

**Vuorovaikutus ja oppilaslähtöisyys yhteissuunnittelun
keskiössä**

Enni Veijalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Veijalainen, Enni. 2020. Vuorovaikutus ja oppilaslähtöisyys yhteissuunnittelun keskiössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 83 sivua

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä yhteissuunnittelusta. Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään yhteisopettajuuden erilaisia malleja ja opetuksen suunnittelua sekä yhteissuunnittelun haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkielmassa perehdytään siihen, mikä yhteissuunnittelussa on tärkeää ja miksi siihen pitäisi löytää yhteistä aikaa sekä mitä tekijöitä hyvään yhteissuunnitteluprosessiin liittyy.

Tutkielma toteutettiin haastattelemalla opettajia ($n = 7$) eripuolilta Suomea. Haastateltavaksi valittiin henkilöitä, joilla oli pitkä työkokemus ja jotka olivat tehneet monenlaista yhteistyötä neljän opettajan yhteisestä suurluokasta kahden opettajan satunnaiseen yhteistyöhön. Haastattelut toteutettiin avoimena haastatteluna, jolloin opettajat saivat kertoa omista lähtökohdistaan heille keskeisiä asioita. Tutkimusmetodiksi valikoitui fenomenografia, jonka keskiössä on käsitysten eroavaisuuksien ja vaihtelevuuksien tutkiminen. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysiprosessin mukaan neljän eri vaiheen mukaan.

Tutkielman tulosten perusteella nähtiin tärkeänä yhteisen sävelen löytyminen ja sitoutumien yhteistyöhön sekä yhteistyön tekeminen samalla intensiteetillä. Tulosten mukaan hyvä yhteissuunnitteluprosessi koostuu viidestä keskeisestä osa-alueesta. Näitä yhdistäväksi tekijäksi nousi opettajien välinen vuorovaikutus ja oppilaslähtöinen opetuksen suunnittelu.

Asiasanat: yhteissuunnitteluprosessi, opettajien yhteistyö, fenomenografia
Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Sisältö

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 YKSIN SUUNNITTELUSTA YHTEISSUUNNITTELUUN	7
2.1 Opetuksen suunnittelun lähtökohtia	7
2.2 Tavoitteet ohjaamassa suunnittelutyötä.....	12
2.3 Yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen.....	18
2.4 Yhteisopettajuus haaste vai mahdollisuus?	23
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	29
4.1 Fenomenografia tutkimusmetodina.....	29
4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu	32
4.3 Aineiston fenomenografinen analyysi.....	34
5 KUVAUSKATEGORIAT	46
5.1 Analyysiprosessin neljäs vaihe	46
5.2 Oppilaslähtöinen lähestyminen.....	50
5.3 Oppimisprosessin suunnittelu	52
5.4 Toimiva vuorovaikutussuhde kivijalkana	54
5.5 Omien vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen	57
5.6 Eväitä oman ammatillisuuden kehittämiseen	60
5.7 Luotettavuus ja eettisyys	61
6 VUOROVAIKUTUS JA OPPILASLÄHTÖISYYS	
KUVAUSKATEGORIOITA YHDISTÄVINÄ TEKIJÖINÄ	65
6.1 Oppilaslähtöisyys opetustyössä.....	65
6.2 Vuorovaikutus yhteistyössä	68
7 POHDINTA	71

7.1 Tutkimuksen arviointia.....	71
7.2 Näkökulmia yhteissuunnitteluun ja jatkotutkimus mahdollisuudet....	73
LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Aloittaessani opettajan töitä epäpätevänä opettajana ensimmäisissä työpäiväkoissani, opettajat työskentelivät pääasiassa perinteisellä mallilla oman luokkansa parissa. Toki yhteistä suunnittelua tehtiin tuolloinkin projektipäivien ja teemaviikkojen muodossa. Muutamaa vuotta myöhemmin opiskellessani luokanopettajaksi ja ollessani harjoitteluissa eri kouluilla kiinnitin huomiota opettajien tiiviisiin yhteistyökuvioihin. Yhteistyö opettajien välillä saattoi olla satunnaisten ideoiden vaihtamista päivittäin, saman luokka-asteen oppituntien suunnittelua, yhteisten monialaisten kokonaisuuksien suunnittelua sekä tiiviistä yhteisten oppilaiden oppimiseen liittyvää suunnittelua.

Kiinnostui aiheesta todella, kun luin YLE:n uutisen (Termonen 2018), jossa opettajat kertoivat tekevänsä kaikki opetukseen, suunnitteluun ja arviointiin liittyvät työt yhdessä. Tämä jäi pyörimään mieleeni ja sen jälkeen opettajia tavatessa kyselin usein, millaista yhteistyötä missäkin kouluissa tehdään. Opintojen aikana aloin tarkemmin seuraamaan, millaisia uusia kouluja rakennettiin ja millaista yhteistyötä niissä jo odotetaan opettajilta. On selvää, että usean opettajan yhteinen luokka vaatii opettajalta jo aivan uudenlaista suhtautumista työhön. Uutiset tulvivat hyviä ja huonoja uutisia muutoksen keskellä olevasta koulusta. Koulumaailmaa nähneenä niihin suhtautuu kiinnostuksella ja näkee sen, että jokaisen kertomuksen takana on opettaja, joka kertoo muutoksista oman kokemuksensa pohjalta.

Yhteistyötä on tutkittu paljon ja siinä nähdään yleisesti mahdollisuuksia positiivisiin muutoksiin luokassa. Myös negatiivisia asioita ilmenee ja yhden yhteisopettajuuden haasteen voidaan sanoa olevan haaste yhteisen suunnitteluajan löytymiselle. (mm. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011; Mäki-Havulinna 2018; Takala & Uusitalo- Malmivaara 2012; Rytivaara 2012.) Kun pro gradun aiheen valinta tuli ajankohtaiseksi, pohdin, mistä tuo suunnitteluajan löytymisen haaste mahtaa johtua. Opettaja joutuu

joka tapauksessa suunnittelemaan työtään jossain vaiheessa päivää, mistä voi johtua, että yhteiseen suunnitteluun ei ole aikaa. Pohdin, löytyykö suunnitteluajan löytymiseen jokin yksittäinen syy ja olisiko sille mitään tehtävissä vai johtuuko se monista eri asioista, jotka kokonaisuutena aiheuttavat suunnittelun haasteita. Opettajien yhteistyöstä on tehty myös paljon pro graduja juuri hyötyjen ja haasteiden näkökulmasta. (Hiltunen & Takala 2016; Manninen 2019; Näsi 2019; Reko & Suokas 2019.) Päädyin rajaamaan oman tutkielmani pelkästään yhteissuunnitteluun. Yhteissuunnittelu on aiheena jo suppeampi ja siten toivoin pääseväni syvemmälle aiheeseen rajaamalla sitä tarpeeksi.

OV TES:n mukaan Suomessa viikoittaisten opetustehtävien lisäksi opettajan tulee osallistua kolmen tunnin ajan viikossa opetuksen yhteissuunnitteluun. Yhteissuunnittelu-aikaa eli ys -aikaan kuuluu mm. opettajien yhteissuunnitteluun, opetuksen suunnitteluun, yhteydenpitoon koteihin ja koulun kehittämiseen. (OV TES 2018-2019.) Koulu rehtori suunnittelee ja päättää opettajien ys-ajan käytöstä sen mukaan, mitä kokee tärkeäksi. Ne tulee kuitenkin olla hyvissä ajoin suunniteltuna, jolloin opettaja voi suunnitella omaa suunnittelutyötään sen mukaan. (Nissilä 2019.) Rehtori pystyy omalta osaltaan vaikuttamaan siihen, mihin suuntaan opettajien välistä yhteistyötä kehitetään koulussa. Hän valitsee, kuinka paljon yhteissuunnittelu-aikaa lukujärjestykseen laitetaan ja millä kokonpanolla suunnittelua tehdään.

Yhteissuunnitteluajan lukitseminen määrittelee sen, millaiseen yhteissuunnitteluun opettajilla on mahdollisuus työajan puitteissa. Jos yhteisopettajuutta tekevät opettajat saavat käyttää ys-aikaa oman yhteistyönsä suunnitteluun. He pystyvät hyödyntämään ajan oman opetuksensa kehittämiseen. Jos taas aika on määrätty käytettäväksi isomman joukon suunnitteluun, jotka eivät halua tehdä yhteistyötä, myös suunnittelu-aika menee hukkaan. Yhteisopettajuuteen kuuluu Walter-Thomas, Bryant ja Landin (1996, 263-264) mukaan oppimiseen, toteutukseen ja arvioitiin liittyvän vastuunjakaminen yhdessä. Toivottavaa olisi, että yhteissuunnittelu-aikaa pystyisi käyttämään juuri tällaiseen vastuunjakamiseen ja yhteistyön kehittämiseen.

2 YKSIN SUUNNITTELUSTA YHTEISSUUNNITTELUUN

Opetussuunnitelman henki vaatii siirtymään yksin suunnittelusta yhteistoinnallisuuteen. Monialaisten kokonaisuuksien suunnitteleminen kannustaa hyödyntämään useamman opettajan ammattitaitoa suunnittelussa ja opetusentoteutuksessa. Myös lisääntyneet avoimet oppimisympäristöt ja suurryhmit osaltaan vaativat uudenlaisten työmuotojen käyttöönottoa ja hyödyntämistä opetustyössä. Suunnittelussa monet asiat ovat ennallaan. Opettaja tarvitsee monenlaisia tietoja ja taitoja opetustaan suunnitellessa. Suunnitelmien laajuudesta ja niiden sisältämistä tavoitteista riippuen myös suunnittelu opettajien välillä voi olla hyvin erilaista sisällöltään. Suunnitteluun oman haasteensa tuo kuitenkin tiedon määrän lisääntyminen. Opettajan tulee jatkossa yhä enemmän keskittyä oppilaiden omaan oppimisprosessiin. Innostaa ja kannustaa oppimaan ja auttaa löytämään oppimaan oppimisen taitoja.

2.1 Opetuksen suunnittelun lähtökohtia

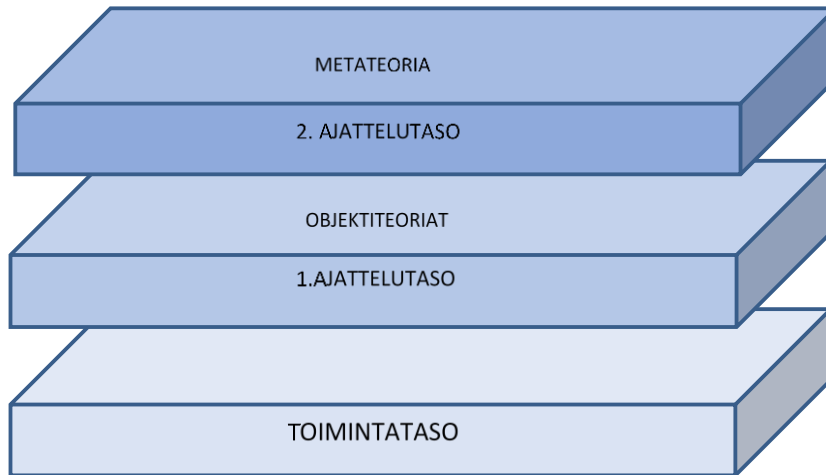
Opetusta suunnitellessa opettaja tarvitsee monenlaisia taitoja. Shulman (1987, 8) on jakanut opettajan opetuksessaan tarvitseman tiedon seitsemään eri osa-alueeseen sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, opetussuunnitelmallinen tieto, pedagoginen sisältötieto, oppilaan tuntemus, tieto koulutuksellisesta kontekstista ja tieto koulutuksen päämääristä, tarkoituksesta, arvoista sekä niiden filosofisista ja historiallisista perusteista. (Shulman 1987, 8.)

Monet näistä liittyvät yhteen ja ovat yhdessä tiivis kokonaisuus osana opettajan ammattitaitoa. Sisältötiedolla tarkoitetaan yksittäisiin oppiaineisiin

liittyvää tietoa. Opetusta suunniteltaessa onkin keskeistä tietää, mitä opetettavaan asiaan liittyy ja miten ne ovat perusteltavissa ja missä järjestyksessä asioita kannattaa opettaa. Yleinen pedagoginen tieto on tietoa pedagogisista käytännöistä ja periaatteista luokkahuoneessa sekä toiminnan organisoinnista (Shulman, 1987, 8). Opetusta suunniteltaessa opettaja pohtii, miten opetuksen kannalta asiat kannattaa organisoida toimivaksi ja millaisilla käytännöillä helpottaa luokassa työskentelyä. Opetussuunnitelmallinen tieto on vallitsevien opetussuunnitelmien tuntemista ja toteuttamista opetuksessa ja niiden huomioimista opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Pedagoginen sisältötieto on puolestaan sisältötiedon ja yleisen pedagogisen tiedon yhdistämistä siten, että sisältötietoa on muokattu pedagogisesti opetettavaan muotoon oppilasryhmää ajatellen (Shulman 1987, 8). Se sisältää käsityksen siitä, miten aiheet, ongelmat tai kysymykset on suunniteltu vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Oppilaantuntemuksen perusteella opetusta voi suunnitella sopivaksi juuri kyseiselle ryhmälle ja yksittäisille oppilaille. Tietoon koulutuksellisesta kontekstista kuuluu niitä kasvatusolosuhteista, jotka vallitsevat juuri siinä opetusryhmässä, koulussa ja kunnassa. Koulutukselliseen kontekstiin liittyy laajasti oppilaiden eroavaisuuksista, koulujen rahoitukseen ja hallintoon. (Shulman 1987, 8.)

Opetuksen suunnitteluun tarvitsee siis monenlaisia tietoja mutta myös pedagogista ajattelua siihen, miten tietoja hyödynnetään onnistuneeseen opetukseen. Kansanen (2004, 88) mukaan toimintaa voi sanoa opetuksiksi vain, jos se on opetussuunnitelman mukaista. Toisaalta hän painottaa, että kaikki opetustoiminta vaatii pedagogista ajattelua. Kansanen (2004, 25) hyödyntää König (1975, 26-31) ideaa objektiteorioista ja metateorioista esittäessään opettajan pedagogisen ajattelun tasomallia (ks. kuvio 1). Mallissa kuvataan opettajan toimintaa toiminnan tasolla (taso 1) sekä opettajan ajattelua (taso 2 ja taso 3). Malli luodaan, että saadaan annettua mahdollisimman kattava koko-

naiskuva, mitä asioita tutkittuun asiaan liittyy. Mallilla pyritään ymmärtämään mahdollisimman perusteellisesti keskeisiä asiaan liittyviä tekijöitä. (Kansanen 2004, 25.)



KUVIO 1 Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 2004, 25)

Ensimmäinen pedagogisen ajattelun tasoista on toiminnan taso. Se pitää sisällään etukäteissuunnittelun (preinteraktio), oppitunnin toteutuksen (interaktio) ja opetuksen jälkeisen arvioinnin (postinteraktio). Opetuksen etukäteissuunnittelulla (preinteraktio) tarkoitetaan sitä tavoitetta, mitä kohti opettaja opetuksella tähtää. Se voi olla esimerkiksi oppiaineen tavoitteita, sisältöjä tai muita päämääriä. Opettaja suunnitellessaan päättää, millaisia menetelmiä käyttää tavoitteeseen pääsemiseksi. (Kansanen ym. 2000,25; Kansanen 2004,97; Kansanen 1995.) Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut opetuksen suunnittelusta, mikä on osa toiminnan tasoa. Toiminnan tasolla suunnittelu on konkreettista työn suunnittelua, mitä tehdään ensin, miten opetus järjestetään, miten eri oppilaita tuetaan, miten huomioidaan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen tässä aineessa, miten arvioidaan jälkikäteen oppilaiden osaamista tai osallistumista. Toiminnan tasolla tapahtuu sekä lyhyen ja pitkän aikavälin suunnitelmat ja tavoitteen asettelut sekä niiden toteutumiset.

Tällä tasolla tapahtuu oppimisprosessin suunnittelu. Toiminnan tasolla työskentely on jokapäiväistä opettamista. Opettamiseen liittyviä päätöksiä ja arjen ongelmien ratkaisuja tehdään koko ajan. Tällä tasolla tarvitaan perusopetustaitoja ja käytännön kokemusta ilman valmiutta pedagogisen ajattelun sekä ilman ymmärrystä työn päämääristä. (Kansanen 1995.) Kansanen (2004, 92) mukaan opetuksen aikainen eli opetustapahtuman toteutus ja sen jälkeinen oppimistulosten ja koko prosessin arviointi kuuluu myös toiminnan tasoon. Opetustapahtuman aikaiset päätökset ovat nopeita ja intuitiivisia eikä niiden tavoitteena ole tietoinen toiminta. Perustelu toiminnalle saattaa selvitä vasta pohdinnan jälkeen ja opettaja tulee silloin tietoiseksi omista valinnoistaan.

Toinen taso pedagogisen ajattelun tasomallissa on objektiteorioiden taso. Se on samalla myös ensimmäinen ajattelun taso. Tällä tasolla opettaja hyödyntää kasvatuksen ja opetuksen teoreettisia malleja ja vertailee omaa opettamista niihin. Tällä tasolla opettaja tarvitsee teoreettista oppiainekohdasta sisältötietoa, tutkimusmenetelmistä teoreettista asiantuntemusta sekä pedagogisen sisällön osaamista. Opettaja myös pohtii, onko hänen opetus-teoriansa toimivia ja suhtautuu siihen kriittisesti. Hän rakentaa teoreettisia malleja itselleen avuksi ymmärtääkseen prosesseja sekä syy- ja seuraussuhteita. Ideat ja ajatukset siirtyvät käytännöstä teoriaan ja takaisin käytäntöön. Mitä parempi teoreettinen asiantuntemus ja kriittinen arviointikyky opettajalla on sitä laadukkaampaa pohdinta teoreettisten mallien ja toiminnan välillä on. (Kansanen 2004, 97-98; Kansanen, Tirri, Meri ym. 2000, 25; Kansanen 1995). Objektiteorioiden tasoa tutkiessa huomaa, että opettajan teoreettisia toimintamalleja on useita. On luonnollista verrata niitä keskenään ja nähdä myös niihin vaikuttavia tekijöitä. Tällä tasolla myös arvokysymykset tulevat vaikuttamaan koko ajan. Kaikkien eri tasojen välillä on vuorovaikutusta. (Kansanen 1995.) Toiminnan tasolla kuka tahansa saattaa saada opetuksen näyttämään laadukkaalta ja onnistuneelta. Opettajan tietoperustaa vaaditaan mukaan tässä toisella tasolla, kun siirrytään ajatuksen tasolle ja toiminta

muuttuu pedagogisen pohdinnan avulla omien ratkaisujen kyseenalaistamiseen.

Kolmas mallin tasoista on metateorioiden taso ja samalla toinen ajattelun taso. Tällä tasolla keskeiseksi nousee päätösten arvoperusta. Opettaja katsoo tilannetta välimatkan päästä, pyrkii näkemään kokonaisuuksia ja tekemään johtopäätöksiä omasta toiminnastaan sekä pohti niihin liittyviä eettisiä kysymyksiä mm. onko opetusratkaisut olleet oikeudenmukaisia. Metateoriatasolla kasvatuksen arvo kysymykset nousevat keskeiseksi niiden lähtökohtia ja niiden alkuperää joudutaan etsimään. Tähän kuuluu yhteiskunnan koulutuspoliittisten ratkaisujen, didaktisten mallien ja kasvatussuuntausten taustalla vaikuttavien arvojen pohdinta. (Kansanen, Tirri, Meri ym. 2000, 25; Kansanen ym. 2004, 98.) Arvojen pohdintaan tarvitaan Shulmanin (1987, 8) määrittelemää tietoa kasvatuksellisista päämääristä ja tavoitteista sekä niiden filosofisista ja historiallisista perusteista. Toisaalta ne ovat osittain näkyvissä sen hetkissä opetussuunnitelmissa ja siten myös opetussuunnitelmassa ilmenevät arvot ja opetussuunnitelmallinen tieto täytyy olla hallinnassa pystyäkseen metateorioiden tasolla miettimään omien ratkaisujen eettisyyttä arvojen pohjalta.

Opetussuunnitelman omaksuminen ja sisäistäminen vaatii opetussuunnitelman ja omien arvojen kohtaamista. Opettajan toiminnasta tulee tavoitteellista eli opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaista tavoitteiden omaksumisen ja sisäistämisen myötä. Tavoitteisuus tarkoittaa ennen kaikkea tavoitteiden tuntemista ja niiden hyväksymistä. (Kansanen 2004, 89-93.) Omien arvojen lisäksi opettajan täytyy työssään huomioida myös koulun arvopohjaa, joka edustaa opetussuunnitelmaa. Opetus ei voi olla oman vision toteuttamista. (Atjonen 2004, 159). Opetussuunnitelman tavoitteita koskevat päätökset jo suunnitteluvaiheessa pohjautuvat myös arvoihin. (Kansanen 2004, 88).

Pedagoginen ajattelu on refleктоivaa ja pohtivaa. Tarkoitus ei ole niinkään ratkaista sen hetkistä ongelma vaan miettiä ja pohtia vaihtoehtoja. (Kansanen 2004, 91.) Toiminnan tasolla pohdintaa ei vielä ole. Se on suunnitelman

toteuttamista ilman pohdintaa hyvistä ja huonoista ratkaisuista. Toisella ja kolmannella tasolla eli ajattelun tasoilla kriittisyys omaa toimintaa ja valintoja kohtaan nousee keskeiseksi. Myöskään näihin ei ole tarkoitus löytää yhtä aintutta ratkaisua vaan pohtia ja punnita eri vaihtoehtoja ja miettiä oman toiminnan parantamista. Pedagogiseen ajatteluun kuuluu siis myös oman toiminnan reflektointi ja arviointi. Marja-Liisa Järvinen 2011, 23 kirjoittaa väitöskirjassaan arkisen rutiiniajattelun vastakohtana olevan pedagoginen ajattelu. Tällä hän tarkoittaa opettajan kriittisyyttä omia ratkaisujaan kohtaan. Hän painottaa reflektiivistä pohdintaa omissa valinnoissa, kun opettaja punnitsee sekä ulkopuolelta että sisäpuolelta tulevia vaatimuksia ja odotuksia. Reflektiivinen ajattelu ei siis kohdistu pelkkään toimintaan vaan myös niiden takana oleviin arvoihin (Korkeakoski 2004, 160).

2.2 Tavoitteet ohjaamassa suunnittelutyötä

Oppimisprosessin suunnittelu alkaa tavoitteen asettelusta. Tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Ne ovat opettajan apuvälineitä ja työvälineitä hänen työssään. Tavoitteella ilmaistaan, mihin opetuksella pyritään. Mitä tarkemmin tavoite asetetaan, sitä todennäköisempää on kyseiseen tavoitteeseen pääseminen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 72.) Opetus tähtää aina tavoitteiden toteutumiseen. Kansanen (2004, 43) määrittelee, että vain opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen toiminta on opetusta.

Usein opettaja on se, joka oppilaan arjessa asettaa tavoitteet opetukselle. Hänellä on kokonaisnäkemys mihin tulee pyrkiä, missä ajassa, miten ja mitkä tavoitteet tai osatavoitteet johtavat oppimiseen. Lopulliseen päämäärän pääsemiseksi opettajalla on monenlaisia tietoja ja taitoja, joita hän työssään hyödyntää. Opettaja suunnittelee opetusjärjestelyjä ennen opetusta ja opetuksen aikana. Hän vastaa myös oppimistuloksista. Tässä opettaja kohtaa usein ristiriitoja asetettujen tavoitteiden tai tavoitetason, resurssien sekä koulun resurssien, että ajallisen resurssien sekä oppilaiden valmiuksien ja omien kykyjen

kanssa. (Järvinen & Järvinen 2011, 34-35.) Oppimista ja osaamista verrataan Kansanen (2004, 45) mukaan aina asetettuihin tavoitteisiin. Silloin kun tavoite on tiedossa, voidaan puhua myös tuloksista eli siitä, kuinka hyvin tavoitteisiin on päästy. Uusikylän ja Atjosen (2005, 71) mukaan oppilaiden vuoksi opetuksen tavoite tulisi ratkaista ensimmäisenä ennen opetuksen tarkempaan suunnittelua.

Opettajan työn suunnittelua voidaan määritellä monella eri tavalla ja eräs suunnittelun ulottuvuus on sen ajallinen kesto. Opetuksen suunnittelu voi olla koko vuoden tai lukukauden mittaisia laajoja suunnitelmia. Se voi olla myös laajojen kokonaisuuksien tai teemaviikkojen suunnittelua sekä päivä- ja tuntikohtaista suunnittelua. (Pollard, Anderson, Maddock, Swaffield, Warin & Warwick 2008, 254-266; Uusikylä & Atjonen 2005, 66- 67.) Suunnitelmien tavoitteet ovat niiden ajallisen keston mukaan erilaisia. Tavoitteet voidaan jakaa yleistavoitteisiin, erityistavoitteisiin ja osatavoitteisiin (Kansanen & Uusikylä 1983, 34-35.) Laajimpien suunnitelmien tavoitteita opettaja ei aseta itse. Tavoitteita kirjataan yhteiskunnan tasolla kuten opetussuunnitelma ja jopa globaalit sitoumukset määrittelevät niitä. Tällaisia ovat mm. YK:n lapsen oikeuksien sopimus ja UNESCON perussääntö. (Uusikylä & Atjonen 1999, 60.)

Pitkäaikavälin suunnitelma on laajin. Se sisältää valtakunnan, kaupungin ja koulun opetussuunnitelman. Pitkän aikavälin suunnitelmassa ilmenee etenemisjärjestys, laajuus, tasapaino, jatkuvuus ja johdonmukaisuus sekä opiskeltavien aineiden sisällä että välillä. (Pollard, Anderson, Maddock ym. 2008, 254.) Valtioneuvosto määrittelee hallitusohjelmaansa koulupoliittisia päämääriä ja opetushallitus julkaisee säännöllisesti opetussuunnitelman, mikä sisältää satoja tavoitteita opetuksella. Myös jokaisella kunnalla ja koululla on oma opetussuunnitelmansa ja vuosisuunnitelmansa. (Uusikylä & Atjonen 1999, 60.) Laajat suunnitelmat tulevat opetushallitukselta sekä kunnilta. Opettajat saavat osallistua opetussuunnitelman tekemiseen sekä valtakunnan että kunnan ja koulun sisällä. Valtakunnallinen opetussuunnitelmaan sisällytetään hallituksen sillä hetkellä tärkeimmiksi nähtyjä opetuksen tavoitteita ja

päämääriä sekä arvoja ja työtapoja, joita opetuksessa tulee hyödyntää. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on näistä laajin ja luo raamit opetuksen järjestämiselle. Usein kuntakohtainen opetussuunnitelma on suppeampi. Se voi määritellä vuosiluokille teemat tai työtavat, joita kunnan kaikilla kouluilla painotetaan tai monialaiset kokonaisuudet, joita oppilaille sinä vuonna tulee opettaa. Jotkut koulut tekevät myös oman suunnitelman omista painotusalueistaan. Sen tulee olla linjassa valtakunnallisen ja kunnan oman opetussuunnitelman kanssa. Opettajat ja rehtorit tekevät koulukohtaisen opetussuunnitelman mahdollisesti yhdessä oppilaiden kanssa. Se voi olla yksityiskohtaisempi ja sisältää työtapoihin, sisältöihin tai laaja-alaisiin tavoitteisiin liittyviä tavoitteita koko koululle.

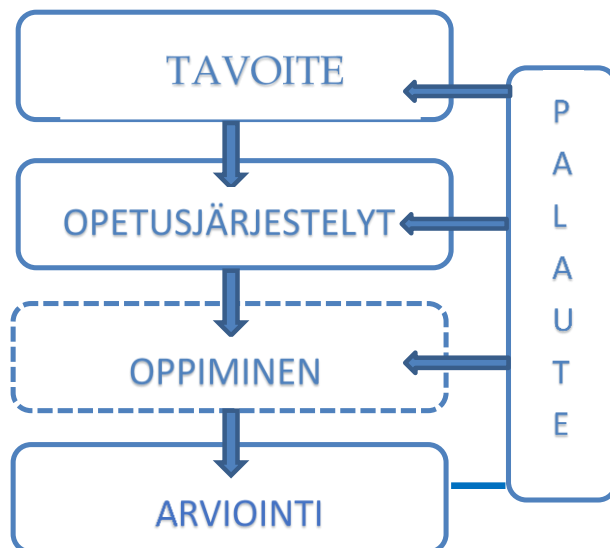
Keskipitkän aikavälin suunnitelmat keskittyvät opetussuunnitelman eri osa-alueisiin, niissä esitetään yksityiskohtaisesti, mitä on tarkoitus saavuttaa lukukauden tai lukuvuoden aikana tietyssä oppiaineessa. Joskus suunnitelma voi olla myös lyhyempi jakso kuten esimerkiksi teemaviikko tai monialainen kokonaisuus. Keskipitkän suunnittelun hoitaa opettaja tai luokanopettajat. Se sisältää luokan ja opetettavan aineen yksityiskohdat, vuosiluokan, keskeiset sisällöt, käsitteet ja opetuksen tavoitteet sekä keinoja, miten niihin päästään ja miten arvioidaan. Keskipitkässä suunnitelmassa ilmaistaan, miten se linkittyy opetussuunnitelman oppiainekohtaisiin ja laaja-alaisiin tavoitteisiin. (Pollard, Anderson, Maddock ym. 2008, 254-265.) Keskipitkien suunnitelmien tekemisessä opettajat hyödyntävät ammattitaitoaan ja oppilasryhmänsä tuntemusta valitessaan, kuinka oppiaineissa edetään, mitä sisältöjä painotetaan, miten oppimista arvioidaan ja miten laaja-alaisia taitoja harjoitellaan vuoden, lukukauden, jakson tai teemaviikon aikana. Lukuvuosisuunnitelmassa opettaja voi suunnitella, missä järjestyksessä asioita opettaa ja millaisia monialaisia kokonaisuuksia kouluvuoteen sisältyy, huomioiden, että valtakunnallinen kunnallinen ja koulun opetussuunnitelman tavoitteet täyttyvät.

Lyhyen aikavälin suunnitelmat jaetaan viikko- ja oppitunti kohtaisiin suunnitelmiin. Viikkosuunnitelmat ovat lyhyitä, osia laajemmista suunnitelmista. Siinä ilmenee eriyttämisen tarve, ryhmän tiedot ja välttämättömien resurssien tarve. Oppitunnin suunnittelu on yksityiskohtainen sisältäen opetettavan aineen tiedot, oppimisen tavoitteet, oppitunnin rakenteen ja vaiheet, keskeiset käsitteet ja eriyttämisen, resurssit ja turvallisuuden huomioimisen, oppitunnin rakenteen ja vaiheet, keskeiset käsitteet ja eriyttämisen arvioinnin kohteet ja keinot sekä sen liittymisen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. (Pollard, Anderson, Maddock ym. 2008, 254-265.)

Lyhyen aikavälin suunnitelman tekee luokanopettaja tai luokkaa opettavat opettajat yhdessä. Oppilasta lähestyttäessä suunnitelman tavoitteet muuttuvat konkreettisemmaksi. Opettaja määrittelee oppilasryhmän ja yksilöiden näkökulmasta lukuvuoden, lukukauden ja yksittäisten jaksojen tavoitteet. Tavoitteet ohjaavat opetuksen toteutusta ja suunnittelua, ne määrittelevät opetuksen onnistumista tulosten näkökulmasta sekä ohjaavat oppilasta tavoittelemaan hänelle asetettua tavoitetta. (Uusikylä & Atjonen 1999, 60.) Lahdes (1986, 155) nimeää tavoitteet kasvatuspäämääriksi, välitavoitteiksi ja opetustavoitteiksi. Idea on kuitenkin sama kuin Uusikylän ja Atjosen (1999, 60) määritelmässä. Tavoitteet voivat olla kasvatuksellisia tai oppilaita lähestyttäessä hyvinkin konkreettisia.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tavoitteet ovat eri laajuisia. Kasvatukselliseksi tavoitteiksi voidaan sanoa niitä tavoitteita, joista puhutaan laaja-alaisten tavoitteiden nimellä. Oppiaineille nimitään vuosiluokkien mukaan suppeampia tavoitteita ja nimetään sisältöjä, joiden avulla tavoitteisiin on mahdollista päästä. Opetussuunnitelma määrittelee myös työtapoja, jotka auttavat monen eri tasoisten tavoitteiden saavuttamisessa. Työtavat ja sisällöt opetussuunnitelmassa määrittelevät opetusjärjestelyjen osuutta ja ne auttavat tavoitteen saavuttamista ja oppimisen mahdollistumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.)

Lahdeksen (1986, 21) mukaan oppimiselle voidaan luoda lähtökohta ja rakenne, joka auttaa oppilasta pääsemään asetettuun tavoitteeseen mutta itse oppimiskokemusta on kuitenkin vaikea kontrolloida. Vaikka oppimiselle on vaikea asettaa tavoitteita Vaahtokarin ja Vähäpassin (1995, 124) mukaan opetukselle voidaan määrittellä ja asettaa tavoitteet. Selkeästi ilmaistuna ja realistisesti asetettuna ne luovat hyvän pohjan ja lähtökohdan sille, että oppilaan oppimista voi tapahtua. Lahdes (1986, 21) on luonut opetuksen perusmallin (ks. kuvio 2). Perusmallin ideana on, että tavoitteet ovat lähtökohtana opetusjärjestelyille, opetusjärjestelyt toimivat puolestaan pohjana oppimiselle ja arvioinnille.



KUVIO 2 Opetuksen perusmalli (Lahdes 1986, 21)

Lahdeksen (1986, 21) muodostamassa mallissa (Kuvio 1) lähtökohtana on selkeästi asetettu tavoite. Se helpottaa opetusjärjestelyjen suunnittelua ja oppimistulosten arviointia. Siljander (2014, 59) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tapahtuu muutosta oppijan taidoissa, tiedoissa, toiminnassa tai ajatteltavassa. Koli ja Silander (2002, 7) puolestaan kuvaavat oppimisprosessia en-

nalta suunniteltuna matkana polulla tai tiellä. Se etenee askeleittain ja sen lähtökohdaksi on oppimisen tavoite. Jokaisella oppilaalla oppimiseen johtava polku tai tie kulkee hieman eri reittiä.

Suunnittelussa kohti oppilaan oppimisprosessia opettaja asettaa tavoitteet ja järjestää opetuksen sisältötiedon, pedagogista tietoa, pedagogista sisältötietoa sekä tietoa oppilaasta ja oppilasryhmästä hyödyntäen. Laajoissa suunnitelmissa ja laajojen tavoitteiden asettamisessa opettaja tarvitsee erilaista tietoa, kuin lyhyemmän aikavälin suunnitelmissa ja niiden tavoitteiden asettamisessa. Tarkempia tavoitteita asettaessa on koko ajan muistettava laajemmat suunnitelmat ja niiden tavoitteet. Oma tietoperustaansa hyödyntäen ja soveltaen opettaja pystyy laajoista suunnitelmista tekemään useita lyhyemmän aikavälin suunnitelmaa ja suunnitelmien ja oman tietoperustan pohjalta toteuttamaan opetusta kohti oppilaalle asetettua tavoitetta.

Engeströmin (1984, 144-146) mukaan olennaisin asia suunnittelussa on suunnittelun sisäiset ja ulkoiset tekijöihin. Hänen mukaansa opetuksen suunnittelussa opettaja keskittyy usein ulkoisiin tekijöihin. Opetuksen ulkoiset tekijät tarkoittavat aikatauluja ja opiskeltavia sisältöjä. Sisältäen ajatuksen siitä, miten opettaja olettaa opetuksen etenevän. Se ei kuitenkaan kerro, miten oppilaan oma oppimisprosessi etenee. Hänen mukaansa suunnitelma on arvokkaampi, jos se perustuu opetuksen sisäisiin tekijöihin eli oppilaan tukemiseen omassa oppimisprosessissa. Uusikylän ja Atjosen (2005, 66-67) mukaan oppitunnin suunnittelu tuo kuitenkin opettajan toiminnalle struktuurin ja varmuuden siitä, että kaikki tärkeät asiat tulee huomioiduksi tunnilla. Hyvä suunnittelu tukee joustavuutta ja mahdollistaa sen, että oppitunnin aikana voi kiinnittää huomion oppilaisiin opetuksen sijaan. Tämä on tärkeää etenkin, jos oppilailla tai luokassa on paljon huomioitavia asioita.

Opetuksen suunnittelussa tulee huomioida tavoitteen kiinnittymisen oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin. Opetusjärjestelyissä tulee huomioida oppilaiden lähtökohdat ja oppimistyyliä sekä rakentaa oppimistilanne si-

ten, että merkitykselliset käsitteet löytävät aikaisemman tiedon ja siten tietorakenne pääsee kasvamaan. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 53; Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen, Nurmi 2016, 146; Novak 2002, 141; Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 123.) Opettajan tehtävä oppimisprosessin aikana on antaa oikea aikaista tukea oppilaille, kannustaa, aktivoida, ohjata, haastaa ja innostaa (Hellström, Johnson, Leppilampi ym. 2015, 52- 53; Lerkkanen 2014, 368; Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen ym. 2016, 146-154). Luukkainen (2005, 134-135) puhuu kokonaan uudesta oppimiskulttuurista, jossa teknologian hyödyntäminen nähdään uuden oppimisen mahdollistajaksi. Opettaja vapautuu opetustyöstään ja hän auttaa oppilaita luomaan itselle sopivan oppimisympäristön. Kaikki lähtee liikkeelle siitä, että oppilaat harjoittelevat ottamaan vastuuta itse omasta oppimisestaan. Näin opettajan tehtäväksi jää synnyttää oppimisen halu ja opettaa oppimiseen tarvittavat taidot.

2.3 Yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen

Tiedon määrän lisääntyminen ja saatavuus on muuttanut opettajan roolia koulussa. Opettaja ei voi toimia tiedonlähteenä eikä edes välittäjänä. Siten myöskään suunnittelutyö ei voi keskittyä enää sisällön opettamiseen ja tiedon jakamiseen oppilaille. Uutena tavoitteena opettajalla itsellään on oppilaan tukeminen hänen omassa oppimisprosessissaan kohti selkeästi asetettuja tavoitteita. (Norrena 2013, 156.) Muuttuva opettajan työnkuva haastaa opettajia uudelleenlaiseen suunnitteluun ja yhteistyöhön muiden opettajien kanssa.

Opettajien välisestä yhteistyöstä käytetäänkin monia eri käsitteitä, jotka ovat osittain ristiriitaiset. Malinen ja Palmu (2017) puhuvat yhteisopettajuudesta tukeutumalla Walter-Thomas, Bryant ja Landin (1996) määritelmään, jonka mukaan yhteisopettajuus on opettajien tasa-arvoista yhteistyötä. Se sisältää opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin yhdessä. Pulkkinen

ja Rytivaaran (2015, 5) mukaan yhteisopetusta kutsutaan Suomessa samanaikaisopetukseksi (co-teaching). Samanaikaisopettajuus on kuitenkin Cook ja Friendin (1995,15) mukaan karkeasti sitä, että kaksi opettajaa työskentelevät fyysisesti samassa tilassa koko ajan. Ahtiainen, Beirad ja Hautamäki ym. (2011, 12) määrittelevät taas samanaikaisopetuksen yhteiseen suunnitteluun, joka on sidottu aikaan ja paikkaan. Opetuksen toteutus voi olla erilaisten työmuotojen hyödyntämistä mutta opetus ei ole enää sidottu samaan tilaan. Uusikylä ja Atjonen (1999, 113) puolestaan käyttävät yhteissuunnittelun määritelmää puhuessaan oppilaan osallistumisesta opetuksen suunnitteluun opettajan kanssa yhteistyössä. Tässä tutkielmassa rajaan yhteissuunnittelun tarkoittamaan vain opettajien välistä yhteissuunnittelua, jossa opettajat kaksi tai useampi yhdessä suunnittelevat yhdelle tai useammalle luokalle opetusta.

Tässä tutkielmassa käytän *yhteisopetuksen työmuoto* -käsitettä silloin kun tarkoitan erilaisia malleja, joita opettajat käyttävät opetustyössään. Esimerkiksi toisen opettaessa toinen avustaa tai luokka jaetaan kahtia ja molemmat opettavat ryhmiä vuorotellen. *Yhteisopettajuus* -käsitettä käytän silloin, kun puhun opettajien välisestä yhteisopettajuusprosessista. Toki nämä käsitteet menevät hieman limittäin. Yhteisopettajuutta toteutetaan hyödyntämällä erilaisia yhteisopetuksen työmuotoja ja toisaalta taas osa yhteisopetuksen työmuodoista vaatii yhteisopettajuuteen liittyvää yhteistä vastuunottoa suunnittelusta, arvioinnista ja toteutuksesta. Keskeisenä erona näissä käsitteissä on se, että yhteisopetuksen työmuotoja voi toteuttaa myös ilman sitoutumista tiiviiseen yhteisopettajuusprosessiin. Yhteinen suunnittelu on joka tapauksessa iso osa sekä yhteisopettajuutta että yhteisopetuksen erilaisten työmuotojen toteuttamista.

Walter-Thomas, Bryant ja Land (1996, 257-260) ovat kehittäneet monitasoisen mallin yhteissuunnittelusta. Luokkatasolla yhteissuunnitteluprosessi alkaa opettajien tutustumisella toisiinsa. Heidän tulee tietää toistensa vahvuudet ja kasvatuseriaatteet jo ennen työskentelyn aloittamista. Conderman, Johnston-Rodriguez ja Hartmanin (2009, 6-8) malli yhteisopettajuudesta alkaa

lähes samalla tavalla. Heidän mukaansa opettajan tulee ensin tunnistaa oma tyyli opettaa, omat toimintatavat ja vahvuudet. Keskeistä on myös miettiä, miksi haluaa tehdä yhteistyötä, mitä yhteistyöltä odottaa ja miten haluaa toimia oppilaiden kanssa.

Omien pohdintojen jälkeen opettajat yhdessä keskustelevat omista ja toisen periaatteista ja tavoista toimia oppilaiden kanssa. On tärkeää tietää, mitä asioita toinen pitää tärkeänä ja myös avata omien toimintaperiaatteiden tarkoitusta. Näissä keskusteluissa pitäisi löytyä yhteinen näkemys omien ja toisen toiveiden ja odotusten mukaisesta toiminnasta sekä asettaa yhteiset tavoitteet yhteistyölle. (Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman 2009, 7.)

Yhteissuunnitteluprosessiin kuuluu luokkahuonekäytäntöihin liittyvistä asioista sopiminen. Yhdessä täytyy sopia päivittäiset rutiinit ja säännöt, opetussuunnitelmasta valitut tavoitteet, oppilaiden arviointi ja käyttäytymiseen puuttuminen. Näille keskusteluille ja päätöksille pitää olla aikaa, että opettajat saavat sovittua molemmille sopivat toimintaraamit sekä sitoutua niiden noudattamiseen. (Walter-Thomas, Bryant & Land 1996, 257-260.) Yhteistyön alussa sovitaan myös, kuinka usein suunnitellaan, missä ja milloin, millaisia oppimiskokonaisuuksia muodostetaan, mitä ne sisältävät ja mitä opetusmenetelmiä käytetään sekä miten arvioidaan oppilaiden osaamista (Villa, Thousand & Nevin 2008, 132). Walter-Thomas, Bryant ja Landin (1996, 260) muodostamaan suunnitteluprosessiin kuuluu viikoittainen suunnittelu-aika, jossa keskitytään sisältötavoitteisiin ja opiskelijoiden tarpeisiin. Myös Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2008,17) mukaan yhteisopettajuuden keskiössä on yksittäisen oppilaan oppiminen luokassa.

Yhteisen opetustyön alkaessa opettajan tulee pitää mielessä yhteiset keskustelut ja tavoitteet. Hän reflektoi omaa käytöstään, miettii vastaako se työparin toiveita ja odotuksia sekä tarkistaa myös toimiiko itse kertomien odotusten mukaisesti. Yhteisen työskentelyn viimeinen vaihe on avoin keskustelu työparin kanssa. Keskustellen arvioidaan omaa toimintaa yhteistyössä, yhteistyön

toimivuutta ja annetaan palautetta työparille. (Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman 2009, 7.) Yhteisen työskentelyn jatkuessa opettajat oppivat tuntemaan toisensa ja oppilaansa. Päivittäinen vuorovaikutus opiskelijoiden ja toistensa kanssa helpottaa myös suunnittelua. Opettajat oppivat ennakoimaan haastavia tilanteita ja mahdollistamaan paremmin oppilaan oppimiskokemuksia. (Walter-Thomas, Bryant & Land 1996, 260.)

Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2008, 18) jakavat yhteisopettajuuden kehittymisen kolmeen vaiheeseen. Alkuvaiheessa opettajat epäröivät tehdä itsenäisiä päätöksiä, koska he eivät tunne toisiaan. He arastelevat toisiaan ja pohtivat toisen suhtautumista omaan työhön. Seuraavassa, kompromissivaiheessa, opettajat tuntevat olonsa turvalliseksi toistensa seurassa eivätkä jännitä enää toisen reaktioita. Heillä on yhteinen vastuu oppilaista mutta usein he toteuttavat opetusta vuorotellen. Lopuksi yhteisopettajuusvaiheessa opettajat luottavat toisiinsa täysin. Heidän yhteistyönsä on joustavaa ja antoisaa. Yhteisopetuskokemuksia arvioidessa ja pohtiessa onkin tärkeää huomioida, missä vaiheessa yhteisopettajuuden kehittyminen on.

Ahtiainen, Beirad ja Hautamäen ym. (2011, 21) mukaan yhteisopettajuuden voi aloittaa kevyemmin ja keskinäisen luottamuksen myötä tiivistää yhteistyötä. Myös Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 25) mukaan työskentely kannattaa aloittaa kevyemmin. Esimerkiksi siten, että toinen on vastuussa opettamisesta ja toinen toimii avustajan roolissa. Tässä vastuunjako on selvä ja opetuksen suunnitteluvastuu jää päävastuussa olevalle. Vaikka opetuksen suunnitteluvastuu jää toiselle opettajalle, yhdessä keskustellaan, mitä kukin tekee, tarvitseeko joku oppilaista tukea ja jälkeen päin pohditaan, miten opetusjärjestelyt sujuivat. Tätä yhteisopetuksen työmuotoa kutsutaan avustavaksi opetukseksi. Tästä mallista on helppo lähteä tiivistämään ja kehittämään yhteistyötä.

Yhteisopetuksen työmuotoja onkin paljon erilaisia ja niitä ryhmitellään usein kolmen, neljän, viiden tai kuuden eri työmuodon välillä. (Cook &

Friend, 1995; Villa, Thousand & Nevin, 2013; Rytivaara & Pulkkinen). Yleisimmin niihin kuuluvat avustava opetus, rinnakkaisopetus, tiimiopetus, täydentävä opetus ja pysäkkiopetus. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki ym. (2011, 22-23) jakaa yhteistyömuodot kuuteen ryhmään: eriyttävä opettaminen, pistetyöskentely, jaetun ryhmän opettaminen, joustava ryhmittely, vuorotteleva opetus ja tiimiopettaminen. Pancsofar ja Petroffin (2016, 1047) mukaan ryhmittelyjen erot muodostuvan siitä, millä perusteella oppilaita jaetaan ryhmiin sekä miten opettajien välinen vastuu oppitunnilla jakaantuu.

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 25) jakavat yhteisopetuksen karkeasti kolmeen erityyppiseen muotoon: avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkaisopettaminen ja tiimiopettaminen. Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa toinen opettajista toimii päävastuussa ja toinen avustajan roolissa havainnoiden ja tukien oppilaita ja huolehtien työrauhasta. Villa, Thousand ja Nevin (2008, 34) mukaan tässä mallissa rooleja voidaan vaihtaa myös kesken tunnin siten, että toinen siirtyy päävastuuseen ja toinen avustajan rooliin. Täydentävässä opetuksessa edelleen päävastuu opetuksesta on toisella opettajalla mutta toinen voi olla täydentävässä opetusta demonstroimalla tai tekemällä taululle muistiinpanoja.

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 27) jaottelun mukaan rinnakkain opettamiseen kuuluu monia erilaisia vaihtoehtoja ryhmittelystä. Molemmille tai kaikille opettajille on jaettu ryhmät. Ne voivat olla samankokoiset tai erikokoiset. Myös oppitunnin sisältö voi olla joko samanlainen tai erilainen. Piste tai paja-työskentely kuuluu myös tämän rinnakkaisopetuksen sisälle. Kaikilla työpisteillä ei tarvitse välttämättä olla opettajaa lainkaan. Ahtiainen, Beirad ja Hautamäen ym. (2011, 22) jaottelun mukaan heidän neljä opetusmuotoansa kuuluvat tämän rinnakkaisen opetuksen alle. Nämä ovat jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen ja joustava ryhmittely. Kummassakaan jaottelussa ei ole selkeää määritelmää siitä, miten vastuut jakautuvat ja miten suunnittelu ja arviointi muodostuu. Yhteisopetuksen työmuodot määrittelevät pääasiassa sen, miten opetusta toteutetaan käytännössä.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 29) jaottelun mukaan kolmas yhteisopetuksen malli on tiimiopettaminen. Tässä kaksi tai useampi opettajaa tekee saman työn yhdessä kuin tavallisesti opettaja tekisi yksin. Usein yhteisopettajuus määritellään juuri siten, että kaksi tai useampia ihmisiä jakavat yhteisesti vastuun opetuksesta. Sen tulee sisältää suunnittelun, valmistelun ja toteutuksen sekä arvioinnin ja oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvät asiat. (Bryant Davis, Dieker, Pearl & Kirkpatrick 2012, 222; Hellströmin ym. 2015, 83; Villa, Thousand & Nevin 2008, 5.) Villa, Thousand ja Nevin (2008, 54,64) mukaan tiimiopetuksessa kaikki ovat vastuussa oppimisesta, vaikka työnjakoa voidaan tehdä ryhmän sisällä ja jokainen hoitaa sen jälkeen oman osuutensa osittain yksin. Tiimiopettamiseen voi siis sisältyä myös rinnakkaisopettamisen alle kuuluvia työmuotoja, mutta kaikki ovat vastuussa kaikista sisällöistä ja kaikista oppilaista.

2.4 Yhteisopettajuus haaste vai mahdollisuus?

Yhteisopetus on yhä suosituampi toimintamalli, jolla voidaan auttaa tukemaan erilaisia oppilaita luokkahuoneissa (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2008, 18). Villa, Thousand ja Nevin (2008, 5) kertovat, että toisten mielestä yhteisopetus on luova tapa auttaa kaikkia lapsia oppimaan. Toisin sanoen yhteisopetus on hauska tapa oppia kahdelta tai useammalta ihmiseltä, joilla voi olla erilaisia ajattelu- tai opetustapoja. Tosin jotkut taas sanovat, että yhteisopetus on tapa parantaa koulujen tehokkuutta. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 5.) Koska yhdessä opettaminen on uutta, monet opettajat aloittavat tämän ammatillisen yhteistyön yritysten ja erehdysten kautta. Yhteisopettajuuden menestys riippuu siitä, miten opettajat onnistuvat yhdistämään molempien vahvuudet oppilaiden eduksi ja saavat yhteisopettajuuden vastaamaan omiin odotuksiin. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2008, 18.)

Yhteisopettajuus on haastavaa, jos opettajat eivät kunnioita toisensa tapaa opettaa tai toimia luokkatilanteissa. Toinen voi takertua liikaa yksityiskohtiin tai pitää tiukkojen rutiinien noudattamista liian haastavana ja toivoo lisää joustavuutta. Tällöin rehellisyys keskusteluissa nousee tärkeäksi. Opettajien täytyy tietoisesti pyrkiä kunnioittamaan toisen tyyliä ja minimoimaan tarpeettomat konfliktit. Toisen toimintatapojen kunnioittaminen on helpompaa, jos alkukeskusteluissa on pystynyt perustelemaan riittävän hyvin omat tavat toimia. Myös ristiriitojen käsittely on helpompaa, jos niiden käsittelystä on puhuttu jo alkukeskusteluissa työparin kanssa ennen yhteistyön aloittamista. (Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman 2009, 7.)

Useissa tutkimuksissa kuitenkin todettiin, että yhteisopetuksen suurimaksi haasteeksi nousi juuri yhteinen suunnittelu-aika ja sen löytäminen (Rytivaara 2012, 59; Rytivaara & Pulkkinen 2015, 22; Walter-Thomas 1997, 402). Rytivaara ja Pulkkinen (2015, 22) suosittelevatkin, että suunnittelu-aika merkitään lukujärjestykseen, jotta sille löytyisi varmasti viikoittaista aikaa. Walter-Thomaksen (1997, 402) tutkimuksessa opettajat olivat joutuneet kehittämään yhteisiä rutiineja, jonka avulla he pystyivät tehostamaan omaa suunnittelua. Suunnittelua tehosti hänen mukaansa myös se, että opettajat tiesivät entuudestaan opetettavan sisällön valmiiksi sekä se, että työparin odotukset ja tavat olivat käyneet jo tutuksi. Saloviita ja Takala (2010, 394) tutkivat syitä, miksi opettajat eivät tee niin paljon yhteistyötä, kuin olisi mahdollista. Yleisimmäksi selitykseksi nousi myös siinä tutkimuksessa vaikeus löytää yhteistä suunnittelu-aikaa. Harvoin syyksi esitettiin sen, että opettajat eivät usko yhteisopettajuuden tuovan lisäarvoa opetukseen. Vaikka yhteissuunnittelu-aikaa ei tarvita ihan kaikissa yhteisopetuksen työmuodoissa, yhteisopettajuuden toimimiseksi tarvitaan lisää tukea työnantajalta. Villa, Thousand ja Nevin (2004, 123) luettelevat joukon ehdotuksia yhteisopettajuuden tukemiseksi. Ehdotuksiin kuuluu mm. yhteisen suunnitteluajan tarjoaminen, riittävä koulutus, erityiset kannustimet ja henkilöstön roolien uudelleen määrittely.

Rytivaaran (2012, 59) mukaan yhteisopetuksen katsotaan vaativan sitoutumista ja oikeanlaista asennetta muutokseen. Parhaimmillaan yhteisopetuksessa opettajat toimivat toistensa tukena, käyttävät kahden opettajan ammattitaidon oppilaiden hyväksi. Oikeanlaisella asenteella ja motivaatiolla opettajat voivat päästä pitkälle yhteistyössään mutta se ei tarkoita, etteivät he tarvitse lainkaan resursseja suunnitteluun. Hän myös huomauttaa, että joillakin opettajilla voi olla matalampi motivaatio informaaliin oppimiseen, kuin hänen tapaustutkimukseensa osallistuneilla opettajilla. Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2008,17) mukaan yhteisopettajuuteen tarvitaan hyviä ihmissuhdetaitoja muun osaamisen lisäksi. Yhteisopettajuuden alussa opettajat kohtaavat erilaisia haasteita kuin myöhemmässä vaiheessa kokemuksen karttuessa.

Tutkimuksia opettajien välisestä yhteistyöstä on tehty jo jonkin verran. Joidenkin tutkimusten mukaan yhteisopetus ei sinällään tuonut lisäarvoa luokkaan kuten Mäki-Havulinnan (2011, 123) tutkimuksen mukaan. Toisin kuin Villa, Thousand ja Nevin (2008, 16) tutkimuksessa kaikki oppilaat hyötyivät, kun opettajat jakoivat ideoita, toimivat yhteistyössä ja oppivat toisiltaan. Myös Rytivaaran (2012, 50) tutkimuksen mukaan opettajat hyötyvät yhteisopetuksesta, kun he jakavat tietoa oppilaistaan ja näkevät toistensa työkentelevän erilaisissa luokkatilanteissa. Myöhemmin he voivat keskustella tapahtumista ja reflektoida niitä, jolloin halu vastuun jakamisesta lisääntyy. Mäki-Havulinnan (2011, 123) tutkimuksessa keskityttiin luokan vuorovaikutukseen ja oppilaan aitoon kohtaamiseen. Niihin lisäarvoa ei tuonut se, että kaksi opettajaa opettivat yhdessä. Tarvittiin muutakin kuin sen, että kaksi on paikalla yhtä aikaa.

Rytivaaran (2012, 59, 63) tutkimuksen mukaan yhteisopetus voi tarjota mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen, jos opettajat ovat sitoutuneita työhönsä ja heillä on halua työssä oppimiseen. Se tarkoittaa uusien käytäntöjen luomista ja uutta ajattelua ja halua oppia. Villa, Thousand ja Nevin (2008,

142-143) ovat rakentaneet yhteisopettajuuden onnistumiseksi arviointilomakkeen. Arvioinninkohteet liittyvät sekä opettajan toimintaan että oppilaan toimintaan. Oppilaisiin liittyvä osuus sisältää oppilaiden vahvuudet ja erilaiset tavat oppia sekä arvioinnin osa-alueet. Opettajien toimintaan liittyvät kohdat vahvuuksien ja kokemusten hyödyntämisestä sekä työnjaosta ja vastuun jakautumisesta. Tähän sisältyy myös se, miten opettajat arvioivat omaa työskentelyään, antavat palautetta toisilleen ja arvioivat myös yhteisen työskentelyn onnistumista ja yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Villa, Thousand ja Nevin (2008, 138) mukaan yhteistyössä toimivilla opettajilla on ihanteellinen tilanne oman ammatillisuuden kehittämiseen. He voivat asettaa itselleen ammatillisia tavoitteita, arvioida omaa onnistumistaan ja pyytää palautetta omasta työskentelystä työparilta. Korkeakosken (2005, 161) mukaan arvioidessaan itseään opettaja analysoi, jäsentää, vertailee ratkaisujaan ja tekee niistä päätelmiä. Opettaja pyrkii löytämään yhteisiä tekijöitä ilmiölle ja näkemään oman osuutensa prosessissa. Opettajan oman työn kehittäminen rakentuu vanhan tiedon ja uusien kokemusten myötä. Beijaard, Meijer ja Verloopin (2004, 123) mukaan ammatillisen identiteetin muodostuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan. Ammatillinen identiteetti ei ole jotain, mikä opettajilla on vaan jotain, mitä he voivat käyttää ymmärtääkseen itseään opettajina ja kehittääkseen omaa työskentelyään.

Haastavien tilanteiden pohtiminen ja ratkaisun pohtiminen haastaa käsitystä omasta itsestään ja yhteistyöstä. Ratkaisun löytyminen ja sen reflektointi rakentaa yhteistä ymmärrystä ja ammatillista identiteettiä (Mäki 2015, 128.) Ammatillisuuden kehittämiseen liittyy sen prosessimaisuus. Ei yksistään lähtötilanne vaan myös se mikä haluaa olla ja millaiseksi haluaa tulla (Beijaard, Meijer & Verloop 2004,122-123). Sen vuoksi siihen liittyy myös suuresti se, mitä opettaja itse omalta työltään haluaa. Lopullisen päätöksen omasta oppimisesta ja oman työn kehittämien lähtee liikkeelle opettajasta itsestään (Korkeakoski 2004, 159).

Hiltusen ja Lehtisen (2002, 158) mukaan perinteisten toimintamallien jäädessä vanhaksi ja uudenlaisten piirteiden tullessa mukaan opettajuuteen myös opettajankoulutuksessa on pyritty korostamaan itseohjautuvuutta ja itseohjautuvuuden kehittymistä. Itseohjautuvuus, tarkoittaa reflektiivistä, motivoitunutta ja kasvuorientoitunutta oppijaa, joilla on kyky ja halu kehittää itseään ja ammatillisuuttaan työnkuvan muuttuessa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Opetuksen suunnittelun muuttuminen oppimisprosessin suunnitteluun muuttaa myös opettajien suunnittelutyötä. Uusien haasteiden edessä etsitään uusia keinoja vastata kasvaviin vaatimuksiin. Yhteistyö voi olla erilaisten yhteistyömuotojen toteuttamista käytännössä ilman tiivistä vastuunottoa yhteisistä oppilaista. Se voi olla myös yhteisopettajuutta, jossa vastuu suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on molemmilla opettajilla huolimatta siitä, miten opetus käytännössä toteutetaan. Yhteistyötä voi tehdä monella eri tavalla ja siten suunnittelukin voi olla hyvin eri tasoista. Tässä pro gradu-tutkielmassani tutkin, millaisia käsityksiä opettajilla on yhteissuunnitteluprosessista. Tutkielmassa etsitään vastausta seuraavaan kysymykseen:

Millaisia käsityksiä opettajilla on hyvästä yhteissuunnitteluprosessista?

4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tutkimuskysymystä tarkentaessa ja tutkimusmenetelmää miettiessä pohdin, olenko kiinnostunut kokemuksista vai käsityksistä ja millainen aineiston analyysi olisi hyödyllisin ja sopivin tähän aiheeseen. Fenomenografia kuuluu laadullisiin tutkimusmenetelmiin. Siinä ilmiön kokonaiskuva avautuu aineistossa ilmenevien erilaisten käsitysten muodostaman kokonaisuuden avulla. Tämä soveltuu mielestäni hyvin lähtökohdaksi, koska yhteissuunnittelua voidaan tehdä niin monella eri tavalla. Tutkielman tavoitteena on perehtyä opettajien erilaisiin käsityksiin ja käsitysten vaihtelevuuteen hyvästä yhteissuunnittelusta.

4.1 Fenomenografia tutkimusmetodina

Koska olen kiinnostunut käsityksistä enkä niinkään kokemuksista tutkimusmetodiksi valikoitui fenomenografia. Fenomenografia laadullisena tutkimuksena painottaa ihmisten käsitysten välisiä laadullisia eroja. Tutkielmassani perhedyn opettajien käsitysten välisiin laadullisiin eroihin hyvästä yhteissuunnittelusta. Laadulliset tutkimukset keskittyvät ihmisen maailmaan ja ihmisten luomiin merkityksiin ilmiöistä. Ihmiset antavat erilaisia merkityksiä tapahtumille ja ilmiölle, joita ei olisi olemassa ilman ihmisten antamaa merkitystä. (Varto 1992, 13-14.) Fenomenografisessa tutkimuksessa on keskeistä se, miten eroavaisuudet ja vaihtelevuudet saadaan tutkimuksessa esille. Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvaillaan, analysoidaan ja yritetään ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä, ymmärtämisen tapoja, kuvauksia ja käsitteellistämistä ilmiöstä. Kaiken keskiössä on käsitysten erilaisuus ja vaihtelevuus samasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164,170; Kakkori & Huttunen, 2014, 381; Marton & Booth 1997, 181; Marton 1994.) Variaatioteoreettinen pai-

notus antaa lisäksi mahdollisuuden käsitteiden eroavaisuuksien ymmärtämiselle. Tällöin voidaan tehdä päätelmiä siitä, miksi tavat kokea ovat erilaisia ja miten erot ovat ymmärrettävissä. (Paloniemi & Huusko 2016, 119-120.) Joutsenlahti ja Tossavainen (2018, 423) vertaavat variaatioiden näkemistä patsaan kiertämiseen ja näkemiseen sen eripuolelta erilaisena. Heidän mukaansa variaatiot ovat erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja ilmiöön.

Fenomenografian juuret ovat Göteborgin yliopistossa Ruotsissa 1970- alkupuolella. Fenomenografian kehittäjänä pidetään Ference Martonia, jonka kiinnostuksen kohteena oli yliopisto-opiskelijoiden oppiminen. Hän oli kiinnostunut oppimisesta ja erityisesti siitä, miten ja miksi toiset yliopisto-opiskelijat oppivat paremmin kuin toiset. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton & Booth 1997, 178; Marton 1994.) Fenomenografisen tutkimuksen periaate on, että ihmiset kohtaavat ja lähestyvät ilmiötä eri tavalla. Fenomenografinen tutkimus ei tutki ajattelun prosesseja tai havainnointia eikä myöskään ilmiöiden totuutta, oikeaa olemusta vaan todellisuus ilmiöstä muodostuu ihmisten erilaisten käsitysten muodostamasta kokonaisuudesta. Voimme tunnistaa rajoitetun määrän laadullisesti erilaisia ja loogisesti toisiinsa liittyviä tapoja, joilla ilmiö tai tilanne koetaan tai ymmärretään. Tässä hyväksytään, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka jokainen kokee ja käsittää eri tavalla. Näistä erilaisista tavoista saadaan tietoa, joilla todellisuutta käsitteellistetään ja ymmärretään. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-165; Järvinen & Järvinen 2011, 81; Kakkori & Huttunen 2014, 381; Marton & Booth 1997, 181; Marton 1994.)

Fenomenografinen tutkimus lähestyy ilmiöitä epäsuorasti toisen asteen näkökulmasta eli ilmiöitä pyritään ymmärtämään toisen ihmisen näkökulmasta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 25; Nummenmaa 2002, 68.) Järvinen ja Järvinen (2011, 82) selventävät ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmaa siten, että ensimmäisen asteen näkökulmasta keskitymme ympäröivään maailmaan ja teemme siitä päätelmiä. Toisen asteen näkökulma taas keskittyy siihen, millaisia ajatuksia tai käsityksiä tällä ryhmällä on ilmi-

östä ja teemme niistä päätelmiä. Ensimmäisen asteen näkökulma kuvaa ilmiötä suoraan kokemuksen kautta, mutta siinä ei oteta huomioon ihmisen tapaa kokea ilmiötä. Juuri tämän vuoksi fenomenografiassa perustellaan toisen asteen näkökulman käyttöä tutkimuksessa. (Niikko 2003, 24- 25.) Fenomenografisen toisen asteen näkökulman mukaan tulee keskittyä siihen, millaisia ajatuksia ja käsityksiä tutkittavilla on heidän omasta näkökulmastaan. Tästä tehdään päätelmiä ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseksi. Tässä tutkielmassa ilmiönä on hyvä yhteissuunnitteluprosessi. Eri haastateltavat näkevät ilmiön omasta näkökulmasta, osittain riippuen siitä millaista yhteistyötä tekevät. Heidän kuvaamasta käsitysten vaihtelevuudesta hahmottuu ilmiön kokonaisuus.

Fenomenografinen tutkimus keskittyy käsityksiin. Niikon (2003, 25) mukaan käsitys muodostuu kaikkien aikaisempien kokemusten kautta ja siten kokemus nähdään prosessimaisena. Marton ja Booth (1997) käyttävät käsityksestä ilmaisuja ”tapa kokea”. Kokemus viittaa Martonin mukaan maailmassa olemiseen ja käsitys ja ”tapa kokea” siihen, miten me ymmärrämme nuo kokemukset, mitkä merkitykset luomme niille. Nummenmaan (2002, 69) mukaan käsitys-sana poikkeaa arkikielen käsitys-sanasta eli mielipiteestä. Tässä tutkielmani yhteydessä on kuitenkin vaikea täysin erottaa käsitystä mielipiteestä. Kokemukset muuttavat ihmisten mielipiteitä ilmiöistä ja vaikuttavat siihen, miten he ilmiötä kuvaavat ja käsitteellistävät. Tutkielmassani käsityksillä tarkoitetaan haastateltavien erilaisia tapoja kokea ilmiö. Ne ovat kokemusten kautta muodostuneita näkemyksiä ja merkityksiä, joita he ovat luoneet ilmiöstä.

Monet käsitteet fenomenografiassa on tullut fenomenologiasta. Sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa kokemukset ovat todellisuuden ja subjektin ja subjektin ja maailman välillä. Kokemus on pohjana käsityksen luomisen ja ajattelun rakentamiseen. Sen vuoksi kokemukset ovat kuvauksia henkilön omasta todellisuudesta hänen, maailman ja ilmiön välillä. Kokemus

on henkilökohtainen tapa kokea tietty ilmiö. Sekä fenomenografiassa että fenomenologiassa keskitytään ilmiöön, joka voidaan kokea ja käsittää eri tavoin. (Niikko 2003, 12-44.) Huuskon ja Paloniemen (2002, 164) mukaan fenomenologia laadullisena tutkimuksena on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa ihmisten kokemusten ja käsitysten avulla pyritään pääsemään ilmiön käsiksi. Tieteenfilosofisen suuntauksen lisäksi fenomenologia on myös tutkimusprosessi. Fenomenologiaan liittyy joukko erilaisia tutkimusmetodeja ja teorioita (Niikko 2003, 44). Fenomenografinen tutkimusmetodi poikkeaa yhteisistä käsitteistä huolimatta fenomenologiasta merkittävästi, sillä se ei ole tieteen filosofinen suuntaus eikä siihen liity omia tutkimusmetodeja ja teorioita. Fenomenografia on tutkimusmetodi, jonka tieteenfilosofinen perusta pohjautuu sekä fenomenologiaan että konstruktivismiin. Juuri metodien epistemologiset ja ontologiset oletukset toimivat siltana fenomenografian ja fenomenologian välillä. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348.)

Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä. Teoriaa ei käytetä runkona, jonka mukaan luokitellaan aineistoa vaan aineiston monivaiheisesta analyysistä saadut käsitysryhmät ovat jo tuloksia sinällään. Niiden yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella muodostetut kuvauskategoriat toimivat tuloksina ja niiden tulkinta tehdään vuorovaikutuksessa aineiston ja teorian kanssa. Aineistoa tukevien ja vastakkaisten teorioiden kanssa käydään vuoropuhelua kategorioita tulkitessa.

4.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Aineiston hankinta suoritettiin haastattelemalla luokanopettajia heidän käsityksistään hyvästä yhteissuunnitteluprosessista. Luokanopettajia oli yhteensä 7, joista 6 oli naisia ja yksi mies. Haastateltavat olivat kolmelta paikkakunnalta, eri-ikäisiä ja kaikilla oli jo useiden vuosien työkokemus. Haastatteluun valikoitui opettajia, jotka tekevät yhteissuunnittelua toisen luokan opettajan

kanssa ja opettajia, jotka opettavat tai ovat opettaneet joko kahden, kolmen tai neljän opettajan yhteistä luokkaa. Haastatteluista 5 suoritettiin yksilöhaastatteluna ja yhdessä haastattelussa työpari vastasi yhdessä heille esitettyihin kysymyksiin. Haastattelut pidettiin tammikuun 2020 aikana haastateltavien omilla paikkakunnilla, heidän omissa luokissaan. Ilmapiiri haastatteluissa oli pääosin vapautunut. Haastateltavat kertoivat innostuneesti omasta yhteissuunnittelustaan. Numeroin haastattelut satunnaiseen järjestykseen ja merkitsen niitä aineistossa H1 eli haastateltava 1. Parihaastattelun opettajat numeroin erillisiksi haastateltaviksi. Haastattelut kestivät 21-49 minuuttia. Kaikkiaan haastatteluaineistoa kertyi 3,25 tuntia ja litteroitua aineistoa oli 39 sivua, fontti Arial ja fonttikoko 11.

Fenomenografiassa ei ole omaa aineistonkeräysmenetelmää laadulliselle aineistolle. Tutkimuksen mukaan siihen voi soveltua haastattelu, tekstin keräys, narratiivien kerääminen tai vaikkapa observointia. Usein kuitenkin päädytään tekemään yksilöllisiä temahaastatteluja tai avoimia haastatteluja. (Kakkori & Huttunen 2014, 381; Marton 1994.) Tutkielmassani päädyin avoimeen haastatteluun. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 29) mukaan kaikkien haastattelijoiden kanssa ei ole tarpeellista käydä kaikkia ilmiöön liittyviä asioita läpi. Avoimessa haastattelussa saatetaan keskustella vain yhdestä aiheesta tai edetä vain yhtä kysymystä käyttäen. Tämä helpotti haastatteluissa, sillä kaikkien kanssa ei tarvinnut käsitellä samoja teemoja vaan haastateltavat saivat kertoa ilmiöstä omasta näkökulmastaan.

Aloitin haastattelut kysymällä, millaista yhteistyötä opettaja tällä hetkellä tekevät ja kenen kanssa. Tämä antoi minulle taustatietoa siitä, millaiseen kontekstiin tämän opettajan yhteissuunnittelu sijoittuu. Jatkokysymykseni liittyvät usein opettajan kertomaan vastaukseen. Avoimessa haastattelussa rakenne on ulkoisesti avoin mutta teorian pohjalta muodostettu ymmärrys tukee haastattelun etenemistä (Niikko 2003, 31; Raija & Nummenmaa 2002, 68). Jatkokysymyksillä oli suuri merkitys siihen, millaisia vastauksia opettajat

antoivat. Kysymyksen asettelu oli vaikeaa. Mikäli kysymykseni oli laaja, vastaus saattoi koskea enemmän yhteisopettajuutta tai koulun käytäntöjä kuin yhteissuunnittelua. Jos kysymys oli suppea, vastaus oli lyhyt ja selkeä mutta jatkokysymysten kannalta vaikea. Tässä oli myös vaarana, että johdattelen keskustelua tiettyyn suuntaan. Haastattelut olivat jatkuvaa tasapainottelua kysymysten asettelun kannalta.

Fenomenografia on empiiristä tutkimusta ja siksi haastattelun tulee olla jatkuvaa vuoropuhelua haastattelijan ja haastateltavan välillä. Kun haastattelija pystyy tarkentamaan kysymyksillään annettuja vastauksia, aineistosta on paremmin löydettävissä ne merkitykset, joita haastattelija on tarkoittanut (Marton 1994). Haastatteluja helpotti se, että kaikissa haastatteluissa ei tarvinnut käydä tiettyjä teemoja läpi vaan haastattelut saivat poiketa sisällöltään.

4.3 Aineiston fenomenografinen analyysi

Fenomenografinen analysointi tapahtuu neljässä eri vaiheessa. Näiden vaiheiden avulla on tarkoitus löytää niitä eroja, jotka ilmentävät käsitysten suhdetta ilmiöön. Näistä eroista muodostetaan kuvauskategorioita, jotka puolestaan kuvaavat erilaisia tapoja käsittää ilmiö. (Huusko & Paloniemi 2003, 166.) Kuvauskategoriat tehdään aineistojen pohjalta. Tutkimuksessa keskitytään eroihin ja niiden muodostamaan todellisuuteen. Siten vastausten variaatiot ja luokitukset ovat sinänsä jo tutkimustuloksia. (Järvinen & Järvinen 2011, 82.) Huuskon ja Paloniemen (2006, 170-171) mukaan käsitys on merkitysyksikkö, jonka tutkittava antaa ilmiölle. Merkitys tarkoittaa näkemyksen, käsityksen ja kokemuksen merkityksellisyyttä tutkittavalle. Tässä tutkimuksessa käytän käsitystä kuvaamaan opettajien tapaa kokea hyvä yhteissuunnitteluprosessi. Analyysivaiheessa käytän käsityksestä sanaa merkitysyksikkö.

Analyysiprosessin ensimmäinen vaihe

Ensimmäinen vaihe aineiston fenomenografisessa analyysissä on tietojen erottelu toisistaan. Tässä analyysivaiheessa koko litteroitu teksti luetaan läpi ja keskitytään erilaisiin ilmauksiin riippumatta siitä, onko ne samalta tutkittavalta vai eri tutkittavilta. Aineistosta poimitaan erikseen ne, mitkä ovat merkityksellisiä tapoja kokea itse kyseinen ilmiö ja mikä taas ei ole. (Marton 1994; Niikko 2003, 33). Sin (2010, 6) kirjoittaa, että tavoitteena on etsiä laadullisesti erilaisia käsityksiä ilmiöstä kollektiivisesti eikä yksittäisten osallistujien käsityksiä. Siksi tekstikirjoituksia ei analysoida eikä tulkita erikseen. Ne muodostavat yhdessä kokonaistiedot, joissa merkitykset tulkitaan suhteessa muihin.

Tässä tutkimuksessa keskeinen käsite oli yhteissuunnittelu. Litteroin kaikki haastattelut tarkasti ja tein jokaisesta oman tiedoston. Tämän jälkeen tein aineistosta yhden tiedoston, johon kopioin kaikki haastattelut litteroituna. Kävin läpi aineistoa hahmottaakseni, miten aineistoa tulee rajata, mitkä kuuluvat ilmiöön ja mitkä eivät kuulu. Alleviivasin aineistosta kaikki merkityksiköt ja merkitsin ne aineistoon juoksevalla numerolla 1, 2, 3...513 sekä haastateltavan numerolla H1-H7.

H1: No varmaan sitä, että yleensä helpointa se on, jos on sovittu joku aika millon suunnitellaan (1). Koska itekseen jos suunnittelee ni sitähan melkein koko ajan tai yhden hetken silloin ja toisen tällöin. Mut yhteissuunnittelussa siinä, että on sovittu joku aika.. siinä sitten sovitaan jotain.. suunnitellaan (2). Meillä esim. tällähetkellä on niin, että just yks tunti on semmonen kiintee tunti (3).

Aiheeseen liittyviä merkityksyksiä löytyi aineistosta kaikkiaan 513 kappaletta. Merkityksyksikkö saattoi olla yksittäinen sana, virke, sivulause tai laajempi kokonaisuus kuten kappale.

H1: Helpottaa, että tulee toisen mielipide (46) ja näkökanta (47) ja mahdollisesti idea (48) tai apua (49) että, mitä nyt kannattais tehdä.

H5: Päivittäin suunniteltiin yhdessä useiden tuntien... ehkä 10 tuntia viikossa (296).

H1: Et joskus me yritetään jakaa näitä silläki lailla, että on niinku mulla on nimetyt 25 oppilasta ja toisella 25 omassa. Ni sit ne sekoitetaan niitä nii ettei oo aina ne samat, vaihda opettajaa vaan siellä kans jotenki myös sekasi ni. Siinäki ollaan välillä sitte et vaikka nuo kaikki tulee sulle ni niitten kans laitetaanki tää, koska se tarttee tähän hommaan sitä ja tätä ja toi vois sitä auttaa (36).

Tutkielman aineiston ulkopuolelle jäi useimmiten yhteisopettajuuteen liittyviä asioita tai arjen käytännön asioiden kuvaamiseen liittyviä kuten:

H6: Aina aamu me alotettiin sillee et me tsekattiin se oma piste et onks meillä oikeat tavarat ja meillä on ne oikeet tyypit tulossa sinne oikeeseen paikkaan.

H3: Ja Sitte nää käytännön asiat vanhempainillat, luokkaretket, rahojen keräämiset, meillä oli yhteinen buffetti, yhteinen kakkutukku tilaukset. Kaikki nää on kiva tehdä yhdessä. Ei tarvi yksin vääntää kaikkea. Ku se sama aika menis yksin. Ku nytte kaks luokkaa tekee. Se on ihan sama aika.

Valkosen (2006, 34) mukaan tässä ensimmäisessä vaiheessa käsityksiä/merkityksikköjä tulee tarkastella siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät. Osa sanoista tai virkkeistä olisi sellaisenaan sopinut tutkittavaan ilmiöön liittyväksi mutta kontekstin perusteella ne oli jätettävä pois. Osa oli myös hiukan tulkinnan varaisia ja jouduin itse päättämään kontekstin perusteella, puhutaanko vielä yhteissuunnittelusta vai palattiinko johonkin aiemmin käytyyn asiaan. Myöhemmissä analyysivaiheissa merkitsin lainaukset haastateltavien mukaan ainoastaan merkinnällä H1 -H7, haastateltavan satunnaisen numeron mukaan.

Analyysiprosessin toinen vaihe

Seuraava askel Martonin (1994) mukaan on yksilöidä erilaisia tapoja ymmärtää tai kokea ilmiö. On olemassa kaksi mekanismia, joiden kautta tietty ymmärrys ilmenee. Ensimmäinen tapa perustuu yhtäläisyyksiin. Tällöin huomaamme, että kaksi sanatasolla eri lailla ilmaistua sanaa heijastavat samaa merkitystä. Toisena asiana pyritään erottelemaan lausuntoja, joissa sanotaan samasta asiasta eri tavalla. Merkityksyksiöistä koostuva luettelo oli 23 sivua pitkä ja siitä syystä päädyin tekemään ensin karkeita jakoja sisällöstä. Jaottelin erikseen oppilaisiin, opettamiseen, aikaan ja opettajiin liittyviä asioita. Näitä lukiessa alkoi muodostua jo joitakin selkeitä käsityksiä kuten vastuun jakaminen, vahvuuksien hyödyntäminen, kokonaisuuden suunnittelu ja ideoiden vaihtaminen. Nämä toistuivat usein aineistossa ja ne oli helppo löytää Mar-

tonin (1994) esittämän ensimmäisen tavan mukaan, joka perustuu yhtäläisyyksiin. Rajaaminen ei ollut aina kuitenkaan selkeää ja tässä vaiheessa jouduin palaamaan alkuperäisiin aineistoihin usein varmistaakseni, mitä haastateltava on tarkoittanut.

Monen välivaiheen jälkeen olin löytänyt selkeitä eroja merkitysyksikköjen välille. Tulostin käsitykset ja alleviivasin niistä erilaisia ilmauksia ja määrittelyjä ilmiöstä. Kirjoitin itselleni perusteluja, miksi juuri nämä merkitysyksiköt kuuluvat saman käsityksen alle. Aineistosta muodostui lopulta 35 eri käsitystä hyvästä yhteissuunnitteluprosessista. Näitä käsityksiä olivat mm. työmäärän väheneminen, ryhmiin jakaminen eriyttäen, vahvuuksien hyödyntäminen, palaute omasta työstä. Käsitykset muodostuivat 8-28 eri merkitysyksiköistä.

Laajasta aineistosta löytyi myös merkityksiä, joista puhutaan monilla eri tavalla, mutta tulkitsin niiden tarkoittavan tässä yhteydessä samaa käsitystä. Tällaisiin käsityksiin kuului merkitysyksikköjä, joissa puhuttiin työmoraalista, intensiteetistä, työhön omistautumisesta sekä virkkeitä, jotka ilmaisivat tätä samaa käsitystä mutta eri sanoin. Näihin tiiviisti liittyen erilliseksi käsitteeksi muodostui kuitenkin sitoutuminen, joka haastateltavien käsityksissä ilmeni mielestäni eri tavalla. Intensiteetillä ja työmoraalilla tarkoitettiin konkreettisesti ajan uhraamista työhön, kun taas sitoutuminen oli enemmän opettajien ajatuksen tasolla olevaa sitoutumista yhteistyöhön.

Sitoutuminen

H5: Että jos opettajat ei ole sitoutuneita yhteistyöhön nii sillohan ne edellytykset on melko melko huonot, että kyl se pitää niinku itse olla valmis siihen heittäytymään.

H7: Ja sit se vaatii sellasta niinku molemmilta semmosta niinku kiinnostusta ja innostusta siihen suunnitteluun.

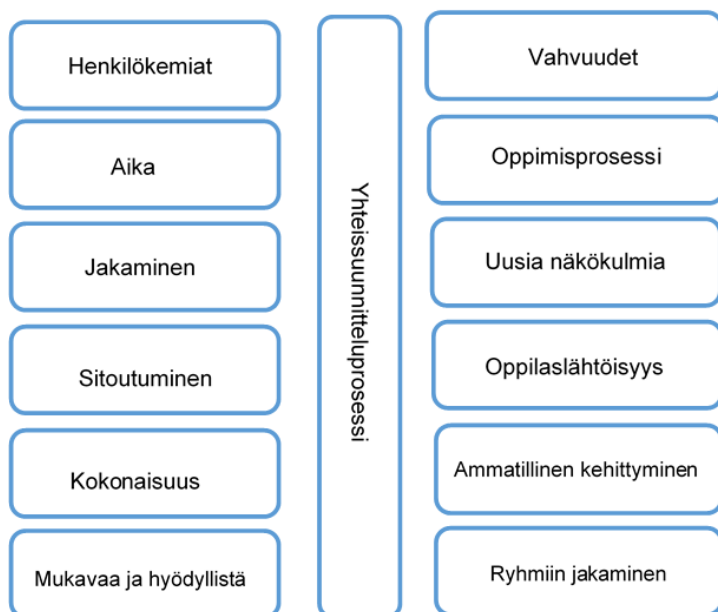
Intensiteetti

H4: Se on tärkeää kyllä, että tehdään niinku samalla intensiteetillä hommia. Et sillä tavalla et toinen ei oo semmonen hikipinko hoitamaan kaikkia asioita.

H6: Sit se työmoraali, että et onks semmonen et tekee tosi paljon töitä vai tekee ylimäärästä vai onks sellai et perävalot näkyy samantien ku kello lyö oppitunnin loppumista. Et jos ne on ihan erilaiset ni siitä tulee mun mielestä niinku hankaluuksia.

Analyysiprosessin kolmas vaihe

Kolmatta vaihetta aloittaessa tulostin nämä 35 eri käsitystä ja pohdin niiden välisiä suhteita. Ryhmittelin käsityksiä leikkaamalla ja liimaamalla käsityksiä, jotka liittyivät samaan asiaan. Huomasin yhteissuunnitteluprosessiin liittyvän hyvin laajasti erilaisia käsityksiä. Osa oli hyvin konkreettista oppilaan tukemista hänen omassa oppimisprosessissaan ja osa opettajan omaan ammatillisuuteen liittyviä käsityksiä. Otin pohjaksi ne käsitykset, joissa oli määrällisesti eniten merkitysyksiköitä ja ne, jotka olivat heti ensimmäisessä merkitysyksikköjen tarkastelussa nousseet vahvasti esille selkeinä yksittäisinä ryhminä. Määrällisesti eniten merkitysyksiköitä oli käsityksillä intensiteetti, kokonaisuuden suunnittelu, henkinen tuki ja vastuun jakaminen. Muita keskeisiä käsityksiä oli vahvuuksien hyödyntäminen, ideoiden vaihtaminen ja reflektointi. Nämä 35 käsitystä tiivistyi 12 käsitysryhmään, jotka on koottu Kuvioon 2. Niikon (2003, 24-25) mukaan ihmisten erilaiset tavat havaita ymmärtää, käsitteellistä ja tulkita ilmiötä ovat jo sinällään arvokkaita tutkimustuloksia. Sen vuoksi olen avannut kuvion alapuolella kaikki käsitysryhmät tarkemmin.



KUVIO 2. Käsitysryhmät

Henkilökemiat

Henkilökemiaan liittyviä merkitysyksiköjä löytyi 71 yhteensä. Aineiston mukaan nähtiin tärkeäksi, että työparit tulevat toistensa kanssa juttuun, löytyy yhteinen sävel ja että opettajat tykkäävät tehdä toistensa kanssa töitä. Tähän liittyen useamman opettajan yhteissuunnittelu koettiin haasteellisemmaksi juuri erilaisten näkemysten ja mielipiteiden yhteensovittamisen vuoksi. Yleisesti joustaminen, neuvottelu ja yhteisten päätösten tekeminen nähtiin osana yhteissuunnitteluprosessia.

H7: Et senkin se vaatii, että tiimi muodostuu sellasista ihmisistä, jotka oikeesti tykkää oikeasti tehdä toistensa kanssa töitä ja tulee toistensa kanssa juttuun.

H6: Niin kyllähän se kärsii se suunnittelu, jos ollaan eri aaltopituudella. Sitte kun enemmän porukkaa niin enemmän joutuu sitten tekemään vähän kompromisseja enemmän.

H4: Vaikka siinä tulee hyviä ideoita ja muuta ja se tuo paljon hyötyä ni tuota siinä sitte joutuu myös enemmän neuvottelemaan ja se vie aikaa.

Aika

Aineistossa aika nousi esiin vahvasti (61 merkitysyksikköä). Suurin osa merkitysyksiköistä keskittyi siihen, kuinka paljon aikaa halutaan tai tarvitsee käyttää suunnitteluun. Toisille yksi tunti viikossa oli sopiva aika ja riittävä, toiset kokivat, että oli välttämätöntä käyttää tunti päivässä suunnitteluun. Lukujärjestykseen suunnittelun laittaminen pidettiin ehdottoman tärkeänä. Tällöin välttyään aikataulujen yhteensovittamisesta syntyvistä haasteista.

H7: No hyvä yhteissuunnittelu vaatii tosi paljon aikaa.

H6: No siis se ajan laittaminen lukujärjestykseen on ihan ehdoton.

H3: Suunnitellaan kerran viikossa viikon ohjelmat.

H2: Mut ne on vähän niinku semmosii ohikiitäviin hetkii. Et hei, nyt tää ja toi ja ota sää toi mä otan tän ja välituntisin katotaa. Et hei, olikos tää nyt näin ja sit siitä jatkaa.

H7: Mut me jäähään kyl ihan joka päivä tänne koulupäivän jälkeen. Nii ihan vähintään me se tunti käytetään siihen joka päivä.

Jakaminen

Jakaminen nähtiin osana yhteissuunnittelua 54 merkitysyksikössä. Jakamista tapahtui työssä konkreettisen työmäärän vähenemisenä, vastuun jakamisena oppilaista ja oppimisesta. Työpari nähtiin vahvasti henkisenä tukena oppilasasioissa ja painolasti koettiin paljon pienemmäksi, kun vastuuta pystyi jakamaan toisen kanssa. Myös oppiaineiden tai jaksojen vetovastuun jakaminen koettiin yhteissuunnittelun eduksi.

H3: Pääsee vähemmällä. Ei siinä on yhtään niinku työt ei lisäänny. Oikeastaan vaan vähenee.

H6: Et se on nii helpompaa itselle, ajatella et mä en oo yksin niinku vastuussa siitä koko jutusta.

H7: Ja sit se, että päätetään että suunnitellaanko niinku yhdessä oppiaineet vai jaetaanko sitä vastuuta niin et toinen vaikka ottaa jonkun jakson, jonku oppiaineen ja toinen ottaa jonku toisen.

H7: No mun mielestä sellai painolasti on paljon pienempi

Sitoutuminen

Työhön sitoutumisen (53 merkitysyksikköä) käsitysryhmässä aineistossa usein mainittiin, että molemmilta tai kaikilta tulee löytyä innostusta ja kiinnostusta yhteissuunnitteluun sekä halua sitoutua yhteiseen työskentelyyn. Myös se, että työskentelyn intensiteetin tuli olla samalla tasolla, jotta hyvä yhteissuunnittelu olisi mahdollista. Intensiteetti sisältää merkitysyksiköt: ei ole samaa ajatusta, samaa työmoraalia ja omistautunut työlle. Se nähtiin haasteellisena, jos työn teon intensiteetti on erilainen. Samaan käsitysryhmään kuuluu myös ne ilmaisut, jossa kerrotaan, milloin edellytykset on huonot, ei tule onnistumaan ja eikä kanna hedelmää.

H6: Et jos ei niinku ehkä jaeta sitä samaa niinkun työmoraalia tai jotenki semmosta niinku ei olla niin kiinni siinä työssä tai omistauduta sille samalla tasolla.

H4: Se on tärkeätä kyllä, että tehdään niinku vähän niinku samalla intensiteetillä tehdään hommia.

H7: Että mun mielestä opettajille pitääkin antaa sitä vapautta et mikä on kenellekin niinku hyvä. Et mikä on kenenkään niinku paras, paras malli.

H7: Jotenki se kiinnostus ja innostus siihen yhdessä tekemiseen ni se täytyy olla alusta asti.

Kokonaisuus

Kokonaisuuden suunnittelu (46 merkitysyksikköä) sisältää lukuvuoden, lukukauden, jakson tai projektin kokonaisuuden suunnittelua, sekä siihen liittyvää aikataulua ja etenemissuunnitelmaa. Kokonaisuuden hahmottaminen oli suunnittelun sujuvuuden kannalta keskeistä. Siinä käydään läpi mitkä asiat olisivat keskeistä oppia ja suunnitellaan eteneminen.

H1: Siellä saattaa olla, että on joku semmonen isompi aihealue, jota käydään läpi.

H4: Yhteissuunnittelua niinku kaikissa aineissa ni se rytmittäminen millä aikataululla edetään.

H2: Suunnittelu on vähän niinku kaiken a ja o, et se homma sitte sujuu.

Mukavaa ja hyödyllistä

Mukavaa ja hyödyllistä käsitysryhmän alle kuului 43 merkitysyksikköä. Yhteissuunnittelun mukavuutta kuvattiin sanoilla energiaa vapautuu muuhun, palkitsevaa, antoisaa, hyödyt sata kertaa suuremmat, mukavaa ja hyvää. Yhteissuunnitteluun kuulu vahvasti ideoiden antaminen ja vaihtaminen, käytännön kokemuksen jakaminen ja materiaali vinkit.

H3: Sä voit siihen graduun laittaa että "hyödyt on sata kertaa suuremmat, että kun määki kokemuksesta puhun".

H2: Se on niin paljon jotenkin mukavampaa ja sillee et tekee sen toisen kanssa.

H6: Et ku on monta ihmistä ni toinen käy tuola nyt pinterestissä ja toinen käy tuola tutkimaan ja kolmas käy tuola. Ni se on niin paljon suurempi se määrä niitä ajatuksia ja ideoita, mitä sää saat siitä.

Vahvuudet

Vahvuuteen liittyviä merkitysyksiköitä aineistosta löytyi 37 kappaletta. Aineistossa ilmeni usein, että työparin vahvuuksista on suuri hyöty. Molemmat voivat tehdä töitä omilla vahvuusalueillaan. Sopivan ryhmän löytyminen kuvataan tässä myös vahvuutena. Erilaiset persoonat ja työkokemus on yhteissuunnittelussa vahvuus.

H5: Iso vahvuus on se, että toisen vahvuus ja kiinnostuksen kohteena on esim biologiaa ja maantiedettä se tuo semmosta osaamista mitä minulla ei ole.

H3: Tulee ihan erilaisia näkökantoja, miten tää tehdään.

H4: Ja taas sitte usein nuoret opettajat tuo semmosta intoa, innovatiivisuutta ja teknologiaosaamista ja niinkun energiaa ja muuta, mikä on hyvä.

H4: Ku ollaan kokeneita opettajia molemmat niin meidän ei tarvitse tiettyjä asioita tehdä niinku alusta alkaen.

Oppimisprosessi

Oppimisprosessiin liittyviä merkitysyksiköitä aineistosta löytyi 35. Käsitryhmän ydin on tavoitteen asettaminen oppilaille. Usein puhuttiin kokonaisuudesta ja siitä, mitä asioita tavoitellaan ja miten niitä arvioidaan. Tavoitetta ja arviointia pidettiin usein samassa yhteydessä kiinteästi toisiinsa liittyneinä. Opetussuunnitelma ohjaa, mitä sisältöjä ja laaja-alaisia tavoitteita päätetään oppilaille ottaa tavoitteeksi. Yhdessä pohditaan sellaiset tavoitteet, joita itse pidetään tärkeänä ja mietitään keinot, miten sitä voidaan arvioida sekä sen näkyvyys oppilaille.

H4: Eli syksyllä katotaan läpi ne, että mitä otetaan kirjasta ja mitä jostain muualta. Me ollaan päätetty et mitkä laaja-alaiset tavoitteet meillä on käytössä ja miten niitä arvioidaan.

H2: Ni sitte ne, että saadan niihin ne järkevät systeemit.

H2: Katotaan, että mitkä asiat vaaditaan oppilailta ja

Uusia näkökulmia

Uusia näkökulmia käsitysryhmä (31 merkitysyksikköä) sisältää ne merkitysyksiköt, jossa haastateltavat puhuvat laajemmasta näkemyksestä, laajemmasta osaamisesta, uusista näkökulmista, oivalluksista, näkemyksistä, metodeista ja ajatuksista, joita yhteissuunnittelu on heille tuonut. Keskustelun osuus korostui uusien näkökulmien avautumisessa. Palaute omasta työstä nähdään osana tätä keskustelua, kun opettaja kuulee omista vahvuuksistaan tai onnistumisistaan.

H1: Yleensä aina tulee joku näkökulma, mitä itte ei oo miettiny.

H5: Yhteisen suunnittelun avulla meillä on ja laajempi näkemys.

H5: Yhteisen suunnittelu avulla meillä on laajempi osaaminen.

H6: Haluuki sitä palautetta siitä omasta jaksostaan ja toimiiks se sun mielestä.

H5: Sitte toisaalta ihan niinkun ihan yksinkertaisesti saa palautetta niinku kollegalta, että millainen opettaja mä oon tai et mitkä on mun vahvuuksia tai missä mä oon taitava tai missä mä onnistuin.

Oppilaslähtöisyys

Oppilaslähtöisyyden alle tuli kaksi käsitystä: joustavuus ja oppilaiden yksilöllisyys. Merkitysyksiköistä 30 liittyi tähän käsitysryhmään. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen näkyi aineistossa opettajien sanojen mukaan näin: miten niitten kaa tehään, koska se tarttee, toi vois sitä auttaa, mites näillä on menny, asioiden eteenpäin vieminen ja tukeminen. Oppilaiden huomioiminen näkyi myös siinä, että yhteisesti tehdyistä suunnitelmista haluttiin tehdä mahdollisimman joustavia siten, että oppilaiden ideat voidaan ottaa huomioon ja muutoksia pystytään tekemään joustavasti.

H2: Et mikä nyt ois järkevää ja miten niitten kaa tehään.

H1: Mää luulen et oppilaille on ehdottomasti hyötyä et on kaks aikuista, jotka ne tuntee ja kaks aikuista jotka tuntee ne oppilaat.

H1: Riippuu jos on ollu joku semmonen tapaus, joka on tota herättänyt molemmissa ihmetystä, ni sitten näkökanta ja mahdollisesti idea tai apua että mitä nyt kannattais tehdä.

Ammatillinen kehittyminen

Merkitysyksiköistä 24 koski yhteissuunnitteluun liittyvää reflektointia ja oman työn kehittämistä. Haastateltavat pitivät luonnollisena keskustella, miten suunniteltu kokonaisuus onnistui, reflektoidaan suullisesti jakson toimivuutta ja arvioida jakson toimivuutta. Usein aineistossa ilmaistiin oman työn kehittämiseen liittyviä käsitteitä kuten pedagoginen kehittäminen, pedagoginen keskustelu, parempi laatutaso, paras tuotos, lisäarvo sekä arkisemmin

haastateltavat olivat innokkaita kokeilemaan, luopumaan, viilaamaan, tekemään paremmin ja tekemään eri tavalla.

H5: Sitte kun on yhdessä suunniteltu joku oppimistilanne tai niinku oppimiskokonaisuus niin sitten tavallaan tulee jo luontaisestiki semmosta niinkun arviointia ja reflektiota, että hei, mites meillä nyt meni tää juttu? Et mitä mieltä sä oot? Et meniks tää nyt sillai ku mitä me tarkoitettiin?

H1: Tai oisko se pitänyt tehdä jotenki eri tavalla.

H5: Ja sitte et pitäskö mejän muuttaa ja sit me herkästi jos täski ois vaikka joku epäkohta. Tää on niiku nyt viimeisin tilanne.. mut me ollaan vaihdettu näit asioita sen mukaan et miten se milleki ryhmälle on toiminu.

H5: Jos toimitaan yksin eikä suunnitella yhdessä paljoa niin silloin se pedagoginen keskustelu jää helposti tosi ohueksi koulussa.

Ryhmiin jakaminen

Yhteissuunnittelun eduksi nähtiin mahdollisuus yhdessä jakaa oppilaita erilaisiin, tarkoituksen mukaisiin ryhmiin. Tähän liittyviä merkitysyksiköitä aineistossa oli 18. Ryhmiin jakaminen ilmeni aineistossa usein siten, että opettajat kertoivat käyttävänsä suunnitteluajasta suuren osan siihen, miten oppilaat saadaan ryhmiteltyä sopiviin ryhmiin sekä siihen tarvitseeko tehdä siirtoja, muutoksia ja miten ryhmätasolla oppilaita huomioidaan. Tähän käsitysryhmään kuuluu myös konkreettinen lukujärjestyksen palkittaminen siten, että opettajilla on mahdollisuus pitää samoja aineita yhtä aikaa ja jakaa ryhmiä haluamallaan tavalla.

H4: Ja sitte me tehtiin sitäki, että joku pysty opettaa vähän heikompa sakkia ja joku meni sitte edistyneempien kanssa lujempaa, että vähän niinku tasoryhmittelyä pysty tekemään silloin.

H1: Et ketkä oppilaat minnekin ja kenen ei nyt kannata olla ehkä tässä ryhmässä vaan vaihdetaan se tonne. Ens kerralla, ku tehdään, niin tehdäänkin parit tällä tavalla tai näin. Et se yllättävän paljon menee aikaa myös siihen. Et kun on tuota oppilasmäärä niin et siitä saa toimivia kokoonpanoja.

H4: Me ollaan tehty niistä meidän niinkun harkinnan mukaan järkevät ryhmät, jotka toimii kun me tunnetaan nää oppilaat. (161)4

Kolmannen vaiheen käsitysryhmät muodostuivat keskeisistä merkityksistä, joita aineistossa ilmeni. Käsitysryhmien muodostamisessa huomioitiin eroavaisuudet ja samanlaisuudet. Ei pelkästään se mitä sanotaan vaan myös se, mitä tarkoitetaan. Analyysin neljännessä vaiheessa keskitytään käsitysryhmien ominaisuuksiin niiden välisiin laadullisiin eroihin ja muodostetaan näistä kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat avataan kappaleissa 5.2–5.6.

5 KUVAUSKATEGORIAT

Fenomenografisen tutkimuksen tulosten analysoinnin neljäs vaihe on kuvauskategorioiden luominen. Tässä analyysin vaiheessa luokitusten välille on löydettävä loogisia suhteita, koska ne edustavat erilaisia tapoja nähdä kyseinen ilmiö. Keskiössä tässä on laadulliset erot, ei määrät. (Huusko & Paloniemi 2003, 164, 169).

5.1 Analyysiprosessin neljäs vaihe

Tulostin käsitysryhmistä kirjoittamani avaukset ja lähdin niiden perusteella etsimään ryhmien välisiä eroja. Tässä vaiheessa selvitin, mitkä ovat ryhmän ominaisuudet ja millä tavoin ryhmät eroavat toisistaan. (Marton 1994; Niikko 2003, 36.) Vaikka käsitysryhmiä oli paljon, laadulliset erot alkoivat hahmottua melko pian. Ensimmäinen kategoria muodostui toimivan vuorovaikutuksen ympärille. Oppilaslähtöisyys ja ammatillisuuden kehittyminen avautuivat myös melko pian. Haastetta tuotti Niikon (2003, 35) ohjeistus kategorioiden tarkoista rajoista. Hänen mukaansa jokainen kategoria kertoo jotain erilaista tietystä paikasta kokea ilmiö eivätkä ne saa mennä limittäin. Kuvauskategorioksi muodostui: oppilaslähtöinen lähestyminen, oppimisprosessin suunnittelu, toimiva vuorovaikutussuhde kivijalkana, omien vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen sekä eväitä oman ammatillisuuden kehittymiseen. Nämä on sijoitettu taulukkoon 1. Taulukossa avataan, mitä asioita kuvauskategoriaan liittyy. Näille oli löydettävissä selkeät kriteerit ja tarkat rajat, vaikkakin yhteisiä tekijöitä kuvauskategorioiden välille löytyi.

TAULUKKO 1 Kuvauskategoriat

Oppilaslähtöinen lähestyminen	Oppimisprosessin suunnittelu	Toimiva vuorovaikutussuhde kivijalkana	Omien vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen	Eväitä oman ammatillisuuden kehittymiseen
Ryhmiin jakaminen	Kokonaisuus	Sitoutuminen	Jakaminen	Uusia näkökulmia
Oppilaslähtöisyys	Oppimisprosessi	Henkilökemiat	Mukavaa ja hyödyllistä	Ammatillinen kehittyminen
		Aika	Vahvuudet	

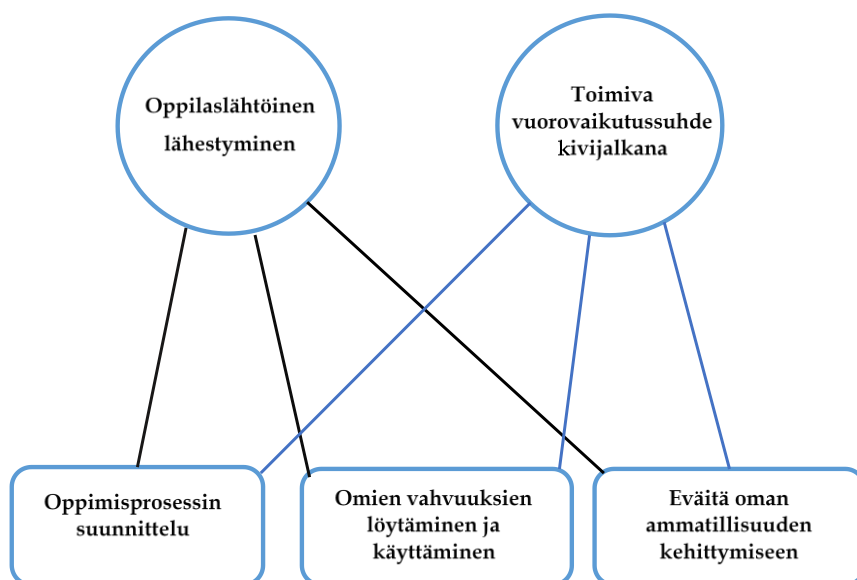
Kuvauskategoriassa *oppilaslähtöinen lähestyminen* keskitytään siihen, miten monin eri keinoin oppilaslähtöisyyttä pystytään ja halutaan huomioida yhteissuunnitteluprosessissa ja mitkä tekijät tekevät huomioimisen mahdolliseksi. Sen olisi voinut asettaa *oppimisprosessin suunnittelu*-kuvauskategorian sisään otsikon perusteella. Onhan oppilaslähtöisyyden huomioiminen osa oppimisprosessin suunnittelua. Sisällöltään tämä kuvauskategoria liittyy kuitenkin myös muihin kuvauskategorioihin. *Omien vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen*-kuvauskategoria nähtiin hyödylliseksi sekä itselle että oppilaille, sillä tämän kuvauskategorian sisään asettui mm. vastuun jakaminen oppilaista. *Eväitä oman ammatillisuuden kehittymisen*-kuvauskategoriassa opettajat peilasivat omaa onnistumista juuri oppilaiden kautta. Siten oppilaslähtöisyys liittyy tähänkin kuvauskategoriaan.

H2: Niinku eihän meillä oo mitään kirjaa siihen, että laaja-alaiset tavoitteet nämä T:t ja nämä T:t vaan se tulee siitä ryhmästä sitten kumpuaa tavallaan.

H5: Et sillai mä aattelin että kahdestaan työskennellessä pitää päästä parempaan laatutasoon kun yksin työskennellessä. Tavallaan siitä, että opettaja työskentelee yhdessä, pitää olla jotain lisäarvoa niinku sille opetuksen laadulle, joka heijastuu positiivisesti sinne oppilaisiin.

Tiettyjen kriteerien suhteessa kategorioista voidaan luoda hierarkia. Kuvauskategoriat voidaan jakaa hierarkkiseen, horisontaaliseen tai vertikaaliseen kuvauskategoriajärjestelmään. Hierarkkisessa järjestyksessä kuvauskategoriat ovat toisiinsa nähden eriarvoisia, se voi johtua teoreettisuudesta, käsitysten rakenteellisista tai sisällöllisistä eroista. Horisontaalisessa järjestyksessä kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja erot ovat sisällöllisiä. Vertikaalinen systeemi puolestaan rakentuu tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. (Niikko 2003, 38.)

Oppilaslähtöinen lähestyminen- kuvauskategoria asettuu vertikaalisesti kolmen muun kuvauskategorian yläpuolelle ja toimii niitä yhdistävänä tekijä. Muut kolme mainittua kuvauskategoriaa asettuvat horisontaalisesti rinnakkain oppilaslähtöisyyden alle. Nämä kolme asettuvat myös *toimiva vuorovaikutus kivijalkana*-kuvauskategorian alle. Ylemmän tason kuvauskategoriat ovat vahvasti abstrakteja tapoja kokea ilmiö ja sen vuoksi nämä kaksi asettuvat horisontaalisesti rinnakkain muiden kuvauskategorioiden yläpuolelle. Tämä on esitetty Kuviossa 3.



KUVIO 3 Kuvauskategoriat

Toinen yhdistävänä tekijänä toimiva kuvauskategoria, *toimiva vuorovaikutus suunnittelun kivijalkana* liittyy Kuvion 3 alemman tason kuvauskategorioihin monin eri tavoin. Oppimisprosessin suunnittelussa opettajat yhdessä asettavat tavoitteita oppilaille ja toimiva vuorovaikutus toimii tässä helpottavana tekijänä. Toimivaa vuorovaikutusta tarvitaan työtehtävien jakamisessa omien vahvuuksien mukaan, joka kuuluu *omien vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen*- kuvauskategorian sisään. Ammatilliseen kehittymiseen liittyvät palautteen saamisen ja yhteisen työn reflektoinnin osana voidaan pitää toimivaa vuorovaikutusta.

Toimiva vuorovaikutussuhde-kuvauskategorian erotti näistä alemman tason kuvauskategorioista sen abstrakti tapa kokea hyvä yhteissuunnittelu-prosessi. Kuvauskategorian keskiöksi nousi vuorovaikutus. Se on hyvin tilannesidonnaista ja vahvasti henkilökemioihin liittyvä. Kuvauskategorian sisään jäävät asiat kuten opettajien sitoutuminen, innostus ja kiinnostus muuttuvat ja muotoutuvat aina uudelleen työparin vaihtuessa.

H5: Et kyl se pitää niinkun itse niiden tekijöiden ite niinku luoda se oman näköisensä yhteistyömalli ja tekemisen malli siihen luokkaan ja tietysti se mikä niille oppilaille toimii ja sujuu. Oppimisprosessin kokonaisuutta ja tavoitteita hahmottaessa käydään keskustelua, neuvotellaan ja tehdään yhteisiä kompromisseja, kun mietitään keskeisiä sisältöjä, tavoitteita ja arviointia.

Alemman tason kuvauskategoriat liittyvät myös jollain tavoin toisiinsa, vaikka ovatkin horisontaalisesti järjestyneet ja sisällöllisesti erilaiset. Toimivaan vuorovaikutukseen liittyvä mutta konkreettisemmaksi kuvauskategoriaksi asettuva *omien vahvuuksien hyödyntäminen ja käyttäminen* sisältää paljon myös opettajien väliseen suhteeseen liittyviä asioita. Näitä ovat työnjakaminen, vastuunjakaminen oppilaista, omien vahvuuksien ja kokemusten hyödyntäminen oppilaiden ja opettajien hyväksi. Tämän kuvauskategorian kriteeriksi asettui se, että työtä, vahvuuksia ja ideoita voidaan jakaa siitä huolimatta vaikka vuorovaikutus ei toimisi parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien omat vahvuudet ja kokemuksen tuomat helpotukset arkeen ovat heidän ominaisuuksiaan, jotka pysyvät vaikka työpari vaihtuu tai yhteistyö päättyy.

Kuvauskategoriasta *eväitä oman ammatillisuuden kehittymiseen* löytyy yhteisiä tekijöitä edelliseen kuvauskategoriaan. Onhan ammatillinen kehittyminen, jotain mikä rakentuu jatkuvasti aikaisemman osaamisen, kokemusta ja vahvuuksien varaan. *Vahvuuksien hyödyntäminen ja käyttäminen*-kuvauskategoria keskittyi siihen, mitä haastateltavat tällä hetkellä ovat ja miten he vahvuuksiaan hyödyntävät käytännössä. Se, mitä he ajattelevat omasta tai yhteisestä onnistumisesta tai menetelmien toimimisesta ja kehittamisestä asettuvat viimeiseen kuvauskategoriaan *eväitä ammatilliseen kehittymiseen*. Toinen ero näiden kuvauskategorioiden välillä on opettajan oma halu ja kykyä kehittää omaa työtään.

Oppimisprosessin suunnittelu-kuvauskategoria asettuu sekä *oppilaslähtöisyyden huomioimisen että toimiva vuorovaikutuskivijalkana*-kuvauskategorioiden alle. Aineistossa on ilmauksia siitä, miten oppimisprosessin tavoitteissa pyritään huomioimaan myös oppilasryhmä ja oppilaiden ideat sekä siitä, miten opettajat yhdessä neuvottelevat keskeiset asiat tavoitteiksi ja toimiva vuorovaikutus helpottaa tässä. Oppimisprosessiin suunnittelu ja opettajien vahvuudet liittyvät myös yhteen, vaikka ovatkin erilliset kuvauskategoriat. Oppimisprosessin osana voidaan pitää opettajien erilaisten vahvuuksien tuomaa lisähyötyä. Vastuun jakaminen omien vahvuuksien mukaan näkyy oppimisprosessin suunnittelussa.

5.2 Oppilaslähtöinen lähestyminen

Ryhmiin jakaminen on osa oppilaslähtöisyyden huomioimista. Oppilaita haluttuun jakaa erilaisiin ryhmiin ja heille haluttuun antaa juuri sellaista opetusta, kun he tarvitsivat. Myös Rytivaara (2012, 62) huomasi tutkimuksessaan, että opettajilla oli tapana jakaa oppilaita oppimistyylien mukaan. Oppilaiden erilaisella ryhmittelyllä opettajat kokivat pystyvänsä vastaamaan paremmin

yksittäisten oppilaiden tarpeisiin. Erilaiset ryhmittelyt ja keskustelut yksittäisen oppilaan tukemisesta olivat osa opettajien yhteissuunnittelua. Myös Villa, Thousand ja Nevin (2008,16-17) ja Condermanin ym. (2009, 14) mukaan yhteisopettajuuden hyödyiksi katsottiin lapsilähtöisyyden lisääntyminen.

H2: Ku tietää molempien luokkien oppilaat ni sitte just, että jos tarvii sitä tasoo vähän nostaa tai madaltaa. Niinki päin tietää, et mitä niiltä voi vaatia.

H6: Mut et sit ku me mietitään sitä tukee ni sit me voidaan myös pohtia et kumpi niinku ottais tästä kopin, että onko toisella antaa siihen antaa jotakin erityistä tukea.

Erilaisilla ryhmittelyillä ja oppilaiden yksilöllisiä eroja huomioiden opettajat tekivät ratkaisuja suunnitellessaan. Suunnitelmat haluttiin myös pitää oppilaiden vuoksi joustavina. Oppilaiden ideat haluttiin huomioida ja haluttiin valmistautua siihen, että kaikki ei mene aina suunnitelmien mukaan. Joustavat suunnitelmat toimivat paremmin kuin liian tarkasti suunnitellut. Liian tarkoissa suunnitelmissa on vaarana, että ne jäävät osittain toteuttamatta. Uusikylä ja Atjonen (2005, 68-69) ovat samoilla linjoilla siitä, että opettajan tulee aina tehdä hahmotellun suunnitelman oppimis- ja opetusprosessista sen vuoksi, että muutoksiin ja yllätyksiin pystyy valmistautua. Suunnitelman väljyyden puolesta puhuu oppilaiden tarpeiden kuunteleminen ja heidän kiinnostusten kohteiden huomioiminen mikä mahdollistuu joustavassa suunnitelmassa.

H1: Että pystyy ottamaan oppilaittenki niitten ideoita huomioon ni ei voi ihan orjallisesti noudattaa sitä itse etukäteen mietittyä.

H2: Ja ainahan niit muutoksia tulee ja ihan tosi paljon tuleekin. Ettei sitten ennätäkkään niit tehdä, mitä on ajatellu. Mut sitte tärkeempi mennä sit kuitenkin rauhallisin askelin.

H1: Yleensä aina sit tuntuu, että menipäs vähän hukkaan, ku suunniteltiin tää homma tarkasti ja ei ehitty sit käymään tai toteuttaa ku tää homma.

Norrenan (2013, 161) tutkimuksen mukaan työjärjestyksen organisointi nähtiin suurena esteenä yhteistoiminnallisuuden edistymiselle. Yhteistyö vaatii

aikaa ja panostusta opettajilta mutta mahdollistuminen on kiinni myös rehtorista ja organisoinnista. Tässä tutkielmassa nousi esiin samansuuntaisia ajatuksia. Erityisesti tuloksissa painotettiin sitä, että luokkien erilaiset lukujärjestykset tuovat haastetta yhteistyön tekemiseen ja se suurelta osin päättää myös sen millaiseksi yhteissuunnittelu voi muodostua. Yhteistyöluokkien erilaiset ruokailuajat ja vieraiden opettajien tunnit koettiin haastavaksi yhteissuunnittelun kannalta.

H6: Tuntien palkittaminen on tosi tärkeä, että sitte molemmilla ryhmillä tai kaikilla ryhmillä on sitte, jos on tämmöi tiimipari, et molemmilla on sit vaikk äikkää samassa kohtaa.

H6: Et sit pystyy tehdä sitä sekotusta.

Vieraat opettajat, jotka pitivät tunteja samalle luokalle, koettiin rikkovan yhteisen tunnin, koska silloin oppilaita ei voi jakaa erilaisiin ryhmiin. Tämä vähensi mahdollisuutta yhteistyöhön ja siten yhteissuunnittelua tehtiin tarkemmin vain niiden tuntien osalta, jolloin kaikki oppilaat olivat yhteissuunnittelua tekevien opettajien opetuksessa.

5.3 Oppimisprosessin suunnittelu

Suunnittelun eteneminen alkaa opetuskokonaisuuden punaisen langan hahmottamisesta, joka kulkee mukana koko ajan suunnittelun edetessä. Tavoitteen mukaan, siihen liittyvät asiat voivat olla hyvin erilaisia. (Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 121). Suunnitelma voi olla koko lukuvuoden suunnitelma, lukukauden, jakson, temaviikon tai vaikkapa yksittäisen tunnin opetuksen toteutusta ja suunnittelua. (Pollard, Anderson, Maddock ym. 2008, 254-266; Uusikylä & Atjonen 2005, 66- 67). Tässä tutkielmassa myös oppimisprosessin alku nähtiin alkavan kokonaisuuden suunnittelusta. Opettajat kertoivat hyvin erilaajuisista kokonaisuuksien suunnitteluista. He lähtivät liikkeelle opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden valitsemista. Ne määrittelevät sen,

mitä asioita voidaan opiskella kirjasta. Ne mihin ei löydy materiaalia kirjasta, suunnitellaan eri tavalla. Usein puhuttiin laajemmasta kokonaisuudesta ja isommasta aihealueesta, johon liittyi monta pienempää kokonaisuutta tai useita eri oppiaineita.

H5: Paljon aikaa kului kuitenkin siihen yhteisen kokonaisuuden suunnittelu... mikä tehtiin aina yhdessä.

H4: Se kokonaisuushan pitää miettiä sillä tavalla niinku jos jotain projekti, että mitä me tavoitellaan siinä.

H5: Yhteissuunnittelussa joutuu kielentää toiselle mikä on keskeistä siinä opetus kokonaisuudessa, että se tavallaan se ajatus siitä opetettavasta aineksesta tiivistyy sen keskustelun kautta. Työparin kanssa keskustelun kautta ne keskeiset asiat nousevat esille.

Kokonaisuuden mukaan suunnittelu jatkui tämän tutkimuksen mukaan pääsääntöisesti kahta eri reittiä. Mikäli kokonaisuuden suunnittelussa päädyttiin jakamaan jokaiselle oma vastuualue, suunnitteluvastuu tästä siirtyi opettajalle itselleen. Mikäli kokonaisuus oli sellainen, että opettajat toteuttivat sen yhdessä, myös suunnittelua jatkettiin yhdessä tavoitteiden asetteluun ja arviointiin asti. Vielä tässä vaiheessa opettajat saattoivat jakaa vastuun siten, että toinen oli vastuussa toisesta osasta ja toinen toisesta, vaikka tavoitteet ja arvioinnin kriteerit oli asetettu yhdessä.

Suunnittelun näkökulmasta oppimista ei voida ennakoida eikä määrittellä ja siten myös oppimisen tavoitteen määrittely on haasteellista. Oppimiselle voidaan luoda lähtökohta ja rakenne, joka auttaa oppilasta pääsemään asetettuun tavoitteeseen. Itse oppimiskokemusta on kuitenkin vaikea kontrolloida. (Vaahtokari & Vähäpassi 1995, 124.) Mäki-havulinnan (2018,123) väitöskirjassa nousi esille opettajan rooli oppilaan tukemisessa siten, että oppilas pystyy oivaltamaan tavoitteen. Keskeistä oli myös antaa keinot tavoitteen saavuttamiseen. Kansasen (2004, 45) mukaan oppimista ja osaamista verrataan aina asetettuihin tavoitteisiin. Jos tavoite on ollut tiedossa, voidaan puhua myös tuloksista eli siitä, miten tavoitteisiin on päästy. Tutkimusaineistossani tavoitetta ja arviointia käsiteltiin usein rinnakkain.

H4: Et he tietää, mitä heiltä odotetaan. Ja voi lukea sitte ne ohjeet ja ne. Se lisää niitten niinku tehokkuutta, ku ne tietää tarkasti, mitä halutaan ettei tarvi niitten liikaa itsearvioida... arvailla, että mitähän tässä oikeen pitää tehdä.

H2: Katotaan, että mitkä asiat vaaditaan oppilailta ja ne oppilaat saa sitte sen näkyvästi sen että tää on tavoite ja tää on niinku se juttu. Just se et jos oli joku projekti ni sen arviointi.

Kokonaisuuden suunnitteluun kuului tässä tutkielmassa myös aikataulu eli suunnitelma siitä, millä aikataululla kokonaisuus etenee. Tämän aikataulun haluttiin myös oppilaiden tietävän, jolloin he voivat aikatauluttaa omaa työskentelyään sen mukaan. Aikataulu ja etenemissuunnitelma olivat tärkeitä myös laajemmissa suunnitelmissa, kun opettajat suunnittelivat laajoja kokonaisuuksia lukuvuodelle tai lukukaudelle. Engeströmin (1984,144) mukaan kokonaisuuden ja siihen liittyvän etenemissuunnitelman ollessa hallussa opettaja pystyy poiketa suunnitelmasta ja joustamaan tarvittaessa sekä palaamaan aikaisempaan suunnitelmaan niin että muutoksista huolimatta pysytään aikataulussa.

5.4 Toimiva vuorovaikutussuhde kivijalkana

Rytivaaran (2012, 49, 63) tutkimuksen mukaan kahden opettajan henkilökemiot, yhteinen asenne ja myönteiset kokemukset työparin kanssa työskentelystä olivat merkittäviä tekijöitä opettajien yhteisopetusprosessissa. Henkilökemiot olivat myös Norrenan (2013,161) tutkimuksen mukaan koulun yhteistoiminnallisen kulttuurin edellytys. Tässä tutkielmassa opettajat näkivät henkilökemian isona osana hyvää yhteissuunnitteluprosessia. Koettiin tärkeäksi, että tullaan toimeen ja löytyy yhteinen sävel. Sitä ei pidetty itsestään selvyytenä, että kaikki opettajat pystyvät tekemään kaikkien kanssa töitä. Tärkeimmäksi asiaksi nousi kiinnostus ja halu yhteissuunnitteluun ja ymmärrys siitä, miten suuri etu siitä on.

H7: Et senkin se vaatii, että tiimi muodostuu sellasista ihmisistä, jotka oikeesti tykkää oikeasti tehdä toistensa kanssa töitä ja tulee toistensa kanssa juttuun.

H7: Et jotenki se kiinnostus ja innostus siihen yhdessä tekemiseen ni se täytyy olla alusta asti.

H6: Niin kyllähän se kärsii se suunnittelu jos ollaan eri aaltopituudella.

H4: Kaikkien pitää niinku haluta sitä yhteistyötä ja ymmärtää se että mitä etua siitä on.

Toimeen tuleminen työparien kanssa helpottaa yhteisten päätösten ja kompromissien tekoa, joita tutkielmani mukaan opettajat kohtasivat arjessa. Asiasta täytyy neuvotella ja muistaa sopia työparin kanssa. Haasteeksi nähtiin etenkin se, jos useita opettajia suunnittelee yhdessä. Tällöin mielipiteitä on enemmän ja joudutaan joustamaan.

H4: Sitte, kun enemmän porukkaa niin enemmän joutuu sitten tekemään vähän kompromisseja enemmän joutuu sitte myös.. Vaikka siinä tulee hyviä ideoita ja muuta ja se tuo paljon hyötyä ni tuota...siinä sitte joutuu myös enemmän neuvottelemaan ja se vie aikaa.

H7: Että sellasii yhteisii ratkaisuja pitää tehdä siinä suunnittelussa.

Saloviita ja Takala (2010,394) epäilevät, että tärkeä, mutta harvoin mainittu syy yhteisen opetuksen niukkuudelle on haluttomuus luopua omasta autonomiastaan. Yhteisopetus tarkoittaa heidän tutkimuksensa mukaan neuvottelua ja kompromisseja kumppanin kanssa. Tutkimuksessa kolmannes opettajista totesi, että sopivan kumppanin löytäminen oli este yhteisen opetuksen aloittamiselle. Myös aineistossa ilmeni, että jostain täytyy myös luopua, kun tehdään yhteissuunnittelua. Oman autonomian säilyttäminen katsottiin olevan olennaisen tärkeää. Jokaisen tulee saada itse valita millaista yhteistyötä haluavat tehdä ja valita kuinka tiivistä ovat sitoutuneita yhteistyöhön

H7: Ehkä sillai poistaa semmosta niinku tietynlaista vapautta ja luovuutta se yhteinen tekeminen, ku sä et voi niinkun hetkessä vaihtaa sitä suunnitelmaa.

H5: Kukaan ei voi niinkun ulkopuolelta antaa jotaki toimintamallia, että toimikaa näin. Et kyl se pitää niinkun itse niiden tekijöiden, ite niinku luoda se oman näköisensä yhteistyömalli ja tekemisen malli siihen luokkaan ja tietysti se, mikä niille oppilaille toimii ja sujuu.

H5: Jos opettajat ei ole sitoutuneita yhteistyöhön nii sillohan ne edellytykset on melko melko huonot.

Mäki-Havulinna (2018, 124) väitöskirjassa tuli ilmi, että opetuksen suunnittelua varten on vaikea löytää yhteistä aikaa. Yhteisen suunnittelun tärkeys näkyi luokkatilanteissa. Eriyttäminen, oppitunnin sisällön ja keskinäisen työnjaon olisi pitänyt olla selvillä, että opetus olisi tarkoituksenmukaista. Villa, Thousand ja Nevin (2008,133) mukaan taas merkityksellisempää on se, että suunnittelu-aika käytetään hyväksi tehokkaasti eikä se, kuinka paljon sitä määrällisesti on. Ajasta puhuttiin paljon myös tämän tutkielman aineistossa.

Opettajat olivat hyvin eri linjoilla siitä, kuinka paljon aikaa tulisi suunnitteluun käyttää. Toisille opettajille tunti viikossa oli sopiva ja toisille tunti päivässä oli tarpeellinen. Opettajat myös pohtivat paljon sitä, miten ajankäyttöä voisi tehostaa ja mihin ”näpertelyyn” suunnittelu-aikaa ei kannata käyttää. Myös siitä oltiin eri mieltä voiko koulupäivän aikana suunnitella opetusta. Toiset pystyivät välitunnilla tekemään nopeita päätöksiä ja suunnitelmia ja toiset oman kokemuksen mukaan eivät. Jotkut pystyivät oppitunnin aikana tekemään suunnittelua eteenpäin, kun työt oli hyvin suunniteltu ja toteutukseen ei tarvittu kaikkia opettajia mukaan. Suunnitteluajan sopiminen ja laittaminen lukujärjestykseen koettiin edellytykseksi, että suunnittelua voi ylipäänsä olla. Etenkin jos opettajia on useita, aikataulujen yhteensovittaminen koettiin hankalaksi.

H1: Mut me nyt ainaki täs on toista vuotta tehty yhteistyötä niin varmaan muotoutunut sen et sen tunnissa ehtii.

H6: Heti ku mä nään hänet tos aamulla ni me ruvetaan heti niinku juttelee, et ku tänään on sitä, tätä, tota ni.. ja sit eiks me tehää niin ja sit me tehään näin ja näin ja näin.

H4: Kun homma lähti rullaamaan ni se meni aika vähäisellä valvonnalla. Sil taval et yks tai kaks tai korkeintaan kolme opettajaa valvo sitä toimintaa.

H4: Mut sehän tietysti on tärkeää sit, että työnantajakin ymmärtää sitä, että varaa sitte vaikka lukkariin aikaa sitten, että olis sitä yhteistä. Jos halutaan yhteissuunnittelua ni siihen ois hyvä varata se aika.

H3: Pitää olla sama aika, että joku päivä loppuu samalta koulu.

H6: No siis se ajan laittaminen lukujärjestykseen on ihan ehdoton. Et se täytyy olla ennen ku työt alkaa. Ni siellä se tunti tai kaksi. Että se täytyy olla lukkarissa jo niinku lukkaritek-nillinen asia ettei siinä oo .. et löydetään semmonen rako.

Tuloksissa ei korostunut ajan löytämisen haasteellisuus. Keskeisemmäksi nähtiin se, jos opettajien intensiteetti työntekoon oli erilainen ja halua yhteiseen suunnitteluun työpäivän jälkeen ei ollut. Toisille työnantajan antama suunnittelu-aika riitti hyvin suunnitteluun ja toisille ei riittänyt. Moni oli tyytyväinen tämänhetkiseen yhteissuunnittelun tasoon. Opettajat tekivät yhteistyötä sen verran, kun kokivat hyödylliseksi ja tarpeelliseksi ja siihen tuntui löytyvän aikaa, oli se sitten tunti viikossa tai tunti päivässä. Suurempi haaste oli juuri intensiteetin erilaisuus ja se jos toinen haluaa suunnitella enemmän kuin toinen.

Haasteeksi nähtiin myös se, jos lukujärjestyksessä ei ollut semmoista kohtaa, että molemmilta loppuu koulu yhtä aikaa ja suunnitteleminen olisi konkreettisesti mahdollista. Vaikka suunnittelu vaatii aikaa ja panostusta opettajilta, on sen mahdollistuminen kiinni myös rehtorista ja organisoinnista (Norrena 2013, 161). Myös Rytivaaran (2012,62) tutkimuksessa painotettiin rehtorin tukea ja rehtorin luomia mahdollisuuksia yhteisopetuksen tueksi. Opettajat kokivat tämän tutkimusaineiston mukaan haasteeksi sen, että oppilaiden lukujärjestykset estivät osaltaan yhteistyön tekemisen ja siihen toivottiin rehtoreiden kiinnittävän huomiota.

5.5 Omien vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen

Tämä kuvauskategoria tuli nimetyksi vahvuuksien mukaan, sillä opettajat kehuivat nykyistä tai entistä työpariaan usein vuolaasti ja luettelivat erilaisia vahvuuksia, joita heillä on. Työparin vahvuudet tulivat ilmi myös siinä, kun oppimisesta jaettiin vastuuta ja eri opettajat olivat kiinnostuneita opettamaan

eri asioita. Työparin johonkin oppiaineeseen liittyvästä kiinnostuksesta ja sen tuomasta lisäarvosta oppilaille, oltiin kiitollisia.

H5: Iso vahvuus on se, että toisen vahvuus ja kiinnostuksen kohteena on esim. biologiaa ja maantiedettä. Se tuo semmosta osaamista, mitä minulla ei ole.

H2: Et siinä tulis vastuut vähän eri tavalla. Ne oli sillee et joku hoiti matikat, joku äikän, joku bilsan ja sitte ne kiersi ne oppilaat niissä niinku eri opettajan luona.

Yhteisopettajuus perustuu oletukseen, että opettajien ei tarvitse olla vastuussa yksin omista oppilaista ja heidän oppimisestaan. Työvastuun tasapuolinen jakautuminen ja roolien vaihtaminen on hyvin myönteinen kokemus. (Rytivaara 2012, 59.) Myös Conderman ym. (2009) kannustavat opettajia keskustelemaan avoimesti vahvuuksistaan, joita he tuovat yhteistyöhön. Kaikki oppilaat hyötyvät, kun opettajat jakavat ideoita, toimivat yhteistyössä ja opivat toisiltaan. Kahdella opettajalla on yhteensä enemmän tietoa ja taitoa kuin yhdellä opettajalla. (Villa, Thousand & Nevin 2008,16-17.) Rytivaaran (2012,62) väitöskirjassa perehdyttiin tiedon tuottamisen prosessiin. Se perustuu opettajien väliseen ideoiden jakamiseen hyvässä ilmapiirissä ja niiden ideoiden kehittämiseen. Haastateltavat kertoivat ideoiden jakamisen olevan iso osa myös heidän yhteissuunnitteluaan.

H6: Vanhemmiltaki kollegoilta saa tosi paljon niinku kaikkia ideoita ja tällasia.

H7: Niitä ideoita niinku on paljon, kun suunnitellaan yhdessä.

H1: Joku ihan vaan idea, että on tullu. Et hei, hän on tehnyt näin tai onks tää tuttua ni sitte ihan semmoset käytännön ja muut vanhat ideat. Ainahan sitä löytyy uusia juttuja ja tietää toinen et on kokeillu tai ei oo kokeillu.

Tutkimukseni tuloksista nousi yhteissuunnittelun vahvuudeksi opettajien vuosien varrella kertyneet kokemukset, joita he hyödyntävät yhteissuunnittelussa monella eri osa-alueella. Opettajat kokivat, että vuosien kokemus yhteissuunnittelusta auttoi heitä, kun voi hyödyntää aikaisempia ideoita eikä kaikkia tarvinnut aloittaa alusta. Aaltosen (2003, 234-235) mukaan uuden

suunnitelman tekemisen voi aloittaa hyödyntämällä aiempien aiheiden myötä opittuja asioita.

H4: Meillä on projektityöskentelystä vuosien kokemus ni me pystytään keskittymään siihen olennaiseen. Meidän ei tarvi miettiä kaikkea alusta alkaen.

H5: Seuraavina vuosina niinku ehkä voidaan hyödyntää niitä aikaisempia ideoita ja tavallaan se sujuvoituu jotenki sitten vuosi vuodelta.

Rytivaaran (2012, 62) väitöskirjassa puhuttiin työvastuun tasapuolisesta jakautumisesta ja roolien vaihtamisesta hyvin myönteisenä kokemuksena. Myönteinen kokemus oli myös stressin väheneminen ja huomion kiinnittyminen yksittäisiin ongelmakohtiin väheni. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat suureksi hyödyksi sen, että vastuu oppilaista oli yhteinen. Puhuttiin kevyemmästä painolastista ja vähemmästä stressistä. Opettajat saivat henkistä tukea työparilta, jonka kanssa sai yhdessä jakaa vastuuta ja etsiä ratkaisuja haasteisiin.

H7: Kyl semmoset niinku vaikeat asiat on huomattavasti paljon helpompia, kun ne voi jakaa niinku useamman ihmisen kesken.

H4: Se on tosi tärkeää, että pystyy niinku arjessa niinku jakamaan noita oppilasasioita, kun on yhteisiä oppilaita.

H2: Sit on toisen tukena. Se on niinku se iso juttu niinku siinä.

Opettajien ajattelun muuttuminen sekä luokka käytäntöjen muuttuminen näyttää Rytivaaran (2012, 59) tutkimuksen mukaan tuottavan uusia tapoja ajatella opetusta. Tämä tarkoittaa, että oman osaamisen jakaminen tulee olemaan jatkossakin osana opettajan ammatti-identiteettiä. Myös Lipponen, Hirvensalo, ja Ilmanen (2017, 103) kirjoittavat, että opettajan ammatillinen identiteetti vahvistuu, kun hän pääsee tukemaan muita neuvoja antamalla ja vahvuuksiaan hyödyntämällä.

5.6 Eväitä oman ammatillisuuden kehittymiseen

Yhteistyössä toimivilla opettajilla on ideaalinen tilanne ammatilliseen kasvuun. Työparin antama palaute mahdollistaa reflektoinnin, kun he voivat asettaa itselle ammatillisia tavoitteita ja voivat pyytää palautetta työparilta. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 138). Talibin (2002,42) mukaan ammatillisen identiteetin muotoutuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisilta saadun palautteen avulla. Haastatteluissa tuli esiin palautteen saamisen tärkeys. Opettajat halusivat kuulla palautetta omasta työstään.

H6: Sitä haluuki sitä palautetta, siitä omasta jaksostaan ja toimiiks se sun mielestä.

H5: Sitte toisaalta ihan niinkun ihan yksinkertaisesti saa palautetta niinku kollegalta, että millainen opettaja mä oon tai et mitkä on mun vahvuuksia tai missä mä oon taitava tai missä mä onnistuin.

Yhteistyö voi rohkaista opettajia kehittämään itseään ammatillisesti, kun he jakavat ja vastaanottavat tietoa toisiltaan ja oppivat yhdessä. Ammatillinen kehitys on oppimista, joka ilmenee muutoksena toiminnassa mutta myös yksilön ajattelussa toiminnan perusteista ja toimintatavoista. (Rytivaara 2012, 59). Todellinen muuttaminen ja kehittäminen vaativat toimijoilta halua tarkastella ja tutkia itseään sekä työtään kriittisen reflektiivisesti. (Argyris & Schön 1974.) Juuri tällaista muutos halua löytyi tutkimusaineistostani.

H7: Tää homma kehitty koko aika mun mielestä.

H1: Oisko se pitänyt tehdä jotenki eri tavalla.

H7: Ja sit tietenki tätäkin systeemiä voi aina viedä eteenpäin ja aina voi tehdä vähän paremmin ja aina voi niinku miettiä vielä, mitäs me nyt ja miten me viel tätä tiimiä enemmän huomioitas.

Rytivaaran tutkimuksen (2012, 63) mukaan yhteisopetus voi tarjota mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen. Opettajilta tämä vaatii halukkuutta työssä oppimiseen, sitoutumista työhön ja tukea toisiltaan. Lopullinen päätös oman työn kehittämisestä on kiinni opettajasta itsestään (Korkeakoski 2004, 159). Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansasen (2016, 79-80) mukaan mm.

henkilökohtaisten kokemusten ja opetuskokemusten myötä tapa opettaa muuttuu ja kehittyy paremmaksi. Väisänen (2004, 32) kuvailee ammatillisen kehittymisen ja kasvun pitkäkestoiseksi prosessiksi, oppimistapahtumaksi. Sen aikana tapahtuu persoonallista kasvua, sosiaalista, moraalista ja kognitiivista kehitystä. Ammatillinen kehitys on pedagogisen ajattelun kehittymistä sekä muutosta omassa opetuskäyttäytymisessä.

5.7 Luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografia on enemmän kuin menetelmä tietojen keräämiseen ja analysointiin sekä havaintojen raportointiin. Se on olennainen osa yleistä tutkimusta. Siksi fenomenografisen tutkimuksen laadun huomioiminen alkaa tutkimuksen alusta alkaen tutkimuskysymyksen esittämisestä ja fenomenografisen menetelmän tarkoituksenmukaisuuden perustelemisesta ja jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa havaintojen raportointiin. (Sin 2010.) Omassa työssäni fenomenografinen tutkimusote valikoitui sen vuoksi, että sen avulla pystyn parhaiten vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Halusin nähdä vastauksissa ilmenevät käsitykset kokonaisuudessaan ja keskittyä juuri niiden eroihin. Monet asiat olisivat mielestäni jääneet kokonaan huomiotta, jos tutkimusmenetelmä olisi ollut jokin toinen.

Teoriaan tutustuin monipuolisesti kirjallisuuden avulla. Tämä auttoi haastattelujen tekemisessä ja kysymysten esittämisessä, vaikka tulosten analysoinnin pohjana teoria ei tässä toimikaan. Haastattelu tilanteessa oli vaikea olla puolueeton ja tyynesti kuunnella vastauksia. Olisi ollut itselle luontevampaa myötäillä ja tehdä johtopäätöksiä toisen kertomasta. Perttulan (2008, 139) mukaan tutkimustilanteen tehtävänä ei ole saada ihmistä refleктоimaan kokemuksiaan. Vaikkakin ilmiön ja oman ajattelun tarkasteluun, pohdintaan ja arviointiin on lupa olla kiinnostunut. Tässä tutkimuksessa käytetty avoinhaastattelu toi esille paljon pohdintaa ja reflektiota, miten asioita ehkä kannattaisi tai pitäisi tehdä yhteissuunnittelussa.

Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen kokonaiskäsitys elämysmaailmasta. Tämä kokonaiskäsitys on ihmisen merkityskokonaisuus, jonka perusteella hän ymmärtää maailmaa. Toisilla se on hyvin eriytynyt ja siellä on paljon järkipäisiä erittelyä, toisilla merkityskokonaisuus on oman ajattelun kokonaisuus ilman oman omien ajatusten pohtimista. Vaikka tutkimus yleensä keskittyy vain järkipäisiin asioihin ei voi jättää huomioimatta toista puolta. Tutkijan omissa ennakko-oletuksissa vaikuttaa se käsitys maailmasta, mikä hänellä sillä hetkellä on. (Varto 1992, 27.) Fenomenologiassa empiirisyys tarkoittaa toisen ihmisen kokemuksen tutkimista. Kokemukset ovat olemassa ja todellisia ihmisille ilman tutkijan kiinnostusta. Tutkija ei ole ilmiön olemassaololle merkityksellinen mutta toisaalta tutkijan luoma ymmärrys ilmiöstä voi välittyä vain tutkijan välityksellä. Nämä tulee erotella mutta tutkimuksen kannalta ne liittyvät kuitenkin yhteen tieteellisessä tutkimuksessa. (Perttula 2008, 135.) Merkityksistä muodostuva kokonaisuus sisältää ihmisten väliset suhteet, arvotodellisuuden ja yksilön oman ja yhteisen todellisuuden. Tämä kokemustodellisuus on täynnä ihmisten luomia merkityksiä. Se muuttuu koko ajan ja yksittäisten tutkimuksen kohteet sisältyvä kokemustodellisuuden merkityksiin. (Varto 1992, 23-24.) Tämän elämysmaailman, kokemustodellisuuden sisälle myös tutkija itse kuuluu ja on osa sitä. Tutkimus myös edellyttää, että laatuja ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, missä asioilla on merkitystä. (Varto 1992, 26.)

Olemme osa tutkimustamme, vaikka yritämmekin pitää itsemme sen ulkopuolelle. Tutkimuksen eettisyyttä parantaa se, että ennakko-oletukset ja ennakkokäsitykset on avattu ennen tutkimuksen tekemistä, koska olemme osa kontekstia, oma ajattelumme muuttuu koko ajan. Se tulee ottaa huomioon tutkimustöitä tehdessä. (Varto 1992, 33.) Varto (1992,58) muistuttaa, että tutkija itse on aina ulkopuolella tutkittavan ymmärryksestä. Laadullisen tutkimuksen elämysmaailma on aina tutkittavan ihmisen elämysmaailma ja siksi se on hyvä pitää erillään omasta ymmärryksestä. Ennakkokäsityksen kirjoittaminen toimi tässä hyvin pohjana. Aloitin työt gradua tehdessä ja sinä aikana tein

kerran viikossa työparin kanssa suunnittelua. Pyrin huomioimaan, että en tulkitse opettajien haastatteluja omien tuoreiden kokemusten kautta vaan pidän ne heidän omina kokemuksinaan.

Pro gradu- tutkielman tavoitteena on saada vastauksia tutkimuskysymykseen. Keinot sen saavuttamiseksi on ne menetelmät, joita tutkimuksessa käytetään. Ronkainen ym. (2013,46) kirjoittaa, että tutkimusmenetelmä määrittelee sen, millaisella tutkimuksella tuloksiin päästään. Myös tulosten tarkastelu ja raportointi määräytyy sen mukaan, millaisin menetelmin aineistoa on haettu. Aineiston analysoinnin ensimmäinen vaihe merkitysyksiköiden valinta oli vaikeaa. Aluksi tuntui, että on parempi ottaa mukaan aineistoon kaikki, mitkä vähänkään voivat liittyä vaikka sen yhteyttä tutkimuskysymykseen ei tullut mieleen. Perustelin tätä itselleni sillä, että en voi rajata aineistoa oman ennako-oletukseni tai teoriaan tutustumisen mukaan. Aineistossa opettajat puhuivat usein yhteisten retkien tai vanhempainiltojen pitämisestä. Pohdin pitkään, voiko nämä asiat olla sellaisia, mitkä ei minun mielestäni liity ilmiöön mutta haastateltaville se on merkittävä tekijä yhteissuunnitteluprosessissa. Kiviniemi (2015, 75) muistuttaa että laadullinen aineisto ei ole todellisuus vaan tutkija rajaaan siitä osan tutkimukseen. Siten päädyin valitsemaan merkitysyksiköitä, jotka liittyvät joko opettajien omaan yhteissuunnitteluprosessiin tai opetustyön ja oppimisprosessin suunnitteluun. Tällöin ulkopuolelle jäi mm. kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä arviointikeskustelujen pitämiset.

Merkitysyksiköitä hahmotellessa kävi mielessä, että ensimmäistä pro gradua tehdessä olisi ollut mielestäni huomattavasti helpompaa, jos haastattelu olisi ollut temahaastattelu tai edes puolistrukturoitu temahaastattelu. Tällöin samaan aihepiiriin kuuluvat asiat olisi löytynyt aina saman kysymyksen alta ja se olisi helpottanut merkitysyksiköiden lajittelutyötä. Vastauksissa oli monia asioita, joista useampi opettaja puhui ja vastaukset pyörivät samojen teemojen ympärillä. Analyysiprosessin jatkuessa huomasin, että valmiit kysymykset olisivat ohjanneet vastauksia ratkaisevasti. Merkitysyksiköiden

erojen luokittelu ja ryhmittely avoimen haastattelun avulla saadun aineiston mukaan antoi mahdollisuuden nähdä enemmän laadullisia eroja. Tutkimusaineistossa oli merkitysyksiköitä, joista vain yksi opettaja kertoi ja valmiiden teemojen ympärillä pyöriminen olisi saattanut karsia nämä kokonaan pois.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus tulee näkyä jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa havaintojen avoimena raportointina. (Sin 2010.) Pyrin avaamaan analyysiprosessia mahdollisimman tarkasti siten, että lukija pystyy siitä päättämään millä perusteella olen aineiston analyysissä tehnyt ratkaisuja. Martonin (1994) mukaan fenomenografian luotettavuutta tutkiessa usein esitetään kysymys, saisiko toinen tutkija samoja tietoja samoilla tuloksilla. Toistettujen mittausten pitäisi tuottaa samanlaisia tuloksia. Analyysi ei kuitenkaan ole mittaus vaan menetelmä löytää erilaisia ilmiöitä ja erilaisia tapoja kokea ilmiö. Tulosavaruuden selvittyä toisen tutkijan pitäisi pystyä arvioimaan, miten kuvausryhmiä sovelletaan jokaiseen yksittäistapaukseen aineistossa, josta kuvausluokat löydettiin. Mikä tahansa aineiston osa pitäisi mahtua tulosavaruuteen.

6 VUOROVAIKUTUS JA OPPILASLÄHTÖISYYS KUVAUSKATEGORIOITA YHDISTÄVINÄ TE- KIJÖINÄ

Kuvauskategorioita yhdistäviksi tekijöiksi muodostui vuorovaikutus ja oppilaslähtöisyys. Vuorovaikutus opettajien välillä näkyy kaikessa arjessa ja toimimisessa. Toimiva vuorovaikutus on osa opettajien onnistunutta yhteissuunnittelua. Opettajien tutustuessa toisiinsa, suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan opetusta sekä omaa toimintaansa toimiva vuorovaikutus on keskeistä. Oppilaslähtöisyys taas näkyy opettajien panostaessaan oppilaiden oppimisen edistämiseen erilaisten ryhmittelyjen, työskentelytapojen ja menetelmien avulla.

6.1 Oppilaslähtöisyys opetustyössä

Oppilaslähtöinen lähestyminen nousi yhdistäväksi tekijäksi hyvässä yhteissuunnitteluprosessissa. Hyvä yhteissuunnitteluprosessi alkoi haastateltavien mukaan siitä, että opettajat valitsevat toimintamallin, mikä oppilaille toimii. He kokeilevat erilaisia malleja. Hylkäävät toimimattomat ja ottavat tilalle uusia keinoja.

Rytivaaran ja Pulkkisen (2015, 18) mukaan suunnittelussa tärkeää on, että se hyödyttää eniten oppilaita. Mietitään, missä aineissa oppilaat tarvitsevat eniten tukea tai hyötyvät kahden opettajan työtavoista ja menetelmistä eniten.

Hyvässä yhteissuunnittelu prosessissa laaja-alaiset tavoitteet ja sisällöt asetetaan oppilaiden mukaan. Opetuksen tavoitteiden tasoa nostetaan tai lasketaan oppilaiden osaamistason mukaan. Myös ohjeistuksessa huomioidaan se, että jotkut oppilaat hyötyvät selkeistä ohjeista ja tavoitteista. Engeströmin (1984, 19) oppiminen on monimutkaisempaa kuin tiedon vastaanottaminen ja

varastoiminen. Oppimalla oppilas rakentaa kuvaa maailmasta, muodosta ilmiöille selityksiä ja tulkitsee opittavia asioita. Uudet asiat ymmärretään aikaisemman tiedon pohjalta. (Engeström 1984, 19.) Hellström, Johnson ja Lepilammen ym. (2015, 52) mukaan oppilaiden pitäisi oman oppimisen vuoksi olla suunnittelussa mukana, tietää tarkasti tavoitteet ja se, mitä häneltä odotetaan. Tällöin hän pystyy keskittyä juuri olennaisiin kohtiin tavoitteen saavuttamiseksi.

Tämän tutkielman tuloksissa olikin nähtävillä, että opettajat halusivat tehdä suunnitelmista joustavia. Tärkeäksi nähtiin varata riittävästi aikaa rauhalliseen etenemiseen ja varautua monenlaisiin muutoksiin. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija koulussa. Asettaa tavoitteita itselleen ja toiminnalleen ja osaa arvioida oman työnsä tuloksia (POPS, 17). Tässä tutkimuksessa projekteilla ja ryhmätöillä oli iso rooli oppilaiden arjessa. Usein juuri projektiksi nimettiin isompaa yhteiskuntaopin, historian tai ympäristötiedon kokonaisuutta, jossa oppilaat pääsivät työskentelemään itsenäisesti ja ryhmissä monipuolisesti eri tavoin. Ahosen (2018, 52) tutkimuksessa opettajat itse kokivat oman roolinsa vastuullisina ja aktiivisina toimijoina opetus- ja oppimisprosessissa ja oppilaat osallisuivat harvoin suunnitteluun. Myös tässä aineistossa pääosin suunnitteluvastuu oli opettajilla. Oppilaiden ideoita ja kiinnostuksen kohteita hyödynnettiin sopivissa tilanteissa. Oppilaille annettiin vapaus toteuttaa asioita haluamallaan tavalla niissä kohdin, kun opettaja arvioi sen toimivaksi.

Oppilaslähtöisyyden ideana on mahdollistaa oppilaan oppimispolku sellaiseksi, että oppiminen on mahdollista. Näihin ratkaisuihin tulosten mukaan pyrittiin erilaisten ryhmittelyjen ja yksilöllisten tukitoimien avulla. Oppilaiden ryhmittely nähtiin tärkeäksi ja siihen käytettiin usein aikaa. Ryhmittelyt saattoivat olla oppilaiden jakaminen kahteen porukkaan eri opettajille, kolmeen, neljään tai viiteen porukkaan riippuen kuinka monta opettajaa tai muuta opetushenkilöstöä oli käytettävissä. Ryhmittelyä tehtiin myös eri-

laisten projektien tekoa varten, jolloin oppilaita jaettiin erilaisiin ryhmiin ryhmätyöskentelyä varten. Eri ryhmät saattoivat opiskella samaa ainetta tai eri ainetta, riippuen yhteistyömuodosta. Ryhmissä saattoi olla myös sama sisältö mutta opetus tapahtui eri tavalla oppilasaineksen mukaan. Opettajat jakoivat työtään omien osaamisalueidensa mukaan siten, että opetuksen laatu olisi mahdollisimman hyvä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 18) kirjoittavat käsikirjassaan, että nämä ovat sellaisia asioita, joita suunnittelussa kannattaa tehdä. Jaetaanko oppilaita ryhmiin ja millä perusteella niitä tehdään. Mistä oppilaat hyötyvät eniten ja miten opettajien vahvuudet tulevat parhaiten hyödynnetyksi. Ryhmittelyillä päästään myös opetussuunnitelman osoittamaan opetuksen järjestämistä koskeviin velvoitteisiin, jossa oppilaan tulee saada opiskella sellaisessa ryhmässä, että opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet täyttyvät. (POPS, 14)

Hyvässä yhteissuunnitteluprosessissa oppilaita pystytään hyvin tukemaan yksilöllisesti, kun kahden tai useamman opettajan tiedot ja taidot on hyödynnettävissä. Oppilaat hyötyvät siitä, että useampi aikuinen tuntee heidät ja he pystyvät tukemaan tarvittaessa. Villa, Thousand ja Nevin (2008, 17) listaavat tutkimuksessaan yhteisopettajuuden hyötyjä ja mainitsee myös lapsilähtöisen yksilöllisyyden huomioimisen yhteisopettajuuden hyödyksi. Ah-tiainen, Beirad ja Hautamäen ym. (2011, 63) selvityksen mukaan opettajien ja rehtorien näkemyksistä päätellen voidaan uskoa yhteisopettajuuden lisäävän oppilaiden yksilöllistä tukemista.

Tässä tutkimusaineistossa opettajat kokivat, että ideoita, neuvoja ja apua on enemmän saatavilla, kun tehdään yhteistyötä. Opettajat yhdessä miettivät, onko jollain opettajalla jotain erityistä annettavaa oppilaan tukemiseksi. Tällöin opettajien henkinen kuormitus vähenee, kun vastuuta ei tarvitse ottaa yksin ja oppilas saa monen aikuisen tuen ja kannustuksen. Aineistossa nähtiin etuna, että opettajat kohtaavat oppilaita eri tavalla. Walter-Thomaksen (1997, 399) tutkimuksessa nähtiin oppilaiden saavan hyötyä yhteisopettajuudesta.

Heidän sosiaaliset taitonsa ja muut taidot paranivat ja viihtyminen koulussa lisääntyi.

Hyvään yhteissuunnitteluprosessiin kuuluu sekä oppilaiden yksilöllistä arviointia, että ryhmätason arviointia. Työmuodon mukaan opettajat arvioivat oppilaita sekä yksilö että ryhmätasolla. Osa opettajista hoiti yksilötason arvioinnin yhdessä ja piti siinä suurena hyötynä, että on kaksi aikuista näkemässä osaamista. Yksilötason arviointia pidettiin jossain määrin aikaa vievänä. Ryhmätasolla opettajat arvioivat oppilaiden osaamista yhdessä. Erityisesti silloin kiinnitettiin huomiota oppilaisiin, jotka yllättivät jollain tavalla. Samalla se antoi mahdollisuuden miettiä ryhmittelyjä ja tuen tarvetta. Ryhmätason arvioinnin yhteydessä pohditaan omaa toimintaa. Opettajat käyvät keskustelua siitä, mikä toimi, mikä ei toiminut ja täytyykö seuraavalla kerralla tehdä jotain toisin.

Opettajien oma onnistuminen oli sidoksissa oppilaisiin. He arvioivat onnistumista sen mukaan oliko suunnitelma toiminut oppilailla siten, kun he olivat odottaneet. Tämä haastoi tekemään muutoksia ja yhdessä reflektimaan omaa työtä. Kehittämistä tehtiin siten, että opetuksen laatu paranisi ja oppilaat saivat lisäarvoa kahden tai useamman opettajan yhteistyöstä. Nieminen (2016, 28) mukaan mielekkästä työtä voidaan puhua silloin, kun siihen pystyy itse vaikuttaa ja kokee että se on tärkeää. Tutkimusaineistoni mukaan opettajat haluavat vapauden valita itse tekevätkö yhteistyötä ja millaista yhteistyötä tekevät.

6.2 Vuorovaikutus yhteistyössä

Yhteistyö opettajien välillä voi olla monen eri tasoista. Se voi olla erilaisten yhteistyömuotojen lisäksi ideoiden ja materiaalien yhteistä valmistelua ja vaihtamista ja konkreettista auttamista ilman yhteistä opettamista. (Hellström, Johnson, Leppilampi ym. 2015, 83.) Siten myös vuorovaikutus opetta-

jien välillä voi olla hyvin erilaista. Toimiva vuorovaikutus kattaa tutkimusaineistoni mukaan mm. opettajien välisen henkilökemian, käytännön suunnittelutyön, yhteiset päätökset, oppilaiden oppimisprosessin, osaamisen ja kokemusten jakamisen sekä oman työn arvioinnin. Vuorovaikutus hyvässä yhteissuunnittelussaprosessissa on hyvin kokonaisvaltaista.

Yhteissuunnitteluprosessi alkaa toiseen tutustumisesta. Opettajat yhdessä miettivät millaista yhteisopettajuutta haluavat tehdä ja millaisia yhteistyömuotoja hyödyntävät opetuksessaan. Tutustuminen vaatii aikaa ja tutkimusaineistossa nähtiin hyödyksi, että opettajat aloittavat keskustelut ja tutustumisen jo ennen yhteisen opetuksen aloittamista. Yhteisen sävelen löytäminen oli ehdottoman tärkeää onnistuneen yhteistyön kannalta. Walter-Thomaksen (1997, 402) mukaan useimmiten opettajat tykkäsivät työskennellä yhdessä sen jälkeen, kun olivat tutustuneet toisiinsa. Tällöin he eivät enää jännittäneet toistensa seuraa tai pelänneet toisen loukkaamista. Tällaiset positiiviset kokemukset olivat avainasemassa yhteistyön jatkumiselle. Villa, Thousand ja Nevin (2008, 132) mukaan tutustumisen lisäksi tärkeää on myös yhteisten tavoitteiden asettaminen työskentelylle. Myöhemmin voidaan arvioida, onko päästy omiin yhteisopetuksen tavoitteisiin päästy.

Keskustelun tärkeys osoittautui tutkimustulosteni mukaan tärkeäksi silloin, kun opettajat ovat vielä vieraita toisilleen eivätkä tiedä millä intensiteetillä työpari haluaa työtään tehdä. Yhteissuunnittelun haasteeksi nähtiin se, jos toinen haluaisi suunnitella paljon enemmän ja toiselle riittäisi vähemmän. Osalle suunnitteluun kului aikaa tunti jokaisena päivänä, kun taas toisille tunti viikossa tuntui sopivalta. Tähän ei ollut aineiston mukaan yhtä ainutta toimivaa mallia. Opettajilla toivottiin säilyvän vapaus valita, kuinka paljon yhteistyötä tekee. Osa opettajista koki raskaaksi sen, jos työpari suhtautui työhön liian kevyesti ja vastuu asioiden hoitamisesta jäi toiselle opettajalle. Walter-Thomas, Bryant ja Landin (1996, 260) mukaan tältä vältytään, jos roolit ja vastuualueet jaetaan tasapuolisesta ja keskustellaan jo etukäteen selväksi. Walter-Thomaksen (1997, 402) tutkimuksen mukaan opettajat eivät jatkaneet

yhteistyötä ensimmäisen vuoden jälkeen, ellei heillä ollut positiivisia kokemuksia ensimmäisen yhteistyövuoden jälkeen.

Yhteisopettajuudessa kuuluu arvioida, onko opetus yhteisten odotusten mukaista. Avoin keskustelu ja palaute yhteistyöstä ovat tärkeitä onnistuneen yhteistyön edellytyksiä. (Conderman ym. 2009, 6-8.) Korkeakosken (2004, 160) mukaan onnistumisen kokemukset syntyvät oman työn kehittämisestä ideaalin opettajuuden suuntaan ja oman toiminnan reflektoinnista. Oman työn reflektointi tässä tutkimuksessa näkyi yhteisten tavoitteiden asettelussa ja niihin pääsemisessä.

Tutkimusaineiston mukaan opettajat miettivät yhdessä laajempia kokonaisuuksia ja keskeisimmät asiat nostetaan esille keskustelun kautta. Keskustelemalla opettajat pystyvät sopimaan tärkeiksi nähdyistä asioista yhteisen kokonaisuuden. Näistä muodostuu pohja oppilaille asetettuihin tavoitteisiin. Onnistunut oppimistilanne antoi myönteisen kokemuksen opettajalle yksilötasolla. Positiivinen palaute suunnitelmasta tai oppimistilanteesta toimi kannustavana tekijänä oman työn kehittämässä. Yhteisen työskentelyn reflektointiin kuului onnistuneiden ja epäonnistuneiden tilanteiden ja suunnitelmien läpi käyminen. Toimiva vuorovaikutus mahdollistaa yhteisten kokemusten jakamisen ja yhteisistä onnistumisista iloittamisen aineiston mukaan.

Ahtiainen, Beirad ja Hautamäen ym. (2011, 52) selvityksen mukaan opettajien välisessä suhteessa näkyy positiivinen muutos, kun opettajien puheet ja ajatukset muuttuvat minun ja sinun oppilaistasi meidän oppilaihimme. Tutkimusaineistoni mukaan hyvään yhteissuunnitteluprosessiin kuuluu palautteen saaminen ja palautteen pyytäminen työparilta. Palaute voi koskea suunniteltua jaksoa, jonka työstämistä jatketaan sitten yhdessä. Opettajat olivat saaneet positiivista palautetta työpariltaan vahvuuksistaan ja onnistumisistaan sekä kehuja siitä, missä tilanteessa työpari toimii hyvin.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on hyvästä yhteissuunnitteluprosessista. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että yhteissuunnittelun keskiössä on oppilaslähtöisyys ja toimiva vuorovaikutus. Tulokset olivat samansuuntaisia, kun yhteissuunnittelua koskevat tutkimukset ovat osoittaneet. Aikaa pidetään suunnittelussa tärkeänä, samoin sitoutumista ja yhteistyön toimimista sekä käytännössä että ajatuksen tasolla.

7.1 Tutkimuksen arviointia

Fenomenografisessa tutkimuksessa suositellaan aineistonkeruumenetelmäksi haastattelua. Valitsin avoimen haastattelun, etten rajaisi haastattelijoiden vastauksia liikaa tiettyihin teemoihin. Avoin haastattelu oli kuitenkin mielestäni vaikea toteuttaa sekä haastattelutilanteessa että aineiston analysointivaiheessa. Aineiston analysointivaiheessa kaipasin, että olisi ollut muutama selkeä kysymys, joiden alle vastaukset olisi voinut koota. Nyt aineistoa oli kymmeniä sivuja ja asiat niissä satunnaisessa järjestyksessä. Monissa haastatteluissa puhuttiin kuitenkin hyvin paljon samoista teemoista.

Haastateltavien valinta vaikutti tutkimuksen aineistoon merkittävästi. Yhteissuunnittelua tehdään monella eri tavalla. Aluksi haastattelin vain opettajia, jotka opettavat täysin yhteistä luokkaa. Kahden haastattelun jälkeen totesin, että vaihtelevuuden esille saamiseksi on syytä haastatella myös muunlaista yhteistyötä tekeviä opettajia. Haastateltavien etsiminen oli sinällään oma prosessi. Jokaisessa koulussa yhteisopettajuudesta puhutaan eri merkityksellä eikä ollut etukäteen helppoa saada selville, millaista yhteistyötä kukin opettaja tekee. Haastateltavaksi olisi ollut hyvä valita vielä opettaja tai opettajia, jotka eivät tee lainkaan yhteistyötä opetuksessa ja oppilaiden kanssa

mutta haluavat silti suunnitella yhdessä toisen opettajan kanssa. Tällöin variaatioita olisi saattanut ilmetä vielä lisää. Tämän puuttuminen heikensi mielestäni tutkielman luotettavuutta. Nyt opettajia yhdisti aina tutut yhteiset oppilaat ja monet huomiot kiinnittyivätkin juuri oppilaisiin rippumatta siitä, kuinka paljon oppilaita opetettiin.

Suuren haasteen yhteissuunnitteluun perehtymisessä oli sen tiivis linkittyminen yhteisopettajuuteen. Opettajat kertoivat hyödyistä, joita yhteissuunnittelu oli heille tuonut. Osa näistä oli mahdollisesti myös yhteisen opetustyön tuomaa kokemusta ja tietoa. Aineistossa pyrin erottelemaan pois ne kohdat, joissa selkeästi puhuttiin käytännön opetustyöstä. En kuitenkaan huomannut merkitysyksikköjä poimiessa, että haastateltava on saattanut kertoa asioita, joita hän pitää tärkeänä yleisesti opettajien välisessä yhteistyössä vaan lähtökohtaisesti oletin hänen puhuvan yhteissuunnittelusta. Ennen haastattelua olisi ollut tarvetta painottaa, että keskityn vain yhteissuunnitteluun liittyviin asioihin. Enkä siten sisällyttä aineistooni asioita yhteisopettajuuden hyvistä ja huonoista puolista.

Tutkimustyön merkitys on ihmisille suuri. Se ohjaa meidän ajatuksiimme ymmärtämään todellisuutta. Tutkimustulokset ohjaavat ymmärtämistä ja se mitä esitetään tuloksina, linkittyy osaksi merkitysten maailmaa ja ihmisten kokemuksia. Erityisen tärkeää tämä on tutkimustyön eettisyyden kannalta. Tutkimuksen luotettavuuden kanssa on oltava erityisen tarkka, sillä meillä ei ole vielä selvää käsitystä, miten tutkimustulokset vaikuttavat meidän ihmisten tapaan ymmärtää maailmaa. Ne muuttavat suhtautumistamme muihin ihmisiin ja itsemme osittain tiedostamattamme. (Varto 1992, 17.) Omassa tutkielmassa pyrin pitämään koko ajan mielessä, että tulosten analysointi ja esittäminen sekä niistä tehdyt johtopäätökset tulee tehdä mahdollisimman puolueettomasti ja jättää omat tulkinnat ulkopuolelle. Monia asioita tutkimustuloksissa joutui tarkastelemaan kontekstissaan, varmistuakseen siitä, mitä opettaja oli mahtanut vastauksellaan tarkoittaa eikä siltikään voinut olla varma, että oma päätelmä oli oikea.

7.2 Näkökulmia yhteissuunnitteluun ja jatkotutkimus mahdollisuudet

Koulun tehtävä on kasvattaa tasapainoisia yksilöitä sekä valmistaa tulevaa työvoimaa. Tämän vuoksi koulu on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan. Yhteiskunta asettaa odotuksia opettajan työlle sekä kouluhallinnon linjausten myötä että koulujärjestelmän ulkopuolelta tulevana odotuksina. (Norrena 2013, 156.) Opettajaan kohdistuvien odotusten muuttuessa ja koulumaailman muuttuessa tarvitsee myös opettajan työn muuttua. Oman haasteen opettajantyöhön tuo se, että emme edes tiedä, millaisia ammatteja tulevaisuudessa tulee olemaan ja millaisia taitoja niissä tarvitaan. Oppilaille tulee antaa välineitä itsensä tuntemiseen, vastuun ottamiseen ja oppimaan oppimiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettaja on vastuussa opetusryhmän oppimisesta, toiminnasta ja hyvinvoinnista ja se edellyttää opettajien keskinäistä yhteistyötä (POPS 2014, 34). Enää ei voi jättäytyä suunnittelemaan omaa työtään erillään kouluyhteisöstä vaan vaatimukset yhteistyön tekemiseen kasvaa koko ajan. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat innokkaita ja sitoutuneita yhteissuunnitteluun. Toiset kertoivat vuosia kestäneestä odotuksesta ja siitä hetkestä, jolloin saivat työparikseen sen, jonka kanssa tiesivät yhteistyön sujuvan. Toiset oli määrätty tekemään yhteistyötä ja osasta näistä oli syntynyt vuosia kestäviä yhteistyökuvioita. Joillakin yhteistyö ei ollut aina "kantanut hedelmää" mutta yhteissuunnitteluun suhtauduttiin silti positiivisesti. Ilahduttavaa oli se, kun opettajat kehuivat omaa työpariaan vuolaasti. Omien vahvuuksien varaan rakennettu yhteistyö tukee sitä, että molemmat pääsevät loistamaan ja kehumiseen löytyykin aihetta.

Yhteissuunnittelulla on paljon yhteyksiä yhteisopettajuuteen, eikä ihme, sillä onhan se osa yhteisopettajuutta. Kiinnostavaa olisi ollut tutkia aihetta myös siitä näkökulmasta, miten vastaukset vaihtelevat yhteistyömuodon mukaan. Olisiko yhteissuunnittelu laadukkaampaa niillä, jotka opettavat koko ajan yhdessä tai voiko se olla yhtä laadukasta ja syvällistä myös silloin, kun

vain osa tunneista opetetaan yhdessä. Onko yhteissuunnitteluprosessiin sitoutuminen kuitenkin tärkeämpää kuin se, millä yhteisopetuksen työmuodolla yhteisopettajuutta toteutetaan.

Suomalaisella opettajalla on melko paljon vapautta oman työnsä toteuttamiseen. Opettajan työn tuloksia ei mitata eikä kukaan kontrolloi, miten kukakin opettaja toteuttaa opetusta. Opetuksen pysyminen korkeatasoisena ja luottamuksen säilyminen vaatii, että opettajat kehittävät työtään. Tällainen luottamukseen perustuva työ muuttuu ja rakentuu yhteiskunnan odotusten ja vaatimusten mukaan sekä oppilasaineksen muuttumisen myötä. (Niemi 2016, 30-31.) Korkeakosken mukaan (2004, 160) koulun pitäisi olla ja onkin opettajalle uudistumisen ja jatkuvan oppimisen paikka.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajille pyritään luomaan mahdollisuuksia yhteistyön tekemiseen ja tuloksista nousikin esille se, kuinka tärkeäksi nousee oman työn, yhteistyön ja oman ammatillisuuden kehittäminen yhteistyössä. Koen ammatillisuuden kehittämisen olevan se, jonka avulla voi valmistautua muuttuvaan työnkuvaan. Oman toiminnan jatkuva reflektointi ja kehittäminen muuttaa omaa työskentelyä jatkuvasti ja uusien haasteiden edessä voi luottavaisin mielin lähteä kokeilemaan aina uusia ja erilaisia ratkaisuja ja toimintamalleja. Ammatillista kehittymistä tapahtuu kuin itsestään opettajien keskustellessa yhdessä onnistuneista ja epäonnistuneista kokemuksistaan.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että monet käytännön asiat hankaloittivat yhteistyön tekemistä, vaikka opettajat tykkäsivät tehdä yhteistyötä ja olivat innostuneita ja sitoutuneita yhteistyöhön. Rehtoreiden toivottiin järjestävän parempia lähtökohtia yhteistyölle mm. palkittamalla lukujärjestykset siten, että opettajilta loppuu koulu yhtä aikaa ja yhteissuunnittelua on helppo jäädä tekemään koulun jälkeen. Haasteen toi isompien oppilaiden opettajilla vieraat opettajat, jotka pitivät kieliä tai taito- ja taideaineita oppilaille. Ne veivät ison osan oppitunneista eivätkä opettajat voineet opettaa yhdessä kahta luokkaa,

jos toisen luokka oli sillä hetkellä vieraan opettajan tunnilla. Kiinnostavaa olisikin tutkia, millaisin keinoin Suomessa opettajia tuetaan yhteisopettajuuden aloittamiseen ja kuinka paljon siihen panostetaan työnantajan puolelta sekä sitä, miten opettajien yhteistyö jakaantuu luokka-asteittain. Onko yhteistyön tekeminen luontevampaa ja helpompaa esi- ja alkuopetuksessa, missä oppiaineita on vähemmän ja luokanopettaja yleisemmin opettaa kaikki tunnit itse.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-322-4> Luettu 14.3.2020.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto. Saatavilla: http://yhdesa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf Luettu 14.5.2019.
- Argyris, C., & Schön, D. A. 1974. Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beijaard, D., Meijer P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education* 20(2), 107-128.
- Bevan, M. 2014. A method of phenomenological interviewing. *Qualitative health research* 24(1), 136-144.
- Bryant Davis, K. E., Dieker L., Pearl, C. & Kirkpatrick, R. M. 2012. Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation* 22(3), 208-226 Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/10474412.2012.706561> Luettu 14.3.2020.
- Conderman, G., Bresnahan V. and Pedersen, T. 2008. Purposeful co-teaching. Real cases and effective strategies. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Conderman, G., Johnston-Rodriquez, S. & Hartman, P. 2009. Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching*

- Exceptional Children Plus 5(5), 1-17 Saatavilla:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967751.pdf> Luettu 14.3.2020
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children 28(3), 1-16 Saatavilla:
https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices Luettu 14.3.2020
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into.
- Hiltunen, M. & Takala A. 2016 Luokanopettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Oulun yliopisto. Luokanopettajan koulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. 2002. Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesäätely. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Painosalama.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Joutsenlahti, J. & Tossavainen, T. 2018. Matemaattisen ajattelun kielentäminen ja siihen ohjaaminen koulussa. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, P. Räsänen & M. Aro (toim.) Matematiikan opetus ja

oppiminen. Jyväskylä: NMI, 410-431. Saatavilla:

<https://www.researchgate.net/publication/328886389> Luettu

14.3.2020

- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.- J. Jokisaari, V.- M. Värri (toim.) Ajankasvatus: kasvatustieteiden aikakauskirja. Tampereen yliopisto. 367-400.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R., 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. New York: Peter Lang Publishing.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1983. opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Helsinki: House of Leading & Learning
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, M. 2009. Omistajuus erilaisten yrittäjien käsityksinä ja tulkintoina. Fenomenografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in business and economics 74.
- Lahdes E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lerikkanen, M.- K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 45 (4), 367-372.

- Lerkkanen, M.- K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A- M., Rasku-
Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J.- E. 2016. Child-centered versus
teacher-directed teaching practices: Associations with the development
of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research
Quarterly* 36, 145-156.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M. & Ilmanen, K. 2017. Arvostus, yhteisöllisyys ja
oppilaiden tukeminen ammatissa pitkään työskennelleiden
liikunnanopettajien kokeman työhyvinvoinnin ytimessä. *Liikunta ja
tiede* 54 (2-3), 99-105. Saatavilla:
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54781/lipponenhirven
saloilmanenarvostus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54781/lipponenhirven_saloilmanenarvostus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Luettu 14.3.2020
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-
kustannus.
- Malinen, O.-P & Palmu I. 2017 Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen
ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27(3).
- Manninen, M. 2019 Luokanopettajan ammatillisen toimijuuden
ulottuvuudet yhteisopettajuudessa. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N.
Postlethwaite (toim) *The International Encyclopaedia of Education*.
2.painos. Oxford: Pergamon, 4424 – 4429. Saatavilla:
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591670/mod_resource/co
ntent/0/Marton%20%281994%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591670/mod_resource/content/0/Marton%20%281994%29.pdf) Luettu 14.3.2020.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence
Erlbaum.
- Mäki, P. 2015. Opettajana ja kehittäjänä. Vertaismentorointiryhmässä
kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulun
yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium*
152.

- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2377.
- Niemi, H. 2016. Erinomaisuus sitoutuminen ja eettisyys - Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nissilä, M. -L. 2019. Ys-aika, kiky-tunnit, veso. Kuinka paljon ja mitä työtehtäviä? OAJ uutinen. 9.8.2019. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/ys-aika-veso-kiky/> Luettu 17.5.2020.
- Norrena, J. 2013. Opettajat tulevaisuuden taitojen edistäjänä. "Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in computing 169.
- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, A. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Näsi, J. 2019 Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista: etnografinen tapaustutkimus yhteisopettajuutta tukevasta toimintakulttuurista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- OV TES, 2018-2019. 6§. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. Saatavilla: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2018/osio-b-liite-1-peruskoulu/viranhaltijoiden-tyoaika> Luettu 17.5.2020
- Paloniemi, S., & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. Aikuiskasvatus 36 (2), 119-121.

- Panscofar, N. & Petroff, J. 2016. Teacher's experiences with co-teaching as a model for inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education* 20(10), 1043- 1053.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pollard, A., Anderson, J. Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. 2008. *Reflective teaching*. 3. Painos. New York: Continuum.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetukse%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 14.3.2020
- Reko P. & Suokas A. 2019 *Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet opettajien kokemana*. Turun yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Rytivaara, A. 2012. *Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä studies in education, Psychology and social research 453.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389-396. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546> Luettu 14.3.2020.
- Shulman, L. 1987. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Sin, S. 2010. Considerations of quality in phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), 305-319. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177%2F160940691000900401> Luettu 14.3.2020.

- 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.
- Talib, M.-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu - Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 2005. *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa-opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama.
- Termonen, T. 2018. Kahden opettajan mallista hyviä kokemuksia: keventää opettajien vastuuta ja oppilas saa helpommin apua. *Yle uutiset*. 8.11.2018 Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10494301> Luettu 12.4. 2020.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vahtokari, A. & Vähäpassi A. 1995. Etäopetuskurssin suunnitteleminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa A. Vahtokari & A. Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 51. Tampere: Tammerpaino, 116-127
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti ja isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education* 286.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehmas, H. 2015. *Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistämiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2074.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2008. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. California: Corwin press.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen

(toim.) Osaavaopettaja - Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Yliopistopaino.

Walther-Thomas, C. S. 1997. Co-teaching experiences. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4), 395–407.

Walter-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.