

Opettajuus muutoksessa

**Yhteisopettajuuden tuoma muutos opettajuuteen opettajien
kokemusten näkökulmasta.**

LOTTA ULVELIN

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma
Kevät 2015
Kasvatustieteen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ulvelin, Lotta. 2015. Opettajuus muutoksessa. Yhteisopettajuuden tuoma muutos opettajuuteen opettajien kokemusten näkökulmasta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella kuinka opettajien kokemus omasta opettajuudestaan muuttuu yhteisopettajuuden myötä ja millaisten muutosprosessien kautta muutos tapahtuu.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jota varten suoritettiin kaksi aineistonkeruuta. Ensimmäinen aineisto kerättiin kyselylomakkeella syksyllä 2012 ja toinen teema-haastattelulla syksyllä 2014. Tutkimus toteutettiin keski-suuren eteläsuomalaisen kunnan alakoulussa, ja tutkimukseen osallistui työparin kanssa samassa luokassa työskenteleviä luokanopettajia ja erityisluokanopettajia. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneita opettajia oli yhteensä yhdeksän. Kertynyt aineisto analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessa löytyi kaksi muutosprosessia: opettajien luopumisprosessi heidän siirtyessään yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen ja yhdessä opettamisen jatkuessa tapahtuva muutos. Yhteisopettajuuden myötä opettajat siirtyvät henkilökohtaisesta opettajuudesta jaettuun opettajuuteen ja yhteisopettajuudessa on tyypillistä, että opettajuus kehittyy henkilökohtaisen ja jaetun opettajuuden vuoropuheluna. Muutostekijöitä, joiden kautta opettajuus muovautuu, löytyi aineistosta neljä: luopuminen, luottamus, jakaminen ja oppiminen.

Avainsanat: yhteisopettajuus, opettajuus, ammatti-identiteetti, muutos, kokemus

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	4
2 Tavoitteena uudenvuoden opettamisen kulttuuri.....	6
2.1 Yhteisopettajuus vai samanaikaisopettajuus.....	6
2.2 Pyrkimys inklusioon	7
2.3 Miksi yhdessä kannattaa opettaa	9
3 Opettajuus henkilökohtaisena kokemuksena	12
3.1 Opettajuuden rakentuminen	12
3.2 Identiteetin monta ulottuvuutta.....	12
3.3 Opettajuus ammatti-identiteetin näkökulmasta	13
4 Tutkimuksen tarkoitus	17
5 Tutkimuksen toteutus	19
5.1 Muutoksen kuvaaminen laadullisen tutkimuksen keinoin	19
5.2 Yhteisopettajuusluokka toimintaympäristönä.....	19
5.3 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien valikoituminen.....	21
5.4 Aineistonkeruun toteutus	22
5.4 Aineiston analyysi	25
6 Tutkimuksen löydöt	27
6.1 Opettajien kokema opettajuuden muutos	27
6.2 Opettajuuden muutosprosessit	27
6.3 Muutosprosessit muutostekijöiden sisällä	30
6.3.1 Luopumisen riemu ja haikeus	31
6.3.2 Luottamus omaan ja kollegan ammattitaitoon	32
6.3.3 Työtehtävien jakamisesta hyvinvoinnin lisäämiseen	34
6.3.4 Jatkuvan oppimisen mahdollisuus	37
7 Pohdinta	40
7.1 Löytöjen tarkastelua	40
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	48
7.4 Eettinen pohdinta	50
7.5 Jatkotutkimusideat	51
Lähteet:	54
Liitteet.....	60

1 Johdanto

Opettamisen kulttuuri on muutoksessa. Opettajan työ ei ole enää tiedon jakamista ja taitojen opettamista oppilaille, vaan työ on laajentunut moniammatilliseksi ja monitahoiseksi yhteistyöksi useiden toimijoiden kesken. Tiedon jakamisen sijaan opetus ohjautuu yhä voimakkaammin kaikkien ihmisten käsillä olevan valtavan tietomäärän ymmärtämisen, valikoinnin ja kriittisen tarkastelun taitoihin (Opetushallitus 2014, 15, 18, 20-21). Lisäksi opetusala on viime vuosien aikana vastaanottanut monia työtä koskevia uusia säädöksiä, kuten kolmiportaisen oppimisen tuen mallin (Perusopetuslaki 2010/642), muutokset perusopetuslain kurinpitotoimissa (Perusopetuslaki 2013/1267) ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287), joiden arkikäytäntöjä yhä haetaan ja opetellaan.

Uuden murroksessa myös opettajilta odotetaan yhä tiiviimpää opettajien ja oppiaineiden välistä yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 25). Miten yhteistyötä voi ja kannattaa tehdä? Tätä käytännön työkentällä nyt haetaan erilaisten kokeilujen muodossa niin tekemällä oppien kuin koordinoidummissa hankkeissa (ks. esim. Oja 2012a).

Yhdessä opettaminen on viime aikoina ollut opetuskentällä nouseva trendi, josta koetaan olevan hyötyä niin opettajille kuin oppilaille (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386). Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella sitä, miten opettajien kokemus omasta opettajuudestaan muuttuu yhteisopettajuuden myötä ja millaisten muutosprosessien kautta muutos tapahtuu. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tekevät työtä luokanopettaja-erityisluokanopettaja-työpareina, ja he ovat yhdessä vastuussa yhteisestä opetusryhmästään ja kaikista siellä opiskelevista oppilaista, riippumatta siitä, millä tuen tasolla kukin oppilas on.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät samassa koulussa. Tässä alakoulussa yhdistettiin erityisopetuksen alueelliset pienryhmät koulun yleisopetuksen opetusryhmiin vuosiluokilla 1-4. Aluksi toimintamallia kokeiltiin

osana KELPO-hanketta (ks. Opetushallitus 2015; Oja 2012b, 88–93), joka käynnistettiin oppimisen tuen kolmiportaisen mallin käyttöönoton rinnalla vuonna 2010. Opetusryhmien yhdistäminen ja yhdessä opettaminen todettiin tässä koulussa hyvin toimivaksi malliksi, joten hankkeen päättymisen jälkeen malli jäi pysyväksi rakenteeksi koulun arkeen. Koulun mallista käytetään nimitystä yhteisopettajuus, erotuksena samanaikaisopettajuudesta, viitaten näin kahden opettajan kaiken kattavaan yhteiseen työsarjaan.

Inklusiivisen opetuksen hyödyistä oppilaille tiedetään jo paljon. Samoin yhdessä opettamisen hyödyistä opettajille. Hyvin vähän on kuitenkin tutkittu sitä, miten yhdessä tekemisen kulttuuriin siirtyminen muovaa opettajien kokemusta opettajuudesta. Tämän tutkimuksen tavoite on paikata tätä puutetta ja tuoda esille opettajien näkökulma meneillään olevaan opettamisen muutokseen.

2 Tavoitteena uudenlainen opettamisen kulttuuri

2.1 Yhteisopettajuus vai samanaikaisopettajuus

Yhdessä opettamista ja opettajien välistä yhteistyötä voidaan käytännössä toteuttaa hyvin monella tavalla. Käytännön työkentällä yhdessä opettamista kuvaavat termit ovat osin päällekkäisiä, osittain taas termien määritelmät eroavat käytössä toisistaan hyvin paljon. Siksi aluksi on tarve määritellä mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ja mikä on sen suhde muihin yhdessä opettamista kuvaaviin termeihin, kuten samanaikaisopettajuuteen tai opettajien väliseen yhteistyöhön.

Rytivaara, Pulkkinen & Takala (2012) kuvaavat yhdessä opettamisen muotoja sen mukaan, millainen opettajien suhde on toisiinsa opetustilanteessa. Ensimmäisessä mallissa yksi opettaja on päävastuussa toisen avustaessa, toisessa mallissa opettajat opettavat samaan aikaan eri ryhmiä samassa tilassa. Kolmannessa mallissa kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samanaikaisesti. (emt. s. 339.) Takala & Uusitalo-Malmivaara (2012, 375) puolestaan linjaavat samanaikaisopetuksen olevan sitä, kun kaksi opettajaa opettaa samassa tilassa samanaikaisesti, kun taas sama opetussisältö kahdessa eri tilassa on nimeltään joustavaa ryhmittelyä tai joustavaa opetuksen järjestämistä, muttei samanaikaisopetusta. Yhteisopettajuus taas on kahden opettajan yhteisvastuullista opetustyötä yhteisessä opetusryhmässä, jolloin opettajat suunnittelevat, opettavat ja arvioivat opetusryhmänsä oppilaita yhdessä ja yhteisvastuullisesti (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375; Chapple 2009, 5; Walther-Thomas 1997, 396).

Yhdessä opettamisen tavoite on, että useamman opettajan voimin oppilaiden oppimista voidaan tukea joustavammin kunkin yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja näin opetustilanteisiin saadaan monipuolisuutta. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 373; Walther-Thomas 1997, 395.) Tällöin opetusryhmää ohjaa use-

ampi opettaja samaan aikaan. Ryhmää ohjaavat opettajat voivat olla luokanopettaja ja aineenopettaja, kaksi luokanopettajaa, luokanopettaja ja erityisopettaja, tai aineenopettaja ja erityisopettaja.

Edellä esitettyjen jaottelujen pohjalta tässä tutkimuksessa käytetään termiä yhteisopettajuus kuvaamaan yhdessä opettamista, joka on enemmän kuin vain saman asian opettamista samaan aikaan kahden opettajan voimin. Siihen sisältyy kaiken kattava yhteinen vastuu yhteisestä opetusryhmästä. Lisäksi siihen voi sisältyä niin samanaikaisopetusta kuin joustavaa ryhmittelyä, mutta aivan hyvin yhteisopettajuusluokassa toinen opettajista voi välillä myös opettaa yksin.

Tämän tutkimuksen käsitteistössä selkein ero näiden kahden käsitteen välillä on se, että samanaikaisopetuksella viitataan opetusjärjestelyyn: kaksi opettajaa opettavat samaa asiaa yhdessä. Yhteisopettajuudella puolestaan viitataan laajempaan ammatilliseen orientaatioon, joka leikkaa läpi koko opetustyön kattaen niin opettajien työn arvopohjan, opetusjärjestelyt, vastuun jakamisen kuin laajemman näkemyksen siitä, mihin suuntaan opetusta ja opetusryhmää luotsataan.

2.2 Pyrkimys inklusioon

Vuonna 2007 opetusministeriö julkaisi selvityksen nimeltä Erityisopetuksen strategia, joka mm. toimi alustavana mietintönä vuoden 2010 perusopetuslain muutokselle. Tämä selvitys tuo esiin painokkaasti lähikouluperiaatteen (emt. s. 21, 64), jonka tavoitteena on, että mahdollisimman moni erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi integroituisi yleisopetuksen ryhmään omassa lähiympäristössään.

Suomessa on pitkään ajateltu, että opetus on inklusiivista silloin, kun kaikki oppilaat sijoitetaan omiin lähikouluihinsa ja he saavat oppimiseen tarvittavan tuen siellä (Saloviita 2008, 15; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99). Tämä on kuitenkin hyvin kapea lähestymistapa inklusioon. Aikojen saatossa integraatio on muualla maailmassa määritelty monin tavoin. Ainscow, Booth & Dyson (2006) löysivät omassa katsauksessaan integraatiolle kuusi erilaista määritelmää. Niiden

mukaan integraatio tarkoittaa 1) vammaisten ja muiden erityisoppilaiden osallisuuden edistämistä, 2) kurinpidollisista syistä eristettyjen osallisuuden edistämistä, 3) syrjäytymisvaarassa olevien osallistamista, 4) ”kaikille yhteinen koulu” -periaatetta, 5) ”oppiminen kuuluu kaikille” -periaatetta tai 6) opetuksen järjestämistä läpileikkaavaa yleistä ja keskeistä toimintaperiaatetta.

Mikäli siis inklusiolla tarkoitetaan laajempaa oppimisen ja yhteisöön liittymisen esteiden purkamista riippumatta siitä, mitä nämä esteet ovat, voi lähikouluperiaate olla jopa todellista inklusiota estävä opetusjärjestely. Lähikoulu kun itsessään ei takaa kenellekään riittävää oppimisen tukea eikä lähikouluilla nykyisellään ole välttämättä riittävää tietotaitoa vastata kaikkien oppilaiden oppimisen tuen tarpeisiin. Yhteisopettajuuteen liittyvä opettamisen käytänteiden ja oppimisen tuen uudelleen ajattelu taas voi olla hyvä askel kohti toimivaa inklusiota.

Yhteisopettajuusluokassa erilaista eivät ole vain opetusjärjestelyt, vaan se vaatii opettajilta myös opetuskulttuurin muutoksen. Yhteisopettajuusluokassa oppilaita ei siirretä ryhmästä toiseen heidän oppimiskykynsä perusteella, vaan tavoitteena on tehdä oppiminen mahdolliseksi kaikille oppijoille (vrt. Kroeger ym. 2012, 194). Yhteisopettajuus vaatii opettajuuden uudelleen ajattelua ja uudistamista sekä valmiutta suunnitella opetusta uudesta näkökulmasta (emt. s. 196, 198). Yhteisopettajuus on yksi toimintamalli, jossa luodaan kaikenlaisille oppilaille avointa yhteistä koulua. Yhteisopettajuus on siten yksi pyrkimys kohti inklusiivista koulua.

Yhteisopettajuuden onnistuneen toteutuksen takeeksi ei riitä ainoastaan opettajien vahva tahto, näkemys ja halu uudistaa opetusta, ja uudistua itse. Yhteisopettajuus tarvitsee onnistuakseen koulutuksen järjestäjän taholta hallinnollisen tuen, joka takaa opetusjärjestelyn aseman ja jatkuvuuden. Lisäksi esimiehen tuki ja yhteisopetusta tukevat rakenteet, kuten riittävä suunnittelu-aika ja tarkoituksenmukaiset tilat ovat tärkeitä. Aiempien tutkimusten tulosten mukaan opettajat

usein kaipaavat myös lisäkoulutusta yhteisopettajuuden tuomien uusien haasteiden kynnyksellä. (Chapple 2009, 83–84; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 403–404.)

2.3 Miksi yhdessä kannattaa opettaa

Opettajia ohjataan yhä voimakkaammin pois yksin tekemisen kulttuurista ja opettamaan yhdessä nykyisten valtakunnallisten linjausten kautta. Vuonna 2016 koulut siirtyvät noudattamaan uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joissa yhdeksi perusopetuksen toimintakulttuurin lähtökohdaksi mainitaan yhdessä opettaminen (Opetushallitus 2014, 25). Lisäksi uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitellaan pedagogisesti monipuolista ja joustavaa opetusta (emt. s. 27). Yhteisopettajuus on juuri näitä molempia: kokonaisvaltaista yhdessä opettamista, jolla päästään resurssien joustavaan hyödyntämiseen.

Yhdessä opettaminen on myös yksi keino kohti tehokasta oppimisen tukea. Vuoden 2007 Erityisopetuksen strategiassa yhdessä opettaminen esitetään yhtenä keinona tarjota tehokkaampaa oppimisen tukea (Opetusministeriö 2007, 59). Yhteisopettajuusluokka on yksi askel kohti tätä tavoitetta, sillä yhteisopettajuusluokassa tukiresursseja voidaan kohdentaa joustavasti tuen tarpeen ilmetessä. Lisäksi oppilaat tai vanhemmat eivät tiedä millä tuen portaalla luokkakaverit opiskelevat. Yhteisopettajuus tekee koulusta siten myös tasa-arvoisemman paikan oppia (vrt. Opetushallitus 2014, 13; Perusopetuslaki 1998, §2).

Samanaikaisopettajuudesta ja yhteisopettajuudesta on hyötyä opettajille kaikissa yhdessä opettamisen muodoissa. Päällimmäisenä hyötynä useissa tutkimuksissa nousee työparin kanssa työskentelyn myötä tuleva tilaisuus työssä kehittymiseen ja työssä oppimiseen (Rytivaara 2012, 51–52, Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Chapple 2009, 71). Yhdessä opettaminen on paras, usein ainoa tapa oppia yhdessä opettamista, sillä opettajankoulutus ei juurikaan anna tällaiseen työskentelyyn tarvittavia käytännön taitoja (Rytivaara 2012, 48, 59; Chapple 2009, 92). Samalla, yhdessä opettaessaan, opettajat oppivat sekä oman ammattitaitonsa

reflektiivistä tarkastelua sekä uusia käytännön työmenetelmiä (Rytivaara 2012, 51–52; Chapple 2009, 71). Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) tutkimuksessa tosin todettiin, että työparilta oppiminen on keskeinen hyöty yhdessä opettamisen alussa ja sen merkitys vähenee yhteistyön edetessä. Sen sijaan opettajaopiskelijoiden ammatilliselle kehittämiselle kaksin opettaminen opetusharjoitteluiden puitteissa näyttäytyy hyväksi tavaksi kehittää opetustaitoja (Dang 2013, 58), jolloin mahdollisesti yhdessä opettamisen tuominen voimakkaammin osaksi opettajaharjoittelua voi palvella sekä opiskelijoiden oppimista että tuoda yhdessä opettamisen luontevammaksi osaksi opetustyötä valmistumisen jälkeen.

Toinen selvä hyöty yhdessä opettamisessa on työhyvinvoinnin lisääntyminen. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 382) tutkimuksessa tämä nousi seurantaajan myötä tärkeimmäksi opettajien kokemaksi yhdessä opettamisen hyödyksi. Chapplen (2009, 71, 73) tutkimuksessa opettajat kokivat työhyvinvointinsa lisääntyvän myös työkuorman jakamisen, yksinäisyyden tunteen vähentymisen sekä käytännön hyötyjen, kuten hengähdys- ja vessataukojen myötä.

Kolmas hyöty yhdessä opettamisesta opettajan näkökulmasta on työn jakaminen. Vaikka opettajat yleensäkin jakavat käytännön pulmia ja huoliaan kollegoiden kesken, on jakaminen yhdessä opettaessa syvempää, koska opettajat elävät yhteistä arkea ja ymmärtävät näin paremmin, mistä toisen huoli kumpuaa (Rytivaara 2012, 50). Arkea jakaessaan yhdessä opettavat opettajat saavat jatkuvaa palautetta omasta työstään ja tukea niin vahvuuksiinsa kuin heikkouksiinsa (Chapple 2009, 71).

Opettajat kokevat, että yhdessä opettaminen hyödyttää myös oppilaita. Opettajat ajattelevat, että yhdessä opettaessa suunnitteluun tulee varattua enemmän aikaa ja tuntisuunnitelmat ovat huolellisemmin tehtyjä (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Chapple 2009, 73), mikä palvelee oppilaiden oppimista. Opettajat näkevät yhdessä opettamisessa myös mahdollisuuden tukea kaikkien oppilaiden sosiaalista osallisuutta koulu yhteisössä ja kokevat tämän auttavan oppilaita kasvamaan suvaitsevaisemmiksi erilaisia väestöryhmiä kohtaan (Humphrey &

Symes 2013, 38–39). Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 379) tutkimuksessa opettajien käsitys yhdessä opettamien hyödystä oppilaille muuttui kuitenkin negatiivisemmaksi seurannan aikana.

Muissa kuin opettajien käsityksiä mitanneissa tutkimuksissa on myös mitattu inklusiivisen opetuksen hyötyjä. Lindsay (2007) teki laajan, satoja tutkimuksia sisältäneen katsauksen inklusiivisen opetuksen oppimistuloksista. Katsaukseen hän tuli siihen tulokseen, ettei tutkimustulosten valossa näytä siltä, että inklusiolla saavutettaisiin parempia oppimistuloksia kuin erillisessä erityisopetuksessa. Inklusiolla voidaan silti tehokkaasti ehkäistä marginaaliryhmien syrjäytymistä (Mession 2012, 1320) ja kaikki oppilaat kasvavat yhteisönsä täysivaltaisiksi jäseniksi, kun he käyvät koulua yhdessä (Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribarodifatta & Glarner 2011, 131).

3 Opettajuus henkilökohtaisena kokemuksena

3.1 Opettajuuden rakentuminen

Opettajuutta lähestytään tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetin käsitteen kautta, sillä se sisältää kuvaa laajasti yksilön henkilökohtaista kokemusta itsestään ammattikuntansa edustajana (Akkerman & Meijer 2011, 308). Tällöin tarkastelun ulkopuolelle jäävät mm. opettajuus yhteiskunnallisena instituutiona (Mathieson 2012, 553) sekä opettajuus ulkopuolisten asettamina rooliodotuksina (Vuorikoski 2003, 41).

Seuraavaksi tarkastellaan identiteetti-käsitteen eri ulottuvuuksia, sekä opettajuuden rakentumista ammatti-identiteetin kautta. Näitä käsitteitä lähestytään sekä suurempien identiteettitutkimuksen klassikkoteorioiden että viimeaikaisen tutkimuksen kautta.

3.2 Identiteetin monta ulottuvuutta

Identiteettitutkimusta on tehty yhteiskuntatieteiden ja psykologian parissa. Psykologinen identiteettitutkimus tarkastelee yksilön identiteettiä mielen sisäisenä rakenteena, kun taas yhteiskuntatieteet tarkastelevat identiteetin rakentumista sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä.

Psykologinen identiteettitutkimus tarkastelee identiteettiä mielen sisäisenä rakenteena. Se on yksilön käsitys siitä, kuka ja millainen hän on suhteessa ympäristöönsä ja sen asettamiin odotuksiin (Schaffer 2006, 80; Erikson 1950, 1968). Kun tutkitaan yksilön kokemuksia, tutkitaan juuri yksilön mielen sisäistä maailmaa. Näin ollen, kun opettajuutta tarkastellaan yksilön kokemuksena, tarkastellaan samalla ammatti-identiteettiäkin psykologisena ilmiönä.

Ensimmäisenä modernina identiteettiteorianä voidaan pitää Erik H. Eriksonin 1950-luvulla luomaa psykososiaalista persoonallisuuden kehitysteoriaa, joka kuvaa yksilön aktiivisena toimijana, ja identiteettiprosessin elinikäisenä psykologisenä prosessina. (Miller 2002, 149–150, 156–157; Erikson 1950, 1968.) Eriksonin, sekä hänen teoriaansa edelleen kehittäneen James E. Marcian (2002, 1999, 1967)

teorioissa on läsnä monia identiteetin rakentumisen ulottuvuuksia, joita nykytutkimuksen valossa pidetään yhä yksilön identiteetille luonteenomaisina. Yksilön identiteettiä nähdään tilannesidonnaisena ja läpi elämän muovautuvana dynaamisena rakenteena, johon ympäröivä yhteisö ja tapahtumat vaikuttavat (Fadju-koff, Kokko & Pulkkinen 2010, 293–294, 302; Marcia 2002; Turner 1975, 165, 174–175; Taifel 1972, 292–293).

Yhteiskuntatieteet puolestaan käsittävät identiteetin sosiaalisena rakenteena. Identiteettiä ei nähdä ainoastaan mielen sisäisenä rakenteena, vaan osittain sosiaalisesti ulkoa ohjautuvana. Tutkimus keskittyi selvittämään, miten ihminen liittyy osaksi ja kokee kuuluvansa johonkin ryhmään, ja mikä ohjaa samuuden tai erilaisuuden kokemuksen syntymistä. (Turner 1975, 175; Tajfel, Billig, Bundy & Flament 1971.) Syntyi kuva ihmisen sosiaalisesta identiteetistä, jossa identiteetin rakentuminen näyttäytyy ulkoisten odotusten ja persoonallisuuden sisäisten rakenteiden välisenä neuvotteluna (Hall 1999, 31–32; Bourdieu 1984, 170).

Myöhemmin yhteiskuntatieteellinen identiteettitutkimus on eriytynyt tarkastelemaan eri roolien merkitystä identiteetin rakentumisessa ja tutkimus on eriytynyt mm. etniseen (mm. Yip 2014; Tsai & Fuligni 2012; Gonzales-Backen & Umana-Taylor 2011), sukupuoli (mm. Steensma, Kreukels, De Vries & Cohen-Kettenis 2013; Carnaghi, Maass & Fasol 2011; Yu & Xie 2010) ja ammatti-identiteetin tutkimukseen (mm. Piore & Safford 2006; Beijaard, Meijer & Verloop 2004).

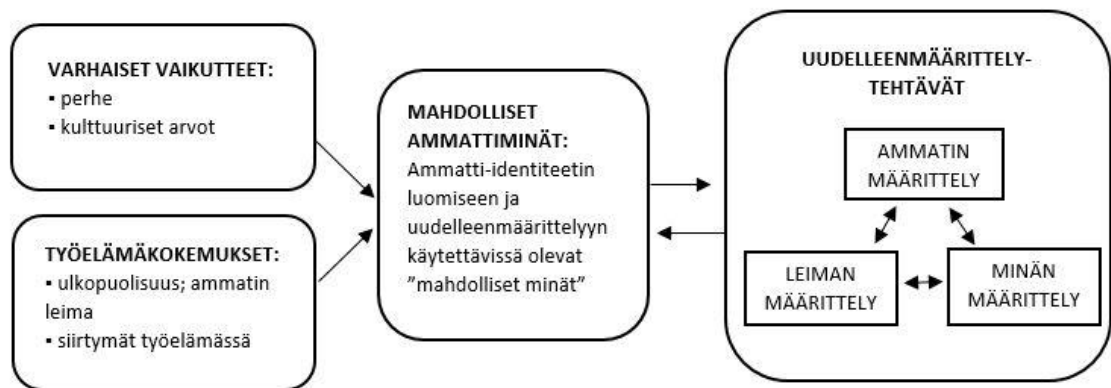
3.3 Opettajuus ammatti-identiteetin näkökulmasta

Opettajuuden tutkimus sijoittuu ammatti-identiteetin tutkimusalueelle ja viime vuosina opettajan ammatti-identiteetin tutkimus on noussut yhdeksi identiteettitutkimuksen osa-alueeksi (Akkerman & Meijer 2011; Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard ym.2004). Lukuisista tutkimuksista huolimatta tutkijat eivät ole pystyneet määrittelemään opettajan ammatti-identiteettiä tyhjentävästi (Beauchamp & Thomas 2009, 177). Eri tutkimuksissa korostuvat eri piirteet,

mutta tutkimuksista on myös löydettävissä tekijöitä, jotka toistuvat tutkimuksesta ja määritelmästä toiseen. Akkerman ja Meijer (2011, 309, 315) nimeävät ammatti-identiteetille tyypillisiä ominaisuuksia: identiteetin monitahoisuus, sen muuntuvuus sekä sen sosiaalinen luonne. Beijaardin ym. (2004, 122–123) tutkimus nostaa näiden lisäksi vielä esiin ajatuksen yksilön toimijuudesta, jonka mukaan yksilö itse muokkaa aktiivisesti omaa ammatti-identiteettiään.

Ammatti-identiteetti muodostuu ammattiin sosiaalistumisen ja ammattiin liitettyjen merkitysten kautta (Hall 1999, 31–32). Nykyisen käsityksen mukaan yksilö ei ole identiteettiä rakentaessaan passiivinen vastaanottaja, vaan ammatti-identiteetti syntyy aktiivisen työstämisen kautta monien mahdollisten minuuksien avaruudessa, joista jokainen valitsee omaan persoonaansa sopivimman tavan olla ammattinsa edustaja (Slay & Smith 2011, 99; Beijaard ym. 2004, 122–123). Ihmisellä ei ole irrallisia, eri rooleihin sidottuja identiteettejä, vaan elämän eri osa-alueiden muovaama monitahoinen identiteetti, jossa ammatti-identiteetti on yksi ulottuvuus (Piore & Safford 2006, 319; Schein 1978).

Slay ja Smith (2011, 99) mallinsivat oman tutkimuksensa pohjalta kaavion ammatti-identiteetin kehityskaaresta (kuvio 1) ja se havainnollistaa hyvin myös opettajien ammatti-identiteetin muotoutumista. Ammatti-identiteetti on jatkuva mahdollisten minuuksien kenttä, josta aiempiin kokemuksiin pohjaten valitaan itselle sopivimman tuntuiset elementit. Sellaiset, joiden yksilö ajattelee aiempien kokemustensa valossa vastaavan parhaiten ammatin sisältöä. Tätä prosessia toistaessaan ammatin ulkoinen sisältö ja määritelmä muuttuvat vuorovaikutuksessa yksilön identiteettiprosessin kanssa.



Kuvio 1: Ammatti-identiteetin muovautuminen (Slay & Smith 2011)

Kaaviossa identiteetin muovautuminen näyttäytyy lineaarisena, vaikka edellä esitettyjen tutkimusten valossa kehämäinen esitystapa voisi olla kuvaavampi. Silti Slay ja Smith ovat onnistuneet tiivistämään kaavioon tiiviisti monia identiteetin muodostumisprosessille keskeisiä ja tyypillisiä elementtejä, jotka toistuvat jatkumona uudestaan ja uudestaan, ja jotka on helppo hahmottaa kaavion avulla.

Edellä esitettyjen määritelmien mukaan opettajan ammatti-identiteetti on jatkuvassa muutoksessa alati muovautuva kokonaisuus, joka on olemassa yhtä aikaa sekä yksilön sisäisenä kokemuksena että yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Mutta koko totuus ei ole koskaan näin yksinkertainen. Muuntuvuudesta huolimatta ammatti-identiteetille on luonteenomaista myös jatkuva pyrkimys vakauteen, jatkuvuuteen ja yksilöllisyyteen. Jatkuvan muutoksenkin keskellä yksilön ammatti-identiteetille on tyypillistä kokemus eheydestä. (Akkerman & Meijer 2011, 318.)

Näiden ammatti-identiteetin ominaisuuksien lisäksi opettajuuden identiteettitutkimuksissa on löydetty konkreettisempia identiteetin osia. Kelchtermans (2005) on tarkastellut pitkällä aikavälillä opettajien kokemuksia omasta opettajuudestaan, ja on tarkastellut opettajuuden sisäistä rakentumista sisäisen ymmärryksen kautta. Hänen mallissaan opettajuus rakentuu viidestä osa-alueesta: minäkuvasta, työmotivaatiosta, tulevaisuuden ulottuvuudesta, minäpystyvyydestä ja ammatinhallinnasta (emt. 1000–1001). Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 756)

puolestaan löysivät opetustyön alkutaipaleella olevien opettajien ammatti-identiteetin rakentumista tutkiessaan kolme identiteetin osa-aluetta: aineenhallinta, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus.

Yhteisopettajuusluokassa opettavat opettajat tekevät työtä opetuskentän työku-
tuurin muutoksen eturintamassa. He elävät tätä muutosta ja samalla tämä muok-
kaa heidän omaa käsitystään opettajuudesta. Näiden opettajien kohdalla käsityk-
set muovautuvat kokemuksen siivittämänä. Ammatti-identiteetti koostuu koke-
muksen ja vuorovaikutuksen kautta rakennetuista henkilökohtaisista merkityk-
sistä, joiden lisäksi ammatti-identiteetin muutokset tiivistyvät erityisesti amma-
tillisiin käännekohtiin (Ibarra 1999, 765). Näitä kokemuksia ja merkityksiä tarkas-
telemalla on mahdollista kuvata työkentällä tapahtuvaa muutosta opettajien nä-
kökulmasta sekä tarkastella sen vaikutuksia opettajuuteen.

4 Tutkimuksen tarkoitus

Tämä tutkimus käynnistyi alun alkaen vuonna 2011, kun yhdessä KELPO-hankkeeseen osallistuneessa koulussa yhteisopettajuusluokan opettajat ja rehtori pohtivat, voisiko yhteisopettajuudesta löytyä tutkittavaa. Tuolloin opettajat kokivat, että he haluaisivat tutkittua tietoa siitä, onko kokeiluna alkanut yhteisopettajuus hyödyllinen opetusmuoto myös tutkimuksen valossa.

Aiemmin on tutkittu opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta (Salend ym. 2002, Austin 2001), yhteistyön ja suunnittelun merkitystä yhdessä opettamisen onnistumiselle (Chapple 2009; Scruggs ym. 2007; Walther-Thomas, Bryant, & Land 1996), opettajien rooleja yhteisopettajuusluokassa (Piechura-Couture, Tichenor, Touchton, Macisaac, & Heins 2006; Cook & Friend 1995) sekä toimivia yhdessä opettamisen työkäytäntöjä (Kroeger ym. 2012; Adams & Cessna, 1993).

Suomessa on aikaisemmin tutkittu opettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta (ks. mm. Rytivaara 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012), mutta kaiken kaikkiaan yhdessä opettamista on tutkittu suomalaisen perusopetuksen kontekstissa hyvin vähän. Aiempi Suomessa tehty tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan opettajan kokemusta yhdessä opettamisen käytännön hyödyistä, onnistumisen kokemuksista sekä yhdessä opettamisen haasteista.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella erityisesti sitä, miten opettajien kokemus omasta opettajuudestaan muuttuu yhteisopettajuuden myötä ja millaisten muutosprosessien kautta muutos tapahtuu.

Tutkimusaihe on ajankohtainen opetuksen kentällä käynnissä olevien muutosten valossa, kun opettajia ohjataan valtakunnallisten linjausten kautta yhä enemmän opettamaan yhdessä (Opetushallitus 2014, 25). Ammatti-identiteetin tutkimus on myös yksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimusstrategian kärkiaiheista (Jyväskylän yliopisto 2014a). Lisäksi tutkimukseni toimintaympäristö inklusiivisen erityisopetuksen ja joustavan oppimisen tuen mallina liittyy

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön tutkimuksen painopistealueilta oppimisen ja osallistumisen erityispedagogisten ratkaisujen sekä erilaisuuden ja erityiskasvatuksen sosiokulttuurisen aseman tutkimuksen alueisiin (Jyväskylän yliopisto 2014b).

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Muutoksen kuvaaminen laadullisen tutkimuksen keinoin

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tarkastellaan muutosta ja koke-
musta. Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin muutoksen tarkasteluun ja kuva-
miseen, sillä muutos on usein enemmän kuin alku- ja loppupisteen välinen ero.
Se on prosessi. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista kuvata muutoksen eri
vaiheita ja muutoksessa tapahtuvia prosesseja tarkemmin kuin määrällisillä mit-
tareilla. (Patton 1990, 114.) Tutkimukseni sijoittuu fenomenologisen tutkimuksen
kenttään, sillä tarkasteluni keskiössä ovat opettajien kokemukset ja muutos ilmi-
öinä (Taipale 2010, 10; Backman 2010, 67).

Lisäksi tutkimukseni nojaa hermeneuttiseen tutkimusfilosofiaan, sillä tarkaste-
len ilmiötä opettajien kertomien konkreettisten arkikokemusten kautta, jotka
ovat sidoksissa tähän aikaan, kulttuuriin sekä heidän omaan henkilöhistoriaansa
(Backman 2010, 71–72). Tavoitteenani on tuoda esille niin muutosilmiön sisällä
tapahtuvia lainalaisuuksia kuin niihin liittyviä eroja ja nyansseja, jolloin ilmiöstä
piirtyy mahdollisimman kokonainen kuva tämän tutkimuksen toteutusajan ja -
paikan puitteissa.

Jotta opettajuuden muutos tulisi ilmi mahdollisimman hyvin, päätin kerätä ai-
neiston kahdella eri kerralla. Tällöin ilmiön tarkasteluun tulee mukaan aikaper-
spektiivi. Pystyn tutkijana tarkastelemaan sitä, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja kah-
den aineistonkeruun välillä on, mutta samalla opettajien on helppo hahmottaa
kokemuksiaan paremmin suhteessa täsmällisempään ajanjaksoon. Näin heidän-
kin on helpompi kuvata sanallisesti muutosta omissa kokemuksissaan.

5.2 Yhteisopettajuusluokka toimintaympäristönä

Tämä tutkimus toteutettiin keskisuuren, eteläsuomalaisen kunnan alakoulussa.
Koulussa on tarjottu opetusta yhteisopetusluokassa syksystä 2010 alkaen, jolloin
opetusjärjestely alkoi aluksi kahden opettajan voimin ja kaksi opetusryhmää yh-
distämällä. Kokeilu oli osa valtakunnallista KELPO-hanketta (Opetushallitus
2015; Oja 2012a), jossa tavoitteena oli kehittää ja jalkauttaa tehostetun ja erityisen

tuen toteutusmuotoja perusopetuksen kentälle. Tämän koulun projektissa tahdottiin kokeilla uutta tapaa tarjota tukea joustavasti kaikille oppilaille tarpeen ilmetessä riippumatta siitä, mille tuen portaalille oppilaat hallinnollisesti asettuivat.

Kukin yhteisopettajuusluokka koostuu tavallisesta yleisopetuksen opetusryhmästä ja erityisopetuksen pienryhmästä, jotka opiskelevat yhdessä yhteisissä opetustiloissa. Oppilaita luokassa on 25–30, joista 8–10 on erityisen tuen oppilaita. Näin oppilailla on oppimista ohjaamassa luokanopettaja, erityisluokanopettaja sekä koulunkäynninohjaaja, joiden lisäksi luokassa työskentelevät joitakin tunteja viikossa koulun kiertävä koulunkäynninohjaaja ja laaja-alainen erityisopettaja. Ryhmällä on myös käytössään kaksi luokkatilaa. Toisin sanoen ryhmällä on käytössään samat tila- ja henkilöstöresurssit kuin erityisopetuksen ja yleisopetuksen ryhmillä oli aiemmin niiden toimiessa erillään. Ryhmien yhdistämisen myötä tuki pystytään kohdentamaan tarvitsijoille paremmin kuin aikaisemmin.

Opetusta voidaan toteuttaa joko yhteisesti suuremmassa luokkatilassa tai yksilöllisemmän ohjaustarpeen mukaan pienryhmissä useammassa pienemmässä tilassa, jotka on varattu opetusryhmän käyttöön. Yleinen käytäntö kaikissa yhteisopettajuusluokissa on, että oppilaat opiskelevat yhdessä mahdollisimman paljon. Pienryhmäopetusta annetaan lähinnä vain äidinkielessä ja matematiikassa, joissa uusi asia usein opetetaan osalle oppilaista pienryhmässä. Tällöin pienryhmään valikoituvat ne oppilaat, joille kyseisen oppiaineen oppiminen on hankalaa. Pienryhmään eivät siis automaattisesti valikoidu vain erityisen tuen oppilaat.

Yhteisopettajuusluokan henkilökunta on valikoitunut luokkaan vapaaehtoisuusperiaatteella. Opettajilta tiedustellaan halukkuutta yhteisopettajuusluokassa opettamiseen ja heillä on myös mahdollisuus esittää toiveita työparista. Lopullisen päätöksen työpareista kuitenkin tekee koulun rehtori. Yhteisopettajuusluokkien historiassa samaan luokkaan on päätyneet opettajia, joilla on muutenkin pitkä yhteinen yhteistyötausta, opettajia, jotka tuntevat toisensa entuudestaan

sekä toisilleen täysin vieraita opettajia. Opettajien välisellä yhteistyöllä on ollut hyvin erilaiset lähtökohdat työparin taustoista riippuen.

5.3 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien valikoituminen

Tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat kaikki samasta koulusta ja ovat valikoituneet tutkimukseen juuri siksi, että he työskentelevät tässä koulussa ja yhteisopettajuusluokassa. Kyseessä on siten harkinnanvarainen otos (Eskola & Suoranta 1998, 18). Otoksen harkinnanvaraisuus on laadulliselle tutkimukselle ominainen tapa toteuttaa aineistonkeruuta (Hirsjärvi ym. 2010, 164), sillä tällöin päästään käsiksi juuri niihin henkilöihin, jotka edustavat parhaiten sitä ilmiötä, jota halutaan tarkastella. Tämä tutkimus lähti liikkeelle yhteisopettajuuden vaikutusten tutkimisesta ja tutkimustehtävä tarkentui muutokseen opettajuudessa, jolloin oli luonnollista, että tutkimukseen valittiin ne opettajat, jotka ovat tehneet työtä yhteisopettajuusluokassa toisen opettajan kanssa.

Lähestyin jokaista opettajaa henkilökohtaisesti pyytäen heitä osallistumaan tutkimukseeni, jolloin jokainen heistä sai mahdollisuuden pohtia omalla kohdallaan haluavatko he osallistua tutkimukseen vai eivät. Täten jokaisella heistä oli mahdollisuus myös kysyä tarkentavia kysymyksiä ja saada tietoa tutkimuksesta niin tarkasti kuin he halusivat. Voin tämän valossa myös olettaa, että jokainen heistä on tutkimukseen osallistuessaan antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta riittävän tiedon varassa.

Jokaisessa yhteisopettajuusluokassa työskentelee kokoaikaisesti opettajien lisäksi myös koulunkäynninohjaaja. He eivät valikoituneet mukaan tutkimusjoukkoon, sillä ohjaajan ja opettajan roolit luokassa ovat hyvin erilaiset. Opettajalla on aina täysi vastuu opetusryhmästään, kun taas ohjaajan vastualueet valikoituvat enemmän ryhmän tarpeiden ja luokkatiimin sopimusten mukaan. Koulunkäynninohjaajien roolin, ammatti-identiteetin ja työnkuvan muotoutuminen yhteisopettajuusluokassa olisikin aivan oma tutkimuskokonaisuutensa.

5.4 Aineistonkeruun toteutus

Keräsin tutkimusaineistoon kaksi aineistoa. Ensimmäisen aineistonkeruun toteutin kyselylomakkeella (Liite 1) syksyllä 2012, sillä työskentelin tuolloin itse työtehtävissä, joiden puitteissa olin tekemisissä yhteisopettajuusluokkien kanssa. Siksi ajattelin, että lomakeaineiston kautta omat ennakko-oletukseni eivät ohjaisi opettajien vastauksia, ja näin opettajien oma ääni pääsisi paremmin esille. Kyselylomake koostui avoimista kysymyksistä, joiden vastusten pituutta en rajannut. Lomakkeessa oli saatteena tietoa tutkimuksesta sekä ohjeita vastaajalle. Ohjeessa kannustin opettajia tuottamaan mahdollisimman paljon tekstiä sekä keskittymään omaan opettajuuteen ja omiin kokemuksiin, koska ne ovat tämän tutkimuksen keskiössä.

Toisella kerralla toteutin aineistonkeruun yksilöhaastatteluina. Haastattelu oli teemahaastattelu (Liite 2), jonka runko mukaili hyvin pitkälle kyselylomakkeen rakennetta. Haastattelurunko on rakenteeltaan hyvin ilmava, sillä ensikertalaisilta kysyin eri asioita kuin niiltä opettajilta, jotka osallistuivat tutkimukseen jo toista kertaa. Lisäksi ensimmäisen aineistonkeruun pohjalta halusin tehdä tarkentavia kysymyksiä, mikä ei olisi lomakekyselyn puitteissa ollut mahdollista. Tässä tutkimuksen vaiheessa olin itse saanut jo jonkinlaisen käsityksen opettajien kokemuksista ensimmäisen aineiston perusteella. Samalla olin itse saanut niin ajallisesti kuin työtehtävien puolesta etäisyyttä yhteisopettajuusluokkiin, joten pystyin lähestymään opettajien kokemuksia toisella tavalla ulkopuolisen silmin. Löyhällä haastattelurungolla halusin myös jättää tilaa haastateltavan merkitykselliseksi kokemille asioille, jolloin keskustelu sai rauhassa soljua haastateltavan haluamaan suuntaan sen sijaan, että haastattelurunko olisi sanellut haastattelun tahdin. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun en tutkijana liian tarkasti määritellyt sitä, mistä yhteisopettajuuteen liittyvistä kokemuksista opettajat keskittyvät puhumaan.

Tein haastattelut syksyllä 2014. Ne toteutettiin opettajien työpaikalla joko ennen oppitunteja tai oppituntien jälkeen opettajille itselleen parhaiten sopivana ajan-kohtana. Suurin osa haastatteluista tehtiin opettajien omassa opetustilassa. Kaksi

haastatteluista toteutui muualla: yksi rehtorin työhuoneessa ja toinen luokahuoneessa, joka ei ollut kyseisen opettajan oma työtila. Haastattelut olivat kestoltaan noin tunnin mittaisia. Haastattelun aluksi kertosin tutkimuksen tarkoituksen, kerroin kuinka haastattelutilanteessa edetään, pyysin haastateltavalta luvan haastattelun nauhoitukseen sekä aiempaan aineistonkeruuseen osallistuneilta opettajilta pyysin vielä uudelleen suullisesti luvan käyttää myös lomakeaineistoa tässä tutkimuksessa. Haastattelut etenivät haastattelurungon mukaisesti, enkä rajannut opettajien kertomista ajallisesti minkään teeman kohdalla.

Ensimmäisellä kerralla tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa (ks. taulukko 1), joista puolet olivat luokanopettajia, puolet erityisluokanopettajia. Toisella kierroksella osallistujia oli myöskin 6, mutta tällä kertaa osallistujista 4 oli luokanopettajia ja kaksi erityisluokanopettajia. Näiden kahden kerran välillä osa opettajista oli samoja, osa ei. Jo tämänkin vuoksi haastattelu tuntui toimivalta valinnalta toiselle aineistonkeruukerralle, koska jotkut opettajat pohtivat yhdessä opettamisen vaikutusta ensimmäistä kertaa, kun taas joidenkin kanssa oli mahdollista ikään kuin jatkaa siitä, mihin edellisellä kerralla oli jääty.

Opettaja	Kyselylomake	Haastattelu
T1	X	
T2	X	
T3	X	
T4	X	X
T5	X	X
T6	X	X
T7		X
T8		X
T9		X

Taulukko 1: Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Oheisessa taulukossa (Taulukko 1) on esitetty kooste tutkimukseen osallistuneista opettajista ja siitä, ketkä heistä osallistuivat mihinkin aineistonkeruuseen. Tulososiossa aineistonäytteet on koodattu taulukossa olevin kirjain-numero-koo-

dein. Lisäksi jokaisen aineistonäytteen perässä näkyy, onko kyseessä ensimmäinen vai toinen aineisto (esim. T1/1 = tutkittava 1, näyte ensimmäisestä aineistosta).

Taulukkoon ei ole koostettu tutkittavien taustatietoja, kuten sukupuolta, virka-
vuosien määrää, ikää tai sitä, onko osallistuja luokanopettaja vai erityisluokan-
opettaja. Tutkimuksen tarkoitukseen ei sisälly opettajien kokemusten vertailua
suhteessa näihin taustatekijöihin, vaan tutkimuksen tavoite on hahmottaa koko-
naisempaa kuvaa opettajien kokemuksista. Lisäksi taustatiedot on jätetty pois
opettajien yksityisyyden suojaamiseksi ja tunnistettavuuden häivyttämiseksi.

Tunnistettavuuden häivyttämiseksi ja luettavuuden lisäämiseksi aineistonäyt-
teitä on yleiskielistetty (esim. sit ku = sitten kun). Lisäksi kohdissa, joissa aineis-
tonäytteen viittaus on epäselvä, on se selvennetty lisäämällä näytteeseen haka-
sulkeiden sisälle asia, johon haastateltava viittaa (esim. *"Niit mä täs mietin."* ->
"[Oppilaita] mä tässä mietin."). Lisäksi jos aineistolainauksista on poistettu jotain,
on aineisto näytteeseen merkitty [...].

Lomakeaineistoa kertyi yhteensä 34 sivua. Aineisto oli hyvin vaihtelevaa eri vas-
taajien välillä. Osa opettajista oli intoutunut hyvin syvälliseen, runsaaseen ja mo-
nisivuiseen oman ammatillisuutensa analyysiin, kun taas yksi opettajista oli lis-
tannut ajatuksiaan ytimekkäästi ranskalaisin viivoin. Litteroitua haastatteluai-
neistoa (Arial 12, riviväli 1,5) kertyi yhteensä 81 sivua.

Opettajat kertoivat hyvin avoimesti niin yhdessä opettamisen riemuista kuin
pulumakohdistakin, sekä reflektoivat rohkeasti eri ilmiöiden vaikutusta omaan it-
seensä. Aineiston äärellä tunsinkin syvää kunnioitusta saamaani luottamusta
kohtaan. Tutkijana paras tapa osoittaa olevansa tällaisen luottamuksen arvoinen,
on pyrkiä aineiston analyysissä tutkimukseen osallistuneita kunnioittavaan lä-
hestymiseen, mutta samalla rehelliseen ja tarkkaan ilmiön kuvaukseen (Eskola &
Suoranta 1998, 56).

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä (Patton 1990, 115–116). Aineistolähtöisyydessä laadullisessa analyysissä pyritään hypoteesittomuuteen eli tutkijalla ei ole ennakko-oletusta siitä, millaisiin löytöihin hän tutkimuksesta myötä päätyy, vaan hän antaa aineiston puhua tutkittavan ilmiön puolesta (Eskola & Suoranta 1998, 19). Vaikka laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus on tutkijan tavoittelema lähtötilanne, on tätä tutkimusta ohjannut alusta saakka oletukseni siitä, että yhdessä opettaminen muokkaa opettajuutta ja koko tämän tutkimuksen tavoite nojaa tähän olettamukseen. Pyrin kuitenkin hypoteesittomuuteen ja aineistolähtöisyyteen siinä, millainen ja minkä suuntainen opettajien kokema muutos on ja millaisten muutosprosessien kautta tämä muutos syntyy.

Analyysissä luokitteluyksiköksi eli kriteeriksi, jolla jokin osa aineistosta valikoituu merkittäväksi (Eskola & Suoranta 1998, 186), valikoituivat aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaan ne kohdat, joissa opettajat puhuvat tai kirjoittavat opettajuudesta joko omakohtaisena kokemuksena tai laajemmassa merkityksessä silloin, kun se linkittyi heidän omiin kokemuksiinsa opettamisesta tai heidän omasta opettajuudestaan. Analysoin kummatkin aineistot erikseen. Kirjoitettu aineisto oli yleissävyltään äärimmäisen positiivinen eikä sisältänyt juuriakaan kritiikkiä yhteisopettajuutta kohtaan. Haastatteluaineistossa esiintyi enemmän kriittistä pohdintaa, joka kohdistui opettajien kokemuksissa sekä omaan opettajuuteen että yhteisopettajuuteen.

Aluksi etsin kummastakin aineistosta ne kohdat, jotka täyttävät luokitteluyksikön mukaiset kriteerit. Nämä olivat eripituisia yksiköitä aina lauseen osista pitkiin monivirkkeisiin pohdintoihin. Luokittelin tämän jälkeen kummastakin aineistosta nousevat havaintoyksiköt teemoihin, jonka jälkeen rakensin näistä käsitekartan kummastakin aineistosta. Näin syntyneitä teemoja olivat muun muassa motivaatio, vertaisoppiminen, oppilaantuntemus, työparin antama tuki, työparin antama palaute, luottamus itseen ja työpariin, vastuun jakaminen, työ-

parin osoittama epäluottamus, vapaudesta luopuminen, oma ammatillinen itsetunto ja työhyvinvointi. Tässä vaiheessa toin aineistoista syntyneet käsittekartat rinnakkain, jonka myötä oli mahdollista tarkastella aineistojen yhtäläisyyksiä ja eroja, sekä kummankin aineiston keskinäisiä suhteita.

Tämän tarkastelun pohjalta aineistoista muodostui edellä esitellyille teemoille yläkäsitteet, joita on neljä: luopuminen, luottamus, jakaminen ja oppiminen. Aiemmat teemat jakautuivat näiden yläkäsitteiden alle alakäsitteiksi. Analyysiprosessissa syntyneet löydöt on taulukoitu ja ne ovat liitteenä (liite 3). Näiden pääkäsitteiden välisiä aineistossa ilmeneviä yhtymäkohtia ja syy ja seuraussuhteita mallintamalla muovautui malli kahdesta opettajien kokemasta opettajuuden muutosprosessista, jotka ovat läsnä yhteisopettajuudessa.

6 Tutkimuksen löydöt

6.1 Opettajien kokema opettajuuden muutos

Tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella opettajien kokemuksia siitä, kuinka heidän kokemuksensa omasta opettajuudestaan on muuttunut yhdessä opettamiseen siirtymisen myötä ja millaisten muutosprosessien kautta muutos tapahtuu. Tutkimusaineistosta löytyi neljä muutostekijää, joiden kautta opettajien kokema sisäinen muutosprosessi henkilökohtaisesta opettajuudesta jaettuun opettajuuteen tapahtuu. Ne ovat luopuminen, luottamus, jakaminen ja oppiminen.

Tutkimusaineistossa opettajien kokema opettajuuden muutos näkyi kahdella tavalla. Ensiksi opettajat kävivät läpi luopumisprosessia aloittaessaan yhdessä opettamisen toisen opettajan kanssa. Myöhemmin, yhteisopettajuuden jatkuessa nämä muutostekijät muokkasivat edelleen opettajien kokemusta omasta opettajuudestaan, mutta eri tavalla kuin yhteistyön alussa.

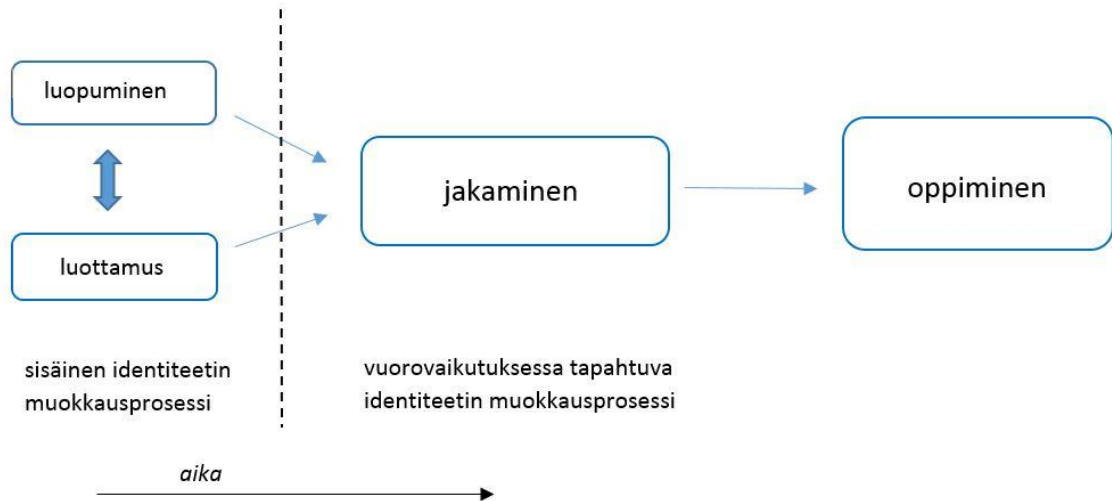
Löydöissä kuvataan seuraavaksi nämä kaksi erilaista muutosprosessia, jonka jälkeen kuvataan vielä jokaisen muutostekijän sisällä tapahtuva opettajuuden muutosprosessi erikseen.

6.2 Opettajuuden muutosprosessit

Siirryttäessä yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen opettajien kokemuksista nousi esiin muutos, jossa opettajuus muuttuu yhteisopettajuudessa sisäisestä ja yksityisestä opettajuudesta jaettuun, yhteiseen opettajuuteen, jossa tapahtuu jaettua oppimista. Myöhemmin yhdessä opettaessa opettajien välille kehittyy jaettu opettajuus, jossa opettajat hahmottavat oman opettajuutensa jaettuna työparin kanssa. Samalla opettajat kuitenkin käyvät jatkuvaa vuoropuhelua jaetun ja sisäisen opettajuuden välillä.

Ensimmäinen muutos tapahtuu yhdessä opettamisen aloittamisen kynnyksellä, jolloin opettajat tekevät luopumistyötä yksin opettamisesta yhdessä opettami-

seen (Kuvio 2). Ajallisesti tämä sijoittuu yhdessä opettamisen aloittamisen kynnykselle. Osa työpareista kulki tämän vaiheen läpi jo ennen yhteisen taipaleen alkua, osa aloittaessaan ja osa taas yhteisen arjen jo alettua.



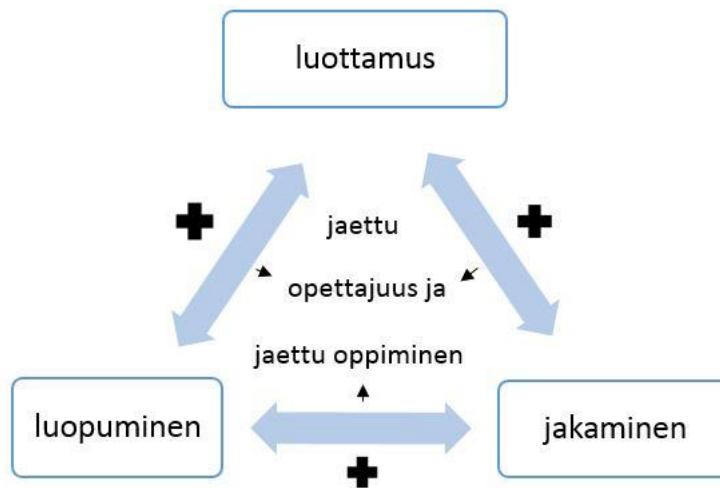
Kuvio 2. Opettajuuden muutos yhdessä opettamiseen siirtymisen kynnyksellä

Vaikka kaikkien opettajien kokemuksia väritti halu ryhtyä opettamaan yhdessä työparin kanssa, kertoivat useat luopumisen tuskasta. Tämä kietoutui yhteen luottamuksen puntaroinnin kanssa: voinko luottaa työparin ammattitaitoon, jotta voin luovuttaa osan työvastuusta hänen kannettavakseen. Vasta luottamuksen ja luopumisen ristiriidan ratkettua opettajat pystyivät siirtymään syvempään opettajuuden jakamiseen ja sitä kautta yhteiseen opettajuuteen. Tässä yhteisessä, jaetussa opettajuudessa mahdollistuu jatkuva, reflektiivinen ja vuorovaikutteinen oppiminen, joka on opettajien kokemuksen mukaan syvempää kuin yksin opettaessa.

Opettajien kokemuksissa oli löydettävissä selvästi kohtia, joissa he pohtivat yhteisopettajuuden alkuvaiheen kokemuksiaan vain suhteessa omaan opettajuuteensa. Myöhempiä kokemuksia opettajat pohtivat työparin kanssa yhteisinä kokemuksina. Kumpaankin aineistonkeruukertaan osallistunut opettaja kuvasi ensimmäisellä kerralla kokemuksiaan jakamisesta muun muassa näin: *"Olen tarjonnut omaa erityisosaamistani yhteisopettajuuteen."* (T5/1) Haastattelussa sama opettaja kertoo jakamisesta yhteisenä toimintatapana: *"Ja me tiedetään, että menipä*

[uusi idea] syteen tai saveen, niin [työpari] kuitenkin ottaa sen vastaan ja sitten me pohditaan yhdessä, että mitä me tehdään.” (T5/2)

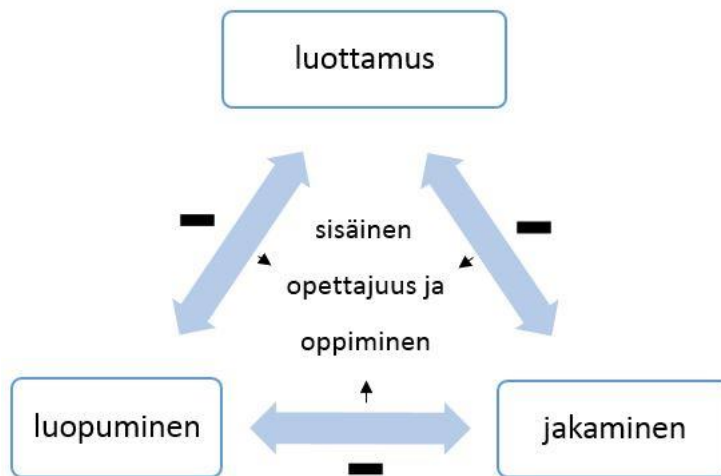
Yhdessä opettaminen ja sisäisen ja jaetun opettajuuden vuoropuhelu muokkasivat opettajien kokemusta omasta opettajuudestaan yhteisopettajuuden jatkuessa. Tässä muutoksessa näkyy sisäisen ja jaetun opettajuuden vuoropuhelu. Opettajat rakentavat edelleen jaettua opettajuutta niin kauan, kun luottamuksen tunne, käytännön työtehtäviä syvällisempi jakaminen ja luopuminen ovat läsnä (Kuvio 3).



Kuvio 3. Opettajuuden myönteinen muutosdynamiikka yhdessä opettaessa

Tässä vaiheessa opettajat kuvasivat luopumista kompromisseina, jolloin he luopuvat yksin opettamiselle tyypillisestä itsemääräämisoikeudestaan. Mikäli yksi tai useampi näistä vähenee merkittävästi, vähenee motivaatio yhdessä opettamiseen ja opettajuuden työstäminen siirtyy jälleen sisäiseksi prosessiksi (Kuvio 4).

Yhteisopettajuudessa pidempään työskennelleiden opettajien identiteettiprosessi ei ollut aineiston mukaan vain joko negatiivinen tai positiivinen, vaan opettajat pohtivat kokemuksiaan omasta opettajuudestaan suhteessa arjen tapahtumiin. Heidän identiteettinsä muutokset näyttäytyvätkin dynaamisena neuvotteluna ympäristön tapahtumien kanssa, jonka seurauksena kokemus jakamisesta, luottamuksesta tai luopumisesta on joko negatiivinen tai positiivinen.



Kuvio 4. Opettajuuden negatiivinen muutosdynamikka yhdessä opettaessa

Tämän seurauksena syntyy joko kokemus sisäisen identiteetin tai jaetun identiteetin vahvistumisesta. Positiivinen muutosdynamikka lisää kokemusta jaetusta opettajuudesta, kun taas negatiivinen muutosdynamikka vahvistaa kokemusta sisäisestä identiteetistä. Opettajien kokema opettajuus liikkuu ikään kuin janalla, jonka toisessa päässä on sisäinen ja toisessa jaettu opettajuus. Kummatkin ulottuvuudet ovat yhteisopettajuudessa koko ajan läsnä, mutta ympäröivät tapahtumat kuten vuorovaikutus työparin ja opetusryhmän kanssa vaikuttavat siihen, missä kohdalla ja mihin suuntaan opettajat janalla liikkuvat.

6.3 Muutosprosessit muutostekijöiden sisällä

Edellä on kuvattu muutostekijöiden väliset suhteet kahden eri muutosprosessin sisällä ja näiden muutostekijöiden vuorovaikutus. Myös jokaisen yksittäisen muutostekijän sisällä tapahtuu muutoksia opettajien keskinäisen yhteistyön syvenemisen myötä, joten seuraavaksi tarkastellaan jokaista muutostekijää ja sen sisäistä dynamiikkaa vielä erikseen.

6.3.1 Luopumisen riemu ja haikeus

Yhdessä opettamisen alussa opettajat kokevat luopumisen tuskaa ja haikeutta irrottautuessaan yksin opettamisen perinteistä. Myöhemmin luopuminen muuntuu luontevaksi osaksi arkea kompromissien muodossa.

Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen siirtyessä luopumiseen liittyy luopumisen tuskaa ja haikeutta. Yksin opettaessa oma luokka on opettajan oma valtakunta, jossa hän voi yksin tehdä monia opettamista koskevia ratkaisuja. Tästä vapaudesta luopuminen on joillekin opettajille haikea paikka. *"[Vaikeaa on] luopua jostain tietyistä asioista. Mä olen tottunut tekemään näin. Niin olikin vaikea, että hei, tämän voikin tehdä näin. (naurua) Se oli hirvittävään vaikeaa. Se oli ihan älyttömän vaikeaa! (T4/2)"*

Luopumisen vaikeuteen liittyy alkuun kuuluva luonnollinen epävarmuus työparin toimintatavoista. Seuraavassa opettaja pohtii omista työn rutiineista luopumisen vaikeutta suhteessa hänen kokemaansa työparin ammattitaitoon:

"Se onkin hankalaa se... (tauko) Sitten kuitenkin ajattelee aina, että se oma tapa... On vähän kiinni siinä, et se oma tapa on. [...] (naurua) Ja sit kuitenkin... Mutta siihen on kyllä silleen tottunut. Siihen, että kyllä ne muutkin osaa! (T2/2)"

Aineiston perusteella luopumisen tuska lievittyy, kun luottamus työpariin syntyy ja työtavat tulevat tutuiksi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat löytäneet työparinsa kanssa toimivan tavan jakaa työtä ja päässeet yli tarpeesta kontrolloida kaikkea mahdollista, mikä liittyi opetusryhmän toimintaan. Työparien välillä oli paljon eroa siinä kuinka kauan toimivien tapojen luominen, ja sen myötä myös luopumistyö, kestivät. *"Vuosi siihen meni, että siihen kasvoi. Siihen, että... Ja se, että minun ei tarvitse hallita sitä luokkaa, tai että... Että se on nyt tiimi. (T9/2)"*

Myöhemmin, yhdessä opettamisen jatkuessa, luopumisen vaikeus ei ole enää opettajien kokemuksissa läsnä, vaan muodostuu yhteinen tapa työskennellä ja jakaa arkea. Luopumisesta tulee osa arkipäivää, luonteva ja välttämätön työn ulottuvuus: *"...kompromissien tekeminen on arkipäivää" (T1/1)* ja *"kompromisseja on*

tehtävä” (T9/2). Tällöin luopuminen ei ole enää yhteistyötä estävä tekijä, vaan yhteistä opettajuutta eteenpäin vievä voima.

Yhteisistä toimintatavoista neuvottelu on läsnä yhdessä tekemisen arjessa, mutta samalla opettajat peilaavat yhteisiä ratkaisuja siihen, kuinka he ovat aiemmin toimineet yksin opettaessaan. Omista tavoista ei ole tarpeen pitää kiinni eikä omien aiempien toimintatapojen tarvitse olla määräävässä roolissa yhdessä opettaessa. Niin kauan, kun opettajat kokevat, että työparin osapuolten välillä vallitsee luottamuksen ilmapiiri, on kompromissien teko mahdollista. Tämä käy ilmi seuraavassa: *”Kun se toinen kuitenkin on siinä koko ajan... läsnä... niin niitä kompromisseja tulee kun siihen toiseen on se luotto.” (T5/2)*

6.3.2 Luottamus omaan ja kollegan ammattitaitoon

Luottamusta opettajat pohtivat kolmesta eri näkökulmasta. He pohtivat omaa ammatillista itsetuntoaan eli omaa luottamusta omaan ammattitaitoonsa, työparin luotettavuutta, ja kokemuksiaan työparin osoittamasta luottamuksesta tai epäluottamuksesta.

Opettajien luottamus omaan ammattitaitoon kuvastaa heidän kokemustaan omasta minäpystyvyydestä, jonka Kelchtermans (2005) nimesi yhdeksi opettajan ammatti-identiteetin ulottuvuuksista. Luottamus omaan ammattitaitoon sisältää myös Beijaardin ym. (2000) opettajan ammatti-identiteettimallin mukaisesti kokemuksen aineenhallinnasta ja pedagogisesta asiantuntijuudestaan. Kaikkien opettajien kertomuksissa kummallakin aineistonkeruukerralla välittyy rautainen luotto omaan ammattitaitoon ja käytännön kokemuksen kautta hankittuihin työtaitoihin. *”Voin ainakin luottaa omaan ammattitaitooni, jonka olen itse vuosien saatossa kantapäätteni kautta oppinut. (T6/1)”* Kollegan osoittama luottamus syventää tätä minäpystyvyyden tunnetta: *”[Työparin antama] jatkuva positiivinen palaute omista taidoista kannattelee tässä työssä pitkälle. Muistuttaa itseäkin, että mitä kaikkea sitä osaa.” (T2/1)*

Omaa luottamustaan työpariin useat opettajat pohtivat luopumisen kautta. Tässä opettaja pohtii omia työparin kanssa työskentelyyn liittyviä ennakoasenteitaan, joita hänellä oli ennen yhteisopettajuuteen ryhtymistä:

"Mutta semmoinen tuntuma, että ne toimintatavat on samanlaiset, että mua ei... Että mun on helpompi luopua siitä, että mä en saa koko ajan itse päättää, että ne on ne linjat pääpiirteittäin saman tyyppiset. Niin sitten... Ja sillain se onkin mennyt." (T8/2)

Olo, että työparin ammattitaitoon ja työhön sitoutumiseen voi luottaa, on edellytys aiemmista tottumuksista luopumiselle ja uuden työtavan omaksumiselle. *"'Kemioiden' tulee toimia, väkipakolla ei hyvää synny"* (T1/1), pohtii lomakeaineistossa opettaja. Hänen kokemuksessaan tulee ilmi se, että luottamusta toiseen on helpompi rakentaa, mikäli toisen opetustavoista ja työtä ohjaavista arvoista löytyy yhteistä tartuntapintaa, josta lähteä rakentamaan yhteistyötä.

Joskus luottamuksen rakentuminen vie aikaa. Luottamuksen puute ja toisen opettajan osoittama epäluottamus vaikuttavat opettajien kertoman mukaan työmotivaatioon sitä heikentävästi, mutta yllättäen minäpystyvyyden tunteeseen ja ammatilliseen itsetuntoon luottamuspulalla on heikentävä vaikutus vain hetkelisesti. Kaikki luottamuspulaa pohtineet opettajat kertoivat joutuneensa painimaan oman ammatillisen minäkuvansa (vrt. Kelchtermans 2005) kanssa. Tämän itsereflektoinnin myötä kokemus omasta osaavuudesta ja omista taidoista vain vahvistui, kuten käy ilmi tämän opettajan kokemuksissa: *"Mutta siis, vaikka minulle olisi sanottu, että mä olen maailman surkein, niin tällä tässä mennään eteenpäin. Pohjamudissa. Ei voi mitään. (naurua) Tämä on tämä taso!"* (T4/2) Toinen opettaja kuvasi omaa tilannettaan vielä syvemmin:

"Mä koin ihan hirveästi, että sovinko minä ollenkaan opettajaksi. [...] Että onko minusta ollenkaan tähän, et mä olen ihan väärässä paikassa. Tai siis, että mä menin syvälle opettajuuteeni. (T4/2)"

Tälläkin ammatillisen minäkuvan pohdinnalla oli positiivinen loppu: *"No mä olen muuttunut. Nyt mä pystyn [tekemään tätä työtä]!"* (T4/2) Näin ollen sekä kollegalta

saadut luottamuksen osoitukset että luottamuspula käynnistävät opettajissa reflektiota, jonka lopputuloksena kokemus omasta ammatillisesta osaamisesta vahvistuu.

Muutos yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen vaatii opettajilta luottamusta itseensä sekä työpariksi valikoituneeseen opettajaan, jotta yhdessä opettaminen on mahdollista. Toisin kuin voisi kuvitella, tämä ei ole vain uusien työparien välillä tapahtuvaa luotettavuuden arviointia, vaan luottamuksen merkitystä yhteistyön toimivuudelle pohtivat myös pitkään yhdessä työskennelleet työparit. Hyvin toimiva ja ajan kanssa kypsytynyt luottamussuhde vie opetustakin syvällisemmälle tasolle:

”Se [opetuksen dialogisuus] syntyy varmasti silloin, kun se keskinäinen luottamussuhde on olemassa ja se toimii hyvin, mutta sitten se entisestään varmaan syvenee, sitä kautta kun opit tuntemaan toisen, ja tiedät että asiat sujuu näin ja näin. Ja sitten rupeaa tulemaan niitä, että toinen aloittaa ja toinen lopettaa.” (T5/2)

6.3.3 Työtehtävien jakamisesta hyvinvoinnin lisäämiseen

Yhdessä opettaminen tuo mukanaan opettajan työhön myös työn jakamisen ulottuvuuden, joka on syvempi ja tiiviimpi kuin yksin opettaessa. Suurin muutos jakamisessa tapahtuu, kun yksin opettaminen vaihtuu miltei jatkuvaan yhdessä-oloon työparin kanssa.

Jakaminen alkaa arjen, käytännön työtehtävien ja konkreettisten asioiden, kuten opetustilan ja opetusmateriaalien jakamisella. Tästä jakaminen syvenee pedagogiseksi jakamiseksi, ja tästä edelleen syvällisemmäksi henkisen tuen jakamiseksi. Tämä tukee opettajien työhyvinvointia, mutta samalla se toimii motivaation ja pedagogisen osaamisen vahvistajana.

Jo ennen yhteisopettajuuteen ryhtymistä opettajat olettavat yhdessä opettamisen keventävän työmäärää ja työn kuormittavuutta. Opettajien kokemusten mukaan näin tapahtuukin, kuten tässä opettajan toteamuksessa käy ilmi: *”Oma työmäärä*

on pysynyt kohtuullisena ja osin oikeasti keventynyt, jokaista asiaa ei tarvitse itse ratkaista.” (T5/1) Toinen opettaja pohtii aiempaa historiaansa luokan ainoana vastuuaikuisena: *”En halua enää palata puurtamaan ja puntaroimaan yksin. Vastuu ja työn määrä on aivan kohtuuton yhden ihmisen hartioille kannettavaksi.”* (T6/1) Työhyvinvoinnin ja opettajien jaksamisen näkökulmasta tiivis opettajien välinen jakaminen tukee opettajuuden kehitystä positiiviseen suuntaan.

Työn keveneminen alkaa jo konkreettisesta työtehtävien jaosta, kun jaetaan tuntien suunnittelua ja sovitaan juoksevien asioiden hoidosta yhdessä. Erään tiimin opettaja kuvasi työn jakamista näin: *”Ja sitten vähän vuorotellen on sitten sitä veto vastuuta, ja sitten taas sen mukaan niin kun... [...] Jos jommallakummalla on joku vahvuus, niin hän saa sitten panostaa siihen asiaan.”* (T7/2) Käytännön arkea jakamalla opettajat kokevat saavansa kustakin tiimin jäsenestä parhaat puolet käyttöön koko tiimin ja oppilaiden eduksi.

Konkreettisten työtehtävien jakamisen lisäksi opettajat kokivat arvokkaana pedagogisen keskustelun, jonka työparin kanssa työskentely mahdollisti eri tavalla kuin yksin opettaessa. *”Sitten juuri tämä tämmöinen tuki ja yhteinen, se semmoinen arvioinnin vastuun jakaminen niin se on ihan hieno homma”* (T9/2), kuvaa yksi opettajista sitä, kuinka pedagogisen keskustelun kautta työn vastuu jakautuu kummallekin opettajalle. Vaikka työtehtäviä jaetaankin työtaakan keventämiseksi, on vastuu työn tuloksista silti yhteinen. Tämän opettajat kokevat innostavaksi ja palkitsevaksi. *”[Palkitsevaa yhdessä opettamisessa on] yhdessä suunnittelu, toteuttaminen, analysointi - siis koko prosessi”* (T2/1), kertoo yksi, ja toinen pohtii yhteisen vastuun jakamisen palkitsevuutta näin:

”Että kun tulee tämmöisiä asioita, mitkä askarruttaa, et miten pitäisi toimia jonkun ongelmatilanteen kanssa. Että jonkun käyttäytymisen, jonkun oppimisen, tai jonkun asian kanssa toimia, se on hirveen hyödyllistä ja siitä tulee iloiseksi, kun siitä saa puhuttua.” (T7/2)

Lisäksi opettajien välisessä jakamisessa on läsnä psyykkisen tuen elementti. Opettajat kokevat saavansa läsnä olevalta kollegalta jatkuvaa palautetta työstään, joka tukee työssä jaksamista, motivoi ja lisää koettua työhyvinvointia. *“[Yhteisopettajuus tuo tullessaan] paljon hyvää mieltä ja kannustavaa asennetta eli mahdoton voi olla mahdollinen”*, sanoittaa tämän eräs vastaaja (T6/1) ja useimmat opettajat kertovat samaa tarinaa.

Työhyvinvoinnin lisääntyminen näkyy erityisesti niissä vastauksissa, joissa opettajat olivat hakeutuneet yhteisopettajuusluokkaan juuri siksi, että yksin opettaminen ja vastuun kantaminen yksin väsytti ja söi työmotivaatiota: *“...kun ei yksin jaksa, eikä pysty. Kuka jaksaa vuodesta toiseen kokea kiittämättömyyden tunnetta, kun yhteiskunta ei edes pidä palkkatasoa kilpailukykyisenä”* (T3/1) Toinen opettaja valottaa samaa asiaa nykyperspektiivistä:

“Et tällä hetkellä mä näen, että tätä työtä, kun tämä on niin rankkaa, niin tämä on järkevintä hoitaa näin, ettei kukaan ole yksin vastuussa siitä porukasta, vaan siinä on oikeasti useita.” (T9/2)

Työn jakaminen ei aina ole mutkatonta. Jotta jakaminen on mahdollista, täytyy sille olla arjessa aikaa ja opettajilta vaaditaan rohkeutta jakaa. Tämä ei ole erityisesti aloittavien tai konkareiden pulma, vaan yhdessä opettamisessa on mahdollista törmätä tähän missä vaiheessa tahansa. Asiaa pohti muun muassa yksi pitkäaikaisimmista yhteisopettajuudessa toimineista opettajista seuraavalla tavalla:

“Siis musta tuntuu tällä hetkellä, että nyt me ollaan keretty sopimaan vaan nämä tällaiset käytännön periaatteet. Mutta se suuri visio ja se, oikeasti se näkemys, niin me oletetaan että se on sama kuin se on ollut aina ennenkin...” (T4/2)

Edellä kuvattuun suunnittelu- ja keskusteluajan puutteeseen törmätään, vaikka opettajat tiedostavat, ettei pelkkä pinnallinen työtehtävien jakaminen yhdessä opettaessa riitä. Yhteiselle suunnittelulle on järjestetty aikaa kaikkien tiimien työjärjestyksessä, mutta hetkittäin on tilanteita tai kausia, jolloin suunnittelu-aika kuuluu muissa työtehtävissä. Tätä valottaa seuraava opettajan (T1/1) kertoma:

”Yhteissuunnittelun tarve oli tiedossa [etukäteen], ehkä yllättävää oli kuinka vaikeaa ajoittain on löytää yhteistä aikaa. Joinakin viikkoina kun on niin paljon opetuksen ulkopuolisia juttuja. [...] Onneksi tajusimme varata suunnitteluaajan lukujärjestykseen.”

Merkitykselliseksi jakamisessa nousee se, että jakaminen on päivittäistä ja jatkuvaa, kun taas yksin opettaessa se jakaminen on hyvin satunnaista. Yhdessä opettamisen myötä jakaminen syvenee luottamuksen kasvamisen myötä, ja niin arjen opetusratkaisuja kuin pedagogisia näkemyksiäkin uskalletaan jakaa rohkeammin:

”Että kun se yksi saa oivalluksen, niin se toinen yleensä imaisee sen ja sit se lähtee kehittämään sitä [ideaa] ja levittämään. Se on oikeasti aika hauskaa ja hieno se fiilis, [kun] huomaa ettei se ollutkaan ihan huono tai tyhmä [idea], vaikka itsestä ensin tuntui siltä.” (T5/2)

Työn joustavan jakamisen ehtona on myös tuttuus. Vähemmän aikaa yhdessä opettaneet työparit selkeästi joutuvat sanoittamaan toimintaansa työparilleen enemmän kuin pitkään yhdessä työskennelleet. Lisäksi he selkeästi vielä tunnus-televat ja vertaavat tiimin työtapoja ja työtä ohjaavia arvoja omiin kasvatusarvoihinsa. Oma ammatti-identiteetti ja toisen opettajan ammatti-identiteetti eivät ole vielä sulautuneet jaetuksi identiteetiksi. Tämän kyseenalaistamisen kauden opettajat kokivat erittäin hedelmälliseksi, sillä se avaa näkemään aivan uusia puolia omassa työssä, mikä parhaimmillaan johtaa oman työn syvempään ymmärtämiseen.

6.3.4 Jatkuvan oppimisen mahdollisuus

Toisen opettajan kanssa jatkuva ja säännöllinen opettaminen ja kokonaisvaltainen työn jakaminen tuovat työhön mukaan jatkuvan oppimisen ulottuvuuden. Löytö on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa (Rytivaara 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Tämän opettajat kokevat yhdessä opettamisessa erittäin arvokkaana asiana. Oppimista tapahtuu kolmella eri tasolla: ensin työparilta oppimisena, sitten työparin kanssa oppimisena ja vielä myöhemmin opetusryhmästä oppimisena.

Ensimmäisessä aineistossa oppiminen oli voimakkaasti käytännön työtapojen vertaamista ja uusien työtapojen oppimista työparilta päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Oppiminen tapahtui opettajien välillä: *"Olen itse oppinut työpareiltani uusia tapoja lähestyä jotain asiaa."* (T3/1) Samalla *"yhteisopettajuudessa omia opetus-taitoja pystyy peilaamaan toisen vastaaviin."*(T4/1) Yhdessä opettamisen alkuvaiheessa uuden työparin kanssa oppimiselle on tyypillistä yhteisten työtapojen luomisen tarve ja neuvottelu. *"On kielellistettävää, perusteltava omaa toimintatapaa, kun etsitään yhteistä [toiminta]mallia."* (T5/1)

Toisessa aineistossa uudet työparit, jotka eivät olleet osallistuneet ensimmäiseen aineistonkeruuseen ja näin ollen eivät olleet ennättäneet tehdä työtä yhdessä kovin pitkään, korostivat myös kollegalta oppimista merkityksellisenä yhdessä opettamisen hyötynä. Yksi opettaja kuvaa yhteistyön alun hyviä puolia näin:

"Hirveästi [tässä] oppii. Oppii kun katselee. Ja varsinkin tässä mulla [...] kun [työpari] on tehnyt paljon kauemmin, niin sitten on paljon sellaisia juttuja, joita sitten ihan niin kuin oikein ihailee, et se hoitaa niin hyvin jotkut hommat. Että katsoo silleen, että ei vitsit, toi osaa noin hyvin tuon jutun! Se haastaa tosi paljon, ja se on ehkä itselle pitkällä tähtäimellä kaikkein hyödyllisintä tässä." (T8/2)

Toisella aineistonkeruukerralla ensimmäiseen aineistonkeruuseen osallistuneet opettajat eivät sen sijaan enää painottaneet työparilta oppimista, vaikka uuden oppiminen oli edelleen tärkeäksi koettu yhdessä opettamisen ulottuvuus. Työparin tullessa tutuksi oppiminen siirtyy työparin työtapojen omaksumisesta yhteiseen oppimiseen, jossa uusia työtapoja pohditaan ja kokeillaan yhdessä. Yhdessä oivaltamista kuvattiin muun muassa seuraavalla tavalla: *"Sulla on niin kuin ylimääräiset aivot niihin omiin aivoihin nähden. [...] Niin kun että kahden summa on aina enemmän kuin itse saisit aikaiseksi."* (T5/2) Kaksi oivaltaa yhdessä enemmän kuin kukaan yksin.

Pitkään jatkunut työparityöskentely ja tuttu työpari mahdollistavat oman työn syvemmän ymmärryksen kehittymisen. Yksi opettajista (T5/2) kertoo kuinka toisen ollessa vastuussa tunnin kulusta itse voi olla *"niillä tunneilla ehkä enemmän*

siinä tarkkailijan roolissa ja kirjoittaa juuri siitä tuntityöskentelystä havaintoja. Koska se, joka luotsivastuussa on, ei pysty siihen samalla lailla.” Sama opettaja jatkaa vielä:

”Ja sitten mitä itse näkee tavallaan aika vahvana on se, joka liittyy siihen toisen osaan, et kun sä olet tarkkailijana, sä pystyt oppimaan tuntemaan ne lapset ihan toisella tavalla. Eli oppilaan tuntemuksen taidot pystyvät kehittymään ihan uudella tavalla ja ne tiedot myös oppilaista lisääntyvät.”

Mutta vaikka pitkän yhteisen taipaleen jälkeen opettajien oppiminen keskittyy enemmän oppilaista ja opetustilanteiden dynamiikasta oppimiseen, on monen vuoden jälkeenkin myös konkreettisten opetusideoiden jakaminen mahdollista ja läsnä: *”Me ollaan siis koko ajan vedetty eri luokka-astetta, niin siinä mielessä sieltä tulee koko aika eri tapoja, koska meidän opetetaan eri asiat näille. (T4/2)”*

Opettajien kokemuksissa nousi esiin myös se, että opettajat tuntuivat odottavan ja kaipaavan työssä oppimista. Luottamuksen puutteesta johtuen jaettu oppiminen ei aina ollut mahdollista. Tämä johti pettymyksen tunteisiin, jota ilmentää aineistossa muun muassa toteamus: *”...mä en saanut [omaan] pedagogiikkaani sitä, mitä mä olisin toivonut.[...] Mä haluisin enemmän siihen omaan pedagogiikkaani [työkaluja työparilta].” (T6/2)*

Opettajat kertoivat oppitunneilla tapahtuvan oppimisen olevan palkitsevaa ja innostavaa, eikä yksin opettaessa tällaiseen ole ollut mahdollisuutta. Lisäksi pidempään yhdessä opettaneiden opettajien kokemuksista välittyi ajan tuoma muutos oppimisessa sen syventyessä työparin työn seuraamisesta yhteiseen työn kehittämiseen ja pohdintaan. Jaettu ja reflektiivinen oppiminen toivat opettajille kokemuksen, että näin he saavuttavat syvällisemmän oman työn pedagogisen ymmärryksen. Tältä osin tämän tutkimuksen tulos eroaa Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tuloksista, joiden mukaan oppimisen merkitys vähenee, mitä pidempään opettaja opettaa yhdessä toisen opettajan kanssa.

7 Pohdinta

7.1 Löytöjen tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella opettajan kokemusta siitä, kuinka heidän kokemus omasta opettajuudestaan on muuttunut yhdessä opettamiseen siirtymisen myötä ja millaisten muutosprosessien kautta nämä muutokset tapahtuvat.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli selkeästi halu reflektoida omaa opettajuuttaan eivätkä he kaihda puhua kielteisistä kokemuksista ja tunteista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pohtivat rohkeasti koulun ja opettamisen perinteitä ja nykykäytänteitä, sekä näiden vaikutusta omiin kokemuksiin opettajuudesta.

Kirjoitetuissa vastauksissa opettajat yllättivät ylitsepursuavalla positiivisuudellaan. Kritisoitavaa löytyi lähinnä yksin opettamisesta ja siitä, ettei yhteisopettajuus ollut tuolloin saanut vakiintunutta asemaa opetusjärjestelynä. Kritiikin puutteen voidaan tulkita johtuvan kahdesta seikasta. Ensinnäkin opettajat itsinkin mainitsivat aineistossa, että he kokevat, että heidän täytyy puolustaa yhteisopettajuuden asemaa työnantajalleen. Positiivisten puolten korostaminen voidaan tulkita osaksi tätä opetusjärjestelyn puolustamista. Toiseksi yhteisopettajuus oli ensimmäisellä otantakerralla vielä niin tuore opetusjärjestely tässä koulussa, että aineiston positiivisuus on osaksi alun huumaa, jolloin iloitaan uudesta eikä sijaa ääneen lausutulle kritiikille vielä ole.

Haastatteluissa opettajien tarkastelu niin yhteisopettajuutta kuin omaa työtä kohtaan on paljon kriittisempi kuin ensimmäisessä aineistossa. Opettajat tarkastelevat toisessa aineistossa paljon kriittisemmin sitä, millaisin reunaehdoin yhteisopettajuus toimii hyvin ja miltä osin toimintatapoja tulisi muokata, vaikka tähän ei varsinaisesti tässä tutkimuksessa keskityttykään. Ensisijaisesti kritiikki kohdistuu usein omaan toimintaan, toissijaisesti se ulottuu oman tiimin toimintaan.

nan arviointiin. Muiden työparien toimintaa opettajat eivät kovin mielellään aineistossa lähde arvioimaan tai kritisoimaan, vaan mieluummin tarkastelu siirtyy yleiseen opetuskulttuurin ja opetustyön linjausten pohdintaan. Tämän pohjalta vaikuttaa siltä, että opettajat muokkaavat opettajuutta ensisijaisesti oman työn reflektoinnin kautta ja muokkaamalla omaa toimintaansa kohti omaa käsitystä hyvästä opettajuudesta.

Tämän tutkimuksen löytöjen valossa näyttää siltä, että edellä mainitusta kriittistä ja opettajien kohtaamista haasteista, kuten työn kiireisyydestä ja vanhan ja uuden opettamisen kulttuurin välillä tasapainoilusta, huolimatta opettajat kokivat yhteisopettajuuden tukevan heidän opettajuuttaan erittäin positiivisella tavalla. Kaikki opettajat kokivat, että yhteisopettajuus on yksin opettamista mielekkäämpi tapa tehdä opetustyötä, ja että yhdessä opettaminen tukee niin omaa ammatillista kehittymistä, työssä jaksamista kuin arjen rutiinien hallintaa.

Aiemmissä tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia. Opettajat kokevat yhdessä opettamisen hyödyttävän niin itseään kuin oppilaitakin (Scruggs ym. 2007, 401–402). Esiin nousee kysymys miten yhdessä opettamisen mahdollisuus olisi mahdollista saada yhä useampien, ellei jopa kaikkien opettajien ulottuville? Mitä hallinnollisia ja asenteellisia muutoksia tarvitsisi tapahtua, jotta yhdessä opettaminen saa opetustyön kentällä tukevamman jalansijan? Tällä hetkellä tutkimuskentällä yleinen ymmärrys on, että yhdessä opettamisen onnistumisen edellytys on vapaaehtoisuus ja opettajien opetustyylien yhteensopivuus (emt. s. 403, 405). Yhdessä opettamista ei siten voida tuoda koko koulun läpileikkaavaksi työmuodoksi ylhäältä annettuna. Parempi lähestymistapa lienee ruohonjuuritasolta lähtevä innostus, jossa opettajat ryhtyvät opettamaan yhdessä omasta halustaan. Hallinnollisilla kannustimilla tätä innostusta on mahdollista ruokkia.

Edellisessä luvussa esitettyjen löytöjen kautta piiryy näkyviin muutosprosessi, jonka läpi opettajat siirtyvät yksin opettamisen orientaatiosta yhdessä opettamiseen. Tässä prosessissa etualalla ovat käytännön muutokset, joita yhdessä opet-

taminen tuo tullessaan, kuten käytännön työtehtävien jakaminen. Taustalla piiryy samaan aikaan kuva siitä, kuinka opettajien ammatillinen orientaatio kääntyy ”minun opettajuudesta” ja ”minun luokastani” yhteiseen vastuuseen. Henkilökohtaisesta tulee jaettua. Omasta ammatti-identiteetistä muovautuu vuorovaikutteinen jaettu identiteetti. Rytivaara (2012, 53) teki omassa tutkimuksessaan samansuuntaisen havainnon, jonka lisäksi hän totesi yhdessä opettamisen myötä opettajien oppivan jakamista ja taitoa neuvotella yhteisistä ratkaisuista (emt. s. 51). Scruggsin ym. (2007, 405) tutkimuskatsauksessa useassa tutkimuksessa yhdessä opettamista ja jaettua opettajuutta kuvattiin ammatillisen avioliiton vertauskuvalla, jossa ollaan kollegan kanssa hyvin läheisessä ja tiiviissä yhteistyössä, ja joka vaatii onnistuakseen myös aktiivista positiivisen yhteistyön ylläpitämistä.

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että jo yhdessä opettamiseen siirtymisen vaatii opettajilta paljon aktiivista oman opettajuuden työstämistä. Luottamuksen syntyminen opettajien välille on edellytys jaettuun opettajuuteen siirtymiselle. Luottamus on myös edellytys sille, että vanhoista näkemyksistä on mahdollista luopua. Mitä kauemmin luottamuksen syntyminen kestää, sitä kauemmin opettajat pitivät kiinni vanhasta. Tässä tutkimuksessa luottamuksen ja luopumisen työstäminen alkaa opettajilla usein jo ennen kuin yhteinen arki toisen opettajan kanssa astuu kuvioihin. Luottamus ja luopuminen kulkevat aineistossa käsi kädessä: luopuminen edellyttää luottamusta, mutta luottamuksen syntyminen myös helpottaa vanhasta luopumisessa.

Vaikka tuloksissa esitetyssä mallissa prosessin alkuvaihe on kuvattu sisäiseksi identiteetin muovausvaiheeksi, ei identiteetti muovaudu vain yksilön sisäisenä rakenteena (vrt. Akkerman & Meijer 2011, 309, 311). Tällöinkin opettajat hakevat uusia näkökulmia opettamiseen ympäristöstään: muilta yhdessä opettavilta työpareilta ja keskusteluissa opettajakollegoiden kanssa peilaten näitä omaan arvo maailmaansa. Opettajien kokemusten pohjalta näyttää siltä, että niin kauan kun opettajat eivät lähde hakemaan opettajuudelleen ja ammatti-identiteetilleen uusia malleja, ja rakentamaan luottamusta työpariinsa, ei jakaminen työparin

kanssa syvene vuorovaikutteiseksi työhyvinvointia tukevaksi jaetuksi arjeksi. Uutta jaettua identiteettiä ei pääse syntymään. Yhdessä opettamiseen siirtymisen alkuvaiheessa identiteetin muutosprosessi on kuitenkin sisäinen siltä osin, että tässä vaiheessa kukin opettaja neuvottelee identiteettinsä uusista elementeistä sisäisesti suhteessa omaan arvopohjaansa ja aiempiin kokemuksiinsa opettajuudesta (vrt. Slay & Smith 2011, 99). Tätä vaihetta kuvatessaan kukaan opettajista ei viitannut ”meihin” kuvatessaan valintojaan ja uuteen työtapaan siirtymisen haasteita, vaan pohdinta keskittyi tiiviisti omaan itseen ja omaan opettajuuteen.

Yhteinen jaettu arki yhteisessä luokkatilassa alkaa kalenterin osoittamana ajankohtana riippumatta siitä, missä vaiheessa opettajat ovat omassa sisäisessä alkuvaiheen luopumisprosessissaan. Niin kauan kun prosessin edelliset vaiheet ovat kesken, keskittyy opettajien välinen jakaminen konkreettisten arjen työtehtävien jakamiseen. Yhteisopettajuuteen siirtyessään opettajat voisivat hyötyä lisäkoulutuksesta (Chapple 2012, 115), joka valmistaisi heitä siihen, mitä kaikkea yhdessä opettaminen tuo tullessaan ja mitä kaikkea yhteisopettajuus heiltä vaatii. Nämä ovat asioita, jotka ovat tulleet esille tässäkin tutkimuksessa, kuten esimerkiksi yhteinen suunnittelu-aika, tilaa pedagogiselle keskustelulle ja yhteisen työn vision rakentamiselle sekä aikaa arjen käytäntöjen pohtimiselle.

Yksin opettaessa opettajien välinen työn jakaminen perustuu satunnaisuuteen ja vaihtelevuuteen. Tämä koskee usein myös perinteistä tapaa toteuttaa samanaikaisopettajuutta (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 377–378). Yhteisopettajuusluokassa kollega on läsnä päivästä toiseen miltei koko ajan, joten näissä luokissa arjen jakaminen on jatkuvaa ja pitkäkestoisempaa. Toisaalta yksin opettaessa opettajalla on mahdollisuus valita tilanteesta toiseen keiden opettajakollegoiden kanssa hän haluaa tehdä yhteistyötä ja toteuttaa samanaikaisopettajuutta, kun taas yhteisopettajuusluokassa yhteistyökumppani on päivästä toiseen sama. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet pulmallisena kaiken jakamista yhden ja saman työparin kanssa.

Luottamuksen synnyttyä ja luopumisen vaikeuden hälvennyttyä opettajien välisen jakamisen on mahdollista syventyä käytännön asioiden jakamisesta arvojen ja kasvatustilafilosofian jakamiseen. Tällainen jakaminen tapahtuu käytännössä päivittäisten pedagogisten keskustelujen kautta, joita työparit käyvät usein opettamisen lomassa, mutta myös osana opetuksen suunnittelua. Juuri näiden pedagogisten keskustelujen kautta muodostuu vuorovaikutteinen opettajuus, jossa opettamiselle haetaan yhteinen visio ja tavoitteet (vrt. Rytivaara 2012, 52–53). Jaetun, vuorovaikutteisen opettajuuden syntyminen vaatii myös aikaa. Muun muassa Dangin (2013) tutkimuksessa, jossa seurattiin pareina työskentelevien opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun aikana tapahtuvaa identiteettikehitystä, ei opiskelijoiden välille syntynyt jaettua opettajuutta. Yhdeksi syyksi Dang mainitsee opettajaopiskelijoiden opiskelijaidentiteetin. Osa opiskelijoista ei vielä kokenut olevansa valmis opettajaksi, jolloin he eivät asettuneet opetuksen jakamisessa antavaksi osapuoleksi. Tämän perusteella jaetun opettajuuden yksi edellytys vaikuttaisi olevan se, että molemmilla työparin osapuolilla on ennen yhteisopettajuutta selkeä käsitys omasta opettajuudestaan, kuten omasta kasvatustilafilosofiaastaan, omista käytännön vahvuuksista ja heikkouksista sekä käsitys siitä, mihin suuntaan haluaa omaa opetustyötä kehittää.

Pedagoginen jakaminen on yhdessä opettamisessa läsnä jatkuvasti. Mikäli pedagogiselle jakamiselle ei ole aikaa, vaikuttaa se sekä opettajan kokemaan luottamuksen tunteeseen että työhyvinvointiin. Yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta näyttää olevan tärkeää, että pedagogiselle keskustelulle on järjestetty aikaa ja sen toteutumiseen kiinnitetään huomiota. Jos näin ei tehdä, syntyy opettajille kokemus erillisyydestä ja siitä, ettei yhteistä ymmärrystä opetusryhmän tilanteesta ole. Tällöin opettajat liukuvat prosessimallissa takaisin luottamuksen hakemiseen, jossa jakaminen vähenee ja keskittyy ennen kaikkea konkreettisten työtehtävien jakamiseen, ja luottamus täytyy rakentaa uudelleen.

Lisäksi yhteisopettajuuden mahdollistama jakamisen ulottuvuus on psyykkisen tuen jakaminen. Opettajat kokivat valtavana työhyvinvointia parantavana voi-

mavarana sen, että luokassa on koko ajan läsnä toinen opettaja, jolta saa jatkuvasti kannustavaa palautetta omasta työstään. Tämä on merkittävä voimavara, kun otetaan huomioon, että perusopetuksen opettajista 17 % kokee työuupumusta muilla aloilla työuupuneiden määrän ollessa 10 % (Onnismaa 2010, 18). Toisaalta kaikki tutkimukseen osallistuneiden opettajien minäpystyvyyden kokemus oli hyvin voimakas ja useat heistä sanoivat tietävänsä, että osaavat opettaa hyvin ilman kollegan palautettakin. Omaa työtä ja kasvatusnäkemystä tukeva kollegan palautteen ei koettukaan vahvistavan niinkään minäpystyvyyden kokemusta, vaan lisäävän työhyvinvointia ja työmotivaatiota.

Näiden jakamisen tasojen kautta yhteisopettajuusluokassa syntyy tila, jossa opettajilla on miltei rajattomat mahdollisuudet vertaisoppimiseen. Oppimista syntyy kaikilla jakamisen tasoilla: käytännön työtaidoista aina kasvatustalouden jalostamiseen. Rytivaara (2012, 51–52) tutki omassa tutkimuksessaan opettajien oppimista yhteisopettajuudessa, ja totesi, että yhdessä opettaessa opettajille jää tilaa kokeilla yhdessä opettaessaan aivan uusia tapoja toteuttaa opetusta. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat jakoivat omia kokemuksiaan vastaavista oivalluksista. Sen lisäksi, että yhdessä opettaessa näkee konkreettisesti uusia tapoja tehdä tuttuja asioita, voi kollegan kanssa ideoita jalostaa vielä pidemmälle. Useat opettajat kertoivat, kuinka raakileideoista kasvoi yhdessä toteuttaen ja ideoita jakaen aivan uusia tapoja opettaa.

Identiteetille on tyypillistä pirstaleisuus ja se, että ihmisessä on läsnä monia identiteettejä samaan aikaan (Akkerman & Meijer 2011, 311). Siten yhteisopettajuudessaakin työskentelevillä opettajilla on samaan aikaan läsnä sekä oma henkilökohtainen ammatti-identiteetti että työparin kanssa luotu jaettu ammatti-identiteetti. Kun opettaja siirtyy pois yhteisopettajuudesta, hän poimii kartutetuista kokemuksista ja jaetusta ammatti-identiteetistä omaan henkilökohtaiseen ammatti-identiteettiinsä sopivat elementit.

Kroeger ym. (2012, 197–198) totesivat oman tutkimuksensa pohjalta, että yhdessä opettamiseen siirtyessään opettajat joutuvat tulkitsemaan opettajuutta uudelleen, ja luomaan uudenlaista opettajuutta ja opettamisen kulttuuria. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhdessä opettamiseen siirtymisen samoin. Monilla opettajilla oli voimakas näkemys siitä, että yhteisopettajuus ja yhdessä opettaminen kuuluvat tulevaisuuden kouluun, joka vaatii opettajilta oman työn kriittistä tarkastelua. Myös Chapplen (2009, 72) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät yhdessä opettamisen onnistumisen edellytyksenä oman työn reflektointia. Sama tulos toistuu tässä tutkimuksessa. Uudenlainen opettajuus syntyy opettajien välisen työn reflektoinnin kautta. Tällainen refleктоiva työote on mahdollinen vasta opettajien välisen luottamuksen synnyttyä.

Dialogisuus ja reflektointi näyttävät olevan yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta merkittävässä roolissa. Nokes ym. (2008, 2173) totesivat omassa opettajaharjoittelijoita koskevassa tutkimuksessaan, että harjoitteluparien välillä syntyy konflikteja, mikäli opettajien persoonallisuus ja kasvatusero eivät kohtaa. Sama ilmiö näkyi tämän tutkimuksen puitteissa opettajien välillä, mutta siitä huolimatta opettajien kuvaamat persoonallisuuden, työotteen tai kasvatuseroista johtuvat konfliktit eivät estäneet heitä opettamasta yhdessä. Vaikka opettajat eivät vielä kyenneet reflektiiviseen työotteeseen, pystyivät he jakamaan käytännön arjen. Tällöinkin ajan myötä luottamus työparin työtä kohtaan heräsi ja nämäkin opettajat pääsivät kiinni jaettuun opettajuuteen.

Tämän tutkimuksen aineiston valossa näyttää siis siltä, että ennen yhdessä opettamista ja yhteisopettajuuteen siirtymistä opettajien olisi tärkeää tutustua toisiinsa ja päästä tunnustelemaan toistensa kasvatuseroita. Tällöin luopumisprosessi ja luottamuksen rakentaminen pääsevät alkuun jo ennen yhteiseen luokkaan astumista. Vaikuttaa siltä, että mikäli opettajat tutustuvat vasta työhön ryhtyessään, imaisee arki heidät mukaansa ja helposti näy niin, ettei yhteiselle keskustelulle joko jää tai tule varattua aikaa. Tällöin jakaminen jää helposti pinnalliseksi ja luokassa työskentelee tiimin sijaan kaksi yksilöä. Käytäntöjen tasolla

tällainenkin toimii, mutta tällöin opettajat eivät saa yhdessä opettamisesta itselleen niitä hyötyjä, joita yhteisopettajuus parhaimmillaan opettajille tarjoaa: vertaisoppiminen, arjen keveneminen ja kollegan tuki.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat yhden näkökulman siihen, miten opettajat kokevat opettajuutensa muovautuvan yhdessä opettamisen myötä. Haaste yhteisopettajuuden tutkimiselle ja kattavan kuvan muodostamiselle on se, että yhteisopettajuutta toteutetaan hyvin paikallisesti. Toistaiseksi ei ole tiedossa yhtään opetuksen järjestäjää, jossa yhteisopettajuus olisi opetuksessa läpileikkaava malli. Kuten Chapple (2009, 118) toteaa, yhteisopettajuudesta tarvittaisiin lisää niin laadullista kuin määrällistä tutkimusta, jotta tiedettäisiin paremmin miten yhteisopettajuus parhaiten hyödyttäisi oppilaiden oppimista. Mikäli yhteisopettajuus kasvaisi läpileikkaavaksi erityisen tuen tarjoamisen malliksi jonkin opetuksen tarjoajan, vaikkapa jonkin kunnan tai kaupungin peruskouluissa, olisi mahdollista kerätä jo paljon kattavampaa tietoa yhteisopetuksen vahvuuksista ja heikkouksista, hyödyistä ja pulmakohdista.

Ollaanko oikeilla jäljillä, kun valtakunnallisesti (Opetushallitus 2014, 14, 25) opettajia kannustetaan yhä yhteisvastuullisempaan yhdessä opettamiseen? Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten mukaan kyllä, sillä heidän kokemustensa mukaan yhteisopettajuuden tarjoama jakamisen ja oppimisen mahdollisuus tuovat opettamiseen sellaisia syvempiä ulottuvuuksia, joita yksin opettaessa ei pääse kokemaan. Kun tähän lisätään se, että yhdessä opettaessa opetuksen suunnittelu toteutuu paremmin (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 383; Chapple 2009, 73), opetus on tasa-arvoisempaa (Humphrey & Symes 2013, 38–39) ja oppimisen tuki saadaan jaettua joustavammin, voitaneen todeta, että opetuskentän uudet tuulet ovat oikean suuntaisia.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arvioidaan tutkimusprosessin eri vaiheiden toimivuutta tutkimustehtävään vastaamisessa, analyysin uskottavuutta sekä tutkijan roolia tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Laadullisessa tutkimuksessa eräs keskeinen luotettavuutta lisäävä seikka on tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaus (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Olen pyrkinyt tutkimusraportissa mahdollisimman seikkaperäiseen kuvaukseen, jotta lukijan on mahdollista seurata ajatuspolkua, jota pitkin olen päätenyt asetetusta tutkimustehtävästä tutkimuksen löytöihin. Laadullinen tutkimus on usein polveileva matka, jossa tutkija kulkee aineiston ja tutkimustehtävän väliä vastauksia etsiessään, joten on miltei mahdotonta tehdä tarkka selostus kaikista näistä vaiheista.

Aineiston luotettavuuden mittareita ovat aineiston merkittävyys ja aineiston riittävyys (Eskola & Suoranta 1998, 215–216). Aineiston merkittävyyden eli sen kulttuurisen ja historiallisen aseman olen määritellyt tutkimusraportin teoriaosassa, jossa tutkimustehtävä paikallistuu meneillään oleviin opetuskentän muutoksiin, kuten opetuskulttuurin muutokseen yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen sekä perusopetuksen erityisopetuksen integraatiopyrkimykseen ja joustavaan oppimisen tukeen. Aineiston riittävyyden mittari on usein aineiston saturaatio (emt. s. 216). Tämän tutkimuksen aineisto ei vielä kenties saavuttanut saturaatiopistettä, joka mahdollisesti heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysissä on kuitenkin tuotu esiin opettajien kokemuksissa osallistujasta toiseen esiintyviä ilmiöitä sekä eroja eri osallistujien vastausten välillä. Näin ollen tämä aineisto tuotti muutakin kuin satunnaisia vastauksia esitettyyn tutkimuskysymykseen. Lisäksi aineiston luotettavuutta voidaan lisätä toistamalla aineistonkeruu useammalla otantakerralla (emt. s. 214), kuten tässä tutkimuksessa on tehty.

Tuloksissa esitetyt mallit opettajien kokemasta identiteetin muutosprosesseista yhteisopettajuuden alussa tai myöhemmin yhteisopettajuudessa ei varmastikaan ole tyhjentävä kuvaus siitä, mitä kaikkea opettajat käyvät läpi siirtyessään yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen tai yhteisopettajuuden aikana. Kokemukset ovat aina yksilöllisiä, joten tämä malli ei myöskään kuvaa täsmällisesti jokaisen tähän tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemusta tästä siirtymästä. Sen sijaan nämä ovat suuria linjoja, jotka piirtyivät näiden kahden aineiston pohjalta. Aineisto ei ole missään nimessä niin laaja, että tutkimustulokset olisi yleistettävissä kaikkiin opettajiin. Ennemminkin tämä on kuvaus tämän kyseisen opettajaryhmän kokemuksista heidän omassa työympäristössään ja koulukontekstissaan. On mahdollista, että toisessa koulussa tai esimerkiksi toisen kokoisella paikkakunnalla asiaan liittyisi sellaisia työn tekemisen reunaehtoja, jotka toisivat oman lisänsä tähän opettajuuden muutosprosessiin, mutta joita ei tässä tarkastellussa kontekstissa ollut läsnä.

Eskola ja Suoranta (1998, 211–213) nimeävät tulosten luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden. Uskottavuus tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien ajatusmaailmaa (Hirsjärvi ym. 2009, 231–233). Olen varmistanut tulkintojeni oikeellisuutta keskustelemalla löydöistä niin tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuin myös muiden opettajien kanssa. Eskola ja Suoranta (1998, 212) kyseenalaistavat sen, lisääkö analyysiprosessin reflektointi tutkittavien kanssa tutkimuksen luotettavuutta vai ei. On varmasti tutkimustehtäviä, joissa tutkittavien kuva vallitsevasta todellisuudesta on hyvin erilainen kuin tutkijalle piirtyvä kuva. Mikäli opettajien kokemus omasta arjestaan olisi kuitenkin ollut hyvin poikkeava tekemistäni löydöistä, olisi se ainakin antanut aiheita tarkastella omaa analyysiäni kriittisin silmin uudemman kerran. Joka tapauksessa minä tutkijana olen vastuussa siitä, että aineiston analyysi ja löydöt ovat totuudenmukaisia ja aineison mukaisia.

Laadulliseen aineiston analyysiin liittyy tällainen tulosten tulkinta oleellisena osana tutkimusprosessia. Siksi tutkijan täytyy olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään, jotta ne eivät sekoitu aineiston kanssa (Cohen, Manion & Morrison 2000, 530). Olen koettanut kirjoittaa omia ennakkokäsityksiäni auki myös lukijan luettavaksi tutkimuksen toteutuksen kuvaukseen, jolloin lukijan on mahdollista päästä käsiksi myös minun asemaani suhteessa tutkimusympäristöön ja tutkimustehtävään.

Tulosten vahvistuvuus viittaa siihen, että muut samasta aihealueesta tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset tukevat tehtyjä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 211). Olen verrannut omia löytöjäni muihin samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten tuloksiin niin tutkimuksen löytöjä esittäessäni kuin löytöjen merkitystä tarkastellessani. Tässä tutkimuksessa ei löytynyt mitään mullistavalla tavalla erilaista kuin aiemmissa tutkimuksissa, joten tämä tutkimus vahvistaa aiempia löytöjä samalla kun ne vahvistavat tämän tutkimuksen löydöt. Silti tämä tutkimus tuo oman näkökulman tutkimuksen aihepiiriin eli siihen, miten opettajat kokevat opettajuuden muutoksen uudessa opetuskulttuurissa.

7.4 Eettinen pohdinta

Eskolan ja Suorannan (1998, 52) mukaan laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset jakautuvat kysymyksiin tiedon hankinnan eettisyydestä ja tiedon käytön eettisyydestä. Ihmisten parissa tehtävässä tutkimuksessa ensisijaista on varmistaa tutkittavien vapaaehtoisuus ja se, että heillä on riittävät tiedot tutkimuksen tarkoituksesta ja mahdollisista riskeistä (emt. s. 54). Tätä tutkimusta tehdessäni olen hankkinut tutkimusluvan tutkimuksen toteuttamiseen opetuksen järjestäjältä (liitteet 4 ja 5), minkä lisäksi olen selostanut opettajille seikkaperäisesti tutkimuksen tarkoituksen, tutkimustilanteen etenemisen sekä tutkimuksen eri vaiheiden etenemisen pyytäessäni heitä osallistumaan tutkimukseen.

Ei kuitenkaan riitä, että tutkittava on tietoinen tutkimuksen mahdollisista riskeistä ja seuraamuksista, vaan tutkijan tulee olla näistä myös tietoinen ja kyettävä arvioimaan tutkimuksen vaikutusta tutkittaviin jo ennalta (Eskola & Suoranta 1998, 58). Kuinka muuten tutkija voisikaan informoida tutkimukseen osallistuvia tutkimuksen riskeistä? Itse olen tätä tutkimusta tehdessäni ajatellut, että vaikeistakin asioista voi kirjoittaa tutkittavia kunnioittavalla ja arvostavalla otteella, ja tällaiseen kirjoitustyyliin olen tutkimusraportissa pyrkinyt. Tutkijana, kielellistäessani tutkittavien kokemuksia yleiselle tasolle, rakennan samalla laajempia merkityksiä heidän kokemuksilleen eikä ole yhdentekevää kuinka sen teen. Tutkijana otan kantaa ympäristööni ja tutkittavaan ilmiöön sillä, millaisin käsittein lähestyn tutkimusilmiötä ja on vain kohtuullista olettaa, että valitsemillani käsitteillä on merkitystä tutkittavan elämään joko suoraan tai välillisesti.

Tutkittavien yksityisyyttä tulee kunnioittaa ja tutkittavien anonymiteetti täytyy tutkijan pystyä takaamaan tutkimustuloksia raportoidessaan. Tutkittaville luvattut asiat täytyy tutkijan kyetä pitämään ja esittämään tutkimuksen tulokset rehellisesti, vaikka tulokset eivät olisi tutkittaville tai tutkijalle suotuisia. (Eskola & Suoranta 1998, 57.) Olen pyrkinyt häivyttämään tutkittavien tunnistettavuutta poistamalla tutkimusraportista kaikki sellaiset taustatiedot, jotka voisivat tehdä tutkimukseen osallistuneista opettajista tunnistettavia. Tästä syystä myös aineistonäytteet on yleiskielistetty, jotta henkilökohtaiset puhetavat eivät paljasta kuka vastaajista on kulloinkin kyseessä.

7.5 Jatkotutkimusideat

Tämä tutkimus tarkasteli opettajien kokemuksia heidän oman opettajuutensa muutoksesta. Aineistosta löytyi neljä elementtiä, joiden kautta opettajat kulkivat omassa identiteettiprosessissaan. Tämä tutkimus valotti opettajien kokemaa identiteettiprosessia, joka on sidoksissa heidän omaan kokemusympäristöönsä ja sen asettamiin reunaehtoihin.

Olisi mielenkiintoista jatkaa tätä samaa tutkimusta pariinkin eri suuntaan: Millaisena muutosprosessi näyttäytyisi, jos tätä aineistoa kasvattaisi yhä edelleen tässä nimenomaisessa ympäristössä? Voisiko aikaperspektiivi tuoda aiheeseen vielä uusia näkökulmia? Tai laajenisiko ymmärrys yhdessä opettamisen vaikutuksista opettajuuteen, jos aineistoon lisättäisiin muita yhteisopettajuudessa työskenteleviä opettajia muista koulusta? Millaista olisi yhteisopettajuus yläkoulussa tai muilla koulutusasteilla? Lisäksi olisi mahdollista tehdä vertailua, jota tässä tutkimuksessa ei tehty. Kokevatko tai käsittävätkö luokanopettajat yhteisopettajuuden eri tavalla kuin erityisopettajat tai aineenopettajat? Onko opetuksen pituudella vaikutusta siihen, miten opettaja kokee yhteisopettajuuden?

Pohdinnassa tuotiin jo esille se, ettei esimerkiksi luokanopettajan ja erityisluokanopettajan yhteisopettajuus ole missään suomalaisessa kunnassa tai kaupungissa tällä hetkellä läpileikkaavana erityisen tuen mallinna. Mikäli joku rohkea opetuksenjärjestäjä joskus lähtee tällaiseen malliin, on yhteisopettajuudesta heti mahdollisuus saada aivan uudella tavalla kattavaa, yleistettävissä olevaa tietoa. Toistaiseksi tällaista mahdollisuutta ei ole.

Myös opettajien kokemusten vertaaminen määrällisesti mitattaviin asenteisiin yhdessä opettamista, inklusiota tai joustavaa oppimisen tukea kohtaan voisi olla mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tällöin olisi mahdollista verrata millaisia eroja löytyy määrällisen ja laadullisen aineiston välillä. Opettajuuden muutosprosessista voisi löytyä kokonaan uudenlaisia ulottuvuuksia.

Se, mihin tässä tutkimuksessa ei paneuduttu lainkaan, ovat oppilaiden kokemukset yhteisopettajuusluokassa. Oppilaiden näkökulma aiheeseen olisi tärkeä, sillä yhteisopettajuus tekee myös lasten kouluarjesta erilaisen kuin aiemmin. Koulua ja opetusta kehittäessä lasten näkökulma on arvokas, ja heillä on myös lakiin sidottu oikeus kertoa mielipiteensä koulun kehittämistä koskevissa asioissa (Peruopetuslaki 2013, §47a). Myös kuten jo aiemmin on tullut todettua, in-

kluusion eduista tiedetään jo paljon. Tutkimus on keskittynyt löytämään inklusion etuja oppimistuloksista, mutta todelliset hyödyt saattavat olla aivan muualla.

Tämä tutkimus ei tarjonnut vielä käytännön sovellusta tutkimuksen pohjalta ker-tyneiden tietojen pohjalta. Yhteisopettajuus vaikuttaa opettajien kokemusten pohjalta tukevan opettajien opettajuuden myönteistä kehitystä monipuolisesti. Mitä yhteisopettajuudesta täytyisi vielä tietää, jotta mallia voidaan tarjota laajem-paan käyttöön? Lisäksi pohdittavaksi jää onko olemassa sellaista yhdessä teke-misen muotoa, jolla nämä hyödyt saadaan yleisopetuksen luokanopettajien ja ai-neenopettajien ulottuville.

Lähteet:

- Adams, L. & Cessna, K. 1993. Metaphors of the Co-taught Classroom. *Preventing School Failure*, 37, 28-32.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education*, 2, 308-319.
- Austin, V. L. 2001. Teachers' Beliefs about Co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologinen asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 60-78.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching And Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard, MA. Harvard University Press.
- Carnaghi, A., Maass, A. & Fasol, F. 2011. Enhancing Masculinity by Slandering Homosexuals: The Role of Homophobic Epithets in Heterosexual Gender Identity. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 37(12), 1655-1665.
- Chapple, J. W. 2009. *Co-teaching: From Obstacles to Opportunities*. Ashland, OH. Ashland University.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practice. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.

- Curcic, S., Gabel, S. L., Zeitlin, V., Cribaro-Difatta, S. & Glarner, C. 2011. Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 117–133.
- Dang, T. K. A. 2013. Identity in Activity. Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47–59.
- Erikson, E. H. 1950. *Childhood and society*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P., Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2010. Changing Economic Conditions and Identity Formation in Adulthood. *European Psychologist*, 15(4), 293–303.
- Gonzales-Backen, M. A. & Umana-Taylor, A. J. 2011. Examining the Role of Physical Appearance in Latino Adolescents' Ethnic Identity. *Journal Of Adolescence*, 34(1), 151–162.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Humphrey, N. & Symes, W. 2013. Inclusive Education for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Secondary Mainstream Schools: Teacher Attitudes, Experiences and Knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46.
- Ibarra, H. 1999. Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44(4), 764–791.
- Jyväskylän yliopisto. 2014a. Tutkimus. <https://www.jyu.fi/edu/tutkimus> Viitattu 2.12.2014.
- Jyväskylän yliopisto. 2014b. Vireää tutkimusta. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/tutkimus> Viitattu 2.12.2014.

- Kelchtermans, G. 2005. Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education* 21(8), 995-1006.
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. & Johnson, H. 2012. Stone Soup: Using Co-teaching and Photovoice to Support Inclusive Education. *Educational Action Research*, 20(2), 183-200.
- Lindsay, G. 2007. Annual Review: Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Marcia, J. E. 1967. Ego Identity Status: Relationship to Change in Self-esteem, "General Maladjustment", and Authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J. E. 1999. Representational Thought in Ego Identity, Psychotherapy, and Psychosocial Development Theory. Teoksessa I. E. Sigel (toim.) *Development of Mental Representation: Theories and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marcia, J. E. 2002. Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2, 7-28.
- Mathieson, S. 2012. Disciplinary Cultures of Teaching and Learning as Socially Situated Practice: Rethinking the Space Between Social Constructivism and Epistemological Essentialism from the South African Experience. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 63(5), 549-564.
- Messiou, K. 2012. Collaborating with Children in Exploring Marginalisation: An Approach to Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Miller, P. H. 2002. *Theories of Developmental Psychology*. 4th Edition. New York, NY: Worth Publishers.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nokes, J. D., Bullough, R. V., Egan, W. M., Birrell, J. R. & Merrell, H. 2008. The Paired-placement of Student Teachers: An Alternative to Traditi-

onal Placements in Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(8), 2168-2177.

Oja, S. (toim.) 2012a. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus: Juva.

Oja, S. 2012b. Koulun uudistaminen koskee koko järjestelmää. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus: Juva, 83-105.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2015. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo> Viitattu 16.1.2015.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki. Opetusministeriö.

Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki. 30.12.2013/1287.

Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd edition. New York, N.Y.: Sage Publications.

Perusopetuslaki. 24.6.2010/642.

Perusopetuslaki. 30.12.2013/1267.

Piechura-Couture, K., Tichenor, M., Touchton, D., Macisaac, D. & Heins, E. D. 2006. Co-teaching: A Model for Education Reform. *Principal Leadership*, 6, 39–43.

Piore, M. J. & Safford, S. 2006. Changing Regimes of Workplace Governance, Shifting Axes of Social Mobilization, and the Challenge to Industrial Relations Theory. *Industrial Relations* 45(3), 299–325.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityis- huolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. *Teacher Learning in Co-teaching*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salend, S. J., Gordon, J. & Lopez-Vona, K. 2002. Evaluating Cooperative Teaching Teams. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 196–200.
- Saloviita, T. 2009. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Tampere: PS-kustannus.
- Schaffer, H. R. 2006. *Key Concepts in Developmental Psychology*. London, UK: Sage Publications.
- Schein, E. H. 1978. *Career Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73(4), 392-416.
- Slay, H. & Smith, D. 2011. Professional Identity Construction: Using Narrative to Understand the Negotiation of Professional and Stigmatized Cultural Identities. *Human Relations*, 64(1), 85–107.
- Steensma, T. D., Kreukels, B., De Vries, A. & Cohen-Kettenis, P. T. 2013. Gender Identity Development in Adolescence. *Hormones and Behavior*, 64(2), 288–297.
- Taipale, J. 2010. Johdanto. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–22.
- Taifel, H. 1972. Social categorization. Teoksessa S. Moscovici (toim.). *Introduction à la psychologie sociale (Vol. 1)*. Paris, Larouse, 272–302.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament C. 1971. Social Categorization and Intergroup Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149–177.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A One-year Study of the Development of Co-teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27:3, 373–390.
- Tsai, K. M. & Fuligni, A. J. 2012. Change in Ethnic Identity across the College Transition. *Developmental Psychology*, 48(1), 56–64.

- Turner, J. C. 1975. Social Comparisons and Social Identity: Some Prospects for Intergroup Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 149-178.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Walther-Thomas, C. S. 1997. Co-teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Walther-Thomas, C. S., Bryant, M. & Land, S. 1996. Planning for Effective Co-teaching: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, 255-264.
- Yip, T. 2014. Ethnic Identity in Everyday Life: The Influence in Identity Development Status. *Child Development*, 85(1), 205-219.
- Yu, L. & Xie, D. 2010. Multidimensional Gender Identity and Psychological Adjustment in Middle School: A Study in China. *Sex Roles*, 62(1-2), 100-113.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomakkeen kysymykset

1. Miksi alun perin kiinnostuit yhteisopettajuusluokassa toimimisesta?
2. Kuinka ennakko-odotuksesi erosivat siitä, mitä yhteisopettajuusluokan arkitodellisuus on?
3. Kuinka yhteisopettajuus on muuttanut suhtautumistasi omaan työhösi luokanopettajana?
4. Mitkä ovat yhteisopettajuuden hyvät puolet?
5. Mikä yhdessä opettamisessa ja yhteisessä luokassa on palkitsevaa?
6. Mikä yhteisopettajuudessa on haastavaa? Mitkä asiat on vaikeampi tehdä yhdessä verrattuna yksin toimimiseen?
7. Kuinka työnjako toteutuu luokassanne ja kuinka onnistunut työnjako mielestäsi on?
8. Mitä olet saanut yhteisopettajuusluokassa toimimisesta? Mitä itse olet tuonut yhteistyöhön?
9. Kuinka oma ammattitaitosi on kehittynyt yhteisopettajuusluokassa opettamisen myötä?
10. Millaisena näet yhteisopettajuuden ja yhteisopettajuusluokkien tulevaisuuden?
11. Kuinka yhteisopettajuusluokassa opettaminen on muovannut omia urasuunnitelmiasi ja tulevaisuuden odotuksiasi?

Liite 2: Teemahaastattelun runko

TUTKIMUSHAASTATTELUN KYSYMYKSET

Taustatiedot:

Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana?

Kuinka pitkään olet työskennellyt yhteisopettajuusluokassa?

Työskenteletkö luokassa luokanopettajana vai erityisopettajana?

Tutkimuksen teemat:

Miten tällä hetkellä määrittelet yhteisopettajuuden? Mitä yhteisopettajuus on?

Kuinka yhteisopettajuus palvelee oman ammattitaitosi ja opettajuutesi kehittymistä tällä hetkellä?

Mikä on mielestäsi ollut suurin hyöty sinulle yhdessä opettamisessa sinä aikana kun olet toiminut opettajana yhteisopettajuusluokassa verrattuna yksin opettamiseen?

Mikä yhteisopettajuudessa on sinulle haasteellisinta?

Mihin suuntaan haluat kehittyä opettajana ja mihin suuntaan haluaisit, että yhteisopettajuus kehittyisi tulevaisuudessa?

Liite 3: Aineiston analyysi

Aineistolöydöt/ lomakeaineisto:	Aineistolöydöt/ haastatteluaiaineisto:	Muutostekijöiden osa-alueet:	Muutos osana identifiteittä:	4 muutos- tekijää:	Opettajien kokema muutos:	Tutkimus-kysymys:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ halu kokeilla uutta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ työparin palaute ▪ toisen esimerkki ▪ uudet käytännön taidot ▪ oman osaamisen jakaminen ▪ observointi ▪ havaintojen jakaminen ▪ yhteinen reflektio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ halu opettaa yhdessä ▪ vaikeus luopua vallasta ▪ vaikeus luopua omasta tilasta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minäkuva ▪ motivaatio ▪ pedagogiikka 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ luopuminen 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ lisää luottamusta omaan ammattitaitoon ▪ luottamus lisää kykyä kompromisseihin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ halu ryhtyä opettamaan yhdessä ▪ ilo toisen osaamisesta ▪ luottamuksen puute vähentää jaksamista ▪ luottamuksen puuttuessa ei tapahdu jakamista ▪ sitoutuminen työhön, ryhmään ja yhteistyöhön 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ luottamus omaan ammattitaitoon ▪ työparille osoitettu luottamus ▪ työparin osoittama luottamus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minäpystyvyys ▪ minäkuva ▪ motivaatio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ luottamus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siirtyminen henkilö-kohtaisesta opettajuudesta jaettuun opettajuuteen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kuinka opettajien kokemus omasta opettajuudesta on muuttunut yhteisopettajuuden aikana?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opetusvälineiden jakaminen ▪ suunnittelu ▪ juoksevat asiat ja työtehtävät ▪ paperityöt ▪ tiedot ja taidot ▪ havainnot ▪ työparin tuki ▪ työparin kannustus ▪ yhteinen reflektio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ arviointi ▪ työtehtävät ja suunnittelu ▪ vaikeat tilanteet ▪ vetovastuu tunneilla, jousto ▪ ideat ja materiaalit ▪ arjen ja arvojen reflektointi ▪ yhteiset tavat ▪ dialogisuus ▪ työn ilo ▪ työparin tuki ▪ ajatusten sanoittaminen ▪ tahto kehittyä ▪ toisen osaamisesta ammentaminen ▪ toisen esimerkki ▪ yhteinen ideointi ▪ uuden kokeileminen ▪ yhteinen reflektio ▪ syventynyt ryhmän ja oppilaan tuntemus ▪ oma sisäinen kasvu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ arjen rutiinien jakaminen ▪ pedagoginen jakaminen ▪ henkinen jakaminen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pedagogiikka ▪ työhyvinvointi ▪ motivaatio ▪ aineenhallinta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ jakaminen 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ työparin rinnalla oppiminen ▪ työparin kanssa oppiminen ▪ opetusryhmästä oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pedagogiikka ▪ aineenhallinta ▪ minäpystyvyys ▪ minäkuva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oppiminen 		

Liite 4: Tutkimuslupahakemus

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Teen kasvatustieteen opintoja Jyväskylän Yliopistossa pääaineenani erityispedagogiikka. Haen tutkimuslupaa pro gradu - tutkielmalleni.

Tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tavoite on tarkastella peruskoulun alaluokilla yhteisopettajuusluokissa työskentelevien opettajien kokemuksia yhdessä opettamisen myötä tapahtuvasta ammatti-identiteetin ja opettajuuden muutoksesta. Yhdessä opettaminen on viime aikoina ollut opetuskentällä nouseva trendi, josta koetaan olevan hyötyä niin opettajille kuin oppilaille (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386).

Tutkimuksesta tulee laadullinen pitkäikäistutkimus, sillä käytän kandidaatin tutkielmani aineistoa osana tätä tutkimusta

Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni aineiston kerrytän haastattelemalla tutkimukseen suostumuksensa antavia opettajia. Haastattelut on tarkoitus tehdä teemahaastatteluna ja yksilöhaastatteluin. Mikäli kertyvän aineiston pohjalta ilmenee tarvetta, aion pyytää opettajia myös yhteen ryhmähaastatteluun. Haastattelujen pääteemat ovat tämän hakemuksen liitteenä.

Tutkimuksen aikataulu

Tavoitteeni on kerryttää tutkimuksen aineisto loka-marraskuussa 2014. Lopullinen tutkimusraportti valmistuu keväällä 2015.

Ystävällisin terveisin,
Lotta Ulvelin.

Liite 5: Kyselylomakkeen saatekirje

Hei!

Teen kandidaatin tutkielmaa Jyväskylän avoimeen yliopistoon. Tutkielmani aiheena on yhteisopettajuus, ja erityisesti opettajan ammatti-identiteetin muutos yhteisopettajuusluokassa toimimisen myötä. Tavoitteenani on tarkastella muutosta siitä, miten opettajat kokevat oman ammattinsa ja ammatti-identiteettinsä yksin luokkaa luotsatessaan siihen, kuinka käsitykset ovat muuttuneet yhdessä tekemisen ja vastuun jakamisen myötä.

Pyydän ystävällisesti käyttämään hetken oheisiin kysymyksiin vastaamiseen. Kysymyksiä ei ole montaa, mutta toiveeni olisi, että saisin kysymyksiin mahdollisimman laajoja ja monipuolisia vastauksia. Jos mahdollista, toivon mukaan esimerkkejä käytännön elämästä.

Toivon saavani vastauksesi marraskuun loppuun mennessä. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti eikä vastaajien henkilöllisyys ole tunnistettavissa lopullisessa opinäytetyössä. Vastaan myös aineiston asianmukaisesta säilytyksestä.

Yhteistyöstä kiittäen,

Lotta Ulvelin.