

**Yhteisopettajuuden merkitys työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehitymiselle luokanopettajien kokemana**

Kia-Liisa Andersson & Ann-Christina Ojanruoko

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Syyslukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Andersson, Kia-Liisa & Ojanruoko, Ann-Christina. 2023. Yhteisopettajuuden merkitys työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehittymiselle luokanopettajien kokema-  
mana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankou-  
lutuslaitos. 55 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehittymiselle. Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella ja analyysitapana on käytetty hermeneuttis-fenomenologista sisällönanalyysiä.

Tutkimusaineisto on kerätty yksilöhaastatteluin keväällä 2023. Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan luokanopettajaa, joilla kaikilla on kokemusta sekä yksin opettamisesta että yhteisopettajuudesta. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja aineiston analyysissä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksemme tuotti tietoa luokanopettajien kokemuksista yhteisopettajuudesta. Suurimmalla osalla haastateltavista kokemukset olivat pääsääntöisesti hyviä. Tutkittavat toivat esille, kuinka yhteisopettajuuden myötä he olivat pystyneet vaikuttamaan omaan työhyvinvointiinsa, etenkin työmäärän sekä mahdollisuuteen purkaa työhön liittyviä paineita työparin kanssa keskustellen ja ajatuksia vaihtaen. Työparin kanssa työskentely oli vaikuttanut positiivisella tavalla heidän ammatilliseen kehittymiseensä. Yhdessä tekemällä opettajat olivat oppineet toisiltaan erilaisia opetustyy-  
lejä sekä oppiaineisiin kohdistuvia taitoja. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuus paransi opetuksen laatua. Tämän nähtiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden koulu-  
menestykseen. Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen, sillä luokanopettajien työhy-  
vinvointi ja työn kuormittavuus ovat olleet jo pitkään puheenaiheena.

Asiasanat: yhteisopettajuus, työhyvinvointi, ammatillinen kehittyminen, työpari,  
luokanopettaja

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS .....</b>	<b>8</b>
2.1 Samanaikaisopetuksen historiaa ja nykyhetki .....	10
2.2 Samanaikaisopetuksen perusmallit .....	12
2.2.1 Avustava opetus .....	14
2.2.2 Täydentävä opetus .....	15
2.2.3 Yhteisopetus .....	15
2.3 Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta .....	16
2.3.1 Samanaikaisopetuksen hyödyt.....	16
2.3.2 Samanaikaisopetuksen haasteet .....	18
2.4 Työhyvinvointi.....	18
2.4.1 Opettajien työhyvinvointi .....	19
2.4.2 Työn imu.....	20
2.5 Ammatillinen kehittyminen luokanopettajan työssä .....	21
2.5.1 Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat tekijät .....	21
2.5.2 Opettajan työn ja osaamisen osa-alueet .....	22
<b>3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>24</b>
3.1 Tutkimuksen tavoite .....	24
3.2 Tutkimuskysymykset.....	24
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>25</b>
4.1 Tutkimuskonteksti.....	25
4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu .....	26

4.3	Aineiston analyysi .....	27
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>29</b>
5.1	Lähtökohtia yhteisopettajuudelle.....	29
5.2	Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä.....	30
5.3	Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä .....	33
5.4	Muuta esille nousutta .....	35
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>36</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	36
6.2	Tutkimuksen arviointi .....	43
6.3	Tutkimuksen eettisyys .....	44
6.4	Jatkotutkimusaiheet.....	45
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>47</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>54</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettajan työn vaativuus ja työn kuormittavuus ovat lisääntyneet vuosien saatossa. Luokanopettajan tulee olla tietoinen muuttuvassa maailmassa tapahtuvista muutoksista ja niiden vaikutuksista meidän kaikkien arkeen ja elämään. Tästä huolimatta ei saa unohtaa opettajan työn perustehtävää ja työnkuvaa. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2021 teettämässä Opetusalan työolobarometrissä todetaan, että 37 % kyselyyn osallistuneista opettajista sijoittuu uupumusriskissä olevien profiiliin ja 10 % sijoittuu vakavasti uupuneiden profiiliin. Kun tähän lisää vielä ne 11 % kyselyyn osallistuneista opettajista, jotka ovat työstään innostuneita, mutta sijoittuvat uupuneiden profiiliin, voidaan todeta, että 58 % opettajista kokee vähintään matalasteista uupumusta työhön liittyen (Golnick & Ilves, 2022). Opettajan työn vaativuuteen ja kuormittavuuteen on alettu etsiä helpotusta muun muassa yhteisopettajuuden kautta. Yhteisopettajuus ilmiönä on viime vuosien aikana selvästi noussut esille mediassakin ja kokemuksia yhteisopettajuudesta on jaettu esimerkiksi useammassa opettajien ammattilehti Opettaja-lehden numerossa (mm. Tikkanen, 2022; Manner 2022; Korkeakivi, 2019). Vaikka yhteisopetuksesta ei tällä hetkellä ole saatavilla varsinaista tilastointia, uutisoivat muun muassa Keskipohjanmaa ja Yle kasvatuksen ja koulutuksen kentällä olevan paljon positiivisia kokemuksia yhteisopettajuuden mukanaan tuomasta työtaakan kevenemisestä ja tämän vaikutuksesta muun muassa parantuneeseen työhyvinvointiin (Läspä, 2018; Ronkainen, 2019). Myös Helsingin Sanomissa on ollut esillä opettajien haastatteluja, joissa kerrotaan, työhyvinvoinnin lisäksi yhteisopetuksesta on mahdollista saada työkaluja opettajan ammatilliseen kehittymiseen (Vasama, 2019; Kallionpää, 2021).

Yhteisopettajuus opetusmuotona kiinnostaa ja kiehtoo meitä molempia. Ojanruoko on tutkinut aihetta jo kandidaatin tutkielmassaan. Pro gradu -tutkielmassa hän halusikin vielä syventää tutkimusta aiheesta, sekä tuoda siihen uutta näkökulmaa. Anderssonia niin ikään kiinnostaa yhteisopettajuus ja hän on aiemmassa ammatissaan varhaiskasvatuksen opettajana toteuttanut yhteisopettajuutta sekä varhaiskasvatus-

että esiopetusryhmän sisällä. Häntä kiinnostaa, millaista yhteisopettajuus luokanopettajan työssä olisi, ja mihin kaikkiin työn osa-alueisiin sillä olisi vaikutusta. Aihe siis kiinnostaa meitä molempia ja lähdimme etsimään aiheesta uutta näkökulmaa. Tämän lisäksi halusimme tutkimusperustaisesti selvittää, miltä yhteisopettajuus näyttää luokanopettajien kokemana. Työhyvinvointi on nykypäivänä esillä usein myös opettajan ammattia käsittelevissä keskusteluissa. Tätä kautta lähdimme pohtimaan ja kiinnostumaan yhteisopettajuuden merkityksistä työhyvinnoille. Opettajan työssä omaa osaamista tulee kehittää jatkuvasti pysyäkseen mukana muuttuvassa maailmassa. Tätä kautta tutkimuskohteeksi nousi myös opettajan ammatillinen kehittyminen ja yhteisopettajuuden tuoma mahdollinen lisä sille.

Tutkimuksessamme tutkimme samanaikaisopettajuuden kaikkein intensiivisintä muotoa, yhteisopettajuutta. Teoriaosuudessa esittelemme samanaikaisopetuksen eri mallit. Pääpaino tutkimuksessamme on yhteisopettajuudessa, mutta käytämme tutkimuksessamme molempia käsitteitä. Samanaikaisopetus (co-teaching) toimii katto-käsitteenä kaikelle opetustyölle, jossa opettajia on enemmän kuin yksi.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Tutkimuksessamme tutkimme luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä heidän työhyvinvoinnilleen sekä ammatilliselle kehitymiselle. Tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelimme kahdeksaa luokanopettajaa, joilla on kokemusta sekä yksin opettamisesta että yhteisopettajuudesta. Halusimme haastatella luokanopettajia, joilla on kokemusta molemmista opetusmuodoista, sillä ajattelimme heillä olevan eniten annettavaa aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa kannattaa valita sellainen aineistonhankintamenetelmä, jolla saadaan kerättyä kokemuksia sellaisilta henkilöiltä, joilla on paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajarvi, 2002, 98). Haastattelut toteutimme puolistrukturoituina teemahaastatteluinä keväällä 2023.

Tutkimuksessamme on kaksi tutkimuskysymystä: *Miten yhteisopettajuus tukee tai heikentää työhyvinvointia luokanopettajien kokemana?* ja *Minkälaisia merkityksiä yhteisopettajuudella on opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta?* Näihin kysymyksiin pyrimme saamaan vastauksia haastattelussa esitetyillä kysymyksillä. Tavoitteena on saada vastauksia siihen, voisiko yhteisopettajuudesta olla apuja opettajien työn kuormittavuudelle sekä työn luomille paineille. Lisäksi meitä kiinnostaa tietää, millaisia merkityksiä yhteisopettajuus tuo luokanopettajan ammatilliselle osaamiselle ja kehitymiselle.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Opettajan työ tulee tulevaisuudessa vaatimaan enenevässä määrin yhteistyötä niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Niemi, 2016, 26). Vaikka koulun keskeisen tehtävän tulee olla edelleen olla tiedon välittäminen, on Niemen (2016, 26) mukaan huomioitava se, että rajattoman tiedon aikakaudella koulu instituutiona muuttuu enemmänkin tiedon välittämisestä oppilaita tiedon lähteille opastavan rooliin.

Suomessa opettajien työskentelyä leimaa vahva autonomia. Tämän autonomian on mahdollistanut laadukas opettajankoulutus, jonka myötä opettajille voidaan antaa paljon vapautta ja vastuuta (Niemi, 2016, 29). Tällainen runsas työhön kohdistuva vapaus ja vastuu on yksi vahva keino ruokkia paitsi opettajien intohimoa oman työn kehittämiseen, myös työssä kehittymiseen (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 255; Niemi, 2016, 29). Opettajan työhön kohdistuvaa vapautta ja vastuuta eivät ole vähentäneet edes viime vuosien koulu-uudistukset (Wihersaari ym., 2022, 33). Suomessa on kansainvälisesti tarkasteltuna melko ainutlaatuinen koulujärjestelmä, sillä yksittäisiin opettajiin ja kouluihin ei kohdistu juuri minkäänlaista kontrollointia, tarkastuksia tai yksittäisiä mittauksia (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 255; Niemi, 2016, 29). Luukkainen ja Pulkkinen (2017, 255–256) korostavat, kuinka viime aikoina uutisoinnissa on ollut laajasti Suomen heikentynyt PISA-menestys sekä voimistuva eriytyminen eri koulujen välillä. On jopa ehdotettu, että koulujärjestelmään kohdistuvaa tiukempaa lainsäädäntöä ja jonkinasteisia koulutusta koskevia tarkastuksia tulisi lisätä. On huomioitava, että tällaisella toiminnalla kapeutetaan opettajien professiota ja autonomiaa. Tästä seuraa se, että opettajan työstä ei enää voida puhua asiantuntija-ammattina, jolloin opettajan työn houkuttelevuus kärsii. Tämä vaikuttaa suoraan oppimistuloksiin. Houkuttelevuuden ylläpitäminen onkin todella merkittävä asia, sillä kansainvälisessä opettajuuskeskustelussa opettajan työ nähdään yhtenä tärkeimpänä kansakunnan hyvinvoinnin ja taloudellisen kilpailukyvyn ylläpitämisen keinona (Niemi, 2016, 29; Commission of the European Communities, 2007).



Koulu on työympäristö, johon vaikuttavat monenlaiset tekijät. Se on työympäristö, joka on monimutkainen ja alati muuttuva. Tästä syystä opettajien on pystyttävä jatkuvasti kehittämään omaa toimintaansa ja uusia toimintamalleja (Yrttiaho & Posio, 2021, 49; Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 260). Kun aiemmin opettajan työtä on leimannut vahva yksin tekemisen kulttuuri, korostuvat 2020-luvun taitoina vahvasti yhteistyötaidot. Koulujen ja kuntien strategioissa nähdään enenevässä määrin kehoitusta yhteisopettajuuteen ja samanaikaisopettajuuteen sekä yhteistyön lisäämiseen erilaisten toimijoiden välillä (Yrttiaho & Posio, 2021, 49; European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2012a). Korhonen ym. (2016, 231) nimeävät nämä taidot Kansankynttilä 2.0 -taidoiksi. Tällä halutaan korostaa sitä, että yhteiskuntamuutos edellyttää opettajilta uudenlaista osaamista: enää ei riitä se, että opettajalla on vahva pedagoginen ja ainedidaktinen osaaminen, vaan opettajalla on oltava valmiuksia toimia yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten opettajien kanssa, jotta yhteisten päämäärien saavuttaminen on mahdollista. European Agency for Special Needs and Inclusive Education -tutkimuskeskus (2012a) nimeää nämä opettajien osaamisen osa-alueet seuraavasti: *monimuotoisuuden arvoastaminen, oppijoiden tukeminen, yhteistyö ja ammatillinen kehittyminen*.

On tärkeä huomioida, että opettajalla on oltava vastuunottoa sekä aitoa halua sitoutua oppilaiden kehityksen ja hyvinvoinnin edistämiseen (Wihersaari ym., 2022, 33). Kuten Toriseva ym. (2022, 53) toteavat, opettajien oppilaisiin kohdistuva ohjaus tapahtuu kasvu- ja oppimisympäristöissä. On tärkeä huomioida, että toimiva oppimisympäristö tukee niin oppilaiden kuin opettajienkin välistä vuorovaikutusta. Opettajan oma esimerkki toimivista vuorovaikutustaidoista onkin ehdottomasti paras tapa luoda toimivaa sosiaalista ympäristöä (Toriseva ym., 2022, 54). Yhteisopettajuus on hyvä tapa tuoda oppilaille näkyväksi toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön mallia. Yhteisopettajuuden voidaan siis nähdä mahdollistavan hyvien vuorovaikutustaitojen ja kunnioituksen luomista luokkatilanteissa, joskin siihen saattaa liittyä myös haasteita, kuten erilaiset pedagogiset näkemykset ja niiden yhteensovittaminen (Toriseva ym., 2022, 55).

## 2.1 Samanaikaisopetuksen historiaa ja nykyhetki

Samanaikaisopetuksesta puhutaan silloin, kun luokassa työskentelee vähintään kaksi opettajaa siten, että he tekevät keskenään yhteistyötä (Saloviita, 2016; Tremblay, 2022). Samanaikaisopettajuus on saanut alkunsa Yhdysvalloissa 1950-luvulla, jolloin samanaikaisopettajuudesta kaivattiin apua kouluja vaivanneeseen opettajapulaan (Saloviita, 2016, 7). 1960-luvulla yhteisopetuksen avulla pyrittiin uudelleen organisoimaan koulutyöskentelyä Yhdysvalloissa ja Englannissa (Cook & Friend, 1995; Warwick, 1971). 1970-luvulla samanaikaisopettajuus laajeni entisestään Yhdysvalloissa – tuolloin yhteisopettajuus sai lisäpontta siitä, että opettajat alkoivat enenevässä määrin *suunnitella* opetusta yhdessä (Cook & Friend, 1995; Easterby-Smith & Olive, 1984). 1980-luvun aikana samanaikaisopettajuuden avulla haluttiin tukea entistä enemmän tuen tarpeessa olevia oppilaita niin, että erityisluokan sijaan tukea tarjottiin yleisopetuksen luokassa (Cook & Friend, 1995; Tremblay, 2022, ks. myös Kloo & Zigmund, 2008; Murawski, 2009; Volonino & Zigmund, 2007; Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Tämän seurauksena opetuksen ja suunnittelun järjestäminen oli paljon koordinoitumpaa, ja erityisopettajat ja yleisopetuksen opettajat ryhtyivät työskentelemään enenevässä määrin yhdessä (Cook & Friend, 1995; ks. myös Bauer, 1974; Walker, 1974). Cookin ja Friendin (1995) mukaan kansainvälisessä keskustelussa on vuosikymmenten aikana haettu vastauksia siihen, minkälainen samanaikaisopetuksen järjestäminen on mahdollisimman tehokasta sekä oppilaille että opetushenkilöstölle. Keskustelussa on kuitenkin todettu, että yhtä oikeaa vastausta ja samanaikaisopetuksen tapaa on mahdotonta nimetä, sillä tilanteet ja tarpeet ovat vaihtelevia.

Suomessa samanaikaisopetuksen käsite otettiin käyttöön jo peruskoulun alkuvuosina (Syvälahti ym., 1977, Ahtiainen ym., 2011, 11 mukaan). Ahtiainen ym. (2011, 11) toteavat, että aluksi samanaikaisopetuksesta puhuttiin lähinnä luokanopettajan ja erityisopettajan välisenä yhteistyönä, mutta käsite on tarkentunut vuosien kuluessa ja siitä puhuttaessa tarkoitetaan nykyään opetustoimintaa, joka on aikaan ja paikkaan sidottua, muodoiltaan vaihtelevaa yhteisopetustoimintaa (Ahtiainen ym., 2011, 12; Saloviita, 2016). Saloviidan (2016, 9) mukaan opettajien läheistä yhteistyötä lähdettiin

kehittämään suomalaisessa kansakoulujärjestelmässä jo 1970-luvulla. Tuolloin Opetushallituksen toimesta ehdotettiin laajempaa yhteistyötä osa-aikaisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille. Tätä yhteistyötä nimitettiin termillä samanaikaisopetus. On mielenkiintoista huomata, että jo 1970-luvulla samanaikaisopetuksesta haettiin lisäresurssia entistä kirjavampaan luokkaan, joka oli seurausta silloisesta peruskouluuudistuksesta (Saloviita, 2016, 10). Saloviidan (2016, 10) mukaan samanaikaisopettajuus painui kuitenkin unholaan 1990-luvun aikana. Tähän voi osittain olla syynä se, että erityisoppilassiirrot koskivat tuolloin vain kahta prosenttia oppilaista, kun taas vuosituhannen vaihteeseen ja siitä eteenpäin prosentit ovat vain kasvaneet – vuonna 2022 tehostettua tai erityistä tukea sai jo 24 % peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus, 2022). 1990-luvulla Suomessa elettiin myös lama-aikaa, joka osaltaan on vaikuttanut koulujen saamiin resursseihin ja rahoitukseen. Tämä voi olla osasyynä siihen, että erityisopetus ei noussut tuolloin keskusteluun niin vahvasti kuin myöhemmin nousukauden aikana.

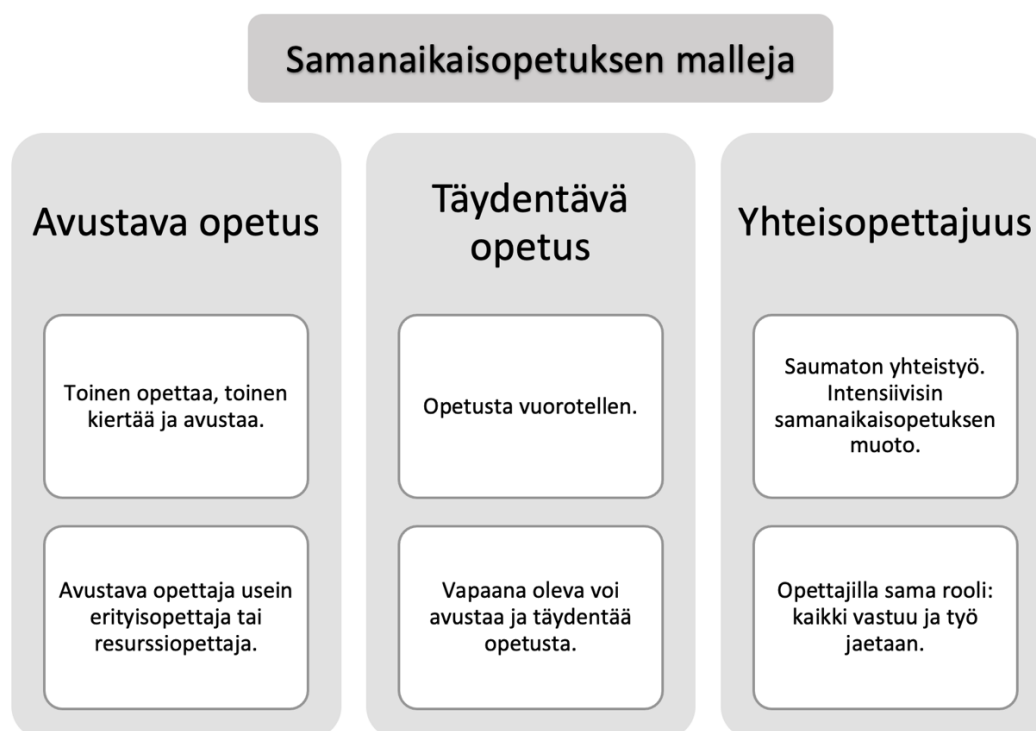
Saloviita (2016, 10) toteaa, että Suomessa samanaikaisopettajuus on herättänyt kiinnostusta erityisesti siitä syystä, että Suomen hallitus muutti 2010-luvun taitteessa avustuslainsäädäntöä, joka katkaisi jatkuvasti kasvaneen erityisluokkasiirtojen määrän. Tähän saakka kunnat olivat saaneet korotettua valtionapua jokaisesta erityisluokkasiirrosta, mutta muutoksen myötä koulujen oli suunniteltava vaihtoehtoisia tapoja järjestää erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opetusta. Yhtenä ratkaisuna tähän pulmaan lähdettiin esittämään samanaikaisopettajuuden mallia. Samaan aikaan myös Opetushallitus (Opetusministeriö, 2007, 60) alkoi edistää samanaikaisopettajuutta koskevaa täydennyskoulutusta. Opetushallituksen tavoitteena oli, että ikäluokkien pienentymisestä vapautuneita voimavaroja voitaisiin käyttää tehokkaasti koulutuksen laadun parantamiseen. Näiksi kehittämisen keinoiksi mainittiin luokkakokojen pienentäminen, tukiopetuksen vahvistaminen, erityisopetuksen lisääminen, koulun ja kodin välisen yhteistyön vahvistaminen sekä oppilaanohjauksen ja oppilashuollon parantaminen (Ahtiainen ym., 2011).

Yhteisopettajuus on työskentelymalli, joka vaatii onnistuakseen aitoa sitoutumista yhteistyöhön (Toriseva ym., 2022, 56). Toriseva ym. (2022, 53) toteaa, että yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen opettajien positiivista keskinäistä riippuvuutta, hyviä sosiaalisia taitoja, yksilöllisen vastuun tajuja sekä kykyä tehdä töitä ryhmässä. Yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen myös sen, että opettajat keskustelevat avoimesti ja ovat valmiita tuomaan näkyväksi mahdolliset yhteistyössä esiin nousevat ongelmat (Pratt, 2014). Opettajan työn tärkeimpiä kulmakiviä on hyvä suunnittelu. Tämä korostuu myös yhteisopettajuudessa. Toriseva ym. (2022, 56) toteavat, kuinka tärkeää on, että yhteiset toimintatavat ja pedagogiset menetelmät sovitaan yhteistyössä kaikkien opetuksesta vastuussa olevien opettajien kesken. Yhteissuunnitteluun liittyy olennaisena osana sopiminen siitä, kuinka opetus järjestetään ja miten yhteiskäytössä olevat tilat jaetaan. Opettajan työtä leimaava oman työn ja asiantuntijuuden kehittämistyö korostuu yhteisopettajuusmallissa, sillä opettajalla on oltava halua kehittyä omassa työssään. Opettajalla on oltava sekä halua että kykyä muutosvalmiuteen, sekä siihen, että toinen opettaja on päästettävä omalle pedagogiselle reviirille. Myös Ahtiainen ym. (2011, 19) peräänkuuluttavat yhteisopettajuuteen lähteviltä opettajilta joustavuutta sekä tarvittaessa jopa asenteiden ja työtapojen uudelleenmuokkausta.

## 2.2 Samanaikaisopetuksen perusmallit

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla, eikä käsitteistö ole suomalaisessa samanaikaisopetusta koskevassa tutkimuksessa aivan yksiselitteistä. Suomessa käytetään kahden opettajan antamasta opetuksesta yleisesti ottaen termiä samanaikaisopetus (co-teaching) (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). Samanaikaisopetusta koskevassa kirjallisuudessa on huomattavissa se, että samanaikaisopetuksesta käytetään toisinaan eriäviä, ja joskus päällekkäisiäkin termejä. Tämä saattaa aiheuttaa toisinaan hankaluutta käsitteiden tulkinnessa. Samanaikaisopettajuus-käsite pitää suomalaisessa tutkimuksessa sisällään kaikki samanaikaisopetuksen muodot. Saloviidan (2016, 19) mukaan muodot ovat seuraavanlaiset: avustava opetus, täydentävä opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus. On tärkeää huomioida, että näistä samanaikaisopetuksen muodoista kolme ensimmäistä muotoa ovat sellaisia, joissa

kaikki oppilaat ovat yhdessä. Pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus ovat malleja, joissa osa oppilaista on toisen opettajan kanssa jossain muussa tilassa. Yleisimmin tämä pitää sisällään esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan antaman tuen jossain toisessa luokassa. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015; ks. myös Villa ym., 2004; Friend ym., 2010) jaon mukaan samanaikaisopetuksen kategorioita on kolme: avustava opetus, täydentävä opetus ja yhteisopetus. Saloviidan (2016) ja Rytivaaran (2012) jaotteluissa tii- miopetus ja yhteisopetus ovat yhtäläiset samanaikaisopetuksen muodot, mutta nimitykset ovat eroavat. Tässä tutkimuksessa esittelemme opettajien kokemuksia yhdestä samanaikaisopetuksen muodosta, *yhteisopetuksesta*. Koska käsittelemme tässä tutkimuksessa opettajuutta ja sen ydintä laajemminkin, on helpointa nimetä tämä yhteistyö *yhteisopettajuudeksi*. Alla esittelemme selkeyttämisen vuoksi kolme erilaista samanaikaisopetuksen mallia: avustavan opetuksen, täydentävän opetuksen sekä yhteisopetuksen.



**Kuvio 1.** Samanaikaisopetuksen malleja, joissa oppilaat yhdessä luokassa (mukaiillen Saloviita 2016).

### 2.2.1 Avustava opetus

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 25) mukaan avustavan opetuksen malli on yhteisopetuksen malleista se, josta yhteisopetusta kannattaa lähteä harjoittelemaan. Saloviidan (2016, 20–21) mukaan avustavan opetuksen mallissa toinen opettajista on yleensä se, joka vastaa tuntisuunnitelman laatimisesta ja myöskin sen toteuttamisesta. Toisen opettajan roolina on enemmänkin kierrellä luokassa, osallistua valvomiseen sekä auttaa yksittäistä oppilasta lyhytkestoisesti. Tässä mallissa toiselle opettajalle kerääntyvä suurempi vastuu kuin toiselle, joskin roolitukset ja tehtävät on sovittava yhdessä etukäteen. Hyvänä puolena tällaisessa mallissa on kuitenkin se, että oppilaalle tarjoutuu tässä mallissa mahdollisuus saada enemmän tukea kuin yksittäisen opettajan oppitunnilla. Tässä mallissa myös formatiivista arviointia on helpompi tehdä, sillä opetuksesta vastuussa olevalle opettajalle tarjoutuu enemmän aikaa yksittäisten oppilaiden auttamiselta. Avustavan opetuksen työparin voivat muodostaa esimerkiksi luokanopettaja ja erityisopettaja tai luokanopettaja ja resurssiopettaja (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 25). Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 26) kuitenkin painottavat, että opettajien on hyvä toisinaan vaihtaa rooleja siten, että esimerkiksi erityisopettaja opettaa uuden opiskeltavan aiheen oppilaille ja luokanopettaja pääsee avustavaan rooliin. Tällaisen vaihdoksen myötä opettajille saattaa avautua uusia näkökulmia omasta opettamisesta ja opetuksen tavoista. On kuitenkin huomioitava, että erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä samanaikaisopetuksessa saattaa muodostua epätasapainoa asiantuntemuksen ja taitojen käytössä - tämä saattaa heikentää oppilaiden oppimista, sillä erityisopettajalla ei ole välttämättä niin vahvaa substanssiosaamista jostakin tietystä oppiaineesta, vaan ennemminkin keinoja tukea erilaisia oppijoita (Pratt, 2014; ks. myös Bessette, 2008; Bouck, 2007; Harbor ym., 2007; Naraian, 2010; Scruggs ym., 2007; Vannest & Hagan-Burke, 2010). On hyvä huomioida myös se, että avustavan opetuksen mallin toteuttaminen saattaa aluksi olla hapuilevaa ja tehostuu sitä myötä, mitä enemmän yhdessä työskentelevälle opettajaparille kertyy kokemusta yhteistyöstä.

### 2.2.2 Täydentävä opetus

Saloviidan (2016, 22) mukaan täydentävän opetuksen mallissa opettajien työtehtävät jakautuvat avustavan opetuksen malliin verrattuna tasapuolisemmin. Täydentävän opetuksen mallissa molemmat opettajat osallistuvat tuntisuunnitelman tekoon, mutta siten, että he jakavat tuntisuunnitelman ikään kuin puoliksi. Tässä mallissa toinen opettaja aloittaa opetuksen ja toinen täydentää sitä. Tätä samaa vuorottelevuutta voi jatkaa koko oppitunnin ajan. Opettajien roolit eivät ole päällekkäisiä, vaan opettajat toimivat ikään kuin peräkkäin, toistensa opetusta täydentäen. Tässä mallissa ehdottomana hyötynä on se, että molempien opettajien vahvuudet pääsevät enemmän esille. Vuoroja ja työtehtäviä voi jakaa jouhevasti. Tämän mallin avulla onnistuu myös alaspäin eriyttäminen, sillä toisen opettajan työpanosta voi hyödyntää muun muassa eriyttävien tehtävien ja suuremman avun antamisena. Tämä malli tarjoaa myös oppilaille mahdollisuuden kokea samasta opetettavasta asiasta kaksi erilaista, toisinaan jopa toisistaan poikkeavaa opetustapaa ja uusia näkökulmia opittavasta asiasta.

### 2.2.3 Yhteisopetus

Rytivaaran (2012, 29) mukaan yhteisopetuksen mallia voidaan pitää kaikista samanaikaisopetuksen malleista vaativimpana tapana opettaa yhdessä. Yhteisopetus (tai tiimiopetus) on malli, jossa opettajat jakavat kaiken vastuun työn suunnittelusta, toteuttamisesta sekä arvioinnista. Yhteisopettajuudessa korostuu opettajien välinen tasa-arvo. Saloviita (2016, 23) painottaa sitä, että on tärkeä huomioida, että yhteisopetus on samanaikaisopetuksen malleista erityisen vaativa siitä syystä, että se vaatii aiempaa kokemusta opetusyhteistyöstä. Yhteisopetuksessa työtehtävien jako muuttuu opettajien väliseksi dialogiksi ja hyvinkin nopeiksi vuoronvaihdoksi jopa kesken opetuksen. Yhteisopetuksen tuoman tiiviin yhteistyön myötä opettajat voivat saada toisiltaan apua ja tukea työssään. Huomioitavaa on myös se, että yhteisopettajuus pitää sisällään elementtejä kahdesta edellä mainitusta samanaikaisopetuksen mallista. Opetus voi sisältää muun muassa vuorottelua, avustamista, pistetyöskentelyä, lisäre-

surssien kohdistamista osaan oppilaista ja esimerkiksi ajankäytön ja työtehtävien jakamista yhden oppitunninkin sisällä. Tärkeää on kuitenkin se, että molemmat opettajat ovat yhtäläisessä vastuussa opetuksesta, suunnittelusta ja arvioinnista.

## **2.3 Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta**

Suomalaisessa tutkimuksessa pääpaino on ollut erityisopetuksen ja opettajaksi opiskelevien keskuudessa (Eskelä-Haapanen, 2013; Lakkala, 2008; Rytivaara, 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tämän lisäksi samanaikaisopettajuutta on tutkittu myös oppilaan näkökulmasta (Saarenketo, 2016) sekä oppilaan hyvinvoinnin kasvattamisen keinona (Karlsson, 2010).

### **2.3.1 Samanaikaisopetuksen hyödyt**

Tutkimusten mukaan (Saloviita, 2009, 51) kokemukset samanaikaisopetuksesta ovat olleet pääsääntöisesti myönteisiä. Samanaikaisopetuksen on koettu helpottavan opettajan työtä ja tätä kautta lisäävän työhyvinvointia. Opettajien tekemän yhteistyön on todettu vähentävän opettajan työtaakka (Saloviita, 2013, 120). On tärkeä huomioida, että oppilaiden ja opettajien kouluhyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa (Toriseva ym., 2022, 57). Strogilosin ja King-Searsin (2019) mukaan onnistunut yhteisopettajuus luo parhaimmillaan positiivista oppimisympäristöä sekä positiivista tunnelmaa luokkaan. Tästä hyötyvät sekä oppilaat että opettajat. Yhteisopettajuus on myös hyvä keino tukea inklusiota, sillä yhteisopettajuus hyödyntää sekä yleisen, tehostetun että erityisen tuen oppilaita (Pratt, 2014; ks. myös Friend & Cook, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b).

Yhtenä keinona opettajien hyvinvoinnin edistämiseen voidaan nähdä toimiva yhteistyö. Yhteisopettajuus onkin toimiva kollegiaalinen pedagoginen ratkaisu, jonka avulla opettajien työhyvinvointia voidaan kehittää (Toriseva ym., 2022, 57; Luukkai-



nen & Pulkkinen, 2017, 261). Etuina ovat olleet myös mahdollisuudet opetuksen eriyttämiseen, työrauhan ylläpitämiseen, opetuksen monipuolistamiseen ja uuden oppimiseen työparilta. Yhteisopetusta toteuttaneet ovat nostaneet esiin sen, että yhteisopetuksen myötä työ on ollut oppilaskeskeisempää. Opettajalla kuluu työssään paljon aikaa erilaisten riitatilanteiden tai tapaturmien selvittelyyn - kun luokassa on kaksi opettajaa, pystyy toinen irtautumaan luokasta tarpeen vaatiessa ja muu luokka voi jatkaa opiskelua toisen opettajan kanssa (Tähtinen, 2016, 39). Yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat ovat maininneet myös arvioinnin helpottuneen yhteisopettajuuden myötä. Yhdessä opetusta toteuttaessa on helpompi tehdä havaintoja oppilaista ja heidän oppimisestaan. Arviointia yhdessä tehdessä tulee molempien opettajien ajatukset ja näkemykset ottaa huomioon (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, 55).

Helsingin kouluissa tehdyt tutkimukset (Ahtiainen ym., 2011) osoittavat niin ikään myönteisiä kokemuksia samanaikaisopetuksesta. Samanaikaisopetuksen myötä opettajat saivat vertaistukea toisiltaan ja opetuksessa pystyttiin hyödyntämään opettajien erilaisia vahvuuksia. Yhteistyötä tehdessä opettajat pystyvät mallioppimaan toisiltaan ja näin ollen kehittymään ammatillisesti. Lisäksi innokkuus ja motivaatio työtä kohtaan kasvoivat.

*"Kyseisen pilottikoulun opettajat puhuivat toteuttamastaan samanaikaisopetuksesta myönteiseen sävyyn käyttäen käsitteitä, kuten vapaus, innostus, luovuus, monipuolisuus, elämyksellisyys, usko omiin kykyihin opettajana, myönteinen auktoriteetin vahvistuminen, vastuun jakautuminen, joustavuus ja toiseen opettajaan tukeutuminen." (Ahtiainen ym., 2011, 36.)*

Saloviidan (2016, 121) mukaan samanaikaisopetuksen todettiin parantavan työrauhaa luokassa, auttavan oppimisvaikeuksien kanssa sekä parantavan viihtymistä koulussa ja luokassa. Sen todettiin myös parantavan opettajien työssä jaksamista sekä ammatillista kehittymistä. Myös Aarnio & Kilpimaa-Lipasti (2016) mainitsivat samanaikaisopetuksen ja kollegan ammatillisen tuen parantavan työhyvinvointia ja lisäävän työssä jaksamista.

### 2.3.2 Samanaikaisopetuksen haasteet

Samanaikaisopetus tuo mukanaan myös haasteita. Aiemmissä tutkimuksissa (Saloviita, 2013, 121; Tähtinen, 2016, 44; Ahtiainen ym., 2011, 19) yhtenä suurimpana haasteena on todettu olevan opettajien yhteisen suunnitteluajan puuttuminen tai riittämättömyys. Tämän haasteen nostavat esille myös Luukkainen ja Pulkkinen (2017, 261). Yhteistyö toisen opettajan kanssa voi myös olla vaikeaa, jos näkemykset, opetusfilosofia tai toimintamallit opetuksessa ovat hyvin erilaisia. Yhteisopettajuus vaatii yhteisymmärrystä sekä kykyä tehdä kompromisseja. Yhteisopettajuuden tulee aina lähteä opettajien omasta halusta tehdä yhteistyötä.

Yhteisopettajuusluokissa luokkakoot ovat usein isoja. Tämä asettaa omat haasteensa työrauhalle sekä oppilastuntemukselle. Molempien muodostuminen vie aikaa. Yhdistetyt luokat ja isot luokkakoot vaativat oppilasmäärälle ja opetustavalle soveltuvat tilat. Tällaisia yhteisopetukseen soveltuvia tiloja ei aina ole saatavilla, etenkin vanhoissa kouluissa (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016). Ahtiainen ym. (2011) nostaa esiin myös, kuinka isot luokkakoot eivät sovi kaikille oppilaille. Osa oppilaista kaipaa rauhaa, tuttua opettajaa ja ympäristöä.

## 2.4 Työhyvinvointi

Opettajien työhyvinvointi ja työssä jaksaminen on ollut esillä mediassa ja opettajien kahvipöytäkeskusteluissa jo vuosia. Vuonna 2019 Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n teettämässä Opetusalan työolobarometrin tuloksista on selvästi luettavissa, että opettajien työolot ja työssäjaksaminen ovat heikentyneet usean vuoden ajan (Golnick & Ilves 2019). Sama ilmiö on havaittavissa uusimmassa, OAJ:n vuonna 2021 teettämässä työolobarometrissä, jossa tulokset ovat laskeneet entisestään (Golnick & Ilves 2022). Sekä vuoden 2019 että 2021 työolobarometrin työhyvinvointia koskevia tuloksia leimaa erityisesti lisääntynyt kiireen tunne sekä se, että työ- ja vapaa-ajan välinen raja on häilyvä: työaika valuu viikonlopuille ja iltoihin, ja jopa puolet vastanneista opettajista tekee töitä viikonloppuisinkin (Golnick & Ilves, 2019; Golnick & Ilves, 2022; kts. myös Yrttiaho & Posio, 2021, 17). Aiemman opettajien työhyvinvointia tutkivan

tutkimuksen (Aulén ym., 2021; Länsikallio ym., 2018; Tikkanen ym., 2022) mukaan opettajat kokevat vahvaa työhön liittyvää stressiä ja opettajien työtyytyväisyys on laskenut. Tämä johtaa yhä useammin opettajien loppuunpalamiseen.

Mitä työhyvinvointi sitten on? Työhyvinvointi on käsitteenä monimuotoinen. Työhyvinvoinnin voidaan arkikielessä käsittää sisältävän sekä työssä viihtymisen että työssä jaksamisen elementit (Yrttiaho & Posio, 2021, 19). Laine (2013, 71–72) määrittelee työhyvinvoinnin subjektiivisesti koetuksi hyvinvoinnin tilaksi, johon vaikuttavat erityisesti työhyvinvointimme ja terveytemme, mutta myös työ ja työympäristö laajasti ymmärrettynä, sekä työpaikan ihmissuhteet, työnantajapolitiikka ja johtaminen. Työhyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksessa muun elämän vaihtuvien tilanteiden ja kokonaisyhyvinvoinnin kanssa. Työhyvinvointia ohjaavat myös aiemmat kokemukset. Työhyvinvointi on systeminen ilmiö, ja tästä syystä se ei voi koskea yksistään yksilön omia kokemuksia, vaan siihen sisältyy esimerkiksi työsuojelu, työpaikan toimintaperiaatteet ja -politiikka sekä työlainsäädäntö (Vartiainen, 2017, 13).

#### **2.4.1 Opettajien työhyvinvointi**

Opettajan työ on mitä suurimmissa määrin asiantuntija-ammatti, joka sisältää paljon tietotyötä (Heikkilä 2022). Tietotyön tekemisen lisäksi opettajan on pysyttävä ajan tasalla erilaisista ajankohtaisista asioista, kuten tällä hetkellä Eurooppaa ravistelevasta Ukrainan sodasta, tai vaikkapa keväällä 2020 koulut etäopetukseen ajaneesta Covid19-pandemiasta. Tietotyön tekeminen lisää työntekijän henkistä kuormitusta, sillä se lisää työntekijän kognitiivisia kuormitustekijöitä. Maunon ym. (2017, 73–77) mukaan kognitiiviset vaatimukset opettajan työssä käsittävät esimerkiksi opetuksen suunnittelun, asiakirjojen valmistelun, oman työn suunnittelun ja aikatauluttamisen sekä oppilaita koskevien päätöksen tekemisen. Kognitiivisiin vaatimuksiin voidaan lukea myös luovuus, joka opettajan työssä tarkoittaa esimerkiksi luovien opetusmenetelmien ja -välineiden käyttöä sekä opetuksen valmistelua. Kun tähän lisätään vielä opettajan työssä vaadittu emotionaalisuus ja sosiaalisuus, voidaan todeta opettajien olevan melkoisessa ristitulella työn vaatimusten kanssa. Tutkimusten (Tikkanen

ym., 2022, 3) mukaan opettajien työstressiin ja työssä jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi työyhteisö. Työyhteisön tuki ja avoin keskusteluympäristö helpottavat opettajien paineita ja lisäävät hyvinvointia ja työssä viihtymistä.

## 2.4.2 Työn imu

Työn imu on yksi työhyvinvoinnin ja työhyvinvointia koskevan tutkimuksen uusimpia käsitteitä. Työn imu käsitteenä herätti pitkään kysymyksiä siitä, mitä se oikeastaan on ja kuinka se rinnastuu jo olemassa oleviin työhyvinvoinnin kokemuksiin ja tiloihin (Hakanen, 2014, 342). Työn imu nähdään työssä koettuna aktiivisena motivaatio- ja tunnetäyttymyksen tilana, joihin voidaan laskea mukaan myös tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen kokemukset (Soini-Ikonen ym., 2002, 73 & Hakanen, 2011). Hakanen (2011, 39) on määritellyt tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen seuraavanlaisesti:

*”Tarmokkuus on kokemusta energisyydestä, halua panostaa työhön sekä sinnikkyyttä ja ponnistelun halua myös vastoinkäymisiä kohdatessa.”*

*”Omistautuminen on kokemuksia merkityksellisyydestä, innokkuudesta, inspiraatiosta, ylpeydestä ja haasteellisuudesta työssä.”*

*”Uppoutumista luonnehtii syvä keskittyneisyyden tila, paneutuneisuus työhön ja näistä koettu nautinto. Aika kuluu kuin huomaamatta ja irrottautuminen voi tuntua vaikealta.”*

Työn imua kokeva pitää työtään merkityksellisenä, inspiroivana ja innostavana sekä on ylpeä työstään. Työn imua kokeva lähtee työhön pääsääntöisesti myönteisin odotuksin ja on työtään kohtaan positiivisin mielin - tämän myötä työaika tuntuu kuluvan kuin siivillä (Hakanen, 2014, 342). Hakanen (2011, 40) korostaa, kuinka työn imu ei ole hetkellinen, vaan pysyvämpi olotila, ja se voi tarttua työyhteisössä työntekijältä toiselle. Työn imu lisää kokonaisvaltaista hyvinvointia ja näin ollen näkyy myös työntekijän työn ulkopuolisessa elämässä, kuten kotioloissa ja terveydentilassa.

Työn haasteellisuus ja siinä tarvittavat taidot ja kehittyminen vaikuttavat työntekijän kokemaan työn imuun. Tutkimusten (Mauno ym., 2022, 50) mukaan työn vaatimus-

ten ollessa kohtalaisia, kokee työntekijä eniten työn imua. Mikäli haasteita ja vaatimuksia on liikaa, kokemukset työn imusta laskevat. Laskua tapahtuu myös silloin, jos työ on liian helppoa ja yksinkertaista, eikä työntekijä pääse haastamaan itseään.

## **2.5 Ammatillinen kehittyminen luokanopettajan työssä**

Opettajan ammatti on hyvin moniulotteinen ja siihen kasvetaan työvuosien saatossa. Oppimista tapahtuu jatkuvasti. Jokaisen opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu yksilöllisesti ja kehittymistä tapahtuu läpi koko uran. Desimonen (2009) mukaan opettajan ammatillista kehittymistä tapahtuu mm. koulutuspäivissä ja seminaareissa, mutta ammatillisen kehittymisen kannalta vähintään yhtä tärkeitä tapahtumia ovat aivan arkipäiväisetkin työhön liittyvät keskustelut kollegoiden kanssa. Myös Pitkänen (2021, 18) toteaa, että opettajan ammatillisen kasvun voi nähdä kehittyvän erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kollegan kanssa reflektoiden. Vuorovaikutustilanteissa omaa toimintaa pystyy peilaamaan ja refleктоimaan suhteessa toisen toimintaan. Kollegalta voi saada ideoita ja vinkkejä myös omaan työhön. Vuorovaikutussuhteet ja niissä toimiminen ovat nykypäivänä iso ja tärkeä osa ammatillista kehittymistä. Desimonen (2009, 181) mukaan ammatillinen kasvu opettajan työssä kehittää opettajan työn useita osa-alueita: tiedollista osaamista, taidollista osaamista sekä opetuskäytänteiden hallintaa. Opettajien opetuskäytänteiden kasvu parantaa oppilaiden opintosaavutuksia.

### **2.5.1 Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat tekijät**

Pitkänen (2021, 25) on hyvin tuonut esille, kuinka opettajan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät. Yhtenä isoimpana tekijänä on ammattiuran vaihe. Tirri ja Kuusisto (2019) ovat maininneet opettajan ammatillisen kehittymisen alkavan *noviisivaiheesta* ja kehittyvän askel kerrallaan. Noviisivaihetta seuraa *edistynyt harjoittelija, harjaantunut opettaja, kokenut opettaja* ja uran huipentumana *alan asiantuntija*. Uran ensimmäisinä vuosina kaikki on uutta ja osaaminen usein vielä epävarmaa.

Tästä samasta kehityspolusta mainitsi myös Shulman (1986, 8). Jokainen etsii omaa ammatillista polkuaan. Muutamien työvuosien jälkeen työote muuttuu varmemmaksi ja oma ammatillinen ote vahvistuu. Itseään haluaa haastaa ammatillisesti ja oppia vielä paremmaksi ja tehokkaammaksi. Kun työvuosia on kertynyt jo enemmän, kasvu hidastuu ja helposti voi takertua omiin tuttuihin toimintatapoihin. Muutokset ja uuden opettelu saattavat pelottaa.

Työuran lisäksi ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat jokaisen henkilökohtainen elämäntilanne. Esimerkiksi perheen perustaminen ja lapset voivat asettaa elämälle uusia prioriteetteja. Työajan ulkopuolinen elämä voi viedä aikaa ja voimia. Tämän lisäksi työympäristöllä on tärkeä vaikutus kehittymisen kannalta. Pitkäsen (2021, 25) mukaan kannustava työympäristö, ja etenkin kannustava esimies, ovat tärkeässä roolissa. Toisilta saatava tuki ja kannustus auttavat kehittämään ammatillisesti itseään ja jaksamaan työssä. Kollegoiden kanssa ajatuksia vaihtaessa voi löytää uusia ideoita ja kehittämiskohteita, joita ei olisi välttämättä yksin tullut ajatelleeksikaan. Myös työn ulkopuolisilla tahoilla, kuten lainsäädännöllä tai vaikkapa medialla, on oma vaikutuksensa. Myös mediassa esillä oleva negatiivinen uutisointi voi laskea työntoita. Vastaavasti työyhteisön kannustus ja positiivisuus voivat toimia hyvänä kannustuslisänä ja ammattiylpeyden lähteenä.

### 2.5.2 Opettajan työn ja osaamisen osa-alueet

Shulman (1986, 9–10) on pohtinut paljon opettajan ammatin vaatavuutta ja siinä kehittymistä. Hän on jakanut opettajan osaamisen *pedagogiseen sisältötietoon*, *pedagogiseen tietoon* ja *sisältötietoon*. Pedagoginen sisältötieto (pedagogical content knowledge) pitää sisällään sen, *miten* tiettyä oppiainetta opetetaan. Miten huomioidaan eri taitotason oppilaat, miten eriytetään opetusta, tai miten esimerkiksi hyödynnetään erilaisia välineitä opetuksessa? Kuinka opetetaan asiat niin, että oppilaat ymmärtävät ja oppivat ne mahdollisimman hyvin? Pedagoginen tieto (pedagogical knowledge) on oppiaineesta riippumatonta, opettajan yleistä tietoa esimerkiksi lasten kehitysvai-

heista, oppimismotivaatiosta tai arvioinnista. Sisältötieto (content knowledge) puolestaan on oppiainetta koskevaa tietoa ja ymmärrystä, eli niin kutsuttua substanssi-osaamista.

### **3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

#### **3.1 Tutkimuksen tavoite**

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä työhyvinvoinnissa ja ammatillisessa kehittämisessä. Halusimme tutkia nimenomaan samanaikaisopettajuuden vaativinta toteutusmuotoa, eli yhteisopettajuutta. Se on samanaikaisopetuksen muodoista kaikkein intensiivisin ja näin ollen sen vaikutus työhyvinvointiin ja ammatilliseen kehittymiseen oletettavasti suurin.

#### **3.2 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

- Miten yhteisopettajuus tukee tai heikentää työhyvinvointia luokanopettajien kokemana?
- Millainen merkitys yhteisopettajuudella on opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta?



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pro gradumme on laadullinen tutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 98) toteavat, että laadullinen tutkimus mielletään usein vastakohtaiseksi tutkimusmenetelmäksi määrälliseen tutkimukseen nähden. Laadullisella tutkimuksella halutaan tarkastella jotakin haluttua ilmiötä sekä tutkittavien näkökulmia aiheesta (Puusa & Juuti, 2020). Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkinä voisi pitää sitä, että sen avulla pyritään tuottamaan mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksemme on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ja se toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Laineen (2010, 28–30) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tutkii ihmisten kokemuksia ja ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Kokemukset puolestaan syntyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä näin koemme saavamme kattavimman aineiston aiheesta. Haastateltavia meillä on kahdeksan. Tällainen haastateltavien määrä on hyvä määrä opinnäytetyötä ajatellen (Eskola, 2007, Tuomen & Sarajärven, 2002, 99 mukaan). Haastateltavat ovat luokanopettajia, joilla on kokemusta yhteisopettajuudesta. Muodostimme valmiiksi haastattelurunгон, joka koostuu valmiista kysymyksistä sekä lopussa olevista avoimista kysymyksistä.

### 4.1 Tutkimuskonteksti

Samanaikaisopettajuus on lisääntynyt vuosien varrella ja siitä puhutaan jatkuvasti enemmän. Samaan aikaan opettajien, ja ihmisten ylipäätään, hyvinvointi on paljon esillä. Työn kuormittavuus, arjen kiireet ja stressitekijät lisääntyvät paineistuvassa yhteiskunnassa. Meillä molemmilla on jonkin verran tietämystä ja kokemusta samanaikaisopetuksesta ja sen eri malleista. Pohdimmekin voisiko tällä opetusmuodolla olla opettajien kokemuksen mukaan yhteyttä omaan työssä jaksamiseen ja omassa työssä kehittymiseen sekä työn merkitykselliseksi kokemiseen.

## 4.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuskohteenamme ovat luokanopettajat, joilla on kokemusta sekä yksin opettamisesta että yhteisopettajuudesta. Pohdimme, että tällöin haastateltavat osaavat parhaiten vastata kysymyksiin yhteisopettajuuden mahdollisista merkityksistä työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehitymiselle, kun heillä on kokemusta molemmista opettamisen tavoista. Tässä tutkimuksessa halusimme kuulla kokemuksia erityisesti samanaikaisopetuksen intensiivisimmästä muodosta, yhteisopettajuudesta. Tällainen aineistonhankintamenetelmä on laadullisessa tutkimuksessa tyypillinen toimintatapa, sillä kokemuksia on kerättävä sellaisilta henkilöiltä, joilla on tutkittavasta asiasta paljon tietoa tai kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 98). Tutkittavia oli kahdeksan ja heistä kaikilla oli useamman vuoden työkokemus luokanopettajan työstä. Osalla haastateltavista työkokemusta oli kertynyt jo yli kymmenen vuotta. Kaikki tutkittavat olivat päteviä luokanopettajia. Tutkittavat etsimme meille tuttujen luokanopettajien kautta. Tutkimuksessamme käytämme tutkittavista pseudonyymejä eli tunnustekoodoja H1-H8. Koodit olemme muodostaneet tutkittaville siinä järjestyksessä, missä olemme haastattelut suorittaneet.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastattelulla koimme saavamme mahdollisimman kattavan aineiston tutkimuksellemme. Pattonin (2014, 426) mukaan haastattelu on ainoa keino saada esille ajatuksia, tunteita, aikomuksia, pelkoja ja muita ihmisen sisäisessä maailmassa olevia näkökulmia ja merkityksiä, joita ei voi silmin havainnoida. Haastattelussa haastateltava antaa haastattelijalle ikään kuin luvan astua hänen sisäiseen maailmaansa, jotta näitä sisäisiä näkökulmia ja merkityksiä saadaan näkyväksi ja niitä voidaan liittää tutkittavaan aiheeseen. Halusimme, että tutkittavilla on mahdollisuus esittää meille tarkentavia lisäkysymyksiä haastattelukysymyksiimme liittyen. Myös meillä oli mahdollisuus esittää jatkokysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä haastateltaville. Tämänkin takia haastattelu oli valintamme aineistonkeruumenetelmäksi.

Haastattelut toteutettiin keväällä 2023 huhti-toukokuun aikana. Päädyimme haastattelemaan opettajia juuri kyseisenä ajanjaksona, jotta opettajilla olisi mahdollisimman paljon kommentoitavaa kuluneesta lukuvuodesta ja yhteisopettajuudesta. Ajankohta

valikoitui myös siitä syystä, että lukuvuosiarviointien syöttäminen tietojärjestelmään ei ollut tuossa kohdassa vielä ajankohtaista, joten opettajilla oli rauha keskittyä haastatteluihin. Haastattelut tapahtuivat kasvokkain yksilöhaastatteluina. Haastattelu paikaksi ja -ajaksi valikoituivat tilanteen mukaan ne, mitkä sopivat haastateltaville parhaiten. Osa haastatteluista toteutettiin haastateltavan työpaikalla ja osa heidän kotonaan. Muodostimme kysymykset ja lähetimme ne haastateltaville etukäteen nähtäväksi, mikäli haastateltava näin toivoi. Kaikki haastateltavat halusivat tutustua kysymyksiin etukäteen. Haastattelun aluksi kävimme tutkittavien kanssa läpi tutkimuksen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Haastattelun lopuksi meillä oli yksi avoin kysymys. Halusimme antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa vielä jotain aiheesta mahdollisesti mieleen nousutta, jota emme varsinaisesti olleet haastattelun aikana kysyneet. Halusimme saada kerättyä aineiston, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä saisi riittävästi tietoa, jotta uskottavien päätelmien tekeminen olisi mahdollista. Nauhoitimme haastattelut nauhurilla ja litteroimme haastattelut mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Haastattelujen nauhoittaminen on ehdottoman tärkeää, jotta aineistosta voidaan tehdä uskottavia päätelmiä (Puusa & Juuti, 2020).

### **4.3 Aineiston analyysi**

Haastattelujen jälkeen litteroimme saamamme aineiston ja ryhdyimme analysoimaan sitä. Tutkimuksemme aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkijat etsivät aineistosta kategorioita, jotka nousevat tutkittavien vastauksissa esille, ja joiden varassa tutkimustulosten analysointia voidaan tehdä (Moilanen & Räihä, 2010, 55; Kiviniemi, 2010, 80). Luimme aineiston ensin itsenäisesti läpi ja merkitsimme itsellemme muistiin esille nousseita ajatuksia. Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä aineistosta. Olimme molemmat kiinnostaneet huomiota samoihin kategorioihin, jotka nousivat esille haastattelusta toiseen. Tämän jälkeen lähdimme lukemaan aineistoa yhdessä läpi ja värikoodaamaan esille nousevia kategorioita. Patton (2014, 553) korostaa, kuinka tärkeää on, että yhdessä työskennellessä koodit laaditaan yhteistoiminnallisesti. Kävimme läpi aineistoa ja esille nousivat seuraavat kategoriat: ajankäyttö, eriyttäminen, vahvuuksien

hyödyntäminen, arviointi, kollegan tuki/tasavertaisuus, poissaolot, itsestä lähtöisin, henkilökemiat, työnjako, suunnittelu, tilat, pedagoginen ajattelutapa/kasvatusfilosofia ja opettajuuden/ammattillisuuden kehittyminen.

Kategorisoinnin jälkeen pohdimme, miten esille nousseet kategoriat vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Yhdessä keskustelun ja pohdinnan tuloksena päädyimme siihen, että ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme liittyen työhyvinvointiin sopii edellä mainituista kategorioista seuraavat: *ajankäyttö, arviointi, kollegan tuki/tasavertaisuus, poissaolot, henkilökemiat, työnjako, suunnittelu ja pedagoginen ajattelutapa/kasvatusfilosofia*. Ammatilliseen kehittymiseen, eli toiseen tutkimuskysymykseen, vastasivat puolestaan kategoriat *eriyttäminen, vahvuuksien hyödyntäminen ja opettajuuden/ammattillisuuden kehittyminen*. Kategorioiden *tilat* ja *itsestä lähtöisin* koimme korostavan sitä, mistä lähtökodista yhteisopettajuuteen lähdetään. Ne luovat pohjan kaikelle yhteiselle opetustyölle. Ne esiintyivät kaikissa vastauksissamme, joten kuvaamme ne tulososion alussa.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen lähdimme analysoimaan kategorioissa esille nousseita asioita ja kirjoittamaan niitä tulososioon. Avasimme aiheita ja lisäsimme sitaatteja haastateltavien vastauksista. Sitaateilla perustelimme tekemiämme tulkin-toja (Moilanen & Rähkä, 2010, 65; ks. myös Savolainen, 1991, 454). Tulososion kirjoittamisen jälkeen lähdimme peilaamaan saamiamme tuloksia teoriaosuudessa esille nostamiimme asioihin ja aiempiin tutkimuksiin. Analysointia tehdessä etenimme askel kerrallaan Pattonin (2014, 553) kaavaa mukailen: luenta – tunnistaminen – järjestely – kategorisointi – kokonaisuuden avaaminen.

## 5 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehitymiselle. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, millaisia vaikutuksia opettajat kokevat yhteisopettajuudella olevan ajatellen heidän työhyvinvointiaan. Opettajien vastauksissa nousi esille kahdeksan kategoriaa: kollegan tuki, henkilökemiat, pedagoginen ajattelutapa ja kasvatustilfilosofia, suunnittelu, ajankäyttö, työn jakaminen, arviointi ja poissaolot. Toisella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, millaisia vaikutuksia opettajat kokevat yhteisopettajuudella olevan heidän ammatillisen kehitymisensä kannalta. Tulokset ammatillisesta kehitymisestä muodostivat kolme kategoriaa: opettajuuden kehittyminen/ammatillinen kehittyminen, vahvuuksien hyödyntäminen ja eriyttäminen.

### 5.1 Lähtökohtia yhteisopettajuudelle

Opettajien kokemuksesta kävi ilmi, että yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen sen, että ajatus siihen ryhtymisestä on *lähtöisin opettajista itsestään*. Osa opettajista oli esittänyt toiveita yhteisopettajuudesta esihenkilölle aiemmissa kehityskeskusteluissa, osa taas päätyi ehdottamaan yhteistyötä kollegalle esimerkiksi siinä vaiheessa, kun tulevan lukuvuoden luokkajaot oli päätetty. Kaikkien vastanneiden vastauksista kävi ilmi, että haastatelluilla oli aiempaa kokemusta samanaikaisopetuksesta aiemmilta työvuosilta. Samanaikaisopetuksen mallit vaihtelivat haastateltujen välillä - osalla oli kokemusta yhteisopettajuudesta, osa taas oli tehnyt samanaikaisopetusta erityisopettajan tai rinnakkaisluokan opettajan kanssa joko avustavan tai täydentävän opetuksen muodossa. Kaikki toivoivat yhteisopettajuudesta vastausta opettajan työssä vaihtaneeseen yksinäiseen puurtamiseen.

“Niin minua on kiinnostanut se yhteisopettajuus paljon ja mä tykkäsin siitä ajatuksesta, että pääsee sitä kokeilemaan ja niin myös mun työpari ja sitten me otettiin ekaluokka yhes pari vuotta sitten.” H4

“Tää on ollut mulla semmoinen pitkäaikainen unelma ja haave, että jospa vielä joskus opettajan niin loppuvaiheessa voisi tällaista kokea. Tavallaan kyllästyi siihen yksin opettamiseen.” H6

”Siis nimenomaan, että oikeastaan niin että kun tuota niin meiltä molemmilta oli kysytty, että otatko ekan luokan, niin kumpikin sanoi että en mielellään. Rehtori siis tässä vaiheessa tiedusteli niitä halukkuuksia ja sitten tota, niin sitten kysyi uudestaan, että no entäs sitten, jos toi ottais ekan luokan, niin lähtisitkö sen kanssa rinnakkaisluokalle? Ja no sitten me siinä vaiheessa sitten ruvettiin puhumaan keskenään ja sitten aika nopeesti niinku silleen, että mitäs jos se oliskin... en muista kumpi meistä toi sen ensimmäisenä niinku esille, että mitäs jos tää sitten oliskin niin, että ei oltaisi vaan rinnakkaisluokan opettajia, vaan että oltaisiin oikeasti yksi luokka.” H2

Haastatteluista kävi ilmi, että koulujen *tilat* olivat suurimmalta osin sellaisia, että koko luokka ei pystynyt olemaan yhdessä ja samassa luokkahuoneessa. Näissä tilanteissa luokkatilat järjestettiin vierekkäisiin luokkiin, jotka sai yhdistettyä esimerkiksi avaamalla luokkien välisen välioiven. Yhdessä koulussa oli tehty rakenteellisia muutoksia niin, että luokkahuoneiden väliseen seinään oli avattu oviaukko luokkien yhdistämiseksi. Vain kahdelle haastatellulle oli järjestynyt yhteisopetukseen sellainen tila, jonne yhteisopettajuusluokka mahtui kokonaisuudessaan.

## 5.2 Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

Kaikkien kahdeksan opettajan vastauksissa nousi esille työparin eli *kollegan tuki* työtä tehdessä. Kaikki vastanneet korostivat, kuinka yhteisopettajuutta toteuttaessa ajatuksia pystyy jakamaan ja vaihtamaan työparin kanssa. Tällöin nousee usein esille ideoita, joita ei olisi yksin tullut edes ajatelleeksi. Kollegiaalisen tuen merkitys nousi esille etenkin haastavien tilanteiden parissa. Sen sijaan, että päivän aikana tapahtuneita tilanteita kävisi läpi omassa mielessään, saa ne jaettua kollegan kanssa. Tällöin työasiat on helpompi jättää työpaikalle, eikä niitä tule murehdittua kotona. Haastateltavien mukaan tämä vaikuttaa positiivisesti työhyvinvointiin ja työhön liittyvään stressiin.

”Se, että kun joka päivä niistä asioista puhutaan ja on oikeasti se kollega, jolle mä voin puhua kaikista asioista nimillä ihan niinku ne asiat on eikä niin että puhutaan opettajanhuoneen nurkassa kahdestaan nimettömänä koska asiat ei nyt hänelle juurikaan kuulu vaan ikään kuin oman hyvinvoinnin takia jakaa niitä asioita, niin tota niin sehän on melkein kuin semmosta päivittäistä työnohjausta niinku molemmin puolin.” (H2)

Kollegan tuki nousi esille myös tilanteissa, joissa ei tiedä, kuinka tulisi toimia tai kuinka jonkin aiheen opettaisi parhaiten. Haastateltavat kokivat, että yhteisopettajuudessa vieressä on aina joku, jolta kysyä mielipidettä asioihin tai neuvoja omaan

tekemiseen ja opettajuuteen. Kollegalta voi kysyä apua sekä hyvissä että huonoissa hetkissä. Vastauksissa nousi esille, kuinka ajatusten vaihto toisen kanssa antoi uusia näkökulmia asioihin ja lisäsi työmotivaatiota. Työparilta saa myös tukea itselle vaikeina hetkinä.

”Että ja sitten työparin osoittama kehu tai arvostus, niin ne on kyllä ihan hirveän tärkeitä sille omalle jaksamiselle.” (H6)

Kaikkien kahdeksan haastateltavan vastauksissa nousi esille, kuinka yhteisopettajuus ei sovi kaikille, eikä sitä voi lähteä toteuttamaan kenen kanssa tahansa. Lähes kaikki haastateltavat olivat tunteneet työparinsa entuudestaan ennen yhteisopettajuuden aloittamista. He korostivat *henkilökemioiden* tärkeyttä. Jos kemiat työparin kanssa eivät kohdanneet, oli yhteistyötä hyvin vaikea saada onnistumaan. Opettajan työssä vielä henkilökemioitakin tärkeämmäksi osa-alueeksi nousi yhtenäinen *pedagoginen ajattelutapa ja kasvatustilfilosofia* työparin kanssa. Jos oppimisesta ja oppilaista ajatellaan hyvin eri tavoin, on yhteistyön tekeminen vaikeaa. Haastatteluista kävi ilmi, että toimiva yhteistyö työparin kanssa tukee työhyvinvointia ja vaikuttaa siihen positiivisella tavalla. Vastaavasti jos yhteistyön tekeminen toisen kanssa on hankalaa tai työlästä, vaikuttaa se heikentävästi työhyvinvointiin ja on yksi stressitekijä lisää.

”Sit huomattiin et meil on samanlainen käsitys opettajuudesta ja samalainen näkemys opettamisesta ja näin...me ollaan sillä tavalla erilaisia mut opettajina samanlaisia et tää niinku sujuu.” (H8)

”Jos henkilökemiat kohtaa, niin kyllä se vaaka menee siihen ylöspäin, että positiivisia asioita on enemmän. Mutta jos henkilökemiat ei kohtaa, niin se on ihan siinä pohjamudassa siinä. Et tota pyytäisin esimieheltä sitten jotain muutosta.” (H7)

Kun pedagogisista asioista ollaan samaa mieltä, on opetusta mahdollista lähteä kehittämään. Vastauksissa nousi esiin myös, kuinka tällöin esimerkiksi työrauhaa on helpompi vaalia ja oppilaita kohdata yksilöllisemmin.

Opettajien vastauksissa nousi esille yhteisopettajuuden vaikutukset työn *suunnitteluun* ja siihen liittyvään *ajankäyttöön*. Etenkin yhteisopettajuuden alussa yhteistä aikaa suunnitteluun kuluu paljon. Opetusta on kuitenkin antoisampaa suunnitella yhdessä työparin kanssa. Toisen kanssa keskusteltaessa esille nousee ideoita ja kehittämiseh-

dotuksia, joita olisi yksin mahdoton saavuttaa. Yhdessä suunniteltaessa suunniteluun uppoutuu helpommin ja siihen saattaa jopa käyttää huomaamattaan pitkiäkin aikoja.

”Joo kyllä tota jos me ollaan suunniteltu yhdessä jotain yhteistä niin saattoi hyvinkin olla niin että ”ai jaa kello on niin paljon, tota pitäisi nyt lopettaa, että nyt lähdetään kotiin” et kyllä me tota aika paljonkin voidaan kuluttaa aikaa työpaikalla ilman, että olis halukkuutta lähteä pois”. (H7)

Ajankäyttö nousi esiin myös yksittäisten oppituntien osalta. Opettajat kertoivat, kuinka yhteisopettajuus mahdollistaa oppilaiden yksilöllisemmän huomioimisen. Jos esimerkiksi jollain oppilaalla on sattunut haaveri, voi toinen opettaja hoitaa tilanteen ja toinen aloittaa oppitunnin sen sijaan, että koko luokka odottaisi yhden opettajan vapautumista. Opettajien välisiä rooleja pystyi myös joustavasti vaihtelemaan kesken oppitunnin.

”Niin sitten toinen voi käydä heidän kanssaan semmosta pedagogista keskustelua tosi pitkään niistä asioista ja toinen pystyy sitten opettamaan sitä, että se tavallaan se lasten aika odottaa mitä yleensä sulla on ollu yksin luokassa kun sä selvität riitaa tai jollakin on paha mieli ja ne 25 odottaa kun sä autat sitä yhtä”. (H8)

Kaikki haastateltavat kertoivat jakavansa vastuuta opettamisesta niin, että toinen on vastuussa toisista oppitunneista ja toinen toisista. *Työn jakaminen* pienentää työtaakkaa myös suunnittelun osalta ja tällöin myös suunniteluun kuluva aika vähenee. Yhteisopettajuutta tehdessä työtaakkaa saa jaettua myös opetuksen ulkopuolisten asioiden osalta, kuten esimerkiksi Wilma-viestien osalta. Työtaakan jakaminen vaikuttaa positiivisella tavalla myös työhyvinvointiin, kun voi rauhassa keskittyä omiin vastuualueisiinsa.

”Me ollaan jaettu ne niin ne oppiaineet sillei et molemmilla on ne omat vastuualueet. Niin sitten siitä omalta vastuualueelta kummallakin on aika hyvä käsitys ja kirjanpito siitä, et mitä on tehty ja mitä pitää vielä tehdä ja minkälaisella tasolla oppilaat liikkuvat siellä... Sitten mä en niinku kuole tän taakan alle, niin se on ollu semmonen niinku, että ku opettajat paljo puhuu siitä, että miten sitä aikaa ei niinku riitä.” (H5)

Opettajien vastauksissa nousi esille myös *arvioinnin* helpottuminen ja arviointiin liittyvän stressin väheneminen yhteisopettajuuden myötä. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat kertoivat tekevänsä myös oppilaiden arvioinnin yhdessä. Yhdessä poh-



tiessa tulee huomioitua erilaisia näkökulmia arviointiin ja oppilaan osaamiseen liityen. Jos ei itse ole täysin varma jonkin osa-alueen arvioinnista, voi kollegalta kysyä mielipidettä asiaan.

”Ja arvioinnit tehtiin yhdessä, keskusteltiin läpi kaikkia arvioinnit. Ja perusteltiin toisillemme sitten niitä ja mietittiin että miten ne saadaan semmoisen harmoniaan.”(H3)

Muutamissa vastauksissa mainittiin *poissaolojen* vaikutus työstressiin ja hyvinvointiin. Jos työpari oli poissa, lankesi helposti koko työmäärä omille hartioille. Työn jakamisen positiiviset puolet tuli mainittua edellä, mutta poissaolot tuovat tähän toista näkökulmaa: jos oppiaineet on jaettu vastuualueittain, voi toisen poissa ollessa paikalla olevan opettajan olla hankala opettaa poissa olevan opettajan tunteja. Työparin poissaolot mainittiinkin stressiä lisäävinä ja työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Yhteisopettajuutta toteuttaessa ja toimintaa yhdessä suunnitellessa työparin poissaolot työllistävät työparia. Kun kaksi luokkaa on yhdistettynä, jää paikalla olevalle opettajalle kahden luokan oppilaat. Tällaisissa tilanteissa voi olla helpompaa paikalla olevan opettajan ottaa ohjat käsiinsä sen sijaan, että sijainen hoitaisi opetuksen. Etenkin, jos poissaoloja on toisella paljon, lisää sen toisen kuormittavuutta ja stressiä. Yksi haastateltavista nosti esille sen, kuinka oma kynnyks jäänä pois töistä on kasvanut, koska ei halua jättää työparia pulaan. Tämä helposti voi vaikuttaa heikentävästi työsäjäksämiseen ja työhyvinvointiin.

”Eli silloin käytännössä yhtäkkiä kaikkien tuntien vetovastuu onkin sulla, niin se on semmoinen stressi.” H2

### 5.3 Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä

Opettajan *ammattillinen kehittyminen* mainittiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluisa. Ammatillista kehittymistä koettiin tapahtuneen yhteisopettajuusparin välillä puolin ja toisin. Haastatteluista käy ilmi myös se, että yhteisopettajuus auttoi havaitsemaan omia, ehkä tiedostamattomiakin ajatusmalleja ja kehittämään näitä. Toisaalta taas yhteisopettajuus toi vahvistusta omaan osaamiseen - tämänkin voi nähdä

ammattillisena kehittymisenä. Haastatellut kokivat, että heillä itsellään on melko vahvat oppiainekohtaiset sisältötiedot, mutta yhteisopettajuus on laajentanut ammatillista osaamista erilaisten uusien menetelmien ja opettamistapojen oppimisen kautta. Ammatillinen kehittyminen nähtiin seikkana, joka nostaa opetuksen laatua. Ammatillista kehittymistä koettiin tapahtuneen myös luokanhallintataitojen osalta sekä opettajan oppilaisiin kohdistaman lempeyden lisääntymisenä.

“Ainakin sitä tulee niinku tietyllä tapaa jonkun verran tietoisemmaksi siitä, että miten niinku ajattelee tavallaan näistä asioista ... Ja mun mielestä se on niinku tosi opettavaista tehdä yhdessä toisen kanssa ... oppii ehkä ajattelemaan silleen, että niitä reittejä on niinku erilaisia. Ja ehkä sitten niinku havaitsemaan niinku paremmin sitä, että milloin se joku toinen reitti olisikin viisaampi valinta.” H5

“Siis minusta tuntuu, että päivittäin tai viikottain tulee aina sitten toiselta jotain. On se sitten arviointiin liittyvää, tai on se jotain näitä monia arviointeja, että miten me niinku arvioidaan oppilaita. Tai on se sitten joku sisältöalue, mitä me opetetaan, niin tulee se niinku semmoinen toinen näkökulma, tai sellainen että hei tää kannattaa tehdä näin.” H4

Haastatteluista kävi ilmi se, että haastatellut nostivat herkemmin esiin työparin vahvuuksia ja niistä oppimista kuin omia vahvuuksiaan. Työparia keuhuttiin todella vuolaasti useammassa haastattelussa. Vahvuuksia löydettiin niin sisältötiedoista, pedagogisista tiedoista kuin pedagogisista sisältötiedoistakin. Haastatellut kokivat *vahvuuksien hyödyntämisen* ehdottomasti positiivisena asiana. Haastatteluista käy ilmi, että vahvuuksien hyödyntämisen kautta haastatellut kokivat saavansa omaan osaamiseensa uutta sisältöä. Tämän lisäksi vahvuuksien hyödyntämisen nähtiin parantavan opetuksen laatua ja tätä kautta hyödyntävän erityisesti oppilaita.

“kun luokanopettajana sul on kaikki oppiaineet, toinen on ehkä musiikkiin enemmän, toinen kuvataiteeseen, niin sitten toinen voi opettaa sitä missä sä oot vahva ja toinen sitten on siinä niinku... sitten niinku komppaa mukana” H8

“oli niinku ne suuret toiveet alun perin, että saisi niinku käyttää omia vahvuuksia ... et saisi enempää opettaa sitä, missä on tavallaan jo itse hyvä. Ja sitten vahvistaa vielä niitä.” H1

“No siis joo, mun työpari on niinku matemaattisesti orientoitunut, niin sitten on ollut erityisen kiva seurata sitä, että kun se vastaa matikasta, että miten se niinku hahmottaa tavallaan sitä sen niinku matikkapolun rakentumista. Ja että miten se niinku tavallaan lähtee rakentamaan sitä perusjalkaa, mikä kuitenkin siellä ykkösellä ja kakkosella tehdään. Niin se on ollut niinku mielenkiintoista ja... tai semmoista, että siitä se on niinku... Ehkä ollut semmoinen mulle niinku eniten just antava.” H5

Myös *eriyttäminen* nousi kaikissa haastatteluissa todella vahvasti esille. Haastatellut kokivat, että yksi yhteisopettajuuden ehdottomasti parhaimpia puolia on se, että ope-

tuksen eriyttäminen onnistui yksin opettamiseen verrattuna huomattavasti helpommin. Tämän koettiin hyödyntävän oppilaita molemmista ääripäistä - eriyttäminen hyödynsi sekä tuen tarpeessa olevia oppilaita että taitavia oppilaita, joiden eriyttämisen tarve kohdistui ylöspäin eriyttämiseen.

“On ne suurimmat tuen tarvitsijat. Kyllä. Tää on ihan huikea järjestely niin ja sitten varmaan se ylöspäin eriyttäminen, sekin on kuitenkin yks tavallaan sen opettajan työn sellainen suola, että pystyy niinku haastamaan. Ja koska siihenhän ei ole aina aikaa. Just se, että se lisää usein sitä stressiä, että haluaisi, voi kun pystyisin, mutta en pysty. Ja nyt tässä järjestelyssä pystyy.” H2

## 5.4 Muuta esille nousutta

Haastatteluissamme kävi ilmi, että Suomen yleisin kodin ja koulun välinen viestintätyökalu Wilma ei anna lisätä yhden luokan opettajaksi kuin yhden nimetyn opettajan. Vaikka oppilaat näkyisivätkin molempien opettajien “nimen alla” muun muassa lomahakemuksia ja poissaoloilmoituksia käsiteltäessä, olisi jokaiselle yhteisopettajuusluokalle kuitenkin nimetty vain toinen opettajista niin kutsutuksi vastuuopettajaksi. Tämä aiheuttaa ongelmia mm. todistuksia allekirjoittaessa, sillä todistuksiin ei ole täten mahdollista laittaa kahta allekirjoittajaa, vaikka arvosanat on yhdessä päätetty. Tästä syystä osassa yhteisopettajuusluokkia luokat oli jaettu hallinnollisesti kahdeksi opetusryhmäksi, ja opetusryhmien nimetty opettaja allekirjoitti oman nimen alla olevan ryhmänsä todistukset. Tämä toteutustapa ei ole yhteisopettajuuden opettajien tasavertaista asemaa korostavan idean ja tavoitteiden mukaista. Epäselväksi jäi se, onko kyseessä Wilma-järjestelmään liittyvä asetus, vai onko kyseessä lakitekkinen ongelma.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden vaikutuksista työhyvinvointiin ja ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimme asiaa haastattelemalla yhteisopettajuutta toteuttavia luokanopettajia. Haastateltavien vastauksista oli löydettävissä myönteisiä vaikutuksia sekä työhyvinvointiin että ammatilliseen kehittymiseen. Työhyvinvoinnista puhuttaessa mainittiin myös muutamia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa heikentävästi opettajan työhyvinvointiin. Kaiken kaikkiaan kokemukset yhteisopettajuudesta ja sen vaikutuksista oli pääasiassa positiivisia. Työhyvinvoinnin sekä ammatillisen kehittymisen kannalta oli oleellista se, mistä lähtökohdista yhteisopettajuutta lähdettiin toteuttamaan. Olennaista oli myös se, että halu ja aloite yhteisopettajuuteen lähti opettajista itsestään, eikä esimerkiksi rehtorin vaatimuksesta. Opettajat painottivat sitä, että työpari on saatava valita itse, sillä työparilla on oltava samankaltaisia ominaisuuksia kuin itsellä, jotta yhteistyö sujuisi mahdollisimman jouhevasti.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Haastateltavien vastauksista välittyi into omaa työtä kohtaan. Lähes kaikki opettajat kertoivat innoissaan toteuttamastaan yhteisopettajuudesta ja sen positiivisesta vaikutuksesta työn imun kokemuksiin. Näiden kaikkien kohdalla yhteisopetus opetusmuotona oli ollut oma toive, tai jopa pitkäaikainen haave. Tällä oli merkitystä sille, kuinka innoissaan he työtänsä tekivät. Vastauksissa nousikin esille, kuinka aloite yhteisopetukseen tulee lähteä opettajista itsestään. Yhteisopetus vaatii etenkin alussa molemmilta osapuolilta panostusta ja halua tehdä yhteistyötä (ks. myös Toriseva ym., 2022, 56). Jos aloite ei lähde omasta halusta, voi yhteistyön tekeminen tuntua vaikealta. Vastauksissa nousi esille, kuinka keskustelu rehtorin kanssa on tärkeää, mutta painostusta yhteistyöhön ei rehtorilta saisi tulla.

Aineistosta nousi esille myös se, että käytössä olevien koulujen tilat eivät lähtökohdaisesti ole yhteensopivia yhteisopettajuuden kanssa (ks. myös Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016). Luokkahuoneet ovat usein pieniä ja sijaitsevat käytävän varrella. Uudemmissa kouluissa luokkahuoneiden välillä saattaa olla esimerkiksi haitariovi väliovena, jonka avulla kaksi luokkahuonetta saa yhdistettyä yhdeksi kokonaiseksi tilaksi. Joissain kouluissa luokkahuoneita erottaa pienempi väliovi. Tällainen tilaratkaisu helpottaa yhteisopettajuuteen lähtemistä jonkin verran, joskaan ei ole täydellinen ratkaisu yhteisopetukseen, sillä tässä mallissa oppilaat jakautuvat väistämättä kahteen osaan.

Haastateltavien vastauksia analysoidessa esille nousi yhteensä kolmetoista kategoriaa, joita analysoimme. Jaoimme kategorioihin esille nousseita asioita tutkimuskysymyksiemme mukaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan lähdimme pohtimaan esille nousseista kategorioista aiheita, jotka vaikuttivat opettajien hyvinvointiin. Näitä kategorioita oli kahdeksan: *kollegan tuki*, *henkilökemiat*, *pedagoginen ajattelu-tapa*, *suunnittelu*, *ajankäyttö*, *työn jakaminen*, *arviointi* ja *poissaolot*. Poissaolot-kategoriaa lukuun ottamatta kaikkien yllä mainittujen kategorioiden nähtiin vaikuttavan hyvinvointiin myönteisellä tavalla. Myös aiemmissa tutkimuksissa yhteisopetuksen on nähty tuovan opettajan työhön enemmän hyötyjä kuin haittoja (mm. Saloviita, 2009, 51; Saloviita, 2013, 120; Ahtiainen ym., 2011).

Haastattelujen vastauksissa painottuivat kollegan tuki. Haastateltavat painottivat työparin kanssa käytävän keskustelun tärkeyttä. Tukea ja neuvoa sai päivittäiseen opetustyöhön, muun muassa oppituntien suunnitteluun ja ideointiin, mutta näiden lisäksi myös haastaviin tilanteisiin esimerkiksi vanhempien kanssa. Haastavien tilanteiden kohdalla nähtiin erityisen tärkeänä se, että asiasta pystyi puhumaan toisen kanssa. Harteilla olevaa taakkaa ja painetta sai jaettua. Opettajan dialogisuus ja työparin tuen merkitys on tunnistettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Saloviita, 2016, 23; Tikkanen, ym. 2022, 3). Kun työasiat saa hoidettua yhdessä toisen kanssa työpäivän aikana, valuvat ne harvemmin työajan ulkopuolelle, eli iltoihin ja viikon

loppuihin. Tämä työn valuminen vapaa-ajalle onkin ollut iso työhyvinvointia heikentänyt tekijä (Golnick & Ilves, 2019; Golnick & Ilves, 2021; Yrttiaho & Posio, 2021, 17).

Vastauksissamme nousi esille myös se, kuinka yhteisopettajuuden toteuttaminen ei onnistu kaikkien kanssa. Henkilökemioilla vaikutti olevan suuri rooli opetuksen onnistumisen kannalta. Yhteistyötä tekevillä opettajilla tulee olla etenkin opettajuuteen ja kasvatukseen liittyvistä asioista ja tavoista samankaltainen ajattelu- ja toimintatapa (ks. Pratt, 2014; Toriseva ym., 2022, 53). Uusien työparien muodostuessa yhteisen sävelen löytäminen voi kestää hetken, mutta jos yhteistyöhön jaksaa panostaa, kantaa se hedelmää ja keventää omaa työtaakkaa. Näin ollen myös työhyvinvointi paranee ja työhön liittyvä stressi vähenee. Vastaavasti, jos yhteistyössä on haasteita, eivätkä henkilökemiat työparin kanssa kohtaa, vaikuttaa se työssä jaksamiseen ja innokkuuteen. Tällöin yhteisopetus aiheuttaa vain lisää stressitekijöitä muun työn ohelle.

Opettajan työssä suunnittelu näyttäytyy tärkeässä ja suuressa roolissa. Vastauksissamme nousi esiin, kuinka työparin kanssa suunnittelu on antoisampaa kuin yksin suunnittelu. Yhdessä suunnitellessa asioista innostuu helpommin, jolloin työn merkityksellisyys, uppoutuminen ja tarmokkuus työtä kohtaan lisääntyivät. Yhdessä suunnittelu vei usein aikaa, mutta haastateltavat kertoivat, kuinka yhdessä tehdessä pääsee helposti flow-tilaan, jolloin ajan kulkua ei aina edes huomaa. Aiemmissa tutkimuksissa (Saloviita, 2013, 121; Tähtinen, 2016, 44; Ahtiainen ym., 2011, 19; Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 261) juuri suunnitteluun kuluva aika ja sen puute oli mainittu yhteisopettajuuden haasteina. Haastateltavamme nostivat esiin sen, kuinka yhteisopettajuus kuitenkin myös helpottaa suunnittelua. Kaikki vastaajistamme mainitsivat, kuinka ovat jakaneet työmääräänsä ja opetettavia aineita keskenään vastuualueisiin. Vaikka opettajat pitävät tuntia yhdessä, on toisella mahdollisesti tarkempi visio tunnin kulusta tai sisällöstä. Tällöin myös suunnittelua pystyy jakamaan ja näin ollen siihen kuluva aikakin pienenee. Opettajat mainitsivat, kuinka he saattavat vaihtaa roolia kesken oppitunninkin, joten molempien täytyy kuitenkin koko ajan olla tietoisia siitä, mitä päivän ohjelmassa on. Kuitenkin päävastuu tunnin kulusta on usein toisella.

Tutkittavien vastauksissa nousi esille, kuinka oppituntien aika saadaan käytettyä tehokkaammin yhteisopettajuuden myötä. Kun opettajia on luokassa kaksi, pystyy toinen käynnistämään opetuksen, vaikka joku oppilaista tarvitsisikin aikuisen apua esimerkiksi riitatilanteen selvittelyyn tai haavan paikkaamiseen (ks. myös Tähtinen, 2016, 39). Tämän kaltaiset tilanteet ovat iso osa opettajan arkipäivää ja vievät usein paljon aikaa oppitunneista. Yksin opettaessa opettaja ei pysty samaan aikaan hoitamaan kahta asiaa, jolloin opetus ja muun luokan oppiminen saattavat kärsiä. Yhteisopetuksessa tilanne on helpompi, sillä vastuuta pystyy jakamaan.

Haastateltavat opettajat toivat esiin myös yhteisopettajuuden vaikutukset arviointiin. Opettajat kertoivat, kuinka toteuttavat myös arvioinnin yhdessä. Yhdessä opettaessa aikaa oppilaiden yksilöllisempään kohtaamiseen on enemmän kuin yksin opettaessa (ks. myös Tähtinen, 2016, 39). Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaansa ja on tietoinen heidän taidoistaan, sitä helpompaa arviointi on. Haastateltavien vastauksissa nousi esille se, kuinka arviointia yhdessä tehdessä molemmat tuovat oman näkökantansa ja perustelunsa esille. Tämä kulkee linjassa Aarnion ja Kilpimaa-Lipastin (2016, 55) tutkimustulosten kanssa.

Tuloksista voi havaita, että yhteisopettajuus toimii vahvana osatekijänä opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Vaikka opettajalla olisi itsestään ja omasta osaamisestaan vahva käsitys, antaa yhteisopettajuus kuitenkin lisää näkökulmaa omaan työhön. Tuloksista voi havaita, että yhteisopettajuuden myötä haastateltavien ammatillinen kehittyminen kasvoi erityisesti dialogin myötä. Tämä on linjassa Desimonen (2009) tutkimuksen kanssa. Dialogiksi voidaan lukea kaikki työparin kanssa käyty keskustelu aina työn suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin. On tärkeä huomata, että työparin kanssa käyty dialogi auttaa ammatillisessa kehittämisessä, mutta tukee myös työhyvinvoinnin kasvattamisessa. Osa haastateltavistamme oli osallistunut yhteisopettajuutta koskeviin koulutuksiin heti yhteisopetuksen aloittamista suunnitellessa. Myös nämä koulutuspäivät auttavat kehittämään ammatillista osaamista (Desimone, 2009).

Ammatillinen kehittyminen kohdistui kaikkiin Shulmanin (1986, 9–10) mainitsemiin opettajuuden osa-alueisiin: sisältötietoon, pedagogiseen tietoon ja pedagogiseen sisältötietoon. European Agency of Special Needs and Inclusive Educationin (2012a) tutkimuksessa todetaan, että opettajilta tullaan vaatimaan yhä enenevässä määrin yhteistyötä, jotta oppimisen päämääriä on edes mahdollista saavuttaa koko ajan monimuotoisemmaksi muuttuvassa koulumaailmassa. Myös Yrttiaho ja Posio (2021, 49) kehottavat opettajia etsimään itselleen työparin, jonka kanssa opetusta ja omaa työtä on mahdollista viedä mahdollisimman pitkälle. On kuitenkin tärkeä huomioida, että ammatillinen kehittyminen näissä osa-alueissa vaatii yhteisopettajuusparilta tietynlaista samankaltaisuutta, jotta hedelmällinen yhteistyö on mahdollista. Erityisesti yhteisopettajuuden intensiivisin muoto vaatii paljon aikaa ja vaivaa toimiakseen ja edellyttää työparilta saumatonta yhteistyötä ja aitoa halua kehittää omaa työtään (Toriseva ym., 2022, 56; Ahtiainen ym., 2011, 19). Ei siis ole aivan sama, kenen kanssa yhteistyötä käy tekemään. Opettajilla onkin säilyttävä vapaus valita mahdollinen työpari erityisesti yhteisopettajuudessa, jotta työn tekeminen on yhteistyön vaatimuksiin nähden edes mahdollista. Tämä korostui kaikissa haastatteluissa. Haastateltavat korostivat sitä, että opettajien ei tarvitse olla keskenään samanlaisia, mutta työotteessa täytyy olla samankaltaisuuksia, jotta yhteinen ponnistelu yhteistä päämäärää kohti on mielekästä.

Haastateltavien vastauksissa on selvästi nähtävillä yhteisopettajuuden mahdollistama vahvuuksien hyödyntäminen opetustyössä. Vahvuuksien hyödyntäminen kohdistui sekä oppiainekohtaiseen sisältötietoon että erilaisiin opettamisen keinoihin. Opettajat jakoivat opetettavia aineita keskenään, jolloin kumpikin opettaja pystyi ottamaan enemmän vastuuta omien vahvuuksien mukaista oppiaineista. Työnjako näiden oppiaineiden välillä oli sujunut vastaajien mukaan todella sujuvasti, nimenomaan vahvuuksien löytymisen kautta. Vastauksissa oli havaittavissa edellä mainittujen lisäksi myös vahvuuksien hyödyntämistä muun muassa monipuolisten opetusvälineiden käyttämisessä ja luokanhallintaan liittyvissä keinoissa. Haastateltavat kokivat, että työparin läsnäolo toi mukanaan samanlaista mallioppimista, josta myös



Ahtiainen ym. (2011, 36) tutkimuksessaan puhuvat. Tämä vaikutti positiivisesti myös ammatillisen kehittymisen kasvattamisessa, sillä opettajat kokivat, että toisen työskentelyä seuratessa omatkin taidot eri opettajuuden osa-alueissa kasvoivat.

Yhteisopettajuudesta kaivataan ratkaisukeinoja opetuksen eriyttämiseen ja inklusiioon (Lintuvuori & Rämä, 2022). Desimone (2009, 181) toteaa, että opetuskäytänteiden kasvu olisi suoraan vaikutuksessa oppilaiden opintomenestykseen. Haastateltavamme korostivat, että yhteisopettajuus parantaa eriyttämisen tasoa, jolloin erityisesti heikommin pärjääviä oppilaita on helpompi tukea. Tähän vaikuttaa se, että yhteisopettajuus mahdollistaa joustavia ryhmittelyjä eri oppiaineiden ja tuntien sisällä. Kun tehostetun tai erityisen tuen oppilaille on tarjota joustavilla ryhmittelyillä pienempi opiskeluryhmä, nostaa tämä suoraan myös muiden oppilaiden opetuksen tehoa ja vaikutusta. Vaikka opetusryhmiä ei jaettaisi tunnin aikana pienempiin ryhmiin, tarjoaa kahden opettajan läsnäolo oppilaille kaksi erilaista kokemusta opetettavasta asiasta (Saloviita, 2016, 22). Myös tämä nousi vahvasti esille haastatteluis- tamme. Haastateltavamme kokivat, että työparin kanssa yhdessä toteuttama opetus paransi opetuksen laatua huomattavasti verrattuna yksin opettamiseen.

Haastateltavat mainitsivat useaan otteeseen resurssit opetustyössä. Yhteisopettajuutta toteuttaessa luokassa on samanaikaisesti aina kaksi opettajaa. Vastauksista kävi ilmi, kuinka yhteisopetus mahdollistaa myös laajemman resurssien saatavuuden. Monissa kouluissa laaja-alaisella erityisopettajalla on säännöllisesti aina tietyt oppitunnit tietyssä luokassa. Näin ollen, kun kaksi luokkaa on yhdistettynä, on heillä käytössään molempien luokkien erityisopettajatunnit. Toisin sanoen yhteisopettajuuden myötä laaja-alaista erityisopettajaa saadaan mukaan oppitunneille useammin kuin tavallista opetusta toteuttaessa. Sama mainittiin koulunkäynninohjaajien kohdalla.

Opettajan työn vaativuus, työmäärä ja niiden seurauksena työn kuormittavuus lisääntyy jatkuvasti (Golnick & Ilves, 2019; Golnick & Ilves, 2021; Aulén ym., 2021; Län-

sikallio ym., 2018; Tikkanen ym., 2022; Mauno ym., 2017, 73–77). Haastateltavat painottivat, kuinka työparista saa apua työssä jaksamiseen ja muuttuvan maailman mukanaan tuomiin haasteisiin. Useat haastateltavat kannustivat meitä tutkijoitakin kokeilemaan yhteisopettajuutta. He painottivat, kuinka yhteisopettajuutta ei kuitenkaan kannata lähteä toteuttamaan täysin kylmiltään, vaan askel kerrallaan. Tutkimuksemme teoriaosuudessa nostammekin esiin samanaikaisopetuksen erilaiset mallit, joiden kautta samanaikaisopetusta voi lähteä kokeilemaan.

”Tällä hetkellä on niin suuret haasteet tuolla kentällä, että ne on niinku musta ihan mahdottomia haasteita, mitä tällä hetkellä luokanopettajilta vaaditaan... Missä ammattikunnassa on tällönsä, että sulle heitetään lisää työtä ilman mitään koulutusta?... Ei ensimmäisenä havittele sitä että mulla olisi täysin yhteinen ryhmä vaan pikku hiljaa et ensin ruveta tekemään et yhdessä suunnitellaan. Sitten ehkä vähän opetetaan että pikkuhiljaa mennään eteenpäin.” H8

Suurin osa haastattelemistamme opettajista koki, että yhteisopettajuutta kohtaan esiintyi työyhteisössä vastustusta. Haastateltavamme olivat itse erittäin iloisia työparinsa antamasta kollegiaalisesta tuesta ja halusivat jakaa tätä tietoa myös työympäristössään ja tätä kautta rohkaista työyhteisön muitakin opettajia kokeilemaan samanaikaisopettajuutta edes pienemmässä mittakaavassa. Haastateltavamme kuitenkin kertoivat haastatteluissa, että ajatus yhteisopettajuudesta tai samanaikaisopettajuudesta aiheutti selvästi ahdistusta useissa kollegoissa. Haastatteluissa nousi myös esille jopa tietynlaista ulkopuolisuuden tunnetta muilta työyhteisön jäseniltä, sillä yhteisopettajuusparin koettiin työskentelevän vain kahdestaan. Onkin mielenkiintoista pohtia sitä, minkä verran opettajan autonomialla on vaikutusta siihen, että kollegaa voi olla vaikea päästää omalle reviirilleen. Laaja-alaisen erityisopettajan tuki voi olla helpompi ottaa vastaan, mutta kokonaisvaltainen opetustyön jakaminen voi olla jo ajatuksen tasolla haastavampaa. Suomi on maailmanlaajuisesti melko poikkeuksellinen maa siinä, kuinka paljon opettajan työssä on vastuuta ja vapautta. Vastuu ja vapaus onkin toiminut opettajan työssä oman työn kehittämiseen kohdistuvan intohimon kasvattamisessa (Niemi, 2016, 29). Pohdimme sitä, onko koulumaailmassa tapahtunut viime vuosina kuitenkin niin paljon uudistuksia, että osa opettajista kaipaa enemmän kollegiaalista tukea selvitäkseen jokapäiväisestä työstä? Vaikka oppilasmäärissä tapahtuu laskua vuosi vuodelta, on kuitenkin muita tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan työn kuormittavuuteen.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuskohteeksemme valikoitui luokanopettajia, joiden tiesimme toteuttavan yhteisopettajuutta. Tiesimme entuudestaan, että heillä oli suurimmaksi osaksi myönteisiä kokemuksia ja pitkä tausta yhteisopettajuuden parissa. Yhteisopettajuutta pitkään toteuttaneet opettajat yleensä aina ovat tyytyväisiä opetusmuodon valintaan ja sen toteutumiseen. Yhteisopettajuus on vaihtoehtoinen opetusmuoto ja yleensä, jos opettajalla ei ole onnistuneita kokemuksia aiheesta, ei hän lähde sitä enää jatkamaan. Näin ollen voisi olla vaikeaa löytää haastateltavaksi opettajia, joilla on pitkä kokemus yhteisopettajuudesta huonojen kokemusten saattelemana. Haastateltavista suurin osa oli meille entuudestaan tuttuja. Tämän myötä haastattelutilanteet olivat rentoja ja luottamuksellisia. Luottamuksellisen ilmapiirin ansiosta koimme, että haastateltavat pystyivät avoimesti kertomaan monipuolisista kokemuksistaan.

Työhyvinvointi on käsitteenä hyvin monimuotoinen ja laaja. Halusimme tutkimuksemme havainnollistaa työhyvinvointia työn imun käsitteen avulla, jolla halusimme painottaa työssä mahdollisesti koettua motivaatio- ja tunnetäyttymysten tilaa. Avasimme sekä teoriaosuuteen että haastattelurunkoon Soini-Ikosen ym. (2002, 73) ja Hakasen (2011, 39) määritelmät tarmokkuudesta, omistautumisesta ja uppoutumisesta. Näillä halusimme selventää haastateltaville ajatusta työhyvinvoinnista. Haastateltavien vastauksissa työhyvinvointi näyttäytyi kuitenkin hieman laajemmin, eikä varsinaista työn imua näkynyt. Sen sijaan esille nousivat erilaiset stressitekijät.

Haastattelurungossa ammatillisesta kehitymisestä puhuttaessa esitimme haastateltaville Shulmanin (1986, 9–10) esittelemät opettajuuden osa-alueiden kuvaukset. Nämä kuvaukset olemme esittäneet myös teoriaosuudessa. Ammatillinen kehittyminen on käsitteenä laaja, aivan kuten työhyvinvointikin, ja tällä käsitteiden avaamisella pyrimme selkeyttämään käsitettä haastateltaville. Kuvaukset selkeyttivät haastateltaville ammatillisen kehittymisen osa-alueita, mutta nämä osa-alueet eivät esiintyneet suoraan haastateltavien vastauksissa.

Tutkimuksemme toi meille arvokasta tietoa yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Tutkimuksessa nousi esille, kuinka opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä kokemuksiinsa ja, kuinka kyseinen opetusmuoto on ollut heidän työhyvinvointinsa kannalta positiivinen asia. Yhteisopettajuus on kehittänyt heitä niin ihmisinä kuin opettajina-kin.

### **6.3 Tutkimuksen eettisyys**

Teimme tutkimuksen kahden tutkijan parityönä. Koemme tämän lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen kaikki vaiheet ovat kulkeneet kaksien silmien läpi, jolloin pystyimme analysoimaan tutkimustamme vielä tarkemmin kuin yksin tehdessä. Keskustelimme tutkimuksemme eri osioista ja aineistosta ja tarvittaessa kyseenalaistimme toistemme ratkaisuja. Aineiston analyysin teimme yhdessä. Luimme ensin aineiston itsenäisesti, jonka jälkeen lähdimme yhdessä etsimään aineistosta esille nousevia kategorioita. Hyvin pian löysimme yhdessä kolmetoista esille nousevaa kategoriaa. Tämän jälkeen jaoinme kategoriat puoliksi ja lähdimme tekemään analyysiä peilaten kategorioita tutkimuskysymyksiimme. Itsenäisen analyysin jälkeen keskustelimme esille nousseista ajatuksista ja havainnoista sekä tarvittaessa kyseenalaistimme toistemme ratkaisuja. Tulokset ja pohdinnan teimme samalla tavoin.

Tutkimuksessamme noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019, 8-9) tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita. Tutkimuksessamme emme käytä tutkittavien erityisiä henkilötietoja. Emme kerro tutkittavien nimiä, ikiä tai kouluja, joissa he työskentelevät. Ne eivät ole tutkimuksemme kannalta oleellisia tietoja, joten emme kysyneet niitä ollenkaan. Litterointivaiheessa pseudonymisoimme aineiston ja käytimme tutkittavista koodeja H1-H8. Koodit nimesimme haastattelujärjestyksessä. Käytimme tutkimuksessamme pseudonymisointia, jotta tutkittavien henkilötiedot

jäisivät nimettömiksi. Tämä on osa tutkimuksen luottamuksellisuutta ja tutkittavien suojaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Jokaisen haastateltavan kanssa kävimme haastattelun alkuun läpi tutkimuksemme tietosuojailmoituksen sekä tutkimuksen tiedotteen.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tai perua osallistumisensa, missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Heille oli kerrottu tutkimuksen tarkka kuva ja kulku. Nämä edellä mainitut toimenpiteet ovat tutkittavien suojan perusperiaatteet (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Litteroidut aineistot sekä tutkimuksemme säilytämme suojatulla verkkoasemalla yliopiston palvelimella. Kun tutkimuksemme on valmis, hävitämme aineiston asianmukaisella tavalla. Nauhoitetut haastattelut poistimme heti, kun olimme saaneet ne litteroitua tekstimuotoon.

#### **6.4 Jatkotutkimusaiheet**

Haastatteluissamme nousi vahvasti esille positiiviset kokemukset yhteisopettajuudesta. Kiinnostavaa olisi kuulla kokemuksia myös sellaisilta luokanopettajilta, jotka ovat toteuttaneet yhteisopettajuutta ja eivät ole olleet tyytyväisiä kyseiseen opetusmuotoon. Kuten edellä mainitsimme, jos yhteisopetus työparin kanssa ei toimi, helposti yhteistyö lopetetaan ja siirrytään takaisin opettamaan yksin. Näin ollen tutkimuskohteeksi voisi olla vaikeaa löytää luokanopettajia, jotka toteuttavat edelleen yhteisopettajuutta huonoilla kokemuksilla. Sen sijaan varmasti voisi löytää luokanopettajia, jotka ovat jossain työuransa vaiheessa kokeilleet yhteisopettajuutta, mutta päättäneet jatkaa opettamista yksin.

Tutkimuksemme toi meille arvokasta tietoa yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Tutkimuksessa nousi esille, kuinka opettajat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä kokemuksiinsa ja, kuinka kyseinen opetusmuoto on ollut heidän työhyvinvointinsa kannalta positiivinen asia.

Yhteisopettajuutta kannattaa ehdottomasti jokaisen kokeilla jossain vaiheessa työuraa. Aihe kiinnostaa meitä molempia ja varmasti aiomme tähän haasteeseen tarttua työelämään päästessämme, sopivan työparin löytyessä.

## LÄHTEET

- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N. (2016). Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmiä ja työtapoja*. (s.45–56). PS-kustannus.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. <http://hdl.handle.net/10138/324257>
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: a mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, Article 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Bauer, H. (1974). The resource teacher – A teacher consultant. *Academic Therapy*, 10(3), 299-304.
- Bessette, H. J. (2008). Using students drawings to elicit general and special educators' perceptions of coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376-1396. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.007>
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching ... Not just a textbook term: Implications for practise. *Preventing School Failure: Washington*, 51(2), 46-51.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the commission to the Council and The European parliament. Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52007DC0392> (Luettu 3.12.2023)
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practises. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Easterby-Smith, M. & Olive, N. G. (1984). Team teaching: Making management education more student-centered? *Management Education & Development*, 15, 221-236.

- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. (s.159–168) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012a). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012b). Raising achievement of all learners – Quality in inclusive education: A synthesis of key issues across Europe. Odense, Tanska: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education, Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20(1), 9–27.
- Golnick, T. & Ilves, V. (2019). Opetusalan työolobarometri 2019. OAJ. Saatavilla: [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf) (Luettu 2.12.2023)
- Golnick, T. & Ilves, V. (2022). Opetusalan työolobarometri 2021. OAJ. Saatavilla: [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf) (Luettu 1.12.2023)
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos. Tammerprint Oy.
- Hakanen, J. (2014). Onnellinen työssä? 8 ½ kysymystä työn imusta. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara. *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus.
- Harbor, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P. & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 13-23. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/088840640703000102>
- Heikkilä, M. (2022). Opettajat toimivat työssään monimutkaisissa tietoympäristöissä. *Tiedepolitiikka*, 47(2), 52–54.



- Kallionpää, K. (11.10.2021). Ryhmäkoko 50. *Helsingin Sanomat*, 11.10.2021. <https://www.hs.fi/perhe/art-2000008217867.html> (Luettu 17.12.2023)
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 70–85). PS-kustannus.
- Kloo, A. & Zigmund, N. (2008). Coteaching revisited : Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 12-20. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20>
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. (2016). Päätössa-  
nat. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 215-240) PS-kustannus.
- Korkeakivi, R. (13.9.2019). Työtaakka keveni kahden - Näin yhteisopettajuus onnistuu. *Opettaja*, 13.9.2019. <https://www.opettaja.fi/tyossa/tyotaakka-keveni-kahden-nain-yhteisopettajuus-onnistuu/> (Luettu 17.12.2023)
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 28–45). PS-kustannus.
- Laine, P. (2013). Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 372. <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/93684/Annales%20C%20372%20Laine%20VK.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1> (Luettu 1.12.2023).
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. (2017). Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola. & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. (s. 246–263) PS-kustannus.

- Länsikallio, R., Kinnunen, K., & Ilves, V. (2018). Opetusalan Työolobarometri 2017. (OAJ:n julkaisusarja 5:2018). Saatavilla: [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Läspä, L. (28.5.2018). Kaksi on parempi kuin yksi – yhteisopettajuus antaa enemmän kuin ottaa. *Keskipohjanmaa*, 28.5.2018. <https://www.keskipohjanmaa.fi/artikkeli/kaksi-on-parempi-kuin-yksi-yhteisopettajuus-antaa-enemman-kuin-ottaa> (Luettu 17.12.2023)
- Manner, M. (11.8.2022). Open päivä: Kuorma puoliksi, hyöty tuplana. *Opettaja*, 11.8.2022. <https://www.opettaja.fi/tyossa/open-paiva-kuorma-puoliksi-hyoty-tuplana/> (Luettu 17.12.2023)
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim). *Tykkää työstä. Työhyötyvoiminnan psykologiset perusteet.* (s. 73-102). PS-kustannus.
- Mauno, S., Minkkinen, J., Feldt, T. & Herttalampi, M. (2022). *Lisääkö työn intensiivistyminen työn imua? Tuloksia intensiivistymisen ilmenemismuodoista erilaisilla ammattialoilla.* *Työelämän tutkimus*, 20(1), 30-60. <https://doi.org/10.37455/tt.99318>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 46–69). PS-kustannus.
- Murawski, W. M. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.
- Naraian, S. (2010). General, special *and...* inclusive: Refiguring professional identities in an collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677-1686. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 19–38) PS-kustannus.
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia.* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* Sage.

- Pitkänen, P. (2021). Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-al-kajista kokeneiksi ammattilaisiksi. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78894/978-951-39-8957-6\\_vaitos17122021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78894/978-951-39-8957-6_vaitos17122021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teok-sessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetel-mät*. Gaudeamus.
- Pratt, S. (2014) Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teach-ing to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Educa-tion*, 41, 1–12.
- Ronkainen, A. (21.8.2019). Opettajien hyvinvointi romahti, kun erityisoppilaat su-lautettiin luokkiin – yhteisopettajuus toi työn ilon takaisin kuopiolaisessa kou-lussa. *Yle*, 21.8.2019. <https://yle.fi/a/3-10929939> (Luettu 17.12.2023)
- Rytivaara, Anna. (2012). Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-teaching. [Väi-töskirja, Jyväskylän yliopisto]. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/han-dle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikais-opetuksen tuella*. Jyväskylä: University Printing House
- Saloviita, T. (2009). Samanaikaisopetus - kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Salo-viita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. (45-57). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustan-nus.
- Saloviita, T. (2016). Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus. Tun-tisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 17–36). PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 7–16). PS-kustannus.
- Savolainen, P. (1991). Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5–6), 451-458.

- Scruggs, T. E., Mastopieri, M. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in Inclusive Classrooms: a Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Educational Research Association*. 15. (2). 4-14.
- Soini-Ikonen, T., Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagements and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71-92. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1023/A%3A1015630930326.pdf> Viitattu 26.2.2023
- Strogilos, V. & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27(3), 373-390
- Tikkanen, L., Haverinen, K., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2022). Differences in Teacher Burnout Between Schools: Exploring the Effect of Proactive Strategies on Burnout Trajectories. *Frontiers in education* 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.858896>
- Tikkanen, T. (20.10.2022). Arkista työhyvinvointia vastuuta jakamalla. *Opettaja*, 20.10.2022. <https://www.opettaja.fi/tyossa/arkista-tyohyvinvointia-vastuuta-jakamalla/> (Luettu 17.12.2023)
- Tilastokeskus. (2022). *Oppimisen tuki*. Helsinki: Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3> (Viitattu 3.12.2023)
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Toriseva, A., Rytivaara, A. & Eskola, J. (2022). "Ihan sama onks yks vai kaks opee". Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa. Teoksessa S. Härkönen., J. Lätti., A. Rytivaara. & A. Wallin (toim.) *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt. 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. (s. 53-78) Tampere University Press.
- Tremblay, P. & Toullec-Théry, M. (2020). *Le co-enseignement: théories, recherches et pratiques*. Éditions de l'INSHEA.

- Tremblay, P. (2022). Les types de microconcertations et les gestes professionnels d'ajustement en contexte de co-enseignement intensif au Québec. *Éducation et socialisation*. 66 <https://doi.org/10.4000/edso.21649>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunnan ohje 2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tähtinen, M. (2016). Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (s. 37–44) PS-kustannus.
- Vannest, K. J. & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher Time Use in Special Education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-144. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0741932508327459>
- Vartiainen, M. (2017). Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas., S. Mauno. & T. Feldt (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. (s. 11–35) PS-kustannus.
- Vasama, T. (23.9.2019). Isot opetusryhmät ovat nyt muotia, mutta hyödyttävätkö ne oppilaita? Opettajat ja asiantuntijat kertovat, mitä mieltä he ovat uudesta mallista. *Helsingin Sanomat*, 23.9.2019. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000006245988.html> (Luettu 17.12.2023)
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Volonino, V. & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory into practice*, 46(4), 291-300. <https://doi.org/10.1080/00405840701593873>
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. PS-kustannus.
- Walker, V. (1974). The efficacy of the resource room for educating retarded children. *Exceptional children*, 40, 288-289.
- Warwick, D. (1971). *Team-teaching*. University of London.
- Wihersaari, A., Rytivaara, A. & Eskola, J. (2022). "Opettajana koen riittämättömyyttä". Opettaja kolmiportaisen tuen toteuttajana. Teoksessa S. Härkönen., J. Lätti., A. Rytivaara. & A. Wallin (toim.) *Kasvatuksen muuttuvat työ ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmä tutkimusta*. (s. 27–52) Tampere: University Press.

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelurunko

#### Teemahaastattelurunko

##### TAUSTATIEDOT

-Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

-Milloin olet valmistunut opettajaksi?

-Kuinka pitkä kokemus yhteisopettajuudesta?

-Mikä yhteisopetuksen muoto?

-Polku samanaikaisopettajuuteen?

-Millaisena koet työsi merkityksellisyyden?

##### TYÖHYVINVOINTI TYÖN IMUN JA TYÖHÖN LIITTYVÄN STRESSIN LÄHTÖ- KOHDASTA

- **Tarmokkuus** on kokemusta energisyydestä, halua panostaa työhön sekä sinnikkyyttä ja ponnistelun halua myös vastoinkäymisten hetkinä.
- **Omistautuminen** on kokemusta merkityksellisyydestä, innokkuudesta, inspiraatiosta, ylpeydestä ja haasteellisuudesta työssä.
- **Uppoutuminen** on syvää keskittymistä ja paneutumista työhön ja siitä koettua nautintoa. Aika kuluu kuin huomaamatta ja irrottautuminen voi tuntua vaikealta.

-Kuvaile, miten yhteisopettajuus on lisännyt tai vähentänyt tarmokkuuden tunnetta omaan työhön liittyen? (Miten tarmokkuuden tunteet suhteessa omaan työhön ovat muuttuneet yhteisopettajuuden alkamisen jälkeen?)

-Kuvaile, miten yhteisopettajuus on lisännyt tai vähentänyt omistautumistasi työhön?

-Kuvaile, miten yhteisopettajuus on lisännyt tai vähentänyt uppoutumistasi työhön?

-Työhön liittyvällä stressillä tarkoitetaan sitä, että työhön liittyy paljon vaatimuksia, jotka vievät energiaa ja haittaavat työntekoa. Onko sinulla kokemuksia työstressistä

liittyen yhteisopettajuuteen? Mihin tilanteisiin tai työtehtäviin stressikokemukset liittyvät?

#### AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

- **sisältötieto** (oppiainetta koskeva osaaminen, esim. ymmärrystä matematiikasta oppiaineena),
- **pedagogisesta tieto** (oppiaineesta riippumaton yleinen tieto esim. lasten kehitysvaiheista, oppimismotivaatiosta, arvioinnin periaatteista) tai
- **pedagogisesta sisältötieto** (miten tiettyä oppiainetta opetetaan esim. eri taitotason oppilaille, miten eriytetään tai miten käytetään digivälineitä opetuksessa)

-Miten yhteisopettajuuteen siirtyminen on vaikuttanut näihin kolmeen opettajuuden osa-alueeseen?

- Onko yhteisopettajuus auttanut kehittämään kaikkia näitä kolmea osa-aluetta vai vain jotakin näistä?

- Näkykö se eniten jossain tietyssä oppiaineessa?

-Onko sinulla vielä mielessäsi jotain, jota haluaisit tästä aiheesta kertoa tai lisätä?