

**Yhteisopettajuuden hyödyt ja tuki työhyvinvoinnille
luokanopettajien kokemana**

Ida Saharinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saharinen, Ida. 2020. Yhteisopettajuuden hyödyt ja tuki työhyvinvoinnille luokanopettajien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 77 sivua.

Tämän pro-gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on yhteisopettajuuden hyödyistä. Lisäksi tarkastellaan opettajien kokemusta siitä, tukeeko yhteisopettajuus opettajien työhyvinvointia. Tuloksia voidaan hyödyntää harkittaessa yhteisopettajuuden käyttöönottamista.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastattelulla syksyllä 2018. Tutkimukseen osallistui neljä työuran eri vaiheissa olevaa luokanopettajaa. Aineiston analyysissä käytettiin teemoittelu teemarunگون avulla hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen keskeisimpien tulosten mukaan opettajat kokevat yhteisopettajuudesta olevan paljon hyötyä. Hyöty nähdään oppilaan saamalla hyödyllä, työmäärän vähentymisellä, arjen jakamisella, kollegan tuella ja omalla ammatillisella kehittämisellä. Yhteisopettajuudella on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutteita työhyvinvointiin. Opettajat kokevat yhteisopettajuuden tukevan vahvasti omaa työhyvinvointia, kun koulun resurssit ovat riittävät ja henkilökemiat toimivat. Tulos on merkittävä, sillä yhteisopettajuus voi toimia ratkaisuna opettajien kokemaan uupumukseen.

Tutkimuksen tulokset ovat aiempien tutkimustulosten kanssa yhdensuuntaisia. Yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin yhteyttä on tarpeen tarkastella pidemmällä aikavälillä, jolloin tuloksista tulisi tarkemmat ja pysyvämmät.

Asiasanat: yhteisopettajuus, työhyvinvointi, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YHTEISOPETTAJUUS	8
	2.1 Yhteisopettajuuden määrittely.....	8
	2.2 Yhteisopettajuuden toteuttaminen.....	11
	2.3 Yhteisopettajuuden hyödyt.....	15
3	TYÖHYVINVOINTI	19
	3.1 Työhyvinvoinnin määritelmä.....	19
	3.2 Työuupumus.....	21
	3.3 Työn imu.....	25
	3.4 Pedagoginen hyvinvointi.....	27
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimusmenetelmä.....	33
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	34
	5.3 Haastattelu aineistonkeruu menetelmänä.....	35
	5.4 Aineiston analyysi.....	38
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	41
6	TULOKSET	44
	6.1 Yhteisopettajuus opettajien määrittelemänä.....	44
	6.2 Yhteisopettajuuden hyödyllisyys.....	44
	6.2.1 Oppilaan saama hyöty.....	45
	6.2.2 Tuki kollegalta.....	46

6.2.3	Työn jakaminen	48
6.2.4	Ammatillinen kehittyminen	50
6.3	Työhyvinvointi opettajan määrittämänä	51
6.4	Työhyvinvointi yhteisopettajuuden tukemana	52
6.4.1	Negatiiviset vaikutteet työhyvinvointiin.....	52
6.4.2	Yhteisopettajuus työhyvinvointia parantamassa	54
6.4.3	Ero yksin opettamisen ja yhteisopettajuuden välillä	55
7	POHDINTA.....	57
7.1	Tulosten tarkastelu	57
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	63
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Almialan (2008, 3) mukaan opettajan ammatin henkiset haasteet ja vaatimukset lisääntyivät 1970–1990-lukujen aikana, mihin vaikutti muun muassa tietotyön lisääntyminen. Muutokset opettajan työssä näkyivät kiireen ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen hallinnan lisääntymisenä ja siinä, että opettajan työnkuvaan alkoi kuulua paljon muutakin kuin pelkkää opettamista. Välijärvi (2000, 15) on pohtinut opettajuuden ydintä, ja kuinka opettajat jaksavat tehdä nykyään työtään uusien paineiden keskellä. Hän toteaa myös, että opettajat joutuvat miettimään oman työnsä merkitystä yhteiskunnassa, sen mielekkyyttä ja omaa sitoutumistaan työhönsä. Aho (2010, 20) lisää, että opettajien työnkuva on laajentunut ja opettajilla ei ole enää mahdollisuutta keskittyä vain opettamiseen. Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008, 246) kertovat, että pedagoginen työskentely koetaan samanaikaisesti sekä innostavana että palkitsevana, mutta myös haastavana ja kuormittavana. Opettajat ovat samaan aikaan väsyneitä ja uupuneita, mutta myös tyytyväisiä työhönsä.

Viimeisimmät kansainväliset tutkimukset suomalaisten opettajien työstä ja työhyvinvoinnista ovat vuodelta 2014, jolloin OECD:n (taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) toimesta TALIS (Teaching and Learning International Survey) selvitti, että suomalaiset opettajat pitävät työstään. Taajamo, Puhakka ja Välijärvi (2014, 5, 14) kertovat, että tutkimukseen osallistui 34 eri maata Suomi mukaan lukien. Tutkimuksen mukaan suomalaisista opettajista 91 prosenttia nautti työstään ja 95 prosenttia oli tyytyväisiä omaan tekemiseensä koulussa. Työssä viihtymisen puolesta puhuu myös se, että opettajista 85 prosenttia valitsisi edelleen ammatikseen opettajan ammatin. Suomalaiset opettajat (57 %) pitävät myös työtään arvostettuna omassa yhteiskunnassaan, mitä esimerkiksi Ruotsissa (5 %) tai Virossa (14 %) ei tapahdu.

Suomessa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ pyrkii vahvistamaan opetushenkilöiden työhyvinvointia niin, että jokaisella on terveellinen ja turvallinen ympäristö työskennellä. OAJ järjestää kahden vuoden välein työolobarometrin, jolla se seuraa opetusalan työntekijöiden työhyvinvointia, työn turvallisuutta ja

työoloja. Edellisen työolobarometrin mukaan opettajan ammatissa koetaan stressiä enemmän kuin muualla työelämässä, ja opettajien työaika ei riitä tehtäviin. OAJ pyrkii kehittämään opettajien työhyvinvointia ja on haastanut työnantajat lukuvuodelle 2019–2020 työhyvinvointihaasteeseen, jossa tavoitteena on huomioida työyhteisössä työhyvinvoinnin kehittämistä. (OAJ, 2018.)

Soinin ym. (2008, 247) mukaan opettajan hyvinvoinnilla on vaikutusta koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Siksi on tärkeää, että opettaja voi hyvin ja jaksaa tehdä työtään päivästä toiseen. Opettajan työhyvinvointi muodostuu monista eri tekijöistä. Työhyvinvointiin vaikuttaa esimerkiksi työn jatkuvuus, fyysiset olosuhteet, työn määrä sekä työn muutokset ja uudistukset. Nämä vaikuttavat toisiinsa ja voivat kietoutua yhteen. Esimerkiksi opettaja, joka kokee voivansa päättää eri toiminnoista, vaikuttaa merkittävästi siihen, miten hän suhtautuu koulun pedagogiseen uudistustyöhön. Koulun pedagogista uudistustyötä on muun muassa yleistävä yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus tuo opettajan työhön lisää sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta, sillä yhteisopettajuus tarkoittaa kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä. Yhteistyö tapahtuu opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kautta (ks Cook & Friend 1996, 2; Villa, Thousand & Nevin 2004, 3; Takala 2010, 62). Yhteisopettajuudesta hyötyy tutkimusten mukaan sekä opettaja että oppilas. Opettaja pystyy oppimaan ja kehittymään työssään, kun taas oppilas saa tukea monelta opettajalta. (ks Murawski & Lochner 2010, 3; Rytivaara 2012, 45.)

Yhteisopettajuus kiinnostaa opettajia, ja se lisääntyy kouluissa. Esimerkiksi kiinnostuksesta kertoo, että vuonna 2017 opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2017) jakoi 17 miljoonaa euroa perusopetuksen tasa-arvoa edistävään toimintaan ja avustus käytettiin erityisesti yhteisopettajuutta tekevien opettajien palkkaamiseen. Myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 36) kehoitetaan opettajia lisäämään yhteistyötä arjessa esimerkiksi yhteisopettajuuden avulla.

Opettajien työhyvinvointia on tärkeä tutkia, koska Rytivaaran (2012, 87) mukaan opettajan työhyvinvointi vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Työelämä muuttuu jatkuvasti ja se luo uusia haasteita opettajien työhyvinvoinnille. Stres-

saantuneita työntekijöitä on koulutusosalalla enemmän kuin muilla toimialoilla. Onnismaa (2010, 15) täydentää, että joka toinen koulutusosalalla työskentelevä kokee työnsä melko (44 %) tai erittäin (6 %) raskaaksi. Vääräniemi (2019) lisää artikkelissaan, että mediassa on kirjoitettu jo vuosia, että opettajat ovat väsyneitä ja pohtivat alan vaihtoa. Mikä saisi opettajat jäämään opetusosalalle ja kehittämään koulua mielekkäämmäksi paikaksi? Tutkimuksessa lähdetään selvittämään opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden hyödyistä ja työhyvinvoinnin yhteydestä yhteisopettajuuteen.

2 YHTEISOPETTAJUUS

2.1 Yhteisopettajuuden määrittely

Rytivaara (2012, 53) määrittää yhteisopettajuuden olevan jakamista ja yhdessä tekemistä. Kaikki opettajan työn osa-alueet kuuluvat jakamisen piiriin. Vastuun jakaminen on yksi yhteisopettajuuden tärkeimmistä ilmentymisistä. Villa, Thousand ja Nevin (2004, 3) määrittävät, että vastuun jakaminen tapahtuu kaikissa opetuksen osa-alueissa, kuten suunnittelussa, opetuksen toteuttamisessa ja arvioinnissa sekä opetuksen edistymisen tarkkailussa. Chapple (2009, 7) korostaa myös yhteisopettajuudessa vastuun jakamisen tärkeyttä ja korostaa, että vastuu kuuluu kaikille opettajille kaikissa asioissa. Yhteisopettajuus lisää vastuun jakamista opettajien välille, jolloin myös kollegat pääsevät tekemään yhteistyötä ja olemaan vuorovaikutuksessa enemmän omassa työyhteisössään.

Yhteisopettajuus ja sen yleistymisen tuo uutta luonnetta tuoden enemmän sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta kollegoiden välille. Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 36) edellyttää opettajia lisäämään yhteistyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan koulun henkilöstöä tiiviiseen yhteistyöhön, sillä se edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Yhteistyö voi toteutua esimerkiksi yhteisopettajuuden kautta. Yhteistyö toteutuu osaamiskokonaisuuksien suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja oppilaiden tukemisessa.

Yhteisopettajuus on käsitteenä laaja. Se yhdistetään monesti samanaikaisopetukseen. Englannin kielessä tunnetuin termi yhteis- ja samanaikaisopetukselle on *co-teaching* (yhteisopetus). Suomessa molempia termejä käytetään päällekkäin, vaikkeivät ne ole synonyymeja toisilleen. Eskelä-Haapanen (2013, 162–163) kertoo samanaikaisopetuksen ilmentävän opettajien työskentelytapoja, jota yhteisopettajuutta käyttävät opettajat voivat käyttää. Opettajat voivat toteuttaa samanaikaisopetusta omassa luokassa toisen luokanopettajan tai erityisopettajan kanssa tai muodostaa vuosiluokkatasolla oppimista tukevia ryhmiä.

Valitsin käsiteltäväksi termiksi yhteisopettajuuden, sillä tiedän omasta kokemuksesta, että kouluilla yhdessä opettaminen on vajanaista ja kuntien resurssit tulevat vastaan. Opettajat kokevat tekevänsä yhteisopettajuutta, vaikka eivät välttämättä opeta fyysisesti samassa tilassa. Yhteisopettajuus käsitteenä kuvastaa mielestäni toimintatapaa paremmin, sillä kaiken muun työn opettajat toteuttavat yhdessä.

Yhteisopettajuus -termiä ei tunneta koulumaailmassa niin hyvin kuin samanaikaisopettajuus -termiä. Arkitilanteissa kuulen usein opettajien puhuvan käyttävänsä samanaikaisopettajuutta. Cookin ja Friendin (1995, 7) mukaan samanaikaisopetus on vanha keksintö, sillä jo 1960 -luvulla opettajia kehoitettiin yhteiseen opetukseen etenkin lukiossa. Malinen ja Palmu (2017, 10) kertovat yhteisopettajuuden olevan kuitenkin laajempaa yhteistyötä kuin samanaikaisopetus. Takala (2010, 62) on yhteisopettajuus -käsitteen puolella, sillä se korostaa yhteistä suunnittelua, toteutusta ja arviointia, eikä vain samaan aikaan tapahtuvaa opettamista.

Ulkomaisissa tutkimuksissa yhteisopettajuus nähdään luokan- ja erityisopettajan välisenä yhteistyönä ja tutkimusote on niissä enemmän erityispedagoginen. Friendin ym. (2007, 393–394) mukaan kansainvälisissä tutkimuksissa keskiössä on vahvasti inklusio ja kehitysvammaisten opetus. Hang ja Rabren (2009, 259) täsmentävät, että yhteisopetus on aikoinaan kehitetty inklusion toteuttamiseksi siten, että kehitysvammaiset oppilaat saatiin osaksi yleisopetusta.

Yhteisopettajuuden tutkimuksissa viitataan usein Cookin ja Friendin (1995) malliin, joka määrittää yhteisopettajuutta. Cook ja Friend (1995, 2, 8) ovat laatineet malliin neljä ehtoa, joiden pitäisi täytyä yhteisopettajuuden toteutumiseksi. Ensimmäinen ehto on, että opetusta antaa kaksi tai useampi opettaja. Määritelmässä painotetaan pedagogisen ammattilaisen pätevyyttä. Ehto on kuitenkin väljä, sillä mallissa ehdotetaan yhdeksi toimijaksi esimerkiksi puheterapeuttia. Mallissa pidetään tärkeänä, että opettajilla olisi erilaisia näkökulmia opettajuuteen. On tärkeää, että opettajat ovat yhteistyössä vapaaehtoisesti ja sitoutuneesti mukana. Sitoutumista ja vapaaehtoisuutta kuvastaa se, että

yhteisopettajuutta on kutsuttu *opetukselliseksi avioliitoksi*. Murawski ja Lochner (2010, 3) kertovat, että yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien ei tule luokitella oppilaita "minun" ja "sinun" oppilaiksi. Opettajien tulee ajatella, että kaikki oppilaat ovat minun oppilaita. Tämä koskee niin riitatilanteiden hoitamista kuin arviointiakin. Rytivaaran (2012, 50) mukaan yhteisopettajuudessa opettajien tulee jakaa tietämystään oppilaista toisilleen niin, että jokainen opettaja on vastuussa kaikista oppilaista ja heidän koulunkäynnistään.

Cook ja Friend (1995, 7) määrittävät toiseksi ehdoksi, että molempien opettajien täytyy toimia aktiivisena toimijana kaikilla yhteisopettajuuden osalualueilla. Kolmas ehto käsittää oppilasryhmää, jonka yhteisopettajuuden kriteerien mukaan pitää olla mahdollisimman heterogeeninen. Friendin ym. (2010, 9) mukaan opetusryhmä on pääosin yleisopetuksen ryhmä, jossa mukana voi olla erityisoppilaita. Opetus on joustavaa, ja tarkoitus on tukea oppilaiden oppimistarpeita. Cookin ja Friendin mallissa (1995, 2-7) viimeinen ehto pitää sisällään yhteisen opetustilan, jossa yhteisopettajuus tapahtuu. Mallissa opetustila nähdään samana, eli kaksi opettajaa opettaa samassa luokassa. Mallissa lievennetään käytäntöä siten, että opettajilla on mahdollisuus jakaa luokka kahteen ryhmään, siten että rinnakkaisluokassa toinen opettaja opettaa. Rinnakkaisopetuksen yhteydessä opettajat kuitenkin suunnittelevat yhdessä toiminnan. Mallissa rinnakkaisluokkaopetus nähdään toimivana, kun tehtävät ovat keskusteluun painottuvia, käytännön toimintaa tai opettajan valvontaa vaativia tehtäviä. Friend ym. (2010, 9,11) lisäävät, että jako voi tapahtua myös eriyttämisen näkökulmasta. Eriyttäen jakamisessa ryhmä ei saa olla kuitenkaan aina sama.

Tutustuessa Cookin ja Friendin malliin, löytyy siitä paljon lievennyksiä yhteisopettajuuden toteuttamiselle, sillä mallissa kerrotaan, että ehtojen täyttyminen riippuu tilanteista. Cook ja Friend (1995, 8-9) täydentävät, että yhteisopettajuuden toteuttajat käyttävät omaa kekseliäisyyttään rakentaessaan omaa yhteisopettajuuden -malliaan, kunhan malli vastaa oppilaiden tarpeita.

2.2 Yhteisopettajuuden toteuttaminen

Yhteisopettajuuden aloittaminen ei ole välttämättä helppoa, ja se vaatii opettajilta aikaa ja vaivaa. Walther-Thomas ja Bryant (1996, 256–257) ovat ensimmäisten joukossa määritelleet hyvät lähtökohdat yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Jotta opettajat voivat toteuttaa tehokasta yhteisopettajuutta, pitää opettajien tutustua toisiinsa hyvin. Tutustumisvaiheessa opettajien kannattaa jo keskustella ja jakaa tietoa omista opetustyylistään kollegalle. Pratt, Imbody, Wolf ja Patterson (2016, 2) täsmentävät, että opettajien on ennen yhteistyötä rakennettava sellainen yhteistyökokonaisuus, jossa heidän filosofinen ajattelu, opetustyyli ja vahvuudet täydentävät toisiaan. Rakentaminen ei ole nopeaa, ja opettajien tulisi käyttää ennen yhteistyön aloitusta paljon aikaa tutustumiseen ja omien ajatusten vaihtamiseen. Tutustumisvaiheessa opettajien kannattaa vaihtaa ajatuksiaan yhteisen arvioinnin määrittämiseen. Cook ja Friend (1995,11) määrittivät, että opettajien pitää yhdessä luoda säännöt ja määrittää yhteiset rangaistukset niitä rikkoville.

Erilaiset opetustyyli tai ajatukset eivät kuitenkaan estä yhteisopettajuuden rakentamista ja käyttämistä. Pratt ym. (2016, 2) kertovat, että oppilaat oppivat erilaisten tyylien kautta, ja toisen opettajan käyttämä opetustyyli voi palvella ja sopia paremmin kuin toisen opettajan. Näin erilaiset opetustyyli täydentävät toisiaan ja tukevat oppilaiden oppimista. Yhteisopettajuuden haasteet kohdistuvat ajatusmaailman erilaisuuteen. Opettajaparilla pitää olla samanlainen ajatusmaailma siitä, millainen on hyvä opetus. Heidän tulee myös olla samaa mieltä esimerkiksi siitä, miten suhtaudutaan ei-toivottuun käytökseen tai äänenvoimakkuuteen. Rytivaara (2012, 51) tiivistää, että yhteistyön perusta on kahden tai useamman opettajan ainutlaatuisten persoonallisuuksien yhdistelmä, joka saattaa aiheuttaa yhteistyölle aluksi haasteita. Walther-Thomas ja Bryant (1996, 256–257) ovat taas sitä mieltä, että yhteisopettajuuden toteuttamisen kannalta tärkeintä on opettajien yhteinen suunnittelu, sillä se on opetuksen perusta.

Hangin ja Rabrenin (2009, 266) mukaan suunnittelu ja opettajien vuorovaikutus ovat kaikista tärkeimpiä avaimia laadukkaaseen yhteisopetuksen raken-

tumiselle. Rice, Drame, Owens ja Frattura (2007, 13–15) lisäävät, että suunniteltu mahdollistaa laadukkaan yhteisopettajuuden. Opettajilla täytyy olla tiedossa päivän suunnitelma, jotta he tietävät mitä milläkin tunnilla tapahtuu. Suunnittelussa opettajien pitää yhdessä pohtia millaisia oppimismalleja käytetään. Pitää olla myös selvillä, kummalla opettajalla on opetusvastuu, ja miten toinen opettaja tukee oppitunnilla oppimista. Lisäksi suunnittelussa täytyy ottaa huomioon ryhmän mahdolliset erityisoppilaat, ja jokaisen opettajan on hyödynnettävä omaa osaamistaan ja tietotaitoaan tuen suunnittelussa. Pratt ym. (2016, 2) täydentävät, että suunnittelussa on ehdottoman tärkeää hyödyntää jokaisen ammattilaisen tietoa opetuksen suunnittelussa, ja mikäli kollega on erityisopettaja, tulee hänen erityistä osaamistaan ja kokemustaan hyödyntää.

Hang ja Rabren (2009, 266) sekä Gately ja Gately (2001, 41) peräänkuuluttavat viikoittaista yhteissuunnitteluaikaa, jotta opettajat pystyvät luomaan laadukkaan yhteisopettajuuden, josta hyötyisivät sekä opettaja että oppilas. Tutkimusten mukaan opettajat arvostavat säännöllistä viikoittain tapahtuvaa suunnittelua. Tutkimusten mukaan suunnittelun puuttuminen tai ajan löytäminen suunnittelulle koituvat yhteisopettajuuden ongelmaksi (mm. Bouck, 2007; Cook & Friend, 1995; Walther-Thomas & Bryant, 1996;). Sileonin (2011, 35–36) mukaan suunnittelua voi häiritä ajanpuutteen lisäksi myös muun muassa erilaiset suunnittelutyylit tai suunnittelun aikana tapahtuvat keskustelut oppilaisista. Pratt ym. (2016) lisäävät, että suunnittelutyylilien lisäksi opettajien liian suuret erot kasvatuksellisissa näkemyksissä häiritsevät yhteistä suunnittelua. Opettajien onkin rakennettava omista filosofioistaan toisiaan tukevia, jotta yhteisopettajuudesta tulisi laadukasta.

Tutkimusten pohjalta Pratt ym. (2016, 3–4, 6) kertovat, että opettajien tulee suunnitella pidemmän aikavälin tavoitteita ja tarkempia yksittäisiä tavoitteita. Laadukas suunnittelu yhteisopetuksessa tapahtuu pitkän aikavälin tavoitteiden asettamisen, viikoittaisten suunnitelmien laatimisen ja päivän aikana tapahtuvien asioiden jakamisen kautta. Opettajien tulee keskittyä suunnitteluun, jotta tavoitteisiin päästään. Kysymys *“Mikä on oppijakson, kuukauden ja luokan tavoite?”* on tutkimusten mukaan osoittautunut tehokkaaksi kysymykseksi johdat-

tamaan suunnittelu oikeille urille. Jäsennetty suunnittelu auttaa opettajia pysymään relevantissa kontekstissa. Yhteinen suunnittelu on tärkeää myös silloin, kun opettajat eivät toteuta yhdessä opetusta. Monissa yhteisopettajuusmalleissa yhteinen opettaminen jää vähemmälle, mutta yhteistä suunnittelua tarvitaan silti.

Yhteisopettajuudelle on olemassa lukuisia erilaisia toteutusmalleja. Strategioita yhteisen yhteisopettajuus-mallin luomiselle löytyy tutkimustuloksista. Monissa malleissa pohjana toimii Cookin ja Friendin (1995, 6–9) malli, mutta paljon hyödynnetään myös Thousandin, Villan ja Nevinin (2007, 242–246) mallia. Eskelä-Haapasen (2013, 163) mukaan malleissa pohjana on kollaboratiivinen yhteistyö, jolla tarkoitetaan usean opettajan toimesta annettua opetusta, jonka taustalla on oppimisen tukeminen ja tiivis yhteistyö.

Thousand ym. (2007, 243–244) esittävät ensimmäiseksi tavaksi toteuttaa yhteisopettajuutta vuorottelevan opetuksen kautta. Mallista käytetään vaihtoehtoisesti nimitystä tukea antava opetus (engl. *supportive teaching*). Vuorottelevassa tavassa opettajat ovat samassa luokassa samaan aikaan. Toinen opettaja opettaa samalla, kun toinen tarkkailee ja avustaa oppilaita. Villa ym. (2004, 9) määrittävät tukea antavan opetuksen siten, että toinen opettaja on oppitunnilla johtoasemassa, kun toisen opettajan panostus on oppilaan tukemisessa tunnilla. Park (2014, 36) kertoo, että johtavassa asemassa oleva opettaja on vetovastuussa tunnin aloituksesta, tunnin kulusta ja lopetuksesta. Cook ja Friend (1995, 7) muistuttavat, että opettajien on vaihdeltava rooleja, jottei yhteisopettajuus muutu epätasa-arvoiseksi. Thousand ym. (2007, 244) lisäävät, että oppitunnin aikana vuorot voivat vaihdella, jolloin opetus on joustavaa. Tapa sopii hyvin aloitteleville opettajille, sillä se on helppoa toteuttaa.

Toinen malli toteuttaa yhteisopettajuutta on Cookin ja Friendin (1995, 7) mukaan vaihtoehtoisen opetuksen malli (engl. *alternative teaching*). Mallissa lähtökohtana on, että ryhmä jaetaan pieneen ja suureen ryhmään. Molemmissa ryhmissä oppitunti on sisällöltään sama. Vaihtoehtoisen opetuksen malli on Weissin ja Lloydin (2002, 65) mukaan kehitelty alun perin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteiseksi malliksi. Mallissa tarkoituksena on, että erityisopetta-

jan johdolla tehdään pienessä ryhmässä lähtökohdallisesti samat asiat kuin luokanopettaja isomman ryhmän kanssa. Cook ja Friend (1995, 7) jatkavat, että mallia voi luonnehtia eriyttäväksi malliksi, sillä joskus oppilaat hyötyvät pienryhmäopetuksesta. Ongelmana mallissa on se, että oppilaat saattavat helposti leimautua, joten pienryhmän jäseniä vaihdellaan tietyn ajan jälkeen.

Cook ja Friend (1995, 8) määrittävät kolmanneksi malliksi rinnakkaisopetuksen (engl. *parallel teaching*). Rinnakkaisopetukselle on kehitetty erilaisia muunnelmia. Opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että opettajat jakavat ryhmät ja opettavat luokan eri nurkissa omaa ryhmäänsä. Cook ja Friend (1995, 8) ehdottavat tällaisen tavan käyttöä, jotta ryhmät saisivat erilaisia näkökulmia opetettavaan asiaan ja näin voisivat opettaa omaa näkökulmaa luokan toiselle ryhmälle. Thousand ym. (2006, 243–244) lisäävät, että rinnakkaisopetus voidaan toteuttaa myös jakamalla ryhmä siten, että yhden ryhmän opetus painottuu näköhavainnoille, toisen ryhmän kuulohavainnoille ja kolmannen ryhmän tuntohavainnoille. Rinnakkaisopetus-mallissa muistutetaan huolehtimaan ryhmien heterogeenisyydestä ja ryhmien vaihtumisesta, jotta vältetään lasten leimautumisella tiettyyn ryhmään. Näin myös opettajilla pysyy ajantasainen tieto jokaisesta oppilaasta. Villa ym. (2004, 9) kiteyttävät, että rinnakkaisopetus nähdään erittäin joustavana mallina.

Thousand ym. (2006, 243) määrittävät pysäkki-opetuksen yhdeksi yhteisopettajuusmalliksi. Mallista käytetään rinnakkain monia nimityksiä, esimerkiksi Hughes ja Murawski (2001, 200) käyttävät kiertämismalli – nimitystä ja Cook ja Friend (1995, 7) asema-opetus – nimitystä. Thousandin ym. (2006, 243) mukaan pysäkki-opetuksessa opetussisällöt jaetaan eri opettajille ja opetus tapahtuu eri pisteissä siten, että opettajat ovat erillään toisistaan. Ryhmät voivat olla jaettu pareiksi tai muutaman hengen ryhmiin. Cookin ja Friendin (1995, 7) mukaan mallin negatiivisia puolia ovat melu ja liian suuri aktiivisuus oppilailla.

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa tiimiopettamisen avulla (engl. *team teaching*). Tiimiopettaminen kuuluu monien tutkijoiden yhteisopettajuusmalleihin (mm. Cook & Friend 1995; Hughes & Murawski 2001; Thousand, ym. 2006). Thousand ym. (2006, 244–245) kertovat tiimiopetuksen olevan suunnitte-

lua, toteutusta ja arviointia yhdessä. Mallissa vastuu jaetaan jokaiselle opettajalle. Hyvässä tiimiopetuksessa opettajien vahvuudet korostuvat ja niitä päästään hyödyntämään luontevasti. Cook ja Friend (1995, 8) esittävät, että opettaminen tapahtuu tiimi-opetuksessa vuorotellen. Vuorottelu voi tapahtua esimerkiksi niin, että toinen opettaa teoriaa ja toinen havainnoi teorian pohjalta. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilarvuori ja Thuneberg (2011, 22) kertovat, että tiimiopettaminen on haastava tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. Eskelä-Haapanen (2013, 163–164) lisää, että tiimiopetus on yhteistyön haastavin muoto, sillä se vaatii opettajilta jatkuvaa vuorovaikutusta oppitunnilla. Mallin haastavuuden vuoksi sitä suositellaan kokeneimmille opettajille.

Näiden yleisimpien toimintamallien lisäksi on myös muita yhteisopettajuus -malleja. Friend ym. (2010, 14) esittelevät havainnointimallin (engl. *one teach, one observe*), jossa toinen opettaja on vetovastuussa ja toinen opettaja tarkkailee ja havainnoi tuntia ja oppilaita. Opettaja voi tarkkailla muun muassa oppilaiden akateemisia, sosiaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä asioita. Havainnointi vastuussa oleva opettaja voi myös kohdentaa avun tietyille ja valikoiduille oppilaille. Cook ja Friend (1995, 7) esittävät täydentävän -tai vastavuoroisen opetuksen mallin (engl. *complementary teaching*). Mallissa toinen opettaja opettaa esimerkiksi teorian tietoa, kun toinen täydentää ja havainnollistaa opetusta esimerkeillä. Toisella opettajalla on selkeä johto-asema, mutta molemmat ovat läsnä oppitunnilla. Morocco ja Aguilar (2002, 317) ovat luoneet joustavat ryhmät -mallin. Mallissa tarkoituksena on jakaa oppilaita taitotaso-ryhmiin. Vaihtoehtoisesti oppilaat voidaan jakaa myös tukiopetustyyppisesti siten, että toiseen ryhmään asetetaan kertausta tarvitsevat oppilaat, ja toiseen oppilaat, joiden opetusta eriytetään ylöspäin.

2.3 Yhteisopettajuuden hyödyt

Yhteisopettajuudella on paljon positiivisia vaikutuksia. Murawskin ja Lochnerin (2010, 3) mukaan yhteisopetuksesta hyötyvät oppilaat. Opettajat, jotka käyttävät yhteisopetusta, ovat yleensä kiinnostuneita työstään ja käyttämästään

mallistaan. Tämä heijastuu vahvasti oppilaiden oppimistuloksiin. Rea, McLaughlin ja Walther-Thomas (2002, 213) tutkivat oppilaiden hyötyä yhteisopettajuudesta ja saivat tulokseksi, että jokainen oppilas luokassa suoriutui tehtävistä paremmin. Friend ym. (2010, 23) näkevät yhteisopettajuuden hyödyllisenä myös silloin, kun luokassa on oppilaita, joilla on pahoja oppimisvaikeuksia. Tällaisissa tilanteissa opettajan on mahdollista saada tukea toiselta opettajalta. Ahtiainen ym. (2011, 37) lisäävät, että oppilaiden tuen tarve huomataan nopeammin, kun oppilasta opettaa useampi opettaja. Hangin ja Rabrenin (2009, 266) mukaan oppimisvaikeuksien lisäksi yhteisopettajuudesta hyötyvät myös oppilaat, joilla on käyttäytymisen haasteita. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7) selittävät, että nämä hyödyt syntyvät siten, että opettajilla on selvästi enemmän aikaa tukea yksilöllisesti oppilaita. Myös ryhmien jako pienryhmiin auttaa oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Wilson ja Michaels (2007, 219–220) tutkivat lukioikäisten oppimistuloksia tilanteissa, joissa oli käytössä yhteisopettajuus. Näillä opiskelijoilla todettiin olevan paremmat tulokset kuin rinnakkaisissa luokissa, joissa oli vain yksi opettaja. Oppilaat kertoivat, että opettajan tukea oli enemmän tarjolla ja opetustyynejä oli monipuolisemmin. Tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden mielipidettä yhteisopettajuudesta. Oppilaat kertoivat pitäneensä yhteisopetuksesta ja osallistuisivat siihen, jos yhteisopettajuutta on tarjolla. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7) lisäävät hyödyksi myös oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamisen. Syitä tälle on esimerkiksi se, että opettajilla on erilaisia tyynejä opettajaa ja näin opettamisesta tulee monipuolisempaa. Oppimisryhmän heterogeenisyyden vuoksi oppilaat pääsevät oppimaan vertaisiltaan.

Yhteisopettajuudesta hyötyy myös opettajat. Cook ja Friend (1995, 8) tutkivat jo 1990 -luvulla yhteisopettajuuden hyötyjä. He havaitsivat, että yhteisopettajuuden tuovat haasteet voivat aiheuttaa uudenlaista jännitystä opettajan työhön. Tämä lisää opettajan uutta innostumista opettajuutta kohtaan. Ahtiainen ym. (2011, 36) mukaan uudenlainen työ, jossa voi tehdä monipuolista yhteistyötä, lisää opettajien motivaatiota ja innokkuutta työtä kohtaan. Murawski ja Lochner (2010, 3) esittävät, että innostusta voi aiheuttaa myös oppiminen toi-

selta opettajalta, kun yhteistyössä opetuksen laatu paranee. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 10) lisäävät, että työn mielekkyyttä lisää selkeästi opettajuuden kehittyminen oppimisen seurauksena, sillä opettajat oppivat toisiltaan yhteistyön avulla. Jang (2006, 180) nostaa tutkimuksessaan esille optimaalisen lähikehityksen vyöhykkeen, jonka avulla opettaja pystyy oppimaan yhteisopettajuuden avulla. Lähikehityksen vyöhykkeen avulla opettaja pääsee näkemään toista opettajaa työssä, jolloin opettaja pystyy vastaanottamaan piilotietoa sujuvasti.

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 10) esittävät, että yhteisen työskentelyn avulla opettajat oppivat toisiltaan opetukseen liittyvää hiljaista tietoa. Cookin ja Friendin (1995, 12) mukaan opettajien tulee sopia etukäteen, miten ja kuinka usein haluavat saada palautetta toiselta opettajalta, jotta vältytään henkilökohtaisilta konflikteilta. Zwart, Wubbles, Bolhuis ja Bergen (2007, 394) lisäävät, että yhteisopettajuus auttaa opettajan oman opettajuuden kehittämisessä jo silloin, kun opettaja tietää toisen opettajan tulevan samaan luokkahuoneeseen. Tutkimuksen mukaan opettaja kiinnittää huomiota etukäteen tulevaan käyttäytymiseen ja opettamiseen, sillä opettaja ajattelee tulevansa arvioinnin kohteeksi. Yhteisopettajuutta voidaan kuvailla vastavuoroiseksi vertausvalmennukseksi.

Ahtiainen ym. (2011, 26) mukaan yhteisopettajuuden avulla opettajat pystyvät jakaman kollegiaalisesti tietoa toisilleen ja saamaan vertaistukea toiselta opettajalta. Rytivaara (2012, 45) lisää, että yhteisopettajuus lähentää opettajia ja saa aikaan opettajan identiteetin muodostumaan me-identiteetiksi. Yhteisopettajuus on opettajien yhteisen oppimisen mahdollistaja ja osa heidän laajaa ammatillista kehittymistä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7, 10) kertovat yhteisopettajuuden myös lisäävän opettajien yhteisöllisyyttä sekä sosiaalisuutta luokassa ja koko koulussa. Opettajat kokevat tärkeänä, että pääsevät keskustelemaan oppilaiden arvioinnista ja arkitilanteista kollegan kanssa. Rytivaaran mukaan (2012, 50) arjen jakaminen jakaa vastuuta opettajien välille, joka entisestään tukee opettajan työhyvinvointia.

Ahtiainen ym. (2011, 36) kertovat yhteisopettajuuden hyödyksi opettajan työtaakan keventymisen. Yhteisopettajuuden avulla opettajat pystyvät jakamaan työtehtäviä vahvuuksien mukaan, mikä lisää työviihtyvyyttä. Rytivaara

(2012, 51) selvitti, että yhteisopetus antaa opettajille molemminpuolista tietoa, jolla on helpotusta opettajien työhön. Opettajalla saattaa olla esimerkiksi uusia ideoita opetukseen, joita voidaan yhteisen ideoinnin kautta jalostaa. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 9) toteavat, että yhteisopettajuuden avulla ideointi ja jaksaminen helpottuvat. Opettaja saa työpariltaan helposti myös vertaistukea. Työparilta saama tuki on tärkeää silloin, kun työssä jaksaminen on koitoksessa tai työstressi on kasvanut liian suureksi. Villa ym. (2004, 4) kertovat, että yhteisen jakamisen ja vuorovaikutuksen avulla opettajat pystyvät jakamaan vahvuuksiinsa ja asiantuntemustaan, jolloin oppimista tapahtuu opettajien välillä. Yhteisopettajuuden lukuisten hyötyjen seurauksena, opettajat viihtyvät paremmin ammatissaan.

3 TYÖHYVINVOINTI

3.1 Työhyvinvoinnin määritelmä

Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, 8) kertovat hyvinvoinnin olevan laaja käsite, joka yleisesti tunnetaan sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutena. Hyvinvointi näkyy onnellisuutena, positiivisena mielialana ja tyytyväisyytenä elämään. Mamian (2009, 21, 30) mukaan työhyvinvointi (engl. *wellbeing at work, work welfare*) on moniulotteinen kokonaisuus, johon vaikuttavat vahvasti subjektiiviset tekijät. Subjektiivisessa, eli henkilön omatulkintaisessa kokemuksessa omasta hyvinvoinnista, on kaksi ulottuvuutta: positiivinen ja negatiivinen ulottuvuus. Henkilön subjektiivisen hyvinvoinnin positiivinen ulottuvuus näyttäytyy työtyytyväisyytenä. Negatiivinen ulottuvuus puolestaan kertoo henkilön stressistä tai työuupumuksesta. Työhyvinvointiin vaikuttaa subjektiivisten tekijöiden lisäksi objektiiviset tekijät. Objektiivisiä tekijöitä ovat työyhteisön aineelliset ja sosiaaliset tekijät.

Virolaisen (2009, 12, 17–18, 24–25) mukaan osa-alueet ovat toisiinsa lähekkäin yhteydessä ja heijastuvat nopeasti toisiin. Sosiaalinen työhyvinvointi kuvastaa työntekijän mahdollisuutta sosiaaliseen kanssakäymiseen työkavereiden kanssa. Sosiaaliseen hyvinvointiin liittyy vahvasti työntekijän mahdollisuus tutustua työkavereihin ihmisinä. Tutkimusten mukaan työkaveria on helpompi lähestyä työasioissa, kun työkaverin tuntee henkilökohtaisella tasolla. TyöpiSTEIDEN läheisyys antaa paremman tilaisuuden olla sosiaalisesti aktiivisempia työkavereiden kanssa. Sosiaalisen kanssakäymisen ansiosta suomalaisista 66 prosenttia pitää vapaa-ajallaan yhteyttä työkavereihin. Fyysinen hyvinvointi työpaikalla tarkoittaa työpisteen ergonomisuutta. Fyysisyyteen liittyy myös työpaikan melu ja työvälaineet. Henkinen hyvinvointi yhdistetään yleensä psyykkiseen hyvinvointiin, joka pitää sisällään stressin, ilmapiirin ja työpaineen. Suurin psyykkisen hyvinvoinnin kuormittaja on nykypäivänä kiire.

Psyykkistä hyvinvointia voidaan tukea työpaikalla esimerkiksi siten, että jaetaan töitä. Psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttaa työtehtävän mielekkyys.

Hakasen (2004, 21) mukaan työhyvinvoinnilla on suuri vaikutus myös henkilön hyvinvointiin, sillä ihmiset viettävät elämästään suuren osan ajastaan työpaikalla. Kumpulainen (2013, 31) kertoo, että työntekijä voi kokea työhyvinvointia, kun hän kokee työnsä ja työn ulkopuolisten tekijöiden olevan hallinnassa. Baptiste (2007, 285) määrittelee tutkimuksessaan hyvinvoinnin ja työhyvinvoinnin suhdetta. Työntekijän ollessa pitkällä aikavälillä terve ja siten sitoutunut työhönsä, vaikuttaa se koko koulun hyvinvointiin. Juuti ja Vuorela (2004, 64) kuvailevat hyvinvoivaa opettajaa siten, että hän pääsee sellaisiin suorituksiin, jotka auttavat häntä itseään, työyhteisöä ja hänen oppilaitansa. Kumpulainen (2013, 33) kertoo työhyvinvoinnin tarkoittavan yksinkertaisuudessaan sitä, miten opettaja kokee hyvinvointinsa omassa työssä. Työhyvinvointi paranee, jos opettajalla ja koko kouluyhteisön jäsenillä on tunne siitä, että heillä on mahdollisuus onnistumisiin.

Kumpulaisen (2013, 29) mukaan työhyvinvointitutkimus on painottunut monella tieteenalalla tarkastelemaan pahoinvointia. Tällöin työhyvinvointia tarkasteltaessa käytetään usein lähtökohtana kielteisiä kokemuksia, kuten stressin määrää tai uupumusta. Mamia (2009, 26–27) kertoo Suomessa työhyvinvoinnin tutkimuksen historiasta. Suomessa 1990 -luvun laman jälkeen työhyvinvoinnin tutkimus muuttui tutkimaan työpahoinvointia. Työhyvinvoinnin kohteeksi valikoitui työuupumus ja stressi, joka edelleen tänä päivänä on vahvasti läsnä työhyvinvointitutkimuksissa. Siirryttäessä 2010 -luvulle, työhyvinvointitutkimukset ovat alkaneet muokkautua kaksisuuntaisiksi hyvinvointitutkimuksiksi, joissa uupumuksen ja muiden negatiivisten ulottuvuuksien lisäksi tutkitaan myös positiivista hyvinvointia.

Puttonen, Hasu ja Pakin (2016, 15, 21) kertovat, että työhyvinvointia lisää vaikutusmahdollisuudet työssä. Tutkimuksen mukaan työhyvinvointi lisääntyy, kun työntekijöillä on mahdollisuus osallistua kehittämistyöhön. Monipuoliset ja vaihtelevat työtehtävät pitävät työn mielekkäänä ja estävät mielenkiinnon katoamisen. Työyhteisössä jokaisen henkilön tulee sitoutua yhteiseen

muutokseen ja kehittämiseen, joka vaatii erinomaista vuoropuhelua ja keskustelua osapuolten välillä. Liusvaara (2014, 77) lisää, että jokaisessa työyhteisössä on omat resurssit ja vaatimukset, joista seuraa lisääntyntä sitoutuneisuutta tai uupumusta. Resurssit ja vaatimukset koostuvat fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista osista. Resursseilla tarkoitetaan niitä asioita, jotka mahdollistavat työpaikan tavoitteiden täyttymisen ja voivat jopa keventää työtä. Resursseilla on vaikutusta myös työntekijän motivaatioon.

Hakanen (2004, 21) kertoo, että työhyvinvoinnin tutkimus on painottunut pääasiassa työpahoinvoinnin tutkimiseen. Virolainen (2012, 9) esittää, että työhyvinvoinnin tutkimuskäsitteitä ovat viime vuosina olleet työuupumus, työpoissaolot ja työstressi. Työhyvinvoinnin tutkimuksen kentällä on viime vuosina noussut työhyvinvoinnin positiiviset ulottuvuudet, kuten esimerkiksi työn imu, työssä voimaantuminen ja työn ilo. Soinin ym. (2008, 245) mukaan hyvinvoinnin tutkimuksissa on alettu tutkimaan myös hyvinvointia aiempaa kokonaisvaltaisemmin, eri osa-alueita yhdistellen. Työuupumus on merkittävä myös opetuslalla ja sen vuoksi käsittelen työuupumusta seuraavassa tarkemmin.

3.2 Työuupumus

Babtisten (2007, 285) mukaan stressi ja mielenterveydelliset syyt ovat lisänneet merkittävästi työntekijöiden työpoissaoloja 2000 - luvulla. Onnismaa (2010, 15) kertoo, että stressaantuneita työntekijöitä on koulutuslalla enemmän kuin muilla toimialoilla. Joka toinen koulutuslalla työskentelevä kokee työnsä melko (44 %) tai erittäin (6 %) raskaaksi. Kauppisen ym. (2010, 234–235) mukaan opetustyö on henkisesti kuormittavaa, johon kohdistuu monia vaatimuksia. Opettajan työssä vaatimukset tulevat oppilaiden vanhemmilta, oppilailta ja koululta. Vuonna 2009 opetushenkilöstöstä 46 prosenttia koki työnsä melko tai hyvin raskaaksi henkisesti. Opettajan työssä koetaan ikäviä tilanteita paljon enemmän kuin muilla toimialoilla. Ikäviä tilanteita ovat esimerkiksi henkinen väkivalta tai kiusaamisen kohteeksi joutuminen, jotka ovat tuplaantunut verrattain vuosiin 1997–2006.

Onnismaa (2010, 15) määrittää, että työuupumus (engl. esim. *burnout*) lisääntyy, kun työntekijä on uhrannut liikaa aikaa työlleen ja saanut vastineeksi liian vähän työn määrään nähden. Schaufeli ja Bakker (2004, 294) määrittävät, että burnout on yleisesti käytetty käsite kuvaamaan henkisen väsymyksen tilaa. Hakanen (2004, 22) täsmentää, että burnout kuvastaa vakavaa stressioireyhtymää, joka syntyy vaiheittain. Lopulta työntekijä on henkisesti ja fyysisesti väsynyt ja uupunut. Maslach, Schaufeli ja Leiter (2001, 397) määrittävät burnoutin kroonisena, eli pitkäaikaisena stressireaktiona. Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández (2015, 2) esittävät, että uupumus on kansainvälistä ja esimerkiksi Espanjassa opettajista 10–20 prosenttia kärsii korkeasta uupumuksesta ja noin 20–40 prosenttia kohtalaisesta uupumuksesta. OAJ:n (2018, 19) viimeisimmän tutkimuksensa mukaan työperäistä stressiä kokee noin 43 prosenttia suomalaisista opettajista. Tutkimuksessa selvisi, että 40 prosenttia vastaajista koki itsensä usein poikkeuksellisen väsyneeksi. Meriläinen, Puhakka ja Sinkkonen (2016, 26) tutkivat yliopiston opettajien työhyvinvointia ja selvittivät, että yliopiston opettajien keskuudessa työuupumusta on kokenut noin 48 prosenttia

Onnismaan (2010, 16) mukaan työuupumus opetusalaalla näkyy muun muassa opettajien unettomuudessa, turtumisessa ja kyynisyydessä. Härmä ym. (2011, 79, 83, 91) kertovat, että työelämässä olevien unettomuus on lisääntynyt suuresti Suomessa. 1990 -luvulla unettomuutta esiintyi noin viidesosalla työntekijöistä. Vuonna 2008 unettomuudesta kärsiviä oli jo 33 prosenttia miehistä ja 38 prosenttia naisista. Työntekijöiden unettomuuden taustalla vaikuttaa työn stressitekijät, jotka vaikeuttavat nukahtamista. Työntekijöiden unettomuuden syihin on hyvä paneutua, sillä hyvin nukkuva henkilökunta tekee työnsä tehokkaasti.

Työuupumusta voidaan tarkastella esimerkiksi Leiterin & Maslaschin (1988, 299) työuupumuksen prosessimallin mukaisesti. Mallin mukaan henkilön emotionaalinen uupumus näyttäytyy ensimmäisenä työntekijän uupumuksen seurauksena. Työntekijän emotionaalinen uupumuksen seurauksena työntekijä muuttaa suhtautumista muun muassa asiakkaisiin. Tästä seuraa kyynistyminen, joka tarkoittaa henkilön viimeisintä selviytymiskeinoa tilanteessa, kun ai-

emmat keinot eivät ole vähentäneet stressin määrää. Kyynistyminen vähentää työntekijän tavoitteita omaa työtään kohtaan. Mallissa työuupumus näyttäytyy kolmen tason kautta, jotka ovat väsymys, kyynistyminen ja ammatillisen itsetunnon alentuminen. Kyynisyydellä tarkoitetaan välinpitämättömyyttä ja etäistä asennetta työhön. Jokaiseen tasoon vaikuttaa työn ylikuormitus ja henkilöstön ristiriidat. Työntekijän kyynistymiseen auttaa vahvasti sosiaalinen tuki. Leiter (1993, 204) on muokannut malliaan myöhemmin ja lisännyt malliin ammatillisen tehokkuuden alentumisen. Alentumiseen vaikuttaa henkilön omien voimavarojen vähentyminen ja saatu sosiaalinen tuki.

Leiter ja Maslach (2003, 95) esittelevät, että työntekijän työhyvinvointiin vaikuttavia riskitekijöitä voidaan tarkastella Areas of worklife - mallin avulla. Mallissa ensimmäisenä riskitekijänä on työmäärä, jonka seurauksena työntekijä voi ylikuormittua. Mamian (2009, 28) mukaan työmäärän paljous aiheuttaa työntekijälle työuupumusta. Työuupumuksen myötä työntekijän työkyky, motivaatio ja sitoutuminen kärsivät. Liu ja Ramseu (2008, 1178) tutkivat työmäärän vaikutusta työhyvinvointiin. He havaitsivat, että liian suuri työmäärä on yhteydessä opettajan tyytyväisyyteen ja opetuksen laatuun. Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006, 498) kertovat uupumuksen syntyvän erityisesti kroonisen väsymyksen seurauksena, joka on peräisin ylenmääräisestä työmäärästä.

Opettajien työhyvinvoinnin riskitekijänä on työmäärä. Hakasen (2006, 498, 508) tutkimuksessa selvitettiin, onko opettajan työresurssien hyödyntämisellä yhteyttä uupumiseen. Työresursseilla tarkoitetaan niitä fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia näkökulmia, joilla on vaikutus työn tavoitteiden saavuttamiseen. Resurssien puuttumisella on negatiivinen vaikutus opettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että näiden vaatimusten täyttäminen aiheuttaa toisille uupumusta. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että työntekijöiden henkinen uupumus voi johtua resurssien menettämisestä. Resurssien menetyksen merkitystä korostaa se, että huonot työresurssit liittyvät uupumukseen. Leiter ja Maslach (2003, 96) esittävät, että resurssit korostuvat myös Areas of worklife - mallissa, jossa työhyvinvointia uhkaa kontrolli esimiestasolta. Kontrolli osa-

alueeseen kuuluu vahvasti opettajien mahdollisuus vaikuttaa työtänsä vaikuttaviin päätöksiin ja resursseihin, joita tarvitaan tehokkaan työn tekemiseen.

Kottler, Zehm ja Kottler (2005, 99) kertovat, että stressiä aiheuttavat resurssin puutteet, suuret luokkakoot sekä kollegat, jotka eivät tue työyhteisössä. Leiter ja Maslach (2003, 98) esittävät, että Areas of Worklife -mallissa työyhteisö, jossa opettaja työskentelee, vaikuttaa opettajan työhyvinvointiin. Mikäli työyhteisössä on paljon konflikteja ja vähäisesti sosiaalista tukea, kuten esimerkiksi vähän kiitoksen jakamista, lisää se työntekijöissä turhautumista ja työuupumusta. Bakkerin, Hakasen, Demeroutin ja Xanthopouloun (2007, 280) tutkimuksesta ilmenee, että työresurssien merkitys korostuu erittäin stressaavissa olosuhteissa. Tulokset osoittivat, että esimiehen ja koko organisaation tuki sekä koettu arvostus vaikuttivat koettuun uupumukseen. Leiter ja Maslach (2003, 98-99) esittävät, että Areas of Worklife -mallissa työuupumuksen riskitekijänä nähdään työyhteisön arvot ja arvostus. Mikäli yhteisössä ei arvosteta työntekijää ja hänen motivaatiotaan työtä kohtaan, heikentää se työntekijän innostusta työhön. Mallissa riskinä nähdään myös oikeudenmukaisuuden puute työyhteisössä. Epäoikeudenmukaisuutta voi esiintyä muun muassa työmäärän jakautumisella tai epätasa-arvoisella palkkauksella. Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttaa palkkioiden vähäisyys. Mikäli työntekijä ei saa riittävää sosiaalista tai taloudellista palkkiota työstään, lisää se uupumuksen todennäköisyyttä.

Opettajien uupumukseen on tutkimusten mukaan syynä luokkahuone-stressi. Stressiä opetuslalla aiheuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ja kurinalaisuuteen liittyvät tekijät. Klassen ja Chiu (2010, 747-748) tutkivat työkokemuksen suhdetta luokanhallintataitoihin ja opettajan minäpystyvyyteen. Tulokseksi saatiin, että kokeneilla opettajilla, joilla on kokemusta yli 20 vuodelta, luokanhallinta oli paljon tehokkaampaa kuin nuorilla opettajilla. Kokeneilla opettajilla minäpystyvyys ja usko omaan kykyihin oli suoraan yhteydessä opettajien luottamukseen omista taidoista opiskelijoiden sitoutumiseen ja käyttäytymisen hallintaan sekä tehokkaiden opetusstrategioiden käyttöön. Opettajat, jotka olivat eniten stressaantuneita, kokivat vähiten minäpystyvyyttä edellä mainittuihin osa-alueisiin. Tutkimuksessa selvisi, että stressiä oli eniten niillä, joilla oli heik-

ko hallintataito. Vähemmän stressaantuneet opettajat olivat tutkimuksen mukaan tyytyväisempiä omaan työhönsä.

3.3 Työn imu

Albrecht, Bakker & Schaufeli (2011, 5) määrittelevät työn imun olevan työhön sitoutumista, jolle työntekijä todella haluaa käyttää aikaa ja vaivaa. Heidän mielestään työskentely on hauskaa. Schaufeli ja Bakker (2004, 294) ovat määritelleet työn imun olevan positiivinen ja pysyvä tila työntekijällä. Mamia (2009, 27) kertoo, että työn imu on korvannut tutkimuskentällä ”*työn ilo*” -termin ja se on käännetty englannin kielen sanoista *job / work engagement* (suom. työhön sitoutuminen). Maslach ja Leiter (1997, 24, 34) kuvailevat työn imua työuupumuksen vastakohtaksi. Työn imussa olevalla henkilöillä on vähän uupumusta ja paljon työhön sitoutumista. Hakasen, Schaufelin ja Aholan (2008, 232) tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että työn imun aiheuttaman sitoutumisen vaikutus kestää jopa kolme vuotta.

Hakasen (2009, 9) mukaan työn imussa oleva työntekijä pitää työstään, lähtee mielellään töihin ja nauttii työn tekemisestä. Työn imu luo työntekijälle positiivista hyvinvointia. Henkilö saa paneutuneisuudesta ja keskittymisestä suurta nautintoa. Schaufeli, Salanova, González-Roma ja Bakker (2002, 87) selvittivät, että työn imulla ja työntekijän tehokkuudella on suuri yhteys. Albrecht ym. (2011, 5) lisäävät, että työn imussa olevilla työntekijöillä on työssään enemmän energisyyttä ja positiivista asennetta. Positiivisuuden avulla työntekijä luo itselleen positiivista palautetta omasta sitoutumisesta ja tehdystä työstä. Vaikka työntekijä olisi väsynyt työpäivän jälkeen, kokee hän väsymyksen miellyttäväksi tilaksi, sillä väsymys johtuu onnistuneista suorituksista. Hakanen (2004, 28) täsmentää, että työn imua ylläpitää työn kehittävyys, tuki esimieheltä ja hyvä asiakaskontakti.

Schaufeli ja Bakker (2004, 295) kertovat, että työn imuun sisältyy vahvasti uppoutuminen (*“absorption”*), omistautuminen (*“dedication”*) ja tarmokkuus (*“vigor”*). Mamian (2009, 27) mukaan työn imussa tarmokkuus kuvastaa henki-

lön sinnikästä työtettä, energisyyttä työssä sekä periksiantamattomuutta. Hakanen (2009, 9) lisää tarmokkuuden kuvailuun myös henkilön halun panostaa omaan työhönsä. Periksiantamattomuus näkyy henkilön ponnisteluissa silloinkin, kun työntekijä kohtaa vastoinkäymisiä. Bakker (2011, 265) tarkentaa, että tarmokkuus näkyy myös työntekijän korkeana kestävyyttenä työskennellä erer- gisesti.

Schaufeli ja Bakker (2004, 295) kertovat työn imuun liittyvälle omistautu- miselle tunnusomaisiksi piirteiksi ylpeyden, innostuksen, inspiraation ja merki- tyksen kokemisen. Mamia (2009, 27) lisää, että työntekijän omistautuminen työhön määrittää henkilön innostusta ja ylpeyttä omaa työtä kohtaan, jolloin henkilö pitää omaa työtään merkityksellisenä. Hakasen (2009, 9) mielestä omis- tautuminen näyttäytyy työntekijän innokkaassa työskentelyssä myös haasteelli- sissä tilanteissa.

Mamian (2009, 27) mukaan uppoutuminen kertoo henkilön paneutumises- ta työhön siten, että uppoutuminen tuo iloa työntekijälle. Schaufeli ja Bakker (2004, 295) kuvaavat uppoutumista työntekijän onnellisella tuntemuksella, jossa työntekijä kokee mielekästä tunnetta työstä, eikä halua irtautua työnteosta. Ha- kanen (2009, 9) täydentää työn imun uppoutumista sillä, ettei kyse ole *flow*-tilan kaltaisesta tunteesta. Flow-tilassa henkilö uppoutuu työhön hetkellisesti, mutta työn imussa uppoutuminen on pysyvämpää ja laajalle ulottuvaa uppoutumista. Bakker (2011, 265) täsmentää, että flow-tila saattaa kestää jopa alle tunnin, mut- ta työn imussa uppoutuminen on pitkäkestoisempaa, jopa vuosia kestäväää työhön sitoutumista.

Hakanen (2009, 13) mukaan työn imu ei ulotu ainoastaan yksittäiseen henkilöön, vaan on yhteisöllinen ilmiö. Työn imu voi tarttua henkilöltä toiselle. Bakkerin, Van Emmerikin ja Euweman (2006) tutkimuksessa selvisi, että työyht- teisössä vallinnut työn imu oli yhteydessä työntekijöiden omaan henkilökohtai- seen työn imuun. Syynä tähän on yksilön energisen ja innostuneen työotteen vaikuttavan koko yhteisön toimintaan. Koivumäen (2008, 11) tutkimuksessa työn imu kuvataan seurauksena yhteisöllisestä työskentelystä. Bakker, Deme- routi ja Verbeke (2004, 87) tutkivat resurssitekijöiden, kuten sosiaalisen tuen,

autonomian ja kehittymismahdollisuuksien puutteellisuuden vaikutusta työn imuun. Tuloksena saatiin, että näiden tekijöiden puuttuminen tai vähäisyys vähentää työn imua, joka heijastuu negatiivisesti koko työyhteisöön. Koivumäen (2008, 244) tutkimuksen tuloksena oli, että työn imu on vahvasti yhteydessä yhteisöllisyyteen ja vaikutusta tapahtui myös toisinpäin. Työntekijän työn imu saa aikaan työpaikalla parempaa yhteisöllisyyttä, mutta yhteisöllisyys voi lisätä työntekijöiden työn imua.

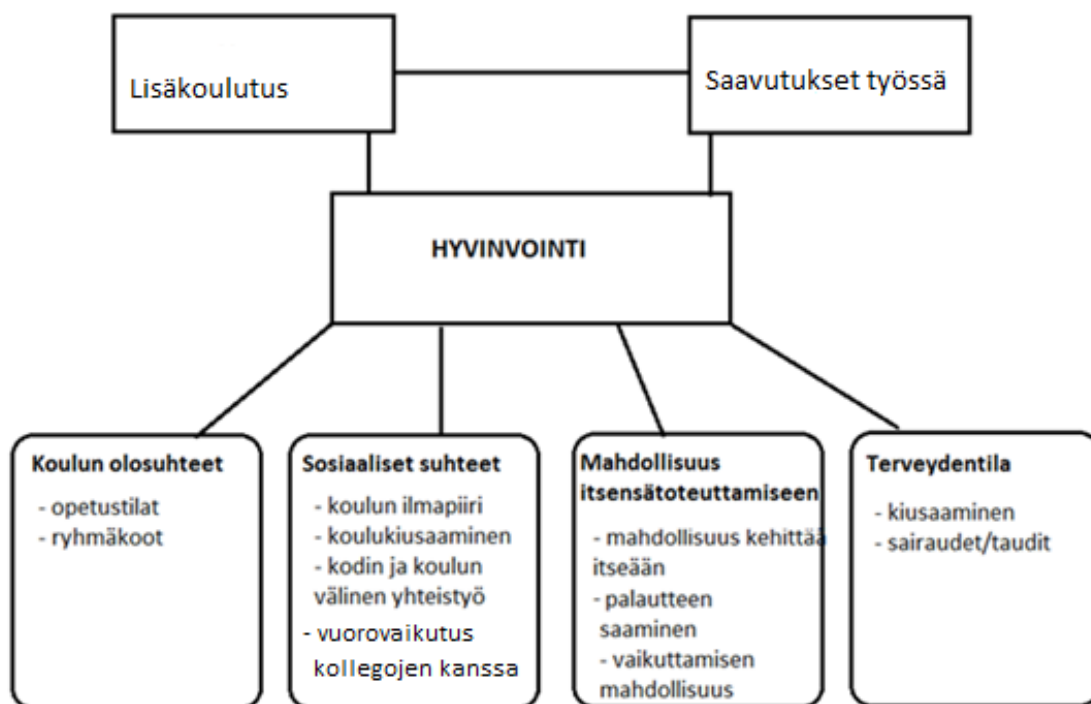
3.4 Pedagoginen hyvinvointi

Soinin ym. (2008, 246) mukaan pedagoginen hyvinvointi on yksi opettajan työhyvinvoinnin osa-alueista. Pedagoginen hyvinvointi voi kompensoida muilla työhyvinvoinnin alueilla olevia ongelmia. Jos opettaja kokee onnistumista pedagogisessa toiminnassaan, voi se tukea työssä jaksamista esimerkiksi silloin, kun kiire on haasteena. Pedagogisen hyvinvoinnin laatuun vaikuttaa se, miten vuorovaikutus-prosessiin osallistuvat henkilöt kokevat merkityksellisyyttä, kuulumisen tunnetta ja aktiivista toimijuutta suhteessa oppimiseen ja pedagogiseen kontekstiin.

Pedagoginen hyvinvointi on tärkeä osa-alue tarkastellessa opettajan työhyvinvointia. Opettajan työhön kuuluu jatkuvaa oppimista, oman työn kehittämistä ja tärkeimpänä lapsen tai nuoren oppimisen tukemista. Pedagoginen hyvinvointi kuvastaa opettajan hyvinvoinnin kietoutumista jatkuvaan oppimiseen. Soini ym. (2008, 244–245) kuvailevat opettajan pedagogisen hyvinvoinnin olevan opettajan hyvinvoinnin ja jatkuvan oppimisen välinen dynaaminen suhde. Suhde toimii vastavuoroisena siten, että riittävä hyvinvointi edesauttaa oppimista, ja oppiminen mahdollistaa toiminnan muutoksen, jolloin hyvinvointi paranee. Liusvaara (2014, 81) täsmentää pedagogisen hyvinvoinnin kattavan opettajan ja koulun hyvinvoinnin. Pedagogisen hyvinvoinnin merkittäviä osa-alueita ovat koettu johtajuus, työn jatkuvuus, työmäärä ja resurssit.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan pedagogista työhyvinvointia Konun & Rimpelän (2002) kaavion (kuvio 1) pohjalta, joka antaa raamit peda-

gogisen hyvinvoinnin tarkastelulle. Mallissa pedagoginen hyvinvointi koostuu koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, mahdollisuudesta toteuttaa itseään ja terveydestä sekä fyysisestä jaksamisesta. Harlig, Havu-Nuutinen ja Mäki-honko (2008, 16) kertovat, että mallissa otetaan huomioon myös koulua ympäröivä yhteiskunta, jolla on vaikutusta kouluun ja oppilaisiin. Lisäksi hyvinvointia tukee lisäkoulutus ja saavutukset työssä. Mallista valittiin tutkimuksen kannalta tärkeimmät opettajan pedagogisen hyvinvoinnin ala-käsitteet. Tutkimuksen aiheen kannalta rajataan koulun ympäröivän yhteiskunta ja opettajan terveydentila pois. Keskitytään ainoastaan koulussa tapahtuvaan toimintaan.



KUVIO 1. Hyvinvointimalli. Konu & Rimpelä 2002.

Harlig ym. (2008, 16) kertovat, että hyvinvoinnin kannalta koulun olosuhteet koostuvat muun muassa koulun tarjoamista tiloista ja toimintaympäristöistä. Olosuhteisiin liittyvät myös luokkakoko ja erilaiset opetusjärjestelyt. Konu ja Rimpelä (2002, 84) kertovat koulun olosuhteiden pitävän sisällään koko koulun ympäristön. Koulun olosuhteisiin kuuluu myös alakäsitteinä muun muas-

sa turvallinen työympäristö, viihtyvyys, melu ja koulun lämpötila. Lisäksi koulun olosuhteet käsittävät myös oppimisympäristöt ja siihen liittyvät tekijät, kuten opetussuunnitelma, ryhmäkoot ja aikataulut.

Konun ja Rimpelän (2002, 84) mallissa tärkeässä osassa on sosiaaliset suhteet. Mallissa opettajan sosiaaliset suhteet kattavat kollegoiden ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, koulun ja kodin välisen kommunikaation, päätöksenteon koulussa ja koko koulun vallitsevan ilmapiirin. Mamian (2009, 21, 25) mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi työntekijän työyhteisön ilmapiiri. Subjektiiiviseen hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi emotionaalista tukea tarjoavat sosiaaliset suhteet. Harlig ym. (2008, 16) täsmentävät, että sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaa vallitseva toimintakulttuuri, opettajien välinen vuorovaikutus ja työskentelyilmapiiri. Soini ym. (2008, 254) kertovat, että opettajien mielestä vuorovaikutus on tärkeä tekijä työhyvinvoinnin kannalta. Vuorovaikutus voi sekä parantaa että heikentää työhyvinvointia. Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010, 737) lisäävät, että pedagoginen hyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutusta on oppimisen suunnittelussa, opetusmenetelmien valinnassa, arvioinnissa ja oppilaan sekä kollegoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Työssä tarkastellaan lähinnä opettajan sosiaalista vuorovaikutusta kollegojen kanssa, vaikka pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttaa Liusvaaran (2014, 82) mukaan myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Harlig ym. (2008, 24) toteavat, että sosiaaliset suhteet opettajan työssä eivät ainoastaan mahdollista pedagogista yhteistyötä, vaan edistävät yhteistyötä ja ilmapiiriä koulussa, jotka ovat lähtökohtana myös opettajan psyykkiselle hyvinvoinnille. Opettaja saa toimivasta sosiaalisesta yhteistyöstä voimavaraa, jolla on todettu olevan stressiä ehkäisevä ja terveyttä edistävä vaikutus. Kumpulainen (2013, 31, 198) lisää, että työhön ja työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat työyhteisön toimivuus ja työntekijän kokemus siitä, että tulee yhteisössä kuulluksi ja saa sieltä sosiaalista tukea. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä yhteys koettuun hyvinvointiin.

Konun ja Rimpelän (2002) mallissa pedagogiseen hyvinvointiin kuuluu vahvasti mahdollisuus itsensä toteuttamiselle. Harlig ym. (2008, 16) täsmentä-

vät, että mahdollisuus itsensä toteuttamiseen liittyy vahvasti oman työn arvostus, oman toiminnan kehittäminen, oman ammattitaidon hyödyntäminen ja saadun palautteen hyödyntäminen. Itsensä toteuttaminen ja opettajan sosiaaliset suhteet ovat hyvin lähellä toisiaan, sillä itsensä toteuttamisen mahdollisuuteen kuuluu vahvasti sosiaalinen vuorovaikutus muiden toimijoiden kanssa.

Oman toiminnan ja itsensä kehittäminen onnistuu työyhteisö-näkökulman valossa, jossa työyhteisö on tiivis ja kollegoja tukeva kokonaisuus. Paasivaara ja Nikkilä (2010, 12-13) esittävät, että yhteisöllisyys työyhteisössä lisää sosiaalista vuorovaikutusta. Yhteisöllisyys luo työpaikalla kanssakäymistä, kollegasta välittämistä, hyvinvointia ja oppimista toisilta. Työyhteisö-näkökulma luo työntekijöille kollegiaalista asioiden hoitoa jakamalla omaa tietoa ja auttamalla kollegoja, josta seuraa sosiaalisuutta, oppimista ja hyvinvointia työyhteisöön. Henkilön itsensä kehittämisen ja mahdollisuuden vaikuttaa työympäristöön vaatii uskallusta sanoa omia mielipiteitä. Kumpulaisen (2013, 173) tutkimuksessa selviää vahva yhteys mielipiteen sanomisen ja tyytyväisyyden välillä. Ne henkilöt, joilla oli mahdollisuus sanoa omia mielipiteitä, olivat huomattavasti tyytyväisempiä omaan työhönsä. Työyhteisön tulee olla luonteeltaan avoin ja kaikki huomioon ottava. Vuorovaikutuksen ja kollegoilta saadun palautteen avulla opettaja voi kehittää itseään ammatissaan. Opettajan mahdollisuus toteuttaa itseään ja saada palautetta omasta toiminnasta, auttaa opettajaa kehittymään työssä.

Konun ja Rimpelän mallissa (2002) pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttaa opettajan kokema terveys ja fyysinen jaksaminen. Harlign ym. (2008, 16, 18) mukaan terveydellisillä ja fyysisillä tekijöillä on suuri vaikutus pedagogiseen hyvinvointiin. Terveysten ja fyysiseen jaksamiseen vaikuttaa työn psyykinen kuormittavuus, mahdollinen kiusaaminen ja sairaudet. Konu ja Rimpelä (2002, 85) tiivistävät terveyden ytimekkäästi sairauden tuntemisessa ja sairauden puuttumisena. Sairaudet he määrittivät poikkeavina tuntemuksina kehossa. Terveystilaa voi alentaa niin fyysiset kuin psyykkiset oireet, krooniset sairaudet ja flunssa. Fyysinen jaksaminen on tärkeä hyvinvoinnin osa-alue, sillä

terveys on henkilökohtainen tila, vaikka siihen vaikuttaa merkittävästi ulkoiset olosuhteet.

Liusvaaran (2014, 82) mukaan työyhteisössä henkilöiden välillä tulee olla ristiriidaton pedagoginen ajattelu, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin opettajan pedagogista hyvinvointia. Lähtökohdallisesti yhteistyötä tekevien on jaettava ajatuksiaan, jotta opettajat ajattelevat samansuuntaisesti opettamisesta ja oppimiseen kuuluvista arvoista. Opettajien jakaessa omia ajatuksia ja rakentaessaan yhteistä opetusta, heidän hyvinvointi ja oppilaiden oppiminen paranevat. Pietarinen, Soini ja Pyhältä (2008, 55) lisäävät, että pedagogisella hyvinvoinnilla ja oppimisella on yhteys. Konu ja Rimpelä (2002, 84) täsmentävät, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaan oppimiseen, kun hänellä on mahdollisuus valita oppilaita tukevia opetusmetodeja. Oppilaiden saama hyöty on suuri, kun opettajat pystyvät rakentamaan opetuksestaan oppilasta tukevaa.

Liusvaara (2014, 84) esittää, että pedagoginen hyvinvointi on tärkeässä asemassa opettajan työhyvinvoinnin kentällä. On hyvä tiedostaa riskit, jotka voivat uhmata opettajan pedagogista hyvinvointia. Pedagogista hyvinvointia uhkaa monenlaiset asiat, kuten opettajan heikko itsetunto omasta toiminnasta ja osaamisesta, epätasa-arvon kokeminen ja vieraantuminen omasta työyhteisöstä. Koulun ulkopuolelta tulevat vaatimukset opettajille kehittää opetusta ja koulu voivat uuvuttaa opettajaa. Tutkimusten mukaan opettajat eivät innostu kehittämishankkeista. Tilannetta parantaisi opettajien lisääntyvä yhteistyö, sillä tutkimusten mukaan kollegiaalisuus ja yhteistyö edistävät opettajia kehittämään ja kokeilemaan uusia opetusmuotoja. Soini ym. (2008, 747) lisäävät pedagogisen hyvinvoinnin uhkaksi sen, että opettajat eivät koe itseään oppijina yhteisössään. Opettajien on vaikea kehittää omaa toimintaansa, sillä tutkimuksen mukaan heidän on vaikea jakaa ja vastaanottaa tietoa. Opettajien mielestä osaamisen jakaminen on haastavaa. Tämä estää opettajan oman toiminnan kehittämistä ja mahdollisuutta toteuttaa itseään. Tilanteen korjaamiseksi tutkijat ovat pohtineet yhteistyömallien lisäämistä kouluihin.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisia hyötyjä yhteisopettajuudesta on ja kuinka luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden merkityksen heidän työhyvinvointiinsa. Tutkimuksessa selvitetään miten luokanopettajat toteuttavat yhteisopettajuutta, kokevatko he yhteisopettajuuden hyödylliseksi ja millaisia kokemuksia opettajilla on työhyvinvoinnista yhteisopettajuuden tukemana. Opetusalalla työskentelevillä on stressiä ja väsymystä enemmän kuin muilla aloilla, joten voisiko yhteistyöstä toisen opettajan kanssa olla apua myös tähän ongelmaan?

Uusi opetussuunnitelma edellyttää opettajia entistä enemmän toimimaan yhdessä ja tekemään yhteistyötä. Opettajat tekevät ammatissaan itsenäistä työtä, joten yhteistyö toisen opettajan kanssa luo opettajan ammatille uudenlaista luonnetta. Yhteisopettajuus on yksi väline yhteistyöhön, joten työskennellessään yhdessä erityisopettajan tai toisen luokanopettajan kanssa, on mielenkiintoista tietää, onko yhteistyöllä vaikutusta opettajan työssä jaksamiseen. Näistä asioista muodostui tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset, jotka ovat:

1. Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on yhteisopettajuuden hyödyistä?
2. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työhyvinvoinnista yhteisopettajuuden tukemana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa haluttiin selvittää luokanopettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden hyödyistä ja siitä, millä tavalla yhteisopettajuus tukee työhyvinvointia. Tutkimuksessa keskiössä ovat yksilön näkemykset ja kokemukset, joten tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus (engl. *qualitative*). Denzinin ja Lincolnin (2011, 6) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä tilastollisen yleistämisen sijaan. Alasuutari (2011, 237) lisää, että laadullisen tutkimuksen aiheen valinnassa ei pyritä yleistettävyyteen vaan siihen, mikä selittää tutkittavaa ilmiötä. Eskola ja Suoranta (1996, 34) ovat samoilla linjoilla, että laadulliselle tutkimukselle ei pyritä suuriin yleistyksiin, vaan pyritään ymmärtämään toimintaa tai kuvaamaan tapahtumia. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan luokanopettajien yhteisopettajuuden rakentamista ja sen myötä tulevia näkemyksiä toiminnan seurauksista.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2009, 10) mukaan sosiaalisten tilanteiden ja kokemusten merkityksen tutkiminen. Denzin ja Lincoln (2011, 5) lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisista tekijöistä kokemus rakentuu. Tutkimuksessa keskiössä on opettajien näkemykset ja kokemukset yhteisopettajuudesta, jolloin tutkimuksella on fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä. Tökkäri (2018, 64–65) kertoo, että fenomenologisen tutkimussuuntauksen tarkastelun kohde on kokemuksen käsite. Kokemusta tutkittaessa käytetään monesti hermeneuttista näkökulmaa. Juden-Tupakka (2007, 64) täsmentää, että hermeneutiikan termejä ovat tulkinta ja ymmärtäminen ja niistä kertomisen taustalla on ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Laine (2018, 33) lisää, että hermeneutiikka pyrkii ilmiön merkityksen ymmärtämisen ja oikeaan tulkintaan.

Juden-Tupakan (2007, 75) mukaan kokemuksen ilmaiseminen on helpointa kielellisesti. Haastateltava ilmaisee itseään kielellisesti, jolloin hänen ajatuksistaan ja kokemuksistaan saadaan tietoa kuuntelemalla. Patton (2012, 114) lisää, että tulkinta muodostuu tutkijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen avulla. Tökkäri (2018, 66, 80) kertoo, että kokemus -tutkimuksessa kokemukset ovat ainutlaatuisia ja kokemukset saattavat muuttua nopeasti, joten tutkimuksen tieto saattaa muuttua ja olla hyvinkin yksilöllistä. Metsämuronen (2006, 108) lisää, että kokemukset ovat ainutlaatuisia, ja yksilön käsityksiin kokemastaan vaikuttaa esimerkiksi ikä, koulutustausta ja sukupuoli. Tökkäri (2018, 66, 68) on samalla linjalla, sillä hänen mukaansa koettuun kokemukseen vaikuttaa erilaiset asiat. Sen vuoksi hermeneuttisissa tutkimuksissa saatu tieto koskee yksilöitä ja yksittäistapauksia. Tällaista tietoa ei voida yleistää, mikä ei laadullisessa tutkimuksessa ole tavoiteltavaa, mutta johtopäätöksiä tutkija pystyy tekemään. Johtopäätösten tekemiseen vaikuttaa se, että esimerkiksi opettajat ovat keskenään tarpeeksi samanlaisia. Samankaltaisuuteen vaikuttaa muun muassa ammatti tai kokemuksen aihe. Tutkimuksessa osallistujat ovat käyneet saman koulutuksen, ovat samassa ammatissa ja edustavat samaa sukupuolta. Tämän vuoksi tutkimuksen johtopäätöksiä voidaan luontevasta tehdä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Hain tutkimuslupaa erään Päijät-Hämeen kaupungin sivistystoimesta. Jätän kaupungin nimen kertomatta, jolla suojaan haastateltavien anonymiteettia. Hyväksytytn tutkimusluvan saatuani, aloin etsiä tutkimukseeni haastateltavia. Etissäni tutkimukseeni kohdejoukkoa, otin yhteyttä kaupungin eri koulujen rehtoreihin. Valitsin koulut heidän verkkosivujensa mukaan, sillä osa kouluista mainosti itseään yhteisopettajuus -kouluna. Nämä koulut kertoivat tekevänsä laajasti yhteisopettajuutta arjessaan. Koulujen rehtorit antoivat luvan haastatella koulujen luokanopettajia ja ystävällisesti rehtorit etsivät luokanopettajista vapaaehtoisia tutkimukseen ja välittivät viestiä opettajille.

Sain tutkimukseeni yhteensä neljä vapaaehtoista luokanopettajaa kahdesta eri koulusta haastateltavaksi. Eskola ja Suoranta (1996, 13) kertovat laadullisessa tutkimuksessa aineiston muodostuvan pienestä määrästä tapauksia, joita analysoidaan kattavasti. Laadullisen tutkimuksen aineistossa laatu korvaa määrän. Neljän henkilön aineisto on määrältään pieni. Mielestäni tutkimusotos on riittävä, sillä tutkin opettajien kokemusta yhteisopettajuudesta, eikä tarkoitus ole saada yleistettävää tietoa. Näin ollen neljän haastateltavan aineistosta tulee kattava tutkimukselleni.

Saatuani tiedot näistä opettajista, sovin etukäteen sähköpostitse haastateltavien kanssa haastattelun ajankohdan ja kerroin heille tarkemmin tutkimukseeni aiheesta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat luokanopettajina. Osallistuneet opettajat olivat urallaan hyvin eri vaiheissa. Kokeneimmalla opettajalla oli noin 17 työvuotta takana, nuorin opettajista oli valmistunut edellisenä vuonna ja kaksi muuta asettui näiden kahden opettajan väliin. Opettajilla oli myös erilaisia kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamisesta.

Haastateltavista kaksi toteutti yhteisopettajuutta samassa tiimissä. Heidän tiimiinsä kuului myös erityisopettaja. He olivat kaikki yhteisiä opettajia koko kolmannen luokka-asteen oppilaille. He olivat jakaneet oppilaat ryhmiin, jotka vaihtuivat eri oppiaineissa. He toteuttivat samaan aikaan opettamista harvemmin. Yksi haastateltavista oli samasta koulusta, mutta eri luokka-asteelta. Hänellä oli käytössään melkein samanlainen malli, ainoastaan heillä oli aikaisemmin harjoitettu paljon yhdessä opettamista, mutta pienentyneiden resurssien vuoksi se oli jäänyt vähemmälle. Viimeinen haastateltava oli eri koulusta, jossa hän teki laajaa yhteistyötä rinnakkaisluokkien opettajien kanssa.

5.3 Haastattelu aineistonkeruu menetelmänä

Tutkimuksessani haluan tietää, millaisia näkemyksiä opettajilla on yhteisopettajuudesta ja kokeeko yhteisopettajuutta harjoittava opettaja työhyvinvointinsa paremmaksi. Tämän vuoksi on järkevää keskustella opettajien kanssa kasvotusten, sillä oleellista on kuulla heidän omia ajatuksiaan, kokemuksiaan, uskomuk-

siaan ja mielipiteitään. Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska haastattelu soveltuu hyvin moniin erilaisiin tutkimuksiin. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 34, 36) kertovat, että haastattelusta on tullut yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenemistä sen monipuolisuuden ja lukuisten hyvien puolien ansiosta. Shaw ja Holland (2014, 7) puolestaan kertovat, että haastattelu soveltuu hyvin kokemuksiä tutkittaessa, sillä haastattelun avulla saadaan tarkempaa ymmärrystä ilmiöstä.

Hirsjärvi ja Hurme (2004, 34,36) jatkavat, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on joustava. Haastattelutilanteessa ollaan vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Se antaa tilaisuuden suunnata tutkijan tiedonhankintaa aineiston hankintatilanteessa. Tutkijalla on myös mahdollisuus saada selville tutkittavan vastausten, mielipiteiden ja käsitysten taustalla olevia motiiveja. Tutkija voi syventää haastateltavan vastauksia, jolloin saadaan taustalla olevia perusteluja asialle. Haastattelun hyviä puolia on myös se, että tutkija pystyy täsmentämään tutkittavan vastauksia. Lisäksi erilaiset sanattomat kehonkielet antavat tutkijalle tärkeää tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) lisäävät, että joustavuutta lisää myös se, että tutkija voi tarvittaessa toistaa kysymyksiä tai selventää kysymyksiä tutkittavalle. Tutkijalla on mahdollisuus vaihtaa kysymysten järjestystä, mikäli se parantaa haastattelun laatua. Vaihdoin haastatteluissa tutkimuskysymyksiä jokaisen haastattelun etenemisen mukaan. Koin tärkeäksi, että haastattelu on joustava, jossa pystyin kysymään tarkentavia kysymyksiä sekä kysymään kysymykset eri järjestyksessä haastattelun kulun mukaan.

Valitsin haastatteluun puolistrukturoidun haastattelun, eli teemahaastattelun. Tuomen ja Sarajärven (2009, 74-75) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa käsiteltävät teemat ovat etukäteen valittuja. Eskola ja Vastamäki (2001, 26-27) lisäävät, että teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, eli teemat ovat etukäteen tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelijan on muistettava, että kaikki etukäteen määritellyt teemat käydään haastattelussa läpi. Teemahaastattelussa haastattelijalla on lista käsiteltävistä asioista, mutta ei tarkkoja ja valmiita kysymyksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 48) täydentävät, että etukäteen määritellyt teemat ovat kai-

kille haastateltaville samat. Omassa haastattelussani käytin kaikille samoja teemoja ja kysymyksiä, mutta niiden muoto ja järjestys vaihtelivat eri haastateltavien kohdalla.

Teemahaastattelu sopii tutkimukseeni hyvin, sillä kysymysten muotoutuminen haastattelu-tilanteessa on muotoutunut keskustelun edetessä. Haastattelijana voin kysyä teemaan liittyen kysymyksiä keskustelun kannalta mahdollisimman monipuolisesti ja asiaan kuuluvasti. Jos kysymykset ovat etukäteen päätettyjä, eivät ne välttämättä palvele yhtä hyvin kuin haastattelutilanteessa syntyessään. Lisäksi kysymykset ovat väljempää, kuin etukäteen pohdittuna, jolloin haastateltava saa enemmän tilaa omalle pohdinnalleen. Teemahaastattelun valitsemisen perusteista oli myös se, että teemahaastattelun teemojen kautta voidaan käydä läpi vapaammin haastateltavien kokemuksia ja esimerkkitalanteita yhteisopettajuudesta ja heidän työhyvinvoinnistaan.

Eskola ja Vastamäki (2001, 36) esittävät, että teemahaastattelurungon teemat voidaan muodostaa kolmelle tasolle. Ylimmällä tasolla ovat laajat teemat, eli aihepiirit joista keskustellaan haastattelutilanteessa. Toisella tasolla on apukysymyksiä, jotka tarkentavat ylimmän tason teemaa ja tekevät mahdollisesti kysymyksistä helpommin vastattavia. Kolmannella tasolla ovat yksityiskohtaiset kysymykset, joita käytetään silloin, kun ylempien tasojen kysymykset eivät ole antaneet vastauksia kysymyksiin. Nämä kolme tasoa antavat tutkijalle varmuutta tilanteisiin, jotka ovat haastavia. Ne myös auttavat silloin, kuin tilanne on hankala. Valitsin teemahaastattelurunkoon (liite 1) tutkimukseni kannalta tärkeimmät teemat, jotka ovat yhteisopettajuuden hyödyt, yhteisopettajuuden mahdolliset haitat sekä kokemus hyvinvoinnista. Teemat nousivat teoriaosuudesta ja tutkimuksen tutkimuskysymyksistä. Teemojen valitsemisen jälkeen, laadin teemoihin sopivia kysymyksiä. Pyrin tekemään kysymyksistä monipuolisia ja eri näkökulmasta kysyviä.

Hirsjärven ja Hurmen (2004, 73-74) mukaan tutkijan on tärkeä suunnitella ja pohtia etukäteen haastattelutilanteeseen liittyviä asioita. Jotta haastattelusta tulisi mahdollisimman luonteva ja miellyttävä, on haastattelupaikan oltava turvallinen ja rauhallinen. Haastattelupaikka voi olla esimerkiksi koulun eri tilat

tai vapaamuotoinen paikka. Haastattelupaikan tulee olla kuitenkin sellainen, jossa kommunikointi on mahdollisimman häiriötöntä, jolloin kumpikin osapuoli pystyy keskittymään ainoastaan haastatteluun. Haastattelut toteutettiin koulun neuvotteluhuoneessa tai opettajanhuoneessa iltapäivästä syksyllä 2018. Aika ja paikka mahdollistivat sen, että oli hiljaista ja rauhallista haastatella ja keskustella. Tuttu ja rauhallinen haastattelupaikka takasi opettajille mahdollisimman helpon ja kepeän olon. Haastattelujen aika vaihteli 40–60 minuutin välillä. Haastattelutilanteessa kerroin haastateltaville, että minulla on kolme pääteemaa, joista esitän valmiiksi laatimia kysymyksiä. Haastateltavat kertoivat ja vastasivat laajasti sekä omakohtaisesti kokemuksistaan ja tuntemuksistaan.

5.4 Aineiston analyysi

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 221) kertovat, että tutkimuksen analyysivaiheessa pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksille. Kvalen (1006, 18) mukaan laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtä tiettyä analyysitapaa. Tutkimukseni analyysiksi valitsin sisällönanalyysin, joka on perinteinen kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93, 105, 110) kertovat, että sisällönanalyysin tarkoitus on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja sanallinen kuvaus. Analyysin avulla tehdään selkeitä johtopäätöksiä ilmiöstä. Vilka (2005, 140) täsmentää, että sisällön analyysin avulla etsitään asioiden väliltä merkityssuhteita. Forman ja Damschroder (2008, 41) puolestaan määrittävät, että fenomenologisessa tutkimuksessa pyrkimys on säilyttää kokemukset autenttisina, jossa tutkijan oma mielipide ei tule julki. Pyrin analysoimaan aineistoa mahdollisimman huolellisesti ja siten, että pyrin ymmärtämään mahdollisimman tarkasti kaikista olennaisimman asiat. Forman ja Damschroder (2008, 41) tiivistävät, että laadullisen aineiston analysointi tapahtuukin syvällisesti ja yksityiskohtaisesti.

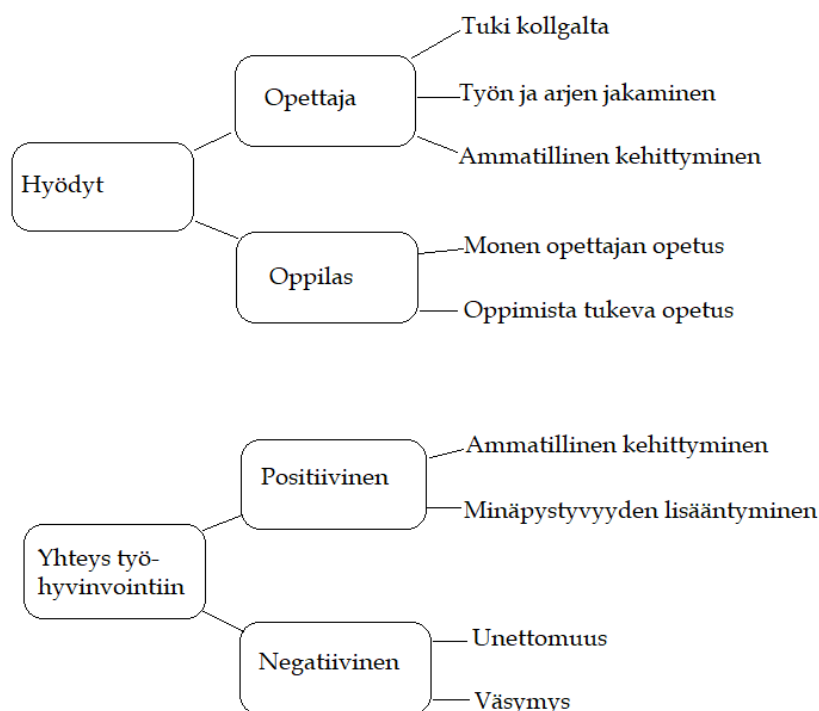
Tutkielmani analyysin aloitin litteroimalla haastattelut kielelliseen muotoon tietokoneelle. Ruusuvuori ja Nikander (2017, 374) kertovat, että litterointi on analyysin ensimmäinen vaihe. Hirsjärvi ym. (2008, 217) määrittelevät litte-

roinnin tallennetun aineiston puhtaaksi kirjoittamiseksi sanasta sanaan. Litteroinnin voi tehdä koko aineistolle tai vain valikoiduille tärkeille teema-alueille. Tässä tutkimuksessani litteroin kaikki haastattelut alusta loppuun. Litteroinnista tuli 27 sivua tutkimusaineistoa. Tulostin aineiston, jotta sitä olisi helpompi lukea ja analysoida. Metsämuurosen (2003, 198) mukaan aineistoon tutustumisen ja perehtyminen on yksi tärkeimmistä tutkimuksen analyysivaiheista. Luin monta kertaa aineistoa läpi, jotta sain kokonaisvaltaisen kuvan aineistostani. Lukemisen jälkeen alleviivasin yhdenmukaisuuksia tutkimusaineistosta erivärisin kynin. Värien avulla oli itselleni helpompi löytää ja hahmottaa samankaltaisuudet haastatteluaineistosta. Näin tutustuin ja perehdyin aineistoon kattavasti ennen varsinaista aineiston analyysia.

Valitsin tutkimukseeni aineiston analyysiin sisällönanalyysin, koska Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan sen avulla voidaan aineistosta erottaa koodaamalla eri teemat, joihin halutaan keskittyä. Teemat valitaan sen mukaan, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä. Eskola ja Suoranta (1996, 116–117) lisäävät, että koodauksen avulla aineisto voidaan jäsentää käsitteiden kautta, jolloin se helpottaa aineiston kuvailua. Valitsin tutkimukseeni sisällönanalyysin teoriaohjaavan analyysin. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 116) esittävät, että teoriaohjaavassa analyysissä tutkimuksen kannalta tärkeät käsitteet ovat jo tiedossa valmiina. Teoriaohjaavassa analyysissä teemojen luokittelu perustuu viitekehukseen. Teoriaohjaavan analyysin teoreettiset lähtökohdat ovat apuna analyysissä, mutta aineiston analyysissä edetään kuitenkin aineistolähtöisesti. Tämän vuoksi teoriaohjaava analyysi sopii tutkimukselleni, sillä haluan tutkia opettajien omia kuvauksia kokemuksistaan ja kokemukset ovat yksilöllisiä. Näin pystyn analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti aluksi, kuitenkin tiedostaen teorian aiheesta ja näin teoria voi tukea aineistosta nousseita tulkintoja. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 116) jatkavat, että aineistolähtöisen analyysin jälkeen siirrytään teoreettiseen viitekehukseen, joka auttaa aineistontarkastelussa.

Tutustumisen ja perehtymisen jälkeen analyysi jatkui aineiston teemojen lajitteluna. Jaoin aineiston kahteen isompaan teemaan: yhteisopettajuuden hyödyt ja yhteys työhyvinvointiin. Pääteemat löytyivät aineistosta melko helposti,

sillä haastattelurunko oli rakennettu teemojen kautta ja siten yhdistäminen teemoittain sujui helposti. Pääteemat yhteisopettajuuden hyödyistä jakautuivat opettajan saamaan hyötyyn ja oppilaan saamaan hyötyyn. Analyysissa lajittelin kahden ison teeman alle pienempiä alaluokkia, jotka olivat opettajan hyödyn kohdalla muun muassa tuki kollegalta ja oma ammatillinen kehittyminen. Oppilaan saaman hyödyn alateemoiksi syntyi monelta opettajalta saama opetus ja oppimista tukeva opetus. Yhteisopettajuuden yhteyden työhyvinvointiin luokittelun jälkeen tärkeimmiksi positiivisiksi alateemoiksi valikoitui ammatillinen kehittyminen ja minäpystyvyyden lisääntyminen. Negatiivisiksi vaikutteiksi syntyi väsymys ja unettomuus (kuvio 2). Eskola ja Suoranta (2005, 174–175) tarkentavatkin, että aineistosta nostetaan esiin teemoja, jotka valaisevat tutkimusongelmaa. Tämä antaa mahdollisuuden vertailla eri teemojen esiintymistä ja ilmenemistä. Aineistosta siis etsitään tutkimusongelman kannalta tärkeät aiheet, eli teemat, joiden avulla pystytään vertailemaan tutkimusaineistosta nousseiden tiettyjen teemojen esiintymistä. Analyysissa jaottelin teemat eri aihepiiriin mukaan. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 93) lisäävät, että teemojen jaottelun tarkoituksen on etsiä kyseistä teemaa kuvaavia näkemyksiä.



KUVIO 2. Kaava luokittelemaan yhteisopettajuuden hyötyjä ja yhteyttä työhyvinvointiin.

Teemojen etsimisen jälkeen jaottelin uuden aineistoni analyysirunkoon, jolloin teemat ovat selkeästi esillä. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 110) esittävät, että analyysirungon avulla tutkija kasaa ilmiöön liittyviä ylä-teemoja ja niiden alateemoja. Analyysirunkoon (liite 2) kasasin tutkimuksen kannalta tärkeät yläteemat ja niiden alateemat. Analyysirunkoon jaoin yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia, joka on Tuomen ja Sarajärven (2006, 115) mielestä tyypillistä sisälönanalyysissa. Luokittelun jälkeen aloin etsimään havaintoihin teoriaosuudesta yhtäläisyyttä. Näin loin aineistoni ja teoriaosuuden väliin yhteyden. Luokittelun jälkeen muodostin aineistosta pilkkomalla uuden aineiston.

Uuden aineiston myötä tulokset olivat konkreettisemmin havaittavissa. Uudesta aineistosta tuli tutkimukseni kannalta toimiva. Nostin myös opettajien omia kokemuksia mukaan, sillä yleistettävyyks ei laadullisessa tutkimuksessa tavoitteellista. Lisäämällä yksittäisiä kokemuksia teemoihin, muodostaa se kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Ottamalla huomioon myös nämä yksittäiset kokemukset, en rajaa tutkimukseni kannalta tärkeitä opettajien kokemia kokemuksia pois.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimus voi olla eettisesti hyväksytty ainoastaan silloin, kun tutkimuksen toteutus on tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä menettelytavalla. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, 149) tutkijan on pohdittava eettisyyttä koko tutkimusprosessin ajan. Swan ja Holland (2014, 19) lisäävät, että eettisyys kulkee koko tutkimuksen läpi, eikä kosketa ainoastaan yhtä osa-aluetta tutkimuksessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että tutkimuksen teossa tutkijan tulee kiinnittää huomiota rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Tämän tutkimuksen jokaisessa kohdassa pyrittiin toteuttamaan nämä ehdot niin hyvin kuin mahdollista.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimuksen eettisyyteen kuuluu oikeaoppinen lähdeviittaus. Lähdeviittauksen avulla kunnioitetaan muiden tutkijoiden saavutuksia ja tuloksia. Tässä työssä pyrin laadukkaaseen ja yhtenäiseen viittaustapaan, jossa muiden tutkijoiden tuloksiin ja teorioihin viitattiin oikeaoppisesti.

Tutkimuksen aiheen valinnassa tutkijan tulee pohtia eettisyyttä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 154) mukaan tutkijan tulee pohtia syitä tutkimusaiheen valinnalle. Tutkimuksen aihe valittiin uuden POPSin (2014) innoittamana, sillä siinä kehoitetaan opettajia lisäämään yhteistyötä arjessaan. Mediassa oli samaan aikaan toistuvasti uutisia opettajien pahoinvoinnista. Aihe valikoitui näiden ilmiöiden ympärille. Lisäksi aiheen valintaan vaikutti oma mielenkiinto yhteisopettajuutta kohtaan, sillä opetusharjoitteluissa päästiin toteuttamaan sitä monipuolisesti.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimuksen tarvittavat tutkimusluvut ovat pyydetty ja hankittu. Tutkimuksessa lupa pyydettiin ja saatiin Päijät-Hämeen kaupungin sivistystoimesta. Lupa pyydettiin myös osallistuvien opettajien esimieheltä ja osallistuvilta opettajalta itseltään. Luvan saaminen sekä viranomaiselta että tutkittavan esimieheltä ja tutkittavalta itseltään lisää tutkimuksen eettisyyttä. Kuula (2011, 5.1.2) kertoo, että tutkittaville pitää kertoa tarkasti mitä ollaan tutkimassa ja miten. Tutkittaville tulee kertoa tarkasti tutkimuksen teemoja, jotta osallistuja voi pohtia päätöstään osallistumisestaan. Saatuani rehtoreilta vapaaehtoisten luokanopettajien yhteistiedot, kirjoitin jokaiselle osallistujalle selkeän viestin koskien tutkimuksen aihetta ja tulevaa haastattelua. Kerroin heille myös tutkimuksen teemoista, joita tulemme käymään läpi haastattelussa. Näin kenellekään osallistujista ei tullut yllätyksenä haastattelussa tutkimuksen ilmiön eri teemat. Lisäksi painotin vapaaehtoisille haastettavilleni, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja kieltäytyä voi myös myöhemmin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 155) sekä Kuulan (2011, 5.1.3) mukaan tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että osallistujilla tulee olla oikeus perua osallistuminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Eskolan ja Suorannan (1996, 54) mukaan eettisyyttä lisää se, että henkilöistä ei puhuta nimillä. Haastattelussa kiinnitin huomiota eettisyyteen, sillä missään vaiheessa ei kerrottu haastateltavien nimiä, vaan käytettiin alusta alkaen nimikkeitä *haastateltava 1, 2, 3 ja 4*. Kuula (2011, 8.3.2) lisää, että yleisin anonymisoinnin tapa on erisnimien muuttaminen peitenimiksi. Eskola ja Suoranta (1996, 57) painottavat, että henkilöiden anonymiteetin säilyttäminen on yksi tärkeimmistä eettisistä tutkimuksen alueista. Kun nauhoitukset sain puhtaaksi kirjoitettua, tuhosin äänitteet. Puhtaaksi kirjoittamaa aineistoa säilytin ainoastaan muistitikulla, jonka suojaus on riittävä. Tulostettua aineistoa ja muistitikua säilytin tutkimuksen tekemisen ajan työpöydän lukollisessa kaapissa, jotta se pysyy tallessa ja vain omassa käytössä. Tutkimuksen valmistuttua silppuan aineiston, jotta se tuhoutuu kokonaisuudessaan. Lisäksi poistan muistitikulta puhtaaksi kirjoitetut haastattelut.

6 TULOKSET

6.1 Yhteisopettajuus opettajien määrittelemänä

Haastateltavat määrittelivät yhteisopettajuuden yhteistyöksi ja työnjakamiseksi. He näkevät yhteisopettajuuden olevan tiivistä yhteistyötä opettajien välillä. Opettajat näkevät yhteisopettajuuden monipuolisempänä ja laajempänä yhteistyönä kuin opettajien tavallinen yhteistyö on.

Se on varmaan niinkun yhteistyötä ihan jos puhutaan terminä yhteisopettajuus, se on pidemmälle vietyä kun se, että hei mä kopioin nää sunkin kokeet. (H1)

Opettajat pitivät yhteistä suunnittelua tärkeänä yhteisopettajuuden määrittäjänä. Opettajat kokevat käyttävänsä yhteisopettajuutta, sillä heidän yhteinen suunnittelu tapahtuu jo eri tasolla kuin normaalissa luokanopettajan yhteistyössä rinnakkaisopettajan kanssa. Suunnittelu nousikin jokaisella haastateltavalla yhdeksi tärkeimmäksi yhteisopettajuuden kriteeriksi. Toinen tärkeä kriteeri yhteisopettajuuden toteuttamiselle oli työn ja vastuun jakaminen.

Se on semmosta työn jakamista. Että suunnitellaan yhdessä ja pohditaan asioita yhdessä ja jaetaan sitä vastuuta. (H2)

Se on tiivistä yhteistyötä.(...) Se on sellasta yhteistä suunnittelua ja yhteistä vastuuta niistä oppilaista ja yhteistä arviointia ja vastuun jakamista. (H4)

Yhteisopettajuus nähdään eri asiana kuin samanaikaisopettajuus. Opettajat kokivat, että yhteinen opetustilanne ei ole kriteerinä yhteisopettajuuden määrittämiselle, vaan on yksi osa kokonaisuutta. Yhteistä opettamista oli opettajilla vaihdellen käytössä.

6.2 Yhteisopettajuuden hyödyllisyys

Haastateltavien opettajien mielestä yhteisopettajuuden hyödyt ovat lukuisat. Kolmeksi pääteemaksi nousivat oppilaan saama hyöty, kollegan tuki ja työnjakaminen. Muita tärkeitä teemoja nousivat muun muassa oma ammatillinen kehittyminen opettajan työssä ja opettajuuden muutos.

6.2.1 Oppilaan saama hyöty

Yhteisopettajuuden merkittävänä hyötynä voidaan pitää oppilaan saamaa hyötyä oppimiseen. Jokainen haastateltava nosti haastattelun aikana oppilaan saaman hyödyn erittäin tärkeäksi. Opettajat näkevät, että oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta sen vuoksi, että yhteisopettajuuden avulla voidaan muokata opetuksesta oppilaan oppimista tukevaa. Kahdella haastateltavalla oli heidän yhteisopettajuus -mallissaan käytössä eri oppiaineissa ryhmät siten, että yksi ryhmä oppi toiminnallisemmin, toinen ryhmä vahvasti kertaamalla ja kolmas ryhmä eteni nopeammin ja ylöspäin eriyttäen. Opettajat kokivat, että niin sanottu oppimisvaiheryhmä joissakin oppiaineissa tukee lapsen oppimista ja on lapsen tarpeiden mukaisesti toteutettu. Myös ylöspäin eriyttämien koettiin tärkeäksi ja opettajat kokivat pystyvänsä tarjoamaan syvällisempää pohdintaa tarjoavia tehtäviä nopeasti suoriutuville oppilaille.

Suurin hyöty on varmasti oppilaalle. Että mä koen, että se oppilas, nimenomaan näissä oppimisvaiheryhmissä, saa just sen täsmätyn tuen, mitä se tarvii. Oppilastahan varten me ollaan niinkun kuitenkin, että se hyöty pitää olla sille oppilaalle ensisijaisesti. (H1)

Oppilaan saamaa hyötyä perusteltiin myös sen vuoksi, että oppilas saa monen opettajan opetusta. Opettajilla on omat persoonalliset opetustyyli, jolloin monen opettajan antama opetus on monipuolisempaa oppilaille. Oppilaat saavat monipuolisemmin eri opetustyylein järjestettyä opetusta. Myös henkilökemia opettajan ja oppilaan välillä voi olla toisella opettajalla parempi. Näin esimerkiksi vaikeissa tilanteissa toinen opettaja voi ottaa asian hoidettavakseen. Yksi haastateltava nosti esille myös erityisopettajan avun esimerkiksi vilkkaiden oppilaiden kohdalla. Opettaja koki, etteivät kaikki tukea tarvitsevat oppilaat edistyneet luokanopettajan opetuksessa, mutta yhteisopettajuus - mallissa nämä oppilaat pääsivät erityisopettajan pitämään ryhmään. Opettaja kertoi, kuinka nämä oppilaat olivat tarvinneet erityisopettajan menetelmät oppimiseen ja hän uskoi, että mallin ansiosta välttyään pienluokkasiirroilta.

Aika paljon opetetaan vielä persoonalla ja kaikilla on vähän erilainen tapa ja jonkun toisen erilainen tapa voikin sopia toiselle paremmin. Tulee niinkun, tehtyä useampien aikuisten kanssa että, jos mulla ei oikein kemiaa kohtaa oppilaan kanssa, niin tiiän, että siinä on se toinen opettaja, joka tuntee sen ihan yhtä hyvin ja se voi hoitaa asian, että pystyy jakamaan. (H2)

Opettajat ajattelevat selkeästi oppilaitaan ja heidän saamaa hyötyä ja etua, poh-tiessaan yhteisopettajuuden toteutusta. Opettajat tuntevat oppilaansa parhaiten ja suunnittelevat opetuksen oppilaita tukevaksi. Eräs haastateltava koki tärke-äksi pitää omalle luokalle mahdollisimman paljon myös omaa opetusta ja ole-mista omassa ja tutussa luokassa. Hän perusteli päätöstään sillä, että hänen luokallaan on kuusi tehostettua tukea tarvitsevaa oppilasta, ja nämä oppilaat häiriintyvät liiallisesta vaihtuvuudesta. Heillä oli käytössään malli, jossa rin-nakkaisluokat tekevät kaikissa oppiaineissa yhteistyötä, mutta hänen luokka opiskelee esimerkiksi matematiikan omassa luokassa. Opettajat pohtivat yle-i-sesti, ettei kannata mennä uusien tuulien mukana, mikäli oppilaat siitä saattai-sivat kärsiä.

6.2.2 Tuki kollegalta

Yhteisopettajuuden tärkeänä hyötynä nähtiin tuen saanti muilta opettajilta. Opettajat pohtivat laajasti tuen saantia. He olivat kaikki vahvasti sitä mieltä, että yhteisopettajuuden ansiosta he saavat helpommin tukea kollegalta. Tuen saanti korostui aineistossa, sillä jokainen haastateltava kertoi tuen saannin kol-legalta erittäin tärkeäksi hyödyksi opettajan ammatissa työskennellessä. Saatua tukea kollegalta luonnehdittiin monilla asioilla. Tuki nähtiin muun muassa sil-lä, ettei asioita tarvitse pohtia yksin.

Yhteisopettajuuden hyöty on juuri siinä tuen saamisessa, että ei tarvitse yksin murehtia asioita. (H3)

Haastatteluissa tuen saanti kollegalta korostui nuorimman opettajan kohdalla erityisesti, sillä hän mainitsi tuen saannin haastattelun aikana määrällisesti eni-ten. Hän pohti tuen saantia laajemmin kuin kokeneemmat opettajat. Hän työs-kenteli toista vuotta opettajana ja kertoi, että yhdessä tekeminen on tehnyt ural-le siirtymisestä helpon. Hän kertoi, että on saanut arjessa monissa asioissa tukea tiimin muilta jäseniltä. Hän nostaa esiin esimerkiksi sen, että saa tukea viestien kirjoittamiseen huoltajille, eikä näin tarvitse toistaa samoja aloittelijoiden virhei-tä kuin muut nuoret opettajat.

Oon kokenu, että uutena opettajana tää yhdessä tekeminen on kyllä ihan huikeeta, että mä saan tukea ja apua. Mun ei oo tavallaan tarvinu yksin selvitä tilanteista, vaan mulla on ollu kokoajan toi tukiverkko tossa. (H3)

Nuori opettaja piti työpaikkaansa lähes lottovoiton veroisena. Yhteisopettajuusmalli sopii hänen mielestään erinomaisesti uusille opettajille siirtyessä opinnoista työelämään. Puolestaan jo kokeneempi opettaja nosti esille myös, että vasta valmistuvien opettajien saaminen tiimiin on hyvä, sillä heillä on uusin tutkimustieto hallussa. Myös kokeneiden opettajien tietotaitoa arvostettiin.

Kollegan tuki nähtiin tärkeäksi oppilaiden arvioinnissa. Opettajat kokivat tarvitsevansa arvioinnissa tukea oman näkemyksensä varmistamiselle. He kokivat olonsa varmemmaksi, kun useampi opettaja on arvioimassa oppilasta. Tällöin opettaja saa jakaa oppilaasta ajatuksia muiden opettajien kanssa. Opettajien tuntiessa myös rinnakkaisluokkien oppilaat, pystyvät he paremmin puuttumaan kollegan oppilaisiin. Opettajat kokivat positiivisena asiana kollegan tuen myös muissa opettajia askarruttavissa asioissa, kuten silloin kun oppilaasta on huoli.

Ja sit just arviointi, kun se tulee useammalta opettajalta, niin se mielipide se on niinkun tota, niin nyt saa siltä toiselta tukea, että okei tää mun ajatus on sustakin ihan järkevä. (H2)

Arvioinnissa saa sit tukea muilta opettajilta. (...) On saanut tukea omiin näkemyksiin, jos on vaikka mietityttänyt jonkun oppilaan tilanne, niin on kiva kun muut komppaa, et näinhän se on. (H4)

Opettajat kokivat tukiverkon erittäin tärkeänä asiana omassa arjessaan työskennellessään, sillä arjessa opettaja ei välttämättä saa tarpeeksi tukea esimerkiksi esimieheltään. Kollegan tuki nähtiin tärkeänä silloin, kun opettaja kokee itsensä keinottomaksi esimerkiksi haastavan oppilaan kanssa. Yksi haastateltava luokanopettaja koki, että erityisopettajasta on paljon enemmän hyötyä silloin kuin erityisopettaja on samassa tiimissä ja tuntee paremmin jokaisen luokan oppilaan. Näin tiimi pystyy vastaamaan paremmin oppilaan tarpeisiin ja luokanopettajan ei tarvitse kokea itseään keinottomaksi. Haastateltava antaa esimerkin, että ennen toimiessaan perinteisen opettaja-tyylin mukaisesti, ei hänellä ollut keinoja toimia haastavan oppilaan kanssa. Ainoa ratkaisu silloin oli, että oppilas oli lähetettävä pienluokkaan. Nykyisen mallin mukaisesti oppilas pys-

tyy käymään koulua lähikoulussa. Luokanopettajalla on erityisopettajan tuki ja neuvot saatavilla. Yhdessä pohtien päästään parempiin lopputuloksiin.

6.2.3 Työn jakaminen

Yhteisopettajuuden hyvänä puolena aineistosta nousi selkeästi työmäärän jakaminen. Työn jakaminen nousi esille jo kysyttäessä opettajilta määritelmää yhteisopettajuudelle. Opettajat kuvasivat silloin jo työnjakamisen kuulumista yhteisopettajuuteen. Opettajat kokivat, että työnjakaminen sisältää niin opetuksen suunnittelun jakamista kuin opettajan muiden töiden, kuten esimerkiksi arvioinnin jakamista

Aineistosta nousi esille, että jokainen haastateltava kertoi kiinnostuneensa yhteisopettajuudesta sen vuoksi, että pääsee jakamaan arkea kollegan kanssa. Jokainen haastateltava nosti esiin, ettei yhteisopettajuuden kautta tarvitse muurehtia yksin arjen ongelmatilanteita. Haastateltavat kertoivat myös, että iloisten kokemusten jakaminen on tärkeää arjessa. Kaksi haastateltavaa kertoi haastavien ja iloisten tilanteiden jakamisen kiinnostaneen heitä alun perin ryhtyessään käyttämään yhteisopettajuutta.

Ilot kaksinkertaistuu ja surut puolittuu. (...) Yhdessä nähdään niitä hyviä puolia ja sitten taas kun on haastavia tilanteita, niin sit meitä on useampi kohtaamassa niitä. Että niitä ei tarvi kantaa yksin. (H1)

Yksi haastateltavista nosti esille esimerkin, jossa työpäivän aikana on kolme välituntitappelu selvitettävänä. Hän kertoi, että yhteisopettajuuden avulla hän tietää, ettei hänen tarvitse kaikkia hoitaa itse, vaan koulussa on toinen joka voi hoitaa osan selvittelyistä. Esimerkin tilanne vaatii sen, että tiimissä on muita opettajia, jotka tuntevat myös rinnakkaisluokkalaiset lapsen hyvin. Yhteisopettajuuden ansiosta opettajan ei tarvitse huolehtia jokaisesta tilanteesta ja asiasta päivän aikana, vaan hänellä on tiimin tuki taustalla.

Yhteisopettajuudessa arjen jakamisen lisäksi nähtiin tärkeänä opetuksen suunnittelun jakaminen. Kaksi haastateltavaa kiinnostui ensisijaisesti yhteisestä suunnittelusta. He mainitsivat suunnittelun vähentymisen ja laadukkaamman suunnittelun tärkeimmäksi kiinnostuksen kohteeksi. Yhteisen suunnittelun

hyöty oli erittäin selkeästi läsnä aineistossa. Haastateltavista jokainen käytti arjessaan yhteissuunnittelua kollegoiden kanssa. Opettajilla oli omassa lukujärjestyksessään varattu aika yhteiselle suunnittelulle, jotta joka viikko opettajilla olisi samaan aikaan aikaa yhteissuunnitteluun. Opettajat kokivat, että ideat ja suunnitelmat kehittyvät ja jalostuvat paremmin, kun yhdessä opettajat pohtivat ja jalostavat suunnitelmia. Opettajat kokivat hyväksi, että suunnittelutyöstä tulee laadukkaampaa, mutta suunnittelua tulee määrällisesti vähemmän.

Ainakin helpottaa hirveesti, että suunnittelu vähenee hurjasti. (H4)

Sellanen yhteinen ajattelu, et mulla on ajatus ja mä heitän sen esille. Toinen jatkaa sitä ja sit mä pääsen jatkamaan sitä taas. Että todella se ajattelu on paljon syvällisempää, kun tekee yhdessä. (H3)

Yhteisessä suunnittelussa toisilta opettajilta tulevat ideat auttavat omassa työssä, mikäli opettaja ei itse keksi hyvää ideaa toteuttaa esimerkiksi uutta oppimiskokonaisuutta. Yhteisopettajuus helpottaa opettajia valtavasti silloin, kun suunnittelu on hankalaa tai ideat vähissä.

Mä en oo kauheen idearikas itse, niin nyt mulla on sellanen tilanne, että mulla on kaks sellasta niinku idearuiskua siinä mun ympärillä. Musta on mahtavaa et mä oon vähän siinä roolissa, että mä toppuuttelen että ei me ehditä tota. (H1)

Yhteisen suunnittelun ja ideoiden jakamisen lisäksi opettajat kokivat työn jakamisessa tärkeäksi opettajien omien vahvuuksien hyödyntämisen. Tutkimuksen haastateltavista jokaisella opettajalla oli käytössä ”vastuu” oppiaine, jota opettaja opetti jokaiselle luokalle niin, että yksi opettaja opettaa kaikille oppilaille esimerkiksi musiikkia, kun toinen taas opettaja opettaa kuvaamataittoa ja kolmas liikuntaa. Opettajat kokivat oppiaineiden jakamisen erittäin toimivaksi. Opettajat perustelivat käytäntöään esimerkiksi sillä, että näin saadaan jokaisen opettajan vahvuudet hyödynnettyä. Näin opettajat voivat työskennellä enemmän omien vahvuusaineiden ja aiheiden parissa.

Ja sitten jokainen voi käyttää omia vahvuuksiaan, että semmoset aineet, mistä mä tykkään, mä saan keskittyä ja panostaa niihin ja sit semmoset, mitä mä en välttämättä koe omikseni, niin joku muu hoitaa ne sitten. (H2)

Vahvuuksien mukaisesti jaetut oppiaineet nähdään myös hyödyksi oppilaille. Yksi haastateltava pohti sitä, että vahvuus-alueittain jaetuissa oppiaineissa opettajat pystyvät suunnittelemaan paremmin ja huolellisemmin jokaisen opettamansa tunnin, jonka opettaja opettaa monta kertaa. Hän pohti esimerkiksi sitä, ettei hänellä ennen ollut kunnolla aikaa suunnitella kaikkia 24:ää oppituntia viikossa, mutta nyt opettaessa samalla tuntisuunnitelmalla monta oppituntia, hän jaksaa panostaa paremmin ja valmistella tunnit huolellisemmin.

6.2.4 Ammatillinen kehittyminen

Yhteisopettajuus on haastateltavien mielestä apuna omassa ammatillisessa kehittämisessä. Opettajien työskennellessä yhdessä, opettajat oppivat havainnoimaan toista ammattilaista työssään. Oppimista tapahtuu opettajien mielestä niin opetustyylien kehittämisessä kuin suunnitelmalla opetusjaksoa. He pohtivat myös, että oppimista tapahtuu huomaamatta. Opettajat kokivat, että saavat itselleen ideoita toisen työskentelystä, kun he näkevät läheltä toisen opettajan pitämää tuntia verraten siihen, kun opettaja työskentelisi kokoajan yksin oppilaiden kanssa.

Se on hauska huomata, kun tekee niin paljon yhteistyötä, niin kokoajan oppii pikkusen muilta huomaamattakin. Ihan eri tavalla varmasti kuin suunnittelis ja tekis kaiken yksin tässä. Pystyy huomaamaan, että ai toi tekee noin. (H4)

Haastateltava, joka käytti eniten arjessaan samanaikaisopettajuutta, nosti esille että yhteisopettajuuden avulla opettaja saa uudella tavalla myös palautetta toiselta aikuiselta. Yhteisopettajuuden avulla opettajat löysivät itsestään myös uusia vahvuuksia ja heikkouksia sekä helpottanut arvioimaan omaa osaamistaan ja omia kehityksenkohteita. Havainnoimalla toisia opettajia, opettaja pystyy näkemään kuinka joistakin tilanteista toinen opettaja selviytyy erinomaisesti. Näin opettajat saavat mallinnettua toimintaa myös itselleen.

Kerrankin tavallaan kuulet sellasta palautetta siltä toiselta aikuiselta. (H2)

Löytänyt kyllä tosi paljon uusia puoliakin itsestä ja juurikin niitä vahvuuksia ja heikkouksia. (H3)

Yhteisopettajuus on tuonut opettajille minäpystyvyyden parantumista. Opettajat kokevat, että tiimin opettajilta saatu tuki, kannustus ja auttaminen kehittävät opettajaa. Opettajat huomaavat, että toisilta saatujen ideoiden, palautteen ja neuvojen avulla opettajat pystyvät selviytymään tilanteista, joista ei välttämättä pystynyt selviytymään aiemmin. Opettajien luotto omaan tekemiseen ja osaamiseen nousee myös hankalissa tilanteissa. Opettajien minäpystyvyyden parantumisen seurauksena, opettajat kokivat työhyvinvoinnin parantumista.

6.3 Työhyvinvointi opettajan määrittämänä

Opettajat määrittivät työhyvinvointia kuormittavuuden kautta. Opettajat kokivat, että opettajan työ saa kuormittaa opettajaa sopivasti, kunhan työmäärä ei kuormita liikaa. Työhyvinvointi nähtiin ja koettiin hyvänä, jos työtaakka tai kuormitus ei ollut liian suuri. Minäpystyvyyden avulla opettaja tietää, että hän pärjää työssään ja saa palkitsevia tuntemuksia työssään. Opettajan työhyvinvoinnin kannalta on myös tärkeää, että työn sisältämät haasteet ja työmäärä on tasapainossa elämän muiden osa-alueiden kanssa, vaikka kantaisi töitä kotiin asti. Työhyvinvoinnin kannalta työstä pitää tykätä ja sen kautta innostua työstä.

No varmaan sellanen niinku, minäpystyvyys, että pystyy itse hallitsemaan sitä omaa työtään, sitä kuormitusta on sopivasti. Että kyllä, se työntekeminen on niinkun sujuvaa ja palkitsevaa. (H1)

Työhyvinvointi oli selkeästi näkyvillä siinä, millä mielellä opettaja tulee töihin. Työhyvinvointi koettiin hyväksi, jos aamulla on mukava palata töihin. Eräs opettaja pohti hyvinvointia myös unen kautta. Hyvinvoiva opettaja pystyy nukkumaan hyvin, kun työssä viihtyy ja työyhteisö tukee työssä. Opettajan ammatissa työaika on häilyvä, joten opettajan työhyvinvoinnin kannalta olisi hyvä rajata työ ja vapaa-aika, jotta opettajalla jää aikaa myös työn ulkopuolisiin asioihin.

6.4 Työhyvinvointi yhteisopettajuuden tukemana

Tutkimuksen aineiston perusteella yhteisopettajuus tukee opettajan työhyvinvointia. Yhteisopettajuudella on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutteita työhyvinvointiin. Positiivisiksi asioiksi nousi arjen jakaminen toisen kanssa, työmäärän vähentyminen ja oma ammatillinen kehittyminen. Negatiiviset vaikutteet koettiin resurssien vähentymisen, opettajien vaihtuvuuden ja henkilökemioiden yhteydessä. Opettajat pohtivat myös yhteisopettajuuden yhteyttä työhyvinvointiin verraten aikaan, jolloin tekivät opetusta yksin. Seuraavassa on tarkemmin yhteisopettajuuden negatiivisista ja positiivisista vaikutteista työhyvinvointiin.

6.4.1 Negatiiviset vaikutteet työhyvinvointiin

Tarkastellessa yhteisopettajuuden negatiivisten vaikutuksien yhteyttä opettajan työhyvinvointiin, nousivat esiin teemoina vähentyneet resurssit, opettajien vaihtuvuus, henkilökemiat ja opettajien erilaiset mielipiteet opetuksesta. Resurssit teemana nousi vahvasti esille yhden haastateltavan kohdalla. Hänen tiimistään puuttui haastatteluhetkellä yksi opettaja, jonka poissaolo sai haastateltavan kokemaan väsymystä ja riittämättömyyden tunnetta. Hänen tiiminsä oli kokenut vuoden aikana monenlaisia vaihdoksia, kun ensin kaksi opettajaa otettiin tiimistä pois ja heidän tilalleen tuli satunnaisesti uusia sijaisia. Tiimin vaihtuvuus ja sen tuomat muutokset koettelevat tiimin pysyviä jäseniä. Haastateltava puhui resurssien merkityksestä, sillä hänen mielestään yhteisopettajuuden toimintamalli ei aiheuta negatiivisia yhteyksiä hyvinvointiin, vaan ainoastaan tiukentuneet resurssit ovat syynä opettajien hyvinvoinnin laskuun.

Resurssit on enemmänkin se ongelma tänä vuonna että selkeesti oon tosi väsynyt ollu nyt, kun ei oo sellasta vakinaista ihmistä siinä ollu sitä työtä jakamasta ja tuntuu et kaikki kaatuu niinku yhden tai kahden niskaan siinä, niin se. En syytä yhteisopettajuutta, syytän resursseja. (H2)

Opettajien vaihtuvuuden vuoksi tiimin pysyvät jäsenet tuntevat oppilaat parhaiten. Tämä aiheuttaa pysyville jäsenille ylimääräistä stressiä. Esimerkiksi yksi haastateltava pohti, että hän tuntee jokaisen oppilaansa hyvin ja tietää oppilaidensa erityiset tarpeet ja osaa kohdistaa toiminnan oppilasta tukeväksi. Uusi

ja huonosti oppilaita tunteva sijainen voi olla välillä hyödytön oppilaiden kanssa, jolloin pysyvä opettaja joutuu oman työnsä lomassa myös neuvomaan sijaista. Pysyvien opettajien tulee tällöin olla valmiita myös luopumaan roolistaan ja antamaan vastuuta myös sijaiselle, jotta tiimin pysyvien jäsenten työkuormitus ei kasaannu liian suureksi ja näin kuormita työhyvinvointia.

Yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta on tärkeää, että opettajat ovat sopineet yhteiset säännöt toimintamallilleen ja peruslähtökohdat opettamiseen ovat kaikkien tiedossa. Opettajat kokivat tärkeänä, että tiimin jäsenet sopivat esimerkiksi millainen työrauha ylläpidetään oppituntien aikana. Yhteisen mallin rakentaminen vie aikaa, joten opettajien vaihtuvuuden kannalta yhteisopettajuus on haastavaa.

Yhteisopettajuus on haastavaa myös, mikäli opettajien henkilökemiat eivät kohta. Kemioiden kohtaamattomuus lisää opettajien uupumusta ja työn innokkuuden vähentymistä. Haastateltavat pohtivat ja nostivat esille puheissaan opettajien välisen kemian. Nuorin opettajista totesi, ettei hänellä ole ollut vielä kokemuksia yhteisopettajuuden tuomista negatiivista vaikutuksista työhyvinvointiin. Hän yleisellä tasolla pohti mahdollisia vaikutuksia ja nimesikin henkilökemiat todennäköisemmäksi haittavaikutukseksi työhyvinvointiin. Tiimin kanssa vietetään paljon aikaa, joten toimeen tuleminen kollegoiden kanssa on erityisen tärkeää.

Jos ois tiimissä sellainen työkaveri, jonka kanssa ei vaan tulis toimeen, niin se vois olla hyvinkin rasittavaa ja jos joku olis koko ajan pois, niin työtaakka tulee suuremmaksi siinä kohtaa. Vaikka tuliskin sijainen, niin se on kuitenkin eri asia. (H3)

Haastateltavista yksi korostui sillä, että hänellä oli erittäin huonoja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Hänen kohdallaan kyse oli henkilökemioiden kohtaamattomuudesta. Hänen aiemmassa työpaikassaan henkilökemiat eivät kohdanneet ja töihin oli ikävä lähteä aamuisin. Opettaja koki, että työhyvinvointi kärsi kovasti yhteisopettajuudesta. Kysyttäessä tarkemmin haastateltavalta, miten yhteisopettajuus tällaisessa tilanteessa vaikuttaa hänen työhyvinvointiinsa ja miten se näkyy, hän kertoi vaikutusten koettelevan jopa unta.

Haastavaa on silloin jos kemiat eivät kohta tai on tosi erilaiset työtavat. Sen oon kokenut aikasemmin, en tässä koulussa, mutta aikaisemmin. En voinu hyvin loppujen lopuksi sii-

nä tilanteessa. Että ei ollu kiva mennä töihin ja alko olemaan uni-ongelmia ja sellasta. Että oon kokenut sen, että töihin on tosi ahdistava mennä kun se työpari on ollut jotenkin niin erilainen kun itse. (H4)

Opettaja koki, että näissä tilanteissa yhteisopettajuuden negatiiviset vaikutteet nousivat hyötyjä suuremmiksi. On tärkeää, että opettajat osaavat lopettaa yhteisopettajuuden, jos tiimin jäsenet alkavat siitä kärsimään. Opettajan kokemus on, ettei onnistunut yhteistyö ole aina itsestään selvä asia.

6.4.2 Yhteisopettajuus työhyvinvointia parantamassa

Haastateltavista jokainen piti työstään ja viihtyi omassa ammatissaan käyttäen yhteisopettajuutta, joka on ensisijaisen tärkeää työhyvinvoinnin kannalta. Haastateltavien mielestä yhteisopettajuus tukee vahvasti työhyvinvointia, mikäli taustalla olevat asiat toimivat ja opettajat tulevat hyvin toimeen keskenään.

Ehkä se, kun jos se yhteisopettajuus toimii, niin kyllä se vaikuttaa työhyvinvointiin. (...) Yhteisopettajuus on parantanut työhyvinvointia. (H4)

Haastateltavat pitivät tärkeänä, että he pystyvät kehittymään omassa opettajuudessa ja ammatissa. Sillä on suuri merkitys myös opettajan kokeman työhyvinvoinnin kannalta. Opettajat kokivat, että he ovat saaneet tukea yhteisopettajuudesta omaan opettajuuteen ja oman ammattitaidon kehittämiseen. Minäpysyvyyden lisääntyminen edesauttaa myös työssä onnistumista, jonka avulla myös työssä viihtyy. Kun opettaja kokee, että pystyy ratkaisemaan vaikeitakin tilanteita, stressi ja ahdistus vähenevät.

Mutta just sitä erityisyyden kohtaamista oon kyllä oppinut paljon. (H1)

Opettajat kokivat, että he pystyvät yhteisopettajuusmallissa olemaan hyödyksi myös kollegoille. Sillä on heidän mielestään suuri merkitys myös työhyvinvoinnin näkökulmasta, kun opettaja kokee itsensä hyödylliseksi muille. Opettajat kokivat, että heillä on mahdollisuus hyödyntää omaa ammattitaitoa ja osaamista työskennellessä toisen kanssa. Jokainen opettaja kertoi, että uskaltaa tuoda omia mielipiteitä julki yhteistyössä, mikä on olennainen asia työhyvinvoinnin kannalta.

Opettajat kokivat hyvänä asiana, että yhteisopettajuus on muokannut opettajan ammattia. Opettajat puhuvat lukuisia kertoja haastatteluissa, kuinka

yhteisopettajuus on antanut heille monipuolisuutta opettajuuteen. Opettajat pitivät hyvänä asiana, ettei tarvitse enää yksin olla luokassa ovi kiinni lasten kanssa. Yksi haastateltavista toivoisi arkeen entistä enemmän vielä samanaikaisopettajuutta, kunhan resurssit antavat periksi.

Toivoisin yhtä opettajaa lisää, jotta voisin toteuttaa samanaikaisopettajuutta enemmän.
(H2)

Opettajat pitivät hyvänä asiana, että sosiaalinen puoli aikuisten välillä on lisääntynyt merkittävästi. Opettajat kokivat, että lisääntynyt toimiva yhteistyö on tehnyt työkavereista ihan ystäviä työajan ulkopuolelle. Opettajat olivat aidosti innoissaan siitä, että saavat tehdä töitä yhdessä hyvien ystävien kanssa. Tällä on heidän mielestään vaikutusta työssä viihtyvyyteen ja sitä kautta myös hyvinvointiin.

6.4.3 Ero yksin opettamisen ja yhteisopettajuuden välillä

Kaksi haastateltavaa oli työskennellyt opettajana alle 10 vuotta. He kokivat vaikeaksi pohtia eroa nykyisen työmallin ja niin sanotun tavallisen opetusmallin välillä. Toinen heistä nosti esille, että ensimmäiset työvuodet voivat olla haastavia, joten sillä on vaikutusta työssä jaksamiseen ja hyvinvointiin. Toinen haastateltavista oli tehnyt pitkän sijaisuuden luokanopettajana, jossa oli työskennellyt ilman yhteisopettajuutta. Hän pohti asiaa sijaisuuden kautta ja huomasi eron esimerkiksi stressitason määrässä. Stressiä aiheutti muun muassa se, ettei hän tiennyt sitä, tekikö hän asioita oikein.

Kahdella haastateltavalla oli enemmän työvuosia takana, jolloin heidän oli helpompi verrata nykyistä hyvinvointia aiempien vuosien työhyvinvointiin. Toinen opettaja nostaa tärkeimmäksi eroksi nykyisen ja menneen välille sen, ettei tunne enää kyvyttömyyttä työssään ja pystyy selviytymään kollegoiden avustuksella uusista tilanteista ja kokemaan uudenlaisia onnistumisia.

Erityisesti just niitten haastavien oppilaiden ja tilanteiden kanssa ja siinä et koin että en saa mistään apua. Ja mä olin todella uuvuksissa ja keinoton, ja koin tosi syvää ammattitaidottomuutta ja tavallaan syytin itseäni siitä tilanteesta. Niin, sen jälkeen kun on lähdetty yhdessä tekemään niin en oo sellasta toimetttömyyttä kokenu. Se on ollu sellain selkee parannus kyllä. (H1)

Ero yhteisopettajajuuren ja tavallisen opetuksen välillä on suuri toisen kokeneemman opettajan kohdalla. Opettajan työhyvinvointiin kuuluu vahvasti sosiaalinen puoli, ja ero kyläkoulun arjen ja yhteisopettajuusmallin työskentelyn välillä on suuri. Opettaja totesi, ettei kyläkoulussa ole opettajien välillä juurikaan kohtaamisia. Opettaja kuitenkin pohti kuluvan vuoden työn raskautta, kun tiimi on hänen kohdallaan vajaa. Työmäärällisesti hän on rasittunut yhteisopettajuusmallissa enemmän kuin aiemmin.

Siis kyllä mä tykkään tästä yhteisopettajuus mallista tosi paljon. Ekat 6 vuotta tein pienellä kyläkoululla ja siellä oli aika yksinäistä se työn tekeminen. Et periaatteessa, tämä vuosi on ollu jo aika raskas, koska liian iso ryhmä ja liian vähän aikuisia, että jos vertaa tätä työkuormaa siihen pikkukoulun työkuormittavuuteen, niin onhan tää selkeesti kuormittavampi vuosi on. Mutta edelleenkin en syytä yhteisopettajuutta, vaan syytän resursseja. (H2)

Opettajat kokivat selkeästi yhteisopettajuuden olevan yhteydessä heidän työhyvinvointiinsa tällä hetkellä. Jokaisen opettaja-tiimi toimi hyvin ja heillä oli yhdessä sovitut ja suunnitellut käytännöt käytössä. Heidän tämän hetkiset tiimit toimivat hyvin ja henkilökemiat kohtaavat. Heistä kukaan ei tällä hetkellä vaihtaisi käytössä olevaa yhteisopettajuutta pois, eikä kukaan palaisi takaisin yksin opettamisen malliin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä opettajilla on yhteisopettajuuden hyödyistä ja kokevatko he parempaa työhyvinvointia yhteisopettajuuden avulla. Opettajien kokemukset yhteisopettajuuden hyödyistä ovat laajat. Yhteisopettajuuden hyödyiksi nousivat oppilaan saama hyöty, kollegan tuki, työn jakaminen ja oma kehittyminen työssä. Yhteisopettajuudella oli työhyvinvointiin lähinnä positiivisia vaikutteita, mutta myös negatiivisista vaikutuksista kerrottiin.

Tutkimuksen tärkeä tulos on, että yhteisopettajuuden avulla voidaan tukea oppilaan oppimista. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuuden kautta opettajilla on paremmat lähtökohdat tukea jokaista luokan oppilasta. Tulos vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, sillä aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että jokainen oppilas hyötyy luokassa yhteisopettajuudesta. Rea ym. (2002, 2013) huomasivat, että oppilas pystyy suoriutumaan tehtävistä paremmin, kun luokassa on ollut yhteisopettajuus käytössä. Tämän taustalla on, että opettajilla on selvästi enemmän aikaa tukea yksilöllisesti oppilaita. Tutkimuksessa opettajat kokivat, että useamman opettajan opetus auttaa oppilaita, koska opettajilla on erilaisia tyyplejä opettaa. Aiemmissa tutkimuksissa on päädytty samaan tulokseen, kun Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 7) ja Pratt ym. (2016, 2) selvittivät, että yhteisopettajuuden kautta opetuksesta tulee monipuolisempaa, kun useamman opettajan tuoma erilainen opetustyyli saavuttaa jokaisen oppilaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaan oppimista tukee myös mahdollisuus jakaa oppilaita ryhmiin, jolloin saadaan järjestettyä sekä homogeenisia oppimisvaiheryhmiä että heterogeenisiä ryhmittelyjä. Tämä tukee teoriaa erilaisista yhteisopettajuusmalleista, joiden tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista. Ryhmittelyt vastaavat joustavan ryhmän mallia (Morocco & Aguilar 2002) ja vaihtoehtoisen opetuksen mallia (Cook & Friend 1995). Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) mukaan joustavan ryhmän - mallin avulla oppilaat jae-

taan taitotaso-ryhmiin siten, että kertausta tarvitsevat oppilaat asetetaan toiseen ryhmään ja toiseen ryhmään oppilaat, joiden opetusta eriytetään ylöspäin. Cook ja Friend (1995, 7) esittävät, että vaihtoehtoisen opetuksen mallissa ryhmä jaetaan pieneen ja suureen ryhmään. Mallia luonnehditaan eriyttäväksi malliksi, sillä joskus oppilaat hyötyvät pienryhmäopetuksesta. Tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että opettajat perustelivat ryhmittelyjä eriyttämisen kautta. Erilaiset ryhmittelyiden ansiosta oppilaat pääsevät oppimaan vertaisiltaan ja vahvaa tukea tarvitsevat pääsivät oppimaan pienempiin ryhmiin. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 7) mukaan ryhmien jako pienryhmiin auttaa oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Oppilaiden saama hyöty on tärkeä, sillä koulun tehtävä on tukea jokaisen oppilaan oppimista. Oppilaan saaman hyödyn lisäksi myös opettaja itse hyötyy yhteisopettajuudesta. Tutkimuksesta nousee esille opettajien kokemus kollegan tuen tärkeydestä. Opettajien kokemus arjen jakamisesta näkyi arvioinnin helpottumisella, kun kollegalta voi kysyä apua. Tämä tieto vahvistaa entisestään aiempia tutkimustuloksia, sillä Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 7, 10) mukaan opettajat kokevat tärkeänä, että pääsevät keskustelemaan oppilaiden arvioinnista ja arkitilanteista kollegan kanssa. Arjen jakaminen kollegan kanssa näkyy selkeänä opettajan työn muissa tehtävissä. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että opettajat jakavat monia asioita, kuten opetuksen suunnittelua ja aineiden jakamista vahvuuksien mukaan. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 9) ovat samoilla linjoilla, sillä heidän mukaan yhteisopettajuuden avulla ideointi ja jaksaminen helpottuvat. Rytivaaran (2012, 51) tutkimuksessa asia nähdään siten, että opettajalla saattaa olla omia ideoita opetukseen ja yhteisen keskustelun kautta idea jalostuu. Tämä näkyi selkeästi tuloksissa, sillä suunnittelu ja ideointi helpottuivat suuresti yhteisopettajuuden ansiosta. Opettajat kokivat yhteistyön suunnittelussa merkittävänä asiana.

Opettajat kokivat tärkeäksi hyödyksi oman opettajuuden kehittymisen. Yhteisopettajuuden ja oman opettajuuden kehittymisen välillä opettajat kokivat vahvan yhteyden. Tutkimuksen tuloksena opettajat kertoivat oppivansa toisiltaan, kun näkevät heitä työssään. Opettajat oppivat observoimalla toista opetta-

jaa ja näin saavat uudenlaista havaintoa toisten opetustyyleistä. Tutkimuksen tulos vahventaa edellisiä tuloksia lähikehityksen vyöhykkeen kautta oppimisesta. Jang (2006, 180) kertoo, että lähikehityksen vyöhykkeen avulla opettaja pystyy oppimaan yhteisopettajuuden avulla. Ahtiainen ym. (2011, 36) lisäävät, että opettajien työskennellessä yhdessä, he voivat seurata työparinsa työskentelyä, jolloin opettaja pystyy vastaanottamaan piilotietoa sujuvasti. Konun ja Rimpe-län (2002, 16) mielestä oma kehittyminen työssä vahvistaa omaa pedagogista hyvinvointia. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisopettajuus on tuonut opettajille minäpystyvyyden parantumista. Opettajat kokevat, että tiimin opettajilta saatu tuki, kannustus ja auttaminen kehittävät opettajaa ja luomaan itselleen luottamusta omiin taitoihinsa. Tämä korostui myös opettajan pohdinnasta yksin opettamisen ja yhteisopettajuuden välillä. Tutkimuksen tuloksena on, että tärkeimmäksi eroksi nykyisen ja menneen välille on, ettei opettaja tunne enää kyvyttömyyttä työssä ja pystyy selviytymään kollegoiden avustuksella uusista tilanteista ja kokemaan uudenlaisia onnistumisia.

Rytivaaran (2012, 50) mukaan arjen jakaminen jakaa vastuuta opettajien välille, joka entisestään tukee opettajan työhyvinvointia. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteisopettajuudella on selkeä vaikutus opettajan työhyvinvointiin. Opettajien pohtiessaan yhteisopettajuuden vaikutusta hyvinvointiin, opettajien kokemus oli, että yhteistyön avulla he voivat paremmin työssään. He mainitsivat positiivisiksi asioiksi juurikin edellä mainittuja asioita, kuten arjen jakamisen toisen kanssa, työmäärän vähentymisen ja oman ammatillisen kehittymisen sekä kokemuksen uudenlaisesta työnkuvasta.

Opettajat olivat innoissaan yhteisopettajuudesta ja kertoivat yhteisopettajuuden mullistavan perinteistä opettajan työtä. Opettajat kokivat hyvänä asiana, että yhteisopettajuus on muokannut opettajan ammattia. Opettajat puhuvat lukuisia kertoja haastatteluissa, kuinka yhteisopettajuus on antanut heille monipuolisuutta opettajuuteen. Cook ja Friend (1995, 8) toteavat, että yhteisopettajuus muokkaa opettajan työtä, joka lisää opettajan uutta innostumista opettajuutta kohtaan. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 7, 10) lisäävät, että yhteisopettajuus myös lisää opettajien yhteisöllisyyttä ja sosiaalisuutta luokassa ja koko

koulussa. Opettajat kokevat tärkeänä, että pääsevät keskustelemaan arkitilanteista kollegan kanssa. Konun ja Rimpelän (2002, 84) mukaan sosiaalisuus ja yhteistyö kollegoiden kanssa ovat vahvasti yhteydessä opettajan pedagogiseen hyvinvointiin. Nämä näyttäytyvät tutkimuksen tuloksissa, sillä sosiaalisuuden lisääntyminen on kohentanut opettajien työhyvinvointia ja lisäsi opettajien innostumista työhön. Tutkimuksen tuloksena oli, että opettajat olivat aidosti innoissaan uudesta työstä ja kuvailivat yhdessä tekemistä hauskaksi työskentelytavaksi. He halusivat kehittää omaa yhteisopettajuuttaan pidemmälle ja olivat valmiita käyttämään siihen vaivaa ja olivat aidosti sitoutuneita yhteistyöhön. He vaikuttivat aidosti olevan työn imussa. Albrecht ym. (2011, 5) määrittävät työn imun olevan työhön sitoutumista, jolle työntekijä haluaa käyttää aikaa ja heidän mielestään työskentely on hauskaa. Hakanen (2009, 9) lisää, että työn imussa oleva työntekijä pitää työstään, lähtee mielellään töihin ja nauttii työn tekemisestä. Työn imu luo työntekijälle positiivista hyvinvointia. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajat nauttivat työnteosta ja he kertoivat, että töihin on mukava lähteä.

Opettajien innostus ja ylpeys omaa yhteisopettajuutta kohtaan käy selväksi tutkimukseni tuloksista. Opettajat eivät halua palata entiseen yksin opettamisen - tyyliin, vaan kokivat nykyisen mallin merkityksellisenä omalle työhyvinvoinnille. Tutkimuksen tuloksena opettajat olivat omistautuneet yhteistyölle. Schaufeli ja Bakker (2004, 295) määrittävät omistautumiselle tunnusomaisiksi piirteiksi ylpeyden, innostuksen, inspiraation ja merkityksen kokemisen. Tutkimuksen tuloksissa jokainen tunnusomainen piirre tulee julki.

Yhteisopettajuudella on selkeä yhteys työhyvinvointiin. Jotta yhteisopettajuudesta tulee laadultaan hyvää, opettajat kokivat alkujärjestelyt tärkeinä. Walther-Thomasin ja Bryantin (1996, 256–257) mukaa yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta on tärkeää, että opettajat ovat sopineet yhteiset säännöt toimintamallilleen ja peruslähtökohdat opettamiseen ovat kaikkien tiedossa. Yhteisen mallin rakentaminen vie aikaa, joten opettajien vaihtuvuuden kannalta yhteisopettajuus on haastavaa. Yhteisopettajuuden aloittaminen ei ole välttämättä helppoa ja se vaatii opettajilta aikaa ja vaivaa. Jotta opettajat voivat to-

teuttaa tehokasta yhteisopettajuutta, pitää opettajien tutustua toisiinsa hyvin. Tutustumisvaiheessa opettajien kannattaa jo keskustella ja jakaa tietoa omista opetustyylistään kollegalle. Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajat käyttivät alussa aikaa tutustumiseen ja pitivät sitä erittäin tärkeänä. Tutustumisen kautta he myös pohtivat vahvuuksia, joita he hyödynsivät yhteisopettajuudessaan. Tulos täsmentää teoriaa, sillä Pratt ym. (2016, 3) selvittivät, että opettajien on ennen yhteistyötä rakennettava sellainen yhteistyökokonaisuus, jossa heidän filosofinen ajattelu, opetustyyli ja vahvuudet täydentävät toisiaan. Rakentaminen ei ole nopeaa ja opettajien tulisi käyttää ennen yhteistyön aloitusta paljon aikaa tutustumiseen ja omien ajatusten vaihtamiseen. Tutkimuksessa kollegoiden tuntemisen lisäksi koettiin tärkeänä, että henkilöt ympärillä pysyisivät. Tuloksista ilmenee, että mikäli opettajien vaihtuvuus lisääntyy tai resursseja tiukennetaan, heijastuu se negatiivisesti tiimin muihin jäseniin ja työhyvinvointiin.

Resurssien puuttumisella on negatiivinen vaikutus opettajan työhyvinvointiin. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että näiden vaatimusten täyttäminen aiheuttaa toisille stressiä, uupumusta ja lisääntyneitä työtä. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että työntekijöiden henkinen uupumus voi johtua resurssien menettämisestä. Resurssien menetyksen merkitystä korostaa Hakasen (2006, 508) ja Leiter ja Maslashin (2003, 96) mukaan se, että huonot työresurssit liittyvät uupumukseen. Konun ja Rimpelän (2002) pedagogisen hyvinvoinnin mallissa opettajan hyvinvointiin liittyy vahvasti koulun olosuhteet. Tässä tutkimuksessa opettajien vaihtuminen liittyy vahvasti koulun olosuhteisiin. Opettajat, jotka kokivat yhteisopettajuuden tuovan ajoittain negatiivisia vaikutteita omaan työhyvinvointiin, syyttivät resursseja ja myös opettajien kemioiden kohtaamattomuutta. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien teorioiden ja tulosten kanssa. Yhteisopettajuutta harjoittavat opettajat ovat tyytyväisiä käyttämäänsä malliin niin oman työhyvinvoinnin kannalta että oppilaiden oppimisen kannalta. Tutkimuksen tavoite toteutui ja tutkimuksella saatiin tietoa tutkimuskysymyksiin. Vaikka tutkimus ei antanut uutta tietoa yhteisopettajuudesta, vahvisti se yhteisopettajuuden merkitystä työhyvinvointiin. Sen vuoksi tutkimuksen tuloksia voidaan soveltavuutta käytäntöön.

OAJ (2018) on selvittänyt, että opettajien ammatissa koetaan stressiä paljon. Tutkimuksen tuloksista voisi olla ratkaisu ongelmaan. Opettajien kannattaa hyödyntää yhteisopettajuutta omassa työssä. Vaikka sen aloitus on hidasta, kannattaa yhteiseen tutustumiseen käyttää aikaa. Kun tutustuminen on tehty, yhteisopettajuuden vaikutukset työssä jaksamiseen on lukuisat ja tutkittavat eivät vaihda takaisin yksin opettamiseen. Opettajien työmäärä vähenee, kun yhteisten suunnitteluiden kautta ideat syntyvät nopeammin. Työn mielekkyyden nousee, kun opettajat pystyvät hyödyntämään omia vahvuuksiaan paremmin. Opettajien ei tarvitse pohtia yksin ongelmatilanteita, sillä vastuu jakaantuu useammalle henkilölle. Työmäärän vähentymisen lisäksi opettajien yhteisöllisyys ja sosiaalisuus lisääntyvät vahvasti.

Tuloksia voidaan hyödyntää inklusion kehittämiseen. Monissa Suomen kunnissa on poistettu erityisluokat ja siirretty erityisen tuen oppilaita yleisluokkaan integraation valossa. Moni luokanopettaja on uuden tilanteen edessä voimaton ja epäilevä omaa osaamistaan erityisen tuen järjestämisessä. Arjessa myös opettajan aika erityisoppilasta kohtaan kasvaa ja näin luokan muut oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. Se voi lisätä entisestään opettajan stressiä ja uupumusta. Yhteisopettajuus voi olla ratkaisu tähän. Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajat ovat yhdessä erityisopettajan kanssa pystyneet rakentamaan erityisen tuen oppilaille sopivan mallin yleisopetuksessa. Erityisopettaja on luokanopettajan tukena arjessa ja he voivat jakaa tunteja siten, että erityisopettaja voi opettaa oppilaita erilaisten ryhmittelyiden kautta. Näin luokanopettaja ei ole yksin tukea tarvitsevan oppilaiden kanssa, eikä hänen työhyvointinsä kärsi tilanteesta. Näin myös oppilas hyötyy tilanteesta, jossa saa sekä erityisopettajan ja useamman luokanopettajan opetusta. Oppilas voi saada myös enemmän koulukavereita, kun ympärillä on enemmän lapsia.

Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa myös tilanteissa, jossa näyttää ettei resurssit riitä toteuttaa yhteisopettajuutta tai opettajat uhkaavat vaihtua liian nopeasti koulussa. Tilanteissa, jossa yhteisopettajuuden haitat nousevat liian suuriksi, pitää yhteisopettajuus pistää tauolle. Näin vältymme näiden luokan-

opettajien uupumukselta. Oppilaatkin hyötyvät silloin, sillä uupuneen opettajan työnteho ei ole verrattavissa hyvinvoivan opettajan opetukseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä oikeaa tapaa arvioida työn luotettavuutta. Yleisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Tuomen ja Sarajärven (2018, 6.2) mukaan validiteetilla tarkastellaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä asiaa mitä luvataan. Validiteetti pitää sisällään arviointia mittauksesta ja sen kyvystä mitata valittuja ominaisuuksia ja käsitteitä. Validiteettia on luonnehdittu korvattavaksi uskottavuuden ja siirrettävyyden käsitteillä. Uskottavuutta pohtiessa tutkijan tulee tarkastella sitä, vastaako tutkijan tulkinta ja käsitykset tutkittaviensa käsityksiä. Tutkimuksessa käytettiin aineistonhankinnassa haastattelua. Patton (2002, 307) kertoo, että haastattelu voi vaikuttaa henkilöiden vastauksiin ja tilanteessa haastateltavat eivät välttämättä ole aidosti rehellisiä. Tutkimuksen aihe ei ole suurta luottamusta vaativaa tai tulenarkaa, joten uskon haastateltavien puhuneen totta haastattelutilanteessa. Pohdin, että tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseen osallistui neljä opettajaa. Vaikka Eskolan ja Suorannan (1996, 169) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, voidaan luotettavuutta arvioida aineiston riittävyyden periaatteella. Neljä haastateltavaa on määrällisesti vähän tutkimusten tulosten kannalta, joten määrä vähentää tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksista tulisi luotettavimmat, mikäli aineistoa olisi enemmän. Patton (2002, 244) lisää, että laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin hankala määrittää, kuinka paljon laadullisessa tutkimuksessa tulee olla haastateltavia. Tarkoituksena oli saada tietää opettajien kokemuksia, joten kokemukset eivät koskaan ole samankaltaisia ja siksi myös vaikea yleistää kokemusperäistä tietoa. Silverman (2010, 276) painottaakin, että kokemustutkimuksissa pyritään yleistysten sijasta saamaan tietoa yksilöllisistä kokemuksista.

Tutkimuksessa pyrittiin tuomaan jokainen tutkimusvaihe selkeästi näkyviin. Tutkimusanalyysissä pyrittiin tuomaan ilmi analyysin etenemisen jokaisen vaiheen kautta. Ruusuvuoren ym. (2010, 21) mukaan analyysin tärkein ominaisuus on tulkinnan luotettavuus. Tässä tutkimuksessa tarkka selvitys analyysinvaiheista nostaa aineistonanalyysin luotettavuutta. Analyysin luotettavuutta heikentää puolestaan se, ettei voida täysin sulkea tutkijan omia ennakkoletuksia pois analyysistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 20) kertovat, että tuloksiin vaikuttaa suuresti se, millaisia merkityksiä ja käsityksiä yksilöillä on. Näin ollen, tutkijan omat käsitykset saattavat jossakin määrin vaikuttaa aineiston analyysiin.

Tutkimuksen luotettavuutta nostaa se, että analyysistä saadut tulokset ovat yhdensuuntaiset aiemman teorian ja tulosten kanssa. Tulokset ovat hyvin yhdensuuntaiset teorian kanssa ja tutkimuksessa pyrittiin pohdinta-osiossa kattavasti todentamaan tätä. Yhdensuuntaisuuden vuoksi pystytään luomaan selkeän, totuudenmukaisen ja luotettavan ymmärryksen opettajien kokemukselle yhteisopettajuuden hyödyistä. Braunin ja Clarkin (2006, 83) mukaan tutkimuksen luotettavuutta edistää, kun tutkija pyrkii kuvaamaan mahdollisimman totuudenmukaisesti tutkimuksensa tietoa. Tutkimuksen tulos-osiossa pyrittiin ilmaisemaan tarkasti, mikäli saman kokemuksen oli kokenut useampi opettaja. Vaihtoehtoisesti kerrottiin selkeästi, jos kokemuksen taustalla oli vain yhden opettajan kokemus. Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2009, 134) painottaakin, ettei laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ole tavoiteltua. Tutkimuksessa pyrittiin olemaan johdonmukainen siinä, oliko kyse useamman haastateltavan kokemuksesta vai yhden. Lisäksi tulososiossa käytettiin runsaasti sitaatteja havaintojen ja tulkinnan tukena, sillä Hirsjärvi ja Hurme (2008, 194) kertovat, että sitaatit lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (1996, 166–167) määrittävät, että tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen tulosten pysyvyyttä. Reliabiliteetin synonyymina on varmuuden-käsite. Tutkimuksessa reliabiliteettia nostaa se, että tutkimuksen vaiheet selitettiin tarkasti, jolloin tutkimus on mahdollista toistaa sellaisenaan.

Tutkimuksen pohjalta voidaan väittää, että yhteisopettajuus voi olla ratkaisu opettajien kokemaan stressiin. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden olevan merkittävässä osassa heidän työhyvinvointiaan. Jatkotutkimuksena voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksena sitä, miten yhteistyön lisääminen vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa neljästä haastateltavasta kaksi oli vasta työuransa alussa, joten jatko-tutkimuksena voitaisiin tutkia pelkästään kokeneiden opettajien työhyvinvoinnin muutosta, jolla on taustalla pidempi ura yksinopettamisesta. Toisaalta, tutkimuksessa nousi esille, että yhteisopettajuus on vastavalmistuneen opettajan kokemana täydellinen toimintamalli työelämään siirtymiseen. Jatkossa voitaisiin tutkia onko eroa vastavalmistuneiden työhyvinvoinnissa, kun he käyttävät yhteisopettajuutta tai yksinopettamista. Näin saataisiin tutkimustietoa yhteisopettajuuden vaikutuksesta nuoren opettajan työhyvinvointiin.

LÄHTEET

- Aho, I. 2010. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Albrecht, S., Bakker, A. & Leiter, M. 2011. Key questions regarding work engagement. *European journal of work and organizational psychology* 20(1), 4-28.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bakker, A.B. 2011. An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science* 20(4), 265-269.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Verbeke, W. 2004. Using the job demands - resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management* 43(1), 83-104.
- Bakker, A.B., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. 2007. Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology* 99(2), 274 -284.
- Bakker, A., van Emmerik, H., & Euwema, M. 2006. Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work and Occupations* 33, 464-489.
- Baptiste, N. 2007. Tightening the link between employee wellbeing at work and performance. *Management Decision* 46(2), 284-309.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. 2015. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 1-21.
- Bouck, E. 2007. Co-teaching . . . not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure* 51, 46-51.

- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:2. UK: Routledge Taylor & Francis Group, 77–101.
- Chapple, J. W. 2009. *Co-teaching: From Obstacles to Opportunities*. Ashland, OH: Ashland University.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 28(3), 1–23.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2011. *Handbook of qualitative research*. United States of America: SAGE Publications.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääsekellä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 159–168.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Forman, J. & Damschroder, L. 2008. Qualitative content analysis. Teoksessa L. Jacoby & L. A. Siminof (toim.) *Empirical methods for bioethics: a primer*. *Advances in bioethics* 11, 39–62.
- Friend, M., & Cook, L. 2007. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20(1), 9–27.
- Gately, S. C. & Gately, F. J. Jr. 2001. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children* 33(4), 40–47.
- Hakanen, J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä. Työn imu -menetelmän käyttäminen, validointi ja viitetiedot Suomessa. *Työterveyslaitos*.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and work engagement among teacher. *Journal of School Psychology* 43, 495–513.
- Hakanen, J., Schaufeli, W. & Ahola, K. 2008. The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress* 22(3), 224–241.
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, Vol. 30, 259–268.
- Harlig, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimus-haastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hughes, C. & Murawski, W. 2001. Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly* 45(3), 195–204.
- Härmä, M., Hubin, C., Kukkonen-Harjula, K., Kronholm, E., Paunio, T., Puttonen, S. & Stenberg, T. 2011. Nukuitko hyvin? Työperäiset unihäiriöt ovat yksilöllisiä. Teoksessa P. Pietikäinen. (toim.) *Työstä, jouta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press oy.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. 2017. Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulma ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mamia, T. 2009. Mistä työhyvinvointi syntyy? Teoksessa R. Blom & A. Hautaniemi. (toim.) *Työelämä muuttuu, joutaako hyvinvointi?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 20–55.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulu: Oulu University Press.
- Mastropieri, M. & McDuffie, K. 2007. Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children* 73(4), 392–416.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama Oy.

- Meriläinen, M., Puhakka, H. & Sinkkonen, H.-M. 2016. Yliopisto-opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen pystyvyys. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 14(1), 23–42.
- Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. Co-teaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal Of Educational And Psychological Consultation* 13(4), 315–347.
- Murawski, W. & Lochner, W. 2010. Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic*, 1–10.
- Jang, S-J. 2006. Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research* 48, 177–194.
- Juden-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa A. Syrjänen, V. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtamisen ja työyhteisön hyvinvointi. Juva: WS Bookwell.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkanen, J. & Marja Viluksela, M. 2010. Työ ja terveys Suomessa. Työterveyslaitos: Helsinki.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology* 102, 741–756.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17(1), 79–87.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kottler, J. A., Zehm, S. J. & Kottler, E. 2005. *On Being a Teacher. The Human Dimension*. California: Corwin Press.
- Kumpulainen, K. 2013. Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa. Kuopio: Kopijyvä.
- Kvale, S. 1996, *Interviews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications Inc.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä, PS-kustannus, 29–50.
- Leiter, M. 1993. Burnout as a developmental process: Consideration of models. Teoksessa W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (toim.) *Professional*

- burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis, 237–250.
- Leiter, M. & Maslach, C, 2003. Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies. Research in Occupational Stress and Well Being* 3, 91–134.
- Leiter, M. & Maslach, C. 1988. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior* 9, 297–308.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turku: Painosalama Oy.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. 2008. Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000 –2001. *Teaching and Teacher Education* 24, 1173–1184.
- OAJ. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5, 1–34.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin haettavissa 17 miljoonaa. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/perusopetuksen-tasa-arvoa-edistaviin-toimenpiteisiin-haettavissa-17-miljoonaa Luettu 20.1.2020.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Kotimaa.
- Park, J.-E. 2014. English co-teaching and teacher collaboration: A microinteractional perspective. *System* 44, 34–44.
- Patton, M. 2002. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Research Article* 1(3), 261–283.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. "Pedagoginen hyvinvointi - uutta ja tuttua koulun arjessa". Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Pratt, S., Imbody, S., , Lindsay D. Wolf, L., & Amanda L. Patterson, A. 2016. Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic* 1–7.

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Puttonen, P., Hasu, M. & Pahkin, K. 2016. Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla. Helsinki: työterveyslaitos.
- Rea, P., Mclaghin, V., Walther-Thomas, C. 2002. Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Council for Exceptional Children* 68(2), 203–223.
- Rice, N., Drame, E., Owens, N., & Frattura, E. M. 2007. Co-instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 12–18.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä: University Printing House.
- Schaufeli, W. & Bakker A. 2004. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315.
- Schaufeli, W., Salanova, M. Conzalet-Roma, V. & Bakker, A. 2001. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92.
- Sileon, J. M. 2011. Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children* 43(5), 32–38.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. London: SAGE Publications Ltd.
- Soini, T., Pietarinen J., & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 4, 244–257.
- Soini, T., Pietarinen J., & Pyhältö, K. 2010. “Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teacher’ work. *Teacher & Teaching: theory and practice* 16(6), 735–751.
- Swan, I. & Holland, S. 2014. Doing Qualitative Research in Social Work. London: Sage Publications Ltd.

- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2007. Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning. California: Corwin Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Livonia Print.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pd Luettu 30.3.2020.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. 2004. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. California: Corwin Press.
- Violainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyönantajien ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Vääräniemi, A. 2019. "Alanvaihto koko ajan mielessä" – opettajat väläyttävät nyt mitä oikeasti ajattelevat Wilmasta ja oppilaiden vanhemmista. Ilta-Sanomat. <https://www.is.fi/perhe/art-2000006056561.html>. Luettu 12.4.2020.
- Walther-Thomas, C. S., & Bryant, M. 1996. Planning for effective co-teaching. Remedial and Special Education 17, 255–266.
- Wilson, G. L., & Michaels, C. A. 2007. General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. Reading and Writing Quarterly 22, 205–225.

Zwart, R., Wubbels, T., Bolhuis, S. & Bergen, T. 2008. Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education* 24(4), 982–1002.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuskysymysrunko

TAUSTA:

- Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana?
- Miten määrittelisit yhteisopettajuuden?
- Miten työnteko teillä toteutuu ja kuinka onnistunut työnjako mielestäsi on?
- Kuinka pitkään olet käyttänyt yhteisopettajuutta? / työskennellyt toisen opettajan kanssa?
- Oletko työskennellyt opettajana siten, ettet ole toteuttanut yhteisopettajuutta?
- Miksi alun perin kiinnostuit yhteisopettajuudesta? / mikä yhteisopettajuudessa kiinnostaa?
- Miten määrittelisit opettajan työhyvinvoinnin? / Millä tavalla työhyvinvointi ilmenee työssäsi? / Millaisia asioita työhyvinvointiin kuuluu mielestäsi?

TUTKIMUKSEN TEEMAT

1. Teema: Yhteisopettajuuden mahdolliset hyödyt?

- Millaisissa asioissa tunnet hyötyväsi yhteisopettajuudessa? / Mikä on mielestäsi ollut suurin hyöty sinulle yhdessä opettamisessa?
- Mikä yhteisopettajuudessa on palkitsevaa?
- Millaisia positiivisia asioita yhteisopettajuus on tuonut työhösi?

2. Teema: Yhteisopettajuuden mahdolliset haitat/negatiiviset vaikutukset?

- Mikä yhteisopettajuudessa on mielestäsi haastavaa?
- Onko joitakin asioita, jotka olisivat helpompi tehdä yksin kuin yhdessä toisen opettajan kanssa? / Oletko kokenut joitakin asioita yhteisopettajuudessa hankalina?

- Oletko kokenut yhteisopettajuuden tuovan negatiivista vaikutusta työhyvinvointiin?

3. Teema: työhyvinvointi

- Nautitko tai viihdytkö nykyisessä työssäsi toimiessasi toisen opettajan kanssa?

- Koetko, että yhteistyö toisen opettajan kanssa on joskus ollut raskasta? Miksi? Onko yhteistyö kuormittanut työhyvinvointiasi? Miten?

- Koetko, että sinulla on mahdollisuus hyödyntää omaa ammattitaitoasi ja osaamistasi yhteistyössä toisen kanssa? /Kuinka hyvin uskallat tuoda omia mielipiteitäsi ja ideoitasi julki yhteistyössä? Anna esimerkki.

Mikäli opettaja on aikaisemmin työskennellyt ilman yhteisopettajuutta:

- Kuvaile työhyvinvointiasi ennen kuin aloitit yhteistyön toisen opettajan kanssa. Oletko kokenut työhyvinvoinnissasi eroa yksin opettamisen ja yhteisopettamisen välillä? (mm. työssä jaksaminen, voimavarat, työn haasteet/vaativuudet.. ym.) Millaisia eroavaisuuksia?

- Koetko, että olet saanut tukea yhteisopettajuudesta omaan opettajuuteesi ja opettajan työhösi? / Onko ammattitaitosi kehittynyt yhteistyön ansiosta? Miten? / Oletko kehittynyt opettajana yhteistyön vuoksi?

Liite 2. Analyysirunko

Yhteisopettajuuden hyödyt

Yläteema	Alateema	Käsitteet, jotka kuva- taa teemaa	Haastateltavat, jot- ka puhuu asiasta
Oppilaan saama hyöty	Opetuksesta op- pimista tukevaa	- oppimisvaiheryh- mät -eriyttäminen - erilaiset opetustyylit - henkilökemia	H1,H2,H3,H4
Opettajan koke- ma hyöty	Tuki muilta opet- tajilta	-arviointi helpottuu - tukiverkko arjen tilanteisiin	H1,H2,H3,H4
	Työn jakaminen	-työmäärän jakami- nen - suunnittelun jaka- minen - arjen jakaminen - vahvuuksien hyö- dyntäminen - kollegan auttaminen	H1,H2,H3,H4
	Oma kehittyminen	-kollegalta oppiminen observoimalla - palaute kollegalta - minäpystyvyyden kehittyminen	H1,H2,H3,H4

Kokemukset työhyvinvoinnin ja yhteisopettajuuden yhteydestä

Yhteys hyvinvointiin	Negatiivinen	<ul style="list-style-type: none"> -unettomuus - Henkilökemiat ei kohtaa - resurssien puute - opettajien vaihtuvuus 	H2, H4
	Positiiviset	<ul style="list-style-type: none"> -opettajat viihtyvät käyttämässään mallissa - kehittyminen työssä - minäpystyvyyden kehittyminen - opettajuuden muutos - sosiaalisuus lisääntynyt 	H1,H2,H3,H4
	Ero normaalin opetusmallin ja yhteisopettajuuden välillä	<ul style="list-style-type: none"> -nuoremmilla opettajilla ei kokemusta - selviytyminen uusista tilanteista - sosiaalisuus lisääntynyt 	H1, H2