

“Sit se vaan natsas yhteen”
Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloit-
tamisen edellytyksistä ja yhteydestä luokanopettajan am-
matilliseen kasvuun
Mari Halonen ja Mari Holm

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Halonen, Mari & Holm, Mari. 2023. "Sit se vaan natsas yhteen". Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksistä ja yhteydestä luokanopettajan ammatilliseen kasvuun. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 92 sivua.

Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksistä ja kuinka yhteisopettajuuden aloittaminen tukee luokanopettajan ammatillista kasvua. Tutkimuksemme kohteena olivat yhteisopettajuutta toteuttavia luokanopettajia (n=6).

Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusote soveltuu parhaiten kokemuksen tutkimiseen ja niiden ymmärtämiseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisen teemahaastattelun menetelmän avulla kevään 2023 aikana. Aineisto muodostui kuuden luokanopettajan haastatteluista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teemoittelun pohjalla olivat sekä teoreettisen viitekehyksen lisäksi aineistosta nousevat kategoriat.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksistä ovat pääosin linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa tärkeimmäksi nousi kuitenkin luokanopettajien oma halu ja kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan. Yhteensopivan työparin löytäminen koettiin toiseksi tärkeäksi edellytykseksi. Opettajien yhdessä käymät vastavuoroiset keskustelut yhteisopettajuuden aikana lisäsivät opettajien hyvinvointia ja ammatillista kasvua. Tuloksista kävi myös ilmi, että mentorointi on yksi tapa, jonka kautta yhteisopettajuus on päässyt alkuun. Opettajan työn muutokset ja haasteet asettavat paineita opettajankoulutukselle ja varsinkin vastavalmistuneelle opettajalle. Yhteisopettajuus on valtava etu, jonka aloittamisella oli merkittäviä myönteisiä vaikutuksia luokanopettajan hyvinvoinnille ja ammatilliselle kasvulle.

Asiasanat: yhteisopettajuus, luokanopettaja, mentorointi, ammatillinen kasvu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	5
2	YHTEISOPETTAJUUS.....	8
	2.1 Yhteisopettajuuden käsite.....	8
	2.2 Yhteisopettajuus inklusiivisen koulun kehittämisen ja oppimisen tukena.....	10
	2.3 Yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksiä ja malleja	15
3	YHTEISOPETTAJUUS JA LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU	25
	3.1 Opettajankoulutus yhteisopettajuuden ja ammatillisen kasvun käynnistäjänä.....	25
	3.2 Mentorointi yhteisopettajuuden ja ammatillisen kasvun jatkumona ...	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
	5.1 Laadullinen tutkimus	34
	5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä	36
	5.3 Tutkimukseen osallistujat	39
	5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	40
	5.5 Aineiston analyysi	44
	5.6 Eettiset ratkaisut.....	49
6	TULOKSET.....	52
	6.1 Yhteisopettajuus luokanopettajien kokemana.....	52
	6.2 Yhteisopettajuus inklusiivisen koulun työtapana.....	57
	6.3 Yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksiä.....	60
	6.4 Opettajankoulutus ja mentorointi	65

6.5 Yhteisopettajuus luokanopettajan ammatillisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäjänä.....	69
7 POHDINTA.....	73
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	73
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	79
7.3 Jatkotutkimusaiheita.....	82
LÄHTEET	83
LIITTEET	92

1 JOHDANTO

Yhteisopettajuus on työtapa, jota on tutkittu ja koeteltu vuosikymmenten ajan (Cook & Friend, 1995). Yhteisopettajuuden ajatellaan olevan tapa muuttaa koulujen toimintakulttuuria inklusiivisemmaksi ja yhteisöllisemmäksi, mihin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) kannustaa (Takala & Saarinen, 2020). Yhteisopettajuuden avulla voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä, turvaa ja hyvinvointia oppilaille ja opettajille. Rytivaara ym. (2019) ovat avanneet näkökulmia, joiden kautta yhteisopettajuutta voidaan lähestyä. Yhteisopettajuus on inklusiivinen, yksilöllinen tapa huomioida ja opettaa kaikkia oppilaita. Samalla se on keino lisätä opettajien ammattitaitoa ja ammatillista kasvua. Tämä näkemys muodostaa myös meidän tutkimuksemme perustan.

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään ja ymmärtämään fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksistä ja yhteisopettajuuden mahdollisesta yhteydestä luokanopettajien ammatilliseen kasvuun. Halusimme kerätä mahdollisimman autenttiset kokemukset haastateltavien kertomina ja tähän fenomenologia ja hermeneutiikka tarjosivat parhaat mahdollisuudet.

Meillä on itsellämmekin jonkin verran aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta, mutta luokanopettajaopintojemme myötä pääsimme syventämään tietojamme. Opinnäytettä tehdessämme kiinnitimme huomiota opetusalaan liittyvään ajankohtaiseen keskusteluun. Varsinkin Opetusalan ammatti- ja järjestölehti *Opettaja* julkaisi talven 2022 ja kevään 2023 aikana tutkimusaiheeseemme läheisesti liittyvistä teemoista, kuten yhteisopettajuus, nuoren opettajan jaksaminen (*Opettaja*, 18/2022), mentorointi, työuupumus (*Opettaja*, 2/2023) ja avoimet oppimisympäristöt (*Opettaja*, 7/2023). Valitsemamme tutkimusaiheen ajankoh-taisuus ja merkitys tuntuivat entistä tärkeämmiltä. Meitä kiinnosti tutkijoina selvittää, mikä on saanut opettajat aloittamaan yhteisopettajuuden ja mitkä edellytykset tai reunaehdot siihen vaaditaan. Tutkimustulosten ja mahdollisten uusien löydösten ansioista saattaa kynnyks aloittaa yhteisopettajuutta madaltua jollain

luokanopettajalla. Meidän tutkijoiden tieto ja ymmärrys yhteisopettajuudesta kasvoi ja vahvistui tutkimusprosessin ansiosta.

Yhteisopettajuuden käsitteen ja erilaisten mallien määritelmässä on hieman keskenään erilaisia näkemyksiä, mutta jonkinlainen yhteisymmärrys siitä on saavutettu. Yhteisopettajuus määritellään aiempien tutkimusten perusteella kahden tai useamman opettajan väliseksi tasa-arvoiseksi yhteistyöksi, jossa opettajat vastaavat yhdessä oppilaiden opetuksesta niin suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinnin osalta (Cook & Friend, 1995; Malinen & Palmu, 2017; Sirkko ym., 2020).

Yhteisopetuksen mallit jaetaan usein suomalaisessa tutkimuksessa kolmeen päätyyppiin, avustavaan ja täydentävään opettamiseen, rinnakkain opettamiseen sekä tiimiopettamiseen. Eri yhteisopetuksen muotojen sisällä opettajien työtavat ja keskinäinen työnjako voivat vaihdella (Pulkinen & Rytivaara, 2015; Rytivaara ym., 2017; Saloviita, 2016). Kansainvälisessä tutkimuksessa noudatetaan usein Cookin ja Friendin (1995) viiden mallin ryhmittelyä. He ovat nimenneet avustavan ja tiimiopettajuuden väliin kaksi muutakin muotoa, pistetyöskentelyn ja vaihtoehtoisen opetuksen, joiden voidaan ajatella sisältyvän rinnakkain opettamisen malliin. Totesimme kuitenkin, että käytännössä yhteisopettajuus ja sen erilaiset mallit määritellään kulloinkin työparin tilanteeseen sopivalla tavalla.

Yhteisopettajuuden edellytyksiä on aiempien tutkimusten perusteella pystytty nimeämään hyvinkin konkreettisesti. Tärkeimpänä opettajat nimeävät sopivan ja luotettavan työparin, opetukseen sopivat tilat, erilaiset aikataulujärjestelyt koskien lukujärjestystä ja yhteistä suunnittelu-aikaa (Cook & Friend, 1995; Scruggs, 2007; Blomberg, 2008; Bean, 2013; Pratt, 2014; Rytivaara ym., 2017; Kokko ym., 2020; Sirkko ym., 2020). Näihin kaikkiin vaikuttaa koulun johdon eli usein rehtorin panostus ja kannustus (Murawski & Bernhardt, 2016). Työparin kanssa yhteensopiva persoonallisuus on em. tutkimusten mukaan yhteisopetuksen aloittamisen edellytys, mutta onnistumista helpottaa myös yhteinen näkemys opettajuudesta ja opetuksesta. Yhteinen opetusfilosofia on yhteisopettajuuden kannalta erittäin tärkeä. Tutkimuksemme tulosten perusteella voimme todeta, että tärkein yhteisopettajuuden aloittamisen edellytys on opettajan oma

halu ja kiinnostus. Sen jälkeen kaikista muista reunaehdoista voidaan neuvotella, mutta ilman opettajan omaa positiivista asennetta yhteisopettajuuden aloittaminen ei onnistu.

Suomalainen opettajankoulutus on laadukasta ja kansainvälisestikin arvostettua. Inklusiivinen koulu ja yhä heterogeenisemmat ryhmät asettavat uusia vaatimuksia myös opettajankoulutukselle, että valmistuvat opettajat pystyisivät opettamaan kaikkia oppilaita (Scruggs, 2007; Sinkkonen ym., 2018; Byrd & Alexander, 2020; Kokko ym., 2020). Yhteisopettajuuden harjoitteluun varattu aika ja sen painoarvo vaihtelevat koulutuksesta riippuen. Aikuiskoulutuksessa opiskelu tapahtuu suuremmaksi osaksi harjoittelujen ja tehtävien suhteen pienryhmissä, mikä juurruttaa yhteisopettajuutta alusta lähtien (Isosomppi ym., 2013; Leivo, 2010).

Yhteisopettajuus saattaa alkaa käytännöllisistä syistä myös mentorisuhteena, kun nuori opettaja, aktori, saa työparikseen kokeneemman mentorin. Mentorointi ei kuitenkaan ole pelkkää hiljaisen tiedon siirtoa, vaan vastavuoroista keskustelua työstä ja ammatillisuudesta (Heikkinen ym., 2008; Leskelä, 2005; Karjalainen, 2010). Vastavalmistuneen opettajan työhöntulo- eli induktio- vaiheen perehdytys ja kollegiaalinen tuki ovat merkittävässä roolissa opettajan jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta, vaikka ammatillisista, reflektiivisistä keskusteluista hyötyy toki kumpikin osapuoli (Leskelä, 2005; Blomberg, 2008; Kutsyuruba ym., 2014; Farrell, 2016; Pitkänen, 2021). Kaikkien opettajien hyvinvointi taas heijastuu suoraan oppilaisiin ja koko kouluyhteisöön (Roffey, 2012).

Opettajien väliset keskustelut antavat mahdollisuuden löytää erilaisia näkökulmia opetukseen ja siten myös muuttaa sitä parempaan suuntaan, jos opettaja niin kokee. Toiselta opettajalta saatu emotionaalinen ja pedagoginen tuki vahvistavat opettajien ammatillista identiteettiä, mutta myös resilienssiä (Karjalainen, 2010; Roffey, 2012). Resilienssillä tarkoitetaan palautumista ja pärjäämistä haasteista huolimatta, mikä on suoraan yhteydessä opettajan hyvinvointiin, työn kehittämiseen ja ammatilliseen kasvuun.

2 YHTEISOPETTAJUUS

Yhteisopettajuuden tavat ja muodot ovat moninaiset. Jokainen koulu ja työpari tekee siitä omannäköisensä, mikä näkyy myös yhteisopettajuuden aloittamisen erilaisina edellytyksinä. Yhteisopettajuus saattaa alkaa kahden opettajan kokeiluna, mutta sitä voidaan perustella syvemmin sekä inklusiivisen ja yhteisöllisen koulun että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) kautta. Jokaisen oppilaan oppimisen tukeminen on tärkeää. Samalla yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden opettajien väliseen yhteistyöhön ja mallintaa sitä kautta työtapaa myös oppilaille.

2.1 Yhteisopettajuuden käsite

Yhteisopettajuus on laaja ja monisyinen käsite, vaikka yksinkertaisimmillaan yhteisopettajuus määritellään opettajien väliseksi yhteistyöksi ja tavoiksi järjestää opetustyöhön kuuluvat prosessit kullekin työparille ja opetusryhmälle sopiviksi. Malinen ja Palmu (2017) sekä Pulkkinen ja Rytivaara (2015) ovat Sirkon ym. (2020) kanssa yhtä mieltä siitä, että yhteisopettajuus on samanaikais- ja tiimiopettajuutta laajempi ja kuvaavampi käsite, koska yhteisopetuksella viitataan paremmin koko yhteiseen opetusprosessiin, sen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Rytivaara ym. (2019) ja Ahtiainen ym. (2011) pitävät yhteisen käsitteen määrittelyä tärkeänä. Yhteisopettajuuden aloittaminen pitää Murawskin ja Bernhardtin (2016) mukaan lähteä siitä, että kaikilla on jokin käsitys esimerkiksi yhteisopettajuuden määritelmästä ja sen perusmalleista. Yhteisopettajuudelle voidaan antaa erilaisia merkityksiä ja sisältöjä, mutta olennaisinta on, että ne ovat tiimin sisällä yhteisiä (Rytivaara ym., 2019). Yhteistyö on olennainen osa yhteisopettajuutta ja siitä yhteisopettajuus saa voimaa (Sinkkonen ym., 2018). Ahtiainen ym. (2011) muistuttavat kuitenkin, mikä on yhteisopettajuuden ja yhteistyön ero. Yhteinen suunnittelu on yhteistyötä, jos opettajat opettavat nämä suunnittelemansa sisällöt aina erikseen. Ehdottomien määrittelyjen sijaan he ymmärtävät

myös tilanteisiin sopivan jouston olevan käytännön työn sujumisen kannalta välttämätöntä, minkä myös Takala ja Saarinen (2020) allekirjoittavat.

Yhteisopettajuuden käsite on johdettu englanninkielisestä co-teaching tai cooperative teaching- käsitteestä, joka Cookin ja Friendin (1995) ja Murawskin ja Lochnerin (2018) mukaan tarkoittaa vähintään kahden opettajan yhteistyötä luokassa. Tutkijat nostavat erityisopettajan ja luokanopettajan rinnalle myös kahden luokanopettajan yhteisopettajuuden, johon myös me tässä tutkimuksessa keskitymme. Olennaista on se, että kaikki osapuolet ovat ammattikasvattajia, jotka osallistuvat oppilaiden ohjaamiseen. Heidän määritelmänsä mukaan yhteisopettajuuden pitäisi tapahtua samassa tilassa.

Tästä saman tilan vaatimuksesta joustetaan eri yhteisopettajuuden muotojen toteuttamistavoissa, kuten esimerkiksi Ahtiainen ym. (2011) samoin kuin Takala ja Saarinen (2020) tutkimuksissaan toteavat. Opetuksen eriyttämisen nimissä oppilasryhmien jakaminen on perusteltua. Olennaisempaa on tutkijoiden mielestä se, että eriyttävissä ryhmissä on vaihteleva kokoonpano ja että suurin osa opetuksesta tapahtuu yhdessä. Opettajat venyttivät yhteisopettajuuden käsitettä ja muokkasivat sitä muutenkin omaan tilanteeseensa sopivaksi, kuten Takala ja Saarinen (2020) huomasivat tutkimuksessaan.

Yhteistä työskentelyä syventää useiden tutkijoiden (Cook & Friend, 1995; Scruggs, 2007; Kokko ym. 2020) opettajien vapaaehtoisuus. Työyhteisön jäsenyys on tietyllä tavalla pakollista, mutta opettajien sitoutuminen yhteisopettajuuteen tasa-arvoisina työpareina yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi vaatii enemmän. Jokainen opettaja tuo tutkijoiden mukaan iästä tai koulutustaustasta huolimatta yhteisopettajuuteen mukanaan omia resurssejaan ja vahvuuksiaan, jotka lujittavat yhteistyötä, mutta myös muovaavat yhteisopettajuudesta jokaiselle tiimille yksilöllisen.

Yhteisopettajuus määritellään tässä tutkimuksessa kahden tai useamman opettajan väliseksi tasa-arvoiseksi yhteistyöksi, jossa opettajat vastaavat yhdessä oppilaiden opetuksesta niin suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinnin osalta (Cook & Friend, 1995; Malinen & Palmu, 2017; Sirkko ym., 2020.) Cook ja Friend (1993) huomauttavat myös, että yhteisten tavoitteiden lisäksi vastuu päätöksistä

ja niiden seurauksista, hyvässä ja pahassa, kannetaan yhteisopettajuudessa yhdessä. Opettajien täytyy muistaa koko ajan, että huolimatta valituista ja käytetyistä työtavoista, oppilas on tärkein (Murawski & Lochner, (2018).

2.2 Yhteisopettajuus inklusiivisen koulun kehittämisen ja opimisen tukena

Yhteisopettajuus ei ole koulumaailmassa uusi ilmiö, vaan sen historia alkaa Friendin ym. (2010) mukaan Yhdysvalloista jo 1950-luvulla, jolloin opettajista oli pulaa yläkouluissa. Suuret ryhmäkoot ajoivat opettajat miettimään erilaisia uusia opetuksen työtapoja ja pohtimaan opettajuutta Yhdysvaltojen lisäksi myös Englannissa (Cook & Friend, 1995). Yhteisopettajuutta kutsuttiin tuona aikana tiimiopettajuudeksi. Sirkko ym. (2020) muistelee, että Suomessakin kokeiltiin 1960-luvulla samanaikaisopettajuutta yksittäisten opettajien toimesta. Peruskoulumuutos 1970-luvulla kehitti myös erityisopetusjärjestelmää Suomessa ja mahdollisti erityisopettajan työskentelyn luokanopettajan työparina. Alun perin ajatus oli, että luokanopettaja huolehtii opetuksesta, ja erityisopettaja havainnoi ja auttaa oppilaita tarpeen mukaan, vaikka rooleja ohjeistettiinkin välillä vaihtamaan.

Yhteisopettajuudesta on Sirkon ja ym. (2020) mukaan kirjoitettu vähemmän viime vuosikymmeninä, kunnes erityisoppilaiden määrän jatkuva kasvu sai kiinnostuksen taas heräämään. Myös Friend ym. (2010) pitävät heränneen kiinnostuksen syynä juuri yhteisopetuksen tapaa tarjota laadukasta, lait ja asetukset täyttävää opetusta myös tukea tarvitseville oppilaille yleisopetuksessa. Näkökulma on siirtynyt opetuksen paikasta opetuksen tapaan. Tärkeintä ei ole enää Rytivaaran ym. (2019) mukaan se, missä opetetaan, vaan miten voitaisiin opettaa kaikkia oppilaita yhdessä.

Opetussuunnitelma on asiakirja, johon yhteiskunnan ja sitä kautta koulutuksen arvot ja tavoitteet kirjataan samalla niitä kriittisesti tarkastellen, kuten Kauppinen ym. (2018) tiivistävät. Viimeisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus) on vuodelta 2014 ja siinä korostettiin erityisesti

kansalaisen taitoja, oppiaineista riippumattomaan laaja-alaiseen osaamiseen ilmiölähtöisesti opiskellen. Tällainen laaja-alaisuus vaatii opettajilta yhteissuunnittelua ja -työtä, kuten Kauppinen ym. (2018) toteavat. Yhteisopettajuus on heidän mukaansa käytännössäkin järkevin tapa järjestää opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) oppimiskäsitys perustuu käsitykseen oppijasta aktiivisena toimijana. Oppija oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opetussuunnitelmassa mainitaan aikuisten välisen yhteistyön merkitys opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa ja oppimisen tuessa. Yhteisopettajuuden todetaan mallintavan opettajien yhteistyötä oppilaille. Sinkkonen ym. (2018) näkevät tärkeänä nimenomaan sen, että oppilaat saisivat harjoitella työskentelyä useampien opettajien ja ryhmien kanssa. Yhteisopettajuus tukee Iso-sompin ym. (2013) mukaan edellä mainittujen oppilaiden sosiaalisten taitojen lisäksi heidän akateemisia taitojaan.

Opetussuunnitelman tavoitteena on kannustaa koulun arvoja ja tavoitteita inklusiivisempaan suuntaan, mutta kuten Hakala ja Leivo (2015) huomauttavat, asiakirja on vain vähän velvoittava. Opetussuunnitelma ei ohjeista inklusion toteuttamista tarkemmin, vaan jättää inklusion toteuttajalle paljon vapauksia sen työstämiseen. Inklusiivinen koulu on Naukkarisen (2018) mukaan jatkuva prosessi, joka tarkoittaa enemmänkin kaikkien oppilaiden oppimisen esteiden voittamista, ei vain erityisoppilaiden integrointia perusopetukseen. Yhteisopetuksen tavoite on Friendin ym. (2010) ja Takalan ym. (2020) mukaan yhteneväinen inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa, jolloin pyritään luomaan laadukkaita opetuskäytänteitä, jotka hyödyttävät kaikkia oppilaita. Tämä on nostanut kiinnostusta yhteisopettajuutta kohtaan entisestään. Tavoitteena on kehittää kaikkien yksilöiden tietoja, taitoja ja kykyjä riippumatta esimerkiksi yksilön vammaisuudesta, etnisestä taustasta tai sosiaalisesta asemasta (Hakala & Leivo 2015; Takala ym., 2020).

Suomi on monien muiden maiden ohella sitoutunut kansainvälisten sopimusten, kuten Salamancan sopimusten (UNESCO 1994) ja YK:n (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 1996) vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan sopimuksen kautta muuttamaan koulun ja opetuksen toimintakulttuuria tasa-arvoisempaan suuntaan. Sopimuksissa lähtökohdiana oli vammaisten lasten oikeus opiskella lähikoulussaan yleisopetuksen piirissä erityisluokkien sijaan, mutta sopimuksen linjauksia on tarkasteltava koko kouluyhteisöön kohdistuvien vaatimusten osalta.

Suomessa perusopetuslaki 628/1998 ja sen muutokset (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) säätelevät perusopetusta. Vuoden 2010 perusopetuslain muutoksessa tukea tarvitsevien oppilaiden siirtäminen yleisopetukseen piiriin siirtyi askeleen eteenpäin. Kolmiportaisen tuen malliin siirtyminen määritteli erityisopetuksen, mutta myös perusopetuksen ja opettajien roolin uudella tavalla. Tämä tarkoitti Sirkon ym. (2020) ja Kokon ym. (2020) mukaan sitä, että kolmiportainen tuki vauhditti koulua siirtymään inklusiivisempaan opetukseen, jossa erityisopettajan rooli ainoana tuen antajana muuttui. Kaikilla opettajilla oli velvollisuus tarjota tukea sitä tarvitseville.

Koulun yhtenä tavoitteena on tarjota tukea kaikille sitä tarvitseville heti tuen tarpeen ilmetessä. Erityisopetuksen resurssit ovat kuitenkin rajalliset tukea tarvitsevien oppilaiden määrän yhä kasvaessa. Tilastokeskuksen (2022) mukaan vuonna 2021 tehostettua tai erityistä tukea sai 120 000 eli 23 % oppilaista. Määrä oli 1,7 % suurempi kuin edellisellä vuonna. Kolmiportainen tuki antoi vauhtia inklusiivisempaan opetukseen siirtymisessä.

Tehostetun tuen lisääminen yleisen ja erityisen tuen väliin haastoi opettajia kehittämään uusia yhteistyön muotoja ja uudet linjaukset suuntasivat kuntia luopumaan yleis- ja erityisopetuksen erillään pitävästä kaksoisjärjestelmästä kohti inklusiivisempaa toimintamallia, kuten Hakala ja Leivo (2015) toteavat. Yhteisopettajuus työmuotona tarjoaa mahdollisuuden luontevasti häivyttää erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajaa, ja tukea voidaan joustavasti kohdentaa tarpeen mukaan, kuten Malinen ja Palmu (2017) huomauttavat.

Koulut ovat muuttuneet Kattilakosken (2018) mukaan myös oppimisympäristöinä yhä enemmän avoimiksi fyysisiksi oppimisympäristöiksi, joissa opettajien välinen yhteistyö korostuu ja on välttämätöntä. Kattilakoski (2018) määrittelee avoimen ja joustavan oppimisympäristön suurehkoksi tilaksi koulun sisällä, jota käyttää useampi opettaja ja ohjaaja oppilaineen. Nämä yhteisopetuksen oppilasryhmät ovat inklusiivisen koulun periaatteen mukaan hyvinkin heterogeenisiä, kuten useat tutkijat ovat todenneet (Kokko ym. 2020; Sirkko ym. 2020; Byrd & Alexander, 2020). Uudet rakennettavat koulut ovat yhä useammin suuria yhtenäiskouluja, joiden luokkatilat ovat helposti muunneltavissa erilaisten käyttötarkoitusten mukaan esim. liikuteltavien seinäelementtien avulla. Tällaisissa tiloissa toimivat opettajat, ohjaajat ja opiskelijat voivat tukea toistensa oppimisprosessia helpottamalla tiedon ja ideoiden jakoa sekä toimimalla yhteistyössä. Opetussuunnitelman mukainen pedagogiikka tai opettajien välinen yhteistyö ei Kattilakosken (2018) mukaan kuitenkaan toteudu pelkästään fyysisiä tiloja parantamalla.

Opettajien asenne inklusiota samoin kuin yhteisopettajuutta kohtaan on myönteinen, mutta he eivät työssään silti aina toteuta sitä. Suomalaisen opettajan vahva autonominen asema voi muodostaa esteen yhteisopettajuuden aloittamiselle jo käytännön syistä. Yhteisopettajuudessa on paljon neuvoteltavaa ja sovitettavaa toisten opettajien kanssa, mihin yksin opettava opettaja ei ehkä ole tottunut (Rytivaara ym., 2019). Mikkola (2015) huomauttaakin, että opettajan ammatillinen autonomia on toisinaan virheellisesti liitetty yksin tekemiseen.

Yksin tekemisen ja autonomisen vapauden haittapuolena voidaan Kokon ym. (2020) mukaan pitää sitä, että opettaja voi jäädä yksin myös ongelmatilanteissa. Oman riittämättömyyden tunteen kanssa jatkuva painiskelu yhä heterogeenisemmissä oppilasryhmissä uuvuttaa opettajia. Ehkä muutoksen siemen joskus kylvetään juuri tällaisissa tilanteissa, joissa opettaja kokee tyytymättömyyttä ja tuntee, että kaikki ei ole hyvin, kuten esim. Rytivaaran (2012) tutkimukseen osallistuneiden kahden opettajan tapauksessa. Opettajat olivat miettineet oman uransa jatkoa, mutta olivat päättäneet kokeilla yhteisopettajuutta ja löytäneet ka-

donneen työn ja oppimisen ilon. Opettajan työssä työn ilo ja hyvinvointi heijastuvat suoraan myös oppilaaseen, kuten vuorovaikutussuhteissa tapahtuu (Roffey, 2012). Opettajan löytäessä positiivisen työn imun, luottavan ja arvostavan vuorovaikutussuhteen, on hänellä parempi resilienssi eli palautumiskyky työn haasteista. Roffey (2012) onkin todennut, että opettajan ja oppilaan hyvinvointi ovat saman kolikon kaksi puolta. Erilaiset muutokset ovat usein työssäjaksamisen painolastia, kuten Heinonen ja Pihlaja (2021) mainitsevat, mutta jos muutoksen aloittaa itse omasta halusta, tulos voi olla enemmän Rytivaaran (2012) kuvaamaan tilanteen kaltainen.

Naukkarinen (2018) muistuttaa, että opettajan ammatin autonomia ei tarkoita pelkästään vapautta, vaan myös vastuuta valita toimintatapansa tutkimusperustaisesti. Voidaan kysyä, kantaako opettaja ammatillista vastuutaan, jos hän ei toimi opetussuunnitelman linjausten mukaan. Naukkarinen (2018) toteaa, että koulun arjessa opettajan työtavat, kouluyhteisön toimintatavat sekä käsitykset oppilaan tarpeista usein heijastavat perinteisempää koulukulttuuria, joiden ei katsota kuuluvan inklusiiviseen kouluun. Tällöin esimerkiksi opettajan halu kehittää työtään ja kouluyhteisöään eivät ole riittävät.

Myös Opetusalan Ammatijärjestö OAJ:n selvitys (21.10.2022) tukee opettajien edellä mainittua positiivista asennetta inklusiota kohtaan, mutta sen ei katsota onnistuvan kouluissa nykyisillä resursseilla. OAJ:n haastattelemat opettajat ja rehtorit kokivat haasteena oppilaiden integroinnin yleisopetukseen ilman, että oppilaan tarvitsema tuki seurasi mukana. Myös Hakala ja Leivo (2015) pitävät olemassa olevien rakenteiden ja resurssien puuttumista inklusiivisen koulun kehittymisen hidastajana. OAJ:n selvityksessä oppilaiden oikeutta erityisluokkaan puolustettiin vahvasti. Opettajien myönteinen asenne inklusioon ja erityisopetukseen kuulostaa ristiriitaiselta, mutta tässä lienee kysymys juuri oppilaan saaman tuen saavutettavuudesta. Jos tuki saadaan yleisopetuksen luokkaan, opettajat kannattavat inklusiota, jos ei, oppilaan paras saattaa olla erityisopettajan luokassa.

Useat tutkijat (Cook & Friend, 1995; Kokko ym. 2021; Oh ym. 2017) korostavat kaikkien opettajien mahdollisuuksia yhdistää osaamisensa kaikkia osapuolia hyödyttävällä tavalla, mihin yhteisopettajuus tarjoaa yhden tavan toteuttaa sitä. Kolmiportaisen tuen uudistamisen tavoitteena oli tuoda apu lähemmäs oppilasta ja tarttua haasteisiin varhaisessa vaiheessa. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) on niukkasanainen inklusion toteutusohjeiden suhteen, se kuitenkin velvoittaa Sirkon ym. (2020) mukaan opettajia uudistamaan pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja. Kauppinen ym. (2018) ja Sinkkonen ym. (2018) korostavat opettajien roolia koko koulun toimintakulttuurin uudistajana, jossa opettajien välisellä yhteisöllisellä työskentelyllä huomattu olevan suuri merkitys. Malisen ja Palmun (2020) mukaan suomalainen koulu ja koulutus ovat jatkuvassa muutoksessa, opetussuunnitelmien uudistuksessa n. 10 vuoden välein. Tämä aiheuttaa uudistamisen tarvetta luonnollisesti myös opetusmenetelmille ja -käytännöille.

2.3 Yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksiä ja malleja

Opettajien asenne yhteisopettajuutta kohtaan on myönteinen ja heillä on sitä kohtaan positiivisia näkemyksiä, mutta siitä huolimatta toteuttamisen kynnyistä nostavat erilaiset käytännön järjestelyjen haasteet (Scruggs, 2007; Takala ja Saarinen, 2020). Kokko ym. (2021) paljastavat tutkimuksessaan, että vain 14 % opettajista (eniten luokanopettajia) pitää lähes kaikki oppitunnit yhdessä. 22 % opettaa kokonaan yksin. 49 % opettajista opettaa yhdessä 2–4 h viikossa.

Takala ja Saarinen (2020) tulivat opettajan toimijuutta yhteisopetuksen näkökulmasta tutkiessaan siihen johtopäätökseen, että opettajat olivat vastaanottavaisia sille, että luokassa on useampi opettaja. Yhteistyön kulttuurin voidaan siis todeta olevan yhteisopettajuutta kohtaan hyväksyvä, mutta toteuttamisessa piilevät haasteet ovat hidasteena ja esteenä (Scruggs, 2007). Erilaisia esteitä olivat Takalan ja Saarinen (2020) sekä Kauppisen ym. (2018) mukaan arvostelun pelko, oman osaamisen epäileminen ja pelko yhteisopettajuuden työllistäväydestä ja

kuormittavuudesta esim. suunnittelun osalta. Hakala ja Leivo (2015) taas kääntävät syyttävää katsetta yleisiin koulun kulttuurisiin ja resursseista johtuviin esteisiin. Seuraavaksi tarkastelemme kuitenkin yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksiä, eli Takalan ja Saarisen (2020, s. 235) sanoin, minkä ehtojen täytyy ainakin täytyä, ennen kuin yhteisopettajuutta voidaan kokeilla.

Bean (2013) on tutkinut yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyvien hyväksi koettujen käytäntöjen vaikutusta opettajien tyytyväisyyteen yhteisopettajuudesta erityisesti inklusion näkökulmasta. Tyytyväisyyttä lisää opettajien mahdollisuus vaikuttaa yhteisopettajuuden käytäntöjen kehittämiseen, vaikka hallinnon ja johdon toimet ovatkin merkittävässä roolissa, mistä kerromme myöhemmin tässä luvussa. Tutkimuksessaan Bean (2013) korostaa opettajien kokemusten merkitystä yhteisopettajuuden aloittamisessa. Opetuksen järjestäjän kannattaisi ottaa huomioon tämä kollektiivinen tietotaito yhteisopettajuuden aloittamista suunnitellessaan.

Myös Sirkko ym. (2020) ovat tutkineet onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksiä ja he ovat löytäneet ylä- ja alakoulun opettajien kertomuksista kuusi pääkategoriaa, jotka huomioimalla yhteisopettajuus on sujunut hyvin. Seitsemäs kohta on aika, joka yhdistää nämä kuusi muuta kategoriaa. Aika auttaa yksinkertaisesti siitä syystä, että se tuo kokemusta ja näkemystä asioihin. Myös Bean (2013) huomauttaa, että opettajat tarvitsevat aikaa ”ostaakseen” uuden työtavan idean sen sijaan, että siitä tulee suunnittelematon yllätys kaikille. Näiden kuuden tekijän tarkastelu auttaa merkittävästi hahmottamaan yhteisopettajuuden aloittamista myönteisessä valossa, epäkohtien luettelemisen sijaan. Käymme seuraavaksi läpi lyhyesti näitä kategorioita ja vertailemme samalla muiden tutkijoiden tuloksia yhteisopettajuuden aloittamista auttaviin tekijöihin.

Yhteisopetuksen onnistumista auttaa yhteinen opetuksen suunnittelu ja samankaltainen näkemys opettajuudesta. Opetuksen suunnittelu oli eniten mainintoja saanut tekijä, joka kuitenkin koettiin Sirkon ym. (2020) tutkimuksessa opettajan työhön kuuluvana luonnollisena osana. Osa opettajista suunnitteli ja aikataulutti tunnit hyvinkin tarkasti, toisille riitti pääpiirteittäinen suunnittelu. Suunnittelussa opettajat hyödynsivät toistensa erikoisosaamista ja kiinnostuksen

kohteita ja jakoivat opetusvastuita sen mukaan. Näiden suunnitelmien kautta opettajat määrittelivät uudelleen oman ammattinsa työnkuvaa samalla, kun ottivat haltuun uutta ja erilaista työtapaa. Sirkon ym. (2020), samoin kuin Ahtiainen ym. (2011) tutkimuksessa paljastui kuitenkin, että tarkoistakin suunnitelmista joustettiin tarpeen ja tilanteen mukaan. Joustavan suhtautumisen takana nähtiin opettajien yhteinen näkemys opettajuudesta, opettajien rooleista, opetuksesta ja oppilaiden kohtaamisesta (Sirkko ym., 2020). Cook ja Friend (1995) samoin kuin Murawski ja Lochner (2018) keskittyvät neuvoissaan enemmän konkreettisiin seikkoihin ja varoittavat suurentelemasta suunnittelu-urakkaa liiaksi. Oleellista oli, että kaikki yhdessä opettavat osallistuisivat myös suunnitteluun, jolloin kuukaan ei kuormitu liikaa tai tunne olevansa ulkopuolinen.

Sopivien työparien löytäminen on opettajien ja rehtoreiden yhteistyötä (Murawski & Bernhardt, 2016). Opettajia ei pitäisi jättää yksin, vaan rehtorin on hyvä olla mukana prosessissa esimerkiksi haastatteleamalla mahdollisia työpareja yhdessä ja erikseen. Opettajien persoonallisuuksien yhteensopivuus ja luottamus työpariin koetaan merkittäväksi tekijäksi yhteisopettajuuden onnistumiselle useissa tutkimuksissa (Cook & Friend, 1995; Blomberg, 2008; Bean, 2013; Pratt, 2014; Rytivaara ym., 2017; Kokko ym., 2020). Opettajien on tärkeä sopia etukäteen opetusfilosofian ja oppimiskäsityksen lisäksi monista käytännön asioista, kuten kurista, melutasosta, konfliktitilanteista, säännöistä, rutiineista, palautteenannosta ja tiedottamisesta (Sirkko ym., 2020; Cook & Friend, 1995; Ahtiainen ym., 2011.) Takalan ja Saarisen (2020) haastateltavat olivat maininneet samanlaisen pedagogisen katseen, jonka samanlaisuus helpottaa yhteisopettajien työtä. Oppilaat ovat taitavia hyödyntämään tilanteita, joissa he huomaavat opettajilla olevan erilaisia toimintatapoja, kuten Ahtiainen ym. (2011) suoraan asian ilmaisee. Yhteneväiset käytännöt tukevat työrauhan lisäksi opettajien tasavertaisuutta ja ammatillista auktoriteettia. Murawski ja Bernhardt (2016) kehottavat antamaan toimiville työpareille mahdollisuuden pysyä yhdessä, koska siihen tilanteeseen pääseminen on ottanut aikaa ja vaivaa ja toimivat työparit ylläpitävät osaltaan yhteisopettajuuden kulttuuria koulussa.

Oman roolin tunteminen, rooleista sopiminen ja niiden vaihtelu liittyvät myös erilaisiin tulkintoihin yhteisopettajuuden työtavoista ja oppilaiden joustavasta ryhmittelystä. Opettajien rooli vaihtelee riippuen yhteisopettajuuden työtavasta. Avustavalla opettajalla on tunnilla pienempi rooli kuin vetovastuussa olevalla opettajalla, mutta tehtävien vaihtelu tasaa kuormaa matkan varrella, eikä epätasa-arvon tunnetta synny kenellekään. Opettajat päinvastoin arvostavat kokemusta päästä näkemään luokan toimintaa havainnoijan näkökulmasta, mistä yksin opettava harvemmin pääsee nauttimaan (Sirkko ym., 2020; Malinen & Palmu, 2020). Oppilaiden joustava ryhmittely oli Sirkon ym. (2020) tutkimuksen yleisin tapa toteuttaa yhteisopetusta. Oppilaiden jakamista erilaisiin pienempiin ryhmiin perusteltiin tapana eriyttää opetusta muutenkin kuin taitotasojen perusteella.

Vaihtelevien roolien ja ryhmien käyttö auttoi Sirkon ym. (2020) mukaan opettajien yhteistä arviointia. Vaihtelun myötä jokainen oppilas tuli tutuksi opettajille. Tällöin opettajien oli helppo keskustella arvioinnista keskenään ja arviointikin oli yhteistyötä. Yhdessä saavutettu oppilaantuntemus on Sinkkosen ym. (2018) mukaan myös erinomainen apukeino oppilaan mahdollisesti tarvitseman tuen kohdentamisessa ja sen vaikutuksen arvioinnissa. Arviointi koettiin oppilaalle reilummaksi ja opettajille paljon helpommaksi kuin yksin tehtynä. Opettajat kokevat arvioinnin usein stressaavaksi (Sirkko ym., 2020). Cook ja Friend (1995) korostivat arvioinnin helpottumisen sijaan sen säännöllisyyttä ja merkitystä koko yhteisopetuksen tehokkuudelle ja opetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Jatkuva formatiivinen arviointi kertoo, missä opetuksessa mennään suhteessa tavoitteisiin ja selkeyttää niitä. Summatiivinen arviointi taas harvemmin tehtynä ja kokonaisuuteen kohdistuvana on pohjana mahdollisille muutoksille koko yhteisopettajuuden prosessia ajatellen.

Vastuiden ja vahvuuksien jakaminen, kaikki kollegoilta ja työssä opittu edistävät opettajien ammatillinen kasvua ja hyvinvointia (Sirkko ym., 2020; Rytivaara ym., 2019; Sinkkonen ym., 2018). Takala ja Saarinen (2020) puhuvat samasta asiasta opettajan toimijuuden muutoksena, jolloin opettajat vaikuttavat valintojensa kautta oman työnsä käytäntöihin ja siten ammatti-identiteettiinsä.

Omien ajatusten jakaminen ja työstä keskusteleminen kehittävät opettajan oman työn lisäksi koko koulukulttuuria yhteisöllisempään ja inklusiivisempaan suuntaan, kuten Sirkko ym. (2020) ja Sinkkonen ym. (2018) toteavat. Heinonen ja Pihlaja (2021) toteavat, että hyvällä opettajalla on vahva ammattitaito ja sekä halua että kykyä kehittää omaa työtään.

Scruggs (2007) oli huomannut tutkimuksessaan, että yhteisopettajuus lisäsi oppilaiden yhteistyötä erilaisissa tilanteissa luokassa. Myös ristiriitatilanteista voidaan oppia, kuten esimerkiksi opettajien selvittäessä keskinäisiä epäselvyyksiään ja erimielisyyksiään oppitunnin aikana, oppilaat näkivät omin silmin, kuinka rakentavasti tilanteita voidaan ratkoa (Takala & Saarinen, 2020; Sinkkonen ym., 2018). Esimerkki valottaa hyvin todellisuutta, epävarmuutta ja epäonnistumisen pelkoa esiintyy myös opettajilla. Yhteisopettajuus ja oman luokan oven konkreettinen avaaminen toisille aikuisille tarkoittaa monelle omalta mukavuusalueelta poistumista.

Koulujen toimintakulttuuriin liittyvät käytännön konkreettiset muutokset ovat tutkijoiden (Cook & Friend, 1995; Scruggs, 2007; Bean, 2013; Murawski & Bernhardt, 2016; Malinen & Palmu, 2017; Takala & Saarinen 2020) mukaan riippuvaisia opetuksen järjestäjän ja käytännössä koulun rehtorin tuesta. Rehtorin vastuulla ovat monet koulun käytännön järjestelyt esimerkiksi lukujärjestyksen tekeminen, tilat ja henkilöstön ja erityisopetuksen resurssit, joilla on yhteisopettajuuden käynnistämisen kannalta merkittävä vaikutus. Opetuksen järjestäjän tietämättömyys yhteisopettajuuteen ja sen käytännön prosesseihin liittyvistä asioista vähentää luonnollisesti siihen osallistuvien opettajien tyytyväisyyttä, joten opettajien lisäksi myös rehtoreiden on hyvä tietää yhteisopettajuuden perusteet (Murawski & Bernhardt, 2016). Ongelmia saattoi tulla lukujärjestyksen laatimisessa tai yleisessä tiedotuksessa koulun sisällä ja myös koteihin päin. Rehtorin vastuulla on suunnittelun ja tiedottamisen lisäksi myös järjestää yhteisopetukseen osallistuville opettajille koulutusta ja aikaa yhteisopettajuuden aloittamiselle, minkä Kokko ym. (2020), Malinen ja Palmu (2020) sekä Murawski & Bernhardt (2016) vahvistavat omissa tutkimuksissaan. Koulutuksen merkityksestä kerromme enemmän luvussa 3.

Yhteisopettajuus alkaa Malisen ja Palmun (2017) mukaan Suomessa usein innokkaan opettajaparin projektina, johon muu työyhteisö ei osallistu. Yhteisopettajuus voi onnistua näinkin, mutta on hyvin haavoittuvainen verrattuna tilanteeseen, jossa koko koulu toteuttaa suunnitelmallisesti yhteisopettajuutta, kuten Cook & Friend (1995) sekä Murawski & Bernhardt (2016) varoittavat. Murawski ja Bernhardt (2016) ideoivat, että koulut voisivat aloittaa yhteisopettajuutta esimerkiksi pienellä pilottiryhmällä ja katsoa, miten projekti etenee. Koulun muilla opettajilla olisi lähellä tiimi, jota käydä havainnoimassa. Kun yhteisopettajuus on sisäänrakennettu koko koulun toimintakulttuuriin ja koulu on sitoutunut yhteisopettajuuteen, toiminta voi jatkua muutoksista, esim. opettajien vaihdoksista huolimatta.

Yhteisopettajuus ole tukitoimi tai hätäapu ylityöllistetylle opettajalle, vastaus opettajapulaan tai mahdollisuus muodostaa ylisuuria ryhmiä säästötarkoituksessa (Murawski & Bernhardt, 2016; Malinen & Palmu, 2017; Sirkko ym., 2020). Cook ja Friend (1993) samoin kuin Kokko ym. (2021) haluavat tehdä selväksi sekä kouluyhteisölle että vanhemmille, että yhteisopettajuutta toteutettavissa ryhmissä työskentelevien kaikkien opettajien työpanos on tärkeä. Yhdessä työskentelemällä saavutetaan enemmän kuin kaikki yksin, eikä ylimääräisiä tai turhia resursseja ole.

Yhteisopettajien onnistuneen suhteen kehittyminen käy läpi kolme ”symbioosin” vaihetta. Aloittamisvaiheessa yhteisopettajuus alkaa joko vapaaehtoisesti tai koulun johdon puolelta suositellen tai määräten. Toisessa vaiheessa opettajat tutustuvat ja käyvät Prattin (2014) kehittämän mallin mukaan läpi opetuksen käytäntöjään. Tässä vaiheessa yhteistyö kehittyy ja kumppanuus syntyy. Viimeisessä vaiheessa nautitaan sujuvasta yhteisopettajuudesta luotettavan työparin kanssa. Erilaisilla työpareilla on omanlaisensa aikataulu vaiheiden etenemisen suhteen, eivätkä kaikki välttämättä koskaan saavuta kolmatta vaihetta. Ryti-vaara ym. (2019) huomasivat omassa tutkimuksessaan, että pari voi joskus jäädä tietoisesti toiseen vaiheeseen. He eivät koe olevansa valmiita siirtymään eteenpäin, vaikka tiedostavat kyllä tämän mahdollisuuden.

Yhteisopettajuuden mallit voivat vaihdella paljon koulusta ja työparista toiseen ja niitä täytyy muokata jokaisen omaan tilanteeseen ja oppimisympäristöön sopivaksi (Malinen & Palmu, 2017; Rytivaara ym., 2017; Rytivaara ym., 2019; Cook & Friend, 1995). Takala ja Saarinen (2020), Rytivaara ym. (2017) samoin kuin Ahtiainen ym. (2011) toteavat, yhteisopetuksen tekemisen tapaa venytetään määritelmästä poiketen tarpeen mukaan, eikä niistä mikään ole toistaan parempi. Hyvän yhteisopettajuuden periaatteita voi hyödyntää oman yhteisopettajuusmallin rakentamisessa, mutta se muovautuu olevassa olevien resurssien, kuten tilan, ajan, välineiden, henkilökunnan osaamisen sekä oppilasaineksen mukaan. Seuraavaksi esittelemme lyhyesti yhteisopettajuuden malleja Cookin ja Friendin (1995) ja Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) mukaan. Mallit on tiivistetty seuraavaan Taulukkoon 1.

Taulukko 1 Yhteisopettajuuden mallit (Kaipainen & Telimaa, 2020, s. 18).

Cookin ja Friendin (1995) malli	Opettajan rooli	Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) malli
Toinen opettaa, toinen avustaa	Toisella opettajalla opetusvastuu, toinen havainnoi oppilaiden oppimista ja avustaa	Avustava ja täydentävä opettaminen
Pistetyöskentely	Opetettava materiaali jaettu osiin, opettajilla omat vastualueensa opetuksesta, vaikka suunnittelu yhdessä. Oppilaat kiertävät pisteillä.	Rinnakkain opettaminen
Rinnakkaisopetus	Suunnittelu tapahtuu yhdessä, mutta molemmat opettajat opettavat omaa ryhmäänsä.	
Vaihtoehtoinen opetus	Toinen opettaa pienryhmää, toinen isompaa.	
Tiimiopetus	Molemmat vastuussa opetuksesta, opetus vuoropuhelua toisiaan täydentäen.	Tiimiopettaminen

Yhteisopetuksen mallit jaetaan usein suomalaisessa tutkimuksessa kolmeen päätyyppiin 1) avustava ja täydentävä opettaminen, 2) rinnakkain opettaminen sekä 3) tiimiopettaminen. Eri yhteisopetuksen muotojen sisällä opettajien työtavat ja

keskinäinen työnjako voivat vaihdella (Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Rytivaara ym., 2017; Saloviita, 2016).

Suomessa opettajat havainnoivat toistensa työtä ja tunteja harvoin. Toisen opettajan ottaessa vastuun opettamisesta, jää toiselle opettajalle aikaa havainnoida luokan tapahtumia ja oppilaiden työskentelyä, tehdä muistiinpanoja tai ylläpitää työrauhaa. Samalla havainnoija näkee erilaisen työtavan opettaa ja voi oppia itse omaan työskentelyynsä jotain uutta ja hyödyllistä. Opettajat aloittavat yleensä yhteisopetuksen avustavasta ja täydentävästä opettamisesta. Tällaisessa opettamisessa esim. luokanopettajalla on päävastuu opetuksesta ja erityisopettaja tukee oppilaita ja toimii yleisopettajan alaisuudessa, minkä voidaan katsoa olevan inklusiivisen yhteisopettajuuden alkutaipaleen toimintamalli, kuten aiemmin totesimme. Mallin hyvänä puolena on pidetty sen yksinkertaisuutta, varsinkin silloin kun opettajien roolijaot ovat selkeät (Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Rytivaara ym. 2017; Saloviita, 2016). Cook ja Friend (1995) kehottavat opettajia vaihtamaan rooleja säännöllisesti, koska oppilaat tottuvat muuten pitämään vain aktiivisessa roolissa olevaa opettajaa luotettavana toisen opettajan jäädessä sivurooliin.

Rinnakkain opetettaessa luokka on jaettu kahteen ryhmään, jolloin kumpikin opettaja on vastuussa yhden ryhmän opettamisesta. Opetus tapahtuu joko samassa tai eri tilassa ja opetettavana asiana voi olla samat tai eri asiat, riippuen millaiset ovat ryhmien muodostamisen perusteet ja mitkä tavoitteet opetukselle on sovittu (Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Rytivaara ym. 2017; Saloviita, 2016). Cookin ja Friendin (1995) määritelmässä yhteisopetus tapahtuu aina samassa tilassa, kuten aiemmin todettiin, mutta suomalaisessa kirjallisuudessa ja käytännössä tästä vaatimuksesta on vuosien varrella luovuttu.

Tiimiopetuksen suurin ero kahteen muuhun päätyyppiin verrattuna on opettajien yhteinen vastuu oppilaista ja opetuksen toteutuksesta ja suunnittelusta sekä arvioinnista. Tiimiopettajuudessa yhdessä opettavat opettajat vuorottelevat vetovastuuta hyvinkin spontaanisti ja yhteistyö on luontevaa ja sujuvaa. Tiimiopetus kehittyy tutkijoiden (Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Rytivaara ym. 2017; Saloviita, 2016) mukaan yhteisopettamisen palkitsevimmäksi muodoksi

usein ajan ja kokemuksen myötä. Tiimiopeuttaminen vaatii Cookin ja Friendin (1995) mukaan opettajilta eniten keskinäistä luottamusta ja sitoutumista niin, että molemmille opettajille tulee tunne, että molempien työpanos on riittävä ja tärkeä. Työnjaossa panostetaan ja huomioidaan opettajien osaamiset ja vahvuudet. Tärkeää on, että opettajat tuntevat toisensa tasavertaisina kumppaneina ja myös, että oppilaat huomioivat heidät tasavertaisina.

Cook ja Friend (1995) varoittivat avustavan ja täydentävän opetuksen yhteydessä yksipuolisesta roolijaosta, joka murentaa opettajien tasa-arvoisuutta oppilaiden silmissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) suosittama vaihtelevien työtapojen käyttö on pätevä neuvo myös yhteisopettajuudessa. Cook ja Friend (1995) ovat nimenneet avustavan ja tiimiopeuttajuuden väliin kaksi muutakin muotoa, joiden voidaan ajatella sisältyvän rinnakkain opettamisen malliin. Pistetyöskentely jaottelee oppilaita vielä pienempiin ryhmiin, jolloin he voivat työskennellä myös itsenäisesti. Vaihtoehtoisesti toinen opettaja voi ottaa pienemmän ryhmän opettaakseen heitä, jotka tarvitsevat enemmän tukea juuri siinä opetettavassa asiassa. Pienemmässä ryhmässä hyötyvät erityisesti Cookin ja Friendin (1995) mainitsemat tukea ja tukiopeuttusta tarvitsevat oppilaat, mutta varmasti yhtä hyvin myös eriyttäminen ylöspäin onnistuu tällä tavalla.

Jaottelun ja erilaisten vaihtoehtojen esittely on tärkeää yhteisopettajuutta aloittaville opettajille, vaikka täsmällisen työtavan nimeämisen sijaan tärkeää olisi ymmärtää, kuinka monia mahdollisuuksia on toteuttaa yhteisopettajuutta. Mikään tapa ei Ahtiainen ym. (2011) mukaan ole toista automaattisesti parempi. Valintaan vaikuttavat opiskeltavan aineen sisältö, opettajien omat mieltymykset ja aiemmat kokemukset (Rytivaara ym., 2017). Yhteisopetuksen toteutustavan pedagoginen perustelu toteutuu silloin hyvin, kun pystytään tarjoamaan oppilaille opetusta, jossa yhteisopettajien koko potentiaali on valjastettu oppilaiden parasta ajatellen. Yhteisopetus tarjoaa tällöin enemmän kuin yksin opettavat opettajat voisivat yksin tarjota. Työtapoja voidaan valita myös opettajan omaa ammatillista kasvua silmällä pitäen, mihin Ahtiainen ym. (2011) kiinnittävät huomiota.

Rokka (2011) muistuttaa, että opettajan on tärkeää vaihdella ryhmien kokoonpanoja, koska oppilaiden jaottelu pelkästään taitotason mukaan on oppilasta leimaavaa ja tasoryhmien ja -kurssien käytöstä luovuttiin Suomessa 1980-luvulla (Sivistysvaliokunnan mietintö 13, 1983; Ahtiainen ym., 2011.) Takalan ja Saarisen (2020) tutkimus kuitenkin paljastaa, että yhteisopetuksen soveltamisessa lipsutaan usein tasoryhmissä opettamiseen. Opettajat perustelevat sitä oppilaiden parhaalla ja oman ammattitaitonsa kehittämällä, kun he joutuivat miettimään saman asian opettamista useammalla eri tavalla.

Yhteisopettajuus on työmuotona vaativa, ja sen onnistuminen edellyttää toteuttajiltaan valmiutta kehittää omaa opettajuuttaan, johdolta tukea, kannustusta ja mahdollistamista (Rytivaara, 2012; Murawski & Bernhardt, 2016). Cook ja Friend (1993) esittelivät jo 30 vuotta sitten yhteisopettajuuden ja opettajien kollektiivisen yhteistyön periaatteita, joilla opetuksen järjestäjät ja toimeenpanijat voivat suunnitella, aloittaa ja pitää yllä yhteisopettajuutta. Lähtökohtana oli silloinkin erityisopetuksen oppilaiden saaman avun ja tuen turvaaminen opettajien yhteistyöllä.

Tutkijat (Cook & Friend, 1993) toteavat artikkelissaan vielä tänä päivänäkin pätevänsä faktan, jonka myös Murawski ja Bernhardt (2016), Sirkko ym. (2020) ja Pitkänen (2021) vahvistavat, että yhteisopettajuus ei ole kaikille sopiva ja luonteva tapa työskennellä. Toisen opettajan läsnäolo omassa luokassa voi tuntua epämukavalta tai opettajien näkemykset erilaisista käytännön järjestelyistä tai oppilaan parhaasta voivat olla kovin kaukana toisistaan. Lisäämällä opettajille ymmärrystä yhteistyötä edistävästä ja estävästä seikoista, voidaan vaikuttaa myönteisesti yhteisopettajuuden aloittamiseen, toteuttamiseen ja sen sujuvuuteen.

3 YHTEISOPETTAJUUS JA LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU

Tässä luvussa haluamme luoda aluksi katsauksen opettajankoulutuksen merkitykseen yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksenä ja edistäjänä. Opettajan työnkuvan muuttuminen aiheuttaa paineita myös opettajien kouluttamiseen ja avaamme ensimmäisessä luvussa hieman erilaisia tapoja sisällyttää niihin yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden harjoittelu todettiin tärkeäksi jo opiskeluaikana. Lisäksi harjoittelemalla sitä mahdollisimman monien eri opettajayhdistelmien kautta opiskelijat pääsevät tutustumaan tulevien kollegojenkin työhön. Valmistuminen ei tarkoita opettajan oppimisen loppumista. Ensimmäiset työvuodet opettavat kouluarjesta paljon sellaista, mitä koulutus ei voi opettaa. Induktiovaiheen mentorointi samoin kuin yhteisopettajuus voivat tarjota tähän erinomaisen tilaisuuden niin uudelle kuin kokeneemmallekin opettajalle oppia ja kehittää omaa työtään siten, että työ lisää opettajien hyvinvointia ja ammatillista kasvua sen sijaan, että vähentäisi niitä.

3.1 Opettajankoulutus yhteisopettajuuden ja ammatillisen kasvun käynnistäjänä

Opettajien työnkuvan muutoksen murros alkoi 2000-luvulla, jolloin opettajien ammattiin kohdistettiin ristiriitaisia odotuksia. Yhtä lailla tämä vaatimus heijastuu opettajankoulutukseenkin, koska koulutuksesta pitäisi valmistua opettajia, jotka pystyvät opettamaan kaikenlaisia oppilaita erilaisine tuen tarpeineen, kuten Sinkkonen ym. (2018) huomauttaa. Yhtenäiseen peruskoulujärjestelmään siirtyminen on kasvattanut erityisoppilaiden määrää ja heidän taitonsa, tarpeet ja taustat ovat muuttuneet hyvin monisäikeisiksi. Inklusiivinen koulu ei Rytiväärän (2012) mukaan toteudu ilman opettajia ja heidän sitoutumistaan siihen. Useat tutkimukset (Scruggs, 2007; Sinkkonen ym., 2018; Byrd & Alexander, 2020; Malinen & Palmu, 2020; Kokko ym. 2020) osoittavat, että opettajien työn ja roolien muuttuminen yhä heterogeenisemmissä luokissa ja uusien yhteistyömuotojen

opettelun keskellä tuottaa opettajille epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita. Koulun muuttuminen inklusiivisempaan suuntaan ja opettajien työn muutokset on johtanut siihen, että opettajien koulutukseen on alettu kiinnittää kansainvälisestikin enemmän huomiota (Sundqvist ym., 2021; Oh ym., 2017; Kutsyuruba ym., 2017; Farrell, 2016).

Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli tarjotessaan eri kanavista valmistuneille uusille opettajille eväitä ja työkaluja opettajan työssä pärjäämiseen ja jaksamiseen. Hökkä ja Eteläpelto (2013) kiinnittävät huomion opettajien koulutajien ammattitaitoon ja heidän mahdollisuuksiinsa kehittää opetustaan korkeatasoisen tutkimusperustaisen tiedon pohjalta. Tämän vastakohtana on fossilisoitunut opettajankoulutus. Suomalainen opettajankoulutus on maailmalla sen verran hyvässä maineessa, että aivan fossiileista ei voitane vielä puhua. Hökkä ja Eteläpelto (2013) korostavat kouluttajien mahdollisuutta osallistua oman työn kannalta mielekkääseen tutkimukseen ja siten mahdollisuutta olla tuottamassa uutta tutkimusperustaista tietoa. Oh ym. (2017) totesivat tutkimuksessaan, kuinka opettajakouluttajat oppivat harjoittelijoita ohjatessaan itsekin ja pystyvät näin kehittämään omaa työtään. Kouluilta ja kentältä tullut arvokas tieto auttaa osaltaan myös parantamaan ja kehittämään opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, kuten Helin (2014) toteaa.

Opettajankoulutuksen moititaan joskus tukevan heikosti yhteisopettajuuden aloittamista ja käyttöönottoa, kuten Kauppinen ym. (2018) väittävät. Koulutus ei heidän mukaansa vastaa yhteisopettajuuden vaatimuksia, vaan jää usein ideaalitasolle. Yhteisopettajuus on osa opettajan ammattitaitoa, johon opettajankoulutuksen pitäisi opiskelijoita valmistaa ja tarjota siten edes perusopinnot yhteisopettajuudesta, kuten Rytivaara ym. (2019) ehdottaa. Perusopintoihin pitäisi sisältyä yhteisopettajuuden käytäntöjen lisäksi opettajaopiskelijoiden reflektointitaitojen harjoittelua. Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa ohjaavana opettajana toiminut haastateltava piti ensiarvoisen tärkeänä näyttää opiskelijoille yhteisopettajuutta käytännössä. Pitkänen (2021) vahvistaa tämän kokemuksen tärkeyden. Hänen tutkimansa nuoret luokanopettajat ottivat työelämäänsä siirtyessään suoraan mallia omien harjoitteluohjaajiensa toimintatavoista. Pettit (2017)

on samaa mieltä ja hänen mukaansa voi jo maalaisjärjellä päätellä, että yhteisopettajuuden harjoittelu on ehdottoman tärkeää koko koulutuksen ajan ja sen puuttuminen on suuri huolenaihe.

Tätä moitetta ja puutetta korjaamaan on opettajan aikuiskoulutuksessa kehitelty erityisesti opiskelijoiden pienryhmätyöskentelyä oppimisen edistäjänä. Isosomppi ym. (2013) ovat tutkineet aikuisopiskelijoiden kokemuksia pienryhmätyöskentelystä ja siinä oppimista. Tutkijat huomauttavat, että opiskelijoiden pienryhmiä ei voida täysin rinnastaa työelämän asiantuntijayhteisöihin, mutta tämä yhteistoiminnallinen opiskelutapa valmistaa varmasti tulevia opettajia myös yhteisopettajuuteen. Pienryhmät tekevät tehtäviä yhdessä, suunnittelevat ja jakavat töitä ja vastuita, harjoitteluihin kuuluu yhteisopetusta, jotka pienryhmässä hoidetaan. Pienryhmien yhdessä työskentelyä rajoittavat samat lainalaisuudet, mitä oikeassakin työelämässä on yhteisopettajuuden suhteen tullut esille, eli esim. aikatauluongelmat, roolijaot ja ryhmän jäsenten erilaisen osaamisen hyödyntäminen.

Leivo (2010) toteaa väitöskirjassaan, että luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelun ja oppimisen voimavara on juuri yhteisöllisyys. Aikuisopiskelijan ammatillinen identiteetti rakentui yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden, mutta erityisesti pienryhmän kesken. Aiemmin opittu ja koettu oli pohjalla uuden tiedon oppimiselle, jota opiskelijat yhdessä ja yksin työstivät. Tutkimus paljasti myös pienryhmien toimimisen vaikeuksia, joita ymmärrettiin esiintyvän haastateltavien mukaan myös tulevilla työpaikoissa.

Oh ym. (2017) ja Sundqvist ym. (2021) samoin kuin Byrd ja Alexander (2020) ovat tutkineet erityisopettajien ja luokanopettajien koulutusta yhteisopettajuuden harjoittelun näkökulmasta. Sundqvistin tutkijaryhmä (2021) on tutkinut suomalaisten opettajaopiskelijoiden yhteisharjoittelun kokemuksia nimenomaan tulevaisuuden yhteisopettajuutta ajatellen. Oh ym. (2017) tutkivat yhdysvaltalaisien erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden lyhyttä yhteistä työharjoittelua Pohjois-Koreassa, jossa he opettivat opiskelijoille yhdessä englantia. Byrdin ja Alexanderin (2020) tutkimus taas käsitteli erityisopettajien käsityksiä tiedoista

ja taidoista, joita luokanopettajilla pitäisi olla pystyäkseen työskentelemään tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa inklusiivisessa luokassa. Kaikissa tutkimuksissa todettiin yhteisopettajuuden heijastavan hyviä puolia ammatillisen yhteistyön ja oman ammatillisuuden kehittymisen kannalta jo opiskeluvaiheessa. Yhdessä työskentely auttaa näkemään toisen työn merkityksen ja tarkoituksen.

Sundqvist ym. (2021) raportoivat omassa tutkimuksessaan yhteisen suunnittelun ja työskentelyn ilosta, luovuudesta sekä oman osaamisen rikastumisesta toisen työtä seuraamalla. Luokanopettajaopiskelijat olivat oppineet paljon erityisopettajaopiskelijoiden tavasta eriyttää ja yksilöllistää opetusta tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Molemmat opettajaopiskelijat myös oivalsivat, että erilaisesta koulutuksesta ja asiantuntijuudesta huolimatta vastuu oppilaista oli yhteinen ja jakautui molempien kokemuksen mukaan tasaisesti. Pettit (2017) huomasi tuloksissaan, että opettajakandidaatit kokivat yhteisopettajuuden tuoneen heille kokemuksen tasa-arvoisesta ja osaavasta yhteistyöstä, jonka avulla he uskalsivat kokeilla rohkeammin esimerkiksi erilaisia opetusmenetelmiä. Näitä havaintoja tukevat myös monet muut tutkimukset, joiden mukaan opettajien erilaisia rooleja ei luokassa välttämättä huomaa, vaan kaikkien asiantuntijuus on tasa-arvoisesti kaikkien osapuolten käytössä (Rytivaara ym., 2019; Pulkkinen & Rytivaara, 2015)

Byrd ja Alexander (2020) taas eivät nähneet suurinta riskiä erilaisissa taidoissa, joilla tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta parannettiin, vaan nimenomaan kommunikoinnin ja keskustelun puutteellisuudessa. Myös Rytivaara ym. (2019) piti tutkimuksensa tärkeimpänä huomiona opettajien välistä keskustelua. Keskustelua käytiin opettajuudesta, opetuksen käytännöistä, pedagogisista uskomuksista, mutta myös (yhteis)opettajuuden kehittämisestä. Oh ym. (2017) mukaan yhteisopettajien on hyvä pitää mieli avoimena myös rakentavan kritiikin suhteen. Keskustelut voivat olla luonteeltaan joskus myös keveämpiä, eräänlaisia pikapalavereja taukojen aikana. Tutkimusten mukaan harjoittelu antoi hyvän tilaisuuden keskustelulle ja ohjaukselle, mutta myös kokeilla käytännössä useampiakin erilaisia yhteisopettajuuden tapoja ja mahdollisuuksia tukea oppilaita ja siten edistää inklusiota.

Pientenkin lasten opettajia on hyvä valmistaa inklusiiviseen ja kollaboratiiviseen opettajuuteen oppilaiden myöhempää koulupolkua ajatellen. Varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheissa opettajilla on erinomainen tilaisuus yhteisopettajuuteen (Pettit, 2017; Rantavuori, 2019). Yhteiset käytännöt lähentävät erilaisia maailmoja ja edistävät yhteistä ymmärrystä. Rantavuori (2019) toteaa, että tämä kyllä huomioidaan opettajien koulutuksessa, mutta käytännöt vaihtelevat yliopistojen välillä. Suomalainen tutkimus tästä aiheesta on kovin niukkaa ja muodostuu enimmäkseen luokanopettajaopiskelijoiden pro gradu-tutkielmista.

Kokko ym. (2021) vahvistaa tutkimuksessaan, että uuteen työtapaan kouluttaminen auttaa opettajia ymmärtämään paremmin, mistä yhteisopettajuudessa on kysymys ja millaiseksi se voi kenenkin omassa työssä muotoutua, mikä osaltaan helpottaa yhteisopettajuuden aloittamista. Kokko ym. (2020) muistuttavat, että yhdessä tekeminen ja opettajien välinen yhteistyö lisäävät opettajien työssä jaksamista ja hyvinvointia. Taito toimia yhteisopettajana on myös merkittävä etu työmarkkinoilla. Siksi tätä taitoa onkin hyvä harjoitella jo opiskeluaikana (Takala & Saarinen, 2020).

3.2 Mentorointi yhteisopettajuuden ja ammatillisen kasvun jatkumona

Opettajaopiskelijat ovat valmistuttuaan ja työelämään siirtyessään heti täydessä juridisessa ja pedagogisessa vastuussa (Helin, 2014; Jokinen ym. 2014). Valmistuminen opettajaksi on valmistumista työelämän aloittamiseen, eikä riitä siten loppuelämäksi, kuten Helin (2014) toteaa. Korkealle arvostettu yliopistokoulutuskaan ei pysty täysin valmistamaan tuoretta luokanopettajaa kaikkiin haasteisiin, mitä kouluarki tuo tullessaan. Nuori opettaja on tässä työhöntulo- eli induktiovaiheessa suurimmassa riskissä vaihtaa alaa (Heikkinen ym., 2008; Tynjälä ym., 2013; Farrell, 2016). Nuoret opettajat kokevat, että he eivät ole saaneet riittävästi tukea ja kokevat riittämättömyyden tunnetta työssään ja jopa häpeää, kun eivät

jaksa ja osaa (Pitkänen, 2021; Tynjälä ym., 2013; Kutsyuruba ym., 2014; Blomberg, 2008).

Opettajien alanvaihdon voi nähdä myös luonnollisena työmarkkinoiden liikkuvuutena (Heikkinen ym., 2008; Mikkola, 2015). Työntekijän liikkuminen alalla ja alalta voidaan nähdä oman ammattitaidon kehittämisen näkökulmasta, kun halutaan kokemuksia erilaisista tehtävistä. Suoranainen alalta pako on tietenkin eri asia ja sitä voidaan pitää kansantaloudellisena uhkana ja koulutusjärjestelmän investointien hukkaamisena (myös Kutsyuruba ym., 2014; Farrell, 2016). Tuoreen opettajan tukeminen erityisesti tässä kriittisessä induktiovaiheessa on tärkeää sekä Eurooppalaisen opettajankoulutuksen kehittämissasiakirjan (Improving the Quality of Teacher Education, 2007) että suomalaisen Opettajankoulutus 2020-mietinnön linjausten mukaan. Molemmissa ehdotetaan erääksi ratkaisukeinoksi mentorointia ja sen kehittämistä opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen jatkumossa. Mentoroinnissa ja yhteisopettajuudessa on paljon samoja piirteitä, kuten tulemme seuraavassa huomaamaan.

Mentorointi on perinteisesti ymmärretty kokeneemman asiantuntijan, mentorin, ohjauksena ja tukena, mutta myös hiljaisen tiedon siirtämisenä nuoremmalle, aktorille (Heikkinen ym., 2008; Leskelä, 2005; Karjalainen, 2010). Nykyään mentorointi käsitetään laajemmin kollegiaalisena dialogisena keskusteluna, joka voi tapahtua myös ryhmissä. Kahdenvälinen mentorointi ymmärretään enemmän dialogiksi, josta hyötyy aktorin lisäksi myös mentori, joka voi löytää uusia näkökulmia omaan työhönsä (Heikkinen ym., 2008; Karjalainen, 2010). Työparin kanssa yhteisesti jaetut näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta tekivät Sirkon ym. (2020) mukaan opettamisen sujuvaksi, mutta mahdollisti myös uusien asioiden tai ajattelutapojen oppimisen kollegalta, mitä myös Isosomppi ym. (2013) korostivat pienryhmätyöskentelyn etuina.

Leskelä (2005) ja Karjalainen (2010) pitävät mentorointiin kuuluvaa reflektiivää dialogia hyvänä menetelmänä kehittyä ammatillisesti. Uran ja ammatillisen kehittymisen tuen lisäksi Karjalainen (2010) mainitsee mentoroinnin olevan vahva emotionaalinen tuki. Mentorointisuhteessa olevien opettajien välille syntyy usein ammatillinen ystävyysuhde. Blomberg (2008), Heikkinen ym. (2008)

ja Pitkänen (2021) mainitsevat, että uuden opettajan voi olla vaikea päästä sisään työyhteisöön ja koulun kulttuuriin. Hyvinvointi on vahvasti sidoksissa oppimiseen ja ammatissa toimimiseen, kuten Roffey (2012) toteaa. Mentorointi samoin kuin yhteisopettajuus voi auttaa tässäkin pulmassa, eikä hyvinvoivan opettajan tarvitse vaihtaa alaa.

Mentorointi tarjoaa hyvän mahdollisuuden tutkia omaa ammatillisuutta ja suuntia, mihin sitä haluaa kehittää toisten samanmielisten kanssa, kuten Leskelä (2005) toteaa. Kokemuksista oppiminen ja kehittyminen vaativat Pitkäsen (2021) mukaan välttämättä reflektointia. Tässä reflektoinnissa ja kehittymisessä tarvitaan muiden tukea, koska he voivat toimia peilinä omille ajatuksille ja mahdollisesti haastavat olemassa olevia käsityksiä esim. opetukseen liittyvissä toimintatavoissa. Tämä hyöty on kaikkien osapuolten saatavilla, tuoreen opettajan lisäksi myös kokeneempi opettaja saa uutta näkökulmaa (Leskelä, 2005). Mentorointi on Leskelän (2005) mukaan nopeasti saatavilla oleva, reaaliaikainen ammatillisen kehittymisen ja oppimisen menetelmä, joka palvelee yksilöiden lisäksi laajemmin myös koko työyhteisöä. Määritelmä pätee erittäin hyvin myös yhteisopettajuuteen, joka on samaan tapaan yhdessä jaettu oppimiskokemus sitä toteuttaville opettajille (Sinkkonen ym., 2018).

Mentorointi voidaan nähdä myös eräänlaisena induktiovaiheen täydennyskoulutuksena, työelämälähtöisenä koulutusmuotona, jota ehdotetaankin yhdeksi täydennyskoulutuksen kehittämisen välineeksi (Heikkinen ym., 2008; Kutsyuruba ym., 2014). Blombergin (2008) tutkimukseen osallistuneet novisiopettajat toivoivat mentoroinnin kaltaista systemaattista ja organisoitua ohjausta työelämänsä alkuvuosina. Myös Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (30.3.2021) on esittänyt mentoroinnin kirjaamista lakiin siten, että se turvaisi jokaiselle uudelle opettajalle oikeuden ja velvollisuuden kaksivuotiseen mentorointiin työajalla.

Koulutuksen tarpeen pohtiminen tulee Ahtiaisen ym. (2011) mukaan ajankohtaiseksi myös silloin, kun suunnitellaan esim. yhteisopetuksen ottamista käyttöön uutena työmuotona työyhteisössä. Opettajat ovat toki pedagogisia am-

mattilaisia, mutta koulun toimintakulttuurin kehittäminen vaatii laajempaa hallinnollista tukea ja resursseja ja yhteistä panostusta. Tynjälä ym. (2013) nostavat esiin Opettajankoulutus 2020-mietinnön linjauksen, jossa peräänkuulutetaan opettajankoulutuksen ja työssäkäyvien opettajien täydennyskoulutuksen jatkumoa, joka turvaisi opettajien jatkuvan ammatillisen kehittymisen myös valmistumisen jälkeen työelämävuosienkin aikana.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloittamisesta ja nostaa lähempään tarkasteluun edellytyksiä, jotka ovat saaneet nämä haastateltavat opettajat aloittamaan yhteisopettajuuden omassa työssään. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää luokanopettajien yhteisopettajuuden aloittamisen kokemuksia ja selvittää niiden avulla, miten yhteisopettajuuden aloittamista voitaisiin koulun arjessa helpottaa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuuden aloittamisesta?
2. Miten yhteisopettajuuden aloittaminen tukee luokanopettajien ammatillista kasvua?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään todellista elämää ja sen ilmiöitä. Näitä ilmiöitä pyrimme tarkastelemaan sellaisina, kuin tutkittavat ne kokevat ja näkevät ja antamaan niille tutkittavien kertomuksista nousevia merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää ihmisen toimintaa erilaisissa ympäristöissä ja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, ym. 2009; Kananen, 2017). Laadullinen tutkimus keskittyy tutkittavan ilmiön laatuun määrän sijaan, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat. Tämä näkyy myös siinä, että tutkittavien joukko on pieni, kuten meidänkin tutkimuksessamme. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oletetaan olevan aiheesta kiinnostuneita, perehtyneitä siihen sekä halukkaita kertoamaan aiheesta tutkijoille (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena voi Kanasen (2017) mukaan olla jokin yksittäinen tapaus. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä tai yksittäistä tapausta syvällisemmin, tavoitteena eivät ole laajemmat yleistyksset määrällisen tutkimuksen tapaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on koota mahdollisimman monipuolinen ja kattava kuva luokanopettajien yhteisopettajuuden aloittamisen kokemuksista ja niihin liittyvistä tekijöistä sekä miten yhteisopettajuuden aloittaminen mahdollisesti muuttaa luokanopettajien työtä. Yhteisopettajuus on aiheena kiinnostava ja sitä onkin tutkittu paljon. Erityisesti yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita on tutkittu lukuisissa opinnäytetöissä. Meitä kiinnosti eniten luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuuden aloittamisesta ja sitä puoltavista ja mahdollisesti myös haittaavista tekijöistä. Emme lähteneet rajaamaan kokemusten laatua etukäteen suuntaan tai toiseen, vaan olimme valmiina ottamaan vastaan kaikenlaiset kokemukset. Tämä näkökulma täytyi huomioida myös tutkimuskysymysten rajaamisessa. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on avoimempi ja

mahdollistaa tutkittavalle mahdollisuuden kertoa kaikenlaisista kokemuksista. Toinen tutkimuskysymys on rajaukseltaan positiivisempi. Yhteisopettajuuden on todettu tukevan luokanopettajien työhyvinvointia ja tämä nousi esiin hyvin varhaisessa vaiheessa käydessämme läpi aiempia tutkimuksia sekä omaa aineistoamme analysoitaessa. Kiviniemi (2015) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymyksen selkeä rajaaminen on erittäin tärkeää. Tutkimuskysymykset määräävät koko tutkimuksen suunnan ja askelmerkit koskien tutkimuksen kaikkia vaiheita teorianmuodostuksesta aineiston analyysiin ja tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimusprosessi on oppimistapahtuma, jonka aikana tutkija pyrkii tavoittamaan tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta aiheesta ja ymmärtää heidän kokemuksiaan, kuten esim. tässä tutkimuksessa on tavoitteena. Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2015), Kanasen (2017), Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan prosessi. Tutkimuksen tekemisen eri vaiheet eivät seuraa tarkkaa aikajärjestystä, vaan eri vaiheita koskevia ratkaisuja joudutaan täsmentämään ja arvioimaan uudelleen tutkimuksen edetessä. Tutkija voi esimerkiksi muuttaa uuden tiedon valossa tutkimuskysymystä, kuten mekin tutkijoina teimme. Joskus nämä ratkaisut voivat vaikuttaa esim. teorianmuodostusta tai aineistonkeruuta koskeviin ratkaisuihin. Samalla tavalla tutkija itse muuttaa ja kehittää omia näkökulmiaan ja tulkintojaan tutkittavasta aiheesta matkan varrella.

Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta tietoisuutta ja irti pääsemistä omista ennakkokäsityksistään ja lähtökohdistaan (Kiviniemi 2015). Oma esiymmärryksemme tutkimusaiheesta on rakentunut aiemman työ- ja opiskelukokemuksemme myötä, koska olemme itsekin työskennelleet yhteisopettajina ja opiskelleet aiheesta myös teoriassa. Teimme kandidaatintutkielmamme kirjallisuuskatsauksena yhteisopettajuudesta. Sekä ammatillisesta että henkilökohtaisesta näkökulmasta nouseva esiymmärrys on auttanut ymmärtämään yhteisopettajuuteen ja sen aloittamiseen liittyviä tekijöitä. Olemme opettajina tuttuja koulu maailman ilmiöiden kanssa ja puhumme siten tutkittavien kanssa samaa kieltä. Yhteisopettajuus on punottu punaisella langalla luokanopettajaopintoihimme, ja suhtaudumme yhteisopettajuuteen jo lähtökohtaisesti hyvin myönteisesti. Tämä

on tutkimuksemme lähtökohta ja tiedostamme omat positiiviset ennakkokäsityksemme aiheesta.

Oman esiymmärryksen selkiyttäminen ja avaaminen auttaa tutkijaa huomaamaan oman tietoisuuden kehittymisen tutkimuksen aikana. Tämä tarkoittaa Hirsjärven ym. (2009) mukaan valmiutta tehdä muutoksia tutkimuksen linjauksiin tutkimuksen edetessä. Tutkijan objektiivisuutta ei siten voi laadullisessa tutkimuksessa saavuttaa perinteiseen tapaan tutkijan oman osallisuuden takia, mutta ennakkokäsitysten kriittinen avaaminen auttaa tutkijaa näkemään aineistosta nousevan, haastateltavan tarjoaman tiedon käsillä olevasta ilmiöstä.

5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Valitsimme fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen omaan tutkimukseemme, koska halusimme selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloittamiseen ja opettajien ammatilliseen kasvuun liittyvistä tekijöistä. Fenomenologia tutkii ihmisen kokemusta ja hermeneutiikka painottaa näiden kokemusten ymmärtämistä ja tulkintaa. Tutkittavana olevan kokemuksen käsitteellistäminen on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan päätavoite fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa.

Fenomenologia voidaan ymmärtää tieteellisenä lähestymistapana, tutkimusotteena tai metodina. Virtanen (2006, 153–156) esittelee fenomenologian kaksi päätutkimuspiirrettä, jotka ovat Husslerin edustama deskriptiivinen ja Heideggerin hermeneuttinen filosofia. Hussler etsi puhdasta, absoluuttista tietoa, joka ei ole suhteessa kulttuuriin tai historiaan, eikä ollut siten kiinnostunut yksilöllisestä tiedosta. Heidegger taas ajatteli tiedon muodostuvan nimenomaan ihmisen ja häntä ympäröivän todellisuuden välisessä suhteessa. Ihminen on aina suhteessa johonkin, sidottu esim. omaan kasvuympäristöönsä ja tekemiinsä valintoihin. Kokemukset ovat tajunnallisen, mutta myös situationaalisessa elämäntilanteessa olemisen tapa. Virtanen (2006) toteaaakin hermeneuttisen tulkinnan olevan olemassaolon ymmärtämistä.

Kokemuksellisuus on fenomenologian mukaan ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Eletty elämä ja ympäröivä maailma muokkaavat Laineen (2015) mukaan ihmisen kokemuksia ja niistä syntyviä merkityksiä jatkuvasti. Kokemukset rakentuvat merkityksistä ja jokainen kokemus merkitsee meille jotain, eli suhteemme maailmaan on intentionaalinen. Kokemukset ovat jokaisella yksilöllisiä, mutta fenomenologisen tulkinnan mukaan yksilön omasta perspektiivistään kokemuksilleen antamat merkitykset saavat yhteisöllisen merkityksen. Yksilöllisten kokemusten merkityksen tärkeydestä huolimatta ei voi unohtaa yhteisöllistä näkökulmaa. Samanlaisessa elämäntilanteessa elävät ihmiset jakavat samanlaisen suhteen maailmaan. Haastattelimme tässä tutkimuksessa kuutta luokanopettajaa, jotka toimivat yhteisopettajina. Voisi helposti ajatella, että heidän kokemuksensa olisivat hyvinkin samanlaisia yhteisestä koulutustaustasta ja työelämätilanteesta johtuen. Tiettyjä yhtäläisyyksiä haastatteluista toki löytyi, mutta jokainen haastattelu oli täysin erilainen ja esille tuodut kokemukset hyvin yksilöllisiä.

Halusimme tässä tutkimuksessa kerätä mahdollisimman autenttiset kokemukset haastateltavien kertomina ja siten aineistoa tulkitsemalla ja ymmärtämällä löytää yhteisopettajuuden aloittamiseen ja opettajien ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä. Hermeneutiikka tarkoittaaakin teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikkaa tarvitaan tulkitsemaan haastatteluista ja aineistosta nousevia kokemuksia ja haastateltavien tuottamia ilmaisuja. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu Laineen (2015) mukaan ihmisten väliseen kommunikaatioon. Hallitsevin ilmaisun muoto ovat kielelliset ilmaisut, mutta tutkijalla on mahdollisuus havainnoida myös kehollista ilmaisua, kuten eleitä ja ilmeitä. Kaikki nämä ilmaisut pitävät sisällään merkityksiä, jotka ovat moninaisempia ja verkostoituneempia, kuin mitä päälle päin ensin nähdään. Näiden merkitysten avaaminen edellyttää niiden ymmärtämistä ja tulkintaa, joka on tutkijan tehtävä. Tässä tutkimuksessa keskityimme vain kielellisiin ilmaisiin, emme lähteneet tulkitsemaan ilmeitä tai eleitä.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus hyväksyy tutkijan objektiivisen roolin kokemuksen tulkitsijana, tutkija on aina osa tutkimaansa aihetta, kuten mekin olemme tässä tutkimuksessa. Tökkäri (2018) muistuttaa, että tutkijan on kuitenkin pystyttävä tähän tehtävään mahdollisimman vapaana omista ennako-oletuksistaan koskien toisen ihmisen kokemusta. Laine (2015) samoin kuin Tökkäri (2018) pitävät tärkeänä tutkijan kriittistä reflektiota omien ennako-oletustensa tunnistamisessa, ja siten niiden mahdollisimman vähäisestä vaikutuksesta tutkimuksen aineistosta nouseville tulkinnoille. Olennaista ei ole päästä omista ennakkoluuloista eroon, vaan tiedostamisen jälkeen niitä voidaan hyödyntää tutkimuksessa. Omien ennakkokäsitystemme ja -kokemustemme perusteella pystymme hahmottamaan ja ymmärtämään yhteisopettajuutta ilmiönä paremmin.

Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella on kaksi tasoa (Laine, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensin tutkittavat kuvaavat vapaasti omia kokemuksiaan ja omaa ymmärrystään niistä. Toisella tasolla on tutkimus, joka kohdistuu edelliseen tasoon. Tutkijan tehtävä on ymmärtää ja tulkita ilmaisuista nousevia merkityksiä ja kääntämään niitä yleiselle tutkimuksen kielelle. Tällöin on tärkeää, että tutkittavan merkitysmaailma on tutkijallekin jollain tavalla ennestään tuttu.

Tavallisesti uskomme ymmärtävämme toisten ilmaisuja vaistomaisesti ja oikein, emmekä epäile omaa ymmärrystämme, ellei siihen ole erityistä syytä. Laineen (2015) mukaan toimimme arjessa juuri tuon luontaisen ymmärryksemme varassa, jota kutsutaan myös esiymmärrykseksi. Jokaisella tutkijalla on tutkimastaan aiheesta tietoa jo ennen tutkimuksen aloittamista, esim. aiempia tutkimuksia, koska ilman sitä tutkimuksen tekeminen ei edes ole mahdollista. Jonkinlainen esituttuus on merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkimuksen tavoitteena onkin Laineen (2015) mukaan nostaa tietoisuuteen ja näkyville tuttua, huomaamatonta tai itsestäänselvää, jotain mitä on koettu, mutta ei tietoisesti ajateltu. Tutkijan on saatava lukija tietoiseksi sekä tulkinnan lähtökohdista että taus-

tanäkemyksistä tuomalla esille oma esiymmärryksensä. Näin tutkimusta pystytään Laineen (2015) mukaan tarkastella kriittisesti ja uuden tiedon saavuttaminen on mahdollista.

Hermeneutiikka korostaa arkikokemukseen perustuvan esiymmärryksen roolia ihmistä tutkivissa tieteissä. Tutkijan ymmärrys syvenee ja laajenee vuoropuhelussa aineiston ja oman tulkintansa välillä. Ymmärtäminen etenee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kehämäisenä liikkeenä eli hermeneuttisena kehänä. Hermeneuttinen kehä ei ole metodi, vaan välttämätön perusta kaiken ymmärtämiselle. Samalla tavalla hermeneuttinen kokemukseen ei ole Kakkorin (2009) mukaan metodi vaan tapahtuma, jossa jotain tapahtuu tulkitsijalle itselleen. Tapahtunut paljastaa tutkijalle jotain uutta, ennakkokäsityksistämme vapaata tietoa. Tieto saattaa laajentaa ymmärrystämme, pienentää sitä tai molempia. Kakkori (2009) on kuitenkin realistinen ja toteaa, että ymmärryksemme voi kyllä laajeta ja muuttua, mutta emme koskaan voi ymmärtää kaikkea.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Haastattelimme tutkimuksessamme kuutta pätevää luokanopettajaa, joilla tiesimme olevan aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta. Haastateltavat ovat kahdelta eri paikkakunnalta, joita emme tässä tarkemmin määrittele haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi. Haastateltavilla on kokemusta luokanopettajan työstä 9–27 vuotta ja yhteisopettajuudesta 2–9 vuotta. Yhteisopettajuuden toteuttamisen tavat vaihtelivat yhteisestä suunnittelusta melkein kokoaikaiseen yhteisopetukseen, yhteisopetukseen käytettävän ajan vaihdellessa 10–80 %:n välillä. Haastateltava numero 5 vastasi, että he opettavat yleensä yhdessä n. 50 % tunneista, mutta esim. projektien aikana enemmän, n. 70 % tunneista. Haastateltavien joukossa oli kaksi työparia (H1 ja H4 sekä H2 ja H3) ja loput kaksi (H5 ja H6) toteuttivat yhteisopettajuutta jonkun muun kanssa, mikä on nähtävissä seuraavassa taulukossa (Taulukko 2). Kaikki haastateltavat olivat naisia. Kaikki muut luokanopettajat työskentelivät kahden luokanopettajan työpareina, vain haastateltava H6 työskenteli kolmen luokanopettajan tiimissä.

Taulukko 2 Tutkimukseen osallistujat (n=6)

Haastattel-tava	suku-puoli	työkok. v.	yhteisopetuskok. v.	yhteisopetus %
H1	N	25	7	10
H2	N	16	2	65
H3	N	27	2	65
H4	N	9	7	10
H5	N	25	9	50–70
H6	N	12	8	80

5.4 Tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen yleinen aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, johon myös me tutkimuksessamme päädyimme tutkimuskysymystemme johdattelemana. Haastattelun avulla saadaan kerättyä systemaattista ja luotettavaa tietoa (Hirsjärvi, ym., 2009). Haastattelu tarjoaa mahdollisuuden tutkijan ja haastateltavan väliselle vuorovaikutukselle, jossa haastattelija toimii kuitenkin aloitteentekijänä, motivoijana ja keskustelun ohjaajana.

Sovimme haastatteluista henkilökohtaisesti kasvotusten ja sähköpostilla. Tällöin kerroimme tarkemmin tutkimuksemme aiheesta ja mitä haastattelussa haluaisimme keskustella sekä arvioimme haastatteluun kestoja ja siihen varattavaa aikaa. Totesimme, että haastattelut on hyvä toteuttaa opettajien omissa luokissa sekä aikataulujen että haastattelujen teknisen toteutuksen eli nauhoituksen kannalta.

Esitimme haastateltaville samansisältöisen avoimen kysymyksen koskien yhteisopettajuuden aloittamista (Haastattelurunko Liite 1). Olimme valmiita esittämään tarkentavia kysymyksiä siltä varalta, että haastateltavat olisivat tarvinneet ohjausta aiheessa pysymiseen tai rohkaisua. Laadullisessa tutkimuksessa ei

esitetä määrällisen tavoin tarkkoja ja yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan haastattelu muistuttaa enemmän vuorovaikutteista keskustelua. Kananen (2017, s. 90) vertaa haastattelua palapeliin, jossa vastaukset ovat osa kokonaisuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuna onkin juuri sen joustavuus tiedonkeruussa. Haastattelun aikana myös haastateltavalla on mahdollisuus tarkentaa ja selventää vastauksiaan helpommin kuin esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastattuaan, kuten myös tutkimuksemme haastatteluissa tapahtui.

Eskola ja Suoranta (2003) jakavat tutkimushaastattelut strukturoituun, puolistrukturoituun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun. Hirsjärvi ja Hurme (2001) kuten myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) kutsuvat teemahaastattelua yhdeksi puolistrukturoidun haastattelun menetelmäksi. Strukturoitu haastattelu etenee yleensä valmiin kyselylomakkeen ja vastausvaihtoehtojen mukaan, minkä vuoksi se ei sovellu Laineen (2015) mukaan kokemuksen tutkimiseen. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Haastattelukysymykset ja näkökulma ovat kaikille samat, mutta yksittäiset sanamuodot voivat vaihdella. Teemahaastattelussa keskustellaan ennalta sovituista aihealueista vastaajan ehdoilla, ja joskus haastattelukierroksia voi olla useampiakin. Tutkija ei voi etukäteen tietää, mihin suuntaan vastaukset ja haastattelu etenee (Hirsjärvi ym., 2009). Avoimessa eli strukturoimattomassa haastattelussa haastateltava ja haastattelijä keskustelevat rajatusta aiheesta, johon tutkija on etukäteen miettinyt keskusteltavat teemat. Teemat nousevat tutkittavaan aiheen ennakkokäsityksistä ja aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 2003; Kananen, 2017).

Valitsimme oman tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Teemahaastattelu on kasvatustieteessä paljon käytetty menetelmä, jonka avulla on mahdollista saada syvällisempää tietoa tutkittavasta aiheesta ja joka sopii myös oman tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmäksi parhaiten. Meillä ei ollut erillistä vastauslomaketta, vaan haastattelu oli avoin keskustelutilanne, jossa haastateltavat kertoivat omia kokemuksiaan ja

näkemyksiään asiasta. Haastattelukysymyksemme oli kaikille sama koskien luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyvistä tekijöistä. Haastattelijoiden tarkentavia lisäkysymyksiä tarvittiin todella vähän, koska haastateltavat kuvailivat kattavasti asioita, jotka olivat heidän kokemustensa mukaan tärkeitä. Keskustelevan haastattelun etuna aiemmin mainittu joustavuus ja mahdollisuus tarkentaa ja syventää haastattelua todettiin pitävän paikansa myös meidän tutkimuksessamme.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) pohtivat haastattelukysymysten sisältöjen ja esittämisjärjestyksen ja haastattelun tiukan yhtäläisen etenemisen merkitystä tutkimuksen tulosten ja luotettavuuden kannalta. Mekin pohdimme näitä kysymyksiä valmistautuessamme haastatteluihimme. Tutkimuksemme yksi yhteinen teema oli luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuuden aloittamisesta, joten emme mitenkään voineet tarkasti tietää, mitä vastaajat tuovat itselleen tärkeinä kokemuksina esiin. Päätimme esittää kaikille saman pääkysymyksen, mutta olimme valmistautuneet esittämään tarkentavia kysymyksiä esim. yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyvien erilaisten resurssien vaikutuksesta (johtaminen, resurssit). Kaikilta haastateltavilta ei lopulta näin ollen kysytty täysin samoja kysymyksiä. Jokainen haastattelu oli erilainen, mutta mielestämme haastateltavat saivat tuotua esiin itselleen tärkeät kokemukset. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että teemahaastattelun yhdenmukaisuuden aste vaihtelee tutkimuksesta riippuen. Rakensimme haastattelujen avulla Kanasen (2017) mainitsemaa palapeliä eli kokonaiskuvaa valitsemastamme aiheesta.

Fenomenologinen haastattelu on Laineen (2015) ja Kanasen (2017) mukaan mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen tapahtuma. Haastattelukysymykset tulisi laatia siten, että ne houkuttelevat haastateltavaa kertomaan ja kuvailemaan omia kokemuksiaan ilman haastattelijan lisäkysymyksiä tai ohjeita. Tutkijan asettama tutkimuskysymys on jo itsessään rajaus haastattelussa esiin tulevia asioita ajatellen. Avoimetkin kysymykset edustavat tavallaan tutkijan omia näkemyksiä aiheesta ja hän haluaa saada selville mahdollisimman paljon valitsemastaan aiheesta. Toisaalta voidaan Laineen (2015) mukaan ajatella myös

niin, että avoin kysymys sisältää jonkin näkökulman, mutta ei määrää sitä, mitä haastateltava haluaa aiheesta kertoa.

Metsämuuronen (2006) samoin kuin Hirsjärvi ja Hurme (2001) muistuttavat, että joustavuudesta huolimatta haastattelu on ennalta suunniteltu ja haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä teoriassa että käytännössä. Tutustumisen lähtee konkreettisesti liikkeelle ensimmäisestä yhteydenotosta, jolloin molemmilla on jo jokin ennakkokäsitys toisesta. Haastattelu muodostuu sanoista ja eleistä, joita molempia voidaan tulkita monin eri tavoin ja myös toisen osapuolen mielestä väärin. Puhekielessä käytetyt ilmaisut ovat usein epätarkkoja ja asioita ilmaistaan kiertoilmausten kautta. Tutkija joutuu käyttämään omaa tulkintaansa yrittäessään selvittää, mitä tutkittava todella sanoo. Kananen (2017) toteaa edellisistä seikoista huolimatta, että haastattelun onnistumisen edellytyksenä on tutkijan ja tutkittavan yhteinen kieli. Haastateltavan on myös pystyttävä luottamaan siihen, että haastattelussa esiin tulleet asiat käsitellään luottamuksellisesti. Haastattelu on hyvä toteuttaa haastateltavalle tutussa ja turvallisessa paikassa, jotta haastattelu olisi mahdollisimman luonteva.

Kaikki haastattelut tapahtuivat haastateltavien omissa kotiluokissa heidän valitsemanaan ajankohtana. Kokemuksemme mukaan tilanne on kuitenkin sekä haastateltaville että haastatteliijoille aina jännittävä ja ainutlaatuinen. Meillä ei ollut tutkijoinakaan vastaavista tilanteista aiempaa kokemusta. Tilanteen lisäksi jo yksin haastattelujen nauhoittaminen lisäsi jännitystä osassa haastateltavia. Kokeuttamattomina tutkijoina emme huomanneet myöskään neuvotella nauhoituksen jatkamisesta vielä haastattelun jälkeen, jolloin haastateltavilta tuli vielä monta hyvää ajatusta. Hirsjärvi (2009) kollegoineen toteaaakin haastattelun olevan aina tilanne- ja kontekstisidonnaista, mikä pitää ottaa tulosten tulkinnassa huomioon.

Haastattelu on hyvä tiedonkeruumenetelmä, kun halutaan saada vastaajien kato mahdollisimman pieneksi. Sähköpostiin koulun rehtorille lähetetty yhteinen haastattelupyynnö ei tuottanut meidän tutkimuksessamme yhtään yhteydenottoa. Henkilökohtaiseen haastattelupyynnöön sen sijaan vastasivat myönteisesti kaikki kuusi haastateltavaamme. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavatkin, että henkilökohtaiseen haastattelukutsuun suostutaan usein helpommin kuin muihin

kirjallista tuotosta vaativiin tiedonkeruumenetelmiin. Hirsjärvi ym. (2009) arvelee haastatteluun suostumisen olevan helpompaa, koska vastaajat tietävät, että heidän tarvitsee vain puhua.

5.5 Aineiston analyysi

Tämän laadullisen tutkimuksemme aineisto muodostui kuudesta haastattelusta, joita lähdimme analysoimaan tarkoituksenamme löytää niistä uutta tietoa tutkimastamme aiheesta (Eskola & Suoranta, 2003; Kananen, 2017). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden aiemmat tiedot ja käsitykset, esiymmärrys, tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta on tiedostettava selkeästi, että niiden vaikutus ei ulotu aineiston analyysiin ja uuden tiedon löytymiseen (Eskola & Suoranta, 2003; Laine, 2015). Oma esiymmärryksemme aiheesta on muodostunut aiempien kokemustemme ja opintojemme aikana, mikä ei voi Laineen (2015) mukaan olla vaikuttamatta meidän tapaamme tutkijoina käsittää tutkimuksemme kohdetta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden esiymmärryksen täydellinen poissulkeminen ei liene edes mahdollista, mutta pyrimme pitämään mielen avoimena aineiston ja uuden tiedon äärellä. Haastattelurunkoa ja -kysymyksiä (liite 1) miettiesämme mietimme tarkkaan, kuinka asettelemme ne ja missä vaiheessa turvaudumme mahdollisiin apukysymyksiin, että emme millään tavoin ohjailisi haastattelun kulkua, mutta pystyisimme kuitenkin saamaan mahdollisimman paljon uutta tietoa tutkimastamme aiheesta (Kananen, 2017).

Tutkimuksemme analyysissä olemme käyttäneet soveltuvien osien fenomenologista tutkimusmallia (Laine, 2015) sekä teoriaohjaavaan sisällönanalyysin mallia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola, 2015). Fenomenologinen analyysi lähtee liikkeelle aineistosta nousevien kuvausten jaottelemisesta merkityskokonaisuuk- siksi, joista muodostuu kokonaiskuva. Kokonaisuuden näennäisen erilliset mer- kityskokonaisuudet muodostavat tutkittavan ilmiön kannalta kuitenkin sidoksi- sen suhteen (Laine, 2015; Virtanen, 2006).

Myös teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistoa analysoidaan sen omilla ehdoilla, vaikka abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa teoria ja aiemmat tutkimukset muodostavatkin tutkimuksen tulkintakehykset, tai silmälasit, kuten Eskola (2015, s. 189) vertaa. Tämä analyysitapa mahdollisti uuden tiedon ja uusien ajatusmallien löytymisen tutkimastamme ilmiöstä, josta on olemassa aiempaa tutkimustietoa ja teorioita useista muista näkökulmista. Tämä aiempi teoria ja aineistolähtöinen uusi materiaali ohjasivat tutkimustamme ja tätä päättelyn logiikkaa voidaan kutsua abduktiiviseksi päättelyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysi alkoi jo ensimmäisen haastattelun jälkeen, kun haastateltava toi esiin tutkimastamme ilmiöstä monia eri kuvauksia, myös sellaisia, mitä emme olleet osanneet odottaa esiymmärryksestämme ja aiheesta tehdystä aiemmasta tutkimuksesta huolimatta. Seuraavien haastattelujen aikana havainnoimme aineistosta nousevia ilmiöitä ja kuvauksia ja niiden toistuvuutta, minkä Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat kuuluvan laadulliseen analyysiin.

Aineiston analyysi lähtee litteroinnista. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto muodostuu usein esim. tallennetuista haastatteluista, jotka litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi sanasta sanaan (Hirsjärvi ym., 2009). Käytimme litteroinnissa apuna tekstinkäsittelyohjelman sanelu-toimintoa, jonka avulla ohjelma kirjoitti haastattelutallenteet sanelusta tiedostoksi. Sanelua täytyi seurata koko ajan tarkasti, että kerrottu asia kirjautuu tiedostoon oikein esim. murre sanojen yhteydessä. Aloitimme aineiston analysoinnin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, koska aineisto oli tuoreena mielessä (Hirsjärvi ym., 2009). Kuuntelimme tallenteita ja luimme tulostettuja, litteroituja aineistoja yhdessä ja erikseen lukuisia kertoja saadaksemme mahdollisimman kattavan käsityksen aineistosta. Huolellinen ja perusteellinen tutustuminen aineistoon auttoi meitä tutkijoina muodostamaan aineistosta paremman kokonaiskuvan ja jokainen luku- tai kuuntelukerta toikin uutta ymmärrystä tutkimastamme aiheesta, mikä on tärkeää analyysin onnistumisen kannalta myös Eskolan ja Suorannan (2003) sekä Laineen (2015) mukaan.

Yleisen katsauksen jälkeen pureuduimme jokaiseen haastatteluun yksi kerrallaan etsien erilaisia merkityksiä ja teemoja, joita yhdistelemällä aloimme hahmottaa mahdollisia kokonaisuuksia, joiden avulla pystyimme löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Teemojen muodostumisessa auttoi sekä aiempi teoreettinen viitekehys että käyttämämme haastattelukysymykset. Haastattelujemme runko oli kuitenkin todella avoin, kuten aiemmin totesimme, joten olimme avoimia aineistosta nouseville teemoille. Näin myös tapahtui.

Aineistoon perehtymisen ja tutustumisen jälkeen aloitimme pelkistämään kuvauksia, eli kirjoittamaan niitä luonnollisella kielellä haastateltava kerrallaan. Poimimme ensin litteroinneista mahdollisimman tarkasti haastateltavien suoria lainauksia ja kirjoitimme ne pienille paperilapuille. Lähdimme etsimään aineistosta mahdollisesti nousevia teemoja ja merkityskokonaisuuksia siten, että ryhmittelimme yksitellen lapuilla olevia pelkistettyjä kuvauksia yhteen keskenään sopiviksi kokonaisuuksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuvaukset eivät suinkaan asettuneet yhdellä kierroksella tutkimuksen kannalta luonteviksi kokonaisuuksiksi, vaan ilmausten ryhmittely eli klusterointi vaati paljon huolellista pohdintaa. Ala- ja yläteemojen rakentuminen oli tutkimuksen kannalta niin tärkeä osa-alue, että käytimme siihen paljon aikaa ja vaivaa.

Yhdestä kuvauksesta löytyi usein useampia pelkistettyjä ilmauksia, joiden huomaaminen vaati tarkkuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä on nähtävissä myös alla olevasta taulukosta 3, jossa haastateltavan kuvauksesta on löydetty useampi pelkistetty ilmaus; haastateltava kertoo esimiehen tukevan opettajilta lähteviä ideoita (johdon tuki) ja että yhteisopettajuuteen ei painosteta (vapaaehtoisuus). Taulukossa 3 esitellään, miten haastateltavan (H1) kuvauksista on löydettävissä pelkistettyjä ilmauksia ja niiden kautta alateemoja fenomenologisen analyysin avulla (Laine, 2015; Virtanen, 2006).

Taulukoimme litteroiduista teksteistä löytyviä kuvauksia ja alateemoja yksi haastateltava kerrallaan löytääksemme kaiken mahdollisen tiedon ilmiöstä. Pyrimme löytämään myös koko aineistosta löytyviä kuvausten ja alateemojen yleisyyksiä selvittääksemme, mitkä kokemukset nousivat eniten tai vähiten esiin. Alateemojen tarkastelun ja yhdistelyn kautta aineistosta nousi myös yläteemoja.

Näiden pelkistysten ja teemojen kautta aineistosta on löydettävissä tutkimuksemme kannalta olennaisin materiaali, jonka avulla pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Taulukko 3 Esimerkki aineiston kuvauksesta ja teemojen rakentumisesta

Litteroitu teksti	Kuvaus luonnollisella kielellä	Alateema	Yläteema
Esimies oli sitä mieltä, että kaikki tällaiset ehdotukset, mitkä tulee henkilöiltä itseltään, niin heille näytetään vihreää valoa, että esimies ei painosta eikä erityisesti ohjaa ketään tämmöiseen yhteisopettajuuteen, mutta kovasti kannustaa, jos se lähtee ihmisestä itsestään. (H1)	Opettaja kokee, että esimies tukee ja kannustaa henkilökunnalta tulevia ideoita. Opettaja kokee, että opettajalla on vapaus valita yhteisopettajuus, eikä siihen painosteta tai pakoteta.	Vapaaehtoisuus Johdon tuki	Koulun toimintakulttuuri
Meillä on tietyt tunnint palkitettu lukujärjestykseen, joita pystyttiin hyödyntämään, kun meitä oli kaksi opettajaa ja yksi erityisopettaja, pystyttiin jakamaan nämä oppilaat kolmeen ryhmään. (H1)	Opettaja koki, että lukujärjestys tuki yhteisopetuksen aloittamista ja myös moniammatillista yhteistyötä.	Lukujärjestys Oppimisen tuki	Aikataulu Yksilöllinen opetus Moniammatillinen yhteistyö
Mulla ei ollut työparia työväni ja olin tottunut tekemään yksin, mutta sitten olikin kauhean mukavaa, että tuli työpari, jonka kanssa yhdessä suunnitellaan ja arvioidaan ja tämmöisiä ongelmatilanteita ja ilonhetkiä. (H1)	Opettaja oli pitkään työskennellyt yksin ja kokee, että työn tekeminen yhdessä työparin kanssa teki työstä mukavampaa sen kaikilla osa-alueilla.	Vastuun jakaminen	Työn jakaminen
Minun työpari oli ihan vasta työuransa alkuvaiheessa ja tarvitsi aika paljon kaikkea neuvoa ja apua. Totta kai siinä rinnakkaisluokan opettajana autoin ja tehtiin monia asioita yhdessä, että mä luulen, että se lähti vähän siitä. Ehkä se oli sitten enemmän mentorityyppinen suhde. ...osoittautui vastavuoroiseksi, että minä itse koin siinä vaiheessa oppineeni myös paljon häneltä. (H1)	Opettaja koki, että hän oli kokeneempina opettajana auttamassa uutta opettajaa alkuun työssään. Opettaja koki, että heillä oli yhteisopettajuuden alussa enemmän mentorityyppinen suhde, joka osoittautui vastavuoroiseksi, molempia osapuolia hyödyttäneeksi suhteeksi.	Vastuun jakaminen Työparilta oppiminen	Mentorointi Työssä jaksaminen Työn jakaminen Työssä kehittyminen

Yläteemojen muodostumisen jälkeen pystyimme muodostamaan pääteemoja, joiden avulla kokonaisuutta saatiin koottua yhteen. Kokosimme yläteemoja ajatuskarttaan, joka auttoi hahmottamaan yläteemojen suhdetta keskenään ja myös tutkimuksemme kokonaisuutta. Pystyimme tarkastelemaan syntyneiden teemojen välisiä suhteita ja samalla arvioimaan, miten tutkimuksemme on pystynyt vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Analyysin tuloksena löytyneet teemat heijastavat aiempaa teoriaa, mutta halusimme antaa aineistosta nousevalle mahdolliselle uudelle tiedolle tilaa.

Tutkimuksemme pääteemat muodostuivat kahdesta neljään yläteemasta. Aineiston analyysissä nousi viisi pääteemaa, jotka ovat *yhteisopettajuuden käsite, yhteisopettajuus inklusiivisen koulun työtapana, yhteisopettajuuden edellytyksiä, opettajankoulutus ja mentorointi sekä yhteisopettajuus luokanopettajan ammatillisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäjänä*, jotka on esitelty taulukossa 4.

Taulukko 4 Ylä- ja pääteemat

Yläteema	Pääteema
Yhteisopettajuuden määritelmät	Yhteisopettajuuden käsite
Yhteisopettajuuden mallit	
Oppimisen tuki	Yhteisopettajuus <i>inklusiivisen</i> koulun työtapana
Yksilöllinen opetus	
Moniammatillinen yhteistyö	
Opetussuunnitelma	
Työpari	Yhteisopettajuuden edellytyksiä
Aikataulu	
Tilat	
Koulun toimintakulttuuri	
Autonomia	Opettajankoulutus ja mentorointi
Mentorointi	
Opettajankoulutus	
Työssä jaksaminen	Yhteisopettajuus luokanopettajan ammatillisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäjänä
Työn jakaminen	
Työssä kehittyminen	
Työn kehittäminen	

5.6 Eettiset ratkaisut

Olemme koko tutkimusprosessin ajan noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) laatimia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joita ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmämme ovat eettisesti kestäviä ja olemme kunnioittaneet muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti (TENK, 2023). Suurin luotettavuuden kri-

teeri laadullisessa tutkimuksessa onkin tutkija itse, koska juuri hän tekee Kanasen (2017) mukaan kaikki tutkimusta koskevat päätökset. Tuomi ja Sarajärvi (2014) tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus perustuu hyvien tieteellisten käytänteiden periaatteiden noudattamiseen.

Tutkija joutuu ratkomaan tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, joita on Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan seitsemän. Tutkijan täytyy ensimmäiseksi tarkastella tutkimuksensa tarkoitusta, suunnitella koko tutkimus ja itse haastattelutilanne hyvin, miettien myös siitä mahdollisesti tulevia seurauksia kohdehenkilöille. Haastattelujen purkaminen ja litterointi nostavat esiin tärkeitä luottamukseen liittyviä kysymyksiä, jotka pitää selvittää myös haastateltaville, kuten aiemmin totesimmekin. Aineiston analyysi- ja todentamivaiheessa tutkijan eettisyys korostuu esiymmärryksen ja objektiivisuuden huomioimisessa sekä vastausten tulkinnan todenmukaisuuden säilyttämisessä. Tulosten raportoinnissa tutkijaa velvoittavat tutkimuksen eettisyyteen liittyvien tekijöiden lisäksi haastateltaville annetut lupaukset luotettavuuden säilyttämisestä. Tutkimuksen koko prosessin avaaminen kaikkine vaiheineen lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tehtyjen valintojen eettisyyttä. Kiviniemen (2015) mukaan lukijoilla on tällöin mahdollisuudet ja välineet arvioida tutkimuksen uskottavuutta.

Tutkimuksen tarkoitus on parantaa tutkittavaa kenttää ja tämän tutkimuksen kohdalla tämä tarkoittaa yhteisopettajuuden aloittamiseen ja sen työhyvintointiin liittyviä tekijöitä, jotka voisivat auttaa muita yhteisopettajuutta aloittavia tai sitä harkitsevia luokanopettajia. Tutkimuksemme oli aikataulutettu siten, että vältyimme kiireeltä ja pystyimme joustamaan esim. haastatteluajkojen suhteen. Haastattelujen tallenteet tallennettiin turvallisuussyistä molempien tutkijoiden laitteille, josta ne litteroitiin.

Litteroinnissa piti olla tarkkana, koska nauhoitteen sanelu tekstinkäsittelyohjelmalle muutti esimerkiksi murre sanoja täysin toiseksi. Haastateltavan sanoessa ”tehtiin yhdessä”, kone kirjoitti sen joka kerta ”tehtiin yksin”. Teimme myös joissakin kohdin päätöksen muuttaa joitakin murre sanoja hieman yleiskie-

lisempään muotoon haastateltavan suojaamiseksi. Poistimme myös kaikista käytetyistä sitaateista haastattelussa paljastuneen työparin nimen ja haastateltavan opettaman luokka-asteen. Haastattelun otoksen ollessa näinkin pieni, halusimme varmistaa lupaamamme yksityisyyden suojan. Sitaattien muuttelemisen suhteen täytyi noudattaa erityistä varovaisuutta ja välttää sitä viimeiseen asti. Sitaattien tulkinnassa sama varovaisuus oli paikallaan, ettei epähuomiossa liioittele, vähättele tai muuta haastateltavan sanomaa toiseksi, esimerkiksi katkaisemalla lainaus väärästä kohdasta. Mahdollisten muutosten tekemisen taustalla oli pyrkiä helpottamaan lukemista ja ymmärtämistä siten, että ajatus säilyy.

Tutkimusluvut hankimme molemmilta kaupungeilta etukäteen. Kerroimme luvista haastateltaville ja näytimme heille myös tietosuojalomakkeen, missä selvitetään aineiston luottamuksellisuuteen, tietojen käsittelyyn, säilyttämiseen ja hävittämiseen liittyvistä menettelytavoista. Haastateltaville kerrottiin, että kerätystä aineistosta poistetaan kaikki nimitiedot, joita haastattelujen aikana nauhalle tallentui. Kaikki kerätty aineisto hävitetään asianmukaisten tietosuojajohjeiden määräämällä tavalla työmme valmistuttua.

6 TULOKSET

Tässä luvussa pyrimme vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin keräämämme aineiston pohjalta. Pohdimme aluksi luokanopettajien antamia määritelmiä yhteisopettajuudelle ja sen erilaisille toteutustavoille, ja miten ne näkyvät heidän kokemuksissaan yhteisopettajuuden aloittamisesta. Tarkastelemme myös, miten yhteisopettajuus näyttäytyy luokanopettajien kertomuksissa inkluusiivisen koulun työtapana ja millaisia edellytyksiä tämän työtavan aloittamiseen liittyi. Tutkimuksemme mukaan yhteisopettajuus edesauttaa vastavuoroisen työsuhteen muodostumista mentoroinnin kautta. Yhteisopettajuuden aloittamisella on positiivisia vaikutuksia opettajan jaksamiselle, hyvinvoinnille, oman työn kehittämiseksi ja ammatilliselle kasvulle.

6.1 Yhteisopettajuus luokanopettajien kokemana

Kaikki haastateltavamme käyttivät puheissaan yhteisopettajuuden käsitettä. Samanaikaisopettajuus mainittiin (H6) työhakemusten vaatimusten yhteydessä yhden kerran, mutta muuten samanaikaisopetuksesta tai muista yhteisopetuksen muodoista, kuten tiimiopettajuudesta ei tullut mainintoja luokanopettajien kertoessa omista kokemuksistaan. Opettajien välinen yhteistyö tuli esiin useissa haastatteluissa luokanopettajien kuvaillessa omaa yhteisopettajuuttaan. Tähän on varmasti vaikuttanut haastattelun aihe ja kysymykset, jotka me tutkijoina olimme jo etukäteen määritelleet ja näin ohjanneet haastateltaviakin käyttämään yhteisopettajuuden käsitettä.

Yhteisestä käytetystä käsitteestä huolimatta haastateltavilla oli hyvin erilaiset käsitykset siitä, mitä yhteisopettajuus käytännössä oli. Käsitettä määriteltiin joustavasti tarpeen ja tilanteen mukaan, oppilaan ja opettajan parhaaksi ja myös yhteisopettajuuden toteuttamista ja kehittämistä silmällä pitäen. Joskus opettajat eivät ajatelleet toteuttavansa yhteisopettajuutta, vaikka käytetyt työtavat täyttivätkin luvussa 2.1 esitellyn määritelmän. Takala ja Saarinen (2020) tunnistavat tämän yhteisopettajuuden käsitteen venymisen ja venyttämisen kouluarjessa.

Haastateltava H6 oli toteuttanut yhteisopettajuutta eri-ikäisten oppilasryhmien kesken ja lisäksi etänä ja ymmärtänyt vasta jälkeempään toteuttaneensa yhteisopettajuutta. Tätä tulosta vasten on todella hyvä neuvo varmistaa ennen yhteisopettajuuden aloittamista, että kaikki osapuolet ovat saaneet edes perustiedot yhteisopettajuuden käsitteestä ja malleista (Murawski & Bernhardt, 2016).

Ei sitä ehkä osannut ajatella, että se mitään yhteisopettajuutta on, mutta [...] me tehtiin yksi semmoinen projekti, missä niinku yhdessä opetettiin oppilaita. [...] ja me oltiin vielä ihan fyysisestikin eri paikoissa, että skypen kautta nää oppilaat oli toisiinsa välillä yhteydessä ja välillä oltiin fyysisesti samassakin paikassa. (H6)

Huomasimme omassa tutkimuksessamme, että yhteisopettajuus nähtiin joskus kapea-alaisesti ja se rajoittui koskemaan esimerkiksi pelkästään yhteistä suunnittelua tai yhtä isoa tilaa, jossa opettajat yhdessä opettivat. Opettajat antoivat suuren merkityksen jollekin yhteisopettajuutta määrittelevälle osa-alueelle ja kuvasivat sen kautta rajatusti yhteisopettajuutta. Eräs haastateltava määritteli ”oikean” yhteisopettajuuden onnistuvan ja toimivan vain isossa yhteisessä tilassa. Hän ei nähnyt yhteisopettajuuden kaikkia mahdollisuuksia esim. tilojen suhteen, joita hänellä kuitenkin oli ja hän toi niitä myös haastattelussa esiin.

Jos tätä tekisi oikeasti se, että meillä olisi yhteinen luokka, yhteinen iso tila, niin sitten tarvitsisi enemmän aikaa sille suunnittelulle ja nyt sitä ei tavallaan päästä tekemään kun vaan pääpiirteissään. [...] Sekin voisi joskus olla ihan kivaa päästä oikeasti tekemään sitten silleen kunnolla oikeaa yhteisopettajuutta, mutta tällä hetkellä nää tilat ei meille niiku salli. (H4)

Tää on tosi kätevä, kun meillä on tää oma boksi tässä. (H4)

Yhteisopettajuus pitää sisällään opetuksen yhteisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin, kuten useat tutkijat ovat todenneet (Cook & Friend, 1995; Murawski & Lochner, 2018; Malinen & Palmu, 2017; Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Sirkko ym., 2020.) Luokanopettajat pitävät Sirkon ym. (2020) mukaan opetuksen suunnittelua opettajan työhön kuuluvana luonnollisena osana, mutta siihen haluttiin yhteisopettajuuden avulla kevennystä ja uusia ideoita. Yhteisen suunnittelun keileminen oli konkreettinen syy aloittaa yhteisopettajuus, kuten eräs haastateltava totesi. Toisaalta luokanopettaja oli sitoutunut yhteiseen suunnitteluun jo rekrytointivaiheessa, kuten haastateltava (H6) totesi. Työpaikkahakemuksissa ”peräänkuulutetaan yhteistä suunnittelua”.

...kun hänkin halusi lähteä kokeilemaan, miltä tuntuu, ku yhdessä suunnitellaan ja nyt se pitää näitä tunteja, nyt ne haaveet toteutuu. (H3)

...olin tottunut tekemään yksin, mutta sitten olikin kauhean mukavaa, että tuli työpari, jonka kanssa yhes suunnitellaan ja arvioidaan. (H1)

Käsittelimme luokanopettajan työssä jaksamista ja ammatillista kasvua yhteisopettajuuden aloittamisen näkökulmasta enemmän luvussa 6.5, mutta mainittakoon tässäkin yhteydessä, että haastateltavat pitivät mahdollisuutta työn yhteiseen suunnitteluun tärkeänä. Yhteinen suunnittelu ja ideoiden jakaminen mainittiin jokaisessa haastattelussa. Yhteisen suunnittelun mainittiin keventävän työtä, mutta samalla monet haastateltavat totesivat, että suunnittelu vie edelleen paljon aikaa. Suunnitteluun käytetty aika nähtiin kuitenkin vaivan arvoisena ja omaa työtä kehittävänä. Hyvä suunnittelu oli ajan säästöä jossain muussa kohdassa.

Tää nyt ei ole varsinaisesti keventänyt suunnittelua sinänsä, yhes kun suunnitellaan kaikki, mutta se on muulla lailla rikkautta sitten, että saa niitä ideoita toiselta. (H3)

Jotkut jutut vie enemmän aikaa yhdessä suunniteltuna, mutta sitten taas jotkut asiat nopeutuu, että se on vähän sellaista tasapainoilua. (H2)

Sirkko ym. (2020) ja Pitkänen (2021) toteavat, että opettajien suunnitteluun käytettävä aika riippuu enemmän henkilökohtaisista mieltymyksistä ja totutuista tavoista kuin siitä, opettavatko he yksin tai yhdessä tai oliko kyseessä uusi vai konkari-opettaja. Tämä oli nähtävissä meidänkin haastateltavistamme. Työpari saattoi suunnitella todella perusteellisesti tunteja yhdessä ja opettaa tunnit sitten yhdessä tai erikseen. Yksi haastateltava (H6) kertoi, että rehtori oli sisällyttänyt lukujärjestykseen yhden suunnittelutunnin. Tunti oli YS-aikaa, eikä siten palkallista, mutta sille oli varattu paikka opettajien työviikolle ja opettajat sen hyvin käyttivätkin. Toinen haastateltava (H4) mainitsi lukujärjestykseen merkityn tiimian, mutta myös välitunteja käytettiin suunnitteluun.

Meidän yhteisopettajuus on ehkä enemmänkin sellaista, että me yhdessä suunnitellaan hirveästi, että me vähemmän toteutetaan opetusta yhdessä. (H4)

Viikossa on tunti suunnitteluaikaa, jolloinka ne kolme rinnakkaisluokkaa suunnittelee tulevan viikon. Se ei ole [...] maksettava tunti ikään kuin, mutta että se on silti sinne lukujärjestykseen meillä jo rehtori suunnitellut, että se mahdollistaa sen, että kaikilla on siinä kohdalla se tunti. (H6)

Luokanopettajat kokevat Sirkon ym. (2020) mukaan arvioinnin usein stressaavaksi. Yhteisellä arvioinnin suunnittelulla ja arviointikriteerien sopimisella saadaan oppilaan arviointia tutkimuksemme mukaan tasapuolisemmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi. Cook ja Friend (1995), Murawski ja Bernhardt (2016) ja Rytivaara ym. (2019) korostivat säännöllisen arvioinnin merkitystä koko yhteisopetuksen tehokkuudelle ja opetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Useamman aikuisen opettaessa oppilasta saatiin reilu ja kattava arvio hänen oppimisestaan, mikä kävi ilmi myös meidän tutkimuksessamme. Oppilas tuli esimerkiksi vaihtelevan arvioinnin ja erilaisten ryhmien kautta tutuksi kaikille opettajille, mikä oli oppilaan etu haastateltavien mielestä. Yhteistyö kevensi myös opettajien arviointitaakkaa, kun havainnoijia ja näkökulmia oli useampia.

Mietitään, miten tää jakso arvioidaan, niin opettajat miettii sen yhdessä ja suunnittelee kokeen yhdessä tai toteutetaanko projektia, mitkä siellä on arviointikriteerit. [...] Semmoinen yksi vahva plussa siinä toki tietysti oppilaiden kannalta, kun mä ajattelen, niin arviointi esim. on tosi tasapuolista ja tasapäistä. Se on sen koko ikäluokan [...] läpi kattavaa. (H6)

On sen oppilaan oikeusturvan kannalta parempi asia, että useampi ihminen on tekemässä sitten myöskin arviointia. (H2)

Luokanopettajat suunnittelivat ja arvioivat haastattelujen perusteella ahkerasti ja monipuolisesti. Yhteisopettajuuden määritelmän mukaan tähän väliin jäi yhteisen opetuksen toteutus, joka vaihteli haastateltavien välillä melko paljon, 10 prosentista 90 prosenttiin. Yhteisopettajuuden toteutusmallit vaihtelivat haastateltavien kokemusten perusteella siten, että vähemmän yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettajat työskentelivät rinnakkain tai kokonaan yksin. Mikään tapa ei Ahtiaisen ym. (2011) mukaan ole toista parempi. Tilannekohtaiset ratkaisut määrasivät paremmuuden myös meidän tutkimuksemme mukaan. Opettajien omat mieltymykset, aiemmat kokemukset tai opiskeltava sisältö vaikuttivat yhteisopetuksen aloittamiseen ja toteutustapaan, kuten haastatteluista voi huomata.

...kun me tehdään sillain, että suunnitellaan kaikki tunnit yhdessä, että jotkuthan jakaa vastuualueelta, mutta meillä ei ole. (H3)

...hyvin valikoiden on aina mietitty, että mitä me pidetään yhdessä. [...] koko ajan tavaltaan järkeillään, että mikä on niiku hyödyllistä ja mikä ei. (H5)

...tai itse asiassa noin se yhteistyö alkoi jo aikaisemmin. Mä olin alemmalla luokkatasolla ja tää kollega oli ylemmällä ja me tehtiin silloin jo pienimuotoisesti. (H6)

Rinnakkain opettaminen on turvallinen tapa aloittaa yhteisopettajuutta, kun opettajat saavat yhdessä suunnitella opetusta ja turvata näin sekä oppilaiden tapuolisuutta, mutta myös opettajan omaa jaksamista (Kokko ym., 2020). Tarkasteltaessa yhteisopettajaparin, haastateltavien H1 ja H4, kertomuksia omista kokemuksistaan, huomattiin heidän käyttävän eniten rinnakkaisopetusta vielä seitsemän yhteisen opetusvuodenkin jälkeen. He suunnittelivat opetuksen yhdessä kokonaan ja toteuttivat sitä enimmäkseen yksin. Heillä yhteisopettajuutensa liittyi heidän itsensä kertomana yleensä johonkin erikoistilanteeseen tai tapahtumaan. Rinnakkain opettaminen on kuitenkin eräs yhteisopetuksen muoto, kuten aiemmin luvussa 2.3 todetaan. Yhteisopettajuuden käsitteen kapea-alaisuutta ja haastateltavien sille asettamia rajoituksia käsitelimme aiemmin tässä luvussa. Tämän näkemyksen valossa voidaan pohtia, oliko heidän ilmoittansa 10 % liian alhainen, kun rinnakkain opettaminen on yhteisopettajuutta.

...me yhdessä suunnitellaan hirveästi, että me vähemmän toteutetaan opetusta yhdessä. Kyllä siis jotain asioita joskus ehkä enemmän tämmösii jotain teema tai tapahtumajuttuja tai muita niin tehdään tosi tiiviisti yhdessä tai jos on jotain erikoisohjelmaa tai muuta, mutta perustunnit mä vedän aika pitkälti kuitenkin omilla luokilla. (H4)

Yhteisopettajuuden kaikkien toteutustapojen käyttö oli yleisempää enemmän (50–90 %) yhdessä opettavien opettajien keskuudessa. Heillä oli käytössä kaikenlaiset roolit, joita opettajat yhteisopetuksessa toteuttivat. Joskus yksi opettaja opetti ja toinen tai toiset havainnoivat tai avustivat, joskus taas opettajat toimivat tiiminä ja vetivät tunnit yhdessä. Joskus yhteisopetus lähti vauhdikkaasti liikkeelle kaikkia toteutusmalleja kokeillen, kuten haastateltavamme (H6) totesi.

Kyllä mä muistan silloin, kun sitä aloiteltiin [...] Niin mua jännitti alkuun ihan hirveästi pitää tunteja, kun se toinen oli ikään kuin seuraamassa, vaikka se nyt ei seurannutkaan, sillä saattoi olla joku toinen rooli tai mitä nyt ikinä oltiin sovittukaan. [...] Muut ei ehkä ihan näin laajamittaisesti toteuta yhteisopettajuutta. (H6)

Opettajat olivat kuitenkin kaikki tyytyväisiä kokemuksiinsa yhteisopettajuuden aloittamisesta. Kukaan ei halunnut palata yksin opettamiseen, mihin tulokseen myös Takala ja Saarinen (2020) tulivat tutkimuksessaan. Tästä voidaan varmasti päätellä, että haastattelemamme luokanopettajat olivat löytäneet itselleen sopivimmat tavat, joiden avulla he olivat päässeet aloittamaan yhteisopettajuutta.

Mielestämme tässä näkyi jokaisen luokanopettajan mahdollisuus venyttää yhteisopettajuuden käsitettä itselleen, parilleen ja oppilailleen sopivalla tavalla (Takala & Saarinen, 2020). Ratkaisujen perusteena oli opetuksen suunnittelu oppilaiden oppimisen parasta silmällä pitäen (Murawski & Lochner, 2018).

6.2 Yhteisopettajuus inklusiivisen koulun työtapana

Kolmiportainen tuki velvoittaa jokaista luokanopettajaa tarjoamaan oppimisen tukea kaikille sitä tarvitseville (Opetushallitus, 2014). Tutkimuksessamme kävi ilmi, että jokainen haastateltavamme mainitsi oppilaan saaman tuen yhteisopettajuuden aloittamisen tärkeänä osa-alueena. Useamman aikuisen läsnäolo luokassa koettiin turvaavan oppilaiden yksilöllistä oppimista. Oppilaat oppivat asioita eri tahdissa ja kokivat eri asiat haasteellisina, jolloin erilaiset joustavat ryhmittelyt tukivat oppilaiden oppimista haastateltavien mukaan hyvin.

...koska meitä oli kaksi opettajaa ja erityisopettaja, me pystyttiin jakamaan nämä ekaluokkalaiset taitotason mukaan kolmeen tämmöiseen lukijaryhmään ja silloin jokainen sai tämmöistä täsmäopetusta. (H1)

Varmasti jokainen lapsi sai kyllä eriten siihen omaan tilanteeseen sopivaa opetusta ja osaamista. Se on ehkä semmoinen konkreettinen esimerkki, mikä tulee mieleen, että milloin ollaan tehty silleen porukoita sekoittaen. (H4)

Haastateltavat käyttivät yhteistä suunnittelu-aikaa oppituntien suunnittelun lisäksi oppilaan oppimisen tukeen esim. miettimällä ryhmäjakoja, eriyttämisen tapoja ja erilaisia työtapoja toteuttaa yhdessä opettamista. Oppilaan etu nähtiin yhteisopettajuuden aloittamisen yhtenä tekijänä. Opettajat käyttivät aikaa suunnitteluun ja pyrkivät löytämään kaikille oppilaille parhaita tapoja oppia ja tarvittavaa tukea oppimiseen. Yhteisen suunnittelun tavoitteena oli löytää tarkoituksenmukaisin tapa tehdä työtä. Tiivistäkin yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettajat eivät pitäneet tavoitteena 100 %:n yhteisopetusta, vaan koko ajan mielessä oli oppilaan paras. Tässä toteutui mielestämme erittäin hienosti inklusiivisen koulun periaate.

Totta kai me sitten suunnitelmissa otetaan tosi tarkkaankin huomioon oppilasaines ja mietitään, mitä me voidaan pitää ihan yhdessä ja jotkut asiat vaan suunnitellaan yhdessä ja toteutetaan erikseen. Tai sitten voidaan tehdä ryhmiä niin, että ne jotka tarvii jossain tietyssä asiassa tukea ja toiset taas toisessa asiassa niin, että voidaan ryhmitellä hyvinkin

erilailla sitten oppilaita. [...] Sillä tavalla ajatellaan, niiku koko ajan tavallaan järkeillään, että mikä on niinku hyödyllistä ja mikä ei. (H5)

Haastateltavat toivat kertomuksissaan esiin oppilaiden mahdollisuuden hyötyä yhteisopettajuuden tarjoamasta esimerkiksi oppia erilaisia työskentelytapoja ja vuorovaikutusmalleja. Opettajien yhteistyön sujuminen tai mahdolliset ongelmanratkaisutilanteet ovat erinomaista oppimateriaalia oppilaille (Sinkkonen ym., 2018; Opetushallitus, 2014; Isomppi ym., 2013). Opettajat pitivät oppilasryhmien joustavaa ja jatkuvaa sekoittelua hyvänä tilaisuutena nähdä myös kavereiden erilaisia tapoja oppia ja työskennellä, ja siten löytää itselleen toimivia tapoja. Useamman aikuisen yhteistyön ja erilaisten työtapojen ja toimintamallien näkeminen on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan eräs koulun toimintakulttuurin kehittämisen keino.

Oppilaat on ehkä nähneet ja oppineet myöskin sitä, että ollaan [...] tietyllä tavalla vähän erilaisia ja työskennellään eri tavoilla ja muuten, että hyö on nähnyt niin kuin erilaisia aikuisten opetustyyliä tai aikuisten tapoja tehdä asioita. Ja sitten he on nähnyt myöskin toisten oppilaiden tapoja tehdä asioita, että ovat oppineet ehkä sellaisia työskentelyyn liittyviä juttuja. (H2)

Erityisopettajan kanssa tehtävä moniammatillinen yhteistyö piti haasteltavien mukaan sisällään opetuksen yhteistä suunnittelua ja pienryhmässä tapahtuvaa opetusta erityisopettajan omassa tilassa. Käytännöt vaihtelivat vuodesta ja erityisopettajasta riippuen, kuten koulun arjessa koko ajan tapahtuu henkilöstön vaihtuessa (Byrd & Alexander, 2020; Hakala & Leivo, 2015). Erityisopettaja haki oppilaita luokka kerrallaan omaan luokkaansa luokanopettajien toiveista huolimatta. Luokanopettajat toivoivat, että erityisopettaja olisi ottanut molemmista rinnakkaisluokista samaan aikaan oppilaita, mikä olisi ollut lukujärjestyksen palkkituntien ansiosta mahdollista ja siten erityisopettajan tunteja olisi tullut molemmille enemmän. Erityisopettajan tuplatunnit olivat haastateltavien mielestä yksi yhteisopettajuuden etu, jolloin olisi ollut hyvät mahdollisuudet hyödyntää erityisopettajan osaamista yhteisopetuksen puitteissa.

...viime vuonna oli silleen, molemmista ryhmistä lähti niitä oppilaita, kellä on tuen tarvetta [...] erityisopettajan tunneille eli he on saanut enemmän sitä pienryhmäopetusta, kuin mitä olisi silleen, että erkan tunnit olisi erikseen molemmille luokille. Toki tänä vuonna on nyt eri erkka, ja vähän hänenkin toiveestaan kyllä palattu sitten siihen luokka-kohtaiseen juttuun. (H2)

Haastateltavat luokanopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta luokanopettajan parina, erityisopettaja ei ollut kenenkään parina. Erityisopettajan osallistumista kolmantena opettajana yhteisopettajuuteen ei mainittu yhdessäkään haastattelussa. Toiveita tällaisesta kuitenkin eräällä haastateltavalla oli. ”Kyllä minäkin haluaisin mun luokkaan, että mulla olisi oikeasti erityisopettajatyöpari.” (H4) Kolme haastateltavaa kuudesta ei maininnut erityisopettajan resurssia millään tavalla haastattelussa.

Luokanopettajilla on Byrdin ja Alexanderin (2020) kuten myös Sundqvistin ym. (2021) tutkimusten mukaan erityisopettajia negatiivisempi asenne tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista kohtaan. Siihen voi tutkijoiden mukaan olla syynä luokanopettajien epäilyt oman osaamisen ja ammattitaidon riittävyyden suhteen (Takala & Saarinen, 2020; Kauppinen ym., 2018; Farrell, 2016; Kutsyuruba ym., 2014). Tässä tutkimuksessa vain yksi haastateltava toi esiin epäilyksensä siitä, miten opetus hankaloituisi, jos hän luokanopettajana opettaisi itse enemmän tukea tarvitsevia oppilaita. Erityisopettajan ohittaminen haastatelussa kertoi siitä, että opettajat eivät täysin miellä yhteisopettajuutta moniammatillisena mahdollisuutena opettaa kaikkia oppilaita yhdessä.

...niitä oppimisen eroja ja muita, että kuka tarvitsee missäkin tukea ja muuta, että se voisi mennä aika tavalla suoks, [kun] yksin yrittäis opettaa niitä kaikista heikoimpia. (H4)

Joskus oppilaat kokivat, että isossa ryhmässä opiskeleminen ja keskittyminen oli heille vaikeaa. Luokanopettajat järjestivät heille rauhallisempia opiskelutiloja tai pienempiä opiskeluryhmiä, mihin useamman aikuisen läsnäolo antoi mahdollisuuden. Erilaiset tavat järjestellä opetusta ja oppilaita ryhmiin on Sirkon ym. (2020) mukaan tavallisin tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. Yhteisopetus nähtiin tässäkin tutkimuksessa mahdollisuutena kuunnella oppilaiden toiveita ja eriyttää opetusta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Joku sellainen, jolla on haasteita oppimisen kanssa, ovat kysyneet tai toivoneet, että voisivat olla pienemmässä porukassa. [...] voi olla vähän haasteita siinä isossa ryhmässä, kun opiskellaan yhdessä. Sitten ollaan eriytetty niin, että on päässyt siihen toiseen luokkatilaan. (H2)

Yksikään haastateltava ei oma-aloitteisesti maininnut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2014) yhteisopettajuuden aloittamiseen

vaikuttavana tekijänä. Haastattelijan kysyttyä suoraan, haastateltavien vastaukset paljastivat opetussuunnitelman tulkinnan väljyyden ja omavaltaisuuden. Yhteisopettajuuden työtavan valintaa ei perusteltu opetussuunnitelman velvoittavuudella tai ”vaatimuksilla”, kuten eräs haastateltava (H6) totesi.

Eipä paljoa kyllä sitä ajatellut kauheasti. (H3)

No kai se uusi opsi siihenkin kannustaa, mut en mä koe nyt, että me sen pohjalta tässä vaan lähdetty tekemään. (H4)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, s. 18) kannustaa kehittämään koulua inklusiivisempaan suuntaan, vaikkakin väljin ohjein. Sana ”inkluisio” mainitaan opetussuunnitelmassa vain tuon yhden kerran, meidän tutkimuksessamme sitä ei mainittu kertaakaan. Oppilaan oppimiselle saamasta tuesta haastateltavamme pitivät kuitenkin monin eri tavoin huolta, kuten edellä totesimme.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet päivitetään ja uudistetaan n. 10 vuoden välein, minkä tarkoituksena on osaltaan vastata yhteiskunnan muutoksiin. Muutokset heijastuvat myös kouluun ja koulutuksen arvoihin ja tavoitteisiin. Joskus muutokset tapahtuvat hyvin nopeasti, eikä koulu instituutiona muutu samassa tahdissa. Opettajan asemaa on totuttu pitämään autonomisena, kuten Kauppinen (2018) kollegoineenkin toteaa, mutta autonomia ei tarkoita vain vapautumista jostakin, vaan myös vapautumista johonkin. Opettaja ei voi toteuttaa koko työuransa ajan sitä opsia, jonka aikana hän on valmistunut, vaan hänen velvollisuutensa ja vastuunsa on valita tutkimusperustaiset ja ajankohtaiset työtavat. Joskus opettajat ottivat käyttöön uusia työtapoja opetussuunnitelman hengessä, jopa hieman vahingossa, kuten eräs haastateltavamme työparinsa kanssa teki.

Kyllähän me ollaan tehty sitä jo ennen tai koko ajan silleen, että ei ole koettu, että nää mitkään [opetussuunnitelman] päivitykset tai muut olisi siihen vaikuttanut. (H4)

6.3 Yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksiä

Tärkeimmäksi yhteisopettajuuden aloittamisen edellytykseksi haastateltavat nostivat sopivan työparin. Jokainen haastateltava mainitsi työparin merkityksen

oman yhteisopettajuutensa aloittamiselle useampaan kertaan haastattelun aikana eri yhteyksissä. Työparin valikoitumisessa oli monia eri tapoja, joista aiempi tuttavuus yhteisopettajakollegan kanssa mainittiin neljässä kuudesta haastattelusta. Opettajien työpaikkojen vaihtuvuus ja liikkuvuus aiheutti sitä, että entiset kollegat löysivät toisensa saman katon alta ja kiinnostus yhteisopettajuuteen heräsi sitä kautta. Yhteisopettajuutta oli saatettu pienimuotoisesti keilla jo aiemminkin, mikä auttoi sen aloittamista uudelleen.

No oikeastaan suurin tekijä oli ehkä se, että tultiin saman katon alle [...] sellaisesta pienemmästä alakoulusta, kun nyt ollaan isossa yksikössä. (H2)

..niin sitten onnistui, tähän entisen kollegan edellisestä koulusta, tuttu kollega, niin hänen kanssaan, kun hänkin halusi lähteä kokeilemaan... (H3)

Haastateltavat eivät kuitenkaan aina saaneet valita työpariaan, vaan joskus siihen vaikutti myös sattuma, joita olivat esimerkiksi kollegan eläkkeelle jäänti ja uusien palkkaus. Joskus samalle rinnakkaisluokalle päätyminen oli tekijä, joka sai haastateltavat kokeilemaan yhteisopettajuutta. Saman luokka-asteen opettajuus koettiin vastauksissa erittäin tärkeäksi, ja sen puuttuminen mainittiin esteeksi yhteisopettajuuden aloittamiselle. Tästä syystä yksi haastateltava (H3) oli jopa vaihtanut koulua.

Välillä jo tuntuu, että ihan kiva olisi tehdä jonkun muunkin kanssa töitä ja ideoita jakaa ja toki siellä työyhteisössä jotain tehtiinkin, mutta ei [...] niin intensiivisesti tietenkään, koska ei ollut sitä samaa luokka-asteen ihmistä. (H2)

No itse asiassa yhteisopettajuudesta on haaveillut jo vuosikausia, mutta kun oli semmoisessa koulussa, missä ei ollut rinnakkaisluokkia, niin se oli aika hankalaa, niin sen takia mä oikeastaan tänne siirryin, että täällä oli sitten rinnakkaisluokkia ja pystyisi ruveta harjoittelemaan sitä. (H3)

Yhteinen näkemys opettajuudesta, opettajien rooleista, yhteisistä säännöistä ja käytännöistä ja oppilaiden kohtaamisesta ovat yhteisopettajuuden sujumisen kannalta olennaisia tekijöitä. Opettajien on hyvä sopia etukäteen yhteisestä opetusfilosofiasta ja oppimiskäsityksistä yhteistyön sujumiseksi (Sirkko ym., 2020; Cook & Friend, 1995 & Ahtiainen ym., 2011). Haastateltavamme (H5) oli ainut, joka mainitsi opetusfilosofian tai arvopohjan käsitteet. Hän totesi, että jokaisen opettajan oli hyvä miettiä myös omaa opetusfilosofiaansa ennen yhteistyön aloit-

tamista. Oman opettajuuden refleктоiminen ja yhteensovittaminen kenties uuden työparin kanssa oli hänen mukaansa työlästä ja aikaa vievää, mutta sen jälkeen yhteisopettajuus oli ollut antoisaa.

Aloitusvuodet aina uuden työparin kanssa on aika työläitä, ennekö haetaan yhteiset linjat ja tavallaan jutellaan sitä arvopohjaa, miten haluaa opettaa, mihin haluaisi pyrkiä, yhteisiä tavoitteita mietitään. (H5)

Opettajien persoonien yhteensopivuus, jota myös kemiaksi usein kutsutaan, samoin kuin luottamus kollegaan koetaan merkittäviksi tekijöiksi yhteisopettajuuden onnistumiselle (Cook & Friend, 1995; Bean, 2013; Pratt, 2014; Rytivaara ym., 2017 & Kokko ym., 2020). Joskus sen takeena oli työparin tuttuus, mutta samanhenkisyys ja samanlainen ajatusmaailma ja näkemys opettamisesta koettiin tärkeäksi ja jopa vaatimukseksi yhteisopettajuuden onnistumiselle. Työparin samanhenkisyys ja yhteensopivuus synnytti joskus myös ystävyysuhteita ja hyvän työparin eteen oltiin valmiita tekemään isojakin uhrauksia, kuten keskeyttämään perhevapaan, kuten eräs haastateltava kertoi.

Se on varmaan jotenkin meidän persoonat, meistä on tullut hyviä ystäviä myös, että me ei olla pelkästään työkavereita. [...] Jotenki se meillä vaan sopii meidän tyyliä yhteen. (H4)

No haluaisin jatkaa yhteisopettajuutta, mutta se ei kaikkien kaa onnistu, että jos työpari vaihtuu, niin se jää nähtäväksi sitten miten pitkään tätä pystyy jatkamaan sitten. Se vaatii tietyn, että ollaan vähän samalla aaltopituudella. (H3)

Työparin valintaperusteiden ohella yhteisopettajuuden aloittamista auttoi siihen ryhtyvien luokanopettajien vapaaehtoisuus ja oma kiinnostus (Murawski & Bernhardt, 2016; Kokko, ym. 2020). Jokainen haastateltava toi selvästi esiin oman kiinnostuksensa ja halukkuutensa yhteisopettajuuden aloittamista kohtaan. Kaksi haastateltavaa näkivät pakottamisen tai määräämisen ylhäältä päin mahdottomana tapana aloittaa yhteisopettajuus. Haastateltavat kertoivat haaveilleensa mahdollisuudesta päästä kokeilemaan tätä työtapaa ja yksi haastateltava oli odottanut sitä jopa vuosia. Osalle haastateltavista oli tärkeä odottaa sopivaa ja tuttua työparia, esimerkiksi entistä kollegaa, mutta haastateltava H5 kertoi ilmoittautuneensa kysyttäessä halukkaaksi kokeilemaan ilman tietoa tulevasta parista.

Sitten myöskin vähän kysyttiin, että ketkä olisi halukkaita siihen. [...] Minä halusin ehdottomasti kokeilla sitä ja sitten löytyi toinenkin ope, joka oli kiinnostunut siitä. (H5)

[Rehtori] tykkää ja kannustaa ihmisiä tämmöiseen yhteistyöhön, mutta sen pitää olla ihmisistä niinku itsestään lähtevää, että ei halua pakottaa ketään, koska siitä ei tule mitään. (H4)

Vapaaehtoisuuden ja oman kiinnostuksen korostuminen näkyi kaikkien haastateltavien vastauksissa, mutta joskus koulun rehtorilla oli sanansa sanottavanaan työparien yhdistämisessä, kuten haastateltava H5 totesi. Opettajien toiveita kuunneltiin, mutta rehtori oli viime kädessä se, joka määräsi, kuka työskenteli kenenkin kanssa ja milläkin luokalla. Kaksi haastateltavaa H5 ja H6 kertoivat, että heidän koulujensa toimintakulttuureissa oli sisäänrakennettuna toivomus yhteisopettajuuden toteuttamista kohtaan ja odotus, että sitä jollain tasolla tehdään, vaikka varsinaista velvoitetta siihen ei ollut. Opettajan autonominen asema samoin kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) vähäinen velvoittavuus ja väljät ohjeet koulun kehittämisestä inklusiivisempaan suuntaan näkyivät myös tässä siten, että opettajilla oli haastateltavien H5 ja H6 mukaan vapaus valita, millä tasolla ja tavalla yhteisopettajuutta työssään toteuttivat.

No meidän kouluhan on sillä tavalla, että täällä pyritään siihen, että kaikki tekisi jollain tasolla yhteisopettajuutta ja sitä tehdään hyvin eri tavoin täällä koululla. (H5)

...meillä on kuitenkin ollut meidän koulussa pitkään se, että yhdessä suunnitellaan, että vaikka tavallaan muut ei ehkä ihan näin laajamittaisesti toteuta yhteisopettajuutta... (H6)

Tosiasia on, että yhteisopettajuus ei ole kaikille opettajille sopiva tapa opettaa. Opettajan autonomisuuteen katsotaan kuuluvan vapaus valita tietyin osin, miten työtä tekee. Tähän vaikuttavat toki koulun toimintakulttuuriin sisäänrakennetut käytänteet (esimerkiksi suositus toteuttaa yhteisopettajuutta), jotka oli tuotu esiin esimerkiksi työhönottotilanteissa. Yhteistyö kollegojen kanssa ei toki tarkoittanut välttämättä yhteisopettajuutta, vaan esimerkiksi yhteinen suunnittelu täytti tämän kriteerin, kuten haastateltava H6 totesi. Jos samalla luokka-asteella oli useampia opettajia, jotka halusivat opettaa yhdessä ja erikseen, oli tilanne hankala sekä opettajille itselleen, mutta myös rehtorille. Esimiehelle yksin työtä tekevä opettaja saattoi näyttäytyä siten, että hänet oli jätetty yhteisopettajuuden

ulkopuolelle, vaikka näin ei välttämättä ollut, kuten haastateltava H6 kertoi. Myös väliaikaisten ja vaihtuvien sijaisten osallistuminen yhteisopettajuuteen koettiin haastateltavan H6 kokemuksen mukaan hankalaksi.

Välillä meillä on sitäkin, että kun meillä on niinku 3-sarjanen koulu, niin sitten siellä kaksi saattaa tehdä tiiviimpää yhteistyötä ja yksi sitten siinä sivusta seuraa ja kylläkin osallistuu yhdessä siihen suunnitteluun, ja se jossain vaiheessa niinku varmaan johdon puolelta koettiin ongelmaksi ja ajateltiin, että siinä niinku pullautetaan se yks pois, mutta kyllä mun käsitys oli se, että se joku, joka ei lähtenyt siihen hommaan mukaan, niin halusi tehdä sitä työtä tavallaan itsenäisesti ja yksin ja sitten [...] se pari löysi siinä sitten semmoisen yhteisen sävelen. (H6)

...tiedettiin jo vuoden alusta, että sille luokalle tulee monta sijaista [...] niin me kyllä vähän tehtiin semmoinen niinku itsekäski ratkaisu siinä kohdin, että me ei lähdeytty sitä koltta vetää mukaan, kun me tiedettiin, että siihen tulee aina uusi ihminen. Yhdessä me suunniteltiin [...] silloin me toteutettiin pitkälti kahdestaan se vuosi. (H6)

Kouluissa, joissa yhteisopettajuus ei ole samalla tavalla sisäänrakennettu työtapa, rehtoreilla on kuitenkin suuri merkitys yhteisopettajuutta haluavien opettajien tukemisessa erilaisin kannustuksin ja resurssein (Cook & Friend, 1995; Scruggs, 2007; Bean, 2013; Murawski & Bernhardt, 2016; Malinen ja Palmu, 2017; Takala & Saarinen, 2020). Tavallisimmin tämä kannustus näkyi lukujärjestykseen merkityssä suunnittelutunnissa, kuten aiemmin totesimmekin. Rehtori antoi haastateltavan H3 kertoman mukaan opettajille vapaat kädet suunnitella yhteistä lukujärjystä. Sen sijaan rehtorin päätettävissä oli ohjaajien ja erityisopettajien resurssien, samoin kuin koulun käytettävissä olevien tilojen jako.

Rehtorin ja työyhteisön tuki yhteisopettajuudelle saattoi olla toimintakulttuuriin kirjattu ja rehtori näytti yhteisopetukselle vihreää valoa, mutta arjen kiireissä muut koulun yhteisiä asioita vaativat toimet ajoivat ohi. Haastateltava H4 kertoi, että heille oli varattu lukujärjestykseen tiimiaika, mutta sen käyttäminen yhteisopetuksen suunnitteluun oli miltei mahdotonta, koska koko ajan tuli muuta kiireellistä käsiteltävää. Suunnittelu täytyi tehdä opettajien tauoilla.

...tuohon meille tuossa yksi tiimiaika periaatteessa, milloin voisi tehdä tätä yhteissuunnittelua, mutta siihen kyllä tuntuu tosi usein, tulee sitten kaikkea muuta, että on näissä S2-juttuja, tuen tiimiä, sitten määrätään ylhäältä. [...] ...me vaan sovitaan, että me tuolloin katsotan yhdessä pitkän välitunnin aikaa tai muuta. (H4)

Koulut ovat muuttuneet oppimisympäristöiltään suurten ja avoimien oppimistilojen korvattessa perinteiset luokkatilat. Tällöin opettajien välinen yhteistyö tulee

eri tavalla välttämättömäksi työn onnistumisen ja oppilaiden tuen kannalta (Kattilakoski, 2018; Opetushallitus, 2014). Haastateltavien kertomuksissa näkyi ajatus yhteisopettajuuden ”täydellisestä” ja 100 % toteutumisesta juuri isojen yhteisten oppimistilojen kautta. Yhteisopettajuuden määritelmä ja edellytykset olivat lu-
jasti sidoksissa fyysisiin puitteisiin, jolloin olemassa olevat hyvätkään tilaratkai-
sut eivät tuntuneet toimivilta, kuten 6.1. luvussakin aiemmin totesimme.

...se on varmaan itse aika isokin juttu sille, että tilat on sellaiset, että niitä pystyisi muok-
kaamaan ja jakamaan ja helposti liikkumaan siinä [...] että oltaisiin ihan yhdessä tilassa ja
siitä pystyisi sitten vaikka verhoilla erottaa tai jotenkin niin se olisi vielä sujuvampaa, että
oppilaiden ei tarvitsisi sitten liikkua tilasta toiseen, mutta ihan hyvin tässäkin on pärjätty.
(H2)

Uusien koulujen ja koulukeskusten tilaratkaisut ovat Kattilakosken (2018) mai-
nitseman kaltaisia, mutta olemassa olevissa kouluissa perinteinen luokkarat-
kaisu on yhä arkipäivää. Neljä haastateltavaa (H1-H4) toimi perinteisissä ja eril-
lisissä rinnakkaisluokissa ja kahden haastateltavan (H5-H6) luokissa oli mahdol-
lisuus yhdistää luokat avattavilla seinillä. Toteutimme haastattelut opettajien
omissa luokissa, joten näimme itsekin kyseiset tilat.

Isot koulukeskukset ja yksiköt mahdollistivat osaltaan yhteisopettajuuden
aloittamista, koska siellä oli mahdollisuus opettaa yhdessä rinnakkaisluokkia,
mitä haastateltavat olivat kaivanneet. Isommassa koulussa oli enemmän väkeä ja
siten mahdollisuuksia löytää sopiva työpari.

No oikeastaan suurin tekijä oli ehkä se, että tultiin saman katon alle [...] kun siirryttiin
tänne isompaan yksikköön, niin sitten mahdollistetaan tää ihan niin kun käytännön
systä, että kun on enemmän ihmisiä, niin aloitettiin ton mun työparin kanssa sitten teke-
mään yhteistyötä. (H2)

6.4 Opettajankoulutus ja mentorointi

Haastattelujen aikana kysyimme luokanopettajilta, olivatko he saaneet koulu-
tusta yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyen missään vaiheessa. Emme tar-
kemmin kysyneet haastateltavien koulutuksen taustoja, koska oli tiedossa, että
he ovat päteviä luokanopettajia. Kukaan haastateltavista ei ollut saanut minkään-
laista koulutusta tai kurssitusta yhteisopettajuuden aloittamisen tueksi, vaikka

esimerkiksi haastateltavat H5 ja H6 kertoivat, että heidän kouluissaan edellytettiin jonkin verran yhteisopettajuutta ja sille oli varattu myös yhteistä suunnitteluaikaa.

Yksi haastateltava (H5) kertoi saaneensa kerran vierailulla luokassa, jossa opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta. Haastateltava (H6) kertoi kollegan aikanaan käyneen tutustumassa koulussa, jossa yhteisopettajuutta enemmän toteutettiin. Yhteisopettajuuden näkeminen käytännössä tutustumismielessä on työnantajan tarjoama mahdollisuus, joka muistuttaa samanlaista tilaisuutta, joka opettajaopiskelijoilla on esimerkiksi harjoitteluissaan (Byrd & Alexander, 2020; Sundqvist ym., 2021). Tällöin harjoittelijalla samoin kuin työssäkäyvälläkin luokanopettajalla on mahdollisuus seurata ja havainnoida kokeneemman yhteisopettajan työtä ja keskustella havainnoistaan kollegojen kanssa (Murawski & Bernhardt, 2016; Rytivaara ym., 2017; Heikkinen ym., 2008; Karjalainen, 2010).

Voidaan toki kysyä, riittikö yksi vierailukerta tuomaan tarvittavan perehdytyksen täysin uuden työtavan omaksumisessa. Vierailujen lisäksi eräs haastateltava (H5) kertoi ottaneensa itse selvää ja lukeneensa kaiken, mitä aiheesta löysi. Tällöin koulutus oli ollut täysin opettajan oman kiinnostuksen varassa ja tapahtunut myös täysin omalla ajalla, vaikka työnantaja yhteisopettajuutta edellyttikin ”jollain tasolla”. Tulosten perusteella voitiin todeta, että yhteisopettajuuden aloittamisen edellytyksistä opettajien koulutus oli unohtunut tyystin ja jäänyt yhden vierailun ja opettajien oman harrastuneisuuden varaan.

Tutkimuksemme aineiston perusteella löysimme erään keinon, mentoroinnin, jonka avulla yhteisopettajuus pääsi käytännössä luontevasti alkuun. Haastateltavista kaksi (H4, H6) olivat yhteisopettajuuden aloittamisen aikaan uusia opettajia, vajaan kahden ja neljän vuoden työkokemuksella. Heidän työparikseen sattui kokeneempi kollega, joka otti tehtäväkseen uuden opettajan perehdyttämisen ja tukemisen tai hiljaisen tiedon siirtämisen, kuten mentorointi pelkistetyimmillään ymmärretään (Heikkinen ym., 2008; Leskelä, 2005; Karjalainen, 2010; Malinen & Palmu, 2017). Uuden opettajan riittämättömyyden kokemus ja erilaiset pelot uran ja yhteisopettajuuden alussa olivat aiempien tutkimusten (Blomberg, 2008; Tynjälä ym., 2013; Kutsyuruba, 2014; Pitkänen, 2021) mukaisia,

joten tällöin tukea ja ohjausta tarvittiin paljon. Joskus kokeneemman kollegan neuvoja ja kokemusta tarvittiin myös rauhoitteluun uutta opettajaa ja ”toppuuttelemaan, jos tämä meinasi ottaa liikaa kerrallaan”, kuten haastateltava (H4) kuvaili. Ajan myötä kollegiaalinen suhde muuttui tasavertaisemmaksi, kuten kävi haastateltavan (H4) kohdallakin.

Silloin olin opettanut vasta puolitoista vuotta, kun me toisen kans aloitettiin yhdessä. Se oli aivan ihanaa, että saisi tavallaan myös mahdollisen mentoroinnin. Oli tämmöinen kokeneempi opettaja, kenen kanssa olin tekemässä töitä, että nyt alkaa tuntua yhä enemmän tasavertaiselta tää tekeminen, mut alkuhan oli just sitä, että sinä tiedät, mut sitten toinen sanoi, et sulla tulee niitä uusia nuoria ideoita ja semmoisia. Koko ajan varmasti ollaan saatu siitä, mut nyt ehkä tuntuu nykyään, että ollaan enemmän tasavertaisia. (H4)

...kollega oli tosiaan ollut pitempään luokanopettaja, mä olen aika noviisi siinä vaiheessa tai mä jotenkin itse ajattelin, mä olin ollut ehkä nelisen vuotta opettajana. Niin mua jännitti alkuun ihan hirveästi pitää tunteja, kun se toinen oli ikään kuin seuraamassa, vaikka se nyt ei seurannutkaan, sillä saattoi olla joku toinen rooli tai mitä nyt ikinä oltiin sovittuun, mutta se oli jännittävää. (H6)

Haastateltavista neljä (H1, H2, H3 ja H5) oli työskennellyt luokanopettajana yksin 14–25 vuotta yhteisopettajuuden lisäksi, joten heitä voidaan sanoa kokeneemmiksi konkareiksi (Taulukko 2 Tutkimukseen osallistujat (n=6), s.39). Yhteisopettajuuden alku lähti osalla uuden opettajan perehdyttämisestä ja konkreettisesta avusta noviisien uran alussa, kuten edellä totesimme. Haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, että apu ja tuki ei ollut yksipuolista, vaan vastavuoroista ideoiden ja näkemysten jakamista ja oman työn reflektointia ja siitä oppimista (Heikkinen ym. 2008; Karjalainen, 2010). Kokeneempi opettaja sai nuoremmilta kollegoilta uusia ideoita ja virtaa omaan työhönsä, mikä oli omiaan estämään opettajia väsymään ja kyllästymään työhönsä, kuten seuraavissa sitaateissa työpari H1 ja H4 kuvailivat.

Minun työpari oli ihan vasta työuransa alkuvaiheessa ja tarvitsi aika paljon neuvoa ja apua ja totta kai sitten rinnakkaisluokan opettajana autoin ja tehtiin monia asioita yhdessä, mä luulen, se lähti vähän siitä. [...] Ehkä se oli sitten enemmän mentorityyppinen suhde siinä heti alkuun, mutta sitten taas myös osoittautui hyvin tämmöiseksi vastavuoroiseksi, että minä itse koin oppineeni myös paljon häneltä, joka tuli ja toi siis mukanaan tämmöisiä uusia tuulia. (H1)

...tuon hänelle nuorempaa vivahdusta [...] ja estän häntä kyynistymästä kuten hän välillä ilmaisee tai leipiintymästä tähän hommaan. (H4)

Nuoremman yhteisopettajatyöparin tai mentoroitavan aktorin ohjaamiseen kuuluva dialoginen keskustelu nähtiin oman työn kehittymisen välineenä ja mahdollisuutena oppia itsekin koko ajan uutta ja siten kehittyä ammatillisesti (Heikkinen ym., 2008; Karjalainen, 2010; Isosomppi ym., 2013). Tämä sama oli toki mahdollista aivan kaikkien työparien kohdalla, kuten haastateltava (H5) totesi:

Täytyy sanoa, että jokaiselta työparilta olen oppinut asioita, mutta ehkä siinä sitten sellaisessa tilanteessa, että jos toinen on täysin niinku uusi ope, niin sitten on ehkä enemmän annettavaa siinä tilanteessa [...] Jos on juuri koulutuksesta tullut opettaja, niin hänellä on ollut sitten semmoisia uusia juttuja, kun itse ainakin olen opena sellainen, että mä haluan koko ajan kehittyä siinä työssä, sen takia monesti ottanut harjoittelijoitakin luokkaan, että sieltä jää aina myös itsellekin, vaikka saa siinä myöskin olla ohjaamassa. (H5)

Ammatillisten virikkeiden ja neuvojen lisäksi mentoroinnissa ja yhteisopettajuudessa opettajien välille syntyy usein ammatillinen ystävyysuhde (Karjalainen, 2010). Toisen opettajan tarjoama emotionaalinen tuki ja työparien yhteensopiisuus kävi ilmi useissa haastatteluissa. Työpariin tutustumisen merkitystä korostettiin useammassakin haastattelussa ja siihen käytettiin paljon aikaa ja vaivaa, jo yksin työn sujumisen kannalta. Persoonallisuuksien sopiessa yhteen syntyi luotamuksellisen suhde ja myös ystävyysuhteita.

Sit se vaan natsas yhteen. Sen jälkeen ollaan tarkoituksella vähän hakeuduttu, että voitaisiin olla ja tehdä yhdessä. [...] No se on varmaan jotenkin meidän persoonat, meistä on tullut hyviä ystäviä myös, että me ollaan pelkästään työkavereita, vaan me ollaan ihan ystäviä [...] jotenki meillä vaan sopii meidän tyyliä yhteen. (H4)

Aloitusvuodet aina uuden työparin kanssa on aika työläitä, ennekö haetaan yhteiset linjat ja tavallaan jutellaan sitä arvopohjaa, miten haluaa opettaa, mihin haluaisi pyrkiä, yhteisiä tavoitteita mietitään. [...] Ajatella heti, että varaa siihen aikaa, että tutustutaan niinku henkilöinä... (H5)

Jo tämän pienen tutkimuksemme perusteella totesimme, että mentorointi ja yhteisopettajuus muistuttavat toisiaan. Mentorointi on Leskelän (2005) mukaan nopeasti saatavilla oleva reaaliaikainen ja nopeasti reagoiva ammatillisen kehittymisen ja oppimisen menetelmä, josta on hyötyä koko työyhteisölle. Samalla tavalla yhteisopettajuudessa työparin läheisyys toi turvaa ja tukea sekä mahdollisuuden keskustella yhteisistä kokemuksista ja kehittää omaa ammatillisuutta yhdessä samanmielisten kanssa. Kokemuksista oppiminen vaatii Pitkäsen (2021) mukaan välttämättä reflektointia, jossa työ- tai mentorointipari toimii hyvänä peilinä näille pohdinnoille (myös Malinen & Palmu, 2017; Sinkkonen ym., 2018).

Molempien työtapojen käyttöönottoa helpottaisi varmasti opettajien kouluttaminen siihen (Murawski & Bernhardt, 2016). Tässä tutkimuksessa haastateltavat eivät sitä erikseen toivoneet, mutta osaavatko opettajat sellaista edes pyytää. Koulutuksen järjestäjän edellyttäessä jotain uutta asiaa otettavaksi käyttöön, pitäisi siihen prosessiin sisältyä myös koulutusta ja perehdytystä asiaan, esim. VESO-päivien puitteissa.

6.5 Yhteisopettajuus luokanopettajan ammatillisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäjänä

Haastatteluissa nousi esiin eräs yhteisopettajuutta kuvaava sana, jakaminen, joka löytyi jokaisen haastateltavan kertomuksissa yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyen. Rytivaara ym. (2019) erottavat tutkimuksessaan jakamisen kaksi englantinkielistä verbiä toisistaan, joille on suomenkielessä vain yksi sana. *Share* tarkoittaa enemmän yhdessä tehtävää asiaa tai kokemuksen jakamista, kun taas *divide* tarkoittaa enemmän konkreettista jakamista osuuksiin esimerkiksi työtehtävien suhteen. Opettajat toivat haastatteluissaan esiin esimerkkejä molemmista. Konkreettista työn jakamista erillisiin tehtäviin tapahtui opettajien suunnitelmassa opetusta ja jakaessa rooleja omien vahvuuksiensa perusteella. Opetuksen toteuttaminen jaettiin usein konkreettisesti eri tiloihin tai ryhmiin. Opetuksen arviointia jaettiin yhdessä siten, että siihen osallistuivat kaikki opettajat omalla panoksellaan. Myös moniammatillinen yhteistyö oli tapa jakaa opetustyön rooleja, kun opettajat jakoivat erityis- ja luokanopettajan tehtäviä yhdessä opettavien tuntien ajaksi.

Meillä nyt on tunteja ja oppiaineita, missä toinen on vahvempi, niin pystyy vähän sitten itse vetämään semmoisia, mikä on itselle vahvempaa. (H1)

Mietitään, miten tää jakso arvioidaan, niin opettajat miettii sen yhdessä ja suunnittelee kokeen yhdessä tai toteutetaanko projektia, mitkä siellä on arviointikriteerit. [...] siellä silti opettajat omissa luokissansa toteuttaa sen vielä sitten ehkä omalla persoonallaan. (H6)

Pedagoginen vastuu oppilaista on yhdessä opettaville opettajille yhteinen riippumatta siitä, miten tehtäviä jaetaan (Cook & Friend, 1993; Murawski & Lochner,

2018). Yhteisopetuksen erilaisten ideoiden jakaminen mainittiin jokaisessa haastattelussa. Oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin joskus hankalaksi ja sen jakaminen yhdessä kollegan kanssa koettiin omaa työtä keventävänä tekijänä yhteisopettajuudessa. Opettajan työtaakan ja koetun stressin väheneminen yhteisopettajuuden myötä tuli esiin yhdessä haastattelussa samoin kuin yhteisopettajaparin positiivinen ja iloinen asenne työhön. Tärkeäksi koettiin myös yhteistyön tuloksena syntyneistä onnistumisista nauttiminen. Onnistumiset liittyivät sekä opettajan omassa työssä kehittymiseen että oppilaan oppimiseen. Murawski ja Bernhardt (2016) kehottavatkin kaikkia juhlimaan onnistumisia.

...esimerkiksi, jos ollaan yhes vaikka työparin kanssakin suunniteltu jotakin ja sitä pähkäilty ja sitten huomaa, että vitsi, tähän toimii tosi hienosti, että jollakin oppilaalla lamppu syttyy ja huomaa, että me ollaan oikeasti saatu tavallaan jotakin aikaiseksi, että ne hommat toimii. (H1)

...huomannu konkreettisesti, että stressin määrä on niinku vähentynyt ja se vaikuttaa niin työssä jaksamiseen kuin hyvinvointiin tosi paljon. [...] Oikeastaan aina ollut se kokemus, että kun tekee työparin kanssa, niin se stressin määrä vähenee. (H5)

Haastateltavat opettajat kokivat saaneensa työpariltaan sekä vahvistusta omalle tekemiselleen opettajina, mutta myös erilaisia uusia näkemyksiä ja tapoja tehdä työtä. Haastateltavien kertomuksissa ei ollut havaittavissa varsinaista kriittistä suhtautumista erilaisia työtapoja kohtaan, vaan enemmänkin avoimen hyväksyvää suhtautumista erilaisia näkökulmia kohtaan. Työparilta opitut asiat olivat muuttaneet joitakin toimintatapoja opettajien mielestä parempaan suuntaan, mikä ei kuitenkaan tarkoittanut täysin kaiken vanhan hylkäämistä. Tässä on hyvin nähtävissä Pitkäsen (2021) kuvailemaa reflektoinnin kautta tapahtuvaa kokemuksesta oppimista, jossa työpari toimii peilinä omille ajatuksille ja käsityksille opetukseen liittyen.

...omat kokemukset ovat positiivisia [...] ja se on vahvistanutkin tietyllä tavalla sitä, miten tekee joitakin asioita ja sitten myöskin niin kuin muuttanut joitakin asioita, että saa sitä toiseltakin vinkkejä ja näkee, miten toimitaan. [...] On kyllä ollut tosi hyvä juttu mun mielestä se yhteisopettajuus, että siihen saa toistakin näkökulmaa, vahvistuksen tietyllä tavalla sille omalle ja sitten myöskin sen toisen ihmisen näkökulman, joka ei aina välttämättä ole sama kuin se oma. (H2)

Haastatteluista oli nähtävissä, että yhteisopettajuus ei todellakaan vain tapahtunut opettajille, vaan onnistunut yhteisopettajuus vaati paljon aikaa, vaivaa ja yhteistä keskustelua kaikesta mahdollisesta, minkä myös Rytivaara ym. (2019) vahvistavat. Sitoutuminen yhteiseen projektiin antoi myös luvan ja syyn yhteisille keskusteluille, joiden aikana opettajat tutustuivat, pohtivat yhteisopettajuuden tarkoitusta ja merkitystä omalle opettajuudelle yhtä hyvin kuin käytännön järjestykseen liittyen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat oppineet yhteisopettajuuden kokemuksen kautta paljon sekä itsestään ja omasta ammatillisuudestaan, mutta myös toisiltaan. Haastatteluista oli nähtävissä, kuinka opettajat jakoivat konkreettisia neuvoja, syvempiä ajatuksia, aikaansa ja omaa ammatillisuuttaan työparin kanssa yhteisen projektin eteen.

Nyt kun tätä on tehnyt, niin jotenkin näkee ne hyvät puolet, mitkä ne hyödyt opettajan jaksamiselle ja sitten mitä se oppilas siitä hyötyy. Jotenkin mä ajattelin, että kauheasti puhutaan niinku opettajan työn vaativuudesta [...] niin sä saat siihen semmoisen vahvan tuen siltä kollegalta, kun ne oppilaat on yhteisiä, niin sitten niitä asioita pystytään jotenkin reilummin jakamaan. [...] Silloin sä pystyt puhumaan oppilaasta työkaverin kanssa ja yhdessä pohtimaan. (H6)

...sitten on jotain semmoisia ihania onnistumisen hetkiä ja onnistumisen kokemuksia, niin niitäkin on ihan kauhean kiva jakaa sitten sen työparin kanssa, että kyllä se jakaminen on ollut semmoinen suurin syy siihen, että miksi tähän on alun perin lähtenyt. (H1)

Onnistuneessa yhteisopettajuudessa korostuivat opettajantyön parhaat puolet kaikkien hyödyksi ja iloksi, samalla kun kuormittavat tekijät jakaantuivat useamman harteilla kannettavaksi. Haastateltavien kertomuksista oli luettavissa heidän tyytyväisyyteensä yhteisopettajuuden aloittamisen päätöksestä. Työtapa sopi kaikille tutkimukseemme osallistujille 100 %:sesti. Luokanopettajien kiinnostus ja positiivinen asenne yhteisopettajuuden aloittamista kohtaan näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa, mikä oli odotettavissakin, koska tiesimme opettajien tätä työtapaa omassa työssään toteuttavan. Haastateltavan (H5) kertomuksesta kävi ilmi, että yhteisopettajuus oli koettu ”antoisana, parhaina vuosina koko uralla” verrattuna aikaisempaan yksin tekemiseen. Opettajat olivat kiinnostuneita jatkamaan yhteisopettajuutta ja kehittämään sitä. Paluuta vanhaan ei taida olla tämänkään tutkimukseen osallistujilla (Takala & Saarinen, 2020).

Kaikki on ollut vaan positiivista, mitä me ollaan yhdessä tehty. [...] ..kyllä minä näen, että tää se on parasta kaikille, kun tekee asioita yhdessä, eikä tarvitse jäädä ihan yksin. No aina on kiva jakaa sitä yhteistä tekemistä eli mieltä yhdessä, mitä meidän yhteisopettajuus

on[...] kaikki se semmoinen jakaminen ja miettiminen [...] saadaan yhdessä enemmän aikaiseksi kuin mitä yksin säisi. (H4)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla oli yhteisopettajuuden aloittamisesta ja tarkastella edellytyksiä, jotka ovat saaneet luokanopettajat aloittamaan yhteisopettajuuden omassa työssään. Tavoitteena oli ymmärtää aloittamisen kokemuksia ja selvittää niiden avulla, miten yhteisopettajuuden aloittamista voidaan koulun arjessa helpottaa. Tutkimuksemme tavoitteena oli myös tarkastella, miten yhteisopettajuuden aloittaminen tukee luokanopettajien ammatillista kasvua ja miten se näkyy ammatillisen kasvun jatkumossa.

Aiempi tutkimus yhteisopettajuudesta on monipuolista. Kansainvälinen tutkimus on keskittynyt yksityiskohtaisempiin tutkimuskohteisiin, kuten yleis- ja erityisopetuksen yhteisopetuksen ja yhteisopetuksen erilaisten mallien tutkimiseen. Suomalainen tutkimus keskittyy enemmän kokonaisuuksiin, kuten inklusiivisen koulun toimintakulttuurin tai kaikkien opettajien toimijuuden ja ammatillisen kehittymisen tutkimukseen. Rytivaara ym. (2019) ovat tiivistäneet tämän ajatuksen hyvin ja toteavat tutkimuksessaan. Heidän mukaansa yhteisopettajuutta voidaan lähestyä inklusiivisen koulun ja yksilöllisen opettamisen näkökulmasta, mutta myös opettajan ammatillisen kasvun ja ammattitaidon lisäämisen näkökulmasta.

Omassa tutkimuksessamme kävimme aluksi kamppailua tutkimuksen rajaamisen ja tutkimuskysymysten asettelun kanssa juuri tästä syystä. Meillä oli aiemman tutkimuksen ja omien kokemustemme pohjalta joitakin ennakkokäsityksiä yhteisopettajuuden aloittamisesta, mutta haastatteluissa keräämämme aineisto vei tutkimustamme omalle polulle. Nämä yhteisopettajuuden kaksi ulottuvuutta tuntuivat aluksi jo yksistään omilta isoilta kokonaisuuksilta, mutta huomasimme aineiston ja niistä käymiemme lukuisten keskustelujen kautta, että nämä kaksi ulottuvuutta kuuluvat samaan pakettiin.

Yhteisopettajuus on käsitteenä toisaalta selkeästi määritelty, mutta samaan aikaan hyvin monitahoinen ja joustava, mikä kävi ilmi sekä aiempien tutkimusten kuin tämän tutkimuksemme perusteella. Aineiston pohjalta esitimme kysymyksen: "Mitä on *oikea* yhteisopettajuus?" Vastauksia tuntui olevan enemmän kuin vastaajia. Yhteisopettajuuden käsitteen venyttäminen tai päinvastoin kapea-alainen tulkinta määrittivät vastaajien käsityksiä ja siitä johtuen kokemuksia yhteisopettajuudesta. Luokanopettajat saattoivat antaa yhdelle yhteisopettajuutta määrittävälle edellytykselle tai yhteisopettajuuden mallille kohtuuttoman suuren painoarvon. Vastaaja saattoi esimerkiksi haaveilla todellisesta yhteisopettajuudesta, joka mahdollistui vasta tietynlaisten avointen tilojen järjestytyttyä. Samaan aikaan heillä kuitenkin oli hyvät yhtenäiset tilat työparin kanssa. Samalla tavalla luokanopettajapari suunnitteli kaiken opetuksen yhdessä, mutta tunteista pidettiin suurin osa erikseen. He olivat tyytyväisiä tilanteeseensa, mutta kokivat, että yhteisopettajuutta toteutettiin vain 10 % opetuksesta. Pohdimme tutkijoina, että onko vastaajien määrittelemä prosenttiosuus todellisuudessa enemmän, jos rinnakkain opettaminen on yhteisopettajuutta. Pohdimme myös, onko luokanopettajilla yhteisopettajuudesta jokin toivekuva, johon pitäisi omassakin opetuksessa pyrkiä. Yhteisopettajuutta määrittelevän tutkimustiedon valossa se tavoite voisi olla 100 %:nen tiimiopettajuus, mikä ei liene kuitenkaan kaikille realistinen tai edes toivetilanne.

Aiempien tutkimusten ja myös oman tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että opetuksen suunnittelu on merkittävä osa opettajan työtä sekä ajallisesti että merkityksellisesti. Juuri suunnittelu on tekijä, joka saa opettajat aloittamaan yhteisopettajuutta tämänkin tutkimuksen mukaan. Yhteinen suunnittelu on laajemmassa yhteydessä oppituntien ideointiin, opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen ja opetuksen arviointiin, mutta myös työn kuormittavien tekijöiden jakamiseen ja oman ammatillisen kasvun ja hyvinvoinnin tukemiseen. Yhteisopettajuuden määrittelyssä pitävä sisällään siihen osallistuvien opettajien opetuksen yhteisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Yhteisopettajuus alkaa tutkimusten mukaan usein juuri suunnittelusta, mutta sen voidaan todeta

usein leviävän siitä luontevasti yhteiseen arviointiin ja myös opetuksen toteutukseen. Tutkimuksemme mukaan myös yhteinen arviointi koetaan opettajan työtä keventävänä, mutta myös oppilaan oikeusturvaa parantavana seikkana, mikä päti laajemminkin yhteisopettajuuden aloittamista edistävänä tekijänä. Nämä kaikki osa-alueet voivat vaihdella työparista ja tilanteesta riippuen paljonkin, mutta kuten Ahtiainen ym. (2011) toteavat, mikään tapa ei ole toista parempi.

Tutkimuksemme perusteella vahvistui käsitys, että yhteisopettajuuden määritelmä kumpuaa kulloinkin kyseessä olevan työparin yhdessä sovitusta ja heille käytännön työssä parhaiten sopivasta tavasta toteuttaa yhteisopettajuutta. Teimme mielenkiintoisen havainnon analysoidessamme haastatteluaineistoa. Lukiessamme haastattelujen litterointeja, emme olisi pystyneet aineiston perusteella sanomaan, ketkä olivat keskenään työpareja, sillä jokaisen haastateltavan kokemukset olivat jopa kymmenen vuoden yhteisopettajuuden jälkeen niin erilaiset. Tämä kertoo toki laadullisen tutkimuksen hienoudesta, mutta mielestämme myös siitä, kuinka henkilökohtaisia ja erilaisia kokemuksia tuli ilmi samasta aiheesta.

Moninaiset ja osin ristiriitaiset käsitykset yhteisopettajuudesta puoltavat mielestämme Murawskin ja Bernhardtinkin (2016) peräänkuuluttamaa peruskoulutusta sekä opettajille että esihenkilöille. Perustietojen läpikäyminen tuo tarvittavaa tietoa työtavasta, johon koulun toimintakulttuuri ehkä jopa velvoittaa. Tämä näkyi haastateltavan esimerkin mukaan työhakemuksissa, joissa edellytetään hakijalta sitoutumista yhteisopettajuuteen jossain muodossa. Tällöin sekä luokanopettajilla että esihenkilöillä on oikeus ja velvollisuus saada siihen koulutusta.

Yhteisopettajuus nähdään inklusiivisen koulun työtapana, vaikka opettajat harvoin mainitsevat itse sitä yhteisopettajuuden aloittamisen syyksi (Takala & Saarinen, (2020). Näin oli myös meidän tutkimuksessamme. Sanaa inklusio ei mainittu yhdessäkään haastattelussa yhteisopettajuuden aloittamiseen vaikuttavana tekijänä, vaikka se on aineiston perusteella kuitenkin selvästi vaikuttavana tekijänä. Kaikki haastateltavamme pohtivat opetusta ja opettajuutta myös oppi-

laan edun kautta, useista eri näkökulmista. Yhteisen suunnittelun toinen näkökulma oli opettajan jaksamisen lisäksi oppilaan saama paras mahdollinen opetus ja tuki. Opettajat käyttivät aikaa ja vaivaa ryhmitellessään oppilaita heidän kannaltaan parhaalla mahdollisella tavalla, suunnitellessaan opetusta yhdessä erityisopettajan kanssa ja arvioidessaan opetuksen vaikuttavuutta oppilaan oppimisen kannalta. Tämänhetkisen ajankohtaisen keskustelun valossa inklusiolla ei sanana ole paras mahdollinen kaiku, mikä saattaa osaltaan selittää sitä, että käsitettä ei opettajien puheissa liikoja käytetä, teoissa kylläkin.

Yhteisopettajuutta on kansainvälisesti tutkittu paljon nimenomaan erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajien työtapana. Erityisopettaja nähdään joskus yleisopetuksen opettajan kallispalkkaisena avustajana, eikä tämän työparin kaikkia mahdollisuuksia aina osata ottaa täyteen käyttöön. Tämä oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa, koska erityisopettaja teki työtä oppilaiden kanssa pienryhmässä, eikä toiminut luokanopettajan parina yhdessäkään tapauksessa.

Yhteisopettajuus samoin kuin inklusiivinen koulu ovat hienovaraisesti mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ja yhtä hienovaraisesti se tuli ilmi meidänkin tutkimuksessamme. Opetussuunnitelman kautta yhteisopettajuuden aloittamista ei perusteltu yhdessäkään haastattelussa, mitä pidimme luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta katsottuna erikoisena. Viittaukset Opetussuunnitelmaan olivat ylimalkaisia ja jopa vähätteleviä, kuten sitaateista voi todeta. Opetussuunnitelma on kuitenkin asiakirja, joka ohjaa opettajan työtä, niin autonominen kuin opettajan asema onkin. Autonomisella opettajalla on oikeus valita työtä tehdessään monia asioita, mutta hän ei saa unohtaa sitä, että valintojen on pohjauduttava tutkimusperustaiseen ja ajankohtaiseen tietoon. Opetussuunnitelma on ajankohtaisin asiakirja, mitä opettajan täytyy noudattaa.

Tärkeimmäksi yhteisopettajuuden aloittamisen edellytykseksi jokainen haastateltava mainitsi sopivan ja luotettavan työparin. Sopivan työparin ominaisuudet, kuten samanhenkisyys ja persoonien yhteensopivuus mainittiin haastattelussa useamman kerran, minkä todistavat myös Cook ja Friend (1995), Bean

(2013), Pratt (2014), Rytivaara ym., (2017) ja Kokko ym. (2020). Osalle haastateltavista työparin valitsemisessa erittäin tärkeäksi mainittiin se, että he pääsevät valitsemaan itse parinsa. Rehtorin määräily koettiin mahdottomaksi tavaksi aloittaa näin intensiivinen työtapa. Kahdella haastateltavalla yhteisopettajuus oli koulun toimintakulttuuriin sidottu työtapa ja rehtori määräsi opettajien opettamat luokka-asteet ja sen myötä työparit, eikä tämä ollut haastateltaville lainkaan hankala asia. He korostivat vastauksissaan opettajan omaa kiinnostusta ja myönteistä asennetta yhteisopettajuutta kohtaan, minkä me nostaisimme myös koko tutkimuksemme päätulokseksi. Kaikista mahdollisista edellytyksistä ja tekijöistä huolimatta ainut, millä oli todella merkitystä yhteisopettajuuden aloittamisen kannalta, oli opettajan oma halu ryhtyä sitä toteuttamaan.

Yhteisopettajuuden aloittaminen riippui usein käytännön seikoista ja olosuhteista, jotka koulussa vaihtelevat lukuvuosittain. Opettaja jäi eläkkeelle, he vaihtoivat opettamaansa ryhmää tai koulua. Näin myös sattumalla oli oma osuutensa tapahtumien kulkuun. Opetukselle varatut tilat, resurssit, lukujärjestykseen varatut suunnitteluajat ja muu johdon tuki yhteisopettajuudelle auttoivat kaikkia opettajia, mutta lopullisessa päätöksessä niillä ei ollut tässä tutkimuksessa niin suurta merkitystä kuin mitä aiempien tutkimusten valossa voitaisiin ajatella (Cook & Friend, 1995; Scruggs, 2007; Bean, 2013; Murawski & Bernhardt, 2016; Malinen & Palmu, 2017; Takala & Saarinen, 2020). Pohdimme kuitenkin näiden tekijöiden, samoin kuin yhteisopettajuuteen perehdyttävän koulutuksen merkitystä sellaisten opettajien kohdalla, jotka puntaroivat yhteisopettajuuden aloittamista omalla kohdallaan. Silloin erilaisilla puoltavilla tekijöillä voi olla yhteisopettajuuden aloittamista helpottava merkitys.

Aineistosta nousi analyysin varhaisessa vaiheessa, heti ensimmäisen haastattelun jälkeen kiinnostava teema, jonka haastateltava nosti oman kokemuksensa perusteella yhteisopettajuuden aloittamisen keskeiseksi tekijäksi. Haastateltava kertoi, että hänen rinnakkaisluokan opettajansa ja lähin työparinsa oli työuransa alussa, jolloin heidän yhteistyönsä lähti konkreettisesta avusta, jota tämä

vanhempi opettaja uudemmalle antoi. Haastateltava käytti heidän yhteistyöstään käsitettä ”mentorityyppinen suhde”, joka kuvaa hyvin käsitteenä edellä mainitun kaltaista tilannetta.

Pidimme mentoroinnin mainitsemista aluksi omana irrallisena käsitteenään, mutta neljännen haastateltavan mainitessa suoraan tai kuvaillen saman asian, totesimme mentoroinnin liittyvän läheisesti yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyvänä tekijänä. Kysymyshän on lopulta hyvin samankaltaisesta ilmiöstä, jossa kaksi tai useampi saman alan ihmistä saa toisistaan tukea ja turvaa sekä mahdollisuuden keskustella yhteisistä kokemuksista ja kehittää omaa ammatillisuuttaan (Leskelä, 2005). Kokemuksista oppiminen vaatii yhteistä reflektointia ja keskustelua, jota oli mentoroinnin ja yhteisopettajuuden kautta lähellä ja nopeasti saatavilla (Pitkänen, 2021; Leskelä, 2005).

Mentoroinnin, samoin kuin yhteisopettajuudenkin aloittamista voidaan helpottaa organisoimalla sitä systemaattisesti koulutuksen kautta ja jalkauttaa työtapoja osaksi yhteisöllisempää koulun toimintakulttuuria. Erikoista onkin ehkä se, että yksikään tutkimukseemme osallistunut opettaja ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta yhteisopettajuuden aloittamiseen, vaikka yhteisopettajuutta heiltä osin jopa edellytettiin. Yksi opettaja oli opiskellut itsenäisesti kaiken, mitä käsiinsä sai ja toinen oli käynyt vierailmassa ja havainnoimassa yhteisopettajuutta toteuttavia opettajia. Kukaan ei edes maininnut haluavansa minkäänlaista koulutusta tai jääneensä sellaista kaipaamaan. Mietimme, mitä tämä kertoo opettajien täydennyskoulutuksesta ja esimerkiksi mahdollisuudesta hyödyntää tässä pakollisia VESO-päiviä.

Yhteisopettajuuden aloittaminen mahdollisti opettajille työn ilojen ja surujen jakamisen keskustelujen ja avoimen kommunikaation kautta. Opettajan työn kuormittavuuden jakaminen kevensi opettajien työtä sekä konkreettisesti tehtäviä ja vastuita jakamalla. Yhteisopettajuus antoi opettajille myös paljon emotionaalista tukea, jopa siinä määrin, että työpareista tuli ystäviä. Tämä kävi ilmi myös meidän tutkimuksessamme. Yksi haastateltavamme keskeytti jopa perhevapaansa voidakseen aloittaa työparinsa kanssa uuden vuosiluokan yhdessä

opettamisen. Tätä ystävyyttä voidaan tiiviydessään verrata ammatilliseen avioliittoon (professional marriage) (Murawski & Lochner, 2018). Avioliiton tavoin parit saattavat joskus tarvita myös ”pariterapiaa” yhteisopettajuuden polulla, kuten Murawski ja Bernhardt (2016) leikkisästi toteavat.

Yhteisopettajuus muutti opettajien käsitystä itsestään opettajina siinä määrin, että he eivät olleet enää valmiita palaamaan takaisin yksin opettamisen kulttuuriin. Opettajat olivat oppineet yhteisopettajuuden kokemuksen kautta paljon itsestään ja omasta ammatillisuudestaan, mutta myös toisilta opettajilta. Opettajille oli syntynyt yhteisopettajuuden myötä yhteinen jaettu käsitys opettajuudesta. Rytivaara (2012) käyttää tästä käsitettä *we-identity*.

Onnistumisen kokemukset ruokkivat opettajien intoa jatkaa yhteisopettajuutta ja kehittää sitä edelleen. Asiat loksahdelevat paikalleen ja yhteisopettajuus saa hienon mahdollisuuden onnistua ja kehittyä, kun se lähtee työntekijästä itsestään, kuten Malinen ja Palmu (2017) tiivistävät. Haastateltavat kertoivat mietineensä yhdessä, miten juuri heidän tiiminsä kannalta yhteisopettajuutta voisi lisätä tai kehittää tulevana vuosina. Taustalla on sekä opettajien oma innostus ja positiiviset kokemukset omalle työssä jaksamiselle, mutta yhtä hyvin onnistumisen ilo oppilaan menestymisestä ja oppimisesta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tieteellisessä työssä pyritään aina luotettavaan tietoon ja siihen pääseminen edellyttää jatkuvaa tietoisuutta eettisistä periaatteista ja tutkimuksen jokaisen vaiheen avointa ja kriittistä tarkastelua. Luotettavuus huomioidaan jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ja kulkee läpi koko tutkimusprosessin. Tieteellisen tutkimuksen luotettavuusmittareita ovat validiteetti ja reliabiliteetti (Hirsjärvi ym., 2009). Eskola ja Suoranta (2003) jakavat validiteetin sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen luotettavuutta, jossa tarkastelun kohteena ovat oikeat käsitteet ja teoriat. Niiden yhteensopivuus osoittaa, että tutkija hallitsee oman alansa ja tutkimuksen tieteellisen otteen.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja pätevyyttä eli sitä, että asianmukaisesti hankitun aineiston avulla pystytään vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tulkintoja tehdessämme pyrimme tutkijoina koko ajan pitämään mielessä uskollisuuden aineistosta nouseville teemoille ja haastateltavien asioille antamille merkityksille. Tekemämme tulkinnat perusteltiin aina aineistosta löytyvillä sitaateilla ja käytimme niitä runsaasti. Sitaatti pyrittiin kirjoittamaan tekstiin siten, että sen rajaus ei muuta haastateltavan sanomaa eikä väärin käytettynä ole pakotettu perustelemaan meidän tutkijoina tekemiämme päätelmiä ja johtopäätöksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan sitaattit lisäävätkin tutkimuksen luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (2003) korostavat uskottavuutta luotettavuuden kriteerinä juuri siinä, että tutkijoiden ja tutkittavien käsitykset ja tulkinnat vastaavat toisiaan. Avoinuus ja johdonmukaisuus tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa ovat tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua (Kiviniemi, 2015).

Reliabiliteetti arvioi tutkimustulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta (Eskola & Suoranta, 2003; Hirsjärvi ym., 2009). Tieteen yksi tärkeimmistä vaatimuksista on objektiivisuus, eli tutkimus tehdään tieteen sääntöjen mukaan, tiedonkeruu ja tulkinta tehdään oikein. Tavoitteena on saavuttaa luotettavat, tutkijasta riippumattomat tutkimustulokset. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin objektiivinen, koska aineisto vaatii tulkintaa. Tutkija joutuu ottamaan kantaa yhtä aikaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen ollen näin itse tutkimuksen pääasiallisin luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 2003; Vilka, 2021). Laadullinen tutkimus ei ole koskaan toistettavissa täysin samanlaisena, mutta se ei silti tarkoita, etteikö kyseinen tutkimus olisi luotettava ja pätevä. Tärkeää on se, että tutkimus on toteutettu ja raportoitu tieteen sääntöjen mukaan.

Tutkimuksen luotettavuuteen ja pysyvyyteen vaikuttavat myös tutkimuksen otos ja kerätyn aineiston saturaatio eli kylläntyminen (Eskola & Suoranta, 2003). Laadullisessa tutkimuksessa otokset voivat olla pieniä ilman, että luotettavuus kärsii. Tärkeämpää on se, että aineistoa kerätään niin kauan, että se alkaa toistaa itseään eikä tutkimuskysymysten kannalta enää nouse uutta tietoa. Näin

kävi myös meidän tutkimuksessamme. Haastattelemamme kuusi luokanopettajaa painottivat yhteisopettajuuden aloittamisen kokemuksissaan hieman eri merkityksiä ja painopisteitä. Kuuden haastattelun jälkeen pystyimme kuitenkin toteamaan, että kertomuksista oli löydettävissä yhteiset isommat teemat, joiden avulla pystyimme vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Huomasimme myös teemoja, joita haastateltavat eivät nostaneet esiin ja sekin oli kiinnostava tulos.

Laadullisessa tutkimuksessa lopullinen luotettavuuden näyttö on teksti, joka punoo yhteen tutkimuksen teon eri vaiheet, kaiken luetun ja koetun, sanotun ja tulkitun. Luotettavuutta voidaan Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan parantaa triangulaation avulla, mikä tarkoittaa useamman näkökulman hyödyntämistä. Triangulaatiota voidaan hyödyntää teorian, menetelmän, aineiston ja tutkijoiden näkökulmasta. Teoreettinen triangulaatio tarkoittaa, että tutkimuskohdetta tarkastellaan eri teorioiden näkökulmasta. Metodologinen triangulaatiossa luotettavuutta lisätään useamman tutkimusmenetelmän käytöllä. Aineistotriangulaatiossa tutkimuskysymyksiin pyritään saamaan ratkaisuja erilaisia aineistoja analysoimalla. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa, että samaan tutkimukseen osallistuu useampia tutkijoita tutkimuksen eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa oli kaksi tutkijaa koko prosessin ajan ja käymämme keskustelut ja pohdinnat tutkimuksen jokaisessa vaiheessa lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta merkittävästi, minkä myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) vahvistavat.

Laadullinen tutkimus on tutkijalle mahdollisuus oppia ja tuottaa uutta tietoa, mikä on tieteellisen tutkimuksen tavoite (Kiviniemi, 2018; Vilkka, 2021). Huomasimme tutkimuksemme aikana, että aiemmin oppimastamme ja syntyneestä esiymmärryksestämme huolimatta tutkimus paljasti paljon uutta yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyvistä tekijöistä ja edellytyksistä. Tutkimus toi esiin yhteisopettajuuden yksilöllisen ja moninaisen tulkinnan ja työtävän merkityksen sekä oppilaan oppimisen tukemiselle, mutta myös luokanopettajan työssä jaksamiselle ja mahdollisuuden ammatilliselle kasvulle. Uskomme, että tämä tutkimus voi osaltaan helpottaa yhteisopettajuuden aloittamista.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksemme tekemisen tiimoilta mieleemme nousi joitakin aiheita, joita tämän tutkimuksen jälkeen voisi olla mielenkiintoista lähteä tarkastelemaan. Meitä kiinnostaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja yhteisopettajuuden mahdollisuudet tässä tärkeässä nivelvaiheessa. Usein esiopetus on sijoitettuna fyysisestikin perusopetuksen yhteyteen, jolloin yhteistyön syventämiseen olisi hyvät mahdollisuudet. Tästä aiheesta on runsaasti pro gradu-töitä, mutta muuta tutkimusta emme löytäneet riittävästi, että olisimme itse rajanneet tutkimuksemme koskemaan tätä aihetta.

Toinen kiinnostava kohde on mentorointi, jonka hyödyntämisestä yhteisopettajuuden juurruttamiseen on tämän tutkimuksen perusteella selvää näyttöä. Mentorointi nähtiin tarkastelemissamme tutkimuksissa eräänä käytännönläheisenä täydennyskoulutuksen muotona ja noviisiopettajien perehdyttäjänä, mutta sillä on erittäin hyvät lähtökohdat myös yhteisopettajuuden aloittamista ajatellen. Tätä voisi olla kiinnostavaa tutkia lisää.

Yhteisopettajuuden aloittamisen kynnyks voisi madaltua asettamalla tavoitteeksi jokin yksittäinen kokeilu, vaikka yhden tai kahden työparin voimin, kuten Murawski ja Bernhardt (2016) ehdottivat. Omalla työpaikalla näitä pilotteja olisi helppo käydä havainnoimassa ja ehkä kokeilla itsekin, vaikka yhdessä aineessa tai valituilla oppitunneilla. Tämä voisi olla vaikka toimintatutkimuksen paikka.

Koulut ovat yhä useammin yhtenäiskouluja, jolloin samassa talossa on myös aineenopettajia, joilla on vankkaa osaamista omasta aineestaan ja tieteenalastaan. Yhteisopettajuutta luokan- ja aineenopettajan kesken on jonkin verran tutkittukin, mutta taito- ja taideaineiden osalta yhteisopettajuus on varmasti helposti järjestettävissä, jos tahtoa siihen löytyy.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A, Nro A1:2011, Helsingin kaupungin opetusvirasto, Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/324257>
- Bean, F. V. (2013). *Planning Co-Teaching Processes: A Study of Co-Teaching Implementation Leading to Teacher Satisfaction*. Capella University. file:///C:/Users/35850/Downloads/Planning_co-teaching_processes.pdf
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autentisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Byrd, D. R. & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research* 4(2), 72-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265742.pdf>
- Cook, L. & Friend, M. (1993). *Educational Leadership for Teacher Collaboration*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1-16. <https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf>
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uudistettu ja täydennetty painos). (s. 185–206). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System* 61, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Friend, M. Cook, L. Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Education and Psychological Consultation* 20, 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja Aika*, 9 (4), 9–23.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39(3), 205–217.
- Heinonen, M. & Pihlaja, P. (2021). *Yhteisopetus: työkirja yhteisen opetuksen toteutukseen*. Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanke. Hohto – Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa -hanke. Turun yliopisto, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/331475>
- Helin, M. (2014). *Opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumo -yliopiston ja koulujen kumppanuus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2013). Opettajankoulutuksen tulevaisuus tulostulojen puristuksessa. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 22–36). Jyväskylän yliopisto.
- Improving the Quality of Teacher Education 2007. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: Commission of the European Communities.

- Isosomppi, L., Leivo, M. & Rauhala, R. (2013). Aikuisopiskelua pienryhmässä - yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 73–86). Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 37–43). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kaipainen, J. & Telimaa, H. (2020). *Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202006255114>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 4, 273–280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja.
- Karjalainen, M. (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentorinnista työpaikalla*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kattilakoski, R. (2018). Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 616.
- Kauppinen, M., Järvelä, R-L. & Kemppinen, M. (2018). "Päämääränä oppijan paras eikä oppiaineen etu." – Opettajaopiskelijoiden kasvaminen kollegiaaliseen vastuuseen. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 193–217). Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uudistettu ja täydennetty painos). (s. 74–88). PS-kustannus.

- Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 30 (4), 41–58.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education* 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Kutsyuruba, B., Godden, L. & Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Education Administration and Policy* #161, 1–42.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uudistettu ja täydennetty painos). (s. 29–51). PS-kustannus.
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 9–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2020). LESSON STUDY – maailmalla koeteltu menetelmä opettajien ammatillisen kehittämisen osaamisen kehittämiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 30 (4), 59–71.
- Mikkola, A. (2015). Mitä kuuluu opettajalle? *LUMAT* 3(6), <https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/991/984>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 79–147). International Methelp.

- Murawski, W. W. & Bernhardt, P. (2016). An Administrator's Guide to Co-Teaching. *Educational Leadership: Co-Teaching: Making It Work* 73(4), 30–34. https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/WTI/2018/handouts/KB_PPF_Educational_Leadership_Co-Teaching_Making_It_Work_An_Administrator's_Guide_to_Co-Teaching.pdf
- Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2018). *Beyond co-teaching basics. A Data-Driven, No-Fail Model for Continuous Improvement*. ASCD, USA. https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Z0U4DwAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=murawski+lochner+beyond&ots=c1FpwrD-VOu&sig=ZjZTVBiacY2yH8lpZceWPz3rHH0&redir_esc=y#v=onepage&q=murawski%20lochner%20beyond&f=false
- Naukkarinen, A. (2018). Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 117–134). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Oh, K., Murawski, W. & Nussli, N. (2017). An International Immersion into Co-Teaching: A Wake-Up Call for Teacher Candidates in General and Special Education. *The Journal of Special Education Apprenticeship* 6(1), 1–21. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=josea>
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2017: 44. Helsinki.
- Opetusalan ammatti- ja järjestölehti OPETTAJA. (18/2022). Arkista työhyvinvointia vastuuta jakamalla, s. 14–17.
- Opetusalan ammatti- ja järjestölehti OPETTAJA. (18/2022). Yhteinen oppiminen suojaa nuorta opettajaa uupumukselta, s. 8–9.
- Opetusalan ammatti- ja järjestölehti OPETTAJA. (2/2023). Into palasi, uupumus jäi, s. 12–14.

- Opetusalan ammatti- ja järjestölehti OPETTAJA. (2/2023). Täydellinen osuma, s. 22–23.
- Opetusalan ammatti- ja järjestölehti OPETTAJA. (7/2023). Avoimet oppimistilat – hälyä vai yhteisöllisyyttä?, s. 28.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (30.3.2021). Suomi jättää uudet opettajat tuulialjolle – mentorointi kirjattava lakiin. <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuu-lialjolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Uutiset ja tiedotteet. (21.10.2022). Yli 2200 opet-tajaa ja rehtoria OAJ:n kyselyssä: Inklusio ei onnistu nykyresurs-seilla. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedot-teet/2022/yli-2000-opettajaa-ja-rehtoria-oajn-kyselyssa-inkluisio-ei-onnistu-nykyresursseilla/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Mää-räykset ja ohjeet 96.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pettit, S. (2017). Preparing Teacher candidates for Co-Teaching. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators* 83(3), 15–23. https://www.dkg.org/DKGDocs/2017_Jour_83-3_Systems-to-Address-Quality-Teaching.pdf#page=15
- Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alka-jista kokeneiksi ammattilaisiksi*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education* 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisope-tuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuope-tuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29(4), 8–17.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & C. L. de Bruin. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Kummi 16. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 16–23). Niilo Mäki Instituutti.
- Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28(2), 14–34. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 17–36). PS-kustannus.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset. *Kasvatus ja Aika*, 14 (1), 23–43.

- Sivistysvaliokunnan mietintö 1983:13. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Documents/sivm_13+1983.pdf
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. *Scandinavian Journal of Education Research*, 63, 20–34.
- Takala, M. & Saarinen M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus* 18 (3), 231–244.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). PS-kustannus.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. www.tenk.fi
- Tilastokeskus. (2022). *Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021*. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>, (4.5.2023)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. s. (37–55). Jyväskylän yliopisto.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland university press.

- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (1996). https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Vilka, H. (2021). Tutki ja kehitä. PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 149–213). Gummerus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

1. Mikä sai sinut ryhtymään yhteisopettajaksi? Millaisia kokemuksia sinulla on yhteisopettajuuden aloittamisesta?
2. Mitkä tekijät saivat sinut aloittamaan yhteisopettajuutta?

Apukysymyksiä haastattelua varten:

- Koulutuksen järjestäjään liittyviä tekijöitä (koulutus, johto, rehtori, lukujärjestys jne.)
- Resurssit (rahat, hankkeet, lukujärjestys, ohjaajat jne.)
- Opettajasta itsestä lähtevät tekijät (uuden kokeilu, aiempi kokemus, työssä jaksaminen, työpari)
- Oppimiseen ja oppilaaseen liittyvät tekijät (kaverit, työskentely, tuki jne.)