

**Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden
hyödyistä ja haasteista: etnografinen tapaustutkimus
yhteisopettajuutta tukevasta toimintakulttuurista**

Jenni Näsi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Näsi, Jenni. 2019. Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista: etnografinen tapaustutkimus yhteisopettajuutta tukevasta toimintakulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 127 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia tekijöitä yhteisopettajuutta tukevan ja edistävän toimintakulttuurin taustalla on, sekä mitä hyötyjä yhteisopettajuuteen liittyy sekä toisaalta myös sitä, millaisia haasteita yhteisopettajuudessa voi esiintyä. Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajien sekä koulun rehtorin kokemukset.

Tutkimus edustaa etnografista tapaustutkimusta, joka on luonteeltaan laadullinen. Tapauksen muodosti Suomessa sijaitseva koulu, jossa yhteisopettajuutta toteutettiin alakoulun jokaisella luokka-asteella. Aineisto kerättiin kyseilyn avulla, mihin osallistui yhteensä kuusi luokanopettajaa sekä koulun rehtori. Lisäksi aineistoa rikastutettiin osallistuvan havainnoinnin keinoin. Kertynyt aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla, abduktiivista lähestymistapaa hyödyntäen.

Tutkimuksen tulokset tukevat aiempia yhteisopettajuutta koskevia tutkimustuloksia yhteisopettajuuden hyötyjen ja haasteiden osalta. Eritoten työssä jaksaminen, ammatillinen kasvu sekä monipuolisen ja laadukkaan perusopetuksen mahdollistaminen koettiin yhteisopettajuuden hyödyiksi, ja haasteina pidettiin yhteensopivan työparin löytämistä, arjen sujuvuutta sekä suunnittelu-aikaa. Poiketen aiemmista tutkimuksista, tässä tutkimuksessa tuotiin esille myös taustalla olevaa toimintakulttuuria. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että kehitysmuotoinen, sekä kannustava ja positiivinen työyhteisö mahdollistavat yhteisopettajuuden muotoutumisen osaksi koko koulun toimintakulttuuria.

Avainsanat: Yhteisopettajuus, toimintakulttuuri, tapaustutkimus, etnografia, luokanopettajat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YHTEISOPETTAJUUS	9
2.1	Työtapana yhteisopettajuus	12
2.2	Edellytykset yhteisopettajuuden toteutumiselle.....	17
2.3	Yhteisopettajuuden mahdollisuudet.....	19
2.3.1	Hyödyt.....	20
2.3.2	Haasteet	24
3	TOIMINTAKULTTUURI	29
3.1	Koulun toimintakulttuuri	31
3.2	Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin rakentuminen.....	35
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
5.1	Lähestymistapana etnografinen tapaustutkimus.....	39
5.2	Tutkimukseen osallistujat.....	42
5.3	Aineiston keruu.....	43
5.3.1	Kysely.....	45
5.3.2	Osallistuva havainnointi	48
5.4	Aineiston analyysi	51
5.4.1	Kyselyaineiston analysointi	52
5.4.2	Havainnointiaineiston analysointi.....	57
5.5	Eettiset ratkaisut.....	60
6	TULOKSET	65
6.1	Yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin perusta.....	65

6.1.1	Uudistushaluinen työyhteisö	66
6.1.2	Työyhteisön tuki.....	68
6.1.3	Resurssit.....	71
6.2	Yhteisopettajuuden hyödyt	73
6.2.1	Työssä jaksaminen	74
6.2.2	Ammatillinen kasvu.....	77
6.2.3	Monipuolisen ja laadukkaan perusopetuksen mahdollistaminen.....	80
6.3	Yhteisopettajuuden haasteet	82
6.3.1	Työparin yhteensopivuus	83
6.3.2	Arjen sujuvuus.....	85
6.3.3	Yhteissuunnittelu	87
7	POHDINTA.....	89
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	89
7.1.1	Yhteisopettajuus koulua määrittävänä työtapana.....	90
7.1.2	Yhteisopettajuuden kautta mahdollistuvat hyödyt	94
7.1.3	Yhteisopettajuudessa mahdollisesti ilmenevät haasteet	98
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	103
	LÄHTEET	109
	LIITTEET.....	125

1 JOHDANTO

Opettajien työnkuva, johon on vahvasti kuulunut yksin luokkahuoneessa opettaminen, on viime vuosikymmenten aikana muuttunut ja se myös edelleen muuttuu koko ajan (Syrjälä 1994, 25). Opettajan työ ei ole enää pelkkää tiedon jakamista ja taitojen opettamista oppilaille, vaan tiedon jakamisen sijaan opetus pohjautuu yhä voimakkaammin kaikkien ihmisten käsillä olevan valtavan tietomäärän ymmärtämiseen, sekä kriittisen tarkastelun ja valikoinnin taitoihin (Opetushallitus 2014, 15, 18, 20–21). Lisäksi opetusala on laatinut viime vuosien aikana monia työtä koskevia uusia säädöksiä, kuten kolmiportaisen tuen mallin (Perusopetuslaki 2010/642), sekä muutokset perusopetuslain kurinpitotoimissa (Perusopetuslaki 2013/1267) ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Perusopetuslaki 2013/1287), joiden vaatimuksia edelleen sopeutetaan arkeen. Esille nostettujen haasteiden ja vaatimusten yhdeksi ratkaisuksi on esitetty muun muassa yhdessä opettamista, joka on raivannut tietään opetuskentällä, ja osaltaan onkin jo vakiinnuttanut asemaansa osana opettajien työtä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386).

Sahlbergin (1996, 88) mukaan koulujen kohtaamat muutokset ja haasteet, kuten oppilaiden erityisen tuen tarve sekä opettajien lisääntynyt työmäärä, ovat nostaneet esille tarpeen tehdä yhä enenevässä määrin yhteistyötä niin opettajien välillä, kuin myös eri yhteistyötahojen kanssa – opettajien työnkuva on laajentunut moniammatilliseksi ja monitahoiseksi yhteistyöksi useiden toimijoiden kesken. Myös Opetushallitus (2014, 25) on nostanut esille odotuksia niin opettajien kuin oppiaineidenkin välisestä tiiviimmästä yhteistyöstä. Yhdeksi yhteistyömuodoksi, sekä samalla ratkaisuksi moniin opettajien päivittäin kohtaamiin haasteisiin, onkin kehittynyt *yhteisopettajuus*, joka on tämän tutkimuksen keskiössä.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten yhteisopettajuus on rakentunut osaksi koulun toimintakulttuuria, sekä mitkä tekijät ovat sen taustalla.

Lisäksi tavoitteena on eritellä, mitä hyötyjä ja haasteita yhteisopettajuutta ilmentävään toimintakulttuuriin liittyy luokanopettajien kokemusten perusteella. Tutkimuksessa yhteisopettajuutta lähestytään kahden luokanopettajan välisenä yhteistyönä, pääpainon kohdistuessa yhteisopettajuuden ilmiön tarkasteluun sekä yhteisopettajuutta edustavan toimintakulttuurin rakentumiseen. Tutkimukseen osallistunut koulu edustaa yhteisopettajuuden toimintamallia aina ensimmäiseltä luokka-asteelta kuudennelle luokka-asteelle, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että samana vuonna syntyneistä oppilaista ei ole muodostettu omia opetusryhmiään, vaan ryhmistä on muodostettu yksi yhteinen vuosiluokka. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelevät samassa koulussa, osa työpareina ja osa kollegoina. Yhteisopettajuus on pysyvä toimintamalli tutkimukseen osallistuneessa koulussa, ja sillä viitataan kahden opettajan kaiken kattavaan yhteiseen työsarjaan.

Aiheen valinnan tutkia yhteisopettajuutta olin tehnyt jo oikeastaan ennen, kuin olin tutkimusta edes aloittanut. Olin tutustunut tapaustutkimuksen muodostaneeseen kouluun aikaisemmin muiden opintojen puitteissa, ja yhteisopettajuuden toimintamalli teki heti syvän vaikutuksen minuun, sekä se sai pohtimaan omaa opettajuuttani uusista näkökulmista. Tutustumisen yhteydessä havaitsin muun muassa, että yhteisopettajuus loi ennennäkemätöntä työrauhaa luokassa, joka kuitenkin oli oppilasmäärältään poikkeuksetta melkein kaksinkertainen ”normaaliin” luokkaan verrattuna. Havaitsin myös, että yhteisopettajuuden avulla pystyttiin kohdistamaan tukea sitä eniten tarvitseville, sekä muodostamaan hyvin joustavia ryhmittelyjä luokan sisällä. Hyödyt yhteisopettajuudesta näyttäytyivät selkeästi paitsi opettajille, myös oppilaille, ja tekemisen ilo oli usein käsin kosketeltavaa luokassa. Tapauksen valinnan voi katsoa perustuneen tästä johtuen sen ainutkertaisuuteen, sillä koulu, joka toteuttaa yhteisopettajuutta luokka-asteesta toiseen, tarjoaa aineksia monipuolisen ja persoonallisen ilmiön, yhteisopettajuuden, tutkimiseksi.

Sen lisäksi, että aiheeksi valikoitui yhteisopettajuus tapaustutkimuksen muodostavan koulun innovatiivisuuden ja uniikin luonteen vuoksi, valintaan vaikutti myös aikaisemmat tutkimukset ja tämänkaltaisen tutkimuksen puute.

Työtapana yhteisopetus on vielä Suomessa jokseenkin harvinaisempaa, kuin esimerkiksi samanaikaisopetus, jota toteutetaan yksin opettamisen ohella (esim. Saloviita 2009; Takala 2010a). Samanaikaisopetuksesta onkin viitteitä jo 80-luvulta lähtien. Esimerkiksi Opettaja -lehden artikkelissa *Kaksi opea mahtuu samaan luokkaan* (Tulusto 1986) kerrotaan kahden opettajan tavasta toteuttaa samanaikaisopetusta. Myös Erika -lehden artikkelissa *Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus?* käsitellään samanaikaisopetusta opettajan työvälineenä (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010). Aikaisempia tutkimuksia samanaikaisopetuksesta on tehty myös etenkin Yhdysvalloissa (ks. esim. Cook & Friend 1995; Morocco & Aguilar 2002; Thousand, Villa & Nevin 2006). Suomessa aihetta on tutkinut esimerkiksi Rytivaara (2011, 2012a, 2012b) sekä Takala (2010a, 2010b). Lisäksi valtakunnallinen KELPO -hanke on lisännyt yleisesti tietoa samanaikaisopetuksen ja yhteisopetuksen mahdollisuuksista (Oja 2012). Alan tutkimuksissa opettajien välinen yhteistyö liitetään kuitenkin usein oppilaiden integrointiin ja inklusioon (ks. esim. Lakkala 2008). Kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on kuitenkin lisääntynyt viime vuosina huomattavasti (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010, 10; Saloviita 2013, 120–121; Saloviita & Takala 2010, 389). Tämän vuoksi halusinkin perehtyä tässä tutkimuksessa erityisesti kahden luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen, koska suurin osa aiemmista tutkimuksista käsittelee erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä. Tutkimuksissa ja alan kirjallisuudessa ei ole nostettu esille myöskään yhteisopettajuutta tukevaa toimintakulttuuria, joten nähdäkseeni aihetta on syytä tutkia, sillä yhteisopettajuuden toimintamallin rantautuessa kouluihin, tarjoaa se yhä enemmän mahdollisuuksia koulun kehitystyöhön.

Luokkahuoneiden ovia on hiljalleen avattu, ja koulun tonttien rajoja avarrettu. Opetusta on alettu entistä enemmän suunnitella, toteuttaa ja arvioida yhdessä niin moniammatillisissa ryhmissä, kuin myös opettajakollegoidenkin kesken. (Kauppinen, Kemppinen & Järvelä 2015, 325.) Tämän vuoksi aihe onkin ajankohtainen ja herätti kiinnostukseni opettajan työn muutoksesta, sekä yhteisopettajuuden tuomista muutoksista niin opettajuudelle, opetukselle kuin oppimisellekin. Yhteisopettajuutta on tutkittu jonkin verran, mutta kokemuk-

siin perustuvaa tutkimusta vähemmän yhteisopettajuuden vielä rantautuessa osaksi suomalaista opetuskulttuuria. Opettajilla kuitenkin on ensikäden tietoa yhteisopettajuudesta, sekä sen tuomista hyödyistä ja haasteista sitä toteuttaessaan koulun kentällä. Koska tällainen laaja-alainen opetus ja myös opettajan koulutus edellyttävät välttämättä yhteisöllistä, oppituntien jaottelun ja oppiaineraajat ylittävää otetta sekä painopisteen fokusointia nykyopettajan työssä olennaiseen, olen katsonut tarkoituksenmukaiseksi ottaa tutkimukseen mukaan myös hallinnon näkemyksen siitä, mitä keinoja hallinnolla on yhteisopettajuuden toimintakulttuuriin tukemiseksi muun muassa suunnittelun ja toteutuksen osalta (ks. esim. Kauppinen ym. 2015, 329).

Tavoitteenani on tutkimuksen avulla selvittää, millainen on yhteisopettajuutta tukeva toimintakulttuuri, sekä mitä hyötyjä ja haasteita siihen liittyy. Tämän tutkimuksen kautta pyrin lisäämään tietoa yhteisopettajuudesta ja sen mahdollisuuksista koko koulun toimintamallina. Paljon esille nostettujen haasteiden ja opettajien työn kuormittavuuden nousun vuoksi toivon, että yhteisopettajuus nähtäisiin vaihtoehtona monenlaisten ongelmien ratkaisuun. Uutiset stressaantuneista ja itsensä loppuun ajaneista opettajista kertovatkin työtaakan jakamisen tärkeydestä, jossa yhteisopettajuudella on merkittävä rooli taakan keventämisessä (Rantala & Salminen 2006, 60–61; Onnismaa 2010, 16; Rutonen 2014, 12–15). Toivon myös, että tämä tutkimus lisäisi opettajien kiinnostusta yhteisopettajuutta kohtaan, sekä rohkaisisi luokanopettajia kokeilemaan yhteisopettajuutta. Uskon, että tutkimukseni voi edistää yhteisopettajuuden kehittämistä ja uusia toimintamalleja koulutuksen kentällä, sekä myös työelämässä, tutkimuksesta saadun aineiston ja siitä tehtävien johtopäätösten perusteella. Tutkimukseni tarjoaa tietoa opettajien ja opettajaksi opiskelevien lisäksi vanhemmille, heidän pohtiessaan suurten luokkakokojen ja erilaisten tilojen vaikutusta lapseensa oppijana, vaikka tutkimus ei käsittelekään suoranaisesti oppilaiden näkökulmasta yhteisopettajuutta.

2 YHTEISOPETTAJUUS

Yhteisopettajuutta kuvastava määritelmä on moninainen riippuen sen tulkitsijasta. Eri tutkijat ovat käyttäneet käsitettä muun muassa kuvaamaan niin opettajien välistä yhteistyötä, kuin myös opetustapoja luokan sisällä. Yhteistä kuitenkin eri yhteisopettajuutta määritteleville tulkinnoille on se, että yhteisopettajuus nähdään olevan vähintään kahden ammattikasvattajan välistä yhteistyötä heterogeenisessä luokassa (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10; Chapple 2009, 5). Myös jaettu fyysinen tila nousee usein eri määrittelyiden osalta esille yhtenä yhteisopettajuuden tärkeimmistä piirteistä (esim. Cook & Friend 1995, 1; Saloviita & Takala 2010, 391). Tässä kappaleessa pureudutaan tiukemmin yhteisopettajuuden käsitteeseen ja sen määritelmään osana tutkimusta, sekä tehdään eroa muihin synonyymeinä käytettyihin käsitteisiin.

Malinen ja Palmu (2017, 10) määrittelevät yhteisopettajuuden vähintään kahden opettajan yhteistyöksi, jossa opettajat vastaavat yhdessä opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Tällöin yhteisopettajuus on kahden pedagogisesti yhdenvertaisen opettajan yhteistyötä, joka on jatkuvaa ja täysivaltaista. Walther-Thomas, Bryant ja Land (1996, 263–264) toteavatkin, että yhteisopettajuudessa vastuuta jaetaan ohjeiden antamisesta, opetussuunnitelman kehittämisestä ja muokkaamisesta, ohjatusta harjoittelusta, kertauksen järjestämisestä, kehityksen seuraamisesta sekä perheiden kanssa kommunikoinnista aina oppilaiden arviointiin, jolloin sen katsotaan olevan hyvin kokonaisvaltaista, edustaen niin opettajien opettajuutta kuin myös opettajuuden ilmenemistä työyhteisössä.

Kokonaisvaltaisuutensa ansiosta yhteisopettajuutta voidaan verrata jaettuun asiantuntijuuteen. Jaetussa asiantuntijuudessa opettajat pystyvät hyödyntämään vahvuuksiaan, sekä täydentämään myös muita taitojaan toisen opettajan tuella. Keskeiseksi yhteisopettajuudessa nousee opettajien välinen tasa-arvo

ja yhdenvertaisuus, sen rakentuessa luottamuksen sekä toisen ammattitaidon ympärille. (Malinen & Palmu 2017, 12; Villa ym. 2004, 5.) Yhteisopettajuuden tavoitteita ja siitä koituvia hyötyjä on lukuisia, joita käsitellään tarkemmin luvussa 6.2. Yhtenä yhteisopettajuuden tavoitteena voidaan kuitenkin pitää oppilaiden oppimisen tukemista yksilöllisten tarpeiden mukaan, mikä mahdollistuu yhteisopettajuuden avulla – opetustilanteisiin saadaan myös monipuolisuutta, vaikka tuen tarpeet itsessään eivät nousisikaan syyksi yhteisopettajuuden aloittamiselle (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 373; Walther-Thomas 1997, 395). Päämääränä voidaan niin perinteisen opettamisen kuin myös yhteisopettajuuden osalta pitää opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden saavuttamista, sekä oppilaiden edun tavoittelua (Kuusela & Nikulainen 2011, 73).

Villan, Thousandin ja Nevinin (2008, 5) mukaan yhteisopettajuus rakentuu viiden peruspilarin varaan, säilyttääkseen tasapainonsa. Nämä pilarit muodostuvat yhteisestä tavoitteesta, yhteisistä arvoista ja oppimiskäsityksestä, tasavertaisuudesta, vastuun jakamisesta sekä yhteistoiminnallisista toimintatavoista (Villa ym. 2008, 5–7). Näistä peruspilareista yhteistoiminnallinen oppiminen sisältää positiivisen keskinäisriippuvuuden, joka muodostaa Villan ym. (2008, 7) mukaan yhteisopettajuuden sydämen. Keskinäisriippuvuuden avulla toisten opettajien merkitys luokassa tiedostetaan, sillä positiivisen keskinäisriippuvuuden kautta pystytään huomioimaan, että yksikään ihminen ei pysty tehokkaasti vastaamaan kaikkien oppilaiden kasvatuksellisiin ja psykologisiin tarpeisiin. Näin ollen opettajat, joiden välillä vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus, jakavat vastuun kaikkien luokan oppilaiden oppimisesta hyödyntäen tietojaan, taitojaan ja resurssejaan. (Villa ym. 2008, 7.)

Työtapana yhteisopettajuuden on nähty sopivan erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön solmimiseen, jossa opetusvastuun yhteisellä jakamisella on pystytty vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin tarkoituksenmukaisesti (Saloviita 2016, 8; Cook & Friend 1995, 2; Rytivaara 2012b, 18). Luokanopettajan työparina voi kuitenkin olla erityisopettajan lisäksi myös erityisluokanopettaja tai toinen luokanopettaja (Saloviita 2009, 49; Tyystälä 2009, 7). Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuuden käsitteellä viitataan ni-

menomaan kahden luokanopettajan väliseen yhteistyöhön koulun toimintakulttuuria edustavana työtapana.

Yhteisopettajuudesta löytyy edellä esiteltyjen lisäksi muitakin määritelmiä, jotka osaltaan poikkeavat yhteisopettajuuden ydinkäsitteestä. Tämä johtuu osittain siitä, että yhteisopettajuudesta käytetään useita eri termejä, joita ovat muun muassa englanninkieliset *team teaching*, *co-teaching* ja *collaborative teaching*, sekä suomenkieliset *samanaikaisopetus*, *yhdessä opettaminen* ja *yhteisopetus* (ks. esim. Friend & Reising 1993; Bauwens & Hourcade 1991; Villa, Thousand & Nevin 2004). Yhteisopettajuus rinnastetaan usein, etenkin suomenkielisten teosten yhteydessä, yhdenvertaiseksi samanaikaisopetuksen kanssa. Tämä voi johtua osittain siitä, että yhteisopettajuus ei käsitteenä ole vakiintunut koulu maailmaan, ja usein yhteisopetusta erehdytäänkin kutsumaan samanaikaisopetuksiksi. Samanaikaisopetuksen käsite puolestaan ymmärretään Suomessa hyvin väljästi, jolloin sitä käytetään usein kuvailtaessa mitä tahansa yhdessä opettamista (Saloviita 2009, 48). Ero näiden kahden käsitteen välille on kuitenkin syytä tehdä, sillä niiden käyttämisellä nähdään käyttökontekstista riippumatta olevan erilaisia merkityksiä.

Samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden määrittelyjen erot liittyvät lähtökohtaisesti opettajien työtapaan sekä niin ikään opettajana olemisen luonteeseen, eli yhdessä opettamisen jatkuvuuteen. Ahvenainen (1983, 5, 136) on muun muassa esittänyt, että samanaikaisopetuksessa luokkaa ohjaa kaksi tai useampi opettaja joko samassa tilassa tai erillisissä tiloissa. Takala (2010b, 62) ja Villa ym. (2008, 5) puolestaan korostavat, että yhteisopettajuudessa on kyse opetuksen kokonaisvaltaisen prosessin läpikäymisestä toisen opettajan kanssa, jolloin niin suunnittelu, toteutus kuin myös arviointi tapahtuu yhteistyössä opettajaparin kanssa. Yhteisopettajuutta ei siis ole toiminta, jossa opettajat suunnittelisivat tunnit yhdessä, mutta pitäisivät ne eri ryhmille eri luokissa (Cook & Friend 1995, 2). Sen sijaan yhteisopettajuudessa on olennaista kokonaisvaltaisen vastuun jakaminen yhteisistä oppilaista, joskin sitä voidaan toteuttaa myös samanaikaisopetuksen keinoin (Malinen & Palmu 2017, 10; Rytivaara 2012b, 18), jolloin se väistämättä on myös osa yhteisopettajuuden luon-

teen kuvausta. Tämän tutkimuksen osalta selkein ero samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden välillä on se, että samanaikaisopetuksella viitataan opetusjärjestelyihin, kun taas yhteisopettajuudella viitataan laajempaan ammatilliseen orientaatioon, joka leikkaa läpi opetustyön kattaen niin opettajien työn arvopohjan, opetusjärjestelyt, vastuun jakamisen kuin myös laajemmankin näkemysten opetuksen kehittämisestä ja oppilaiden tulevaisuudesta. Yhteisopettajuutta käsitellään tutkimuksen osalta näkökulmasta, jossa luokanopettajat vastaavat yhdessä koko ikävuosiluokan opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (ks. esim. Villa ym. 2004, 5).

2.1 Työtapana yhteisopettajuus

Yhteisopettajuuden eri toteutusmalleja on esitelty lukuisia eri tutkimuksissa (ks. esim. Baeten & Simons 2014, 93–95; Graziano & Navarrete 2012, 111; Hughes & Murawski 2001, 198–202; Morocco & Aguilar 2002, 316–317; Saloviita 2013, 123; Saloviita & Takala 2010, 390; Takala 2010b, 64; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas 2002, 209), ja ne sisältävät sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Useimmat työtavat pohjautuvat joko Cookin ja Friendin (1995, 6–9) malliin, tai Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 242–245) esittämiin jaotteluihin, jotka esittelen tämän luvun yhteydessä. Pääsääntöisesti mallit kytkeytyvät opettajien välisen auktoriteettisuhteen eri roolituksille, jossa toinen opettajista toimii enemmän vastuullisemmassa roolissa opetuksen sisällön suhteen, kun taas toinen auttaa kollegaa parhaalla mahdollisella tavalla välittämään opetuksen sisällön oppilaille. Vastaavasti myös ryhmäjaotteluilla voidaan yhteisopettajuutta toteuttaa monipuolisesti. Yhteisopettajuuden toteutustavoille yhteistä on kuitenkin huolellinen suunnittelu, sillä huonosti suunniteltu oppitunti muuttaa toisen opettajan roolin lähinnä avustajan rooliksi. Toki avustajan rooliakin voidaan jossain määrin käyttää osana yhteisopettajuutta, sillä vain mielikuvitus on rajana erilaisten opetustapojen käyttämiselle. (Takala 2010b, 63–64.)

Yksi ehkä tunnetuimmista ja eniten käytetyimmistä yhteisopettajuuden työtavan malleista on *tukea antavan opettamisen -malli*, jossa toisella opettajista on ohjauksellinen johto opetuksesta, kun toinen opettajista kiertää luokassa tarjoamassa tukea oppilaille sekä valvoo heidän työskentelyään. Menetelmästä käytetään englannin kielessä nimityksiä *supportive teaching* ja *lead and support*. (ks. esim. Villa ym. 2004, 8–9; Friend, Reising & Cook 1993; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 405; Strogilos & Tragoulia 2013, 82.) Baeten ja Simons (2014, 94) ovat puolestaan käyttäneet käsitettä *avustavan opettajan -malli* kuvaamaan kyseistä työtapaa. Hughes ja Murawski (2001, 198–202) taas ovat muokanneet työskentelymallin vastaamaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksen luokassa, käyttäen menetelmästä nimikettä *johda ja tue -malli*. Työtavassa kuitenkin molemmat opettajat ovat läsnä, joskin toisella opettajista on selvästi johtavampi rooli (Cook & Friend 1995, 7; Thousand ym. 2006, 243). Park (2014, 36–42) on esittänyt, että johtavammassa roolissa oleva opettaja vastaa muun muassa tunnin aloituksesta ja lopetuksesta, mutta toinen opettaja ottaa myös näkyvää roolia luokassa esimerkiksi tilanteen niin vaatiessa, tai kun johtava opettaja pyytää apua. Käytön viehätys piileekin sen helposti toteutettavuudessa, eikä se vaadi paljoa suunnittelua. Se tarjoaa myös riittävästi tukea sitä tarvitseville oppilaille. (Cook & Friend 1995, 7.) Useimmat luokanopettajat, jotka aloittelevat yhteisopettajuutta työparin kanssa, käyttävät tukea antavan opettamisen -mallia (Thousand ym. 2006, 243). Se ei kuitenkaan ole ongelmaton, sillä työskentelyn muuttuminen epätasa-arvoiseksi on mahdollista, jos roolit pysyvät aina samoina (vrt. Cook & Friend 1995, 7).

Toinen malli, joka sopii erityisesti aloitteleville yhteisopettajille, on *rinnakkaisopetusmalli*, englanninkieliseltä nimeltään *parallel teaching* (Thousand ym. 2006, 243; Friend ym. 1993; Villa ym. 2004, 8–9). Menetelmästä on käytetty myös nimitystä *asemaopettaminen*, eli *station teaching* (Friend ym. 1993), sekä käsitettä *tasa-arvoisen statuksen -malli*, joka pohjautuu Baetenin ja Simonsin (2014, 94) teokseen. Tässä mallissa opettajat jakavat oppilaat keskenään, ja opettavat luokan eri osissa (Cook & Friend 1995, 8; Thousand ym. 2006, 243–244). Rinnakkaisopetusmalliin on kehitetty useita eri lähestymistapoja, joista yhdessä

opettajat esimerkiksi opettavat oppilaille samaa asiaa, mutta eri näkökulmasta. Tällöin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus vertaisoppimiseen, kun he jakavat tietoja keskenään. (Cook & Friend 1995, 8.) Opettajat voivat myös vaihtaa paikkojaan ryhmissä, tai vaihtoehtoisesti opettaa hetkellisesti yhdessä toisen ryhmän odottaessa omaa vuoroaan (Friend ym. 1993; Villa ym. 2004, 8–9). Muita lähestymistapoja on esittänyt muun muassa Thousand ym. (2006, 243–244) teoksessaan. Tärkeää mallin onnistumisen kannalta on pitää ryhmät mahdollisimman heterogeenisinä, jotta luokan sisälle ei muodostuisi niin sanottua ”erityisluokkaa”. Oppilaita on myös pyrittävä kierrättämään luokan sisällä, jotta molemmilla opettajilla olisi yhdenvertainen mahdollisuus luoda vuorovaikutussuhde luokan jokaiseen oppilaaseen. (Thousand ym. 2006, 244.) Hughes ja Murawski (2001, 200) ovat mukailleet rinnakkaisopetusmallia, mutta nimenneet sen *samanaikaiseksi opettamiseksi* viitaten siihen, että opettajat opettavat samat asiat omille ryhmilleen.

Aloitteleville yhteisopettajille sopii rinnakkaisopetusmallin ohella *pysäkkityöskentely*, jonka voidaan katsoa olevan myös yksi rinnakkaisopetuksen lähestymistavoista. Hughes ja Murawski (2001, 200) ovat vaihtoehtoisesti käyttäneet menetelmästä nimikettä *kiertämismalli*. Pysäkkityöskentelyssä opetettava asia on jaettu kahteen tai useampaan osaan, ja opettajat opettavat näitä osia erillään. Alkuun työskentely tapahtuu yhden ryhmän kanssa, jonka jälkeen opettajat vaihtavat ryhmiä ja opettavat saman asian toiselle ryhmälle. Pysäkkityöskentelyn -mallissa oppilaat voivat toimia joko itsenäisesti tai mahdollisesti pareittain oppimansa pohjalta siihen tarkoitettuun työpisteeseen. Toimintamalli vaatii kuitenkin täten suunnitteluvastuun jakamista opettajilta. Haasteeksi tässä opetusmallissa voi muodostua kova melu tai liian korkea aktiivisuustaso, sekä opettajien opetustuokioiden pituuserot, mikä osaltaan voi myös aiheuttaa levottomuutta luokan sisällä. (Cook & Friend 1995, 7–8; Thousand ym. 2006, 243.)

Cook ja Friend (1995, 8–9) ovat yhteisopettajuuden työtavoista tuoneet esille *vaihtoehtoisen opetuksen -mallin*, englanninkieliseltä nimeltään *alternative teaching*, jossa toinen opettajista työskentelee lähtökohtaisesti pienemmän ryhmän kanssa, kun toinen opettaja ohjaa kooltaan suurempaa ryhmää. Hughes

ja Murawski (2001, 201) ovat käyttäneet mallista nimitystä *porrastettu opetus*. Ideana on, että opettajat rikastuttavat ja täydentävät toisen opettajan opettamaa asiaa esimerkiksi erilaisten oppimisstrategioiden avulla (Villa ym. 2004, 9). Opetusmallia on mahdollista käyttää vaihtoehtoisesti ennen opetusta, tai sitten opetettavan asian jälkeen käyttäen hyödyksi erilaisia lähestymistapoja ja materiaaleja. Tärkeää on kuitenkin huolehtia siitä, että pienemmän ryhmän sisällä työskentelevät oppilaat vaihtuvat ajoittain, jotta oppilaat eivät kokisi leimautuvansa. Ryhmiä voidaan muodostaa esimerkiksi kiinnostuksenkohteiden mukaan. (Cook & Friend 1995, 8.) Vaihtoehtoisen opetuksen -malli on mukailtu Weissin ja Lloydin (2002, 64–65) mallista, joka on suunnattu luokanopettajan ja erityisopettajan opetuksen työmuodoksi; mallissa erityisopettaja opettaa erityistä tukea tarvitsevaa pienryhmää, opetuksen sisältöalueen ollessa sama kuin isommassa ryhmässä.

Vaihtoehtoisen opetuksen -mallia lähellä on Moroccan ja Aguilarin (2002, 317) esittämä *joustavat ryhmät -malli*, jossa myös oppilaat jaetaan ryhmiin. Ryhmän jako sen sijaan pohjautuu muun muassa taitotasoihin, tai kertauksen tarpeessa olevien oppilaiden mukaan. Ryhmiä voidaan jakaa myös pienempiin osiin, jolloin jokin ryhmä voi työskennellä myös ilman opettajan ohjausta. (Morocco & Aguilar 2002, 317.)

Viimeisimpänä sekä Cook ja Friend (1995, 9), Thousand ym. (2006, 244–245), Hughes ja Murawski (2001, 201) että Weiss ja Lloyd (2002, 64–65) mainitsevat teoksissaan *tiimiopettamisen*, englanninkieliseltä nimeltään *team teaching*, joka vastaa ehkä parhaiten yhteisopettajuuden ihannetta. Baeten ja Simons (2014, 94–95) käyttävät mallista nimitystä *tiimimalli*, mutta määrittelevät sen samanlaiseksi, kuin edeltäjänsä. Käsitteitä käytetään kuvaamaan opetusta, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat tunnit yhdessä, sekä jakavat yhteisvastuun luokan oppilaista (Thousand ym. 2006, 244–245; Friend ym. 1993; Villa ym. 2004, 9). Opettajat voivat vuorotella opetuksessaan, esimerkiksi niin, että toinen puhuu ja toinen demonstroi (Cook & Friend 1995, 9; Weiss & Lloyd 2002, 65). Tunneilla molempien opettajien vahvuudet pääsevät esille, ja niitä hyödynnetään osana opetusta joustavasti (Thousand ym. 2006, 244–245).

Tiimiopettajuus -malli ei suinkaan ole ongelmaton sekään, sillä se vaatii paljon luottamusta opettajaparia kohtaan, sekä molempien sitoutumista työtapaan. Lisäksi opettajien tulee osata suhtautua vaihteleviin rooleihinsa, jotta he säilyttävät tasapainon oman opettajuutensa nojalla, sekä näyttäytyisivät tasaveroisina opettajina myös oppilaille. (Cook & Friend 1995, 9; Thousand ym. 2006, 244–245; Villa ym. 2004, 9.) Tämän vuoksi malli sopii ehkä pitempään työskennelleille opettajapareille.

Hieman tuntemattomampi, mutta hyvinkin käyttökelpoinen yhteisopettajuutta tukeva työskentelymalli on edellä esitettyjen lisäksi *havainnointimalli*, voidaan kutsua myös *one teach, one observe -malliksi*, jossa siis nimensä mukaisesti toinen opettaja opettaa, ja toinen tarkkailee (Cook & Friend 2004, 15; Baeten & Simons 2014, 93–95). Mallissa tarkkailijan roolissa oleva opettaja voi observoida tiettyjä ennalta määrättyjä ryhmiä, sekä antaa heille mahdollisesti palautetta ja apua (Thousand ym. 2006, 243–244). Pelkkää havainnointia harjoittaessaan tarkoitus on puolestaan raportoida tehdyistä huomioista vain kollegalleen. Vastaavanlaisen mallin ovat esitelleet myös Graziano ja Navarette (2012, 111), sekä Baeten ja Simons (2014, 94).

Opettajaparin opettaessa samaa luokkaa ja sen luokan oppilaita, voidaan yhteisopettajuutta ilmentävät työtavat karkeasti jaotella *avustaviksi, täydentäviksi* ja *tiimiopetusmalleiksi* (Saloviita 2013, 123). Edellä esitetyistä opetustavoista avustavia opetusmalleja edustaa tukea antavan opettamisen -malli, sekä osaltaan havainnointimalli, joissa toisella opettajista on selkeästi aktiivisempi rooli kuin toisella. Täydentävässä opetusmallissa opetusta vuorotellaan, ja vapaana oleva opettaja toimii jokseenkin avustavassa roolissa. Vastaavanlaisia malleja voidaan katsoa olevan rinnakkaisopetusmalli, vaihtoehdoisen opetuksen -malli sekä joustavat ryhmät -malli. Tiimiopetusta, joka vastaa ehkä eniten yhteisopettajuuden toteuttamisen ihannetta, ympäröi saumaton yhteisopetus, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että opetusvuoro voi vaihtua tiuhaan tai niin, että luokka on jaettu ryhmiin. Tämänkaltaista opetusta edustavat rinnakkaisopetusmalli, pysäkkityöskentely ja tiimiopettaminen. (ks. esim. Saloviita 2013,

123.) Vastaavanlaisen yhteisopettajuuden työtavan luokittelun on tehnyt Good-nought, Osmond, Dibbon, Glassman ja Stevens (2009, 288–289).

2.2 Edellytykset yhteisopettajuuden toteutumiselle

Yhteisopettajuus vaatii toteutuakseen niin yhteissuunnittelua, ohjeistamista kuin myös arviointia (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375), mikä puolestaan asettaa erinäisiä edellytyksiä yhteisopettajina toimiville opettajille. Tässä kappaleessa edellytykset on sidottu lähinnä opettajiin itseensä, mutta yhteisopettajuus vaatii toteutuakseen myös toimintakulttuurin tasolta panostusta. Näitä edellytyksiä on tuotu esille tarkemmin luvun 3.1 yhteydessä. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat kamppailevat muun muassa opetusjärjestelyiden kanssa, kun tavoitteena on tehdä oppiminen mahdolliseksi kaikille oppijoille, ei pelkästään siirtää oppilaita ryhmästä toiseen heidän oppimiskykynsä perusteella (Kroeger, Embury, Cooper, Brydon-Miller, Laine & Johnson 2012, 194). Täten yhteisopettajuus voidaan nähdä toimintamallina, jossa luodaan kaikille oppilaille yhteistä ja avointa koulua. Yhteisopettajuus ei ole pelkästään luokanopettajien luomaa ja toteuttamaa työtapaa, vaan se heijastelee koko koulua ja sen toimintakulttuuria.

Enimmäkseen yhteisopettajuuteen kohdistuvat edellytykset ja myös odotukset liittyvät opettajaan itseensä, sekä työpariin. Keefe, Moore ja Duff (2004, 37) ovatkin esittäneet, että yhteisopettajuuteen ryhtyessä opettajan tulee tuntee paitsi itsensä, myös yhteisopettajuusparinsa, oppilaansa sekä omat opetettavat aineensa. Tämän vuoksi opettajat katsovatkin tärkeäksi, että he saisivat vaikuttaa opetusparin valintaan, sillä yhteistyön taustalla tulee olla luottamusta ja arvostusta toista kohtaan (Keefe & Moore 2004, 68–87; Kohler–Evans 2006, 261; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie 2005, 268). Salovaara ja Honkonen (2013, 269–270) puolestaan ovat tuoneet esille, että yhteisopettajuus vaatii opettajalta rohkeutta ja uskallusta, sekä luottamusta itseensä ja ope-

tuspariinsa. Väistämättä tällöin yhteisopettajuus vaatii opettajilta valmiutta kohdata muutoksia, sekä käyttää uusia työtapoja osana opetustaan.

Työpariin kohdistuvat edellytykset kulminoituvat lähinnä opettajaparien väliseen kemiaan, sillä Villa ym. (2004, 3) vertaavat yhteisopettajuutta jopa avioliiton kaltaiseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen molemmilta osapuolilta sitoutumista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällaisen vuorovaikutussuhteen saavuttamisen edellytyksenä on, että opettajien välillä on avoin keskusteluyhteys muun muassa omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseksi. Tavoitteena on siis yhteistoiminnallinen tiimi, joka rakentuu vahvuuksien hyödyntämisen lisäksi sallivan ilmapiirin luomiseen. (Dahlgren & Partanen 2012, 249–250.) Kohler-Evans (2006, 263) ja Rivera, McMahon ja Keys (2014, 83) korostavat myös keskusteluyhteyden tärkeyttä, ovat keskustelunaiheet sitten positiivisia tai negatiivisia. Peterson ja Hittie (2003, 145) pitävät puolestaan keskinäistä luottamusta tärkeänä, jotta esimerkiksi opettajat uskaltavat pyytää tarpeen vaatiessa apua työpariltaan.

Yhteisopettajuuteen siirtymisen alkutaipaleella tärkeää on, että opettajat keskustelevat omista kasvatuksellisista näkemyksistään sekä arvoistaan, ja pohivat, miten nämä sopivat työparin kanssa yhteen. Yhteisopettajuutta luodessa on oltava valmis muutoksiin ja ennen kaikkea on sopeuduttava erilaisiin tilanteisiin, joita voi tulla opetusparin toimesta jopa kesken tunnin. Siksi arvoista ja käytännöistä etukäteen keskusteleminen helpottaa arkea. (Dahlgren & Partanen 2012, 249–250.) Myös Keefe ym. (2004, 38), Mastropieri ym. (2005, 268) ja Pratt (2014, 8) korostavat opettajien välisen vuorovaikutuksen toimivuutta yhteisopettajuutta toteutettaessa. Kauppinen ym. (2015, 341) ovat esittäneet, että yhteisopettajuus muotoutuu rakenteisiinsa yksinkertaisesti yhdessä toimimalla; vuorovaikutuksen toimivuudessa kyse on pienistä valinnoista, joiden avulla ammattitaitoa on tarkoitus jakaa, ja yhdessä luoda jotain uutta. Tähän liittyy taas olennaisesti selkeä työnjako, joka voi viedä aikaa, ennen kuin yhteisopettajuus ja sitä ympäröivä vuorovaikutussuhde muuttuu sujuvaksi (Saloviita 2016, 167). Yhteisopettajuus vaatiikin alkuun ja jatkossa myös kehittyäkseen opettajilta aikaa, tilaa ja mahdollisuuksien antamista (Butler & Schnellert 2012, 1215).

Kauppinen ym. (2015, 341) ovat nostaneet esille huomion, jonka mukaan yhteisopetuksen on katsottu vaativan erityisesti opettajilta heittäytymistä, kykyä sietää ja kuunnella kaikkia osapuolia, ennakkoluulotonta visiointia sekä kokonaisuuksien hahmottamista. Tärkeiksi taidoiksi yhteisopettajuuden kannalta nostetaan yhteistyötaidot ja -kyvyt, jotta yhteistyö olisi kaikkia osapuolia hyödyttävää ja toimivaa. Myös Kohler-Evans (2006, 261) pitää toimivaa yhteistyötä yhtenä tärkeimmistä asioista yhteisopettajuudessa. Yhteisopettajuus ei onnistu, jos opettajat eivät ole halukkaita luomaan yhdessä toimivaa oppimisympäristöä (Park 2014, 43).

2.3 Yhteisopettajuuden mahdollisuudet

Yhteisopettajaksi ryhdytään usein omasta tahdosta, jolloin asenne, aikaisemman yhteistyön sujuminen sekä rehtorin ja muun koulun hyväksyntä voivat toimia kannustimina yhteisopettajuuden kokeilemiseen (Rytivaara 2012b, 62). Myös itsensä kehittäminen on monille opettajille yksi syy haluta yhteisopettajaksi (Kohler-Evans 2006, 262). Oman valinnan lisäksi yhteisopettajaksi voidaan ryhtyä esimerkiksi hallinnon edustajan pyynnöstä. Joitain opettajia voidaan pyytää siis kokeilemaan yhteisopettajuutta, varsinkin, jos yhteistyön uskotaan sujuvan. (Pratt 2014, 6.) Pratt (2014, 6) tuo myös esille, että joskus opettajilta ei kysytä halukkuutta yhteisopettajuuteen, vaan heidän oletetaan ottavan osaa työmenetelmään – tällöin opettajat eivät ole itse päättämässä sitä, ryhtyvätkö he yhteisopettajuuteen vai eivät.

Opettajien kokemuksia ja mielipiteitä yhteisopettajuudesta on tutkittu jonkin verran eri näkökulmista (ks. esim. Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Rytivaara 2012b; Walther-Thomas 1997), ja ne sisältävät paljon hyödyllistä informaatiota yhteisopettajuudesta, sen hyödyistä ja haasteista sekä kehittämismahdollisuuksista. Huomionarvoista kuitenkin on se, että opettajien mielipiteet vaikuttavat siihen, miten he kokevat yhteisopettajuuden.

Mielipiteisiin puolestaan vaikuttavat esimerkiksi opettajien suhteet yhteisopettajuuspariin, tai jopa oppilaiden oppimistulokset yhteisopettajuuden ajalta. (Keefe & Moore 2004, 85.) Yhteisopettajuuden kannalta myönteistä on se, että sen haasteista on olemassa vähän tutkimuksia, ja haasteet, joita yhteisopettajuuden osalta on esitetty, ovat usein vältettävissä oikeanlaisilla keinoilla ja resursseilla. Haasteita käydäänkin tarkemmin luvussa 2.3.2.

Yhteisopettajuus on noussut varteenotettavana yksinopetuksen rinnalle, koska siitä saatavat hyödyt on noteerattu kansainvälisestikin erilaisten tehtyjen tutkimusten kautta. Pääosin yhteisopettajuus on toimintamallina kehitetty auttamaan oppilaiden erilaisuuden hallinnassa, kun peruskoulu-uudistusten myötä luokat muuttuivat entistä heterogeenisemmiksi. Tällöin opetusvastuun jakaminen katsottiin olevan yksi keskeisimmistä keinoista, jolla tähän muutokseen pystyttäisiin vastaamaan. (Saloviita 2013, 120, 127.) Seuraavat alaluvut käsittelevätkin yhteisopettajuudesta esiin nostettuja hyötyjä ja haasteita, perustuen jo tehtyihin tutkimuksiin toimintamenetelmästä.

2.3.1 Hyödyt

Aiempien tehtyjen tutkimusten valossa tulokset yhteisopettajuudesta ovat olleet melko positiivisia ja rohkaisevia, ja erinäisiin tutkimuksiin osallistuneet opettajat ovat kuvailleet kokemuksiaan pääosin positiivisesti kyseiseen menetelmään liittyen (ks. esim. Austin 2001; Laakkonen 2002; Kohler-Evans 2006; Kettula & Repola 2008). Etenkin aloitteleville opettajille yhteisopettajuus on tarjonnut neuvoa ja tukea ammatillisen kasvun edistämiseksi (Baeten & Simons 2014, 99–100; Nilsson & van Driel 2010, 1312–1317; Sorensen 2004, 8–9). Yhteisopettajuus on kannustanut uusia opettajia muun muassa kokeilemaan uusia ja haastavia opetustapoja, kun heillä on ollut kokeneempi opettaja tukena jakamassa vastuuta (Gardiner & Weisling 2015, 8). He myös oppivat olemaan joustavampia suunnitellessaan päiviään (Leonard 2014, 518). Kokeneemman opettajan kanssa työskentelyn on katsottu lisäävän myös oman työn reflektointia (But-

ler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham 2004, 437–438; Nilsson & van Driel 2010, 1312; Parsons & Stephenson 2005, 114). Hyötysuhteen ei ole kuitenkaan katsottu olevan pelkästään yksipuolinen, vaan myös kokeneemman opettajan on huomattu kehittyvän yhteisopettajuudessa aloittelevan opettajan kanssa. Kokeneemmat opettajat ovat voineet esimerkiksi oppia uutta paitsi opettavista aineista, myös niiden opettamisesta. (Nilsson & van Driel 2010, 1313–1314.)

Yhteisopettajuus tarjoaa tukea ja apua paitsi kokemattomille opettajille, myös ihan kaikille yhteisopettajuudessa työskenteleville. Opettajien näkökulmasta onnistunut yhteisopettajuus on nimittäin koettu ammatillisesti palkitsevana ja henkilökohtaista, opettajakollegalta saatua tukea tarjoavana menetelmänä (ks. esim. Rice & Zigmond 2000; Cook & Friend 2004). Yhteisopettajuuden avulla opettajat ovat muun muassa oivaltaneet omista opetustyyleistään uusia asioita, sekä he ovat omaksuneet yhteisopettajuusparilta huomaamattaan uusia tietoja ja taitoja (Roth, Tobin, Carambo & Dalland 2005, 699). Lisäksi on huomattu, että yhteisopetus voi useimmissa tapauksissa olla antoisaa myös työssä jaksamisen, työtaakan helpottamisen sekä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta (Saloviita 20016, 9). Saloviita (2013, 128) pitääkin yhtenä parhaimmista ominaisuuksista yhteisopettajuudessa sitä, että pulmatilanteissa opettaja ei jää yksin, saadessaan apua luokassa olevalta toiselta opettajalta. Toinen opettaja luokassa luo täten turvaa esimerkiksi tilanteissa, joissa joudutaan turvautumaan kurinpitoon, kuten oppilaan poistamiseen luokasta.

Luokka, joka on useamman aikuisen vastuulla, jakaa itse työvastuuta. On havaittu, että arjen kokemusten jakaminen ja ratkaisujen pohtiminen yhdessä opettajakollegan kanssa antaa opettajille lisää voimavaroja tuen saamisen lisäksi (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 112; Malinen & Palmu 2017, 11). Useimmiten yhteistyöparin kanssa jaetut pulmat ja huolet ovat myös syvempiä, koska opettajat elävät yhteistä arkea ja ymmärtävät täten paremmin, mistä toisen huoli kumpuaa (Rytivaara 2012b, 50). Ammatillisen tuen lisäksi opettajat tarjoavat toisilleen myös henkisiä voimava-

roja (Baeten & Simons 2014, 100; Goodnough ym. 2009, 291; Rytivaara 2012a, 190). Pitkässä juoksussa vastaavanlainen yhteistyö ja siitä saatava tuki edistävät laajemmassa mittakaavassa työhyvinvointia (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382). Chapplen (2009, 71, 73) on lisäksi esittänyt tutkimuksessaan, että opettajat ovat kokeneet työhyvinvoinnin lisääntyvän muun muassa yksinäisyyden tunteen vähentymisen sekä käytännön hyötyjen, kuten hengähdys- ja vessataukojen, myötä.

Ammatillinen kasvu on useiden tutkijoiden mielestä yksi selvimmistä yhteisopettajuuden tuomista eduista, mikä jo aikaisemmin muiden etujen yhteydessä onkin tullut esille. Yhteisopettajuudessa opettajilla on mahdollisuus havainnoida toinen toistaan, jolloin ammatillinen kasvu on osittain jopa välttämätön seuraus yhteisopettajuudesta (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262; Martin & Williams 2012, 11; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382; Thousand ym. 2006, 242; Walther–Thomas 1997, 401–402). Ammatillinen kasvu mahdollistuu muun muassa siksi, että toisen kanssa työskennellessä molempien osaamisalueet tulevat vahvasti esille, jolloin puolestaan uusien asioiden oppiminen toiselta on jokseenkin helppoa (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262; Owen 2015, 63; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382; Thousand ym. 2006, 242; Walther–Thomas 1997, 401–402; Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Villa ym. 2008, 6). Ammatillisen kasvun lisäksi opettajat kokevat prosessin yhteydessä myös henkistä ”oman minän” kasvua (Baeten & Simons 2014, 100). Kasvulla on nähty olevan kehittävä ja parantava vaikutus muun muassa opettajien itseluottamukseen (Goodnough ym. 2009, 290–291).

Opettajien toimiminen yhteistyössä muiden opettajien kanssa edistää paitisi opettajien ammatillista kasvua, myös uusien opetustapojen luomista (Butler ym. 2004, 439; Fullan 2005, 62; Villa ym. 2008, 17; Rimpiläinen & Bruun 2007, 30). Leonardin (2014, 518) ja Rytivaaran (2012b, 51) mukaan opettajat eivät paitisi kehitä uusia työtapoja, vaan he myös kehittävät niitä monipuolisemmiksi. Suunnitellessaan tunteja yhdessä, opettajat huomaavat melko nopeasti, että saman asian voi opettaa monella eri tavalla (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 173). Uu-

sien ideoiden jakaminen ja niiden kokeilu onkin tärkeä osa yhteisopettajuuden oppimisprosessia (Rytivaara 2012b, 62). Parhaimmillaan onnistunut yhteisopettajuus innostaa kokeilemaan uusia ideoita, mahdollistaen arjen tilanteiden kokemusten jakamisen sekä palautteen saamisen ja antamisen (Saloviita 2009, 52). Jatkuvaa palautetta saadessaan opettajat saavat tukea niin vahvuuksiinsa kuin heikkouksiinsakin (Chapple 2009, 71). Tällöin opettajat pääsevät refleктоimaan yhdessä toisen opettajan kanssa työtään, mikä puolestaan mahdollistaa työn kehittämisen ja toimii jossain määrin myös työnohjauksena (Rimpiläinen & Bruun 2007; Oksanen 1999, 233, 243; Austin 2001, 248). Käsitysten, kokemusten ja mielipiteiden vaihtaminen mahdollistaa myös jaetun pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisen (Kauppinen ym. 2015, 332).

Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat ovat kokeneet, että yhdessä opettaminen hyödyttää paitsi heitä, myös oppilaita (ks. esim. Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Chapple 2009, 73). Opettajat pystyvät muun muassa yhteisopettajuuden ansiosta jakamaan tarpeen mukaan joustavasti ryhmiä, jolloin oppilaiden saama tuki moninkertaistuu (Rytivaara 2011, 125; Thousand ym. 2006, 243). Villa ym. (2008, 18) jakavat ajatuksen siitä, että yhteisopettajuuden ansiosta yhä useampi oppilas saa tarvitsemansa avun. Rytivaaran (2011, 125) mukaan taas joustavien ryhmien järjestely tukee kaikkien oppilaiden oppimista, sekä kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. Myös Humphrey ja Symes (2013, 38–39) uskovat yhteisopettajuuden tukevan oppilaiden sosiaalista osallisuutta kouluyhteisössä, sekä auttavan oppilaita kasvamaan suvaitsevammiksi erilaisia väestöryhmiä kohtaan. Lisäksi opettajien välisen yhteistyön on todettu parantavan oppimistuloksia (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29; Good ja Brophy 2003, 367).

Kahden opettajan läsnäolo luokassa tarjoaa opettajille mahdollisuuden oppilaiden systemaattisemmalle havainnoinnille. Havainnoinnin avulla opettajat oppivat paitsi itse lisää luokastaan, myös pystyvät auttamaan oppilaitaan, sekä vahvistamaan heidän taitojaan ja tietojaan. Havainnointi tukee myös arviointia, kun käytössä on vähintään kahden opettajan näkemykset oppilaan etenemisestä koulupolullaan. (Dahlgren & Partanen 2012, 237–238; Villa ym. 2004,

18.) Gardiner ja Weisling (2015, 8) ovat puolestaan tuoneet esille, että yhteisopettajuuden avulla opettajat voivat saada selvemmän kuvan niin oppilaiden kyvyistä, kuin myös omista kyvyistään. Useamman aikuisen läsnäolo mahdollistaa kuitenkin ennen kaikkea sen, että opettajalla on enemmän aikaa oppilaille (Villa ym. 2008, 18).

Koulutuksen ja kouluyhteisön näkökulmasta yhteisopettajuuden ehdotomana vahvuutena nähdään olevan se, että se auttaa rikkomaan kouluoppimisen vakiintuneita rakenteita, kuten käsityksiä opettajan ja oppilaan rooleista sekä asiantuntijuudesta ja tiedosta (Kauppinen ym. 2015, 341). Opetuksen laadun on huomattu myös parantuneen, kun molempien opettajien resurssit ovat laajasti käytössä, sekä tunnit hyvin yhdessä suunniteltuja. Myös luokan työrauhan on katsottu parantuneen yhteisopettajuuden ansiosta, jolloin vaikutus on positiivinen paitsi oppilaille ja opettajille, niin myös koko kouluyhteisölle. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382–383.)

2.3.2 Haasteet

Yhteisopettajuuteen liittyy paljon etuja, ja siitä on raportoitu paljon positiivisia kokemuksia ja tuloksia. Yhteisopettajuuden onnistumista ei voida kuitenkaan pitää itsestäänselvyytenä, sillä joskus on todettava pettymyksistä huolimatta, etteivät edellytykset ole täyttyneet (Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383–384; Walther-Thomas 1997, 402–405). Monen asian, kuten esimerkiksi ryhmäkoon, oppilasaineksen sekä tiimin yhteistyön, on oltava kunnossa, ennen kuin opetustavasta on todellisuudessa hyötyä. Dahlgren ja Partanen (2012, 246) ovat muun muassa esittäneet, että ryhmässä ei saisi olla liian montaa tukea tarvitsevaa oppilasta, sillä oppilaan sosiaaliset sekä tunne-elämän pulmat aiheuttavat haasteita yhteisopettajuuteen. Myös resurssien riittämättömyys sekä asenteet yhteisopetusta kohtaan voivat koitua yhteisopettajuuden aloittamisen esteiksi.

Yksi yhteisopettajuuden huomattavimmista haasteista liittyy suunnittelu-aikaan ja sen vähäisyyteen (Austin 2001, 250; Friend 2007, 50; Gürgür & Uzuner 2010, 317–318; Hang & Rabren 2009, 266; Saloviita & Takala 2010, 394; Shin, Lee & McKenna 2015, 9; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383–384; Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin & Guy Smith 2003, 213; Walther-Thomas 1997, 402; Weiss & Lloyd 2002, 67; Saloviita 2013, 122), ja se on nähty yhtenä suurimmista esteistä yhteisopettajuuteen siirtymisessä tai siihen edes ryhtymisessä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386). Tämä on sikäli mielenkiintoista, että silti juuri suunnittelu nostetaan opettajien kokemustenkin kautta yhdeksi tärkeimmistä ominaisuuksista yhteisopettajuudessa – se nähdään siis paitsi välttämättömyytenä yhteisopettajuuden onnistumiselle, mutta myös haasteena (ks. esim. Austin 2001, 250; Keefe & Moore 2004, 82; Kohler-Evans 2006, 261; Murray 2004, 47–48; Saloviita & Takala 2010, 394). Haasteena suunnittelua pidetään osittain siksi, että opettajilla ei nähdä olevan aikaa suunnitteluun koulupäivän aikana, varsinkaan peruskoulussa (Walther-Thomas 1997, 402). Lisäksi suunnittelu on katkonaista ja epävirallista, jos opettajat pääsevätkin satunnaisesti suunnittelemaan yhdessä (Strogilos & Tragoulia 2013, 86). Vaikka opettajilla on mahdollisuus valita suunnitteluidensa ajankohta ja paikka, rajoittavat valinnanmahdollisuutta yhteissuunnittelut kollegojen kanssa (Lindén 2010, 129). Oman lisähaasteensa tuo yhteistyöt luokkarajojen yli, sekä esimerkiksi lisävastuut koulussa. Willman (2012, 183) on kuitenkin tuonut ilmi, että suunnitteluajan järjestäminen pitäisi mahdollistaa lukujärjestysten laadinnan yhteydessä. Vastuu siirretään tällöin osittain siis opetuksen järjestäjälle.

Suunnitteluajan vähyyks osana yhteisopettajuutta voi johtaa useisiin muihin haasteisiin, kuten epätasaiseen vastuun jakautumiseen. Tämä puolestaan synnyttää kitkaa opettajaparin välillä, kun opettajien roolit ja vastualueet luokassa eivät ole selviä. (Cook & Friend 1995, 13; Hang & Rabren 2009, 267; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383.) Vastuun jakautumisen epätasaisuus voi myös liittyä erilaisiin käsityksiin siitä, kuinka vastuun tulisi jakautua yhteisopettajuudessa (Stefanidis & Strogilos 2015, 407). Vastuu nähdään ongelmana

usein varsinkin silloin, jos toinen opettajista on uusi tai vasta valmistunut (Shin ym. 2015, 9). Tällöin vanhempi opettajakollega ottaa herkästi johdon, ja uusi opettaja toimii enimmäkseen avustavan opettajan roolissa. Gardiner ja Weisling (2015, 12) tuovat myös ilmi, että kokeneempien opettajien mielestä yhteisopettajuus voi heikentää joko heidän tai vastaavasti uusien opettajien uskottavuutta, auktoriteettia tai itseluottamusta. Pohjimmiltaan vastuun jakautumisen epätaisuus liittyy kuitenkin itsenäisyyden menettämisen tunteeseen, mikä liittyy taas opettajien valtasuhteiden muuttumiseen yhteisopettajuudessa. Tällöin jotkut opettajat saattavat ottaa selvästi johtavamman roolin tuodakseen esiin omaa asemaansa. (Hamilton-Jones & Vail 2013, 7.)

Suomessa yleisopetuksen opettajat ja toisen asteen opettajat ovat tottuneet tekemään töitä yksin. Tästä syystä yhteisopettajuus voi tuntua uhalta autonomialle, kun toinen opettaja astuu luokkaan. (Rice & Zigmond 2000, 22; Rivera ym. 2014, 82; Saloviita & Takala 2010, 394–395.) Yhteisopettajuus on kuitenkin tietynlaista luopumista omasta ammatillisesta itsenäisyydestä, sen vaatiessa kokonaisvaltaista yhteistyötä (Saloviita 2013, 122). Myös suurta työmäärää ja henkilökemioiden yhteensovittamista on pidetty autonomisuuden luopumisen lisäksi yhteisopettajuuden haasteena (ks. esim. Walther-Thomas 1997; Rice & Zigmond 2000; Stewart & Perry 2005). Saloviidan ja Takalan (2010, 394) mukaan yhteisopettajuus edellyttää oikeanlaisen yhteisopettajaparin löytämistä, juuri sen kokonaisvaltaisen luonteensa vuoksi. Siksi persoonallisuuserot ja erilaiset odotukset yhteisopettajuudesta mainitaan useimmiten asioina, joilla perustellaan valintaa pysyä itsenäisenä opettajana (Salovaara & Honkonen 2013, 268; Tyystälä 2009, 12–13; Saloviita 2013, 122).

Opettajien valintaan siirtyä yksinopettamisesta yhteisopettajuuteen vaikuttaa muun muassa se, että heiltä puuttuu tietoa yhteisopettajuudesta (Rice & Zigmond 2001, 23). On myös tuotu esille, että yhteisopettajuuteen kouluttautumista ei tueta tarpeeksi laajasti ylemmiltä hallinnon portailta, vaikka opettajat itse olisivatkin koulutusmyönteisiä yhteisopettajuuteen liittyen (Austin 2001, 252; Saloviita & Takala 2010, 394; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Walther-Thomas 1997, 405; Weiss & Lloyd 2002, 67–68). Myös jo yhteisopettajuuden pii-

rissä olevia opettajia on tuonut esille, että yhteisopettajuuteen ei ole saatu koulutusta joko ollenkaan, tai sitten se on ollut hyvin vähäistä (Nichols, Dowdy & Nichols 2010, 650–651). Nevin, Thousand ja Villa (2009, 573) nostavat esille opettajankoulutuslaitoksen avaintekijänä koulutuksen lisäämiseksi, vastaamaan koulutuksen puutteellisuuteen yhteisopettajuuden osalta.

Opettajat, jotka jo harjoittavat yhteisopettajuutta, pitävät työssään tärkeänä hallinnosta saatavaa tukea. Tähän sisältyy muun muassa aikataulutus, suunnittelu-aika, sopiva määrä erityisoppilaita opettajia kohden sekä koulutus yhteisopettajuuteen (Cramer & Nevin 2006, 266). Kuten jo edellä todettiin, on koulutuksen osalta havaittavissa puutteita tuen suhteen. Sen sijaan rehtorilla on nähty olevan merkitystä yhteisopettajuuden toteutumiselle, sillä rehtorilta saatava tuki ja ohjeet on nähty kehittävän myös opettajien välistä yhteistyötä (Goddard, Goddard, Kim & Miller 2015, 524–525). Usein kuitenkin hallinnosta saatavan tuen määrä on myös haaste yhteisopettajuudelle (Austin 2001, 252; Hamilton–Jones & Vail 2013, 7–8; Saloviita & Takala 2010, 394; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Walther–Thomas 1997, 404–405). On muun muassa ilmennyt, että hallinnon tasolta luodaan paineita opettajille, mikä ilmenee esimerkiksi siten, että opettajien täytyisi edetä opetussuunnitelman mukaan (Rice & Zigmund 2000, 26). Tuen puutteen on lisäksi nähty heijastuvan paitsi yhteisopettajuuden piirissä työskenteleviin opettajiin, niin myös oppilaisiin. Tukea vaille jäävät usein tutkimusten mukaan ne oppilaat, joilla olisi tuelle eniten tarvetta. (Kohler-Evans 2006, 261.) Tähän voi toki osaltaan vaikuttaa luokkakokojen kasvaminen yhteisopettajuuden rinnalla (Keefe & Moore 2004, 82).

Uudet opetusalaan mullistavat kehityssuuntaukset, kuten yhteisopettajuus, synnyttävät aina ennakkoluuloja. Perinteisesti opettajan työ on ollut itsenäistä ja yhdessä tekeminen tai oman toiminnan arviointi eivät ole olleet osa sitä koulukulttuuria, mikä Suomessa on ollut valloillaan vuosien ajan (Savonmäki 2007, 34; Sahlberg 1996, 94). Edellä on esitetty monia haasteita, joita yhteisopettajuuteen voi liittyä, kuten esimerkiksi opetustyylien erot sekä kommunikaation puute. Myös ongelmaksi voi nousta puutteelliset tiedot toimivista yhteisopettajuusmalleista. (Gürgür & Uzener 2010, 320; Saloviita & Takala 2010, 394; Takala

& Uusi-talo–Malmivaara 2012, 383–384.) Haasteet eivät kuitenkaan ole esteenä toimivalle yhteisopettajuudelle (Graziano & Navarette 2012, 115). Pratt (2014, 10) on muun muassa tuonut esille, että vaikka opettajien erilaisuus voi olla haaste yhteisopettajuudelle, voi toimiva yhteisopettajuuspari kääntää haasteet vahvistamaan yhteistyötä.

3 TOIMINTAKULTTUURI

Toimintakulttuuri on käsitteenä pysyvä, syvälinen sekä vaikeasti hahmotettavissa oleva. Sitä voidaan kuvata hyvin todelliseksi ja merkitykselliseksi ilmiöksi, sillä toimintakulttuuri on vahva ja usein tiedostamaton sen ohjatessa sekä yksilön että yhteisön käyttäytymistä, käsitystapoja, ajatusmalleja ja arvoja. Jotta voitaisiin siis ymmärtää yksilöä, tulee meidän pyrkiä ymmärtämään yhteisöä, sillä yksilöiden toiminta yhteisössä perustuu ryhmän toimintakulttuuriin. (Schein 1987, 21–23, 39, 48; Schein 2004, 28–29, 41.) Toimintakulttuurilla voidaan viitata yhteisön tapaan toimia sillä hetkellä ja siitä kulttuurista käsin, jolloin toimintakulttuuri ei ole aikaan tai paikkaan sidottua, vaan voi vaihdella historiallisesti kuin kulttuurisestikin muovautuneessa maailmassa (POPS 2014, 26; Kunnari 2008, 280). Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurilla viitataan ennen kaikkea niihin käytänteisiin ja toimintatapoihin koulussa, jotka tukevat ammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia ja toisaalta taas asettavat haasteita yhteisopettajuuden toteutumiselle (Kay, Greenhill & Saltrick 2014, 21).

Nousiainen ja Piekkari (2007, 13) mukaan toimintakulttuuria on mielekästä tarkastella erilaisten tasojen kautta, jotka kukin antavat erilaisen perspektiivin toimintakulttuurin hahmottamiseksi. He ovat nimenneet kolme toisistaan poikkeavaa tasoa, joita ovat *ulkoista toimintakulttuuria kuvailevat tekijät, ääneen lausutut arvot, tavoitteet ja toimintatavat* sekä *sanomattomat normit, arvot ja myytit* (Nousiainen & Piekkari 2007, 13). Ulkoista toimintakulttuuria kuvailevilla tekijöillä viitataan siihen osaan koulun toimintakulttuurista, jonka ulkopuolinen henkilö pystyy aistimaan. Tällaisia ovat esimerkiksi ilmapiiri, toisten tervehtiminen eli ”tapakulttuuri” sekä struktuuri, kuten miltä luokissa tai käytävillä näyttää. (Nousiainen & Piekkari 2007, 11.) Ulkoisen toimintakulttuurin taso näyttäytyy myös selkeimmin osana tätä tutkimusta. Ääneen lausutuilla arvoilla, tavoitteilla ja toimintatavoilla puolestaan viitataan koulun toimintakulttuurista puhuttaessa niihin asioihin, joita on kirjattu koulun opetus- ja toimintasuunni-

telmaan. Tällaiset linjaukset, sisältäen kasvatus- ja opetustyön, tulisi perustella opetussuunnitelmassa kirjattuihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin, ja ne tulisi tehdä näkyväksi myös esimerkiksi huoltajille. Mitä yhteisöllisempi työyhteisö on, sitä enemmän koulun henkilökunnan toiminta ja periaatteet ovat linjassa koulun opetussuunnitelman kanssa. (Nousiainen & Piekkari 2007, 12.)

Viimeisenä Nousiainen ja Piekkari (2007, 12) ovat tuoneet esille toimintakulttuurien tasoja tarkastellessaan sanomattomat normit, arvot ja myytit. Tämä taso onkin esitetty piiloiseksi osaksi toimintakulttuuria, sillä normit, arvot ja myytit ovat usein henkilöiden tiedostamattomia perusteluita ja syitä omalle ja toisten toiminnalle, ja ne voivat poiketa yksilöiden välillä paljonkin toisistaan. Tiedostamattomilla normeilla ja arvoilla voi kuitenkin olla vahva vaikutus työyhteisön sisällä vaikuttaviin rooleihin ja myytteihin, jotka mahdollisesti juontavat juurensa yhteisön historiasta ja yhteisestä kokemusmaailmasta. Tätä tasoa on vaikea havaita tai siitä on vaikea keskustella, koska ne ovat usein tiedostamattomia ja elävät ja toistavat itseään työyhteisössä näkymättömästi. (Nousiainen & Piekkari 2007, 12.)

Varteenotettavan ja hyvin samankaltaisen mallin kuin Nousiainen ja Piekkari (2007) tarjoaa Schein (2004), jonka mukaan toimintakulttuuria ymmärtääksemme, on meidän hahmotettava kulttuurin ilmeneminen eritasoisiksi ilmiöiksi sekä pyrittävä sen syvempien tasojen ymmärtämiseen ja hallintaan. Hänen mukaansa toimintakulttuurista voidaan Nousiaisen ja Piekkarin (2007) tavoin erottaa kolme eri tasoa, jotka ulottuvat *hyvin näkyvästä hyvin äänettömään* ja lopulta *näkymättömään* tasoon (Schein 2004, 30–31, 41, 202, 204). Varteenotettava huomio Scheinillä (2004, 31, 41) on se, että toimintakulttuurin ymmärtämiseksi ei riitä pelkästään yhteisön tuottamien perusarvojen ja näkyväksi tehdyn kulttuurin pohtiminen, vaan tulisi päästä kulttuurin syvimmälle tasolle aina ihmisten ajattelusta, havainnoinneista, tunteista ja käsityksistä käyttäytymistä ohjaavien tiedostamattomien perusoletusten ymmärtämiseen.

3.1 Koulun toimintakulttuuri

Jokaisella koululla on oma ja ainutlaatuinen, pitkän ajan kuluessa muotoutunut toimintakulttuurinsa. Toimintakulttuurin muotoutumiseen on vaikuttanut jokainen kouluyhteisön jäsen, niin entinen kuin nykyinenkin (Hargreaves 1996; Mäkelä 2007, 67; Uusikylä 2006), vaikkakin kouluihin toimintakulttuurin käsite virallisesti ilmaantuikin vasta vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28). Näissä perusteissa määritettiin koulun toimintakulttuuriin kuuluvaksi muun muassa kaikki säännöt, jotka ohjaavat toiminta- ja käyttäytymismalleja, sekä koulutyön ulkopuolinen toiminta, kuten juhlat ja erilaiset tapahtumat. Myös arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulun työn laatu perustuu, nähtiin osana koulun toimintakulttuuria. (POPS 2004, 19.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) toimintakulttuuri on nostettu esille omassa luvussaan, käsittäen muun muassa sen merkityksen ja ennen kaikkea sen kehittämisen, kehittämistä ohjaavien periaatteiden, oppimisympäristöjen ja työtapojen sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolin suhteessa kouluun ja sen toimintakulttuuriin. Lisäksi yhteisöllisyyden merkitys on korostunut entisestään nykyisen opetussuunnitelman (2014) myötä, sillä tiedostaessaan toimintansa, koulun aikuiset pystyvät välittämään tehokkaammin niitä arvoja, joita pitävät tärkeinä. Opettajien välisellä yhteistyöllä voidaan näyttää myös oppilaille yhdessä tekemisen ja toimivan vuorovaikutuksen mallia. (POPS 2014, 24–32.)

Opetussuunnitelmalla (2014) on oma roolinsa toimintakulttuurin muodostuksessa, kuten edellä on todettu, mutta sellaisenaan se ei kulkeudu kouluyhteisöön, vaan toimintakulttuuri muodostuu kouluyhteisössä yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa tulkinnan ja toimintojen kautta (Nikkanen 2014, 291). Vuorovaikutukseen puolestaan sisältyvät henkilöstön perinteet ja toimintatavat siitä, miten tietoisesti yhteinen toimintalinja on valittu – toimintalinja taas vaikuttaa oppilaisiin, joten yhteneväisen toiminnan merkitys on merkittävä (Rönty & Rönty 2012, 72–73). Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 26) mukaan koulun toimintakulttuurille on tärkeää yhteinen tavoite, mitä pyritään saavuttamaan yhteis-

työssä kasvattajien, oppijoiden ja eri sidosryhmien kanssa. Koulussa vallitsevan toimintakulttuurin tiedostaminen opettajayhteisössä onkin avainasemassa keskinäisen yhteistyön kehittämiseksi (Savolainen 2001, 76–77), sillä koulun toimintakulttuurin syvällinen ymmärtäminen on edellytys kulttuurin muutoksen ja kehittämisen, sekä pedagogisen muutosjohtamisen toteutumiseksi (Pennanen 2006, 78; Schein 1987, 23, 48; Schein 2004, 28–29). Ympäristön merkitys yhteisopettajuuden toteutumiselle voidaan katsoa olevan siis merkittävässä asemassa, sillä yhteisopettajuus vaatii koulutuksen järjestäjän taholta hallinnollisen tuen, joka takaa opetusjärjestelyn aseman ja jatkuvuuden. Lisäksi rehtorin tuki ja yhteisopetusta tukevat rakenteet, kuten riittävä suunnittelu-aika ja tarkoituksenmukaiset tilat, ovat tärkeässä asemassa. (Chapple 2009, 83–84; Scruggs ym. 2007, 403–404.)

Koulun rehtorin nähdään olevan muiden tekijöiden ohella mainittavassa roolissa yhteisopettajuuden onnistumiselle. Saloviita (2013, 19) on muun muassa esittänyt, että yhteisopetuksen saavuttamiseksi vaaditaan transformatiivista, eli ”uudistavaa” johtajaa, joka keskittyy opettajien muodostamaan yhteistyöhön työssään. Käytännössä tällä tarkoitetaan sitä, että rehtori luo opettajien kanssa innostavia tavoitteita ja kehittää tapoja niiden saavuttamiseksi yhdessä yhteisopettajaparien kanssa (Saloviita 2013, 19). Yhteisopettajuus koko koulua edustavana toimintakulttuurimuotona edellyttää kuitenkin ennen kaikkea rehtorilta sen mahdollistamista – eli on varattava aikaa ja resursseja yhteisopettajuudelle niin suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinninkin osalta (Salovaara & Honkonen 2013, 261–263). Myös rehtorin tukea vaaditaan muun muassa suunnittelu-aikojen varaamisessa ja mahdollistamisessa, sekä oppituntien yhteensovittamisessa (Saloviita 2016, 167). Suurin haaste rehtorilla on yhteisopettajuutta tukieksaan vahvistaa oppimisen ja kokeilun kulttuuria, jossa jokainen opettaja voi turvallisesti ilmentää ja toisintaa kokeilujaan, ilman pelkoa epäonnistumisesta (Salovaara & Honkonen 2013, 261–263).

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 32) on kuvannut toimintakulttuurin muodostuvan kouluyhteisön toimintaympäristöstä, opetusjärjestelyistä, asiantuntijuudesta sekä kehittämisestä ja johtamisesta, ja se voi Jantusen ja Haapaniemen

(2013, 92) sekä Rainan (2012, 106) mukaan syntyä yhteisöihin joko ohjatusti tai sattumalta. Asanti (2013, 623) puolestaan on esittänyt, että toimintakulttuuriin vaikuttavat koulun sijainti ja koko, opettajat ja muu henkilöstö sekä koulun perinteet. Edellä esitettyjen lisäksi koulun toimintakulttuuriin vaikuttaa se, miten arvoja ja uskomuksia tullaan uudistamaan, sekä miten ne tuodaan tietoisesti ja tiedostamatta esille (Bell & Kent 2010, 12–13).

Koulun toimintakulttuurille, kuten toimintakulttuurin käsitteellekin, on olemassa erilaisia tulkintoja ja malleja. Muun muassa Maslowski (2001, 8–9) määrittelee koulun toimintakulttuurin koulun perusolettamusten, normien, arvojen ja kulttuuristen luomusten kautta. Launonen ja Pulkkinen (2004, 5) sekä Asanti (2013, 621) sen sijaan määrittelevät koulun toimintakulttuurin sisältävän koulun arvojen ja normien lisäksi koululla vallitsevat viralliset ja epäviralliset säännöt, käyttäytymis- ja toimintamallit sekä periaatteet. Scheinin (1985) muodostama malli toimintakulttuurin syvärakenteesta taas on muokattavissa hyvin eri ympäristöihin, ja erityisen toimiva se on kuvaamaan myös koulun toimintakulttuuria. Mallissa jaettujen tietojen ja hiljaisten tietojen kulttuurirakenteen ansiosta yhteisön on koettu sopeutuvan ympäristöönsä, sekä perehdyttävän uudet jäsenet oikeaan tapaan havaita, ajatella ja tuntea (Fullan 2005, 57; Rönty & Rönty 2012, 72–73). Scheinin (1985) kulttuuriksi kuvaileman mallin kautta yhteisön on katsottu säilyttäneen sisäisen kiinteytensä, mutta se voi Juutin (2013, 122) mukaan kuitenkin toisaalta toimia jossain määrin esteenä muutokselle ja uusien ideoiden syntymiselle. Schein (1987, 25) puolestaan on esittänyt, että organisaatiolla voi olla kattavan historiansa lisäksi myös useita alakulttuureja. Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 14) mukaan tällaisiin alakulttuureihin sisältyy usein koulun piiloisia arvoja ja normeja, joihin taas voi kuulua vallankäyttöä. Vallankäyttö puolestaan voi näyttäytyä joko positiivisena työyhteisön innostamisena, tai vastaavasti negatiivisen asenteen levittämisenä (Nousiainen & Piekkari 2007, 14).

Nousiaisen ja Piekkarin (2007) muodostamat tasot toimintakulttuurista soveltuvat saumattomasti koulun toimintakulttuuria kuvaamaan, kuten aikaisemmin on jo tullut esille (ks. luku 3). Prosser (1999) on kuitenkin tuonut esille

tärkeän huomion siitä, että myös oppilaat ovat muodostamassa koulun kulttuuria. Nousiainen ja Piekkari (2007, 14) kuitenkin toteavat, että vaikka opetus suunnitelmassa olisi määritelty oppilaille kuuluvia oikeuksia ja siinä painotettaisiin osallisuutta, on valta ja vastuu pääosin kuitenkin henkilöstöllä, joka voi omalla toiminnallaan estää osallisuuden toteutumisen. Näin ollen Nousiainen ja Piekkari (2007) nostavat koulun toimintakulttuurin luojaiksi ja toisintajiksi pääsääntöisesti koulun henkilöstön. Oppilaat voivat näennäisesti olla vaikuttamassa koulun toimintakulttuuriin, mutta vain henkilöstön niin salliessa. Hargreaves (1992, 219–240) lähestyykin koulukulttuuria juuri opettajien näkökulmasta, jaotellen opettajakulttuureja niiden sisällön ja muodon mukaisesti (ks. myös Ronkainen 2012, 50–51).

Lopuksi voitaneen todeta, että puhuttaessa koulujen toimintakulttuurista, tarkoitetaan sillä pitkälti samaa kuin koulukulttuuri (*school culture*). Koulukulttuuria käsiteltäessä, viitataan sillä sekä ulkoiseen kulttuuriin, kuten kansalliseen opetussuunnitelmaan ja koulua koskeviin normeihin, että sisäiseen kulttuuriin, käsittäen muun muassa johtamisen, pedagogiikan, vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja oppimisympäristön. Ulkoinen kulttuuri vaikuttaa osaltaan sisäiseen kulttuuriin tulkintojen kautta, jolloin esimerkiksi kansallinen opetussuunnitelma ei suoranaisesti vaikuta koulun toimintaan ja kulttuuriin, vaan johdon, henkilöstön tai asiantuntijoiden tekemien tulkintojen ja arvojen muodostuksen välityksellä. Sisäiseen kulttuuriin vaikuttavat tämän lisäksi piiloiset arvot ja normit, jotka taas syntyvät aikojen kuluessa yhteisesti jaettujen kokemusten ja oppimisprosessien kautta. (ks. esim. Bell & Kent 2010; Dongijao 2015; Hargreaves 1997; Prosser 1999.) Kay ym. (2014, 21) ovat lisänneet koulukulttuurin koostuvan ennen kaikkea opetuskyvyistä, opetuksen lähestymistavoista ja tehokkaasta johtamisesta, joilla pyritään vastaamaan erilaisiin oppimisen tarpeisiin.

3.2 Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin rakentuminen

Yhteiskunnalliset muutokset haastavat kouluorganisaatiota muuttumaan ja kehittymään jatkuvasti, sekä vastaamaan entistä tehokkaammin uusiin tarpeisiin (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 202). Kehittämisen yhtenä haasteena on kuitenkin jatkuva ”kehittämistarve”, kun perinteisesti uudistuminen tapahtui ennen kriisien kautta ja tarpeen vaatiessa. Jatkuva uudistuminen vaatii niin joustavuutta, ennakkointia kuin myös kykyä johtaa muutoksia. Lisäksi tarvitaan luovuuden ja innovatiivisuuden johtamista, jatkuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä, jalostamista, yhdistelemistä, tiedon hankkimista ja jakamista sekä uudistavaa, strategiseen ajatteluun pohjautuvaa suorituksen johtamista. Nämä kaikki kehittämisen vaiheet taas tapahtuvat sekä yksilön tiimin että myös organisaation tasolla. (Sydänmaanlakka 2009, 58–60.) Koulun toimintakulttuurin muutos on muun muassa yksi edellytys perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) ja lainsäädännön uudistusten toteutumiselle.

Opetussuunnitelmassa (2014) kuvaillaan koulua muun muassa oppivana yhteisönä, joka kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Tällä viitataan siis paitsi oppilaiden oppimisprosesseihin, myös opettajien oppimiseen. Toimintakulttuurin ydin muodostuu täten oppivasta yhteisöstä, jossa pedagogisella ja jaetulla johtajuudella on oma paikkansa. (POPS 2014, 27.) Opetussuunnitelman (2014) voidaankin katsoa haastaneen opettajien ammatti-identiteetin, rohkaisten heitä kokeilemaan opettajien välistä yhteistyötä rohkeasti palautetta antaen ja saaden, sekä virheistään oppien ja uudestaan yrittäen (Tyystälä 2009, 12). Tällaisen yhteistoiminnallisuudeksi kutsutun toimintakulttuurin vakiinnuttaminen koulujen toimintakulttuureihin vaatii opetussuunnitelman, joka kannustaa yhdessä tekemiseen. Nykyinen opetussuunnitelma (2014) pyrkii tähän haasteeseen osaltaan vastaamaan, yhteistoiminnallisuuden edellyttäen joustavuutta, luovuutta, suunnittelutaitoa ja yhteistyökykyä (Mäntylä 2002, 26).

Willman (2001, 35) kuvaa yhteistoiminnallisuutta (*collaboration*) yhdessä tekemiseksi, mikä kuvastaa koulussa opettajien kohdalla kollegiaalisia suhteita. Yhteistyö (*co-operation*) voidaan näin ollen nähdä yhtenä yhteistoiminnallisu-

den muodoista (Willman 2001, 35). Willman (2001, 35) sekä Sahlberg (1996, 118) näkevät kollegiaalisuuden rinnakkaiseksi termiksi yhteistoiminnallisuudelle, kun taas Seppälä-Pänkäläinen (2009, 150) on esittänyt, että yhteistoiminnallisuudesta puhuttaessa, on se jotain enemmän verrattaessa kollegiaaliseen yhteistyöhön. Seppälä-Pänkäläisen (2009, 150) mukaan englanninkieliset termit *collaboration* ja *co-operation* kuvaavat paremmin yhteistoiminnallisuutta, molempien termien viitatessa Hargreavesin ja Fullanin (2012, 114) mielestä yksilön ja hänen panoksensa arvostamiseen yhteisen tekemisen hyväksi.

Liusvaara (2012, 199) on esittänyt yhteistoiminnallisen oppimiskulttuurin koostuvan eri tasoista. Alin taso muodostuu yhteiskunnan erilaisista odotuksista, josta seuraavassa taas tarkastellaan koulutuspoliittisia linjauksia. Koulun toimintakulttuurille pohjan muodostaa kuitenkin ennen kaikkea opetussuunnitelma. (Liusvaara 2012, 199.) Opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli sen suhteen, miten opettajat työtään koulussa tekevät, sekä minkälaista toimintakulttuuria he toisintavat. Jotta koulu voi uudistaa toimintakulttuuriaan yhteistoiminnalliseksi, Rönty ja Rönty (2012, 66–67) korostavat, että muutoksessa tärkeää on paitsi avoin keskustelu, niin opetussuunnitelman taustalla olevien arvojen ymmärtäminen ja sisäistäminen. Willmanin (2012, 175–176) mukaan toimintakulttuurin muuttuminen vaatii taas toiminnan laadullista muutosta, jolloin tulee keskittyä niihin käytäntöihin, joiden avulla muutoksen kohteena olevat asiat saadaan toteutettua. Muutos tuo usein epävarmuutta kouluyhteisöön, ja sen myötä vallitseva toimintakulttuuri vahvistuu – muutoksen toteuttaminen vaatii paljon tahtoa koko yhteisöltä (Willman 2012, 174–176, 180). Tämän lisäksi vaaditaan organisaation rakenteiden ja toimintatapojen muutosta (Rajakaltio 2011, 23).

Rakenteelliset muutokset eivät yksin riitä silloin, kun kouluorganisaatiossa tavoitellaan perusopetuslain ja opetussuunnitelman mukaisia muutoksia. Yhteisöllisyyden lisääminen kouluissa on melko syvälinen muutos yksin tekemisen kulttuuriin tottuneille opettajille, jolloin muutosta tarvitaan myös sekä ajattelulle että opetuskäytänteille yhtä aikaa. (Willman 2012, 165.) Myöskään Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 31) eikä Sahlberginkaan (1998, 167) mukaan muu-

tosta individualistisesta kulttuurista sosiaalisempaan saada aikaan pelkästään resursseja lisäämällä, vaan ennen kaikkea avainasemassa on kehittämisen mahdollistava asenne. Usein uudistukseen silti sisältyy koulutusta, joskaan muutoksen kannalta oleellisinta ei ole pelkkä asioiden sisäistäminen, vaan muutokseen sitoutuminen (Rönty & Rönty 2012, 76). Lisäksi kulttuurin muutos vaatii aikaa, jolloin rakennetaan luottamusta ja kunnioitusta vuorovaikutuksen toimimiseksi (Hargreaves & Fullan 2012, 114). Reflektointi ja esimerkiksi oppituntien sekä niiden ulkopuolisten käytänteiden säännöllinen pohtiminen rakentaa yhteistoiminnallisuutta jaettujen näkemysten avulla. Tämä puolestaan vaatii kollegojen kanssa yhdessä työssä oppimista, oppivaa yhteisöä haluavaa asennetta ja tahtoa rakentaa kouluun kaikkia oppijoita kunnioittavaa kulttuuria. (Seppälä-Penkäläinen 2009, 29.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoite on ymmärtää yhteisopettajuutta toimintakulttuuriin liittyvänä ilmiönä. Tavoitetta lähestytään tutkimuksessa tutkimuskysymysten kautta, jotka liittyvät paitsi toimintakulttuuriin muotoutumiseen, niin myös sitä edistäviin ja ehkäiseviin tekijöihin yhteisopettajuudessa. Tutkimuskysymysten avulla selvitetään luokanopettajien ja koulun rehtorin kokemuksia koulua ja sen rakennetta määrittävästä yhteisopettajuuden toimintatavasta, sekä sen tuomista hyödyistä ja haasteista suhteessa luokanopettajien työhön.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä, ja saavuttivat lopullisen muotonsa aineistosta esille nousseiden kokemusten kautta. Kysely ohjasi kuitenkin tutkijan katsetta yhteisopettajuuden hyötyihin ja haasteisiin jo tutkimuksen alkuvaiheessa, jolloin yhteisopettajuutta tukeva toimintakulttuuri tuli selvemmin mukaan vasta aineistoa purettaessa. Huomio oli kuitenkin kiinnittynyt hyötyjen ja haasteiden lisäksi alusta lähtien koko koulun tarkasteluun, jossa itselleni ennenäkemättömästi yhteisopettajuutta toteutettiin. Tietyllä tapaa henkilökohtainen intressini ohjasi siis tutkimuksen suuntaa, ja vaikutti täten tutkimuskysymysten muotoutumiseen. Kiistatta myös tutkimuskohde näyttäytyi ainutlaatuisena mahdollisuutena tutkia ilmiötä, joka vielä näin isossa mittakaavassa ei ole vakiintunut osaksi Suomen opetuskulttuuria.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitkä tekijät ovat yhteisopettajuutta tukevan ja edistävän toimintakulttuurin taustalla koulun toimijoiden kokemusten perusteella?
2. Mitä hyötyjä yhteisopettajuus tuo luokanopettajille?
3. Minkälaisia haasteita yhteisopettajuudessa mahdollisesti esiintyy?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Lähestymistapana etnografinen tapaustutkimus

Tutkimuksen ilmiön luonteen vuoksi, tutkimus edustaa laadullista, etnografista tapaustutkimusta. Laadulliseksi, eli kvalitatiiviseksi, tutkimuksen tekee sen kohdeilmiö, sillä laadullisen tutkimuksen ydintavoitteena voidaan pitää tietyn ilmiön ymmärtämistä (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 19). Lisäksi Denzin ja Lincoln (1994) määrittelevät laadullisen tutkimuksen monimetodiseksi tavaksi lähestyä todellisuuden ilmiötä sen omassa ympäristössään, mikä on nähtävissä myös tämän tutkimuksen osalta. Etnografinen tapaustutkimus kuvaa puolestaan hyvin tutkimuskohdetta ja sen lähestymistapaa, sillä tutkimuksessa tutkittiin yhteisopettajuutta ilmiönä, jossa aineisto muodostui yhdestä koulusta, sen opettajista ja rehtorista, sekä koulun toimintakulttuurista tehdyistä havainnoinneista. Tutkimuskohteen fokus kiinnittyi luokanopettajien kokemusten tulkitintaan yhteisopettajuudesta, jolloin tutkimuksen kohteena olivat paitsi luokanopettajien ja rehtorin kokemukset, myös yhteisopettajuutta ympäröivä toimintakulttuuri osana ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä.

Tutkimuksen kontekstista ja tieteenalasta riippuen etnografia voidaan määritellä monella eri tavalla (Hammersley & Atkinson & 2007, 1–2). Sanana etnografialla viitataan kuitenkin ihmisistä kirjoittamiseen, minkä avulla tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä osallisten näkökulmasta (Pole & Morrison 2003, 20; Sackmann 1991, 14). Lähtökohtaisesti etnografinen tutkimus on aina sidottua aikaan, paikkaan, tilanteisiin sekä niihin toimijoihin, jotka aineistoa kerätessä toimivat kulttuuria luoden ja toisintaen (Skeggs 2001, 426; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 15). Patton (2002, 81) kuvailee etnografista tutkimusta kenttätyöksi, jossa tutkija uppoutuu tutkimuksen ajaksi tutkimaansa kulttuuriin. Tässä tutkimuksessa kulttuurin muodosti koulun toimintakulttuuri, joka edusti yhteisopettajuutta. Tosin nykyään kulttuuriksi voidaan mieltää melkein

pä mikä tahansa ryhmä, luokka tai vaikkapa yritys, jonka tutkimiseksi etnografinen menetelmä on omiaan (Kananen 2014, 9).

Lähtökohtaisesti etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa mahdollisimman monipuolisesti niitä merkityksiä, joita tutkittavat antavat tutkittavalle ilmiölle (Mietola 2007, 22; Rastas 2010, 65). Tavoitteena on analysoida monipuolisesti kulttuurisia prosesseja ja toimijoiden niille antamia merkityksiä, jotta kulttuurinen kuvaus olisi mahdollista (Lappalainen 2007, 9–10). Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 77) mukaan etnografinen tutkimus lähtee kin liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä, jossa tutkittavien omat kokemukset ja konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Haasteelliseksi kuvauksen tekee kuitenkin Blommaertin ja Jien (2010, 4–5) huomio tutkijan asemasta: etnografia on aina tutkijan laatimaa kuvausta tietyssä kontekstissa tapahtuvasta toiminnasta ja faktoista, jolloin etnografia on siis aina subjektiivista sen tapahtuessa tutkijan omasta perspektiivistä käsin.

Etnografia soveltuu tutkimusotteeksi silloin, kun halutaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja myös silloin, kun havainnointia hyödynnetään muiden aineistonkeruutapojen lisänä rikastuttamaan ja monipuolistamaan aineistoa (Paloniemi & Collin 2010, 205; Huttunen 2010, 43). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli nimenomaan saada kokonaisvaltainen käsitys yhteisopettajuudesta ja sitä tukevasta toimintakulttuurista monipuolisten aineistonkeruutapojen avulla. Mietolan (2007, 51) mukaan etnografiselle tutkimukselle aineistojen monipuolisuus onkin hyvin tyypillistä. Etnografiselle tutkimukselle luonteenomaisesti tarkastelin ilmiötä monesta eri näkökulmasta, ja monenlaisten aineistojen kautta, sekä pyrin muodostamaan kuvan siitä, millaisia hyötyjä ja haasteita yhteisopettajuuteen liittyy sen edustaessa koko koulun toimintakulttuuria (ks. esim. Kananen 2014, 28). Pyrkimyksenä oli ymmärtää tutkimusilmiötä syvällisesti sekä kuvata, tulkita ja selittää yhteisopettajuutta osana koulun toimintakulttuuria. Saavuttaakseni tämän tavoitteen, jalkauduin koululle keräämään monimuotoista havainnointiaineistoa ilmiön ympäriltä kyselyaineiston tueksi (ks. esim. Pitkänen-Huhta 2011, 88–89). Vastaavanlainen läsnäolo ilmiön ymmärtämiseksi on etnografisen tutkimuksen peruspilareita.

Etnografiaa voidaan luonnehtia yhdeksi tapaustutkimuksen muodoksi (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189–190), sillä pienen joukon tutkiminen ja niin sanottu ”tapausluontoisuus” ovat etnografialle luonteenomaista (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Yleisesti ottaen tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on valitun tapauksen avulla jäsentää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Metsämuuronen 2005, 206), mutta etnografinen tapaustutkimus voidaan edelleen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa erottaa omaksi tapaustutkimuksen tyyppikseen. Tällöin tapaustutkimuksessa näkökulma on keskittynytkin lähinnä jonkin tietyn ryhmän kulttuuriin, opetusmetodeihin tai käyttäytymiseen. (Hamilton & Corbett-Whittier 2013, 7.) Tämän tutkimuksen keskiössä on nimenomaan tietyn ryhmän toimintakulttuuri ja sen ilmeneminen kouluyhteisössä luokanopettajien näkökulmasta, jolloin tutkimus edustaa etnografisen tapaustutkimuksen lähestymistapaa.

Etnografinen tutkimus on aina ainutlaatuista, jolloin jokaisen tutkimuksen kohdalla tutkijan tulee tehdä omat ratkaisunsa (Eskola & Suoranta 2014, 110). Tämä tutkimus ei tee poikkeusta, sillä yhteisopettajuutta tutkittaessa, koostui aineisto ennen kaikkea tapauksesta, joka muodosti omanlaisensa kokonaisuuden tutkijan tulkittavaksi. Tutkimuksessa lähestymistapa etnografiaan on ollut joustava, ja aineiston keruuta sekä sen analyysia on tehty tutkittavan ilmiön ehdoilla, minkä vuoksi tutkimusprosessin aikana on hyödynnetty eri menetelmiä. Opettajan ja rehtorin välittämät kokemukset toimintakulttuurista yhteisopettajuuden ilmentämänä tarjoavat tarpeellista kokemuksellista ja persoonallista tietoa, joka on konkreettista ja peräisin tietystä koulusta, edustaen tietynlaista toimintakulttuuria. Tällainen tieto avaa ikkunan opettajan arkielämään yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta. Koulutuksen näkökulmasta se auttaa ymmärtämään myös opettajan ammattia (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 138). Yhteisopettajuuden ilmiön esille tuominen osana toimintakulttuuria tuo arvokasta tietoa paitsi työelämän kannalta, myös koulutuksen kehittämisen näkökulmasta (Gall, Gall & Borg 2007, 446).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kyselyyn, jolla kartoitettiin luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta, osallistui yhteensä kuusi luokanopettajaa, jotka toimivat aineistonkeruuvaiheessa yhteisopettajina. Lisäksi tutkimukseen osallistui yhteisopettajuutta edustavan koulun rehtori, tuoden omia kokemuksiaan yhteisopettajuudesta osaksi tutkimuksen kokonaisuutta ja sen hahmottamista. Koulun rehtori oli tutkimuksen aikana toiminut virassaan noin kolme vuotta. Kyselyyn vastanneilla luokanopettajilla puolestaan oli työuraa takana keskimäärin 2–23 vuotta, joista yhteisopettajuutta he olivat toteuttaneet työssään noin vuodesta neljään vuotta. Kyselyyn vastanneista luokanopettajista muutama oli päässyt vaikuttamaan yhteisopetusparin valintaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt työskentelivät tutkimuksen tekohetkellä samassa koulussa, toimien yhteisopettajina aina alkuopetuksesta kuudenteen vuosiluokkaan asti.

Tutkimushenkilöiden valinnassa tulee kiinnittää huomiota siihen, että heiltä on saatavissa tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaista ja laadukasta informaatiota (Maxwell 2009, 336; Eskola & Suoranta 2005, 18). Tästä syystä tutkimukseen osallistujia valittaessa käytin tutkimuksessa harkinnanvaraisista otantamenetelmää. Harkinnanvarainen otanta sopi tutkittavien valintaan myös sen vuoksi, että pyrkimyksenä oli valita tutkittaviksi henkilöitä, joilla olisi tutkimusaiheen kannalta merkittäviä kokemuksia (Patton 2002, 230). Harkinnanvaraisessa otannassa keskeiseksi nousee tutkijan kyky rakentaa tutkimukselleen vankka teoreettinen perusta, mikä taas osaltaan ohjaa aineiston hankintaa. Keskeistä ei ole siis aineiston määrä, vaan sen laatu ja kattavuus tutkimusaiheen kannalta (Eskola & Suoranta 2005, 18). Tutkimuksen suuntautuessa yhteisopettajuuden ilmiön ymmärtämiseen osana koulun toimintakulttuuria, oli tutkimuksen kohdejoukkona mielekästä tarkastella niitä toimijoita, jotka kyseistä ilmiötä todentavat ja edustavat koulun toimintaympäristössä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on kokemusta tutkittavasta aiheesta, mikä muodostuikin tämän tutkimuksen yhdeksi pääkriteeriksi tutkittavien kartoittamisessa.

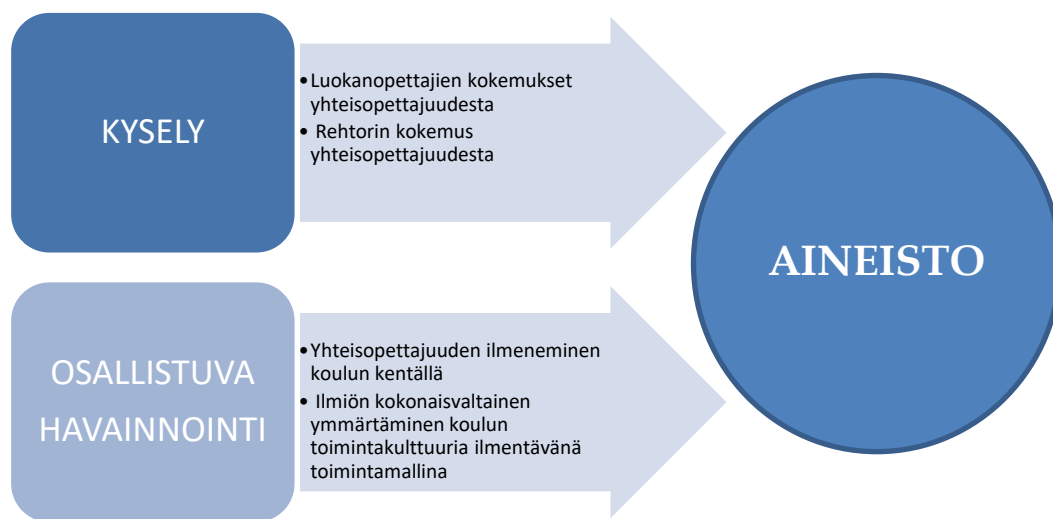
Koska kyseessä oli etnografinen tapaustutkimus, toivoin, että olisin saanut kaikkien koulun luokanopettajien kokemukset osaksi tutkimusta. Ei ole olemassa kuitenkaan yksiselitteistä sääntöä, joka määrittäisi riittävän aineiston koon tai kyselyyn vastanneiden määrän laadullista tutkimusta tai tapaustutkimusta tehdessä (Patton 2002, 244). Laadullisessa tutkimuksessa usein tutkittavien joukko onkin suppea, jolloin tutkijalla on myös parhaat mahdollisuudet ymmärtää tutkimushenkilöiden kokemuksia ja niiden merkityksiä suhteessa heidän toimintakulttuuriinsa (Maxwell 2009, 221; Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98).

Aineistoa voidaan pitää tutkimuksen kannalta riittävänä, kun esimerkiksi uudet aineistonhankintakerrat eivät enää tuottaneet tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tätä kutsutaan myös aineiston kylläntymiseksi, eli saturaatioksi. (Eskola & Suoranta 2005, 62–63.) Koenkin, että kyselyistä saamani informaatio ja sitä täydentävä havainnointi olivat riittävät tutkimuskysymysten selvittämiseksi, vaikka kaikki koulun luokanopettajat eivät osallistuneetkaan kyselyyn. Kyselyyn vastanneiden määrää ja aineiston laatua voidaan pitää riittävinä kokonaisuutta arvioitaessa, sillä aineisto alkoi toistaa itseään, eikä uutta tietoa tutkimusilmiön kannalta noussut enää esiin. Tällöin tutkimusaineiston voitiin todeta saavuttaneen saturaatiopisteensä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99).

5.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat tutkimuksen teon yhteydessä sekä kysely, että kyselyä täydentävä osallistuva havainnointi (kuvio 1). Kiviniemi (2018, 79) on esittänyt, että laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen, minkä puolestaan osallistuva havainnointi mahdollistaa, sekä myös kohderyhmän ajattelutavan tavoittelu tutkittavien

näkökulmasta. Kuvaan kumpaakin näistä aineistonhankintaprosesseista tämän luvun alaluvuissa tarkemmin.



KUVIO 1. Kysely ja osallistuva havainnointi

Käytettäessä tutkimuksessa useampaa kuin yhtä aineistonkeruumenetelmää, voidaan puhua tutkimuksen yhteydessä menetelmätriangulaatiosta (Hirsjärvi & Hurme 2017, 39; Cohen, Manion & Morrison 2007, 141). Etnografista tapaus-tutkimusta edustavassa tutkimuksessa aineistonkeruu muodostuu usein eri menetelmistä, jotka täydentävät toisiaan. Tavoitteena on saada mahdollisimman monipuolinen ja kattava kuvaus kyseisestä ilmiöstä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181.) Gall ym. (2007, 460) ovat esittäneet, että tapaus-tutkimus aloitetaan usein ensin yhdellä tiedonkeruumenetelmällä, josta sitten vähitellen siirrytään muihin menetelmiin joko vaihtaen menetelmää, tai sitten lisäten niitä. Olennaista ehkä kuitenkin on se, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, eli tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181).

Ennen aineiston hankintaa hain tutkimusluvan tutkimuksen tekemiselle tutkimukseen osallistuneen koulun rehtorilta, sekä kaupungin sivistysjohtajalta. Tutkimusluvan saatuaani lokakuussa 2017, esittelin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuksen etenemisen tapauksen muodostavan koulun henkilökunnalle tammikuussa 2018 koulun opettajankokouksen yhteydessä, jossa myös keräsin tutkimusluvat (Liite 1) kyselyaineiston keruulle. Tiittula, Rastas ja Ruusuvuori

(2005, 269) ovat nostaneet tärkeäksi avoimen tiedottamisen tutkimuksen tarkoituksesta, mikä puolestaan voi motivoida vastaajaa ja osaltaan pienentää tutkijan ja tutkittavan etäisyyttä toisistaan. Koenkin, että tutkimuksen esittely toi aihetta lähemmäksi vastaajia ja tilaisuuden avulla pystyin välittämään luokanopettajien kokemusten merkityksellisyyden tutkimukselle ja tapauksen kokonaisuuden hahmottamiselle. Tutkimuslupia kyselyaineiston hankkimiseksi sain yhteensä yksitoista, joista lopulta kuusi luokanopettajaa ja koulun rehtori osallistuivat tutkimukseen kyselyn muodossa. Kyselyn avulla kerätty tutkimusaineisto kerättiin kevään 2018 aikana, ja osallistuvaa havainnointia, sekä siitä tehtyjä muistiinpanoja, tehtiin syksystä 2017 ajoittain aina kevääseen 2018 asti.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkittavien kokemuksia yhteisopettajuudesta, joten oli luonnollista, että tutkittavat pääsivät kirjoittamaan kokemuksistaan ja näkemyksistään vapaasti, omalla äänellään. Moilanen ja Räihä (2018, 59) ovat kuitenkin tuoneet esille, että kokemukset ovat osittain kielen avulla ilmaisemattomissa, sekä ne ovat hetkellisiä, joten aineistonkeruun tulisi vastata tätä kokemusten luonnetta. Kyselyn avulla pyrin varmistamaan, että luokanopettajat ja rehtori pääsisivät kuvailemaan kokemuksiaan ja pukemaan ne itse sanoiksi, jotta jossain määrin tulkinnanvirheiltä voitaisiin välttyä. Osallistuvalla havainnoinnilla puolestaan koin olevan merkitystä ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta, yhteisopettajuuden liittyessä vahvasti koko koulun toimintakulttuuriin. Tutkimuksessa kyselyn avulla kerätty aineisto on ensisijainen aineistonkeruumenetelmä, ja muodostaa täten pääasiallisen tutkimusaineiston. Osallistuvasta havainnoinnista käytettävät havaintomuistiinpanot rikastuttavat ja 'täydentävät' aineiston analysointia, sekä ilmiön kokonaisuuden käsittämistä ja ymmärtämistä osana tutkimusta.

5.3.1 Kysely

Pääaineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely, sillä tavoitteeni oli selvittää luokanopettajien ja rehtorin kokemuksia yhteisopettajuudesta. Kyselyn avulla

kerätty tieto tutkimuskohteesta muodostaa itse tutkimuksen aineiston (Alanen 2011, 146). Kysely sopi aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että sen avulla voidaan saada esille sellaista tietoa, jota ei voida suoranaisesti observoida (Patton 2002, 340). Kokemusten ollessa jokaisen henkilökohtaisia, ei niitä voida todentaa esimerkiksi havainnoinnin avulla. Lisäksi kyselyn avulla voidaan kerätä tietoa ilmiöstä, joka on vähän tunnettu ainakin kokemusten näkökulmasta (Alanen 2011, 147). Kysely on kaiken kaikkiaan monimuotoinen työkalu, joka soveltuu niin laadullisen tutkimuksen tekemiseen siinä missä myös määrällisen tutkimuksen tekemiseen (Gall ym. 2007, 229; Alanen 2011, 146).

Kyselyn lähetin tammikuussa 2018 tapauksen muodostavan koulun rehtorille sähköpostitse, joka puolestaan välitti kyselyn koulun luokanopettajille vastattavaksi. Sähköposti sisälsi luokanopettajille tarkoitetun kyselyn (Liite 2), sekä rehtorille tarkoitetun kyselyn (Liite 3). Kyselyyn vastanneet luokanopettajat palauttivat kyselyt täytettyinä takaisin sähköpostitse kevään 2018 aikana, ja koulun rehtori keväällä 2019.

Kysely koostui viidestä teemasta, joita olivat yhteisopettajuus, ammatti-identiteetti, opetus, kehittäminen ja hallinto. Kyselyn laadinnan yhteydessä en vielä ollut kiinnittänyt toimintakulttuurin käsitettä vahvasti tutkimukseen, vaan se oli laadittu enimmäkseen yhteisopettajuuden hyötyjen ja haasteiden näkökulmasta. Vasta aineiston saatua aloin hahmottamaan kokemuksista toimintakulttuurin merkityksen tutkimukselleni, jolloin siitä tuli vahvemmin osa tutkimusta. Eskolan ja Vastamäen (2015, 35) mukaan teemat voidaankin johtaa joko teoriasta tai sitten kirjallisuuden pohjalta. Tässä tapauksessa edellä mainitut teemat pohjautuivat siihen, miten olin yhteisopettajuutta lähestynyt tutkimuksen teoriaosuudessa, sekä mitkä tekijät nostivat kiinnostustani yhteisopettajuutta kohtaan. Teemojen kautta pyrin hahmottamaan luokanopettajien ja rehtorin kokemuksia yhteisopettajuudesta suhteessa yhteisopettajuuden hyötyihin ja haasteisiin, mutta halusin myös selvittää sen rakennetta ja niitä tekijöitä, jotka olivat yhteisopettajuuden toimintamallin taustalla.

Kysymykset olivat kyselyssä muodoltaan avoimia, jolla tässä yhteydessä viitataan siihen, että kyselyssä vastaaja kirjoittaa vastauksensa vapaamuotoises-

ti (Jyrinki 2016, 95). Avokysymysten käyttämisen etuun kuuluu muun muassa se, että ne antavat tilaa vastaajan omalle äänelle. Tällöin aineistosta voi nousta esiin asioita, joita tutkija ei olisi ehkä etukäteen osannut ennakoida. (Alanen 2011, 151.) Avointen kysymysten lisäksi kysely oli kuitenkin hyvin yksityiskohdainen ja tarkka, sillä olin Tiittulan ym. (2005, 265) teoksessa esitettyihin huomiointeihin paneutuneena kiinnittänyt erityistä huomiota kysymysten muotoiluun; kysely oli tarkka ja sisälsi kohdistettuja kysymyksiä esimerkiksi suunnittelusta aina yhteisopettajuusrooleihin ja ammatillisesta kehittämisestä hallinnollisten rakenteiden edustavuuteen yhteisopettajuuden muodostumisessa. Tarkkoja kysymyksiä sisältävällä kyselyllä halusin varmistaa, että kyselyn avulla saan tarkoituksenmukaista ja monipuolista aineistoa tutkittavasta ilmiöstä, sekä merkityksellisiä kokemuksia esille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87).

Metsämuurosen (2006, 170) mukaan tutkimuksen aineisto tulisi hankkia niin, että tutkija vaikuttaisi mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin. Kyselyn avulla pyrin saamaan mahdollisimman autenttiset kokemukset yhteisopettajuudesta, minkä osaltaan mahdollisti avoimet kysymykset kyselyssä. Avointen kysymysten käyttäminen kyselyssä jätti vastaajien harkintaan sen, kuinka laajasti tutkimukseen osallistujat kuvailivat kokemuksiinsa kysymyksiin vastatessaan. Tällöin vastaajat pystyivät muotoilemaan vastauksensa haluamansa kaltaisiksi (Alanen 2011, 151).

Edut, joita kyselyihin ja niiden teettämiseen liittyy, vaikuttivat aineistonkeruumenetelmän valintaan tämän tutkimuksen osalta. Kyselyiden käyttämisen viehäytys piilee osittain sen helppoudessa, vastaajien tallentaessa kokemuksensa valmiiksi kirjoitettuun muotoon (Gall ym. 2007, 228). Myös Hirsjärvi ja Hurme (2017, 37) ovat esittäneet, että kyselyiden suurin etu lienee juuri aineiston käsittelyssä. Kysely mahdollisti sen, että vastaajat saivat vastata tutkimuskysymyksiin niin, että vastaaminen ei ollut aikaan tai paikkaan sidottua. Jos luokanopettajia ja rehtoria olisi haastateltu tutkimukseen, olisi haastattelut vieneet huomattavan paljon aikaa, varsinkin kysymysten ollessa melko laajoja. Uskon myöskin vahvasti, että kasvokkain järjestettävissä haastatteluissa luokanopettajat ja rehtori eivät olisi uskaltaneet tuoda kokemuksiaan yhtä vapaamuotoisesti esille,

koska olin heille jossain määrin tuttu henkilö. Lisäksi vastaajilta toivottiin jäsenneilyä ja vertailukelpoista tietoa heidän kokemuksistaan, jolloin avoin kysely oli menetelmistä tarkoituksenmukaisin luokanopettajien ja rehtorin kokemusten selvittämiseksi.

5.3.2 Osallistuva havainnointi

Täydentävänä aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin osallistuvaa havainnointia kyselyiden tukena, sekä etenkin toimintakulttuurin aspektin esille ottamisessa. Freyn, Botan, Friedmanin ja Krepsin (1992, 255–256) sekä Pitkänen-Huhtan (2011, 89) mukaan etenkin etnografiseen tutkimusotteeseen soveltuu hyvin metodiksi osallistuva havainnointi, sillä sen avulla saadaan sellaista tietoa ilmiöstä, mitä muilla menetelmillä ei ole mahdollista saada selville. Siinä tutkija havainnoi tutkittavaa ilmiötä autenttisessa ympäristössä, ja on myös itse osana ilmiötä (Frey ym. 1992, 255–256). Nimensä mukaisesti osallistuva havainnointi tarkoittaa siis osallistumista tutkittavan ilmiön ilmenemiseen tutkimusasetelmassa, jossa myös havainnoidaan ilmiötä ja tehdään siitä havaintojen perusteella tulkintoja. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan rooli voi vaihdella passiivisemmasta roolista aktiivisempaan, jolloin kyse on kahden roolin välimuodosta. (Eskola & Suoranta 1998, 99–100.) Koen kuitenkin, että havainnoijan roolini oli enemmän aktiivinen ja osallistuva, kuin tarkkailija, sillä tavoitteena oli kuitenkin jossain määrin samaistua opettajan rooliin yhteisopettajana, jolloin osallistuva havainnointi oli jokseenkin jopa välttämätöntä (Eskola & Suoranta 1998, 100). Osallistuvan havainnoijan rooli tällaisessa pidemmän aikavälin aineistonkeruussa palveli myös näkemykseni mukaan paremmin tutkimuksen tarkoitusta. En siis edes pyrkinyt säilyttämään havainnoijan roolissani tasapainoa passiivisuuden ja aktiivisuuden välillä (ks. esim. Patton 2002, 277). Kalaja ym. (2011, 18) ovatkin todenneet, että osallistuvaa havainnointia toteuttaessaan, tutkija on aina osallisena tutkittavassa ilmiössä, jota hän tutkii.

Grönforsin (2015, 150) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2017, 37) mukaan havainnointi yhdistyy luontevasti muulla tavoin kerättyyn aineistoon, sillä sen avulla voidaan saada havainnollista ja kuvailevaa tietoa syventämään esimerkiksi kyselyn avulla saatua aineistoa. Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 93) mukaan havainnoinnin ja kyselyn yhdistäminen on hyvinkin hedelmällistä, sillä yksin toteutettuna havainnointi voi olla hyvinkin suuritöinen ja aikaa vievä aineistonhankintamenetelmä. Lisäksi havainnoinnin avulla voidaan paljastaa kyselyiden kautta saadun aineiston ristiriitaisuutta, ja taas toisaalta se voi selvittää ilmiön taustalla olevia tekijöitä. Havainnoimalla saadaan kuitenkin ennen kaikkea tutkittavasta ilmiöstä haluttua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.)

Toteutin osallistuvaa havainnointia osana tutkimuksen aineistonkeruuta ajoittain syksystä 2017 kevääseen 2018 asti. Havainnointikerrat oli erikseen sovittu niin koulun rehtorin kuin myös luokanopettajien kanssa, ja ne nivoutuivat osittain muiden opintojen puitteissa tehtyihin havainnointi- ja haastattelukertoihin, sekä opetusharjoitteluun. Roolini tutkijana oli näin ollen osittain häilyvä, mikä mahdollisti myös sen, että havainnoijan läsnäoloni ei vaikuttanut koulun toimintakulttuurin muuttumiseen merkittävästi (Patton 2002, 291). Uskon siis vahvasti siihen, että havaintokokemukseni yhteisopettajuudesta ja sen ilmenemisestä antoi autenttista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2013, 213).

Osallistuvaa havainnointia toteutin niin ikään monipuolisesti toimien apuopettajana, päävastuuopettajana, tarkkailijana ja pelkästään havainnoijana. Havainnot kohdistuivat pääosin luokanopettajien yhteisopettajuuteen, mutta myös oppitunteihin, joissa tutkijana pääsin havainnoimaan muun muassa opettajien keskinäistä yhteisopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Lisäksi havainnoin eri luokka-asteilla järjestettyä matematiikanopetusta, aina yhteisopettajuusrooleista käytännönjärjestelyihin. Havainnointi oli tässä tutkimuksessa sekä jäseneltyä, että vapaasti muotoutuvaa. Jäseneltyvät huomiot liittyivät esimerkiksi opetusjärjestelyitä koskeviin asioihin sekä koulun toimintakulttuuriin, kun taas vapaita huomioita kertyi muun muassa opettajien välisestä vuorovaikutuksesta, opetustyyleistä ja luokassa vallitsevasta ilmapiiristä. Koen, että ha-

vainnot kohdistuivat yhteisopettajuuteen kokonaisvaltaisesti, niiden jatkuessa myös koulupäivien jälkeen keskusteluiden ja opetuksen valmisteluiden merkeissä. Pääsin myös osalliseksi erinäisiin kokouksiin ja palavereihin, jolloin kokonaiskuva koulun toimintakulttuurista täydentyi.

Tehdessäni koulun toimintakulttuurista ja yhteisopettajuudesta havaintoja, kirjoitin ”kenttämuistiinpanoja” (*field notes*) itselleni ylös, liittyen havainnointivaan ilmiöön ja ilmiössä esiintyviin kohteisiin (Patton 2002, 303). Eskolan ja Suorannan (1998, 103) mukaan tutkimustilanne ohjaa havainnointia, jonka vuoksi en käyttänyt mitään valmista kaavaa muistiinpanojen keräämisen tueksi. Havainnot on kirjattu ylös sen mukaan, kuin ne ovat tutkimustilanteessa luontaisesti nousseet esille, ja jotka tutkimuksen kannalta ovat olleet merkityksellisiä. Osa huomioista on kirjattu havainnoinnin aikana ja osa jälkeinpäin sellaisina, kuin ne on siinä hetkessä havaittu ja koettu. Muistiinpanojen kirjaaminen kohdistui pitkälti toimintakulttuurin ilmenemiseen ja siitä muodostuviin kokemuksiin yhteisopettajuudesta, mutta ne sisälsivät myös paljon sellaisia havaintoja, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimuskysymyksiin, mutta olivat ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta oleellisia.

Koko koulun henkilökunta tiesi tutkijan roolistani ja siitä, että olen havainnoimassa yhteisopettajuutta. Osa koulun oppilaista ei tiennyt roolistani tutkijana, kun taas osalle oppilaista minut esiteltiin. En kuitenkaan salannut tutkija-asetelmaa havainnointitilanteissa, vaan pidin muistiinpanovälineet jatkuvasti esillä. Toisaalta halusin kuitenkin luoda luottamuksellisen ja tuttavallisen ilmapiirin, jonka vuoksi muistiinpanokirjaukset tapahtuivat myös osittain havainnointikertojen ulkopuolella, kuitenkin niin, että havainnot olivat vielä tuoreessa muistissa. Pyrin siis välttämään tilanteita, joissa oppilaan ja opettajien käytös muuttuisivat havainnoijan läsnäolon vaikutuksesta (Hirsjärvi ym. 2013, 213). Edellä mainitut sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muodostuivatkin tärkeäksi osaksi tiedonhankintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94), vaikkakin pääpaino tiedonhankinnassa kohdentui luokanopettajiin ja heidän ilmentämäänsä yhteisopettajuuteen kokemusten kartoittamisen kautta.

5.4 Aineiston analyysi

Etnografiselle tapaustutkimukselle ei ole olemassa mitään omaa analyysimenetelmää, koska eri aineistoille sopivat eri menetelmät (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 199). Tässä tutkimuksessa aineisto muodostui kahdesta eri aineistosta, kyselyaineistosta ja havainnointiaineistosta, jotka kuitenkin nivoutuivat niin analyysin kuin tulkinnankin osalta yhteen. Kyselyistä muodostunut aineisto analysoitiin tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla, jota ohjasi abduktiivinen lähestymistapa. Myös hermeneuttinen ulottuvuus liittyi vahvasti analyysiin, kokemusten merkitysten tulkinnallisuuden vuoksi. Koin, että sisällönanalyysi mahdollisti tutkimuskysymyksiin vastaamisen, ja sen avulla sain aineiston järjestettyä tulkinnalle suotuisaksi. Osallistuvasta havainnoinnista kerätyt muistiinpanot analysoitiin myös sisällönanalyysin avulla, mutta niistä ei muodostettu enää uusia luokkia, vaan ne lisättiin jo olemassa oleviin, kyselyaineistosta laadittuihin, luokkiin.

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysia voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä, johon useimmat laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluvat menetelmät perustuvat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysilla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa sanallisesti. Tekstistä etsitään merkityksiä, kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–106, 108; Eskola 2001, 146.) Analyysi sopikin hyvin tähän tutkimukseen, sillä sen on sanottu soveltuvan niin kirjoitettujen, suullisten kuin visuaalistenkin aineistojen analyysin tekoon (ks. esim. Salo 2015, 169). Sisällönanalyysin avulla luokittelin, tulkitsin ja tiivistin aineistoa, sekä kuvailin sitä kartoittamalla henkilöiden kokemuksia, jotta pystyin analysoinnin avulla vastaamaan tutkimuskysymyksiini (Hirsjärvi & Hurme 2011, 145).

Abduktiivinen lähestymistapa, eli päättely, kuvaa hyvin sisällönanalyysin toteuttamista tutkimusaineiston osalta, sillä ei ole olemassa ”puhtaita havaintoja”, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, menetelmät ja tutkimusasetelma ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Tutkimuksessa siis vaihte-

lee aineistolähtöisyys ja teoriaohjaavuus, jolloin sitä voidaankin kuvata näiden välimaastossa sijaitseväksi abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Käytännössä abduktiivisella päättelyllä viitataan siihen, että aineistosta tehdyille päätelmille etsitään teoriasta selityksiä tai vahvistusta tulkintojen tueksi. Voidaan tehdä myös huomioita, jos vastaavaa teoreettista tukea ei löydy aiemmista tutkimuksista. (Eskola 2001.) Tutkimuksen voidaankin olettaa muodostuneen täten teorian, havaintojen sekä luokanopettajien kokemusten ja rehtorin näkökulman pohjalta. Tarkoitukseni on tässä suhteessa luoda aineistoon selkeyttä, ja siten tuottaa tutkittavasta ilmiöstä uutta ja arvokasta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 138).

Tulkintojen tekoa ohjasi tutkimuksessa hermeneuttinen näkökulma todellisuudesta, jonka mukaan tulkinnat rakentuvat aina tutkijan ja kohdeilmiön välisessä vuorovaikutuksessa, johon vaikuttavat paitsi tutkijan omat kokemukset ja ymmärrykset, myös se konteksti, jossa tulkintoja muodostetaan. Tällöin tulkinta ei oikeastaan koskaan saavuta absoluuttista totuutta. (Patton 2002, 114.) Tutkimus pohjautuukin vahvasti filosofiseen näkemykseen tiedon ja totuuden subjektiivisesta luonteesta, jolloin tutkimuksen keinoin ei voida saavuttaa täyttä tietoa ja totuutta tutkittavasta ilmiöstä – tutkimuksen tekoa ohjaa ennemminkin pyrkimys tuoda esille eri näkökulmia tutkittavien totuuksista suhteessa heidän ilmentämäänsä toimintakulttuuriin. Hermeneutiikassa tulkintojen tekoa kuvataan yleisesti hermeneuttisen kehän käsitteellä, jolla viitataan tutkijan tulkinnan päättelyn kehämäisyyteen (Gadamer 2005, 29).

5.4.1 Kyselyaineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi aloitetaan yleensä samanlaisesti aineistonkeräyksen kanssa (Merriam 2009, 171; Syrjälä ym. 1995, 89), mikä tässä tutkimuksessa kohdentui kyselyn laadintaan. Myös Hammersley ja Atkinson (2007, 158) sekä Pole ja Morrison (2003, 74) ovat tuoneet esille, että aineiston analyysi ei koskaan ole irrallinen vaihe etnografisessa tutkimuksessa,

vaan sitä tehdään koko tutkimusprosessin ajan. Voidaankin olettaa, että kysymysten muodostuksen yhteydessä jo pohdin aineistosta mahdollisesti nousevia luokkia analysointia varten. Systemaattinen aineiston analysointi ja tulkinta tapahtuivat kuitenkin vasta aineistonkeräyksen jälkeen sisällönanalyysia apuna käyttäen.

Sisällönanalyysi laadullisessa tutkimuksessa edellyttää tutkijalta aineiston perusteellista tuntemista, jotta tutkija pystyy ”herkistymään” aineistolle (Met-sämuuronen 2001, 53). Siksi aloitinkin aineiston analysoinnin perehtymällä huolellisesti kyselyistä saatuun tutkimusaineistoon, lukemalla aineistoa useampaan kertaan läpi kokonaisuuden hahmottamiseksi. Intensiivinen aineiston kanssa käyty keskustelu vei paljon aikaa, mutta Hirsjärvi ja Hurme (2017, 143) ovat esittäneet, että aineistoa ei voida analysoida, ennen kuin se on luettu, sillä lukemalla tutkija saa ymmärryksensä analyysin tekoon. Lukemisen ohella tein myös erillisiä muistiinpanoja aineistosta, jonka avulla pyrin selkiyttämään kokonaiskäsitystä tutkittavasta ilmiöstä (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kun aineisto oli purettu, luettu ja valmisteltu teknisesti käsiteltävään muotoon, oli vuorossa aineiston järjestäminen (Eskola & Suoranta 1998, 151). Avokysymyksiä sisältävän kyselyn vastauksia voidaan Alasen (2011, 151) mukaan tarkastella laadullisen sisällönanalyysin keinoin esimerkiksi luokittelemalla, lajittelemalla ja koodaamalla. Etnografialle tyypillisesti aineistoa olisi voinut kategorisoida, mutta koin luokittelun sopivan paremmin kyselyaineiston tarkastelemiseksi ja tulkintojen tueksi, kun kohteena olivat kokemukset. Eskola ja Suoranta (2008, 152) ehdottavatkin kyselyrunkon käyttämistä koodauksen apuvälineenä, aineiston tekstin jäsenyksessä. Koin, että kyselyrunkoa apuna käyttäen sain yksinkertaistettuun ja selkeään muotoon aineiston, joten käytin sitä aineiston järjestelyssä. Kysely mukaili jokseenkin temahaastatteluissa käytettyä runkoa, joten aineisto jäsenyi teemojen ja kysymysten mukaisesti, mikä oli luontaista aineiston järjestelyssä ja sen koodaamisessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Konkreettisesti järjestin aineiston siis niin, että kyselyyn vastanneiden luokanopettajien vastaukset liitin yhteen word -tiedostoon järjestämällä jokaisen

vastauksen sitä edeltävän kysymyksen alapuolelle. Jokainen kyselyyn vastannut sai tässä yhteydessä myös koodinimen (Vastaaaja 1, Vastaaaja 2, Vastaaaja 3 jne.). Aineistoa kertyi yhteensä koodauksen jälkeen noin 11 sivun verran.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 19) mukaan laadullinen tutkimus ei voi perustua pelkästään järjestelyyn, vaan sen tulee sisältää myös syvempää tulkintaa ilmiön ymmärtämiseksi. Siispä varsinaisen kyselyaineiston analysoinnin aloitin sisällönanalyysille tyypillisesti aineiston pelkistämällä, eli redusoinnilla. Tällöin tutkija kysyy aineistolta tutkimustehtävän ja -ongelman kannalta relevantteja kysymyksiä, muodostaen alkuperäisessä muodossa olevista ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Redusoinnilla aineisto puretaan ikään kuin osiin, eli tutkimuksen kannalta aineistosta karsitaan epäolennainen pois, ja huomio kiinnitetään vain tutkimusongelman kannalta kiinnostaviin ilmauksiin. Konkreettisesti redusointi voi tapahtua esimerkiksi niin, että samaa asiaa kuvaavat ilmaisut merkitään tekstiin samalla värillä, ja eri asioita kuvaavat ilmaukset merkitään puolestaan eri väreillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123; Silvasti 2014, 39.) Kyselyaineiston kohdalla käytin nimenomaan värikoodeja, joiden avulla merkitsin aineistoon samoja aihepiirejä kuvaavia ilmauksia. Alkuperäisilmauksista lähdin puolestaan muodostamaan pelkistettyjä ilmauksia tutkimustehtävän kannalta keskeisen ilmiön kuvaamiseksi (taulukko 1). Jo tässä vaiheessa huomioin tutkijan vahvan otteen aineiston tulkinnasta, sillä aineistosta nousi esiin ilmauksia, joille tutkijana annoin oman tulkintani kautta merkityksen. (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 152.)

TAULUKKO 1. Esimerkki kyselyaineiston pelkistämisestä koskien yhteisopettajuudessa ilmenneitä haasteita

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
"On tosi tärkeää, että tiimissä vastataan lähtökohteisesti hulluihinkin ideoihin kyllä ja sitten aletaan hioa timanttia yhdessä." (Vastaaaja 5)	Ideoista innostuminen
"- - työmäärät eivät ole tasapainossa. Olemme jakaneet aineet vastuuaineiksi. Se ei toimi ihan niin hyvin, jos toisella on paljon muita tunteja muille opetusryhmille." (Vastaaaja 6)	Työmäärien epätasapaino
"Työnjako on muotoutunut hiljaksen. Pitkässä	

juoksussa uskon, että työmäärät menevät tasan.” (Vastaja 3)	
”Suunnittelun pitää olla selkeämpää kuin yksin.” (Vastaja 5) ”Kaikki pitää suunnitella yhdessä. Tähän ei aina tunnu löytyvän aikaa.” (Vastaja 1) ”Suunnitteluajan löytäminen vaatii toisinaan kompromisseja, mutta kertaakaan ei ole kuitenkaan tuntunut, että olisin joutunut joustamaan liikaa.” (Vastaja 3) ”Suunnittelu-aika ei riitä. Sitä pitäisi varata yhteisopettajille vähintään kaksi tuntia viikossa.” (Vastaja 6)	Suunnittelu

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen vuorossa oli aineiston klusterointi, eli ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistoon merkityistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jolloin samaa ilmiötä kuvaavat kokemukset ryhmitellään ja yhdistetään eri alaluokiksi, jotka taas nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tutkimuksessa yhteisopettajuuden hyödyt jakaantuivat yhteensä kuuteen eri alaluokkaan, kun taas haasteet ja niihin liittyvät tekijät jakaantuivat seitsemäksi alaluokaksi. Toimintakulttuuriin liittyvät tekijät puolestaan jakaantuivat neljään alaluokkaan.

Ryhmittelyä jatketaan edelleen abstrahoinnilla, eli käsitteellistämällä. Käsitteellistämällä on tarkoitus luoda yläluokkia, siirtyen alkuperäisen aineiston kielellisistä ilmauksista teorettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin, jotka ilmaisevat tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Luokittelun jälkeen luodaan vielä lopulliset pääluokat, jotka yhdistävät yläluokat toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Koko tutkimusaineisto analysoitiin edellä kuvatuilla vaiheilla, mikä mahdollisti relevanttien johtopäätösten tekemisen tutkimuksen tulosten osalta (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on esitettyä aineiston luokittelusta esimerkki.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta koskien yhteisopettajuudessa ilmenneitä haasteita

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Päälouokka
Tilan antaminen Yhteisen sävelen löytäminen	Yhteisopettajuuteen sopeutuminen	Työparin yhteensopivuus	Yhteisopettajuuden haasteet
Erilainen näkemys Joustaminen omista tavoista	Muutosvastarinta		
Ideoista innostuminen	Tuen antaminen		
Tiedon välittäminen Avoin ja rehellinen kommunikointi	Tiedonkulku		
Suunnittelu	Työparin kanssa tehtävä suunnittelu	Yhteissuunnittelu	
Epätasapainoiset roolit Työmäärien epätasapaino	Epätasapaino yhteisopettajuudessa	Arjen sujuvuus	
Reagointi nopeisiin muutoksiin	Työparin joustavuus		

Kokemukset rakentuvat aina olennaisesti merkityksistä, ja tutkittaessa kokemuksia, tutkittiin itseasiassa kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta (Laine 2018, 31). Siksi aineiston analysoinnissa hermeneutiikka olikin vahvassa osassa aineiston tulkintaa. Hannulan (2007, 119) mukaan hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkija on nähty tulkkina, pyrkimyksenään luoda uudelleen mahdollisimman luotettavasti tutkittavien konstruoimia ajatuksia. Tulkitsijan tulisikin saada teksti ”puhumaan”, jotta ymmärrys tutkittavien ajatusjärjestelmien merkityksistä mahdollistuisi, ja ne voitaisiin tutkijan näkökulmasta käsin tuoda tähän hetkeen tämän tutkimuksen osaksi (Hannula 2007, 119). Analysoinnissa tulkinta oli keskeisessä roolissa, sillä sitä tarvittiin niin luokanopettajien kuin rehtorinkin ajatusten ja kokemusten, sekä niille annettujen merkitysten analysoimisessa. Laadullista sisällönanalyysia tehdessäni ja kokemuksia tarkastellessani, kävin aktiivista vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Tätä

voidaan kuvata myös hermeneuttisen kehän käsitteellä, jota Laine (2010, 36) kuvaa tutkimuksellisenä dialogina tutkimusaineiston kanssa.

5.4.2 Havainnointiaineiston analysointi

Etnografiselle tapaustutkimukselle, jota myös tämä tutkimus edustaa, on tyypillistä, että aineiston hankinta, analyysi ja tulkinta tapahtuvat limittäin. Alustavaa analysointia tutkija tekee jo kentällä, mikä puolestaan suuntaa ja tarkentaa tutkijan katsetta tiettyyn ilmiöön ja kontekstiin. Tällöin ensimmäisiä luonnoksia tutkimusraportista saatetaan kirjoittaa jo kenttätöyövaiheen aikana. (Hammersley & Atkinson 1996, 205; Lappalainen 2007, 13.) Tässä tutkimuksessa havainnointi ja analyysi on alkanut heti ensimmäisestä tutkimuksen kentälläolopäivästä. Tiedostetumpaa pohdintaa ja tutkimusaineiston reflektointia on kuitenkin toteutettu systemaattisemmin vasta muistiinpanojen analysointivaiheessa.

Grönforsin (1982, 161) mukaan sisällönanalyysi on oiva keino järjestellä aineisto johtopäätöksiä varten, joten sen avulla oli mielekästä jatkaa havainnointiaineiston analysointia kyselyaineiston rinnalla. Niin kuin kyselyaineisto, myös havainnointiaineisto ensin järjestettiin luettavaan muotoon, jotta aineiston käsittely olisi mahdollisimman vaivatonta ja selkeää (Eskola & Suoranta 1998, 151). Tämä tapahtui siirtämällä havainnointiaineistosta kerätyt muistiinpanot word -tiedostolle, joita lopulta kertyi yhteensä noin 7 sivun verran. Tässä vaiheessa kentältä kerätyt muistiinpanot myös koodattiin niiden kirjauskerran mukaisesti (havainnointi V1, havainnointi V2, havainnointi V3 jne.).

Koska muistiinpanojen tekemiselle ei oltu käytetty tiettyä runkoa, vaan ne sisälsivät tutkijan tajunnanvirtaa havainnoitavasta ilmiöstä, oli aineiston järjestyllä merkittävä osuus aineiston tulkinnan helpottamiseksi. Järjestelyssä noudatin tuttua ja todistetusti toimivaa tapaa käyttää värikoodeja eri ilmiöiden ja ilmaisujen esille nostamiseksi aineistosta (ks. esim. Patton 2002, 463). Koodaus

tapahtui konkreettisesti etsimällä muistiinpanoista toistuvia sanoja ja ilmaisuja (Hsieh & Shannon 2005, 1285).

Koodauksen suorittamisen jälkeen aineiston analysointi jatkui sisällönanalyysille tyypillisesti pelkistämällä, jonka avulla aineistosta nostettiin esille tutkimuksen kannalta oleellimmat ilmaisut täydentämään kyselyaineistoa (taulukko 3). Tarkoituksena oli löytää ilmauksia ja tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia kuvauksia, jotka sopivat kyselyaineistosta muodostettuihin luokkiin (Krippendorff 2004, 191). Tässä vaiheessa kyselyaineistosta muodostetut pelkistetyt ilmaukset johdattelivat siis havainnointiaineistosta muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia, mutta huomioin myös sellaiset ilmaukset osaksi analyysia, jotka poikkesivat kyselyaineiston ilmauksista.

TAULUKKO 3. Esimerkki havainnointiaineiston jäsentämisestä koskien yhteisopettajuudessa ilmenneitä haasteita

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p><i>Kun yhteisopettajien tuli tehdä yhteissuunnitelua tuntien välissä välitunnin aikana, ei aika näyttänyt riittävän oikein alkuunkaan. Kummallakin opettajalla oli myös omat näkemyksensä siitä, mitä tuona aikana he olisivat ehtineet yhdessä katsomaan – ilmeni siis, että suunniteluakin varten tulisi olla jokin "suunnitelma" siitä, mitä suunnitellaan yhdessä ja missäkin kohtaa. (Havainnointi V7)</i></p> <p><i>Yhteisopettajille varattu viikkotunti yhteissuunnittelua varten ei ole tähän mennessä riittänyt oikeastaan kenellekään – aina jotain jää yhdessä katsomatta. Toisinaan taas joku yhteisopettajuuspareista on saattanut saada tehtyä pitkällekin suunnitelmat, jotka vaihtuvista tilanteista johtuen voidaan joutua muuttamaan. (Havainnointi V12)</i></p>	Suunnittelu	Työparin kanssa tehtävä suunnittelu

<p><i>Suunnittelua tehtiin luokanopettajien toimesta hyvin lennosta. Samaan aikaan kun toinen tarkisti kokeita, naputti toinen numeroita oppilaille Wilmaan. Kaikessa tohinassa saatettiin vaihtaa myös muutama sananen uusista ryhmäjaosta, sekä oppilaiden asioista. Välituntiaika oli hyvin tehokas ja tuottoisa hetki tälle yhteisopettajuusparille, joista kuitenkin aisti, että kaikki vähänkin ylimääräinen aika oli käytettävä hyödyksi, sillä suunnittelua ei pystytty tekemään yhdessä enää koulun päättymisen jälkeen.</i></p> <p><i>(Havainnointi V3)</i></p>		
---	--	--

Havainnointiaineiston analyysin ryhmittely ja käsitteellistäminen etenivät pelkistämisen jälkeen kyselyaineiston ehdoilla; kyselyaineistosta sisällönanalyysillä muodostettuja luokkia käytettiin apuna havainnointiaineiston järjestämisessä jo muodostettuihin luokkiin. Havainnointiaineistosta ei etsitty enää uusia luokkia, vaan muistiinpanot täydennettiin jo olemassa oleviin luokkiin. Tällöin muistiinpanoista etsittiin vain tutkimuksen kannalta oleellimmat merkitykset ja havainto-huomiot tutkittavasta ilmiöstä täydentämään luokanopettajien ja rehtorin kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sitä ympäröivästä toimintakulttuurista. Havainnot osaltaan siis joko vahvistivat kyselyaineistosta nousseita kokemuksia ja merkityksiä, tai sitten osoittivat niiden ristiriitaisuuden kokemusten ja havaintojen välillä.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 207) ovat todenneet havainnoinnin täydentävän hyvin kyselyillä kerättävää aineistoa: siinä missä kysely kertoo tutkittavien kokemuksista ja ilmiöön kohdistuvista merkityksistä, antaa havainnointi tietoa siitä, mitä todella koulun kentällä tapahtuu suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Koin myös itse, että tutkimuksen aineisto täydentyi ja ”kylläntyi” osallistuvan havainnointiaineiston ansiosta, jonka johdosta ympyrä ikään kuin sulkeutui. Muistiinpanojen analysoinnissa keskeiseksi vaiheeksi muodostui pelkistäminen ja kaiken tutkielman kannalta turhan tiedon poistaminen.

Frey ym. (1992, 256) ovat todenneet, että havainnoinnin etuna on tehdä tieteellisiä havaintoja asioista ja ilmiöistä, joita tutkittavat eivät välttämättä itse huomaa tai muista ilmaista kyselyiden lomassa. Osallistuvan havainnoinnin keinoin tutkittavasta ilmiöstä saikin eheämmän ja kokonaisvaltaisemman kuvan, kun pääsi itse tutkijana osaksi ilmiön todentamista. Sen avulla selvisi myös sellaista ”hiljaista tietoa”, joka kuitenkin olennaisesti liittyi koulun toimintakulttuuriin ja sen jäsentämiseen. Pääosin kyselyaineistosta muodostuneet ilmaukset ja osallistuvan havainnoinnin avulla tehdyt havainnot tukivat kuitenkin toisiinsa, mikä helpotti myös aineiston analyysia. Analyysia tehdessä on silti aina muistettava, että se on tutkijan pohdinnan ja ajattelun ilmentymää, mikä osaltaan vain korostuu havainnointiaineistoa tarkastellessa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 89).

5.5 Eettiset ratkaisut

Eskolan ja Suorannan (2005, 52) mukaan tutkimukseen liittyvä eettisyys sekä sen ulottuvuudet ovat mukana koko tutkimuksen teon ajan aina sen suunnittelusta raportointiin ja lopulta myös tutkimuksen julkaisemiseen asti. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2017, 19) mukaan etenkin ihmistieteissä eettisten kysymysten eteen joudutaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) mukaan tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus sekä sen eettinen kestävyys, joka voi ilmetä erityisesti tutkimusraportin argumentaatioissa, kuten käytettyjen lähteiden valinnoissa, on yksi tärkeimpiä eettisen tarkastelun arviointikohteita (ks. myös Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 403). Tämä koskee myös tutkimuksia, joissa ei välttämättä olla tekemisissä esimerkiksi tutkittavien kanssa kasvokkain (Hirsjärvi & Hurme 2017, 19). Tutkijana olenkin pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa etenemään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, jota itsessään voidaan jo jossain määrin pitää eettisyyden yhtenä mittarina (Kuula 2006, 34).

On olemassa useita erilaisia kriteerejä, joiden perusteella tutkimuksen voidaan katsoa noudattaneen hyvää tieteellistä käytäntöä. Kuula (2011, 60–61) sekä Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 4) muun muassa korostavat ihmisarvon kunnioittamisen olevan eettisesti kestävien tutkimustapojen yhteisenä lähtökohtana, jonka myötä pyritään myös turvaamaan niin tutkittavien itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus kuin myös yksityisyys. Lisäksi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimuksenteossa tutkijan on noudatettava ennen kaikkea rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tarkkuutta sen eri vaiheissa, hyödynnettävä eettisesti kestäviä menetelmiä sekä oltava vastuullinen ja avoin tutkimusta koskevassa viestinnässä. Hyvät tieteelliset käytännöt perustuvat siis paitsi tutkimuksen tekemiseen, myös kohteeseen tai ilmiöön, jota tutkitaan, sekä tutkijaan itseensä. Esittelen seuraavaksi, miten edellä kuvatut eettiset käytännöt ovat näyttäytyneet tämän tutkimuksen teon yhteydessä.

Jo tutkimuksen alkua, tutkimusaiheen valintaa, voidaan tarkastella eettisestä näkökulmasta (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53). Itselleni oli jo ennen tutkimuksen teon aloittamista hyvin selvää, että haluan tutkia yhteisopettajuutta, etenkin luokanopettajien näkökulmasta. Minua kiinnosti myös yhteisopettajuus ilmiönä, joten kiinnostukseni määritteli pitkälle tutkimuksen suunnan. Vastaavanlaisia tutkimuksia oli tehty myös hyvin vähän, varsinkin huomioiden yhteisopettajuuden kokonaisvaltaisuus työyhteisössä, osana toimintakulttuuria. Yksittäisiä kokeiluja ja luokanopettajien omasta valinnastaan toteutettuja yhteisiä projekteja toki on ollut pitkään, mutta tässä mittakaavassa ja näin kokonaisvaltaisesti vähemmän. Yhteisopettajuus on myös nykyään yhä enenevässä määrin arvostettu ja jopa edellytetty työtapa niin koulutuksessa kuin myös työelämässäkin, joten koin, että tutkimuksen aihevalinta oli tarkoituksenmukainen, ja sillä voisi olla niin koulutukseen kuin myös työelämääinkin tarjota uudistavia näkökulmia.

Aiheen valinnan jälkeen eettisyys kohdentui vahvasti tutkimuksen tekemiseen, mikä todentui jo ennen aineistonkeruuta tutkimuksen esittelyn merkeissä. Tutkimus ja sen tarkoitus esiteltiin ennen aineistonkeruuta, sekä koros-

tettiin tutkittavien osallistumisen vapaaehtoisuutta, mutta myös mahdollisuutta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tutkimuksen aikana missä vaiheessa tahansa (Eskola & Suoranta 1998, 56). Aineisto muodostui pääosin kyselyistä, joten esittelyssä myös aineistonkeruumuotona kysely korostui. Esittelyn yhteydessä kuitenkin tutkimukseen liittyvästä osallistuvasta havainnoinnista tiedotettiin opettajia aineistonkeruuta täydentävänä aineistonkeruutapana. Tutkittavien koostuessa aikuisista, pystyivät he itse arvioimaan tutkimukseen osallistumistaan, sekä tekemään päätöksensä sen suhteen (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2018, 19). Esimerkiksi opettajat, jotka vastasivat kyselyyn, eivät välttämättä kokeneet osallistuvaa havainnointia itselleen mieluisaksi aineistonkeruutavaksi. Tällöin tutkijana kunnioitin päätöstä, enkä havainnoinut heitä osana tutkimusta. Hirsjärvi ja Hurme (2017, 20) mainitsevatkin ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpinä eettisinä periaatteina yleensä informointiin perustuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden sekä yksityisyyden kunnioittamisen.

Tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset kysymykset perustuvat Eskolan ja Suorannan (1998, 52–53) mukaan tutkimuslupaun, tutkimusaineiston keruuseen, tutkimuksen osallistumiseen sekä raportointiin. Tutkimuksen esittelyn ohella tutkimukseen osallistujilta kerättiinkin henkilökohtaisesti tutkimusluvut, joilla varmistettiin heidän suostumuksensa aineiston keruuseen ja sen käyttämiseen osana tätä tutkimusta. Tutkimusluvulla pyritään osoittamaan, että tutkittavat ovat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja sen etenemisestä. Kirjallinen tutkimuslupa sisälsi tarvittavan informaation, josta ilmenee muun muassa keskeiset yhteystiedot, tutkimuksen aihe ja sen merkityksellisyyden perustelu, aineistonkeruutapa sekä sen käsittelyyn, säilytykseen ja hävittämiseen liittyvät tiedot (Kalaja ym. 2011, 22). Tutkimuslupien keräämisen yhteydessä opettajille ja rehtorille ilmaistiin vielä hyvin selvästi aineiston olevan ehdottoman luottamuksellinen. Lisäksi heille kerrottiin, että aineisto ei tule päätymään ulkopuolisten käsiin, ja se tullaan hävittämään tutkielman valmistuttua. Tutkimuslupa pohjautui lähinnä kyselyaineiston keräämiseen. Havainnointiaineiston keräyksen yhteydessä luokanopettajilta puolestaan vielä varmistettiin suullisesti, että heille sopi luokassa tapahtuva havainnointi osana tutkimusta.

Tutkimusaineiston koostuessa yhdestä koulusta, jossa siis kaikki tutkittavat työskentelivät, korostui tutkimuksen teossa anonymisointi. Hirsjärvi ja Hurme (2017, 146) ovat kehottaneet harkitsemaan, mitä tutkimuksessa tarvitsee kuvata ja miten yksityiskohtaisesti kuvaus on tehtävä, sillä tutkimuksen tarkoitus luonnollisesti ohjaa sen kuvausta. Henkilöiden anonymiteetin korostumisen vuoksi jo aineistoa käsiteltäessä häivytettiin siitä henkilöiden tunnistetiedot, vaikkakin avoimuuden mahdollistamiseksi ne nimettiin uudelleen, mutta mahdollisimman neutraalisti, käyttäen pelkästään numeroituja vastaajia. Kuulan (2006, 215) mukaan tutkittavien nimien muuttaminen pseudonyymeiksi, eli peitenimiksi, onkin yleisin tapa toteuttaa anonymisointia. Peitenimien käyttöä suositellaankin aineiston sisäisen koherenssin sekä ymmärrettävyyden säilymisen vuoksi (Kuula 2011, 214–215). Kuulan (2006, 206) mukaan vastuu nimettömyydestä ja nimellisyydestä on kuitenkin ensi kädessä tutkijan vastuulla. Eettisyyden arviointi tämän tutkimuksen osalta on kiinnittynyt ehkä tämän vuoksi kaikista selvimmin tutkimuksen aineistonkeruuseen sekä aineiston käsittelyyn.

Kuula (2006, 206) on tuonut esille, että henkilöiden tunnistamista olennaisempaa on itseasiassa tutkijan tapa ilmaista tutkittaviaan ja heidän kokemuksiään, jonka kautta tutkija siis itse antaa merkityksen tutkittaviensa esille nostamille ilmauksille. Näin ollen tutkija on aina siis itse myös osa analyysiprosessia, ja siksi on oleellista tarkastella myös tutkijaa osana eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa roolini on ollut sikäli poikkeuksellinen aineistoa kerätessä sekä analysoidessa, että tutkittava ilmiö on jossain määrin itselleni tuttu muun muassa omien kokemusten kautta, ja aineistossa yhdistyvät sekä tutkittavien kokemukset, että myös tutkijan havainnot ja henkilökohtaiset kokemukset yhteisopettajuudesta osallistuvan havainnoinnin kautta. Tutkittavista osa oli lisäksi ennestään tuttuja minulle, jolloin aineiston tietoinen sekoittaminen ja tunnistetietojen poistaminen jo hyvin alkuvaiheessa aineiston analysointia helpottivat henkilöiden kokemusten etäännyttämistä ja analyysiprosessin etenemistä. Kriittisen otteen ansiosta koin lopulta saavuttavani sopivaa etäisyyttä ja pystyväni keskittymään aineiston ilmauksiin ja niiden kautta latautuneisiin merkityksenantoi-

hin. Tutkijan rooliani pohdin tarkemmin myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvänä tekijänä luvussa 7.2.

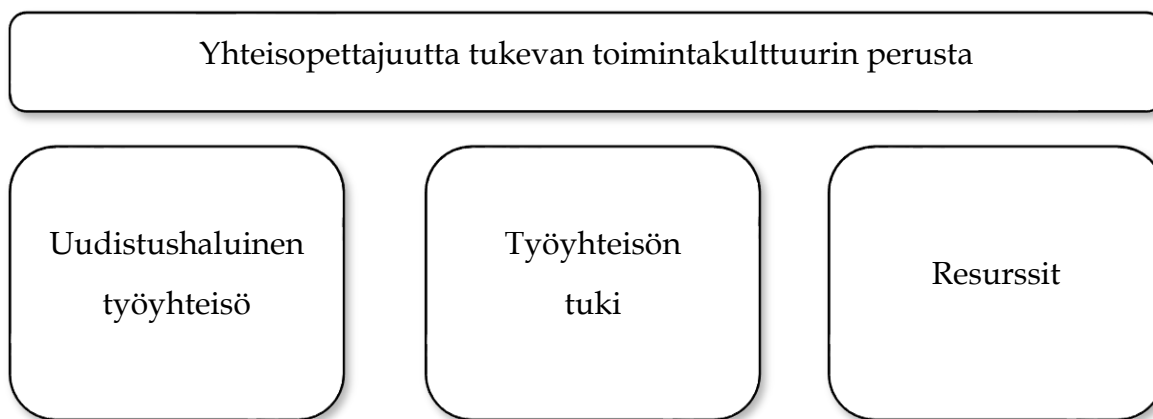
Eskolan ja Suorannan (2008, 56) sekä Mäkisen (2006, 115) mukaan luottamuksellisuus sitoutuu olennaisesti yksityisyyden käsitteeseen eli siihen, että tutkittavien tietoja ja itse aineistoa ei päädy muiden kuin tutkijan käyttöön. Kuula (2011, 222) painottaakin tässä yhteydessä tietoturvallisuuden merkitystä, sekä aineiston hävittämistä tutkimuksen päättymisen jälkeen. Tutkimuksen aineistoa säilytettiin salasanalla suojatussa kansiossa yksityisellä tietokoneella, jolloin kenelläkään ulkopuolisella ei ollut näin mahdollisuutta päästä siihen käsiksi. Missään koneella olevissa tiedostoissa ei myöskään ollut tutkittavien henkilötietoja, kuten heidän oikeita nimiään, asuinpaikkakuntaa tai koulun nimeä, jossa luokanopettajat ja rehtori työskentelivät. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen kaikki aineistot on luvattu tuhota.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia vastaten tutkimuskysymyksiini. Tulososio on jaettu yhteensä kolmeen alalukuun, joista ensimmäisessä esittelen yhteisopettajuutta ja sitä ympäröivää kouluyhteisön toimintakulttuurin perustaa. Toisessa alaluvussa kuvaan yhteisopettajuuteen liittyviä hyötyjä luokanopettajien kokemusten mukaan, ja lopuksi, viimeisessä alaluvussa, tutustutaan yhteisopettajuudessa esiintyviin haasteisiin. Alalukujen alaluvut on muodostettu päätutkimustuloksista, ja ne kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksia kyseisestä tutkimuskysymyksestä. Tutkimustulosten avulla haluan välittää lukijalle ymmärryksen yhteisopettajuuden kokonaisvaltaisesta opettajuutta määrittävästä työotteesta, jolloin tulosten tarkastelu voi paikoitellen olla lomittaista, sekä nivoutua yhteen. Tämä kuitenkin osoittaa lukijalle, miten eri näkökulmat ja ulottuvuudet kietoutuvat yhteisopettajuudessa toisiinsa, ja miten ne yhdessä muodostavat yksilön kokemuksen omasta yhteisopettajuudestaan.

6.1 Yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin perusta

Tutkimukseeni valikoitui oppilaitos, jossa yhteisopettajuutta ei toteuteta vain yksittäisellä luokkatasolla, vaan yhteisopettajuus on toimintatapa ja -malli, joka ohjaa koko kouluyhteisön toimintaa. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja koulun rehtori toivatkin esille kyselyllä hankitun aineiston avulla useita ”syitä” yhteisopettajuuden toimintamallin ottamiseksi koko kouluyhteisöä kantavaksi peruspilariksi. Luokanopettajien ja rehtorin esille tuomien kokemusten ja havaintojeni valossa esille nousi selkeästi kolme teemaa, jotka voidaan nähdä olevan yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin perustan taustalla: uudistushaluinen työyhteisö, työyhteisön tuki ja resurssit (kuvio 2).



KUVIO 2. Yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin perusta

6.1.1 Uudistushaluinen työyhteisö

Yhteisopettajuuteen siirtymisessä ja sitä toteutettaessa, nousi aineistosta selkeästi esiin uudistushaluisen työyhteisön rooli ja merkitys osana yhteisopettajuuden prosessia. Päätös yhteisopettajuuteen siirtymisestä vaikutti olevan kyselyiden ja havainnointien perusteella lähtöisin koko työyhteisöstä, ja sitä puolsi vahvasti myös koulun rehtori. Luokanopettajien kokemus siitä, että he olivat päässeet vaikuttamaan päätökseen, oli sitä voimakkaampi, mitä kauemmin kyseiset opettajat olivat olleet kyseisessä koulussa töissä. Näin ollen he olivat päässeet myös osallisiksi uuden koulun suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen mukaan ja näin ollen myös vaikuttamaan eri suunnittelu- ja toteutusvaihetta koskeviin ratkaisuihin ja päätöksiin.

Toimintamallina yhteisopettajuus oli yhteisen päätöksen lisäksi myös pääosin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan käytännön syiden sanelemaa, sillä uusi koulurakennus oli nimenomaan luotu yhteisopettajuuden mahdollistamiseksi, jolloin se osaltaan sulki pois perinteisen kouluopettamisen mahdollisuuden.

Uuden koulun ja luokkatilojen myötä luokat yhdistettiin ja yhteisopettajuus alkoi. (Vastaaaja 4)

Uusi koulu on rakennettu yhteisopettajuutta ajatellen ja fyysiset tilat suorastaan usuttavat siihen. (Vastaaaja 5)

Koulun rehtori perusteli yhteisopettajuuteen siirtymisen valintaa niin opettajien työkuorman keventämisen näkökulmasta, kuin myös vahvuuksien hyödyntämisen kautta. Lisäksi hänen mukaansa opetuksen suunnittelulle toi lisäarvoa se, että useampi henkilö oli prosessissa mukana tuomassa omaa näkemystään esille. Koulun rehtori toi myös esille mielenkiintoisen näkökulman viestinnän roolista yhteisopettajuudessa:

Viestintä koteihin jakautuu useammalle henkilölle ja varsinkin negatiivisten viestien välittämisessä välttään henkilöitymiseltä. (Rehtori)

Havainnointien perusteella opettajat olivat jakaneet viestintävastuuta oppiaineittain, ja arvioinnit, tiedotteet tai tiettyä oppilasta koskevat asiat hoidettiin yhdessä (Havainnointi V7). Yksikään tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei kokenut tiedonkeruuvaiheen aikana, että viestintä koteihin kuormittaisi heitä, tai että siihen kuluisi heidän kokemuksensa mukaan liikaa aikaa (Havainnointi V4).

Opetusta ja toimintakulttuuria suunniteltaessa ja luodessa liittyy siihen monia erilaisia käytännönjärjestelyihin liittyviä kysymyksiä. Yhteisopettajuuden toimintamalliin kuuluu olennaisesti työparin valinta, ja kyselyn avulla halusinkin selvittää, kuinka moni tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista oli kokemuksensa perusteella päässyt mukaan tähän päätöksentekoprosessiin. Tutkijana yllätyin siitä, että vain kaksi vastaajaa koki, että oli vaikuttanut yhteisopettajuusparinsa valintaan. Koulun rehtorin mukaan luokanopettajaparien muodostuksessa tulee huomioida opettajien eri vahvuudet, joita pyritään hyödyntämään, sekä luonteiden ja työteliäisyyden yhteensovittaminen. Työpareja vaihdetaan myös rehtorin mukaan aika ajoin.

Itse vaihtelen työpareja siten, että maksimissaan yksi pari työskentelee keskenään kuusi vuotta, useimmiten parit vaihtuvat kahden-neljän vuoden välein. (Rehtori)

Luokanopettajat itse kokivat havainnointien perusteella työparien vaihtuvuuden pääosin mielekkäänä, omaa työtään ”piristävänä” ja ”leipääntymistä” estävänä keinona. Jos työpari kuitenkin vaihtui tiuhaan tahtiin, koettiin se tällöin uuvuttavaksi ja stressaavaksi kokemukseksi, jolloin jatkuva yhteistyön suuntaaviivojen hakeminen oli kuormittavaa. (Havainnointi V13.)

Yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja sen toteuttamiseksi vaaditaan koko työyhteisön panosta, sekä sitoutuneisuutta. Toimivassa muutoksessa jokaisella yhteisön jäsenellä on roolinsa, ja avainhenkilönä toimii aktiivista muutosta haluava ja johtava rehtori, jolla on mahdollisuus vaikuttaa koko yhteisön haluun kehittyä. Yhteinen visio ohjaa niin opettajien omaa työtä, kuin koko koulun kehittämistäkin. (Willman 2012, 182; Heikkinen & Saari 2012, 151.) Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat nostivatkin koulun rehtorin tärkeään asemaan yhteisopettajuuden mahdollistajana, ja selkeä yhteinen koko koulun visio välittyi paitsi koulun henkilökunnalle, niin myös huoltajille ja itselleni tutkijana.

Kehittäminen onnistuu olemalla pelkäämättä muutosta, tai ottamatta edes askelta taaksepäin toisinaan. (Vastaja 5)

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat pääsääntöisesti yhteisopettajuuden olevan hyvä ratkaisu vastaamaan muuttuvaan koulumaailmaan, vaikka muutos ei aina tuottaisikaan toivottua tulosta. Opettajat painottivat enemmänkin sitä, että muutokselle on annettava aikaa, mikä välittyy edellä esitetystä sitaatistakin. Tärkeäksi opettajat ja rehtori kokivat myös sen, että työyhteisö pyrkii yhdessä saavuttamaan muutokset ja tavoitteet – rivien välistä oli luettavissa, että uudistushaluinen ja yhteisöllinen työyhteisö pystyisi saavuttamaan opetukselle asetetut tavoitteet, sekä vastaamaan opettajien työnkuvan vaatimiin muutoksiin. (Havainnointi V5.)

6.1.2 Työyhteisön tuki

Kyselyiden kautta aineistosta nousi merkittävästi esille työyhteisön tuki, joka on osa yhteisopettajuuden mahdollistavaa toimintakulttuuria. Positiivinen ja kannustava työyhteisö koettiin siis monella tapaa työssä jaksamisen voimavarana, jonka kautta työ koettiin myös merkityksellisenä. Havaintojen perusteella tapaustutkimuksen muodostaneessa koulussa oli hyvinkin lämminhenkinen opettajienhuone -kulttuuri käytössä, jonne usein opettajat kerääntyivät tuntien välissä paitsi keskustelemaan töistä, myös omasta vapaa-ajastaan työtovereiden

kanssa. Mielenkiintoinen huomio oli myös se, että paitsi työntekijöitä, myös koulun rehtorin löysi usein opettajienhuoneesta keskustelemasta työntekijöiden kanssa, sekä hoitamasta työasioita. (Havainnointi V2). Työyhteisössä vallitseva ilmapiiri koettiin lähes poikkeuksetta hyvänä, mikä nähtiin myös edesautta-
neen yhteisopettajuuteen siirtymistä.

Ilmapiiri on kokeileva ja uusille näkemyksille ja ”tuulille” myönteinen. (Vastaja 6)

Aineistosta nousi esille ilmapiirin suhteen myös poikkeus, sillä eräs luokanopettajista ilmaisi, että oli kuullut työyhteisössä olevan joidenkin välillä ”klikkejä”, mutta hän ei arvioinut niiden vaikuttaneen hänen omaan työskentelyynsä, eivätkä nämä klikit hänen kokemuksensa perusteella näyttäneet arjessa. Myös koulun rehtori jakoi näkemyksen siitä, että työyhteisön koostuessa yli neljästäkymmenestä henkilöstä, löytyy aina eriäviä näkemyksiä ja konflikteja voi syntyä, jotka puolestaan vaikuttavat vallitsevaan ilmapiiriin. Hän arvioi ilmapiiriin vaikuttaneen myös koulumaailman jatkuva muutos sekä siihen vastaaminen.

Koulumaailma muuttuu vauhdilla, joka vaatii myös henkilöstön kehittymistä. Tämä muutos on osalle helpompaa kuin toisille ja vaikuttaa myös ilmapiiriin. (Rehtori)

Työyhteisön ilmapiirin lisäksi työyhteisön tuesta puhuttaessa sisältyy siihen työparin ja koko tiimin antama tuki arjen sujumuuden takaamiseksi. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat yhteishengen tärkeäksi, ja etenkin palautteiden annossa ja saamisessa korostui me -henki, jolloin palaute ei ollut niinkään yksilöllisesti kohdistettua.

Enemmän palaute on sellaista, että jonkun projektin lopussa todetaan yhdessä, että menipäs MEILLÄ hyvin tai menipäs MEILLÄ penkin alle tämä homma. (Vastaja 3)

Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen koettiin tärkeäksi paitsi koko työyhteisössä, niin vielä enemmän oman tiimin kesken. Palautetta annettiin luokanopettajien mukaan useimmiten liittyen toimintaan, suunnitteluun tai kohdistuen erilaisiin ideoihin. Myös avunannosta muistettiin aina antaa kiitosta työkaverille, jolloin siitä ei muodostunut itsestänselvyys. Koulun rehtori pyrki osaltaan vahvistamaan tiimejä antamalla palautetta ja kehuja rohkeista kokei-

luista, sekä kannustamalla eteenpäin. Mielenkiintoinen huomio oli se, että rehtori ilmaisi, että hän ei vertaile oppimistuloksia keskenään. Oppimistulosten vertailun rehtori saattoi tulkintani mukaan kokea jossain määrin ”vääränlaisen viestin” välittämisenä opettajille, jolloin palaute kohdistuikin rehtorin toimesta nimenomaan positiivisen ilmapiirin luomiseen. Palautteen antamiseen liittyen aineistosta nousi esille yksi poikkeama, jossa eräs luokanopettajista ei kokenut saavansa eikä vastaavasti myöskään antavansa palautetta työparilleen, ainaakaan systemaattisesti. Vastaaaja ei kuitenkaan kokenut tämän olevan este heidän yhteisopettajuudelleen, tai muutenkaan olevan merkittävässä asemassa heidän yhteisopettajuudessaan.

Luokanopettajien kokemuksista oli havaittavissa, että rehtorin tuki ja kannustus jokaista tiimiä kohtaan koettiin tärkeäksi. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat toivat muun muassa ilmi, että rehtorin kautta työyhteisössä vallitsee ymmärrys siitä, että yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin, eikä yhtä oikeaa tapaa tehdä ja toteuttaa yhteisopettajuutta ole.

Rehtori antaa vapaat kädet ja on kiinnostunut siitä, mitä luokissa tapahtuu. (Vastaaaja 3)

Rehtori suhtautuu positiivisesti erilaisiin tapoihin toteuttaa yhteisopettajuutta ja näkee sen, että jokainen luokka, tiimi ja tilanne on erilainen ja vaatii eri keinoja. (Vastaaaja 5)

Tuen antamisen lisäksi työyhteisössä vallitseva kehitysmuutos koettiin voimavarana, etenkin kouluttautumisen mahdollistamisen näkökulmasta. Koulun rehtori puolestaan ilmaisi, että kehitys tapahtuu pääsääntöisesti erilaisten kokeiluiden kautta, ja eri toimintamalleja kokeilemalla löytyvät parhaat toimintamallit kullekin työporukalle ja oppilasryhmälle. Rehtori itse koki roolinsa olevan lähinnä raamien luojana, ja tiimien valitsijana. Lisäksi kannustus ja kouluttautumismuutos olivat rehtorina olemisen avainasemassa, sekä sellaisena ”mahdollistajana” toimiminen, jotta jokainen tiimi tulisi löytämään oman polkunsaa.

Annan luvan epäonnistua ja yrittää uudelleen. Jokaisella on oma persoonansa pelissä, eivätkä samat toimintamallit toimi kaikille. Tästä syystä on annettava sopivasti tilaa toteuttaa omaa itseään. (Rehtori)

Dahlgrénin ja Partasen (2012, 250) mielestä yhteisopettajuus vaatii aina pedagogista johtajuutta, jonka avulla luodaan yhteisön käytänteet. He kuitenkin korostavat, että toisaalta on myös tärkeää, että yhteisopettajuuspari saa itse luoda omia toimivia käytänteitään, sillä ei ole vain yhtä oikeaa tapaa toteuttaa yhteisopettajuutta (Dahlgrén & Partanen 2012, 250), kuten tutkimukseen osallistunut rehtorikin toi esille. Työyhteisön ja rehtorin tuen saaminen koettiin tietyllä tapaa myös tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan ehdoksi sille, että yhteisopettajuutta ylipäätään pystyttäisiin edes toteuttamaan. Eräs luokanopettajista ilmaisikin, että tuen saaminen on tietynlainen edellytys hyvin toimivalle yhteisopettajuudelle hänen kokemuksensa mukaan.

6.1.3 Resurssit

Yhteisopettajuuden mahdollistavan toimintakulttuurin yhtenä tärkeimpänä taustatekijänä ovat luokanopettajien kokemuksen perusteella resurssit, käsittäen niin tilojen kuin työvälineidenkin riittävyyden. Tapaustutkimuksen muodostavan koulun tilat oli muun muassa suunniteltu uuden koulun myötä yhteisopettajuutta ajatellen, jolloin ne suorastaan ”usuttivat” yhteisopettajuuteen erään luokanopettajan mukaan. Ennen uuden koulun rakentamista yhteisopettajuuden ajatusta oli istutettu luokanopettajiin jo väistötilojen myötä, jonka aikana kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan alkoi jo saada jalansijaa.

Oman kiinnostuksen lisäksi asiaan on vaikuttanut huomattavasti se, että puitteet on luotu yhteisopettajuutta varten. (Vastaaja 5)

Koulu, jossa tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja rehtori työskentelivät, koostui isoista luokkasoluista, jotka pystyttiin jakamaan kahteen osaan väliverholla. Luokanopettajat käyttivät myös ahkerasti käytävätiloja opetuksiensa tukena, jolloin oppilaat olivat tuttu näky oikeastaan joka puolella koulua. (Havainnointi V6.)

Uusi koulu ja iso luokkatila väliverholla sekä hyvä käytävätila pöytäryhmän ja sohvan kera mahdollistavat eriyttämisen ja työn tekemisen ns. vapaissa tilanteissa useassa eri paikassa. (Vastaaja 3)

Vaikka koulun tilat arvioitiinkin yhteisopettajuuden mahdollistaviksi, koettiin tarvetta olevan myös niin sanotulle ”määrittelemättömälle” luokkahuoneelle, johon tarvittaessa luokkaa pystyisi jakamaan tai käyttämään pienryhmän tarpeisiin. Myös koulun rehtori arvioi tilojen riittävän, mutta totesi myös, että muutama pieni rauhallinen tila olisi tarpeen, joskaan niiden puute ei hänen arvionsa mukaan ole ratkaisevassa asemassa yhteisopettajuuden toteutumiselle.

Koulussa olevat ja sinne hankitut välineet arvioitiin luokanopettajien kokemuksiin pohjautuen riittäviksi, ja oman työn mahdollistaviksi. Etenkin tietotekniset laitteet koettiin opettajien mukaan riittäviksi ja jopa ”paremmin varustelluiksi”, kuin monessa muussa koulussa. Myös uudistunut musiikkiluokka ja sinne tehdyt hankinnat nostattivat koulun henkilökunnassa ylpeyttä. (Havainnointi V8.)

Tehtyjen havaintojen perusteella muun muassa opetusmateriaalien niukkuutta oli havaittavissa, kun kaikki vanhat kirjat ja materiaalit oli hävitetty uuteen kouluun siirryttäessä. Uuden koulun valmistumisen yhteydessä suurista materiaalihankinnoista oli säästetty, ja erilaiset digiopetusmateriaalit olivat otaneet paikkaansa työkirjoina. Myös vanha ’leikkaa-liimaa’ -vihkoyöskentely oli joissain oppiaineissa ja luokissa käytössä. Tästä johtuen opettajienhuoneessa sijaitseva kopiokone oli ahkerassa käytössä. (Havainnointi V11.) Resurssit koettiin kuitenkin hyviksi, ja nekin opettajat, jotka toivat epäkohtia esille, totesivat usein samassa lauseessa, että kouluun tehdyt suuret hankinnat, kuten huonekalut ja koneet, ovat vieneet niin suuren osan, että *”kyllä tässä pärjätään vuosien saatossa kerääntyneiden ideoiden ja materiaalien varassa”*. Kokonaan opetuskirjaton opetus ei edes ollut, sillä useimmiten oppikirjat löytyivät ainakin matematiikasta ja äidinkielestä, sekä muista aineista sähköisinä – ainakin opettajan oppaina. (Havainnointi V19.)

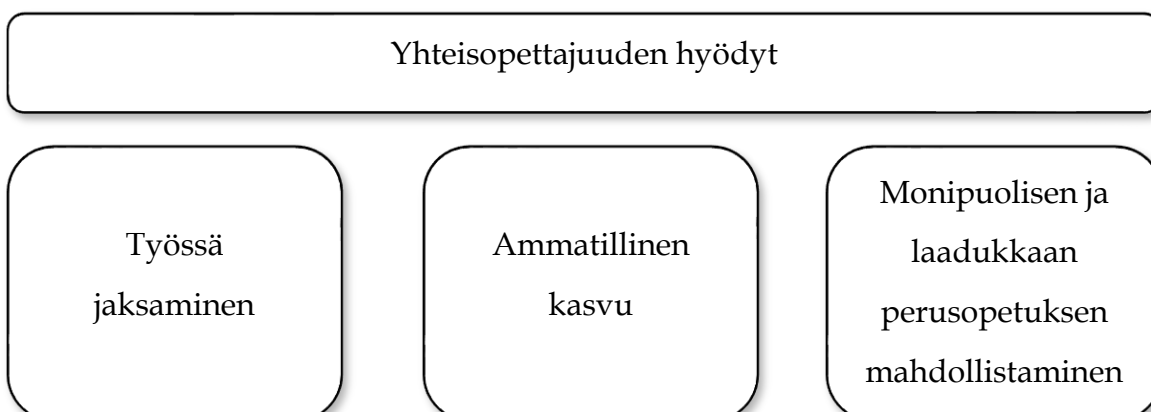
Rehtorin mukaan yhteisopettajuus ei ole hallinnon kannalta muita toimintamalleja työläämpi toteuttaa, jolloin resurssit riittävät hänen mukaansa hyvin. Myös tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksen mukaan resurssit riittivät, tai sitten niistä pystyi keskustelemaan.

Jos perustelee järkevästi, resursseja saa, olivat ne mitä hyvänsä. (Vastaaaja 3)

Yhteisopettajuus toimi rehtorin mukaan jopa resursseja säästävänä toimintamallina ja jossain määrin myös helpottavana, esimerkiksi poissaolojen aiheuttamiin sijaistarpeisiin. Eräs luokanopettajista nostikin esille, että sijaisista usein säästetään, mutta totesi toisaalta tähän itse, että yhteisopettajuudessa työpari on aina parhaiten ”kartalla” luokassa olevista asioista, ja hoitaa tällöin helpoiten työn. Suoranaisesti sijaisten hankkimista ei siis koettu tarpeellisena useimmissakaan tilanteissa. Tällainen toimintamalli onkin tuttu oppilaille ja huoltajille jo varhaiskasvatuksesta, sillä yhden aikuisen poissa ollessa, aina on silti tuttu aikuinen paikalla. Myöskään luokan rutiinit eivät muutu. (Dahlgren & Partanen 2012, 234.)

6.2 Yhteisopettajuuden hyödyt

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen siitä, millaisia hyötyjä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja koulun rehtori kokevat yhteisopettajuuteen liittyvän. Hyödyistä nousi esille selkeästi kolme teemaa, jotka ovat työssä jaksaminen, ammatillinen kasvu sekä monipuolisen ja laadukkaan perusopetuksen mahdollistaminen (kuvio 3). Seuraavissa alaluvuissa käsitellään näitä hyötyjä syvällisemmin tutkittavien luokanopettajien ja rehtorin kokemusten kautta, sekä tutkijan havainnointeihin pohjautuen. Hyödyt linkittyvät toisiinsa, joten tarkkaa rajanvetoa oli vaikea tehdä. Useimmiten yksi hyöty lisää muita hyötyjä työssä, tai jokin hyöty on seurausta toisesta hyödystä – niin myös tässä tutkimuksessa ilmeni.



KUVIO 3. Yhteisopettajuuden hyödyt

6.2.1 Työssä jaksaminen

Luokanopettajien kuvaillessa kokemuksiaan yhteisopettajuudesta ja sen tuomista hyödyistä paitsi professionaalisesti omaan opettajuuteen ja työnkuvaan liittyen, nousi aineistosta myös viitteitä hyötysuhteesta omaan henkilökohtaiseen elämään liittyvissä asioissa. Tässä luvussa esitetyt hyödyt kulminoituivat siis aina jollain tapaa työssä jaksamiseen, sekä sen tukemiseen ja vahvistamiseen, joka nousi myös tutkimuksen aineistosta merkittävimpään asemaan puhuttaessa yhteisopettajuuden hyödyistä luokanopettajien työssä.

Työssä jaksamiseen liittyi kiinteästi työn jakaminen yhteisopettajuusparin kanssa. Se sisälsi niin vastuun jakamista arkisista työtehtävistä ja oppilaista, kuin myös oman arjen jakamista. Tämä tutkimustulos näyttäytyi selkeästi vahvimpana esille nousseena hyötynä, jonka tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat mielekkäänä, hyvinvointia edistävänä ja yhteisopettajuuden myötä mahdollistuvana etuna.

Yhteisopettajuudessa voidaan kaikki suunnitella yhdessä. Ei tarvitse miettiä yksin. (Vastaaaja 1)

Oppilaan asioiden hoitaminen yhdessä mahdollistuu yhteisopettajuudessa. (Vastaaaja 6)

Ei tarvitse murehtia yksin, voi murehtia kaksin tai koko tiimin kesken. (Vastaaaja 3)

Vastuun jakaminen nousi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien vastauksissa esille, joten sitä pidettiin tärkeänä voimavarana omassa työssä sekä myös työn tukena. Vastuita jaettiin muun muassa oppiaineista, opetuksesta ja oppilaista. Jotkut tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista korostivat kuitenkin yhteisvastuuta ja sitä, että kiinteitä vastuualueita ei ollut, vaan niitä muuteltiin tilanteen mukaan.

Vastuualueita jaetaan, mutta ei mitään ”kiinteää”. Eletään hetkessä ja muutetaan vastuualueita tarpeen mukaan. (Vastaja 3)

Havainnointien perusteella vastuualueet olivat selvimmät liittyen oppiaineisiin, mikä näkyi myös tuntien toteutuksen yhteydessä. Tapaustutkimuksen muodostavassa koulussa oli käytössä niin rinnakkaisopetusta, tiimiopetusta, täydentävää opetusmallia kuin myös yhdessä opettamista – opetustyyli riippui useimmiten oppiaineesta, jolloin luokassa saatettiin käyttää kaikkia eri opetustyyliä riippuen tilanteesta ja oppiaineesta (Havainnointi V5).

Joskus jatkamme toistemme lauseita siitä, mihin toinen jäi. Toisinaan opetamme yhteisen suunnitelman mukaan kumpikin omaa porukkaa. Porukat on yleensä jaettu oman toiminnan ohjauksen pulmien perusteella. (Vastaja 5)

Toinen opettaja suunnittelee ja johtaa tunnin, toinen avustaa. (Vastaja 1)

Mitä kauemmin yhteisopettajuuspari oli tuntenut toisensa, ja mitä paremmin opetustyyli ja ajatusmaailma tuntuivat kohtaavan, sitä enenevässä määrin oli havaittavissa luokan ilmapiirissä rentoutta ja tekemisen iloa niin luokanopettajien keskuudessa kuin myös oppilaissa (Havainnointi V7). Hyvin toimivissa vuorovaikutussuhteissa korostui myös non-verbaalinen viestintä, jolloin pienetkin eleet ja ilmeet saattoivat viestiä yhteisopettajuusparille tietoa käsillä olevasta tilanteesta, ja täten mahdollisti nopeankin reagoinnin esimerkiksi apua vaativiin tilanteisiin (Havainnointi V6). Vastuun jakaminen näyttäytyi edellä esitettyjen tutkimustulosten lisäksi suunnittelun näkökulmasta. Osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista toi ilmi, että suunnittelua jaettaessa myös työ määrä puolittuu, ja eräs vastaajista ilmoitti työnteon pysyvän näin myös mielekkäämpänä, kun kaikkia opetettavia aineita ei tarvinnut suunnitella itse. Suunnittelun puolittuessa opettajat kokivat, että heille jää enemmän aikaa panostaa niihin oppiaineisiin, jotka olivat heidän vastuullaan (Havainnointi V8).

Arjen jakaminen nousi vastuun jakamisen yhteydessä aineistosta esille työssä jaksamisen näkökulmasta, ja tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvailivatkin työpariltaan saamansa tuen olevan työssä jaksamisen kannalta erittäin tärkeässä roolissa. Arjen jakaminen työparin kanssa koettiin tutkimuksen valossa vahvimmin tilanteissa, jotka koettiin hankaliksi tai tukea vaativiksi.

Arjen jakaminen helpottaa monessa kohtaa, ei tarvitse märehtiä hankalia tilanteita. (Vastaaaja 3)

Myös koko työyhteisön tuki koettiin tärkeäksi. Työyhteisön tuki nousi kyselyaineiston vastauksissa useaan otteeseen esille jokaisen vastaajan kohdalla. Tukea koettiin saavan niin omaan työhön liittyvissä kysymyksissä, asioiden hoitamisessa kuin myös osana ammatillista keskustelua. Koulun rehtori koki yhteisopettajuuden juuri edistävän jokaisen työntekijän yhteisöön kuulumista, jolloin myös yksinäisyyden kokeminen oli hänen kokemuksensa perusteella vähäistä. Lisäksi kyselyistä ilmeni, että yhteisopettajuus tarjoaa tukea ja vahvistusta erilaisille päätöksenteoille.

On helpompi tehdä päätöksiä, kun on useampi mielipide – Demokratia rules! (Vastaaaja 3)

Havaintojen perusteella mitä paremmin yhteisopettajuuspari oli hitsautunut yhteen, sitä helpompaa yhteistyö ja päätöksenteko oli. Joissain tapauksissa ei tarvittu edes sanoja viestin viemiseksi toiselle (Havainnointi V19). Vastaavallaan pisteseen pääseminen on kuitenkin opettajien kokemuksen perusteella opettajaparista kiinni, sekä siitä, kuinka hyvin yhteisopettajuusparin arvomaailma, opetustyyli ja oppimiskäsitys limittyivät yhteen.

Tärkeää on sitoutuminen toimintatapoihin, se, ettei toisen aikuisen jalkojen alta vedetä mattoa. (Vastaaaja 5)

Lisäksi kyselyaineistosta nousi esille perehdytys, jonka useampi opettaja koki yhdeksi yhteisopettajuuden ehdottomaksi eduksi. Perehdytystä verrattiin niin kutsuttuun ”mentorointi” -suhteeseen, jossa siis kokeneempi kollega perehdyttää toisen opettajan työyhteisöön.

Olen saanut häneltä (kollegalta) mentorointia mitä moninaisempiin käytännön asioihin. (Vastaaaja 2)

Yhteisopettajuuspari on havaintojen ja kyselyistä saadun aineiston perusteella paitsi työpari ja kollega, monelle myös henkinen tuki ja arjessa jaksamisen voimavara. Useimmiten myös rakas ystävä, jolloin vuorovaikutus ei suinkaan pääty koulun seinien sisäpuolelle, vaan jatkuu aina yhteisten harrastusten tai vapaa-ajan viettojen merkeissä. Kyselyyn osallistuneet luokanopettajat olivatkin

kokeneet, että muun muassa vastuun jakamisen he ovat kokeneet lyhentäneen työhön kuluvaan aikaan, erään kyselyyn vastannan luokanopettajan mukaan jopa *”useimmat viikonloput ovat omaa aikaa”*. Tutkimuksen aineiston keräysvaiheessa myös havaittiin, että työ pysyi mielekkäänä ja motivoivana, kun selkeä raja työn ja vapaa-ajan välille oli vedetty. Useimmat opettajat saivat työajaksi määrittelemällään ajalla saamaan työnsä tehdyksi, jolloin koulun ovet sulkiessaan pystyivät he jättämään oman opettajuutensa viitan naulakkoon, josta se löytyisi taas seuraavana päivänä (Havainnointi V13). Työtaakan jakaminen opettajaparin kanssa koettiin myös ehkäisevänä tekijänä työuupumuksen muodostumiselle.

6.2.2 Ammatillinen kasvu

Toinen päätulos, joka yhteisopettajuuden hyödyistä nousi esille, oli ammatillinen kasvu. Ammatillinen kasvu sisältää itsensä ja työnsä kehittämisen aspektin. Opettajat olivat esimerkiksi kokeneet, että opetuksen toteuttaminen oli monipuolistunut yhteisopettajuusparin myötä. Myös Willman (2011, 46) on todennut yhteisopettajuutta tutkiessaan, että opettajatkin voivat oppia työnsä lomassa toiselta opettajalta paljon. Jaettaessa osaamistaan ja työtään, opettajien työkuorma myös kevenee, jolloin kiireen tuntu häviää (Willman 2011, 46). Opetusta pystyttiin havaintojen perusteella toteuttamaan erilaisissa tiloissa, erilaisilla ryhmittelyillä, erilaisilla opetustyyyleillä, tai oppitunti pystyttiin jakamaan jopa ihan eri sisältöihin (Havainnointi V2). Avainasemassa opettajien kokemuksen mukaan oli nimenomaan yhteisopettajuusparin läsnäolo.

On mahdollisuus kehittää ja rakentaa isompia projekteja, kun tekijöitä on enemmän.
(Vastaaja 6)

Havainnointien perusteella yhteisopettajuuspari mahdollisti monipuolisen ja joustavan opetuksen toteutuksen, mutta usein havainnointien kirjauksissa toistuu myös toisen opettajan passiivisuus luokan opetustilanteessa (Havainnointi V2, V5, V7 & V14). Huomio on sikäli mielenkiintoinen, että yhteisopettajuutta

toteuttavat luokanopettajat mainitsevat usein yhteisopettajuusparilta saamansa tuen paitsi suunnittelun myös oppisisältöjen toteutuksen osalta, joka kuitenkin sisältää ristiriidan tehtyjen havaintojen kanssa. Toisen opettajan opettaessa luokassa, saattoi toinen opettaja valmistella luokan perällä joko seuraavia oppitunteja, tai mahdollisesti jopa poistua tunnilta hoitamaan asioita. Tällöin se luokanopettaja, joka ohjasi tuntia, saattoi jäädä jopa yli kolmenkymmenen oppilaan kanssa yksin luokkaan. (Havainnointi V7.) Toinen opettaja saattoi ajoittain olla siis fyysisesti läsnä luokassa, mutta ei henkisesti. Täytyy kuitenkin huomioida, että nämä havainnoinnit ovat ajoittuneet kevätjuhla valmisteluiden aikaan, mikä on saattanut vaikuttaa tehtyihin havainnoiteihin. Saloviita (2009, 52) puolestaan on esittänyt, että yhteisopettajuudessa opettaja ei ole samalla tavalla koko ajan sidottuna luokan opetukseen, kuin ollessaan yksin. Saloviita (2009, 52) näkee, että se tuo työpäivään joustamisen mahdollisuutta, mikä ei mahdollistu kuin yhteisopettajuuden toimintamallissa.

Paitsi tuntien toteutus, myös niiden suunnittelu koettiin rikastuneen yhteisopettajuuden myötä, kun omia ideoitaan, näkemyksiään ja ajatuksiaan pystyi jakamaan toisen kanssa. Toisen kanssa jaettu vastuu opetuksesta, sen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista taas synnytti opettajissa uusia ideoita ja näkemyksiä liittyen opettajuuteen. Myös Dahlgrén ja Partanen (2012, 237) ovat tuoneet esille, että yhteisopettajuudessa opettajan ammatillinen osaaminen kasvaa seurattaessa taitavaa kollegaa – etuna voidaan heidän mielestä myös pitää karttuvan osaamisen lisäksi idearikkautta: ajatuksen jakavat myös tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat. Melkein kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toivatkin kokemuksissaan esille, että ovat oppineet jotain uutta työpariltaan. Joku ehkä ottamaan rennommin tuntien suunnittelemisen, ja toinen taas joustamaan omista tavoistaan ja hyväksymään, että oppisisällön voi opettaa monella eri tavalla – ja jokainen tapa on silti yhtä oikea.

Olen oppinut myös sen, että ei **TODELLAKAAN** ole yhtä ja ainoa tapaa toteuttaa asioita. (Vastaaja 3)

Hyviä ideoita ja malleja pyrin ottamaan myös omaan opetukseeni mukaan. (Vastaaja 4)

Muutama vastaajista kertoi myös yhteisopettajuuden antaneen rohkeutta kokeilla uutta.

Yhteisopettajuus on antanut rohkeutta kokeilla asioita, jotka muuten olisivat jääneet tekemättä. (Vastaaja 5)

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat korostivat kyselyiden ja havainnointien yhteydessä, että kokeilun, sekä yritysten, onnistumisten ja epäonnistumisten kautta yhteistä yhteisopettajuutta oli alettu rakentamaan toimivaksi koko koulua edustavaksi opetusmalliksi. Kehitysmuutos nousi esille siinä, että luokanopettajat kokivat ammatillisen kasvunsa jatkumona, jota kehitettiin ja hiottiin yhä uudestaan ja uudestaan. Uuden oppiminen ja palautteiden saaminen koettiin omaa opettajuutta ruokkivana voimavarana.

Yhteisopettajuus on ollut uusi juttu ja olemme yhdessä lähteneet kokeilemaan ja ideoidaan meidän luokallemme ja tiimillemme sopivia menetelmiä ja tapoja opiskella ja opettaa. Olemme aika avoimesti kokeilleet luokassamme uusia asioita. Jotkut ideoista ovat olleet hyviä ja toimivia luokassamme, osa taas ei. (Vastaaja 4)

Tärkeäksi yhteisopettajuuden toteutuksessa tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat avoimen ja avarakatseisen mielen. Jokaisen opettajan tuli muodostaa ja rakentaa omaa opettajuuttaan yhteisopettajana uudestaan, säilyttäen ehkä jotain vanhaa, ja samalla omaksua jotain uutta. Näiden kysymysten äärellä jokainen opettaja tasapainotteli löytääkseen oman yhteisopettajuutensa, joka sitten tuli sovittaa toisen opettajan yhteisopettajuuden malliin. Opettajat korostivat havainnointien yhteydessä, että mitään valmista ja suoraan toimivaa yhteisopettajuuden mallia ei ollut, vaan jokaisen yhteisopettajuusparin tuli luoda se itse heidän tarpeisiinsa vastaamaan, heidän näkemyksensä ja ajatuksensa huomioiden. Tämä oli opettajien kokemuksen perusteella työläs ja osittain jopa raskaskin prosessi, mutta se myös tuki heidän ammatillista kasvuaan. (Havainnointi V3.)

6.2.3 Monipuolisen ja laadukkaan perusopetuksen mahdollistaminen

Viimeinen päätulos, joka muodostui yhteisopettajuuden hyödyistä, oli monipuolisen ja laadukkaan perusopetuksen mahdollistaminen. Havaintojen perusteella, kun opettajat itse kokivat onnistumisia työssään, ja kokivat ammatillista kasvua, sitä varmemmin he kokivat tuottaneensa monipuolista ja laadukasta perusopetusta oppilailleen (Havainnointi V23). Etenkin oman osaamisen hyödyntäminen tuotti opettajalle itselleen hänen kokemuksensa mukaan erityisesti onnistumista, ja opettajat laajemminkin kyselyaineistossa toivat esille vahvuuksien hyödyntämisen merkitystä ja ennen kaikkea sen mahdollistamista yhteisopettajuuden avulla. Eräs luokanopettajista koki myös yhteisopettajuuden eheyttäneen yhteisopettajuuspareja kohti parempaa versiota omasta opettajuudesta.

Näkemyserot käännettäessä vahvuudeksi ja erilaisten työtapojen yhteensovittaminen täydentävät opettajuuttamme – yhdessä täydennämme toisiamme. (Vastaja 6)

Koulun rehtori koki myös, että yhteisopettajuuden ansiosta jokaisen opettajan vahvuudet saatiin paremmin esille, ja opetuksen osalta käyttöön. Jopa työparien muodostuksessa rehtori kertoi kiinnittävänsä huomiota kunkin työntekijän vahvuuksiin. Havainnointien perusteella työparit olivatkin muodostettu usein huomioiden opettajien vahvuuksia, ja muun muassa niin, että samoja vahvuuksia omaavia opettajia ei työpareina ollut. Tämä oli varmasti myös käytännön sanelemaa, sillä jos molemmilla yhteisopettajuuspareilla olisi esimerkiksi paljon oman luokan ulkopuolisia oppitunteja pidettävänä, yhteisopettajuus ja siitä saatavat hyödyt voisivat kärsiä. Usein vain toinen yhteisopettajista opettikin luokan ulkopuolisia tunteja, kuten kieliä, muille luokille. (Havainnointi V1.)

Opettajien kokiessa oman osaamisen hyödyntämisen olevan yksi yhteisopettajuuden hyödyistä, kokivat he myös oppilaiden tasa-arvon ja yksilöllisten tarpeiden mahdollistuvan yhteisopettajuuden puitteissa. Eräs vastaajista nosti esille muun muassa sen, että luokkien välinen eriarvoisuus on poistunut, kun kaikki saman vuositasen oppilaat saavat saman opetuksen. Havainnointien perusteella, vaikka luokkakoot olivat tavallista suurempia, oli henkilöstöresurssi-

ja riittävästi jokaista luokkaa kohden: parhaimmissa tapauksissa tutkijana havainnoin tunneilla, joissa kahden luokanopettajan lisäksi siellä kierteli koulunkäynninohjaaja sekä erityisopettaja. Mielenkiintoinen huomio oli myös se, että jokaisessa luokassa vallitsi työrauha riippumatta luokassa olleiden aikuisten tai oppilaiden lukumäärästä. (Havainnointi V4.) Yhteisopettajuutta hyödynnettiin myös tarkoituksenmukaisesti työrauhan ylläpitämiseksi.

Joskus taas esimerkiksi toisen opettaessa uutta asiaa, toinen mm. huolehtii luokan työrauhasta. (Vastaja 4)

Saloviidan (2014, 67) mukaan tutkittavasti kahden opettajan malli parantaa luokan työrauhaa, kuten tekee myös yhteistoiminnallinen oppiminenkin. Tutkimuksen yhteydessä luokanopettajat itse myös kokivat työrauhan olevan pääasiallisesti hyvä heidän luokassaan, ja oppilaat melko motivoituneita oppijoita yhteisopettajuuden toimintamalliin sisäistäytyneinä. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat arvioivat, että luokkien yhdistymisen kautta myös heidän oma oppilastuntemuksensa oli lisääntynyt.

Oppilastuntemus on lisääntynyt, kun oppilaita onkin enemmän kuin yhdessä perusluokassa. (Vastaja 1)

Eriarvoisuus oli puolestaan kaventunut tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan paitsi opetuksen, myös arvioinnin suhteen. Dahlgrénin ja Partasen (2012, 237) mukaan oppilaan etuna yhteisopettajuudessa voidaan pitää arvioinnin tasapuolisuutta; yhteisopettajuudessa oppilaan arviointiin osallistuvat kaikki tiimin aikuiset, jolloin kokemukset ja näkökulmat ovat avartuneempia kuin yhdelle aikuiselle olisi edes mahdollista. Arvioinnin osalta luokanopettajat arvioivatkin, että tasapuolisuutta puolsi useamman opettajan näkemys oppilaan arviointiin.

Eikä pääse vahingossakaan käymään niin, että henkilökemiat vaikuttaisivat arviointiin. (Vastaja 3)

Arviointeja oli kuitenkin jaettu esimerkiksi kokeiden perusteella, jolloin sama opettaja arvioi kaikki samat kokeet, tai saman aihealueen tehtävät. Osa yhteisopettajuuspareista taas arvioi viikoittain asetettujen tavoitteiden mukaan kum-

pikin osan porukasta, vaihtaen porukkaa joka viikko. (Havainnointi V7.) Todistuksiin tulevat arvioinnit tai arviointikeskustelut kuitenkin nähtiin luokanopettajien keskuudessa yhteisvastuullisiksi toimiksi.

Arviointikeskustelut käymme pääosin yhdessä tai toisen ollessa jostain syystä estynyt keskustelemme itse asiat ensin läpi. (Vastaaaja 5)

Lukuvuoden lopussa keräämme arvioinnit yhteen, pohdimme tuntityön ja teemme kompromissin arvioinnin osalta. (Vastaaaja 3)

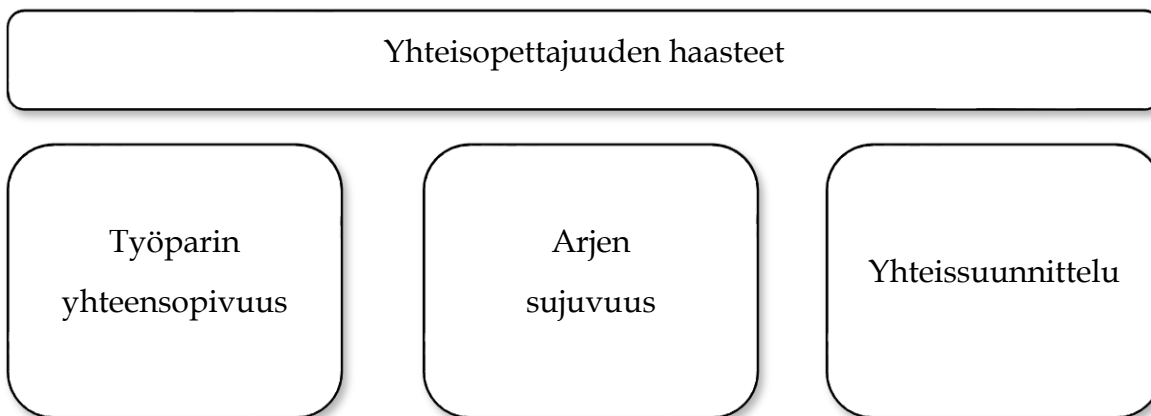
Yhteisopettajuuden ansiosta opettajat lisäksi kokivat, että eriyttäminen oli helpompaa, kun luokassa oli useampia opettajia. Myös koulun rehtorin kokemuksen perusteella tuntien ja ryhmien muokkaaminen oli joustavaa yhteisopettajuuden ansiosta. Yhteisopettajuus mahdollistaakin useiden eri tutkimusten mukaan eriyttämisen paremmin kuin luokassa, jossa on yksi opettaja. Eriyttämisen avulla voidaan muun muassa paremmin lievittää suuria luokkakokoja pienryhmäopetuksen avulla, sekä huomioida niin lahjakkaat ja motivoituneet, kuin myös muut oppilaat. (Roiha & Polso 2018, 59; Dahlgrén & Partanen 2012, 235.) Yhteisopettajuutta hyödynnettiin tapaustutkimuksen muodostavassa koulussa muun muassa eriyttämällä oppilaita taitotasojen mukaan eri oppiaineissa, kuten matematiikan ja äidinkielen oppitunneilla.

6.3 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhteisopettajuuteen siirtyminen ja sen tuomat hyödyt niin opettajalle itselleen, oppilailleen kuin koko kouluyhteisöllekään eivät ole yksiselitteisiä. Ei siis voida sivuuttaa tämänkään tutkimuksen osalta niitä haasteita, joita väistämättä yhteisopettajuuteen voi liittyä. Tämän luvun yhteydessä vastataan siis tutkimuskysymykseen siitä, millaisia haasteita tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja koulun rehtori kokevat yhteisopettajuudessa olevan.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden haasteiden ilmenevän työparin yhteensopivuudessa, arjen sujuvuuden kannalta

sekä yhteissuunnittelussa (kuvio 4). Näitä avataan tarkemmin seuraavien alalukujen yhteydessä.



KUVIO 4. Yhteisopettajuuden haasteet

6.3.1 Työparin yhteensopivuus

Luokanopettajien kokemuksista välittyi ensisijaisesti työparin yhteensopivuuteen liittyvät haasteet. Tähän liittyi monenlaisia haasteita aina tilan antamisesta tiedon välittämiseen, jotka siis samalla nostettiin välttämättömiksi ehdoiksi yhteisopettajuuden onnistumiselle. Tärkeän roolin otti myös yhteisopettajuuteen sopeutuminen, mikä vaati paitsi oman näkemyksen avartamista, myös tietyllä tapaa omasta opettajuudestaan luopumista, kuten seuraavasta sitaatista voi päätellä.

Toiselle opettajalle ja toisen ideoille on annettava tilaa. (Vastaaja 1)

Yhteisopettajuus on siis jollain muotoa omasta opettajuudestaan luopumista, antamista ja ottamista. Suhde on vastavuoroinen monellakin tapaa, kun sille vaan luokanopettajien kokemusten mukaan antoi aikaa ja tilaa. Yhteisen sävelen löytämistä ei voinut kuitenkaan tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan pitää itsestäänselvyytenä.

Haasteita voi tulla esim. siinä, etteivät opettajat tai työtiimi löydä "samaa säveltä". (Vastaaja 4)

Havainnointien yhteydessä ilmeni, että yhteisopettajuus vaatii sopeutumista työtapaan, sekä toisen opettajan tapaan tehdä työtä. Opettajuuksien yhteensovittaminen vaati työtä ja perehdytystä, sekä tiimiytymistä, jonka vuoksi rehtorin kokemuksen mukaan työparien tiheä vaihtuvuus ei ole yhteisopettajuuden edun mukaista. (Havainnointi V12.) Tässä yhteydessä tutkimuksesta nousi esille, että yhteisen sävelen löytämiseksi opettajaparille tuli antaa tilaa, mikä koettiin äärimmäisen tärkeänä yhteisopettajuuden toteutumisessa. Ongelmia luokanopettajat näkivät tulevan siinä, jos työpari ei suostu tai pysty joustamaan omista tavoistaan tai sitten, jos näkemykset poikkeavat hyvin paljon toisistaan esimerkiksi oppilaiden oppimista koskevissa asioissa. Tämän kaltainen ”muutosvastarinta” näyttäytyi useammankin luokanopettajien kokemuksissa, ja sitä pidettiin jollain tasolla uhkana yhteisopettajuudelle.

Haasteita syntyy, jos opettajat eivät pysty joustamaan omista tavoistaan, menetelmistään tai mielipiteistään, eivätkä ole avoimia uusille ideoille. (Vastaja 4)

Yhteisopettajuudessa haasteita ilmenee, jos opettajapari näkee tilanteen täysin erilaisena kuin toinen. (Vastaja 6)

Tärkeäksi luokanopettajat kokivat yhteisen ajatusmaailman jakamisen, jossa vaikeatkin asiat pystyttiin tuomaan esille tiimissä. Myös Roiha ja Polso (2018, 63) nostavat esille sen, että yhteisopettajuus voi muodostua jopa hyvin stressaavaksi silloin, jos opettajilla on erilainen näkemys tai lähestymistapa opettajan työn perusasioihin, kuten suunnitteluun, kasvatustilanteeseen tai kurinpitoon. Opettajan työn perusasioihin lukeutuu myös tiedonkulku, jonka tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat nostivat esille yhtenä haasteena.

Välillä haasteena on antaa tietoa tarpeeksi. Oppilaita, joiden asioista pitäisi olla perillä, on myös paljon enemmän. (Vastaja 5)

Toisaalta oppilastuntemuksen lisääminen oli nostettu yhdeksi yhteisopettajuuden hyödyksi, ja se nähtiin hyvin positiivisessa valossa, mutta toisaalta sen koettiin myös lisäävän informaation määrää. Tiedonkulkuun liittyen siis etenkin tiedon välittäminen oppilaita koskevista asioista koettiin ongelmalliseksi jossain määrin. Yhteisopettajuudessa tiedonkulku vain korostuu, kun luokassa on työpari, jonka kanssa toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Tämän

lisäksi avainasemaan nousi avoin ja rehellinen kommunikointi, joka opettajien kokemusten perusteella ei myöskään ollut aina ongelmatonta.

Haasteena on säilyttää kommunikointi avoimena ja rehellisenä. (Vastaaja 5)

Tuen antaminen nähtiin luokanopettajien kokemana merkittäväksi, jolloin tuen puuttuminen aiheutti haasteita yhteisopettajuudelle luokanopettajien kokemuksen mukaan. Erityisen tärkeänä luokanopettajat pitivät etenkin opettajaparin ideoista innostumista, mikä johtaisi puolestaan toiminnan rikastuttamiseen yhdessä.

On tosi tärkeää, että tiimissä vastataan lähtökohtaisesti hulluihinkin ideoihin kyllä ja sitten aletaan hioa timanttia yhdessä. (Vastaaja 5)

Aina näkemykset eivät kuitenkaan ole kaikkien luokanopettajien mielestä kohdanneet, mikä osaltaan voi heidän käsityksensä mukaan jopa estää yhteisopettajuuden hyötyjen esille nousua tai toisaalta myös yhteisopettajuudesta nauttimista. Eräs opettajista toi lisäksi esille, että välillä ”näin on aina tehty” -näkemys nosti päätään työyhteisössä.

6.3.2 Arjen sujuvuus

Yhteisopettajuuteen liittyy haasteita suhteessa arjen sujuvuuteen tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan. Arjen sujuvuuden kannalta ongelmalliseksi nähtiin etenkin yhteisopettajaparien työmäärien epätasapaino.

Työmäärät eivät ole tasapainossa. Olemme jakaneet aineet vastuuaineiksi. Se ei toimi ihan niin hyvin, jos toisella on paljon muita tunteja muille opetusryhmille. (Vastaaja 6)

Työmäärien epätasapainoon liittyi vahvasti näkökulma yhteisvastuusta, joka kohdentui paitsi opetukseen ja toteutukseen, mutta myös suunnitteluun. Luokanopettajat usein kokivat havainnoinnin perusteella, että vastuu ryhmästä jäi joissain tapauksissa enemmän toisen opettajan vastuulle, jos toinen opettajista opetti esimerkiksi kieliä muille luokille. Tällöin pakostikin toinen opettajista

vastasi enemmän oman luokan opetuksesta, kuin toinen. (Havainnointi V6.) Luokanopettajat kuitenkin uskoivat, että työnjako oli vielä muotoutumassa, ja toivoa muutoksestakin oli.

Pitkässä juoksussa uskon, että työmäärät menevät tasan. (Vastaja 3)

Epätasapaino työmäärissä ei ollut suinkaan luokanopettajien ainoa huolenaihe, vaan epätasapainoiset roolit puhututtivat työyhteisössä myös, mikä osaltaan on varmasti hyvin yleinenkin yhteisopettajuuteen liitetty ongelma (Havainnointi V13). Pääosin tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat roolien olevan tasapainossa, ja kummankin opettajan ottavan tilaa luokassa yhtä paljon. Eräs kyselyyn vastanneista luokanopettajista kuitenkin koki, että kokeneempi kollega toisinaan pyrki dominoimaan, eli ottamaan johtavamman roolin, käsittäkseni kokonaisvaltaisesti opettajan työssä aina suunnittelusta toiminnan arviointiin asti. Havainnointien yhteydessä myös tutkijana koin, että vaikka tilaa annettiin jokaisen opettajan oman opettajuuden toteuttamiselle, oli luokissa usein nähtävissä selkeä hierarkia opettajien kesken. Joskus se saattoi vaihdella opetettavan aineen mukaan, mutta usein toisella opettajista oli se ”viimeinen sana” sanottavanaan, oli kyse sitten asiasta kuin asiasta. (Havainnointi V13.)

Eräs mielenkiintoinen aineistosta esille noussut haaste arjen sujuvuuteen liittyen oli yhteisvastuu etenkin silloin, kun olisi pitänyt reagoida nopeisiin muutoksiin. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat siis jossain määrin haasteelliseksi sen, että kaikesta piti aina sopia yhdessä, mikä taas esti nopeiden suunnitelmien muutokset nopealla aikataululla.

Nopeat muutokset päivän sisällä eivät aina onnistu. (Vastaja 1)

Kaikesta pitää sopia eli omat extempore -ideat ovat jääneet melkein kokonaan. (Vastaja 2)

Aikaisemmin opettajan työssä suunnitelmaa on voinut muuttaa helposti lennossa, tai sitten oppilaiden vireystilan mukaan vaihtaa tuntirakennetta esimerkiksi toisenlaiseksi. Yhteisopettajuudessa, kuten edellä esitetyistä sitaateista voi päätellä, nopeat muutokset ja tuntirungon vaihdokset eivät ole mahdollisia, tai ainakin niistä pitää sopia hyvissä ajoin toisen opettajan kanssa. Jos toisen opet-

tajan kanssa yhteisopettajuus on hyvin hitsautunut yhteen, voi nopeatkin muutokset jossain määrin onnistua – tämä vaatii kuitenkin kummankin opettajan läsnäoloa tilanteessa, sekä muuntautumiskykyä ja sopeutumista. (Havainnointi V10.)

6.3.3 Yhteissuunnittelu

Pääsääntöisesti tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusten perusteella yhteisopettajuuden haasteiksi eivät koidu koulun resurssit, mutta yksi resursseihin liittyvä vaje nousi selkeästi aineistosta esille, ja se oli suunnittelu sekä siihen liittyvät aikaresurssit. Luokanopettajat kokivat, että suunnittelun piti olla selkeämpää yhdessä tehtynä, kuin yksin tehtynä, ja että siihen tuli varata riittävästi aikaa. Yksin opettaessaan suunnittelua pystyi luokanopettajien mukaan tekemään ajasta ja paikasta riippumatta, ja näin ollen suunnitelmia muuttamaan oman mielensä mukaan. Yhdessä suunniteltaessa jo pelkästään suunnitteluun tuli valmistautua, jotta aikaa ei jäisi hukattavaksi. Lukkoon saatettiin lyödä myös suunnitelmat useammankin viikon edestä, jolloin hetkessä saaduille ideoille ei oikeastaan jäänyt enää tilaa. (Havainnointi V12.)

Riittävä suunnittelu-aika on paitsi perinteisessä opetusmallissa haasteellista pitää hallinnassa, niin etenkin yhteisopettajuudessa, jossa suunnittelu pitäisi hoitaa yhdessä tehokkaasti sekä tuloksellisesti. Kovin pitkille pohdinnoille ja ajatustöille ei liiemmin riitä luokanopettajien mielestä aika, jotta yhteissuunnittelusta jäisi käteen muutakin kuin tyhjä suunnitelma ja miljoona uutta ideaa (Havainnointi V12). Luokanopettajista suurin osa kokikin, että suunnittelulle ei löytynyt tarpeeksi aikaa, etenkin jos mukana oli kolmas opettaja, jolloin kompromisseja piti tehdä.

Joskus tulee kiire, ja silloin suunnittelemme kukin omalla ”vapaa-ajallamme” ja viestittelemme Whatsapilla tai muuten. (Vastaaja 1)

Yhteissuunnittelulle oli tapaustutkimuksen muodostavassa koulussa varattu aikaa yksi tunti viikossa, mikä ei koulun rehtorinkaan kokemuksen mukaan

varmasti useinkaan riitä. Rehtorin mukaan jokaista oppituntia kohden voidaan lukea suunnitteluaikaa puoli tuntia, joten nykyään oppituntien suunnittelua tehdään paljon yhdessä työparin kanssa – tämä ei taas ole linjassa yhteissuunnittelulle varatun ajan kanssa, vaan opettajien on keskenään sovittava tämän lisäksi yhteistä aikaa suunnittelulle. Suurin osa luokanopettajista kokikin, että yhteissuunnittelulle varattu aika ei riitä.

Suunnittelulle ei aina tunnu löytyvän aikaa. (Vastaaaja 1)

Suunnitteluaikea ei riitä. Sitä pitäisi varata yhteisopettajille vähintään kaksi tuntia viikossa. (Vastaaaja 6)

Osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista kokikin, että suunnitteluajan löytäminen muuna kuin sille varattuna aikana oli haasteellista, joskaan sitä ei koettu työtä kuormittavaksi tekijäksi.

Suunnitteluajan löytäminen vaatii toisinaan kompromisseja, mutta kertaakaan ei ole kuitenkaan tuntunut, että olisin joutunut joustamaan liikaa. (Vastaaaja 3)

Suunnitteluaikea koettiin siis ennen kaikkea haasteelliseksi sen riittävyden kannalta, mutta myös sen löytymisen näkökulmasta. Kokemuksista nousi esille kuitenkin lisäksi mielenkiintoinen huomautus siitä, että suunnitteluajan riittävyys oli osittain kiinni opettajista itsestään.

Suunnitteluaikea riittää, kunhan ei lähde tavoittelemaan kuuta taivaalta. Välillä lähtee homma lapasesta ja iskee jonkun sortin suuruudenhulluus. Jos sen myötä tekee liikaa suunnittelutyötä, voi vain vilkaista peiliin. Sieltä löytyy syyllinen. (Vastaaaja 3)

Tärkeä ja yllättävä huomio on, että samalla kun suunnittelu yhteisopettajuudessa nähtiin ehdottomasti yhtenä yhteisopettajuuden antina ja rikkautena, nähtiin se myös haasteena. Suurin ongelma olikin luokanopettajien kokemusten perusteella suunnitteluun käytössä oleva aika, ei niinkään itse suunnittelu. (Havainnointi V7.)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tekijöitä yhteisopettajuutta tukevan ja edistävän toimintakulttuurin taustalla on, sekä mitä hyötyjä yhteisopettajuuteen liittyy ja toisaalta taas sitä, millaisia haasteita yhteisopettajuudessa voi mahdollisesti esiintyä. Aihe on hyvin ajankohtainen, sillä opettajien työnkuvan muutos sekä uusi velvoittava opetussuunnitelma (2016) ohjaavat luokanopettajia yhteisopettajuuteen. Tutkimuksen avulla oli mielenkiintoista selvittää, millä tavoin yhteisopettajuus näyttäytyy kouluyhteisössä, jossa sitä toteutetaan aina ensimmäiseltä luokalta kuudenteen vuosiluokkaan asti systemaattisesti ja järjestelmällisesti. Vastaavanlaiseen työskentelymalliin sitoutuminen koko kouluyhteisön tasolla on melko harvinaista, jonka vuoksi tutkimus tarjosikin ainutlaatuisen mahdollisuuden päästä tutustumaan yhteisopettajuuteen näin kokonaisvaltaisella tasolla. Tärkeää on tuoda esille yhteisopettajuuden rakenteeseen liittyviä toimintamalleja näkyväksi, sekä tuoda näkyväksi niitä haasteita ja mahdollisuuksia, joita yhteisopettajuuteen liittyy. Tutkimus tuo paitsi arvokasta tietoa jo työssä oleville luokanopettajille tai luokanopettajaksi opiskeleville, myös koulun päättäjille esimerkiksi koulurakennusten uudistamisen näkökulmasta: uusia kouluja on alettu rakentaa vanhojen tilalle, joten on erittäin tärkeää, että rakennukset vastaavat opetussuunnitelmaan (2016) kirjattuja tavoitteita niiden saavuttamiseksi.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteisopettajuuden toteuttamisen mahdollisti ennen kaikkea työyhteisöön liittyvät tekijät, kuten työyhteisön kehitysmuuttainen asenne, sekä positiivinen ja kannustava ilmapiiri, jolloin sen esteiksi nähtiin siis näiden tekijöiden puuttuminen, sekä resurssit. Yhteisopettajuuteen liittyviä hyötyjä tarkasteltiin luokanopettajien kokemusten kautta, jolloin myös tulokset linkittyivät tiukemmin luokanopettajiin kohdistuviin hyötyihin. Tulosten mukaan työssä jaksaminen, ammatillinen kasvu sekä perusopetuksen toteuttamisen monipuolisuus ja laadukkuus koettiin sellaisiksi tekijöiksi,

jotka yhteisopettajuus mahdollisti ja joiden kautta luokanopettajat kokivat saavansa omaan työhönsä ja opettajuuteensa enemmän kuin yksin opettaessaan. Haasteiden osalta olennaisiksi tekijöiksi nousivat työparin yhteensopivuus, arjen sujuvuus sekä yhteissuunnittelu, etenkin suunnittelulle varattu aika, jotka olivat yhteydessä luokanopettajien yhteisopettajuuden onnistumisen kokemuksiin, sekä yhteisopettajuudesta nauttimiseen.

7.1.1 Yhteisopettajuus koulua määrittävänä työtapana

Tuloksissa korostui selkeästi, kuinka koulussa vallitseva ilmapiiri ja työyhteisön tuki ja kannustus olivat yhteydessä yhteisopettajuutta toteuttavan koulun toimintakulttuurin rakentumiseen. Myös resurssien riittävyydellä, sekä uuden koulun rakentamisella nähtiin selvä yhteys yhteisopettajuuden edistämiseksi, ja ennen kaikkea sen mahdollistamiseksi. Koulun toimintakulttuurin muutoksen näkökulmasta vastuu toiminnan kehittämisestä ei ollut yksistään opettajilla, vaan koko työyhteisöllä. Myös koulun rehtorilla oli keskeinen rooli koulun toimintakulttuurin kehittämisessä aina kokeilujen käynnistämisestä uusien toimintakäytäntöjen vakiinnuttamiseen.

Koulun päätös yhteisopettajuuteen siirtymisestä näyttäytyi tuloksien perusteella olevan lähtöisin koko työyhteisöstä, ei pelkästään esimerkiksi rehtorin aloitteesta. Rytivaaran (2012b, 62) mukaan yhteisopettajaksi usein ryhdytäänkin nimenomaan omasta tahdosta, jolloin asenne, aikaisemman yhteistyön sujuminen sekä työyhteisön hyväksyntä toimivat eräänlaisena kannustimena yhteisopettajuuden kokeilemiselle. Muutama luokanopettaja ilmaisi, että yhteistyötä opettajakollegoiden kanssa oli tehty ennenkin, joten yhteisopettajuuteen ryhtymistä ei koettu ”hyppynä tuntemattomaan”. Koko koulun yhteinen päätös yhteisopettajuuteen ryhtymisestä tukee Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 26) mukaan toimintakulttuurin rakennetta, jolle tärkeää on yhteinen tavoite. Yhteinen tavoite tutkimukseen osallistuneessa koulussa näyttäytyikin toimintakulttuuria havainnoidessa yhteneväiseltä, ja oli huomattavissa, että koko koulun henkilö-

kunta oli sitoutunut yhteisopettajuuden työmalliin. Mielenkiintoinen huomio oli kuitenkin se, että suurin osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista ei kuitenkaan ollut päässyt vaikuttamaan yhteisopettajuusparin valintaan, mikä useiden tutkijoiden mukaan voi koitua haasteeksi yhteisopettajuudessa (ks. esim. Keefe & Moore 2004, 68–87; Kohler–Evans 2006, 261; Mastropieri ym. 2005, 268). Tutkimuksen yhteydessä ei kuitenkaan huomattu yhteisopettajuusparin valinnalla olleen huomattavaa merkitystä esimerkiksi yhteisopettajuudessa esiintyviin haasteisiin. Ainoastaan yksi kyselyyn osallistuneista luokanopettajista ilmaisi, että työpari välillä pyrki ottamaan johtavamman aseman, mutta tälläkään kokemuksella ei ollut suoranaista yhteyttä siihen, oliko työpari valittu vai määrätty.

Päätös yhteisopettajuuteen siirtymisestä tuli paitsi opettajilta itseltään, myös koulun rakenteen puolesta. Uusi koulu oli suunniteltu nimenomaan yhteisopettajuutta ajatellen, jolloin tilaratkaisuissa oli huomioitu vähintään kahden opettajan yhteistyön tekeminen saman luokkahuoneen tai ”solun” sisällä. Tästä johtuen oikeastaan kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat arvioivatkin koulun tilat ja välineet riittäviksi, sekä yhteisopettajuutta tukeviksi. Mielenkiintoista oli havainnoida tutkimuksen yhteydessä opettajien erilaisia ratkaisuja tilojen hyödyntämiseksi ja täten myös heidän yhteisopettajuutensa toteuttamiseksi. Parhaimmillaan luokassa saattoi olla kahden yhteisopettajan lisäksi erityisopettaja ja useampikin koulunkäynninohjaaja, jolloin aikuisia oli jopa yhteensä viisi yhden luokkasolun sisällä. Useimmiten oppitunteja toteutettiin rinnakkaisopetusmallin mukaisesti, jolloin luokkasolu jaettiin väliverholla kahteen osaan (ks. esim. Villa ym. 2004, 8–9; Friend ym. 1993; Scruggs ym. 2007, 405; Strogilos & Tragoulia 2013, 82). Myös tukea antavan opettamisen -mallia käytettiin toistuvasti niin, että toinen opettajista opetti, jolloin luokan muu henkilöstö tarjosi tukea oppilaille, sekä valvoi työskentelyä (ks. esim. Villa ym. 2004, 8–9; Friend ym. 1993; Scruggs ym. 2007, 405; Strogilos & Tragoulia 2013, 82). Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, että parhaiten yhteisopettajuuden ihannetta kuvaava tiimiopettamisen malli sai melko vähäisen roolin yhteisopettajien työskentelytapana (ks. esim. Cook & Friend 1995, 9; Hughes & Murawski

2001, 201; Weiss & Lloyd 2002, 64–65). Yhteisopettajat kyllä suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat opettajantyötään yhdessä, mutta kokonaisvaltaisen vastuun jakaminen näyttäytyi tutkimuksen yhteydessä enemmänkin jaettuna vastuuna, jolloin siis jokainen hoiti niin sanotusti vain ”oman tonttinsa”. Kroeger ym. (2012, 194) ovatkin esittäneet, että yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat kamppailevat juuri muun muassa opetusjärjestelyiden kanssa, ja tällöin myös työtapojen kanssa.

Tilat, välineet ja opettajien oma kiinnostus yhteisopettajuuteen siirtymisestä ovat vahvasti puoltaneet yhteisopettajuuteen siirtymistä koko työyhteisön tasolla, mutta yhtä tärkeään asemaan tutkimuksen yhteydessä nousi myös rehtorin merkitys yhteisopettajuuden toteutumiseksi. Saloviita (2013, 19) on muun muassa esittänyt, että yhteisopetuksen saavuttamiseksi vaaditaan transformatiivista, eli ”uudistavaa” johtajaa, joka keskittyy opettajien muodostamaan yhteistyöhön työssään. Tutkimukseen osallistuneen koulun rehtori tuki ja kannusti osaltaan opettajapareja löytämään omanlaisensa yhteisopettajuuden, ja antoi tämän löytämiseksi melko vapaat kädet opettajille. Erityisen tärkeänä luokanopettajat pitivätkin juuri sitä, että rehtorin kannustava ja positiivinen työote yhteisopettajuuden osalta välittyi jokaiselle tiimille, sekä ymmärrys siitä, että jokainen yhteisopettajuspari toteutti yhteisopettajuutta parhaalla katsomallaan tavalla. Tällöin myös tietynlainen autonomia siitä, että opettajat voivat edelleen päättää opetus- ja oppimismenetelmistään itsenäisesti, säilyy, ja luottamuksen ilmapiiri vahvistuu (ks. esim. Sahlberg 2011, 13).

Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneessa koulussa työyhteisö oli käsitykseni mukaan pääosin välittävä, positiivinen sekä kannustava, mitä voitaisiin kuvata hyvin myös yhteisölliseksi työyhteisöksi. Luukkainen (Opettaja 14/2015) on esittänyt, että yhteisöllisyys ei ole vain yhdessä suunnittelua tai samanaikaisopettajuutta, vaan jatkuva prosessi, jossa yhdessä pohditaan, arvioidaan, analysoidaan ja kehitetään opetusta ja koulun toimintaa. Tämä välittyi hyvin opettajienhuone -kulttuuriin tutustumalla, jossa iloinen puheensorina täytti huoneen kellonajasta riippumatta. Myös toisia auttava kulttuuri oli vahvasti läsnä, sekä ongelmanratkaisukeskeinen ilmapiiri. Luukkaisen mukaan

yhteisöllisyyteen vaaditaan koko yhteisön sitoutumista, sekä prosessia luotsaava johtaja. Rehtorin rooli koulun yhteisöllisyyden edistäjänä toimi ratkaisevasti myös tässä tutkimuksessa, sillä rehtori toimii tietyllä tapaa portinvartijana joko edistäen tai hidastaen muutosta (ks. esim. Rajakaltio 2012, 109). Myös Heikkinen ja Saari (2012, 157) ovat sitä mieltä, että uudistusten toteuttamiseksi opettajat tarvitsevat rehtorin tukea työlleen, mutta myös opettajien välistä yhteistyötä ja kodin ja koulun toimivaa yhteistyötä. Kannustavassa ja innostavassa koulu-yhteisössä jokainen opettaja voi kehittää pedagogista osaamistaan sekä oppimisympäristöjä paitsi yhdessä toisten opettajien kanssa, myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 91.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 28–30) on tuonut esille, että suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita, jotka perinteisesti ovat työskennelleet autonomisesti ilman yhteisöllistä ja reflektointia tukea. Nykykoulussa opettajien tulisi hänen mukaansa kuitenkin muodostaa professionaalinen ”oppivien yhteisö”, koska yksin tekemällä tämän päivän haasteisiin vastaaminen on haasteellista. Professionaalisessa oppijoiden yhteisössä koulun aikuisten syvälinen yhteistoiminta rakentaa perustan oppimiselle, jolloin samalla rakennetaan yhdessä kaikkia kunnioittavaa toimintakulttuuria. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28–30.) Yhteistyön kehittämisen tarve on selvästi tullut esiin esimerkiksi kolmiportaisen tuen myötä, kun oppilasaines on muuttunut yhä heterogeenisemmäksi (Willman 2012, 161; Liusvaara 2012, 187). Yhteisopettajuuteen siirtymisen taustalla tässä tutkimuksessa oli käsitykseni mukaan vahvimmin vaikuttamassa työkuorman keventämisen ja vahvuuksien hyödyntämisen näkökulmat, kuten koulun rehtori toi esille. Työkuorman keventämisen osalta etenkin tuntien suunnittelun ja toteutuksen, sekä arvioinnin jakamisen ja yhteisvastuullisuuden nähtiin helpottavan opettajien työtaakkaa. Myös viestintä koteihin jakaantui, ja palautteiden kohdalla koulun rehtori koki, että ne eivät osoittautuisi henkilökohtaisiksi, vaan koko tiimiä koskeviksi.

Innovatiivisessa koulussa opettajia kannustetaan ja rohkaistaan hyödyntämään asiantuntemustaan ja olemaan luovia vastaantulevien haasteiden ratkaisemisessa, sekä uusien toimintatapojen kehittämisessä. Parhaimmat vas-

taukset ja ideat löytyvät useimmiten tiimityöskentelyn ja yhteisen pohdinnan sekä keskustelun kautta. Koska jokaisella koulun henkilökuntaan kuuluvalla työntekijällä on runsaasti osaamista, vahvuusalueita ja oppilaiden tuntemusta, jää rehtoreiden rooliksi tukea opettajia sekä muuta henkilöstöä hyödyntämään tätä asiantuntijuutta. (Korhonen, Lavonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti 2016, 227.) Yhteisopettajuus onkin yksi tapa toteuttaa perusopetuslain henkeä, ja sen avulla voidaan huomioida oppilaiden tarpeet ja kyvyt. Uskonkin vahvasti, että koulu, joka oli osa tätä tutkimusta, on menossa oikeaan suuntaan toimintakulttuurin muutoksen osalta kohti yhteisöllisempää oppilaitosta. Yhteisopettajuudessa toteutuu paitsi oppijoiden sosiaalinen tasa-arvo, kuten tutkimuksestakin ilmeni, mutta myös sitä voidaan pitää yhteisöllisyyttä lisäävänä toimintamallina (Dahlgrén & Partanen 2012, 233). Rehtorin mukaan yhteisopettajuus edistikin koulussa yhteisöllisyyttä, ja hän uskoi, että kukaan opettajista ei jäänyt yhteisopettajuuden ansiosta yksin, vaan jokainen kuului johonkin koulun sisäiseen ryhmään.

7.1.2 Yhteisopettajuuden kautta mahdollistuvat hyödyt

Tutkimuksen tuloksista nousi kaikista selkeimmin esiin työssä jaksamisen aspekti kysyttäessä yhteisopettajuuden tuomista hyödyistä opettajan omalle opettajuudelle. Luokanopettajat kokivat, että työssä jaksamiseen liittyi nimenomaan työparin tuki ja kannustus omaa työtä kohtaan, sekä työn, etenkin vastuun, jakaminen. Rytivaara (2012b, 51, 53) on tehnyt omassa tutkimuksessaan samansuuntaisia havaintoja, jonka lisäksi hän on todennut, että yhdessä opettamisen myötä opettajat oppivat jakamista, sekä taitoa neuvotella yhteisistä ratkaisuista. Tuloksista ilmeni myös, että opettajat kokivat heidän ammatillisen kasvunsa vahvistuneen yhteisopettajuuden myötä, sekä yhteisopettajuuden työtapana edesauttaneen ja mahdollistaneen laadukkaan ja monipuolisen perusopetuksen toteuttamisen.

Kahden opettajan yhteistyö luokassa on katsottu helpottavan opettajan työtaakkaa, ja se toimii ikään kuin työnohjauksena tehokkaammin, kuin esimerkiksi omien työtehtävien puiminen koulupäivän jälkeen täysin ulkopuolisten henkilöiden kanssa (Saloviita 2009, 49). Tutkimuksen yhteydessä olikin havaittavissa, että yhteisopettajuusparit tukeutuivat toisiinsa paitsi työasioissa, myös omaa henkilökohtaista elämää koskevissa asioissa. Useimmissa tapauksissa työpari osoittautui myös enemmän kuin vain kollegaksi – yhdessä käytiin muun muassa lenkeillä, jumpissa, kahvilla ja elokuvissa. Työparin läsnäolo koettiin tutkimuksen yhteydessä myös sitä tärkeämmäksi, mitä vaikeampia tilanteita koulupäivän aikana erinäisistä syistä tuli. Saloviidan (2013, 128) mukaan yhteisopettajuuden yksi parhaimmista ominaisuuksista onkin nimenomaan se, että pulmatilanteissa opettaja ei jää yksin, saadessaan apua yhteisopettajuusparilta. Useimmiten yhteistyöparin kanssa jaetut pulmat ja huolet ovat myös syvempiä, koska opettajat elävät yhteistä arkea ja ymmärtävät täten paremmin, mistä toisen huoli kumpuaa (Rytivaara 2012b, 50). Yhteisopettajuusparin läsnäolon merkitys konkretisoitui monessa tilanteessa havainnoidessani koululla; opetuspari mahdollisti oppilaiden jakaantumisen eri tiloihin, oppilaiden kanssa käytävien kahdenkeskisten keskusteluiden tai esimerkiksi oppilaan poiston luokkatilasta.

On havaittu, että arjen kokemusten jakaminen ja ratkaisujen pohtiminen yhdessä opettajakollegan kanssa antaa opettajille lisää voimavaroja tuen saamisen lisäksi (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 112; Malinen & Palmu 2017, 11). Parhaimmillaan onnistunut yhteisopettajuus innostaa myös kokeilemaan uusia ideoita, mahdollistaen arjen tilanteiden kokemusten jakamisen sekä palautteen saamisen ja antamisen (Saloviita 2009, 52). Jatkuvaa palautetta saadessaan opettajat saavat tukea niin vahvuuksiinsa kuin heikkouksiinsakin (Chapple 2009, 71). Tutkimuksen perusteella luokanopettajat kokivat saavansa sekä antavansa riittävästi palautetta, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Palaute kohdistettiin usein projekteihin tai ideoihin, ei niinkään opettajien tapoihin tai tyyliin toimia eri tilanteissa ja eri oppi-

laiden kanssa. Palautteet olivat sävyiltään myös usein positiivisia, joskin negatiiviset kommentit otettiin myös vastaan – tutkimuksessa kuitenkin korostui tässäkin yhteydessä ”me” -henkisyys, jolloin palautteet kohdistettiin yleensä koko tiimille, ei niinkään kenellekään yksittäiselle henkilölle.

Roiha ja Polso (2018, 60) ovat sitä mieltä, että olennaista yhteisopettajuudessa on yhteisesti jaettu vastuu niin suunnittelusta kuin toteutuksestakin. Tämä tutkimus ei tee tässäkään suhteessa poikkeusta, sillä vastuun jakaminen koettiin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien keskuudessa vahvasti liittyvän työssä jaksamiseen. Yhteisvastuullisuudessa opettajien ammatillinen orientaatio kääntyy ”minun opettajuudestani” ja ”minun luokastani” osittain ”me” -muodoksi. Henkilökohtaisesta tuleekin jaettua, ja omasta ammatti-identiteetistä muotoutuu vuorovaikutteinen, jaettu identiteetti. Jaetussa asiantuntijuudessa opettajat pystyvät hyödyntämään vahvuuksiaan, sekä täydentämään myös muita taitojaan toisen opettajan tuella. Tällöin keskeiseksi yhteisopettajuudessa nousee opettajien välinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, sen rakentuessa luottamuksen sekä toisen ammattitaidon ympärille. (Malinen & Palmu 2017, 12; Villa ym. 2004, 5.) Tutkimuksen yhteydessä luokanopettajat nostivat esille, että vastuun jakamisella oli paitsi työn kannalta merkitystä, myös vapaa-ajan. Osa opettajista koki, että vapaa-aikaa jäi enemmän yhteisopettajuuden ansiosta, kuin yksin suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa oppitunteja. Opettajan ammatissa usein kuulee, kuinka on vaikeaa tehdä eroa työn ja vapaa-ajan välille, ja usein työt seuraavatkin opettajaa kotiin. Oman ajan hallinta koettiinkin yhteisopettajuuden ansiosta selvärajaisemmaksi ja helpommin hallittavammaksi, kun opettaja ei ollut yksin vastuussa kaikesta.

Tulokset osoittivat, että työssä jaksamisen lisäksi opettajien ammatillista kasvua pidettiin arvokkaana yhteisopettajuuden kautta mahdollistuvana hyötyinä (ks. esim. Egodawatte, McDougall & Stoilescu 2011, 192; Leonard 2014, 526; Rivera Maulucci, Brotman & Sprague Fain 2015, 558). Vastauksista nousi muun muassa esille, että toista seuraamalla ja keskustelemalla työstä, on omaa opettajuuttaan mahdollista kehittää. Yhteisopettajuus tekeekin työnkuvasta josain määrin ”läpinäkyvämpää”, mikä puolestaan tarjoaa oivan tilaisuuden ref-

lektoida niin omaa kuin muidenkin opetusta itseään kehittävällä tavalla. Myös Rytivaara (2012b, 51–52) ja Chapple (2009, 71) ovat todenneet, että yhdessä opettaessaan opettajat oppivat oman ammattitaitonsa refleksiivistä tarkastelua, sekä uusia käytännön työmenetelmiä. Useampi tutkimukseen osallistunut luokanopettaja toikin esille, että yhteisopettajuuden myötä on oppinut sen, että ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä ja toteuttaa opettajantyötä. Myös toiselta opettajalta saadut ideat koettiin omaa opettajuuttaan rikastuttavana. Aiemmista tutkimuksista esimerkiksi Austin (2001, 250) ja Rytivaara (2012b, 59) toteavat yhteisopettajuuden mahdollistavankin monipuolisesti ammatillisen kasvun.

Ammatillisen kasvun yhteydessä tuloksista nousi esille vahvasti uuden oppiminen, ja niin sanottu ”mentorointi -suhde”. Etenkin vähemmän työuraa taustalla omaavat opettajat kokivat merkitykselliseksi yhteisopettajuudessa kokenemmalta kollegalta oppimisen, sekä perehdyttämisen opettajan työhön. Vastaavanlaisia viitteitä mentoroinnista ovat saaneet myös Gardiner ja Weisling (2015) tutkimuksessaan. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) tutkimuksessa tosin todettiin, että työparilta oppiminen on keskeinen hyöty lähinnä yhdessä opettamisen alussa, ja sen merkitys vähenee yhteistyön edetessä. Tulos tukee myös tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksia, joista uudet yhteisopettajuusparit sekä vähemmän työuraa taustalla omaavat opettajat nostivat mentoroinnin yhtenä hyötynä yhteisopettajuudesta esille, toisin kuin muut tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat. Vastaavasti kuitenkin kokeneemmat opettajat saivat opetukseensa taas uusia tuulia koulutuksen kentältä, ja he kokivat saavansa yhtä lailla merkityksellisiä kokemuksia yhteisopettajuuspariltaan, joskaan kokemukset eivät olleet yhtä selvästi yhteydessä opettajan työtä koskeviin käytännön asioihin.

Tutkimuksen hyötyjä tarkastellessa, nousi aineistosta esille mielenkiintoinen huomio siitä, kuinka yhteisopettajuus luokanopettajien kokemusten perusteella heijastui positiivisesti perusopetuksen toteuttamiseen, tuoden siihen monipuolisuutta ja laadukkuutta. Aiemmissakin tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia, sillä opettajat ovat kokeneet yhdessä opettamisen hyödyttävän paitsi heitä itseään, myös oppilaita (ks. esim. Scruggs ym. 2007, 401–402). Var-

sinkin opettajien vahvuuksien hyödyntäminen on opettajien kokemusten mukaan saatu paremmin valjastettua käyttöön yhteisopettajuudessa, ja eriyttäminenkin on koettu helpommaksi, kun luokkaa on pystytty jaottelemaan erilaisiin ryhmiin ja hyödyntämään myös erilaisia työskentelymuotoja paremmin. Mielinkiintoinen huomio oli etenkin se, että työrauha oli suorastaan uskomaton yhteisopettajuusluokissa, vaikka ne olivatkin oppilaskoiltaan lähes kaksinkertaisia niin sanottuun ”normaali” luokkaan verrattuna. Opettajat nostivat esille myös sen, että luokkien välinen eriarvoisuus oli poistunut luokkien yhdistyessä yhteisopettajuusluokiksi. Kaikki saman vuositason oppilaat saivat saman opetuksen. Tässä yhteydessä he näkivät arvioinninkin tasapuolistuneen, kun arvioinnissa yhdistettiin kaksi näkemystä oppilaan tieto- ja taitotasosta – tällöin vahingossakaan ei pääse opettajien mukaan käymään niin, että henkilökemiat vaikuttaisivat arviointiin.

7.1.3 Yhteisopettajuudessa mahdollisesti ilmenevät haasteet

Yhteisopettajuuteen on liitetty erilaisia haasteita, joita nousi esille myös tämän tutkimuksen osalta. Kaikkein haastavimpana yhteisopettajuudessa nähtiin yhteensopivan työparin löytäminen, mikä on avainasemassa yhteisopettajuuden toteutumiselle ja sen mielekkääksi kokemiselle. Lisäksi arjen sujuvuus, kuten tiedonsiirto, saattoi luokanopettajien kokemusten perusteella muodostua josain määrin yhteisopettajuuden haasteeksi, mikä osaltaan liittyy yhteensopivan työparin löytämiseen. Toisaalta tähän liittyy myös ajan puute. Ajan puute kulminoitui kuitenkin tutkimuksessa ennen kaikkea suunnitteluajan löytämiseen: suunnittelu-aika ja ajan löytäminen koettiin kaikkein suurimpana haasteena yhteisopettajuudessa. Suunnitteluajan puutteen jakoi enemmän tai vähemmän kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat sekä myös koulun rehtori.

Työparin yhteensopivuus nousi merkittävänä haasteena yhteisopettajuuden toteutumisen kannalta esille, sillä yhteisopettajuus nähtiin raskaaksi toteuttaa, jos työparina ei ollut yhteisiä arvoja ja normeja jakava opettaja. Bell ja Kent

(2010, 8) tuovatkin aiheellisesti esille, että koulukulttuuriin liitetään usein yhteisesti jaetut oletukset arvoista ja normeista, vaikka todellisuudessa ei voidakaan olla varmoja siitä, kenen arvoista ja normeista silloin puhutaan. Koulun kentällä toimiikin vastaavasti hyvin erilaisia ajatusmaailmoja, opetustyyliä ja oppimiskäsityksiä jakavia opettajia, joiden kasvatusta ja opetusnäkökulmat eivät vain yksinkertaisesti kohtaa arjen työssä. Tärkeäksi opettajat siis kokivat sen, että yhteisopettajuuspari joko näkisi asiat samalla tavoin, tai sitten pystyisi joustamaan omista näkökulmistaan. Scruggs ym. (2007, 403, 405) on myös tuonut esille, että yhdessä opettamisen onnistumisen edellytyksenä voidaan pitää paitsi vapaaehtoisuutta, myös opettajien opetustyylien yhteensopivuutta.

Työparin yhteensopivuutta mitattaessa, luokanopettajat kokivat etenkin tilan antamisen ja yhteisopettajuuteen sopeutumisen olevan yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta merkittävässä asemassa. Saloviidan ja Takalan (2010, 394) mukaan yhteisopettajuus edellyttää oikeanlaisen yhteisopettajaparin löytämistä, juuri sen kokonaisvaltaisen luonteensa vuoksi. Yhteisopettajuutta luodessa on oltava valmis muutoksiin ja ennen kaikkea on sopeuduttava erilaisiin tilanteisiin, joita voi tulla opetusparin toimesta jopa kesken tunnin (Dahlgren & Partanen 2012, 249–250). Opettajat kokivat muun muassa, että yhteisopettajuudessa jokaisen omalle opettajuudelle oli annettava tilaa, sekä toisaalta sovittava opettajuus myös yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuuteen sopeutuminen ja siinä ilmenevät haasteet ilmenivät lähinnä muutosvastarintana. Muutosvastarinta näyttöä enemmänkin siitä näkökulmasta, että ei oltu valmiita joustamaan omista tavoista tai näkökulmista, eli ei pystytty irtaantumiseen omasta opettajuudesta kohti yhteisopettajuutta. Muutosvastarintaa ei sisällynyt yhteisopettajuuden toimintamallia kohtaan suoranaisesti. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat kuitenkin pääsääntöisesti olevansa toimivassa yhteisopettajuudessa, jossa kumpikin opettajista pystyi saamaan, antamaan ja ottamaan yhtä paljon tilaa. Kukaan ei myöskään kokenut, että olisi joutunut joustamaan liikaa omasta ammatti-identiteetistään.

Tutkimuksen tuloksista nousi esille, että työparin yhteensopivuuden lisäksi haasteena oli jossain määrin myös arjen sujuvuus. Huomio kiinnittyi

etenkin työmäärien epätasapainoon; jos toisella opettajista on paljon muiden luokan oppitunteja pidettävänä, jää vääjäämättä toiselle opettajalle suurempi vastuu yhteisestä luokasta ja sen opetuksen järjestämisestä. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kuitenkin kukaan ei kokenut, että työmäärien epätasapaino olisi käynyt omalle työlle liian raskaaksi, ja osa oli myös sitä mieltä, että pidemmällä aikavälillä työkuormat vielä tasaantuisivat. Lisäksi arjen sujuvuuteen liittyi päivän aikana tapahtuviin muutoksiin reagoiminen, joka yhteisopettajuudessa koettiin jokseenkin haasteelliseksi. Opettajat nostivat esille, että yhteisopettajuusparin kanssa suunniteltiin kaikki yhdessä, jolloin muun muassa yhtäkkisille ideoille ja suunnitelmien muutoksille ei ollut tilaa. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan kokeneet suunnitelmien kauaskantoisuuden ja pitkäjänteisyyden estävän heidän luovuuttaan toteuttaa yhteisopettajuutta, mutta etenkin ne, jotka elivät niin sanotusti ”päivä kerrallaan” tai ”viikko kerrallaan”, kokivat pitkien aikavälien liian tarkan suunnittelun haasteeksi.

Arjen sujuvuuden haasteelliseksi teki edellä esitettyjen huomioiden lisäksi tiedon välittäminen, joka kohdentui etenkin oppilaita koskeviin asioihin. Eräs tutkimukseen osallistuneista opettajista ilmaisikin, että oppilaita, joiden asioista piti olla perillä, oli paljon enemmän yhteisopettajuusluokassa, kuin niin sanotussa ”tavallisessa” luokassa. Sen lisäksi että oppilaita oli enemmän, tietoa piti myös jakaa muille tasaiseen tahtiin. Asioiden hoitaminen tässä suhteessa oli enemmän aikaa vievää, kun päätöksiä ei voinut tehdä yksin, vaan niitä tehtiin joko yhdessä työparin kanssa, tai koko tiimin kesken. Käsitykseni mukaan tutkimukseen osallistuneessa koulussa oli hyvin erilaisia tapoja hoitaa esimerkiksi oppilaiden asioita; osa yhteisopettajuuspareista oli jakanut vastuuta nimeämällä tietyt oppilaat toiselle opettajalle, joka huolehti enemmän heidän oppimisensa edistyksen seuraamisesta, kun taas toiset olivat yhteisvastuussa jokaisesta oppilaasta. Vastuuta oli jaettu myös oppianeihin sidoten.

Tiedonkulun yhteydessä tuen antaminen ja työparin kannustus koettiin tärkeänä, omaa työtään arvottavana ja jaksamisen kannalta merkityksellisenä voimavarana, jolloin tällaisen vastaavanlaisen tuen puute aiheuttikin opettajien kokemusten mukaan yhteisopettajuuteen haastetta, ja työn epämieluisaksi ko-

kemista. Tämänkaltaista tuen puutetta tai yksintekemisen kulttuuria ei ollut havaittavissa tapaustutkimuksen muodostavassa koulussa, joten kyseinen haaste on enemmänkin hypoteettinen, mahdollisesti esiin nouseva haaste, jos siihen ei kiinnitetä yhteisopettajuudessa huomiota. Kyselyyn osallistuneet luokanopettajat korostivatkin, että toisen ideoista innostuminen sekä lähtökohtaisesti kaikkiin ideoihin innostuminen ja niiden yhdessä hiominen lopulliseen muotoonsa nähtiin tärkeäksi yhteisopettajuudessa. Myös tehdyt havainnot tutkimuksessa tukevat tätä kokemusta.

Yksi yhteisopettajuuden huomattavimmista haasteista liittyy suunnittelu-aikaan ja sen vähäisyyteen (Austin 2001, 250; Walther-Thomas 1997, 402; Weiss & Lloyd 2002, 67; Saloviita 2013, 122), ja se on nähty yhtenä suurimmista esteistä yhteisopettajuuteen siirtymisessä tai siihen edes ryhtymisessä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386). Myös tämän tutkimuksen osalta suunnitteluajan puute koettiin kaikkein vahvimmin yhteisopettajuuden haasteeksi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat sekä koulun rehtori nostivat tutkimuksen yhteydessä suunnitteluajan esille, ja jokainen koki sen enemmän tai vähemmän haasteeksi yhteisopettajuudelle. Opettajille varattu tunti viikossa yhteistä suunnittelu-aikaa koettiin riittämättömäksi, ja suurin osa opettajista kertoikin, että yhteissuunnittelua jatkettiin omalla ajalla. Tutkimuksen yhteydessä tehtyjen havainnointien perusteella opettajat jäivät usein työpäivän päätteeksi hiomaan yhdessä tuntisuunnitelmia tai projekteja yhteen, eikä opettajaparin kanssa koulupäivien aikana tapahtuneet vuorovaikutus- ja keskustelutilanteet riittäneet millään kaikkien asioiden läpikäymiseen. Strogilos ja Tragoulia (2013, 86) näkevätkin suunnittelun olevan katkonaista ja epävirallista, jos opettajilla on mahdollisuus suunnitella vain satunnaisesti yhdessä. Vaikka opettajilla on mahdollisuus valita suunnitteluidensa ajankohta ja paikka, rajoittavat valinnanmahdollisuutta yhteissuunnittelut kollegojen kanssa (Lindén 2010, 129). Oman lisähaasteensa tuo yhteistyöt luokkarajojen yli, sekä esimerkiksi lisävas-
tuut koulussa. Toisaalta kuitenkin osa opettajista myös koki, että osittain suunnitteluajan riittämättömyys oli heistä itsestään kiinni, ja vähemmällä sekä tehokkaammallakin suunnitteluajalla olisi pärjännyt. Tähän liittyen muun muas-

sa Opettajaliitto OAJ on valmistellut ja ottanut kokeiluun vuosityöajan, joka osaltaan voisi tulevaisuudessa myös vastata yhteissuunnittelusta koituneeseen ajanpuutteeseen. Vuosityöajan tarkoitus on kartoittaa, kuinka paljon opettajat tekevät työtään muuttuvan työnkuvansa puitteissa niin, että työ jää ilman korvausta. Nähtäväksi siis jää, voisiko vuosityöaikakokeilusta saaduilla tuloksilla olla suotuisia vaikutuksia myös yhteisopettajuuden edistämiseksi. (OAJ 2019.)

Heikkinen ja Saari (2012, 155–156) tuovat esille, että yhteisopettajuuden haasteena on, miten inklusiivisen koulun ja kolmiportaisen tuen muutokset todella saadaan toteutumaan, ja että eriyttämisellä ja yhteisopettajuudella ei muodostettaisi vain uusia tasoryhmätyyppisiä segregaaation muotoja. Jotta inklusiivinen koulu todella koskettaisi koko yhteiskuntaamme, tulisi sen juurtua aina koulun toimintakulttuuriin asti, mikä taas vaatii johtajuudelta osallistamisen, yhteistoiminnallisuuden, oppimisen ja erilaisen osaamisen arvostamista (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171; Heikkinen & Saari 2012, 155, 157). Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 115–118) mukaan uuden ajatusmallin ja toimintakulttuurin jalkauttamisessa tärkeässä roolissa on opettajankoulutus. Myös Saloviidan (2013, 39) mukaan opettajankoulutuksella on tärkeä rooli yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden juurruttamisessa kouluun, sillä uuden opetussuunnitelman vaatimukset yhteisöllisyydestä ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista aiheuttavat haasteita myös opettajien koulutukselle. Yliopistojen tulisikin nähdä, millaisia opettajia tarvitaan tulevaisuudessa, ja kouluttaa opiskelijoita sen mukaisesti. Parhaimmillaan yhteisopettajuus on kuitenkin oppilaiden oppimista tukevaa ja opettajaa voimaannuttava työtapa, joka onnistuakseen kuitenkin vaatii runsaasti yhteistä suunnittelu-aikaa, sekä laajaa keskustelua koulun sisällä kasvatuksen ja oppimisen periaatteista (Roiha & Polso 2018, 60).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Ei ole yhtä tiettyä yhteistä näkemystä siitä, millä tavalla tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin määritellä. Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi luotettavuuden arviointi on joka tapauksessa poikkeavaa, sillä siitä ei saada yleistettävää, objektiivista tietoa, kun tutkimustulokset suodattuvat väkisinkin tutkijan linssien lävitse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Laadullisen tutkimuksen on katsottakin perustuvan luotettavuuden tarkkailussa lähinnä subjektiviteettiin ja tutkijan ymmärryksen ja tulkinnan kehittymiseen, jolloin tutkimuksen tärkein tutkimusväline on itse asiassa tutkija itse (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152; Eskola & Suoranta 1998, 210). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pystyittäisi arvioimaan ja pohtimaan – tukea antaa se, jos tutkimus tietyin ehdoin voitaisiin siirtää toiseen kontekstiin, tai jos aiempi tutkimustieto vastaisi tutkijan löydöksiä (Eskola & Suoranta 1998, 211–212).

Tutkimuksia on jossain määrin arvioitu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta, eli sitä että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu tutkia, kun taas reliabiliteetti kuvastaa tulosten toistettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Nämä perinteiset arvioinnissa käytetyt käsitteet eivät kuitenkaan sovellu suoraan laadullisen tutkimuksen arviointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 161; Eskola & Suoranta 2008, 211), vaan kuten jo aikaisemmin tuli esille, laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli nousee jokseenkin merkittävään asemaan luotettavuutta tarkastellessa, sillä pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tämän vuoksi luotettavuuden arviointi tulee ulottaa koskemaan koko tutkimusprosessia, jolloin olennaiseen asemaan nousee muun muassa tutkimuksen koherenssi, eli sisäinen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163; Eskola & Suoranta 2008, 210). Tämä tutkimus onkin pyritty pitämään mahdollisimman avoimena ja rehellisenä, kokonaisvaltaisena katsauksena yhteisopettajuuteen sekä sen mukana tuomiin hyötyihin ja haasteisiin koko työyhteisössä. Sisäinen johdonmukaisuus on kuitenkin rakentunut tutkijan pään sisällä, eikä aina takeita ole sille, pystytäänkö ne siirtämään paperille niin, että myös lukija saa otteen tutkimuksesta ja

sen punaisesta langasta. Itse tutkijana toivon todella, että olen onnistunut välittämään tutkimuksesta saadut kokemukset ja informaation samalla aidosti ja rehellisesti, mutta myös sensitiivisesti.

Arvioitaessa aineistoa ja sen hankintatapaa voidaan huomio kohdistaa paitsi kyselyyn, myös tutkijan tekemiin havaintoihin kohdeilmiöstä. Tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on kuitenkin pyrkiä paljastamaan tutkittavien kokemuksia niin hyvin kuin mahdollista, vaikka tiedostetaan, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa, ja että kyse on tutkijan tekemistä tulkinnoista ja käsitteistöstä, joilla tutkittavien kokemuksia saatetaan osaksi tutkimusta (Hirsjärvi & Hurme 2017, 189). Kysely aineistonkeruutapana mahdollisti, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja rehtori saivat tuoda esille hyvin harkitusti sellaisia kokemuksia, jotka he katsoivat oleellisiksi tutkimuksen kannalta, ja ennen kaikkea sellaiset kokemukset, jotka he halusivat jakaa osaksi tutkimusta. Näin ollen vastuu siirrettiin tutkimukseen osallistujille. Usein vastaavanlaisissa tilanteissa vastausprosentti voi jäädä heikohkoksi (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2011, 36), mutta tässä tutkimuksessa valinta osoittautui hyväksi tiedonkeruutavaksi, kun kyselyyn vastanneet pystyivät muotoilemaan vastauksensa aikaan ja paikkaan katsomatta (Eskola & Vastamäki 2015, 30–31). Lisäksi koulun rehtorin yhteistyöhalukkuus tutkimuksen edistämiseksi mahdollisti kyselyyn vastaamisen työaikana, mikä osaltaan poisti kynnystä kyselyyn vastaamisesta ja siihen ajan löytämisestä.

Osallistuva havainnointi toisena tiedonkeruutapana tässä tutkimuksessa asettaa tutkijan arvioinnin keskipisteeksi luotettavuuden tarkkailussa, jolloin on syytä kiinnittää huomiota tutkijan toimintaan ja sen mahdollisiin vaikutuksiin aineistonkeruuprosessissa (Bogdan & Biklen 2007, 122). Ympäristö ja kohdeilmiö, jonka parissa tutkimuksen aineistoa kerättiin, oli itselleni lähtökohtaisesti monellakin tapaa tuttu, sillä koulutuksen puitteissa yhteisopettajuutta ilmiönä on sivuttu, olen sitä itse harjoitteluissa päässyt toteuttamaan, sekä tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista osan kanssa tiemme ovat kohdanneet aiemminkin. Voidaan siis olettaa, että tutkijana minullakin on ennen tutkimusta ja tutkimusta tehdessäni ennako-oletuksia yhteisopettajuudesta ja tutkimuk-

sen avulla saaduista tuloksista. Pysin kuitenkin pysymään ennen kaikkea tutkijan roolissa, vaikkakaan opettajuuttani tuskin voi kokonaan sulkea pois. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkija ei voikaan täysin toimia objektiivisesti, sillä tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti tutkimusta tehdään ”kentällä” tutkittavien joukossa (Bogdan & Biklen 2007, 122; Hammersley & Atkinson 2007).

Tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta arvioitaessa, on siinä tarkasteltava edellä mainittujen lisäksi tutkimuksen analysointia sekä tutkijan kykyä tuottaa tutkimustehtävän kannalta oleellista tietoa. Laadullisen aineiston analyysin keskeisin vaihe oli purkaa aineisto pelkistämällä ja järjestämällä se uudelleen, sekä lähteä luokittelemaan saatuja kokemuksia ja havaintoja yhteen (Miles & Huberman 1994, 44). Tässä kohtaa kyselyn rakenne nousi tietynlaiseen avainasemaan tulosten analysoinnissa, ja sen merkitys konkretisoitui osaksi tutkimusprosessia. Hyvin avoimeksi, joskin yksityiskohtaiseksi, luotu kysely yllätti sisältörikkaudellaan, vaikkakin toisaalta se myös asetti analysoinnille suuren työmäärän ja painoarvon etenkin, kun havainnoinnit yhteensovitettiin osaksi luokanopettajien ja rehtorin kokemuksia. Eskola ja Suoranta (2005, 212) sekä Anttila (2005, 518) korostavat tässä suhteessa tutkimuksessa esitettyjen asioiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään kirjoittamalla ja havainnollistamalla erilaisin kuvioin niin analysointia ja sen kulkua, kuin myös tuloksia. Vastaavanlainen tutkimusprosessin tarkka rekonstruointi lisää tutkimuksen luotettavuutta perustellen samalla käytettyjen tutkimusmetodien tarkoituksenmukaisuutta (Patton 2002, 552; Maxwell 2009, 216; Eskola & Suoranta 2005, 212–213). Tutkimuksen luotettavuutta nostaa myös se, että tutkimukseen on nostettu esille aiempien, samaa ilmiötä käsitelleiden tutkimusten tulkintoja, sekä näiden välillä on tehty vertailua (Eskola & Suoranta 2005, 212, 215–216).

Luotettavuutta voidaan arvioida paitsi validiteetin ja reliabiliteetin avulla, myös aineiston riittävyyden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 215). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston riittävää kokoa on kuitenkin hankalaa määrittellä (Patton 2002, 244). Tämän tutkimuksen tulokset edustavat yhtä

Suomessa sijaitsevaa koulua ja sen koulun luokanopettajien ja rehtorin kokemuksia, joten saatujen tutkimustulosten perusteella ei voida tehdä yleistyksiä yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista tai sitä tukevasta toimintakulttuurista. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, millaisia hyötyjä ja haasteita yhteisopettajuudessa voidaan olettaa esiintyvän, sekä millaisia kokemuksia yhteisopettajuutta tukeva toimintakulttuuri toisintaa luokanopettajille ja rehtorille. Aineiston koon voidaan siis katsoa saavuttaneen riittävän tason, eli saturaation, kun se ei enää anna uutta tietoa tutkimuskohteesta ilmiönä (Eskola & Suoranta 2005, 215).

Kokemuksia tutkittaessa ei oikeastaan koskaan voida saada yleistettävää tietoa tutkitusta ilmiöstä, sillä kokemukset ovat aina henkilökohtaisia ja heijastelevat tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia, jotka puolestaan ovat siihen aikaan ja paikkaan historiallisesti sidottuja. Tökkärin (2018, 66) mukaan tutkimuksen yleistäminen on aina jokseenkin suhteellista, sillä yksilöiden kokemukset eivät koskaan myöskään vastaa toisiaan – tällöin ei täysin yleistä tietoa kokemuksista voida saavuttaa. Myöskin Silverman (2010, 275–276) jakaa tämän ajatuksen, jonka mukaan tilastollisten yleistysten sijasta laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on saada yksilöllisiä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tutkittaessa yksittäisiä tapauksia tarkasti, saadaan Hirsjärven ym. (2009, 182) mukaan esille se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä siinä toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Eskola ja Suoranta (2014, 68) pitävät laadullisen tutkimuksen merkittävänä laatua ja yleistettävyyttä kuvaavana tekijänä vaihtoehtoisesti tästä johtuen kestävyyttä ja syvyyttä. Viime kädessä tulkintojen tekemiseen ei siis laadullisessa tutkimuksessa ole olemassa yksityiskohtaisia ohjeita, vaan tutkija tekee tulkinnat omien lähtökohtiensa perusteella (Patton 2002, 432–433). Hermeneuttisen analyysin lähestymistavan valossa, ei tässä tutkimuksessa tehtyjä tulkintoja voida pitää täysin riippumattomina, sillä joku toinen tutkija olisi voinut päätyä tästä aineistosta tehtyihin tulkinnallisiin ratkaisuihin eri lailla.

Tämän tutkimuksen kohdalla nousivat esiin etnografisen aineiston keräämisen ja kyselyn, sekä hermeneuttisen tulkinnan yhteensovittaminen ja niiden

mukanaan tuomat haasteet. Tutkimuksessa hyödynnettiin etnografista lähestymistapaa, joka sopi hyvin valitun ilmiön kuvaamiseksi sen luonteen vuoksi. Etnografialle tyypillistä on laajan aineiston kerääminen, minkä lisäksi aineistoa voi olla kerättyä eri muodoissa (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Metsämuuronen 2005, 207). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kohentaa triangulaatiolla, jolla tarkoitetaan eri menetelmien käyttöä. Menetelmien lisäksi voidaan puhua myös tutkija-, teoria- ja aineistotriangulaatiosta. (Bogdan & Biklen 2007, 115; Hirsjärvi ym. 2016, 233.) Eri aineistonkeruumenetelmien käyttö osoittautuikin tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi ratkaisuksi, sillä kysely ja osallistuva havainnointi toivat mukanaan uusia ja hieman erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä, sekä lisäsivät syvyyttä aineiston tarkasteluun. Toisaalta menetelmien käyttö oli myös paikoitellen aikaa vievää sekä haastavaa yhteensovittaa.

Tutkimus eteni omalla painollaan välillä sykehdyksittäin eteenpäin, ja välillä taas tuli pitkiäkin taantumakausia, jolloin kirjoittaminen ei tuntunut yhtään luontevalta. Uskon kuitenkin, että pitkän aikavälin aikana tutkimuksen prosessointi kypsyi ajatuksen asteella, ja uusia näkökulmia ja ajatuksia syntyi, kun sai etäisyyttä ilmiön tarkasteluun. Tutkimuksen teko kokonaisuudessaan oli voimaannuttava ja mielenkiintoinen kokemus, vaikka turhautumiselta ja kiinnostuksen puutteelta ei ajoittain voinut säästyä mielenkiintoisesta aiheesta huolimatta. Koen, että vaikka aineiston analyysistä olisi voinut saada vieläkin hienojakoisemman, ja tulosten raportoinnista syvällisemmän, noudatin läpi tutkimuksen eettistä huolellisuutta ja jaoin kasvuprosessin tutkimuksen kanssa. Johonkin kuitenkin on aina raja vedettävä, ja tämän tutkimuksen osalta se raja täyttyi 2,5 vuoden ajatustyöhön.

Tämä tutkimus oli vain pintaraapaisu yhteisopettajuutta tukevasta toimintakulttuurista, joten jatkotutkimusmahdollisuuksia olisi varmasti monia; päälimmäisenä itselleni nousee tarve kurkistaa tulevaisuuteen ja siihen, mihin yhteisopettajuus on kehittymässä. Tilausta olisi varmasti myös jonkinlaiselle pitkittäistutkimukselle siitä, mitä todellisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on esimerkiksi luokanopettajien työnkuvaan viitaten. Työnkuva kun on muuttu-

massa koko ajan individualistisesta yhteisöllisemmäksi. Tämä tutkimus toi esille sekä luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sitä tukevasta toimintakulttuurista, sekä myös rehtorin kokemuksia ilmiöstä. Tuloksissa tuli esille muun muassa se, että aikaresurssit eivät meinaa riittää yhteistyöhön. Opettajien lisääntyneisiin työtehtäviin ja vastuualueisiin suuntautuva tutkimus voisi-kin tuottaa merkittävää tietoa siitä, mihin opettajien perustyöaika kuluu, ja kuinka paljon siitä olisi vapautettavissa esimerkiksi opettajien väliseen yhteistyöhön. Tiedonkulku nousi myös aineistosta esille eräänlaisena haasteena, jolloin tiedonkulkuun liittyvälle tutkimukselle voisi olla tilausta yhteisopettajuuden näkökulmasta.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Tutkimuslustoja 42. Helsinki: Kouluhallitus.
- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 146–161.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. *Artefakta* 16. Hamina: AKATIIMI.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. 620–636.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. 620–636.
- Austin, V. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education* 22. 245–255.
- Baeten, M. & Simons, M. 2014. Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41. 92–110.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. J. 1991. Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure* 35.
- Bell, L. & Kent, P. 2010. The cultural jigsaw. *Educational Management Administration & Leadership* 38 (1). 8–32.
- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education – an introduction to theories and methods*. 5. painos. Boston: Pearson A & B.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. 2004. Collaboration and Self-regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 20(5). 435–455.
- Butler, D. L., Schnellert, L. 2012. Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28. 1206–1220.
- Chapple, J. W. 2009. *Co-teaching: From Obstacles to Opportunities*. Ashland, OH. Ashland University.

- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. Sixth edition. London: Routledge.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* 28:3. 1–16.
- Cramer, E. & Nevin, A. 2006. A Mixed Methodology Analysis of Co-Teacher Assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29(4). 261–274.
- Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 227–251.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction, entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications. 1–17.
- Dongjiao, Z. 2015. School culture improvement. Aalborg, Denmark; Delft, Netherlands: River Publishers.
- Egodawatte, G., McDougall, D. & Stoilescu, D. 2011. The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3). 189–209.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.
- Frey, L. R., Botan, C. H., Friedman, P. G. & Kreps, G. L. 1992. *Interpreting communication research. A case study approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure* 37.
- 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.
- Friend, M., Reising, M. & Cook, L. 1993. Co-Teaching: An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. Article in *Preventing School Failure* 37(4). 6–10.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gadamer, H-G. 2005. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. *Educational research. An introduction*. Eight edition. Boston: Pearson/ Allyn & Bacon cop.
- Gardiner, W. & Weisling, N. 2015. Mentoring ‘inside’ the action of teaching: induction coaches’ perspectives and practices. *Professional Development in Education*. 1–16.
- Good, T. & Brophy, J. 2003. *Looking in Classrooms*. HarpinCollins College Publisher.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a Triad Model of Student Teaching: Pre-Service Teacher and Cooperating Teacher Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2). 285–296.
- Graziano, K. & Navarrete, L. 2012. Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1). 109–126.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessä R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 146–161.
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. 2010. A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1). 311–331.

- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. 2013. Using case study in education research. Los Angeles: Sage Publications.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. 2013. Using case study in education research. Los Angeles: Sage Publications.
- Hamilton-Jones, B. & Vail, C. 2013. Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1). 56–68.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. London: Taylor & Francis.
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching. Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5). 259–268.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Juvenes Print. 111–125.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York; London: Teachers College Press cop.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press. 216–240.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived collegiality and the culture of teaching. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmert (toim.) *Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 263–289.
- Hargreaves, D. H. 1997. School culture, school effectiveness and school improvement. Teoksessa A. Harris, N. Bennet & M. Preedy (toim.) *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University Press. 239–250.
- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa: S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: PS-kustannus. 141–160.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2017. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). 1277–1288.
- Hughes, C. & Murawski, W. 2001. Lessons From Another Field: Applying Co-teaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly* 45(3). 195–204.
- Humphrey, N. & Symes, W. 2013. Inclusive Education for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Secondary Mainstream Schools: Teacher Attitudes, Experiences and Knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1). 32–46.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvauro, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 39–63.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry. 7–32.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrinki, E. 2016. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura. 8–32.
- Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2018. Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet. EU: UNIPress.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansakäyttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-kustannus. 77–94.
- Kauppinen, M., Kemppinen, M. & Järvelä, R-L. 2015. Yhteisopettajuudesta tukea opettajaksi kasvuun – opettajankoulutusta uudistamassa. Teoksessa O.-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) Kohti uutta. 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 325–343.

- Kay, K., Greenhill, V. T. & Saltrick, S. 2014. 21st century learning environments. Viitattu 21.3.2019.
http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf
- Keefe, E. B. & Moore, V. 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: what the teachers told us. *American secondary education* 32 (3). 77–88.
- Keefe, E., Moore, V. & Duff, F. 2004. The Four “Knows” of Collaborative Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5). 36–42.
- Kettula, E. & Repola, T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 73–87.
- Kohler-Evans, P. 2006. Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education* 127. 260–264.
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. 2016. Päättösanat. *Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus*. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansakäyttölä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 215–239.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. & Johnson, H. 2012. Stone Soup: Using Co-teaching and Photovoice to Support Inclusive Education. *Educational Action Research*, 20(2). 183–200.
- Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. *Tutkimuksia* 289. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, A. & Nikulainen, J. 2011. Yhteisopettajuus lukion filosofian opetuksessa. Teoksessa K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, A. Uitto & L. Tainio (toim.) *Näkökulmia tutkimusperustaiseen oppimiseen. Ainedidaktisia tutkimuksia I*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. 67–80.

- Laakkonen, P. 2002. Erityisopettaja samanaikaisopettajana ja konsulttina. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja* 4/2002. 51–53.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–50.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. *Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 9–14.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leonard, J. 2014. Cross-cultural communities of practice for college readiness. *Teacher Development*, 18(4). 511–529.
- Lindén, J. 2010. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukija. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 187–205.
- Luukkainen, O. 2015. Puheenjohtajalta-palsta. 18.5.2015. *Opettaja-lehti*. 2015 (14), 11.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti. 9–13.
- Martin, R. & Williams J. 2012. "I Feel I'm Important": Successful Collaborative Teaching and Learning in a New Zealand Intermediate School. *RMLE Online*, 36(2). 1–13.

- Maslowski, R. 2001. School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. Twente: University of Twente Press.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. 2005. Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic* 40. 260–270.
- Maxwell, J. A. 2009. Designing a qualitative study. Teoksessa L. Bickman & D. J. Rog (toim.) *The Sage handbook of applied social research methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 214–253.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mietola, R. 2007. *Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 151–176.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–72.
- Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. *Co-teaching for Content Understanding: A Schoolwide Model*. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 13(4). 315–347.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. 2004. *Tips and strategies for co-teaching at the secondary level*. *TEACHING Exceptional Children* 36. 52–58.
- Murray, C. 2004. *Clarifying collaborative roles in urban high schools: general educators perspectives*. *TEACHING Exceptional Children* 36. 44–51.

- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampere: Hämeen ammattikorkeakoulu. Kasvatustiede, ammattikasvatus. Väitöskirja.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nevin, A., Thousand, J. & Villa, R. 2009. Collaborative teaching for teacher educators. What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4). 569–574.
- Nichols, J., Dowdy, A. & Nichols, C. 2010. Co-teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of no child left behind? *Education*, 130(4). 647–651.
- Nikkanen, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto. Väitöskirja. Kuuuuu julkaisusarjaan *Studia musica*.
- Nilsson, P. & van Driel, J. 2010. Teaching together and learning together. Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education* 26 (6). 1309–1318.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas. Opetus- ja kulttuuriministeriö 25.9.2007. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32.
- OAJ. 2019. Perusopetuksen vuosityöaika-kokeilu. Viitattu 12.6.2019. <https://www.oaj.fi/arjessa/perusopetuksen-vuosityoaikakokeilu/>
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 35–62.

- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013- säädökset. Viitattu 3.5.2019.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen H.-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika-lehti 2010 (1).
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 204–221.
- Park, J.-E. 2014. English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44. 34–44.
- Parsons, M. & Stephenson, M. 2005. Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1). 95–116.
- Patton, Q. M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. *Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae Rerum Socialium E* 82.
- Perusopetuslaki 642/2010. Viitattu 13.6.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Peterson, M. & Hittie, M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. 88–103.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.
- POPS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 17.8.2018.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 7.10.2017.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- 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.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Raina, L. 2012. *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampereen yliopistopaino: Juvenes Print.
- Rajakaltio, H. 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Rajakaltio, H. 2012. *Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa*. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Kansanvalistusseura. 105–125.
- Rantala, J. & Salminen, J. 2006. *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. 5. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia*. Helsinki: Hakapaino.
- Rastas, A. 2010. *Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Rea, P., McLaughlin, V. & Walther-Thomas, C. 2002. *Outcomes For Students With Learning Disabilities In Inclusive And Pullout Programs*. *Exceptional Children*, 68(2). 203–223.
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. *Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classroom*. *Learning disabilities research and practise* 15. 190–197.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. *Värikkäät oppilaamme. Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 16.2.2019. <https://docplayer.fi/1657820-Paivi-rimpilainen-ja-jarno-bruun-varikkaat-oppilaamme-inkluisio-tiimityo-ja-oppimistyyli-kuopion-pirtin-koulussa.html>
- Rivera Maulucci, M. S., Brotman, J. S. & Spargue Fain, S. 2015. *Fostering Structurally Transformative Teacher Agency Through Science Professional Development*. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4). 545–559.

- Rivera, E., McMahon, S. & Keys, C. 2014. Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1). 72–85.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronkainen, P. 2012. *Yhteinen tehtävä: Muutoksen avaama kehittämisspyrkimys opettajayhteisössä.* Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Roth, W.-M., Tobin, K., Carambo, C. & Dalland, C. 2005. Coordination in Co-teaching: Producing Alignment in Real Time. *Science Education*, 89(4). 675–702.
- Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. *Opettaja* 6/14. 12–15.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino. 9–38.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping As a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*, 10(1). 118–128.
- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative Classroom Management in a Co-Taught Primary School Classroom. *International Journal of Educational Research*, 53(1). 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. *Towards inclusion: teacher learning in co-teaching.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Rönty, L.-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – Arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.* Jyväskylä: PS-kustannus. 63–79.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto.* Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Viitattu 28.9.2018. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS -kustannus. 189–199.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I.*

- Metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 180–190.
- Sackmann, S. A. 1991. Cultural knowledge in organizations. Exploring the collective mind. USA: Sage Publications, Inc.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change on Finland? New York: Teachers College Press.
- Salo, U.-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press. 166–190.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4). 389–396.
- Saloviita, T. (toim.) 2016. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus — kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–57.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarja, A., Janhonen, S. & Puurunen-Moilanen, S. 2013. Työparityöskentely oppilaan tukimenetelmänä joustavassa perusopetuksessa. *Kasvatus* 44 (2). 177–183.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen Yliopisto. Terveystieteen laitos. Väitöskirja.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.

- Schein, E. H. 2004. Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suom. P. Rosti. Tampere: Tammer-Paino.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4). 392–416.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. 2015. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*. 1–17.
- Silvasti, T. 2014. Sisällönanalyysi. Teoksessa: I. Massa (toim.) Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus. 33–48.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. London: SAGE Publications Ltd.
- Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2). 167–183.
- Skeggs, B. 2001. Feminist Ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (edp.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publication Ltd. 426–442.
- Sorensen, P. 2004. Learning to teach collaboratively: the use of subject pairs in the school practicum. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32. 1–24.
- Stefanidis, A. & Strogilos, V. 2015. Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4). 393–413.
- Stewart, T. & Perry, B. 2005. Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 9. 1–17.
- Strogilos, V. & Tragoulia, E. 2013. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35. 81–91.
- Sydänmaanlakka, P. 2009. Jatkuva uudistuminen. Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen. Hämeenlinna: Talentum Media Oy.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 9–66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 137–150.
- 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.
- Takala, M. 2010a. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 124–131.
- Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 58–71.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice* 45(3). 239–248.
- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 264–271.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrot, P. S., Martin, T. F. & Guy Smith, W. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19. 203–219.
- Tulusto, R. 1986. Kaksi opea mahtuu samaan luokkaan. *Opettaja* 35/1986. 8–9.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Viitattu 20.7.2019. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 21.6.2019.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tyystälä, H. 2009. Samanaikaisopettajuus. Kehittämishankeraportti. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Tökkäri, V. T. M. 2018. Kokemuksen käsite ja käyttö. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press. 64–84.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15 (3). 398–405.
- Walther-Thomas, C. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4). 395–407.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. 1996. Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4). 255–265.
- Weiss, M. & Lloyd, J. 2002. Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *The Journal of Special Education*, 36(2). 58–68.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. California: Corwin Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R. Thousand, J. & Nevin, A. 2006. *A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto.
- Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 161–185

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

TUTKIMUSLUPA

Olen Jenni Näsi ja opiskelen luokanopettajien maisterikoulutuksessa Jyväskylän yliopistossa ensimmäistä vuotta. Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani tavoitteenani tutkia yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita luokanopettajien kokemusten pohjalta, sekä myös rehtorin näkökulmasta. Aihe on ajankohtainen ja herätti kiinnostukseni opettajan työn muutoksesta, sekä yhteisopettajuuden tuomista muutoksista niin omalle opettajuudelle, opetukselle kuin oppimisellekin. Tutkielmani ohjaajana toimii Hely Innanen (hely.innanen@jyu.fi /0408053491).

Tutkimuksen kohteena on luokanopettajien kokemukset ja rehtorin tuoma näkökulma aiheeseen, jolloin tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat kiinnittyvät kokemuksiin ja niiden tulkintaan tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto tullaan keräämään keväällä 2018 sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää opetusta suunniteltaessa ja sitä toteutettaessa, sekä koulutuksen että työelämän kehittämisessä. Tutkimuksen tuloksena mahdollistuvat opetusta edistävät työtavat, sekä yhteisopettajuuden kokonaisvaltainen ymmärtäminen koulutuksen kentällä luokanopettajien ja rehtorin näkökulmaan pohjautuen.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimusaineisto analysoidaan ja raportoidaan tutkimusteon eettisiä periaatteita noudattaen siten, ettei tutkimukseen osallistuneet ole yksilöinä tunnistettavissa. Kun tutkimus on päättynyt ja opinnäyte hyväksytty, tutkimusaineisto hävitetään.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta. Voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse jekrnasi@student.jyu.fi tai puhelimitse 0445388967.

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseeni.

SUOSTUMUS OSALLISTUA YLLÄ KUVATTUUN TUTKIMUKSEEN

- suostun
 en suostu

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Kysely luokanopettajille

HAASTATTELULOMAKE

TAUSTATIEDOT

Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana?

Kuinka pitkään olet työskennellyt yhteisopettajana?

Oletko saanut olla vaikuttamassa yhteisopetusparisi valintaan?

Työtiimiini kuuluu (ammattinimikkeet):

Luokkakoko:

1. Yhteisopettajuus

- 1.1. Mitä yhteisopettajuus sinun kokemuksesi mukaan on?
- 1.2. Miksi olette valinneet työtavaksi yhdessä opettamisen yksin opettamisen sijaan? Perustele.
- 1.3. Kerro millaisia eroja yhteisopettajuuden ja yksin työskentelemisen välillä on kokemuksesi perusteella?

2. Ammatti-identiteetti

- 2.1. Millä tavoin yhteisopettajuus on vaikuttanut sinun ammatilliseen kehitykseesi ja opettajuutesi kehittymiseen?
- 2.2. Mitä hyviä puolia koet yhteisopettajuudessa verrattuna yksin opettamiseen?
- 2.3. Mitä haasteita koet yhteisopettajuudessa? Millaisia asioita on vaikeampi tehdä yhdessä verrattuna yksin toimimiseen?
- 2.4. Minkälaiseksi koet työyhteisönne ilmapiirin? Perustele.

3. Opetus

3.1. Suunnittelu

- 3.1.1. Millä tavoin suunnittelette oppitunnit ja onko suunnittelulle varattu tarpeeksi aikaa?
- 3.1.2. Kuinka työnjako toteutuu luokassanne ja miten onnistunut työnjako mielestäsi on?

3.2. Toteutus

- 3.2.1. Kerro kokemuksiasi tuntien toteutuksesta toisen opettajan kanssa? Onko teillä esimerkiksi omat vastualueet opetuksen toteutuksessa?
- 3.2.2. Ovatko työtilat ja välineet riittävät yhteisopetuksen toteuttamiselle? Perustele.

Liite 3. Kysely koulun rehtorille

HAASTATTELULOMAKE

TAUSTATIEDOT

Kuinka pitkään olet työskennellyt rehtorina?

1. Yhteisopettajuus

- 1.1. Mitä yhteisopettajuus kokemuksesi mukaan on?
- 1.2. Miksi olette valinneet työyhteisönne työtavaksi yhdessä opettamisen yksin opettamisen sijaan? Perustelee.
- 1.3. Millä tavoin yhteisopetusparit muodostetaan?
- 1.4. Minkälaisiksi koet työyhteisönne ilmapiirin? Perustelee.

2. Yhteisopetuksen suunnittelu ja toteutus hallinnon tasolla

- 2.1. Ovatko työtilat ja välineet riittävät yhteisopetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle? Perustelee.
- 2.2. Onko suunnittelulle varattu kokemuksesi perusteella tarpeeksi aikaa?

3. Kehittäminen

- 3.1. Millä tavoin pyritte kehittämään yhteisopettajuustoimintaanne?
- 3.2. Millaiseksi koet roolisi yhteisopettajuuden kehittämisessä ja sen tukemisessa?
- 3.3. Annatko yhteisopettajapareille palautetta heidän työskentelystään? Jos annat, niin millaista palaute on?

4. Hallinto

- 4.1. Onko yhteisopettajuuteen varattu tarpeeksi resursseja hallinnon osalta? Perustelee.
- 4.2. Millä tavoin suhtaudut opettajien ideoihin (esim. uusista toimintatavoista)?
- 4.3. Millä tavoin koet yhteisopettajuuden näyttäytyvän kouluyhteisön näkökulmasta? Millaisia hyötyjä ja haasteita se tuo mukanaan?