

**Luokanopettajien kokemuksia tiimityöstä
tiimiorganisoiduissa kouluissa**

Elina Karjula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karjula, Elina. 2024. Luokanopettajien kokemuksia tiimityöstä tiimiorganisoituissa kouluissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 70 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia tiimityöstä tiimiorganisoitujen koulujen tiimeissä ja tarkastella, millaisia merkityksiä tiimityöllä oli heidän työhönsä. Tavoitteena oli myös kuvata ja ymmärtää tiimityötä tehneiden opettajien kokemuksia hyvän tiimityön edellytyksistä.

Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla viideltä luokanopettajalta. Aineisto analysoitiin tulkitsevan fenomenologisen analyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että tiimityötä tehtiin tiimiorganisoituissa kouluissa tiiviisti ja tiimityölle oli järjestetty aikaa ja mahdollisuuksia. Opettajat kokivat tiimityön tärkeäksi osaksi työtään ja mielsivät sen työhyvinvointia sekä omaa ammatillista kehittymistä tukevaksi asiaksi. Haasteita tiimityön toteuttamiselle toivat aikatauluongelmat, kuormittuminen sekä oman autonomian väheneminen. Hyvän tiimityön edellytyksiä olivat onnistunut ryhmäytyminen, avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus sekä riittävät resurssit, tilat ja johdon tuki tiimityön muotojen toteuttamiseen.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että tiimityö näyttäytyy positiivisena työhyvinvointia tukevana seikkana, mutta opettajien työn autonomia ja yksilöllisyys korostuu edelleen. Tärkeää onkin panostaa opettajien koulutuksessa entistä enemmän opettajien yhteistyötaitojen kehittämiseen. Tiimityö vaatii monen tason onnistunutta vuorovaikutusta ja tiimityölle on varattava aikaa ja riittävästi resursseja, jotta opettajat voivat toteuttaa sitä ansiokkaasti.

Asiasanat: luokanopettaja, tiimiorganisaatio, tiimityö, yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TIIMIORGANISOITU KOULU.....	7
2.1 Tiimityö käsitteenä ja tutkimuskohteena	7
2.2 Koulujen tiimityön historiaa	11
2.3 Koulun toimintakulttuuri ja kouluorganisaation tiimityö.....	13
3 OPETTAJIEN TIIMITYÖ TIIMIORGANISOIDUSSA KOULUSSA.....	16
3.1 Opettajan työhön liittyvät muutokset.....	16
3.2 Yhteisopettajuus tiimityön muotona.....	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	23
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	25
5.3 Aineiston analyysi	29
5.4 Eettiset ratkaisut.....	32
6 TUTKIMUSTULOKSET	34
6.1 Tiimityön toteuttaminen kouluissa	34
6.1.1 Koulun tiimirakenne	34
6.1.2 Tiimityön toteuttamisen tavat	36
6.1.3 Roolit ja yhteistyö	37
6.2 Tiimityön merkitys opettajille.....	38
6.2.1 Tiimityön merkitys työhyvinvointiin	38
6.2.2 Työn jakaminen.....	41

6.2.3	Työssä oppiminen	42
6.2.4	Tiimityötä haastavat tekijät	44
6.3	Hyvän tiimityön edellytyksiä.....	45
6.3.1	Opettajien taso.....	46
6.3.2	Tiimin taso	47
6.3.3	Koulun ja johdon taso	48
6.3.4	Työtä ohjaavat tekijät	51
7	POHDINTA.....	53
7.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	53
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	56
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Elämme nopeasti muuttuvassa maailmassa ja muutokset vaikuttavat myös kouluun. Luokanopettajien työ on Sirkon ym. (2022) mukaan perustunut aikaisemmin itsenäisyyteen ja koulun toimintakulttuuri on muotoutunut opettajien autonomiaa korostavaksi. Tutkijat esittävät, että opetussuunnitelman uudistus sekä siirtyminen kolmiportaiseen tukeen ovat esimerkkejä suurista muutoksista, jolloin myös opettajan työnkuvaa on pitänyt miettiä uudelleen. Muutoksiin liittyvä inklusioperiaate on lisännyt opettajan työn vaatimuksia opetusryhmien muodostuessa epäyhtenäisiksi (Sirkko ym., 2022). Vangrieken ym. (2015) ovat todenneet, että koulusektorilla on nähtävissä kasvavaa painetta yhteistyön tekemiseen ja opettajien tulee olla taitavia yhteistyössä, voidakseen tehdä työnsä onnistuneesti. Hakalan ja Leivon (2015, s.18) mukaan johtajien ja opettajien yksilöllisten taitojen ja asenteiden lisäksi tarvitaan koko kouluyhteisön yhteistoiminnallisten prosessien mahdollistamista metataitojen avulla, jotta voidaan onnistua koulukulttuurin muutoksessa. Opetusalalla onkin Likonin (2022, s.15) mukaan keskusteltu siitä, miten koulut voivat organisaatioina selviytyä muutoksista ja lisäksi parantaa opetus- ja oppimisprosessin laatua. Tutkijan mukaan vastauksena tähän on koulujen ja niiden johtajien pyrkimys opettajien yhteistyön lisäämisen ja tiimityön kehittämiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa yhteistyöhön. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s.36) todetaan, että opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutuminen paranee koulun henkilöstön tiiviin yhteistyön voimin. Lisäksi mainitaan, että yhdessä tekeminen ja työn jakaminen ovat koulutyön järjestämisen pohjana ja yhteistyön tekeminen toimii esimerkkinä oppilaille oppivasta yhteisöstä. Viimeisimmän Opetusalan työolobarometrin (2022) mukaan suurin osa perusopetuksessa työskentelevistä henkilöistä kokee ryhmässä työskentelyn olevan hyvä tapa tehdä töitä. Sen mukaan perusopetuksessa työskentelevistä henkilöistä 76 % koki ryhmätyöskentelyn sujuvan työyhteisössään erittäin tai melko

hyvin. Vangrieken ym. (2015) näkevät, että monien hyvien puolien lisäksi yhteistyön tekemisessä on kuitenkin myös haasteita.

Oma kiinnostukseni koulussa tehtävään tiimityöhön pohjautuu paitsi omiin kokemuksiini koulunkäynnin ohjaajana myös keskusteluihin, joita olen käynyt eri kouluissa. On kiinnostavaa tutkia, miten opettajat kokevat tiimityön tekemisen silloin, kun sitä tehdään organisaatiossa ohjatusti ja millaisia kokemuksia heillä on yhteistyön tekemisen tavoista kouluissa.

Lahtero ja Salonen (2020, s.43) esittävät tiimiorganisoidun koulun tiimityön poikkeavan paljon perinteisesti johdetuista kouluorganisaatioiden tavasta toimia yhteistyössä. Heidän mukaansa tiimiorganisaatiossa on kyse jaetusta johtajuudesta ja peruseriaatteena tiimityössä on koko yhteisön jatkuva kehittyminen ja oppiminen. Tutkimusaiheeni on ajankohtainen siksi, että yhä useammin rakennetaan suuria kouluyksiköjä, joissa jaettu johtajuus on välttämätöntä. Tällöin myös tiimityön tekeminen tulee perustelluksi valinnaksi koulun toimintakulttuuriin (Johnson ym., 2024, s.102).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kuvata ja ymmärtää, millaisena luokanopettajat kokevat tiimityön tiimiorganisoiduissa kouluissa. Tutkimus kuvaa myös opettajien kertomusten avulla hyvän tiimityön edellytyksiä. Vangrieken ym. (2015) ehdottivat tutkimuksessaan jatkotutkimusaiheita ja näkivät, että tulevissa tutkimuksissa on tärkeää tarkka käsitteiden määrittely ja empiirisen tutkimuksen lisääminen aiheesta. Tutkimuksessani pyrin käsitteiden selkeään määrittelyyn sekä opettajien tiimityöhön liittyvien kokemusten tulkitsemiseen. Tartun siis Vangriekenin ym. (2015) tutkimuksen lisätutkimussuositukseen. Tiimityö on hyvää vuorovaikutusta vaativaa työtä, jossa oleellista on yhteisten toimivien käytäntöjen löytäminen (Aira, 2012, s.130; Horila, 2018, s.43).

2 TIIMIORGANISOITU KOULU

Tiimiorganisoidussa koulussa tehdään työtä tiimeissä. Tiimin käsitteeseen yhdistetään usein monia lähikäsitteitä ja niiden avaaminen ja erottaminen toisistaan on tärkeää tutkimusta tehdessä. Tiimityöstä on tehty paljon tutkimusta eri näkökulmista ja usein vuorovaikutuksen kuvaaminen on silloin keskeisessä roolissa. Tiimityöllä on jo pitkät perinteet koulumaailmassa ja sen historia ulottuukin viime vuosituhatvuotien puolelle. Tiimiorganisoidun koulun johtamismallin pohjana on oppivan yhteisön periaate. Edellä mainittujen asioiden pohjalta taustoitetaan tässä luvussa tutkimukseni kontekstia.

2.1 Tiimityö käsitteenä ja tutkimuskohteena

Tiimin käsitteellä viitataan Sydänmaalakan (2009, s.162) mukaan yhteisten tavoitteiden, toimintatapojen ja päämäärien saavuttamiseksi työskentelevien yksilöiden yhteistyöhön. Hänen mukaansa päämäärän tulee olla selkeä ja tiimin toimintatapojen yhteisiä, jolloin jokainen tiimin jäsen ottaa vastuuta tiimin toiminnasta ja myös kokee kuuluvansa tiimiin. Mäntylä (2002, s.72) toteaa Suomessa hyödynnettävän useimmiten Katzenbachin ja Smithin (1993) käyttämää määrittelyä tiimistä. Tämä edelleen ajankohtainen määrittelmä toteaa tiimin olevan pieni joukko toisiaan taidoiltaan täydentäviä henkilöitä, joilla on yhteinen tavoite ja sen myötä he ovat sitoutuneet yhteiseen tehtävään ja toimintamalliin. Lisäksi tiimiä kuvataan kahden tai useamman henkilön kokoonpanoksi, joka jakaa vastuun suorituksestaan. Myös Vangrieken ym. (2015) toteavat tiimin tuntomerkeiksi tietoisuuden tiimiin kuulumisesta, yhteisen vuorovaikutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi sekä vastuun jakamisen ja riippuvaisuuden toisistaan. Raappana (2018) korostaa tiimin määrittelyn pohjautuvan siihen, miten se kehittyy ja jäsentyy. Hänen mukaansa käsitettä käytetään juuri työelämään liittyvänä, tavoitteellisuuden viittaavana kokoonpanona. Lisäksi käsitettä määrittäessä ko-

rostuu vuorovaikutuksen analysointi, millaista se on ja millaista vuorovaikutusprosessia tiimi tuottaa. Mäntylä (2002, s.74) tiivistää lopuksi kolme kriteeriä, jotka hänen mukaansa ovat tiimin ensisijaisia tuntomerkkejä. Ensimmäisenä kriteerinä on, että tiimi on erilaisia taitoja omaavista yksilöistä muodostunut sosiaalinen kokonaisuus. Tämä osaaminen määrittyy yhteisen tehtävän kautta. Toiseksi kriteeriksi Mäntylä nostaa yhteisvastuullisuuden ja siihen liittyvät pelisäännöt sekä keskinäisen riippuvuuden toisista. Kolmantena kriteerinä on se, että tiimillä on tehtävä organisaatiossa, se kuuluu johonkin ympäristöön ja tarpeen tullen verkostoihin (Mäntylä 2002, s.74). Näiden määrittelyjen perusteella tiimityö näyttäytyy suunniteltuna tekemisenä, jonka pohjana on yhteinen tehtävä ja tavoitteet.

Ryhmän ja tiimin käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan ja niitä määritellään erilaisin perustein (Horila 2018, s.21). Tutkija määrittelee tiimin ja ryhmän eron hierarkkisesti niin, että vaikka kaikki tiimit ovat ryhmiä, kaikkia ryhmiä ei voida kutsua tiimeiksi. Hänen mukaansa tiimi voidaan nähdä ryhmän alakäsitteenä ja niiden eroina hän näkee työskentelyn ja tavoitteiden erot sekä myös yhteisvastuullisuuden määrän (Horila, 2018, s.21). Samoin kuin Horila, Vangrieken ym. (2015) erottavat ryhmän tiimistä siinä, että ryhmän painopisteinä ovat yksilöiden yksilölliset tavoitteet ja henkilökohtainen vastuullisuus siitä huolimatta, että toimitaan ryhmässä. Raappana (2018, s.14) toteaaakin, että määrittelyä ryhmän ja tiimin välillä on joskus vaikea tehdä. Tutkijan mukaan niillä tarkoitetaan toisinaan samaa asiaa ja välillä ne voidaan luokitella keskenään eriarvoisiksi käsitteiksi (Raappana, 2018, s.14). Edellä mainittujen määrittelyjen perusteella tiimityö nähdään ryhmätyötä tiiviimpänä ja tavoitteellisempänä työnä, jolloin myös yhteistyöltä vaaditaan sitoutumista yhteisten tavoitteiden suuntaan.

Tiimityö on yhteistyössä toimimista (Horila, 2018, s.22). Airan (2012, s.16) mukaan yhteistyö voidaan ymmärtää sekä käsitteenä ja ilmiönä monella eri tavalla ja eri tieteenaloilla sillä on hyvin erilaisia määritelmiä. Hänen mukaansa yhteistyötä tutkittaessa keskitytään useimmiten yhteistyön rakenteisiin. Wullschleger ym. (2022, s.2) näkevät yhteistyön käsitteen sisältävän sosiaalisen vuorovaikutuksen kahden tai useamman sosiaalisen toimijan kesken. Kokon

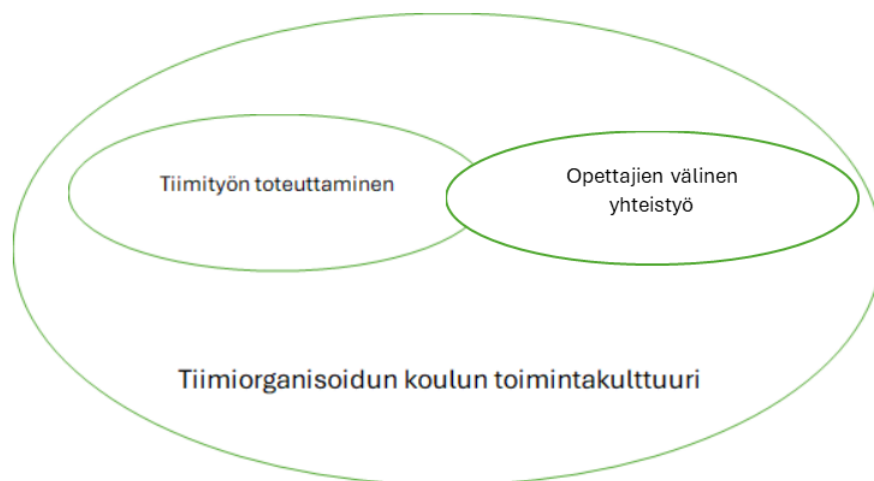
(2021, s.31) mukaan yhteistyön ja yhteistoiminnan käsitteet ymmärretään synonyymeina ja niitä tarkastellessa keskitytään niihin liittyvien muiden käsitteiden vaikutuksiin. Hän ottaa esiin vertaisuuden, toimijuuden, vallan, luottamuksen ja vastavuoroisuuden käsitteet, jotka liittyvät kiinteästi yhteistyön tekemiseen.

Vangrieken ym. (2015) toteavat, että yhteistyön käsitteen voidaan nähdä olevan ikään kuin sateenvarjokäsitteenä kaikille opettajien yhteistyöhön liittyville käsitteille. Heidän mukaansa opettajien välisen yhteistyön käsite sisältää tutkimusten mukaan paljon käsitteellistä sekaannusta. Opettajatiimit, opettajien yhteistyö tai opettajien oppimisyhteisö ovat esimerkkejä näistä erilaisista määrittelyistä. He myös toteavat, että yhteisön ja tiimin käsitteitä ei ole aina erotettu selvästi ja tiimi käsitettä voidaan tutkimuksissa käyttää hyvin erilaisissa konteksteissa. He jatkavat, että eri tutkijat myös määrittelevät näitä käsitteitä, joko samaa asiaa tarkoittavana tai tulkitsemalla niitä eri tavoin. Lisäksi myös yhteistyön, tiimin ja kollegiaalisuuden käsitteistä voidaan puhua synonyymeina tai tulkita niitä eri tavoin. Heidän mukaansa onkin tärkeää, että tutkimuksessa määritellään käytettävät käsitteet niin, että tutkija ja tutkittavat puhuvat samasta asiasta. Wullschleger ym. (2022) kuvaavat opettajien yhteistyön olevaan työhön liittyviä tehtäviä, jotka sisältävät kaikki yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi tehdyt toimet. Kokon (2021, s.31) mukaan yhteistyöstä on tullut työyhteisöissä pysyvä tapa toimia. Hänen mukaansa yhteistyön toimivuutta tutkitaan usein suhteessa siihen, miten hyödyllistä se työyhteisössä on ja minkälaisia etuja siitä saadaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) yhteistyö mainitaan tavoitteena henkilöstölle opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi.

Tiimityötä voidaan tutkia hyvin monenlaisista näkökulmista, mutta tarkastelu kohdistuu usein vuorovaikutuksen kuvaamiseen kontekstin vaihdellessa. Tässä tutkimuksessa tiimityötä tutkitaan tiimityön toteuttamisen ja opettajien yhteistyön kuvaamisen lähtökohdista. Lisäksi rajaan tutkimuksen kentän koulun tiimiorganisaatiossa tapahtuvaan tiimityöhön. Tätä viitekehystä kuvaan kuviossa 1.

Kuvio 1

Opettajien kokemusten tarkastelun viitekehys



Tiimityön tutkimus suuntaa Raappanan (2018, s.13) mukaan usein tiimityöskentelyyn liittyviin perusominaisuuksiin. Näitä ovat tiimien jäsentymisen ja rakentumisen näköalat sekä tehtävien ja tavoitteiden kuvailu. Lisäksi tiimin vuorovaikutus sekä ryhmän yhteistyön tulokset voivat olla tutkimuksen kohteina. Raappanan tutkimus keskittyi työelämätiimien onnistumisen tarkastelemiseen digitalisaation ja viestintäteknologian laajenemisen aikana. Myös Horila (2018, s.12) tutki viestintäosaamista työelämätiimeissä. Tutkijan mukaan tiimien erilaiset tehtävät vaativat vuorovaikutusosaamista ja hän piti tätä tärkeänä tutkimuskohteenä. Samoin Aira (2012) otti esiin yhteistyön suhteen vuorovaikutukseen ja näki tämän olevan tiimityön tutkimuksissa käytetty lähestymistapa panosten ja tulosten näkökulmasta. Tutkimuksessaan Aira tarkasteli yhteistyötä työelämässä ja

keskittyi siinä inhimilliseen viestintään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yhteistyön osoitettiin tapahtuvan verkostoissa, tiimeissä ja ihmissuhteissa. Toisin kuin Aira ja Horila, Janhonen (2010) tutki tiimityötä tiedon jakamisen ja tiimin toiminnan yhteyden kautta. Tutkimus keskittyi tiedon vaihdon tarkasteluun sekä tiedonmuodostuksen toimintaa kuvaavan muunnosmallin sekä tiedon jakamisen verkostojen avulla. Likonin (2022, s.17) tutkimuksessa korostettiin tiimien dynaamista luonnetta, jossa tiimit muodostuivat ja hajosivat ajan myötä. Tiimit nähtiin toiminnan keskuksina, jossa osallistujat olivat samanaikaisesti mukana useissa tiimeissä. Lisäksi tutkimus keskittyi yksilöiden välisiin suhteisiin, sekä tiimien sisällä että eri tiimeihin osallistuvien opettajien välillä. Tutkimuksessa keskityttiin prosesseihin ja se pyrki tarkastelemaan erilaisia tiimikäsitteitä ja kehittyviä tiimejä. Nordbäckin ym. (2024) tuore tutkimus käsitteli tiimityötä Covid-pandemian aikaisten stressitekijöiden ja selviytymisen näkökulmasta. He tutkivat näiden merkitystä tiimien ja niiden jäsenten työhyvinvointiin (Nordbäck, 2024).

2.2 Koulujen tiimityön historiaa

Tiimityön tekemisellä on opetusalaalla jo pitkät perinteet (Willman, 2001, s.46). Vaikka Kärkkäisen (1999, s. 251) mukaan Team Teaching -käsite oli syntynyt USA:ssa jo 1960-luvulla, sitä ei kuitenkaan hänen väitöskirjansa tekohetkellä ollut vielä tarkasteltu siinä mielessä, että se muokkasi opetushenkilökunnan työtä kouluissa. Helakorpi ym. (1996, s. 149) esittivät tiimiopetuksen lähtökohtia suomalaisessa koulumaailmassa. Heidän mukaansa 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa Suomeen tuotiin tiimiopetuksen idea, kun tiimiopetuksen asiantuntija J. Loyd Trump tuli maahan vierailemaan. Trumpin mukaan tiimiopetus oli opetusjärjestelyä, jossa opettajat suunnittelivat yhteistyössä tuntien suunnittelua, opetusta ja arviointia, niin että työ koski yhtä tai useampaa oppiainetta ja suunnattiin useamman luokan tarpeisiin. Lisäksi olennaista oli, että tiimiopetus koski kaikkia koulussa toimivia, myös opettajia ja henkilökuntaa niin, että opiskelu järjestettiin

kokonaan uusiksi. Tutkimusta tehdessään vuosituhannen vaihteessa Kärkkäinen (1999, s. 250) oli todennut murrosvaiheen läsnäolon. Hän esitti, että yksilöllisen luokkahuonetyöskentelyn tilalle oli tullut verkostomaisempi ja tiimimäisempi työtapa. Hänen mukaansa tiimityö oli alkanut yleistyä vuosituhannen vaihteessa myös koulumaailman puolella, vaikka tutkimusta opettajien tiimityön edellytyksistä ja esteistä ei silloin vielä juurikaan ollut tehty. Hänen tutkimuksessaan todettiin monien muutosten läsnäolo ja niiden vaikutus myös koulutyöhön. Willman (2001) tutki opettajien yhteistyötä yhteistyön riitaisten puhetapojen näkökulmasta. Hän näki lisääntyneen yhteistyön tuoneen esiin erilaisia ongelmia opettajakulttuurissa, ajankohtaisissa muutoksissa ja yhteistyön kehittämisessä. Hän totesi tutkimuksen tuloksissa yhteistyön ristiriitaisuuden syyksi sen, että opettajien yhteistyöpyrkimykset sirpaloituvat monelle tulkinalliselle tasolle, jonka vuoksi yhteistyö oli haastavaa. Mäntylän (2002, s.17) tutkimuksen mukaan koulujen kehittämiseen oli jo tuolloin pitkään liittynyt erilaisin tavoin oppivan organisaation käsite. Sen ideana oli hänen mukaansa oppimisen tarkastelua kolmella eri tasolla, joissa yksilöllisen tason lisäksi oli tarkasteltava ryhmän tai tiimin sekä organisaation tason oppimista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tiimityön kehittyminen on monimutkainen ja monitahoinen prosessi, jonka eteneminen voi myös taantua (ks. Kärkkäinen, 1999; Mäntylä, 2002).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s.36) puhutaan oppivasta yhteisöstä, jota koulun aikuiset mallintavat lapsille tekemällä erilaisia yhteistyön muotoja. Myös Vangrieken ym. (2015) esittävät että opettajien on kyettävä yhteistyöhön, jotta he voivat opettaa samoja taitoja myös lapsille. Likonin (2022, s.36) mukaan tiimityön sekä opettajatiimien merkitys on kasvanut kahden viime vuosikymmenen aikana todella paljon. Hänen mukaansa tämän tarkoituksena on parantaa opetus- ja oppimisprosessia sekä myös vähentää opettajan työn yksinäisyyttä. Johnson ym. (2024) näkevät peruskoulujen kasvamisen aiheuttaneen myös johtamisen rakenteeseen muutoksia, jotta johtaminen pysyy kestäväällä pohjalla. Tällöin ratkaisuna tilanteeseen on ollut jaetun johtamisen mallin kehittäminen. Sen myötä isommissa kouluissa on usein käytössä tiimijärjestelmät,

joissa vastuuta jaetaan. Likon (2022, s. 15) toteaa, että koulut ja koulujen johtajat pyrkivät yhä enemmän kannustamaan opettajia yhteistyöhön, jotta voidaan selviytyä nopeasta muutoksesta koulumaailmassa.

2.3 Koulun toimintakulttuuri ja kouluorganisaation tiimityö

Jokaisella kouluyhteisöllä on oma toimintakulttuurinsa, joka muokkautuu ajan kuluessa (Lahtero & Salonen 2022, s. 86). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa koulun toimintakulttuurin merkittävyyttä opetuksen yhdenkaltaisuuden tavoittelussa. Se toteaa toimintakulttuurin muotoutuvan monen eri tekijän perusteella ja keskeisessä roolissa ovat koulussa vakiintuneet tavat tehdä työtä ja toimia vuorovaikutuksessa. Nämä tavat ovat osittain yhdessä sovittuja ja kaikkien tiedossa olevia sekä osaksi piiloisia käytäntöjä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) edellyttää kouluilta toimintakulttuuria, jonka pohjana on oppimisen, osallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämisen näkökulma. Lahtero ja Salonen (2022) toteavat koulun toimintakulttuurin olevan monirakenteinen kokonaisuutensa, jota kaikki yhteisön jäsenet ovat muokkaamassa. He esittävät opetussuunnitelman antavan toimintakulttuurille tietyt kriteerit ja niiden pohjalta toimintakulttuuria tuleekin heidän mukaansa kehittää ja muuttaa.

Koulun toimintakulttuurin keskiössä on perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s.27) mukaan oppivan yhteisön periaate ja suunnitelmassa määritellään oppivan yhteisön toimintatapoja. Oppivan yhteisön periaatteita ovat muun muassa yhdessä tekeminen ja yhteenkuuluvuuden kokeminen. Lisäksi ajatuksena on yhteisön kaikkien jäsenten mahdollisuus oppia ja kehittyä vuorovaikutuksen avulla. Toiminnallisuus, tutkiva oppiminen ja kokeileminen kuuluvat toimintatapoihin, yrittämiseen kannustetaan ja pyritään löytämään ja käyttämään jokaisen vahvuuksia.

Oppivan yhteisön käsite ei ole Kokkosen ja Clewerin (2019, s.30) mukaan mikään uusi innovaatio, vaan tämä konsepti esiteltiin ensimmäisen kerran jo

vuonna 1991 ilmestyneessä Lavenin ja Wengerin *Situated Learning* teoksessa. Kokkonen ja Clewer kiteyttävät oppivan yhteisön tarkoittavan tietystä yhteisestä asiasta kiinnostunutta ryhmää ihmisiä, jotka tapaavat säännöllisesti ja haluavat oppia asiasta lisää ja kehittyä. Wenger-Trayner ja Wenger-Trayner (2015) luettelevat kolme seikkaa, johon oppivaan yhteisöön sitoutuminen perustuu. Näitä ovat yhteinen kiinnostuksen kohde yhteisön jäsenillä, toiminnan perusteena oleva aktiivinen osallistuminen sekä käytäntö, jossa kehitetään yhteisiä toimintatapoja. Kokkonen ja Clewer (2019, s.30) toteavat lisäksi, että merkittävää on joko mielenkiinnon tärkeys sekä jokaisen osallistumisen tason kunnioittaminen.

Tarnanen (2023) toteaa, että yhä useammin kouluyhteisöissä tulee vastaan tilanteita, joissa ei ole oltu ennen. Tällöin tarvitaan tukea henkilöstön yhteistyöhön ja toimintakulttuurin kehittämiseen, kun on tarve miettiä toimintatapoja uudelleen. Tutkija painottaa oppivan toimintakulttuurin merkitystä nopeasti muuttuvassa ajassa. Lisäksi ilmapiiri on avoin oppivassa yhteisössä, tällöin virheitäkin saa tehdä ja niistä oppia. Tarnanen näkee, että koulun henkilökunnan näkökulmasta oppiva yhteisö tarkoittaa tiimityötä, jolloin toimitaan yhteisten tehtävien ja tavoitteiden mukaan ja hyödynnetään kaikkien taitoja yhteiseksi hyväksi.

Tiimiorganisoidun koulun johtamismallissa on Lahteron ja Salosen (2022, s.43) mukaan perinteisestä johtamistyylisestä siirrytty jaettuun johtajuuteen. Tässä tavassa johtajuuteen osallistuvat kaikki opettajat ja päämääränä edellä mainittu oppivan yhteisön periaate eli se, että jokainen yhteisön jäsen oppii ja kehittyy koko ajan ammatillisesti. Lisäksi tärkeää on, että kaiken toiminnan keskiössä ovat oppilaat, joille jokaiselle pyritään tarjoamaan paras mahdollinen tuki kasvuun ja oppimiseen. Johnson ym. (2024, s.102) toteavat, että suuremmissa kouluissa resurssit kasvavat ja jaettu johtajuus on tapa jakaa vastuuta ja johtamista useammalle henkilölle. He jatkavat, että tiimiorganisaatioista on useita eri malleja ja ne vaihtelevat koulukohtaisesti. Lähtökohtana näissä on, että koulun opetushenkilöstö kuuluu tiimiin tai tiimeihin. Johnson ym. (2024, s.102) jatkavat, että tiimin toimintaa johtaa tiiminvetäjä, joka kuuluu myös johtoryhmään. Johtoryhmä ja tiimit ovat yhteistyössä tiiminvetäjän kautta ja jakavat tehtäviä ja vastuuta (Johnson ym. 2024, s.102).

Lahtero ja Salonen (2022, s.43–44) kiteyttävät, että tiimiorganisoiduissa kouluissa opettajat tekevät töitä tiimeissä koko koulun parhaaksi huolehtien opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta. Tämä tarkoittaa, että opettajien ammatillinen puhe muuttuu koko koulun oppilaat huomioivaksi ja tärkeitä huomioitavia seikkoja ovat yhteisen tahtotilan syntyminen sekä ratkaisukeskeisyys yhteisissä keskusteluissa. Johnsonin ym. (2024, s.53) mukaan yhtenäiskoulujen kehittämisessä opettajat tekevät ensin yhteistyötä tiimeissä ja työryhmissä tiimiorganisaatioissa ja tämän jälkeen seuraava siirto onkin yhteisopettajuuden kokeileminen. He näkevät tämän kehityskulkuna yhteistyössä suunnittelusta yhteistyön toteuttamiseen.

Tiimityö vaatii toimiakseen vahvoja vuorovaikutustaitoja ja siihen liittyy keskeisesti johtaminen ja päätöksenteko yhdessä (Horila, 2018, s.12). Myös ideointi, tuen antaminen, mielipide-erojen selvittäminen ja eettisten ratkaisujen teko ovat Horilan mukaan tiimityöhön kuuluvia asioita. Lisäksi joustavuutta vaaditaan tiimityössä onnistumiseen. Nämä taidot eivät kehity hetkessä ja Horila esittääkin yhteisyyden kehittämisen vaativan vuorovaikutusosaamista. Myös Raappanan (2018, s.13) mukaan tiimityötä tehdessä tiimin sisäinen vuorovaikutus on tärkeässä osassa ja sen avulla saadaan aikaan yhteisiä merkityksiä. Vuorovaikutus on olennaisesti kytköksissä siihen, miten tiimi toimii sekä kuinka se saavuttaa tavoitteensa ja suorittaa tehtävänsä (Raappana, 2018, s.32). Aira (2012, s.95) toteaaakin, että tiedonvaihto on yhteydessä luottamukseen, joka rakentuu tiimin jäsenten välille. Luottamukseen liittyy vastuunjako ja tiimityössä se liittyy tavoitteiden toteuttamiseen (Raappana, 2018, s.16). Tiimityö vaatii kehittämistä, jotta se palvelee parhaalla tavalla tekijöitensä ja työyhteisöä (Isohätälä, 2023).

3 OPETTAJIEN TIIMITYÖ TIIMIORGANISOIDUSSA KOULUSSA

Opettajien tiimityön yleistyminen liittyy yhteiskunnan ja koulun muutokseen. Käsittelem tässä luvussa näitä yhteiskunnan ja koulun muutokseen liittyviä tekijöitä, myös opettajien ammatillisen identiteetin merkitystä suhteessa muutoksiin ja yhteisopettajuutta tiimityöhön liittyvänä työskentelytapana.

3.1 Opettajan työhön liittyvät muutokset

Yhteiskuntamme on muuttunut Kovalaisen (2020, s.19) mukaan paljon pitkän modernin aikakauden aikana ja esimodernin ja modernin aikakauden jälkeen elämme nyt postmodernia aikakautta. Hänen mukaansa yhteiskunnan muutokset, jotka ovat esimerkiksi kulttuurisia, rakenteellisia ja talouteen liittyviä, vaikuttavat myös koulutukseen. Hän toteaa, että koulutus on kokenut näinä aikoina suuria muutoksia. Myös Niemi ym. (2021, s.47) kuvaavat monien yhteiskunnallisten muutosten merkitystä myös opettajien työn vaatimusten lisääntymisellä. Kokko (2021, s.28) näkee, että edellä mainitut muutokset ovat kohdistuneet opettajien työhön aiheuttaen muutospaineita.

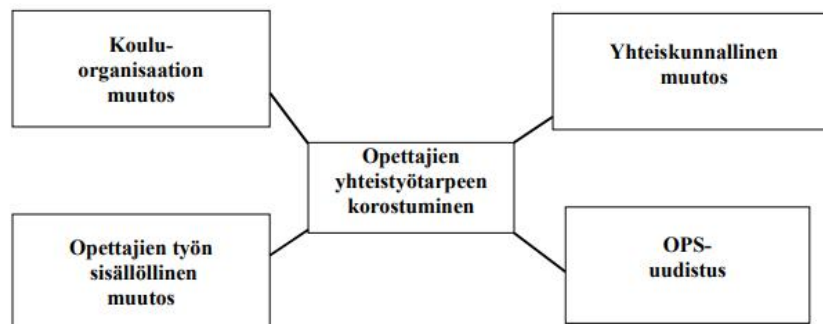
Peruskouluverkon rakennemuutokset ovat Johnsonin ym. (2024) mukaan uuden koulukulttuurin kehittämistä vaativa syy. Heidän mukaansa pienten koulujen lakkautuksen vuoksi tapahtuva oppilasmäärien kasvu kouluissa on tuonut tarvetta kehittää koulujen toimintaa ja niiden johtamistapaa sekä luoda uusia toimintamalleja kouluille. He toteavat, että tämä yhteiskunnan kehityskulku väestön keskittymisen sekä koulujen suurenemisen myötä on johtanut muun muassa yhtenäiskoulujen määrän lisääntymiseen. Tällöin myös koulukulttuurin muutokset ovat olleet suuria ja koulukulttuuria on täytynyt kehittää uuteen tilanteeseen sopivaksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on suuria muutoksia edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna. Oppimiskäsitys on muuttunut ja perustuu ajatukseen oppilaan aktiivisesta toimijuudesta. Tämän mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja yhdessä oppimisen on todettu edistävän oppimista monella tapaa. Tämä käsitys yhteistyöstä heijastuu myös koulun aikuisiin ja opetussuunnitelmassa (2014) todetaankin, että koulun henkilökunnan yhteistyön tekeminen toimii oppilaille esimerkkinä koulun tavasta toimia vuorovaikutuksessa. Niemi ym. (2021, s.48) toteavat suomalaisen peruskoulujärjestelmän perustuvan vahvaan inklusiiviseen ideologiaan, jonka pääperiaatteena on oppijoiden tukeminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämän ideologian toteuttaminen vaatii heidän mukaansa yhteistyötä eri tahojen kanssa. Myös Kovalainen (2020, s.57) tuo esiin vallitsevan inklusioideologian ajatuksen siitä, että oppijan tarpeiden huomioiminen vaatii yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Hän toteaa oppijan saavan parhaan tuen oppimiseensa yhteisöllisen pedagogisen keskustelun avulla.

Likonin (2022) mukaan yhteiskunnan nopea muutos vaikuttaa opettajien opettamiseen niin, että he pyrkivät kannustamaan oppilaitaan luovuuteen ja ryhmäytötaitojen kehittämiseen. Tutkija jatkaa, että tällöin oppilaat voivat olla joustavia ja selviytyä muutoksista. Hän myös ottaa esiin koulujen ja rehtoreiden pyrkimyksen kannustaa opettajiaan yhteistyöhön, jotta he selviytyvät muutoksista ja voivat parantaa opetuksen ja oppimisprosessin laatua. Willman (2001, s.19) näki jo vuosituhannen vaihteessa useiden muutosten läsnäolon, joiden pohjalta nousi ajatus opettajien yhteistyön lisäämisen tarpeellisuudesta. Hänen luomansa kuvio tästä on edelleen ajankohtainen. Kuvio 2 kuvaa sitä, kuinka opettajien yhteistyön taustalla on useita erilaisia muutoksia, joihin on reagoitu muun muassa erilaisilla yhteistyön muotojen kehittämisellä koulumaailmassa.

Kuvio 2.

Opettajien yhteistyön korostumiseen liittyvät muutokset (Willman, 2001, s.19)



Opettajien tiimityössä syvemmän yhteistyön syntymisen voivat estää Vangriekin ym. (2015) mukaan pitkäaikainen eristäytymisen kulttuuri sekä opettajien halu säilyttää yksilöllinen autonomia. Nämä seikat liittyvät opettajan ammatilliseen identiteettiin, joka on muotoutunut kouluissa opettajan autonomiaa korostavaksi (Rautiainen & Kostiainen, 2021).

Ammatillinen identiteetti sisältää yksilön käsityksen itsestään ammatillisena toimijana (Vähäsantanen ym., 2012, s.97). Fitzgerald (2020) on määritellyt ammatillisen identiteetin osa-alueiksi toiminnan, tiedot, taidot ja uskomukset. Lisäksi myös arvot, etiikka, konteksti ja sosiaalistuminen sekä ryhmä- ja henkilökohtaisen identiteetin välinen suhde kuuluvat tutkijan mukaan ammatilliseen identiteettiin. Vähäsantanen ym. (2012, s. 97) kiteyttävät opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluvan opetusta ja oppimista koskevat käsitykset. Toisin kuin Vähäsantanen ja kollegat, Metsäpelto ym. (2022) määrittelevät opettajan ammatillisen identiteetin prosessiksi, jossa opettaja määrittää ja käsittää omaa ammatillista rooliansa ja toimintaansa. Tämä prosessi kestää koko työuran ja tutkijat toteavat tähän liittyvän tutkimusperustaisuuden ja jatkuvan ammatillisen kehityksen.

tymisen painotuksen. Myös Leivo (2010, s.48) näkee opettajan ammatillisen identiteetin rakentuvan prosessina ja moniäänisenä konstruktiona, jolloin se koostuu erilaisissa sosiaalisissa kokoonpanoissa yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa. Tutkijan mukaan ammatillinen identiteetti pohjautuu menneisyyden, nykyisyyden ja ennakoidun tulevaisuuden varaan. Lisäksi ammatillinen identiteetti yhdistyy asiantuntijatietoon ja sitä tuotetaan sosiaalisesti yhteydessä merkittäviin ihmisiin, tapahtumiin ja ympäristöön (Leivo, 2010, s.48).

Opettajien ammatillinen identiteetti on perinteisesti rakentunut yksilöllisyyden ja autonomisuuden ympärille ja opettajankoulutuksen tehtävänä on ollut varmistaa, että opettajat kykenevät toimimaan itsenäisinä ammattilaisina luokassaan (Rautiainen & Kostainen, 2021). Myös Sirkko ym. (2020, s.26) esittävät, että opettajan työn luonne on aikaisemmin perustunut yksin tekemiseen ja autonomiaan. Heidän mukaansa tästä irti pääseminen vaatii koulun toimintakulttuurin muutosta. He toteavat, että inkluusio tuo mukanaan opettajien yhteistyötarpeen. Opettajien yksilöllisyyden kulttuuria on kritisoitu viimeisen 20 vuoden aikana paljon ja sen rinnalle on pyritty luomaan uutta yhteistyön kulttuuria kouluissa ja opettajankoulutuksessa (Rautiainen ja Kostainen, 2021). Kolleck ym. (2021, s.8) määrittelevät, että viime vuosina on ympäri maailman lisääntynyt ajatus yhteistyökulttuurin lisääntymisestä luokkahuoneissa ja kouluissa. He esittävät, että opettajilta odotetaan tiivistä yhteistyötä ja yhteistyötiimeissä toimimista luokkahuonekäytäntöjen uudistamisen eteen. Tarnasen (2023) mukaan luottamukseen perustuva autonomia voidaan nähdä hyvänä asiana, mutta kääntöpuolena voi olla se, että yhteisöllisyys jää uupumaan kehittämistyössä ja erilaiset oppilaat jäävät vaille tarvitsemaansa tukea. Kokko (2021, s.28) esittää Tynjälän (2013) ajatuksen siitä, että opettajat tarvitsevat uudenlaista työidentiteettiä sekä erilaisten yhteistyömuotojen käyttöönottoa selviytyäkseen yhteiskuntamme nopean muutoksen aiheuttamista haasteista.

3.2 Yhteisopettajuus tiimityön muotona

Yhteisopettajuus on suomalaisten opettajien keskuudessa Kokon ym. (2022) mukaan tullut viime vuosina tutuksi työskentelytavaksi. Takala ja Saarinen (2020, s. 231) määrittelevät yhteisopettajuuden tarkoittamaan tilannetta, jossa ainakin kaksi opettajaa organisoii ja toteuttaa sekä arvioi opetusta yhdessä. Lisäksi opetusta toteutetaan pääasiassa samassa tilassa. Tarkoituksena tällä on opetuksen monipuolistuminen useamman opettajan osaamisen myötä. Toisin kuin Takala ja Saarinen, Sirkko ym. (2020, s. 29) määrittelevät yhteisopettajuuden toteuttamisen tavat väljemmin. Heidän mukaansa yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monella tavalla, koulukohtaisesti vaihdellen. He näkevät keskeisenä seikkana sen, että opettajat osallistuvat opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin tasapuolisesti. Samoin Kokko (2021, s.38) esittää Friendin ja Cookin (2014) ajatuksen, jonka mukaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa useilla tavoilla ja sen tekemisen määrät voivat vaihdella yksittäisten oppituntien pitämisestä jatkuvaan yhdessä opettamiseen.

Kokko (2021, s.37) toteaa, että yhteisopettajuudesta käytetään myös samanaikaisopettajuus-käsitettä. Hänen mukaansa yhteisopettajuuden käsite antaa kuitenkin laajemman kuvan sen sisältämistä asioista. Sirkko (2020, s.29) ja Kokko (2021, s.38) nimeävät erilaisia yhteisopetuksen työtapoja. Yleisimpiä näistä ovat avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä tai vuorotteleva opetus, pyssäkkiopetus ja tiimiopetus. Friend ym. (2010) toteavat, että ammattilaiset käyttävät näiden tapojen erilaisia muunnelmia suunnitellessaan ja tarjotessaan opetusta. Takala ja Saarinen (2020, s.240) esittävät, että opettajat kokevat tärkeänä oman päätösvallan ja autonomian. Myös yhteisopettajuudessa tämä nousee esille siinä, että opettaja haluaa olla itsenäinen toimija. Kuitenkin opettajat ovat tutkijoiden mukaan usein valmiita ottamaan toisen rinnalleen ja neuvottelevat silloin toimijuudestaan.

Toimijuus ymmärretään Kokon (2021) mukaan ihmisen tietoisena toimintana ja viittaa siihen, että ihminen on aktiivinen toimija, joka voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäristöönsä. Sirkko (2020) toteaa, että toimijuus tapahtuu

vuorovaikutuksessa, vaikka se olisi yksilöllistä tai kollektiivista. Toimijuuteen kuuluu se, että kykenee tekemään päätöksiä, ottamaan vastuuta ja käyttämään valtaa (Kokko, 2021). Sirkon tutkimuksen mukaan (2020) toimijuus on kyky, jota tarvitaan työntekijöiden valmistamisessa oppimiseen tai se voidaan nähdä työntekijöiden toimintana, joka johtaa valintojen tekemiseen. Hän näki tulosten osoittaneen sekä haasteita osallisuuden tunnistamisessa sekä inklusiivisen opetuksen käytänteissä, mutta myös yhteisopettajuuden hyötyjä muun muassa työssäoppimisen lisääntymisenä ja tapoina, jotka jopa laajensivat käsitystä perinteisestä yhteisopettajuudesta.

Kokko (2021) esittää, että yhteisopettajuuteen lähdetään opetuksen ja oppimisen edistämisen takia. Hänen mukaansa onnistuneeseen yhteistyöhön liittyy vastavuoroisuuden ja vertaisuuden kokemus. Kokon ym. (2022) mukaan opettajien yhteistyöstä tulee yhä tärkeämpää, kun huomioidaan esimerkiksi oppilasmäärien kasvu tavallisissa luokissa. Tutkijat kiteyttävät ihanteellisen yhteisopetuskontekstin ominaisuuksiksi tasavertaisuuden, toisten taitojen ja pätevyyden kunnioittamisen sekä toisten tukemisen ja vahvistamisen tavat. Takala ja Saari (2020, s.231) toteavat opettajien kokemusten mukaan yhteisopettajuuden yleensä kehittävän ja helpottavan opettajien työskentelyä. Kokon (2021) mukaan yhteistyö perustuu opettajien väliseen luottamukseen ja sitä tarvitaan yhteisopettajuuden rakentumisessa. Sirkko ym. (2020, s.28) toteavat yhteisopettajuuden olevan yksi keino inklusion edistämiseen kouluissa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on tiimityön tekemisestä ja millaisia merkityksiä tiimityöllä on heidän työnsä kannalta tiimiorganisoidussa koulussa. Kuvaan myös heidän kokemustensa pohjalta hyvän tiimityön edellytyksiä. Rajaan tutkimukseni koskemaan luokanopettajan tiimiorganisoidussa koulussa tekemää tavoitteellista ja velvoittavaa tiimityötä.

Tutkimustehtävää tarkastelen seuraavan pääkysymyksen avulla:

Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on tiimityön tekemisestä koulun tiimeissä?

Tähän vastataan kolmen alakysymyksen avulla.

1. Miten tiimityötä toteutetaan tiimiorganisaatiossa?
2. Millainen merkitys tiimityöllä on opettajille oman työnsä kannalta?
3. Mitä hyvä tiimityö opettajien kokemusten mukaan edellyttää?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa tutkin luokanopettajien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, tiimityöstä. Kuten Kiviniemi (2018, s.79) määrittelee laadullisen tutkimuksen olevan tutkijalleen tietämystä pikkuhiljaa avaavan oppimisprosessin kaltainen tapahtuma, myös tämä tutkimus on minulle etenevä oppimisprosessi. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta tutkittavaa ilmiötä. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kokemuksista, ajatuksista ja tunteista ja myös niistä merkityksistä, mitä henkilöt tutkittavalle ilmiölle antavat. Metsämuuronen (2005, s.198) esittää, että laadullinen tutkimus on vaikeasti määriteltävissä ja se sisältää suuren määrän erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Hän toteaa laadullisen tutkimuksen olevan hyvä silloin, kun esimerkiksi ollaan kiinnostuneita enemmänkin yksityiskohtaisista rakenteista tai yksittäisten henkilöiden merkitysrakenteista, ei niinkään yleisluontoisista tuloksista. Hirsjärven ym. (2008, s.156) mukaan laadullisen tutkimuksen perustana on todellisen elämän kuvaileminen. Heidän mukaansa tutkimuksessa pyritään tällöin mahdollisimman monipuoliseen ja kattavaan kuvaukseen tutkittavasta asiasta sekä myös huomioimaan, että on olemassa monenlaisia ja vaihtelevia todellisuuksia.

Ymmärrän laadullisen tutkimuksen oppimisprosessina, joka elää ja täydentyy prosessin etenemisen myötä. Tutkimuksessani pyrin laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan monipuoliseen ja kattavaan kuvaukseen tutkimuksen aiheesta ja huomioimaan, että todellisuudet voivat näyttäytyä jokaiselle omanlaisenaan.

Fenomenologian mukaan ihmisen maailmasuhde perustuu kokemuksellisuuteen (Laine, 2018, s.31). Fenomenologian tutkimus keskittyy Laineen (2018,

s.31) mukaan juuri ihmisen itse koettuun ja elettyyn maailmaan, jossa jokaisella on vastavuoroisessa suhteessa oma lähtökohtansa ja perspektiivinsä, joiden mukaan hän maailmaa kokee. Laine jatkaa myös, että kaikki kokemukset muodostuvat merkityksistä ja tutkittaessa kokemuksia, tutkitaan niiden merkitysisältöjä. Kukkola (2018, s.41) määrittelee, että kokemuksen käsite on yksi vaikein ja monimerkityksellisin käsite. Hän jatkaa, että kokemus liittyy todella moneen asiaan, esimerkiksi elämyksiin, tuntemuksiin, ajatuksiin ja tapahtumiin. Lisäksi kokemuksesta puhutaan, kun tarkoitetaan ihmisten taitoja ja kykyjä. Kukkola (2018, s.42) esittää, että kokemusta tutkitaan usein laadullisin keinoin ja silloin kohteena ovat kokemusten sisällöt, niiden jäsentely ja teemoittaminen.

Van Manen (2019) avaa fenomenologian käsitettä niin, että termi fenomenon viittaa johonkin, mikä ilmenee ja logos näyttämiseen ja nähdyksi tulemiseen. Näin ollen fenomenologia viittaisi ilmiöiden näkyväksi tuomiseen. Laineen (2018, s.33) mukaan teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä kutsutaan hermeneutiikaksi ja sitä tarvitaan fenomenologisessa tutkimuksessa juuri tämän tulkinnan tarpeen vuoksi. Hän toteaa hermeneuttisen tutkimuksen kohdistuvan yksilöiden ilmaisuihin ja yksilöiden väliseen kommunikaation maailmaan.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on näiden kahden filosofisen ajattelusuunnan yhdistävä tutkimusmenetelmä, jonka tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä merkitysmaailmaa, jossa tutkittavat elävät (Laine, 2018, s.32). Van Manen (2019) toteaa hermeneutiikan tarkoittavan kokemuksen reflektointia ja sen tulee pyrkiä diskursiiviseen kieleen ja herkkään tulkintaan. Nämä mahdollistavat fenomenologisen analyysin, selityksen ja kuvauksen. Laineen (2018, s. 29) mukaan tutkimusmetodi on haastava käyttää, sillä valmista mallia aineiston keräämiseen ja tulkitsemiseen ei ole, vaan tutkija joutuu pohtimaan tutkimuksen lähtökohtia jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia luokanopettajien kokemuksia tiimityön tekemisestä. Pyrin tutkimukseni avulla kuvaamaan ja ymmärtämään opettajien kokemuksia tiimityössä toimimisesta. Tämä pyrkimys kokemusten kuvaamiseen ja ymmärtämiseen ohjaa tutkimukseni metodologiaa fenomenologis-hermeneuttisen metodin valintaan. Laineen (2018, s.34) mukaan fenomenologisella

ja hermeneuttisella tutkimuksella on kaksi tasoa, joiden mukaan tutkittavaa kohdetta tarkastellaan. Perustasolla tutkittava kuvailee elämäänsä omin sanoin koettuna. Toisella tasolla tutkija koettaa tematisoida ja käsitteellistää ensimmäisen tason merkityksiä omalla kielellään. Lisäksi on tärkeää, että tutkijalla on tietynlainen esituttuus asiaan, jolloin merkitysten ymmärtäminen mahdollistuu.

Laineen (2018, s. 37) mukaan oman tulkinnan ja aineiston välistä dialogia kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tällä tarkoitetaan tutkimuksellista vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Laine toteaa kehän kulkemisen olevan jatkuvaa liikettä, jossa tutkijan ymmärrys syvenee ja eheytyy tutkimuksen teon edetessä. Tutkimustaan aloittelevalla tutkijalla on oma esiymmärryksensä, joka kriittisen reflektion myötä tulkintoja aineistosta tehdessään muuttuu ja muotoutuu ja tavoitteena on löytää mahdollisimman todennäköisin ja uskottavin tulkinta tutkittavan kertomasta asiasta (Laine, 2018, s. 38). Suddick ym. (2022) toteavat hermeneuttisella kehällä liikkumisen olevan tarkoituksellista ja tarkkaa työtä, jolloin merkitykset avautuvat vähitellen ja ymmärrys syvenee. Kakkori (2009, s.278) taas toteaa hermeneuttisen kehän olevan kaiken ymmärryksen välttämätön perusta, ei vain yksittäinen tutkimuksen toteuttamisen metodi. Omassa tutkimuksessani liikun tällä hermeneuttisella kehällä, ja tutkimukseni edetessä ymmärrykseni aiheesta syventyy ja muotoutuu yhä uudelleen.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tähän tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa, joilla oli kokemusta tiimiorganisoidun koulun tiimityöstä. Kaikki olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita. Kahdella opettajalla oli kaksoispätevyys eli pätevyys myös jostakin yksittäisestä oppiaineesta. Yksi opettaja oli myös varhaiskasvatuksen opettaja aikaisemmalta koulutukseltaan. Opettajilla oli kokemusta luokanopettajan työstä 5–17 vuotta ja organisaatiojohtoisen koulun tiimityöstä 2–9 vuotta. Kaikki aineistoni luokanopettajat olivat naisia. Käytin aineistossa pseudonymisointia tutkitta-

vien yksityisyyden suojaamiseksi ja opettajat esiintyvät tutkimuksessani koo-
deilla O1-O5 haastattelujen ajallisen järjestyksen mukaan. Tutkimukseen osallis-
tuvien taustatietoja kuvaan taulukossa 1. Kaikki luokanopettajat kuuluivat jo-
honkin koulun luokka-astetiimiin ja tekivät tämän lisäksi yhteistyötä rinnakkais-
luokan opettajien kanssa joko kahden tai kolmen opettajan ryhmissä.

Taulukko 1

Tutkimukseen osallistujat

Haastateltava	sukupuoli	työkokemus luokanopettajana v.	työkokemus tiimityöstä v.
O1	N	6	2
O2	N	5	4
O3	N	6	2
O4	N	10	8
O5	N	17	9

Tutkimusaineisto koostui tiimiorganisoiduissa kouluissa työskentelevän opetta-
jan haastatteluista. Laine (2018, s. 39) esittääkin haastattelujen olevan perusteel-
lisin menettelytapa, jolla lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuh-
detta. Myös Tökkäri (2018, s.70) tähdentää, että kokemuksia tutkittaessa kielelli-
syy on aineiston keskeinen tuntomerkki ja mainitsee tällöin haastattelujen ole-
van yleinen tapa hankkia aineistoa. Suddick ym. (2020) toteavat fenomenologis-
ten haastattelujen olevan tapa, joka tuottaa tekstiä ja mahdollisimman täydellisiä
konkreettisia kuvauksia.

Haastattelut toteutin puolistrukturoituina haastatteluina, jolloin olin etu-
käteän valinnut haastatteluun kolme teemaa tutkimukseni alakysymysten poh-
jalta. Haastatteluissa näitä teemoja käsiteltiin haastateltavien ehdoilla ja he saivat
kertoa vapaasti kokemuksistaan haluamansa verran. Arvioin, että tällä tavalla
voin saada parhaiten talteen opettajien kertomia kokemuksia, enkä itse tutkijana
ole johdattelemassa opettajien ajatuksia omien ennakkokäsitysteni mukaisesti.

Metsämuurosen (2005 s.226) mukaan puolistrukturoitu haastattelu suuntautuu ennalta asetettuihin teemoihin, mutta niiden kysymykset ovat vain pääpiirteisään määritelty. Laineen (2018, s.39) mukaan tutkimuskohteelle tulisi olla mahdollisimman avoin ja tutkijan asenteen tulisi olla teoreettisesti ennalta määrittelemätön. Teemojen avulla oli kuitenkin mahdollista ohjata haastattelua siihen suuntaan, että sain tutkimuskysymyksiini vastauksia ja pysyimme keskusteluisamme niissä aiheissa, jotka tähän tutkimukseen liittyivät.

Sovin haastattelut henkilökohtaisesti kasvotusten ja viestien välityksellä. Osa haastateltavista oli tuttuja aikaisemman työkokemukseni pohjalta. Lisäksi etsin mahdollisia haastateltavia myös koulujen nettisivujen kautta. Sovittuamme haastattelusta lähetin tutkimukseen osallistuville opettajille sähköpostikirjeen (liite 1), jossa kerroin tutkimuksen teemoista lyhyesti ja pyysin osallistumissuosumista vastaamalla sähköpostiini. Saadut vastaukset tallensin sähköpostiini. Kirjeen liitteiksi laitoin myös tiedotteen tutkimuksesta ja tietosuojailmoituksen.

Haastattelut toteutin helmikuussa 2024 Teams-sovelluksen avulla. Sovellus tallensi ja litteroi alustavasti keskustelumme. Tutkimushaastattelun teemat olivat tiimityön toteuttaminen, opettajan kokemus tiimityöstä ja hyvän tiimityön edellytykset (liite 2). Ennen haastatteluihin ryhtymistä tein koehaastattelun tutulle opettajalle, jolla on kokemusta tiimityöstä. Tämän haastattelun pohjalta ymmärrykseni terävöityi ja sain tarkempaa tietoa teemoihin sisältyvistä seikoista. Näiden avulla viimeistelin vielä haastattelurungon kysymyksiä parempaan järjestykseen. Hirsjärvi ym. (2008, s.199) toteavatkin, että esitutkimuksen avulla voidaan tarkistella ja korjailla kysymyksiä haluttuun suuntaan varsinaista tutki-
musta varten. Myös Hyvärinen (2017, s.37) painottaa koehaastattelun merkitystä, jotta haastattelijä voi testata kysymyksiään ja myös omaa toimintaansa haastattelijana. Haastattelutilanne oli itselleni uusi ja sain koehaastattelun avulla lievennettyä omaa jännitystäni. Sain myös selville suurin piirtein haastattelun keston. Lisäksi koehaastattelussa testattiin haastattelun teknistä puolta ja sain varmuutta Teams-sovelluksen toimintaan liittyvistä asioista, litteroinnista ja sen tallentamisesta koneelle haastattelun jälkeen.

Eskola ym. (2018, s.32) toteavat, että haastateltavien määrä on yhteydessä tutkimuksen laajuuteen, analyysimenetelmään ja oppilaitoksen suositukseen tutkittavien määrästä. He mainitsevat saturaation eli kylläntymisen olevan yksi peruste haastattelujen määrän riittävyttä miettiessä. Hyvärinen (2017, s.34) lisää, että haastattelujen määrän runsaus ei liity tutkimuksen paremmuuteen, vaan analyysin tarkkuus ja teoreettinen tiiviys ovat tavoiteltavia asioita. Omassa tutkimuksessani huomasin, että haastattelujen edetessä tutkittavien kokemukset toistuivat pääpiirteissään samankaltaisten tapausten kerronnalla, joten viiden haastattelun jälkeen voin todeta, että aineisto oli kylläntynyt riittävästi. Tarkoitukseni oli saada syvälinen ymmärrys ja tulkinta haastateltavien kokemuksista ja tämän aineiston koko mahdollisesti analyysissä aineiston perusteellisen käsittelyn ja tutkimuskysymyksiin vastaamisen.

Haastattelut suoritin etäyhteydellä iltapäivisin, jolloin opettajat liittyivät kokoukseen kouluiltaan. Etäyhteys toimi moitteettomasti ja kaikki tallennukset onnistuivat hyvin. Juttelimme aluksi haastattelun käytänteistä ja kerroin tallennustavasta Teamsin ohjeen mukaisesti. Aloitettuani tallennuksen siirryin teema-haastattelurungon pohjalta haastatteluun. Haastattelut kestivät keskimäärin hieman alle tunnin. Pisin kokous kesti 64 minuuttia ja lyhyin 42 minuuttia. Pyrin haastattelujen aikana luomaan rennon tunnelman ja olemaan aktiivinen kuuntelija. Toimin haastatteluissa niin, että osoitin kiinnostusta haastateltavien kokemuksille ja mielipiteille asioista ja pyysin kertomaan lisää minua kiinnostavista yksityiskohdista. Vuorovaikutuksemme oli luontevaa ja haastattelut tuottivat paljon aineistoa opettajan kokemuksista. Hyvärinen (2017, s.30–31) korostaakin hyvän haastattelijan ominaisuuksia, joita ovat kiinnostuksen ja kunnioituksen osoittamisen haastateltavan kerrontaan sekä tilan ja ajan antamisen vastauksiin.

5.3 Aineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen tallensin litteroidun tekstin koneelleni ja yliopiston pilveen. Tarkistin litteroinnit korjaten tekstiä. Tämän vaiheen tein Teamsin haastattelujen videotallenteiden avulla, eli katsoin tallenteet uudelleen ja korjasin litteroinnin kirjoituksia täysin oikeiksi. Lisäsin myös suluilla merkiten opettajien tapaa puhua asioita, koska koin sen tärkeäksi tekstin lukemisen kannalta. Poistin turhia täytesanoja tekstistä (esimerkiksi niinku, tota) Omassa litteroinnissani merkitsin ei-sanallisia lisäyksiä tekstiin, jotta myöhemmin tekstiä lukiessa sain palautettua paremmin mieleeni keskustelun sävyn. Ruusuvuori ja Nikander (2017, s.429) pitävät ei-sanallisen viestinnän kirjaamista aiheellisena joissakin tapauksissa. Heidän mukaansa esimerkiksi naurahdukset ja puheen painotukset ovat usein yhteydessä tunnetilaan ja kertovat puheen sävystä. Pseudonymisoin haastateltavat eli korvasin haastateltavien nimet koodeilla O1-O5 (ks. Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s.419). Vaihdoin tekstin fonttikooksi 12 ja riviväliksi 1,5. Litteroitua tekstiä haastatteluista kertyi kaikkiaan 71 sivua näiden korjausten ja tarkennusten jälkeen.

Lähdin toteuttamaan analyysiä soveltamalla Tökkärin (2018, s.75) tulkitsevan fenomenologisen analyysin mallia ja Laineen (2015, s.49) fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenteen kaavaa. Tökkärin (2018, s.75) mukaan metodeja voidaan soveltaa tutkimustarpeen mukaan. Ensimmäiseksi tutustuin aineistooni litterointia tarkastellessani ja korjaillessani. Luin jokaisen haastattelun litterointia läpi useita kertoja, samalla kun tein korjauksia ja vaihdoin haastateltavien nimet koodeihin. Tein myös ensimmäiset kommentit ohjelman sivupalkkiin (vrt. Tökkäri, 2018 s.75; Laine, 2015, s.42). Näissä kommentteissa kuvailin haastateltavien puhetta omin sanoin ja pohdin ensimmäisen kerran teemoja kullekin tekstikohdalle. Tässä vaiheessa tarkastelin myös aineistoani tutkimuskysymysteni kautta. Pyrin miettimään, mitkä teksteistä liittyvät tutkimuskysymyksiini ja mikä on ylimääräistä. Laine (2015, s.42) ehdottaa, että jo aineiston kuvailun vaiheessa tutkijan olisi pyrittävä näkemään, mikä aineistosta on tärkeää ja mikä ei ole asi-
aankuuluvaa tutkimuksen kannalta.

Toisessa vaiheessa lähdin tarkentamaan katsettani tutkimukseni alakysymysten avulla. Lähdin muodostamaan kolmen sarakkeen taulukoita, joihin litteoinnin ja oman kuvailuni jälkeen laitoin sarakkeen teemoille soveltaen Tökkäriin (2018, s.75) esittelemää taulukkomallia. Laine (2015, s.43) puhuu tästä analyysin vaiheesta merkityskokonaisuuksien luomisen vaiheena. Tällöin aineistosta pyritään löytämään merkityksistä koostuvia kokonaisuuksia. Tökkäri (2018, s.75) toteaa, että fenomenologisessa tulkitsevassa analyysissä etsitään teemoja ja luodaan teemataulukoita, joka eroaa merkityskokonaisuuksien etsimisestä käsitteiden tasolla. Omassa tutkimuksessani käytin Tökkäriin mallia apuna teemoja kokoamalla. Tein siis jokaiselle haastateltavalle taulukon, johon kokosin tutkimuskysymyksiini perustuvat aineiston osat. Tarkkailin koko aineistoa ja pyrin poimimaan kuhunkin kysymykseen liittyvät asiat. Kirjoitin näiden aineiston litteointien ja kuvailujen avulla niitä kokoavia teemoja kolmanteen sarakkeeseen.

Kun kaikkien viiden haastateltavan aiheeseen liittyvät vastaukset olivat taulukoitu ja teemoiteltu, kolmannessa vaiheessa kirjoitin esiin nousseita teemoja paperille (vrt. Tökkäri, 2018, s.76). Laine (2015, s.43) toteaa, että vaikka aineisto näyttää sekavana ja jäsentymättömänä, analyysin aikana kokonaisuudet tulevat näkyviin huolellisen tutkimustyön ja paneutumisen jälkeen. Tämän huomasin itsekin analyysiä tehdessäni. Kun selasin aineistoa edestakaisin, tekstien seasta rupesi nousemaan tiettyjä teemoja voimakkaammin esiin. Toisaalta pystyin palaamaan takaisin jokaisen haastateltavan omaan taulukkoon ja löytämään tätä kautta teemojen samankaltaisuuksia sanavalintojani muuttamalla. Jatkoin analyysiani kokoamalla löytyneet lopulliset teemat yksilötaulukoihin neljänteen sarakkeeseen (Liite 3) (vrt. Tökkäri, 2018, s.76).

Neljännessä vaiheessa muodostin tutkimuskysymysteni mukaan jaoteltuina kaikille yhteiset teemataulukot. (vrt. Tökkäri, 2018, s.76) Näissä taulukoissa vielä korostin korostusvärein eri teemoja ja sain itselleni varmuutta siitä, että lopulliset teemat todella vastasivat aineistosta nousevia asioita. Tein myös itselleni taulukot, joihin kokosin alateemat ja niistä muodostuneet lopulliset teemat. (Liite

4) Näiden kaikille yhteisten teemataulukoiden pohjalta lähdin myöhemmin tulososiossa tekemään Tökkärin (2018, s.76) esittelemää analyysin viimeistä osaa, kirjoittamista.

Laine (2015, s.45) toteaa, että kun tarkoituksena on tulkita ja ymmärtää kokemusten ja niihin liittyvien erilaiset merkitysten kokonaisuutta, tärkeää on huolellisuus. Analyysin tarkoituksena ei ole löytää vain yhteisiä piirteitä, vaan nähdä myös jokaisen yksilölliset eroavaisuudet. Teemoittelu oli tässä mielessä haasteellista ja vaikka tietyt asiat nousivatkin yhteisesti esiin kokemusten teemoissa, haastattelujen kokemuksissa oli myös joitakin haastateltavien omia merkityksellisenä kokemiaan asioita, jotka näkyivät aineistossa. Tökkäri (2018, s.76) esittää, että aineistosta voi tulla esiin teemoja, jotka eivät ole yhteisiä kaikille. Näitä voidaan esitellä tuloksissa ilmaisemalla selvästi, ovatko teemat kaikille yhteisiä vai jonkun haastateltavan omia kokemuksia. Tutkimukseni tulososiossa käyn näitä teemoja tarkemmin läpi, jolloin esittelen myös haastateltavien yksittäisiä aineistosta nousevia kokemuksia.

Tämä vaihe eli teemojen etsiminen ja niiden yhdistämisen pohdinta veivät paljon aikaa. Välillä otin etäisyyttä aineistoon muutamien päivien ajan ja palasin sitten uudelleen tarkastelemaan aineistoani ja teemojen muodostamista. Kirjoitin tietokoneella muodostettujen teemataulukoiden kokoamisen lisäksi myös paljon muistiinpanoja käsin. Sain tutkailtua teemoja ajatuskarttojen kautta ja kykenin käsin kirjoitetun tekstin kautta näkemään uudella tavalla yhteyksiä ja samankaltaisuuksia. Tässä on kysymyksessä hermeneuttisella kehällä kulkeminen, jolloin kehällä kulkiessani ymmärrykseni asiasta syventyi ja merkitykset täsmentyivät pikkuhiljaa (vert. Suddick, 2022; Kakkori, 2009). Kun pohdintaa oli tehty riittävästi, olin löytänyt jokaiseen kolmeen haastattelukysymykseen lopullisia teemoja, joiden alle kokosin opettajien kertomia ilmauksia tiettyyn teemaan liittyen.

5.4 Eettiset ratkaisut

Hyvärisen (2017, s.32) mukaan eettisyys on oleellinen koko tutkimuksen tekoa ohjaava lähtökohta. Hän toteaa hyvin perustellun ja vastuullisen tutkimuksen olevan eettinen tutkimus. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) julkaisussa peruseriaatteita hyvän tieteellisen käytännön toteuttamiseen ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää julkaisun mukaan sisällään menetelmiä, joiden avulla voidaan huolehtia tieteellisen tutkimuksen laadukkuudesta. Näitä menetelmiä ovat tieteellisen työn täsmällinen dokumentointi sekä aiemman tutkimustiedon huomioiminen. Myös eettisyyteen liittyvien lupien ja suostumusten hankinta on tärkeää ja lisäksi on huolehdittava tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oikeusturvasta tutkimuksen teon aikana ja tutkimuksesta raportoidessa. Tällöin julkaisun mukaan on tärkeää huolehtia tutkimusaineiston huolellisesta säilyttämisestä ja hävittämisestä tutkimuksen jälkeen.

Pidän omassa tutkimuksessani tärkeänä näitä hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita. Olen tutkimusta aloitellessani perehtynyt aikaisempaan tutkimustietoon tästä aiheesta ja kirjoittanut näistä tutkimuksen teoriaosuudessa. Olen hankkinut tutkimusluvut tutkimukseeni sekä paikkakunnan sivistystoimelta että niiden koulujen rehtoreilta, joissa haastateltavat opettajat työskentelevät. Olen toimittanut haastateltaville tiedotteen tutkimuksesta ja tietosuojalomakkeen sekä pyytänyt sähköpostitse suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen. Suostumuksella olen varmistanut myös sen, että haastateltavat lähtevät tutkimukseen mukaan vapaaehtoisesti. Saadut vastaukset olen tallentanut koneelleni.

Ruusuvuori ja Tiittula (2017, s.80) esittelevät tutkimushaastattelun keskeisiä vuorovaikutukseen liittyviä huomioita. He toteavat haastattelun olevan keskustelua, jolloin haastattelijan rooli on tärkeä. Heidän mukaansa liiallinen passiivisuus haastateltavalta ei edistä hyvän keskustelun syntymistä. Myös haastattelun kunnioitus ja ajatus siitä, että haastateltava tietää asiasta enemmän kuin haastattelija, on hyvä huomioida. Pyrin omassa haastatteluissani luomaan tilan-

teeseen sellaisen tunnelman, että haastateltavien oli helppo kertoa kokemuksistaan. Pyrin olemaan mukana keskustelussa kokoamalla aihetta ja esittämällä tarkentavia kysymyksiä aiheesta haastattelun lomassa. Annoin useamman mahdollisuuden haastateltaville siihen, että he saivat vielä oman mielenkiinnon mukaan kertoa lisää aiheesta. Myös Hyvärinen (2017, s.33) toteaa, että toisen ihmisen kunnioitus on tärkeää haastattelutilanteessa ja kuunteleminen ja empaattisuus kuuluvat eettisesti hyvään haastatteluun. Omissa haastatteluissani haastateltavat olivat puheliaita ja tekstiä tuli helposti, joten minulla oli hyvä rooli kuuntelijana. Aihe herätti monenlaisia kokemuksia ja niitä pyrin kuuntelemaan neutraalilla asenteella. Ruusuvuori ja Tiittula (2017, s.68) toteavat, että neutraaliuden vaatimus on nähty usein keskeisenä haastattelijan ominaisuutena. Heidän mukaansa tämä kuitenkin täytyy nähdä tapauskohtaisesti, koska haastattelutilanne on kuitenkin aina vuorovaikutustilanne.

Tutkimuksen aineistoa olen käsitellyt niin, että heti litteroinnit saatuani olen korjailnut niitä pseudonymisoidulla haastateltavien nimet aineistosta. Pseudonymisointi tarkoittaa Avoimen tiedon keskuksen (2020) mukaan sitä, että henkilötiedot, kuten nimi tai asuinpaikkakunta korvataan koodilla. Koodiavain säilytetään lukitussa paikassa niin, että koodilista, jossa on henkilön tiedot ja sitä vastaavat koodit, pysyvät salassa. Olen itse koodannut tutkittavien nimet koodilla O1-O5, jotta tutkimuksen tuloksia esitellessä en mainitse ketään haastateltavaa omalla nimellä. En kerro myöskään tutkittavien asuinpaikkakuntaa tai työpaikkaa. Tämän vuoksi en julkaise liitteisiin sellaisia dokumentteja, jotka paljastaisivat tietoja haastateltavien henkilöllisyydestä. Avoimen tiedon keskuksen mukaan (2020) aineistoa tulee säilyttää tietoturvallisesti. Käytän aineistoni tallennukseen yliopiston U-asemaa, koska se on suojattu turvallinen säilytyspaikka. Varmuuskopioita säilytän omalla koneellani, johon pääsee kirjautumaan vain salasanalla. Tutkimukseni valmistuessa hävitän aineistoni yliopiston ohjeiden mukaisesti.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset tutkimuksen alakysymysten pohjalta jäsentyen. Vastaan asettamaani tutkimuskysymykseen näiden tutkimustulosten pohjalta. Opettajien kokemukset tiimityöstä tiivistin analyysin tuloksena kolmeen teemaan. Näitä ovat tiimityön toteuttaminen kouluissa, tiimityön merkitys opettajille ja hyvän tiimityön edellytyksiä.

Koska tutkimustuloksissa haastateltavien käsitykset tiimityöstä fokuoituivat lähinnä parityönä tai kolmen rinnakkaisluokan opettajan yhteistyönä, tarkenan tässä haastattelujen pohjalta tiimityön käsitteen määrittymistä. Tutkimuksessani puhutaan tiimityön käsitteellä silloin, kun opettajat ovat kuvanneet isomman tiimin tiimityön toteuttamista ja yhteistyötä. Tiimipariyhteistyö tai luokkatasotiimien yhteistyö on myös osa tiimityötä ja käytän edellä mainittuja käsitteitä kuvaamaan tästä kertovaa toimintaa.

6.1 Tiimityön toteuttaminen kouluissa

Ensimmäisen alakysymyksen tavoitteena oli selvittää, minkälaista tiimityötä tiimiorganisoiduissa kouluissa tehdään. Tuloksista nousi esiin kolme teemaa: 1) Koulun tiimirakenne, 2) Tiimityön toteuttamisen tavat sekä 3) Roolit ja yhteistyö. Näiden teemojen alla kuvaan opettajien aiheesta esiin nostamia merkityksiä.

6.1.1 Koulun tiimirakenne

Kaikki opettajat kuvasivat melko samantapaisesti koulun tiimiorganisaation toimintaa. Haastateltavien kouluissa toimi tiimejä joko luokka-asteittain tai kahden eri luokan opettajien yhteisiä tiimejä. Lisäksi eräs opettaja kuvasi esi- ja alkuopetuksen tiimiä, johon kuului esiopetuksen opettajia ensimmäisen ja toisen luokan

opettajien lisäksi. Nämä tiimit kokoontuivat säännöllisesti viikoittain ja jokaisessa tiimissä oli tiiminvetäjä, joka kuului myös johtoryhmään. Tiiminvetäjä vei terveiset tiimiltä johtoryhmään ja toi johtoryhmässä keskusteltavat aiheet tiedoksi omalle tiimillensä.

Ensinnäkin meillä on johtoryhmä, johon osallistuu tiiminjohtajat ja meidän koulussa on jaettu johtajuus eli on just rehtori, varhaiskasvatuksen johtaja ja apulaisrehtorit. Ja sitten meillä on se johtoryhmä ja meillä on tiimit esim. Ykkös-kakkonen, kolmos-nelonen, viitoskutonen, seiska-ysi ja erityisopettajien tiimi. Ja sitten tosiaan joka tiimissä on tiiminjohtaja. Meillä on keskiviikkoisin kolme kertaa kuussa tiimit ja kerran kuussa kokous. Ja sitten siellä tiimeissä tiiminjohtaja vetää sen ja yhdessä keskustellaan ja päätetään ja viedään asioita johtoryhmään ja sitten tietysti johtoryhmästä tiimeihin. (O2)

Vuorovaikutuksen mahdollistaminen ja kehittäminen opettajayhteisössä on nähty Puhakan ym. (2021, s.12) mukaan yhdeksi tärkeimmäksi koulun muutokseen liittyväksi kehittämistoimenpiteeksi. Tämä koulujen panostus yhteistyön mahdollistamiseen siihen aikaa antamalla näkyi myös tutkimukseni haastateltavien puheissa. Kaikki opettajat arvostivat sitä, että lukujärjestykseen oli laitettu yhteinen suunnittelu-aika, jolloin koulun johto mahdollisti tiimityön suunnittelun. Eräs opettaja totesi, että tätä yhteistä suunnittelu-aikaa oli hänen koulussaan opettajien taholta toivottu ja toivetta oli kuultu. Isomman tiimin suunnitteluajan lisäksi yksi opettajista mainitsi, että myös tiimipariyhteistyöhön oli heidän koulussaan järjestetty yhteinen suunnittelu-aika lukujärjestykseen. Hän koki tämän ratkaisun hyvänä.

Mutta meillä on kyllä mun mielestä se meidän koulussa hyvä, että meillä oikeasti monesti vuosittain lukkaria tehdessä, niin rehtori ja apulaisrehtori laittaa meidän lukkariin suoraan semmoisen suunnittelu-aika ajankohdan, että se sitten mahdollistaa sen, että meillä oikeasti on se yhteinen aika siellä viikossa, milloin me pystytään istumaan alas sen työparin kanssa. (O2)

Edellä olevan aineistolainauksen voi tulkita osoittamaan, että koulun johdon merkitys yhteistyön mahdollistajana nähtiin tärkeänä. Johnson ym. (2024, s.104) toteavatkin, että koulun johdon tehtävänä on luoda puitteet, joissa henkilöstön ammatillinen oppiminen mahdollistuu.

6.1.2 Tiimityön toteuttamisen tavat

Kaikki haastateltavat kertoivat tiimiparien tai luokkatasotiimien välisistä yhteistyön tekemisen muodoista kouluissaan. Heillä oli erilaisia kokemuksia yhteistyön laadusta ja tiiviystä. Yhteistyön tekemisen tavat olivat myös vaihdelleet vuosien kuluessa. Haastateltavat kertoivat kokemuksiaan todella tiiviistä yhteisopettajuudesta, mutta myös yhteissuunnittelusta ja muutamien tuntien opettamisesta yhdessä viikoittain. Nämä kaikki tavat voidaan kuitenkin lukea Sirkon ym. (2020, s.29) mukaan yhteisopettajuuden toteuttamisen malleihin. Tutkijat toteavat, että yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monella tavalla ja nämä tavat vaihtelevat ja ovat koulukohtaisia. Seuraavista aineistolainauksista voi ymmärtää, että tiimityön toteuttaminen haastattelemieni opettajien kouluissa oli erilaista ja eri tavoilla suoritettua yhteisopettajuuden toteuttamista.

Aikaisemmin kaikki tehtiin yhdessä. Toki oli silloin joitakin omia tunteja mitä pidin, mutta pääsääntöisesti se toteutettiin sillä tavalla, että me oltiin työparin kanssa tosi läheisessä työsuhteessa tai silleen kontaktissa silloin. [--] iltapäivisin tiedät, että jaha taas on palaveri, koska meidän pitää suunnitella, koska se tiimityöskentely vaatii niin valtavasti sitä, suunnittelua, yhteistä suunnittelua. [--] Joo se muuttui korona-aikana. Ja se rauhoittui tavallaan, se oli paljon. Meillä oli myös opettajilla eri lailla voimavaroja, kun me saatiin rauhoitua siihen. (O1)

Ja sitten kun puhutaan tästä yhteisopettajuudesta ja tiimiopettajuudesta, niin se on käsitetty monesti väärin, että se ei ole synonyymi samanaikaisopettajuudelle, että koko aika opetettaisiin samassa tilassa. Että sitä on hyvin monenlaista, että me viikoittain tehdään monella tavalla sitä tiimityötä. (O5)

Koulujen linjaukset olivat vaihdelleet ajan kuluessa ja opettajat nostivat tärkeäksi seikaksi tietynlaisen vapaaehtoisuuden toteutumisen juuri yhteistyön tekemisen tavoissa. Analyysini oli siltä osin linjassa Kokon (2021, s.41) esittelemien tutkimustulosten kanssa, jonka mukaan opettajat pitävät juuri vapaaehtoista yhteistyötä ja yhdessä sovittuja käytänteitä avaimina onnistuneeseen lopputulokseen.

Mä ajattelisin niin, että tosi tärkeää on se, että siellä esimerkiksi kuullaan myös se, että mikä opettajien toive toteuttaa sitä yhteistyötä, että mun mielestä se lähtökohtaisesti ajatus on, että meidän koulussa tehdään tiimityötä, tai tottakai tiimityötä. Joo, mä tarkoitan sillä sitä, että yhteisopettajuus tai samanaikaisuusopettajuus, että se olisi automaatio, niin jos sellainen vaatimus on, niin musta se on vähän huono lähtökohta. (O1)

Mun mielestä se on aika tärkeä osa, että on halukkuutta ja sitten kun osassa koulussa ollaan siirrytty tiimityöhön, ja aikaisemmin ei olla tehty, niin sitten siellä on vähän niinku pakotettu osaa, niin sittenhän siksihän siitä ehkä tulee niitä sanomisia ja huonoja kokemuksia kanssa. (O3)

Kaikki haastatteleman opettajat kuvasivat sekä isompien tiimipalaverien ja tiimiparin tai luokkatasotiimin kesken pidettyjen palaverien vuorovaikutusta positiivisesti. Opettajat kuvasivat palaverien pitävän sisällään yhteissuunnittelua ja kuvasivat yhteistyön hyvää sujumista, mutta osa haastateltavista kertoi tiimeissä keskustelun sisältävän myös kuulumisten vaihtoa ja vallitsevien tunnetilojen purkua. Tätä opettajat pitivät tärkeänä ja tarpeellisena yhteissuunnittelun rinnalla.

6.1.3 Roolit ja yhteistyö

Tutkimusaineistoni opettajien suunnittelupalaverien kuvauksissa opettajat nousivat esiin työhyvinvointia tukevana seikkana keskustelun muistakin kuin työhön liittyvistä asioista ja pitivät sitä tärkeänä osana suunnittelupalavereja. Myös Kokko (2021, s.72) esittää, että opettajat ovat kokeneet yhteissuunnittelun olevan hyödyllistä ja hyötyinä nähdään mahdollisuus jakaa tunteita ja kokemuksia, vastuun ja ammattitaidon jakamisen lisäksi.

Meillä on hyvin semmoinen keskusteleva, avoin, ratkaisukeskeinen tiimi ja hyvin semmoinen osallistuva, että yhdessä mietitään ja ratkaistaan asioita. Ja sitten myös semmoinen, että pystytään myös purkamaan päivän tunnetiloja ja mielen päällä olevia asioita. (O2)

Joo ja kaikki ne tiimikerrat ei ole sellaisia kertoja, vaan joskus voi olla semmoinen kerta niin että jutellaan vaan eri asioista. Niin ei ole niin sanotusti semmoista virallista asiaa välttämättä joka kerta. (O4)

No jos palavereita ajatellaan tavallaan. Meillä on aika semmoinen tasavertainen se porukka, että kaikilla on äänivalta ja toisten mielipiteitä, ajatuksia, ehdotuksia kuunnellaan. Semmoinen yhteishenki opettajien välillä on kuitenkin hirveän rakentava ja kauhean hyvää kohtaamista ja mulla on siitä tosi positiivinen olo siitä tekemisestä. (O1)

Vertaisuuden käsite liittyy osaamisen jakamiseen (Kokko,2021, s.72). Kokko toteaa, että kun opettajat kokevat vertaisuutta, he ymmärtävät jokaisen opettajan

tuovan oman osaamisensa yhteistyöhön. Tämä tutkimustulos on linjassa oman tutkimukseni tulosten kanssa. Opettajien kokemukset ilmensivät vertaisuuden olemassaoloa palaverissa. Kaikkien opettajien vastauksissa näkyi tasa-arvoisuuden merkitys, kun he kuvasivat yhteistyötä ja rooliensa tiimissä.

6.2 Tiimityön merkitys opettajille

Toisessa alakysymyksessäni tavoitteena oli selvittää tiimityön merkitystä opettajille heidän oman työnsä kannalta. Tulokset tiivistyivät neljään lopulliseen teemaan: 1) tiimityön merkitys työhyvinvointiin, 2) työn jakaminen, 3) työssä oppiminen ja 4) tiimityötä haastavat tekijät.

6.2.1 Tiimityön merkitys työhyvinvointiin

Kolme haastateltavaa kertoi aikaisemmasta kokemuksestaan pienemmässä koulussa. Heidän mukaansa työ oli silloin ollut yksinäistä, ja he näkivät tiimityöskentelyn tai luokkatasotiimin yhteistyön tekemisen tärkeänä. Kokemukset viittasivat työhyvinvoinnin lisääntymiseen yhteistyön myötä. Yhteistyön merkittävyys näkyi haastateltavien puheissa, kun he vertasivat kokemuksiaan aikaisempiin yksinäisempiin työtehtäviinsä.

Mä kyllä tykkään hirveästi, että on se rinnakkaisluokan opettaja. Että mä yhden vuoden olin semmoisessa koulussa, missä oli yksisarjainen alakoulu eli yksi vaan kutakin luokkaa sitten ja silloin kun ei ollut sitä rinnakkaisluokkaa, niin se oli mun mielestä paljon yksinäisempää se työ mitä tässä. (O2)

Joo no ensinnäkin, niin tuota mulla on kokemusta myös pienemmältä koululta, että mä oon ollut aikaisemmin yksisarjaisessa koulussa ja jopa semmoisessa pienessä koulussa, että oli yhdysluokka, että ei ollut sitä rinnakasluokan opettajan tukea ja se työ tuntui sil-lain yksinäiseltä, että nyt kun mä oon näin monta vuotta ollut isossa koulussa, niin mä oon sen kokenut kuinka ison rikkaus se on tää tiimityöskentely. (O5)

Opettajan työ nähdään usein suomalaisen koulun toimintakulttuurissa autonomisena ja yksin tekemisen perinne on yhä näkyvissä pedagogisena vapautena

(Tarnanen, 2023, s.2). Sirkko (2020) näkee 2000-luvulla tulleiden muutosten tuoneen ristiriitaa myös opettajan työnkuvaan, kun autonomisuudesta ja yksin tekemisen kulttuurista on inklusiopolitiikan seurauksena lähdetty yhteistyön tekemisen suuntaan. Haastatteluaineistossani opettajan autonomia nostettiin esiin yhtäältä opettajan työhön kuuluvana etuna ja toisaalta myös korostettiin työn jakamisen merkitystä sen rinnalla positiivisena seikkana.

Toisaalta itse kokee, että me varmaan meistä kaikki on opettaja senkin takia, että saa olla aika itsenäinen työssä osittain. Totta kai mä tykkään yhteistyöstä ja näin, mutta se, että semmoinen tietynlainen oma vapaus toteuttaa sitä omaa työtäni. (O1)

Mun mielestä se on tosiaan antoisaa ja just lisää sitä omaa jaksamista. Ja on semmoinen yhteisöllinen olo, että mä en ole tämän työn kanssa yksin, että kyllähän opettajan ammatti on aika semmoinen, perinteisesti aika semmoinen itsenäinen ammatti ja paljon on sitä autonomiaa ja että saa päättää itse yksin, mutta sitten on se kyllä oikeasti tosi kiva jakaakin sitä työtä. (O2)

Kaikki opettajat kuvasivat työhyvinvointinsa ja työssäjaksamisensa lisääntymistä erilaisten yhteistyökokemusten kautta. Heidän vastauksissaan näkyi yhteisöllisyyden kokemuksen merkittävyys työasioiden lisäksi myös henkilökohtaisen elämän osalta. Eräs haastateltavista kuvasi työtaakan kevenemistä ja arjen jakamisen merkitystä työssä jaksamiseen. Yksi opettaja kertoi tiimissä syntyneiden ystävyysuhteiden tuovan työhön mielekkyyttä. Työkaverien lähempi tuntemus oli lisännyt kahden haastateltavan mukaan mahdollisuuksia jakaa myös henkilökohtaisia asioita ja saada niihin tukea tiimissä.

Semmoinen positiivinen juttu. Kyllähän siinä tehdään tiivistä työtä sen tiimin kanssa, niin kyllähän siinä niin kuin ystäväystyykin. Kyllähän se tulee ihan semmoista ihan siihen arkielämään semmoisia... ja sitten töihin. Onhan se semmoista mielekästäkin. Monesti sitten, kun on se tiimi siinä ympärillä, niin on ehkä mielekästä mennä töihin ja nähdä niitä työkavereita. (O3)

Ja sitten kun siinä oppii tuntemaan toinen toisensa vähän niinku vaikka perhetilanteet ja mikä tilanne kotona on, niin sekin sitten helpottaa sitä se toisen tunteminen, sitä työn tekemistä ja sitten ollaan myös ihan henkilökohtaisiakin asioita tai murheita tai huolia mitä kellekin on ollut, niin niitäkin saanut jakaa tiimissä. (O4)

Aineistossa esiin tulleet asiat eivät ole yllättäviä. Manka ja Manka (2016, s.52) esittelevät työhyvinvointipääoman käsitteen, joka sisältää ihmisen inhimillisen

pääoman ja organisaation rakennepääoman lisäksi yhteisön toimivuuden ja sosiaalisen pääoman osa-alueen. Sen mukaan esimies-alaissuhteiden lisäksi on sosiaalisen tuen merkitys yhteisössä tärkeä osa työhyvinvointia. Myös Puhakan ym. (2021, s.18) mukaan työilmapiirin kerronnan kautta merkityksellistetään yhteistä opettajuutta ja positiiviset kuvaukset työilmapiiristä lisäävät yhteisöllisyyttä ja ilmentävät sosiaalisen tuen olemassaoloa. Haastateltujen opettajien kouluissa oli edellä jo esille tuodun työorganisaation myötä mahdollistetun yhteisen suunniteluajan lisäksi nähtävissä tiimiyhteistyössä tapahtuvan sosiaalisen tuen merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille.

Opettajat puhuivat kokemuksissaan myös luottamuksesta tiimiin tai työpariin. Luottamus nähtiin turvana erilaisissa vastaan tulevissa tilanteissa koulussa ja yhtenä työssä jaksamisen voimavarana. Morelin (2014, s.38) mukaan luottamus on yksi keskeinen tekijä tehokkaan yhteistyön toteutumisessa. Myös Sirkko ym. (2020, s.33) puhuvat luottamuksen tärkeydestä vuorovaikutuksen onnistumiseen.

Ja yleensäkin semmoinen niin, että mulla on semmoinen luottamus siitä, että ne toiset seisoo mun takana ja ei tavallaan vedä mattoa jalkojen alta missään vaiheessa, vaan että pystyy luottamaan toisiin, että toiset ajattelee mun parasta. (O4)

Joo ja sitten jos sä oot vaikka pois töistä niin sä pystyt luottaa siihen, että... no siellä on sijainen. Mutta sitten jos se sijainen jotakin asiaa ei tiedä, niin se kyllä auttaa sitten se rinnakkaisluokan opettaja ja tietää mun oppilaista. Näin, että kyllä se sitten keventää sitä omaa tonttia kummasti. (O2)

Tutkimukseni aineistossa oli näkyvissä runsaasti positiivisia kuvauksia yhteistyön tekemisen vaikutuksista. Selvästi vähemmälle jäivät kuvaukset yhteistyön haasteista. Analyysi osoitti, että opettajat näkevät yhteistyön useimmiten työhyvinvointia tukevana seikkana ja Morelin (2014, s.37) väite opettajien yhteistyön merkityksestä työtyytyväisyyden lisääjänä on nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

6.2.2 Työn jakaminen

Opettajat olivat kokeneet tiimityöskentelyn omaa työtään helpottavana tekijänä työn jakamisen kautta. Kaikki haastatteleman opettajat kertoivat runsaasti kokemuksiaan työn ja vastuun jakamisen positiivisista vaikutuksista työhönsä. He kuvailivat työn helpottumista materiaalia ja ideoita jakamalla. Kuten tässä tutkimuksessa, myös Kokko (2021, s.72) esittää, että yhteistyö on työn kuormittavuutta vähentävä tekijä, jonka hyötyinä nähtiin olevan myös eri asioiden jakamisen mahdollisuus ja opettajien hyvinvoinnin lisääntyminen.

Etä just kaikki tällöinen konkreettinen materiaalin jakaminen tai justinsa sen vastuunkin jakaminen, että vaikka just se liikunta, että pidetään yhdessä. Ja nyt vietetään sitä ystävänäpäivän juttua ensi viikolla yhdessä, niin sitten toinen tekee toisen jutun, siihen valmistele ja mä teen toisen jutun. (O2)

Ja yleensäkin kaikkien ideoiden jakaminen toisille avoimesti. Ja luotetaan siihen niin, että jossakin kohti saa itsekin sitten takaisin. Ei pantata tavallaan hyviä käytäntöjä tai tietoja tai mitä nyt milloinkin niin itsellä on. [--] No kyllähän se helpottaa siltä osin, että mun ei tarvitse kaikkea tehdä itse, vaan että jos mä teen jonkun jutun niin mä otan sen kaikille samalla, kun otan itselleni ulos, vaikka ihan jotkut matikan kokeet vaikka. (O4)

Kaikki haastateltavat kokivat yhteisen suunnittelun olevan tärkeä osa tiimityötä, ja siitä koettiin saavan paljon tukea arjen sujumiseen. Kaksi opettajaa otti esille arvioinnin haastavuuden ja näki yhteistyön olevan tärkeää arvioinnin helpottamiseen. Tämä on linjassa Sirkon ym. (2020, s. 36) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan yhdessä arviointi helpottaa opettajien arvioinnista koettua taakkaa. He totesivat yhdessä arvioinnin olevan reilumpaa ja tasapuolisempaa myös oppilaille. Tämän mainitsi myös eräs haastateltavani keskustelussamme ja totesi, että epävarmuus helpottuu, kun arviointia voi jakaa toisen kanssa.

Se arviointi niinku mä sanoin, niin se on tosi iso plussa, koska se on tosi inhottavaa tai se on tosi vaikea välillä arvioida yksin. Kun ei oo ihan varmakaan asioista, että onko tää nyt näin tai noin ja sitten siinä miettii niitä kriteereitä. Niin, että ei tiedä oikein mihin tää menee, niin sitten sulla on toiselta se vahvistus siinä, niin se on tosi kiva juttu. (O3)

Pystyy yhdessä sen toisen kanssa sumplia, että no miten tää ois järkevää tehdä. Joo, mä kyllä tykkään sitä just, että pystyy vähän pallotella ja jakaa niitä ideoita, tuntien suunnittelua ja just siihen arviointiin ja kaikkiin, ihan johonkin viikkokirjeen muotoiluunkin välillä. (O2)

On ymmärrettävää, että opettajan työssä arviointi on haasteellinen tehtävä ja siinä tilanteessa kollegan tuki voi olla suureksi avuksi.

6.2.3 Työssä oppiminen

Kaikkien opettajien mukaan työn suunnittelu yhdessä parantaa lopputulosta ja mahdollistaa uuden oppimisen. Yhteisesti suunniteltaessa sekä työ kehittyi entistä paremmaksi ja opettaja myös itse kehittyi työssään. Sirkko ym. (2020, s.36) toteavat, kuinka yhteistyössä toiselta opettajalta oppimisen kautta mahdollistuu ammatillinen kehittyminen. Likonin (2022, s.189) korostaa, että opettajat pitivät tärkeinä muilta oppimisen kokemuksia ja näkivät käytäntöjen vaihdon ja ammatillisten keskustelujen huomioimisen vaikuttaneen muissakin opettajissa halun tehdä yhteistyötä. Seuraavissa aineistolainauksista näkyy opettajien ammatillisen kehittymisen merkitys ja suunnitelmien jalostuminen paremmaksi yhteistyön seurauksena.

Mun mielestä on kiva suunnitella yhdessä, koska siinä sitten eri tavalla toteutuu... tai just lähtee näin; että tehdäänkö näin. Joo noin, tehdään vielä näin ja näin... eli sitten se ehkä tulee vielä paremmaksi se suunnitelma, mitä oli alunperin ajatellut eli se suunnittelu yhdessä on mun mielestä tosi isossa kuvassa, niinku tärkeässä roolissa siinä. (O3)

Siitä tulee monipuolisempaa, kun on kolme päättä suunnittelemassa jotakin asiaa. Ja sitten kuitenkin jollakin tavalla ehkä sitä jokainen urautuu aina toimimaan tietyllä tavalla. Niin sitten, kun toinen aina heittää uusia ideoita tai muuta, että tehdään välillä asioita erillä tavalla ja itsekin oppii vähän niinku uusia semmoisia, että OK noinkin voi tehdä asiaa, että mä oon aina tehnyt sen näin omalla tavallani. Niin ehkä siinä työtavatkin monipuolistuu. (O4)

Kolme haastateltavaa nosti esiin opettajien erilaisten vahvuuksien hyödyntämisen suunnittelussa. He kokivat, että vahvuuksia hyödyntämällä kaikki hyötyvät

tilanteessa ja oma työ helpottuu. Myös Sirkko ym. (2020, s.36) nostivat esiin vahvuuksien merkityksen opettajien yhteistyössä. Heidän mukaansa yhteistyössä on mahdollisuus käyttää hyödyksi toisten opettajien vahvuuksia ja jakaa myös vastualueita kunkin opettajan vahvuuksien mukaan. Tätä vahvuuksien hyödyntämistä haastattelemani opettajatkin olivat käyttäneet opetuksen vastuun jakamisessa.

Opettajilla on omat vahvuudet, niin niitä vahvuuksia sitten pystyy käyttää hyödyksi paremmin, kun on se tiimi siinä, että joku ei tykkää vaikka tai kokee että ei vaikka ole musiikalisesti lahjakas, niin joku muu voi vetää sen musiikin ja sitten taas joku muu on vaikka sitten liikunnassa lahjakas, niin siinä pystyy tehdä semmoisia vaihdoksia tai pystyy niitä vahvuuksia hyödyntämään paljon paremmin. (O3)

Nykyään varmaan harva opettaja tekee aivan yksin sitä työtä oven takana vaan, niin on avauduttu enemmän, on huomattu kuin iso hyöty siitä on, että opettajan eri lahjakkuudet ja taidot otetaan käyttöön, että niistähän rikastuu sitten kaikki. (O5)

Opettajien kokemukset ilmentävät tulkintani mukaan useita hyötynäkökulmia, joita he olivat kokeneet tiimipariyhteistyössä tai luokkatasotiimeissä työskennellessään. Suurin osa kokemuksista kumpusi juuri pienemmän tiimin yhteistyöstä, osa kokemuksista käsitti isomman tiimin työskentelyyn liittyviä merkityksiä. Johnson ym. (2024, s.69) kirjoittavat opettajien yhteistyössä syntyvästä positiivisesta kierteestä. Heidän mukaansa opettajat kykenevät yhteistyössä parempiin tuloksiin ja tämä heijastuu myös oppilaisiin. Heidän mukaansa hyvästä yhteistyöstä seuraa, että opettajat luovat positiivisempia odotuksia oppimista kohtaan. Tämä positiivinen kierre jatkuu niin, että parempaa oppimista ja sosiaalista kasvua myös tapahtuu oppilaissa. Nämä taas vaikuttavat siihen, että opettajat kokevat onnistumista ja hyvinvointia työssään. Vaikka myös Kauppi ym. (2022) nostavat opettajien yhteistyön seurauksena esiin opettajien lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimistulosten parantumisen, tämä ei näkynyt haastatteluideni sisällöissä. Onkin yllättävää, että aineistossani ei noussut esiin opettajien kuvauksia oppilaiden oppimisesta suhteessa yhteistyöhön, mutta tuo ajatus yhteistyössä syntyneestä suunnittelun paremmasta tuloksesta näkyi selkeästi.

6.2.4 Tiimityötä haastavat tekijät

Tiimityön haasteista opettajat kertoivat suppeasti, mutta tiimityön edellytyksistä puhuttaessa keskusteluissa nousi esille myös tiimityötä haastavia asioita. Eräs haastateltava kertoi tiiviin tiimityön kuormittavan sosiaalisesti ja totesi myös suunnitteluun kuluvan ajan olevan haasteena. Ajan puute ja kiire näkyi myös toisen haastateltavan vastauksissa tiimityötä haastavana asiana ja ryhmän haasteet tai suuri koko saattoi haastaa yhteistyön tekemistä.

Semmoisia työn raskauttavia puolia niin sehän on, kun me tehdään sosiaalista työtä ja jatkuvasti ollaan niinku sosiaalisessa kanssakäymisessä oppilaiden kanssa ja sitten tämä jälkeen meidän pitää myös jaksaa tehdä jatkuvasti yhteistyötä muiden kanssa. Elikkä tavaltaan se semmoinen sosiaalinen kuormitus ja sitten ajankäyttö. (O1)

Totta kai joskus saattaa olla haasteellistakin, että jos on kiire. Meidän suunnittelu aika peruuntuu. Tulee muita palavereja vaikka siihen päälle. Niin sitten se on hankalaa, kun kuitenkin pitäisi pysyä samassa aikataulussa toisen luokan kanssa. [--] Tottakai jotkut asiat sitten haastaa sitä, että vaikka se että on sitä kiirettä tai, että ryhmäkoko on niin suuri, että ei pysty tehdä sitä niin paljon kuin mitä ehkä haluaisi tehdä. (O2)

Toisin kuin tässä tutkimuksessa, Kokon (2021) yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa suurin haaste oli yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Toiseksi suurimmaksi haasteeksi hänen tutkimuksessaan nousi sopivan työparin löytyminen. Kokko esittää, että yhteistyö ei myöskään ole perusteltua, jos tilat ovat liian pienet. Samoin hänen mukaansa haasteet oppilaiden käytöksessä tai liian suuret osaamiserot estävät järkevän yhteistyön tekemistä.

Tiimiorganisoidussa koulussa yhteiset suunnitteluajat on sovittu yhdessä johdon kanssa, joten tässä tutkimuksessa ne eivät näkyneet haasteena, tosin ajankäyttö nousi esiin muissa merkityksissä. Opettajien kuvaukset ajankäytön haasteista liittyivät liian paljon aikaa vievään suunnitteluun tai aikataulumuutoksiin. Yksi haastateltava otti esiin ryhmäkoon suuruuden haastavana tekijänä yhteistyön tekemiseen. Hän mainitsi myös, että ryhmät ovat erilaisia vuosittain ja yhteistyötä tehdään sen mukaan, mikä on ryhmälle sopivin tapa. Ryhmäkoon suuruus liittyi myös tilojen riittämättömyyteen haastattelemani opettajan puheissa, samoin kuin ryhmien haasteet vaikuttivat siihen, kuinka yhteistyötä kyettiin toteuttamaan.

Henkilökemioiden sopimattomuus nousi esiin haasteena. Myös hyvän tiimityön edellytyksiä pohdittaessa pidettiin yhtenä tärkeänä seikkana kemioiden toimivuutta varsinkin tiimiparin tai luokkatasotiimin kanssa toimiessa. Tätä voi ymmärtää Lammin (2017, s.138) tavoin, että erilaisten persoonien painostaminen yhdessä työskentelyyn ei ole kannattavaa. Lammi toteaa, että vaikka kaikkien kanssa tulisikin toimeen, kemioiden erilaisuus voi tuoda mukanaan haasteita. Myös Likon (2022, s.123) näkee tutkimuksensa tuloksissa kemioiden yhteensopiavuuden merkityksen yhteistyöhön motivoitumisessa.

Niin siinä on kyllä pakko kemiaat kohdata, että muuten on aika kuormittavaa opettajalle, jos ei näin ole. (O3)

Niinkö vaikka meidänkin talossa tietää, että osa tekee tosi tiiviisti yhteistyötä ja osa sitten vähän vähemmän. Totta kai siellä voi olla tosi paljon eri syitä, mutta varmasti myös osalla niin henkilökemiatkin ja sitten omat semmoiset persoonakohtaiset toiveet, että miten haluaa sitä tehdä sitä työtä. (O2)

Likonin (2022, s.123) mukaan onkin tärkeää, että opettajien yhteiset motivaatiot yhteistyön tekemiseen huomioitaisiin. Hän toteaa, että tähän tarvitaan molemminpuolista henkilökohtaista kiinnostusta, joka hänen tutkimustensa tuloksissa näkyi kumpuavan myös kemioiden kohtaamisen tuloksena.

6.3 Hyvän tiimityön edellytyksiä

Kolmannessa alakysymyksessäni pohdittiin hyvän tiimityön edellytyksiä. Hyvää tiimityötä edellyttäviä asioita kuvattiin monesta eri näkökulmasta ja tiivistin tulokset näistä neljään lopulliseen teemaan: 1) Opettajien taso, 2) Tiimin taso, 3) Koulun ja johdon taso sekä 4) Työtä ohjaavat tekijät.

6.3.1 Opettajien taso

Opettajat kuvasivat useita opettajaan itseensä liittyviä asioita, joiden he katsoivat vaikuttavat hyvän tiimityön edellytyksiin. Oma halukkuus, aktiivisuus, sitoutuminen työhön, opettajan avoimuus ja erilaisuuden hyväksyminen nostettiin esiin. Myös jokaisen omaa panostusta kaivattiin, jotta yhteistyö onnistuisi hyvin. Opettajat kuvasivat näillä tavoilla oman asenteen merkitystä siihen, miten tiimityö onnistuu hyvin. Kaikki opettajat nostivat opettajaan itseensä sekä lähitiimiin liittyvät tekijät ensimmäisinä ja tärkeimpinä hyvän tiimityön seikkoina keskusteluissa. Heidän kokemustensa mukaan juuri nämä heidän ensimmäisenä esiin nostamansa asiat olivat heidän näkökulmistaan tärkeimpiä hyvän tiimityön edellytyksiä.

Kyllähän siihen tarvitaan ensinnäkin halukkuutta tiimityöhön, että jos sitä ei ole, niin sitten se on aika hankalaa. [--] Kaikkien työpanos, kaikki tekee yhdessä paljon, ettei tule sitä, että se toinen tekee vähemmän ja toinen enemmän. Eli kaikkien pitää sitten siihen sitoutua ja tehdä parhaansa. [--] Vuorovaikutus on tosi tärkeätä eli vuorovaikutusta niinku semmoista avointa vuorovaikutusta. (O3)

Siihen tarvitaan jokaista meistä. Ei riitä, että osa on aktiivisia. Kyllä musta se vaatii jokaisen työpanoksen, että se on onnistunutta se tiimityö. Ja se vaatii semmoista ryhmäytymistä siinä tiimissä. [--] Joo, siihen tarvitaan sitä keskustelua ja aktiivista osallistumista ja yhdessä pohdintoja ja semmoista. (O2)

Tuoreimmista tutkimuksissa juuri yhteistyökyky ja halukkuus yhteistyöhön sekä vuorovaikutustaidot ovat Lammin (2017, s.166) mukaan nähtävissä keskeisenä osana opettajan ammattitaitoa. Horila (2018, s.63) ottaa esiin todella tärkeän eettisyyden, joka liittyy vuorovaikutukseen. Tutkijan mukaan moraalisen vastuun ja valintojen merkitys näkyy siinä, miten vuorovaikutuksessa toimitaan. Esimerkiksi toisten näkemysten huomioiminen ja yhteinen vastuun ottaminen ovat eettisyyteen liittyviä seikkoja, jotka ilmenevät vuorovaikutusosaamisena.

Myös omassa tutkimuksessani on nähtävissä hyvän vuorovaikutusosaamisen arvostaminen ja eettisyyteen liittyvät arvot ensisijaisina opettajien kokemana hyvän tiimityön taustalla olevina asioina. Riittävän samankaltaisuuden vaatimus ja henkilökemioiden sopivuus nousi esiin tuloksissa. "Se myös vaatii kemioiden

kohtaamista.” (O1) Eräs haastateltava nosti esiin myös vastuun jakamisen yhteistyön sujumiseen liittyvänä asiana. Luottamus toiseen nähtiin hyvän yhteistyön edellytyksenä. Kokon (2021, s.61) tutkimuksen tuloksissa nousi esiin, miten opettajat kokevat riittävän samankaltaisuuden vaatimuksen hyvän yhteistyön syntymiseen. Sirkko (2020, s. 33) esittää, että samanlaisten kemioiden merkitys yhteistyön tekemisen onnistumiseen.

Mun mielestä se on tärkeää, että sieltä sitten koulusta löytyy työpariksi semmoinen, jolla on jollakin tavalla samanlaiset ne näkemykset. Ne tavoitteet on samanlaiset sille työlle, ettei se käy niin että toinen tekee kaikki hommat ja toinen tulee siinä vapaamatkustajana, vaan että on samantapainen tatsi tehdä sitä työtä. Ja se vastuun jakaminen ja tietysti semmoinen luottamuksellisuus. (O5)

Ja se luottamus siihen, että niinku toinen on myös hyvä ja tekee asiat parhaalla mahdollisella tavalla, että jos kaikki tavallaan antaa omastaan tasapuolisesti, niin kyllä se sitten toimii. (O4)

Vangrieken ym. (2015) painottavat henkilökohtaisten tekijöiden vaikutusta hyvän tiimityön syntyyn. He esittävät, että tiimityötä helpottavia tekijöitä ovat esimerkiksi halu ja sitoutuminen yhteistyöhön sekä tiimityön etujen ymmärtäminen. Tutkimuksessani nämä seikat näkyivät tutkittavien puheissa selkeästi ja näitä hyvä tiimityö myös edellytti heidän mielestään.

6.3.2 Tiimin taso

Opettajat näkivät ryhmäytymisen tärkeänä seikkana tiimityötä aloittaessa. Keskustelujen, hyvän avoimen vuorovaikutuksen ja yhteisten pohdintojen merkitys nostettiin esiin. Eräs haastateltava esitti, että työparin tai lähitiimin tuntemus on tärkeää, jotta tiimityö toimisi hyvin. Jokaisen opettajan oma näkökulma näkyi vastauksissa erilaisina painotuksina yhteistyön laatuun ja määrään. Tuloksissa oli nähtävissä, että opettajat pitivät tärkeänä toistensa tuntemista, jotta hyvä tiimityö mahdollistuu.

Mä ajattelen sitten ehkä lähtökohtaisesti tärkeintä olisi just se, että sä tunnet sen työparin. Se on niinku ihan tosi tärkeää. Varsinkin tuo, kun tehdään tiivistä yhteistyötä ja tiiviisti ollaan tiimissä. (O1)

Ja se vaatii semmoista ryhmäytymistä siinä tiimissä, että mä mietin sitä esim. ykköskak-kostiimiä, että kun syksy alkaa, että oikeasti niinku meillä on aikaa jutella ja vähän kertoa meidän taustoja, mitä haluaa. (O2)

Opettajat ottivat esiin useita tiimiin tai tiimipariyhteistyöhön liittyviä tekijöitä, joita heidän mukaansa edellytetään hyvältä tiimityöltä. Tietyntyyppisen vapauden säilyminen ja joustavuus yhteistyötä tehdessä oli tärkeää eräälle haastateltavalle. Toinen taas korosti hyvän tiedonkulun merkitystä tiimin toiminnan sujuvuuteen. Lisäksi hänen mukaansa hyvään tiimityöhön tarvitaan työhyvinvointia lisääviä asioita, kuten aikaa yhteisesti jakaa asioita tai toimia, jotka edistävät yhteisöllisyyttä.

Ja sitten semmoista hyvää tiedonkulkua, että sitten meilläkin on kuitenkin aika iso tiimi, yli kymmenkunta henkilöä. Mä mietin vielä, että mitä siihen muuta? Sitten joskus ollut semmoisia työhyvinvointia lisääviäkin juttuja sitten tiimissä. (O2)

Kyllä siinä se toisen työkaverin tukeminen, kannustaminen, kuunteleminen; ne on hirveän tärkeitä asioita. (O4)

Tiimiltä saadun tuen merkitys oli useamman opettajan kokemusten mukaan tärkeä hyvän tiimityön edellytys. Myös Likon (2022, s.196) korostaa tuen merkitystä tiimityön tehokkuuden mahdollistajana. Hänen mukaansa terveet ihmissuhteet ja organisaatiossa saatu tuki ovat tärkeitä seikkoja tiimityössä.

6.3.3 Koulun ja johdon taso

Kaikki opettajat mainitsivat koulun tilojen olevan yksi oleellinen tekijä, joka vaikuttaa tiimityön tekemiseen onnistuneesti. "Ja tilat on yksi tosi tärkeä merkittävä juttu, että pystyykö sitä toteuttamaan." (O1) Osa opettajista nimesi jakotilojen vähyyden olevan esteenä tiimityön tekemiseen. Lisäksi huomioitiin ryhmäkoko-
jen merkitys tiimityön onnistumisen mahdollistajana.

No sitten oikeasti olisi ne semmoiset resurssit siihen, että sitä pystyisi tehdä tarkoituksenmukaisesti, että olisi sitä jakotilaa, mihin pystyt jakamaan ohjaajan kanssa tai erityisopettajan kanssa. Ja sitten tosiaan, että olisi se semmoinen oppilasmäärä, että sitä olisi järkevää lähteä jakamaan kahteen tai kolmeen. (O2)

Että jos ihan tällöinen konkreettinen asia, niin tuota kyllähän se seinä toisi siihen sellaista rauhallisuutta siihen oman luokan tekemiseen, silloin kun se tekeminen siellä verhon toisella puolella on eri ja kun meillä. Mutta toisaalta, jos siinä olisi kovinkin niinku hankalasti liikuteltava seinä, niin silloin se varmasti jäisi siihen ja sitten se taas estäisi sitä meidän yhteistyötä spontaanisti. (O4)

Ei ole yllättävää, että koulun tilojen soveltuvuus, erityisesti riittävät jakotilat, mahdollistavat tarkoituksenmukaisen ja laadukkaan tiimityön toteuttamisen. Selvää on myös, että isot ryhmäkoot haastavat tiimityön toteuttamisen onnistumisista.

Kaksi opettajaa nosti esiin esimiesten tuen merkityksen silloin, kun tiimityötä ryhdytään tekemään. Heidän mukaansa esimiesten olisi hyvä tukea tutustumisessa ja kuunnella toiveita, joita opettajilla on yhteistyötä kohtaan. Lammi (2017, s.120) näkee, että osaavaa muutosjohtajuutta tarvitaan, kun tehdään yhteisöllisyyttä tukevaa muutosta. Yhteistyölle tulee antaa aikaa ja sitä on tärkeä tukea johtamisen keinoin (Lammi 2017, s.124). Myös Lahtero (2011, s.71) painottaa rehtorin roolin tärkeyttä ryhmän selviytymisessä muuttuvassa ympäristössä. Johdon rooli nähtiin myös omassa tutkimustuloksissani merkittävänä ja hyvän tiimityön mahdollistajana.

Kyllä mä koen, että siinä olisi tosi tärkeätä jollain tavalla se työparin tuntemus. Tai siihen käytettäisiin alkuun paljon aikaa, tai olisi jotain koulutuksia just sille työparille, vaikka niin, että mennään yhdessä koulutukseen johonkin, että sille varataan tavallaan aikaa, että sulla on mahdollisuus tutustua siihen toiseen ihmiseen. [--] Että kyllä mä ajattelisin, että se pitää olla niin, että sieltä opettajien toiveita kuunnellaan. (O1)

Kyllähän sieltä varmaan tai tarvitseekin opastusta aluksi ja neuvoa. Sellaista ylhäältä, tarkoitan esimieheltä käsin, että tarvitsee semmoista opastusta ja neuvoa siihen tiimityöhön alkuun saattamiseksi. (O3)

Opettajat kuvasivat tärkeinä seikkoina joustavuutta ja vapaaehtoisuutta myös tiimityön toteuttamisessa. Tämä näkyi haastateltavien puheissa eri tavoin. Yksi

opettaja nosti esiin vapauden työn toteutuksessa ja oman luovuuden menettämisen silloin, kun tiimityötä toteutetaan liian tiiviisti. Toinen taas kuvasi halukkuuden merkitystä ja nosti esiin pakottamisen mahdollisuuden, jonka näki hankalana. Nämä viittaavat koulun johdon asettamiin sääntöihin tiimityön tekemisestä ja opettajien kokemus oli se, että heillä itsellään täytyy olla valtaa päättää tiimityön säännöistä, jotta hyvää tiimityötä voidaan toteuttaa. Vapaaehtoisuus on myös Kokon (2020, s.60) mukaan yhteistyön onnistumisen peruste.

Mutta tavallaan se semmoinen tietynlainen vapaus, että hei nyt mulla ajatus toikin mukaan jonkun muun tehtävän esimerkiksi, niin se ei riko. Se ei haittaa mitään, vaikka mä sen teen koska tai tiedätkö että kun jos sä oot liian sidottuna johonkin tekemiseen niin mun mielestä se tappaa myös luovuutta ja semmoista niinku omaa opettajuuden kehittymistä. (O1)

Eli jos vähän niinku pakotetaan siihen, niin sitten se on aika raastavaa ja hankalaa. [--] Mun mielestä se on aika tärkeätä siinä, että jos lähdetään tiimityöhön, että mä oon nähnyt niitäkin, kun on pakotettu, niin siitä ei sitten ehkä ihan hyvää seuraa. (O3)

Opettajien verkostoja tutkivat tutkimukset ovat Likonin (2022, s. 67) mukaan osoittaneet, että erityisesti organisaatioon liittyvät tekijät ja niiden luomat edellytykset ovat yhteydessä tiimityön tekemisen paranemiseen ja sitä kautta myös opetus- ja oppimisprosessien kohentumiseen. Myös Morel (2014) näkee koulun johdon merkityksen hyvän yhteistyön syntymiseen. Hän nostaa esiin organisaation roolin yhteistyön mahdollistajana ja ajan ja mahdollisuuksien järjestäjänä yhteistyön tekemiseen. Vangrieken ym. (2015) näki tärkeänä myös luottamuksellisen suhteen rakentumisen ja hyvän johtajuuden merkityksen. Tutkimuksessani opettajat kuvasivat koulun johdon antamaa tukea ja mahdollisuuksia tiimityön toteuttamiseen erilaisin keinoin silloin kun he kertoivat tiimityön toteuttamisesta. He nostivat samoja asioita esille myös hyvän tiimityön edellytyksiä pohdittaessa. Näin ollen tutkimukseni tulokset ovat linjassa edellä mainittujen tutkimustulosten kanssa ja organisaation ja johdon merkitys näkyy myös haastateltavieni kokemuksissa hyvän tiimityön edellytyksenä.

6.3.4 Työtä ohjaavat tekijät

Kolme opettajaa otti esiin lasten edun huomioimisen tiimityön toteutuksessa. Opettajien mukaan tiimityötä tehdessä täytyy huomioida erilaiset ryhmät tai mahdollisuudet toteuttaa tiimityötä niin, että se palvelee parhaiten tarkoituksiin. Opettajien työtä ohjaavat heidän arvonsa ja lisäksi opetussuunnitelman tulisi ohjata opetuksen toteuttamista. Opettajien ilmauksissa ei tullut esiin opetussuunnitelman käsitettä, mutta tulkitsen nämä heidän kertomuksensa liittyvän myös väljästi perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Nämä kolme opettajaa olivat aineistossani tuoreimpia opettajia eikä heidän opinnoistaan ollut kulunut vielä kovin pitkää aikaa. Perustelen tulkintani Aution ym. (2017, s.8) esittämään väitteeseen, että vaikka aikaisemmin opetussuunnitelman merkitystä ei ole kouluissa nähty kovinkaan tärkeänä, nykypäivänä uusimpien opetussuunnitelmien merkitys on tarttunut normina koulutoimijoiden mieleen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s.27) todetaan, että koulun toimintakulttuuri mukaan luoda sellaiseksi, että se tukisi oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. Sen mukaan oppilaiden hyvinvointi ja osallisuuden kokemus nähdään tärkeinä koulu-yhteisössä. Haastattelemani opettajat nostivat tämän lapsen näkökulman tärkeään osaan myös silloin, kun he miettivät hyvän tiimityön edellytyksiä. Haastattelut näkivät, että oppilaan etu on syytä huomioida aina, kun tiimityötä tehdään.

Mutta sitten se vaan taas, että monesti miettii myös niitä lapsia, että onko se vaan meille aikuisille hyvä puoli se, että ollaan... nyt mä mietin sitä, kun se menee siihen, että on se 50 lasta luokassa ja pidetään tätä tosi hyvänä mallina. [--] Eikö niin, että onko se vaan aikuisen näkökulmasta hyvä malli. Mutta entä ne pienet, joilla on näitä, että on siis aistiherkkyyttä? Tai jotain tällaisia haasteita, jotka niinku, ne ei hyödy isosta ryhmästä. (O1)

Se olisi se tärkein, niin sehän pitäisi muistaa, että se on se tärkeä, että mikä on se oppilaan etu. Ja osalle ryhmistä voi olla just semmoinen samanaikaisopettajuus, joka toimii tosi hyvin ja sitten seuraava ryhmä, niin ei toimikaan, vaikka olisi samat henkilötkin sitä vetämässä, niin ei vaan toimi, että se ryhmä on semmoinen, että nyt on parempi, että tehdään jonkun näköistä tiimityötä, mutta että ei yhteisopettajuutta. Tai samanaikaisopettajuutta tarkoitan. (O3)

Opettajien yhteisopettajuutta estäviä tekijöitä ovat Kokon (2021, s.62) mukaan myös oppilaiden tuen tarpeiden erot. Hän näki, että jos oppilaiden tuen tarpeiden erot ovat liian suuret, yhdessä opettaminen ei ole perusteltu tapa opettaa oppilaita. Lisäksi haasteita ovat muun muassa oppilaiden mielenterveys- ja käytöshäiriöt tai keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ongelmat. Aineistoni opettajat eivät ottaneet esille suoraan Kokon tutkimuksen tuloksissa esiintyviä haasteita, vaan kertoivat oppilaiden kuormittumisesta. Kuormittumisen kokemiseen toki saattaa liittyä juuri Kokon tutkimuksessa mainittuja haasteita. Kokko (2021, s. 67) esitti, että oppilaiden tuen tarpeet nähtiin sekä yhteisopettajuutta vaativana että estävänä tekijöinä. Tämän havaitsin erään tutkittavani puheissa näkyvän samankaltaisena kokemuksena. Tutkimuksessani opettaja toivoi yhteistyötä juuri eriyttämisen mahdollistajana. "Kyllä mä haluaisin jakaa enemmän oppilaita sen työparin kanssa ja tehdä sitä ylöspäin ja alaspäin eriyttämistä enemmän ja paremmin." (O2) Toisaalta hän näki sen, kuinka oppilaiden etu tulee pistää edelle silloin, kun se nähdään hyväksi.

Kyllä mä ajattelen, että lapsen etu tottakai pitää mennä edellä, että kyllä me sitten pystytään tässä luokassa tottakai eriyttää. Että monelle lapselle se on tosi kuormittavaa, että tulee niitä siirtymiä. Ja kuitenkin koulupäivässä ja ylipäätään on niitä paljon. (siirtymiä) ruokalaan, välikille, liikkasaliin...Että sitten se kuitenkin se oma luokka olisi se kotipesä missä saa sitten olla ne muut ajat. (O2)

Eräs haastateltavista nosti esiin myös sen, että opettajilla on oltava valmiutta kehittää itseään ja työtään. Krokfors (2017, s.257) toteaa, että suomalaiset opettajat ovat ammattilaisia, joille oma ammatillinen kehittyminen on tärkeää ja he omaavat tutkimusperäisen otteen työhönsä. Haastateltavani ajatuksen voi ajatella kumpuavan hänen arvojensa lisäksi työtä ohjaavan opetussuunnitelman pohjalta, jossa ajatuksena on kaikkien koulun jäsenten oppiminen ja kehittyminen (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014, s.27). Opetussuunnitelman merkitys työtä ohjaavana asiakirjana ja halu toteuttaa sen puitteissa laadukasta opetusta oli tulkintani mukaan näkyvissä opettajien ilmauksissa ja merkityksenannoissa.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää luokanopettajien kokemuksia tiimityöstä. Tutkimuksessa tiimityötä käsiteltiin kolmen teeman avulla. Näitä olivat tiimityön toteuttaminen, tiimityön merkitys opettajille oman työnsä kannalta sekä hyvän tiimityön edellytykset.

Tutkimukseni osoitti, että opettajat tekivät suunniteltua ja organisaation mahdollistamaa säännöllistä tiimityötä. Tiimityölle oli kouluissa järjestetty yhteiset suunnitteluajat. Yhteistyön määrä ja laatu olivat vaihdelleet vuosien kuluessa, mutta opettajat tekivät sitä jokainen omalla tavallaan tiiviimmin tai vähemmän sitovasti. Kouluissa toimi tiimijärjestelmä ja opettajat kuuluivat kukin omaan tiimiinsä. Lisäksi opettajat kuvasivat johtoryhmän sekä tiimien yhteistyön merkitystä koulun tiedonvälityksen kannalta. Johnson ym. (2024, s.102) esittävät, että Suomessa on käytössä erilaisia jaetun johtajuuden malleja ja toimintatapoja, ja näistä päätetään kunta- ja koulukohtaisesti. Tiimien kokoonpanoja voidaan heidän mukaansa määritellä esimerkiksi luokka-asteiden mukaan. Tutkimukseni opettajat työskentelivät tällaisissa jaetun johtajuuden mallin mukaisissa tiimiorganisaatioissa ja toimivat osana tiimijärjestelmää. Vangrieken ym. (2015) esittivät, että koulut käyvät läpi muutoksia ja nämä muutokset johtavat opettajien yhteistyön lisääntymiseen. Tällöin erilaiset koulutusinnovaatiot ovat viemässä opettajia yhteistyöhön. Tämä tiimiorganisaation toimintatapa voidaan nähdä muutoksen aikaansaamana ja tiimityöhön on päädytty, kun on haluttu uudistaa ja parantaa koulujen toimintaa.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että tiimityö toteutui organisaatiojohtoisissa kouluissa yhtäältä suunnitellusti ja organisaatiossa säädellyin tavoin, mutta toisaalta opettajilla oli sananvaltaa tiimityön toteuttamisen tavoissa. Opettajien mukaan vuosien kuluessa sananvalta oli voinut olla myös vähäisempää ja se ei ollut miellyttänyt opettajia. Tämä toteuttamisen vapaus näyttäytyi haasta-

teltavien puheissa tärkeänä ja voidaan nähdä, että opettajat kokivat oman autonomiansa olevan edelleen tärkeä osa heidän työtään yhteistyön tekemisen ohella. Yhdessä tekeminen oli näkyvissä aineistossani positiivisena asiana, mutta edelleen pidettiin tärkeänä myös omaa päätösvaltaa muun muassa yhdessä tekemisen muodoista ja määrästä. Myös Kokon (2021, s.73) tutkimustuloksissa oli yhteistyön hyvien kokemusten lisäksi nähtävissä joidenkin opettajien halu tehdä työtä yksin. Kokon tutkimuksessa tästä puhuttiin pitkään perinteenä olleena tapana. Minunkin tutkimuksessani tämä perinne näkyi haastateltavien kerronnassa opettajien työn autonomian kuvauksina. Tutkimukseni tuloksista voidaan päätellä, että autonomian perinne elää syvällä opettajien ajatuksissa ja yhteistyön lisääntyessäkin sitä arvostetaan edelleen opettajan työhön kuuluvana asiana. Peilattessani tätä Vangriekenin ym. (2015) tutkimuskatsauksen tuloksiin, voin todeta, että opettajien autonomian ja yksilöllisyyden vahvan merkitys ovat seikkoja, jotka ovat syvästi juurtuneita opettajien ajatuksiin. Vangrieken ym. (2015) ehdottavatkin huomion kiinnittämistä jo koulutuksessa tähän, koska muuten ponnistelut avoimeen tiimityön syntymiseen voivat olla turhia. On tärkeää, että uusia opettajia kouluttaessa tähän kiinnitetään huomiota ja yhteistyötä korostetaan opettajan työhön liittyvänä seikkana.

Haastateltavien puheissa näkyi koulussa saadun tuen merkitys positiivisena ja vuorovaikutus tiimeissä nähtiin monin eri tavoin työtä tukevana seikkana. Opettajien tekemä tiimityö nähtiin merkityksellisenä työhyvinvoinnin lisääjänä. On ymmärrettävää, että opettajan työ on tänä päivänä niin kuormittavaa, että toisilta saadun tuen merkitys korostuu. Keskeisenä tutkimuksen tuloksissa tuli esiin työn jakamisen ja työstä oppimisen kokemukset. Opettajat kokivat tiimissä työskentelyn mahdollistavan omaa ammatillista kasvua. Koska tiimissä työskentely mahdollistaa opettajien ammatillisen kasvun, tulisi olla aikaa ja tiloja opettajien väliselle yhteistyölle. Yllättävää oli, että tiimityön haasteiden kuvaukset jäivät pieneen rooliin tutkimuksessani. Vangrieken ym. (2015) nostivat esiin suomalaisten opettajien hyvän yhteistyön, jossa on nähtävissä erinomaiset tulokset. Heidän mukaansa muualla maailmassa tällaista ei saavuteta. Tulkintani mukaan vaativassa työssä ja heterogeenisten ryhmien kanssa työskennellessään

opettajat tukeutuvat toisiinsa ja työtä on mukava jakaa. Aikuisten tehdessä tällaista yhteistyötä, työn positiiviset merkitykset painottuvat. On merkityksellistä, että tiimityö parhaimmillaan lisää myös opettajien ammatillista osaamista.

Opettajat pohtivat hyvän tiimityön edellytyksiä monista eri näkökulmista. He näkivät hyvän tiimityön edellytyksinä oman asenteensa ja toimintansa ja tiimin toiminnan sujumisen. Myös koulun toimintakulttuurilla ja johtamiskulttuurilla oli merkitys tiimityön onnistumiselle. Likon (2022, s.208) esitti tutkimuksensa pohjalta opettajien tiimityön kehittyvän monen eri tapahtuman kautta, joita toteutetaan monella eri tasolla. Myös tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että tiimityö vaatii monen tason onnistunutta toimintaa ja vuorovaikutusta. Tutkimuksessani oma halukkuus, vapaaehtoisuus, kemioiden kohtaaminen ja samankaltaiset näkemykset opettamisesta nähtiin tärkeinä seikkoina. Samankaltaiset seikat näkyivät Kokon (2021, s.73) ja Puhakan ym. (2021, s.18) tutkimusten tuloksissa onnistuneen yhteisopettajuuden edellytyksinä. Myös tiimin jäsenten tuntemus, ryhmäytymisen tärkeys sekä toisilta saatu tuki nousivat esiin tutkimuksessani hyvän tiimityön edellytyksinä. Sinkkonen ym. (2018, s.14) toteavat vuorovaikutus- sekä yhteistyötaitojen tulleen yhä tärkeämmiksi taidoiksi opettajille koululaitoksen ja koulujen muutosten seurauksena. Tutkimukseni tuloksissa on nähtävissä, että näitä taitoja todella tarvitaan, jotta hyvän tiimityön edellytykset voivat täytyä.

Tiimiorganisoidun koulun ja johdon tasolla koulun tilojen merkitys nousi esiin. Hyvä tiimityö edellytti haastateltavien mukaan sekä sopivia tilaratkaisuja että johdon tukea varsinkin tiimipariyhteistyötä aloitettaessa. Koulun johdolla ja johtamiskulttuurilla on ymmärrettävästi keskeinen rooli opettajien tiimityön mahdollistajana. Vangrieken ym. (2015) toteavatkin, ettei opettajien välistä yhteistyötä voida tarkastella kontekstistaan irrotettuna, vaan sen tekeminen riippuu aina myös ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Tutkijat näkivät kuitenkin runsaasti positiivisia puolia yhteistyön tekemiseen. Tässäkin tutkimuksessa tämä seikka näkyy, opettajien tiimityön tekemisen kokemuksissa korostuivat positiiviset merkitykset. Näin ollen voin todeta, että tiimityön tekeminen on tämän tutkimuksen tuloksien perusteella kannattava ja tärkeä toimintatapa, joka lisää

opettajien työhyvinvointia ja kehittää ammatillista osaamista yhteistyön ja työn jakamisen kautta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimusraporttia voidaan Kiviniemen (2018, s.85) mukaan pitää keskeisimpänä näyttönä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Hän esittää, että vaikka tutkimuksen tulkintojen tai käsitteellistysten luotettavuutta ei aina ole mahdollista osoittaa todeksi, tutkija kykenee huolellisella raportoinnillaan antamaan lukijalle työkalut tutkimuksen luotettavuuden punnitsemiseksi. Myös Metsämuuronen (2005, s.243) painottaa raportin tarkkuutta mittarina tutkimuksen luotettavuudelle. Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt totuudelliseen ja tarkkaan dokumentointiin. Olen kirjoittanut tutkimuksen teon vaiheet auki mahdollisimman tarkasti. Liitteistä löytyy teemahaastattelurunko sekä esimerkki aineiston teemojen muodostumisesta. Lukija voi tarkastella, miten olen tutkimuksessani edennyt ja minkälaisia tulkintoja olen aineistoni sisällöistä tehnyt. Hirsjärven ym. (2008, s.228) mukaan tutkimusselosteita on hyvä rikastaa tällaisilla dokumenteilla tai suorilla haastattelulainauksilla. Olen tuloksia kuvatessani käyttänyt myös haastattelulainauksia tästä syystä.

Minulla ei etukäteen ollut juurikaan kokemusta tiimityöstä, tosin koulunkäynninohjaajana olin joissakin tiimipalavereissa ollut mukana. Tämän vuoksi tarvitsin aikaa perehtyessäni aiheeseen, ja tutkimusprosessi alkoikin jo edellisenä kesänä aihetta käsittelevän kirjallisuuden lukemisella. Judèn-Tupakka (2007, s.84) toteaa, että tutkija ei voi olla kuin tyhjä taulu tutkimuskohteensa edessä, vaan hänen tulee ottaa osaa tieteelliseen keskusteluun ja jo se vaatii perehtymistä aiheeseen. Kiviniemi (2018, s.84) kuvaa laadullisen tutkimuksen prosessiluonnetta ja toteaa, että on tärkeää tuoda esiin tutkijan, tutkimusprosessin sekä tutkittavan ilmiön kehitysprosesseja, jotta lukijat voivat arvioida tätä tutkimusprosessin hallintaa.

Oma tutkimukseni on ollut tällainen prosessi, jossa ymmärrykseni aiheesta on syventynyt tutkimusprosessin edetessä. Vaikka olin perehtynyt opettajien tiimityöstä kertovaan tutkimustietoon, myös haastattelut laajensivat ymmärrystäni aiheesta. Yllättävää oli, että opettajat halusivat puhua tiimityön kokemuksistaan useimmiten tiimiparin ja luokkatasotiimin yhteistyön kuvauksilla. Vähemmälle jäivät pohdinnat isomman tiimin toiminnasta, vaikka niistäkin kerrottiin. Ymmärsin tutkimukseni edetessä, että tiimityö pitää sisällään myös lähitiimin työn ja kaikki opettajat toteuttivat sitä yhteisopettajuuden kautta jossain muodossa. Prosessimaisuudesta kertoo se, että sain aineistosta lisää ymmärrystä asiasta. Pyrin olemaan avoin aineistosta nouseville sisällöille.

Laine (2018, s.49) esittää, että tulosten tarkastelussa ja itsearvioinnissa on tärkeä pohtia, onko aineisto ollut pääosassa, kun tuloksia on tulkittu vai onko synteesi rakentunut tutkijan omien ennakkokomusten ja teoriakirjallisuudesta saatujen mallien mukaan. Hänen mukaansa aineiston käsittelyssä on tärkeä kulkea hermeneuttisella kehällä kohti toiseutta. Tätä olen pyrkinyt tekemään ja lukijalle jää tehtäväksi arvioida sen onnistumista. Tulosten tulkinta on laadullisessa tutkimuksessa haastavaa ja kokemuksia tulkittaessa siitä tulee erityisen haastavaa, koska kokemus on käsitteenä vaikea ja sillä on monta merkitystä (ks. Kukola 2018, s.42).

Olen aineistoni pohjalta pystynyt vastaamaan tutkimuskysymykseeni, mutta aineistoni on kuitenkin kohtuullisen suppea. Tällöin tutkimustuloksetkin kertovat rajatusti pienen joukon kokemuksista. Haastateltavani olivat kaikki naisia, joten olen miettinyt myös sitä, vaikuttaako miesnäkökulma tuloksiin. Pohdin myös tutkimukseni tulosten positiivisuutta tiimityön kokemuksista ja haasteiden jäämistä vähäiseen rooliin. Mietin, että valikoituiko tutkimukseeni mukaan positiivisesti tiimityöstä ajattelevia. Osa tutkittavista oli minulle tuttuja, mutta etukäteen en heidän ajatuksiaan tästä aiheesta tiennyt.

Vilka (2015, s.195) toteaa, että vaikka tutkimuksen luotettavuutta punnitessa tavoitteena on yleistäminen, se näkyy laadullisen tutkimuksen toteutuksessa mielenkiinnon kiinnittymisenä ainutkertaisuuteen ja yleisen ymmärryksen lisääntymiseen. Tällöin yleistettävyyttä nähdään taitona yhdistää havaintoja ja

mahdollisuutena tarkastella yksittäistapauksia yleisemmällä tasolla. Tämä tutkimus oli todella pienimuotoinen ja laadullisena tutkimuksena sitä voidaan tarkastella Vilkan ehdottamalla tavalla. Tutkimukseeni haastatellut opettajat tekivät tiimityötä, jota tiimiorganisoiduissa kouluissa tehdään usein samantapaisesti. Tätä voidaan yleistää jossain määrin toiseenkin koulukontekstiin ja voidaan yrittää ymmärtää myös muissa asiayhteyksissä. Laineen (2018, s.47) mukaan tutkittavilla ihmisryhmillä löytyy aina samankaltaisuutta ja siksi tällainen tutkimus on myös merkityksellistä. Tästä syystä omassa tutkimuksessani lähdin tekemään synteesiä kaikkien opettajien kokemuksista, enkä esittänyt yksilöllisiä synteesejä erikseen (ks. Laine 2018, s.47). Tämä herättää kuitenkin pohdintaa siitä, olenko onnistunut tavoittamaan opettajien kokemuksista riittävästi myös yksilöllisiä seikkoja yhteisten piirteiden etsimisen ohella. Olen pyrkinyt kuvaamaan tulosluvussa tarkkaan, milloin kyse on ollut kaikkien opettajien kokemuksista ja milloin olen nostanut vain yhden opettajan tai osan opettajien kertomia asioita esille.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimusprosessi ja tutkimustulokset herättivät jatkotutkimusaiheita. Jatkotutkimus voisi olla määrällinen tutkimus ja kohdistua suureen määrään opettajia. Tällöin voisi saada laajemmin yleistettävää tietoa opettajien tekemän tiimityön kokemuksista. Mielenkiintoista olisi myös vertailla sellaisia työyhteisöjä, joissa toisessa tehdään organisaatiojohdettua tiimityötä ja toisessa tiimityön tekemistä ei ole johdon puolelta määrätty. Kiinnostavaa voisi olla tutkia koulun johdon ajatuksia tiimityön sujumisesta koulussaan. Myös oppilaiden näkökulma olisi mielenkiintoinen, millaisena oppilaat kokevat tiivistä tiimityötä tekevien opettajien opetustyön ja miten he siitä hyötyvät.

Tutkimusaiheeni on todella ajankohtainen. Siksi onkin tärkeää, että tiimityötä tutkitaan, sitä kehitetään ja sen toteuttaminen mahdollistetaan parhaalla

mahdollisella tavalla. Tällöin myös tulevaisuuden opettajat jaksavat tehdä työtään kiihtyvässä yhteiskunnan ja koulun muutoksessa. Tulevana opettajana ymmärrän yhteistyön merkityksen työhyvinvoinnin ylläpitäjänä, ja opettajan tiimityö koituu varmasti myös oppilaiden hyvinvoinnin, oppimistulosten ja tasa-arvoisen oppimisen mahdollistajaksi. Tärkeintä on ensinnäkin laadukkaan ja tasapuolisen opetuksen tarjoaminen kaikille lapsille. Toiseksi nostan opettajien sujuvan tiimityön merkityksen esille oleellisen tärkeänä seikkana. Tällöin jokaisen oppijan tasapainoista kasvua ja oppimista tuetaan mahdollisimman monipuolisesti.

LÄHTEET

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Autio, T., Hakala L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s.7–16). Suomen yliopistopaino.
- Avoimen tiedon keskus (2020). *Tutkimusaineistojen hallinta*. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s.27–51). PS-kustannus.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing forum (Hillsdale)*, 55(3), 447–472. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (1996). *Tiimiorganisoitu koulu*. Werner Söderström.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. (13–14., osin uudistettu painos). Otavan Kirjapaino.
- Horila, T. (2018). *Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7452-7>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.11–45). Vastapaino.

- Isohätälä, J. (2023). *Tiimityö on arjen jatkuvaa oppimista*. (Luettu 5.4.2024)
<https://www oulu.fi/fi/blogit/science-arctic-attitude-fi/tiimityo-arjen-jatkuvaa-oppimista>
- Janhonen, M. (2010). *Tiedon jakaminen tiimityössä*. Työterveyslaitos.
- Johnson, P., Tanntu, K., Heikkinen, M. & Maunumäki, H. (2024). *Yhtenäisempi peruskoulu. Rohkeita ja kestäviä ratkaisuja yhtenäiskoulun kehittämiseen*. Professional Publishing Finland.
- Judèn-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M, Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s.62–90). Juvenes, Print.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Teoksessa A, Puusa. & P, Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 4, 273–280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s.73–87). PS- kustannus.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789526231433>
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132.
<https://doi.org/10.1111/14678578.12348>
- Kokkonen M. & Clewer P. (2019). Community of practice - oppiva yhteisö. *Valmentaja*, (5), 30.
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social

- network analysis of teacher teams. *Research in education (Manchester)*, 111(1), 89–107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0>
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s.247–266). Suomen yliopistopaino.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s.41–63) Lapin yliopistokustannus.
- Kärkkäinen, M. (1999). Tiimit opettajien perinteisten työkäytäntöjen murtaajina. *Aikuiskasvatus*, 99(4), 250–251. <https://doi.org/10.33336/aik.93238>
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4>
- Lahtero, T. & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi. Rehtori koulun toimintakulttuuria kehittämässä*. Professional Publishing Finland.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s.29–51) PS- kustannus.
- Lammi, J. (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3655-8>
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Likon, B. (2022). *Teacher teaming as a process of a changing network: Cross-case analysis of Finnish and Slovenian schools*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526232065>
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum pro.

- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (3. Painos). International Methelp.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Morel, N. J. (2014). Setting the stage for collaboration: An essential skill for professional growth. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 81(1), 36–39
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä -Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5459-6>
- Niemi, H., Arto Kallioniemi, Auli Toom, Jari Lavonen, Kallioniemi, A., Lavonen, J., & Toom, A. (2018). *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World*. Brill. Sense.
- Nordbäck, E., Nurmi, N., Gibbs, J. L., Boyraz, M., & Logemann, M. (2024). The multilevel well-being paradox: Towards an integrative process theory of coping in teams. *Journal of Organizational Behavior*, 1–21. <https://doi.org/10.1002/job.2782>
- OAJ. *Opetusalan työolobarometri 2021*. (2022). <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/tutkimustietoa-opetusalan-tyooloista/>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Puhakka, M., Tarnanen, M. & Kostianen, E. (2021). *Yhtenäiskoulua kohti: Opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta*. Prologos.
- Raappana, M. (2018) *Onnistuminen työelämän tiimeissä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7553-1>
- Ranta, J & Kuula-Luumi, A (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M, Hyvärinen., P, Nikander, & J, Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.413–426). Vastapaino.

- Rautiainen, M., & Kostiainen, E. (2021). From individuality towards co-operative culture: New direction for professional development in Finnish teacher education. Teoksessa B. Klopsch, & A. Anne Sliwka (2021). *Kooperative Professionalität : Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (s. 63–73). Beltz Juventa.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M, Hyvärinen., P, Nikander, & J, Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.427–444) Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M, Hyvärinen., P, Nikander, & J, Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.46–83). Vastapaino.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *NMI-Bulletin 28 (2)*, 14–34.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526227337>
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Suddick, K. M., Cross, V. , Vuoskoski, P., Galvin, K. T. & Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods Volume 19*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1609406920947600>
- Sydänmaalakka, P. (2009). *Jatkuva uudistuminen: Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen*. Talentum.
- Takala, M., & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa - Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus Arbetslivsforskning*, 231–245. <https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Tarnanen, M. (2023). *Miten yhtenäiskouluista saadaan osallisuutta tukeva kaikkien koulu?* Toinen Aatos.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. www.tenk.fi

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus; kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 64–84). Lapland University Press.
- Van Manen, M. (2019). Rebuttal: Doing phenomenology on the things. *Qualitative health research* 29(6), 908–925.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 25. 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106. <https://doi.org/10.33336/aik.93977>
- Wenger-Trayner, E. ja Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice a brief overview of the concept and its uses*.
Saataavilla <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice> .
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat: Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9514264053>
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and teacher education*, 121, 103909.

LIITTEET

Liite 1. Kirje haastatteluun osallistuville

Hei!

Graduni tekoa varten kyselinkin sinulta jo aikaisemmin mahdollisuutta osallistua tutkimukseeni niin, että haastattelisin sinua kertaluonteisesti. Tutkimukseni aiheena on Luokanopettajien kokemukset tiimityöstä ja haluaisin nimenomaan kuulla organisaatiojohdoisen tiimityön herättämistä ajatuksista.

Tulen kysymään haastattelussa tiimityön tekemiseen liittyviä kysymyksiä. Kyselen esimerkiksi, miten tiimityö toteutuu koulussanne ja miten itse koet tiimityön tekemisen. Minua kiinnostaa myös se, mikä on mielestäsi hyvää tiimityötä ja mitä hyvä tiimityö mielestäsi edellyttää. Olen ennen kaikkea kiinnostunut sinun kokemuksistasi ja toivonkin, että avaat sinulle tärkeitä asioita tiimityön tekemisestä. Näistä teemoista juttelisinkin kansasi mielelläni lisää. Haastattelun toteutan yliopiston Teamsin välityksellä, joka tallentaa ja litteroi keskustelumme.

Liitän tähän viestiin mukaan tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, jotka vaaditaan gradun tekemisen yhteydessä lähetettäväksi haastateltaville. Tarvitsen myös kirjallisen suostumuksen siitä, että osallistut tutkimukseeni. Suostumuksen voit antaa tähän viestiin vastaamalla.

Jos jaksat edelleen olla mukana ja auttaa minua tutkimukseni etenemisessä, niin vastaatko tähän viestiin mahdollisimman pian. Sovitaan sitten sopiva aika haastattelulle.

Kiitos jo etukäteen!

Yst.terv. Elina Karjula

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Taustakysymyksiä

Koulutustausta, valmistumisvuosi, työvuodet perusopetuksessa, työkokemus organisaatiojohtoisesta tiimityöstä

Tiimityön toteuttaminen

1. Kuvailisitko tiimityötä teidän koulussanne?

-Millaisessa/millaisissa tiimissä/tiimeissä olet?

-Millainen tiimisi on? Miten yhteistyötä tehdään?

Mitä kaikkea tiimityön tekemiseen liittyy, miten se toteutuu?

Millaisia työtehtäviä sinulla on tiimissäsi?

Opettajan kokemus tiimityön tekemisestä

2. Millaisena sinä koet tiimityön tekemisen?

Mitä sinulle merkityksellisiä asioita haluat nostaa esiin tiimityön tekemisestä?

Miten kuvailet tiimityön vaikutusta sinun työhösi?

Hyvän tiimityön edellytykset

3. Miten hyvä tiimityö mielestäsi koulussa rakentuu?

Millaista on mielestäsi hyvä tiimityö koulussa?

Mitä hyvään tiimityöhön tarvitaan, mitkä ovat hyvän tiimityön edellytykset mielestäsi?

Millaista tiimityötä sinä haluaisit tehdä tulevaisuudessa?

Liite 3 Esimerkki teemojen muodostumisesta

Millainen merkitys tiimityöllä on opettajalle oman työnsä kannalta? (O2)

Litteroitu teksti	Tekstin kuvailu	Alateemat	Lopullinen teema
<p>Mä kyllä tykkään hirveästi, että on se rinnakkaisluokan opettaja. Että mä yhden vuoden olin semmoisessa koulussa, missä oli yksisarjainen alakoulu eli yksi vaan kutakin luokkaa sitten ja silloin kun ei ollut sitä rinnakkaisluokkaa, niin se oli mun mielestä paljon yksinäisempää se työ mitä tässä.</p> <p>Mun mielestä se on tosiaan antoisaa ja just lisää sitä omaa jaksamista. Ja on semmoinen yhteisöllinen olo, että mä en ole tämän työn kanssa yksin</p>	<p>Opettaja kertoo pitäväänsä nykyisestä työstään, ottaa esille kokemuksen yksisarjaisesta koulusta, jolloin koki työssä yksinäisyyttä.</p> <p>Kertoo yhteistyön olevan antoisaa ja sen lisäävän työssä jaksamista. Kokee yhteisöllisyyttä, kun ei ole työn kanssa yksin.</p>	<p>Positiiviset kokemukset tiimityöstä</p> <p>Työssä jaksaminen</p>	Työhyvinvointi
<p>Meillä on tuossa tuo väliovi, niin jakaa ideoita ja ajatuksia.</p> <p>Sitten tämmöistä tosi luontaista tekemistä tässä arjessa, pystyy tehdä hyvin ja just suunnitellaan yhdessä sitä seuraavaa viikkoa.</p>	<p>Kuvaa tiimipariyhteistyötä, jota tehdään luokan luokkien välisen oven kautta ideoita ja ajatuksia jakaen. Kertoo luontaisesta yhteistyöstä arjessa, yhdessä tekemisestä ja suunnittelusta.</p>	<p>Ideoiden ja ajatusten jakaminen</p> <p>Yhdessä tekeminen ja suunnittelu</p>	Työn jakaminen
<p>...ja sitten kaikkea semmoisia uusiakin asioita mistä sä oot itse vähän epävarma, että no mites nyt järjestetään...Vaikka nytkin oli meillä yksi semmoinen uusi eskarikokeilututkimus, niin sitten pystyy yhdessä sen toisen kanssa sumplia, että no miten täois järkevää tehdä.</p>	<p>Opettaja kuvaa uusista asioista aiheutuvaa epävarmuutta ja kertoo yhdessä miettimisen helpottavan tilannetta.</p>	<p>toisilta oppiminen</p> <p>työssä kehittyminen</p>	Työssä oppiminen

<p>Totta kai joskus saattaa olla haasteellistakin, että jos on kiire. Meidän suunnittelu-aika peruuntuu. Tulee muita palavereja vaikka siihen päälle. Niin sitten se on hankalaa, kun kuitenkin pitäisi pysyä samassa aikataulussa toisen luokan kanssa</p>	<p>Opettaja kertoo tiimityötä haastavista asioista, kiireestä, suunnitteluajan peruuttamisesta tai siitä, että on pysyttävä samassa aikataulussa toisen luokan kanssa.</p>	<p>Aikataulutaulukutus Kuormitus</p>	<p>Tiimityön haasteet</p>
---	--	---	---------------------------

Liite 4 Esimerkki lopullisten teemojen muodostumisesta alateemoista

Millainen merkitys tiimityöllä on opettajalle oman työnsä kannalta? (Kaikkien tutkittavien yhteinen taulukko)

Alateemat	Lopullinen teema
positiiviset kokemukset tiimityöstä työssä jaksaminen tiimin ja työparin tuki	Työhyvinvointi
ideoiden ja ajatusten jakaminen tietojen ja taitojen jakaminen vastuun jakaminen suunnittelun ja arvioinnin jakaminen vahvuuksien ja lahjakkuuksien hyödyntäminen työn jakaminen ja eriyttäminen	Työn jakaminen
toisilta oppiminen työssä kehittyminen työn kehittäminen	Työssä oppiminen
kuormitus aikataulutus ryhmäkoot henkilökemiat erilainen tapa toteuttaa työtä	Tiimityön haasteet