

# **Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta**

Jaana Kaipainen ja Henrika Telimaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kaipainen, Jaana ja Telimaa, Henrika. 2020. Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 81 sivua.**

Tämä tutkimus kuvaa ja ymmärtää fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja siitä, mitä hyötyjä ja haasteita luokanopettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden tuovan sekä opettajan omaan työhön että oppilaan koulutyöhön. Tutkimuksessa tarkastellaan myös kokemuksia yhteisopettajuudesta etäopetuksessa keväällä 2020.

Tutkimuksessa haastatellaan teemahaastattelulla neljää luokanopettajaa, joilla oli kokemusta yhteisopettajuudesta toisen luokanopettajan kanssa. Aineiston analyysissä noudattelimme Eskolan (2018) aineiston analyysiprosessia.

Tulosten mukaan toimiva yhteisopettajuus korostaa työparin, koulun kulttuuri sekä oppilaantuntemuksen merkitystä. Haasteena koettiin yhteisen suunnitteluajan niukkuus, opetustilojen sopimattomuus sekä puutteellinen johdon tuki. Etuina koettiin työtaakan ja vastuun jakautuminen, opettajan ammatillinen kasvu ja kehittyminen, turvallisuuden tunteen lisääntyminen luokassa ja oppilaiden laajentunut sosiaalinen verkosto. Yhteisopettajuuden koettiin sisältävän sekä etuja että haasteita työrauhan ja oppilaantuntemuksen osalta. Yhteisopettajuuden malleja erilaisin työtavoin opettajat käyttivät monipuolisesti ja etäopetuksen aikana yhteisopettajuuden todettiin toimineen hyvin rinnakkain opetuksen mallilla yhdessä suunnitellen ja arvioinnista sopien, mutta osittain erillään toteuttaen. Etäopetuksessa haasteena koettiin kommunikointi sekä työn rajaaminen.

Tutkimuksemme mukaan yhteisopettajuudella on etunsa, mutta se ei ole ratkaisu joka tilanteeseen. Opettajat tarvitsevat riittävästi resursseja ja tukea koulun johdolta. Yhteisopettajuus on toimiva opetusmuoto, mutta sitä ei voitane pitää ainoana oikeana ratkaisuna koulumaailman haasteisiin.

Asiasanat: yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, tiimiopettajuus, etäopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>YHTEISOPETTAJUUS</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Yhteisopettajuus aikajanalla.....	8
	2.2 Yhteisopettajuuden määritelmiä .....	13
	2.3 Yhteisopettajuuden muodot.....	15
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSIA YHTEISOPETTAJUUDESTA</b> .....	<b>21</b>
	3.1 Yhteisopettajuuden edut ja haasteet .....	21
	3.2 Yhteisopettajuuden edellytykset .....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>30</b>
	5.1 Laadullinen tutkimus .....	30
	5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä .....	31
	5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	33
	5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	34
	5.5 Aineiston analyysi .....	38
	5.6 Eettiset ratkaisut.....	43
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
	6.1 Työparin merkitys yhteisopettajuudessa .....	44
	6.1.1 Ammatillinen kehittyminen .....	44
	6.1.2 Vastuun ja työtaakan jakaminen.....	46
	6.1.3 Aikataulut.....	49
	6.1.4 Poissaolot.....	50

6.1.5	Persoonallisuudet.....	51
6.2	Koulun kulttuurin vaikutukset yhteisopettajuuteen.....	53
6.3	Oppilaantuntemuksen merkitys.....	56
6.4	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet oppilaalle .....	57
6.5	Opetusmuodot ja etäopetus yhteisopettajuudessa .....	61
6.6	Yhteenvedo .....	64
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>67</b>
7.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	67
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	71
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	72
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteisopettajuus on tällä hetkellä ja on ollut viime aikoina paljon esillä opetusmaailmassa. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36, tästä eteenpäin POPS 2014) korostaa yhteistyötä sekä oppilaiden että opettajien välillä. Opetussuunnitelma tuo esille myös koko koulukulttuurin muutoksen yhteisöllisempään suuntaan. Opetussuunnitelmassa todetaan, että esimerkiksi samanaikaisopettajuus mallintaa oppilaille yhteistyötaitoja sekä yhdessä oppimista. Tiivis yhteistyö koulun henkilöstön kesken myös edesauttaa kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumista, kun henkilöstöllä on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa työtä tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti työtä jakaen ja yhdessä toimien. Opetussuunnitelma myös velvoittaa vähintään yhteen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen lukuvuoden aikana, ja tällaisten kokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä oppimisen arvioinnissa ja tuessa tarvitaan yhteistyötä eri opettajien kesken. (POPS 2014, 36.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman sekä koulukulttuurin muutokset tekevät yhteisopettajuudesta ajankohtaisen ja tärkeän tutkimusaiheen. Yhteisopettajuus on huomioitu myös suunniteltaessa ja toteutettaessa uusia koulurakennuksia avointen ja muunneltavien opetustilojen muodossa. Opettajien kokemukset antavat arvokasta tietoa siitä, miten opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden ja mitä yhteisopettajuus heidän mielestään edellyttää toimiakseen tarkoituksenmukaisesti sekä opettajan työtä että oppilaan oppimista tukien.

Meillä molemmilla on aikaisempaa työkokemusta yhteisopettajuudesta sekä aineen- että luokanopettajan ominaisuudessa. Kokemuksemme yhteisopettajuudesta ovat pääsääntöisesti olleet myönteisiä ja työtavat ovat olleet vaihtelevia. Yhteisopettajuuden moninaisuus innosti meitä tutkimaan aihetta laajemmin ja pyrkimään kuvaamaan ja ymmärtämään muiden luokanopettajien kokemuksia laajemmin sekä tarkastelemaan yhteisopettajuuden opetustyöhön tuomia hyötyjä ja haasteita.

Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tarkastelemme, mitä hyötyjä ja mahdollisia haasteita luokanopettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden tuovan sekä omaan työhönsä että oppilaiden koulutyöhön. Tutkimus valottaa hivenen myös sitä, miten yhteisopettajuus on taipunut kevään 2020 aikana valtakunnalliseen etäopetusjaksoon. Etäopetukseen siirryttiin sekä Suomessa että monessa muussa maassa Covid-19 -viruksen levitessä maailmalla.

Yhteisopettajuuden muodoista on esitetty useita erilaisia määritelmiä. Olemme havainneet, että usein puhuttaessa yhteisopettajuudesta, ihmiset mielivät sen kahden opettajan samanaikaiseksi opetukseksi, samassa luokassa, samoille oppilaille, toisiaan täydentäen. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 25–32) mukaan yhteisopettajuuden muodot perustuvat opettajien erilaisiin rooleihin opetustilanteessa. Heidän mallissaan muotoja on kolme: avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen sekä tiimiopettaminen. Ensiksi mainitussa toinen opettaja vastaa pääsääntöisesti opetuksesta, toisen opettajan toimiessa opetusta täydentävässä tai avustavassa roolissa. Tämä on usein käytetty työskentelyn muoto, kun yhteisopettajuussuhde on tuore. Rinnakkain opettamisessa suunnitelmat on tehty yhdessä, mutta molemmilla opettajilla on oma vastuualueensa, jonka he opettavat oppilasryhmille. Oppilaat jaetaan ryhmiin eri perustein. Tiimiopettaminen on yhteisopettajuuden syvin muoto, jossa opettajat jakavat vastuun oppilaista ja kaikista opetukseen liittyvistä asioista. Opettajat opettavat oppilaita samassa tilassa toisiaan täydentäen ja keskustellen. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–32.)

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus on määritelty Palmun ja Malisen (2017) määritelmää mukailleen kahden tai useamman opettajan väliseksi, tasa-arvoiseksi yhteistyöksi, joka mahdollistaa opettajien välisen yhteisen vastuun oppilaiden opetuksen suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan vain kahden luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta, koska mielestämme perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainittu samanaikaisopettajuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet viittaavat

vahvasti siihen, että luokanopettajien tulisi tehdä tiivistä yhteistyötä. Huomasimme myös aiempiin tutkimuksiin tutustuessamme, että lähtökohtaisesti yhteisopettajuutta on tarkasteltu luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä (esim. Palmu ja Malinen 2017; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rytivaara 2012), mikä eroaa asetelmaltaan huomattavasti kahden luokanopettajan yhteisopettajuudesta. Erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä yhteen oppilasryhmään tulee toinen aikuinen lisää, kun taas kahden luokanopettajan yhteisopettajuudessa on opetettavana kaksi oppilasryhmää kahdella opettajalla.

## 2 YHTEISOPETTAJUUS

Yhteisopettajuuden käsite on laaja, ja sillä voidaan tarkoittaa useita erilaisia toimintatapoja. Tämän vuoksi koemme tärkeäksi tehdä katsauksen yhteisopettajuuden eri määritelmiin ja toteutumismuotoihin sekä määritellä, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitamme yhteisopettajuudella. Tässä luvussa tarkastelemme ensiksi hieman yhteisopettajuuden taustoja ja historiaa. Tämän jälkeen erittelemme yhteisopettajuuden määritelmiä. Luvun lopuksi perehdymme yhteisopettajuuden erilaisiin toteutusmuotoihin.

### 2.1 Yhteisopettajuus aikajanalla

Yhteisopettajuus liittyy osaksi laajempaa opettajuuden ja koulukulttuurin muutosta. Teemme katsauksen suomalaisen koulun ja opettajuuden muutokseen, jotta voisimme paremmin ymmärtää yhteisopettajuuden merkitystä opettajille ja koulukulttuurille.

Suomessa koulun muutos voidaan jaotella Sahlbergin (1988, 18–19) mukaan kolmeen vaiheeseen: maatalousyhteiskunnan koulut, jotka vahvistivat kansakunnan identiteettiä ja sivistystä; peruskoulu-uudistus ja toisen asteen koulutus 1970-luvulla koulutuksen tasa-arvoa edistämään; ja älyllisen ja kulttuurisen perustan muuttuminen oppilaiden ja opettajien muodostavan oppivan yhteisön myötä. (Sahlberg 1998, 18–19.) 1960-luvulla sekä koulussa että suomalaisessa yhteiskunnassa laajemminkin korostettiin yhteistyön, sopeutumisen, luottamuksen ja yhteistoiminnan tärkeyttä (Kivinen 1988, 205.) 1970-luvulla painotettiin Luukkasen (2005, 55–56) mukaan opettajan tiedollisen sisällönhallintaa, mikä yhdessä oppilaan motivointitaidon ohella muodosti opettajan opetustyön kannalta tärkeän opettamistaidon. Vuonna 1985 koulukulttuurissa tapahtui muutos, kun opetussuunnitelma muutettiin ohjaavaksi asiakirjaksi, jonka pohjalta kunnat laativat oman opetussuunnitelmansa. Tämä muutoksen myötä opettajat saivat vapaammin suunnitella omaa opetustaan (Rokka 2011, 23–24.)



Opetuksen kannalta jokainen oppilas nähtiin yksilönä, jonka persoonallinen kasvu oli tärkeää (Kivinen 1988, 237). Yksilöllisyyttä korostettiin muutenkin paljon yhteiskunnassa (Launonen 2000, 232). 1980-luvulla opettajien katsottiin tarpeelliseksi myös kehittää itseään, omia taitojaan ja tietojaan. Yhteistyötä kollegoidensa kanssa korostettiin. Opettajien tekemän yhteistyön lisääntyminen mahdollisti sen, että opettajat oppivat toisiltaan. (Hargreaves ja Fullan 2000, 51.) 1990-luvulle siirryttäessä taloudellinen lama vaikutti koko yhteiskuntaan ja sitä kautta sen vaikutukset ylettyivät myös koulumaailmaan. Niemen (1998, 36) mukaan silloin todettiin, että koulun kehittyminen vaatii opettajien, oppilaiden, vanhempien ja muiden koulun sidosryhmien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Karin (1996, 51) mukaan opettajan rooli muuttui kaikkietävästä tiedonjakajasta oppilaiden ohjaajaksi ja ystäväksi. Niemen (1998, 32) mukaan oppimisympäristö käsitteenä laajeni myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Mukaan tulivat lisääntyvässä määrin sekä tietotekniikka että Rokan (2011, 30) mukaan myös erilaiset opetusmenetelmät. Niemi tuo myös esille oppimaan oppimisen taidot ja oppilaan näkemisen aktiivisena oppijana. Opettajan oli tärkeää itse osata ohjata oppilaita näiden uusien taitojen äärelle. Lisäksi opettajan oli hyvä osata reflektoida omaa osaamistaan, tekemistään ja oppimistaan. (Niemi 1998, 34.) 2004 vuoden opetussuunnitelman perusteet määrittivät tarkasti opetuksen sisällöt, mikä vähensi opettajan valtaa suunnitella omaa opetustaan (Rokka 2011, 32). Luukkanen (2005, 19) toteaa kuitenkin, että opettajan toimenkuva laajeni samaan aikaan. Yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus sekä erilaiset oppimisympäristöt korostuivat opettajan työssä entisestään. Yhteisopettajuus, oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä tieto- ja viestintätekniikan nopea kasvu ovat muuttaneet sekä opettajan roolia että kasvatusympäristöä. (Luukkanen 2005, 19.) Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet muuttivat edelleen opetustyötä sekä koko koulun kulttuuria. Vuorovaikutus korostuu sekä opettajien, opettajan ja oppilaiden välillä että oppilaiden välillä. Kari (2016, 109 – 110) toteaa, että opettajalla tulee olla taito eriyttää opetustaan erilaisille oppilaille. Opettajan työnkuva itsenäisenä ja haasteista riippumatta yksin tehtävänä on muotoutunut historian myötä, toteavat Jokinen ja Välijärvi (2006, 15). Nevalaisen ja Niemisen (2010, 72–73) mukaan

yksin työtä tekevä opettaja ei ehdi oppituntien aikana refleктоimaan tilanteita ja asioita tehdessään samanaikaisesti opetustyöhön kuuluvia päätöksiä. Välijärvi (2006, 15–24) katsoo, että yksin opettaminen ei enää vastaa opettajan työlle yhteiskunnan taholta asetettuja vaatimuksia. Hänen mukaansa yhteisopettajuus tarjoaa oppilaille sen yhteisöllisen mallin, jota ympäröivä yhteiskunta odottaa.

Yhteisopettajuuden yleisyydestä tällä hetkellä ei ole tarkkaa tietoa Suomessa. Malinen ja Palmu (2017) kuitenkin toteavat, että voidaan aika varmasti sanoa, että yhteisopettajuus on lisääntynyt viime vuosina. Myös vuonna 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) käsitellään koulun toimintakulttuurin muutosta. Tähän muutokseen liittyy myös opettajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus. Perusopetuksen opetussuunnitelma nimeää esimerkiksi samanaikaisopettajuuden yhdeksi työtavaksi opettajien ja henkilökunnan väliseen yhteistyöhön. (POPS 2014, 36) Yhteisopettajuus ei kuitenkaan ole aivan uusi opetusmuoto, vaan sitä on suositeltu Englannissa ja Amerikassa keskiasteen opettajille jo 1960-luvulla. Yhteisopettajuus muuttui 1970-luvun tii-miopetuksesta, jossa opettajat jakoivat suunnitteluvastuun, 1980-luvun erityisopettajan tukikeinoksi. (Cook & Friend 1995, 2.)

Suomessa 1960-luvulta on ollut käytössä termi samanaikaisopettajuus, toteavat Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5). Myös Lakkala (2008, 186) vahvistaa, että kuusikymmentäluvulla on käytetty yhteistoiminnallista opetusta ja laaja-alaisten erityisopettajien toimineen luokanopettajien työpareina, ainakin joitakin viikkoja. 1970-luvulla Suomessa peruskoulun tulo uudisti koulujärjestelmän ja Saloviidan (2016, 9) mukaan Opetushallitus kehotti osa-aikaisia erityisopettajia yhteistyöhön luokanopettajien kanssa. 2000-luvulle saakka yhteisopettajuus oli paljolti erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä. (Saloviita 2009.)

Saloviita ja Takala (2010) ovat selvittäneet helsinkiläisissä peruskoulussa yhteisopettajuuden määriä. Samoin kuin Pulkkinen ja Rytivaara (2015) kartoittivat yhteisopetuksen yleisyyttä Keski-Suomen kunnissa osana tehostetun ja erityisen tuen verkostohanketta keväällä 2010. Pulkkinen ja Rytivaara totesivat, että kahden tai useamman opettajan välinen yhteisopettajuus oli tuolloin vielä melko

harvinaista (11–14%). Enemmän yhteistyötä luokanopettajat tekivät koulunkäynninohjaajien kanssa (56%). Erityisopettajista 22% teki lähes päivittäin yhteistyötä luokanopettajien kanssa. Aineenopettajilla yhteisopettajuus oli hyvin vähäistä (3–4% toisen opettajan kanssa ja 38% ohjaajan kanssa). Saloviidan ja Takalan tutkimuksessa yhteisopettajuus oli hieman yleisempää kuin Pulkkinen ja Rytivaaran tutkimuksessa. Helsingissä erityisopettajista yli puolet (56%), luokanopettajista reilu kolmannes (34%) ja aineenopettajista vajaa viidennes (16%) teki yhteisopettajuutta viikoittain. Saloviidan ja Takalan tutkimuksessa viidennes opettajista teki yhteisopetusta 1–2 tuntia viikossa ja viidennes 2–5 tuntia viikossa. Omassa tutkimuksessamme olemme keskittyneet kahden luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen ja jättäneet tarkastelun ulkopuolelle erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan kanssa tehtävän yhteistyön.

Viime vuosina kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on lisääntynyt sekä kouluhallinnon että luokanopettajien keskuudessa. Tästä kiinnostuksesta kertoo myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2017) tasa-arvoa edistävä erityisavustus peruskouluille vuonna 2017. Avustuksen suuruus oli 17 miljoonaa euroa, ja se oli kohdennettu yhteisopettajuutta tekevien opettajien palkkaamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö linjasi silloin, että yhteisopettajuutta on hyödynnettävä myös opettajankoulutuksessa opetusharjoitteluissa.

Koulurakennuksissa on nähtävissä yhteisopettajuuden yleistymisen. Uusia koulurakennuksia rakennetaan Väisäsen (2019) mukaan soveltumaan yhteisopettajuuteen. Kouluihin suunnitellaan sekä avonaisia tiloja että muunneltavia luokkahuonetiloja palvelemaan yhteisopettajuuden tarpeita. Väisäsen artikkeli pohjautuu Ylen tekemään selvitykseen, jossa kartoitettiin, mihin kuntiin oli rakenteilla uusia kouluja, tulisiko kouluihin luokkahuoneita ja toimiko kunnassa mahdollisesti sellaisia kouluja, joissa ei ole luokkahuoneita ollenkaan. Selvitykseen vastasi 74 kuntaa. Mediassa paljon julkisuutta saaneet maisemakonttorikoulut, joissa ei ole kuin suuria ja avonaisia tiloja, ei ainakaan Väisäsen mukaan ole rakenteilla. Eri kaupunkien johtajat sekä Opetushallituksen opetusneuvos Marjo Rissanen ovat artikkelissa kommentoineet, että tilojen muunneltavuus on tärkeää ja esimerkiksi avattavilla väliseinillä voidaan hyvin muuttaa tiloja. Päätäjät

tiedostavat, että suurissa ja avarissa tiloissa on todettu akustisia ongelmia hälynkanssa, ja osa oppilaista tarvitsee myös pientä ja rauhallista tilaa rauhoittuakseen. Koulurakennusten suunnittelu ja toteutus kuuluu kunnille ja edellä mainitut asiat ovat Väisäsen artikkelin mukaan otettu uusien koulujen suunnittelussa huomioon. Suomessa toimii uusia kouluja, joissa tilat ovat avoimia ja muunneltavia. Väisäsen artikkelin perusteella näyttää siltä, että yhteisopettajuuteen suunniteltujen tilojen tarpeen määrittely aloitetaan ennen koulun rakennusvaihetta. Koulun henkilöstö ja kunnan päättäjät saattavat jopa vierailta jo toiminnassa olevissa kouluissa saadakseen ensikäden tietoa siitä, miten tilat toimivat ja minkälaisia ratkaisuja kannattaisi uuteen kouluun tehdä. Artikkelissa todettiin myös, että vanhoja koulurakennuksia remontoidessa tilojen yhdistäminen on haasteellisempaa. Vanhat koulurakennukset eivät myöskään taivu 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemään koulukulttuurin muutokseen kovin hyvin, eivätkä ne vastaa tämän päivän tarpeisiin. (Väisänen 2019.) Oman kokemuksemme myötä olemme kuitenkin huomanneet, että vanhaa koulua remontoitaessa, voidaan luokkia yhdistää esimerkiksi leveillä ovilla tai avattavilla väliseinillä.

Koulu muuttuu yhteiskunnan mukana, ja koulussa painotetaan niitä arvoja ja taitoja, joita kulloinkin valtakunnan päättävä elin katsoo tärkeiksi tulevaisuuden kansalaisille. Kouluopetus on muuttunut ulkoa opettelusta syvälliseen oppimiseen, yhteisöllisyyteen ja elämyksellisyyteen. Sen myötä oppilas nähdään aktiivisena toimijana oppimisen prosessissa passiivisen vastaanottajan sijaan. Tämä on myös muuttanut opettajuutta tiedon kaatajasta ohjaajaksi ja kanssaoppijaksi, jonka ei tarvitse tietää kaikesta kaikkea. Opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa selvittää asioita ja tehdä yhteistyötä toisen opettajan kanssa menettämättä arvostustaan. Yhteisopettajuus, jota nyt hyvin uutena asiana on mediassakin nostettu esille, juontaa juurensa jo 1960-luvulle. Muutos on hidasta koulumaailmassa. Goodson (2001, 15–31, 243–254) toteaa muutoksen hitauden johtuvan siitä, että opetussuunnitelmien sisällöt eivät juurikaan muutu, vaikka opetussuunnitelmatyötä tehdään paljon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) muutti kuitenkin opetusta ja koulun kulttuuria suuntaamalla arvioinnin

tavoitteisiin sisällön sijaan ja tuomaan vahvasti mukaan laaja-alaiset taidot, joita oppilaille tulee opettaa. Tavoitteissa korostuvat erityisesti sosiaaliset sekä tieto- ja viestintäteknologiset taidot. Suomessa luokanopettaja saattaa olla luokassaan yksin oppilaiden kanssa, mutta enenemässä määrin opettajan on tehtävä yhteistyötä kollegoiden, oppilaiden, huoltajien ja muiden sidosryhmien kanssa. Myös yhteisopettajuus on yleistymään päin ja joustavia opetustiloja suunnitellaan ja rakennetaan. Koulukulttuuri muuttuu kyllä yhteiskunnan vaatimuksesta, mutta muutosvauhti on hidasta.

## 2.2 Yhteisopettajuuden määritelmiä

Malinen ja Palmu (2017, 40) määrittelevät yhteisopettajuuden kahden tai useamman opettajan tasa-arvoiseksi yhteistyöksi. Opettajat vastaavat tällöin yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja oppimisen arvioinnista. (Malinen & Palmu 2017, 40; myös Chapple, 2009, 5.) Malinen ja Palmu toteavat, että usein yhteisopettajuudesta käytetään myös termiä samanaikaisopettajuus. Heidän mukaansa termit eivät kuitenkaan ole rinnasteisia toisiinsa. He viittaavat Eskelä-Haapalaisen (2013) määritelmään, jonka mukaan samanaikaisopettajuus on yksi yhteisopettajuuden työskentelytapa. Yhteisopettajuuden eri muotoja käsittelemme tarkemmin kappaleessa 2.3. Yhteisopettajuus terminä korostaa, Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 5) sekä Takalan (2010, 62) mukaan opetusmuodon ydintä, johon lukeutuu yhteisopettajuutta harjoittavien yhdessä tekemä opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Malinen ja Palmu (2017, 1) kuvailevatkin yhteisopettajuutta syvemmäksi yhteistyön muodoksi kuin samanaikaisopettajuus.

Yhteisopettajuuden todetaan monissa tutkimuksissa olevan kahden kasvatustalalanammattilaisen yhteistyötä. Usein yhteisopettajuus tapahtuu luokassa, jossa osalla oppilaista on erityisen tuen tarpeita. (Rice & Zigmond 2000, 10; Cook & Friend 1995, 1.) Suurin osa aiemmista yhteisopettajuutta käsittelevistä tutkimuksista tarkastelee yhteisopettajuutta erityisopettajan ja luokanopettajan väli-

senä yhteistyönä ja esimerkiksi Rice ja Zigmond (2000,10) katsovat, että yhteisopettajuudesta on kyse silloin, kun kaksi pätevää opettajaa, joista toinen on erityisopettaja, opettavat yhdessä fyysisesti samassa tilassa samojen oppilaiden kanssa. Heidän mukaansa lisäksi opettajat jakavat suunnittelu- ja opetusvastuun ja ovat tasa-arvoisia kollegoita. Myös Saloviita ja Takala (2010, 391) määrittelevät yhteisopettajuuden siten, että kaksi opettajaa opettavat samassa tilassa yhdessä. Murawski ja Dieker (2004, 52) tuovat määritelmässään esille myös erityisen tuen oppilaat toteamalla, että yhteisopettajuuden tarkoituksena olisi erityisesti se, että sellaiset yleisen ja erityisestuen oppilaat, joilla on hankaluuksia koulussa, saisivat tukea tunneilla. Takala (2010, 64) kuitenkin toteaa, että yhteisopettajuus voi olla myös luokanopettajien välillä, ilman erityisopettajaa. Villan ym. (2013, 21) määritelmässä yhteisopettajuutta voi toteuttaa kuka tahansa opettajan roolissa oleva henkilö.

Cook ja Friend (1995, 2 – 3) puolestaan tuovat määritelmään mukaan tukea tarvitsevat oppilaat, jotka ovat integroituna yleisopetuksen luokkaan. He määrittelevät yhteisopettajuuden peruselementeiksi vähintään kaksi opettajaa, jotka toimivat yhteisopettajina, jolloin vastuu oppilaista ja opetuksesta jakautuu tasan opettajien kesken. Opettajat opettavat yhdessä yhteisessä tilassa ja tukea tarvitsevia oppilaita on integroitu luokkaan.

Hughes ja Murawski (2001, 196) määrittelevät yhteisopettajuuden kahden ammattikasvattajan väliseksi yhteistoiminnaksi. Kummallakin opettajalla on myös omat erilaiset vahvuusalueensa, jolloin he pystyvät täydentämään toisiaan. Yhteisopettajuuden tarkoituksena Hughes ja Murawski näkevät sen, että kaikki oppilaat saisivat tarvitsemansa oppimisen tuen, myös lahjakkaat oppilaat. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 375) katsovat yhteisopettajuuden koostuvan kolmesta osasta; yhteissuunnittelusta, yhteisestä ohjeistamisesta sekä yhteisestä arvioinnista.

Eskelä-Haapanen (2012) sekä Saarenketo (2016) ovat kirjoittaneet väitöskirjat omaa opettajan työtään tutkien yhteisopettajuuden hankkeessa ja Ahtinen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg (2011) ovat kirjoittaneet raportin ul-

kopuolisen näkökulmasta näistä kokeiluhankkeista. Eskelä-Haapasen tutkimuksessa samanaikaisopettajuutta tarkasteltiin lähinnä erityisopettajan kanssa toteutettuna tapana toteuttaa moniammatillista ohjaamista. Myös Saarenkedon tutkimuksessa yhteistyötä toteutettiin erityisopettajan kanssa, mutta toisena osapuolena oli aineenopettaja, ei luokanopettaja. Kontekstina Saarenkedon tutkimuksessa oli kahdeksannen luokan englannin tunnit ja tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden oppimista näillä tunneilla. Saarenkedon tutkimuksessa merkityksellisiksi asioiksi koettiin opettajan tuki oppilaan autonomialle antamalla oppilaan suunnitella ja toteuttaa omaa oppimistaan haluamallaan tavalla sekä opettajan myönteiset odotukset oppilaan suoriutumisesta. Tutkimuksessa huomattiin myös, että joustavia valintamahdollisuuksia oli suhteellisen helppo luoda oppilaille laajentamaan oppimisen kulttuuria. Yhteisopettajuuden todettiin olleen tärkeä työkalu oppilaiden oppimisen parantamisessa sekä opettajien refleктоivan toiminnan mahdollistamisessa. Merkityksellisiä oli myös pystyvyyden tunne sekä opittavien asioiden linkittyminen. (Saarenketo 2016, 212–308.)

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus on määritelty Palmun ja Mailisen (2017) määritelmää mukailien kahden tai useamman opettajan väliseksi, tasa-arvoiseksi yhteistyöksi, joka mahdollistaa yhteisen vastuun oppilaiden opetuksen suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa määritelmämme mukaan myös pelkästään suunnittelussa tai suunnittelussa ja arvioinnissa. Meidän tutkimuksessamme kaikki opettajat olivat luokanopettajia ja tekivät yhteisopettajuutta toisen luokanopettajan kanssa, jolloin oppilasryhmät koostuivat kahdesta luokallisesta oppilaita.

### **2.3 Yhteisopettajuuden muodot**

Suomessa arkikielessä yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus usein rinnastetaan samaa tarkoittavaksi asiaksi. Olemme myös huomanneet, että usein puhuttaessa yhteisopettajuudesta ajatellaan sen tarkoittavan sitä, että kaksi opettajaa opettaa yhtä, isoa ryhmää koko ajan samaa aikaa, samassa luokassa. Yhteisopettajuutta voi kuitenkin toteuttaa hyvin monella eri tavalla. Seuraavaksi teemme

katsauksen muutamiin, yleisimpiin yhteisopettajuuden muotoihin ja niiden jaotteluun.

Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 25–32) ovat esittäneet oman jakonsa yhteisopetuksen muodoista, jotka perustuvat opettajien erilaisiin rooleihin. Heidän määritelmässään muotoja on kolme: Avustava ja täydentävä opettaminen, rinnakkain opettaminen sekä tiimiopettaminen. Avustava ja täydentävä opettaminen tarkoittaa sitä, että opettajat ovat jakaneet opetuksen siten, että toisella opettajalla on päävastuu opetuksesta tietyillä tunneilla ja toinen opettaja on luokassa avustavana ja täydentävänä opettajana havainnoiden työskentelyä, tukiessaan apua tarvitsevia sekä huolehtien työrauhasta. Tässä muodossa avustava opettaja voi myös kirjoittaa muistiinpanoja tai havainnollistaa toisen opettajan selitystä. Tämä on Pulkkisen ja Rytivaaran mukaan erittäin käytetty muoto etenkin yhteisopettajuutta aloittelevien opettajien keskuudessa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–32; kts. myös Saloviita 2013, 124–125.)

Tämä työskentely mahdollistaa avustavalle opettajalle oppilaiden työskentelyn tarkkailemisen ja tilanteiden havainnoimisen. Samalla avautuu tilaisuus seurata toisen opettajan työskentelyä, josta on mahdollisuus ottaa oppia. Tässä mallissa myös totutaan toisen opettajan läsnäoloon opetustilanteessa. Vastuunjaon ja roolijaon tasapuolisuuden varmistaminen on tämän mallin haaste. Vaarana on, että toisesta opettajasta tulee tahtomattaan kokopäiväinen avustaja. Opettajien onkin keskusteltava yhteiset molempia tyydyttävät säännöt ja tavat selviksi, ja niitä on myös ajoittain tarkistettava. Näin yhteistyö ja kompromissien teko onnistuvat kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25–32; kts. myös Saloviita 2013, 124–125.) Laatikaisen (2011, 46–47) mallissa tämä muoto on nimeltään opettaja ja apuopettaja-havainnoija.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 27–28) yhteisopettajuuden toinen toteutusmuoto on rinnakkain opettaminen. Rinnakkain opettamisen he ovat jakaneet kolmeen eri muotoon. Ensimmäisessä muodossa oppilaat on jaettu ryhmiin ja opettaja työskentelee saman ryhmän kanssa koko tunnin. Suunnitelma on tehty yhdessä. Toisessa muodossa oppilaat on jaettu ryhmiin, ja ryhmät kiertävät eri opettajien luona tunnin aikana käyden jokaisen opettajan luona. Tätä voidaan



toteuttaa myös niin, että ryhmät pysyvät paikallaan ja opettajat kiertävät ryhmien luona. Kolmannessa muodossa oppilaat on jaettu ryhmiin ja opettajat kiertävät antamassa tarvittaessa apuaan ryhmien luona. Jokaisella oppilaalla on tässä mallissa yhteneväiset tavoitteet. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 27–28; kts. myös Saloviita 2013, 124–125.) Saloviita (2013, 126–127) on vielä lisännyt omaan malliinsa vaihtoehtoiset työasemat ja henkilökohtaisen opetuksen. Näissä malleissa oppilailla voi olla erilaiset tavoitteet oppimiselle ja eriytetyt tehtävät. Saloviita käyttää myös rinnakkain opetuksesta nimitystä samanaikaisopetus.

Tiimiopettaminen on kolmas muoto Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 29) määritelmän mukaan tiimiopettamisessa kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi kaiken yhdessä. He myös jakavat vastuun oppilaista ja kaikista opetukseen liittyvistä asioista. Tiimiopetuksessa työmäärän ja vastuun on jakauduttava tasaisesti ja molemmat opettajat ovat tasavertaisia kumppaneita, myös oppilaiden silmissä. Tämä yhteisopettajuuden muoto vaatii työparilta keskinäistä luottamusta, hyvää kommunikointia ja hivenen heittäytymiskykyäkin. Tiimiopettaminen kehittyy pikkuhiljaa, kun opettajat tekevät yhdessä töitä ja harjoittelevat yhteisopettajuutta. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 29.)

Toisen mallin yhteisopettajuudesta esittelevät Cook ja Friend (1995, 5–8), joiden ideoita on myös näkyvillä Pulkkisen ja Rytivaaran luokittelussa. Taulukossa 1 on esitetty Cookin ja Friendin malli ja sen yhtymäkohdat Pulkkisen ja Rytivaaran malliin.

Myös Cook ja Friend ovat jakaneet eri mallit opettajien roolien mukaan. Heillä on viisi erilaista mallia, jotka käymme läpi seuraavaksi. Ensimmäisessä mallissa toisella opettajalla on päävastuu opetuksesta ja toinen havainnoi oppilaita ja auttaa heitä tarvittaessa. Tässä mallissa haittapuolena voi olla se, että taakka ei jakaannu tasaisesti ja pitkään jatkuessaan toinen opettaja saattaa tuntea itsensä koulunkäynninohjaajaksi. Myös oppilaat saattavat suhtautua avustavaan opettajaan ohjaajana.

Toinen malli on pistetyöskentely, jossa opettajat ovat jakaneet opetettavan asian tasaisesti molemmille, ja heillä on omat vastuualueensa tiettyjen osien opettamisesta. Yhteistä suunnittelua kuitenkin tarvitaan, jotta eri pisteistä muodostuu oppilaille kokonaisuus, eivätkä opettajat opeta samoja asioita eri pisteillä.

Kolmas malli on rinnakkaisopetus, jossa opettajat suunnittelevat tarkasti tunnin aktiviteetit ja opettavat asiat yhdessä, mutta opettavat asiat omille ryhmilleen. Suunnittelu on tärkeää, jotta voidaan varmistua, että molemmat ryhmät saavat samat ohjeet ja saman verran aikaa tehtävien tekemiseen. Tämä malli soveltuu erittäin hyvin sellaisiin hetkiin, jolloin opettajat haluavat keskustella oppilaiden kanssa, koska pienemmässä ryhmässä oppilaat saavat enemmän puhe-aikaa kuin isossa ryhmässä. Myös erilaisten, opettajan valvontaa vaativien projektien toteutuksessa tämä toimii hyvin.

<b>Cookin ja Friendin malli</b>	<b>Opettajan rooli</b>	<b>Pulkkisen ja Rytivaaran malli</b>
1. toinen opettaa, toinen avustaa (One Teaching, One Assisting)	Toisella opettajalla opetusvastuu, toinen havainnoi oppilaiden oppimista ja avustaa	Avustava ja täydentävä opettaminen
2. pistetyöskentely (Station Teaching)	Opetettava materiaali jaettu osiin, opettajilla omat vastuualueensa opetuksesta, vaikka suunnittelu yhdessä. Oppilaat kiertävät pisteillä.	Rinnakkain opettaminen
3. rinnakkaisopetus (Parallel Teaching)	suunnittelu tapahtuu yhdessä, mutta molemmat opettajat opettavat omaa ryhmäänsä	
4. Vaihtoehtoinen opetus (Alternative Teaching)	toinen opettaa pienryhmää, toinen isompaa	
5. tiimiopetus (Team Teaching)	molemmat vastuussa opetuksesta, opetus vuoropuhelua toisiaan täydentäen.	Tiimiopettaminen

TAULUKKO 1. Yhteisopettajuuden mallit.

Neljännessä mallissa oppilaat on myös jaettu ryhmiin, mutta toinen opettaa pienryhmää ja toinen isompaa. Tätä tapaa voidaan hyödyntää esimerkiksi eriyttämisen keinona tai varmistamassa, että jokainen oppilas pääsee jossain vaiheessa rauhallisempaan vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Viidennessä mallissa, tiimiopetuksessa, molemmat opettajat ovat opettavat yhdessä ryhmää vuorotellen ja toisiaan täydentäen ja demonstroiden asioita. Myös suunnittelu tehdään yhdessä. Tämä malli, kuten Pulkkisen ja Rytivaarankin mallissa, vaatii opettajilta keskinäistä luottamusta ja tukea. (Cook & Friend 1995, 5–8.)

Vangrieken, Dochy, Raes ja Kyndt (2015) ovat tehneet kirjallisuuskatsauksen 82 tutkimuksesta ja muodostaneet niiden pohjalta viisi opettajien yhteistyötä kuvaavaa kategoriaa, joissa yhteisopettajuutta käsitellään hieman laajemmasta näkökulmasta. Nämä kategoriat olivat yhteistyö (collaboration), ammatillinen (oppiva) yhteisö (Professional (learning) community eli P(L)C), käytännön yhteisö (community of practise, eli CoP), tiimi (team) ja ryhmä (group). Yhteistyö kategoria on heidän mukaansa sateenvarjotermi, joka pitää sisällään kaikki ne ryhmässä yhdessä tehtävät asiat, kuten avustaminen, jakaminen, yhteistyö ja ideoiden jakaminen, joita tarvitaan yhteisen työn tekemiseksi. Ammatillisen oppivan yhteisön he määrittelevät kattavan erilaiset opettajien tiimit ja opettajien ryhmät koulun sisällä keräten ne yhteen yhteistyön kulttuuriin. Tässä yhteisössä on pitkälti yhteiset arvot ja visiot ja yhteisö pyrkii oppimaan ja kehittymään. Käytännön yhteisö puolestaan pitää sisällään sosiaalisesti toisistaan riippuvaiset opettajat, jotka tekevät päätöksiä yhdessä, jakavat tietoa, tilan ja tavoitteet sekä ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tiimi puolestaan määrittyy sillä, että se on yksilöistä koostuva joukko, jonka jäsenet pitävät itseään tiimin jäsenenä, ovat vuorovaikutuksessa keskenään saavuttaakseen tietyt tavoitteet jakaen vastuun ja ollen yhdessä vastuussa tavoitteen saavuttamisesta. Ryhmän Vangrieken ja muut määrittelevät ryhmäksi yksilöitä, jotka jakavat yhteisen sosiaalisen identiteetin, mutta jokaisella on omat yksilölliset päämääränsä ja vastuunsa. (Vangrieken, ym. 2015, 23–25.)

Opettajien on tärkeä muistaa, että erilaisten työtapojen käyttö kuuluu opettajan ammattitaitoihin. Yhteisopettajuuden työtapoja ja malleja on monia, joten

ei kannata jämähtää yhteen työskentelytapaan vaan kokeilemalla etsiä juuri kullekin työparille ja oppilaille sopiva malli. Työtapojen valintaa tulee kehittää vastaamaan oppilaiden tarpeita. (Laatikainen 2011, 49.) Muistettava on myös se, että erityisopettajankin kanssa voi tehdä yhteisopettajuutta.

### 3 TUTKIMUKSIA YHTEISOPETTAJUUDESTA

Yhteisopettajuuden tutkimuksessa on tarkasteltu paljon erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä. Tässä tutkimuksessa keskitymme luokanopettajien väliseen yhteisopettajuuteen. Tämän luvun aluksi luomme katsauksen yhteisopettajuuden etuihin ja haasteisiin. Luvun päätämme tarkastelemalla niitä edellytyksiä, jota yhteisopettajuuden toteutuminen vaatii sekä niitä seikkoja, jotka saattavat estää yhteisopettajuuden toimivan toteuttamisen.

#### 3.1 Yhteisopettajuuden edut ja haasteet

Eri tutkimuksissa yhteisopettajuudesta on todettu olevan etuja sekä oppilaille että opettajille (Pulkkinen & Rytivaara 2015; Hamilton-Jones & Vail 2013; Saloviita 2007). Etuja opettajien mukaan olivat muun muassa oppilaiden saama aika ja opettajien kokema työn jakaminen ja esimerkiksi Austin (2001, 253) mainitsee oppilaiden koulumenestyksen parantuneen yhteisopettajuudessa.

Rytivaara (2012) on tutkinut väitöskirjassaan kahden alakoulun luokanopettajan yhteisopettajuutta etnografisella tutkimusotteella. Tutkimuksella hän pyrki selvittämään, miten luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden ja kuinka yhteisopettajuus oli jalkautettu luokahuoneeseen. Tutkimuksen toinen päätaivoite oli selvittää opettajien oppimista yhteisopettajuudessa. Tutkimuksen tuloksista Rytivaara raportoi, että opettajat olivat kokeneet työparinsa ja yhteisopettajuuden muodostavan hyvin kannustavan työilmapiirin, joka mahdollisti jaetun ammatillisen identiteetin, yhteisen tiedon jakamisen ja rakentelun, uusien työtapojen keksimisen ja jalkauttamisen käytäntöön. Tässä tutkimuksessa opettajien ammatillinen kehittyminen suuntautui erityisesti inklusiiviseen opetukseen.

Rytivaara ja Kershner (2012) ovat kartoittaneet yhteisopettajuudessa tapahtuvaa ammatillista oppimista ja yhteistä tiedonrakentelua tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan korostuu yhteisopettajuuden ammatillinen vertaisoppiminen sekä kommunikaatio. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajien yhteistyö on välttämätöntä yhteiselle tiedonrakentelulle ja ammatilliselle kehitymiselle.

Yhteistyö toimii myös yhteisenä varastona jaetuille muistoille ja tiedolle sekä auttaa opettajia saavuttamaan oman ammatillisen tehokkuutensa. Rytivaara ja Kershner korostavat, että tulkittaessa heidän tuloksiaan, tulee muistaa, että tutkimus on toteutettu Suomen koulujärjestelmässä, jossa opettajalla on hyvin korkea autonomia omaan opetustyöhönsä, toisin kuin monissa muissa maissa. Tämän vuoksi tuloksia ei täysin voi yleistää koskemaan koko maailmaa. Hedelmällisintä yhteisopettajuudessa oli ollut ideoiden muuttuminen käytäntöön siten, että toinen opettajista esittää ideansa, josta toinen ”ottaa kopin”, ja näin idea kehittyy eteenpäin uudeksi käytänteeksi yhteisen kokemuksen kautta. Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempien tulosten löydöksiä siitä, että opettajat oppivat toisiltaan reflektion kautta, mutta myös siten, että he hyödyntävät mielellään sekä formaalit että informaalit oppimistilanteet ja käyvät keskustelua asioista kokeilua unohtamatta. Opettajat tarvitsevat myös tietyn määrän autonomiaa ja luottamusta omaan sekä työparinsa tekemiseen yhteisopettajuuden toimimiseksi. (Rytivaara & Kershner 2012, 999, 1006–1007.)

Vangrieken ym. (2015, 27) toteavat, että tärkein ajatus opettajien yhteistyön takana on taata, tehostaa ja rikastuttaa oppilaiden opetusta sekä parantaa oppilaiden oppimista. Toinen tavoite opettajien yhteistyön takana on opettajien oppiminen, joka mahdollistuu, kun opettajat pääsevät havainnoimaan toisen opettajan työskentelyä ja työtapoja. Näin he pystyvät keskustelemaan opetuskäytännöistä ja arvioimaan niitä sekä refleктоimaan omaa ajatteluaan, oppimistaan ja tekemistään kollegan kanssa. On myös muistettava, että opettajien yhteistyö ei ole mikään taikakeino, jonka avulla kaikki ongelmat ratkeavat, vaan yhteistyöllä saattaa olla kielteisiäkin vaikutuksia, jotka tulee tunnistaa ja tunnustaa. Kielteiset vaikutukset tulee mahdollisuuksien mukaan ennakoita ja ottaa huomioon.

Vangrieken ym. (2015, 27–29) ovat listanneet 82 tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessaan opettajien tekemän yhteistyön hyötyjä ja kielteisiä vaikutuksia sekä oppilaalle, opettajalle ja kouluorganisaatiolle. Vangriekenin ym. mukaan tutkimukset osoittavat opettajien yhteistyön vaikuttavan oppilaisiin heidän ymmärrystään ja suorituksiaan parantavasti. Hyödyt opettajille olivat työn kuormittavuuden ja työmäärän väheneminen, suurempi tehokkuus, kommunikaation ja

motivaation lisääntyminen, teknologiataitojen ja moraalien kehittyminen sekä yksinäisyyden väheneminen. Muita hyötyjä olivat tehtävänantojen ja -strategioiden muuttuminen oppilaskeskeisemmiksi sekä todellisen ja piilo-opetus suunnitelman lähentyminen toisiaan. Kouluorganisaation tasolla etuja olivat ilmapiirin muuttuminen innovaatioita tukevaksi ja tasa-arvoisemmaksi madaltuneet hierarkiarakenteet, mukautuvuus sekä koko koulun tasolla kiinnitetty huomio oppilaiden tarpeisiin. (Vangrieken ym. 2015, 27–29.)

Onnistuneessa yhteisopettajuudessa vastuu oppilaista jakautuu luokassa työskentelevien opettajien kesken. Yhteisopettajuudessa onkin havaittu olevan paljon hyviä puolia nimenomaan opettajille. Salovaaran ja Honkosen (2013, 270) mukaan toiselta opettajalta saatu kollegiaalinen tuki auttaa opettajia jaksamaan työssään huonoinakin päivinä. Rytivaaran (2012, 189) mukaan opettajan tärkeimpiä tehtäviä on opetusryhmän hallinta ja opettaminen. Yhteisopettajuudessa oppilaita voidaan jakaa ryhmiin kahden opettajan kesken, jolloin opettajilla on mahdollisuus keskittyä yhden asian opettamiseen kerralla. Oppilaiden jakaminen pienempiin ryhmiin tukee myös oppilaiden oppimista ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Rytivaara 2012, 125.)

Opettajat kokevat kehittyvänsä ammatillisesti yhteisopettajuuden myötä. Yhteisopettajuutta tekevät työparit omaksuvat ja oppivat uusia työtapoja toisiltaan. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382) Rytivaara (2012, 62) mainitsee opettajien yhteisopettajuuden myötä kokeman oppimisprosessin tukevan uusien asioiden ideoimista ja kokeilua. Yhteisopettajuutta harjoittavat opettajat pystyvät havainnoimaan toistensa toimintatapoja sekä sitä, mikä toimii opetuksessa ja mitä pitäisi muuttaa. Yhteisopettajuus mahdollistaa niin kutsutun hiljaisen tiedon siirtymisen opettajien välillä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Yhteisopettajuudessa opettajat pystyvät jakamaan vastuuta oppilaista, ja he voivat toimia toisilleen vertaistukena (Ahtiainen ym 2011, 36).

Opettajat kokivat arvioinnin helpommaksi yhteisopettajuudessa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Ahtiainen ym. (2011, 36) mukaan yhteisopettajuus tuo helpotusta opetustyön toteutukseen, suunnitteluun ja arviointiin.

Yhteisopettajuuden on koettu lisäävän luokan yhteishenkeä ja vähentävän oppilaiden syrjäytymistä. Tukea tarvitsevat oppilaat myös pystyvät paremmin seuraamaan opetusta mallioppimisen ja opettajan avun kautta. (Dahlgren & Partanen 2012, 235–236) Yhteisopettajuus mahdollistaa myös eritasoisten oppilaiden huomioimisen, sillä oppilaita on mahdollista jakaa joustavasti ryhmiin eri oppiaineissa. Ryhmien jakoperusteena voi olla esimerkiksi kunkin oppilaan oma lähikehitysvyöhykkeen taso, mikä mahdollistaa oppilaan itsetuntoa, minäkäsitystä ja oppimismotivaatiota ylläpitävän opetuksen suunnittelun ja toteutuksen. (Villa ym. 2008, 18; Leppilampi & Piekkari 1998, 13–15.)

Dahlgrenin ja Partasen (2012, 234–236) mukaan oppilaat hyötyvät useasta aikuisesta luokassa, koska eri opettajien persoonat ja opetustavat voivat sopia toisille oppilaille paremmin kuin toisille. Näin jokaiselle löytyy se persoonaltaan ja opetustyylyltään parhaiten sopiva aikuinen. Myös kahden opettajan suorittama arviointi on objektiivisempaa ja monipuolisempaa.

Norjalaisen Stavangerin yliopiston tutkimushanke Two Teachers tutkii yhteisopettajuuden vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Two Teachers tutkimuksessa kartoitetaan niitä vaikutuksia, joita saavutetaan sillä, että luokassa pienennetään oppilas-opettaja-suhdetta, toisin sanoen yhteisopettajuutta tehdään kahden opettajan voimin, mutta luokkakokoja on pienennetty. (Norwegian Reading Centre, 2018.) Tämän tutkimushankkeen aikana Solheim & Opheim (2019) ovat julkaisseet artikkelin, jossa pitävät yhteisopettajuutta yhtenä mahdollisuutena vähentää yhden opettajan alaisuudessa olevia oppilaita sen sijaan, että suoraan vain pienennettäisiin ryhmäkokoja.

Ahtiainen ym. (2011, 37) näkevät yhteisopettajuudessa oppilaalle eduksi sen, että kaksi opettajaa kykenevät havaitsemaan tuen tarpeen ja oppilaan oppimisen haasteet nopeammin kuin yksi opettaja, jolloin tuen tarpeen haasteisiin pystytään puuttumaan aikaisemmin (myös Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9; Villa ym. 2013, 17). Yhteisopettajuudessa opettajat pystyvät yhdessä suunnittelemaan oppilaiden tarvitsemia tukitoimia, opetusta ja arviointia, jolloin oppilaan oppimispulmien ratkaiseminen ei jää yhden opettajan harteille (Villa ym. 2013, 18; Dahlgren & Partanen 2012, 238; Saloviita 2009, 52).



Ahtiainen ym. (2011, 38) toteavat myös, että jotkut oppilaat voivat hyötyä rauhallisista työtiloista tutun opettajan johdolla tuttuja sääntöjä ja rutiineja noudattaen. Hänen mukaansa pienryhmässä opiskelevat oppilaat hyötyisivät kuitenkin välillä suurempien ryhmien tunneille osallistumisesta, sosiaalisten taitojen kehittymistä ajatellen.

Osa opettajista on Ahtiaisen ym. (2011, 39) mukaan kokenut, ettei yhteisopettajuus tue oppimista luokassa, jossa on jo ennestään työrauhaongelmiin liittyviä haasteita. Toisaalta Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 9) toteavat, että osa opettajista kokee työrauhan parantuneen yhteisopettajuuden kautta, kun opettajalla on enemmän aikaa paneutua oppilaan tarpeisiin tunneilla. Dahlgrenin ja Partasen (2012, 234) mukaan yhteisopettajuus tuo myös turvallisuuden tunnetta luokkaan, kun toisen opettajan poissaolot eivät vaikuta luokan toimintaan eikä ryhmän työskentely kärsi toisen turvallisen aikuisen ollessa poissa.

Keefen ja Mooren (2004, 77) tutkimuksen mukaan erityisopettajat kokivat yhteisopettajuuden aiheuttavan haasteita erityisesti erityisen tuen oppilaille tarvittavan tuen toteutumisen kannalta. Luokanopettajat eivät puolestaan havainneet yhteisopettajuudesta johtuvia haasteita oppilaille.

Yhteisopettajuus voidaan kokea myös todella haastavaksi, mikäli työparin persoonat eivät sovi hyvin yhteen. Aluksi opettajan saattaa olla vaikeaa tehdä kompromisseja sekä sopeutua ajatukseen, että hän ei itse voisi määrätä kaikesta opetuksesta henkilökohtaisesti. Toimiva yhteisopettajuus vaatii opettajilta tahtoa kasvaa ja kehittyä ryhmän jäsenenä. (Leivo 2010, 177 - 178.) Saloviita (2009, 54) toteaa myös, että yhteisopettajuuden toimivuudessa on olennaista se, että opettajien käsitykset opettamisesta ja työrauhan ylläpitämisestä ovat samoilla linjoilla.

Opettajien yhteistyön kielteisiä vaikutuksia Vangrieken ym. (2015, 29) ovat myös löytäneet tarkastelemistaan tutkimuksista. Kielteisiä vaikutuksia oppilaille ei näistä tutkimuksista löytynyt, mutta opettajalle, opettajaryhmälle sekä kouluorganisaatiolle niitä löytyi muutamia. Opettajalle kielteisiä vaikutuksia opettajien välisessä yhteistyössä näyttäisi olevan mahdollinen kilpaileminen kollegoiden kanssa, konfliktit, autonomian menetys, työn kuormituksen kasvaminen,

jännitteet opettajien välillä ja painostus yhdenmukaisuuteen enemmistön kanssa. Ryhmän tasolla kielteisinä vaikutuksina saattaa esiintyä ryhmäajattelua, vapaa- matkustamista, klikkiytymistä sekä kanssakäymistä vain oman ryhmän henkilöiden kanssa. Kouluorganisaation tasolla vaarana opettajien yhteistyössä on se, että organisaatio käyttää yhteistyötä kontrollin välineenä vähentäen opettajien itsenäisyyttä. (Vangrieken ym. 2015, 29.)

### **3.2 Yhteisopettajuuden edellytykset**

Yhteisopettajuus vaatii sekä opettajilta että kouluorganisaatiolta tiettyjä edellytyksiä toimiakseen siten, että se nähdään toteuttamisen arvoisena, ja jotta siitä hyötyisivät niin oppilaat, opettajat kuin kouluorganisaatiokin. Vangrieken ym. (2015, 29–33) ovat tiivistäneet kirjallisuuskatsauksessaan 82 tutkimuksen löydökset myös yhteisopettajuuden edellytysten kannalta. He ovat jakaneet edellytykset henkilökohtaisiin, rakenteellisiin, ryhmää ja prosessia koskeviin, organisaationaalisiin sekä ohjauksellisiin edellytyksiin. Henkilökohtaisia edellytyksiä toimivalle yhteisopettajuudelle ovat henkilön halu tehdä yhteistyötä ja sitoutua siihen, tiimityön sekä taitojen, tietojen ja kokemusten jakamisen ja yhdistämisen hyötyjen ymmärtäminen. Rakenteellisiin edellytyksiin kuuluvat yhteistyöprosessin rakenteelliset osat, kuten henkilökohtainen ja yhteinen suunnittelu-aika, henkilöstön jatkuvuus ja fyysiset opetustilat sekä jatkuva ammatillinen vuorovaikutus. Ryhmäedellytyksiin kuuluvat yhteistyötaidot, tiimin koko, yhteisopettajuutta tukeva ilmapiiri, johdon tuki ja tehokkuus. Prosessiedellytyksiin sisältyvät muun muassa joustavuus, ammatillisen suhteen muodostuminen, konfliktien ratkaisu, ammatillinen itsemääräämisoikeus ja itsenäisyys, tehtävään orientoitunut tekeminen sekä keskittyminen oppimisen tuloksiin. Organisaatiota koskeviin edellytyksiin kuuluvat kulttuuriset kysymykset, luottamuksen ilmapiirin rakentaminen, kollegiaalisuuden tunteen kasvattaminen, koulun hallintorakenteet ja johtajuus. Ohjausta koskevat edellytykset sisältävät koulutuksen, palautteen sekä tiimin tuen. (Vanrieken ym. 2015, 29–33.)

Vangrieken ym. (2015, 33) ovat myös listanneet asioita, jotka näyttäisivät haittaavaan tai vaikeuttavan yhteisopettajuuden toteuttamista. Henkilökohtaisia haittaavia tekijöitä ovat koulutuksen ja taitojen puute, haluttomuus yhteistyöhön, konfliktihakuisuus sekä eriävät persoonallisuudet ja kasvatustilafilosofiat. Ryhmätasolla vaikuttavia haittatekijöitä ovat esimerkiksi klikkiytyminen, ryhmän tavoitteiden epäselvyys tai ristiriidat päämäärissä, tehoton johtaminen, erittäin heterogeeninen ryhmä, kommunikaation ongelmat, alati vaihtuva henkilöstö, huonosti hoidetut konfliktit, teennäinen kollegiaalisuus sekä ryhmän liian suuri tai liian pieni koko. Vangrieken ym. nostavat vielä lopuksi esille kaikkein suurimmat, rakenteita koskevat haasteet opettajien yhteistyölle, joita ovat ajan puute, työpaineet ja paineet yhdenmukaisuudelle. Organisaation tasolla haasteena ovat myös koulukulttuurin normaalina pidetty kuva opettajasta yksinpuurtajana, ammatillinen itsenäisyys ja yksityisyys sekä koulujen yhteisopettajuuteen sopimaton arkkitehtuuri. (Vangrieken ym. 2015, 33.)

Rytivaara ja Kershner (2012, 1001) toteavat tutkimuksessaan Vangriekenin ym. (2015) tapaan, että yhteisopettajuus vaatii toimiakseen molempien opettajien panosta tehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa sekä ideoiden, ajatusten, työtaakan ja vastuun jakamista. He jatkavat, että ongelmia syntyy, jos työtaakka ja vastuu jakautuvat epätasa-arvoisesti, kuormittaen toista opettajaa enemmän kuin toista. Tällä tilanteella on luonnollisesti heijastusvaikutuksensa myös oppilaisiin.

Yhteisopettajuuden edellytyksiä käsittelevät myös Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, 19). Heidän mukaansa yhteisopettajuutta tekevien opettajien välinen luottamus ja kunnioitus ovat erittäin tärkeässä asemassa yhteisopettajuudessa. Luottamus ja kunnioitus ovat erityisen tärkeitä esimerkiksi siinä tilanteessa, kun toinen opettaja käyttää opetustilanteessa erilaisia työskentelytapoja kuin toinen opettaja itse käyttäisi.

Scruggs ja Mastropieri (2017, 286) mukaan opettajien taito mukauttaa opetusta on erityisen tärkeää tehokkaan ja toimivan yhteisopettajuuden kannalta. Villan ja Thousand (2016, 110) toteavat, että yhteisopettajuus tarvitsee toteutuak-

seen riittävää yhteissuunnittelu-aikaa sekä opettajan rohkeutta poistua mukavuusalueeltaan. Myös Keefe ja Moore (2004) korostavat suunnitteluajan tärkeyttä yhteisopettajuudessa toteamalla, että aikaresurssia olisi varattava riittävästi suunnitteluun ja kommunikointiin, jotta opettajien ei tarvitsisi käyttää ruokatuntejaan ja vapaa-aikaansa opetuksen suunnitteluun yhdessä työparinsa kanssa.

Yhteisopettajuus asettaa vaatimuksia myös opetustiloille. Gurgurin ja Uzunerin (2011, 603) mukaan oppimisympäristöjen tulisi tukea yhteisopettajuutta ja opetustiloista tulisi löytyä tarvittavat opetustarvikkeet.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Näiden kokemusten myötä pyrimme saamaan kokonaiskuvaavaa siitä, mitä yhteisopettajuus on merkinnyt haastateltavillemme, mitä hyötyjä ja haasteita se on tuonut mukanaan ja miten ne ovat näkyneet koulun arjessa. Aiemmissa tutkimuksissa yhteisopettajuudesta on mainittu olevan etuja sekä opettajalle että oppilaille (Hamilton-Jones & Vail 2013; Hang & Rabren 2009; Austin 2001; Walther-Thomas 1997). Lähtökohtaisesti yhteisopettajuutta on tarkasteltu luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä (esim. Palmu ja Malinen 2017; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rytivaara 2012), mikä eroaa asetelmaltaan huomattavasti kahden luokanopettajan yhteisopettajuudesta. Tämän vuoksi päädyimme rajaamaan oman tutkimuksemme kahden luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen.

Yhteisopettajuus on myös ajankohtainen aihe, sillä opetussuunnitelmassa velvoitetaan järjestämään perusopetuksen oppilaille ainakin yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana (POPS 2014, 31-32). Monialaiset oppimiskokonaisuudet toteutetaan kunnissa ja kouluissa yhteisöllisesti suunnitellen, mikä vaatii myös opettajien välistä yhteistyötä, näin myös yhteisopettajuutta ainakin suunnittelun tasolla ja toteutuksen koordinoinnissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä yhteisopettajuus merkitsee luokanopettajantyössä?
2. Minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta?
  - 2.1 Miten luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet omassa työssään?
  - 2.2 Miten luokanopettajat ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta työssään?
  - 2.3 Miten yhteisopettajuus taipuu etäopetukseen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan todellista elämää. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on ottaa huomioon tutkimuskohteensa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. Laadullisessa tutkimusprosessissa tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineistonanalyysi kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä ja muotoutuvat vähitellen lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä. Laadullinen lähestymistapa tutkimukseen edellyttää, että tutkija on tietoinen omista lähtökohdistaan, oman tietoisuuden kehittymisestä tutkimuksen aikana sekä valmis tekemään muutoksia tutkimuslinjauksiinsa tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 33, 98) ovat samoilla linjoilla edellisten kanssa siinä, että laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on pyrkiä kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ei tavoitella yleistettävää tutkimustietoa. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 27) myös toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija pystyy huomiomaan tutkittavien menneisyyden, kehityksen ja tulkinnat tutkimusta tehdessään.

Tämän tutkimuksemme tavoitteena on saada mahdollisimman kattava kuva siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta, miten he ovat sitä toteuttaneet ja minkälaisia vaikutuksia sillä on ollut heidän työhönsä sekä lähi- että etäopetuksessa. Tässä tutkimuksessa fokus on luokanopettajien kokemuksissa yhteisopettajuudesta toisen luokanopettajan kanssa. Teimme tämän rajauksen, koska yhteisopettajuutta on tutkittu paljon erityisesti eriyttämissen ja erityispedagogiikan kannalta, jolloin on tutkittu pitkälti luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä. Myös Kiviniemi (2018, 76) toteaa, että selkeän tutkimusongelman määrittelemiseksi täytyy pystyä rajaamaan ilmiötä.

Kiviniemen (2018, 74) mukaan tutkijan on oltava tietoinen omista lähtökohdistaan, jotta hän kykenee erottamaan omat kokemuksensa tutkittavien kokemuksista. Aina tämä ei kuitenkaan toteudu ja joskus tutkijan vahva esiyymmärrys voi myös rajoittaa toisen ihmisen kokemusten ymmärtämistä. Meillä molemmilla on kokemusta yhteisopettajuudesta, joten tunnemme ilmiötä myös sisältä päin. Tästä lisää vielä seuraavan luvun lopussa.

## 5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Laadullisista menetelmistä valitsimme omaan tutkimukseemme fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen siksi, että olemme kiinnostuneita opettajien kokemuksista ja kokemusten merkityksistä opettajantyössä. Fenomenologia perustuu ihmisen elämysmaailmaan ja hermeneutiikka tuo siihen lisänä kokemusten tulkinnan.

Pro gradu -tutkielmamme pohjautuu yhteisopettajien kokemuksen tutkimiseen. Kokemuksen tutkimuksen menetelmistä valitsimme hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusmenetelmän, jossa kokemusta pidetään merkityssuhteena, joka syntyy, kun yksilön tajunta suuntautuu kohteeseen, joka ilmenee tajunnalle. Tarkoituksena olisi, että tutkija olisi mahdollisimman paljon ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, jossa hän selvittää toisen ihmisen kokemusta sotkematta omia ennako-oletuksiaan siihen. (Perttula 2006.)

Tutkija on kuitenkin osa tarkkailemaansa kohdetta, sillä kokemukset muodostuvat suhteessa kohteeseen. Hermeneuttis-fenomenologisen näkökulman mukaan merkitykset edellyttävät tulkintaa, johon tahtomattaankin vaikuttavat tutkijan omat aiemmat kokemukset. Tutkijan omien kokemusten vaikutus tulisi tiedostaa ja hyödyntää tutkimuksissa ennemmin kuin alkaa peittelemään sitä. (Heidegger 2000.)

Tulkitseva fenomenologinen tutkimus tarkoittaa sitä, ettei toisen ihmisen kokemuksia voida tulkita sellaisinaan, sillä niiden käsittely vaatii tulkintaa. Tutkijan on myös huomioitava, ettei ihminen välttämättä tietoisesti tai tiedostamattaan tule kertoneeksi kokemaansa juuri niin kuin sen todellisuudessa asian koki.

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus painottaa elävän kokemuksen kuvausta ja hyväksyy tutkijan roolin kokemuksen tulkitsijana (Tökkäri 2018, 69.)

Laineen (2018, 29) mukaan fenomenologia ei tarjoa aineiston keräämiseen ja tulkitsemiseen mitään teknistä välinettä, vaan se liittyy suurempiin filosofisiin kysymyksiin. Tästä seuraa se, että tutkijan on koko tutkimusprosessin ajan tehtävä perusteiden pohtimista. (Laine 2018, 29.) Backmanin (2010, 66) mukaan fenomenologinen tutkimus on kuvailevaa ja selventävää, ei selittävää. Laine (2018, 33) liittää hermeneuttisen ulottuvuuden fenomenologiseen tutkimukseen silloin, kun aineiston merkityksiä on tarpeen tulkita. Tutkija siis haastattelee haastateltavaa, joka purkaa kokemuksia sanoiksi. Tutkija yrittää löytää mahdollisimman oikean tulkinnan haastateltavan ilmaisuista. Tutkijan omat kokemukset, kyky ymmärtää ja tulkita ilmaisuja sekä kyky kysyä vaikuttavat siihen, miten hän haastateltavan kokemuksen ottaa vastaan ja tulkitsee. Laineen mukaan merkityksiä voidaan tutkia vain koettamalla ymmärtää ja tulkita. (Laine 2018, 33.) Hermeneutiikan voi katsoa tuovan fenomenologiaan lisänä kolme aikakäsitettä: aiemmat kokemukset, tulevat avoimet kysymykset sekä nykyhetken yhdistämään kaksi aiempaa aikakäsitettä. Tulevat avoimet kysymykset mahdollistavat erilaisten valintojen teon tutkimusprosessin aikana. (Suorsa 2017, 5–6.)

Hermeneuttinen ja fenomenologinen metodi muotoutuvat aina jokaisen tutkimuksen mukaan. Näille metodeille ei voida Laineen (2018, 35) mukaan antaa vain yhtä tarkkaa kuvausta. Jokaisessa tutkimuksessa on ainutlaatuinen tutkimusastelema ja menetelmät on valittava siten, että pystymme siinä tilanteessa ymmärtämään parhaalla mahdollisella tavalla toisen ihmisen kokemuksia ja niiden merkityksiä. (Laine 2018, 35.)

Meidän tutkimuksemme on tulkinnallista fenomenologiaa, eli se on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Tämä tarkoittaa sitä, että keskitymme selvittämään yksittäisten luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Tarkastelemme myös sitä, miten he tulkitsevat ja selittävät näitä kokemuksiaan. Fenomenologia siis näkyy tässä yksilöiden kokemuksiin ja havaintoihin keskittymisessä. Hermeneuttisuus tulee esille, kun teemme omia tulkintojamme näistä



kokemuksista. Tulkinnallinen fenomenologia eroaa deskriptiivisestä fenomenologiasta siinä, että deskriptiivinen fenomenologia pyrkii ymmärtämisen sijaan kuvaamaan tarkastelemansa ilmiön luonnetta. Deskriptiivinen fenomenologia ei myöskään huomioi ilmiön suhdetta ympäröivään maailmaan, vaan pitäytyy täysin aineistossaan. Tulkinnallinen fenomenologia puolestaan tarkastelee kohdetta myös suhteessa ympäröivään maailmaan.

Laineen (2018, 35–36) mukaan tutkijan tulee reflektiivisesti tunnistaa omat ennakkokäsityksensä tutkimukseensa liittyen, ja hänen tulee myös kriittisesti asettaa omat tulkintansa koetukselle. Mitä paremmin tutkija tunnistaa omat ennakkokäsityksensä, sitä paremmin hän pystyy tunnistamaan ne, ja tarkastelemaan niiden vaikutuksia tekemiinsä tulkintoihin. Tutkimustyö alkaa sen jälkeen, kun tutkija kyseenalaistaa oman ensiymmärryksensä tutkittavan sanoista. Tutkijan on pysähdyttävä ja pohdittava, mistä hän voi olla varma, ettei tulkinta ole vain hänen omista lähtökohdistaan syntynyt kuvitelma siitä, mitä toinen sanoilla tarkoitti. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on erittäin merkityksellistä tiedostaa tutkimuskohteita ennakoita selittävät mallit. Fenomenologinen tutkimus on niin sanottua aineistolähtöistä tutkimusta, mikä tarkoittaa, että tutkimusta ei ohjaa ennalta määritelty teoreettinen malli, vaan pyritään ymmärtämään tutkittavan alkuperäistä kokemusmaailmaa. Tutkijan on kuitenkin toimitettava joidenkin esimääritysten, kuten ihmiskäsitys, varassa. Sen sijaan aikaisemmat tutkimustulokset samasta aiheesta tulisi unohtaa tutkimusaineistoa analysoitaessa. Analysoinnin jälkeen tutkijan tulee kuitenkin tarkastella myös aikaisempia tutkimustuloksia aiheesta ja pohtia, miten oman tutkimuksen tulokset liittyvät niihin. (Laine 2018, 35–37.)

### **5.3 Tutkimukseen osallistujat**

Haastattelimme tutkimukseemme neljää yhteisopettajuudesta kokemuksia omaavaa luokanopettajaa. Ennen haastatteluita haimme tutkimusluvan kyseisen suomalaisen kunnan sivistysjohtajalta keväällä 2020. Tarkempaa kunnan määri-

tystä emme tässä tutkimuksessa tee, jotta pystymme takaamaan haastateltaviemme yksityisyyden. Haastatteluista sovimme haastateltaviemme kanssa kasvotusten ja viestillä. Kerroimme etukäteen, mistä aiheesta haluaisimme keskustella, kuinka paljon haastatteluun tulisi varata aikaa sekä sen, että kaikki tieto on luottamuksellista, eikä haastateltavia pysty tunnistamaan tutkimuksestamme. Annoimme myös tietoa käytettävästä internet-sovelluksesta (Zoom), jonka välityksellä haastattelut toteutettiin.

Haastateltavamme olivat kaikki päteviä luokanopettajia, joilla oli opetuskokemusta 8–33 vuoteen. Yhteisopettajuudesta haastateltavillamme oli jokaisella kokemusta vähintään neljä vuotta. Yhteisopettajuutta olivat haastateltavamme toteuttaneet hyvin monella eri tavalla vaihdellen yhteisestä suunnittelusta koko-aikaiseen samanaikaisopettajuuteen. Tällä hetkellä yhteisopettajuutta he toteuttivat 30–100% viikon oppitunneista.

Yhteisopettajuuden aloittamispäätökseen oli haastattelemillamme luokanopettajilla taustalla erilaisia syitä. Usealla aloituspäätökseen oli vaikuttanut ylemmältä taholta tullut kehoitus kokeilla yhteisopettajuutta ainakin pienessä mittakaavassa. Myös luontevan työparin löytyminen ja oma kiinnostus sekä koulutus olivat vaikuttamassa päätökseen lähteä toteuttamaan opetusta yhteisopettajuuden keinoin.

## 5.4 Tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimusmenetelmän valinta myös rajaa käytettävissä olevia aineistonhankintamenetelmiä. Haastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 34) mukaan yksi käytetyimmistä menetelmistä, koska se on joustava ja soveltuu käytettäväksi moniin eri tarkoituksiin. Haastattelu tulisi toteuttaa aidossa tilanteessa ja haastateltavan kannalta tutussa ja turvallisessa ympäristössä, jolloin hän voi kertoa luontevasti asioista (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Haastatelimme luokanopettajia internetin välityksellä, jolloin haastateltavamme olivat omissa kodeissaan ja me tutkijat omissamme. Tämä järjestely oli pakon sanelema valtakunnassa vallitsevien olosuhteiden vuoksi, mutta koimme, että haastateltavat kokivat olonsa

luonteviksi ja turvallisiksi ja pystyimme luomaan luontevan vuorovaikutustilanteen fyysisestä välimatkasta huolimatta.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tutkiessamme luokanopettajien kokemuksia totesimme haastattelun olevan paras tapa saada niistä kattava kuva. Haastattelussa haastateltava pystyy kertomaan ja selventämään vastauksiaan huomattavasti helpommin kuin esimerkiksi kyselylomakkeessa tai esseitä kirjoittamalla. Totesimme myös, että haastattelemalla saamme todennäköisesti kattavamman aineiston kuin kirjallisilla menetelmillä, myös tutkimukseen osallistuvien saaminen on helpompaa, kun he tietävät, että heiltä odotetaan vain puhumista kirjoittamisen sijaan.

Kuten olemme edellä todenneet, fenomenologia ei suoraan tarjoa menetelmää aineiston keräämiseen (Laine 2018, 29). Fenomenologinen tutkimus on kuitenkin luonteeltaan kuvailevaa ja selventävää (Backman 2010, 66). Hermeneutiikka puolestaan tuo tutkimukseen tarpeen ymmärtää aineiston merkityksiä, joita parhaiten pääsee tutkimaan haastattelemalla. Haastattelussa haastateltava voi purkaa kokemuksiaan sanoiksi ja tutkija pystyy löytämään haastateltavan kokemuksista mahdollisimman oikean tulkinnan. Näiden syiden vuoksi valitsimme aineistonkeruutavaksi haastattelun. Haastattelu mahdollisti meille tutkijoille myös sen, että saatoimme kysyä tarkentavia kysymyksiä tai pyytää haastateltavia selittämään asioita laajemmin, jolloin pystyimme siinä tilanteessa ymmärtämään parhaalla mahdollisella tavalla toisen ihmisen kokemuksia ja niiden merkityksiä. (Laine 2018, 33–35.) Haastattelun avulla on mahdollista selvittää, miten haastateltava on kokenut jonkin asian.

Perttulan (2005, 116–119) mukaan fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita kokemuksista: sekä tiedostamattomista että tiedostetuista. Tiedostamattomat kokemukset eivät ole täydentyneet tiedostetuiksi, elämyksellisesti valmiiksi kokemuksiksi. Teoriassa tiedostamattoman ja tiedostetun kokemuksen väliseksi rajaksi on selkeästi määritelty se, onko kokemuksesta saatu tajunnallinen merkitys vai ei. Todellisuudessa näiden kahden elämyksellinen raja voi olla hyvinkin lähellä toisiaan. (Perttula 2005, 116–119.) Myös Moilanen ja Rähä (2018, 51–57) tuovat esiin tiedostetut ja tiedostamattomat merkitykset sekä niiden kietoutumisen

toisiinsa merkitysrakenteita muodostaen. Heidän mukaansa tästä johtuu se, että ilmiötä tutkittaessa täytyy selvittää koko merkitysverkko, taustat ja yhteydet ilmiöön. Ei voida selvittää vain yhtä merkitystä. Samasta ilmiöstä voidaan löytää useampia erilaisia merkityksiä. Erilaiset merkitykset johtuvat niihin liittyvistä erilaisista merkitysrakenteista.

Tutkimusta tehdessämme meidän oli myös tiedostettava, että hermeneutiikan soveltaminen käytännön tutkimukseen voi olla haasteellista, jos tutkijan omat havainnot jäävät liian pintapuolisiksi, jotta niitä voitaisiin käyttää hyödyksi aineiston analyysissä (Kajander 2013, 68). Haastattelukysymyksiä mieltiesämme meidän oli myös huomioitava se, että kokemuksia voi olla vaikea ilmaista, kuten Moilanen ja Räihä (2018, 59) totesivat. Tarvittaessa täytyi myös pyytää selvennyksiä haastateltavilta, jotta varmasti pääsemme käsiksi haastateltavan tarkoittamiin merkityksiin ja kokemuksiin.

Omassa tutkimuksessamme katsomme kokemukseen liittyvän tajunnallisen, kehollisen ja situationaalisen aspektin. Katsomme, että osaa kokemuksista ei koskaan pystytä sanallistamaan, eivätkä kaikki kokemukset yllä ihmisen tajuntaan saakka, vaikka kehoon jää jälki. Kokemukset ovat merkityskokonaisuuksia, joihin vaikuttaa ihmisen historia ja konteksti. Sama kokemus voi merkitä hyvin eri asioita eri ihmisille ja kaksi eri tutkijaa voivat tehdä täysin erilaisia tulkin-toja samasta aineistosta. (esim. Moilanen & Räihä 2018, 51–57.) Tutkimukses-samme meidän tuli ottaa tämä huomioon siinä, että haastattelussa saamamme kertomukset ovat vain yhden henkilön kertomus kokemuksesta ja nämä kerto-mukset ovat vaillinaisia ja niihin vaikuttaa myös meidän oma läsnäolomme ja tulkintamme asiasta. Tässä tutkimuksessa katsomme molemmat aineistoamme omista taustoistamme käsin ja etsimme merkityksiä. Kahden tutkijan yhteistyötä tutkimuksessa Eskola ja Suoranta (1998, 70) kutsuvat tutkijatriangulaatioksi. Hei-dän mukaansa triangulaatio tarkoittaa tutkijoiden, menetelmien, teorioiden tai lähteiden yhdistämistä tutkimuksessa. Tutkijatriangulaatio myös parantaa tutki-muksen objektiivisuutta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 43) mukaan haastattelulle ominaista ovat seuraavat asiat: haastattelu on suunniteltu ja tutkija on tutustunut tutkimuksen aiheeseen sekä kohteeseen, aloitteen haastatteluun tekee tutkija, haastattelua ohjaa haastatteleva tutkija, jonka on huolehdittava haastateltavan motivoinnista haastattelun tekemiseen. Tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa haastattelijana, haastateltavan on voitava luottaa siihen, että haastattelussa antamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Tärkeä on huomioida, että haastattelu on vuorovaikutustilanne. (Metsämuuronen 2009, 245; Hirsjärvi & Hurme 2008, 43; Hirsjärvi & Hurme 1993, 27.)

Haastatteluamme varten valmistelimme muutamia aiheeseemme sopivia kysymyksiä sekä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelurunkomme löytyy liitteestä 1. Haastattelukysymysten aiheet johdimme omista tutkimuskysymyksistämme sekä aikaisemmista tutkimuksista. Haastattelutilanteet kuitenkin pyrimme pitämään enemmän keskustelunomaisina, jolloin haastateltavillamme oli mahdollisuus kertoa ja tarkentaa omia kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti. Näin ollen haastattelumme oli puolistrukturoitu haastattelu, kuten teemahaastattelu yleensä on.

Aineiston hankinta tapahtui haastatteluilla internetin välityksellä keväällä 2020 vallitsevan valtakunnallisen tilanteen vuoksi. Haastattelutilanteissa läsnä oli molemmat tutkijat sekä haastateltavat luokanopettaja. Olimme molemmat läsnä haastatteluissa, jotta molemmilla oli samat olosuhteet kokea haastattelut, ja jotta pystyimme keskustelemaan analyysivaiheessa yhteisesti jaetusta kokemuksestamme. Etukäteen ilmoitimme haastateltaville käyttämämme etäneuvottelu-sovelluksen tiedot (Zoom) ja varmistimme, että heille sopi käyttää kyseistä sovellusta. Valmistauduimme antamaan myös teknistä tukea haastateltavillemme, mikäli he kokivat sitä tarvitsevansa sovelluksen käynnistämisessä. Koimme, että haastattelutilanteet sujuivat hyvin, vaikka olimme fyysisesti etäällä toisistamme. Yhteydet pelasivat pääsääntöisesti hyvin kaikkien haastattelujen aikana, ja haastattelemamme luokanopettajat saivat käytetyn sovelluksen toimimaan helposti. Varmistaaksemme hyvän äänenlaadun haastattelun aikana. Pidimme omat mik-

rofonimme kiinni haastateltavan vastatessa. Kerroimme tämän jokaiselle haastateltavallemme, jolloin he eivät ihmetelleet, jos meidän reaktiomme tai lisäkysymyksemme tulivat pienellä viiveellä. Pyysimme myös luvan jokaiselta haastateltavalta heidän haastattelunsa tallentamiseen tietokoneellemme, josta poistimme tallenteet litteroinnin jälkeen.

Haastattelut kestivät noin neljäkymmentä minuuttia kukin. Mielestämme haastateltavat pystyivät kertomaan kokemuksistaan avoimesti ja mielellään. Haastattelujen yhteiskesto oli 134 minuuttia. Litteroimme haastattelut sanasta saan täytesanat ja tauot huomioiden. Toinen meistä tutkijoista litteroi yhden haastattelun ja toinen kolme. Haastateltavien nimet koodattiin heti alusta pitäen H1-H4 säilyttääksemme haastateltavien anonymiteetin. Litteroitu aineisto koostui 14:sta A4-arkista. Käytimme Arial-fonttia, jonka koko oli 12 ja riviväli yksi.

## 5.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysia sekä johtopäätöksiä tehdessämme meidän tulee tiedostaa, että luokanopettajilta keräämämme aineisto on rajallinen ja opettajien yhteisopettajuuden kokemuksien kuvailemiseen liittyy informaation valikointia, johon haastateltujen aiemmat kokemukset, tapahtumat ja muut ihmiset ovat vaikuttaneet. Haastatteluissa voimme kuulla vain tietyn ihmisen yhden version asioista (Rapley 2007, 24–25). Haastattelutilanne, siinä esiintynyt vuorovaikutus ja konteksti sekä läsnä olevat ihmiset myös osaltaan ovat vaikuttaneet haastateltavan kertomaan versioon.

Tutkimuksen edetessä tutkijan teoreettiset näkökulmat ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta täsmentyvät ja vaikuttavat osaltaan tutkimuksen kulkuun (Kiviniemi 2018, 79). Kokemuksemme luokan- ja aineenopettajina sekä perehtymisemme tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen ennen aineistonkeruuta, ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen liittyviin ratkaisuihimme sekä näkemysiimme tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme analysoimaan aineistomme aineistolähtöisesti, mutta emme todellisuudessa kuitenkaan voi täysin sivuttaa omia kokemuksiamme ja esiymmärrystämme ja tämän vuoksi analyysivaiheessakin

empiirinen aineistomme vuoropuhelee teoreettisten näkökulmien kanssa. Moilanen ja Räihä (2018, 56–57) toteavat, että tutkijan esiymmärryksen tiedostaminen on tärkeää, koska se saattaa antaa vaihtoehtoisia tarkastelutapoja ja syventää tulkintoja. Omassa tutkimuksessamme tarkastelemme tarkemmin empirian ja teorian välistä vuoropuhelua aineistoanalyysin jälkeisessä tulosten tarkasteluvaiheessa.

Hermeneutiikka asettaa meille tutkijoina vaatimuksen olla herkkiä tekstin toiseudelle. Mitä se tarkoittaa meidän tutkimuksessamme? Gadamerin (2004, 219–220) mukaan se tarkoittaa sitä, meidän tulee tiedostaa, milloin asetamme omia merkityksiämme tekstiin ja milloin löydämme merkityksen tekstistä. Meidän on varottava, että emme lähde hakemaan vahvistusta omiin käsityksiimme vaan pyrimme löytämään aineistosta nousevat merkitykset sellaisina, kun ne siinä esiintyvät. Tutkijoiden on myös vedottava aineistossa sanottuun ja näin pyrkiä poistamaan tulkintojemme mielivaltaisuutta. (Gadamer 2004, 219–220.) Haasteenamme tutkijoina on ymmärtää omien tietojemme rajoittuneisuus sekä säilyttää kysyvä asenne aineistoa analysoidessamme. Edellä mainitut seikat mielissämme aloitimme aineiston analyysin, joka karkeasti noudattelee Eskolan (2018, 209–231) esittämää aineiston analyysiprosessia.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Jokainen haastattelu kirjoitettiin eri värillä, jotta pysymme itse selvillä koko analyysin ajan, mistä haastattelusta oli kyse. Litteroinnin jälkeen luimme jokaisen haastatteltavan haastattelun läpi useaan kertaan etsien haastatteluista merkityskokonaisuuksia. Tämän jälkeen tarkastelimme jokaisen haastatteltavan aineistosta löytämiämme merkityskokonaisuuksia suhteessa toisten haastatteluihin. Huomasimme, että opettajien kokemuksissa toistui työparin, oppilaantuntemuksen ja koulun kulttuurin merkitykset.

Järjestelimme aineiston uudelleen edellä mainittujen merkityskokonaisuuksien mukaan. Näiden lisäksi jätimme erilliseen käsittelyyn etäopetuksen kokemukset ja erilaiset yhteisopettajuuden työmuodot sekä oppilaan kannalta ajatellut hyödyt ja haasteet. Nämä merkityskokonaisuudet pitivät sisällään erilaisia teemoja, jotka kokosimme miellekartaksi (kuvio 1) tietokonesovelluksen (padlet)

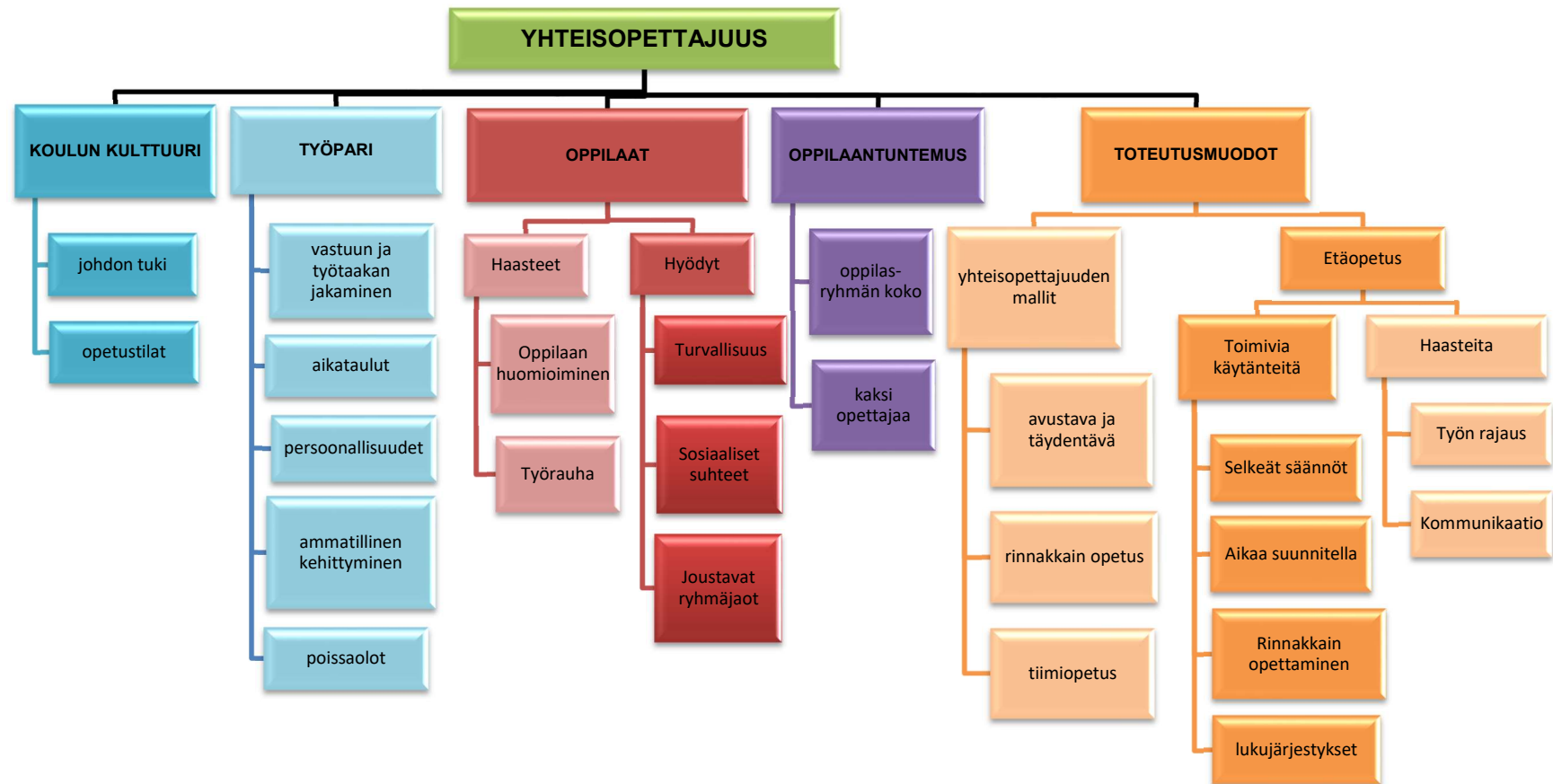
avulla. Tässä vaiheessa yksinkertaistimme aineistoa yhdistämällä saman merkityksen omaavia vastauksia, ja liittämällä näitä vastauksia merkityskokonaisuuksiin. Lisäsimme haastatteluista otetut suorat lainaukset, jotka mielestämme kuvastivat hyvin määrittelemiämme merkityskokonaisuuksia, miellekartan taustatietoihin. Tällä tavalla pystyimme raportin kirjoitusvaiheessa helposti löytämään tarvitsemamme aineistositaatit, joiden avulla pystyimme esittämään lukijalle ja tutkimuksemme arvioijalle perustelut omien tulkintojemme tueksi. Näiden sitaattien perusteella arvioija ja lukija pystyvät arvioimaan luokittelumme ja johdopäätöstemme luotettavuutta paremmin. (Green & Thorogood 2009, 266–267; Eskola & Suoranta 1998; Alasuutari 1994, 261–264).

Kuviossa 1 olemme esittäneet miellekartan analyysimme lopullisista merkityskokonaisuuksista ja niiden alateemoista. Kuten aiemmin totesimme, työpariin liittyvät alateemat olivat ammatillinen kehittyminen, vastuun ja työtaakan jakaminen, persoonat, poissaolot sekä aikataulut. Koulun kulttuuri jakautui johdon tukeen sisältäen aikatauluresurssit ja opetustilat. Oppilaan tuntemuksen merkityskokonaisuuteen liittyvät asiat liittyivät joko kahteen opettajaan tai oppilasryhmän kokoon. Oppilaan kannalta tarkasteltuna yhteisopettajuuden hyödyt liittyivät sosiaalisiin suhteisiin, joustaviin ryhmäjakoisiin sekä turvallisuuteen. Haasteet puolestaan liittyivät työrauhaan ja oppilaan huomioimiseen. Yhteisopettajuuden toteutusmuodot jaottelimme Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) jaottelun mukaisesti ja havaittavissa oli kokemuksia sekä tiimiopetuksesta, rinnakkain opettamisesta että avustavasta ja täydentävästä opetuksesta. Tarkastelimme etäopetusta toimivien käytänteiden ja haasteiden kautta. Toimivia käytänteitä olivat rinnakkain opettaminen. Sen hyötyinä olivat suunnitteluajan runsaus. Haastateltavamme kertoivat etäopetusaikana hyötyneensä opetuksen suunnittelua ja toteutusta koskevien selkeiden sääntöjen sopimisesta sekä lukujärjestyksen tasa-painottamista. Haasteita etäopetuksen aikana olivat olleet myös työn rajaaminen sekä kommunikaatio.

Merkityskokonaisuuksien tarkemmassa tarkastelussa hyödynsimme sitä, että meitä oli kaksi tutkijaa. Ensimmäiset miellekartat teimme molemmat yksin, jonka jälkeen vertasimme tuotoksiamme ja keskustelemalla muodostimme niistä



yhden, yhteisen miellekartan. Palasimme tähän jaotteluun neljästi. Jokaisella kerralla kävimme läpi, merkityskokonaisuuksia ja niistä tekemiämme tulkintoja. Kun lopulta olimme tyytyväisiä tekemiimme jaotteluihin ja tulkintoihin, kirjoitimme analyysistä raportin (luku 6).



KUVIO 1. Aineistoanalyysin yhteenvedo miellekarttana

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Olemme tuoneet esille omat aikaisemmat kokemuksemme yhteisopettajuudesta. Tutkimusprosessin aikana kirjoitimme auki omat ennakkokäsityksemme, joka meitä auttoi siirtämään ne syrjään analyysivaiheen ajaksi. Omat kokemuksemme ja käsityksemme eivät ole vaikuttaneet tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin, mutta auttoivat meitä haastattelujen suunnitteluvaiheessa aiheeseen tutustussamme.

Haastatteluille haimme luvan kaupungin sivistysjohtajalta, jolloin haastateltaviemme työnantaja oli tietoinen tutkimuksestamme, vaikka itse työntekijöiden henkilöllisyys ei tullut työnantajan tietoon. Haastattelut sovimme suoraan luokanopettajien kanssa. Pyysimme heitä varaamaan haastatteluun noin tunnin aikaa, jotta kiire ei vaikuttaisi tuloksiin. Kerroimme etukäteen haastatelluille, mitä teemoja tulemme haastattelussa käsittelemään, ja heillä oli mahdollisuus esittää meille myös tarkentavia kysymyksiä ennen haastattelua. Toimme myös haastateltavien tietoon sen, että heidän nimensä eivät tule näkyviin missään, ja ne häivytetään jo litterointi vaiheessa. Käytimme haastateltavista litteroinnista lähtien koodeja H1-H4. Emme myöskään kertoneet koulun tai paikkakunnan nimeä.

Haastattelujen aluksi pyysimme haastateltavilta luvat haastattelun tallentamiseen ja poistimme tallenteet välittömästi litteroinnin jälkeen. Muutenkin haastatteluaineisto on ollut vain meidän tutkijoiden kuunneltavana ja luettavana. Pienet aineistositaatit, jotka olemme tähän raporttiin laittaneet, olemme valinneet siten, että niistä ei voi tunnistaa haastateltavaa. Haastattelut tallennettiin sekä yhdelle tietokoneelle, että yhdelle iPadille. Litteroidun aineiston hävitämme sekä poistamalla sen tietokoneemme tiedostoista että silppuamalla paperiaineiston sen jälkeen, kun tutkielmamme on hyväksytty.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimustuloksemme merkityskokonaisuuksittain. Aluksi tarkastelemme työparin merkitystä yhteisopettajuudessa. Toisessa luvussa käsittelemme sitä, miten koulun kulttuuri vaikuttaa yhteisopettajuuteen. Koulun kulttuuri pitää sisällään koulun johdon tuen ja sen mahdollistamat resurssit.

Kolmannessa luvussa tutkimme, miten yhteisopettajuus vaikuttaa oppilaantuntemukseen, jonka jälkeen tarkastelemme yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita oppilaalle. Lopuksi teemme vielä katsauksen siihen, miten yhteisopettajuus taipui etäopetukseen ja minkälaisia opetusmuotoja haastateltavamme ovat kokeilleet.

### 6.1 Työparin merkitys yhteisopettajuudessa

Työparilla näyttäisi olevan luokanopettajille suuri merkitys yhteisopettajuuden kokemiseen eduksi tai haasteeksi. Työpariin liittyvän merkityskokonaisuuden olemme jakaneet seuraaviin teemoihin: ammatillinen kehittyminen, vastuun ja työtaakan jakaminen, aikataulut, poissaolot ja persoonallisuudet. Seuraavissa alaluvuissa käymme läpi teemat ja perustelut teemojen muotoutumiselle.

#### 6.1.1 Ammatillinen kehittyminen

Haastattelemamme opettajat kokivat kaikki ammatillisen kehittymisen yhteisopettajuudessa olevan yksi yhteisopettajuuden hyödyistä. Keskustelut kollegan kanssa koettiin antoisina ja kollegalta pystyttiin oppimaan paljon sekä taitoja ja työtapoja että asioiden kohtaamistapoja. Myös Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 382) saaneet tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Luokanopettaja on perinteisesti työskennellyt yksin, joten yhteisopettajuus tarjoaa opettajalle mahdollisuuden päästä myös näkemään toisen opettajan opetusta ja työtapoja (Vangrieken ym. 2015, 27). Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessamme. Tutkimuksessamme toisen opettajan koettiin tuovan suunnitteluun myös toisenlaisia

näkemyksiä ja tapoja toteuttaa opetusta, jota yksin suunnitella ei ehkä olisi tullut edes ajatelleeksi. Toisaalta kompromissien tekoa ja joustavuutta joutuu opettelemaan, sillä kaikesta ei voi yhteisopettajuudessa päättää itse. Haastateltavamme kuvasivat ammatillista kehittymistään seuraavasti:

Kun on useampi ihminen, kaksi, tai kolme neljäkin miettimässä jotain tiettyä asiaa, niin itsestään selvään on että siihen tulee kaikkien osaaminen ja kaikkien näkemys, eli kaikki asioita tarkastellaan useammalta kantilta ja ja sit semmonen ettei pääse niiku ite urautumaan [...] vaan tulee kokoajan sitte se, että niin todellakin että tämänhän voi tehdä hyvin monella tavalla tämän asian, et se siinä varmasti on se keskustelu kollegojen kanssa ja sit ne erilaiset näkemykset, niiden huomioiminen ja ja sit sitä kautta myös oppiminen. Et Kyllä niinku jatkuvasti huomaa, varsinkin aina kun tulee uus kollega, uus pari jonka kanssa tekee töitä, niin näkee sen että "ai jaa, että tuo tekiki tuolla tavalla, aika mielenkiintoista joo," ja sitte hänellä on taitoja joita minulla ei ehkä ole ja päinvastoin, nii kyllä se on aivan tämmöstä niinku taitojen opettamistaki toiselle [...]. että tosiaan se oma ammatitaito kehitty näitten näitten kollegoiden myötä. (H1)

Että tässähan saa siltä toiselta tosi paljo, eli tavallaan jos sää opetat yksin, niin ethän sä ikinä pääse oikeen näkemään, että mitä ne muut opet tekee ja mitä ne osaa ja muuta. Että kyllähän mä oon niiku oppinu ihan valtavan paljon niinku mun työparilta, joka on tosi taitava, tosi monessa asiassa. [...] Joo. No, haaste on tietenki, tottakai siis se, että pitää tehdä kompromisseja. [...] ei oo kyllä montaa kertaa jou'uttu vääntämään, että miten joku asia tehään, että, mutta tottakai se sitä vaatii, että on valmis joustamaan niistä omista ajautuksista. (H2)

Mutta mä oon kyllä hyötyny suuresti sillälailla, että mä oon huomannu, hyvä juttuja toisen opettajan työssä, tuotahan mäkin voisin käyttää. [...] kaks ihmistä lyö viisaat päänsä yhteen. (H3)

Huolimatta siitä, että jokainen haastateltava näki oppimisen työparilta myönteisenä asiana, siinä saattaa olla myös vaaransa, jos työpari ei ole tehnyt juurikaan opetustyötä. Tällaisessa tapauksessa kokeneempi opettaja saattaa joutua perehdyttämään toista kaiken muun työn ohella sekä ottaa päävastuun opetuksesta, kuten seuraava haastateltavamme toteaa:

Että saa työparikseen henkilön, joka ei ole opettajan hommia, edes sijaisuuksia tehnyt ja tulee työskentelemään ilman sen kummempaa pohjataitoa ja joutuukin sitten perehdyttämään sitä työparia siinä työn ohessa (H4)

Myös Vangrieken ym. (2015, 33) ovat kirjallisuuskatsauksessaan huomanneet koulutuksen merkityksen yhteisopettajuudelle. He toteavat, että toisen opettajan henkilökohtainen koulutuksen tai taitojen puute saattaa aiheuttaa haittaa opettajien väliselle yhteistyölle.

### 6.1.2 Vastuun ja työtaakan jakaminen

Rytivaara ja Kersher (2012, 1001) toteavat, että yhteisopettajuus vaatii molemmilta panostusta tehtävien suunnitteluun ja toteutukseen. Heidän mukaansa yhteisopettajuus vaatii myös ajatusten vaihtoa sekä työtaakan ja vastuunjakoa toimiakseen. Meidän tutkimuksessamme haastateltavat olivat samoilla linjoilla Rytivaaran ja Kershnerin kanssa. Haastateltaviemme mukaan, yhteisopettajuudessa pystytään paremmin hyödyntämään opettajien eri vahvuuksia esimerkiksi jakamalla opetettavia aineita tai opetustuokion osioita sen mukaan, miten kummankin vahvuudet ja mielenkiinto kohdistuvat. Etenkin ylemmillä luokilla on tärkeää pohtia työparin vahvuuksia ja mahdollisia oppiainejakoja, sillä myös oppilaisissa alkaa tuolloin jo olla todella lahjakkaita yksilöitä esimerkiksi musiikissa ja liikunnassa. Opettajien vahvuuksien hyödyntämisestä haastateltavamme toteivat seuraavasti:

Ja sitte sekin tosiaan, että että yritämme niitä opettajien vahvuuksia käyttää, että on järkevää jollakin vitos-kutosella jo jossa on todella taitavia lapsiakin jo ja sen verran isompia lapsia, että että tota niin se ihminen joka hallitsee sen aineen niin hän myös heitä opettaa. (H1)

No se jos koulussa saa suunnitella lukujärjestystä ja työtään suht vapaasti, niin sitten voi vähän miettiä, että mikä oppiaine on kellekin mieluisaa ja jakaa niitä työtään mikä oppiaine tai aihealue on kellekin mieluisaa ja jakaa sen mukaan niitä vastuualueita (H4)

Jaettaessa oppiaineista tai oppitunneista suunnittelu- ja vetovastuita, opettajat kokivat sen myötä oman työtaakkansa kevenevän. Tästä raportoivat myös Vangrieken ym. (2015, 27–29) Tutkimuksessamme myös yhdessä suunnittelu koettiin antoisaksi, toisaalta aikaa vieväksi, mutta toisaalta siinäkin voi jakaa tehtäviä esimerkiksi opetusmateriaalin teossa. Suunnitteluvastuuta jaettaessa täytyy työparin keskinäinen luottamus toimia, jotta molemmat voivat luottaa toisen ammatitaitoon ja opetukseen. Tutkimustuloksemme keskinäisen luottamuksen ja kunnioituksen tärkeydestä yhteisopettajuudessa on samoilla linjoilla Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontiainen (2017, 19) tutkimuksen kanssa. Työn ja vastuun jakamista ja luottamuksen merkitystä tutkimuksessamme selventävät seuraavat aineistokatkelmat:

No työn jakaminen, et siinähan kyllä sitte, että kaikkea ei tarvitse tehdä itse, yksin. Että, vaikka sitä yhdessä suunnitellaan, niin, sehän vie kyllä aikaa sitte kieltämättä, että siinähan

on kyllä puolensa ja puolensa, että se yhteissuunnittelu vie aikaa, mutta [...] sitte kuitenkin ku sitä jatketaan sitä työntekoa ja suunnittelua niin kyllähän siinä on se että "okei, mää nappaan tän tästä ja mä lähen tämän kopioimaan [...] tästä, [...] sitä konkreettisesta työnjakamista sitte tulee aivan luonnostaan (H1)

sitte, ilman muuta silloin ku ei yhdessä suunnitella joka ikistä tuntia tarkalleen, niin sehän puolittaa sitä työmäärää, elikkä silloin mun ei oo tarvinu olla vastuussa siitä tunnin vetämisestä vaan se toinen on ollu vastuussa. Silloin se on keventänyt sitä mun työtaakkaa. [...] on voinu tulla yllättäviä tilanteita, että mitä joku historiallinen juttu tarkoittaa, ku se toinen on opettanu, oppilas on vaikka kysyny, eikä opetteja osannu vastata, nii toinen, toinen on aina silloin vapautunu ettimään sitä tietoo samaan aikaan ja kertomaan kertomaan sen sitte saman oppitunnin aikana, että mitä se asia tarkoitti. (H3)

siinä on ennenkaike se toisen aikuisen tuki, joka esimerkiksi työn suunnitteluvaiheessa on tosi hyvä olla olemassa ettei tarvi yksin omilla aivoillaan kaikkea pähköillä siten, että ideoita palloitetaan ja keksitään vuorovetoisesti, että kummalla nyt sytyttää nopeammin niin niitä ideoita (H4)

Yks merkittävä asia, mikä on noussu aina esille näissä yhteisopettajuuksissa, on luottamus, että sää luotat siihen työkaveriin ja sen työhön. [...] yhen [...] opeporukan kans sovittiin ihan suoraan, että sama mitä sieltä tulee, niin se hyväksytään, [...] niinku luotettiin toistemme tekemiseen. (H3)

Vastuun jakaminen nähtiin tutkimuksessamme hyvänä asiana myös siinä tapauksessa, että oppilasryhmää jaettiin pienempiin ryhmiini eri tavoin, esimerkiksi eriyttämistarpeiden, työrauhan tai sosiaalisten vaikeuksien vuoksi. Pienempiä ryhmiä voitiin käyttää myös silloin, kun opetettava asia on pedagogisesti parempi toteuttaa pienemmällä ryhmällä. Työparien kesken voi jakaa myös vastuuta silloin, kun tunnilla tai välitunnilla sattuu jotain, joka vaatii selvittämistä. Toinen luokanopettajista voi jatkaa tuntia normaalisti toisen hoitaessa selvitetävän asian. Lisäksi osa haastateltavistamme koki, että jollain tasolla yhteisopettajuudessa he pystyivät vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeisiin, kun luokassa oli kaksi opettajaa, vaikka oppilaitakin oli silloin tupla määrä. Yhteisopettajuuden etuna haastateltavat näkivät sen, että luokassa on kaksi opettajaa reagoimassa tilanteisiin ja avun tarvitsemiseen. Ahtiaisen ym. (2011, 37) ovat myös sitä mieltä, että oppilaiden haasteet tulevat yhteisopettajuudessa mahdollisesti aikaisemmin huomatuksi, kun kaksi opettajaa tarkkailee ja havainnoi oppilaiden oppimista. Kahden opettajan merkitystä opetuksen kannalta pohtivat seuraavalla tavalla kaksi haastateltavaa:

Tarvittaessa voi jakaa lapsia pienempiin ja isompiin ryhmiin ja ottaa vaikka ne, joillain on jotain erikseen ja isommasta ryhmästä ja toinen opettaja heidän kanssaan käy hitaammin, jotain opetustuokiota tai ohjausta (H4)

Tavallaan sitä jonkilaista just vastuun jakamista, että kun tulee niitä haastavia tilanteita ja muita, nii [...] on se toinen ihminen, nii ensinnäki se, että hommat ei tavallaan keskeydy ja

toinen voi hoitaa sen jonku tilanteen ja toinen voi jatkaa tunninpitoa. Että semmonen tietty rikkonaisuus nii tässä sitä ei tavallaan tuu. (H2)

Luokanopettajat kokivat myös arvioinnissa hyväksi vastuun jakamisen työparin kanssa. Kahden opettajan näkemys oppilaasta antaa myös luokanopettajien mielestä oppilaalle vielä oikeamman arvioinnin kuin yksi opettaja. Myös rajatapauksissa on hyvä keskustella työparin kanssa ja perustella hänelle, miksi päätyy tiettyyn arvosanaan. Haastateltavamme olivat myös kokeneet kokeiden arvioinnista sopimisen koko luokka-asteen opettajien kesken hyvänä ja oppilaiden oikeuksia parantavana asiana. Kaiken kaikkiaan kollegiaalinen tuki koettiin tärkeänä. Myös Vangrieken ym. (2015) raportoivat kollegiaalisen tuen tärkeästä merkityksestä opettajien välisessä yhteistyössä. Näistä aisoista seuraavassa muutama aineistokatkelma:

Arviointia on tosi, tosi paljon mukavampi tehdä yhdessä, että tulee semmonen olo, että niiko, ollaan siinä vahvemmalla pohjalla, [...] et siinä on kaks ihmistä. (H2)

No, varmaan arvioinnissaki jonku verran sitte pystyy tukeutumaan siihen toiseen, jos o vähä kahen vaiheilla, että miten tätä oppilasta arvioijaan, kun on kahen opettajan näkemys kuitenkin siihen tekemiseen. (H3)

Arvioinnissa on hirveen hyvä, kun koittaa kevätarvioinnit ja vanhempainvarit ja muuta, niin sitten on se toinen ihminen, jonka kanssa keskustella siitä oppilaasta että onko hänellä samanlainen käsitys tämän lapsen oppimisesta, yrittämisestä, motivaatiosta ja taitotasosta ja muusta sellaisesta. (H4)

Vastuun jakamisesta luokanopettajat puhuivat haastatteluissa paljon. Myös Ahvenaisen ym. (2011, 36) tutkimuksessa vastuun jakaminen koettiin tärkeänä. Meidän tutkimuksessamme vastuun jakaminen suunnittelussa, arvioinnissa, opetuksessa sekä oppilaan asioissa koettiin yhtenä yhteisopettajuuden selvänä etuna. Haastateltavamme kokivat tärkeänä, että opettajantyön arkea voitiin jakaa toisen kollegan kanssa. Erityisesti oppilaan asioista ja tuentarpeista keskusteltaessa luokanopettajat kokivat, että oli hyvä, kun oli toinen ihminen, joka tunsu oppilaan yhtä hyvin ja oli perillä oppilaan asioista samalla tavalla. Yhdessä tukitoimien suunnittelemisen koettiin helpottavan omaa työtaakkaa. Vastuunjakamisesta haastateltavamme kertoivat seuraavaa:

Se vastuunjakaminen [...] ku määh omista oppilaistaniki puhun, jotka on tuttuja sille työparillekin [...] kun hän niitä opettaa paljon, niin onhan paljon hedelmällisempää pohtia, että mitäs nyt tehään, kun on meillä tämmönen ongelma tämän lapsen kanssa, ja hän, tämä toinen myös tuntee sen lapsen. (H1)



No ihan varmasti ensimmäinen ja semmonen tärkein on tietenkin se, että on [...] joku, jonka kanssa jakaa sitä koko ajan sitä omaa arkista työtä, että joku, joka näkee ja kuulee ne samat tilanteet kuin minä ja ja jonka kanssa voidaan puidä niitä asioita, että miten nää kannattas hoitaa ja muuta ja näitä oppilasasioita niinku jakaa, nii kyllähän se on varmasti se yks ehkä suurin rikkaus. (H2)

Mä mielellään jaan sen vastuun ja sen työparin kanssa silloin kun se homma sujuu ja kumpiki on siinä hommassa, että ottaa vastuuta siinä työssä, ja osallistuu suunnitteluun ja muuhun, niin mieluisampi vaihtoehto on, että mulla on se yhteisopettaja mukana touhussa. (H4)

Opettajat pitivät työn kuormituksen jakautumista tasaisesti tärkeänä. Heillä oli myös kokemuksia siitä, että työn kuormitus oli jakautunut epätasaisesti, jolloin toiselle kasautui enemmän tai kaikki suunnittelu. Tämä vaikutti myös omaan jakamiseen, siitä seuraavat haastateltaviemme mietteet:

Mulle oli niinko tosi kuormittava vuosi ko mää olinkin se opettaja, joka, sen sijaan, että mää olisin hillinny ja hallinnu kahtakymmentä oppilasta, niin mun piti joka ikinen oppitunti hillitä ja hallita neljäkymmentä oppilasta. (H3)

Mulla tässä vuosien aikana ole ollut kuin yks työpari, joka jätti sitten kaiken suunnittelun mun harteille, että toki jos osuu sellainen työpari, joka huomaa tai ajattelee, että tuopa nyt tuossa näyttää sujuvan, kaverilla niin kivasti, että mitäpä minä tässä, niin se työmäärän jakautuminen ei tässä toimikaan vaan siinä missä ihannetapauksessa pystyy jakamaan työparin kanssa töitä, niin huonossa tapauksessa ne kaikki työt kertyy toiselle. (H4)

Aiemmistä tutkimuksista samanlaisia viitteitä epätasaisen kuormituksen aiheuttamista ongelmista ovat raportoineet muun muassa Rytivaara ja Kershner (2012, 1001) sekä Vangrieken ym. (2015, 29). Tutkimuksessamme epätasaisesti jakautunut kuormitus puolestaan vaikutti suuresti omaan työssäjaksamiseen. Myös se koettiin raskaaksi, jos itselle oli langennut yhteisopettajuudessa se kurinpitäjän rooli, koska silloin ei ollut vain oman luokan paria kymmentä oppilasta paimennettavana. Yhdysluokassa saattaa olla yli neljäkymmentä oppilasta.

### 6.1.3 Aikataulut

Aikatauluihin liittyvät asiat opettajat kokivat haastavina etenkin silloin, jos työpareilla oli erilaiset lukujärjestykset tai käsitykset ja tottumukset siitä, milloin ja missä suunnittelua tehdään. Yhteisen suunnitteluajan löytämisen luokanopettajat kokivat haastavana ja olivat sitä mieltä, että eivät mielellään siirtäisi töitä kotiin, koska se verottaa omaa jaksamista. Vangrieken ym. (2015, 29–33) raportoivat

myös, että toimiva yhteistyö vaatii opettajilta halua tehdä yhteistyötä siihen sitoutumalla. Toiseksi yhteistyön edellytykseksi he nimesivät yhteisen suunnitteluajan. Seuraavassa on nähtävillä haastateltaviemme mietteitä aikatauluista:

Nyt meillä on ollut oikein huono talvi sen takia, ja sitte se on valitettavasti tullu tänne kotiin se yhteissuunnittelu, että on [...] näitä whatsapp-rinkejä, jotka niinku kilisee jatkuvasti, että tuntuu, että siinä työssä on sit koko ajan kiinni [...], että tuntuu, että se työ ei niinku lopu ollenkaan, että se on aivan ympärivuorokautista (H1)b

Haaste tietyllä tavalla on tietenki se ajankäyttö, et tota, mää ite koen, että se yhteisopettajuus vaatii sitä yhteistä aikaa myös niitten opetettavien tuntien ulkopuolella, millon semmosta niinku ideointia ja keskustelua ja asioitten läpikäyntiä voi tehdä. Että tottakai sitä pystyis toteuttamaan nii, että vaan niinku jaetaan hommat ja molemmat tekee omalla [...] tahollaan kaiken suunnittelun [...], mutta kyl mää koen, et se niinku rikastuttaa tosi paljon [...] et on käyttää sitä yhteistä suunnittelu-aikaa, työpäivää ennen tai jälkeen. [...] ajankäyttö joskus on haastavaa. (H2)

Myös työparien erilaiset rytmitykset saattavat tarvita totuttelua. Tästä eräs haastateltavamme kommentoi seuraavasti:

Jos on tottunut tekemään itsekseen ja [...] on sellainen impulsiivinen tyyppi, että on tottunut, et hommat tapahtuu silleen aikalailla silloin kun itse haluaa, niin sitten sen odottaminen että työpari on valmis suunnittelemaan tai että on aikaa sille yhteissuunnittelulle, niin [...] sitä aikaa ei välttämättä ole, sitä yhteissuunnitteluaikaa. Työpäivät sattaa olla eri pituisia tai jos toisella saattaa on tällainen ajatus, että töistä lähdetään samantien kun kello kilahtaa, niin niin sitten se homma ei niinkään toimi. (H4)

Jos toinen on tottunut toimimaan kovin impulsiivisesti ja toinen tarvitsee aikaa ajatella ennen kuin toimii, tilanne vaatii joustoa ja totuttelua puolin ja toisin. Myös yhteisen suunnitteluajan löytämien koettiin haasteellisena, jos työparien aikataulut ovat erilaiset.

#### 6.1.4 Poissaolot

Kuten Dahlgrenin ja Partasen (2012, 234) tutkimuksessa, niin myös meidän tutkimuksessamme luokanopettajat toivat esille yhteisopettajuuden merkityksen siinä tilanteessa, että toinen työparista joutuu olemaan poissa koulusta eri syistä. Haastateltavamme kokivat, että työparin ollessa poissa lyhyen ajan, luokka hyötyi yhteisopettajuudesta, koska tällöin joka tapauksessa paikalla oli toinen tuttu aikuinen tuomassa turvallisuutta arkeen. Sijaisen tulo luokkaan ei tällöin heilauttanut luokan opetusta juurikaan, kuten seuraava haastateltavamme tuo asian esille:

Samoten tämmöset niinkö toisen [...] opettajan poissaolot, niin se ei niin paljo ravista sitä luokkaa, ku siihen jää se toinen, turvallinen aikuinen (H2)

Toisaalta luokanopettajat tunnistivat myös sen ilmiön, että usein toisen ollessa poissa lyhyen ajan, pyydettiin toista vetämään koko luokkaa yksin. Sijaisenkin kanssa yhteisopettajuuden työssä oleva osapuoli saattoi kokea olevansa kuitenkin yksin vastuussa koko luokan oppimisesta. Lyhyiden ja harvakseltaan tapahtuvien poissaolojen kohdalla tämä oli kuitenkin koettu hyväksyttynä.

Haasteellisena luokanopettajat puolestaan kokivat sen, jos työpari joutui olemaan paljon poissa ja pidempiä aikoja. Seuraavista katkelmista näkyy muuttaman haastateltavamme mietteitä työparin pidemmistä poissaoloista:

Tilanne, että toinen joutuu olemaan paljon pois, ja [...] on vaihtuvia sijaisia, niin se on aika haastavaa, kun siinä sitte kuitenkin on ne neljäkymmentä, joista kokee, että on vastuussa ja vastaa, ja oppilaat tietenkin silloin tutkeutuu ennemmin siihen ns. omaan opettajaan kuin sitte välttämättä siihen sijaiseen. (H2)

Jos se kuorma alkaa jakautumaan epätasaisesti, niin sehän on kyllä sitten haasteellista, jos siitä ei pystytä puhumaan [...] reilusti, niin silloin saattaa jompikumpi kärsiä. [...] saattaa kaatua vaikka poissaolojen takia toisen harteille aika paljon se yhteisopettajuus, nyt mää en puhu normi poissaoloista vaan jos on pitkiä poissaoloja, niin oletusarvo koulumaailmassa on, että se toinen hoitaa sitte molemmat luokat, ja niinhän se monesti meneekin, vaikka siinä olis sijainenki, niin kyllä sää oot silti vastuussa myös siitä toisen luokan toiminnasta omalla tavallas. (H3)

Tästä emme löytäneet aikaisempaa tutkimustietoa. Yhteisopettajuuden perustana on kuitenkin se, että kaksi ihmistä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi yhdessä. Toisen ollessa paljon pois ja sijaisten vaihtuessa usein, työssä olevan opettajan työtaakka kasvaa, jolloin yhteisopettajuuden toteuttamista siinä tilanteessa tulee miettiä tarkoin. Opettajien on muistettava huolehtia myös omasta jaksamisestaan.

### 6.1.5 Persoonallisuudet

Koulumaailmassa opettajat eivät aina voi vaikuttaa siihen, kuka heidän työparikseen tulee. Opettajan työtä tehdään myös omalla persoonalla. Tämä puolestaan johtaa siihen, että joskus työparin näkemykset opetukseen liittyvistä asioista eivät kohtaa. Haastateltavamme käyttivät myös ilmaisua, että henkilökemiat eivät aina kohtaa. Henkilökemioiden tulkitsimme tarkoittavan opettajien erilaisia persoonallisuuksia erilaisine tapoineen, luonteenpiirteineen ja arvoineen. Näistä

lähtökohdista katsottuna yhteisopettajuuden rakentaminen on erittäin haasteellista ja raskasta molemmille osapuolille. Myös Leivo (2010, 177–178) on raportoinut vastaavia tuloksia. Tutkimuksessamme saman suuntaiset näkemykset opettamisesta, kurinpidosta ja suunnitteluajankäytöstä opettajien välillä koettiin tärkeiksi yhteisopettajuutta rakennettaessa (myös Saloviita 2009, 54; Vangrieken ym. 2015, 29, 33). Kommunikaation merkitys korostui sekä omassa tutkimusaineistossamme että Vangriekenin ym. aineistossa. Haastateltaviemme kokemuksen mukaan oli tärkeää pystyä keskustelemaan ja kommunikoidaan työparin kanssa. Työparien mukaan oli tärkeä keskustella työn etenemisestä, työtavoista ja suunnittelun aikatauluista. Ilman tätä keskustelua yhteisopettajuuden toteuttaminen koettiin raskaaksi. Seuraavassa haastateltaviemme ajatuksia yhteisopettajuutta toteuttavista työpareista:

Koska mehän emme voi työparejamme valita, [...] jos käy niin, että työparin kanssa näkemykset on hyvin erilaiset, niin [...] se on aika työlästä rakentaa sit sitä yhteisopettajuutta sen varaan jos [...] tavoitteet on erilaiset, toinen haluaa enemmän ja toinen vähemmän ja [...] jos ne näkemykset eroaa kovasti.(H1)

Se tarvis kuitenkin olla ihminen, jonka kanssa se jollakin lailla niinkun synkkaa, että kyllä sen nyt [...] varmasti saa jollain tasolla ihan kenen tahansa kanssa toimimaan, mutta kylmä luulen, että se antaa siihen hirveen paljon enemmän, jos kokee, että [...] meillä niinku löytyy se yhteinen sävel ja just tää reagointitapa tilanteisiin ja kaikki muu. (H2)

No haastavaa on se, jos ei sen työkaverinsa kanssa kemiat kohtaa. (H4)

Koska opettajan työtä tehdään juurikin omalla persoonalla, myös oppilaiden kanssa saattaa toisella opettajalla ”synkata” paremmin kuin toisella. Eräs haastateltavamme kommentoi seuraavasti opettajan ja oppilaan persoonallisuuksia:

Koen että on, on kaks turvallista aikuista, [...] jolle voi puhua. Ja kyllä me on niinkö huomattu se tässä [...] matkan varella, [...], että tätä työtä tehään persoonana, oppilaat on persoonia ja niin jotkut selkeesti tavallaan hakeutuu enemmän mun seuraan, jotku taas hakeutuu enemmän [toisen opettajan (nimi poistettu tästä)] seuraan, että tavallaan niinkun ehkä siinä on kaks mahdollisuutta tavallaan löytää semmone [...] aikune, jonka kans tuntuu, [...] että tälle on helpompi puhua. Ja [...] haastavien oppilaitten kans tuntuu, että niinku toisella voi natsata jonku kaa paremmin ja toisella toisen kaa. (H2)

Opettajien eri persoonallisuudet nähtiin yhteisopettajuuden etuna sekä opettajan että oppilaan kannalta. Haastateltavamme kokivat tärkeänä sen, että oppilas löytää turvallisen aikuisen, jolle pystyy puhumaan koulussa. Yhteisopettajuutta toteutettaessa, oppilaalla on suurempi mahdollisuus löytää se aikuinen, jonka

kanssa pystyy puhumaan. Opettajan kannalta katsottuna toinen työparista saattoi osata käsitellä tiettyjä oppilaita paremmin kuin toinen esimerkiksi haastavissa tilanteissa. Tällaisissa tapauksissa koettiin yhteisopettajuudesta olevan hyötyä (myös Dahlgren & Partanen 2012, 234, 236).

## 6.2 Koulun kulttuurin vaikutukset yhteisopettajuuteen

Koulun kulttuuriin liittyen löysimme teemoiksi johdon tuen, aikataulutuksen sekä opetustilat, joista johdon tuki ja aikataulutus sulautuivat osittain yhteen. Haastateltavamme kokivat koulun johdon tuella sekä koulun fyysisillä rakenteilla olevan vaikutusta yhteisopettajuuden muotoutumiseen. Koulun fyysisten opetustilojen osalta erityisesti tilojen koot ja muunneltavuus sekä akustiikka koettiin merkityksellisinä. Luokanopettajat olivat kokeneet yhteisopettajuuden kannalta haastavina pienet luokkahuoneet, joita ei pystynyt muuttamaan esimerkiksi avattavien seinien avulla. Pieneen luokkaan ei pysty mahdollistamaan samanaikaisesti noin neljäkymmentä lasta, jolloin tiimiopettajuus on lähes mahdotonta. Fyysisten tilojen sopimattomuus ei kuitenkaan poissulkenut muita yhteisopettajuuden toteutustapoja, kuten yhteistä suunnittelua, arviointia ja oppilaiden jakoa eri ryhmiin, pistetyöskentelyä ja eriyttämistä. Opetustilojen toimivuuden on katsottu olevan yksi opettajien yhteistyön edellytys myös Vangriekin ym. (20105, 29–33) tutkimuksessa. Heidän lisäksi Gurgur ja Uzuner (2011, 603) totesivat, että tilojen tulee olla sopivat yhteisopetukseen ja tiloista tulee löytyä kaikki tarvittavat tarvikkeet.

Tilojen koon lisäksi omassa tutkimuksessamme esiin tuli myös tilojen akustiikan merkitys. Akustiikan merkitys ja toimivuus erityisesti sisäliikunnassa huolestutti opettajia, koska oppilaiden äänet lähes aina liikunnassa touhutessa kasvoivat ”korvia huumaaviksi”. Opettajat kokivat kovan metelin myös kuormittavan sekä opettajia että oppilaita. Fyysisten tilojen toimivuudesta haastateltavamme kommentoivat seuraavasti:

Käytännön ongelmia on tos, että [...] saahaan se suunnittelu niin tehtyä ja tietysti jonkin verran meillä on tilaongelma, [...] että aivan oikeasti me niinku joudutaan miettimään, että mistä me saamme vähän isompaa tilaa. [...] Jonku verran ollaan tehty sitä, että tietyissä tilanteissa ollaan ahtauduttu jompaankumpaan luokkaan, mutta kyllä sinne ko yhteen

luokkaan neljäkymmentäkaksi kutosluokkalaista tunkeaa niin, ei ole kellekään mukavaa. [...] me ollaan sit nyt käytetty [...] työpistetyöskentelyä sun muuta, niin me ollaan saatu [...] kolmas tila käyttöön. (H1)

Meillä on sellaset tilat, joissa sisäliikuntaa esimerkiks on todella haastava pitää, ku meillä ei oo äänieristystä juurikaan siellä, se on niinku kuulolle haitallinen tilanne jo [...] se on aika kuormittavaa myös lapsille, kun siel on valtava määrä liikkujia ja se meteli on aivan jotain korviahuumaavaa ja kaikki säheltää sinne, tänne ja tuonne (H3)

Johdon tuen merkitys kaikessa työelämässä on tärkeää, koska ilman sitä, on mahdotonta toimia kestäväällä pohjalla. Myös koulumaailmassa johdon tuki opettajilleen on tärkeää. Sekä Villa ja Thousand (2016, 110) että Vangrieken ym. (2015, 33) tuovat esille johdon tuen merkityksen erityisesti opettajien yhteisen suunnitteluajan yhteydessä. Vangrieken ym. toteavat jopa, että suurin rakenteita koskeva haaste opettajien yhteistyölle on ajan puute. Näin ollen johdon tulisikin varmistaa opettajille riittävä suunnittelu-aika työjärjestykseen. (myös Keefe & Moore, 2004.) Myös meidän haastatteluissamme tuli esille varsin vahvasti johdon tuen tai sen puutteen merkitys yhteiselle suunnitteluajalle.

Opettajat kokivat, että mikäli koulun johto vahvasti kannustaa kokeilemaan yhteisopettajuutta opettajiensa keskuudessa, johdon olisi myös tarjottava yhteisopettajuuden aloittamisen ja ylläpitämisen mahdollistavat resurssit, kuten aika suunnitella yhteistä opetusta, aikaa tutustua ja sopia yhteisopettajuuden pelisäännöistä työparin kanssa sekä huomioida lukujärjestystekniset haasteet lukujärjestyksiä suunniteltaessa.

Aikataulujen haastavuudesta työparien itsensä näkökulmasta on mainittu jo aikaisemmin tutkimuksemme luvussa 6.1.3. Johdon näkökulmasta tarkasteltuna, opettajat toivoivat, että koulun johto tukisi yhteisopettajuuden vaatimaa yhteistä suunnittelua osoittamalla viikoittaisessa aikataulussaan tai lukujärjestyksessään opettajille ajan, jolloin he saisivat luvan kanssa suunnitella yhdessä työparin kanssa opetusta. Mikäli lukujärjestyksessä olisi tällainen aika merkitynä, se helpottaisi yhteisen suunnitteluajan löytämistä ja varmistaisi, että molemmat opettajat todella pystyvät olla koululla suunnittelua tekemässä ja keskittyä vain opetuksen suunnitteluun, ilman muita hoidettavia asioita.

Koulun johdon kannustaessa opettajiaan yhteisopettajuuteen, luokanopettajat kokivat, että koulun johdon tulisi myös varmistaa jokaiselle uudelle yhteisopettajusparille mahdollisuuden tutustua toisiinsa ja sopia pelisäännöistä ennen opetusyhteistyön aloittamista. Haastateltavamme kokivat tarvitsevansa johdon tukea enemmän. Tukea oltaisiin toivottu varsinkin siinä tapauksessa, että työpari oli uusi. Johdolta toivottiin myös lisää suunnitteluaikaa yhteisopettajuuteen. Suunnitteluajasta ja johdon tuesta yhteisopettajuudelle haastateltavamme kertoivat seuraavasti:

Meillä ei ollu koskaa oikeen foorumia, aikaa, eikä paikkaa keskustella tästä, että miten me tehhään, jollonka lukuvuosi ikään kuin alkoi pyörimään, ja sitte tyyliin kopiokonehuoneessa yritettiin vähän, että mitenkäs tämä nyt ja mitenkäs tuo nyt. Ja tätä mää on kritisoinu. Mun mielestä muutenkaan, kun työpari vaihtuu, ja oletetaan, että pidetään yhteisopettajuutta, se ei ikinä saisi mennä noin, ettei oo aikaa tutustua toiseen, toisen työtapoihin ja sopia reilusti mitenkä tehhään. Ja tää on mun mielestä esimiesten tehtävä; järjestää se aika ja pitää huoli, [...] että [...] myös näille löytyy se, oletteko pystyneet sopimaan, ja onko teillä homma selvillä. Meillä liian paljon jätetään niinko pallo vaan työntekijöille, että näin pitäis tehdä, mutta kukaan ei niinku auta eikä tue siinä tekemisessä. (H3)

Silloin kun koulunkin puolesta sitä oikein kannustetaan siihen yhteisopettajuuteen, mikä on siis hyvä juttu, että siihen kannustetaan, niin sit sen täytyy kulkea käsi kädessä siihen suunnittelu aikaan jyvitetty yhteissuunnittelu aika, että tästä yhteisestä niinku rehtorin suunnittelemasta yhteissuunnittelu ajasta pitää antaa työparille ja tiimille sitä yhteistä suunnittelu aikaa. [...] Annettaisko ihan vain siihen käytännön työhön aikaa, että sitä on välillä liian vähän vain sitä suunnitteluun käytettävää aikaa. Silloin kun yksin opettaa sitä luokkaa, niin silloin sitähan voi käydä vaikka kotona sitä suunnittelutyötä, mutta kun on yhteisopettajuudessa, niin se olis kyllä ihanteellista saada se yhteinen suunnittelu aika jo ajateltuna sinne koulun lukujärjestykseen, että tässä te voitte ihan luvan kanssa suunnitella. (H4)

Suureks ongelmaks nousu se, että yhteistä suunnittelu aikaa ei ole. Että meillähan on kolme tuntia ys-aikaa, [...] mutta meillähan se on niin sidottua ja meitä työllistetään sinä aikana [...], kun me kaikki niinku pystyittäis nähdä toisiamme, että sit saattaa olla lukujärjestykset semmoset, [...] että siitä on sitte sitä konkreettista yhteistä aikaa, vaikeaa tota löytää. [...] Että aivan tämmösen lukujärjestyksen takia. (H1)

Kuten edellä jo haastateltavamme (H1) totesi, lukujärjestystekniset seikat saattoivat myös asettaa suuria haasteita yhteisopettajuutta toteuttaville luokanopettajille. Tällaisissa tilanteissa yhteisen suunnitteluajan määrääminen lukujärjestykseen korostui entisestään, jottei suunnittelutyöt siirtyisi täysin kotiin ja näin vaikuttaisi työn rajaamiseen ja omaan jaksamiseen. Toisaalta luokanopettajat ymmärsivät, että kouluyhteisössä hyödynnetään opettajien vahvuuksia esimerkiksi taide- ja taitoaineissa, ja sen vuoksi eroja lukujärjestyksiin tulee, mutta silloin täytyisi myös koulun johdon kommunikoida selkeästi, mitä pitävät tärkeänä ja toi-

mia sen mukaisesti osoittamalla tarvittavat resurssit ja tuen opettajille. Lukujärjestysteknisten asioiden koettiin koskettavan lähinnä kolmannelta luokasta kuuudenteen luokkaan, ei niinkään alkuopetusta, koska hyvin usein alkuopetuksessa sama opettaja opettaa kaikki aineet koko luokalle, mikä mahdollistaa opettajille vapaamman oman lukujärjestyksensä suunnittelun.

### 6.3 Oppilaantuntemuksen merkitys

Oppilaantuntemukseen liittyvät asiat jakaantuivat toisaalta kahta opettajaa korostavaan ja toisaalta oppilasryhmän korostavaan teemaan. Oppilaantuntemukseen liittyvät asiat yhteisopettajuudessa jakoivat mielipiteitä haastateltaviemme keskuudessa. Opettajat näkivät hyvänä asiana sen, että oma oppilaantuntemus lisääntyy, kun tuntee hyvin myös rinnakkaisluokkien oppilaat. Myös oppilaat tuntevat opettajansa, mikä vaikuttaa siihen, että työrauha pysyy paremmin yllä, kuten eräs haastateltavamme toteaa:

Oppilastuntemus lisääntyy, että mä en vaan tunne niitä omia oppilaita, mä tunnen hyvin myöskin rinnakkaisluokanoppilaat, tämän työparini oppilaat ja kaikki muutkin ne sen luokkatason oppilaat, niin se tuo kyllä tosi paljon etuja, et niinku työrauha parantuu. (H1)

Tunnilla mä koen, että että me enemmän keretään ehkä vastata niihin oppilaitten tarpeisiin, kun meitä on siinä kaks. Et vaikka niitä oppilaitaki on se tupla määrä, mut jotenki se, että niinku et meitä on kaks ihmistä, jotka voi olla reagoimassa tilanteisiin ja avun tarvitsemiseen, nii oon kokenut, että se on ollut kyllä hyvä. (H2)

Toinen hyvä asia, kuten edellä haastateltavamme totesivat, yhteisopettajuudessa koettiin olevan se, että oltaessa samaan aikaan samassa opetustilanteessa, toinen opettajista pystyy pitämään työrauhaa yllä ja vetämään hiljaisempia mukaan opetukseen sekä vastaamaan oppilaiden tuentarpeeseen paremmin toisen opettaessa. Myös arvioinnissa koettiin hyväksi se, että oli kaksi opettajaa, jotka tunsivat oppilaan hyvin, jolloin arvioinnin koettiin toteutuvan vielä varmemmin oikein.

Oppilaantuntemuksen kannalta haasteellisena koettiin toisaalta se, että isossa opetusryhmässä opettajan huomio jakaantuu niin monen oppilaan kesken, että yksittäisen oppilaan huomioiminen ja hänen asioihinsa syventyminen on todella vaikeaa. Luokanopettajat pohtivat myös sitä, miten kerkeää kohtaamaan



jokaisen oppilaan, jos koko ajan ollaan isolla porukalla. Kokiessaan oppilaan kohtaamisen tärkeäksi yksi haastateltavistamme kertoi pitävänsä keskustelua ja pohdimista vaativat opetustuokiot aina oman luokkansa kanssa sillä aikaa, kun työpari opetti omaa luokkaansa, jotta oppilaille on mahdollisuus aktiivisemmin osallistua keskusteluun, ilmaista mielipiteensä ja saada äänensä kuuluviin. Scruggs & Mastropieri (2017, 286) toteavat myös, että yhteisopetuksessa toimivan ja tehokkaan opetuksen kannalta tärkeää onkin opettajan taito mukauttaa opetusta.

Haastatteluissa osa luokanopettajista pohti myös tilannetta, jossa opettaja tulee uutena yhteisopettajuutta toteuttavaan luokkaan uudeksi työpariksi, tai yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat saavat uudet oppilaat, kaksi luokallista, opetettavakseen. Tällaisissa tilanteissa he kokivat haasteellisena jokaiseen oppilaaseen tutustumisen isossa ryhmässä.

#### **6.4 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet oppilaalle**

Oppilaaseen liittyvät asiat jaoin ensiksi karkeasti hyötyihin ja haasteisiin. Hyödyt jakautuivat sosiaalisiin suhteisiin ja turvallisuuteen sisältäen myös persoonallisuudet sekä joustaviin ryhmäjakoisiin ja arvioinnin oikeellisuuteen. Haasteet jakaantuivat työrauhaan ja oppilaan huomioimiseen.

Oppilaan kannalta katsottuna haastateltavamme olivat kokeneet yhteisopettajuuden hyödyttävän erityisesti oppilaiden sosiaalisia taitoja ja sosiaalista elämää. Jokainen haastateltava toi esille sen, että isommassa ryhmässä oppilas tutustuu paremmin useampaan ikätoveriinsa ja muodostaa kaverisuhteita, jotka saattaisivat pienemmässä ryhmässä jäädä muodostumatta. Opettajat totesivat, että isommassa porukassa kaveri löytyy helpommin. Oppilaalle tulee myös kokemus itsestä osana isompaa ryhmää ja ”eikä ole vain se meidän luokka vaan se me ollaan vähän isompi ryhmä” (H1) ja, ”että ystävyysuhteita on selkeesti oppilaille syntynyt semmosia uusia, mitä sitte [...] oman luokan puolelta ei välttämättä ois niinku löytynyt” (H2). Myös Dahlgren ja Partanen (2012, 235–236) ovat

todenneet, että yhteisopettajuus vähentää oppilaiden syrjäytymistä ja tukee luokan yhteishenkeä. Seuraava katkelma aineistostamme kertoo oppilaiden ystävyyssuhteiden laajenemisesta:

Kun on iso ryhmä, jota jaetaan ryhmiin eri tavalla kuin yleensä niin oppilaat tutustuu hyvin useampaan kavereiin kuin mitä tutustuisivat, ihan jos vain omana luokkanaan tekisivät töitä. Että meidän yhteisopettajuudella opetettu luokka, [...] ne tuntee hyvin toisensa, kun muussa tilanteessa mulla ois ne joku kahdeksantoista siinä ja oltais aikalailla keskenään eli lisää kavereita löytyy ja kun ryhmäkoostumus vaihtuu, niin oppii työskentelemään erilaisien oppijoiden kanssa (H4)

Dahlgren ja Partanen (2012, 236) ovat myös todenneet, että oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta, koska heillä on silloin kaksi aikuista, joilla on erilainen temperamentti ja opetustyyli ja on todennäköistä, että jokainen oppilas kokee jomankumman aikuisen tyylin sopivan paremmin omaan oppimiseensa. Myös omassa tutkimuksessamme tämä seikka tuli näkyviin. Luokanopettajat kokivat yhteisopettajuudessa etuna sen, että opettajat tekevät työtään omalla persoonallaan ja myös oppilaat ovat omia persooniaan. Tällöin oppilaalla on kaksi mahdollista opettajaa, joiden kanssa hän voi keskustella. Aina eivät persoonallisuudet kohtaa oppilaan ja opettajan välillä, jolloin on hyvä, että oppilaalla on toinenkin vaihtoehto löytää koulusta se turvallinen aikuinen, jolle tuntuu luontevalta jutella, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa yksi haastateltavista toi esille:

sitten hyötynä on myös se, että ihmiset on aika erilaisia, että en ole ikinä ollut täysin itseni kaltaisen työparina, niin oppilaat saavat sitten kaksi eri temperamentista aikuista yhden hinnalla ja osa sitten tykkää toisen tyylistä ja osa sitten toisen tyylistä ja riippuu sitten oppilaan temperamentista ja monesta muustakin asiasta, että on sitten sitä vaihtelua siinä ja opettajissa, ettei saman naaman kanssa tarvi vuosikausia siinä pyöriä. (H4)

Kahden opettajan hyödyt oppilaille nähtiin myös siinä, että toisen opettajan ollessa pois, luokan toiminta ei juurikaan muutu ja paikalla on toinen tuttu ja turvallinen aikuinen.

Vangriekenin ym. (2015, 27) mukaan yhteisopettajuuden tavoitteena on tehostaa ja rikastuttaa oppilaiden opetusta ja parantaa oppimista. Myös Rytivaara ja Partanen (2012, 189) toteavat tutkimuksessaan, että ryhmäjaot tukevat oppilaiden oppimista ja sosiaalisten taitojen kehittymistä yhteisopettajuudessa. Omassa tutkimuksessamme luokanopettajat olivat samoilla linjoilla. Heidän mukaansa yhteisopettajuus mahdollistaa joustavan ryhmittelyn oppilaiden tarpeiden mukaan, kuten seuraavasta aineistokatkelmasta käy ilmi:

tarvittaessa voi jakaa lapsia pienempiin ja isompiin ryhmiin ja ottaa vaikka ne, joillain on jotain erikseen ja isommasta ryhmästä ja toinen opettaja heidän kanssaan käy hitaammin, jotain opetustuokiota tai ohjausta. Ja sitten he joilla sujuu niin voivat mennä rivakampaa tahtia. (H4)

Oppilas oppii näin toimimaan erilaisissa ryhmissä, erilaisten oppijoiden kanssa. Tämä nähtiin hyvänä ja suvaitsevaisuuttakin opettavana asiana. Eri ryhmissä toimiessaan oppilas myös tutustuu useampaan aikuiseen ja tämän tyyliin opettaa. Toisille oppilaille toisen opettajan tapa opettaa saattaa sopia paremmin kuin toisen. Erilaiset työtavat ja vaihtelevat opetusmenetelmät tulivat esille useassa haastattelussa myönteisessä valossa. Yhteisopettajuudessa oppilas myös harjoittelee erilaisten aikuisten kanssa toimeen tulemistä.

Haastateltavamme kokivatkin tärkeänä sen, että yhteisopettajuuden valitut työmuodot ovat aina pedagogisesti perusteltuja ja oppilaan paras toiminnan perustana. He myös kokivat, että kaikille oppilaille kahden luokan yhtäaikainen tiimiopettajuus ei ole paras vaihtoehto. Esimerkiksi ujut ja arat eivät ehkä uskalla osallistua luokan vuorovaikutukseen ja tuoda omia ajatuksiaan julki. Joillekin oppilaille kaksi aikuista saattaa olla liikaa, ja joillekin isossa luokassa keskittymisen ei onnistu. Oppilaan ajatusten kuuleminen isossa ryhmässä oli yksi niistä haasteista, joita haastateltavamme toivat esiin. He kokivat tärkeänä, että oppilaat pystyisivät mahdollisimman paljon tuomaan esille omia ajatuksiaan, mutta tiedostivat myös sen, että suuressa ryhmässä yksittäisen oppilaan puheenvuorot jäävät usein vähäisiksi, kuten haastateltavamme asian esittivät:

Mut sitte jos oli vähän tämmönen perinteisempi opetustunti ja opetustuokio, niin se me pidettiin aina omassa luokassa ja me mietittiin sitä paljon ja mää oon siinä pitäytynyt, nimittäin jos opetustuokion aikana siellä on nelkytviis lasta, niin mää en kertakaikkiaan vielääkään keksinyt, että mitä siinä on niinku järkeä ettäkö siinä ei tuu minkään näköistä vuorovaikutusta opettajan ja niiden oppilaiden kesken. Musta on hyvin tärkeää, että ne lapset on mua lähellä ja me voidaan puhua niistä asioista ja he saavat mahdollisimman moni myös puheenvuoron. Musta neljänkymmenenviiden oppilaan ryhmässä sitä ei synny. (H1)

Toine on vetänyt ryhmää ja sitte toine on ollut esimerkiks mmm, pienemmän ryhmän kanssa vetänyt samaa settiä silloinku on oppilaita, jotka ei kykene isossa ryhmässä olemaan joko käytös-käytöksen tai sitte oppimisvaikeuksien vuoksi. [...] että sää et kerkee kohdata kuitenkaan loppujen lopuksi niinku yksittäistä oppilasta niin paljo niin isossa ryhmässä, vaikka onki kaks aikuista. (H3)

Isossa oppilasryhmässä opettajan huomio myös jakaantuu useammalle oppilaille, eikä oppilas aina saa opettajan huomiota tarvitessaan. Seuraavassa erään haastateltavan kertomana tämä asia:

kun se oma keskittyminen jakaantuu vain kahdellekymmenellehdelle versus että se jakaantuu tietyllä tavalla niille neljällekympmenelle, niin niin tota, tottakai sitä tietyllä tavalla ehkä pääsee vielä niinku tarkemmin sisälle jonku yhen yksittäisen oppilaan asioihin. Et ehkä semmonen [...] huomio on tullut tässä, [...] että tottakai se että jos sulla on neljäkympmentä, joita sää niinkun katsot ja niitten tehtävien tekoa ja muuta, niin siinä ei ehkä pääse ihan niin syvälle, kun pääsee sillon jos niitä on kaksykymmentä esimerkiks. (H2)

Toisaalta haastateltavat kokivat myös, että välillä yksittäisen oppilaan tarpeeseen pystyi vastaamaan paremmin juuri siksi, että luokassa oli kaksi opettajaa, kuten eräs luokanopettaja kertoi:

Ja sitte kyllä sitä tavallaan niinku tunnilla mää koen, että me enemmän keretään ehkä vastata niihin oppilaitten tarpeisiin, kun meitä on siinä kaks. Et vaikka niitä oppilaitaki on se tupla määrä, mut jotenki se, että niinku et meitä on kaks ihmistä, jotka voi olla reagoimassa tilanteisiin ja avun tarvitsemiseen, nii oon kokenut, että se on ollut kyllä hyvä. (H2)

Keefen ja Mooren (2004, 77) tutkimuksessa erityisopettajat olivat huolissaan tukea tarvitsevien oppilaiden tuen saannista sekä mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamisesta, kun taas luokanopettajat eivät nähneet yhteisopettajuudessa mitään haasteita oppilaille. Meidän tutkimuksessamme oppilaan huomioonlääksäksi myös opetuksen arvioinnissa kahden opettajan näkemyksen koettiin takaaavan oppilaalle vielä oikeellisemmän arvioinnin. Opettajat totesivat arvioinnista seuraavasti:

Suunnittelu tehään täysin kahdestaan tai neljästään ja sitten tota niin arviointi niin pitkälle kuin ikänä pyritään ja arvioinnin perusteista sovitaan ja katotaan aina että teemme tasa-puolista työtä oppilaiden kanssa. (H1)

JArvioinnissa on hirveen hyvä, kun koittaa kevätarvioinnit ja vanhempainvaritit ja muuta, niin sitten on se toinen ihminen, jonka kanssa keskustella siitä oppilaasta että onko hänellä samanlainen käsitys tämän lapsen oppimisesta, yrittämisestä, motivaatiosta ja taitotasosta ja muusta sellaisesta (H4)

Työrauha isossa luokassa oli yksi haastatteluissa esiin tulleista asioista, joiden vaikutuksia oppilaaseen opettajat pohtivat. Osalla oli kokemus, että kun on enemmän oppilaita luokassa, niistä lähtee enemmän ääntä ja opettajan aika saattaa kulua työrauhan ylläpitämiseen opetuksen sijaan. Toisaalta taas kahden opettajan läsnäollessa toinen voi keskittyä työrauhan pitoon toisen opettaessa. Toisaalta oppilaita voi jakaa joustavasti pienempiin ryhmiin, jolloin pystyy huomiomaan myös ne oppilaat, joille neljäkympmenen tai jopa kahdenkympmenen oppilaan ryhmä on liian iso. Työrauhan kuitenkin koettiin olevan yksi iso haaste

yhteisopettajuudessa ja siihen suhtautuminen on ristiriitaista, kuten seuraavat aineistokatkkelmat osoittavat:

Lapsille tulee se tunne, että noi on kaikki mejän opettajia. Niin työrauhaan vaikuttaa niinku tosi, todellakin paljon. (H1)

Sitte toisen kautta taas pystyt sitä työrauhaa ylläpitämään paremmin, ku teitä on kaks [...] oppilaat anto ihan suoraaki palautetta, että on tosi mukavaa nyt kun on työrauha, kun sää pidät sitä työrauhaa. [...] huonopuoli oppilaille on se työrauha. Vaikka sä kuin, miten päin yrität, neljästäkymmenestä oppilaasta lähtee enemmän ääntä ko kahestakymmenstä, vaikka se ois kuin ohjattua ja, ja rutinoitunutta ja strukturoitunutta se tekeminen, niin silti, se on vaan ihan fakta. (H3)

Ahtiainen ym. (2011, 39) toteavat työrauhasta tutkimuksessaan, että mikäli luokassa on jo ennestään ollut työrauhaongelmia, yhteisopettajuus ei olisi suositeltavaa tällaiseen luokkaan. Tätä taustaa vasten, kun katsoo oman tutkimuksemme aineistoa, niin esimerkiksi edellinen haastateltavan H3 kommentti siitä, että oppilas kiitti häntä, että on mukavaa, kun nyt on työrauha luokassa, kertoo siitä, että joissain tapauksissa yhteisopettajuus saattaa toimiakin työrauhaa parantavasti, vaikka luokassa aikaisemmin olisi ollut työrauhaongelmia. Tämä voisi toimia erityisesti siinä tapauksessa, että toisen luokan opettajalla on vielä kehitettävää ryhmänhallinta taidoissaan ja saa rinnalleen kokeneemman opettajan, joka voi näitä taitoja hänelle opettaa. Silloin myös oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta.

## 6.5 Opetusmuodot ja etäopetus yhteisopettajuudessa

Tutkimuksessamme halusimme myös kartoittaa sitä, miten yhteisopettajuus oli taipunut etäopetukseen kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Koska etäopetusjakso on Suomen peruskouluissa tuore, laajempaa tutkimusta asiasta ei vielä ole tehty. Tällä hetkellä on meneillään esimerkiksi Turun yliopistolla oppilaiden, opettajien ja vanhempien kokemuksia etäopetuksesta selvittävä kyselytutkimus (Turun yliopisto, 2020). On kiinnostavaa nähdä, miten sen tulokset vertautuvat omiimme. Omassa aineistossamme luokanopettajat olivat kokeneet toimivia asioita etäopetuksessa, mutta myös haasteita. Haasteita oli koettu työn rajauksessa ja kommunikoinnissa. Toimivat asiat liittyivät suunnitteluun, vastuun jakamiseen ja teknologiaan.

Jokainen haastateltava oli kokenut tärkeäksi sen, että etäopetuksen alkaessa oli määritelty selkeät säännöt sekä työparin että oppilaiden kanssa, miten asiat hoidettiin. Työparit olivat sopineet, miten suunnittelu hoidetaan, milloin ja mihin tehtävät ilmoitetaan oppilaille, milloin ja mihin oppilaat palauttavat tehtävät, sekä miten tehtävät arvioidaan ja kuka ne arvioi. WhatsApp- viestisovellus mainittiin toimivana yhteydenpitovälineenä oppilaiden kanssa sekä tehtävien palautuksessakin. Myös live-tunteja osa opettajista oli pitänyt ja vierailleet toistensa livetunneilla yhdessä opettamassa.

Erään haastateltavamme kokemus yhteisopettajuudesta etäopetuksessa oli se, että ”No, yks aivan mahtava asia: kerrankin on ollut aikaa suunnitella aivan rauhassa, että kukaan ei oo keskeyttänyt.” (H1). Tässä tapauksessa työparista molemmat olivat koulupäivän ajan koululla, jolloin heillä oli aamupäivisin aikaa suunnitella rauhassa tunnit, tehdä opetusvideoita oppilaille, laatia ohjeistukset läksyviesteihin sekä auttaa toista tehtävien tarkistamisessa ja arvioinnissa. Heillä oli myös auttanut se, että etäopetuksen alkaessa he olivat muuttaneet lukujärjestystä siten, että olivat jakaneet eri oppiaineet tasaisesti koko viikon ajalle, tasaten myös oppilaiden eri viikonpäivien tehtävämäärää.

Etäopetuksessa aikaisemmin tiimiopettajuutta toteuttaneet opettajat olivat jakaneet oppilasryhmän puoliksi yhteydenpitovastuun osalta, jotta pystyivät etäopetuksessa keskittymään paremmin oppilaiden tarpeisiin. Opetuksen suunnittelun he kuitenkin edelleen tekivät yhdessä sähköisen alustan kautta ja samat tehtävöohjeet laitettiin koko oppilasryhmälle, toteuttaen näin rinnakkain opettamista. Suunnittelun aikana opettajat eivät olleet fyysisesti samassa paikassa, joten keskinäinen yhteydenpito hoitui puheluilla ja viesteillä. Haastateltava kuvaa kokemustaan seuraavasti:

Elikkä tota siinä mielessä mulla on nyt vaan oma ryhmä, ketä mää hallinnoin tässä etäopetuksessa, ja hänellä on sitte se oma ryhmä, mutta kaikki suunnittelu tehdään yhdessä, ja mennään täysin yhtä matkaa ja soitellaan sata kertaa päivässä, ja tota, tehään tonne sähköisesti yhteistä suunnitelmaa, ja tosi hyvin on sujunut. [...] joku jako olis tavinu silloin tehdä, [...] meidän opettajien kesken, että kumpi hoitaa ja ketä hoitaa, niinku oppilaitten asioita, että sitä tarkistettavaa ja yhteydenpitoa on nii hirvittävän paljon. Ja se on, se vie todella paljon aikaa, että ei, siinä pitäis olla kyllä varmaan joku semmonen selkeys, että et kumpi hoitaa mitä, ettei käy niin, et välillä toinen joitaa neljääkymmentä ja toinen neljääkymmentä ja sitte ollaan ihan sekasi. (H2)

Myös toiset opettajat, jotka viettivät etäopetusajan poissa koululta, kokivat rinnakkain opetuksen toimivaksi suunnitteluvastuun jakamisen kautta. Esimerkiksi liikunnassa oli toteutettu neljän opettajan yhteistyössä isompi liikuntasuunnitelma, jossa jokainen suunnitteli yhden viikon tunnit ja suunnitelmat jaettiin, jolloin oma työtaakka keveni suunnittelun osalta. Osa opettajista oli myös jakanut suunnitteluvastuuta lukuaineissa, kuten ympäristöopissa, historiassa ja uskonossa siten, että suunnittelivat oppitunnit vuorotellen ja jakoivat suunnitelmansa.

Haastateltavamme olivat kokeneet etäopetuksessa haasteellisena erityisesti kommunikaation työparin ja muiden opettajien kanssa silloin, kun fyysisesti olivat eri paikoissa. Erityisesti saapuvien ja lähetettävien viestien määrään saattoi väsähtää. Lisäksi viestien välityksellä toimittaessa joutui odottamaan työparin vastausta ja muutenkin kommunikointiin kului enemmän aikaa kuin lähiopetuksessa, jolloin voitiin asiat hoitaa pitkälti kasvotusten puhumalla. Haasteellisena opettajat kokivat myös työn rajaamisen etäopetuksessa, kun oppilailta sekä kollegoilta saattoi tulla viestejä pitkin iltaa, ei vain virka-aikana.

se kommunikointi on, on, vie vähän enemmän aikaa, ko sitä tehään nyt puhelimen välityksellä, että siihen välillä vähän väsähtiki, ettäkö sitä wappi-viestien lähettelyä ja lukemista oli myös sille työkaverilleki, että ennen oli paljo helpompi siinä, niinku, keskustella ne asiat, mut nyt seki vie enemmän aikaa, mutta samantyyppisesti. (H3)

mutta toki siinä on nää työpäivät on ollu pitempiä kuin normaalisti työpäivät on. Tarkistukset venyy ja yleensä vasta illalla aletaan katsoa sitä seuraavan päivän tehtäväpaperien kuntoon, että pieni miinuspuoli se, että täytyy vielä odottaa, että mitä vielä ja onko silta vielä jotain tähän ennen kuin laitetaan koko porukalle sitä seuraavaa päivää menemään, mutta sitten taas seuraavana päivänä se riemu siellä on, että kaikki tarkistaminen ei ole yksin minulla, vaan minulla ja työparilla. Ja kumpikin ettii ideoita siihen että mitä sitä sitten keksisi oppilaiden pään menoksi. (H4)

Etäopetuksessa opettajat käyttivät enimmäkseen rinnakkain opettamista, jossa suunnittelua tehtiin yhdessä ja arvioinnista sovittiin yhteisesti tai vastuuta jaettiin opettajien kesken, molempien huolehtiessa omasta ryhmästään (esim. Pulkkinen & Rytivaara 2015). Myös ennen etäopetusta haastateltavamme olivat toteuttaneet rinnakkain opettamista lähiopetuksessa, esimerkiksi jakaen luokkaa pienempiin ryhmiin eriyttämisen tarpeen, harjoiteltavan asian tai aiheen mukaan tai toteuttaessaan työpistetyöskentelyä. Tässä muodossa oli usein erityisopettaja ollut mukana toteuttamassa opetusta yhden ryhmän kanssa.

Toinen, yleinen yhteisopettajuuden muoto, jota haastateltavamme olivat kokeilleet lähiopetuksessa, oli avustava ja täydentävä opetus (esim. Pulkkinen & Rytivaara 2015), jossa toisella oli välillä aktiivisempi rooli toisen avustaessa. Tätä opetusta varten työpari oli ennalta jakaneet vastuualueet oppiaineen asioista tai oppiaineista, sekä sopineet, missä järjestyksessä tunneilla asiat otetaan.

Myös tiimiopettamisesta (esim. Pulkkinen & Rytivaara 2015) lähes jokaisella haastattelemaamme luokanopettajilla oli kokemusta. Tällä tavalla opettajat olivat opettaneet ryhmää yhteisen suunnittelun pohjalta, mutta eivät olleet erikseen sopineet kumpi käsittelee mitään asiaa. Opettajat toimivat toisiaan täydentäen. Opetus tapahtui rinnakkain puhellen.

## 6.6 Yhteenveto

Luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden eduksi sen, että työparin kanssa pystyi jakamaan vastuuta ja työtaakkaa sekä oppilaiden asioita. Yhteisopettajuus myös mahdollisti opettajan ammatillisen kehittymisen ja oppimisen työparin tuodessa esille omia taitojaan ja näkemyksiään. Tämän myötä ei myöskään pääsyt urautumaan ja toistamaan itseään vuodesta toiseen.

Ajankäyttö oli yksi asia, jonka luokanopettajat kokivat haastavana yhteisopettajuudessa, etenkin jos työparin lukujärjestykset erosivat toisistaan tai jos työparien rytmitys ja näkemys suunnitteluajasta erosivat toisistaan.

Opettajat kokivat yhteisopettajuudesta olevan paljon hyötyjä. Kaikki hyödyt liittyivät joko työpariin tai oppilaisiin. Yhteisopettajuuden mahdollistamaa vastuun jakamista pidettiin hyvänä ja tärkeänä asiana. Yhteisopettajaparit kokivat vastuun jakautuvan opetuksen, oppilaan asioiden, arvioinnin ja suunnittelun kesken.

Opettajat kokivat hyötyvänsä oppilastuntemuksesta, sillä yhteisiin oppilaisiin liittyvistä asioista oli helppo puhua, kun molemmat opettajat tunsivat oppilaat ja opettivat heitä. Arviointi koettiin helpommaksi, oppilaan kannalta tasa-arvoisemmaksi ja totuudenmukaiseksi, kun arvioijia opettajia oli kaksi. Haastat-



telemiemme opettajien mukaan opetuksen suunnittelu oli mielekkäämpää toteuttaa yhdessä, kun ei tarvinnut yksin pohtia, vaan sai myös toisen mielipiteen ja ideat yhteiseen käyttöön. Opettajat kokivat tärkeäksi myös opetusvastuun jakamisen. Yhteissuunnittelun opettajat mainitsivat vievän aikaa, mutta toisaalta säästävän sitä, sillä vastuuta koettiin voivan jakaa.

Haastateltavamme kertoivat kehittyneensä ammatillisesti yhteisopettajuuden myötä. Tätä edesauttoi kollegoiden kanssa käydyt keskustelut sekä yhteisopettajuudesta seurannut monipuolisempi opetus. Opettajien mukaan urautumista ei päässyt tapahtumaan, kun omaan opetukseensa saa uusia lähestymistapoja, taitoja, käytänteitä ja näkemyksiä, jotka tukevat ammatillista kehittymistä.

Yhteisopettajuuden hyödyksi lukeutui myös työtaakan jakaminen yhteisopettajakollegan kanssa. Opettajat jakoivat suunnitteluvastuuta vuoroittain. Vetoastuu jakautui vahvuuksien ja oppiaineiden mukaan.

Yhteisopettajuuden myötä haastateltavamme kokivat pystyvänsä vastamaan oppilaiden tarpeisiin paremmin, kun yhden opettajan sijaan oli kaksi opettajaa auttamassa oppilaita.

Haastatteluamme osallistuneet opettajat nimesivät yhteisopettajuuden haasteiksi fyysisten tilojen rajoitukset, ajan käytöstä ja aikataulutuksesta aiheutuneet ongelmat, myös työpariin ja esimiehen toimintaan kohdistui haasteita. Oppilaita koskeviksi haasteiksi yhteisopettajuudessa opettajat mainitsivat oppilaan huomioinnin ja työrauhaongelmat.

Fyysisten tilojen rajoituksina opettajat kokivat pienet luokkahuoneet, luokkien huonon akustiikan sekä avattavilla väliovilla varustettujen luokkahuoneiden puuttumisen.

Haastateltaviemme mukaan aikataulutuksen haasteiksi muodostuivat luku järjestykselliset haasteet, yhteisen suunnitteluajan vähyys ja aikataulullinen haastavuus yhteissuunnitteluajan löytämiseksi. Opettajat kokivat oppilaan tuntemuksen ja huomioimisen haasteelliseksi isossa ryhmässä, sillä opettajan huomio jakaantuu niin usean oppilaan kesken ja oppilastuntemus koettiin heikommaksi yhteisopettajuuden myötä kasvaneesta ryhmäkoosta johtuen. Haastattele-

miemme opettajien mukaan kaksi opettajaa luokassa ei takaa oppilaalle tuplamäärää huomiota opettajien taholta. Heidän mukaansa oppilaan kohtaaminen jää vaillinaiseksi yhteisopettajuutta toteutettaessa, sillä opettajalla ei ole mahdollisuutta huomioida jokaista, sillä luokassa on liian monta oppilasta käytettävissä olevaan aikaan nähden. Opettajat peräänkuuluttivat pedagogisten perustelujen täyttymistä yhteisopettajuudessa. Väkisin toteutettuna yhteisopettajuus ei toimi. Yhteisopettajuuden lähtökohtana pitäisi olla oppilaan etu.

Opettajat mainitsivat yhteisopettajuuden haasteeksi työrauhaongelmat, sillä suuremmasta joukosta oppilaita lähtee suurempi ääni. Haastateltaviemme mukaan opettajien ajasta iso osa menee työrauhan ylläpitoon. Eräs haastateltavamme kertoi kokeneensa yhteisopettajuuden raskaaksi, kun hänen tehtävänsä luokassa oli olla työrauhan ylläpitäjänä. Yksi opettajista ilmoitti, että luokassa oppilaan täytyy käyttää paljon ääntä saadakseen oman äänensä kuuluviin oman mielipiteiden ilmaisua varten.

Työpariin liittyvät haasteet muodostuivat aineistomme suurisyyisimmäksi aiheeksi. Haasteista suurin osa kulmineoitui kommunikoinnin, erilaisten mielipiteiden ja näkemysten, työtaakan epätasaisen jakautumisen ja yhteisen suunnittelujan löytymisen ongelmiin. Haasteita ilmeni myös siinä tapauksessa, että toinen opettaja oli liian nopea ja suurpiirteinen ja toinen luonteeltaan liian hidas. Hyvällä ei myöskään katsottu sitä, jos työpari lähti suoraan oppituntien jälkeen kotiin tai jos yhteisopettajuuden suunnittelu jäi suurimmalta osin toisen harteille. Yhteisopettajuuden onnistuminen vaati opettajien mukaan kompromisseja ja joustoa. Osa koki, että yhteisopettajuutta on työlästä rakentaa, jos persoonallisuudet eivät kohtaa työparin kanssa. Yhteisopettajuudessa on kyettävä joustamaan.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia suhteessa viimeaikaiseen tutkimukseen ja sen tuloksiin sekä esittelemme omat johtopäätöksemme. Tutkimuksen luotettavuutta arvioimme tulosten tarkastelun jälkeen. Tutkimuksen eettisiä valintoja olemme esitelleet jo aikaisemmin tässä tutkimuksessa (luku 5.6), joten niihin emme enää palaa täällä. Lopuksi teemme katsauksen mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin, joita meille heräsi tämän tutkimusprosessin aikana.

### 7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla oli yhteisopettajuudesta toisen luokanopettajan kanssa ja miten he kokivat yhteisopettajuuden. Tavoitteena oli myös tarkastella, miten luokanopettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden edut ja haasteet omassa työssään, miten ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta ja mitä yhteisopettajuus on merkinnyt opettajantyölle. Tarkastelimme myös kokemuksia yhteisopettajuudesta etäopetuksessa.

Tutkimuksessamme työparin merkitys yhteisopettajuuden sujuvuudelle koettiin erittäin tärkeäksi. Erityisesti korostuivat työparien persoonallisuudet, ajan käyttö ja yhteiset näkemykset. Tutkimustuloksemme on linjassa Leivon (2010) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan yhteisopettajuus voidaan kokea haastavaksi, jos työparin persoonallisuudet eivät sovi yhteen. Toimiva yhteisopettajuus vaatii tahtoa kasvaa ja kehittyä ryhmän jäsenenä. Myös Vangrieken (2015) on listannut opettajien yhteistyön haasteiksi jännitteet ja konfliktit opettajien välillä. Yhteinen suunnitteluajan ja luottamus työpariin olivat haastateltaviemme mukaan avain asemassa yhteisopettajuuden sujumisen kannalta. Työparin aikataulujen yhteensopimattomuus sekä toisen kokemattomuus muodostivat suurimmat haasteet luokanopettajien mielestä. Toisaalta työparilta oppiminen koettiin erittäin myönteisenä asiana oman ammatillisen kehittymisen kannalta silloin, kun oppiminen oli vastavuoroista. Työparin erilaiset näkemykset,

osaaminen ja ideat olivat opettajien mielestä omaa työtä rikastuttavia asioita. Tämä on linjassa aikaisempiin yhteisopettajuuden tutkimusten tuloksien kanssa (esim. Pulkkinen & Rytivaara 2015; Vangrieken ym. 2015; Rytivaara 2012; Saloviita 2010).

Tutkimuksessamme luokanopettajien kokemus työtaakan jakautumisesta yhteisopettajuudessa esiintyi sekä omaa työtä helpottavana että kuormittavana tekijänä. Tärkeänä koettiin työtaakan tasapuolinen jakautuminen. Rytivaaran ja Kershnerin (2012) sekä Vangriekenin ym. (2015) tavoin, myös meidän tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden erittäin kuormittavaksi ja haastavaksi silloin, jos työtaakka ja vastuut jakautuivat epätasaisesti, kuormittaen toista enemmän kuin toista. Kiinnostavana tuloksena kuormituksen epätasaisesta jakautumisesta tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat toivat esille työparin pitkät poissaolot, jolloin vastuu molempien opettajien luokkien oppilaista jäi töissä olevan opettajan harteille. Poissaolotapauksissa oppilaat turvautuivat tuttuun opettajaan ennemmin kuin sijaiseen. Lyhyissä poissaoloissa sijaista ei myöskään aina ollut saatavilla, jolloin koko opetuksen toteutus jäi töissä olevan opettajan harteille. Toisaalta lyhyissä poissaoloissa koettiin myös, että yhteisopettajuus toi turvaa oppilaille, koska luokassa oli yksi turvallinen ja tuttu aikuinen, eikä toisen poissaolo heilauttanut luokan arkea mihinkään. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015) tutkimuksessa opettajat olivat tuoneet esille myös oppilaiden turvallisuuden tunteen, kun heillä oli tuttu ja turvallinen aikuinen luokassa. Pulkkinen ja Rytivaaran tutkimuksessa ei työn kuormittavuuden epätasainen jakautuminen tullut esille poissaolojen yhteydessä.

Tutkimuksemme tulokset olivat pitkälti linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rytivaara & Kershner 2012). Yllättävää oli, miten eri luokanopettajat kokivat samat tekijät toisaalta työtään kuormittaviksi ja toisaalta helpottaviksi tekijöiksi. Esimerkiksi työrauhan yhteisopettajuudessa koettiin toisaalta paranevan, kun toisen oli mahdollista pitää työrauhaa yllä, toisen keskittyessä opettamiseen tai jakamalla oppilaita erilaisiin ryhmiin. Ryhmäjaot mahdollistivat myös oppilaiden tuentarpeiden paremman huomioimisen. Toisaalta taas työrauha koettiin ongelmalliseksi suuren oppilasmäärän vuoksi.

Myös arvioinnissa työparin koettiin mahdollistavan oppilaalle vielä objektiivisemmän arvioinnin. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015) sekä Ahtiainen ym. (2011) ovat havainneet nämä samat, työrauhaa ja arviointia koskevat asiat. Ryhmäjoista ovat samanlaisia tuloksia saaneet myös Villa ym (2008) ja Leppilampi ja Piekkari (1998) ja arvioinnista Dahlgren ja Partanen (2012) olivat tästä samaa mieltä.

Yhtenä päätuloksenamme pidämme johdon tuen merkitystä yhteisopettajuudelle. Se, että yhteisopettajuutta tekeville luokanopettajille mahdollistettiin riittävästi aikaa yhteiseen suunnitteluun, koettiin erittäin merkityksellisenä. Mikäli aikaa ei ollut tai suunnitteluajana opettajia kuormitettiin johdon taholta muilla työtehtävillä, luokanopettajat kokivat jäävänsä yksin yhteisopettajuutensa kanssa. Riittävän resurssoinnin merkitys korostui erityisesti silloin, jos koulun johto muuten kehotti luokanopettajia yhteisopettajuuteen. Myös Vangriekenin ym. (2015) ovat tuoneet esille johdon tuen ja yhteisopettajuutta tukevan ilmapiirin olevan yhteisopettajuuden edellytys. Tutkimuksemme perusteella, voimme todeta, että työpari tarvitsee johdon tuen ja ymmärryksen sekä tarvittavat resurssit. Ehkä johdon osaltakin vaadittaisiin lisää perehdytystä yhteisopettajuuteen.

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat mainitsivat oppilaiden hyötyvän yhteisopettajuudesta nimenomaan sen sisältävän sosiaalisen aspektin kautta, kun luokkia onkin yhden sijasta enemmän työskentelemässä yhdessä samanaikaisesti (myös Dahlgren & Partanen 2012). Tutkimuksessamme ei noussut esille yhteisopettajuuden vaikutuksia oppilaiden koulumenestykseen, kuten esimerkiksi Austinin (2010) tekemässä tutkimuksessa mainitaan. Oppilaiden kannalta katsottuna opettajat kokivat, että yhteisopettajuus ei ole aina jokaiselle oppilaalle paras oppimisympäristö. Oppilaan keskittymiskyky, luonne ja sosiaaliset taidot vaikuttivat oppilaan sopeutumiseen suurempaan oppilasryhmään. Tähän olennaisesti liittyy myös kunkin luokan työrauhatilanne, josta olemme jo aiemmin kertoneet.

Luokanopettajat kokivat yhteisopettajuudessa hyväksi sen, että luokassa oli kaksi eri temperamenttista ja erilaisia opetustapoja käyttävää opettajaa, jolloin

oppilaan on mahdollista löytää itselleen sopiva, turvallinen aikuinen. Opettajat olivatkin huomanneet, että osa oppilaista piti enemmän toisen opettajan tyylistä ja osa oppilaista toisen. Tämän saman olivat huomanneet myös Dahlgren ja Partanen (2012).

Yhteisopettajuuden opetusmuotoja opettajat käyttivät monipuolisesti, tilanteeseen ja tarkoitukseen sopivalla tavalla, ajatellen oppilaiden oppimista. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 27–29) olivat havainneet tutkimuksessaan saman. Lähiopetuksessa tiimiopetusta toteuttivat muutammat haastateltavistamme laajemmin, mikä tukee Pulkkinen ja Rytivaaran teoriaa siitä, että tiimiopettajuus vaatii työparin tuntemista, luottamusta ja aikaa kehittyäkseen.

Tutkimuksemme ajoituksesta johtuen meillä oli mahdollisuus kysyä luokanopettajien kokemuksista yhteisopettajuuden toteuttamisesta etäopetuksen aikana keväällä 2020. Etäopetuksen aikana opettajat olivat tyytyväisiä pystyessään käyttämään aikaa yhteiseen oppituntien suunnitteluun yhdessä työparin kanssa fyysisesti samassa tilassa, esimerkiksi koululla. Ne opettajat, jotka toteuttivat etäopetusta fyysisesti eri paikoista työparinsa kanssa, kokivat kommunikaation haastavammaksi ja työläemmäksi sekä enemmän aikaa vieväksi kuin lähiopetuksessa. Myös työtä koskevia suunnitteluviestejä saatettiin vaihtaa vielä myöhään illalla, mikä lisäsi opettajien kuormitusta. Kasvotusten puhumalla suunnittelu koettiin hoituvan nopeammin ja vaivattomammin kuin viestien välityksellä. Työn rajaaminen koettiin helpommaksi lähiopetuksessa. Haastateltavistamme ainoallakaan ei ollut oppilaita lähiopetuksessa etäopetuksen aikana, joten emme saaneet etäopetuksen ja lähiopetuksen yhdistämisen sujumisesta kokemuksia tutkimukseemme.

Yhteisopettajuus kaiken kaikkiaan koettiin kuitenkin melko myönteisenä asiana, vaikka kaikki tunnistivat siinä myös haastavia puolia. Yhteisopettajuus ei ole aina, ja joka tilanteeseen sopiva, paras ratkaisu. Niin kuin kaikissa opetusmenetelmistä, myös yhteisopettajuudesta löytyy sekä hyvä puolia että haasteita. Tärkeintä kuitenkin mielestämme on se, että opettajat käyttävät opetuksessaan monipuolisesti sellaisia menetelmiä, jotka sopivat parhaiten heidän omille oppi-

lailleen, ja että opettajat kehittävät myös omaa opettajan ammattitaitoaan oppilaiden parhaaksi. Opetusmenetelmien valintoja tehtäessä ja niitä toteutettaessa on opettajan tiedostettava ja muistettava, että oppilaiden etu on tärkeintä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioitaessa täytyy arvioida koko tutkimusprosessia. Kiviniemen (2018, 86) mukaan tutkijan tulee raportillaan välittää lukijalle johdonmukainen ja lukijan kannalta uskottava kokonaiskuva tutkimuksen etenemistä, jotta tämä voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Pohdittava on, miten hyvin aineistonkeruumenetelmä ja tutkimusmetodi sopivat yhteen, onko aineiston analyysi toteutettu systemaattisesti ja miten tutkija suhtautuu luotettavuuskysymyksiin. Tutkijoiden on laadullisessa tutkimuksessa tuotava myös esiin se, millainen suhde heillä on tutkittaviin ja minkälaista aikaisempaa kokemusta tai esiymmärrystä tutkijoilla aiheesta on. Luotettavuutta tarkasteltaessa tutkijoiden tulee huomioida sekä myönteiset että kielteiset asiat. (Kiviniemi 2018, 83–86.) Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan sen mukaan, miten hyvin tutkijoiden tekemät tulkinnat ja selitykset sopivat tutkimuksen kuvaukseen. Myös Eskola (2004) toteaa, että lukija arvioi tutkimuksen luotettavuuden puntaroiden mielessään, onko tutkijoiden löydökset uskottavia ja pystyykö tutkimuksen tuloksia hyödyntämään meidän tutkimusasetelmastamme eroavassa tilanteessa. Omassa tutkimuksessamme pyrimme dokumentoimaan mahdollisimman tarkasti aineiston keruun ja analyysivaiheen sekä omat ennakkoymmärryksemme asiasta. Pyrimme myös osoittamaan aineistokatkelmilla omien tulkintojemme oikeellisuutta. Lisäksi meitä oli kaksi tutkijaa työstämässä aineistoanalyysia, jolloin saimme tulkintoihimme heti kahden ihmisen näkökulmaa.

Tutkimuksen uskottavuutta parantaa, mikäli tutkija pystyy, Moilasan ja Rähän (2018, 65) mukaan kytkemään löydöksensä aikaisempiin tutkimuksiin tai teorioihin. Aiempiin tutkimuksiin olemme löytäneet vahvan yhteyden ja oman

tutkimuksemme tulokset ovat hyvin saman suuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten. Tiedostamme kuitenkin, että tutkimuksemme aineisto on kulttuurisidonnainen, sekä suomen koulujärjestelmän ja opettajan korkean autonomian että paikkakunnan ja koulukulttuurin sidokset, eikä välttämättä ole yleistettävissä koskemaan laajempaa yhteisöä.

Meidän tutkimuksessamme, kun kaksi luokanopettajaa tekee yhteistyötä, he yhdistävät myös omat luokkansa, jolloin oppilaita on luokassa 35–50. Kun tutkitaan erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä, luokassa oppilasmäärä ei lisäännä, vaan on alle 30, ja luokkaan tulee lisäksi toinen aikuinen. Tämän vuoksi on hyvä huomioida, että meidän tuloksemme eivät välttämättä ole verrattavissa sellaisiin tutkimuksiin, joissa yhteisopettajuutta toteuttavat erityisopettaja yhdessä luokanopettajan kanssa.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheita**

Yhteisopettajuutta on paljon katsottu opettajien näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tarkastella sitä myös suoraan oppilaiden näkökulmasta. Miten oppilaat kokevat opiskelun yhteisopetusluokassa? Minkälaisia etuja he kokevat siitä saavansa ja mitä haittoja siinä esiintyy? Vertailevaa tutkimusta myös siitä, miten opettajien ja oppilaiden näkemykset oppilaiden saamasta hyödystä tai kokemista haasteista yhteisopettajuusluokassa eroavat tai ovat samansuuntaisia, olisi myös mielenkiintoinen tutkimuksen aihe. Vanhempien näkökulmaa voisi myös enemmän valottaa tulevaisuudessa. Sitä, miltä yhteisopettajuus näyttäytyy koteihin ja vanhempain silmissä.

Pohdimme myös tätä tutkimusta tehdessämme, että olisi ollut mielenkiintoista tehdä laajempi tutkimus siitä, miten kevään 2020 koronaviruspandemian mukanaan tuoma etäopetusjakso vaikutti yhteisopettajuuteen, miten opettajat järjestivät yhteissuunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Kevät 2020 oli kaikille opettajille, ja myös oppilaille ja opiskelijoille, hyvin poikkeuksellista aikaa: opettajat joutuivat käytännössä yhden vuorokauden aikana tekemään valtavan digiloikan, luomaan täysin uuden tavan tehdä työtään. Oppilaille tilanne oli myös



uusi ja rutiinit kotona työskentelyyn täytyi hakea. Mediassa on ollut paljon esillä erilaisia kokemuksia etäopetuksesta, mutta emme vielä ainakaan ole löytäneet esimerkiksi sellaista tietopohjaista artikkelia tai dokumenttia, jossa tarkemmin perehdyttäisiin yhteisopettajuuteen etäopetuksessa. Eri foorumeilta on nyt, etäopetuksen päätyttyä kuulunut, kuinka opettajat auttoivat toisiaan ja jakoivat toimivia ideoita toistensa kanssa. Olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, miten hyvin opettajien omat kokemukset todellisuudessa vastaavat näitä mediassa esillä olleita kommentteja.

## LÄHTEET

- Ahtinen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopettajuus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisu A1:2011.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Austin, V. L. 2001. Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education* 22 (4), 245–255.
- Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa: T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 60–78.
- Chapple, J. W. 2009. *Co-teaching: From Obstacles to Opportunities*. Ashland, OH: Ashland University.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16. Saatavilla: [https://www.researchgate.net/publication/234620116\\_CoTeaching\\_Guidelines\\_for\\_Creating\\_Effective\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/234620116_CoTeaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices) Luettu 20.1.2020.
- Dahlgern, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa: S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 227 – 253.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rausku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 159–168.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

- teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Green, J. & Thorogood, N. 2009. *Qualitative Methods for Health Research*. 2. painos. London: SAGE.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. 2011. Examining the Implementation of Two Co-Teaching Models: Team Teaching and Station Teaching. *International Journal of Inclusive Education* 15 (6), 589–610.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into practise*, Vol 39 (1).
- Hamilton-Jones, B. & Vail, C. O. 2013. Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28 (1): 56–68.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hughes, C. & Murawski, W. 2001. Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly* 45(3), 195–204.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making Mentoring a Tool for Support Teachers' Professional Development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 5. Suomen kasvatustieteellinen seura. 89– 101.

- Kajander, K. 2013. Mitä annettavaa filosofisella hermeneutiikalla on etnologialle? *Elore*, vol.20 (2), 66–76. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura. Saatavilla: <https://journal.fi/elore/article/view/79088/39990>  
Luettu 24.2.2020.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5\\_vaitos20160212.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5_vaitos20160212.pdf?sequence=1)
- Keefe, B. & Moore, V. 2004. The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education* 32 (3), 77–88.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Turun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PSkustannus.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 151, 150. Väitöskirja.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.

- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila: Salpausselän kirjapaino.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 27 (3), 40–50.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Murawski, W. W. & Dieker L. A. 2004. Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exeptional Children* 36 (5), 52–58.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. *Tutkiva opettaja* 2, s. 31 – 44. Tampere: Tammer-Paino.
- Norwegian Reading Centre, 2018. Investigating the effect of and increased teacher-pupil ratio. Saatavilla: <https://lesesenteret.uis.no/our-research/research-projects/two-teachers/about-two-teachers/> Luettu: 23.5.2020.
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö. 2017. Perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin haettavissa 17 miljoonaa [tiedote]. Saatavilla: <https://bit.ly/3dv9ZZ2> Luettu 27.10.2019.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia. 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014. Helsinki. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 5.8.2019.

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C.Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. 2. painos. London: Sage, 15-33.
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*. 15. 190-197.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Rytivaara, A. 2012. *Towards inclusion Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (2012) 999-1008.
- 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 yhteisopettajuusnäkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 16-23.
- Saarenketo, T. 2016. *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä. Väitöskirja.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!*. Helsinki: PS-kustannus.

- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–57.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2016 Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–15.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 389–396.
- Scruggs, T. E. & Mastopieri, M. A. 2017. Making Inclusion Work with Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49 (4), 284–293.
- Suorsa, A. 2017. Fenomenologia ja tiedon luominen työyhteisöissä. *Informaatiotutkimus*, 1(36), 1–8. Saatavilla: <https://doi.org/10.23978/inf.63194>. Luettu 20.1.2020.
- Solheim, O. J. & Opheim, V. 2019. Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio. *International Journal of Educational Research*, 2019 (96), 146–153. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035518315052?via%3Dihub> Luettu 23.5.2020.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 58–71
- Takala, M. & Uusitalo–Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of coteaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Turun yliopisto 2020. Oppilaiden, opettajien ja vanhempien kokemuksia etäopetuksesta selvitetään kyselytutkimuksessa. Uutinen 15.5.2020. Saatavilla: <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/oppilaiden-opettajien-ja-vanhempien-kokemuksia-etaopetuksesta-selvitetaan> Luettu 20.5.2020.

- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen, narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: J. Toikkanen & I. A. Virtanen. (Toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press. 64-84.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher Collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15 (2015) 17-40.
- Villa, R. & Thoudand, J. 2016. Co-Teaching to Promote Student Access and Success. Teoksessa R- Villa & J. Thousand (toim.) *Leading an Inclusive School. Access and Success for ALL Students*. 2<sup>nd</sup> edition. Alexandria, VA USA: ASCD, 105-116.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2008. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R., Thoudand, J. & Nevin, A. 2013. *A guide to co-teaching. New lessons and strategies to facilitate student learning*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Väisänen, R. & Yle 2019. "Maisemakonttorikoulu" on vain kaunis ihanne - selvitimme, millaisia uudet koulut oikeasti ovat ja miksi. Yle.fi. 26.8.2019. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10930091> Luettu 5.6.2020.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 9-26.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Taustaa:

Minkälainen opettajatausta?

Kuinka kauan olet tehnyt yhteisopettajuutta?

Teetkö sitä nyt?

Miksi lähdit yhteisopettajuutta toteuttamaan?

Kysymyksiä:

Millä tavoilla olet tehnyt yhteisopettajuutta?

Minkälaisia kokemuksia sinulla on yhteisopettajuudesta?

Mitä hyötyjä/hyviä asioita yhteisopettajuus on tuonut työhösi?

Mitkä asiat olet kokenut haastavina yhteisopettajuudessa?

Miten yhteisopettajuus on toiminut nyt etäopetuksen aikana?

Mitä hyötyä koette, että oppilaat saavat yhteisopettajuudesta?

Ja Onko siinä jotain haasteita oppilaiden kannalta?

Miten määrittelet yhteisopettajuuden?