

**"Kyl se yhdessä tekeminen on niin paljon kivempaa!"**  
Yhteisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista

Carolina Puukko  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Puukko, Carolina. 2019. Kyl se yhdessä tekeminen on niin paljon kivempaa! Yhteisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.**

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yhteisopettajien työhyvinvointia ja sitä keskeisesti määrittäviä tekijöitä. Lisäksi tarkastellaan opettajien ehdotuksia työhyvinvoinnin parantamiseksi. Aihetta lähestytään yhteisopettajien kokemusten pohjalta, ja saatuja tuloksia voidaan hyödyntää yhteisopettajien työhyvinvoinnin kehittämisessä.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineisto on kerätty kuudelle luokanopettaja-taustaiselle yhteisopettajalle tehdyn puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla keväällä 2018. Aineisto on analysoitu hyödyntäen teoriaohjaavaa laadullista sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittavat, että onnistuneen yhteisopetuksen koetaan parantavan yhteisopettajien työhyvinvointia. Keskeisimmin yhteisopettajien työhyvinvointia vaikuttavat hallinnon, työyhteisön, sidosryhmien ja työparin tuki yhteisopettajuudelle sekä opettajan perehtyneisyys yhteisopettajuuteen. Myös työn rajaamisen taito koetaan työhyvinvoinnin kannalta keskeiseksi. Työhyvinvointiaan parantaakseen opettajat kaipaavat kattavampaa hallinnon tukea yhteisopettajuudelle, lisää vaikutusmahdollisuuksia työhön esimerkiksi suunnitteluajan, aikataulujen ja työparin valinnan suhteen, sekä yhteisöllisyyden ja avoimuuden kulttuurin lisäämistä. Työhyvinvointia parannettaisiin myös vertaishavainnointia ja koulutusta lisäämällä sekä varmistamalla opetukselle tarkoituksenmukaiset tilat. Nämä tutkimustulokset tukevat aiempia työhyvinvoinnista ja yhteisopettajuudesta tehtyjä tutkimuksia.

Onnistunut yhteisopetus ei siis ole itsestäänselvyys, vaan vaatii toteutuakseen paljon panostusta sekä koko koululta että yhteisopettajilta. Koska pohja onnistumiselle ja työhyvinvoinnille luodaan pitkälti jo ennen itse työn toteuttamista, olisi tärkeää, että työhyvinvoinnin keskeisiin tekijöihin kiinnitettäisiin huomiota myös opettajankoulutuslaitoksella. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös kehittäessä opettajankoulutuksen kurssitarjontaa työelämätaitojen ja yhteisopettajuuden osalta.

Asiasanat: yhteisopetus, luokanopettaja, työhyvinvointi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>YHTEISOPETTAJUUS JA TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>4</b>
2.1	Opettajien välinen yhteistyö ja toiminnan lähtökohdat .....	4
2.1.1	Mallit ja työtavat .....	6
2.1.2	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet opettajille .....	7
2.2	Opettajien työhyvinvointi .....	10
2.2.1	Opettajien työhyvinvoinnin mallit .....	11
2.2.2	Opettajien työhyvinvointia haastavat ja tukevat tekijät .....	15
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>20</b>
3.1	Tutkimustehtävä .....	20
3.2	Tutkimusmetodi ja lähestymistapa .....	21
3.3	Tutkimuksen osallistujat ja aineiston keruu.....	23
3.4	Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	26
3.5	Eettiset ratkaisut.....	28
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
4.1	Yhteisopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät .....	30
4.1.1	Työn jakaminen opettajien kesken .....	30
4.1.2	Työolot .....	34
4.1.3	Ammatillinen osaaminen .....	36
4.1.4	Yhteisopettajuutta tukeva työyhteisö.....	39
4.2	Yhteisopettajien työhyvinvoinnin kehittäminen.....	42
4.2.1	Työparin muodostaminen.....	42
4.2.2	Työolojen kehittäminen.....	43

4.2.3	Ammatillisen kasvun tukeminen .....	45
4.2.4	Työyhteisön kehittäminen.....	46
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>48</b>
5.1	Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat.....	48
5.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	51
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>56</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>62</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalainen työelämä on parhaillaan suurten muutospaineiden alla. Työelämän kehittämistarpeen on todettu liittyvän erityisesti yhteiskunnan ja talouselämän kilpailukyvyyn ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä globaalin kestävyuden ja rakennemuutosten huomioimiseen (Ahonen 2013, 11). Työuria halutaan pidentää ja tehokkuutta maksimoida. Olisi kuitenkin hyvä muistaa, että hyvinvointi ja työ ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Tärkeää onkin nyt panostaa työhyvinvointiin, jonka on tieteellisesti todettu olevan tehokas keino tuottavaan ja innovatiiviseen työskentelyyn sekä kilpailukyvyyn vahvistamiseen (Ahonen 2013, 11; Viro-lainen 2012, 9).

Yleinen työelämän muutos ulottuu myös koulumaailmaan, jossa siitä osansa saavat niin koulu kuin opettajat. Makrotasolla tapahtuvat yhteiskunnalliset muutokset ja linjaukset näkyvät nykykoulussa oppimiskäsityksissä, opetuksen tehtävissä, tavoitteissa, oppimisympäristöissä ja työtavoissa, jotka hakevat alati tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista paikkaansa koulussa. Samalla ne vaikuttavat hyvinkin konkreettisesti opettajan työnkuvaan. Onkin todettu, että opettajat kokevat parhaillaan työstressiä enemmän kuin muut työelämässä olevat, ja yksi heidän stressiään lisäävistä tekijöistä on juuri hallitsemattomaksi koetut muutokset (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 1).

Onnismaan mukaan (2010, 4) opettajien työhyvinvointiin olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota jo siksi, että sen on todettu heijastuvan oppilaiden hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen sekä opetuksen laatuun. Koulutettuja opettajia siirtyy yhä useammin pois opettajan työstä sen alkuvaiheessa, ja pitkäänkin alalla olleet opettajat toteavat työn luonteen muuttuneen radikaalisti jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä vaativaksi ja täten myös aiempaa kuormittavammaksi (Rajakaltio 2014, 5). Huoli opettajien ammatissa pysymisestä ja työssäjaksamisesta on otettu tosissaan ja siksi Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) seuraakin opettajien työhyvinvoinnin kehittymistä joka toinen vuosi toteuttamallaan opetusalan työolobarometrillä, joista viimeisin valmistui vuonna 2017. Sen tulokset

osoittavat opettajien työssäjaksamisen olevan koetuksella ja erilaisten työpahoinvoinnin ilmiöiden, kuten sairaspissaolojen, lisääntyneen (Länsikallio ym. 2018, 1). Tilanteen kohentamiseksi tarvitaan tutkimusta opettajien työhyvinvointia tukevista ja edistävästä tekijöistä. Tällaista tutkimusta on kuitenkin löydettävissä opettajien työpahoinvointia käsittelevään tutkimukseen verrattuna huomattavan vähän, kuten Roffey (2012, 15) ja Virolainen (2012, 9) ovat todenneet.

Opettajan työ on sikäli mielenkiintoinen ammatti, että kuten Salovaara ja Honkonen (2013, 9) toteavat, monesti samat asiat, jotka tuottavat opettajan työssä voimia ja onnistumisia, aiheuttavat opettajille myös toistuvaa epäonnistumisen tunnetta ja väsymistä. Onkin siis tärkeää syventyä niihin tekijöihin, joiden kautta opettajien työhyvinvointia voitaisiin tukea ja edistää. Lankisen (2010, 4) mukaan henkilöstönsä hyvinvoinnin lisäämisessä onnistuneita kouluja tutkittaessa on onnistujilla löydetty joitakin yhteisiä ominaisuuksia. Nämä kaikki perustuvat jaettuun vastuuseen, yhteisöllisyyteen ja avoimuuteen, ja ne ovat vahvasti sidoksissa työyhteisön jäsenten hyvään keskinäiseen vuorovaikutukseen. Voidaankin siis todeta, että mikäli opettajien työhyvinvointia halutaan tukea ja lisätä, opettajia tulisi rohkaista keskinäisen yhteistyön lisäämiseen ja avoimuuden kulttuurin ylläpitämiseen. Tähän kannustaa myös viimeisin valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa suositellaan sekä opettajien keskinäisen että moniammatillisen yhteistyön lisäämistä niin kouluyhteisön sisällä kuin eri koulujen välillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36). Opettajien välisen yhteistyön lisääminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, sillä kyseessä on yksilöprofessioksi mielletty ammatti, jossa työskentely on perinteisesti tapahtunut luokkahuoneen yksityisyydessä (Martin & Williams 2012, 2). Voimme odottaa, kuten muissakin koulumaailmaan liittyvissä muutoksissa, että tässä asiassa muutos tapahtuu hitaasti (Sahlberg 2000, 10).

Eräs keino lisätä opettajien välistä yhteistyötä on yhteisopettajuus, jossa kaksi tai useampi opettaja tekee tasa-arvoista yhteistyötä ja vastaa yhdessä sekä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta että arvioinnista (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5). Yhteisopettajuudesta on todettu koituvan paljon hyötyjä sekä oppimiselle että opettamiselle ja onnistuneesti toteutettuna se tukee myös opettajien työssä jaksamista (Malinen & Palmu 2017, 10, 13).

Millaisten tekijöiden koetaan tukevan yhteisopettajien työhyvinvointia? Millaisia työhyvinvoinnin riskitekijöitä yhteisopettajuus saattaa opettajien kokemusten perusteella sisältää? Voitaisiinko nykyisiä käytäntöjä kehittää niin, että yhteisopettajuus tukisi vielä entistä paremmin opettajien työhyvinvointia? Nämä ovat kysymyksiä, joihin tässä tutkimuksessa haetaan vastauksia.

Sekä yhteisopettajuus että opettajien työhyvinvointi ovat tutkimusteorioina ja tutkittavina ilmiöinä ajankohtaisia, kiinnostavia ja yhteiskunnallisella tasolla paljon puhututtavia. Pro gradu -tutkimukseni kautta pyrin aiempaa parempaan ymmärrykseen työhyvinvoinnin rakentumisesta sekä opetusosalalle yhä enenevässä määrin leviävästä yhdessä tekemisen kulttuurista. Näiden kahden teeman koen olevan tulevan opettajan työuran kannalta erittäin keskeisiä ja tärkeitä. Henkilökohtaisella tasolla motivaatiota kyseisten ilmiöiden tutkimiseen lisää se, että olen aiemmalta koulutukseltani varhaiskasvatuksen opettaja ja entisessä työssäni tottunut tiimityöskentelyyn yhdessä muiden alan ammattilaisten kanssa. Onkin mielenkiintoista tutkia, kuinka yhdessä tekemisen eetos on rantautunut koulumaailmaan ja miten sen on koettu vaikuttaneen työhyvinvointiin.

Tämän tutkimus koostuu viidestä pääluvusta, jotka yhdessä muodostavat yhteisopettajuutta ja opettajien työhyvinvointia käsittelevän kokonaisuuden. Kahdessa ensimmäisessä pääluvussa keskitytään tutkittavan ilmiön teoreettiseen kuvaukseen sekä tutustutaan tutkimuksen kannalta keskeisiin käsitteisiin. Kolmannessa pääluvussa esitellään tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset, sekä kuvaillaan tutkimuksen toteutusta. Pääluvussa neljä esitellään tutkimustulokset ja tarkastellaan niitä teoriataustaan peilaten. Tutkimuksen päättää pääluku viisi, jossa esitellään tutkimuksen johtopäätökset ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 YHTEISOPETTAJUUS JA TYÖHYVINVOINTI

### 2.1 Opettajien välinen yhteistyö ja toiminnan lähtökohdat

Kahden opettajan yhteinen opetus ei ole opetuksen kentällä uusi ilmiö, ja Suomessa tätä ilmiötä on kutsuttu jo 1960-luvulta lähtien nimellä samanaikaisopetus (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Samanaikaisopetus tarkoittaa Saloviidan (2016, 7) mukaan kuitenkin vain opetuksellista työtapaa, jossa ”luokassa työskentelee vähintään kaksi opettajaa keskenään yhteistyötä tehden”, ja täten se ei ole riittävän osuva termi kuvailemaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien välistä yhteistyötä. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) toteavatkin, että samanaikaisopetus voidaan nähdä yhteisopettajuuden kentällä ennemminkin eräänlaisena opetuksellisena työtapana ja järjestelynä, jota hyödyntää. Heidän mukaansa samanaikaisopetuksen sijaan suomeksi tulisi puhua yhteisopettajuudesta ja yhteisopetuksesta, jotka vastaavat enemmän englanninkielisen termin co-teaching mukaista, yhteisopettajien työn todellista luonnetta.

Yksi opettaja on traditionaalisesti vastannut opetettavasta ryhmästä, mutta yhteisopettajuudessa vähintään kaksi opettajaa jakaa kokonaan ja tasa-arvoisesti keskenään tämän työn ja sen sisältämän vastuun (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Yhteisopettajuutta voidaan kuvata kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi ja teoreettiseksi viitekehykseksi, joka rakentuu opettajien syvällisemmän yhteistyön (collaboration) perustalle, kuten Friend ja Cook (2017, 182) ovat määritelleet. Yhteisopettajuuden sisältämä opettajien välinen yhteistyö, yhteisopetus, on yksittäistä työtapaa syvällisempää, yhteistä, tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jossa ollaan tai tullaan tietoiseksi toisen työstä, kuten Savonmäki (2007, 31) kuvailee. Hän korostaa, että yhteistyössä myös opettajien työn välineet (mallit ja käsitteet) ovat yhteisiä, ja ne ovat muodostuneet osallistumisessa ja sitoutumisessa yhteiseen työhön. Kyse on siis opettajien välisestä kollegiaalisuudesta, jonka tavoitteena on kehittää omaa opettajuutta, oppia toisilta ja jakaa asiantuntemusta. Kollegiaalisuuden voidaan myös nähdä sisältävän opettajien keskinäi-



sen reflektiivisyyden eetoksen, jonka tarkoituksena on yhteisen pohtimisen, tutkimisen ja kyseenalaistamisen avulla tukea opettajan pedagogista kehittymistä. (Mäntylä 2002, 29–30; Savonmäki 2007, 33.)

Luoma-Aho ja Sulopuisto (2017, 16) toteavat, että tulevaisuuden alati muuttuvassa maailmassa pärjätäksemme pelkkä asioiden tietäminen ei enää yksinään riitä, vaan tarvitaan yhä enemmän kykyä osata yhdistellä asioita ja tehdä niiden pohjalta erilaisia synteesejä. Heidän mukaansa vastaisuudessa menestymiseen tarvitaan sekä kriittistä ajattelutaitoa että hyviä tiedonkäsittely- ja vuorovaikutustaitoja. Koska yhteiskunta muuttuu enemmän vuorovaikutustaitoja vaativaksi, tulisi näiden vaatimusten näkyä myös opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Yhteistoiminnallisten ja vuorovaikutuksellisten opetusmenetelmien hyödyntäminen edellyttää kuitenkin erityisesti opettajayhteisöjen kehittymistä. Yhteisopettajuus vastaa hyvin tähän vaatimukseen, sillä siinä opettajat joutuvat haastamaan perinteisen yksin tekemisen eetoksen ja toimimaan yhteistoiminnallisesti ja vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutus- ja yhteisölliset taidot siirtyvät oppilaille heidän kasvaessaan sellaisessa kulttuurissa, jossa näitä taitoja mallinetaan (Raina 2003, 28).

Suomalaisissa kouluissa opettajien etuna on vapaus päättää, miten he tekevät työtään, ja tämä luo hyvät puitteet erilaisten työmuotojen, kuten yhteisopettajuuden, kokeilulle (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 36). Kun uudenlaista opetusmetodia, esimerkiksi yhteisopettajuutta, suunnitellaan otettavaksi osaksi opetusta, kertoo se koulukulttuurin muutoksesta (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 347). Aloite yhteisopettajuuteen ei kuitenkaan aina tule opettajilta, vaan siihen saatetaan ryhtyä esimerkiksi hallinnollisista syistä tai rehtorin aloitteesta. Kun aloite yhteisopetukseen tulee muilta kuin opettajilta itseltään, olisi tärkeää varmistaa, että opettajien osallistuminen yhteisopetukseen perustuu vapaaehtoisuuteen, sillä sen on todettu olevan yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksistä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 10-11.) Muiden aloitteesta lähtenyt yhteisopetus voi kuitenkin olla yhtä lailla onnistunutta kuin opettajien omasta aloitteesta alkanut yhteisopetus. Kun aloite yhteisopetukseen tulee rehtorilta tai muilta hallinnon edustajilta, opettajien yhteisopetus saa varmemmin hallinnollisen tuen,

joka on myös yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksistä (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 411).

Pulkkinen ja Rytivaara (2017, 5, 16) kartoittivat tutkimuksessaan keväällä 2010 yhteisopetuksen yleisyyttä ja määrää opettajien keskuudessa Keski-Suomen seudulliseen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohankkeeseen osallistuneissa kunnissa. Tulosten mukaan useimmiten (lähes päivittäin tai viikoittain) yhteisopetusta toteuttivat keskenään erityisopettajat yhdessä luokanopettajien tai aineenopettajien kanssa tai kaksi luokanopettajaa keskenään.) Myös Saloviita ja Takala (2010, 393) saivat selville samankaltaisia tuloksia tutkiessaan yhteisopetuksen määrää helsinkiläisten opettajien työnkuvassa. Tulosten mukaan yhteisopetusta hyödynsivät viikoittain eniten erityisopettajat ja luokanopettajat, ja sitä toteutettiin eniten erityisopettajan ja luokanopettajan tai kahden luokanopettajan välillä. Yhteisopettajuuteen käytettiin vastaajien kesken vaihtelevasti 1-2 tuntia tai 3-5 tuntia viikossa. (Saloviita & Takala 2010, 393.) Yhteenvedona voidaan todeta, että Suomessa yhteisopettajuutta ja yhteisopetusta toteutetaan opetuksen- ja kasvatuksen kentällä eri koulutustaustaisten opettajien välillä. Myös yhteisopetukseen käytettävä tuntimäärä vaihtelee tilannekohtaisesti.

### **2.1.1 Mallit ja työtavat**

Yhteisopettajuutta voidaan käytännössä toteuttaa eri tavoin ja malleja sen toteuttamiseen on lukuisia. Mallien väliset erot johtuvat pitkälti siitä, millainen on opettajien keskinäinen suhde ja millainen rooli heillä opetustilanteessa on (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25). Yhteisopetuksen lopullinen muoto ja hyödynnettävät työtavat riippuvat opettajaparista, käytettävissä olevista resursseista (tila, aika, välineet, henkilökunnan osaaminen), oppilaiden tarpeista sekä siitä, miten opettajat itse käsittävät yhteisopetuksen (Malinen & Palmu 2017, 10; Friend & Cook 2017, 182). Tarkoituksenmukaista on valita sellainen yhteisopetuksen malli ja työtap, joka tukee opettajien yhteisopetukselle yhdessä määrittelemiä tavoitteita ja jonka valinnassa on huomioitu yhteistyötä toteuttavien opettajien pedagogiset- ja ainedidaktiset- vahvuus- ja osaamisalueet. Mallin ja työtavan valin-

nassa on tärkeää varmistaa, että molemmat yhteisopetusta toteuttavista opettajista pääsevät kokeilemaan erilaisten työtapojen asettamia erilaisia opettajan rooleja ja vastuualueita mahdollisimman monipuolisesti. (Friend & Cook 2017, 165.)

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajien hyödyntämiä yhteisopetuksen työtapoja tarkastellaan Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontisen (2017, 16- 17) muodostaman mallin pohjalta, jossa yhteisopetuksen työtapoja on tutkijoiden mukaan kolme: avustava ja täydentävä opettaminen, tiimiopettaminen ja rinnakkain opettaminen. Ensin mainitussa toinen opettajista kantaa päävastuun opettamisesta toisen avustaessa ja täydentäessä opetusta. Tiimiopettaminen taas voi sisältää täydentävää, avustavaa ja rinnakkaisopettamista, mutta kumpikin opettajista tietää oppitunnin kulun, ja oppitunnin aikana rooleja voi vaihtaa. Rinnakkain opettamisessa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, joista opettajat vastaavat erikseen. Näistä malleista avustavan ja täydentävän opetuksen mallin on todettu olevan eniten käytetty ja tiimiopettamisen puolestaan kuvaavan parhaiten yhteisopettajuuden ydintä. (Rytivaara ym. 2017, 16-17.)

### **2.1.2 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet opettajille**

Yhteisopettajuudesta on monenlaista hyötyä opettajille. Tämä käy ilmi esimerkiksi Ahtiaisen, Beiradin, Hautamäen, Hilasvuoren ja Thunebergin (2011, 36-37) tutkimuksesta, jossa yhteisopettajuuden eduksi kuvailtiin kollegiaalista jakamista, vertaistuen saamista työparilta ja kahden tai useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämistä työssä. Kun opettajat tekivät työtä yhdessä, he pystyivät jakamaan kaikki opetukseen liittyvät asiat keskenään ja samalla keskustelemaan yhdessä luokkatilanteista, opetuksesta ja siitä, havaitsevatko luokassa samoja asioita. Työpari koetaan oman jaksamisen kannalta merkityksellisenä henkilönä, sillä tämän koetaan tietävän tarkalleen, mitä luokassa tapahtuu ja osaavan siten sekä arvioida yhteistä opetusta että antaa parille oikeisiin asioihin keskittyvää palautetta. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9-10.) Yhteisopettajuudessa opettaja ei siis jää missään kohtaa luokassaan yksin, vaan voi luottaa saavansa apua ja tukea toiselta opettajalta (Saloviita 2016, 128). Yhteistyön edellyttämän sitoutumisen

vuoksi yhteisopettajaparin keskinäistä suhdetta kuvaillaan useissa tutkimuksissa ammatilliseksi avioliitoksi ja työparin tuki koetaan luonteeltaan ainutlaatuisiksi (Rice & Zigmond 2000, 194; Mastropieri ym. 2005, 242; Scruggs ym. 2007, 405; Sileo 2011, 32).

Tutkimusten mukaan yhdessä opettaessaan opettajille jää enemmän aikaa huomioida, havainnoida ja arvioida yksittäisten oppilaiden taitoja tarkemmin kuin yksin opettaessa, minkä nähdään helpottavan erityisesti luokan sisäistä eriyttämistä (Ahtiainen ym. 2011, 37). Lisäksi käytettävissä olevat opetusmenetelmät ovat usein monipuolisempia kuin opettajan tehdessä työtä yksin ja kahden opettajan yhteistyön nähdään mahdollistavan paljon sellaisia asioita, joita opettajat eivät olisi yrittäneet toteuttaa yksin. Kahden opettajan läsnäolo lisää myös oppilaiden turvallisuuden tunnetta luokassa, minkä puolestaan on todettu edistävän sekä luokan työrauhaa että yhteisöllisyyttä niin luokan kuin koko koulun tasolla. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 8-10.)

Yhteisopettajuus mahdollistaa opettajille monipuolisen väylän oman ammatillisuuden kehittämiseen. Opettajat oppivat toisiltaan muun muassa erilaisista pedagogisista toimintatavoista, he voivat yhdistää osaamistaan ja jakaa opetusmateriaaleja sekä kehittää yhteisiä opetustavoitteita (Ahtiainen ym. 2011, 36; Friend & Cook 2017, 182). Näin ollen hiljaisen tiedon siirtyminen tehostuu ja avoimuus lisääntyy. Näiden asioiden on erityisesti todettu edistävän työn mielekkyyttä ja työssä jaksamista. Yhteisopettajuus koetaan mukavana vaihteluna perinteiseen opetustyöhön, mikä myös osaltaan lisää opettajien motivaatiota ja innostusta omaa työtään kohtaan. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7, 9-10.)

Conderman, Pedersen ja Bresnahan (2008, 19-20) esittävät, että suurin osa yhteisopettajuudessa esiintyvistä haasteista johtuu siitä, etteivät yhteisopettajuutta pohtivat opettajat ole osanneet varautua etukäteen siinä mahdollisesti esiintyviin haasteisiin. Täten yhteisopettajuus aloitetaan usein hyvinkin valmistautumattomina ja epärealististen odotusten siivittämisenä. He vahvasti suosittelevatkin, että yhteisopettajuutta harkitsevat opettajat perehtyisivät kunnolla etukäteen yhteisopettajuutta käsittelevään tutkimukseen ja alan kirjallisuuteen, osallistuisivat sitä käsitteleville kursseille ja hakeutuisivat havainnoimaan ja tu-

tustumaan kouluihin ja luokkiin, joissa yhteisopettajuutta toteutetaan. Mahdollisimman sujuvan yhteisopettajuuden aloittamisen lisäksi näin toimimalla on heidän mukaansa mahdollista hankkia myös tärkeä tukiverkosto oman yhteisopettajuuden toteuttamisen pohjaksi. Tämän he kokevat yhtenä tärkeänä tekijänä onnistuneen yhteisopettajuuden toteutumisessa.

Rytivaaran (2012, 319) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden kentällä haasteita koetaan esimerkiksi yhteistyön toteuttamisen ja opettajien identiteetin parissa. Jos toinen opettajista kokee, ettei hänen kriittisille mielipiteilleen ole tilaa, avoimelle keskustelulle pohjautuva yhteistyö voi muodostua mahdottomaksi. Silloin opettajien välinen suhde kriisiytyy, mutta niin käy myös opettajan ammatti-identiteetille. Jotta tältä vältyttäisiin, yhteisopettajuutta toteuttavalla opettajalla tulisi olla vahva mutta joustava opettajan identiteetti. (Rytivaara 2012, 310). Myös työparin välisellä hyvällä henkilökemialla on suuri merkitys yhteisopettajuuden onnistumiselle, sillä toisilleen täysin vieraiden ja ajatusmaailmataan erilaisten opettajien on todettu voivan ajautua herkemmin erilaisiin kommunikaatio-ongelmiin ja väärinymmärryksiin. Pahimmillaan kommunikaatio-ongelmat saattavat päättää koko opettajien välisen yhteistyön, ja siksi yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla tulisi olla hyvät vuorovaikutustaidot ja heidän tulisi tietoisesti panostaa avoimeen keskusteluyhteyteen. (Sileo 2011, 1.)

Yhteisopettajuuden tulisi saada taakseen muun koulun sekä rehtorin hyväksyntä, sillä juuri hallinnollisen tuen on todettu olevan avain onnistuneeseen yhteisopettajuuteen. Hallinnollisen tuen tulisi näkyä erityisesti yhteisen suunnitteluajan järjestämisenä yhteisopettajuusparille, sillä juuri tämän on todettu helpottavan opettajien välistä vuorovaikutusta, ongelmien ratkaisua ja yhteisopetuksen jatkuvaa arviointia sekä ennaltaehkäisevän muita yhteisopettajuudessa ilmeneviä haasteita (Pulkkinen & Rytivaara 2015,22; Malinen & Palmu 2017, 11). Suunnitteluajan puutteellisuus tai riittämättömyys saattaa pahimmillaan johtaa opettajien keskinäisen työn jakautumisen epätasapainoon. Tämä käy ilmi Mastropierin ym. tutkimuksesta (2005, 268), jossa ilmenee, ettei yhteisopettajuudesta saatu tällaisissa tilanteissa irti sen optimaalista hyötyä, sillä riittämättömän opetuksellisen valmistelun johdosta molemmat opettajat eivät olleet yhtä tietoi-

sia opetuksen sisällöstä. Tämä johti siihen, että toinen opettajista esiintyi opetus-tilanteessa enemmän avustajan roolissa vertaisen opettajan sijaan, mikä ei ole yhteisopettajuudessa tarkoituksenmukaista, ellei ennalta näin ole päätetty. On kuitenkin todettu, että riittämätöntä suunnitteluaikaa ja sen tuomia haasteita on mahdollista kompensoida opettajien runsaalla työkokemuksella (Ahtiainen ym. 2011, 37).

## 2.2 Opettajien työhyvinvointi

Työhyvinvoinnille on olemassa lukuisia eri määritelmiä. Mankan ja Mankan (2016, 40) mukaan tämä johtuu pitkälti siitä, että työhyvinvointitutkimuksen painopiste on muuttunut viimeisen sadan vuoden aikana yksilökeskeisestä ja fysiologisesta lähestymistavasta kohti työhyvinvoinnin laajempaa kokonaisuutta ja ymmärrystä, joka kattaa useamman tulokulman aiheeseen. Myös Saaranen, Pertel, Streimann, Laine ja Tossavainen (2014, 4) ovat todenneet, että työhyvinvoinnin käsitettä käytetään erilaisissa merkityksissä riippuen esimerkiksi työhyvinvointitutkimuksen tavoitteista, kontekstista ja tieteenalasta. Yksiselitteistä ja kattavaa määritelmää työhyvinvoinnista on siis vaikea löytää.

Jussila (2017) kuvailee, että työhyvinvoinnin voidaan nähdä koostuvan sen erilaisista elementeistä, joita ovat työntekijä itse, oma työ ja oman työn merkitys, organisaatio, johtaminen ja johtamiskulttuuri (esimiestyö) sekä työyhteisö ja sen ilmapiiri. Hänen mukaansa työhyvinvoinnin taustalla vaikuttaa keskeisesti yksilön työkyky, joka luo perustan työhyvinvoinnin kokemukselle. Myös Virolainen (2012, 9) ja Juniper (2011) korostavat työhyvinvoinnin kokemuksen subjektiivisuutta.

Ilmarisen, Gouldin, Järvikosken ja Järvisalon (2006, 17) mukaan työkyvyllä tarkoitetaan ihmisen fyysisten ja psyykkisten voimavarojen sekä työn välistä yhteensopivuutta ja tasapainoa. Sen muodostumista voidaan hahmottaa Ilmarisen ym. (2006, 23) muodostaman nelikerroksisen työkykytalo -mallin kautta. Ilmarinen ja Vainio (2012, 5) kuvailevat työkykytalon alimman kerroksen muodostuvan yksilön terveydestä ja toimintakyvystä ja sen kattavan yksilön fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja toimintakyvyn. Toinen kerros muodostuu

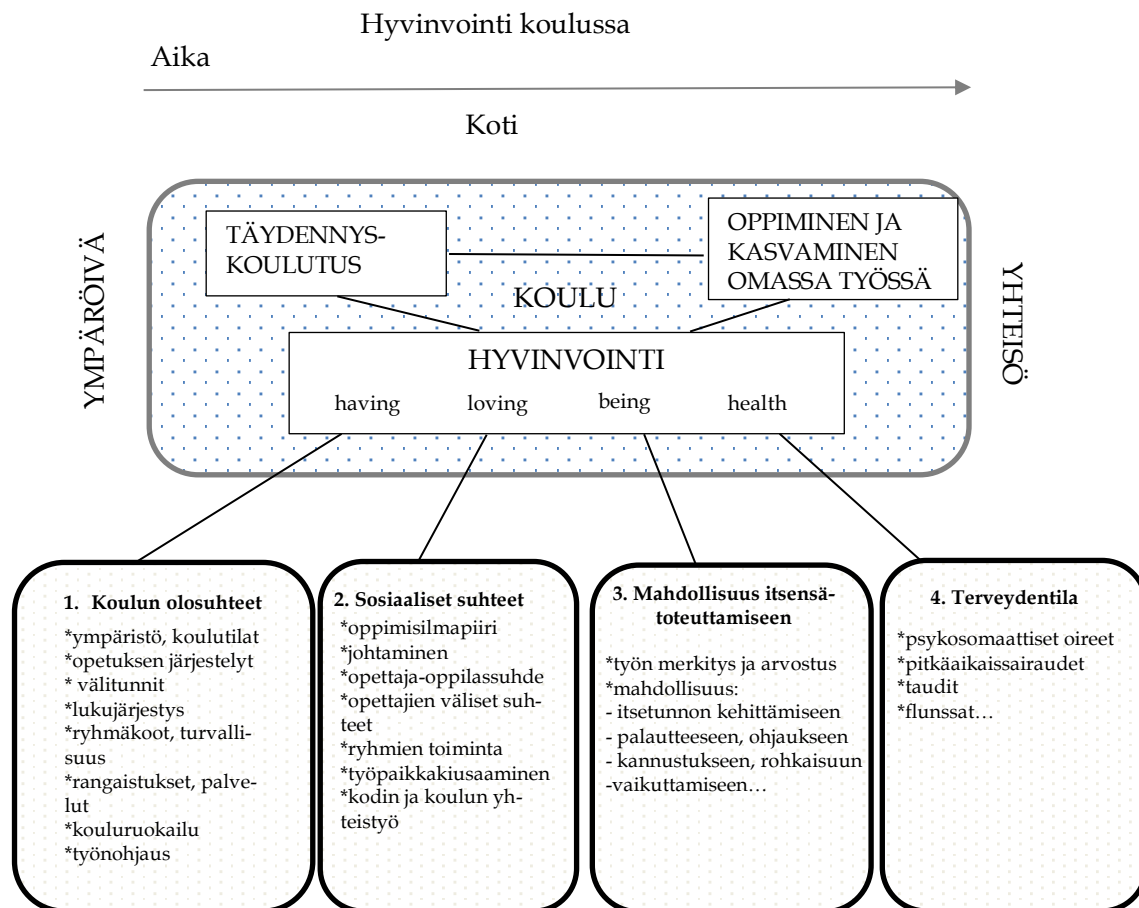
osaamisesta, johon kuuluvat yksilön tiedot, taidot ja osaaminen. Ammatillisen osaamisen lisäksi tätä kerrosta vahvistavat jatko- ja täydennyskoulutus sekä työssäoppiminen. Kolmannessa kerroksessa vaikuttavat työntekijän arvot, asenteet ja motivaatio. Ylin kerros muodostuu johtamisesta, työyhteisöstä, työstä ja työoloista. Työkykytalon kerrosten lisäksi yksilön työkykyyn vaikuttavat myös perhe, lähiyhteisö ja toimintaympäristö. Mahdollisimman otollisen ja kestäväen työkyvyn saavuttamiseksi työkykytalon ja mallin muiden osa-alueiden välillä tulisi vallita mahdollisimman hyvä tasapaino. (Ilmarinen & Vainio 2012, 5.) Mikäli yksilön työkyky jostain syystä alentuu, palauttamiseksi vaaditaan yhteistyötä työntekijän, työnantajan, työterveyshuollon, työeläkevakuutuslaitoksen ja kolmannen sektorin välillä (Jussila 2017). Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että työhyvinvointi on pääasiallisesti arjen työssä muotoutuva kirjava kokonaisuus, johon vaikuttavat useat eri tekijät, ja jossa korostuu vahvasti yksilön kokemus omasta hyvinvoinnistaan. Henkilöstön työhyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen on monestakin syystä tärkeää, ja sen voidaan nähdä olevan sekä työntekijöiden ja työnantajan että koko yhteiskunnan etu (Virolainen 2012, 9).

### **2.2.1 Opettajien työhyvinvoinnin mallit**

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu laajasti ja siitä on olemassa runsaasti tietoa. Tässä esittelen kaksi tämän tutkimuksen kannalta oleellista, opettajien työhyvinvointia kuvaavaa teoreettista mallia ja seuraavissa alaluvuissa syvennän käsitteitä kansainvälisen tutkimuksen avulla.

Opettajien työhyvinvointia voidaan lähestyä Konun (2002, 6, 44) laatiman poikkitieteellisesti rakennetun koulun hyvinvointimallin kautta, jossa hyvinvoinnin nähdään muotoutuvan Allardtin (1976) sosiologisen hyvinvointimallin mukaisesti (having, loving, being, health). Malli yhdistää sekä hyvinvoinnin, kasvatuksen, opetuksen että oppimisen toisiinsa, ja on todettu, että sitä on mahdollista hyödyntää, kun halutaan tarkastella joko oppilaan, opettajan tai muun kouluhenkilökuntaan kuuluvan hyvinvointia koulussa. Konu (2002, 44) toteaa, että mikäli koulun hyvinvointimallia tarkastellaan opettajien näkökulmasta, tulee sitä joiltakin hyvinvoinnin osa-alueiden indikaattoreiden osalta muuttaa. Lisäksi

opetuksen ja kasvatuksen sijaan tulisi puhua täydennyskoulutuksesta ja oppimisen ja saavutukset tulisi nähdä oppimisena ja kasvamisena omassa työssä. (Konu 2002, 44.)



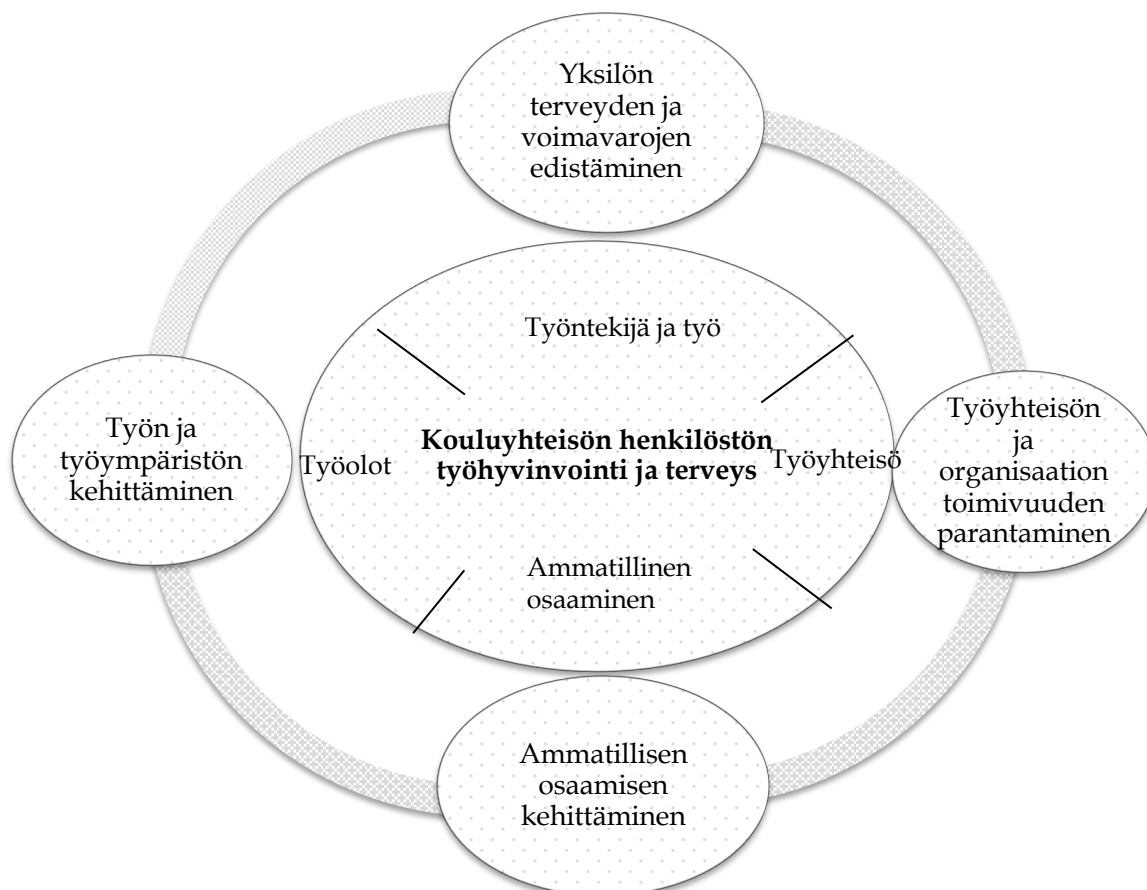
Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli opettajan näkökulmasta (Mukaiillen Konu 2002, 44).

Konun (2002, 43) mukaan kotioloilla ja ympäröivällä yhteisöllä on oma tärkeä merkityksensä yksilön hyvinvoinnin muotoutumisessa, ja siksi myös niillä on oma paikkansa koulun hyvinvoinnin mallissa. Kuitenkin mallissa yksilön hyvinvoinnin tarkastelu painottuu koulun kontekstiin ja kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään osa- alueeseen: 1) koulun olosuhteisiin, 2) sosiaalisiin suhteisiin, 3) itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja 4) terveydentilaan. *Koulun olosuhteet* kattavat niin fyysiset olot koulussa kuin opetuksen organisoinnin ja opettajille tarjottavat palvelut. *Sosiaaliset suhteet* kattavat kaikki koulun sisällä ilmenevät



vuorovaikutussuhteet sekä ryhmädynamiikan. *Itsensä toteuttamisen osa -alue* käsittelee sen, että jokaista työntekijää tulisi arvostaa ja kunnioittaa koulun kontekstissa omana itsenään. Työntekijöillä tulisi olla mahdollisuus tehdä merkityksellistä työtä ja mahdollisuus vaikuttaa työtään koskevaan päätöksentekoon. Keskinäinen kunnioitus ja arvostus lisäävät työn merkityksellisyyttä ja siten hyvinvointia työssä. *Terveydentilan* osa-alue puolestaan sisältää tautien ja sairauksien poissaolon ja sen näkökulmasta katsottuna yksilön terveydentilaa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, myös psyykinen ulottuvuus huomioiden. (Konu 2002, 44-46.)

Opettajien työhyvinvointia voidaan tarkastella myös Saaranen, Tossavainen, Turusen, Kiviniemen ja Vertion (2007) kehittämän koulun henkilöstön työhyvinvoinnin ja terveyden -mallin kautta, jossa on opettajien työhyvinvoinnin muodostumisen lisäksi huomioitu myös opettajien työhyvinvoinnin kehittämisen taso. Malli on rakennettu yksilön työkykyä ylläpitävien tekijöiden ja koulun henkilöstön hyvinvointia koskevan aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta. On todettu, että sitä voidaan hyödyntää teoreettisena viitekehyksenä koulujen henkilökunnan työhyvinvoinnin suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. (Saaranen ym. 2007, 249.)



Kuvio 2. Koulun henkilöstön työhyvinvoinnin ja terveyden malli (Mukaiillen Saaranen ym. 2007, 250; Saaranen ym. 2014, IX, 5).

Mallissaan Saaranen ym. (2007, 249; Saaranen ym. 2104, 5) määrittelevät koulun henkilöstön työhyvinvoinnin ja terveyden koostuvan neljästä osa-alueesta, jotka ovat 1) työntekijä ja työ, 2) työolot, 3) ammatillinen osaaminen ja 4) työyhteisö. *Työntekijä ja työ*-osa-alueeseen sisältyvät yksilön terveys, henkinen ja fyysinen työmäärä sekä yksilölliset resurssit ja niihin vaikuttavat tekijät. *Työolot*-osa-alueeseen kuuluvat fyysinen toimintaympäristö (fyysiset, kemialliset ja biologiset tekijät) ja työturvallisuus. *Ammatillisen osaamisen* osa-alue puolestaan kattaa ammatillisen pätevyyden sekä koulutusmahdollisuudet ja *työyhteisö*-osa-alue koostuu puolestaan työn johdosta ja organisaatiosta pitäen sisällään johtamisen, sosiaalisen tuen ja tiedotuksen. Mallin eri osa-alueet toimivat voimavara- tai kuormitustekijöinä työhyvinvointia tavoiteltaessa. Kun voimavara- ja kuor-

mitustekijöiden välillä vallitsee tasapaino, yksittäisen työntekijän ja koko koulu-yhteisön on mahdollista voimaantua ja saavuttaa mahdollisimman hyvä työhyvinvointi ja terveys. (Saaranen ym. 2007, 249; Saaranen ym. 2014, IX,5.)

### 2.2.2 Opettajien työhyvinvointia haastavat ja tukevat tekijät

Länsikallion ym. (2018, 11, 32) selvityksestä ilmenee, että viime vuosina opettajien työssä jaksamisessa on monin paikoin tapahtunut käänne huonompaan. Tulosten mukaan opettajat kokevat, että työt eivät jakaudu tasapuolisesti ja he kohtaavat työssään aiempaa enemmän kielteisiä ilmiöitä, kuten väkivaltaa ja kiusaamista. Kuormittavimmaksi opettajat kokevat liiallisen työn määrän, lisääntyneet työtehtävät sekä suuret oppilasryhmät. Salovaara ja Honkonen (2013, 204) toteavat, että työn liiallinen kuormittavuus aiheuttaa opettajille ylimääräistä ja haitallista stressiä, joka pitkittyessään saattaa alentaa työkykyä huomattavasti. Tällöin puhutaan työuupumuksesta. Sen syntymistä voidaan ehkäistä hyvillä stressinhallintakeinoilla, oireiden varhaisella tunnistamisella ja niihin ajoissa puuttumisella (Salovaara & Honkonen 2013, 204).

**Riittävä palautuminen.** Opettajien työssä jaksamisen kannalta erityisen tärkeää on riittävän kehon ja mielen palautumisen varmistaminen (Ritvanen 2008,95). Onnistunutta palautumisprosessia edistävät tutkimusten mukaan riittävä lepo öisin, vapaa- ajalla sekä viikonloppuina, rentoutumisen taito, kunnossa olevat ihmissuhteet, ravinto ja yhdessä syöminen, liikunta ja liikkuminen, vapaa-ajan harrastukset, oman ajan ottaminen sekä luonnossa oleilu (Manka 2012, 12-14; Manka & Manka 2016,99). Trougakosin ja Hidegin (2009, 45) mukaan opettajien olisi hyvä panostaa tietoisesti työpäivän jälkeisen vapaa -ajan laatuun ja töistä irtaantumiseen, sillä juuri tämä tukee työssä tarvittavien voimavarojen palautumista. Riittävän palautumisen toteutuminen työpäivien välillä on kuitenkin todettu olevan opettajien keskuudessa haasteellista. Tämä käy ilmi Ritvasen (2008, 95) tutkimuksesta, jossa opettajien työstressin todetaan kasautuvan luku-kauden edetessä ja elimistön fysiologisen palautumisprosessin käynnistyvän vasta kesälomalla heinäkuussa. Koska viikonloppu ei riitä opettajien elimistön palautumiselle, on opettajien työkyvyn kannalta erittäin perusteltua, että luku-vooteen on sisällytetty jaksoittain pitkiä lomaa, kuten kesäloma.

**Yksilölliset piirteet ja työn ilo.** Tutkimusten mukaan yksilötasolla opettajien työhyvinvointia ja työssäjaksamista tukevat erinäiset persoonalliset luonteenpiirteet ja erityisesti oma asennoituminen työhön. Ahon (2011, 6) väitöskirjasta selviää, että parhaiten työstään selviytyvät ja työnsä mielekkäänä ja merkityksellisenä kokevat sellaiset opettajat, joiden persoonallisista ominaisuuksista korostuivat myönteisyys, luovuus ja itseluottamus. Myös Roffeyn (2012, 14) mukaan positiivinen asennoituminen työhön, nauru ja hauskuus edistävät opettajien työssä jaksamista, ja siksi huumoria tulisikin hyödyntää keinona työssä jaksamisen huolehtimisessa (Stenberg 2011, 134). On loogista todeta, että kun töissä on hauskaa ja siellä viihdytään, työ tuottaa tekijälleen iloa. Työn ilo on pohjimmiltaan yksittäisen opettajan henkilökohtainen kokemus, ja on todettu, että sen rakentumiseen tarvitaan kaikkia työyhteisön jäseniä. Parhaimmillaan se voikin muodostua koko työyhteisöä yhtenäistäväksi kokemukseksi. Työn iloon tulisi tietoisesti panostaa, sillä se toimii vastavoimana monille jaksamista kuormittaville tekijöille ja sillä voidaan edistää kaikkien työyhteisön jäsenten hyvinvointia. (Salovaara & Honkonen 2013, 132.)

**Työn imu.** Hakanen (2004, 28, 229) toteaa, että parhaimmillaan työn ilo voi johtaa työn imun kokemukseen (work engagement), jota pidetään vastakohtana työuupumukselle. Työn imu on määritelty suhteellisen pysyväksi, myönteiseksi tunne- ja motivaatiotilaksi, jota luonnehtii tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. (Hakanen 2004, 28, 229.) Lisäksi Manka, Hakala, Nuutinen ja Harju (2010, 10) luonnehtivat työn imua tilaksi, jossa työntekijällä on korkea motivaatio työnsä tekemiseen. Heidän mukaansa työn imu eroaa hetkellisestä ja tiettyyn tilanteeseen sidotusta flow-tilasta pitkäkestoisemmän myönteisen tunnetilansa perusteella. Työn imua tilana pidetään tavoiteltavana, sillä sitä kokevat työntekijät ovat tutkimusten mukaan terveempiä, heillä on parempi työkyky sekä vähemmän eläke- ja työstä eroajatuksia, kuin henkilöillä, jotka eivät koe työn imua. Lisäksi työn imun on todettu olevan tarttuvaa ja yhden työntekijän innostuneisuus voi vaikuttaa myönteisesti koko yhteisön työhyvinvointiin. (Manka ym. 2010, 10.)

**Työpaikan vuorovaikutussuhteet ja yhteisöllisyys.** Palautumisen ja työn rajaamisen, oman asennoitumisen sekä työn ilon ja työn imun lisäksi opettajien

työssä jaksamiseen vaikuttavat keskeisesti myös omat ja työyhteisön väliset vuorovaikutussuhteet, sillä opettajan työtä tehdään moniammatillisissa työyhteisöissä. Opettajan työ sisältää kohtaamisia sekä oppilaiden, opettajien ja muiden koulun henkilökuntaan kuuluvien toimijoiden kanssa ja vaatii vuorovaikutusta erilaisten sidosryhmien, kuten vanhempien, kanssa (Cantell 2011, 6). Sekä omiin että työyhteisön vuorovaikutustaitoihin ja sosiaalisten suhteiden laatuun tulisi tietoisesti panostaa, sillä juuri kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden laadulla on tutkitusti yhteys opettajan kokemukseen työhyvinvoinnista (Roffey 2012, 8). Tämä on erityisen tärkeää tiedostaa, sillä etenkin oppilaiden ja työyhteisön väliset haastavat kohtaamiset, ongelmatilanteet sekä kiusaaminen ovat tutkimusten mukaan viime vuosina lisääntyneet ja tutkimusten mukaan ne kuormittavat runsaasti opettajien työssäjaksamista (Länsikallio ym. 2018, 12). Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan usein haastavana, sillä se on usein hyvinkin ongelmakeskeistä (Lämsä 2013, 12; Salovaara & Honkonen 2013, 187). Haastavia kohtaamisia varten opettajat kaipaavat lisää tukea muulta työyhteisöltä ja esimieheltä sekä enemmän aiheita sivuvaavaa täydennyskoulutusta. On myös ehdotettu, että opettajankoulutuksen sisältöihin tulisi saada pysyvät turvallisuutta ja hyvinvointia koskevat kokonaisuudet, jotta työelämän haasteisiin osattaisiin varautua jo etukäteen. (Länsikallio ym. 2018, 12.)

Myös työpaikan yhteisöllisyys on merkityksellinen tekijä opettajien työssäjaksamisen kannalta (Konu 2002, 6-7, 43- 45). Hännikäisen (2006, 126) mukaan yhteisöllisyydellä tarkoitetaan tunnetta, joka yksilöllä on ollessaan osa ryhmää, jossa ihmisillä on läheinen suhde toisiinsa. Hänen mukaansa yhteisöllisen ryhmän jäsenet tuntevat olevansa läheisiä toisilleen, he jakavat yhteisen identiteetin me -tunteen kautta ja kokemuksen siitä, että he muodostavat yhteisen ryhmän. Viime kädessä yhteisöllisyyden tunne on kollektiivinen ja se ilmenee ryhmän vuorovaikutuksessa, yhteisessä toiminnassa ja ryhmässä vallitsevassa tunnelmassa. (Hännikäinen 2006, 126.) Yhteisöllisyyteen panostaminen on erityisen tärkeää siksi, että opettajien ja koulun muun henkilöstön yhteishenki heijastuu suoraan oppilaisiin ja vaikuttaa heidän oppimiseensa ja kasvuunsa. Tällaista ilmiötä kutsutaan paralleeli-ilmiöksi. Huomionarvoista on mainita, että opettajien työyhteisön hyvin- tai pahoinvointi vaikuttaa paitsi oppilaisiin myös yhteistyöhön

niin kotien kuin koulun muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. (Salovaara & Honkonen 2013, 9.) Lisäksi Paasivaaran (2009, 25- 27) mukaan työyhteisön yhteisöllisyydellä ja sen sisältämällä sosiaalisella tuella kyetään ehkäisemään esimerkiksi työpaikoilla ilmenevää stressiä. Hän toteaaakin, että erityisesti vertaistuki, jonka avulla samanlaisessa tilanteessa olevat ihmiset pystyvät ymmärtämään toistensa elämäntilanteita ja antamaan tukea toinen toisilleen, on tärkeää opettajien työssäjaksamisen edistämisprosessissa.

**Koulun tilat.** Tapanisen (2006, 55) mukaan opetustilojen osalta opettajien työhyvinvointia ja työssäjaksamista tukevat tarkoituksenmukaiset, toimivat ja turvalliset tilat. Oppimiskäsityksen muutos ja sen tuomat uudistukset opetuksen ja opetusjärjestelyiden kohdalla haastavat monin tavoin perinteisiä koulun oppimisympäristöjä, ja siksi opetustiloja suunniteltaessa tulisikin pyrkiä kohti monipuolisuutta ja kokonaisvaltaista turvallisuutta (Tapaninen 2006, 55). Tämä tulisi huomioida aina uusia koulutiloja suunniteltaessa. Lisäksi koulujen sisäilmaongelmiin ja uudisrakentamiseen tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Sisäilman laatu ei keskimääräisessä suomalaisessa koulussa ole hyvällä tasolla, mikä myös aiheuttaa opettajien sairastamista. Tutkimusten mukaan nämä seikat heikentävät runsaasti opettajien työssä jaksamista ja työviihtyvyyttä. (Putus, Länsikallio & Ilves 2017, 58-59.) Myös toimivan koulupäivän rakenteen, säännöllisen päivärytmin ja toistuvien rutiinien on todettu tukevan opettajien työhyvinvointia, sillä ne edesauttavat päivän ennustettavuutta ja täten lisäävät turvallisuuden tunnetta. (Pulkkinen & Launonen 2005, 18; Korvela 2003). Pulkkisen (2015, 59) toteuttaman selvityksen mukaan koulupäivän rakenteessa on kuitenkin vielä kehittämisen varaa, ja mikäli tältä osin haluttaisiin lisätä hyvinvointia koulussa, koulupäivien tulisi olla aiempaa joustavampia. Kehitysideoiksi hän on ehdottanut monenlaisten joustavien käytäntöjen lisäämistä, kuten opetustyön aloittamista vasta kello 9 jälkeen.

**Ammatillinen osaaminen.** Opettajien työhyvinvoinnin kannalta merkityksellistä on myös se, että he kykenevät kasvattamaan ja ylläpitämään ammatillista osaamistaan. Rasehornin (2009, 280- 281) mukaan opettajan todellisen osaamisen voidaan hyvin pelkistetysti katsoa muodostuvan kahdesta osatekijästä: muodol-

lisesta koulutuksesta ja kertyneestä työkokemuksesta. Koska uuden oppimiskäsitteksen myötä opettajan ammatillisen pätevyyden ylläpitäminen nähdään elinikäisenä prosessina, on tärkeää, että työnantaja tarjoaa kattavasti mahdollisuuksia siihen. Koulun kontekstissa opettajien ammatillista osaamista voidaan tukea monin eri tavoin, esimerkiksi täydennys- ja jatkokoulutuksilla (Rasehorn 2009, 280- 281.) Myös mentoroinnin on todettu olevan tehokas keino opettajien hyvinvoinnin ja ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja tukemiseen. Mentoroinnilla tarkoitetaan Ruohotien (2000, 22) mukaan kiinteää ja kehittävää vuorovaikutussuhdetta ohjaajan tai kokeneen seniorin, eli mentorin, ja ohjattavan tai vähemmän kokeneen juniorikollegan, eli aktorin, välillä. Niemi, Siljander ja Mentoroinnin kehittämisryhmä (2013) toteavat mentoroinnin olevan erityisen hyödyllinen apukeino uusien opettajien kohdalla, jolloin työelämään ja sen tuomiin haasteisiin vasta totutellaan. Leskelä (2010, 164) muistuttaa kuitenkin, että mentorointi mahdollistaa myös kokeneemman työntekijän toimenkuvan rikastuttamisen. Voidaankin todeta, että parhaimmillaan mentoroinnista on hyötyä sen molemmille osapuolille, ja se voi tukea molempien osapuolten ammatillista osaamista ja sen kasvua. Myös työnohjauksella voidaan tukea yksittäisten työntekijöiden, tiimien tai kokonaisten työyhteisöjen ammatillista osaamista (Salovaara & Honkonen 2013, 295; Nieminen 2006, 45).

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää: *Millaiset tekijät yhteisopettajuutta keskenään toteuttavat 3.-6. luokan luokanopettajat kokevat keskeisiksi työhyvinvoinnilleen sekä miten näitä tekijöitä tulisi kehittää, jotta ne tukisivat heidän työhyvinvointiaan aiempaa paremmin.* Tähän tutkimustehtävään pureudutaan seuraavien, aiemmin esitellyn käsitteellistämisen ohjalta muodostettujen tutkimuskysymysten avulla.

1. Millaisten tekijöiden koetaan tukevan yhteisopettajuutta toteuttavien perusopetuksen 3.-6.– luokan luokanopettajien työhyvinvointia?
2. Millaisten tekijöiden koetaan haastavan yhteisopettajuutta toteuttavien perusopetuksen 3.-6.– luokan luokanopettajien työhyvinvointia?
3. Millä tavoin yhteisopettajuutta toteuttavat perusopetuksen 3.-6. luokan luokanopettajat kohentaisivat työhyvinvointiaan?



### 3.2 Tutkimusmetodi ja lähestymistapa

Tähän tutkimukseen valittiin laadullinen tutkimusote siksi, että haluttiin selvittää yhteisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja yhteisopettajuudesta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syventyä aiheeseen opettajien omakohtaisista kokemuksista käsin. Pyrkimys todellisen elämän kuvaamiseen, tutkittavien näkökulman kokonaisvaltaiseen esiintuomiseen sekä tutkittavan ilmiön kattavaan käsittelyyn ovatkin yleisimpiä laadullisen tutkimuksen peruslähtökohtia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161).

Koska tutkimuksen keskiössä ovat tutkittavien omakohtaiset kokemukset, niiden sisältämät merkitykset ja näiden pohjalta esiin nousseet tulkinnat, tutkimus voidaan luokitella luonteeltaan fenomenologis -hermeneuttiseksi. Tämä tutkimusperinne rakentuu yksilön kokemuksen, merkityksen, ymmärtämisen ja tulkinnan ympärille, ja sen pyrkimyksenä on tutkia kattavasti yksilön suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Kuten tutkimussuuntauksen nimestäkin voidaan jo päätellä, fenomenologis -hermeneuttinen tutkimus kokoaa yhteen kahden eri tutkimusperinteen, sekä fenomenologian että hermeneutiikan keskeisimmät ulottuvuudet. Fenomenologia tutkii yksilön kokemuksia ja on kiinnostunut etenkin niistä merkityksistä, joita yksilö kokemukselleen asettaa. Yksilön asettamien merkitysten nähdään muodostuvan suhteessa ympäröivään maailmaan, mutta niiden kohdalla tulee kuitenkin aina huomioida myös yksilöiden ainutlaatuisuus ja erilaisuus. (Laine 2010, 28-30.) Hermeneuttinen ulottuvuus fenomenologis -hermeneuttisessa tutkimuksessa näytetään tulkinnan tarpeen kohdalla, sillä hermeneutiikassa tutkijan perimmäisenä pyrkimyksenä on löytää tutkittavan ilmaisusta mahdollisimman mielekäs tulkinta. Myös hermeneutiikka korostaa ilmaisun sisältämien merkitysten tärkeyttä, joita tutkija lähestyy tulkinnan ja ymmärryksen myötä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Tulkintoja tehdessään tutkijan on hyvä olla tietoinen siitä, että hänen lopullinen tulkintansa ilmiöstä koostuu sekä tutkittavan että tutkijan omista tulkinnoista, ja täten lopullinen tulkinta ei voi olla koskaan täysin objektiivinen. (Patton 2002, 107-108). Tämä on huomioitu pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän tulee aina olla perusteltu ja soveltua juuri kyseisen tutkimusongelman ratkaisuun. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa kerätään tyypillisesti esimerkiksi haastattelemalla, kirjallista aineistoa hyödyntämällä (elämäkerrat, kirjeet, kirjat, videot, kuvat, tekstit, kyselyt jne.) ja havainnoimalla. Mainittuja menetelmiä voidaan käyttää joko erikseen tai yhdistellen, riippuen tutkimusongelmasta ja siihen liittyvistä tutkimusresursseista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumuotona päädyttiin käyttämään tutkimushaastattelua, sillä tutkittaville haluttiin tarjota tutkimustilanteessa mahdollisuus tuoda esiin itseään koskevia asioita ja kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti. Pohdinnan tuloksena tutkimushaastattelun muodoista tässä tutkimuksessa hyödynnettäväksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, jolla pyrittiin varmistamaan se, että haastattelutilanteessa syntynyttä keskustelua saataisiin kohdennettua ennalta määriteltyihin teemoihin ja tietoa saataisiin juuri tutkittavista asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34).

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymysten muoto on kaikille haastateltaville sama, mutta niiden järjestys saattaa vaihdella eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ole. Haastattelu rakentuu kantavan teeman eli tutkittavan ilmiön ympärille. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu teemahaastattelu rakentui yhteisopettajien työhyvinvoinnin ympärille, ja tutkimuksen keskeiset teemat käsiteltiin tutkimuskysymysten pohjalta muodostettujen haastattelukysymysten avulla. Puolistrukturoitu haastattelutilanne mahdollisti haastattelijalle syventävien ja selventävien kysymysten, kommenttien ja tarkennuksien esittämisen, joilla pyrittiin ehkäisemään mahdolliset epäselvyydet, väärinymmärrykset ja -käsitykset haastatteluiden aikana (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35). Lisäksi puolistrukturoidun haastattelun ansiosta tutkija kykeni varmistamaan aina haastatteluiden aluksi, että sekä hänen että haastateltavien käsitykset tutkimuksessa käytetyistä keskeisistä käsitteistä olivat samansuuntaisia, minkä voidaan osaltaan nähdä kohentavan tutkimuksen luotettavuutta.

### 3.3 Tutkimuksen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkittavaa ilmiötä tulee selvittää mahdollisimman suoraan niiltä henkilöiltä, joita se koskettaa (Patton 2002, 104), ja on tarkoituksenmukaista etsiä mahdollisimman hyvin perusjoukkoa edustava otos (Hirsjärvi & Hurme 2015, 58). Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita yhteisopettajuutta keskenään toteuttavien 3.-6.- luokan luokanopettajien kokemuksista työhyvinvoinnista ja yhteisopettajuudesta, joten osallistumiskriteereiksi määriteltiin se, että tutkittava toimisi parhailleen peruskoulun 3.- 6.:n luokan luokanopettajana ja toteuttaisi yhteisopettajuutta toisen luokanopettajan kanssa. Koska tutkimushaastattelut haluttiin toteuttaa kasvotusten tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi, keskitettiin sopivien opettajien etsintä tietylle alueelle, tässä tapauksessa pääkaupunkiseudulla keskenään yhteisopettajuutta toteuttaviin 3.-6.:n luokan luokanopettajiin.

Ennen varsinaisia yhteydenottoja ja haastattelupyynnöitä laadittiin saatekirjeet, opettajien taustatiedot kattavat ennakkotietolomakkeet sekä puolistrukturoidut haastattelulomakkeet, jossa olevat kysymykset muokkautuivat tutkimuskysymysten pohjalta. Näiden valmistuttua lähestyttiin kahta tutkijalle jo entuudestaan tuttua yhteisopettajaa sekä lukuisten pääkaupunkiseudulla sijaitsevien koulujen rehtoreita, opettajia ja koulusihteereitä niin puhelimitse kuin sähköpostitsekin. Lisäksi mahdollisia haastateltavia tavoiteltiin sosiaalisen median ja internetin välityksellä. Lopullinen haastattelujoukko koostui kuudesta tutkimuskriteerit täyttävästä yhteisopettajuutta keskenään toteuttavasta 3.-6.- luokan luokanopettajasta, jotka työskentelivät pääkaupunkiseudulla. Osallistujista kaksi oli tutkijalle jo entuudestaan tuttuja yhteisopettajia, joiden kautta saatiin tietoa myös muista mahdollisista haastateltavista. Tuttujen yhteisopettajien kautta haastateltavia löytyi vielä kolme lisää. Tällaista haastateltavien etsinnän menettelytapaa kutsutaan lumipallo- otannaksi (Hirsjärvi & Hurme 2015, 60). Yksi tutkimuskriteerit täyttävä haastateltava tavoitettiin sosiaalisen median välityksellä.

Tutkimushaastattelut toteutettiin kevään 2018 aikana. Ennakkotietolomakkeessa tai tutkimushaastattelutilanteessa ei kysytty opettajien nimiä anonyymiteetin vuoksi, mutta yleisen selkeyden ja tulosten raportointikohdassa esiinty-

vien suorien lainausten vuoksi tutkija päätti kutsua opettajia tutkimuksessa nimillä Haastateltava 1- 6 (H1-H6). Opettajille tarjottiin mahdollisuus vaikuttaa haastattelun toteuttamispaikkaan ja ajankohtaan. Tämä valinta tehtiin tietoisesti, sillä haastateltavien itse valitsemalla tutulla ja turvallisella haastattelupaikalla on todettu voitavan mahdollisesti vaikuttaa haastattelun onnistumiseen (Eskola & Vastamäki 2015, 30). Lisäksi opettajat saivat vaikuttaa siihen, toteutettiin ko haastattelu yksilö- vai parihaastatteluna.

Haastatteluista neljä toteutettiin yksilöhaastatteluina ja yksi, työparin omasta toiveesta (H3&H4), parihaastatteluna. Neljä opettajista (H1& H2+ H3&H4) olivat työpareja keskenään. Kaikki haastattelut toteutettiin opettajien omissa luokkatiloissa. Viisi haastatteluista toteutettiin kasvotusten (H1-H5) ja yksi (H6) videoviestintäteknologiaa (Facebookin videotointia) hyödyntäen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin puhelimen äänitystoiminnolla ja tämän lisäksi parihaastattelu myös videoitiin. Parihaastattelun videoinnin tarkoituksena oli toimia litteroinnin tukena. Haastattelujen kestot vaihtelivat 31.44- 43.24 minuutin välillä. Litteroitua tekstiä kerääntyi yhteensä 60 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Näistä tässä tutkimuksessa hyödynnettävää materiaalia kertyi yhteensä 32 sivun verran.

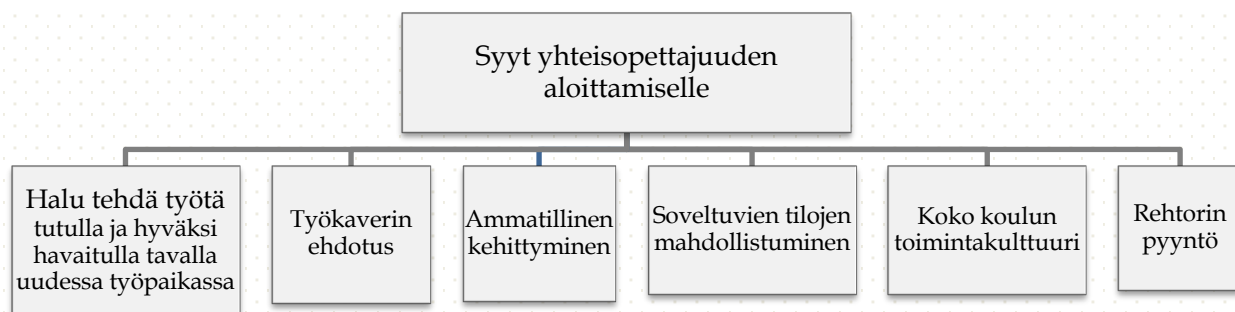
Opettajien taustatiedot, jotka kerättiin etukäteen lähetetyllä ennakkotietolomakkeella ja käytiin läpi vaiheittain yhdessä heidän kanssaan aina tutkimushaastatteluiden aluksi, ovat löydettävissä koottuna alla olevasta taulukosta.

Taulukko 2. Haastateltavien yhteisopettajien kootut ennakkotiedot

Vastaaja	H1	H2	H3	H4	5	H6
Sukupuoli	N	M	N	N	M	N
Valmistuminen	Lo(KM) 2000- luvun loppu	Lo (KM) 2010- lu- vun puo- liväli	Lo (KM) 1990- luvun alku	Lo (KM) 1990- lu- vun loppu	Lo (KM) 2000- luvun alku	Lo (KK) 1990- lu- vun alku*
Toiminut luo- kanopettaja	8v	4v	28v	19v	17v	15v
Toiminut yh- teisopettajana	6v	3v	2v	2v	11v	9kk
Työkokemus nykyisen työpa- rin kanssa.	2v 8kk	Noin 3v	2v	2v	1v	9kk
Luokka- aste	3.lk	3.lk	4,5,6-yhdys- luokka	4,5,6- yhdys- luokka	4-5- yhdys- luokka	5lk

\*ei valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi, siirtynyt työelämään vuonna 1999

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat yhteisopetta-  
juuteen osallistumisen pohjautuvan vapaaehtoisuudelle. Yhteisopettajuus työ-  
parin kanssa oli aloitettu vaihtelevista syistä, jotka on koottu alla olevaan kuvi-  
oon.



Kuvio 4. Tutkittavien syyt yhteisopettajuuden aloittamiselle.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin kahden luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen, jossa yhteisopetusta toteutettiin opettajien välillä lähes päivittäin tai ainakin viikoittain. Yhteisopetusta toteutettiin eniten tiimiopettamisen sekä rinnakkain opettamisen kautta. Yksi opettajapareista kuvaili hyödyntävänsä yhteisopetuksessaan myös avustavaa opetusta.

### **3.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi**

Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat ydinasioita tutkimusprosessissa, sillä silloin tutkijalle selviää, millaisia vastauksia hän on saanut asetettuihin tutkimusongelmiin (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Kyseessä on siis yksi tutkimuksen tärkeimmistä, ellei jopa tärkein vaihe.

Hirsjärven ym. (2009, 221- 222) mukaan ennen varsinaista analyysivaihetta tutkijan tulee tarkistaa ja järjestää aineistonsa. Tämä prosessi etenee kolmivaiheisesti ja sen aloittaa puuttuvien oleellisten tietojen ja selvien virheellisyyksien tarkistaminen. Toisessa vaiheessa aineistoa tulee tarpeen vaatiessa täydentää ja kolmannessa vaiheessa se tulee järjestää tallennusta ja analyysijä varten. Tässä tutkimuksessa tutkija huomasi tarvitsevänsä aineistoonsa liittyvää täsmennystä yhden haastateltavan koulutustaustaan liittyen ja oli tähän jälkikäteen asiasta yhteydessä. Tutkimuksen aineisto puolestaan järjestettiin litteroimalla eli puhtaaksikirjoittamalla.

Litteroinnin on todettu olevan yksi haastattelututkimuksen työläimmistä vaiheista (Eskola & Vastamäki 2015, 42). Tähän oli tutkimuksen tekemisessä varauduttu esimerkiksi siten, että litteroinneille oli varattu riittävästi aikaa ja ne toteutettiin mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Litterointi tapahtui hiljaisessa tilassa ja teksti pyrittiin tuottamaan huolellisesti ja sanatarkasti. Tällä pyrittiin varmistamaan se, ettei aineistosta puuttuisi mitään tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Kun koko aineisto oli saatu muutettua kirjalliseen muotoon, se luettiin kauttaaltaan läpi. Tämän jälkeen aineistosta rajattiin vain tätä tutkimusta varten oleellinen tieto, jonka jälkeen siirryttiin itse analyysiprosessin tekoon (Alasuutari 2011, 40).

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Sisällönanalyysin päädyttiin siksi, että aineistosta haluttiin saattaa hajanainen tutkimustieto tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta sen sisältämä informaatio olisi tehokkaammin tutkijan hyödynnettävissä (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Teoriaohjaava sisällönanalyysi valikoitui aineistonanalyysimuodoista, koska kerätty aineisto haluttiin analysoida lähtökohtaisesti aineiston ehdoilla ja näin suoda haastateltavien kokemuksille niiden ansaitsemaa painoarvoa. Analyysiprosessi eteni laadullisen sisällönanalyysin tapaan eli aineiston redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Aineiston redusointi- eli pelkistämisvaiheessa koko aineisto käytiin läpi tutkimustehtävän ja ennalta määriteltyjen kolmen tutkimuskysymysten mukaisesti. Aineiston redusointia helpotti se, että aineiston keruussa oli hyödynnetty teema-haastattelupohjaa, jossa ennalta määritellyt tutkimuskysymykset ohjasivat haastattelun ja tutkittavien vastausten etenemistä. Analysoitava aineisto värikoodattiin tutkimuskysymyksiä vastaavasti ja tutkittavien vastauksille luotiin erilliset tiedostot, jonne aineisto kerättiin tarkempaa analyysia varten. Tässä vaiheessa tutkimuksen kannalta epäolennaisesta aineistosta hankkiuduttiin eroon, mikä onkin yksi redusointivaiheen keskeisimmistä tavoitteista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Seuraavaksi aineiston analysoinnissa edettiin aineiston klusterointi- eli ryhmittely- ja abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheeseen. Kolmen pääteeman alle jääneestä analysoitavasta aineistosta etsittiin aineiston sisäisiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen analysoitava aineisto teemoitettiin ja värikoodattiin ennalta määriteltyjä analyysiyksiköjä hyödyntäen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.) Hyödynnetyt analyysiyksiköt muotoutuivat Saaranen ym. (2007, 249; Saaranen ym. 2104, 5) ja Konun (2002, 44) mallin ohjaamina ja neljä muodostunutta alaluokkaa olivat: 1) työntekijä ja työ, 2) työolot, 3) ammatillinen osaaminen ja 4) työyhteisö. Näiden alaluokkien alle muodostui vielä omia luokkia, joiden pohjalta tutkimuksen tulokset on esitelty.

### 3.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimia, hyvälle tutkimusetiikalle luotuja ohjeistuksia, jotka on ihmistieteissä jaettu kolmeen osa-alueeseen. Nämä ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingon välttäminen ja yksityisyys ja tietosuojat. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4.)

Haastateltavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen huomioitiin tutkimuksessa siten, että tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tehtiin heille alusta asti hyvin selväksi. Vapaaehtoisuus mainittiin ensimmäisen kerran jo siinä vaiheessa, kun tutkimukseen etsittiin osallistujia. Tämän tutkija koki tarpeelliseksi siksi, ettei hän ei halunnut mahdollisten tutkittavien kokevan millään tavalla itseään painostetuksi tutkimukseen osallistumiseen. Vapaaehtoisuus mainittiin myös haastattelujen aluksi. Osallistujilla oli tiedossa, että haastattelu voitaisiin keskeyttää tilanteen niin vaatiessa ja että kerätty aineisto tuhottaisiin välittömästi tutkimuksen julkaisun jälkeen. Lisäksi haastattelutilanteessa tutkimukseen osallistuvilla mahdollistettiin tarkentavien kysymysten tekeminen.

Osallistujia pyrittiin informoimaan tutkimuksesta parhaan mukaan. Mahdollisille haastateltaville lähetetyt sähköpostiviestit ja saatekirje tutkimuskysymyksineen sisälsivät tutkimuksen aiheen, tutkimukseen osallistumisen kriteerit sekä siinä hyödynnetyn aineistonkeruumuodon. Haastattelukysymykset lähetettiin ennakoon osallistujille siksi, että he osasivat varautua haastattelun etenemiseen ja kykenisivät pohtimaan syvällisesti haastattelussa sivuttavia ilmiöitä. Kirjeestä löytyivät myös tutkijan yhteystiedot, joilla mahdollistettiin haastateltavien mahdolliset yhteydenotot. Haastatteluita varten ei haettu erillistä tutkimuslupaa, sillä tutkimukseen osallistuneet olivat täysi-ikäisiä ja heidän osallistumisensa perustui vapaaehtoisuuteen.

Henkisten vahinkojen välttämiseksi tutkijan tulee kohdella tutkittavia arvostavasti ja suhtautua heidän ihmisarvoonsa kunnioittaen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7). Näin toimittiin myös tämän tutkimuksen kohdalla ja haastattelutilanteita varten oltiinkin varauduttu siihen, että haastattelu voitaisiin



keskeyttää, mikäli haastateltava vaikuttaisi kiusaantuneelta, vaivaantuneelta, pelokkaalta tai liian väsyneeltä.

Koska tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 9) on määritellyt tietosuojan tärkeimmäksi yksityisyyden suojan osa-alueeksi, se on otettava tutkimusaineistojen keruussa, käsittelyssä ja tulosten julkaisemisessa erityisesti huomioon. Tässä tutkimuksessa osallistujien yksityisyys ja tietosuoja pyrittiin takaamaan huomioimalla tutkimukseen osallistujien anonymiteetti. Tutkimuksessa harkittiin pitkään, millaisten tunnistetietojen julkaiseminen oli tarpeellista, jotta vaatimukset osallistujien tunnistamattomuudesta sekä tutkimuksen yleisestä avoimuudesta täyttyisivät.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuskysymysten pohjalta saadut tutkimustulokset ja tarkastellaan niitä aiemman teoreettisen tutkimustiedon valossa. Tulokset on jaoteltu teemoittain siten, että kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset on yhdistetty, sillä vastauksissa ilmeni eri puolet samoista teemoista. Tämä löydös oli odotettavissa, sillä on todettu, että usein opettajan työssä ne asiat, jotka tuottavat iloa ja onnistumisia, toimivat myös työhyvinvointia kuormittavina tekijöinä (Salovaara & Honkonen 2013, 9). Kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset on esitelty erillään. Tulosten jäsentämisessä on hyödynnetty Saaranen ym. (2007, 249; Saaranen ym. 2104, 5) ja Konun (2002, 44) malleja, ja niistä on löydettävissä sekä yksilöllisiä, yhteisöllisiä että työympäristöön liittyviä tekijöitä. Tutkimustuloksia on pyritty selittämään ja perustelemaan aineistosta otetuilla suorilla lainauksilla, jotka on sisällytetty tekstiin. Lainauksen lopusta ilmenee, kuka opettajista on kussakin lainauksessa kyseessä.

### 4.1 Yhteisopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät

#### 4.1.1 Työn jakaminen opettajien kesken

**Työn ja sen sisältämän vastuun jakautuminen työparin kesken.** Kaikki opettajat kokevat työn ja sen sisältämän vastuun jakamisen toisen opettajan kanssa tukevan monin tavoin heidän työhyvinvointiaan. Työn tulee kuitenkin jakautua kaikessa tasapuolisesti, sillä muuten yhteisopettajuus saattaa muuttua työhyvinvointia haastavaksi tekijäksi.

Työn tasapuolista jakautumista voi vaikeuttaa esimerkiksi se, ettei toinen opettajista ole täysin työkykyinen. Opettajien kertoman mukaan tällöin on vaarana se, että toinen opettajista joutuu tekemään kahden opettajan työt ja kuormittuu. Pahimmillaan tilanteen todetaan voivan johtaa kyseisen opettajan työuupumukseen. Tämän tuloksen ilmeneminen ei ole yllättävää, sillä pitkittyneen stressin on todettu olevan yksi keskeisimmistä riskitekijöistä työuupumisen synnylle

(Salovaara & Honkonen 2013, 204). Myös puutteellisen yhteisen suunnitteluajan nähdään haastavan työn tasapuolista jakautumista opettajien kesken, ja tällöin toisen opettajista todetaan olevan vaarassa jäädä pelkän avustajan rooliin. Kuten Mastropieri ym. (2005, 268) ovat todenneet, tämä ei ole yhteisopettajuudessa tarkoituksenmukaista, ellei ennalta näin ole päätetty. Yhteneväisesti aiemman tutkimuksen kanssa (Rice & Zigmond 2000, 194; Scruggs ym. 2007, 405; Sileo 2011, 32) onnistuneen yhteisopetuksen ja työn tasapuolisen jakautumisen todetaan onnistuvan parhaiten, kun molemmat opettajaparista ovat yhtä vankasti sitoutuneita yhteiseen työhön ja heillä on käytettävissään tarpeeksi yhteistä suunnittelu-aikaa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 22; Malinen & Palmu 2017, 211).

Jos vaik toinen opettaja täst yhteisopettajuusparista, ni on vaikka huonos kunnossa henkisesti tai väsähtäny [...] Et sillo voi tulla vaikeuksia jakaa sitä työtä. Et sillo se kuormittaa ja stressaa sitä toista opee niiku hirvittävän paljon. (H1)

No jos ois työpari sellanen, joka ei hoitais sitä omaa tonttiaan eli sit se kuormittais yli sen sellasen normaalin yksin tehtävän opettajan työn, eli sit siin tulis tavallaan kahden työt, ni se ois se must tosi haaste sille työhyvinvoinnille. Varmasti se, jolle ne kaikki työt kaatuis, ni jäis äkkii siit uupuneen sairaslomalle. (H3)

Ja jos se toinen opettaja ois paljon poissa, nii se vois olla semmonen, mikä rikkoo sen tasapuolisuuden tavallaan... Sit ei sais sitä yhteist suunnitteluu tehtyy ja sit väistämättä tulis nii, et se toinen ois vähä niiku avustaja ja sit se ois ehkä enemmän sen toisen näkönen juttu,eikä se ois hyvä. (H4)

Nii, täytyy löytyy se aika suunnitteluun. Ja siit pitää pitää niiku tosi tiukasti kiinni, molempien. (H3)

Yhteisopettajuuteen ryhtymisen todetaan lisäävän aluksi opettajien fyysistä työ määrää. Opettajien mukaan tämä saattaa yllättää opettajat ja haastaa heidän työssäjaksamistaan, etenkin jos jaksaminen on jo entuudestaan jostain syystä alentunut. Yhteisopettajuuteen ryhtymistä ja työskentelyn alun sujuvuutta voidaan kuitenkin opettajien kertoman mukaan tasoittaa huolellisella valmistautumisella ja perusteellisella ilmiöön tutustumisella, mikä myös tukee opettajien työhyvinvointia. Tältä osin tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä Condermanin ym. (2008, 19-20) tulosten kanssa.

Kolme opettajista toteaa luokanopettajien välisessä yhteisopettajuudessa erityisen hyvää olevan sen, että työparin yhteistyön alkuorganisoinnin jälkeen työn jakaminen puolestaan tuntuu puolittavan fyysisen työn määrän. Kun käytettävissä on kahden tai useamman ammattilaisen resurssit, ideat ja työpanos

niin työn suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinninkin kohdalla, työ tuntuu aiempaa helpommalta, ”kivemmalta” ja mielekkäämmältä. Samankaltaisia tuloksia on löydettävissä myös Ahtiaisen ym. (2011, 36) ja Pulkkinen & Rytivaaran (2015, 9-10) tutkimuksista. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertoman mukaan työssä viihdytään aiempaa enemmän ja tämä näyttäytyy arjen tasolla myös siinä, ettei poissaolopäiviä juurikaan ole. Poissaolopäivien vähäisyyden onkin todettu kertovan paljon työpaikan työhyvinvoinnin tilasta (Virolainen 2012, 9).

Joo ja sit semmonen työhyvinvointi mikä näkyy nyt mejän tapauksessa, meil on tosi vähän poissaolopäiviä. Ollaanks me kumpikaan oltu esmes sairastumisen tai semmosen takii poissa, me ollaan oltu lähinnä koulutuksissa ja jossain semmosissa...(H3)

**Työparin vertaistuki ja henkilökemia.** Työn psyykkistä kuormittavuutta ja työhön kohdistuvia paineita yhteisopettajuudessa vähentää opettajien mukaan erityisesti työparilta saatu vertaistuki, jonka merkityksellisyys työssäjaksamiselle mainitaan myös esimerkiksi Paasivaaran (2009, 25) tutkimuksessa. Yksi tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kuvailee, kuinka keskustelu työpäivän aikana työssä askarruttavista asioista työparin kanssa jättää vähemmän mietittäväää työpaikan ulkopuolella, eivätkä hankalat asiat enää jää vaivaamaan mieltä. Kyseinen opettaja on myös kokenut kotona tehtävän, työhön liittyvän valmistelun vähentyneen yhteisopettajuuden toteuttamisen jälkeen, koska työasiat pyritään parin kanssa käsittelemään jo työpäivän aikana. Tämä helpottaa hänen mukaansa työn ja vapaa-ajan rajaamista sekä edistää työstä palautumista, jonka hän kokee Ritvasen (2008, 95) sekä Trougakosin ja Hidegin (2009, 45) tavoin olevan ratkaiseva tekijä työhyvinvoinnin kokemukselleen. Myös neljä muuta opettajaa luonnehtivat samaa. Yksi opettajista kuitenkin tuo esille myös työn rajaamisen haasteellisuuden yhteisopettajuudessa ja peräänkuuluttaa opettajien vastuuta yhteisten rajojen asettamisessa työskentelylle.

Se miten hyvin sä niiku pystyt rajaa töit, palautuu ja pitää huolta itestäs ja näin, ni se vaikuttaa sekä fyysiseen et psyykkiseen toimintakykyyn ja niist pitää pitää huolta. (H2)

Nii ehkä se työn rajaaminen täs yhteisopettajuudes on sit viel niiku, vaik sanotaan et luokanopettajan työ muutenki rajaaminen on tosi vaikeeta [...] mut että tässä ehkä sit viel se, et siit voi tulla vähä sellast painetta että varmasti teen oman osuuteni ja nyt mä vielä teen tän, et täytyy yhdessä kyl sopii ne pelisäännöt ja rajat sille työn tekemiselle. (H6)

Viisi opettajaa kuvailee työparilta saatavaa vertaistukea luonteeltaan ainutlaatuiseksi ja toteaa, että omaan työpariin voidaan tukeutua erityisellä tavalla kaikessa. Muiden työyhteisön jäsenien tukeen verrattuna erilaista on se, että yhteisopettajuutta toteuttavilla luokanopettajilla on jaettu vastuu työstä, yhteisistä oppilaista sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön toteuttamisesta, ja vain oman työparin koetaan todella kykenevän ymmärtämään työssä vastaan tulleita haastavia tilanteita ja kohtaamisia. Aiemman tutkimuksen tavoin (Rice & Zigmund 2000, 194; Mastropieri ym. 2005, 242; Scruggs ym. 2007, 405; Sileo 2011, 32) myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat vertaavat työparin keskinäistä suhdetta ammatilliseen avioliittoon, vanhemmuuteen ja yhteiseen lasten kasvattamiseen.

Myös työparin välinen henkilökemia mainitaan merkitykselliseksi tekijäksi yhteisopettajien työhyvinvoinnille. Kaikki opettajat kertovat olevansa tyytyväisiä nykyiseen työpariinsa ja tulevansa tämän kanssa hyvin toimeen, mutta toteavat, että työhyvinvoinnin kannalta olisi erittäin haastavaa, mikäli henkilökemiat opettajaparin kanssa eivät kohtaisi. Sileon (2011, 1) tavoin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat tuovat esille sen, että työn sujuvuuden kannalta on tärkeää ylläpitää hyviä keskinäisiä vuorovaikutustaitoja sekä avointa keskusteluilmapiiriä.

[...] henkilökemiat pitää niiku osuu yhteen. Me ei oltais varmaan lähetty tähän, ellei me oltais tunnettu toisiamme niin hyvin [...] Esmes vaikka tässä talossa, ihan kaikkien kanssa en lähtis tähän. Mä tietäisin heti et se ei tuu toimimaan ja se kuormittais mua. (H3)

No se voi tietty sisältää sitte tietty henkilökemiallisii haasteita, että voi olla semmonen pari, jonka kans sitä täytyy hakee sit sitä toimivuutta tai niiku työnjakoa tai jotain yhteist rytmii tai yhteisii sääntöjä. Et onhan siin niiku kaks kuitenkin ihmistä, kaks tai useampi, ni joiden pitää niiku löytää sit se yhteinen jotenki sävel ja tietynlaiset vahvuudet. Et tää kaikki edellyttää kyl sellast tiettyy avoimuutta ja et pitää osata työskennellä ja puhuu asiost muiden kans... (H5)

**Yksilölliset piirteet.** Yksilöllisistä piirteistä puhuttaessa opettajat tuovat esille sen, ettei yhteisopettajuus välttämättä työtapana sovi huolehtimiseen ja murehtimiseen taipuvaiselle opettajalle, mikäli työn toteuttamisessa esiintyy haasteita. Työn paineet saattavat tällöin kuormittaa liikaa sekä henkisesti että fyysisesti. On todettu, että opettajan työssä parhaiten selviytyvät ja jaksavat ne

opettajat, joiden persoonallisista ominaisuuksista korostuvat myönteisyys, luovuus ja itseluottamus (Aho 2011, 6), joten ei siis ole yllättävää, että myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät juuri näitä piirteitä kuvaillessaan millaiselle opettajalle yhteisopettajuus saattaisi työtapana sopia.

**Ammatillisen identiteetin muutos.** Opettajat tuovat ilmi, että ammatillinen kehittyminen yhteisopettajana edellyttää opettajilta tietynlaisia muutoksia verrattuna yksin työskentelyyn. Yhteisopettajuuden toteuttaminen toisen opettajan kanssa edellyttää muun muassa tietynlaista ammatillisesta vapaudesta luopumista, kun työn vastuu ja oppilaat jaetaan toisen opettajan kanssa. Yhteisopettajuutta toteuttaessaan opettajan täytyy kyetä luopumaan perinteisestä, autonomisesta opettajan roolistaan, jossa opettaja toimii vain oman päätöksensä huomioiden, sillä opettajaparin mielipide tulee aina huomioida päätöksenteossa. Tämän ei nähdä sopivan kaikille opettajille, etenkin niille, jotka ovat tottuneet opettamaan perinteisemmällä tavalla. Opettajien tulee kyetä tekemään tilaa molempien kriittisille mielipiteille ja kyetä keskustelemaan myös hankalista asioista keskenään mahdollisimman avoimesti. Rytivaara (2012, 319) onkin todennut, että yhteisopettajuutta toteuttava opettaja tarvitsee vahvan mutta joustavan opettajan identiteetin.

[...] täytyy luopuu sellasest ehkä ajattelust et nää on mun ja nää on mun ja [...] Emmä nyt tiää, ei se mulle nyt hirvee haaste ollu kyllä, mut se et, siit ei voi pitää kii, et mä haluan tehä tämän ja että tämä asia menee nyt näin. Kun kaikki on tavallaan sitä, et se toinen pitää huomioida siin kans ja sitä pitää kuunnella. (H3)

Nii kyllähän siin on haasteena myös se oma henkilökohtaisen jouston opettelu siinä, et sä et oo ite määräämässä kaikesta mitä tehdään. Et opettajan työhän on niinkun, ollu itellenkin aika iso asia et saa niiku itsenäisesti tehdä mitä haluaa, opsin mukaan tietenkin. Mutta tietty vapaus siinä menee, täs yhteisopettajuudessa. Et vaikka siit on paljon etua, nii sitten se suunnittelun jakaminen toisen kanssa, niin antoisaa kun se onkin, niin siinä lähtee pieni siivu siitä omasta vapaudentunteesta. Että mä en voi tehdä mitä mä haluan, koska vaan mä haluan. (H2)

#### 4.1.2 Työolot

**Opetustilat.** Tarkoituksenmukaisten, toimivien ja turvallisten opetustilojen on todettu tukevan opettajien työssä jaksamista (Tapaninen 2006, 55). Siksi ei ole yllätys, että opetustilojen soveltuvuus yhteisopetukseen nousee vastausten pohjalta tässä tutkimuksessa keskeiseksi teemaksi yhteisopettajien työhyvinvoinnin muotoutumisessa.

Puolet opettajista on tyytyväisiä käytettävissään oleviin opetustiloihin ja kokevat niiden tukevan työhyvinvointiaan. Näiden opettajien kohdalla hyödynnettävät opetustilat koetaan tarpeisiin nähden riittävän isoiksi, niiden todetaan sijaitsevan tarpeeksi lähellä toisiaan ja ne koetaan viihtyisiksi. Yhden tilan osalta kehutaan erityisesti akustiikkaa, jonka nähdään hillitsevän ylimääräistä hälinää. Kaikkien edellä mainittujen tekijöiden todetaan tukevan onnistunutta yhteisopetusta, oppimista ja sujuvan arjen toteuttamista.

Toinen puoli opettajista kuitenkin kokee, että hyödynnettävien opetustilojen tulisi olla tarkoituksenmukaisempia ja soveltuvampia yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Yhden opettajan kohdalla opetustiloihin liittyvää turhautumista aiheuttaa erityisesti se, että koulun tiloissa on paljon tyhjiä luokkia, joita ei kuitenkaan hallinnollisista tai taloudellisista syistä kyetä hyödyntämään opetustiloina. Tämä on johtanut siihen, että opettajat joutuvat järjestämään yhteisopetustaan ajoittain esimerkiksi liian pienissä luokkahuoneissa, ruokalassa tai muissa opetuksen kannalta epäsoveliaisissa tiloissa. Sopimattomien opetustilojen vuoksi opettaja ei kertomansa mukaan kykene toteuttamaan yhteisopetusluokalleen uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta. Samasta syystä hän joutuu mielestään näkemään turhaa, ylimääräistä vaivaa opetuksen järjestämiseksi, ja se haastaa työssä jaksamista.

Ku se mihin me ollaan törmätty tosi useesti nyt tän vuoden aikana et me yritetään niiku toteuttaa uutta opsia, mut sitte meidän tilat ei niiku tavallaan taivu siihen [...] Ois kiva et sä saat niiku hommat sujumaan, et ei tarvii niiku nähdä ylettömästi vaivaa toteuttaakses jotain juttua. (H6)

**Sisäilmaongelmat.** Kaksi opettajista mainitsee opetustilojen osalta, että oppimisympäristöiltään vanhanaikaisen koulurakennuksen lisäksi myös sen sisäilmaongelmat haastavat heidän työhyvinvointiaan ja yhteisopettajuuden toteuttamista. Pahimmillaan sisäilmaongelmien todetaan heikentävän opettajien fyysistä toimintakykyä ja täten vähentävän käytettävissä olevaa työkapasiteettia. Koska sisäilmaongelmien tiedetään alentavan kaikkien opettajien työhyvinvointia (Putus ym. 2017, 58- 59), tulisi niiden korjaamiseen kiinnittää entistä enemmän huomiota myös yhteisopettajuuden näkökulmasta.

**Yhteissuunnitteluajan organisointi.** Opettajien kertoman mukaan yhteisopetuksen toteuttaminen voi olla työparin välillä ajoittain haastavaa, minkä koetaan johtuvan lähinnä yhteisen suunnitteluajan puutteellisuudesta, joka on mairittu keskeiseksi yhteisopettajuuden haasteeksi myös aiemmassa tutkimuksessa (Mastropieri ym. 2005, 268). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat välillä joutuvansa toteuttamaan opetusta sen tarkemmin suunnittelematta, ja he kuvailevat suunnitteluajan puutteellisuuden näkyvän suoraan opetuksen laadussa.

[...] et sit on ollu vähä vaikeempi löytää sitä suunnitteluaikaa, et sit me ollaan tyyli lennosta vedetty joku pätkä. Et siin on se huono puoli sit ettei tuu välttämät nii laadukast opetust [...] (H1)

Yhteistä suunnitteluajan järjestämistä työparin kanssa hankaloittaa neljän opettajan kohdalla erityisesti työparin keskenään erilaiset lukujärjestykset, joiden vuoksi yhteistä suunnitteluaikaa on vaikea löytää. Yksi opettajista muistuttaa, että opettajaparin yhteisen suunnitteluajan tulisi toteutua koulupäivän aikana tai muuten sille selkeästi varatulla ajalla, sillä mikäli suunnittelu aika siirtyy opettajien vapaa- ajalle, siitä saattaa muodostua opettajien työhyvinvointia kuormittava tekijä. Kaksi opettajista kertoo hyödyntävänsä arjessaan suunnitteluun pitkiä, puolen tunnin mittaisia välitunteja, jolloin suunnittelu aika toteutuu koulupäivän puitteissa.

[...] se on aika haastavaa niiku päivän aikana löytää sitä suunnitteluaikaa, et ehtis oikeesti rauhassa ees parii sanaa vaihtaa, ku ei oo tietenkää samaan aikaa meil välkkävalvontoi eikä mitään, et kaikki menee aina limittäin ja näin. (H6)

[...] et tää pitkä välkkä on esimerkiks meil semmonen millon me harvemmin istutaan tuol opettajanhuonees, et me tehään sit tätä suunnitteluhommaa [...] (H3)

[...] et jos olis semmoset perinteiset viidentoista minuutin välkät ja ehkä joku puolen tunnin ruokkis ni siin ei ois sen päivän sisällä sitä aikaa suunnitella. Et meil on oikeesti se etu, et meil on tää pitkä välkkä ni me ehitään... Muutenhan meidän pitäis jäädä tänne koulupäivän päätteeks ja mä veikkaan et silloin siit, se ei ois nii jouhevaa tai kivaa enää. (H4)

### 4.1.3 Ammatillinen osaaminen

**Ammatillinen kehittyminen ja yhteisopettajuus.** Opettajat kokevat ammatillisen kasvun ja sen kehittämisen tärkeäksi, sillä he näkevät sen Rasehornin (2009,



280) tavoin tarjoavan lisäresursseja työssä jaksamiselle sekä työkaluja oman opettajuuden ylläpitämiseksi ja päivittämiseksi. He tuovat ilmi, että heidän ammatillista kasvuaan ja kehittymistään tuetaan nykyisillä työpaikoilla hyvin ja heitä kannustetaan osallistumaan erilaisiin täydennys- ja jatkokoulutuksiin. Yksi opettajista kuitenkin muistuttaa, että vaikka ammatillinen kehittäminen olisi uuden oppimiskäsityksen myötä tärkeä nähdä jatkuvana prosessina, tulisi siinä myös huomioida tasapainon merkitys, jottei itsensä kehittäminen muutu opettajien työhyvinvointia kuormittavaksi tekijäksi.

Semmonen vielä työhyvinvoinnista et sitä lisää se että jaksaa ite kehittyä opena. Et jos jää niiku siihen tilaan, opettajahan voi olla niiku uusiutumatta, tehä vaikka parikyt vuotta hommia tekemättä mitään uutta ikinä. Mut koen et se on raskasta jos niin tekee. Et kyllä siitä saa niiku virtaa jos uusiutuu jonkinverran. Ja pakkokin uusiutuu tän uuden oppimiskäsityksen takii. Mut taas sitte niiku et ei mee siinä nii pitkälle, siinä jatkuvassa it-sensä kehittämisessä et se muuttuu stressaavaks. Et löytää se tasapaino siihen. (H2)

Ahtiainen ym. (2011, 36) tutkimuksen mukaisesti, myös tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus nähdään väylänä oman ammatillisuuden kehittämiseksi, ja opettajat kertovat tämän olevan yksi keskeisimmistä syistä siihen, miksi yhteisopettajuuteen on alun perin ryhdytty. Kahden tai useamman opettajan välisen yhteisopettajuuden todetaan mahdollistaneen opettajille oppimista toisiltaan sekä tarjonneen esimerkiksi uusia pedagogisia näkökulmia, joilla rikastuttaa opetustaan ja sen tavoitteita. Kun käytettävissä on kahden tai useamman opettajan ajatukset ja materiaalit, ideoita opetuksen suunnittelua varten tulee aiempaa enemmän ja niiden toimivuutta voidaan kehitellä työparin kanssa yhdessä. Tämän myötä opetusta koetaan voitavan toteuttaa aiempaa monipuolisemmin ja laajemmin, kuten esimerkiksi erilaisia suuria projekteja toteuttaen. Aiempi tutkimus (Ahtiainen ym. 2011, 36) tukee myös näiltä osin tämän tutkimuksen tuloksia.

Kauheesti voi ite oppii toisilt, ku on niiku kahen ammattilaisen, tai sit jos lasketaan vielä resurssi ja erityisopettajat, ni heidän ammatilliset vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet ja mahdolliset erikoistumisalat tai jotku tämmöset käytössä. (H5)

Must tuntuu et tosi paljon isompia ja hienompia projekteja niiku pystyy tehä kahestaan. Et esim. me tehtii viime vuonna semmone musikaali et oppilaat kirjoitti käsikirjoituksen ja teki ite biisit... Et semmosia ois aika työläs yksin alkaa pykämään eikä ees tulis mielee, et paljo on mahollisuuksii siin et ammattilaist tekee yhteistyöt...(H1)

**Ammatillisten vahvuusalueiden hyödyntäminen työssä.** Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailevat myös sitä, miten yhteisopettajuus on mahdollistanut heille entistä paremmin ammatillisten vahvuusalueiden hyödyntämisen työssä. He toteavat, että kun työparien vahvuusalueet huomioidaan opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta, työssä onnistumisen kokemukset lisääntyvät, ja se osaltaan tukee työn mielekkyyttä ja työhyvinvointia. Yhteisopettajuudessa tarkoituksenmukaista onkin valita sellainen toteuttamisen malli, jossa tämä mahdollistuisi (Friend & Cook 2017, 165).

Et tavallaan yhteisopettajuudes voi korostaa niiku niit omii hyvii puolia ja sitte niit vahvuuksia ja tavallaan kun sä pystyt enemmän hyödyntää sun vahvuuksia, ku voit jakaa työtä, ni sit se myös tukee sitä työhyvinvointia. Et saa niiku iteki enemmän semmosii positiivisii kokemuksia ja tehä semmosia asioita mist on innostunu, ni ne lisää sitä hyvinvointiiki. (H6)

**Mentorointi.** Yksi yhteisopettajuusuraansa aloitteleva opettaja kertoo, että hänen ammatillista kasvuaan yhteisopettajana on tukenut erityisesti se, että hän on päässyt työskentelemään itseään selkeästi kokeneemman ja yhteisopettajuutta aiemminkin toteuttaneen opettajan kanssa. Opettajan mukaan oman osaamisen ja yhteisopettajuutta käsittävän tiedon jakaminen toisen opettajan kanssa sisältää paljon mahdollisuuksia, ja tämän työparin kohdalla sen on todettu tukeeneen kummankin opettajan ammatillista kehitystä sekä lisänneen työhyvinvointia. Tätä löydöstä tukee Niemen ym. (2013) ja Leskelän (2010, 164) maininnat siitä, että mentorointi on tehokas keino opettajien hyvinvoinnin ja ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja tukemiseen.

Työpari on ollut selkeesti muu kauemmin opettajana, ja yhteisopettajana se on selkeesti kokeneempi, ni se on mun työhyvinvointia edistäny hyvin paljon, että hän on niiku halunnun mun kaa jakaa sitä osaamistaan. Ja jonkin verran minä oon pystyny myös hänelle jakaa myös omaa osaamistani. Ni se on ollut semmonen niiku tottakai helpottava tekijä kun on joku joka tietää jo miten hommat pyörii ja miten tavallaan se vuosi menee eteenpäin... tietää sen paremmin kun mä, ni se on auttanu. (H2)

**Työkokemus.** Opettajat toteavat työkokemuksen tuovan varmuutta omaan osaamiseen, ja kykyä jaksamisen säätelyyn. Sen myös todetaan auttavan opettajia tunnistamaan omat kehittämistarpeensa ja vahvuutensa työssä. Aiemman tutkimuksen mukaisesti (Ahtiainen ym. 2011, 37) myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat, että yhteisopettajuudessa työkokemuksella voidaan kompensoida esimerkiksi riittämätöntä suunnittelu-aikaa ja sen tuomia haasteita.

Kyllä sil työkokemuksel täs yhteisopettajuudes, ku sitä on nii sit ei ain haittaa vaikkei ehtiskää sillai suunnittelee tarkkaan... (H2)

#### 4.1.4 Yhteisopettajuutta tukeva työyhteisö

**Yhteisöllisyys koulussa.** Opettajat toteavat Konun (2002, 7) tapaan, että työpaikan yhteisöllisyydellä on suuri merkitys heidän työhyvinvoinnilleen. Työpaikan yhteisöllisyyttä kuvaillaan Hännikäisen (2006, 126) määrittelyn mukaisesti kollektiivisella me -hengellä ja siihen panostaminen koetaan tärkeäksi, sillä sen tiedostetaan heijastuvan työyhteisön kaikkiin jäseniin, ja edistävän parhaimmillaan kaikkien työssä viihtymistä, kuten myös Salovaara ja Honkonen (2013, 9) ovat todenneet.

**Vuorovaikutuksen laatu työyhteisön ja sidosryhmien välillä.** Kaikki tutkimuksen opettajat tuovat esille sen, että työpaikan yhteisöllisyyden kannalta merkityksellisiä ovat työyhteisön ja sidosryhmien välinen suhde ja vuorovaikutussuhteiden laatu, ja täten Roffeyn (2012, 8) mukaisesti voidaan todeta, että koulu-yhteisön vuorovaikutussuhteiden laadulla on yhteys opettajan kokemukseen työhyvinvoinnista. Työyhteisön jäseniin nähdään Cantellin (2011, 6) määrittelyn tavoin lukeutuvan kaikki opettajaparin kanssa vuorovaikutuksessa olevat jäsenet työpaikalla, kuten esimies, työkaverit sekä oppilaat, ja sidosryhmiin heidän huoltajansa. Erityisesti arvostava puhe, helppo lähestyttävyyys ja positiivinen palaute saavat opettajat tuntemaan itsensä tarpeellisiksi ja arvostetuiksi, ja ne nähdään tärkeinä, yhteisöllisyyttä tukevina ja opettajien työhyvinvointia ylläpitävinä tekijöinä. Samalla niiden todetaan mahdollistavan työn merkityksellisyyden kokemuksen, jonka myös Konu (2002, 43) on todennut lisäävän hyvinvointia. Haastavien vuorovaikutussuhteiden ja negatiivisen työilmapiirin koetaan puolestaan heikentävän opettajien työhyvinvointia, minkä koetaan heijastuvan suoraan myös oppilaiden hyvinvointiin. Tämä löydös tukee Salovaaran ja Honkonen (2013, 9) kuvailemaa paralleeli -ilmiötä ja sen toteutumista.

Kyllä täällä niiku mun mielestä kaikki yrittää kollektiivisesti pitää yllä hyvää me -henkeä ja yhteisöllisyyttä ja puhuu positiivisesti oppilaille ja kollegoille. Ja sitten myös kaikki tavallaan haluaa kantaa kortensa kekoon et hommat toimii täällä. Ja kun hommat toimii, ni sitten työt on helppo ja kiva tehdä. (H2)

**Työyhteisön jäsenten välinen vertaistuki yhteisopettajuusparille.** Työyhteisön jäsenten välinen vertaistuki mainitaan yhdeksi työpaikan yhteisöllisyyttä edistäväksi tekijäksi (Paasivaara 2009, 27), ja tässä tutkimuksessa opettajat kuvailevat sen näyttäytyvän yhteisopettajuusparille esimerkiksi lukujärjestysten suunnittelussa. Opettajat toteavat, että yhteneväisten lukujärjestysten toteuttaminen vaatii muilta opettajilta joustoa ja yhteisopettajuusparin erityistä huomioimista, ja he ovat saamastaan tuesta kiitollisia. He myös pyrkivät vastaamaan saamaansa tukeen huomioimalla parhaansa mukaan työssään myös toiset opettajat.

[...] ja siinä niin kun suunnitellaan lukkarii, muu työyhteisö tulee vastaan sitten lukujärjestyksen suunniteluissa, et silleen se näyttäytyy. (H2)

[...] yrittävät ainakin saada meidät, ne lähtee, viime vuonnaki meijä lukkarist ensin liikkeelle ja sit vast muiden että... Ympäristö niiku tavallaan huomioi sen mitä me tehään ja arvostaa kans...(H3)

**Työn ilo.** Opettajat nimeävät myös, että työyhteisön lämmin ilmapiiri, keskinäinen huumori ja sen tuottama ilo tukevat työpaikan yhteisöllisyyttä, mistä syystä he kuvailevatkin hyödyntävänsä huumoria jaksamisensa edistämisessä päivittäin. On hyvä, että opettajat panostavat positiivisuuteen ja työn iloon tietoisesti, sillä sen on todettu toimivan vastavoimana monille työtä kuormittaville tekijöille, kuten haitalliselle stressille (Salovaara & Honkonen 2013, 132), ja parhaimmillaan sen on myös todettu voivan johtaa työn imun kokemukseen, jolla on tutkimusten mukaan monia myönteisiä vaikutuksia työhyvinvointiin (Manka ym. 2010, 10).

Ja sit meil o tässä tulossa hetken kuluttua mejän ruokahetki ni se on meille semmonen päivän terapia. Meit on tietyt opettajat siel tiettyyn aikaan, ni se on mejän semmonen yhteinen viitsihetki sitte, me päästellään siellä sitte yhdessä oikeen. Se lisää sitä taas et jaksaa taas tätä, täällä oppilaiden kans. (H3)

Opettajat kokevat yhteisopettajuuden lisänneen yhteisöllisyyttä sekä luokan että koko koulun tasolla. Luokkatasolla opettajat kuvaavat lisääntyneen yhteisöllisyyden näyttäytyvän esimerkiksi työrauhan parantumisenä. He perustelevat tätä kahden opettajan läsnäololla, jonka nähdään lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta luokassa. Näiltä osin tutkimuksen tulokset ovat siis yhteneväiset Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 10) sekä Ahtiaisen ym. (2011, 53) kanssa.

Koulun tasolla yhteisopettajuuden koetaan puolestaan lisänneen erityisesti kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta kaikkien työyhteisön jäsenten välillä, ja muiden opettajien kerrotaan lisänneen keskinäistä yhteistyötä yhteisopettajuusparin mallin rohkaisemana. Tämän koetaan edistäneen työpaikan avoimuuden kulttuuria. Opettajat kuvailevat luottavansa työkavereihinsa aiempaa enemmän ja kokevat, että he ovat helpommin lähestyttävissä. Tämän todetaan helpottaneen esimerkiksi ristiriitojen käsittelemistä, kuten myös Lankinen (2010, 4) on tuonut ilmi. Yhden opettajan kertoman perusteella hänen yhteisopettajuutta toteuttavassa koulussaan avoimuuden kulttuuriin voidaan nähdä sisältyvän myös auttamisen eetos, jonka todetaan kumpuavan koulun rakenteissa syvällä olevan yhteisöllisyyden ja yhteisopettajuuden pohjalta. Tästä syystä hän kokee, ettei ole koskaan yksin. Tätä löydöstä tukee Saloviidan (2016, 128) toteamusta siitä, ettei yhteisopettajuudessa opettaja jää koskaan yksin, vaan voi luottaa aina saavansa apua ja tukea toiselta opettajalta.

Tääl on tosi hyvä semmonen auttamisen eetos et niiku aina löytää apua jos tarvii ja aina tarjotaan apua jos joku tarvii sil taval...ei jää yksin ja se varmaa tulee tost yhteisopettajuudest ja siit et siihen on sitouduttu... (H5)

### **Esimiehen ja hallinnon merkitys yhteisopettajien työhyvinvoinnille.**

Opettajat luonnehtivat, että esimiehen ja hallinnon tuki koetaan merkityksellisenä tekijänä työhyvinvoinnin kokemuksen rakentumiselle ja sen todetaan Scruggsin ym. (2007, 411) tavoin olevan yksi onnistuneen yhteisopetuksen edellytyksistä.

Enemmistö opettajista on tyytyväisiä saamaansa esimiehen ja hallinnon tukeen. Tuki näkyy arjen tasolla siinä, että opettajilla on omien sanojensa mukaan hyvin laaja pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Lisäksi yksi opettajista tuo esille rehtorin tuen suunnitteluajan järjestämisessä ja kertoo työpaikkansa tarjoavan työntekijöilleen erillisiä, erikseen korvattuja suunnittelu-päiviä.

Meil on semmonen juttu, mikä niiku on tosi tärkee mut mikä on rahataloudellisist syist johtuen sil taval viel aika vähäistä, et me tehään yleensä ennen vesopäivii ,ennen ku lukuvuosi alkaa, ni me saadaan tiimiparin kanssa semmone oma suunnittelupäivä, niitten kahen vesopäivän lisäksi vielä. Ja sitte me saadaan koulun niiku keskitetyistä sijaisrahoista ittellemme sijaiset, et sitte joskus keskellä lukuvuotta, et me voidaan sit niiku pitää semmonen suunnittelupäivä. (H5)

Kahden opettajan mukaan työhyvinvointia tukee myös kokemus siitä, että kykenee vaikuttamaan omaan työhönsä liittyviin asioihin, kuten työpäivän aloittamisajankohtaan. Myös Konun (2002, 46) mallissa todetaan, että mahdollisuus vaikuttaa omaa työtään koskevaan päätöksentekoon lisää selvästi opettajien työhyvinvointia.

Jos mä saan tulla joka aamu vasta ysiks kouluun ni mä oon vielä tyytyväisempi. Kyllähän me saadaan vähän yrittää vaikuttaa niihin. Ja nyt mä oon saanu sellasen lukkarin et on ysin aamuja aja se on niiku tosi jees. Sitte voi tulla vaikka vähän aikasemmin kouluun tekee hommia ni saa hyvin aamulla tehty. (H2)

Hallinnollisen tuen puute näyttäytyy kahden opettajan kertomana heidän arjessaan siinä, ettei rehtorin koeta aina tukevan yhteisopettajuusparia päätöksenteoissa. Kyseinen rehtori myös puhuu yhteisopettajuudesta näiden kahden opettajan kohdalla edelleen kokeiluna, vaikkei se opettajien mielestä ole sellainen missään vaiheessa ollut. Tällainen käytös rehtorin taholta koetaan opettajien työtä vähätteleväksi.

[...] must koulun johto pitää myös olla, tai niiku koulus pitää tukee tämmöst rakennetta. Et jos esims johto ei koe et tää on miellekästä ni siin voi olla aikamoinen kivireki. Esims mejän rehtori, hänkin kyl heti tähän ikään kuin oli et joo hyvä, tehdään näin, mut sit hän yhä edelleen puhuu kokeilusta ja me ei oikeesti olla oltu mikään kokeilu missään kohtaa [...] (H3)

## 4.2 Yhteisopettajien työhyvinvoinnin kehittäminen

### 4.2.1 Työparin muodostaminen

**Työparin muodostaminen.** Työparin välinen henkilökemia koetaan hyvin merkitykselliseksi tekijäksi yhteisopettajuuden onnistumisessa ja työhyvinvoinnin varmentamisessa. Yksi opettajista ehdottaakin, että tulevan yhteisopettajuusparin toinen opettaja voisi saada mahdollisuuden osallistua toisen opettajan rekrytointivaiheeseen ja olla mukana pyrkijöiden haastattelutilanteessa, jotta yhteisopettajuuden aloittamiselle varmistettaisiin mahdollisimman otollinen pohja.

[...] kyl se merkkää tosi paljon et tulee toimeen sen työparin kans [...] ni ois kyl tärkeet et esim se toinen työparista vois olla jo siin rekryvaiheessa mukana vaik haastattelus ni siinhä sen näkis jo vähä ainaski. (H2)

## 4.2.2 Työolojen kehittäminen

**Luokkakoon pienentäminen.** Suurten oppilasryhmien on todettu olevan yksi opettajan työn kuormittavimmista tekijöistä (Länsikallio ym. 2018, 32), joten ei ole yllättävää, että myös tähän tutkimukseen osallistuneet yhteisopettajat tuovat tämän tekijän vastauksissaan esille. Puolet opettajista mainitsee, että pienemmät luokkakoot edistäisivät heidän työhyvinvointiaan lisäämällä levollisuutta työssä ja lieventämällä työssä koettua stressiä. Opettajat kokevat, että tällöin heille jäisi vielä enemmän aikaa kohdata oppilaat ja huomioida paremmin opettamiseen liittyvät yksilölliset tarpeet. Aiemman tutkimuksen tavoin (Ahtiainen ym. 2011, 37), myös tässä tutkimuksessa näiden asioiden koetaan olevan keskeisimpiä yhteisopettajuuden tuomia etuja. Myös kohdattavia vanhempia olisi vähemmän.

Ensisijaisesti koulumaailmassa luokkakoot pienemmäksi [...] meil ois aikaa jokaiselle lapselle enemmän, ei tulis siitä sitä stressiä et nyt en ehi ton kans niitä ja näitä ja noita asioita hoitamaan ja sit se antais semmost levollisuutta tähän lisää ja sielt tulis huoltajia paljon vähemmän et se niiku kertautuis se hyvinvoinyi kyl moninkertaisesti. (H3)

**Yhteisopetusluokkien hallinnollinen yhdistäminen.** Kolme opettajaa toteaa, että yhteisopettajuusluokkien hallinnollinen yhdistäminen edistäisi heidän työhyvinvointiaan. Tämä nähdään mahdollisuutena erityisesti kodin ja koulun välisen yhteistyön helpottamiseen, ja sen todetaan voivan keventää opettajien nykyistä työtaakkaa.

[...] meillähän on nyt nää kaks vuotta ollu hallinnollisesti omat ryhmät, mul on periaatteessa omat oppilaat ja työparil omat oppilaat. Se ei näy missään muual käytännös ku et me ollaan sovittu et wilmaviesteihin vastaa aina se kenelle se tulee. Nii ja todistuksen allekirjottaa ja sit poissaolot tavallaan merkkää. Mut vanhemmilta ku tulee wilmaviestejä, ni se on jännä miten ne jotenki osa vieläkin, vaik se koskettais jotain yleist yhteist juttua vaikka poissaoloa ni se tulee vaan tiukasti sille toiselle. Sit on vanhempiä jotka alust saakka lähetti sen aina molemmille sen viestin. [...] Mut et osa on vielä todella niin siin et siel on se yksi luokanopettaja jolle se lähetetään, et ne ei niiku siellä kotipäässä pääse tavallaan yli siitä et on kaks opettajaa. (H3)

[...] Hallinnollisesti meille tulee kyl ens vuon muutos. Nyt me ollaan niiku A&B luokka, mut ens vuonna me ollaan hallinnollisesti yhtä, me ollaan vaan A luokka. Eli siit häivää tavallaan se semmonen meidän omat oppilaat, ja tää muutos selkeyttää varmaa tätä koko hommaa myös vanhemmille ja sit kans helpottaa meidän työtä... (H4)

**Koulupäivän rakenne ja yhteisen suunnitteluajan parempi organisointi** Koulupäivän rakenteeseen ja kulkuun liittyvät parannusehdotukset kohdistuvat koulupäivän parempaan organisointiin. Yksi opettajista toteaa, että koulupäivät voisi suunnitella sujuvammiksi esimerkiksi vähentämällä ylimääräisiä

siirtymiä, jotka hänen kohdallaan aiheutuvat koulun fyysisistä olosuhteista ja meneillä olevista korjaustöistä. Myös opettajien täysin yhteneväisten lukujärjestysten nähtäisiin edistävän osaltaan opettajien työhyvinvointia. Tämän nähtäisiin helpottavan erityisesti opettajille yhteisen suunnitteluajan järjestämistä, joka koetaan Pulkkisen ja Rytivaaran (2015,22) sekä Malisen ja Palmun (2017, 11) tavoin olevan keskeinen tekijä yhteisopettajuuden onnistumiselle. Yhteisen suunnitteluajan järjestämiselle kaivataan arkeen säännöllisyyttä ja sen järjestämistä varten opettajilla on monenlaisia ideoita.

[...] et miten kehittäis ni varmaan semmonen päivän rakentaminen niiku sujuvammaks [...] ettei tuu niit siirtymii nii paljon mikä on kahen rakennuksen niiku ongelma, ku meil on ruokala vaa toisessa ja näin, ni semmonen varmaan kans edistäis paljon työhyvinvointii...Ja sit just toi lukkarit, et ne niiku iha samat aloitus ja lopetusajat. Se ois ihan ehdoton [...] (H6)

[...] kyl se ois tosi tärkeet et se suunnitteluaika olis sillee kalenterissa ain omalla paikallaan joka viikko ja et koko toi koulu niiku tukis sitä sen toteutumista [...] (H2)

Yksi opettajista kokee, että yhteistä suunnitteluaikaa saataisiin lisää, mikäli turhiksi koettuja ylimääräisiä työtehtäviä, kuten erilaisia YT- aikaan sidottuja tiimityöskentelyjä, karsittaisiin yhteisopettajaparin kohdalla. Opettajan mukaan vapautunut suunnitteluaika mahdollistaisi yhteisopettajaparille yhteisopetussellisten toimintatapojen ja raamien kehittämisen, joiden kautta yhteisopettajuutta ja opettajaparin työhyvinvointia voitaisiin edistää.

Toinen opettaja toivoo, että nykyisen työpaikan rakenteet mahdollistaisivat hänelle ja työparille erilliset, lukuvuoden aikana toteutettavat, palkalliset työparisuunnittelupäivät. Hän mainitsee, että aiemmassa työpaikassa työparisuunnittelupäivät olivat koulun rakenteisiin vakiintunut käytäntö, ja hänen kokemuksensa mukaan ne olivat tehokas, kannustava ja motivoiva tapa toteuttaa suunnittelua.

Yksi opettaja ideoi koulun rakenteiden ja erityisesti suunnitteluajan osalta melko radikaaleja muutoksia. Esitetyn ideansa hän pohjaa erään tanskalaisen koulun malliin, jossa opetusta toteutetaan pitkälti roolileikkiopetuksena, ja opettajien työvuorot on suunniteltu eri projektien ja teemojen ympärille. Hän ehdottaa, että kouluopetusta voitaisiin toteuttaa erilaisten temaviikkojen tai projektien ympärillä, ja että aina yksi opettajista olisi yhdestä projektista päävastuussa.



Toteutettavia projekteja opettaja saisi suunnitella viikon. Samainen opettaja näkee myös opettajien siirtymisessä kokonaistyöaikaan mahdollisuuden suunnittelujan lisääntymiselle.

[...] joskus mä luin jostain tanskalaisesta koulusta mis oli niiku aika paljon tommost rooli-leikkiopetusta ja siel oli opettajilki semmoset työvuorot et jollakulla saatto olla suunnitteluviikko [...] mut että se suunnitteli yhen viikon vaikka opetusta ja oisko sit vaik kolme viikkoo ollu joku projekti, joku teema ja sit sai suunnitella taas viikon [...] Ja siihenhän se niiku kokonaistyöaika sitte vois viedä sitä että jos niiku opetusta ois vaikka vähemmän vaik neljätuntii vähemmän tai vaikka 18 tuntii viikossa ni sit siin ois sitte mahis siihen suunnitteluun. Et jotain sellasta se edellyttäis et ois kokoajan mahdollisuus siihen suunnitteluun, resursoidusti sil taval ettei tarvis omalla ajalla sitte [...] (H4)

**Yhteisopettajuuteen soveltuvat työtilat.** Työtilojen osalta osa opettajista kaipaa yhteisopettajuuden kannalta tarkoituksenmukaisempia ja toimivampia tiloja. Toimivampien tilojen mahdollistamiseen toivotaan kiinnitettävän tulevaisuudessa parempaa huomiota esimerkiksi koulun remonttien yhteydessä. Yhden koulun kohdalla opettajien toive yhteisopettajuudelle toimivammista tiloista on kuultu ja rakenteilla on yhteisopettajuudelle paremmin soveltuvia ja tarkoitettuja oppimistiloja.

[...] meil on tulossa parin vuoden päästä se uus koulu ja sinne rakennetaan yhteisopettajuutta varten kans työtiloi ni se on varmaan se millä voidaa sit edistää myös sitä työhyvinvointia [...] (H6)

### 4.2.3 Ammatillisen kasvun tukeminen

**Yhteisopettajuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja vertaishavainnoinnin lisääminen.** Opettajat mainitsivat kaksi ideaa, joilla tukea ammatillista kasvua yhteisopettajuutta toteuttavana luokanopettajana. Toinen parannusehdotuksista liittyy opettajankoulutukseen ja toinen työn arkeen.

Osa opettajista toteaa, että yhteisopettajuuteen olisi hyvä tutustua nykyistä paremmin jo opintojen aikana. Näin opiskelijat uskaltautuisivat helpommin kokeilemaan uutta työtapaa myöhemmin työelämässään. Tutustumisella voitaisiin myös hillitä yhteisopettajuudessa esiintyviä haasteita, kuten myös Conderman ym. (2008, 19-20) ovat todenneet.

Puolet opettajista toteaa, että yhteisopettajien työhyvinvointia voisi edistää mahdollistamalla vertaishavainnointi työpaikoilla. Vertaishavainnoinnilla opettajat tarkoittavat sitä, että joko koulun sisällä tai sen ulkopuolella voisi käydä

seuraamassa ja havainnoimassa toisen yhteisopettajuusparin opetusta. Tämän nähtäisiin pehmentävän erityisesti yhteisopettajuuden aloitusta sekä helpottavan yhteisopettajien vertais- ja tukiverkoston muodostumista, jotka koetaan tärkeäksi elementiksi työhyvinvoinnin muotoutumisessa. Myös näiltä osin tämä tutkimus on linjassa Condermanin ym. (2008, 19- 20) kanssa.

Mut se mikä edistäis ja kehittäis sitä yhteisopettajien työhyvinvointiiki [...] et sitä niinkun tehtäis myös yliopistoissa luokanopettajakoulutuksessa, yhteisopettajuutta, ja kyllähän sitä tehdäänkin, ainakin harjoitteluissa meillä tehtiin. Et sillä tavalla siihen pääsis hyvin sisälle ja se on hyvä et siihen päästään sisälle jo opiskeluaikoina, et se ei tuu tavallaan semmosena mörkönä sit ku tulee kentälle.(H2)

No sit se ois kans aika hyvä et pystyis koulun sisällä ja muissa kouluis ni mennä seuraamaan toisten yhteisopetusta... niiku et sä voit päivän olla vaikka karpäsenä jossain luokassa ja seurata miten toi tiimipari tuolla työskentelee, millasii niitten päivän on nii et sit vaikka ressut hoitaa sun omaa luokkaa omaa ryhmää.. et niist oppis tosi paljon [...] (H1)

#### 4.2.4 Työyhteisön kehittäminen

##### **Yhteisöllisyyden ja avoimuuden kulttuurin tavoitteellinen lisääminen.**

Opettajat kokevat, että heidän työhyvinvointiaan työyhteisössä voitaisiin parantaa vieläkin yhteisöllisemällä, avoimemmalla ja kannustavammalla ilmapiirillä sekä implementoimalla se osaksi koko koulun kulttuuria. Nämä ovat tekijöitä, jotka myös (Lankisen 2010, 4) tutkimuksen mukaisesti edistävät koulun henkilöstön hyvinvointia. Näihin tavoitteisiin päästäkseen opettajat kaipaavat aiempaa selkeämpiä ja yhtenäisempiä työkaluja ja menetelmiä. Lisäksi opettajat kaipaavat sitä, että yhteisopettajuuden opetusmallista ja tutkimustuloksista kerrottaisiin enemmän laajalle yleisölle, sillä tämä nähtäisiin tehokkaana keinona parantaa myös koulun ja kodin välistä ilmapiiriä ja yhteistyötä.

Ja sit se ois tehokast tavallaan se et täst levitettäis tietoa ja tehtäis tutkimuksia ja niin edespäin ni et se tieto menis myös tän koulun ulkopuolelle tää et tällasii juttui on ja tää on ihan ok, ni se helpottais kyl [...] (H3)

**Esimiehen tuki yhteisopettajuudelle.** Opettajat kaipaavat vielä kattavampaa esimiehen tukea edistääkseen työhyvinvointiaan yhteisopettajana. Tukea kaivataan lisää erityisesti haastavien tilanteiden, kuten haastavien huoltajien kohtaamisessa. Lisäksi opettajat toivovat esimiehiltään enemmän tukea siihen,

että yhteisopettajuus työtapana laajenisi myös oman luokkahuoneen ulkopuolelle ja oppiainerajat ylittäen, etenkin jos koulun tilat mahdollistavat tällaisen toiminnan järjestämisen.

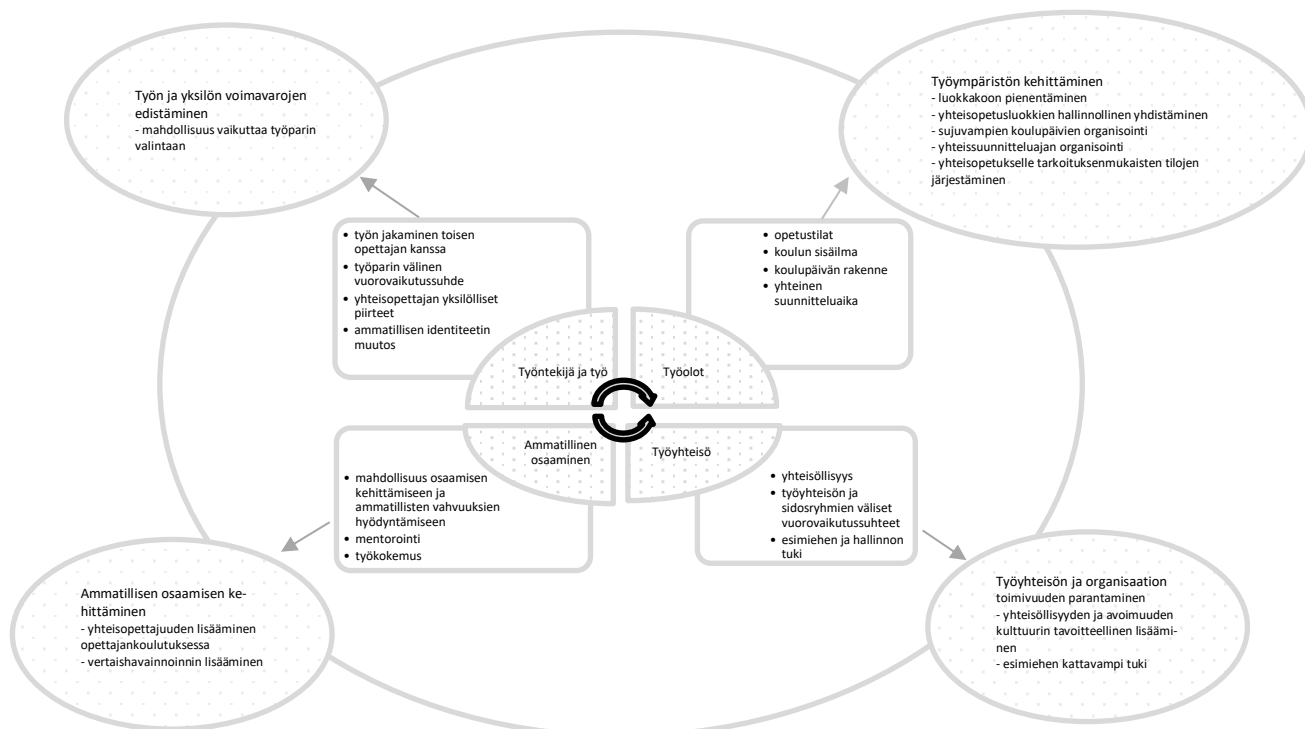
[...] mut et tukis sillee, et vois laajentaa niiku tätä yhteisopettajuut tavallaan, ku siel olis mahdollisuus useampaan tilaanki, nii jotenki liikkuvammaksi tätä [...] (H3)

[...] must on hienoo et se vois levii ja levii ja varmaan niiku mihkä tahansa oppiaineeseen [...] (H4)

## 5 POHDINTA

### 5.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhteisopettajien työhyvinvoinnin tilaa ja vastata erityisesti siihen millaiset tekijät yhteisopettajat kokevat keskeisiksi työhyvinvoinnin kokemukselleen. Lisäksi tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, millä tavoin yhteisopettajat kehittäisivät työhyvinvointinsa kannalta keskeisiä tekijöitä niin, että ne tukisivat heidän työhyvinvointiaan entistä paremmin. Alla olevaan kuvioon on koostettu tämän tutkimuksen tulokset Konun (2002) ja Saaranen ym. (2007) malleja mukaillen.



Kuvio 5. Yhteisopettajien työhyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät sekä opettajien kehitysideoita työhyvinvoinnin edistämiseksi (Mukaillen Saaranen ym. 2007, 250; Saaranen ym. 2014, IX, 5).

Tutkimushaastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että opettajat olivat hyvin tyytyväisiä yhteisopettajuuteen ja kokivat sen sisältävän paljon etuja ja mahdollisuuksia työhyvinvoinnilleen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu hyvin samansuuntaisia tuloksia ja esimerkiksi Malinen ja Palmu (2017,13) ovat todenn

neet onnistuneesti toteutetun yhteisopetuksen tukevan opettajien työssä jaksamista. Onnistunut yhteisopettajuus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan se vaatii toteutuakseen paljon panostusta sekä koko koululta että yhteisopettajilta, minkä totesivat myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat.

Pohja onnistumiselle ja yhteisopettajien työhyvinvoinnille luodaan pitkälti jo ennen itse työn toteuttamista. Yhtenä merkityksellisenä tekijänä mainittakoon opettajien koulutustausta ja perehtyneisyys yhteisopettajuuteen, joka parantaa ymmärrystä siitä, mihin he ovat ryhtymässä. Syvempi perehtyneisyys ja tietoisuus yhteisopettajuudesta auttaa työparia sopimaan yhteiset pelisäännöt ja pedagogiset linjaukset, mikä helpottaa työn toteuttamista ja vähentää työstä aiheutuvaa haitallista stressiä. Yhteisopettajien arkea sujuvoittaa myös, jos muuta koulu yhteisöä ja sidosryhmiä on informoitu mistä yhteisopettajuudessa on kysymys. Mielenkiintoista olisikin tutkia ja seurata, millä tavoin vanhemmat ja hallinto hahmottavat yhteisopettajuutta ja muuttuisiko heidän käsityksensä siitä kyseiseen työtapaan tutustuttuaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneet yhteisopettajat korostavat hallinnon kattavan tuen tärkeyttä, koska hankkeen onnistuminen edellyttää, että sille osoitetaan koulun resursseja ja että sen erityistarpeet otetaan huomioon. Tähän tarvitaan sekä rehtorin että muun työyhteisön tukea. Erityisen tärkeänä tutkimukseen osallistuneet kokivat yhteisen suunnitteluajan. Yhteissuunnittelun säännöllisyyttä tukisi opettajien yhteneväinen lukujärjestys sekä mahdollisuus varata suunnitteluun säännöllinen aika. Tämän mahdollistaisi esimerkiksi yhteissuunnitteluajan (YT- aika) osoittaminen työparille samalla kuin heitä vapautettaisiin joiltakin osin koulun muista yhteisistä velvoitteista. Erityisesti yhteisopettajuuden alkuvaiheessa tai mikäli yhteisopettajuuteen liittyviä käytänteitä on tarkoitus ottaa enenevässä määrin koulun toimintamalliksi voisi opettajaparille osoittaa koulun kehittämisrahaa. Tällainen yhteisopettajuuden priorisointi ja yhteissuunnitteluajan tärkeyden ymmärtäminen lisäisi myös työn merkityksellisyyden kokemusta, opettajien motivaatiota ja sitoutumista, jotka ovat perusasioita työhyvinvoinnin muodostumiselle.

Jotta yhteisopettajuutta voitaisiin toteuttaa mahdollisimman sujuvasti ja opetussuunnitelman mukaisesti, olisi yhteisopettajuuteen osoitettava tarkoituksenmukaiset ja joustavat tilat. Tämä tulisi huomioida yleisesti ja erityisesti koulun remonttien yhteydessä, mikäli tällaista metodia harkitaan otettavaksi osaksi koulun kulttuuria. Myös vierekkäisten opetustilojen osoittaminen olisi tärkeää, jotta yhteistyön toteuttaminen olisi mahdollisimman sujuvaa.

Hallinnon tukea kaivataan myös siihen, että yhteisopettajilla olisi mahdollisuus vertaisverkoston rakentamiseen. Koska opettajien yhteisopettajuuden toteuttamistapa vaihtelee, olisi tärkeää saada tietoa toisten opettajien hyväksi havaitsemista käytännöistä.

Tutkimustulokset korostavat myös yksittäisen opettajan vastuuta työhyvinvoinnistaan. Erityisesti oman työn rajaaminen ja jaksamisesta huolehtiminen korostuu, kun työ jaetaan toisen opettajan kanssa. Tällöin on tärkeää, että molemmat opettajista ovat halukkaita noudattamaan yhteisiä pelisääntöjä ja että heillä on samankaltainen näkemys työstään. Tämän vuoksi opettajilla tulisikin olla aiempaa enemmän sananvaltaa siihen, kenen kanssa yhteisopettajuuteen ryhdytään.

Myös opettajankoulutuslaitoksella on suuri vastuu tulevien yhteisopettajien valmentamisessa työn arkeen. Käytännön harjoitteluita lukuun ottamatta opiskelu laitoksella on hyvin teoriapainotteista, jolloin työelämään siirtyminen ja sen sisältämät haasteet voivat yllättää opiskelijat. Olisi tärkeää kehittää opintoja aiempaa enemmän työelämätaitoja kattavaksi, ja käsiteltävä myös työn rajaamisen taitoa. Käsitykseni mukaan jokainen opettajankoulutuslaitos kuitenkin opettaa oman opetussuunnitelmansa mukaisesti, mutta kaikille pakollinen ja sisällöltään yhtenäinen kurssi yhteisopettajuudesta voisi olla hyvä kehityskohde, erityisesti jos ja kun tämä on suuntaus, johon tulevaisuudessa yhä enemmän mennään.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen laatua ja sen luotettavuutta tulee aina arvioida ja tätä onkin perinteisesti tehty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Kyseiset käsitteet pohjautuvat pitkälti kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen, jossa tutkimuksen pääpaino on erilaisissa mittauksissa. Reliaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä tarjota ei -sattumanvaraisia tuloksia. Validiudella puolestaan viitataan tutkimuksen pätevyyteen eli siihen, mittaako tutkimusmenetelmä juuri sitä, mitä se on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.)

Laadullisessa tutkimuksessa reliaabeliuden ja validiteetin käsitteitä tällaisenaan kyetään soveltamaan vain osittain, jos ollenkaan, sillä ne perustuvat pitkälti ajatukselle siitä, että tutkija voisi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiivisuuteen. Tämä ei ole laadullisessa tutkimuksessa mahdollista, sillä kvalitatiivinen tutkimus sisältää aina oletusarvon tutkijan intersubjektiivisuudesta ja todellisuuden nähdään rakentuvan aina tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutusprosessin lopputuloksena. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 184.) Lisäksi reliaabeliuden ja validiteetin käsitteiden nähdään olevan osittain päällekkäisiä, ja niiden käyttöä sellaisenaan on myös kritisoitu laajasti (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2014, 130).

Ronkainen ym. (2014, 133) esittävät, että kvalitatiivisen tutkimuksen laadusta puhuttaessa tutkimuksen validiudella tulisi viitata yleisesti tutkimuksen arviointiin ja paneutua erityisesti siihen, onko tieto tuotettu tilastollisesti hyväksyttävien kriteerien ja kuvaako se tutkittavaa ilmiötä riittävän pätevästi. Tämä validiteetin määritelmä muodostaa pohjan tässä tutkimuksessa toteutetulle tutkimuksen laadun ja luotettavuuden tarkastelulle.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monin eri tavoin eikä yksiselitteistä ohjetta kattavan arvioinnin suorittamiseen ole olemassa. Heidän mukaansa laadullista tutkimusta on tärkeää arvioida aina kokonaisuutena, jossa painottuu sen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus. Elon ym. (2014, 1) mukaan tutkimuksen luotettavuustarkasteluprosessissa tulee erityisesti kiinnittää huomiota tutkimuksen teon kolmeen keskeiseen vaiheeseen: aineiston hankintaan, analyysin toteuttamiseen

sekä raportointiin. Aineiston hankinnan luotettavuuden arvioinnin osalta keskeistä on, että tutkija kykenee perustelemaan, miksi tutkimuksessa on päädytty keräämään aineisto tiettyä keräysmenetelmää hyödyntäen, kuinka tutkittavat on valittu ja millaista analyysiyksikköä tutkimuksessa sovelletaan. (Elo ym. 2014, 1.) Näin on pyritty toimimaan tämän tutkimuksen osalta tutkimuksen toteutusta koskevissa luvuissa, joissa tutkimuksen tekoon sisältyneitä valintoja on kuvailtu ja perusteltu mahdollisimman tarkasti.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumuotona päätettiin käyttää tutkimushaastattelua, sillä sen nähtiin tarjoavan tutkittaville mahdollisuuden mahdollisimman avoimeen ilmaisuun. Tämän onkin todettu olevan erityisen tärkeää, kun tarkoituksena on tutkia henkilön kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35). Puolistrukturoituun teemahaastatteluun päädyttiin puolestaan siksi, että sitä hyödyntämällä keskustelua kyettiin ohjaamaan juuri niiden teemojen äärelle, mistä oltiin kiinnostuneinta (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Lisäksi tämän ansiosta tutkija kykeni varmistamaan aina haastatteluiden aluksi, että sekä hänen että haastateltavien käsitykset tutkimuksessa käytetyistä keskeisistä käsitteistä olivat samansuuntaisia, mikä myös osaltaan kohensi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijan on hyvä olla tietoinen valitsemansa aineistonkeruumenetelmän ”sudenkuopista”, jotta kykenee näihin varautumaan parhaansa mukaan etukäteen. Haastattelun haasteiksi on mainittu esimerkiksi se, että aineistonkeruumuotona se on aikaa vievää, haastattelujen sopiminen saattaa olla hankalaa ja siten saatu aineisto on hyvin konteksti- ja tilannesidonnaista (Eskola & Vastamäki 2015, 39-41). Hirsjärvi ym. (2009, 206-207) toteavat, että haastattelun käyttöön sisältyy monia virhelähteitä, jotka voivat johtua joko itse haastattelutilanteesta, haastattelijasta tai haastateltavasta. Heidän mukaansa haastateltavat saattavat kokea tilanteen ahdistavaksi ja heillä on myös taipumus antaa sosiaalisesti suotaviksi olettamiaan vastauksia. Tässä tutkimuksessa tutkija pyrki haastattelijan roolillaan luomaan mahdollisimman rauhallisen, luotettavan ja turvallisen haastattelu ympäristön, jossa annettiin runsaasti tilaa haastateltaville ja heidän kokemuksilleen. Kaikissa haastattelutilanteissa pyrittiin varmistamaan se, että haastateltavat saivat mahdollisuuden tuoda esiin omat mielipiteensä ja kertoa



kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti ja kattavasti (Eskola & Vastamäki 2015, 28-29). Erityistä huomiota tähän kiinnitettiin parihaastattelun kohdalla, jonka aikana pyrittiin varmistamaan, että keskustelu pysyy valituissa teemoissa ja että kaikilla osanottajilla on mahdollisuus osallista keskustelun kulkuun tasa-puolisesti (Hirsjärvi & Hurme 2015, 61). Näiden seikkojen toteutuminen pyrittiin varmistamaan tässä tutkimuksessa tarjoamalla molemmille haastateltaville tilaa keskustella käsiteltävistä teemoista, kokemuksista ja mielipiteistä mahdollisimman avoimesti sekä esittämällä aina molemmille haastateltaville ennalta määritellyt, tutkimushaastattelua ohjanneet kysymykset.

Myöskään tutkimuksessa käsitellyt aiheet eivät olleet erityisen arkaluonteisia, ja voidaankin olettaa tutkittavien vastanneen kysymyksiin rehellisesti. Aineistonkeruuprosessille varattiin runsaasti aikaa ja haastattelurunko laadittiin huolellisesti. Lisäksi haastattelutilannetta varten pohdittiin ennakkoon syventäviä ja tarkentavia kysymyksiä sekä toteutettiin yksi ennakkohaastattelu, jolla pyrittiin varmistamaan se, että aineistosta saatiin irti juuri haluttuja tietoja. Haastattelutilanteiden luotettavuuden kohentamista varten ostettiin uusi älypuhelin, jotta äänentoisto, nauhuritoiminto ja tallennusmuisti olisi tutkimusten nauhoitusta varten optimaalinen. Tallennusvälineiden toimivuus testattiin aina haastattelutilanteiden aluksi haastattelujen äänenlaadun onnistuminen takaamiseksi. Haastattelut litteroitiin tietoisesti heti haastattelujen jälkeen, sillä myös tämän on todettu kohentavan tutkimuksen laatua (Hirsjärvi & Hurme 2015, 185). Tutkimuksen konteksti- ja tilannesidonnaisuus huomioitiin erityisesti pohdittaessa tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä.

Tutkija tunsu kaksi tutkimukseen soveltuvaa haastateltavaa entuudestaan aiemman työkokemuksen kautta ja pyysi heitä osallistumaan tutkimukseensa erityisesti siksi, että uskoi heidän kauttaan tavoittavansa lisää otollisia tutkittavia. Tällaista otantamenetelmää kutsutaan lumipallo -otannaksi (Hirsjärvi & Hurme 2015, 60). Valittu otantatapa oli tässä tutkimuksessa varsin onnistunut, sillä tutkijan sinnikkäistä yrityksistä huolimatta muiden soveltuvien haastateltavien tavoittaminen oli asetettujen resurssien ja kriteerien puitteissa haasteellista. Lumipallo -otanta mahdollisti myös sen, että tutkimukseen valikoitui sellaisia

henkilöitä, jotka olivat tutkimusongelman kannalta keskeisiä ja joilla oli ensikäden tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 60). Tämän voidaan nähdä vaikuttaneen positiivisesti tutkimuksen aineiston laatuun.

Koska tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tietoisuus omista kyvyistä ja taidoista toteuttaa tutkimus (Elo ym. 2014, 3), päädyttiin tutkimuksen aineiston analyysimuotona hyödyntämään aloitteleville tutkijoille suositeltua sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145). Sisällönanalyysi tarjosi tutkijalle selkeän työkalun aineiston laajalle ja syvälliselle tarkastelulle. Analyysin edessä erityistä huomiota pyrittiin kiinnittämään aineiston ryhmittelyvaiheeseen, jossa muodostuneet alaluokat pyrittiin tiivistämään mahdollisimman hyvin kuitenkaan menettämättä aineiston monipuolisuutta. Lisäksi muodostuneet alaluokat pyrittiin järjestämään siten, ettei niissä olisi päällekkäisyyksiä, sillä myös näiden seikkojen on todettu edistävän tutkimuksen luotettavuutta. (Elo ym. 2014, 5.)

Kun tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan sen raportoinnin osalta, tulisi huomio keskittää erityisesti siihen, kuinka tarkasti analyysiprosessia ja tutkimuksen tuloksia on kuvattu sekä siihen, onko tutkimuksen tulosten rakenne johdonmukainen ja vastaavatko tulokset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Analyysiprosessin etenemisen tarkka kuvailu on tärkeää, sillä tutkimuksen tulisi olla toistettavissa tämän kuvauksen pohjalta. Tulosten raportoinnissa puolestaan on tärkeää, kuinka aineisto ja tulokset ovat vuoropuhelussa keskenään sekä tutkijan kyky osoittaa aineistonsa avulla, kuinka hän on päätenyt tuloksiinsa. (Elo ym. 2014, 7.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kaikin puolin mahdollisimman avoimeen, huolelliseen, tarkkaan, perusteelliseen ja perusteltuun kuvailuun sekä tekstin johdonmukaiseen rakenteelliseen etenemiseen. Analyysiprosessin kuvauksen tärkeydestä oltiin tietoisia ja sen kuvaamiseen kiinnitettiin erityistä huomiota, mutta tutkimuksen konteksti- ja tilannesidonnaisuuden vuoksi on kuitenkin hyvin epätodennäköistä, että se pystyttäisiin tarkasti sellaisenaan toistamaan. Tulosten raportointivaiheessa tutkimustuloksia on pyritty selittämään suorilla lainauksilla aineistosta, ja täten aineiston ja tulosten vuoropuhelun vaatimuksen nähdään olevan täytetty.

Alasuutari (2011, 237) toteaa, ettei tutkitun ilmiön olemassaolon paljastaminen tai todentaminen ole laadullisessa tutkimuksessa tarpeen. Täten on perusteltua todeta, ettei tämän tutkimuksen tarkoituksena ollut alun perinkään tuottaa yleistettävissä olevia lopputuloksia, vaan pikemminkin selvittää ja tarkastella juuri tähän tutkimukseen osallistuneiden yhteisopettajuutta toteuttavien 3.-6.-luokan luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja työhyvinvoinnista. Tutkimusaineiston tuottanut kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti ja pyrkimyksenä oli analysoida saatuja vastauksia mahdollisimman perusteellisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Täten aineiston tieteellisyyden kriteeriksi nousikin sen laatu ja käsitteellistämisen kattavuus, ei tutkittavien tapauksen määrä (Eskola & Suoranta 1998, 60).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös oleellista pohtia siinä sovellettua kirjallisuutta ja tämän relevanttiutta, sillä kuten Metsämuuronen (2011, 43) toteaa, kaikki tieto ei ole aina käyttökelpoista lähdemateriaaliksi. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään juuri näitä lähteitä siksi, että niiden nähtiin yhdessä muodostavan tutkimukselle eheä käsitteellinen viitekehys, johon tutkimusta on mielekästä peilata. Lähteiden valinnassa käytettiin lähdekritiikkiä ja lähteiden seassa on löydettävissä sekä kansainvälistä että kotimaista kirjallisuutta, artikkeleita ja alan tutkimuksia.

## LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Acta Electronica Universitatis Tamperensis 905. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Ahonen, G. 2013. Työelämä ja sen muutos. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 11-14.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Juva: PS- kustannus.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2008. Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. SAGE open 4 (1), 1-10.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27- 44.
- Friend, M. P. & Cook, L. 2017. Interactions: Collaboration skills for school professionals. Boston: Pearson Education.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126-146.
- Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. 2006. Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000 -tutkimuksen tuloksia, 17-34.
- Ilmarinen, J. & Vainio, V. 2012. Työhyvinvointia kaikille sukupolville. [http://www.ttk.fi/files/2846/Tyohyvinvointia\\_kaikille\\_sukupolville.pdf](http://www.ttk.fi/files/2846/Tyohyvinvointia_kaikille_sukupolville.pdf). Luettu 12.5.2018.
- Juniper, B. 2011. Defining employee wellbeing. *Occupational Health* 63 (10), 25.
- Jussila, J. 2017. Mitä on työhyvinvointi ja miten siihen voi vaikuttaa. Luento-muistiinpanot. Helsinki 19.4.2017.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 202. Terveystieteen laitos.
- Korvela, P. 2003. Yhdessä ja erikseen – perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. Helsingin yliopisto. *Stakes. Tutkimuksia* 130.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aitola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lankinen, T. 2010. Esipuhe. Teoksessa J. Onnismaa (toim.) *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004- 2009*. Opetushallitus. *Raportit ja selvitykset* 2010:1, 4.
- Leskelä, J. 2010. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 164-190.
- Luoma-Aho, V. & Sulopuisto, O. (toim.) 2017. *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestävä koulutuksen kehittäjille*. Sitran selvityksiä 124. <https://media.sitra.fi/2017/07/06142751/Selvityksia124.pdf>. Luettu 10.5.2018.
- Lämsä, A. L. (2013). *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheen kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ: n julkaisusarja 5:2018.

- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Vaasa: Niilo Mäki instituutti.
- Manka, M-L. 2012. Miten saan iloa työhön? *Mielenterveys* 2/2012, 12-14.
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua. Työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Tampereen yliopisto. Kuntoutussäätiö.
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Martin, R. & Williams, J. 2012. "I Feel I'm Important": Successful Collaborative Teaching and Learning in a New Zealand Intermediate School. *RMLE Online: Research in Middle Level Education* 36 (2), 1-13.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & Mcduffie, K. 2005. Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in school and clinic* 40 (5), 260-270.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajan omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 206. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Niemi, H., Siljander, A. M. & Mentoroinnin kehittämisryhmä. 2013. Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki: Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Nieminen, T. 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 43-50.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). Luettu 4.12.2017.
- Paasivaara, L. 2009. *Työnsä kokoinen ihminen*. Helsinki: Tammi.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 20.11.2017.

- Pulkkinen, L. 2015. Innostava koulupäivä: Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2017. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki instituutti.
- Putus, T., Länsikallio, R. & Ilves, V. 2017. Koulutus-, kasvatustutkimus- ja tutkimusalan sisäilmatutkimus 2017. Turun yliopisto ja Opetusalan ammattijärjestö.
- Raina, L. 2003. Kohti uutta koulua. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari (toim.) Karttakepin kuolema: Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatustutkimus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy, 10-43.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2014:9. Tampere: Juvenes print- Suomen yliopistopaino Oy.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatustutkimus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatuseura-FiSME ry, 259–285.
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice* 15 (4), 190-197.
- Ritvanen, T. 2008. Palaututko riittävästi päivän työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–101.
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29 (4), 8–17.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Rytivaara, A. 2012. 'We Don't Question Whether We Can Do This': Teacher Identity in Two Co-Teachers' Narratives. *European Educational Research Journal* 11 (2), 302-313.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 16-23.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V. & Vertio, H. 2007. Occupational well-being of school staff members: a structural equation model. *Health Education Research* 22 (2), 248-260.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen, K. 2014. Koulun henkilöstön hyvinvointi: Kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009- 2014. University of Eastern Finland. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1569-6/urn\\_isbn\\_978-952-61-1569-6.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1569-6/urn_isbn_978-952-61-1569-6.pdf). Luettu 1.5.2018.
- Sahlberg, P. 2000. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-19.
- Saloviita, T. (toim.) 2016. *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Juva: PS- kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389-396.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. *Tutkimuksia* 23.
- 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.
- Sileo, J. M. 2011. Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children* 43 (5), 32-38.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.



- 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.
- Tapaninen, R. 2006. Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Trougakos, J. & Hideg, I. 2009. Momentary work recovery: the role of within-day work breaks. Teoksessa S. Sonnentag, P. Perrewé & D. Ganster (toim.) *Research in occupational stress and well-being, Volume 7: Current perspectives on job- stress recovery*. Bradford, UK: Emerald Group Publishing Limited, 30-84.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi: Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: BoD - Books on Demand.

Liitteet

## Liite 1. Saatekirje

Hei!

Olen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva **Carolina Puukko** ja teen gradu- tutkielmaa **yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin välisestä suhteesta**.

Tutkielmaani varten loin esitietolomakkeen sekä haastattelurungon, joiden pohjalta on tarkoitus selvittää, millaisia kokemuksia pääkaupunkiseudulla yhteisopettajuutta toteuttavilla peruskoulun 3.- 6.lk:n luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja työhyvinvoinnista sekä näiden välisestä suhteesta. Lisäksi tarkoitukseni on kartoittaa millä tavoin yhteisopettajuutta toteuttavat pääkaupunkilaiset peruskoulun 3.- 6.lk:n luokanopettajat kehittäisivät yhteisopettajuutta tukemaan paremmin työhyvinvointiaan.

Toivon, että esitietolomakkeen, haastattelurungon ja kysymysteni avulla vastaaja pohtii omaa suhdettaan yhteisopettajuuteen ja työhyvinvointiin mahdollisimman kattavasti. Lähetän esitietolomakkeen sekä haastattelurungon etukäteen kaikille haastateltaville luokanopettajille, jotta he pystyisivät valmistautumaan haastattelutilanteeseen mahdollisimman hyvin.

Ystävällisesti, Carolina Puukko

[cajopuuk@student.jyu.fi](mailto:cajopuuk@student.jyu.fi)

0414330474

**Liite 2. Esitietolomake****ESITIETOLOMAKE**

(Huom. Vastauksia voi tarvittaessa jatkaa lomakkeen kääntöpuolelle)

**Sukupuoli:** \_\_\_\_\_

**Ikä** \_\_\_\_\_

**Koulutustausta** (kuvaile koulutustaustaasi; mistä olet valmistunut, milloin ja millä nimikkeellä?

Kaikki nimikkeet)

---

---

---

---

---

---

**Koulutustausta: Yhteisopettajuus** (Jos on)

---

---

---

---

---

---

**Koulutustausta: Työhyvinvointi** (Jos on)

---

---

---

---

---

---

**Työkokemus luokanopettajana**

\_\_\_\_\_ - vuotta

**Työkokemus yhteisopettajuutta toteuttavana luokanopettajana**

\_\_\_\_\_ - vuotta

**Kuinka kauan olet toteuttanut yhteisopettajuutta nykyisen työparisi kanssa?**

\_\_\_\_\_kk/ \_\_\_\_\_ - vuotta

**Millä paikkakunnalla työskentelet?**

\_\_\_\_\_

**Millä luokka- asteella työskentelet?**

\_\_\_\_\_

**Koko koulun oppilasmäärä:**

\_\_\_\_\_

### **Liite 3. Haastattelurunko**

#### *YHTEISOPETTAJUUS*

1. Kuvaile mitä yhteisopettajuudella mielestäsi tarkoitetaan ja miten se eroaa samanaikaisopetuksesta?
2. Kerro miten ja miksi olet päätnyt toteuttamaan yhteisopettajuutta?
3. Kuvaile miten yhteisopettajuus näyttyy työsi arjessa (suunnittelu, toteutus, arviointi)?
4. Millaisia hyötyjä koet yhteisopettajuuden sisältävän?
5. Millaisia haasteita koet yhteisopettajuuden sisältävän?
6. Mitä mielestäsi tarvitaan, jotta yhteisopettajuutta voitaisiin toteuttaa mahdollisimman hyvin?

#### *OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI*

7. Kuvaile mitä työhyvinvoinnilla mielestäsi tarkoitetaan ja millaisista elementeistä sen voidaan sinun mielestäsi nähdä koostuvan?
8. Miten työhyvinvointi näyttyy työssäsi ja millainen merkitys sillä sinun mielestäsi on?
9. Millaiset tekijät edistävät työhyvinvointiasi?
10. Millaiset tekijät haastavat työhyvinvointiasi?
11. Millaisilla ratkaisuilla työhyvinvointiasi voitaisiin tukea ja edistää?

#### *YHTEISOPETTAJUUS & TYÖHYVINVOINTI*

12. Millaiseksi koet yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin välisen suhteen?
13. Millaisia hyötyjä koet yhteisopettajuudella olevan työhyvinvoinnille?
14. Millaisia haasteita koet yhteisopettajuudella olevan työhyvinvoinnille?
15. Miten kehittäisit yhteisopettajuutta tukemaan paremmin työhyvinvointiasi?

*MUUTA* Onko sinulla muuta, mitä haluaisit sanoa?