rytivaara (2015, s. 5) tuovatkin esille, kuinka Suomessa 1960-luvulta lähtien kahden opettajan yhtäaikaista opetusta on alettu kutsua samanaikaisopetuksi. Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan sitä, kun kaksi opettajaa opettavat samassa tilassa saman aikaisesti (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 375). Yhteisopettajuus on kuitenkin samanaikaisopetusta huomattavasti laajempaa yhteistoimintaa, jossa opettajat kantavat toiminnastaan yhdessä vastuun. Se, millä tavalla yhteisopettajuus tukee oppimista, voi riippua pedagogisten menetelmien sopivuudesta suhteessa oppilaan tarpeisiin (Malinen & Palmu, 2017, s. 10). Samanaikaisopetus ei ole riittävän kattava termi kuvaamaan tässä tutkimuksessa käsiteltävää yhteisopettajuutta. Sen vuoksi tämän tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi on samanaikaisopetuksen sijasta valittu yhteisopettajuus.

Yhteisopettajuus näyttäytyy yhtenä keinona vastata uuden opetussuunnitelman vaatimukseen tarkasteltaessa oppilaiden moniammatillista tukemista sekä koulun kehittämistä kohti inklusiivisempaa suuntaa. Yhteisopettajuus muuttaa opettajien työtä perinteisestä yksinopettamisesta yhteisen opettamisen suuntaan, joka puolestaan näkyy vastuun ja työn kuormituksen jakamisena (Sirkko ja muut, 2020, s. 37).

2.2 Yhteisopetuksen edellytykset ja hyödyt

Opettajien välinen vuorovaikutus on välttämätön osa yhteisopettajuutta. (Gately & Gately, 2011, s. 40; Rytivaara ja muut, 2017, s. 20–21; Murawski & Dieker, 2004, s. 53–58). Toimiva opettajien välinen vuorovaikutus edellyttää verbaalisten ja non-verbaalisten taitojen käyttöä (Gately & Gately, 2001, s. 40). Molempien opettajien on kommunikoitava mahdollisimman avoimesti toistensa kanssa, jotta yhteisopettajuus voi toteutua (Sileo, 2011, s. 34).

Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää keskustelua toiveista sekä ajatuksista, yhteisestä opetuksesta sekä oppilaista (Rytivaara ja muut, 2017, s. 20–21). Sirkko ym. (2020, s. 37) tuovat artikkelissaan esille, kuinka tärkein tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa on se, että opettajilla on samankaltainen näkemys opettamisesta ja oppilaista. Omista ajatuksista keskustelu kollegan kanssa on tärkeää. Asioista tulisi keskustellaan ääneen, eikä opettajan miettiä niitä vain yksin. Yhteisopetuksen alussa olisi myös hyvä keskustella molempien opettajien tavoista tehdä työtä, asenteista sekä yhteisistä säännöistä (Rytivaara ym. 2017, s. 20–21). Jokainen opettaja tulee tilanteeseen omien kulttuuristen tapojen ja tottumusten kautta. Tämän vuoksi myös näistä tavoista täytyy keskustella, jotta saadaan muodostettua molemmille opettajille mieluisia yhteisiä toimintatapoja. Opettajilla on myös omia henkilökohtaisia ja ammatillisia arvoja, jotka heidän on tunnistettava ja yhdistettävä, jotta he pystyvät luomaan toimivan ilmapiirin yhdessä luokkahuoneessa (Sileo, 2011, s. 34).

Yhteistyön toteutumisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat opettajan halu ja tahto tehdä yhteistyötä sekä innostunut asenne yhteistyötä kohtaan (Ahtiainen ym., 2011, s. 53). Prattin (2012, s. 1) mukaan yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatiikin opettajilta halukkuutta vastata haasteisiin, joita syntyy, kun kaksi tai useampi ihminen työskentelee yhdessä. Yhdessä opettamisen toimintatavat tulevat mahdollisiksi, jos koulu yhteisöissä on riittävästi myönteistä suhtautumista yhteistyötä kohtaan. Yhteisopettajuuden toteutumiseen tarvitaan lisäksi luottamusta ja kunnioitusta toista opettajaa kohtaan sekä joustavuutta (Ahtiainen ym., 2011, s. 53).

Malinen & Palmu (2017, s. 11) sekä Saloviita & Takala (2010, s. 394) tuovat esille yhteisen suunnitteluaajan löytymisen merkityksen. Opettajien

yhteistä suunnittelu-aikaa voidaankin pitää koko yhteistyön perustana (Ahtiainen ym. 2011, s. 38). Sirkon ym. (2020, s. 33) tutkimustulosten mukaan yhteistyön tekeminen vähentää osalla opettajista suunnitteluun käytetyn ajan määrää. Takala & Uusitalo-Malmivaara (2012, s. 383) tuovat artikkelissaan kuitenkin esille sen, että yhteisopettajuutta toteuttaessa suunnittelulle tulee varattua enemmän aikaa ja näin myös tuntisuunnitelmat ovat tarkempia. Sirkon ja kollegojen (2020, s. 33) mukaan suunnitteluun käytetty aika riippuu kuitenkin paljon opettajaparista. Osalla pareista suunnittelu on hyvin tarkkaa tunnin kulun ja vuorojen suunnittelua, kun taas osalle opettajapareista riittää päälinjojen suunnittelu.

Hyvin toteutuessaan yhteisopettajuudella on monia etuja. Malinen & Palmu (2017, s. 11) sekä Murawski & Dieker (2004, s. 53–58) mainitsevat yhteistyön eduiksi muun muassa monipuolisten oppituntien pitämisen ja suunnittelun. Yksi yhteisopetuksen tärkeimmistä eduista on se, että opettajat tuovat yhteiseen suunnitteluun omat osaamisalueensa. Tällöin molemmat opettajat voivat tuoda esiin omia vahvuuksia ja suunnitella tunnista mahdollisimman monipuolisen. Lisäksi yhteisopettajuuden kautta opettaja voi oppia kollegoilta sekä siten laajentaa ja syventää myös omaa osaamistaan. Yhteistyön aikana kootaan eri opettajien asiantuntijuudet ja ainutlaatuiset näkökulmat yhteen, joiden seurauksena syntyy opetusmenetelmiä ja opetusstrategioita, joita ei voisi syntyä, jos vain yksi opettaja olisi läsnä (Cook & Friend, 1995, s. 3).

Cook & Friend (1995, s. 3) tuovat artikkelissaan esille neljä eri perustelua miksi yhteisopettajuutta tulisi toteuttaa. Ensimmäisenä he mainitsevat lisääntyneet oppimisvaihtoehdot kaikille oppilaille. Voidaan ikään kuin ajatella yhteisopettamisen laajentavan opetusmenetelmiä ja tätä kautta kasvattaa oppilaiden menestymismahdollisuuksia. Toinen syy liittyy opiskelijoiden koulutusohjelman eheyteen. Ensinnäkin yhdessä opetetuilla luokilla oppilaat voivat saada enemmän opetusta ja osallistua järjestelmällisemmin oppimiseen verrattuna siihen, jos luokassa olisi vain yksi opettaja. Lisäksi kahden opettajan yhdistelmä lisää oppilaiden osallisuutta. Kolmas syy koskee leimautumista, joka liittyy oppilaan poistumiseen yleisopetuksesta erityisopettajan luo. Tämä leima johtuu opiskelijoiden ja opettajien muokkaamattomasta suhtautumisesta erityisopetusta kohtaan. Neljäs syy liittyy ammatillisen tuen lisääntymiseen.

Opettajat kokevat, että yhteisopettajuuden aikana he voivat herkemmin kartoittaa opiskelijoiden tarpeet ja jakaa ymmärryksen läsnä olevasta opetushetkestä.

Johnsonin & Johnsonin (2017) mukaan yhteistyötä tekevät opettajat edistävät toistensa menestystä ja muodostavat henkilökohtaisia ja ammatillisia suhteita. Yksilöiden sopeutuminen ja terveys yleensä lisääntyvät, kun koulussa hallitsee yhteistyökulttuuri. Mitä enemmän ihmiset työskentelevät yhteistyössä muiden kanssa, sitä enemmän he pitävät itseänsä arvokkaina, sitä tuotteliaampia he ovat ja sitä enemmän he tukevat toisiaan. Yhteistyötä tekevien opettajien on mainittu olevan motivoituneempi työskentelyä kohtaan, kokeneen työmäärän pienentyneen ja omaavan suuremman taitotason. Yhteistyön on myös havaittu lisäävän opettajan tietoteknisiä taitoja (Vangriegen ja muut, 2015, s. 37).

2.3 Yhteisopetuksen eri toimintatavat ja mallit

Yhteisopetusta voidaan kuvata eri mallien ja lähestymistapojen kautta. Yhteisopetuksen eri lähestymistavat vaihtelevat opetettavan aiheen, opiskelijoiden iän ja kypsyyden sekä opettajan luovuuden mukaan (Cook & Friend, 1993). Sopivan menetelmän valinnassa on myös tarkasteltava opetukselle asetettuja tavoitteita ja niiden saavuttamista (Ahtiainen ja muut, 2011, s. 53). Ala- ja yläkoulussa yhteisopetus eroaa jonkin verran toisistaan, erityisesti yläkoulun aineenopettajajärjestelmän takia. Yhteisopetuksessa keskeisiä asioita ovat kuitenkin opetuksen toteutukseen, suunnitteluun ja arviointiin tasapuolinen osallistuminen (Shin ja muut, 2016). Yhteisopetukseen voi osallistua useampi luokanopettaja, erityisopettaja tai aineenopettaja (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012, s. 498–499).

Cookin & Friend (1993) ovat tuoneet esiin erilaisia malleja, joiden mukaisesti yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa luokassa. Nämä mallit ovat *yksi opettaa yksi avustaa*, *pysäkkityöskentely*, *rinnakkaisopetus*, *vaihtoehtoinen opetus* sekä *tiimiopetus*. *Yksi opettaa yksi avustaa* mallissa keskeistä on, että toinen opettaja ottaa selkeän johtoaseman luokahuoneessa, kun taas toinen opettaja kiertelee ja katselee. *Pysäkkityöskentelyn* ideana on se, että opettajat jakavat opetussisällön useampaan eri osaan ja esittävät sisällön erillisissä paikoissa luokahuoneessa. *Rinnakkaisopetuksessa* opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä, mutta kukin opettaja toimittaa opetuksen omalle

heterogeeliselle ryhmälle, joka koostuu puolesta luokasta. *Vaihtoehtoinen opetus* painottaa enemmänkin pienessä ryhmässä opiskelua. *Tiimiopetuksessa* taas molemmat opettajat jakavat opetuksen. Opettajat saattavat vuorotellen johtaa keskustelua.

Tässä tutkimuksessa on tarpeellista tarkastella yhteisopetuksen toimintatapoja ja malleja enemmänkin yläkoulukontekstissa aineenopettajajärjestelmän vuoksi. Murawski & Dieker (2004, s. 53–58) tuovatkin artikkelissaan esille yläkoulun opettajien toimintatapoja yhteisopetuksessa. Yläkoulun opettajat ovat ainekeskeisyyden vuoksi tottuneet opettamaan toisistaan erillään. Jos he kuitenkin päättävät toteuttaa yhteisopettajuutta, heidän on otettava huomioon kolme pääkomponenttia. Nämä komponentit sisältävät yhteistyön *suunnitteluvaiheessa*, *oppilaiden opetuksessa* sekä *arviointivaiheessa*.

Myös Seppälä-Pänkäläisen (2009, s. 151) luokittelua opettajan eri yhteistyömuodoista voidaan hyödyntää tässä tutkimuksessa tarkasteltaessa lukion opettajien yhteisopettajuutta. Seppälä-Pänkäläinen (2009, s. 151) tuo esille neljä erilaista ryhmää tarkasteltaessa opettajien välistä yhteistyötä. Nämä ryhmät poikkeavat toisistaan muodoiltaan ja syvyydeltään. *Ensimmäinen yhteistyön taso* liittyy opetuksen suunnitteluun ja sen toteutukseen. Se sisältääkin ideoiden, kokeiden, oppimateriaalien ja opetusvälineiden vaihtoa. *Toinen yhteistyön taso* koskee oppilaiden tukemista ja siinä korostuu oppilaita ja opetusta koskevan tiedon siirto opettajalta toiselle. Tällä tasolla mietitään lisäksi valtakysymyksiä, jotka liittyivät opetuksen sisältöihin ja toteutustapoihin. *Kolmannella yhteistyön tasolla* osapuolet pohtivat toimintatapojaan jo syvällisemmin. Tähän tasoon kuului esimerkiksi yksittäistä oppilasta koskevat palaverit sekä satunnaiset yhteisopetuksen tunnit, joissa kaksi opettajaa piti oppilailleen yhteisiä suurryhmätunteja. *Neljäntenä yhteistyön tasona* Seppälä-Pänkäläinen mainitsee syvän kollegiaalisen yhteistyön, jonka tavoitteena on ammatillisten kokemusten vaihto ja työssä oppiminen.

Yhteisopettajuudessa onkin tärkeää ottaa huomioon opetuksen yhdessä suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen liittyvät tekijät. (Malinen & Palmu, 2017, s. 10; Sirkko ja muut, 2020, s. 37; Murawski & Dieker, 2004, s. 53–58). Näiden tekijöiden kautta voidaan hahmottaa opettajien välisen yhteistyön lisäksi opettajan ammatillista kehittymistä ja työssä oppimista Seppälä-Pänkäläisen

(2009, s.151) neljännen yhteistyön tason mukaisesti. Seuraavassa kappaleessa esitelläänkin opettajan ammatin luonnetta ja sen muutosta kohti yhteisöllisempiä toimintatapoja sekä opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitystä.

3 OPETTAJAN AMMATIN LUONNE

3.1 Opettajan työn asiantuntijuusluonne ja sen muutos kohti yhteisöllisiä toimintatapoja

Opettaminen voidaan nähdä perinteisesti yksilökeskeisenä ja autonomisena toimintana (Ahtiainen ym. 2011, s. 19). Opettajuuden malli on pitkälti perustunutkin autonomian kunnioittamiseen, joka on osaltaan luonut kouluihin yksin tekemisen kulttuuria (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017, s. 63). Opettajat toimivat luokissa pääsääntöisesti yksin ja yhteistyötä saatetaan toteuttaa luokkahuoneessa tapahtuvan yhteisopettajuuden sijaan esimerkiksi suunnittelemalla koulun yhteisiä tapahtumia (Rytivaara ym., 2017, s. 21). Opettajien tietotaitoa luonnehditaan yksityiseksi silloinkin, kun sitä tehdään yhdessä esimerkiksi opettajien tiimeissä. Yhteisopettajuus on edelleen poikkeus opettajalle luonteenomaisesta työskentelytavasta, vaikka opettajat suhtautuvatkin siihen myönteisesti (Savonmäki, 2007, s. 40–41). Saloviidan ja Takalan (2010, s. 294) tutkimustulokset ovatkin osoittaneet, että varsinkin aineenopettajat toteuttavat yhteisopetusta vain harvoin toisen oppiaineen opettajan kanssa.

Aineenopettajan ammatti-identiteetti on pohjautunut perinteisesti opettavien aineiden asiantuntijuuteen. Tämä asiantuntijuus on rakentunut maisterin tutkinnon opintojen varaan (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74, s. 76). Omaan aiheeseen keskittyminen on varsinkin aloittelevalle opettajalle ns. turvaverkko, jolla pystyy helposti hallitsemaan kaaosta (Kaufaman, 2003, s. 98). Tähän oppiainepohjaiseen näkemykseen on kuitenkin kohdistunut monia muutospaineita 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Opettajan uudistuvan ammatti-identiteetin keskeisiä käsitteitä ovat nykyisin autenttisuus, autonomia ja yhteiskunnallinen toimijuus. Nämä käsitteet edellyttävät opettajan profession tietoista laajentamista. Aineenopettaja toimii koulussa

oppiaineen opettajana, oppilaiden kasvattajana sekä yhteisöllisenä toimijana (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74, s. 76).

Toisen opettajan mukaan ottaminen saattaakin vaatia asenteiden ja työtapojen uudelleen muokkaamista, joka taas edellyttää yhteistyötaitojen kehittämistä yhteisöllisen toimintatavan suuntaan (Ahtiainen ym. 2011, s. 19). Opettajan odotetaan nykykäsityksen mukaan osallistuvan muun muassa uusien oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä opetussuunnitelmatyön kehittämiseen. Tämä edellyttää opettajalta joustavuutta, luovuutta, suunnittelutaitoa ja yhteistyökykyä (Mäntylä, 2002, s. 26). Lisäksi opettajan työhön kuuluu nykyisin yhteistyö myös muiden toimijoiden kanssa. Seppälä-Pänkäläisen (2009, s. 149) tutkimuksessa yhteistyötaidot nousivatkin selväksi yhdeksi tärkeimmistä taidoista tarkasteltaessa opettajuutta. Yhteistyön muodot ja asenteet yhteistyötä kohtaan saattoivat vaihdella paljonkin riippuen opettajan työorientaatiosta. Inklusiivisessa, professionaalisessa yhteisössä asiantuntijuutta ei nähdä vain yksilön ominaisuutena vaan enemmänkin yhteisöllisenä, moniäänisenä osaamisena.

Moilanen (2013, s. 105) kuvaa työskentelyn opettajayhteisössä synnyttävän monenlaisia tunteita. Hän kuvaa opettajayhteisöä toisaalta uhkana ja toisaalta turvana. Uhkaksi yhteistyölle voi muodostua kollegan vähäinen sitoutuminen työskentelyyn sekä osaamisen riittämättömyys. Moilasan (2013, s. 106) mukaan opettajayhteisön tuoma turva näkyy muun muassa kollegoilta saatuna tukena sekä apuna. Kaksi ihmistä voi tietää ja ymmärtää enemmän kuin yksi ihminen. Yhdessä opettaminen antaa mahdollisuuden kehittyä ja saada tukea. Perinteiseen opettajan rooliin kuuluu opetustilanteen yksinhallinta. Uudella tavalla opettamiseen liittyy aina epäonnistumisen ja arvostelluksi tulemisen riski. Yhdessä opettamisessa olemme ikään kuin riippuvaisia kollegoista. Tämä riippuvuus tekee ihmisistä haavoittuvaisia. Yhdessä opettaminen vaatii yhteistä pedagogista näkemystä, jotta aikaa jää myös käytännön toiminnalle (Moilanen, 2013, s. 117–118).

Koska Suomessa opettajat toimivat yleensä yksin luokkahuoneissa, he eivät välttämättä tiedä miten muut opettajat toteuttavat omaa ammattitaitoansa. Toisen opettajan työskentelyn havainnointia käytetään ammatillisen kehittymisen tukena erityisesti opettajankoulutuksessa. Kuitenkin myös kokeneen opettajan olisi hyödyllistä havainnoida toista opettajaa. Opetuksen havainnointi ja siihen

kytkeytyvä reflektointi sekä ajatusten jakaminen edesauttavat opettajan omaa oppimista (Rytivaara ym. ,2017, s. 21).

Yhteisöllisen, kollegiaalisuuteen perustuvan toimintakulttuurin kehittyminen oppilaitoksissa on suurin muutos perinteiseen yksinään toimimisen kulttuuriin. Opettaja kuuluu aina työyhteisöön, joka muodostaa opettajan ammatillisen kehittymisen kontekstin. Yhteisön tuki on ensiarvoisen tärkeää jokaiselle opettajalle. Yhteisöllisesti orientoitunut aineenopettaja näkee työyhteisön paikkana, joka muodostaa kasvuympäristön niin oppilaille kuin opettajillekin. Yhteisöllinen opettaja pitää tärkeänä, että kouluun muodostuu laaja-alaista oppimista tukeva kulttuuri (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 79).

3.2 Relationaalinen asiantuntijuus

Relationaalisessa asiantuntijuudessa eri alojen ammattilaiset tuovat esiin omat resurssinsa, ideansa ja käytäntönsä yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. Nämä resurssit, jotka muut tuovat yhteistyöhön monimutkaisten ongelmien kanssa, voivat lisätä ymmärrystä jostakin ongelmasta ja monipuolistaa ongelman ratkaisua. Tämä vaatii uudenlaista asiantuntemusta, joka antaa mahdollisuuden työskennellä muiden kanssa ymmärryksen lisääntymiseksi tiettyä ongelmaa kohtaan (Edwards, 2011, s. 33).

Relationaalisessa asiantuntijuudessa tarvitaan reflektiivistä kykyä hahmottaa sitä, mikä on oman alan keskeistä ymmärrystä ja erottaa tämä asiantuntijuus omista henkilökohtaisista asenteista. Lisäksi tarvitaan taitoja laajentaa näkökulmaa siten, että ymmärretään paremmin myös muiden motiiveja ja suhdetta käsiteltävään asiaan. Tämä edellyttää avoimuutta erilaisille vaihtoehtoisille tavoille. Relationaalinen asiantuntijuus sisältää myös kyvyn hahmottaa, millaista jaettua asiantuntijuutta on mahdollista kehkeytyä. Relationaalisessa asiantuntijuudessa asiantuntijoiden tulee muokata omia käsityksiään siten, että yhtä tasoa ylempää olevan tiedon tarkasteleminen on mahdollista (Edwards, 2011, s. 33–35). Ammatillisten ja institutionaalisten rajojen ylittäminen, yhdessä asetetut tavoitteet sekä yhteiset käytännöt auttavat relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiseen sopivien olosuhteiden muodostamista (Rantavuori, 2019, s. 62).

Rantavuori (2019) tutki väitöskirjassaan esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ja niiden välissä tapahtuvaa rajavyöhyketoimintaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että relationaalisen asiantuntijuuden kannalta on tärkeää tunnistaa ne tekijät, jotka nousevat omassa toiminnassa kulttuurillisista toimintatavoista. Relationaalisen asiantuntijuuden pohja rakennetaan ylittämällä olemassa olevia kulttuurillisia, institutionaalisia ja ammatillisia rajoja, jonka seurauksena voidaan rakentaa uutta tietoa. Rajojen ylittäminen sekä vuorovaikutuksellisen tilan luominen voivat edistää yhteisen tiedon rakentamista. Yhteistyön alussa keskustelu kulttuurisesta käsikirjoituksesta auttaa toisen ammatin arvostamisessa riippumatta ammattialasta tai instituutiosta. Jotta kaikkien ammattilaisten resurssit saadaan mukaan, on huomioitava edellä kuvattu tapa toimia.

Tseg & Kuo (2013) tutkivat opettajien jakamaa asiantuntijuutta verkkoyhteisössä CoP foorumilla. He havaitsivat opettajien, joilla on yhteiset tavoitteet, kokoontuvan jakamaan resurssejaan, kehittämään työstrategioitaan sekä ratkaisemaan ongelmiaan foorumilla muiden alan asiantuntijoiden kanssa. Opettajien jäsenyys foorumilla myös lisäsi heidän halukkuuttaan jakaa resursseja ja ratkaista muiden jäsenten ongelmia. Näin ollen voidaan todeta, että sitoutuminen johonkin yhteisöön, oli se sitten verkossa tai ei, ennustaa halukkuutta jakaa ja vastaanottaa tietoa ja apua muilta ammattilaisilta.

3.3 Koulun johdon rooli yhteistyön ja opettajan asiantuntijuuden kehittämisen mahdollistajana

Suomessa koulukontekstissa koulun johtajaksi on mielletty pääsääntöisesti aina rehtori (Rajakaltio, 2012, s. 110; Seppälä-Pänkäläinen, 2009, s. 175). Johtajuutta on kuitenkin pitkään jo jaettu koulun sisällä muun muassa erilaisten johtoryhmien kautta (Seppälä-Pänkäläinen, 2009, s. 175). Koulun johtaminen voi parhaimmillaan olla vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä. Koulussa työskentely vaatii moniasiantuntijuutta. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella dialogina, kykynä nähdä asioiden kompleksisuus ja moninaisuus. Tieto on useimmiten eri asiantuntijoiden välissä kuin tietyn ekspertin hallussa (Rajakaltio, 2012, s. 120).

Opettajan ja rehtorin suhde on monitasoinen. Suhdetta voidaan kuvata kuitenkin kollegiaaliseksi esimies-alaisuhteeksi. Suomalaisella opettajalla on vahva autonominen asema ja rehtori ei paljon astu opettajan reviirille tai puutu tämän työskentelyyn. Puuttumattomuuden taustalla vaikuttaa luottamus opettajan ammattitaitoon ja koulutukseen (Rajakaltio, 2012, s. 109).

Rajakaltion tutkimuksessa (2012, s. 118) suomalaisesta peruskoulusta yhteiskunnallisten muutosten ja koulu-uudistuksen ristipaineessa käy ilmi, kuinka merkittävä rooli koulun johdolla on yhteistyörakenteiden luomisessa. Yhteistyö rakenteet mahdollistavat pedagogisen, kehittämistä luovan yhteisen keskustelun ja yhdessä oppimisen työyhteisössä. Myös Murawski & Dieker (2004) tuovat artikkelissaan esille rehtorin roolin yhteisopetuksen edistäjänä. Yhteisölliset rakenteet lisäävät vuorovaikutusta, asiantuntijuuden jakamista, luottamusta ja toisilta opettajilta oppimista. Rehtori voi tukea yhteisopettajuutta muun muassa asettamalla yhteisopetuksen lukuvuosisuunnitelman tavoitteeksi, varaamalla henkilökunnan lukujärjestykseen yhteistä aikaa suunnittelulle sekä painottamalla uusien opettajien rekrytoinneissa opettajan valmiutta yhteisopettajuuteen (Rytivaara ym, 2017, s. 35).

Uusien asioiden käytäntöön tuominen vaatii opettajilta paljon rohkeutta. Apua on siitä, jos ammattilaiset saavat näissä uusissa tilanteissa apua koulun johdolta. Ammattilaisilla tulee olla ymmärrystä siitä, miksi uusi yhdessä rakennettu tieto on arvokkaampaa kuin vanha tuttu tapa työskennellä, ennen kuin he voivat muuttaa omia tapojansa toimia (Rantavuori, 2019, s. 61). Tämän vuoksi rehtorin ja muun koulun johdon tulisikin tarjota tietoa yhteisopettajuudesta ja sen hyödyistä sekä kannustaa opettajia rohkeasti muuttamaan omia toimintamallejaan (Murawski & Dieker, 2004).

Koulun johdon mahdollistavan yhteistyön voidaan katsoa olevan edellytys niin opettajan ammatilliselle kehittymiselle (Murawski & Dieker, 2004) kuin oppiainerajat ylittävälle oppimiselle. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaankin tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimivaa oppiainerajat ylittävää oppimista, joka edellyttää opettajien välistä yhteistyötä lukiossa.

4 OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ OPPIMINEN

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimii oppiainerajat ylittävä oppiminen sekä lukion uusi opetussuunnitelma, joka tulee voimaan syksyllä 2021. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on tärkeää määritellä oppiainerajat ylittävä oppiminen sekä tarkastella opetussuunnitelmaa ja siihen liittyvää oppiainejakoa sekä oppiainerajat liittyvää oppimista. Tässä luvussa määritelläänkin oppiainerajat ylittävä oppiminen, kuvataan opetussuunnitelman lähestymistapoja oppiaineisiin ja oppiainerajat ylittävään oppimiseen sekä tarkastellaan monitieteisyyden ja eri oppiaineiden välistä suhdetta.

4.1 Oppiainerajat ylittävä oppiminen käsitteenä

Oppiainerajat ylittävää oppimista voidaan ajatella poikkitieteellisinä pedagogisina menetelminä, joilla pyritään tukemaan opiskelijan ja oppilaan monipuolista koulutusta. Prosessissa yhdistyy yksi tai useampi aihealue. Menetelmänä tämä lähestymistapa pyrkii kehittämään oppilaan yleisiä taitoja, kognitiivista ajattelua, luovuutta sekä joustavuutta (Savage, 2011 s. 2). Silloin, kun oppiainejako pyritään kokonaan hävittämään, oppiainerajat ylittävää opetusta kutsutaan kokonaisopetuksi. Integraatio- käsitettä taas voidaan käyttää silloin, kun puhutaan sellaisista muutoksista, jotka näkyvät kirjoitetussa opetussuunnitelmassa. Integraatiota voidaan käyttää myös eheyttämisen synonyyminä (Atjonen & Uusikylä, 2005, s. 91–92).

4.2 Opetussuunnitelmien lähestymistavat eri oppiaineisiin ja oppiainerajat ylittävään oppimiseen

Opetussuunnitelman tehtävä on tavoitteiden ja oppisisältöjen määrittelyjen lisäksi virittää koulutuspoliittista ja pedagogista keskustelua siitä, mikä tieto koulussa on tärkeää, millaiseen ihmiskäsitykseen kasvatus- ja opetustyö perustuvat sekä millaista yhteiskuntaa ja tulevaisuutta ollaan rakentamassa (Rajakaltio, 2012, s. 119). Opetussuunnitelma on pitkälti kuitenkin jäsentynyt tieteenalataustaisen oppiaineiden mukaan (Juuti, Toom & Kallioniemi, 2012, s. 53–54; Kallas, Nikkola & Rähä, 2013, s. 19–20). Opetussuunnitelman perusteet korostavat elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen oppimista sekä oppilaan ihmisyyteen kasvua (Juuti ja muut, 2012, s. 53–54). Opetussuunnitelman muuttuessa yhä enemmän integroidummaksi, on todennäköistä, että opetussuunnitelman monitieteellinen lähestymistapa tulee aiempaa näkyvämmäksi (Kaufaman, Osborn & Moss, 2003, s. 4).

Opetussuunnitelmassa on määritelty, millaisen painoarvon eri oppiaineet ja oppiainerajat ylittävä opetus saavat opetuksessa. Opetussuunnitelmassa esiintyvälle integraatiolle onkin esitetty erilaisia malleja ja lähestymistapoja. Vitikka (2009, s. 113) tuo esille näistä muutamia. Sirpaleisesta opetussuunnitelmasta puhutaan, jos eri oppiaineiden väliset rajat ovat voimakkaat ja sisällöt käsitellään vain osana tiettyä oppiainetta. Jaetussa opetussuunnitelmassa opetus perustuu tiettyyn keskusaiheeseen, jolla on liittymäkohtia eri oppiaineisiin. Integroidussa opetussuunnitelmassa oppiaineiden väliset rajat ovat häivytettyjä, jossa opetus suunnitellaan perustuen teemoihin ja käsitteisiin. Edellä osoitetut mallit siis kuvastavat sitä, että opetussuunnitelma voi olla hyvin oppiainekeskeinen tai integroitu.

Opettajien välisen yhteistyön tärkeyttä korostaa opetussuunnitelman perusteissa asetetut kasvatus- ja aihekokonaisuuksien sekä opiskelu- ja kulttuuritaitojen opettamisen tavoitteet, jotka integroituvat eri oppiaineisiin. Tämän vuoksi aineenopettajakoulutuksen on pohdittava sitä, millä tavoin aineenopettajaopiskelijat voivat laajentaa tieteeseen perustuvaa ammatillista identiteettiä yhteisöllisen ja kasvatuksellisen orientaation kehittymiseen. Opettajan asiantuntijuus on syytä nähdä sekä yhteisöllisenä että yksilöllisenä prosessina, jotka tukevat toisiaan ja rakentavat opettajien yhteisöllistä

asiantuntijuutta. Opettajien vuorovaikutteinen toiminta voi johtaa parhaimmillaan yhteisölliseen, ammatilliseen voimaantumiseen (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 92-93).

Lukion opetussuunnitelma sekä lukiolaki sisältävät joitakin kohtia, joissa on mainittu oppiainerajat ylittävä oppiminen. Lukiolain yhdessä momentissa (11§ 2 momentti) mainitaan, että lukiokoulutus voi sisältää laaja-alaista osaamista kehittäviä temaattisia opintoja. Lukion uuden opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019), joka otetaan käyttöön koko maassa 1.8.2021, oppiainerajat ylittävä oppiminen on mainittu muutamaan kertaan. Opetussuunnitelman luvussa 3.3. Opiskeluympäristöt ja menetelmät tuodaan esille oppiainerajat ylittävä oppiminen seuraavasti:

Lukiossa käytetään monipuolisia opetus-, ohjaus- ja opiskelumenetelmiä, joilla on yhteys oppiaineissa edellytettyyn tiedonalan käsitteelliseen ja menetelmälliseen osaamiseen. Opetusta koskevilla ratkaisuilla rakennetaan myös kokonaisuuksien hallintaa ja oppiainerajat ylittävää osaamista. Tutkimiseen, kokeilemiseen ja ongelmanratkaisuun perustuvat opiskelumenetelmät edistävät oppimaan oppimista ja kehittävät kriittistä ja luovaa ajattelua.

Opetussuunnitelman luvussa 6.1. Opetussuunnitelman yleiset tavoitteet yhdeksi tavoitteeksi mainitaan, että *lukioaikana opiskelija saa monipuolisia kokemuksia uuden tiedon ja osaamisen rakentamisesta laaja-alaisesti ja oppiainerajat ylittäen.*

Opetussuunnitelman luku 6.2. käsittelee laaja-alaista oppimista. Myös tässä luvussa tuodaan esille eri oppiaineiden yhdistelminen:

Lukiokoulutuksen arvoperusta, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat perustan laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden tavoitteisiin pyritään kaikissa lukio-opinnoissa. Kukin oppiaine lähestyy laaja-alaista osaamista oman tiedon- ja tieteenalansa lähtökohdista. Laaja-alainen osaaminen on keskeinen osa sekä oppiainekohtaisia että oppiaineita yhdistäviä opintoja.

Lukion uuden opetussuunnitelman perusteissa edellytetään siis oppiainerajat ylittävää oppimista ja opetusta. Opetuksen järjestäminen vaatii opettajilta

yhteistyökykyä ja uudenlaista aktiivisuutta. Eri aineen opettajien tulee yhdessä jatkossa suunnitella ja toteuttaa opetusta niin, että se tukee oppiaineiden sisältöjen oppimisen lisäksi oppiainerajat ylittävien kokonaisuuksien hallintaa (Opetushallitus, 2019).

4.3 Oppiaineet ja monitieteisyys

Oppiaineet voidaan nähdä enemmän tai vähemmän jäsentymättömänä osa oppilaan ja opettajan kokemusta. Niiden voidaan ajatella sijoittuvat jokaisen yksilöllisen elämämaailmaan, mutta niiden määrän ja laadun varianssi on kuitenkin suuri. Oppimisessa tarvitaan tietoa oppiaineiden sisältötietojen lisäksi myös oppimisen sisäisestä ja ulkoisesta viitekehystä, kuten motiiveista, arvoista, toiveista ja ilmaisun välineistä. Nykyaikainen koulu tarvitseekin oppiaineiden sisältötiedon rinnalle tietoa sosiaalisista ja yksilöllisistä ehdoista, jotka ovat yhteydessä oppimiseen ja kehittymiseen (Kallas ym. 2013, s. 29). Oppiaineet eivät ole kuitenkaan itseisarvo, vaan niiden kautta toteutetaan koululle määrättyä tehtävää. Kuitenkin, kun lähdetään miettimään millä periaatteellisilla tavoilla ihminen jäsentää maailmaansa, ei ole perusteltua sitoutua vain oppiaineisiin, vaan on jollakin tavalla päästävä niiden taakse (Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Räihä & Löppönen, 2013, s. 145).

Kallas ym. (2013, s. 27) esittelevät jakoa oppiaine- ja elämämaailmaontologiaan. Organisaatiota ylläpitävä voima, koulutuksen tavoitteet ja niitä perustelevat yhteiskunnalliset seikat tulevat oppilaan oppivan systeemin ulkopuolelta oppiaineontologiassa. Tietoa ikään kuin siirretään oppilaaseen jostakin ulkoa käsin. Elämämaailmaontologia taas painottaa eri kykyjä. Ne tulevat oppivan systeemin sisältä. Elämämaailmaontologiassa keskiössä on enemmänkin tahto ja oivaltaminen, joiden kautta voi syntyä sisäinen kontrolli.

Oppiainelähtöinen lähestymistapa tiedon luonteeseen nojaa strukturoituun tietoon (Vitikka, 2009, s. 101–102). Oppiaineet ovat saaneet sisältönsä sekä keskeiset menetelmänsä niiden taustalla vaikuttavista yliopiston tieteenaloista (Atjonen & Uusikylä, 2005, s. 27). Tällainen oppiainepohjainen lähestymistapa onkin ollut vallitseva kautta historian eri puolilla maailmaa (Vitikka, 2009, s. 101–102). Kouluopetuksessa onkin pyritty jäljittelemään tiedonalalle ominaista

rakennetta. Oppiaineiden asema ja arvostus on kasvanut sitä keskeisemmäksi, mitä selvemmin tiedepohja ja oppiaine ovat vastanneet toisiaan. Oppiaineiden kehittymisen tukena on ollut vakiintuneet tieteenalat professoreineen, tutkimusperinteineen ja opettajankoulutuksineen (Atjonen & Uusikylä, 2005, s. 89).

Oppiainepohjaiselle lähestymistavalle on tyypillistä, että opetus on suunniteltu siten, ettei niillä juurikaan ole kosketuspintaa muihin oppiaineisiin. Opetussuunnitelman rakenne ja kokonaisuus onkin näin ollen nähty ikään kuin kilpailuna eri oppiaineiden saaman tilan kesken ja opetussuunnitelman rakenteen on aina pitänyt olla sellainen, ettei se riko kunkin oppiaineen autonomiaa (Vitikka, 2009, s. 101–102).

Ainedidaktiikan käsite ymmärretään laajasti tutkimuksena, joka koskee laajasti jonkin oppiaineen opetusta, oppimista, tiedon muodostusprosessia sekä tiedon alan merkitystä ja soveltamista yhteiskunnassa. Ainedidaktiikkaan nivoutuu oppiaineeseen liittyvä psykologinen, sosiaalipsykologinen, sosiologinen ja historiallinen tutkimus. Ainedidaktiikan tutkimus voidaan liittää koulun oppiaineisiin, oppiainejakoiseen opetussuunnitelmaan ja opettajakulttuuriin. Nykykoulun näkeminen pirstaleisena voikin johtua juuri siitä, että ainedidaktiikan tutkimukset saattavat kohdentua tiukasti oppiainespesifeihin kysymyksiin (Kallioniemi & Virta, 2012, s. 11–13).

Oppiaineintegraation puute liitetään usein siihen, ettei koulu tai opettajankoulutus keskity opetuksessa tarpeeksi oppilaan elämismaailmaan. Kallas ja muut (2013, s. 19–20) tuovatkin esiin näkemyksen, jonka mukaan opettajankoulutus ei kykene antamaan opiskelijoille tarpeeksi valmiuksia ymmärtää koulussa ilmeneviä yksilön kokemuksesta nousevia, toisin sanoen oppilaan elämismaailmaan liittyviä ongelmia. Opettajankoulutuksen perustuessa oppiainejakoon, on varsin ymmärrettävää, että kohdatessaan ammatillisen ongelman, opettaja tulkitsee sen didaktiseksi ongelmaksi. Yhtä luonnollista lienee se, että hänen ratkaisuyrityksensä on didaktinen. Kallas ym. (2013, s. 19–20) tuovatkin esille, että mitä enemmän ongelmia pyritään ratkaisemaan didaktisesti, sitä todennäköisemmin ongelmat jäävät ratkaisematta, koska ne eivät kuulu oppiaineiden vaan pikemminkin elämismaailman alueelle. Myös Juuti ja muut (2012, s. 55–56) toteavat, että myös aineenopettajankoulutuksessa tulisi ottaa

huomioon se, että aineenopettajaopiskelijat oppivat oman aineen lisäksi myös muiden aineiden perinteitä.

Oppiainerajat ylittävää opetusta on sekä puolustettu että vastustettu innokkaasti. Oppiainejako nojautuu vankasti yliopiston vastaaviin tieteenaloihin, joilta saadaan jatkuvasti uutta tietoa ja näin kouluopetus pysyy ajan tasalla. Opettajat saavat kattavan koulutuksen opetettavasta aineesta ja omaan aiheeseensa syvästi perehtyneenä he pystyvät antamaan kattavaa opetusta. Myös opetuksen lukujärjestys on helppo laatia sijoittamalla jokainen oppiaine omalle paikalle. Toisaalta ainejaoista voi seurata esimerkiksi se, ettei oppilaan kiinnostuksen kohteita oteta tarpeeksi huomioon opetuksessa, oppilaiden aikaisempia kokemuksia ei hyödynnetä riittävästi, oppilaan arkielämän asioita ei oteta tarpeeksi mukaan opetukseen eikä eri aineissa opittavia asioita liitetä tarpeeksi toisiinsa, jolloin mekaaninen oppiminen ja ulkoluku korostuvat (Atjonen & Uusikylä, 2005, s. 92).

Kujamäki (2014) toteutti osallistavan toimintatutkimuksen, jonka kehittämiskohteena oli opetuksen eheyttäminen aihekokonaisuuksien käsittelyn kautta. Kujamäen mukaan oppiaine- ja oppikirjakeskeinen opetus on opettajalle turvallinen, näennäisesti tehokas sekä helppo tapa, jota ei välttämättä kyseenalaisteta. Kujamäen tavoitteena olikin juuri kyseenalaistaa näitä itsestään selviä tapoja ja luoda opettajille sellainen tila, jossa on mahdollista yhdessä pohtia, kuinka opetusta voitaisiin kehittää kokonaisvaltaiseen suuntaan ja vapauttaa sitä oppikirja- ja opettajakeskeisyydestä.

Kujamäen (2014, s. 109–110) tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opetuksen eheyttäminen tarkoittaa pyrkimystä hahmottaa maailmaa laajempina kokonaisuuksina, oppiaineiden integrointia, kokonaisuuksien opettamista ja sirpaletiedon vastustamista. Opetuksen eheyttämistä tarvitaan tulevaisuutta varten. Sen avulla lisääntyy muun muassa oma vastuu, itseohjautuvuus ja toiminnallisuus. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on tutkimusten tulosten mukaan yhteistyötaidot, elämisentaidot ja oppimisen taidot.

Kaufaman ja kumppanit (2003, s. 3, s. 6) tuovat julkaisussaan esille oppiainerajat ylittävän opetuksen hyödyt. Heidän mukaansa juuri oppiainerajojen ulkopuolinen ajattelu edustaa parhaiten juuri oppimisen ydintä ja tiedon perimmäistä luonnetta. Vaikka oppimista voidaankin helpottaa keskittymällä vain yhteen näkökulmaan tai tiedon osaan, on välttämätöntä, ettemme unohda

kokonaisuutta, koska se on usein avain esimerkiksi osuvuuteen ja merkitykseen. Lisäksi oppiaineintegraatio lisää oppilaiden oppimismotivaatiota ja tekee samalla opittavasta tiedosta sidosteisemman.

Myös Savagen (2010, s. ii.) mukaan oppiainerajat ylittävällä opetuksella on merkittävä hyöty. Oppiainerajat ylittävällä lähestymistavat opetukseen ja oppimiseen voivat johtaa tehokkaisiin ja uudenlaisiin oppiainekohtaisiin malleihin lukiossa. Jos halutaan pidemmän aikavälin muutosten tapahtuvan, oppiainerajat ylittävät mallit pitää sijoittaa jokaisen yksittäisen opettajan opetusohjelmiin ja ehkä määritellä uudelleen oppiaineiden kulttuurit.

Voidaan kuitenkin pohtia, onko tarpeellista asettaa eri oppiaineita ja oppiainerajat ylittävää opetusta vastakkain. Komulainen & Leijamaa (2019, s. 292) tuovat esille, kuinka kokonaisopetuksen avulla voidaan ylittää eheyttävän ja ainejakoisen oppimisen perinteisiä rajoja vaivattomasti ja aina kun sille on tarve. He mainitsevat artikkelissaan näkökulman, jonka mukaan eheyttävänä kokonaisoppimisen ja arvioinnin ainoat realistiset lähtökohdat ovat systemaattisesti selitettävässä tieteessä ja tieteen kehityksessä sekä tämän viitekehyksen tuloksena eri aikoina ilmenevissä tieteenaloissa ja niihin pohjautuvissa oppiaineissa. Integroivassa ja eheyttävässä kokonaisopetuksessa on mahdollista omaksua tiedollisia kokonaisuuksia, jotka kuvaavat mahdollisimman hyvin maailman ja yhteiskunnan silloista tilaa, kun oppiaineet edustavat tieteelliseen tietoon tukeutuvia tiedonaloja.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi lukion opettajat kokevat opettajien välisen yhteistyön osana oppiainerajat ylittävää opetusta. Tutkimuksessa tarkastellaan lukion opettajien välistä yhteistyötä ja sen heijastumista opettajan ammatilliseen asiantuntijuuteen sekä asiantuntijuuden kehitykseen. Opettajan asiantuntijuuden kehitystä sekä yhteistyötä tarkastellaan Edwardsin (2011) relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen avulla. Relationaalisella asiantuntijuudella tarkoitetaan Edwardsin mukaan sitä, kun eri asiantuntijat ikään kuin tuovat omaa asiantuntijuuttaan yhteen tavoitteenaan ratkaista jokin yhteinen ongelma. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan yhteistyön eri toimintatapoja osana oppiainerajat ylittävää opetusta. Edellisistä lähtökohdista muodostuneet tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisilla toimintatapoja opettajat tuovat esiin tarkasteltaessa oppiainerajat ylittävää opetusta sekä opettajien välistä yhteistyötä?
2. Millaisia merkityksiä yhteistyöllä on opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen?
3. Millaisia valmiuksia lukion opettajilla sekä koululla tulisi olla, jotta relationaalinen asiantuntijuus toteutuisi?

5.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Kasvatustieteet kuuluvat yleisesti ottaen ihmistieteeseen. Ihmistiede, yhtä lailla kuin luonnontiedekin, pyrkii kuvaamaan ja selittämään todellisuutta. Ihmistieteiden tutkimus todellisuuden alue pitää sisällään niin tutkijan kuin tutkittavienkin omaa tulkintaa todellisuudesta. Tämä tulkinnan mahdollisuus tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessä (Raatikainen, 2005, s. 229). Raatikainen (2005, s. 22) kuitenkin toteaa, että tulkinta on inhimillinen osa tutkimusta, kaikki tiede on tulkintaa ja tulkinta voi olla tieteellistä. Ihmistieteiden yksi tarkoitus onkin juuri tutkia muun ohessa muun muassa tulkintoja.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen syyntekijänsä antaneet ideat ovat hermeneutiikassa ja fenomenologiassa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20). Fenomenologiaan kuuluu ajatus siitä, että ihmisyyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät. Tätä suhdetta tarkastellaan aina kulloisenkin minän suhteina maailmaan. Fenomenologia rajoittuu tarkastelussa siihen, mikä ilmenee meille itse koettuna (Laine, 2010, s. 27–28; Tökkäri, 2018, s. 71; Perttula, 2009, s. 134). Hermeneutiikalla taas tarkoitetaan yleisesti teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Siinä yritetään etsiä tulkinnalle kriteerejä, joita noudattaen voidaan puhua erilaisista tulkinnoista (Laine, 2010, s. 27–28).

Fenomenologian ja hermeneutiikan perushaaste on saavutettavan tiedon koskeminen yksilöitä. Kokoavia johtopäätöksiä voidaan tehdä, vaikka tietoa ei välttämättä voikaan yleistää. Tämä on mahdollista esimerkiksi silloin, kuin tutkimukseen osallistuvien elämäntilanteet eli kontekstit ovat samankaltaisia (Tökkäri, 2018, s. 66). Tässä tutkimuksessa tutkittavia yhdistää opettajan ammatti sekä osallistuminen samaan hankkeeseen. Kaikki opettajat työskentelevät lukiossa, ja sen lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat mukana OROL-hankkeessa. Näin tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavista asioista.

Tutkittavat kokemukset ovat tutkimukseen osallistuville henkilöille tosia ja todellista ilman sitä, että tutkija on niistä kiinnostunut. Kokemuksia tutkittaessa tutkijan on huomioitava itsensä myös uudella tavalla. Tutkija ei ikään kuin luo tutkittavaa kohdetta eikä ole sen olemassaolon edellytys, mutta toisaalta

ymmärrys tutkittavasta kohteesta voi muodostua vain tutkijan tajunnalle (Perttula, 2009, s. 134–135).

Tämä tutkimus noudattaa parhaiten fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen piirteitä. Tutkimuksella haetaan nimenomaan ymmärrystä opettajien esiin tuomista kokemuksista. Tutkimukseen liittyy vahvasti hermeneuttinen kehä, jossa haastatteluaineisto ymmärretään ikään kuin tutkittavana puheena. Tutkija lähtee aineiston kanssa vuoropuheluun, jonka tavoitteena on nimenomaan toiseuden ymmärtäminen (Laine, 2010, s. 32). Tutkimuksessa otetaan huomioon siis myös tutkijan tulkinnat.

5.3 Aineiston keruu

Laine (2018, s. 34) kuvaa haastattelua laaja-alaisimpana tapana lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta fenomenologisessa tutkimuksessa. Lisäksi haastattelun etuna on joustavuus. Haastattelija pystyy esimerkiksi toistamaan kysymyksen ja oikaisemaan tutkimuksessa esiin tulleita väärinymmärryksiä. Haastattelusta joustavan tekee myös se, että tutkija voi itse määritellä missä järjestyksessä kysymykset esitetään. Haastattelussa pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Joustavuus onkin yksi syy, miksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu.

Tutkimushaastattelua ohjaa aina tutkimuksen tavoite ja haastatteluilla on tietty päämäärä, joihin niillä pyritään (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 20; Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 24). Tässä tutkimuksessa haastatteluilla pyrittiin saamaan tietoa yhteisopettajuudesta ja siihen liittyvästä oppiainerajat ylittävästä oppimisesta lukion opettajien kautta. Aineisto päätettiin hankkia pääosin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa jokaisessa haastattelutilanteessa käsitellään samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voivat kuitenkin vaihdella (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 9–10; Eskola ja muut, 2018, s. 25). Haastattelijalla on jonkinlainen tukilista haastattelun aikana käsiteltävistä aiheista, mutta ei kuitenkaan välttämättä valmiita tutkimuskysymyksiä (Eskola ja muut, 2018, s. 25). Lähtökohtana haastattelussa on se, että kaikki haastatteluun

osallistuvat osapuolet osallistuvat aina haastattelutilanteessa tiedon tuottamiseen (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 9–10).

Fenomenologista haastattelua voidaan luonnehtia avoimeksi ja keskustelunomaiseksi tilanteeksi, jossa haastateltavalle pyritään antamaan tilaa. Kokemusten tutkimiseen päästään parhaiten sellaisilla kysymyksillä, joihin voi vastata kuvailevasti ja kertomuksen omaisesti (Laine, 2018, s. 34–35). Tämän vuoksi haastattelurunko oli hieman puolistrukturoitua haastattelua joustavampi. Haastateltaville saatettiin esittää joitakin tarkentavia kysymyksiä, jotka nousivat haastateltavien vastauksista. Haastattelun kysymykset oli muotoiltu niin, että haastateltavan oli helppo tarttua niihin ja lähteä muodostamaan omaa vastaustansa kokemuksien kautta. Usein haastateltavat saattoivatkin tuoda esiin kokemuksiansa kuvaillen esimerkkitalanteita.

Haastattelut oli tarkoitus toteuttaa tässä tutkimuksessa ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelun tavoitteena on ryhmäkeskustelu tutkittavasta teemasta. Ryhmähaastattelussa voidaan saada tietoa tavallista enemmän, kun osallistujat voivat yhdessä muistella tapahtumia sekä rohkaista toisiansa. Haastateltavan joukon pitäisi haastateltaessa olla suhteellisen homogeeninen ryhmä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 71). Tämän vuoksi yhteen ryhmähaastatteluun osallistui aina yhden pilottikurssin opettajia.

Aineiston keruu tapahtui tammi-helmikuussa vuonna 2021. Aineiston keruu toteutettiin etäyhteyksin korona-pandemian vuoksi. Haastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan lukion opettajaa ja ryhmähaastatteluja pidettiin yhteensä neljä. Haastattelut olivat kestoltaan noin 30–60 minuuttia.

Haastattelutilanteen nauhoittaminen antaa haastattelijalle mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen uudelleen. Nauhoitus voi siis toimia haastattelijan muistiapuna sekä tilanteiden tulkitsemisen tarkastelun välineenä. Nauhoitus myös lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska sen avulla voidaan tarkastella tutkijan tekemiä tulkintoja tarkemmin (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 12). Tämäkin haastattelu nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Tämän vuoksi haastattelija pystyi palaamaan haastattelun eri kohtiin ja tarkastelemaan niitä useampaan kertaan.

Analyysiä varten haastattelu litteroitiin eli muutettiin kirjoitettavaan muotoon. Tiittula & Ruusuvuori (2005, s. 13) ovatkin todenneet,

että litterointi helpottaa aineistoon palaamista sekä toimii muistiapuna. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 62 sivua.

5.4 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita niistä lukion opettajista, jotka ovat mukana OROL-hankkeessa. Tutkimukseen pyrittiin löytämään aineenopettajia, jotka ovat toteuttaneet oppiainerajat ylittävää opetusta tiimeissä, joissa on ollut mukana eri oppiaineiden opettajia. Tökkäri (2018, s. 70) pitääkin tärkeänä, että kokemuksia tutkittaessa tutkimukseen osallistuu sellaisia henkilöitä, jotka ikään kuin “omistavat” kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. Myös Patton (2002, s. 104) sekä Laverty (2003, s. 29) tuovat esille, kuinka tutkittavien henkilöiden tulee olla sellaisia, joilla on itse kokemusta aiheesta, jota tutkitaan.

Viesti tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin niille hankkeessa oleville opettajille, jotka olivat toteuttaneet yhteisopetusta jossakin muodossa hankkeen aikana. Yhdelle opetiimille laitettiin yksi viesti, jossa tiimiä pyydettiin osallistumaan ryhmähaastatteluun. Lopullinen joukko koostui kahdeksasta aineenopettajasta, jotka kuuluivat neljään eri tiimiin. Jokaiseen tiimiin kuului kaksi eri oppiaineen opettajaa, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta osana hankkeen pilottikurssia. Tutkittavia koskevat tiedot muutettiin sellaiseksi (H1-H8), ettei niistä voinut tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Tutkimukseen osallistuneista aineenopettajapareista on koottu tutkimuksen kannalta keskeiset taustatiedot taulukkoon 1.

Taulukko 1. Tiedot aineenopettajapareista

| Yhteisopettajusparit | Aikaisempi kokemus yhteisopettajuudesta työparin kanssa ennen pilottikurssin toteutusta | Yhteisopettajuuden laajuus |
|-----------------------------|--|---|
| <i>H1 & H2</i> | <i>Kyllä</i> | Suunnittelu ja arviointi tapahtuivat yhdessä, ja opettajat pitivät muutaman oppitunnin yhdessä. |
| <i>H3 & H4</i> | <i>Kyllä</i> | Suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuivat kaikki yhdessä, myös suurin osa oppitunneista pidettiin yhdessä. |
| <i>H5 & H6</i> | <i>Ei</i> | Suunnittelu ja arviointi tapahtuivat yhdessä, opettajat eivät olleet mukana toistensa tunneilla. |
| <i>H7 & H8</i> | <i>Ei</i> | Suunnittelu ja arviointi tapahtuivat yhdessä, sekä osa oppitunneista pidettiin yhdessä. |

5.5 Tutkimuksen aineiston hankinnan eettisyyden periaatteet

Tämän tutkimuksen aineiston hankinnassa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Ranta ja Kuula-Luumi (2017, s. 358) tuovat esille, kuinka eettiset periaatteet on tarkoitettu turvaamaan hyvät tieteelliset käytännöt. He korostavat eettisissä periaatteissa erityisesti haastateltavien informointia sekä tunnistettavuutta ja anonymisointia.

Kuulan (2006, s. 74) mukaan tutkittaville henkilöille tulee kertoa ennen tutkimukseen osallistumispäätöstä konkreettisesti tutkimuksesta. Tutkittaville on hyvä kertoa, millaista uutta tietoa tutkimuksella tavoitellaan, miten aineistoa haastattelun jälkeen käsitellään, sekä miten tutkimuksesta saatuja tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti jatkossakin hyödyntää (Kuula, 2006, s. 74; Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 359; Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 14). Tässä tutkimuksessa tutkittaville lähetettiin sähköpostiviesti, jossa tutkittavia informoitiin käytännön toteutuksen informoinnin lisäksi kertomalla muun muassa tutkimuksen aihe, tavoite sekä aineiston käsittelyyn liittyvät seikat. Sähköpostiin

liitettiin tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus, jota jokainen sähköpostin saanut pääsi tarkastelemaan ennen päätöstä osallistua tutkimukseen.

Tutkittaville korostettiin sähköpostissa, että osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Lisäksi korostettiin sitä, että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää, jos opettajasta siltä tuntuu. Rannan & Kuula-Luumin (2017, s. 358) mukaan tutkimuksen eettisissä periaatteissa onkin tärkeää ottaa huomioon tutkittavan itsemääräämisoikeus. Tutkittavan on voitava myös keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen, jos tutkimus osoittautuukin oletettua työläämmäksi tai raskaammaksi kuin tutkittava on itse ajatellut (Kuula, 2006, s. 97). Koska tämä tutkimus toteutettiin etäyhteyksin, tutkittavat ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen vastaamalla sähköpostiin sekä ilmaisemalla suostumuksensa haastattelun alussa.

Haastatteluvaiheessa tutkittaville korostettiin aineiston tunnisteiden poistamista sekä anonymisointia. Peruseriaate kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa onkin se, että suorat tunnisteet kuten esimerkiksi nimet ja sähköpostiosoitteet poistetaan tai muutetaan heti kun aineiston tekninen toimivuus on vain varmistettu (Kuula, 2006, s. 148). Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin ja litterointivaiheessa haastatteluista poistettiin kaikki tiedot, joista tutkimukseen osallistuvat henkilöt olisi voinut tunnistaa. Tällaisia tietoja haastatteluissa olivat esimerkiksi työparien tai kollegojen nimet sekä tutkittavien opettamat oppiaineet. Litteroinnin jälkeen nauhoitteet tuhottiin.

Aineistonkeruussa tutkijan on pyrittävä objektiivisuuteen. Haastattelussa tai ylipäättänsä aineiston keruussa tutkija ei saa esittää voimakkaita mielipiteitä, sillä tiedeyhteisön jäseniltä odotetaan sitoutumattomuutta ja riippumattomuutta (Kuula, 2006, s. 104). Tässä tutkimuksessa haastattelija ei aineistonkeruun aikana esittänyt omia mielipiteitään vaan vei keskustelua eteenpäin erilaisia neutraaleja ilmaisuja käyttäen. Haastattelutilanteessa otettiin huomioon myös haastattelutilanteeseen osallistuvien roolit sekä eri näkökulmat. Kyky tarkastella asioita toisen ihmisen näkökulmasta sekä oman asian esittäminen niin, että toinen ymmärtää sen, kuuluu väistämättä osaksi haastattelutilannetta. Keskusteluissa toimitaan niin, että näkökulman maailmasta olisivat yhtenäisiä, vaikka osallistujien näkökulmat harvoin ovat kuitenkaan identtisiä (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 29).

5.6 Tulkinnallinen fenomenologia tutkimuksen tieteenfilosofisena ja metodologisena perustana

Tutkimuksen aineiston analyysissä sovellettiin IPA-menetelmää, eli tulkitsevaa fenomenologista analyysiä. IPA:n tarkoituksena on tutkia, miten ihmiset merkityksellistävät omia kokemuksiaan (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 7). Keskeisenä tavoitteena on ymmärtää merkityksien kautta vastaajien yksilöllistä ja sosiaalista maailmaa (Smith & Osborn, 2003, s. 53). IPA tarjoaa joustavat ohjeet analyysiin, joita jokainen tutkija voi muokata tutkimustavoitteiden sekä analyysin etenemisen mukaisesti (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 11). Peruslähtökohtana Pietkiewicz & Smith (2014, s. 11) esittelevät kuitenkin kuusi analyysin vaihetta. Menetelmässä vaiheet 1–4 suoritetaan jokaisen haastattelun kohdalla erikseen, kun taas vaiheissa 5–6 aineistoa käsitellään enemmänkin kokonaisuutena (Tökkäri, 2018, s. 75).

Analyysin neljä ensimmäistä vaihetta ovat aineistoon perehtyminen ja aineiston kommentointi, teemojen luonti, teemojen välisten yhteyksien etsiminen sekä teemataulukkojen muodostaminen (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 11–12; Tökkäri, 2018, s. 75). Ennen ensimmäistä vaihetta aineisto litteroitiin sanatarkasti. Tämän jälkeen aloitettiin aineistoon tutustumisen ja kommentointi. Aineisto luettiin läpi useaan kertaan tehden samalla siihen muistiinpanoja. Pietkiewicz & Smith (2014, s. 12) tuovatkin esiin, kuinka aineiston useampaan kertaan lukeminen voi tarjota aina uusia oivalluksia. Muistiinpanot tehtiin Word- tiedostoon, jonka jälkeen koko aineisto tulostettiin. Tämän jälkeen lisättiin vielä kommentteja marginaaleihin. Muistiinpanoissa keskityttiin haastattelujen sisältöjen ymmärtämiseen. Analyysimenetelmän mukaisesti jokaista ryhmähaastattelua tarkasteltiin erikseen. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2.) on annettu esimerkki aineistosta otetusta lainauksesta ja siihen liitetystä kommentista.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston kommentoinnista

| Lainaus haastattelusta | Tutkijan kommentti |
|---|---|
| <p>Haastattelija: Millaisia ominaisuuksia teidän mielestä tai teidän kokemusten perusteella opettajilta vaaditaan, jotta se yhteistyö voi toteutua?</p> <p>Haastateltava: Yleisesti varmasti niinkun joustavuus ja tota niinkun ehkä se, että pystyy asettuun sen oman kuplan ulkopuolelle, hmm kyky ajatella toisen näkökulmasta, hmm kyky olla asettamatta itseä jalustalle ja omaa oppiainetta, niinhän me opettajat hirveen mielellään tehdään, me ajatellaan niinkun oman oppiaineen näkökulmasta mutta ei jotenkin silleen.</p> | <p>Haastateltava tuo esille opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, joita tarvitaan yhteistyön toteutumiseen. Lisäksi haastateltava pohtii aineenopettajan käsitystä omasta oppiaineesta.</p> |

IPA-analyysin toisessa vaiheessa tavoitteena on muodostaa muistiinpanojen avulla teemoja. Suositeltavaa olisi, että teemat nousisivat lähdekirjallisuudesta ja että analysoitava aineisto sekä tutkimuskirjallisuus olisivat jatkuvasti yhteydessä toisiinsa (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 12). Ennen analyysin toista vaihetta sekä toisen vaiheen lähdekirjallisuutta luettiin lisää ja perehdyttiin vielä tarkemmin tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. Aineistoista esiin nousseet teemat eivät kuitenkaan varsinaisesti nousseet lähdekirjallisuudesta vaan tutkittavien esiin tuomista kokemuksista. Tämän jälkeen muodostettiin alustavat teemat Word- dokumenttiin. Analyysin kolmannessa vaiheessa etsitään yhteyksiä teemojen välille sekä ryhmitellään ne yhteen käsitteellisten yhtäläisyyksien mukaan (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 12). Tässä vaiheessa yhdisteltiin eri teemoja ja muodostettiin tutkimuksen lopulliset teemat. Lopulliset teemataulukot muodostettiin neljännessä vaiheessa. Jokaista ryhmähaastattelua tarkasteltiin analyysin mukaisesti erikseen.

Analyysin viidennessä ja kuudennessa vaiheessa tarkastellaan koko aineistoa. Viidennessä vaiheessa muodostetaan yhtenäinen teemataulukko. Kuudes vaihe koskee analyysin kirjoittamista (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 13; Tökkäri, 2018, s. 75). Viidennessä vaiheessa muodostettiin aineistosta lopulliset teemataulukot. Pääteemoja muodostui yhteensä kolme. Pääteemojen

lisäksi muodostin vielä niin sanottuja yläteemoja ja näiden alle useita eri alateemoja. Ensimmäinen pääteema koski yhteistyön toteuttamista ja sen eri tapoja. Toinen teema taas käsitteli opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Kolmas teema liittyi relationaaliseen asiantuntijuuteen ja sen toteutumiseen vaadittaviin tekijöihin. Analyysin perusteella muodostetut pääteemat ja yläteemat on kuvattu taulukossa 3. Analyysin kuudes vaihe eli analyysin kirjoittaminen kulki mukana koko aineiston analyysin ajan.

Taulukko 3. Analyysin perusteella muodostetut pää- ja yläteemat

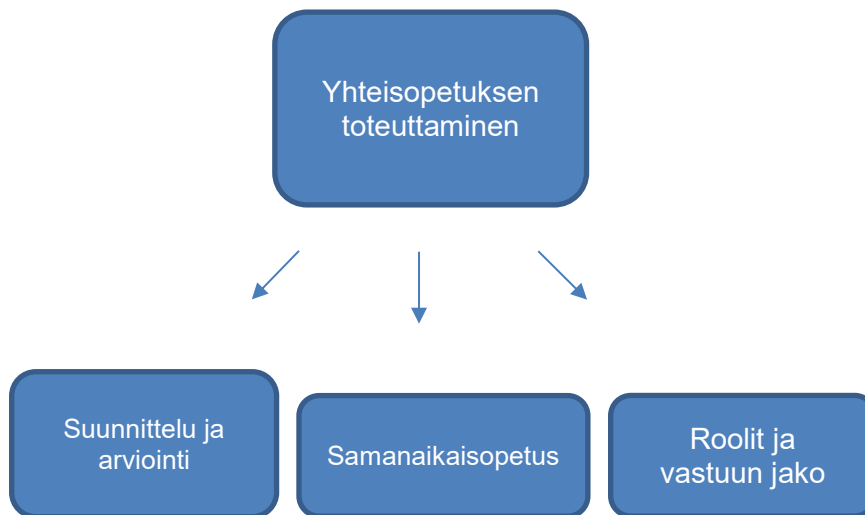
| Pääteema | Yläteema |
|--|---------------------------------------|
| Yhteisopetuksen toteuttaminen | Suunnittelu ja arviointi |
| | Samanaikaisopetus |
| | Roolit ja vastuun jako |
| Opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitys | Uudet näkökulmat |
| | Toimintatapojen muuttaminen |
| | Opiskelijan ohjaamisessa kehittyminen |
| Relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen vaadittavat tekijät | Henkilökohtaiset ominaisuudet |
| | Suhde työpariin |
| | Koulun johto |

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimustulosten ensimmäisessä alaluvussa kuvataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvää teemaa yhteistyön toimintatavoista ja käytännön toteutuksesta. Toisessa alaluvussa esitellään analyysin pohjalta muodostettuja teemoja liittyen opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen osana opettajien välistä yhteistyötä. Kolmannessa alaluvussa tuodaan esiin tutkimuksen tuloksia liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseen kuvaamalla relationaaliseen asiantuntijuuden toteutumiseen vaadittavia tekijöitä.

6.1 Erilaiset tavat toteuttaa yhteisopettajuutta

Lukion opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta suunnittelemalla opetukseen ja kurssin sisältöön liittyvät asiat sekä arvioimalla oppilaita yhdessä. Tämän lisäksi osa opettajapareista toteutti samanaikaisopetusta työskentelemällä luokassa yhtäaikaisesti. Analyysin perusteella suunnittelun, arvioinnin ja toteutuksen lisäksi yhteisopetuksen käytännön toteutukseen liittyy roolien ja vastuun jakaminen (ks. Kuvio 1.).



Kuvio 1. Ensimmäisen pääteeman yläteemat

Jokaisessa haastattelussa nousi esille yhteisopettamisen kautta tulleet uudet yhteistyön muodot, joita pilottikursseilla toteutettiin. Nämä yhteistyön muodot mukailivat Murawskin & Diekerin (2004, s. 53–58) esittelemiä kolmea pääkomponenttia (*suunnitteluvaihe, oppilaiden opetus sekä arviointivaihe*).

Kaikkien haastattelujen opettajat kuvasivat tehneensä suunnittelutyötä yhdessä jo ennen kurssin alkua sekä kurssin aikana. Kurssien suunnitteluun käytetty aika saattoi vaihdella sen mukaan, olivatko opettajaparit toteuttaneet kyseisen kurssin aikaisemmin. Lisäksi kurssin suunnitteluun käytettyyn aikaan vaikutti se, olivatko opettajat tehneet yhteistyötä aikaisemmin yhdessä. Suunnittelun aikana opettajaparit kokivat tärkeäksi miettiä, mitä yhteistä eri oppiaineiden sisällöillä on ja millaisia teemoja kursseille kannattaisi valita. Lisäksi käytännön asioista sopiminen koettiin tärkeänä osana suunnittelua:

Tehtiin sitä yhteistä suunnittelua et mietittiin ennen kurssin alkamista et miten niin kun toteutetaan se et meil on erilliset kurssit joissa me sitten tehään sitä yhteistyötä, öö vähän palaveerattiin, mietittiin niitä tehtäviä opiskelijoille ja mietittiin niin kun mitkä ois semmosia teemoja jotka vois niin kun yhdistyä molemmilla kursseilla ja tosiaan ne tehtävät sitten niin kun yhdessä suunniteltiin. (H5)

Tulosten perusteella voidaan todeta suunnittelu olevankin välttämätön osa oppiainerajat ylittävää opetusta sekä opettajien välisen yhteistyön toteutumista.

Suunnittelun lisäksi kaikkien haastattelujen opettajat arvioivat oppilaita yhdessä kurssin aikana sekä kurssin lopussa. Opettajien mielestä arviointikriteerien muodostaminen yhdessä ennen kurssin alkua oli

välttämätöntä, jotta molemmilla opettajilla oli yhtenäinen näkemys arvioinnin toteuttamisesta. Kahden opettajan läsnäolon nähtiin tuovan arvioinnille uudenlaisia ulottuvuuksia. Opettajat toivat esiin sen, kuinka opettaja pystyi eri tavalla tarkkailemaan opiskelijoita toisen oppiaineen tunnilla ja saattoi myös nähdä opiskelijoista erilaisia puolia kuin mitä olisi ehkä tullut esiin oman oppiaineen tunnilla:

Niistä opiskelijoistakin näkee, että jokuhan saattaa loistaa siellä toisen oppiaineen tunnilla, joka sitten taas siellä mun tunnilla ei näytä sitä osaamistaan tai osallistumistaan niin näkee niistä opiskelijoista myös eri puolen. (H8)

Haastatteluissa nousi esille myös samanaikaisopetuksen toteuttaminen osalla kurssin tunneista. Samanaikaisopetuksen määrä kuitenkin vaihteli riippuen opettajaparista. Suurin osa opettajista oli kurssin aikana ainakin vierailut toisen opettajan tunneilla, vaikka oppitunnit saattoivatkin olla toteutettu ”aika autonomisesti”:

Käytännössähän me toteutettiin nää tunnit aika autonomisesti, että H1 teki tuntinsa ja minä tein tuntini ja oltiin me vähän aikaa myös toistemmekin tunneilla. Siinä oli ehkä tällöinen perinteinen lähestymistapa siinä suhteessa. (H2)

Toisen opettajan tunnilla vierailun lisäksi osa opettajapareista kuvasi myös opettaneensa tunteja ainakin osittain yhdessä:

Oli tota yhteisopetusta eli opetettiin tiettyjä tunteja niin kuin yhdessä mut osin sitten pidettiin myös ns. omia oman aineen tunteja et siin oli about semmonen kolmasosa tunneista yhdessä ja kolmasosa specifisti mun ja kolmasosa työparin. (H7)

Samanaikaisopetuksen määrä vaihteli sen mukaan, kuinka paljon opettajat olivat tehneet töitä aikaisemmin yhdessä ja, kuinka tuttuja he olivat toisilleen. Kursseilla saattoi olla mukana opettamassa myös muiden oppiaineiden opettajia, vierailijoita sekä opiskelijoita, joiden kanssa toteutettiin samanaikaisopetusta.

Haastatteluparit kuvasivat roolien jakamisen liittyvän olennaisesti yhteisopettajuuden käytännön toteutumiseen. Haastattelussa opettajaparit kuvasivatkin yhdessä työskentelyn aikana muodostuneita rooleja. Roolit esiintyivät niin yhteissuunnittelun kuin samanaikaisopetuksenkin aikana. Roolien kautta opettajat hahmottivat paremmin esimerkiksi kurssille sovittua työnjakoa.

Lisäksi roolien kautta sovittiin, miten samanaikaisopetusta voidaan luontevimmin toteuttaa luokassa:

Luokassa se tilanne on usein niin, että mul on joku visio päässä et vaik okei et me alotetaan tästä ja sitten mä lähen viemään sitä tuntia siinä. Mun työpari tietää sitten et näin se menee ja se sitten luovii siellä. (H3)

Saatto olla niin että toinen kokonaan otti sen homman haltuun niin toinen saatto olla siel niin kun mukana siel tunneilla. (H8)

Roolit saattoivat vaihdella myös koulutustaustan ja oman osaamisalueiden mukaan. Opettajaparit kuvasivat luontevana jakaa rooleja niin, että niillä tunneilla, joilla käsiteltiin enemmän kurssin toisen opettajan oppiaineiden teemoja ja sisältöjä, oli tätä käsiteltävää oppiainetta opettava opettaja suuremmissa roolissa. Se opettaja, kellä oli eniten koulutusta ja opintoja esimerkiksi sisällöllisesti jostakin yhdessä käsiteltävästä teemasta, huolehti opiskelijoiden sisältötiedon oppimisesta.

Roolien ottamiseen liitettiin haastatteluissa vastuun jakaminen. Opettajaparin haastattelussa esiin nousi erityisesti roolien ja vastuun jakamisen yhteys:

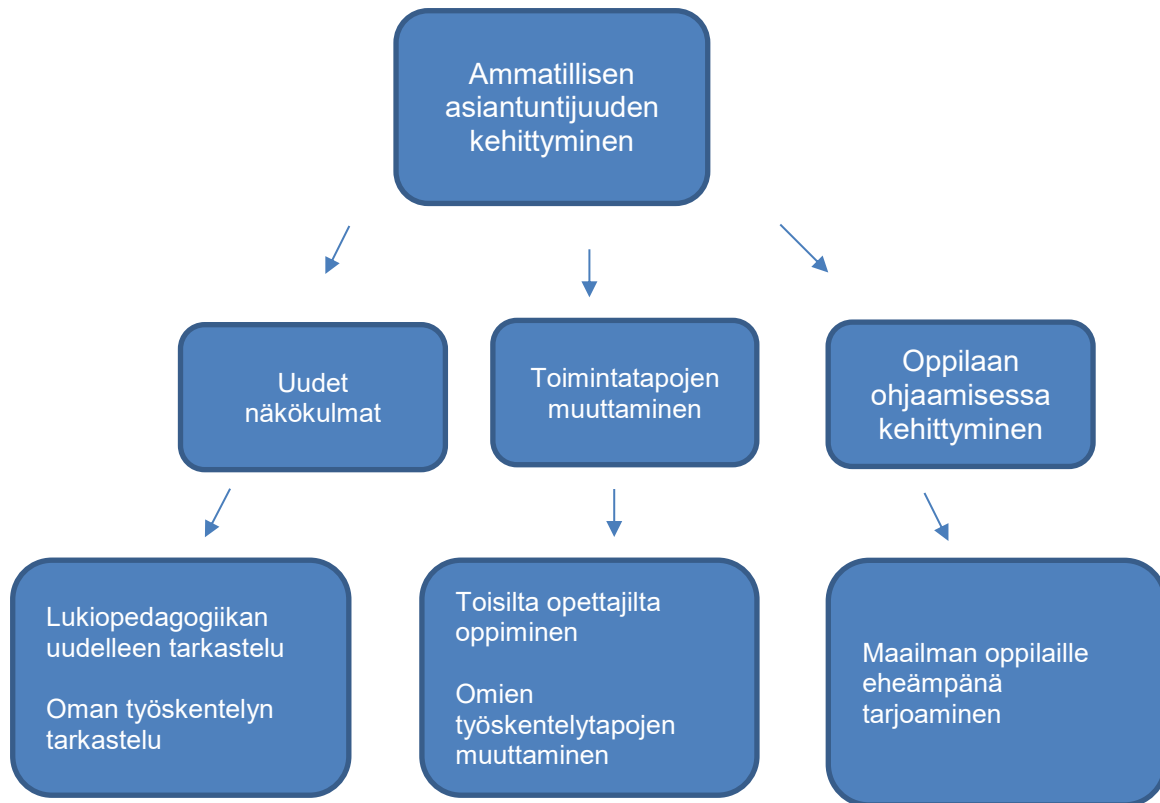
Ne tunnit mitä me yhteisopetettiin niin oli niin kun myös semmosia niin kun monesti että pääasiassa kumpikin siinä niin kun aktiivisesti opetettiin ja tehtiin mutta sitten kun oli niitä tunteja että toinen oli enemmän vastuussa siitä niin kun ja kävi jonkun asian läpi ja sitten oli itte niin mun sielä takana tai niin kun seuraamassa sitä tuntia. (H7)

Roolien ottamisen ja vastuun jakamisen koettiin olevan hyvin merkityksellisiä oppiainerajat ylittävän opetuksen kannalta. Roolien ja vastuun jakamisen kautta pystyttiin opettajaparien mukaan varmistamaan, että opiskelijat oppivat kaikki olennaiset sisällöt. Lisäksi haastatteluparit mainitsivat työskentelyn olevan helpompaa, kun roolit olivat molemmilla opettajilla selvillä.

6.2 Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen

Tässä alaluvussa tarkastellaan opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Teemaan liittyvät ylä- ja alateemat on esitelty kuviossa 2. Analyysin perusteella yhteisopettajuuden

nähtiin tuovan opettajan työhön uusia näkökulmia. Lisäksi yhteistyön nähtiin muuttavan opettajan aikaisempia tapoja toimia. Edellä kuvattujen teemojen lisäksi opettajat toivat esille kehittyneensä yhteistyön kautta oppilaiden ohjaamisessa.



Kuvio 2. Toisen pääteeman ylä- ja alateemat

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajaparit kuvasivat saaneensa yhteisopettajuudesta uusia näkökulmia työhönsä. Uudet näkökulmat saattoivat joidenkin haastattelujen perusteella johtaa koko lukiopedagogiikan uudelleen tarkasteluun yhteistyön luonteen vuoksi:

Jos nyt ajattelee, että ois ollu kaikki nää vuodet ilman näitä integroivia juttuja niin tää olis ilmeisen paljon tylsempi ja kapeampi se väylä mitä pitkin tätä ammattia katselis ja ylipäättään tätä lukiopedagogiikkaa ja lukiokoulutusta. (H4)

Oppiaineiden yhdistelyn nähtiin jopa olevan lukion opettajien yhteisopettajuuden ydin. Osan opettajaparien mielestä lukiossa olisikin jatkossa tärkeää mennä enemmänkin teemat kuin lukujärjestys edellä:

Mun mielestä se yhteisopettajuuden ydin on että oikeesti ne (oppiaineet) niin kun sulautuis yhteen eikä niin kun omiin bokseihinsa. (H7)

Haastatteluparit pohtivat haastatteluissa, kuinka yhteistyö on ollut silmiä avaavaa ja saattanut muuttaa opettajan käsitystä omasta työskentelystä. Haastatteluparien mukaan yhteistyön myötä oma työskentely on voinut parantua, koska sitä on alkanut tarkastella uusista näkökulmista:

Yhteistyö sillä tavalla niin kun positiivisella mielellä pakottaa sitten tarkastelemaan sitä omaa työtä uusista näkökulmista ja parhaimmillaan se sitten johtaa johonkin parannuksiin. (H6)

Opettajat kuvasivat oman työn tarkastelun johtavan parhaimmillaan jopa työssä jaksamisen paranemiseen. Jaksamisen paraneminen liitettiin työn vaihtelevaan luonteeseen, joka mahdollistui yhteistyön kautta. Yhteistyön tekeminen kuvattiin virkistävänä, innostavana ja inspiroivana. Yhdessä työskentely ja uudet toimintatavat mahdollistavat sen, ettei oman työn tekemiseen pääse kyllästymään.

Oman työskentelyn tarkasteluun liittyy omien toimintatapojen kyseenalaistaminen. Osan opettajapareista mukaan yhteisopettajuus saa opettajan tarkastelemaan sitä, onko oma vanha toimintamalli aina se ainut ja oikea vaihtoehto toteuttaa opetusta. Lisäksi osa opettajapareista kuvasi ymmärtäneensä yhteistyötä tehdessä, kuinka paljon asioita teki aikaisemmin aina samalla tavalla vain sen vuoksi, että joihinkin tiettyihin toimintatapoihin on aikaisemmin tottunut.

Opettajat toivat esiin oppineensa uusia toimintatapoja toisilta opettajilta. Toimintatapojen oppimisessa pidettiin tärkeänä sitä, että opettajat pääsivät työskentelemään juuri eri oppiaineiden opettajien kanssa:

Kun keskustelelee toisen oppiaineen opettajan kanssa, niin se on ihan erilaista, kun se, että mä olisin keskustellut toisen samaa oppiainetta opettavan opettajan kanssa. (H1)

Eri oppiaineiden opettajilla kuvattiin olevan erilaisia ajatuksia ja toimintatapoja verrattaessa opettajien omiin ainekollegoihin. Tämän vuoksi yhteistyö eri oppiaineiden opettajien kanssa koettiin arvokkaana ja uudenlaista ammatillista asiantuntijuutta kehittävänä.

Haastatteluparit kuvasivat oppineensa myös uutta eri aineiden sisällöistä ja pedagogiikasta. Näiden asioiden nähtiin tuovan opettajan työhön uusia näkökulmia verrattuna siihen, että opettaja suunnittelisi, toteuttaisi ja työskentelisi luokassa yksin:

Täs on tietysti myös tää hyöty siitä et näät niin kun sellasta kollegan tapaa työskennellä ja ehkä ajatella niistä samoista sisällöistä, joita itse sitten ehkä vähän toisesta vinkkelistä ajattelee tai niin kun opettaa tai niitä käsittelee niin sitten niitä ei pelkästään niin kun tutustu vaan siihen toisen oppiaineen sisältöön ja luonteeseen vaan niin kun siihen kollegan tapaan toimia ja ajatella kun tää työ on hyvin itsenäistä näiden oppituntien tekemisen osalta. (H5)

Uusien toimintatapojen oppimista helpotti se, että opettajat seurasivat toistensa oppitunteja ja toteuttivat opetusta fyysisesti samassa tilassa. Tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat kuitenkin toisten oppituntien seuraamisen olevan harvinaista lukiokontekstissa pilottikurssin ulkopuolella:

Mähän sit jonkun verran taisin olla sun tunneilla ja oliko säkin mun tunneilla niin sitä ei itse asiassa juurikaan tapahdu että opettaja on kollegan tunneilla ja näkee miten toinen opettaja opettaa. (H2)

Osa opettajapareista toi esiin näkökulman, jonka mukaan toisen opettajan läsnäolo luokassa ei välttämättä tunnu kaikista opettajista luonnolliselta. Jotkut opettajat voivatkin kokea kollegan uhkana ja omaa työskentelyä arvostelevana. Tähän tutkimukseen osallistuneet haastatteluparit kuitenkin kokivat kahden tai useamman opettajan läsnäololla olevan suuri hyöty niin opiskelijoiden kuin opettajienkin kannalta.

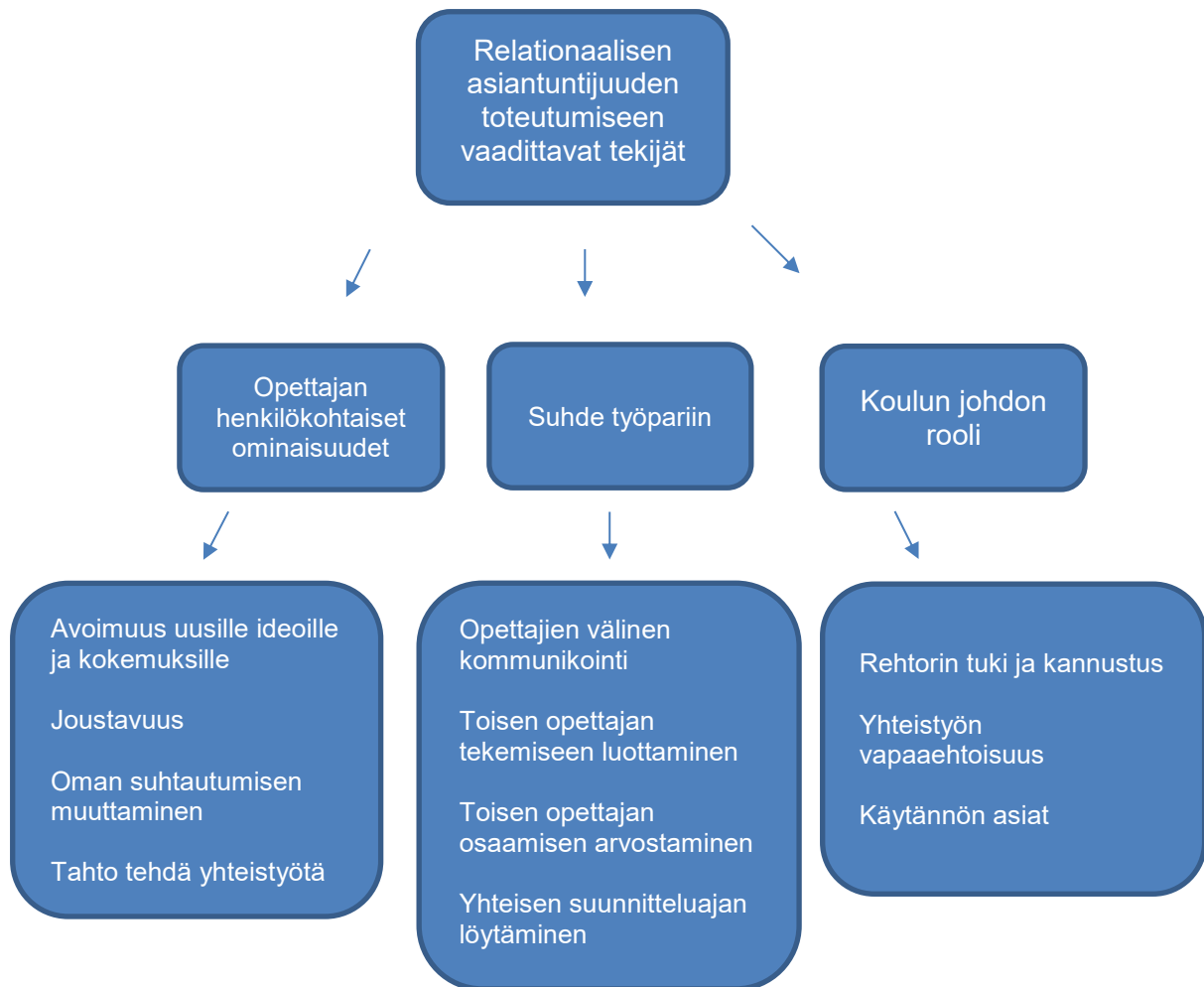
Kaikissa haastatteluissa esiin nousi oppilasnäkökulma. Opettajaparit kuvasivat yhteisopettajuuden ja eri oppiaineiden tarjoavan opettajille mahdollisuuden myös tarkastella sitä, millaisen kuvan opettaja välittää opiskelijoille oppiaineiden yhtäläisyyksistä ja ylipäätään elämämaailmasta. Haastateltavat kuvasivat kehittyneensä muun muassa siinä, miten kurssin jälkeen opiskelijoille osaa tarjolla maailman ikään kuin ehyempänä kokonaisuutena. Lukion opettajan tehtävänä nähtiin opiskelijoiden ymmärryksen lisääminen siitä, että eri oppiaineet voivat liittyä toisiinsa ja niiden sisällä voi olla yhtäläisyyksiä:

Tää on todella tärkeätä myös opiskelijan kannalta et hän osaa niin kun luoda sellasta kokonaisvaltaista kuvaa näiden oppisisällöistä tai et ei oo olemassa sellasta että ois olemassa niin kun sellasta että nää olis vaan yhden oppiaineiden sisältöjä vaan kyllähän niin kun kysymys on semmosesta laajemmasta tietämyksestä. (H5)

Opettajat kokivat tärkeänä oppilaan ymmärryksen lisääntymisen siitä, ettei yhteiskunta rakennu vain eri oppiaineiden varaan ja oppiaineet eivät ole ikään kuin omissa laatikoissa. Haastatteluparien mielestä varsinkin luokassa yhdessä työskentely saattoi auttaa oppilaita hahmottamaan oppiaineiden välisiä yhteyksiä paremmin.

6.3 Relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen vaadittavat tekijät

Tässä alaluvussa tarkastellaan relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen vaadittavia tekijöitä. Jotta yhteistyö ja sitä kautta relationaalinen asiantuntijuus voi toteutua, on analyysin perusteella tarkasteltava opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, suhdetta työpariin sekä koulun johdon roolia. Näitä kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyviä yläteemoja ja alateemoja on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3. Kolmannen pääteeman ylä- ja alateemat

Opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia tarkasteltaessa haastatteluissa nousi olennaisena teemana esille opettajan avoimuus uusille ideoille ja kokemuksille. Avoimuuden koettiin helpottavan opettajien välistä yhteistyötä ja kurssin yhdessä suunnittelua. Avoimuuden teema tuotiin haastatteluissa esille uusien ideoiden ja kokemusten lisäksi yhteistyön tekemiseen liittyvänä avoimuutena:

Se avoimuus sille yhteistyölle on myös sellain tosi tärkeä lähtökohta. (H7)

Avoimuus uusille tavoille toimia, uteliaisuus. (H6)

Avoimuuden erilaisille vaihtoehdoille nähdäänkin olevan perustana myös tarkastellessa relationaalista asiantuntijuutta (Edwards, 2011, s. 35). Avoimen asenteen lisäksi avoimuutta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa osana opettajien välistä kommunikointia:

Avoimuuteen kasvussa ihanne on tietysti se jos pääsee siihen mihin me ollaan yhteistyössä päästy eli saa suunsa auki myös silloin jos ei pidä jostain. (H4)

Kommunikointi nähtiinkin yhtenä tärkeimpänä osana yhteisopettajuutta. Haastatteluparit kuvasivat kommunikoinnissa olennaisinta olevan käytännön asioista sopiminen. Välttämätöntä oli sopia kuka pitää seuraavan tunnin ja missä järjestyksessä aiheissa edetään. Kommunikointiin liitettiin myös kurssin tavoitteista keskusteleminen ja yhteisten tavoitteiden asettaminen. Lisäksi haastatteluparit kokivat tärkeänä, että heillä on samankaltainen näkemys kurssin toteutuksesta, työskentelytavoista ja työskentelyyn käytetystä ajasta.

Kaikki opettajaparit mainitsivat opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi joustavuuden. Joustavuuden nähtiin liittyvän omista toimintatavoista ja ajatuksista irti päästämiseen. Opettajat kuvasivat yhteistyössä olennaista olevan juuri se, että pystyy joustamaan omista aikaisemmista toimintatavoista, jotta jotakin parempaa voi syntyä. Joustavuuteen liitettiin myös kyky ymmärtää, että toinen opettaja saattaa tehdä asioita eri tavalla kuin itse tietyissä tilanteissa tekisi.

Haastatteluparien mukaan opettajan tulee muuttaa omaa suhtautumistansa omaan rooliin tietyn alan asiantuntijana, jotta yhteistyö voi toteutua. Opettajat toivat esille ajatuksen siitä, ettei aineenopettaja voi hallita kaikkia eri oppiaineita:

Mä päättelisin et se edellyttää ehkä sellasta eräänlaista uutta asennoitumista sellaseen tietyn tutkimiseen ja sillä tavalla myös nöyryyttä että tota sä et voi olla joka asian asiantuntija. (H5)

Opettajan täytyy ymmärtää, ettei hän voi olla kaikkietävä asiantuntija. Lisäksi tämän tutkimuksen haastattelussa nousi esille, ettei opettaja voi myöskään nostaa itseänsä tai omaa oppiainettansa jalustalle. Haastateltavien mukaan aineenopettajan on kuitenkin hyvä tuntea muitakin oppiaineita kokonaisuuden hahmottamisen kannalta. Tämä on tärkeä tekijä tarkasteltaessa relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista. Keskeistä on pyrkiä laajentamaan omaa näkökulmaansa niin, että ymmärtää myös muiden motiiveja ja suhdetta käsiteltävän asiaan (Edwards, 2011, s. 33).

Kaikissa haastatteluissa nousi esiin opettajan oma tahto tehdä yhteistyötä sekä yhteistyön arvon ymmärtäminen. Osassa haastatteluista tahto tehdä yhteistyötä koettiin kaikista tärkeimmäksi ominaisuudeksi. Haastatteluparien

mukaan oppiainerajat ylittävän oppisen ja sitä kautta yhteistyön tekemisen edellytyksenä on yhteistyötahdon lisäksi tärkeää haluta uudistaa omia toimintatapoja testaamalla niitä ikään kuin "hyppäämällä tuntemattomaan".

Haastateltavat mainitsivat tahdon jälkeen kaiken muun olevan ikään kuin käytännöstä johtuvia pikkujuttuja. Edwards (2011, s. 38) tuokin esille, kuinka relationaaliseen asiantuntijuuteen kuuluu halukkuus työskennellä muiden ammattilaisten kanssa. Opettajaparit kokivat tärkeäksi, että he itse ovat halukkaita yhteistyöhön sekä sen, että heillä on pari, joka haluaa myös tehdä yhteistyötä:

Se halu, että haluaa tehdä yhteistyötä ja sitten on se pari joka haluaa tehdä yhteistyötä mutta eikä se nyt oikeesti sit kummempaa vaadi. (H8)

Kaikissa haastatteluissa pohdittiin opettajien välistä suhdetta ja sen toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä. Arvostus omaa työparia kohtaan sekä luottamus työpariin näyttäytyivät keskeisinä teemoina. Luottamus on myös yksi tärkeä tekijä relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen kannalta (Edwards, 2011, s. 33). Haastattelujen perusteella luottamus toisen ammattitaitoon sekä siihen, että toinen opettaja tekee omat työnsä, koettiin tärkeänä osana yhteistyötä:

Meillä kummallakin on semmonen itselle oman luonteenomaisen tekemisen vapaus ja että voi luottaa siihen, että toinen hoitaa sen tonttinsa mikä sillä on. (H3)

Osassa haastatteluista nousi esille yhteisen suunnitteluajan tärkeys. Yhteisen ajan löytäminen nähtiin kuitenkin haastavana. Haastatteluparit toivat esille, kuinka opettajalla on opettamisen ja suunnittelun lisäksi paljon muitakin velvollisuuksia, joiden vuoksi opetuksen yhteissuunnittelu saattaa olla hankalaa:

Sellasia jotain asioita pystyy sopiman sillä tavalla että tossa nähdään opettajanhuoneessa mutta se sitten niin kun semmonen kunnollinen suunnittelu vaatii sen että sitten samaan aikaan istutaan alas ja sitten kun kumpikin opettaa aika paljon ja kaikenlaisia muitakin velvollisuuksia niin sitten tietysti niiden yhteisten aikojen löytyminen ei aina oo ihan niin helppoo. (H6)

Jokaisessa haastattelussa keskusteltiin koulun johdon roolista osana yhteistyön ja relatiivisen asiantuntijuuden toteutumista. Kaikissa haastatteluissa tärkeäksi

tekijäksi muodostui rehtorin ja sen myötä koko kouluyhteisön myönteinen suhtautuminen yhteistyötä kohtaan. Osassa haastatteluista rehtorin kuvattiin jopa olevan avainasemassa koko yhteistyön toteutumisen kannalta:

Rehtorilla on valtavan iso merkitys, rehtori joko mahdollistaa tai estää sen. (H3)

Tää on koululta mun mielestä ihan hyvä satsaus koska ne vois sanoo ettei tommosiin ylimääräsiin oo rahaa tai ei me tietysti tiedetä mitä ens vuonna ne sanoo mut periaatteessa kyllä meidän koulu myönteisesti suhtautuu tämmösiin. (H1)

Opettajat kuvasivat koulun johdon myönteisen suhtautumisen näkyvän muun muassa siinä, että eri oppiaineita yhdistäviä kursseja saisi pitää myös jatkossa. Kaikki opettajaparit toivoivatkin oppiainerajat ylittävien kurssien pitämisen jatkuvan myös tulevina lukuvuosina.

Rehtorin roolista yhdessä tekemisen ja sitä kautta relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen lisäksi kaikissa haastatteluissa tuli ilmi yhteistyön vapaaehtoisuus ja vapaaehtoisuuden merkitys. Tämän tutkimuksen kaikki opettajat korostivat, ettei yhteistyö saisi missään tapauksessa olla ylhäältä päin määriteltyä ja yhteistyön tulisi perustua täysin vapaaehtoisuuteen:

Mä en usko pakottamiseen siis niin kun kyllä ihmiset tekee sen yhteistyön vaikeeks jos ne ei sitä halua. (H8)

Et jos ajatellaan että tähän yhteistyöhön jotenkin pakotettais tai ois jotenkin velvot yhteistyöhön niin kaiken muun pitäis olla aika pirun hyvin jos haluttais että se (yhteistyö) onnistuis. (H7)

Haastatteluun osallistuneiden opettajien mukaan rehtorin tehtävänä on mahdollistaa yhteistyön toteutuminen myös huomioimalla käytännön asiat. Varsinkin lukujärjestystekniset asiat nousivat haastatteluissa esille. Tämän tutkimuksen kolmessa haastattelussa puhuttiin siitä, kuinka lukujärjestykset tulisikin muuttaa sellaisiksi, että niiden puitteissa oppiaineita voidaan yhdistellä:

No mä ajattelen et jos esimerkiks ne arjen rakenteet pitää olla semmosia että on mahdollista tehdä sitä yhteistyötä että nyt esimerkiks meidän tapauksessa jos on kaks kurssia niin sittenhän ne tarvii lukujärjestyksessä semmosen sijoittelun että ne voidaan toteuttaa yhdessä. (H8)

Arjen rakenteiden tulisikin lukiossa olla suunniteltu niin, että ne mahdollistaisivat oppiaineiden yhdistelemisen ja opettajien yhteistyön tekemisen. Tämä vaatii opiskelijoiden ja oppilaiden lukujärjestysten sovittamista ja monen asian ennakkointia. Haastatteluparit kuitenkin kokivat yhteistyöllä ja oppiainerajat ylittävällä oppimisella olevan niin paljon hyötyä niin opiskelijan kuin opettajankin kannalta, että toimivien arjen rakenteiden suunnitteluun kannattaa käyttää aikaa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiseksi lukion opettajat kokevat opettajien välisen yhteistyön osana oppiainerajat ylittävää opetusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin lukion opettajien välistä yhteistyötä ja sen heijastumista opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen. Opettajan asiantuntijuuden kehitystä sekä yhteistyötä tarkasteltiin Edwardsin (2011) relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen avulla. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin yhteistyön eri muotoja ja toimintatapoja osana oppiainerajat ylittävää opetusta. Näihin teemoihin pohjautuvien tutkimuskysymysten avulla haluttiin saada laajempaa ymmärrystä opettajien välisestä yhteistyöstä lukiokontekstissa sekä siitä, millaisia merkityksiä yhteistyöllä on opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehityksen kannalta. Tässä kappaleessa tarkastellaan ensin tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja. Näitä tuloksia ja tulkintoja peilataan tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa esiteltyihin teemoihin. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Viimeisessä kappaleessa pohditaan tutkimuksen jatkokäyttöä sekä tuodaan esille jatkotutkimusideoita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, miten lukion opettajat toteuttavat yhteistyötä ja oppiainerajat ylittävää opetusta lukioissa. Yhteistyö määriteltiin yhteisopetuksen kautta. Yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa opettajat vastaavat yhdessä oppilaiden opetuksesta, suunnittelusta ja arvioinnista (ks. Malinen & Palmu, 2017, s. 10; Sirkko ja muut, 2020, s. 37).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet lukion opettajat suunnittelivat kurssit ja muun opetuksen sekä arvioivat opiskelijoita yhdessä. Opetuksen yhdessä suunnittelu koettiin välttämättömäksi osaksi yhteistyötä, mikä on todettu

myös Sirkon ja kumppaneiden (2020, s. 36) sekä Sinkkosen ym. (2018, s. 21) tutkimustuloksissa. Osa opettajapareista toteutti suunnittelun ja arvioinnin lisäksi samanaikaisopetusta luokassa. Samanaikaisopetuksen määrä kuitenkin vaihteli opettajaparien välillä muutamasta yhteisestä oppitunnista lähes kaikkien oppituntien yhdessä pitämiseen.

Suunnittelun, arvioinnin ja samanaikaisopetuksen lisäksi opettajat toivat esille uusien roolien ja vastuun jakamisen. Roolien jakamiseen liitettiin tässä tutkimuksessa roolien jako erityisesti oman osaamisen ja opetettavan oppineen mukaan (myös Sinkkonen ja kollegat, 2018, s. 26). Tutkimustulosten johtopäätösten perusteella roolien ottamiseen liitettiin myös vastuun jakaminen. Samankaltaisia tuloksia vastuun jaosta osana yhteisopettajuutta on saatu myös Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, s. 36), Sirkon ja kollegojen (2020, s. 36) sekä Sinkkosen ym. (2018, 29) tutkimuksissa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ei tullut esille mitään suoria yhteisopetuksen malleja (ks. Cook & Friend, 1993). Osa haastateltavista mainitsi toteuttavansa samanaikaisopetusta luokassa, mutta varsinaisia samanaikaisopetuksen tapoja ei aineistosta noussut kuitenkaan esille. Tämä saattaa johtua siitä, että tutkimuksessa tarkasteltiin kahden tai useamman aineenopettajan yhteistyötä. Jos tarkastelussa olisi ollut esimerkiksi kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö, yhteistyön eri muodot ja mallit (ks. Cook & Friend, 1993) olisivat saattaneet nousta enemmän esille. Sen sijaan Murawskin & Diekerin (2004, s. 53–58) esittelemät yhteistyön kolme pääkomponenttia sekä Seppälä-Pänkäläisen (2009, s. 151) luokittelua opettajan eri yhteistyömuodoista voidaan pitää jokseenkin yhtenevänä tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Toisella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä yhteistyöllä on opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehityksen kannalta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat yhteisopettajuuden tuovan heille paljon uusia näkökulmia (myös Sinkkonen ym., 2018, s. 27) liittyen yleisesti koko lukiopedagogiikan tarkastelemiseen sekä opettajan omaan työskentelyyn. Tulosten perustella voidaan yhteistyön todeta olevan silmiä avaavaa, muuttavan opettajan omaa käsitystä omasta työskentelystä sekä parantavan työssä jaksamista. Tätä tutkimustulosta

tukee Sirkon ym. (2020, s. 36) tutkimuksen tulos siitä, että yhteistyön tekeminen parantaa opettajien kokemusten mukaan opettajien työhyvinvointia.

Opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitykseen voidaan tutkimustulosten johtopäätösten perusteella liittää omien toimintatapojen muuttaminen sekä toisilta opettajilta oppiminen. Toimintatapojen muuttamisen voidaan tulosten perusteella ajatella johtuvan omien työskentelytapojen kriittisetä arvioimisesta sekä toisilta opettajilta oppimisesta. Tutkimuksen opettajaparien mukaan yhdessä tekeminen saa opettajan kyseenalaistamaan omia toimintatapojaan, sekä tarkastelemaan sitä, onko oma vanha toimintamalli ainut oikea tapa esimerkiksi toteuttaa opetusta.

Toiselta opettajalta oppimisen nähtiin opettajaparien mukaan olevan keskeinen teema tarkasteltaessa opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehitystä. Ahtiainen kollegoineen (2011, s. 36) on saanut tutkimuksestaan samankaltaisia tuloksia, joidenka mukaan opettajat saavat yhteistyötä tehdessään toisilta opettajilta vinkkejä uusista pedagogisista toimintatavoista. Uusien toimintatapojen oppimista helpotti se, että opettajat seurasivat toistensa oppitunteja. Rytivaara (2017, s. 21) onkin omassa tutkimuksessaan todennut toisen opettajan työskentelyn havainnoinnin olevan hyödyllistä opettajan oman oppimisen kannalta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta toisen opettajan työskentelyn havainnoinnin ja sitä kautta oppimisen synnyttävän ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä.

Nikkolan ja kumppaneiden (2013, s. 145) mukaan miettiessä millä periaatteellisilla tavoilla ihminen jäsentää maailmaa, ei ole perusteltua sitoutua vain oppiaineisiin vaan on enemmänkin päästävä niiden taakse. Opettajan on tärkeää huolehtia, että kouluun muodostuu laaja-alaista oppimista tukeva kulttuuri (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 79). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteisopettajuus ja eri oppiaineiden yhdisteleminen tarjoaa opettajille mahdollisuuden tarkastella sitä, millaisen kuvan opettaja välittää opiskelijoille oppiaineiden yhtäläisyyksistä ja ylipäättään elämismaailmasta. Lukion opettajan tehtävänä nähtiin opettajien kokemusten perusteella kuuluvan opiskelijoiden ymmärryksen lisääminen siitä, että eri oppiaineet voivat liittyä toisiinsa ja niiden sisällä voi olla yhtäläisyyksiä. Tulosten perusteella voidaan olettaa yhteisopettajuuden ja oppiaineiden

yhdistelemisen kehittävän opettajan taitoja tarjota maailma ikään kuin ehyempänä kokonaisuutena opiskelijoille.

Tutkimuksen kolmannessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia valmiuksia lukion opettajilla sekä koululla tulisi olla, jotta relationaalinen asiantuntijuus toteutuisi. Relationaalista asiantuntijuutta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa Edwardsin (2011) relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen avulla. Relationaalisessa asiantuntijuudessa eri alojen ammattilaiset tuovat omat resurssinsa, ideansa ja käytäntönsä esiin yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. Nämä resurssit, jotka muut tuovat yhteistyöhön, voivat lisätä ymmärrystä jostakin ongelmasta ja monipuolistaa vastauksia. Tämä vaatii uudenlaista asiantuntemusta, joka antaa mahdollisuuden työskennellä muiden kanssa ymmärryksen lisääntymiseksi tiettyä ongelmaa kohtaan (Edwards, 2011, s. 33). Relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista lähdettiin tarkastelemaan opettajien esiin tuomien yhteistyön edellytysten kautta. Koska tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat lukion opettajia ja näin eri alojen asiantuntijoita, voidaan yhteistyön toteutumisen edellytysten katsoa olevan edellytys myös relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiselle.

Opettajan omat henkilökohtaiset ominaisuudet, suhde työpariin sekä koulun johdon rooli on tutkimuksesta tehtyjen johtopäätösten perusteella otettava huomioon tarkasteltaessa yhteistyön edellytyksiä ja sitä kautta relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista. Opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia tarkasteltaessa kaikki opettajaparit toivat esille avoimuuden uusille kokemuksille ja ideoille. Avoimuus erilaisille vaihtoehdoille nähdään olevan perustana tarkastellessa relationaalista asiantuntijuutta (Edwards, 2011, s. 35). Tulosten perusteella myös joustavuutta voidaan pitää tärkeänä opettajan henkilökohtaisena ominaisuutena. Samankaltaisia tuloksia joustavuuden merkityksestä ovat saaneet myös Sinkkonen ja kumppanit (2018, s. 21). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan joustavuuteen voidaan olettaa liittyvän omista toimintatavoista luopuminen jonkun suuremman tavoitteen saavuttamiseksi. Relationaalisessa asiantuntijuudessa tarvitaankin taitoja joustaa omista näkemyksistä (Edwards, 2011, s. 35).

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajan tulee muuttaa omaa suhtautumistansa omaan rooliinsa tietyn alan asiantuntijana. Opettaja ei voi myöskään ikään kuin nostaa itseään tai omaa oppiainettaan jalustalle. Koska

aineenopettajan ammatti-identiteetti on perinteisesti pohjautunut tiettyjen opetettavien aineiden asiantuntijuuteen (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74), on haastateltavien opettajien osattava suhtautua eri oppiaineiden tietämykseen eri tavalla. Tämä on tärkeä tekijä tarkasteltaessa relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista. Keskeistä on pyrkiä laajentaa omaa näkökulmaansa niin, että ymmärtää myös muiden motiiveja ja suhdetta käsiteltävän asiaan. (Edwards, 2011, s. 33).

Opettajapariin mukaan opettajan on tärkeää tahtoa itse tehdä yhteistyötä sekä ymmärtää yhteistyön arvo. Kahdessa haastattelussa tahto tehdä yhteistyötä koettiin kaikista tärkeimmäksi ominaisuudeksi. Myös Pratt (2012, s. 1) on saanut tutkimuksessaan samankaltaisia tutkimustuloksia, joiden mukaan yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii opettajilta halukkuutta vastata haasteisiin, joita syntyy, kun kaksi tai useampi ihminen työskentelee yhdessä. Vangriegen kollegoineen (2015, s. 23) on myös todennut yhteistyön olevan lähtöisin siitä, että yhteistyö koetaan arvokkaaksi ja tuotteliaaksi. Haastateltavat mainitsivat tahdon jälkeen kaiken muun olevan ikään kuin käytännöstä johtuvia pikkujuttuja (ks. Ahtiainen ja kollegat, 2011, s. 53). Edwards (2011, s. 38) tuokin esille, kuinka relationaaliseen asiantuntijuuteen kuuluu halukkuus työskennellä muiden ammattilaisten kanssa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa opettajien suhteen työpariin olevan edellytys hyvän yhteisopettajuuden toteutumisen kannalta. Kaikissa haastatteluissa pohdittiin opettajien välistä suhdetta ja sen toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä. Arvostus omaa työparia kohtaan sekä luottamus toisen tekemiseen näyttäytyivät keskeisinä teemoina. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu myös Ahtiainen ja kumppaneiden (2011, s. 53) sekä Sinkkosen ja kollegojen (2016, s. 28) tutkimustuloksissa, joiden mukaan arvostus ja luottamus kollegaa kohtaan ovat merkityksellisiä teemoja. Luottamusta voidaan pitää myös yhtenä tärkeä tekijä relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen kannalta (Edwards, 2011, s. 33).

Onnistunutta yhteisopettajuutta sekä relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista voidaan tarkastella tämän tutkimuksen tulosten mukaan kommunikoinnin ja avoimuuden kautta. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saanut myös Rytivaara ja kumppanit (2017, s. 20–21), joiden mukaan

yhteisopetuksen olennainen osa on se, että asioista keskustellaan ääneen eikä opettaja mieti niitä vain yksin. Myös Sileon (2011, s. 34) tutkimustulokset tukevat avoimen keskusteluilmapiirin merkitystä yhteistyössä.

Koulun johdolla on tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten mukaan tärkeä rooli yhteisopetuksen mahdollistajana. Tutkimustulosten perusteella rehtorin myönteistä suhtautumista ja kannustamista, yhteistyön vapaaehtoisuutta ja käytännön asioiden järjestelyä voidaan pitää opettajien mukaan koulun johdon tehtävinä tarkasteltaessa yhteisopettajuutta. Koulun johdon myönteisen suhtautumiseen liittyviä tuloksia on saatu myös Rajakallion (2012, s. 118) tutkimuksessa, jonka mukaan koulun johdolla on merkittävä rooli yhteistyörakenteiden luomisessa ja yhteistyön toteutumisessa. Tämän tutkimuksen tuloksia tukee myös Murawskin & Diekerin (2004) tutkimustulokset.

Yhteistyön vapaaehtoisuuden voidaan katsoa tutkimuksen perusteella olevan tärkeää (ks. Mäntylä, 2002, s. 26). Tämän tutkimuksen kaikki opettajat korostivat, ettei yhteistyö saisi missään tapauksessa olla ylhäältä päin määriteltyä ja yhteistyön tulisi perustua täysin vapaaehtoisuuteen. Vapaaehtoisuuden lisäksi haastattelun opettajien mukaan rehtorin tehtävänä on mahdollistaa yhteistyön toteutuminen myös huomioimalla käytännön asiat. Varsinkin lukujärjestystekniset asiat nousivat haastatteluissa esille. Myös Ahtiainen kollegoineen (2011, s. 43) sekä Rytivaara ja kumppanit (2017, s. 35) mainitsevat tutkimuksen tuloksissaan samanaikaisopetuksen laaja-alaisen käyttöönoton vaativan lukujärjestysteknisiä muutoksia.

Tämän tutkimuksen tulokset koulun johdon roolista toimintatapojen muutostilanteissa ovat samankaltaisia Rantavuoren (2019) tutkimustulosten kanssa. Rantavuoren tutkimus relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisesta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa osoitti koulun johdon ja kollegojen olevan tärkeässä roolissa relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen kannalta. Aikaisemman tutkimustulosten sekä tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan olettaa rehtorin ja muun koulun johdolla olevan iso vaikutus tarkasteltaessa yhteisopettajuutta ja relationaalista asiantuntijuutta.

Tutkimuksen tulosten johtopäätöksenä voidaan todeta lukion opettajien välisellä yhteistyöllä ja oppiainerajat ylittävällä opetuksella olevan vaikutusta opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseen sekä relationaalisen

asiantuntijuuden toteutumiseen. Relationaalinen asiantuntijuuden toteutuminen edellyttää ikään kuin uudenlaisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Se, että tähän tutkimukseen osallistuneet lukionopettajat tekivät yhteistyötä osana oppiainerajat ylittävää opetusta, mahdollisti opettajien ammatillisen kehittymisen ja tätä kautta myös relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen. Tätä havaintoa tukee tämän tutkimuksen tulokset sekä aikaisempi tutkimus aiheesta.

Edwardsin (2011, s.33) mukaan eri alojen ammattilaisten yhteen tuomat resurssit voivat lisätä ymmärrystä jostakin ongelmasta ja monipuolistaa ongelman ratkaisua. Näin voidaan olettaa, että myös lukiossa aineenopettajien välisen yhteistyön seurauksena tiimissä oleva asiantuntijuus saadaan käyttöön ja näin voidaan saavuttaa syvempi ymmärrys jostakin käsiteltävästä asiasta. Lukioissa tulisikin tämän tutkimuksen tulosten perusteella kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat relationaalisen asiantuntijuuden toteutumiseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen ja tutkimustulosten luotettavuutta. Laverty (2003, s. 31) tuo artikkelissaan esille, kuinka fenomenologis- hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tulisi tarkastella empiirisen osan ja teoreettisen taustan kautta. Lisäksi luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon analyysin yhteys tutkittavien kokemuksiin. Luvussa keskitytäänkin tarkastelemaan käytetyn kirjallisuuden sopivuutta, analyysin perusteella tehtyjen tulkintojen luotettavuutta ja osallistujien sopivuutta sekä tutkijan omaa roolia osana tutkimusta.

Tämän tutkimuksen teoriaosuus rakentui kansallisesta ja kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta. Kaikkia lähteitä arviointiin kriittisesti ennen niiden käyttöä. Tutkimuskirjallisuudeksi pyrittiin lisäksi valitsemaan sellaista kirjallisuutta, joiden kautta pystyttiin rakentamaan tutkimukselle eheä viitekehys. Perttulan (2009, s. 156) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa onkin tärkeää, että tutkimuksen tieteenteoreettinen pohja ja empiirinen osuus muodostavat eheän kokonaisuuden.

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä on sen vahvistuvuus, eli se, että tutkimuksesta tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista, jotka ovat tarkastelleet samankaltaista ilmiötä (Eskola &

Suoranta, 1998, s. 153). Tutkimusta yhteisopettajuudesta osana oppiainerajat ylittävää oppimista lukiokontekstissa ei ole juurikaan aikaisemmin tehty, ja sen vuoksi tässä tutkimuksessa käytetyt lähteet perustuvat enemmänkin alakoulu- ja yläkoulukontekstiin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin samankaltaisia alakoulussa (esim. Ahtiainen ym. 2011, Sinkkonen ym, 2018) sekä yläkoulussa (esim. Sirkko ym. 2020, Murawski & Dieker, 2004) toteutettujen tutkimusten tulosten kanssa. Koska aineenopettajien ammatti-identiteetti pohjautuu tiettyjen opetettavien aineiden varaan, joita he opiskelevat yliopistossa (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74), voidaan varsinkin yläkoulusta saatuja tutkimustuloksia verrata hyvin tämän tutkimuksen tuloksiin opettajan samanlaisen koulutustaustan vuoksi.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä sovellettiin IPA-menetelmää, eli tulkitsevaa fenomenologista analyysiä. Koska tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkimukseen osallistuvien elävään kokemukseen ja kokemuskuvauksiin, (Perttula, 2009, s. 156–157) ja IPA:n tarkoituksena onkin tutkia, miten ihmiset merkityksellistävät omia kokemuksiaan (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 7), koettiin IPA-menetelmä soveltuvan tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi hyvin. Kaikki IPA:n kuusi vaihetta tehtiin perusteellisesti ja vaiheissa 1–4 aineistoa analysoitiin yksi haastattelu kerrallaan. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska kaikkia haastatteluja on tarkasteltu moneen kertaan omina kokonaisuuksina ennen aineistojen yhdistämistä ja teemojen luontia. Aineiston yksityiskohtainen tarkastelu ja omien tulkintojen pohtiminen auttoivat hahmottamaan kokonaiskuvan aineistosta

Vaihetta, jossa tuloksia tulkitaan, voidaan pitää fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kriittisimpänä vaiheena (Laverty, 2003, s. 31). Tulkinnat ovat yhteydessä tutkijan rooliin osana aineiston analysointia. Pattonin (2002) mukaan tutkija on ikään kuin yksi tärkeimmistä tutkimuksen luotettavuuden mittareista. Myös Eskola & Suoranta (1998, s. 152) ovat todenneet kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallisen luotettavuustekijän olevan tutkija itse. Tässä tutkimuksesta tehdyt tulkinnat ovat tutkijan itse tekemiä ja näin joku toinen tutkija olisi saattanut painottaa tutkimuksessa joitakin muita teemoja. Tutkija on kuitenkin pyrkinyt perustelemaan ratkaisunsa tutkimuksen aineiston kautta. Lisäksi tutkimustulosten läpinäkyvyyttä tukee suorat lainaukset aineistosta, jotka on esitelty tutkimuksen tuloksissa.

Laineen (2010, s. 30) mukaan tutkimuksen tekemiseen kuuluu ns. kriittinen ja reflektiivinen vaihe. Kriittisyys liittyy tutkijan itsekritiikkiin, kun taas reflektiivisyydellä pyritään takamaan se, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista lähtökohdistaan liittyen tutkimukseen. Tutkija pyrki olemaan koko tutkimuksen ajan mahdollisimman itsekriittinen ja reflektoimaan omia ennakkoluuloja ja ajatuksia suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Koska tutkija opiskelee itse luokanopettajaksi, hänen oli tärkeää olla liittämättä esimerkiksi omia asenteita tai aikaisempia kokemuksia oppiaineiden yhdistelemisestä sekä yhteisopettajuudesta osaksi tutkimusta tai sen aineiston analysointia.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan tarkastella myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kautta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen pyritään aina valitsemaan henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta asiasta (Laverty, 2003, s. 29). Tähän tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli kaikilla kokemusta yhteisopettajuudesta osana oppiainerajat ylittävää oppimista. Kaikki osallistujat olivat lisäksi olleet mukana OROL-hankkeessa ja toteuttaneet hankkeen ohjeiden mukaisen pilottikurssin yhdessä muiden aineiden opettajien kanssa. Tutkimukseen osallistujat valittiin vapaaehtoisuuden periaatteella ja tämän vuoksi tutkimukseen saattoi valikoitua sellaisia opettajia, jotka suhtautuivat myönteisemmin yhteisopettajuuteen ja eri oppiaineiden yhdistelemiseen. Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos tutkimukseen osallistuneet opettajat oltaisiin valittu vain satunnaisesti kaikista lukion opettajista.

Vaikka tutkimukseen osallistui vain kahdeksan opettajaa, voidaan tutkimusjoukkoa pitää suhteellisen kattavana. Kaikki haastateltavat toivat esille samankaltaisia teemoja tutkittaessa opettajan ammatillista asiantuntijuuden kehittymistä ja relationaaliseen asiantuntijuuteen vaikuttavia tekijöitä. Yhteistyön toteutuksen tapa saattoi vaihdella opettajaparien välillä, mutta viimeisissä haastatteluissa toteutustavat toistivat jo esiin tulleita toteutustapoja. Haastatteliija jatkoi siis haastatteluja siihen saakka, kunnes haastateltavat eivät tuoneet enää uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön (ks. Laverty, 2003, s. 29).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa voidaan tarkastella ryhmähaastattelun vaikutusta tutkimuksen tulosten luotettavuuteen. Ryhmähaastattelun etuna on se, että siinä saatetaan saada tietoa yksilöhaastattelua enemmän tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmän jäsenet

saattavat saada toisiltaan tukea toisiaan ja tuoda esille sellaisia kokemuksia, joita haastateltava ei välttämättä yksin muistaisi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70). Tässä tutkimuksessa varsinkin ne opettajaparit, jotka olivat tehneet kauan yhteistyötä, tukivat toisiansa koko haastattelun ajan. Lisäksi haastattelussa toinen opettaja saattoi antaa esimerkin jostakin tapahtuneesta tilanteesta, jonka kautta molemmat haastateltavat alkoivat muistella tilannetta ja siihen liittyviä kokemuksia. Opettajaparin läsnäololla saattoi olla myös negatiivinen vaikutus tutkimustulosten luotettavuuden kannalta. Mikäli opettajaparien yhteistyö ei olisi ollut sujuvaa tai toinen opettajista olisi kokenut yhteistyön epämiellyttävänä, hän ei olisi välttämättä uskaltanut tuoda ajatuksiaan esille oman työparin läsnäollessa.

7.3 Tutkimuksen jatkokäyttö ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tutkimustulosten perusteella yhteisopettajuuden lukiossa voidaan nähdä kehittävän opettajan ammatillista asiantuntijuutta sekä sitä kautta myös mahdollistavan relationaalisen asiantuntijuuden toteutumisen eri aineenopettajien välillä. Tämä tutkimus tuo kasvatustieteen tutkimuskentälle uutta näkökulmaa lukion opettajien väliseen yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen sekä opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Tutkimusta ja sen tuloksia voivat hyödyntää esimerkiksi lukiodien rehtorit ja opettajat pohtiessaan millaisia asioita tulee ottaa huomioon, jotta yhteistyö opettajien välillä toteutuisi ja näin relationaalista asiantuntijuutta voisi syntyä. Lukion opettajat voivat tarkastella tutkimustuloksia myös oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen kannalta.

Lukion uuden opetussuunnitelman perusteet tulevat voimaan syksyllä 2021 ja edellyttävät opettajilta oppiainerajat ylittävää toimintaa ja siten myös opettajien välistä yhteistyötä (Opetushallitus, 2019, s. 20). Tämä tutkimus tuottaakin juuri tietoa siitä, millaisena opettajat kokevat yhteistyön osana oppiainerajat ylittävää opetusta, jotta jatkossa se osattaisiin ottaa paremmin huomioon opetusta suunniteltaessa. Koska opettajien välistä yhteisopettajuutta ei ole tutkittu lukiossa paljoakaan aikaisemmin, tuo tämä tutkimus myös uutta näkökulmaa lukiopedagogiikan ja opettajien välisen yhteistyön tarkastelemiseen. Tutkimus on tehty noudattaen tutkimuksen hyviä eettisiä periaatteita ja tämän vuoksi

tutkimusta ja sen tuloksia voidaan käyttää jatkossa esimerkiksi osana OROL-hankkeen julkaisua.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella jatkossa voitaisiin tutkia sitä, miten opettajat suhtautuvat oppiaineiden yhdistelemiseen lukiossa. Haastateltavat mainitsivat tässä tutkimuksessa yhdeksi teemaksi opettajan oman kyvyn tarkastella omaa osaamistansa sekä asiantuntijuutta kriittisesti. Koska aineenopettajan ammatti-identiteetti on perinteisesti pohjautunut tiettyjen opetettavien aineiden asiantuntijuuteen (Kaikkonen & Korhonen, 2012, s. 74), olisi mielenkiintoista tietää miten lukion opettajat suhtautuvat toisiin oppiaineisiin ja oppiaineiden yhdistelemiseen. Jatkotutkimuksella voitaisiin selvittää kokevatko aineenopettajat oppiaineiden yhdistelemisen esimerkiksi uhkaksi oman oppiaineen tieteenharjoittamiselle tai opettajan autonomialle.

Tutkimuksen tulosten perusteella jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella sitä, miten relationaalisen asiantuntijuuden toteutuminen vaikuttaa opettajan käsitykseen opettajan jaetusta asiantuntijuudesta. Koska eri alan ammattilaisten tuomat resurssit voivat lisätä ymmärrystä jostakin ongelmasta ja monipuolistaa ongelman ratkaisua (Edwards, 2011, s. 33), olisi mielenkiintoista tietää millaisia erilaisia ratkaisuja lukiossa relationaalinen asiantuntijuus voisi mahdollistaa. Lisäksi voitaisiin tarkastella relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista pidemmän ajan kuin vain yhden lukiokurssin yhteydessä tehdyn yhteistyön perusteella.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltunen, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. *Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011*. Opetusvirasto, Helsingin kaupunki.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28(3), 1–12.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in system of distributed expertise. *International Journal of Education Research* 50 (1), 33–39. https://edu.medarbejdere.au.dk/fileadmin/edu/Arrangementer/Edwards_common_knowledge_til_11-12-2013.pdf.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa V. Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gately, S. C. & Gately, F. J. Jr. (2001). Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children* 33(4), 40–47. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf>.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2017). Co-operative learning. https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf.

- Juuti, K., Toom, A. & Kallioniemi, A. (2012). Näkökulmia kehittyvään ainedidaktiseen tutkimukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 53–57). Jyväskylän yliopistopaino.
- Kaikkonen, P. & Korhonen, V. (2012). Aineenopettaja ainepedagogiikan toteuttajana- autonomia, autenttisuus ja yhteisöllinen toimijuus opettajuuden aineksina. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 74–79). Jyväskylän yliopistopaino.
- Kallas, K., Nikkola, N. & Räihä, P. (2013). Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino.
- Kallioniemi, A. & Virta, A. (2012). Ainedidaktiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 9–16). Jyväskylän yliopistopaino.
- Kaufaman, D. (2003). Reading the World and Writing to Learn: Lessons from Writers about Creating Transdisciplinary Inquiry. Teoksessa D. Kaufaman, M. Moss & T. Osborn (toim.) *A. Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. ABC-CLIO.
- Kaufman, D., Moss, M. & Osborn, T. (2003). *Beyond the Boundaries: A. Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. ABC-CLIO.
- Komulainen, K. & Leijamaa, M. (2019). Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press.
- Kujamäki, P. (2014). Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Itä-Suomen yliopisto.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine T. (2010). Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods* 2(3), 21–35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>.
- Lukiolaki. 11 § 2 (2018). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#a714-2018>.
- Malinen, P. & Palmu, I. (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 10–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Moilanen, P. (2013). Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksien, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino.
- Murawski, W. W. & Dieker, L.A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children* 36(5), 52–59. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/down>
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna, Suomi.
- Nikkola, T., Rautiainen M., Moilanen, P. Räihä, P. & Löppönen, P. (2013). Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Luettu: 15.2.2020.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation*. Sage Publications.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115–162). Dialogia.
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal* 20(1), 7–14. [10.14691/CPJ.20.1.7](https://doi.org/10.14691/CPJ.20.1.7).
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Opetushallitus.
- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.
- Rajakaltio, H. (2012). Pedagoginen johtaminen ristipaineissa. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Hansa- print Oy.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Vastapaino.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto, Tampere, Suomi.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- 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* (s. 16–23). Niilo Mäki instituutti.
- 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* (s. 61–82). Tampere University Press.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25(4), 389–396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>.
- Savage, J. (2010). Cross-curricular teaching and learning in the secondary school. Taylor & Francis Group.

- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Suomi.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Suomi.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education* 20(1), 91–107.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>.
- Sinkkonen, H., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28(2), 14–34.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa J. A. Smith (toim.) *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods* (s. 51–58). Sage.
- 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.
<https://doi.org/10.1002/pits.21606>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>.

- TENK. (2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Luettu 25.2.2021.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Vastapaino.
- Tseng, Fan-Chuan & Kuo, Feng-Yang (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education* 72, 37–47.
- Tuni.fi. Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa. <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/orol-oppiainerajat-ylittava-oppiminen-lukiossa>. Luettu 23.9.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI, kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapin yliopisto.
- Uusikylä K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. WSOY.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylän yliopisto, Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä, Suomi.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulun yliopisto, Oulu, Suomi.