

lines Nykänen

”ISOIN JUTTU ON JAETTU VASTUU KAIKESSA!”

Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden
ulottuvuuksista

TIIVISTELMÄ

lines Nykänen: "Isoin juttu on jaettu vastuu kaikessa!" – Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden ulottuvuuksista
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Marraskuu 2024

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Olin kiinnostunut selvittämään, millaisia tekijöitä ja kokemuksia luokanopettajat tuovat esiin yhteisopettajuutta tukevista ja haastavista tekijöistä, mutta myös siitä, miten opettajat kokevat opetustavan vaikuttavan opetukseen ja opettajuuteen.

Tutkimus on toteutettu laadullisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen yhteisopettajuuden käsitteen, sekä esittelen aiempaan tutkimukseen perustuen näkökulmia yhteisopettajuudesta. Keräsin tutkimusaineiston kyselylomakkeella, joka oli suunnattu luokanopettajille, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet alakoulussa, ja ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta työssään. Kyselylomakkeen kautta kerätty aineisto koostuu 12 vastauksesta. Tutkimuksessa hyödynsin fenomenologista tutkimusotetta, sillä tutkimuksen kohteena ovat kokemukset. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, jonka tuloksena muodostui kuvauskategoriajärjestelmä, joka koostuu neljästä kuvauskategoriasta: yhteistyö, työparin soveltuvuus, resurssit, ja vaikutukset oppijaan.

Tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajat kokevat yhteistyön sujuvuuden merkittäväksi yhteisopettajuudelle, mutta myös työhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi. Yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta merkittäväksi tekijäksi ilmeni myös työparin ominaisuudet, joiden koettiin olevan parhaimmillaan riittävän samankaltaisia keskenään, mutta liian erilaisuuden koettiin olevan yhteisopettajuutta haastavaa. Saadut resurssit koettiin merkittäväksi mahdollistajaksi opetuksen monipuolistamisessa, kun taas resurssien puute jopa esteenä yhteisopetukselle. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden monipuolistavan myös oppiympäristöä oppijan näkökulmasta, mutta opettajat tunnistivat suuren oppilasmäärän tuovan myös haasteita. Keskeiset tulokset tutkielmassa vastaavat paljon aiemman tutkimuksen tuloksia.

Avainsanat: Yhteisopettajuus, yhteistyö, luokanopettaja, opettajuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
 Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: [Listaa tähän kaikki tekoälysovellukset ja niiden versiot, joita olet käyttänyt tutkielmaprosessin aikana.]

Käyttötarkoitus: [Kuvaa tähän yksityiskohtaisesti, mihin tarkoitukseen ja miten tekoälyä on sovellettu opinnäytteeseen tutkielmaprosessin aikana.]

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: [Luettele tähän kaikki opinnäytteen vaiheet ja osiot, joissa tekoälyä on tutkielmaprosessin aikana käytetty.]

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 7 |
| 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 9 |
| 2.1 Yhteisopettajuus ilmiönä..... | 10 |
| 2.2 Yhteisopettajuus Suomessa | 11 |
| 2.3 Yhteisopettajuus maailmalla | 13 |
| 2.4 Yhteisopettajuus ja opettaja | 15 |
| 2.5 Yhteisopettajuus ja oppija..... | 17 |
| 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 20 |
| 3.1 Tutkimustehtävä | 20 |
| 3.2 Tutkimusmenetelmä | 20 |
| 3.3 Aineistonhankinta | 21 |
| 3.4 Aineiston analyysi..... | 23 |
| 4 TUTKIMUSTULOKSET | 24 |
| 4.1 Yhteistyö..... | 24 |
| 4.1.1 <i>Vastuu</i> | 24 |
| 4.1.2 <i>Vuorovaikutus</i> | 26 |
| 4.1.3 <i>Työhyvinvointi</i> | 26 |
| 4.2 Työparin soveltuvuus..... | 27 |
| 4.2.1 <i>Eroavaisuudet</i> | 27 |
| 4.2.2 <i>Vahvuudet voimavarana</i> | 28 |
| 4.2.3 <i>Henkilökemiat</i> | 29 |
| 4.3 Resurssit..... | 30 |
| 4.3.1 <i>Aika</i> | 30 |
| 4.3.2 <i>Tilat</i> | 31 |
| 4.3.3 <i>Tuki työyhteisössä</i> | 31 |
| 4.4 Vaikutukset oppijaan | 32 |
| 5 POHDINTA | 34 |
| 5.1 Tutkimustulosten pohdinta..... | 34 |
| 5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 37 |
| 5.3 Jatkotutkimusideat..... | 38 |
| LÄHTEET | 40 |
| LIITTEET | 44 |
| Liite 1: Kyselylomake..... | 44 |

1 JOHDANTO

Opettajan työ on pitkään mielletty luonteeltaan itsenäiseksi ja autonomiseksi. Mielikuva opettajuudesta, jossa yksi opettaja on vastuussa yhdestä opetusryhmästä, perustuu pitkään perinteeseen. Opettajuuden voidaan kuitenkin nähdä olevan jatkuvassa muutoksessa, ja erityisesti viimeisten vuosien aikana muutos tuntuu kiihtyneen. Muutokset opettajan työn luonteessa kohti yhä moninaisempaa osaamista, ja työn intensifikaation kasvu on kuitenkin nähty tekijöinä opettajien työssäjaksamisen heikkenemisessä ja lisääntyvässä työuupumuksessa (OAJ, 2019, 2021). Esimerkiksi kolmiportaisen tuen ja inklusiivisemmän opetuksen tuomat velvoitteet ja kasvanut tuentarve ovat korostaneet tarvetta yhteisöllisemmälle lähestymistavalle opetuksen ja tuen tarjoamisessa. (Sirikko ym., 2020). Myös muuttuvat opetusympäristöt, kuten avoimet opetustilat yhdelle opetusryhmälle suunniteltujen luokkahuoneiden sijaan ohjaavat jo fyysisesti muovaamaan opetusta yhteisöllisempään suuntaan (Takana & Saarinen, 2020). Yhtenä keinona niin oppijoiden kouluhyvinvoinnin, kuin opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi on esitetty yhteisopetuksen yleisempää hyödyntämistä opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen tueksi. Yhteisopetuksella tarkoitetaan opetuksen toteuttamista tavalla, jossa kaksi tai useampi opettaja jakaa perinteisesti yhdelle opettajalle vastatun työn. (Pulkinen & Rytivaara 2015). Yhteisopetuksen on todettu esimerkiksi tarjoavan opettajille parempia mahdollisuuksia huomioida oppijoiden yksilöllisiä tarpeita oppimisen tukena, hyödyntää monipuolisempia opetusmenetelmiä, mutta myös tukevan opettajien ammatillista kasvua ja yhteisöllisyyttä kouluissa (Pulkinen & Rytivaara, 2015). Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa kohti yhteisöllisempiä toimintatapoja opetuksessa, mihin yhteisopettajuudella voidaan pyrkiä vastaamaan.

Yhä yleistyvä yhteisopetus haastaa perinteisen opettajaroolin rajoja työn jakamisen myötä, ja on mukana muokkaamassa koulukulttuuria. Vaikka yhteisopetuksen toteuttaminen on aiempaa yleisempää, on se kuitenkin

marginaalista perinteiseen yksinopetukseen verraten. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tarkastelemaan yhteisopettajuutta luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä liittyen yhteisopettajuuden mahdollisuuksiin, haasteisiin ja vaikutuksiin opetustyössä. Erityisen kiinnostavaksi koen mahdolliset työkokemuksen tuomat näkemuserot yhteisopettajuuden aspekteja kohtaan. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelulomakkeen avulla vapaaehtoisilta luokanopettajilta ja aineiston analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin kautta. Tutkimuksen luvussa kaksi syvennyttään tarkemmin yhteisopettajuuden termin määrittelyyn ja aiempaan tutkimukseen aihepiirin sisällä. Luku kolme käsittelee tutkimuksen toteutusta ja metodologisia lähtökohtia, ja luvussa neljä esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset. Viimeisessä luvussa kootaan yhteen ja tulkitaan keskeisimpiä tuloksia, sekä pohditaan tutkimusprosessin etenemistä.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kahden tai useamman opettajan yhdessä toteuttamasta opetuksesta voidaan käyttää useampaa termiä. Suomessa yleisimmin käytetyt termit ovat yhteisopetus ja samanaikaisopetus, joita ajoittain käytetään myös synonyymeinä toisilleen. Yhteisopettajuus terminä kuitenkin käsittää samanaikaisopetukseen verraten opettajien yhteistyön laajemmassa merkityksessä. Yhteisopettajuuden merkitysten voidaan katsoa laajentuvan yhdessä opettamisen ulottuvuudesta jaettuun vastuuseen opetuksen suunnittelemisen, toteutuksen ja arvioinnin toteuttamisesta (Malinen & Palmu, 2017). Tässä tutkimuksessa viitataan käsitteeseen termeillä yhteisopetus, ja yhteisopettajuus, sillä olen kiinnostunut erityisesti tiiviin opettajayhteistyön kokemuksista opettajien silmin. Yhteisopetus käsittää vähintään kahden opettajan yhdessä toteuttaman opetuksen, joka tapahtuu pääsääntöisesti yhdessä tilassa, mutta opetusta on mahdollista varioida useiden toimintamallien välillä, ja oppilasaines voi koostua yhdestä tai useammasta oppilasryhmästä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Opetuksen toteuttajina voivat toimia yhdessä esimerkiksi opettajat, erityisopettajat ja erityisluokanopettajat, mutta esimerkiksi luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyötä ei kutsuta yhteisopetuksi (Takala ym., 2020). Suomessa yleisimmin yhteisopetusta toteuttaa joko kaksi luokanopettajaa, tai luokanopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa, mutta kansainvälisellä ”co-teaching”- termillä viitataan usein yhteistyöhön luokanopettajan ja erityisopettajan välillä (Ahtiainen ym., 2017). Yhteisopettajuus ei välttämättä tarkoita jokapäiväistä yhdessä opettamista, ja opettajat toteuttavat tätä joustavasti, joskus myös venyttäen yhteisopetuksen määritelmää. Opetusta ei esimerkiksi välttämättä toteuteta samassa luokassa jokaisella tunnilla, ja oppijoita voidaan jakaa eri tiloihin opetuksen aikana (Takala ym., 2020).

2.1 Yhteisopettajuus ilmiönä

Yhteisopettajuudesta on käytössä monenlaisia malleja ja variaatioita, ja myös käsitteen määritelmiä on useita. Cook ja Friend (1995) määrittelevät yhteisopettajuuden käsitteen englanninkielisen vastineen ”co-teaching” neljän kriteerin kautta. Ensimmäisen kriteerin mukaan yhteisopetuksen toteuttajina ovat opettajan pätevyyden omaavat kaksi, tai useampi opettaja. Toinen kriteeri on, että molemmat opettajat osallistuvat aktiivisina toimijoina opetukseen ja ohjeistukseen, eivätkä esimerkiksi toimi ainoastaan avustajan, tai opetuksen seuraajan roolissa. Kolmannen kriteerin mukaan opetusryhmän tulisi koostua moninaisista oppijoista ja ryhmässä tulee olla myös esimerkiksi erityisen tuen oppijoita. Neljännen kriteerin mukaan opetuksen tulisi pääsääntöisesti tapahtua samassa luokkahuoneessa tai opetustilassa, mutta ei estä mahdollisuutta jakaa ajoittain ryhmiä työskentelemään eri tiloihin. Suomessa voidaan kuitenkin nähdä joustoa käsitteen kriteerien suhteen yhteisopettajuuden toteuttamisessa käytännössä.

Koulukohtaiset mallit yhteisopetuksen toteutustavoista vaihtelevat oppilaiden tarpeiden, mutta myös käytettävissä olevien resurssien mukaan (Sirkko ym., 2020). Keskeistä kaikissa malleissa on kuitenkin ammattilaisten jaettu vastuu opetuksen toteutuksesta, arvioinnista ja suunnittelusta. Yhteisopetuksen mallit jaetaan usein vähintään neljään toimintamalliin: avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus, ja tiimiopettajuus (Sirkko ym., 2020). Yhteisopettajuuden eri malleissa ilmennetään opettajien roolitusta opetuksen toteuttamisessa. *Avustavan opetuksen* mallissa toinen opettajista toteuttaa itse opetuksen toisen opettajan avustaessa oppijoita. *Rinnakkaisessa opetuksessa* opetusryhmä jaetaan pienempiin opetusryhmiin, joissa opetus tapahtuu rinnakkain. *Täydentävässä opetuksessa* toinen opettajista täydentää opetusta (Sirkko ym., 2020). Opetusmalleista tiiveimmässä *tiimiopetuksessa* tasainen vastuunjako ilmenee konkreettisimmin. Mallissa perinteisesti yhden opettajan velvollisuuksiksi mielletyt työtehtävät toteuttaa kaksi opettajaa yhdessä, jolloin yhteistyön ja työnjaon tulee olla saumatonta ja tasavertaista toimiakseen, ja opetus parhaimmillaan toimii vuoropuheluna opettajien välillä (Pulkkinen & Rytivaara 2015). Opettajuuden autonomisen luonteen vuoksi siirtyminen yhteisopetukseen ei ole aina saumatonta, ja yhteistyön roolitusten muovautuminen

voi vaatia sopeutumista kaikilta osapuolilta. Yhteisopettamiseen tutustumisessa erityisesti avustava- ja täydentävä opetusmalli ovat yleisiä roolituksessa, sillä ne auttavat tutustumaan niin toiseen opettajaan, kuin toisen opettajan läsnäoloon opetustilanteessa matalamman kynnyksen kautta (Pulkkinen & Rytivaara 2015). Näiden neljän mallin lisäksi on esitetty myös jaotelmia kuuteen yhteisopetustapaan, joissa esitellään edellä mainittujen lisäksi pysäkkiopetus, jossa oppijat kiertävät eri opetuspisteissä. Lisäksi rinnakkaisopetus on jaettu edelleen kahteen tapaan toteuttaa opetusta rinnakkain. Toisessa toteutustavassa oppijat jaetaan kahteen ryhmään ja opetettava asia on sama, kun taas toisessa luokan jakamista kahteen hyödynnetään eriyttämisen keinona, ja ryhmät saavat eri opetusta. (Toriseva ym., 2022)

Yhteisopettajuuden voidaan nähdä toteuttavan inklusiivisen, eli yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kasvatuksen periaatteita ja arvoja. Oppimisen tukea tarvitsee yhä useampi oppija niin Suomessa, kuin kansainvälisestikin, ja opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Tilanteen on tutkittu haastavan opettajia työssään, ja heidän osaamisensa ja tietotaitonsa voi olla puutteellista moninaisten ryhmien opettamisessa (Kokko ym., 2021). Yhteisopettaminen voi auttaa tuomaan opetukseen eriyttämisen ja oppimisen tueksi keinoja, joita ei muuten olisi mahdollista, tai yhtä vaivatonta toteuttaa. Pedagogiset menetelmät ovat kuitenkin usein lähes samoja kuin yhden opettajan toteuttamassa opetuksessa, mutta ovat hyödynnettävissä monipuolisemmin. Esimerkiksi oppijoiden jakaminen opetusryhmiin moninaisin tavoittein helpottuu toisen opettajan läsnäolon myötä. Myös luokan hallinnan ja eriyttämisen mahdollisuudet moninaistuvat lisäresurssien myötä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015).

2.2 Yhteisopettajuus Suomessa

Suomessa yhteisopettajuus sai alkunsa 1970-luvulla, kun kansa- ja kansalaiskoulujärjestelmästä siirryttiin yhtenäiseen peruskouluun, jolloin luokkien heterogeenisyys korostui. Tuolloin Opetushallitus alkoi suositella osa-aikaisesti toimiville erityisopettajille yhteistyötä yleisopettajien kanssa. (Antila ym. 2022). Samanaikaisopetuksiksi kutsuttua useamman opettajan yhteistyötä kokeilivat jo

1960-luvulla yksittäiset opettajat. Kouluhallituksen vuonna 1977 antama ohjeistus luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä vaikutti samanaikaisopetuksen yleistymiseen Suomessa (Sirkko ym., 2020).

Saloviita ja Takala (2010) kartoittivat tutkimuksessaan yhteisopettajuuden yleisyyttä eri opettajakategorioiden sisällä Helsingin peruskouluissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että resurssiopettajien ja erityisopettajien keskuudessa yhteisopettajuus on yleisempää kuin muiden opettajamuotojen kesken. Viikoittain yhteisopetusta hyödynsi keskimäärin joka kolmas luokanopettaja, ja yleisesti yhteisopettajuutta toteutettiin 2-3 tuntia viikossa. Myöhemmässä tutkimuksessaan Saloviita (2017) kuitenkin osoittaa yhteisopetuksen hyödyntämisen opetuksessa kaksinkertaistuneen isommissa kaupungeissa. Tähän Saloviita (2017) esittää mahdolliseksi vaikuttajaksi yhteisopettamisen vahvan suosituksen Opetushallituksen toimesta, erityisesti tilanteisiin, jolloin luokassa on erityisen tuen tarpeen oppijoita. Yhteisopettajuuden voidaan siis nähdä yleistyneen perusopetuksen piirissä. Kyseisessä tutkimuksessa Saloviita (2017) myös osoittaa yhteisopetuksen olevan suositumpaa naisopettajien, ja nuorempien opettajien piirissä, ja luokanopettajien kesken yhteisopettajuuden hyödyntäminen opetuksessa assosioituu positiivisempaan asenteeseen inklusiivista opetusta kohtaan. Yhteisopetuksen osoitetaan myös olevan yleisempää suuremmissa kunnissa verraten pienempiin kuntiin.

Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015) tekivät kartoitusta yhteisopetuksen yleisyydestä Keski-Suomen seudulliseen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohankkeeseen osallistuneissa kunnissa vuonna 2010. Osallistuneista luokanopettajista (n =70) yli puolet toteutti opetusta lähes päivittäin tai viikoittain koulunkäyntiavustajan kanssa, 11 % erityisopettajan kanssa, ja 14 % toisen luokanopettajan kanssa. Myös aineenopettajat hyödynsivät yhteisopetusta, mutta huomattavasti vähemmän. Myös aineenopettajilla koulunkäyntiavustajan kanssa opettaminen oli yleisempää, sillä lähes päivittäin tai viikoittain heistä 38 % opetti yhdessä koulunkäyntiavustajan kanssa, 3 % yhdessä erityisopettajan kanssa, ja 4 % toisen aineenopettajan kanssa.

Yhteisopettajuuden voidaan nähdä tukevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) aikuisten yhteistyön, kuten

yhteisopettajuuden, mainitaan mallintavan koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppijalle. Yhteistyö nähdään myös tarpeellisena monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa, sekä oppilashuollon tukikeinona. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteisopettajuus kuitenkin nähdään lähinnä tuki- tai erityisopetuksen toteuttamisen keinona (Toriseva ym., 2022) Yhteisopettajuuden hyötyjen on kuitenkin todettu ulottuvan oppijan kouluhyvinvoinnin tukemisen lisäksi myös opettajan työhyvinvointiin. (Sirkko ym., 2020).

2.3 *Yhteisopettajuus maailmalla*

Kansainvälinen termi ”co- teaching”, aiemmin ”collaborative teaching”, viittaa usein luokanopettajan ja erityisopettajan väliseen yhteisopettajuuteen. Termiä ”team teaching” käytetään tälle myös synonyyminä, mutta voi tarkoittaa spesifimmin Suomessakin käytetyn yhteisopettajuusmallin ”tiimiopettajuuden” merkitystä kahden tai useamman luokanopettajan yhteistyötä yhden tai useamman ryhmän opettamisessa.

Friend ym. (2010) mukaan yhteisopetuksen toteuttamisen voidaan nähdä syntyneen 1950-luvulla Yhdysvalloissa opettajapulan seurauksena, jolloin ongelmaan haettiin ratkaisua opettajien välisestä yhteistyöstä. Tällöin motivaatio opettajien yhteistyöhön kumpusi tehokkuusnäkökulmasta, ja toteutustavassa yksi opettaja luennoi neljälle opetusryhmälle, jonka jälkeinen loppupuinti toteutettiin neljässä ryhmässä erikseen opettajajohtoisesti (Friend ym., 2010). Kiinnostus yhteisopettajuuteen on kasvanut kansainvälisesti ja vaikuttajina tälle voidaan nähdä olevan esimerkiksi Yhdysvalloissa kehitetty No Child Left Behind Act of 2001, sekä Individuals with Disabilities Education Act of 2004. Kumpikin laki pyrkii tukemaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kouluissa, jälkimmäisen keskittyen erityisesti erityisoppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämiseen. (Friend ym., 2010).

Kansainvälistä tutkimusta yhteisopetuksesta on tehty enenevässä määrin opetustavan yleistyessä. Tutkimus keskittyy usein asiantuntijoiden näkemyksiin yhteisopetuksen toteuttamisesta, tai observaatioihin sen toteutuksesta. (Friend

ym., 2010). Tutkimustuloksia yhteisopettajuuden vaikutuksista oppijan oppimistuloksiin tai käyttäytymiseen ei juuri ole, mutta vaikutuksia erityisen tuen oppijoihin on jonkin verran. (Malinen & Palmu, 2017). Koska co-teaching terminä viittaa erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöhön, tutkimuskin viittaa usein vastaavaan asetelmaan, ja vaikutusta on peilattu usein myös erityisen tuen oppijan näkökulmasta. Keefe ja Moore (2004) tutkivat lukio-opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Opettajien näkemysten mukaan yhteisopettajien yhteensopivuus oli merkittävää ja toimivan yhteistyön keskiössä nähtiin olevan kommunikaation toimivuus. Erityisopettajien rooli yhteisopetuksessa kuitenkin koettiin jäävän avustajan kaltaiseksi tasavertaisen opettajaroolin sijaan. Opettajien mukaan yhteisopetus tarjosi yksilöllisempää apua oppijoille, ja erityisoppijoiden oleminen yhteisessä luokassa koettiin vähentävän erilaisuuden stigmaa, mutta erityisopettajien näkemysten mukaan yhteisopetus ei välttämättä ole sopivin vaihtoehto kaikille oppijoille. Esimerkiksi aistiyliherkkyydet voivat haastaa oppijan toimimista äänekkäässä ja moniärsykkeisessä luokahuoneessa.

Wilson ja Michaels (2006) tutkivat yläkouluikäisten kokemuksia yhteisopetuksesta. Oppijat kertoivat tutkimuksessa pitävänsä enemmän yhteisopetuksesta kuin yksinopetuksesta, ja kokivat menestyvänsä akateemisesti paremmin. Valtaosa oppijoista koki, että apua on enemmän tarjolla, opetustyyliä ja ohjeistustapoja on monipuolisemmin, ja että mahdollisuus kehittyä on suurempi. Oppijat myös kokivat vaatimustason olevan korkeampi. Useamman opettajan esittämät erilaiset näkökulmat koettiin kuitenkin myös hämmentäviksi. Vaikka tutkimuksessa niin erityisen tuen oppijat, kuin yleisen tuen oppijat kokivat yhteisopetuksen olevan monella osa-alueella hyödyllistä, Murawski (2006) ei havainnut tutkimuksessaan eroa erityisoppijoiden akateemisessa menestyksessä erilaisissa luokkaympäristöissä, mutta hän esittää vaikuttavaksi tekijäksi koulutuksen puutetta yhteisopettajien kesken. Myös Rea ja kumppanit (2002) toteavat eroavaisuuksien näkyvän pääsääntöisesti erityisoppijoiden paremmissa todistuksissa ja läsnäoloissa verraten yksinopetusluokkien erityisoppijoihin.

2.4 *Yhteisopettajuus ja opettaja*

Yhteisopettajuus nähdään usein inklusiivisen opetuksen tukikeinona. Useamman opettajan suunnittelema ja toteuttama opetus sekä arviointi voi parantaa opetuksen laatua, ja tukea eriyttämistä (Takala ym., 2020). On kuitenkin ilmennyt, että yhteisopetuksen mahdollisuudet eivät rajoitu opetuksen monipuolistamiseen ja tasa-arvoistamiseen, vaan parhaimmillaan voi toimia myös opettajan työhyvinvoinnin tukijana. Työn jakaminen vähentää työn kuormittavuutta, tukee ammatillista kehitystä, ja lisää työn iloa (Takala ym., 2020). Takalan ja Saarisen (2020) mukaan yhteisopetuksella voidaan nähdä olevan lähinnä positiivisia vaikutuksia opettajien työhön, kuten työssäjaksamiseen ja ammattitaidon kasvuun. Mahdollisuus erilaisten oppijoiden tukemiseen on kuitenkin opettaja yhteisopettajuuteen kannustava tekijä yhä heterogeenisempien ryhmien myötä (Takala & Saarinen, 2020).

Autonomiseksi mielletyssä opettajan ammatissa työnkuvan muuttuessa yhteisöllisemmäksi, voi työnkuvanmuutos aiheuttaa myös haasteita. Takala ja Saarinen tutkivat tutkimuksessaan (2020) yhteisopettajuuden näkökulmasta opettajan toimijuutta, eli muun muassa vapautta toimia ammatillisesti tarkoituksenmukaisesti. He kuvaavat toimijuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi esimerkiksi henkilökohtaiset tai jaetut uskomukset, mutta myös opetukseen saatavilla olevat resurssit, luokkakokoon ja opetussuunnitelmaan. Heidän mukaansa toimijuus voi yhteisopettajuuden kautta laajentua ja kasvattaa ammatillista identiteettiä, mutta myös aiheuttaa tunnetta toimijuuden kaventumisesta. Opettajan autonominen toimijuus ja päätösvalta koettiin tärkeäksi, mutta tästä oltiin valmiita joustamaan ja neuvottelemaan. Toimijuuden säilyttämisen ja jakamisen tasapainon voidaan nähdä olevan onnistuneen yhteisopettajuuden keskiössä (Takala & Saarinen, 2020). Myös työparin tai tiimin muodostaminen on merkittävässä osassa yhteisopettajuuden toteutuksessa. Yhteisopetukseen osallistumisen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen, joka on yksi todettu edellytys onnistuneeseen yhteisopetukseen. Aina aloite yhteisopetukseen ei kuitenkaan tule opettajilta itseltään, vaan esimerkiksi rehtorilta, tai taustalla ovat hallinnolliset syyt. Tällöin kuitenkin yhteisopetukselle taataan usein varmimmin hallinnollinen tuki ja sen tuomat resurssit, mikä on jälleen tärkeä edellytys yhteisopetuksen onnistumiselle (Pulkkinen & Rytivaara,

2015). Myös työparin ominaisuudet voivat vaikuttaa yhteisopettajuuden toimivuuteen. Esimerkiksi yhteensopimattomat henkilökemiat ovat keskeinen syy yhteisopettajuuden haasteisiin (Toriseva ym., 2022). Toisaalta Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) tutkimuksen mukaan persoonallisuutta merkittävämpi työparin keskeinen ominaisuus on jaetut käsityksen opettamisesta ja oppimisesta, joka tukee esimerkiksi yhteissuunnittelun toimivuutta, sekä samankaltainen pedagoginen näkemys ja opetustyyli. Myös keskinäinen luottamus ja joustamiskyky tukevat työparin tai tiimin toimivuutta. Hyvän kommunikaatioyhteyden kautta löydettävä selkeys rooleista ja vastuualueista tukee yhteisopettajuuden toimimista (Prizeman, 2015).

Vaikka yhteisopettajuuden potentiaali on tunnistettu useissa tutkimuksissa, opettajien asenteet vaihtoehtoista opetusmallia kohtaan voivat olla vastahakoisia. Syitä tähän voivat olla vallitseva perinteinen individualistinen kulttuuri, ja tuen puute koulun sisällä, esimerkiksi rehtorin ja kollegojen puolesta, mutta myös tietotaidon puute yhteisopettajuuden onnistuneesta tuomisesta osaksi koulukulttuuria (Duran ym., 2020). Opettajien asenteisiin yhteisopettajuutta kohtaan voidaan vaikuttaa esimerkiksi tarjoamalla aiheeseen liittyvää koulutusta. Onnistuneessa yhteisopettajuudessa mahdollisuus koulutukseen on merkittävä tekijä, ja tätä voidaan tukea jo opettajaopintojen aikana tuomalla yhteisopettajuuden teemoja osaksi opintoja. Duranin (2020) mukaan opettajat, jotka omaavat enemmän työelämää aiempia kokemuksia yhteisopettajuudesta omaavat myös positiivisemmän asenteen yhteisopettajuuteen, ja tuntevat enemmän itsevarmuutta työssään. Työelämää edeltävien yhteisopettajuuskokemusten mahdollistamisen on tutkittu tuovan monia hyötyjä, kuten yhteistyötaitojen kehittymisen, lisäävän dialogia observoinnin, reflektion ja oppimisprosessien kautta, tuovan tukea, ja lisäävän opettajien kokemuksia turvallisuudentunteesta, tehokkuudesta ja itsevarmuudesta, mutta myös parantaen oppijoiden tuloksia (Duran ym., 2020). Prizeman esittää tutkimuksessaan (2015), että yhteisopetusta kokeilleet opettajat tunnistivat kasvanutta itseluottamusta, kehittyneitä työsuhteita muiden opettajien kanssa, sekä parempaa ymmärrystä erityisoppijoiden tarpeista. He arvostivat yhteistyötä kollegojen kanssa, rauhallista suunnittelu-aikaa, sekä jaettua vastuuta ja tasa-arvoista ilmapiiriä luokassa.

2.5 Yhteisopettajuus ja oppija

Vaikka yhteisopettajuus vaikuttaa paljon opettajien työnkuvaan, sen vaikutus myös oppijan oppimiskokemukseen on merkittävä. Erityisesti tilanteissa, joissa yhteisopetukseen siirrytään kesken oppijan koulutien, on tärkeää kiinnittää huomiota uuteen oppimisympäristöön sopeutumiseen. Yhteisopettajuus näkyy konkreettisimmin oppijan arjessa kahden tai useamman opettajan läsnäolon kautta. Jokainen opettaja tuo opetukseen oman opetustyyhinsä ja läsnäolonsa, mikä voi auttaa vastaamaan yksilöllisemmin oppijoiden tarpeisiin. Toisen opettajan läsnäolo voi tuoda lisää mahdollisuuksia oppijalle saada tarvitsemaansa apua ja huomiota. Henkilökohtaisen avun saaminen ja oppimisen tukeminen ovat oppijoiden kokemuksen mukaan pedagogisen hyvinvoinnin kannalta merkittävimpiä tekijöitä yhteisopetusluokassa (Toriseva ym., 2022). Lisäksi yhteisopettajuuden on tutkittu edistävän oppijoiden sosioemotionaalisen osaamisen kehittymistä, osallisuutta ja vuorovaikutusta luokassa (Takala ym., 2020). Pulkkinen ja Rytivaara (2015) ovat tutkineet, että opettajat kokevat yhteisopetuksen edistävän myös oppijoiden turvallisuuden tunnetta koulussa, yhteisöllisyyttä luokan ilmapiirissä sekä erityisen tuen oppijoiden osallisuutta luokassa. Magiera ja Zigmund (2005) esittävät tutkimuksessaan, että aineenopettajan ja erityisopettajan yhteisopettaessa aineenopettajan havaittiin huomioivan erityisoppijoita vähemmän kuin yksin opettaessa, ja vastuu siirtyi pääsääntöisesti erityisopettajalle. He mainitsevat huomioonotettavana vaikuttajana sen, etteivät opettajat olleet saaneet koulutusta yhteisopettajuuden toteuttamisesta, eivätkä suunnittelu-aikaa tunteja varten.

Kattavia tutkimustuloksia yhteisopettajuuden vaikutuksista oppijoiden oppimistuloksiin ei juuri ole saatavilla, ja kansainväliset tutkimustulokset pohjautuvat pääsääntöisesti opetustapaan, jossa tasavertainen yhteisopetus opettajien välillä ei toteudu (Ahtiainen ym., 2017). Yhteisopettajuuden yhteyttä oppimistuloksiin tai käyttäytymiseen on myös haastavaa tutkia kokeellisella tutkimusasetelmalla (Malinen & Palmu, 2017). Harter ja Jacobi (2018) kuitenkin esittävät, että yhteisopetus voi tarjota oppijalle useamman opettajan myötä monipuolisemman oppimisympäristön ja mahdollisuuden tehokkaampaan oppimiseen. Tutkimuksessa yhteisopetusluokassa opiskelleet yliopisto-

opiskelijat ilmensivät korkeamman tason affektiivista oppimista verrattuna perinteisen oppimisympäristön oppijoihin ja osoittivat korkeampaa motivaatiota. Tutkimusta on tehty myös muista vaikutuksista oppijaan.

Prizemanin (2015) tutkimuksessa opettajien määrän lisääminen oppijaa kohti esitetään tarjoavan mahdollisuuden monipuolisiin opetustyyleihin ja tapoihin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat havaitsivat myös oppijoiden itseluottamuksen kasvaneen, jonka seurauksena osallistuvuus tunneilla kasvoi, Useamman opettajan vaikutuksesta luokkaan kehkeytyi yhteisöllisempi ilmapiiri, jonka myötä esimerkiksi herkkyys yksilöllisten haasteiden tunnistamiseen ja niiden tukeminen helpottui. Yhdysluokissa, joissa opettajien määrä ei kasva oppijaa kohti, opettaja-oppija suhdetta voi haastaa suuri luokkakoko. Oppijat kokevat, että yhteisopetusluokassa opettajilla on vähemmän aikaa heille oppituntien ulkopuolella, sillä tuntien suunnittelu vie paljon aikaa (Toriseva ym., 2022).

Oppijantuntemus ja opettaja-oppija suhde ovat keskeisiä tekijöitä oppijan kouluhyvinvoinnin ja oppimisen tukena, kun oppija kohdataan yksilöllisellä tasolla. Oppija ei aina pysty tunnistamaan avun tarvettaan, jolloin opettajan merkitys avun tarpeen havainnoitsijana korostuu (Toriseva ym., 2022). Jotta oppijantuntemus voi aidosti tukea oppimista, tulee tämän ulottua oppimistapojen tuntemuksesta niin kulttuuriseen, sosiaaliseen, kuin henkilökohtaiseenkin ulottuvuuteen. Yhteisopettajuudessa opettajien jaettu vastuu oppijasta antaa useamman näkökulman oppijan tarpeiden tunnistamiseen, mikä voi auttaa oppimisen tehokkaampaan tukemiseen (Rytivaara, Pulkkinen & Palmu, 2023). Yhteisopetus myös mahdollistaa oppijalle useamman erilaisen opettaja-oppija suhteen muodostamisen erilaisten oppimistilanteiden kautta (Rytivaara ym., 2023).

Rytivaara ja kumppanit (2023) tutkivat oppijantuntemusta yhteisopettajuuden saralla ja totesivat, että tutkimuksessa opettajat kuvailivat kolmea tapaa oppia oppijoista: observoimalla oppijoita, saamalla tietoa heistä sekä rakentamalla tietoa yhdessä yhteisopettajan kanssa. Yhteisopettajuus mahdollistaa opetusmallin, jossa toinen opettajista pystyy observoimaan oppijoita työskentelyn ohessa toisen opettaessa. Opetusroolien vaihtelu luo tilaisuuden kummallekin opettajalle keskittyä oppijoiden seuraamiseen oppimistilanteissa. Erityisesti luokanopettajat (vrt. erityisopettajat) kokivat observoinnin

mahdollisuuden puuttuvan yksinopettamisessa, ja opetuksen seuraaminen nähtiin valaisevana kokemuksena, kun yksittäisten oppijoiden käyttäytyminen ja toimintatavat tulivat nähdyksi. Opettajat jakoivat tietoa oppijoista, erityisesti jos toisella opettajalla oli ennalta kokemusta ja tietoa luokasta, ja kokivat tiedon olevan siirrettävissä eteenpäin sellaisenaan. Yhteinen tiedonrakentaminen onnistui, kun kumpikin opettajista tunsi oppijat ja pystyi kertomaan omia kokemuksiaan yksittäisistä oppijoista. Yhden opettajan yksilöllinen näkemys oppijasta koettiin rajalliseksi, mutta tietoa pystyttiin rakentamaan reflektoiden näkemyksiä opettajaparin kesken, muodostaen kokonaisvaltaisemman kuvan oppijasta. Yhteinen tiedonrakentaminen opettajien välillä oli osa päivittäistä arkea, ja opettajat pystyivät jakamaan tietoa oppijoista myös tunneilta, joilla toinen opettajista ei ollut paikalla. He kokivat jaetun tietämyksen oppijoista hyödyttävän yhteisopettajuuden lisäksi opettaja-oppija suhteiden edistämistä, tarjoten monipuolisemman kuvan oppijasta, ja näin tukien myös arviointiprosesseja. Reflektoinnin kautta oppijan osaaminen voi tulla näkyväksi monipuolisemmin ja tasa-arvoisemmin. (Rytivaara, Pulkkinen & Palmu, 2023).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, minkälaisia hyötyjä ja haasteita luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden tuovan opettajuuteen ja opetukseen. Pyrin tunnistamaan tekijöitä, jotka kuvaavat opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä opetukselle niin tukevinakin kuin kuormittavinakin.

Tutkimustehtävää lähestytään seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Mitkä tekijät luokanopettajat kokevat yhteisopettajuutta haastaviksi tekijöiksi?
2. Mitkä tekijät luokanopettajat kokevat yhteisopettajuutta tukeviksi tekijöiksi?
3. Miten opettajat kokevat yhteisopettajuuden vaikuttavan opettajuuteen ja opetukseen?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusote tässä tutkimuksessa on laadullinen, eli kvalitatiivinen, sillä tutkimuksen kohteena ovat yksilön kokemukset. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää yksilöiden ja ilmiöiden tutkimista ja kuvaamista mitattavien ja yleistettävien tulosten sijaan. Ilmiöitä tarkastellaan tyypillisesti tutkimuksen kohteena olevien yksilöiden kautta, jolloin yksilön kokemusmaailma, ajatukset, tunteet ja luodut merkitykset ovat tutkimuksen keskiössä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimus ei pohjaudu yhteen teoriaan, vaan saatuun aineistoon. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on induktiivisuus, eli pyrkimys muodostaa johtopäätöksiä aineistoon nojaten. Aineisto hankitaan ja tulkitaan alan perinteen ymmärryksen kautta, pyrkien luomaan uusia näkökulmia aiheeseen liittyen. (Juuti & Puusa, 2020). Aineistolähtöisyyden lisäksi tyypillistä on aineiston ja teorian vuoropuhelu, jolloin teoria ei ole tutkimuksen lähtökohta, vaan apuväline (Juuti &

Puusa, 2020). Tutkimukseni on tutkimussuuntaukseltaan fenomenologinen. Fenomenologisessa tutkimusotteessa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset. Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiö pyritään ymmärtämään yksilön kokemusten kautta sellaisena, millaisena ilmiö näyttäytyy tutkimukseen osallistuneiden elämismaailmassa (Huhtinen & Tuominen, 2020). Poiketen määrällisen tutkimuksen pyrkimyksistä selittää ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä erilaisin mallein, fenomenologian näkemyksen kautta pystytään toimintaa ainoastaan tulkitsemaan ja ymmärtämään (Huhtinen & Tuominen, 2020).

3.3 *Aineistonhankinta*

Toteutin aineistonkeruun kyselylomakkeella Office 365 Forms- alustaa käyttäen. Kyselylomakkeen linkki jaettiin Facebook- palvelun suljetussa ryhmässä, joka on suunnattu alakoulun opettajille. Kyselylomake valikoitui aineistonkeruun tavaksi, joka tuki tavoitettani kerätä mahdollisimman laaja ja kattava otanta tutkimukseen, sillä tutkimusta ei rajattu esimerkiksi koulun tai kaupungin mukaan. Kyselylomake voi mahdollistaa tutkimuskysymyksiin vastaamisen matalalla kynnyksellä, koska kyselyyn on mahdollista vastata oman aikataulun mukaisesti. Arvioitu kesto kyselyyn vastaamiselle oli 10–20 minuuttia, ja toteutunut keskimääräinen vastaamisaika oli 12:11 minuuttia. Henkilöhaastatteluun verraten kyselylomakkeen täyttäminen voi viedä vastaajalta vähemmän aikaa, minkä vuoksi osallistuminen voi olla mielekkäämpää. Toisaalta nopea vastausaika voi myös tarkoittaa sisällön kaventumista, sillä kyselylomakemuoto ei mahdollista esimerkiksi spontaaneja tarkentavia lisäkysymyksiä, kuten henkilöhaastattelu. Tekstimuotoisessa haastattelussa vastauksen muotoileminen voi olla harkitumpaa, kuin keskustellen käydyssä haastattelussa. Kysely toteutettiin anonyyminä kyselyinä, jolloin kyselyyn vastanneilta ei kerätty tunnistetietoja, joiden perusteella heidät voitaisiin yhdistää vastauksiinsa, mikä voi myös vaikuttaa päätökseen osallistua tutkimukseen.

Tutkimuskysely kohdennettiin luokanopettajana toimiville opettajille, jotka ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta omassa opetuksessaan. Tutkimukseen vastanneita luokanopettajia oli yhteensä 12. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on pieni otanta, jota tarkastellaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola &

Suoranta, 1998). Vaikka varsinaisia tunnistetietoja ei kerätty, taustoittavissa kysymyksissä kartoitettiin opettajien työkokemus ja yhteisopetuskokemus vuosissa. Kyselyn strukturointiasteesta riippumatta on perusteltua hyödyntää määrällisiä kysymyksiä faktisen tiedon kartoittamiseen, liittyen esimerkiksi vastaajan taustatietoihin (Puusa, 2020). Taustoittavat kysymykset olivat valtaosin suljettuja kysymyksiä, ja loput kysymyksistä avoimia. Avointen kysymysten etu on haastateltavien näkemysten kerääminen haastateltavan itse sanoittamana (Puusa, 2020). Luokanopettajien työkokemus opettajan tehtävissä jakautui puolesta vuodesta 25 vuoteen. Yhteisopetuskokemusta opettajilla oli yleisimmin vuodesta viiteen vuoteen. Tutkimusta koskevia kysymyksiä on lomakkeella seitsemän, joista avoimia kysymyksiä kuusi. Yksi monivalintakysymys lomakkeella kartoittaa työkokemusta yhteisopettajuudesta.

Haastattelukysymykset muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalta. Koska kyselyyn osallistumisehtona oli luokanopettajana toimiminen, sekä omakohtaiset kokemukset yhteisopettajuudesta omalla työuralla, ei kyselyyn vastaavan tarvinnut omata erikoistietämystä aiheeseen.

Kyselylomakkeen haastattelukysymykset ovat seuraavat:

- Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajan tehtävissä?
- Kuinka pitkään olet toteuttanut yhteisopettajuutta? (monivalintakysymys)
- Minkälaista yhteisopettajuutta olet toteuttanut työurallasi?
- Millaisten asioiden ja tekijöiden koet tukevan yhteisopettajuutta?
- Millaisten asioiden ja tekijöiden koet tuovan haasteita yhteisopettajuuteen?
- Kerro yleisesti millaisia hyötyjä koet yhteisopettajuuden tuovan opetukseen ja opettajuuteen.
- Kerro yleisesti millaisia haasteita koet yhteisopettajuuden tuovan opetukseen ja opettajuuteen.

3.4 Aineiston analyysi

Koska aineistonkeruu toteutettiin kyselylomakkeen avulla, aineisto muodostuu kokonaisuudessaan kyselyyn osallistuneiden vastauksista. Strukturoidussa haastattelussa avoimien kysymysten määrä ja vastausten laajuus ovat määrittäjiä sille, soveltuuko aineisto laadullisen analyysin tarpeisiin (Kvalimotv). Koska juuri vastausten laajuus vaikuttaa tutkimuksen validiteetin, kyselylomakkeen alustuksessa esitetään pyyntö vastata avoimiin kysymyksiin kokonaisiin virkkein, ja mahdollisimman kuvailevasti. Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa analyysi luodaan aineiston kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa lähestytään kolmivaiheisen prosessin kautta, jota hyödynsin aineiston käsittelyssä. (Tuomi, Sarajärvi, 2018). Ensimmäisessä vaiheessa redusoin aineiston, eli etsin aineistolle merkittäviä ilmaisuja kerätystä datasta. Aloitin analyysin perehtymällä aineistoon, ja kokosin saadut vastaukset yhdelle tiedostolle. Korostin vastauksista löytyneet tutkimukselle merkitykselliset ilmaisut, ja yhdistelin samankaltaisten aihepiirien ilmaisut erillisiksi kokonaisuuksiksi. Aineiston pelkistämisen jälkeen klusteroin, eli ryhmittelin sisällöltään samankaltaiset ilmaisut, muodostaen aineiston alakategoriat. Alakategorioita yhdistelemällä muodostui yläkategorioita, jotka tässä tutkimuksessa ovat *yhteistyö, työparin ominaisuudet, resurssit, ja vaikutukset oppijaan*.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseen osallistui 12 yhteisopettajuudesta työkokemusta omaavaa luokanopettajaa. Opettajien työuran pituudessa ja työkokemuksessa yhteisopettajuudessa löytyi hajontaa. Myös heidän kokemuksensa yhteisopettajuuden toteuttamistavoista varioivat, esimerkiksi työparien ja oppilasaineksen kautta. Osallistuneet luokanopettajat ovat toteuttaneet yhteisopetusta toisen luokanopettajan, erityisluokanopettajan, tai erityisopettajan kanssa, ja yksi myös S2-opettajan kanssa. Osalla opettajista on kokemusta myös useamman opettajan tiiviistä yhteistyöstä. Kuten Takala ym. (2020) kuvaavat yhteisopetuksen toteuttamista, myös tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat toteuttavat opetusta joustavasti, yhteisopettajuuden määritelmän rajoilla. Osalla vastanneista opetusta on toteutettu myös esimerkiksi useammassa luokassa, jolloin opettajat eivät ole yhteistyössä itse opetuksen aikana, minkä voidaan nähdä venyttävän yhteisopetuksen määritelmän rajoja.

Aineiston analyysin kautta tutkimuksen kuvauskategorioiksi muodostui *yhteistyö, työparin soveltuvuus, resurssit, ja vaikutukset oppijaan*.

4.1 Yhteistyö

Yhteistyön merkitys tuli ilmi jokaisen haastateltavan vastauksista. Yhteisopettajuuden toteuttamisen kautta tiivis yhteistyö on merkittävä osa työtä päivittäin, mikä peilautuu opettajien kertomiin kokemuksiin. Yhteistyön tema koostuu seuraavista alateemoista: *vastuu ja autonomia, kommunikaatio, ja työhyvinvointi*.

4.1.1 Vastuu

Vastuun tasavertainen jakautuminen työparin tai tiimin kesken nähtiin merkittäväksi tekijäksi yhteisopettajuudessa. Autonomisen työn jakaminen

tasaisesti työparin tai tiimin välillä voi aiheuttaa haasteita. Valtaosalla haastateltavista opettajista on työkokemusta myös yksin opettamisesta, jolloin vastuu on pääsääntöisesti yksiselitteisesti yhdellä opettajalla, joten yhteisopettajuuden vaatiman työn jakamisen seurauksia todennäköisesti verrattiin yksin opettamiseen. Moni opettaja koki, että epätasaisesti jakautuva vastuu työtehtävistä aiheuttaa haasteita yhteistyön toimivuudelle. Epätasaisen työnjaon koettiin synnyttävän esimerkiksi epäluottamusta ja katkeruutta työparin tai tiimin välille. Jo syntynyt epäluottamus voi näkyä epäsuhdassa vastuualueiden jakamisessa, sillä ilman keskinäistä luottamusta työtä ei mahdollisesti haluta antaa toisen vastuulle. Luottamuspulan lisäksi syynä vastuun epätasaiselle jakautumiselle esitetään myös näkemuserot esimerkiksi suunnittelutyöhön käytettävästä ajasta, tai epäsuhdasta työhön sitoutumisessa.

”-- Lisäksi jos on kovin eri näkemys vaikka opetuksen suunnitteluun käytettävästä ajasta (eli toinen tekee jatkuvasti toista enemmän töitä yhteisopettajuuden eteen) saattaa tämä synnyttää tietysti hiljalleen katkeruutta ja ikävää ilmapiiriä opettajien kesken.” (Vastaaja 10)

”-- Myös se, jos kaikki eivät panosta samalla tavalla. Vastuun jakaminen on tärkeää eikä toiselle voi jättää kaikkea vastuuta esim. kaikkien oppituntien suunnittelusta.” (V12)

Vastuun jakaminen nähtiin kuitenkin myös yhteisopettajuuden tuomana positiivisena tekijänä. Tasapuolisesti jaetun vastuun nähtiin keventävän työtaakkaa ja helpottavan esimerkiksi tuntisuunnittelussa, arvioinnissa ja oppilasasioiden käsittelyssä.

” Stressi vähenee, kun vastuu on useammilla olkapäillä. Jos yksi tiimin jäsen on poissa, oppilailla on silti tuttu ja turvallinen aikuinen. Suunnittelu-aikaa säästyy, kun yhdellä suunnittelulla voi vetää useampia tunteja.” (V1)

” Isoin juttu on jaettu vastuu kaikessa! Työtä on myös monessa asiassa puolet vähemmän esim. oppituntien suunnittelun voi jakaa puoliksi.” (V9)

Vastuunkanto nähtiin tärkeänä yhteistyön toimivuuden kannalta. Vastuun välttely tai laiminlyöminen koettiin työparin välistä luottamusta ja yhteistyötä heikentävänä tekijänä. Myös Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa opettajat kokivat tärkeäksi, että molemmat opettajat omaavat vaikutusvaltaa, ja vastuu

kannetaan yhdessä. Epätasaisuus vastuussa koettiin haasteeksi tasa-arvoiselle toimijuudelle.

4.1.2 Vuorovaikutus

Opettajat näkivät avoimen vuorovaikutuksen olevan merkittävä tekijä yhteisopetuksen toteuttamisessa. He kokevat hyvien vuorovaikutustaitojen edistävän yhteistyön sujuvuutta, ja tämän voidaan nähdä tukevan tuntien ja roolien suunnittelussa. Puutteellinen keskusteluyhteys yhteisopettajien kesken koettiin yhteistyötä haastavana ja työtä kuormittavana tekijänä. Rehellisyys kommunikaatiossa auttaa toimijuuden säilyttämisessä jaetussa työssä, ja avoin kommunikaatio koettiin merkittävänä myös työnjaon suunnittelun kautta. Selkeys yhteistyön toteuttamisessa syntyy kommunikaation kautta, ja opettajat kokivat yhteisopettajuuden vaativan paljon vuorovaikutusta niin suunnittelussa, kuin opetuksen toteuttamisessa.

” [Yhteisopettajuutta tukee] -- hyvä ja avoin vuorovaikutus työtiimissä.” (V5)

Myös Takala ja Saarinen (2020) esittävät tutkimuksessaan, että opettajat ilmensivät jatkuvan vuorovaikutuksen tuovan turvaa työparin kesken ja vahvistavan ammattitaitoa.

4.1.3 Työhyvinvointi

Yhteisopettajuudella koettiin olevan vaikutusta myös työhyvinvointiin. Edellytyksenä tälle kuitenkin nähtiin olevan yhteistyön toimivuus. Työn jakaminen toisen kanssa koettiin tuovan tukea työhön ja hyvinvointiin niin työssä, kuin työn ulkopuolellakin. Ajatusten ja haasteiden jakaminen yhteisopettajien kesken nähtiin keventävän työn henkistä taakkaa, ja vaikutusten koettiin ulottuvan myös vapaa-ajalle. Työn aiheuttaman stressin koettiin lieventyvän vertaistuen myötä. Vertaistuki haasteiden ja ajatusten käsittelemisessä koettiin yhteisopettajuuden merkittäväksi vaikutukseksi työhyvinvointiin verraten yksin opettamiseen.

”Vastuun jakautuminen molemmille suhteessa lapsiin ja huoltajiin. Aina on tuki toisesta olemassa. Työnohjaus hoituu päivän aikana, työasiat eivät tule kotiin. Oppiaineissa voimme hyödyntää toistemme vahvuuksia.” (V2)

”Hienointa yhteisopettajuudessa on yhteisten onnistumisten jakaminen. Voi hyödyntää molempien erityisosaamista. Oppilasasioita ym. haasteita voi pohtia ja ratkoa yhdessä. Opettajat voivat tukea toinen toistaan ja vaihdella välillä vastuuta. --” (V8)

”Suurimpana hyötynä olen kokenut sen, että henkistä kuormaa helpottaa valtavasti se, että esimerkiksi haastavasta oppilaasta ei ole vastuussa yksin vaan kaiken voi jakaa toisen kanssa. Työ ei stressaa ja seuraa kotiin, kun asiat ja tilanteet saa puida työparin kanssa töissä. --” (V10)

Opettajat kertoivat erityisesti oppijoiden tai huoltajien kanssa ilmenneiden haasteiden käsittelystä yhteisopettajan kanssa. Myös yhteisten onnistumisten ja onnistumisen kokemusten jakaminen koettiin merkittäväksi työhyvinvoinnin edistämisen kannalta. Yhteisopettajan tuki esimerkiksi arvioinneissa ulottuu myös oppijaan, sillä useampi näkökulma mahdollisesti tarjoaa kokonaisvaltaisemman kuvan oppijan osaamisesta. Työn vertaistuen koettiin pääsääntöisesti työtä rikastuttavana ja tukevana tapana toteuttaa opetusta.

4.2 Työparin soveltuvuus

Opettajat näkivät työparin ominaisuuksien vaikuttavan merkittävästi yhdessä työskentelyn sujuvuuteen. Työparin tai tiimin yksilöiden ominaisuudet koettiin joko yhteensopiviksi, jolloin työskentely on mielekästä, tai yhteensopimattomiksi, jonka seurauksena yhteistyö nähtiin toimimattomana ja kuormittavana. Teema muodostuu alateemoista *eroavaisuudet*, *henkilökemiat*, *vahvuudet* *voimavarana*

4.2.1 Eroavaisuudet

Eroavaisuudet yhteisopettajien kesken koettiin yhteisopettajuuden ja työparin tai tiimin toimivuutta rajoittaviksi tekijöiksi. Opettajat kuvailivat usein erilaisuutta työparin ominaisuuksissa omiin ominaisuuksiin verraten, kun he kuvailivat yhteisopettajuutta haastavia tekijöitä. Eniten yhteisopettajuutta nähtiin haastavan eroavaisuudet työparin välillä esimerkiksi arvoissa, toimintatavoissa ja pedagogiikassa. Näkemuserojen mainittiin liittyvän esimerkiksi oppilasasioihin ja opetuksen toteuttamiseen. Pedagogisen näkemyksen samankaltaisuus mainittiin merkittäväksi yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Liian erilaisten näkemysten ja toimintatapojen koettiin haastavan työparin soveltuvuutta.

” [Haasteita tuovat] Erilaiset lähtökohdat ja näkökulmat, eroavaisuudet toimintatavoissa, eri arvot.” (V4)

Erilaiset näkemykset voivat aiheuttaa konfliktitilanteita, joka voi haastaa yhteisopettajuuden mielekkyyttä. Liian erilaiset näkemykset voivat vaikuttaa toimijuuden tunteeseen, ja näkemysten laajentamisen sijaan haittaavat työskentelyä. Koska yhdessä opettaessa jokainen päätös on tehtävä yhdessä, liian erilaiset näkökulmat voivat haitata työn sujuvuutta. Ominaisuuksiltaan liian erilaisen, ja näin epäsovivan työparin kesken yhteisopettajuudesta nähtiinkin tulevan enemmän kuormittavaa, kuin työtä tukevaa. Soveltuvan yhteisopettajaparin tai -tiimin ei kuitenkaan pääsääntöisesti odotettu olevan peilikuva toisistaan, vaan opettajat kuvaavat yhteisopettajuuden toimivan, kun opettajapari on keskenään riittävän samankaltaisia.

”Samankaltainen arvomaailma, yhteiset sovitut työtavat, molempien yhteinen panostaminen yhteiseen hyvään --.” (V2)

”On tärkeää, että työpari tulee toimeen keskenään ja heillä on riittävän samanlainen pedagoginen näkemys sekä joustava asenne työhön. --.” (V8)

4.2.2 Vahvuudet voimavarana

Yhteistyön kautta mahdollistuva erityisvahvuuksien hyödyntäminen koettiin mielekkääksi. Erityisesti, jos työparin tai tiimin vahvuudet olivat monipuoliset, nähtiin tilaisuus keskittyä henkilökohtaisiin vahvuuksiin. Opettajien erilaiset vahvuudet koettiin opetusta rikastavaksi ja työtä helpottavaksi tekijäksi. Omien erityistaitojen hyödyntäminen luo onnistumisen kokemuksia, ja kanssapettajan vahvuuksiin luottaminen auttaa opetuksen toteuttamisessa erityisesti tilanteissa, joissa toisen opettajan osaaminen tietyllä osa-alueella on heikompaa. Osaamisen valjastaminen opetuskäyttöön voi tuottaa myös yhteisiä onnistumisen kokemuksia. Opettajat näkivät myös erilaisten vahvuuksien tarjoavan mahdollisuuksia oppia opettajaparilta. Opettajaparin vahvuusalueet voisivat nostaa esiin esimerkiksi epävarmuuksia ammatillisesta osaamisesta tai toimijuudesta, mutta opettajat näkivät vahvuudet ainoastaan positiivisesta näkökulmasta. Avainasemassa nähtiin kuitenkin osaamisen monipuolisuus. Mainintoja ei ilmennyt esimerkiksi siitä, millainen vaikutus hyvin samankaltaisilla vahvuuksilla olisi opetuksen toteuttamisessa.

”Opetustuokioissa saa esille enemmän näkökulmia, kun kaksi ihmistä niitä kertoo/opettaa/sanoittaa. Vahvuudet ovat yleensä jokaisella erit, niiden järkevä käyttö rikastuttaa opetusta. --” (V5)

”Jos henkilöt täydentävät toisiaan taidoiltaan, on yhteisopettajuudesta paljon hyötyä--.” (V6)

Eroavaisuudet nähtiin myös työtä ja opetusta rikastavana voimavarana. Toisiaan täydentävät tiedot ja taidot koettiin hedelmälliseksi niin opetuksen, kuin vertaisoppimisen kannalta

”-- Etuna koen myös sen, että työparilta voi oppia paljon ja omaksua uusia toimintatapoja.” (V10)

4.2.3 Henkilökemiat

Henkilökemiat mainittiin usein kuvaillessa työparin ominaisuuksia. Kun vastaajat kuvailivat yhteisopettajuutta haastavia ja tukevia tekijöitä, henkilökemioiden toimivuus ja toimimattomuus kuvasivat usein yhteisopettajaparin tai tiimin soveltuvuutta. Henkilökemioiden käsite on melko abstrakti, mutta kuvaa työparin viihtyvyyttä keskenään. Henkilökemioihin voitaisiin myös liittää ajatus keskinäisestä luottamuksesta. Henkilökemian käsitteen voidaan ajatella kytkeytyvän opettajien ajatuksiin työparin soveltuvuudesta esimerkiksi luonteenpiirteiden ja näkökulmien kautta, ja haluan tehdä töitä yhdessä. Hyvän henkilökemian omaavan työparin tai tiimin voidaan ajatella pitävän toisistaan.

”Jos työparin kanssa ei synkkaa, haasteita tulee herkemmin, mutta loistavan työparin, niinkuin nyt on, kokemukset ovat pelkästään positiivisia. --.” (V2)

”Itse en ole suurempia haasteita kokenut, mutta tietysti jos kemiat eivät kohtaisi jne niin yhteisopettajuus voisi olla enemmänkin taakka kuin etu. --.” (V10)

” -- Lisäksi tietysti kemioiden pitää muutenkin ainakin jollain tasolla kohdata, jotta ilmapiiri pysyy myönteisenä, välttää ristiriidoilta ja yhteisopettajuus on mielekästä.” (V10)

Opettajat kokivat hyvien henkilökemioiden vaikuttavan ja yhteisopetuksen sujumuuteen ja mielekkyyteen. Toimimattomat henkilökemiat nähtiin rajoittavana tekijänä. Sopivan työparin kanssa työskentelyn koettiin rikastavan ja helpottavan työskentelyä, kun taas huonot henkilökemiat nähtiin työtä haastavana tekijänä.

Myös Sirkko ym., tutkimuksessa (2020) opettajat kuvasivat henkilökemioiden merkitystä yhteisopettajaparin yhteensopivuuden yhteydessä, ja kokivat ajatuksen yhteisopettajaparin yhteensopivuudesta tärkeänä.

4.3 Resurssit

Yhteisopettajuuden mahdollistavat ja tukevat resurssit olivat keskeinen teema opettajien vastauksissa. Resurssien puute ei ole välttämättä vain haaste, vaan myös mahdollinen este yhteisopettajuudelle. Monipuoliset resurssit tukevat työn toteuttamista, mutta auttavat myös rikastamaan opetusta. Teema muodostuu alateemoista *aika, tilat ja tuki työyhteisössä*.

4.3.1 Aika

Opettajat käsittelivät paljon ajan merkitystä yhteisopettajuuden kannalta. Merkittäväksi työtä tukevaksi resurssiksi mainittiin useassa vastauksessa riittävä suunnittelu-aika. Suunnitteluajan säännöllisyys nähtiin tärkeänä, ja ankkuroitu viikoittainen yhteinen suunnittelu-aika nousi esiin useassa vastauksessa. Yhteisen ajan löytämisen todettiin myös olevan ajoittain haastavaa. Vastaavasti yhteisen ajan puute koettiin haasteeksi. Esiin nousi myös yhteisopetuksen vaatima aika. Opettajat vertasivat epäsuorasti yhteisopetuksen vaatimaa aikaa yksin opettamisen ajankäyttöön. Kokemukset olivat kaksijakoisia. Osa opettajista koki yhteisopettajuuden vievän paljon aikaa, esimerkiksi suunnittelutyön ja viestinnän kautta. Toinen näkemys oli, että yhteisopettajuus nopeuttaa suunnitteluun käytettyä aikaa. Työn jakamisen koettiin sujuvoittavan, ja sen kautta nopeuttavan suunnittelutyötä, erityisesti alun tutustumisvaiheen jälkeen. Tällöin suunnitteluun käytettävän ajan koettiin olevan nopeampaa ja vähemmän kuormittavaa kuin yksin opettaessa. Myös aiemmassa tutkimuksessa suunnittelu-aika on noussut esiin yhteisopettajien kokemuksissa (esim. Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Takala & Saarinen, 2020). Takala ja Saarinen (2020) esittävät, että opettajien kokemuksen mukaan suunnitteluajan ei koettu lisääntyvän, mutta myös tässä tutkimuksessa opettajat ilmaisivat yhteisen ajan puutteen.

”-- Työnohjaus hoituu päivän aikana, työasiat eivät tule kotiin.--” (V2)

”-- Yhteisopettajuudessa on tietysti myös mahdollista jakaa oppiainevastuita, jolloin tuntisuunnitteluun käytettävä aika pienenee. Olen kuullut joidenkin kokeneen, että yhteisopettajuus vaatii valtavasti suunnittelu-aikaa. Itse olen kuitenkin kokenut asian päinvastoin. Suunnittelu yhdessä on tosi nopeaa sen jälkeen, kun ollaan päästy yhteisopettajuudessa alkuun.--” (V10)

Muutamassa vastauksessa ajankäytön koettiin olevan yleisesti tehokkaampaa, kuin yksin opettaessa. Yksi opettajista nosti esiin myös yhteisluokan suuren oppilasmäärän vaatiman aikaresurssin, joka voi näkyä esimerkiksi oppilasasioiden käsittelemisenä tuntien ulkopuolella.

4.3.2 Tilat

Koulun tilojen joustavuus nähtiin yhteisopettajuutta tukevana resurssina ja tietyissä tilanteissa myös edellytyksenä. Erityisesti yhteisluokissa, joissa useampi luokka toimii tiiviissä yhteistyössä, opetustilojen joustavuus on keskeinen tekijä opetuksen toteuttamisessa jo oppijaryhmien kokojen puolesta. Tilojen joustavuudella viitattiin esimerkiksi mahdollisuuteen toteuttaa ison ryhmän opetusta yhdessä tilassa, mahdollisuus useaan luokkahuoneeseen, tai tilojen jakamiseen pienemmille ryhmille.

”-- Lisäksi on tärkeää, -- että luokkatilat tukevat ison ryhmän kanssa toimimista (pitää olla tiloja jakaa luokkaa myös pienempiin ryhmiin). ” (V8)

Osa opettajista kertoi toteuttavansa opetusta kahdessa luokassa, esimerkiksi työrauhan ylläpitämisen tueksi. Yksi opettaja mainitsi luokkatilan olleen yhteinen, mutta jaettavissa kahteen eri tilaan. Opettajat näkivät tilojen resurssien tarjoavan joustavuutta opetuksen toteutukseen erityisesti ison luokkakoon tukena.

4.3.3 Tuki työyhteisössä

Työyhteisön tarjoama tuki nähtiin yhteisopettajuutta edistävänä tekijänä. Erityisesti johdon tuki esiintyi useassa vastauksessa merkittävänä yhteisopetuksen mahdollistajana ja edistäjänä. Tarvittu tuki ja joustavuus näkyi esimerkiksi mainintoina yhteisen suunnitteluajan mahdollistamisena, lukujärjestysten yhteensovittamisena ja opetuksen tuen resursseina.

”Säännöllinen viikottainen suunnittelu-aika, yhteinen luokkatasokohtainen ohjaaja, 12 tuntia laajalajisen e:n resurssia, mahdollisuus tehdä itse suurin osa lukujärjestyksestä. -- Johdon tuki kokeiluihin ja kehittämiseen.” (V7)

” Jos esimiehiltä ei tule tukea ja ei siksi saada esim. yhteistä lukujärjestystä yhteisopettajuutta toivoville opettajille.” (V9)

Esihenkilön ja koulun rakenteiden joustamattomuus, joka voi näkyä yhteisopettajuuden vastaisuutena, tai puutteina tukitoimissa on mahdollinen syy opettajien näkemyksiin tuen merkittävydestä. Yhteisopettajat voivat tarvita erilaista tukea opetukseensa kuin yksin opettavat. Eräs opettaja mainitsi mahdollistetun luokkakohtaisen ohjaajan merkittäväksi resurssiksi yhteisopetuksen sujuvan toteutuksen tukena.

4.4 Vaikutukset oppijaan

Opettajien vastaukset keskittyivät paljon yhteisopettajuuteen opettajan näkökulmasta, mutta aineistosta löytyi myös näkemyksiä opetusmuodon vaikutuksista oppijaan. Opettajat ilmentävät näkemyksiä yhteisopettajuuden vaikutuksista pääsääntöisesti positiivisessa valossa.

”--Oppilaille kaksi tuttua ja turvallista opea.” (V11)

Osa maininnoista sivuaa myös opettajan työnkuvaa, liittyen esimerkiksi oppijan huomioimiseen havainnointiin ja arviointiin.

Eräs opettajista mainitsi myös yhteisopettajuuden tarjoavan oppijalle yhdessä työskentelevien aikuisten mallin. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) esittävät, että yhteisopettajuus tarjoaa oppijalle mahdollisuuden yhteistyötaitojen mallioppimiseen. Kahden opettajan toteuttaman opetuksen nähtiin myös olevan sisällöllisesti rikkaampaa, sillä opettajat tuovat opetukseen erilaisia näkökulmia. – mukaan yhteisopettaminen on itsessään eriyttävää juuri kahden tai useamman opettajan tuoman moninaisuuden kautta.

”Opetustuokioissa saa esille enemmän näkökulmia, kun kaksi ihmistä niitä kertoo/opettaa/sanoittaa. -- Oppilaiden huomioiminen ja heidän toiminnan havainnointi toisen opettaessa. Oppilasarviointissa tiimi toimii helpottamassa arviointia.” (V5)

Useamman opettajan näkökulma oppijan arvioinnin tukena vaikuttaa suoraan oppijaan, vaikka opettajat ilmaisivat kokevansa tämän myös oman työhyvinvoinnin kannalta merkittäväksi tekijäksi. Aineistosta löytyi myös luokkakokoon liittyviä havaintoja.

”Alussa oppilaisiin tutustuminen vie hieman pidempään, jos iso luokka. Välillä isosta porukasta lähtee paljon ääntä.”(V9)

Muutama opettajista mainitsi haasteeksi oppijantuntemuksen, kun luokkakoko on suuri. Suuren luokkakokoon haitaksi koettiin liittyvän työrauhaankin vaikuttava meteli. Toisaalta yhteisopettajuuden kautta muodostuneen suuren oppilasmäärän positiiviseksi puoleksi mainittiin se, että oppijoille löytyy enemmän kavereita yhdestä luokasta.

5 POHDINTA

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kokevat yhteisopettajuuden opetuksessaan. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologisena tutkimuksena. Tutkielmassani olin kiinnostunut selvittämään, millaiset asiat haastavat ja tukevat yhteisopettajuuden toteuttamista, ja lisäksi miten opettajat kokevat yhteisopettajuuden vaikuttavan opettajan työhön. Tässä luvussa pohdin saamiani tutkimustuloksia ja avaan johtopäätöksiä. Luvun lopussa tarkastelen tutkielmaani eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta.

5.1 Tutkimustulosten pohdinta

Aineiston analyysin tuloksena muodostuneet kuvauskategoriat ovat tutkimuksen tulosten pohja. Muodostuneet kuvauskategoriat, eli *yhteistyö, työparin soveltuvuus, resurssit, ja vaikutukset oppijaan*. Kuvauskategorioiden sisällä ilmenee tekijöitä, jotka opettajat kokevat joko yhteisopettajuutta haastaviksi tai tukeviksi, tai mitkä koetaan yhteisopettajuuden vaikutuksiksi opetuksessa.

Opettajien näkökulmasta yhteisopettajuuden toteuttamisessa yhteistyön toimivuuden merkitys ymmärrettävästi korostui. Yhteisopetus perustuu yhteistyöhön, jolloin Yhteistyön toteutumiseen vaikuttavat opettajien mukaan vastuun jakautumisen tasapaino, vuorovaikutus, ja yhteistyön toimivuuden koettiin olevan merkittävää työhyvinvoinnin kannalta. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden tuoman yhteistyön parhaimmillaan työhyvinvointia edistävänä ja työtaakkaa keventävänä tekijänä. Työn jakaminen koettiin pääsääntöisesti mielekkääksi, ja henkistä taakkaa ja stressiä vähentäväksi, epäsuorasti yksinopettamiseen verrattuna. Työasioiden käsitteleminen ja reflektointi yhteisopettajan kanssa koettiin mielekkääksi. Vastuun tasainen jakautuminen koettiin merkittäväksi yhteistyön toimimisen kannalta, ja vastaavasti epätasainen jakautuminen nähtiin epäluottamusta luovana tekijänä, tai sen syyksi ilmeni epäluottamus.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat yhteisopettajuuden toteuttamisessa merkittäväksi työparin soveltuvuuden. He kokivat, että liika erilaisuus työparin kesken esimerkiksi työtavoissa, arvoissa, tai pedagogisessa näkemyksessä haastaa yhteisopettajuuden toimimista. Liika erilaisuus työparin välillä nähtiin yhteisopettajuutta haastavaksi tekijäksi, kun taas ”riittävä samankaltaisuus” yhteisopettajuutta tukevana. Opettajien kuvailemien niin sanottujen liian erilaisten ominaisuuksien voidaan toisaalta katsoa merkitsevän myös joustamattomuutta totutuista toimintatavoista, jolloin koettu erilaisuus ei itsessään ole haaste. Toisaalta yhteisopettajien välinen erilaisuus vahvuuksissa nähtiin positiivisena opetuksen kannalta. Erityisvahvuuksien hyödyntäminen nähtiin positiivisena niin opetuksen sisällön rikastamisen, mutta myös työn mielekkyyden kannalta. Yksi vastaajista mainitsi myös mahdollisuuden oppia työparilta, mikä voidaan lukea myös rikastavan erilaisuuden hyödyksi. Myös aiemmassa tutkimuksessa opettajat ovat arvottaneet juuri yhteisopettajan sopivuutta yhteisopettajuuden näkökulmasta, ja näkemys toistuu myös siitä, että yhteisopettajan ei odoteta olevan samanlainen ollakseen sopiva työpari (Sirikko ym. 2020). Vastauksista ei ilmennyt näkökulmia siitä, voiko työpari olla liian samankaltainen, mutta opettajat ajattelivat soveltuvan työparin omaavan osaamista ja ominaisuuksia, jotka täydentävät toisiaan, jolloin liika samankaltaisuuskaan ei välttämättä tue yhteisopettajuutta. Opettajat arvioivat työparin soveltuvuutta pääsääntöisesti parin ominaisuuksien kautta, kuten näkemysten, toimintatapojen ja yleisesti henkilökemioiden tasolla. Rytivaara, ym. (2024) esittävät kuitenkin, että työparin keskinäinen reflektio ja ponnistelut yhteiseen työskentelyyn tukevat sitä, että yhteisopettajien suhde perustuu asiantuntijuuteen ja opettajuuteen henkilökemioiden tai jaettujen näkemysten sijaan. Tässä tutkielmassa vastaajat ilmaisivat työparin olevan yhteen soveltuva, tai yhteensopimaton, eivätkä tämän aineiston perusteella ilmaisseet näkemyksiään yhteistyön rakentamisesta toimivammaksi henkilökemioiden osalta. Vastauksista ei myöskään ilmene näkemyksiä siitä, tulisiko yhteisopettajilla olla päätösvaltaa työparin tai -tiimin valinnassa.

Resurssien saatavuus nähtiin merkittävänä yhteisopettajuuden kannalta, ja jopa edellytyksenä yhteisopettajuuden toteuttamiseksi. Tilojen joustavuus korostui ryhmiin jakamisen ja isojen luokkakokojen näkökulmasta mahdollistajana. Tilojen joustavuus vaikuttaa opetuksen muovaamisen ja

monipuolistamisen mahdollisuuksiin. Merkittävänä nähtiin myös johdon ja työympäristön tuki. Koulun johdon mahdollisuus vaikuttaa yhteisopettajuuden edistämiseen on hyvä, mutta tarjottu tuki on usein vähäistä, eikä toiminta ole usein yhteydessä koulun kehittämiseen yleisesti. Konkreettisia keinoja edistää yhteisopettajuuden toteuttamista ovat esimerkiksi järjestelyt tilojen ja työajan puitteisiin, yhteisopettajuustavoitteiden tuominen osaksi lukuvuosisuunnitelmaa, sekä tavoitteiden toteutumisen seuraaminen ja arviointi (Malinen, Palmu 2017). Aika resurssina jakoi näkemyksiä. Osa opettajista kertoi, että yhteisopettajuus vaatii paljon aikaa suunnittelun ja yhteisen päätöksenteon vuoksi, mutta osa koki suunnitteluun käytettävän ajan jopa puolittuvan yhteisopettajuuden myötä. Kiinnostavaa on, kuinka eriäviä kokemuksia suunnittelu-aika toi esiin, ja mitkä tekijät vaikuttavat suunnittelun vaatimaan aikaan, tai kokemukseen ajankäytöstä. Osa vastanneista koki yhteisopettajuuden vaativan paljon aikaa, mutta toisaalta kuvailivat ajankäytön olevan parempaa, tai suunnittelun vievän aikaa vähemmän, kuin yksin opettaessa. Yksi vastanneista kertoi kokevansa, että yhteisopettajuus vie liikaa aikaa. Hän myös korosti vastauksissaan henkilökemioiden merkitystä yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Myös toinen vastanneista, joka kertoi kokevansa yhteisopettajuuden vievän vähemmän aikaa esimerkiksi suunnittelun osalta, korosti vastauksissaan henkilökemioiden merkitystä yhteisopettajuudelle. Vastauksista ilmeni myös laajempi käsitys henkilökemioiden vaikutuksesta työn sujuvuuteen ja mielekkyyteen. Voisivatko yhteen soveltumattomat henkilökemiat luoda kokemuksen ajankäytön haasteista, tai tuottaa lisätyötä yhteisopetusparille suunnitteluajan kasvamisen myötä? Sirkko ym. (2020) esittävät tutkimuksessaan, että yhteisopettajien tuntisuunnitteluun käytetty aika vaikuttaisi olevan enemmän kiinni mieltymyksestä, kuin työkokemuksesta, mutta tuntisuunnitteluun käyttivät vähemmän aikaa opettajat, joilla työkokemusta oli enemmän. Tässä tutkielmassa vastauksista ei ilmene työkokemuksen ja suunnitteluun käytetyn ajan yhteyttä, mutta yli kymmenen vuotta työkokemusta omaavista opettajista yhtä lukuun ottamatta jokainen mainitsee yhteisen suunnitteluajan merkittäväksi yhteisopettajuuden kannalta. Alle kymmenen vuotta luokanopettajana työskennelleistä vain kaksi mainitsee yhteisen suunnitteluajan mahdollistamisen, kun valtaosa korostaa tämän sijaan esimerkiksi vuorovaikutuksen merkitystä yleisemmin.

Kysyttäessä yhteisopettajuuden positiivisista vaikutuksista opetukseen ja opettajuuteen opettajien vastaukset keskittyivät paljon juuri opetustyön toteuttamiseen. Vaikka kysymyslomakkeen kysymykset keskittyivät opettajuuteen ja opetukseen, opetuksen vaikutukset koskevat lopulta oppijaa, mainitut vaikutukset olivat pääsääntöisesti epäsuoria, tai liittyivät sosiaaliseen aspektiin. Keskustelu yhteisopettajuuden vaikutuksista keskittyy usein inklusiivisuuden edistämiseen oppijan näkökulmasta. Vaikka opettajat mainitsivat myös yhteisopetuksen vaikutuksia oppijaan, inklusionäkökulmaa ei esiintynyt vastauksissa. Huomattava on, että moninaisten oppijoiden kanssa työskennellessä toisen opettajan tuki voi subjektiivisessa kokemuksessa keskittyä henkilökohtaiseen kokemukseen tuessa työhön, joka voi käsittää myös monipuolisemmat resurssit toteuttaa monipuolisempaa opetusta ja vastata oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kahden tai useamman opettajan läsnäolo luokkahuoneessa tarjoaa lisää opettajan huomiota oppijalle, ja useamman opettajan tuomia resursseja voidaan hyödyntää yksilöllisiin ohjeistuksiin, pienryhmätyöskentelyyn, ja monin muin keinoin (Saloviita & Takala, 2010).

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta on tarkasteltava eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta, kun halutaan noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tutkimusetiikan näkökulmasta olen tutkielmassani noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusvaiheet on raportoitu tarkasti ja rehellisesti, ja aiempaan tutkimukseen ja julkaisuihin olen viitannut asianomaisella tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Metodien kuvaaminen on tulkintojen jäljitettävyyden lisäksi merkittävää luotettavuuden tarkastelun kannalta (Aaltio & Puusa, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin laajuisesti, eroten kvantitatiivisen tutkimuksen arvioinnin keskittymisestä mittaustulosten luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkielmassa hyödynsin aineistonkeruumenetelmänä lomakekyselyä. Vaikka keräämäni aineisto vastasi tutkimuskysymyksiini, olisi henkilöhaastattelu mahdollisesti tarjonnut mahdollisuuden haastateltavien syvemmän näkemyksen tarkasteluun. Lomakehaastattelu sulkee haastattelusta esimerkiksi ei-kielellisen

viestinnän ja spontaanien lisäkysymysten, tai tarkennusten mahdollisuuden (Puusa, 2020). Tässä mielessä lomakkeen kautta saatu aineisto voi olla suppeampaa, kuin henkilöhaastattelua hyödyntämällä olisi mahdollisesti voinut saavuttaa, mikä on voinut vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen. Tukeakseni tutkimuksen luotettavuutta kiinnitin kyselylomakkeen laatimisvaiheessa erityisesti huomiota selkeyteen kysymyksenasettelussa, jotta kysymysten tulkitseminen olisi mahdollisimman yksiselitteistä. Tutkimuskyselylomakkeessa tuotiin esiin vastaamisen vapaaehtoisuus ja kyselyn anonymiteetti, sillä henkilötietoja ei kerätty, jolloin yksittäisen henkilön tunnistaminen vastausten perusteella ei ole mahdollista. Tutkielman aihe ei ole luonteeltaan erityisen sensitiivinen, mutta kokemukset yhteistyöstä voivat käsittää myös haastavia tunteita, jolloin kyselylomakkeen anonymiteetti voi luoda tilaa avoimemmalle pohdinnalle. Anonymiteetin säilyttäminen on merkittävä tekijä myös tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta.

Tutkimusaihe valikoitui omien intressieni myötä, jolloin täysin objektiivinen katse ei analyysissä ole mahdollinen. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteen mukaisesti pyrin tiedostamaan ja näin poissulkemaan aiemman ymmärryksen aiheeseen liittyen. Puolueettomuus havainnoissa, ja pyrkimys hypoteesittomuuteen on merkittävää analysoinnin ja tutkielman luotettavuuden näkökulmasta. Huomioitavaa kuitenkin on, että aiemmat kokemukset voivat vaikuttaa tehtyihin havaintoihin (Eskola & Suoranta, 1998).

5.3 Jatkotutkimusideat

Henkilökemioiden kokemuksen yhteyttä yhteisopettajuuden sujuvuuteen ja ajankäyttöön esimerkiksi suunnittelutyössä voisi olla kiinnostavaa tutkia edelleen. Aiempaa tutkimusta yhteisopettajien kokemuksista löytyy toimimattoman yhteisopettajuuden vaikutuksista yhteistyön sujuvuuteen, mutta spesifimpi näkökulma voisi tuoda arvokasta lisätietoa yhteisopetuksen kehittämiseksi. Tutkielmani rajallisen otannan ja tutkimusaineiston perusteella havainnot työkokemuksen ja yhteisopettajuuden kokemusten välillä jäivät rajalliseksi. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla kiinnostavaa tutkia edelleen työvuosien

mahdollista vaikutusta tai yhteyttä kokemuksiin yhteisopettajuudesta laajemman tutkimusaineiston pohjalta.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Kontinen, J., Malinen, O.-P., Palmu, I., Pulkkinen, J., Rytivaara, A., & Saarenketo, T. (2017). Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*. Vol. 28, No. 3.
- Duran, D., Flores, M., Ribas, T., & Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 495–510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>
- Eskola, J., Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Harter, A., & Jacobi, L. (2018). “Experimenting with Our Education” or Enhancing It? Co-Teaching from the Perspective of Students. I.e. (Wheeling, Ill.), 10(2). <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss2/4>
- Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A., & Wallin, A. (2022). Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt : 10 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere University Press.
- Keefe, E. B. and Moore, V. 2004 . The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. . *American Secondary Education* , 32 (3) : 77 – 88

- Kokko , M , Takala , M & Pihlaja , P 2021 , ' Finnish teachers ' views on co-teaching ' , *British Journal of Special Education* , vol. 48 , no. 1 , pp. 112-132 . <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 9–13). Niilo Mäki Insituutti.
- Magiera, K., & Zigmund, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79–85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa <https://www.sttinfo.fi/tiedote/69920059/dramaattinen-muutos-jo-kuusi-kymmenesta-opettajasta-harkitsee-alanvaihtoa?publisherId=69817356>
- OAJ Tikkanen, T. (2019) Tutkimus: Opettajat eivät pääse töistä irti vapaallakaan <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/opettajat-eivat-paase-toista-irti-vapaallakaan/>
- Pulkkinen, R., Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Grano oy. Helsinki <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20käsikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puusa, A., & Juuti, P. Johdanto. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Malinen, O-P & Palmu, I. (2017) Näkökulmia yhteisopettajuuteen, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, Vol 27, No.3 Niilo Mäki -säätio <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>
- Murawski , W. 2006 . Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22: 227 – 247
- Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H., & Malinen, O. P. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(1), 113-. <https://doi.org/10.3390/educsci14010113>

- Puusa, A. & Aaltio I. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Prizeman, R. (2015) Perspectives on the Co-Teaching Experience: Examining the Views of Teaching Staff and Students. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, Vol. 29.1, 43 – 53.
<https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/52/191>
- Rea, P. , McLaughlin , V. L. and Walther-Thomas , C. S. 2002 . Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. . *Exceptional Children* , 68 : 203 – 222
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803–818. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T., & 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>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 14(1).
<https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- 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>
- Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). Mahdoton inkluusio? : tunnista haasteet ja mahdollisuudet / Marjatta Takala, Aino Äikäs ja Suvi Lakkala (toim.).PS-kustannus.
- Toriseva, A. (2019). Ihan sama onks yks vai kaks opee : oppilaiden käsityksiä yhteisopetuksesta.

- Toriseva, A., Rytivaara, A., & Eskola, J. (2022). "Ihan sama onks yks vai kaks opee" : Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa. In *"Ihan sama onks yks vai kaks opee" : Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa*. Tampere University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Wilson , G. L. and Michaels , C. A. 2006 . General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. . *Reading and Writing Quarterly* , 22 : 205 – 225

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

KUVIO 1. Osa 1: Taustatiedot

1. Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajan tehtävissä?
2. Kuinka pitkään olet toteuttanut yhteisopettajuutta? (monivalinta)
 - 1-3 vuotta
 - 3-5 vuotta
 - Yli viisi vuotta
3. Minkälaista yhteisopettajuutta olet toteuttanut työrullasi?
4. Millaisten asioiden ja tekijöiden koet tukevan yhteisopettajuutta?
5. Millaisten asioiden ja tekijöiden koet tuovan haasteita yhteisopettajuuteen?
6. Kerro yleisesti millaisia hyötyjä koet yhteisopettajuuden tuovan opetukseen ja opettajuuteen?
7. Kerro yleisesti millaisia haasteita koet yhteisopettajuuden tuovan opetukseen ja opettajuuteen?
8. Tutkimuslupa: Vastauksiani saa käyttää osana kandidaatintutkielmaa, sekä mahdollisesti myöhemmin myös pro gradu -tutkielmassa. (monivalinta)
 - Kyllä
 - Ei