

**Luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja
sen merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille**

Piia Kärkkäinen

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

TIIVISTELMÄ

Kärkkäinen, Piia. 2024. Luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylän yliopisto. 93 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä heidän työhyvinvoinnilleen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto koostui viiden kolmella eri paikkakunnalla työskentelevän, yhteisopettajuutta työssään toteuttavan luokanopettajan haastatteluista. Aineisto kerättiin puolistrukturoituina teemahaastatteluiluina videoyhteyden välityksellä. Aineisto analysoitiin tulkitsevan fenomenologisen analyysin avulla.

Tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus koettiin myönteisenä asiana, joka mahdollisti luokanopettajien yhteissuunnittelun sekä opetustyön, kuten opettamisen, arvioinnin jakamisen sekä myös jaetun vastuun opetus- ja kasvatustyöstä. Yhteisopettajuuden mahdollisina haasteina koettiin luokanopettajien vuorovaiikutukseen ja ajan käyttöön liittyvät haasteet. Yhteisopettajuus nähtiin luokanopettajien työhyvinvointia tukevana asiana ja sitä tukee myös koulun yhteisopettajuutta tukeva toimintakulttuuri. Tämä ei kuitenkaan ole edellytys yhteisopettajuuden toteuttamiselle, vaan enemmän siihen vaikuttaa opettaa tahtotila ja oma halu.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että yhteisopettajuus tukee opettajien omaa ammatillista kehittymistä sekä työn kehittymistä samalla vahvistaen työhyvinvointia ja jaksamista. Yhteisopettajuus vaikuttaa opettajien työmotivaatioon, lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja tätä kautta lisää myös työn imua sekä sitoutuneisuutta vaativaan opetus- ja kasvatustyöhön.

Asiasanat: Luokanopettajat, yhteisopettajuus, työhyvinvointi

Sisältö

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YHTEISOPETTAJUUS LUOKANOPETTAJAN YHTEISTYÖ- MUOTONA	8
	2.1 Yhteisopettajuuteen liittyvä käsitteistö	8
	2.2 Yhteisopettajuuden ammatilliset mahdollisuudet ja haasteet	11
3	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI	15
	3.1 Työhyvinvoinnin käsite	15
	3.2 Työn voimavarat ja -vaatimukset	17
	3.3 Työhyvinvoinnin voimavaramalli	18
	3.4 Opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksia	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu	27
	5.3 Aineiston analyysi	30
	5.4 Eettiset ratkaisut	33
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	36
	6.1 Luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta	37
	6.1.1 Yhteissuunnittelu ja työn jakaminen opetustyön arkea helpottamassa	37
	6.1.2 Pedagogisiin käytäntöihin ja yhteistyön liittyvät vaikeudet yhteisopettajuuden esteenä	42

6.1.3	Työyhteisön ja yksilön vaatimukset yhteisopettajuuden mahdollistajina	45
6.2	Yhteisopettajuuden merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille	49
6.2.1	Työhyvinvointiin liittyvät yksilötason merkitykset.....	49
6.2.2	Työhyvinvointiin liittyvät työyhteisötason merkitykset	51
6.3	Tutkimustulosten tulkinta.....	55
6.3.1	Pedagogisten käytänteiden tulkinta	55
6.3.2	Opettajien välisen vuorovaikutuksen tulkinta	56
6.3.3	Koulun rakenteellisiin tekijöihin ja toimintakulttuuriin liittyvä tulkinta	57
6.3.4	Tulosten tulkinta työhyvinvoinnin voimavaramallin näkökulmasta.....	59
7	POHDINTA.....	62
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset	62
7.2	Tutkimusprosessin ja luotettavuuden arviointi	65
7.3	Luotettavuuden arviointi	67
7.4	Jatkotutkimusaiheet.....	72
	LÄHTEET	74
	LIITTEET.....	81

1 JOHDANTO

Elämme maailmassa, jossa muutokset ovat jatkuvia. Niitä tapahtuu kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla ja ne koskevat myös kouluja sekä opettajan työtä. Opetusalan työbarometrin (Golnick & Ilves, 2021, s. 5) mukaan työn murros ja teknologian, kuten digitalisaation, tuomat muutokset sekä koronapandemian aiheuttamat pitkäkestoiset vaikutukset työhön sekä lapsiin ja nuoriin vaikuttavat opetustyöhön. Kouluissa vaaditaan keinoja haasteista selviämiseen ja opettajien työssä jaksamisen tukemiseen (Golnick & Ilves, 2021, s. 5).

Opettajan työ itsessään on myös kokenut muutoksia vuosikymmenten aikana. Opettajan työhön on kuulunut jo pitkään autonomia, joka on näyttäytynyt oikeutena päättää omaan työhön liittyvistä asioista. Strong ja Yoshida (2014) toteavat, että opettajan autonomiaa on pidetty keskeisenä tekijänä opettajan aseman määrittelyssä ja työtyytyväisyydessä, ja Vangriekenin ym. (2017a) mukaan luokkahuoneautonomiaan on kuulunut opettajan oikeus tehdä itsenäisiä päätöksiä luokkahuoneen sisällä. Perusopetuslakiin tullut muutos (Perusopetuslaki, 2010) oppilaille tarjottavasta kolmiportaisesta tuesta sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) esitetty edellytys opettajien keskinäisestä yhteistyöstä ovat lisänneet tarvetta muuttaa opettajan työtä yhteisöllisemmäksi. Sinkkosen ym. (2018) mukaan koulu ja opetusala elävät muutoksessa, joka koskee siirtymistä kohti inklusiivista koulua ja opetusta. Sekä Sinkkonen ym. (2018) että Lakkala ym. (2021) toteavat, että opettajilta vaaditaan entistä enemmän pedagogista yhteistyötä, vuorovaikutustaitoja, joustavuutta sekä oman työn kehittämistä, jotta muuttuneisiin sekä kaikkien erilaisten oppilaiden tarpeisiin pystytään vastaamaan. Opettajan työssä on edelleen autonomiaa, mutta Vangriekenin ym. (2017a) mukaan se ei estä opettajien yhteistyötä, ja kouluhin olisi luotava sellainen ilmapiiri, jossa opettajilla olisi mahdollista tehdä yhteistyötä autonomia huomioiden. Tällöin opettajan autonomia ja opettajien väli-

nen yhteistyö vahvistavat toisiaan. Sinkkonen ym. (2018) lisäävät, että opetus-
henkilöstön tulisi töiden jakamisen sijaan pyrkiä yhdessä tekemiseen ja tämä
edellyttää koulun toimintakulttuurin kehittämistä.

Opettajan työn erilaiset vaatimukset ovat lisänneet opettajien paineita sel-
viytyä työstään. Opettajien työhyvinvointi on tekijä, johon tulisi kiinnittää huo-
miota. Hascher ja Waber (2021) tuovat lähes sata tutkimusta käsittäneessä kat-
saustutkimuksessaan esille huolensa opettajan hyvinvoinnin vaarantumisesta,
johon liittyy opettajan työn suuri kuormitus sekä yhteiskunnalliset ja poliittiset
paineet. Opettajan hyvinvoinnin katsotaan olevan yhteydessä opetuksen laatuun
(Hascher & Waber, 2021). Opetusalan työolobarometrin (Golnick & Ilves, 2021, s.
14) mukaan opettajien työmäärä on kasvanut vuodesta 2017 alkaen ja vuonna
2021 60 % tutkimukseen osallistuneista koki erittäin tai melko usein töitä olevan
liikaa. Kaupin ym. (2022) tekemän opettajien työhyvinvointia koskevan tutki-
muksen mukaan tämänhetkisen opetussuunnitelman käyttöönotto on tuonut
opettajan työhön ja rooliin muutoksia, joilla on ollut moninaisia seurauksia opet-
tajan työhön, kuten tarve oppilaiden itseohjautuvuuden tukemiseen ja opettajien
välisen yhteistyön lisäämiseen. Myös opettajien työhyvinvoinnin on katsottu hei-
kentyneen tämänhetkisen opetussuunnitelman seurauksena (Kauppi ym., 2022).
Yhtenä ratkaisuna kasvaneisiin opettajan työn vaatimuksiin sekä keinona opet-
tajien työhyvinvoinnin tukemiseen nähdään yhteisopettajuus.

Opettajien yhdessä opettaminen ei ole ilmiönä uusi, vaan sitä on toteutettu
maailmalla jo 1950-luvulta lähtien (Vembye ym., 2024; Sirkko, 2020), ja Suomessa
yhdessä opettaminen alkoi 1960-luvulla (Sirkko, 2020). Opettajien yhdessä opet-
tamisesta on kirjallisuudessa ja puheessa käytetty rinnakkain ja päällekkäin kä-
sitteitä yhteisopetus, samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus. Tässä tutkimuk-
sessa käsitteenä käytetään yhteisopettajuutta, jonka Cook ja Friend (1995, s. 2–3)
määrittelevät kahden tai useamman opettajan aktiiviseksi heterogeenisen ryh-
män yhdessä opettamiseksi samassa fyysisessä tilassa. Yhteisopettajuudessa
opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta sekä arvioivat oppilai-
den vahvuuksia, heikkouksia sekä heidän edistymistään yhdessä (Cook & Friend
1995, s. 2–3, Kokko, 2021). Vaikka yhteisopettajuus ei ole uusi ilmiö, muutokset

opettajan työssä ja roolissa sekä niiden vaikutukset työhyvinvointiin pakottavat miettimään uusia mahdollisuuksia ja keinoja, kuinka opettajan työtä voisi kehittää ja mahdollisesti helpottaa.

Erityisopettajalla on ollut vahva rooli yhteisopettajuudessa ja erilaisten oppijoiden tukemisessa (Takala ja Saarinen, 2020). Yleisimmin yhteisopettajuutta on toteutettu erityisopettajan ja luokanopettajan välisenä toimintana (Rytivaara ym, 2024; Sirkko, 2020, Solis ym. 2012). Rytivaaran ym. (2024) mukaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa eri kokoonpanoina erityisopettajien, aineenopettajien ja luokanopettajien kesken. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuutta lähestytään luokanopettajien välisenä yhteisopettajuutena, jota tarkastellaan luokanopettajien näkökulmasta. Luokanopettajien välisen yhteisopettajuuden tutkiminen on ajankohtaista, koska Sirkon (2020) mukaan kolmiportaisen tuen käyttöönotto erilaisten oppijoiden tukemisessa on lisännyt tarvetta luokanopettajien väliseen yhteisopettajuuteen. Lisäksi opettajien työssä jaksamisen haasteet ovat kasvaneet viime vuosina (Golnick & Ilves, 2021). Yhteisopettajuus voi olla mahdollinen keino tukea opettajien opetustyötä sekä työhyvinvointia ja jaksamista vaativassa kasvatustyössä.

Tutkimuksessani tarkastelen luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä heidän työhyvinvointiinsa. Kokko (2021) toi tutkimuksessaan jatkotutkimusaiheena esille, että yhteisopettajuutta olisi hyvä tutkia opettajien työssä jaksamisen näkökulmasta. Myös Hascher ja Waber (2021) toteavat katsaustutkimuksessaan, että opettajan työn sosiaalista ulottuvuutta, johon yhteisopettajuus lukeutuu, olisi hyvä tutkia opettajan hyvinvoinnin kannalta. Näistä näkökulmista ja omasta kiinnostuksestani asiaa kohtaan, heräsi mielenkiinto tutkia, miten luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden ja millaisia mahdollisia hyötyjä tai haasteita siihen liittyy, sekä onko yhteisopettajuudella merkitystä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tutkimus mahdollisesti antaa lisätietoa luokanopettajien koulutusta järjestävälle taholle yhteisopettajuudesta ja sitä voi tarvittaessa hyödyntää esimerkiksi koulutusten suunnittelussa ja kehittämisessä.

2 YHTEISOPETTAJUUS LUOKANOPETTAJAN YHTEISTYÖMUOTONA

Tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuudella kuvataan usein luokanopettajan ja erityisopettajan tai aineenopettajan ja erityisopettajan keskinäistä toimintaa, mutta tutkimukseni keskittyy kahden tai useamman luokanopettajan toteuttamaan yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuutta on tutkittu niin opettajien kuin oppilaiden näkökulmasta, mutta tutkimukseni keskittyy opettajan näkökulmaan. Yhteisopettajuudessa on useita toimintamalleja, miten sitä voidaan toteuttaa. Yhteisopettajuus mahdollistaa luokanopettajien työskentelymuotojen moninaisuuden, mutta siihen liittyy myös haasteita.

2.1 Yhteisopettajuuteen liittyvä käsitteistö

Yhteisopettajuuden kenttä on hajanainen, ja kirjallisuudessa sekä puheessa käytetään yhdessä opettamisesta erilaisia käsitteitä, kuten yhteisopetus, samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus. Nämä käsitteet sekoitetaan keskenään ja niitä käytetään myös samaa tarkoittavina, vaikka käsitteillä on eri määritelmä. Historian näkökulmasta käsitteitä on käytetty kirjavasti. Vembyen ym. (2024) mukaan yhteistoiminnallisia malleja, johon yhteisopettajuus myös luetaan kuuluvaksi, on sovellettu opetuksessa jo 1950-luvulta lähtien. Sirkko (2020) esittää, että Yhdysvalloissa 1950-luvulla useamman opettajan yhteisopetusta kokeiltiin suurille ryhmille opettajapulan vuoksi, ja aluksi sitä kutsuttiin tiimiopetukseksi, team teaching. Edelleen Sirkko toteaa, että Suomessa 1960-luvulla alettiin kutsua useamman opettajan tekemää yhteistyötä samanaikaisopetukseksi ja aluksi sitä toteuttivat yksittäiset opettajat, mutta säännöllisemmäksi toiminta muuttui vuonna 1975 Kouluhallituksen erityisopettajan toimintaan annettujen ohjeiden myötä. Yhdessä opettamisen tai yhteisopetuksen käsitettä, co-teaching alettiin käyttämään 1990-luvulla, ja sillä vastattiin opettajien tarpeisiin luokassa (Saloviita, 2016, s. 7–8).

Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käsitteiden yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus käyttö vaihtelee eri lähteissä ja se riippuu myös kirjoittajasta, mitä käsitettä hän käyttää. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, s. 5) toteavat, että yhteisopettajuus ja samanaikaisopetuskäsitteitä käytetään usein samassa merkityksessä viittamaan tilanteeseen, jossa kaksi opettajaa jakaa keskenään sen opetustyön, jonka yleisesti on tehnyt yksi opettaja. Saarenketo (2016) käyttää omassa väitöskirjassaan samanaikaisopetuskäsitettä kuvatessaan englannin aineenopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan yhteisen opetusryhmän opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Suomessa on yleistynyt yhteisopettajuuden käsitteen käyttö kuvaamaan opettajien yhteistyössä toteutettavaa pedagogista toimintaa, johon opettajia ohjataan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 65, 68) on ajatus yhteisopettajuudesta opettajien moniammatillisena yhteistyönä, mutta edelleen kuitenkin opetussuunnitelmassa käytetään termiä samanaikaisopetus, joka terminä esiintyy ainoastaan kaksi kertaa koko opetussuunnitelmassa ja tällöin sillä viitataan tehostetun tuen pedagogisiin ratkaisuihin sekä henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, HOJKS. Kansainvälisessä kirjallisuudessa yhteisopettajuudesta käytetään yleisesti käsitettä co-teaching, koska englannin kielessä yhteisopettajuudelle ei ole olemassa omaa käsitettä.

Useissa, erityisesti kansainvälisissä tutkimuksissa viitataan Cookin ja Friendin (1995) määritelmään yhteisopettajuudesta. Cook ja Friend (1995, s. 2–3) ovat määritelleet yhteisopettajuuden käsitteen kahden tai useamman opettajan heterogeenisen oppilasryhmän aktiiviseksi yhdessä opettamiseksi samassa fyysisessä tilassa. Edelleen Cookin ja Friendin määritelmän mukaan opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetusta sekä arvioivat yhdessä opetusta sekä oppilaiden vahvuuksia, heikkouksia sekä heidän edistymistään. Muun muassa Takala ja Saarinen (2020) ja Kokko (2021) ovat samoilla linjoilla Cookin ja Friendin yhteisopettajuutta koskevan määritelmän kanssa. Takala ja Saarinen (2020) toteavat, että yhteisopettajuus mahdollistaa useamman opettajan osaamisen hyödyntämi-

sen samanaikaisesti. Kokko (2021) taas puolestaan toteaa, että yhteisopettajuudessa opettajien yhteistyön syvyys vaihtelee, joka näkyy yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Toriseva ym. (2022, s. 56) toteavatkin, että onnistunut yhteisopettajuus edellyttää opettajien positiivista keskinäistä riippuvuutta, hyviä sosiaalisia taitoja sekä kykyä tehdä ryhmässä töitä, johon Beninghofin (2020, s. 9) mukaan kuuluu myös opettajien yhteinen keskustelu opetuskäytänteistä. Yhteisopettajuudessa huomioidaan kaikki oppilaat eikä vain erityisoppilaat, ja Sirkon ym. (2020) mukaan se on keino vastata ja kehittää opetusta inklusiivisempaan suuntaan. Fluijt ym. (2016) toteavat, että jokainen oppilas tulisi kohdata yksilönä, jolla on omat kehitysmahdollisuutensa ja tulevaisuus, ja kaikilla opettajalla tulisi olla yhteinen näkemys yhteisestä vastuusta koskien kaikkien oppilaiden hyvää opetusta ja oppimista.

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa eri mallien avulla, jotka määräytyvät sen mukaan, millainen rooli opettajalla on suhteessa toiseen opettajaan sekä kuinka he ovat vuorovaikutuksessa ja sitoutuneina erilaisiin oppilasryhmiin (Rytivaara ym., 2024; Rytivaara & Pulkkinen, 2015, s. 25). Rytivaara ym. (2024) jakavat yhteisopetuksen mallit seuraavasti: avustavassa opetuksessa toinen opettaja vastaa opetuksesta toisen opettajan avustaessa oppilaita, rinnakkain opettamisessa oppilaat on jaettu pienempiin ryhmiin ja kukin opettaja opettaa omaa ryhmäänsä, pysäkki-/pistetyöskentelyssä oppilaat työskentelevät eri työpisteissä, vaihtoehtoisessa opetuksessa opettajat vaihtelevat sitä, kumpi opettajista johtaa opetusta ja tiimiopettamisessa opettajat opettavat yhdessä koko luokkaa roolien vaihtuessa joustavasti. Opettajat voivat omassa työssään päättää, millä tavoin ja missä laajuudessa he toteuttavat yhteisopettajuutta eri oppiaineiden opetuksessa (Kokko, 2021).

Tutkimuksessani käytän käsitettä yhteisopettajuus, koska se on käsitteenä laajempi kuin esimerkiksi samanaikais- tai yhteisopetus. Perustan valintani käyttäen yhteisopettajuuskäsitettä edellä mainittuihin Cookin ja Friendin (1995) sekä Fluijtin ym. (2016) laaja-alaisiin näkemyksiin yhteisopettajuudesta kokonaisval-

taisena pedagogisena toimintana, joka sisältää opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sekä vastuun kaikkien oppilaiden hyvästä oppimisesta ja opetuksesta. Se sisältää myös kodin ja koulun välisen yhteistyön.

2.2 Yhteisopettajuuden ammatilliset mahdollisuudet ja haasteet

Yhteisopettajuuteen liittyy sekä mahdollisuuksia että haasteita. Kauppi ym. (2022) tuovat tutkimuksessaan esille, että yhteisopettajuus on lisääntynyt viimeisimmän opetussuunnitelman käyttöönoton myötä ja osa opettajista kokee yhteisopettajuuden hyvänä ja toimivana työskentelytapana, kun osa taas kokee sen säästökeinona. Yhteisopettajuuden mahdollisuuksista ja hyödyistä on erilaisia näkemyksiä, ja ne kohdistuvat opettajan omaan osaamiseen ja sen kehittymiseen, konkreettisiin opetuskäytänteisiin, oppilaisiin sekä myös kouluyhteisön kehittämiseen.

Opettajien ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen on useita erilaisia näkemyksiä. Opettajan rooli on muuttunut yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen, ja Sirkko ym. (2020) ja Kauppi ym. (2022) toteavat, että opettajien muuttunut rooli yhteisopettajuuden myötä vahvistaa ja tukee opettajien oman osaamisen kehittymistä sekä ammatillista kehittymistä. Opettajan osaaminen ja ammattitaito kehittyvät monin eri tavoin yhteisopettajuudessa. Rytivaaran ym. (2024) katsaustutkimuksessa nousseiden näkemysten mukaan opettajat oppivat yhteisopettajuudessa sekä yhdessä että toisiltaan, mutta oppiminen kohdistuu usein yksilöön eikä yhteisopettajuudessa toimivaan tiimiin. Vera-Gajardon ja Müller-Ferrésin (2020) Chilessä toteutetun tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa opettajien oman työn kehittämisen heidän vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen kautta. Useissa tutkimuksissa tuodaan esille myös jakaminen osana opettajan ammatillista kehittymistä. Sinkkonen ym. (2018) esittävät Morrocon ja Aquilarin (2002) näkemyksen, jonka mukaan opettajien asiantuntijuus vahvistuu jakamalla käytänteitä ja tietoja, ja Kaupin ym. (2022) mukaan opettajat oppivat toisiltaan jakamalla opettamista ja työtehtäviä yhdessä. Yhteisopettajuudella on keskeinen rooli paitsi opettajien ammatillisessa kehittämisessä, mutta

myös kouluyhteisön ammatillisessa kehittämisessä. Vangriekenin ym. (2017b) mukaan kouluyhteisö voidaan käsittää kontekstina, joka mahdollistaa opettajien oppimisen ja kehittymisen, mutta toisaalta taas ammatillinen kehittyminen voi toimia myös kouluyhteisön kehittäjänä. Vangrieken ym. toteavat edelleen, että kouluyhteisö toimii mielekkäänä kontekstina opettajien ammatilliselle kehittämiselle, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa, ja vuorovaikutus ja ammatillinen kehittyminen vahvistavat kouluyhteisön piirteitä ja tätä tukee myös Havu-Nuutisen ym. (2019) näkemys yhteisopettajuudesta opettajien ammatillista kehittymistä tukevana toimintamallina.

Yhteisopettajuudesta on tutkimusten mukaan käytännön hyötyä opetus-työhön sekä oppilaiden kohtaamiseen. Yhteisopettajuus monipuolistaa opetusta ja mahdollistaa materiaalien jakamisen ja erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisen opetuksessa, ja niiden kautta on mahdollista rakentaa erilaisia oppimiskokemuksia (Kauppi ym., 2022). Yhteisopettajuudessa opettajat ottavat yhdessä vastuuta opettamisesta ja oppilaista. Kokko (2021) esittää, että yhteisopettajuudessa on mahdollista opetuksessa hyödyntää koulun eri tiloja sekä jakaa oppilaita erilaisiin, joustaviin ryhmiin, joka hänen sekä Loukomiehen ja Laineen (2023, Luku: Yhteisopettajuus ja kollegiaalinen tuki) mukaan voi edistää levottoman luokan opettamista ja työrauhan säilyttämistä luokassa.

Voimassa olevan perusopetussuunnitelman (2014) tavoitteena on kehittää kouluja inklusiivisimmiksi sekä lisätä opettajien yhteistyötä. (Takala ym., 2020, s. 144). Luokissa on erilaisia oppilaita, joilla on erilaiset tarpeet ja vaatimukset. Kokko (2021) ja Nápoles (2024) näkevät yhteisopettajuuden yhtenä keskeisimpänä hyötynä eriyttämisen. Opetuksen eriyttämiseen liittyy oppilaantuntemus, joka nousee esille useissa tutkimuksissa ja se mahdollistaa erilaisten oppilaiden tukemisen. Rytivaaran ym. (2023) mukaan opettajien yhteisopettajuus tukee heidän oppilaantuntemustaan oppilaiden tarkkailun ja toisilta samoja oppilaita opettavilta opettajilta saatavan tiedon kautta ja se auttaa ymmärtämään oppilaiden monimuotoisuutta. Vembyen (2024) toteaa, että yhteistoiminnallisilla opetusmalleilla, kuten yhteisopettajuudella on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden

saavutuksiin ja Nápolesin (2024) mukaan se lisää oppilaiden oppimismahdollisuuksia sekä opettajien mahdollisuuksia antaa oppilaille lisäpalautetta ja näkökulmia oppimiseen. Yhteisopettajuudessa on Rytivaaran ym. (2023) mukaan oppilaantuntemuksella ja oppilaiden monimuotoisuuden ymmärtämisellä vaikutusta myös arviointiin. Lisäksi se vähentää väärinkäsityksiä ja vääriä tulkintoja oppilaista (Rytivaara ym., 2023). Kaikilla edellä kuvatuilla asioilla vaikutetaan myös opetuksen laatuun (Kokko, 2021).

Haasteet yhteisopettajuudessa voivat liittyä koulun toimintakulttuuriin tai itse yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Jos koulu ei ole valmis yhteisopettajuuteen tai sen toimintakulttuuri ei sitä tue, se voi estää tai vaikeuttaa yhteisopettajuuden toteuttamista. Tämä voi lisätä opettajien kokemaa työn kuormitusta. Kokon (2021) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden haasteina voivat olla sopivan työparin löytäminen, sopivien yhteisopettajuusmallien puuttuminen ja koulun johdon tuen puute. Yhteisopettajuutta ei tutkimuksen mukaan nähty hyvänä työskentelymuotona, jos opettajien käsitykset opetuksesta, kasvatuksesta tai perusarvoista eroavat liikaa toisistaan (Kokko, 2021). Loukomiehen ja Laineen (2023, Luku: Yhteisopettajuus ja kollegiaalinen tuki) mukaan onkin tärkeää pohdita etukäteen ja keskustella, kuinka ristiriitatilanteissa toimitaan.

Muckenthaler ym. (2019) pohtivat yhteisopettajuuden haasteita koulun johdon roolin kautta toteamalla, että opettajat, jotka pakotetaan koulun johdon toimesta toteuttamaan yhteisopettajuutta, kokevat sen vastenmieliseksi ja se lisää heidän kokemaa kuormitusta. Toisaalta taas opettajat, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta omasta tahdostaan ja intensiivisesti, kokevat kuormittuneisuutta vähemmän. Tämä luo koulun johdolle paineita keksiä keinoja saada opettajat tekemään yhteistyötä tiiviimmin ja toimimaan yhteisopettajuudessa. Mackeyn ym. (2018) mukaan koulun johdolla ja johtajilla on olennainen rooli opettajien tukemisessa ja koulun toimintakulttuurin muutoksessa siirryttäessä yhteisopettajuuteen. Koulun johdolla on mahdollisuudet tukea erilaisten opettajien yhteistyötä ja erilaisia tapoja toteuttaa opetus- ja kasvatustyötä yhdessä. Loukomies ja Laine (2023, Luku: Yhteisopettajuus ja kollegiaalinen tuki) toteavat, että koulun toimintakulttuuri, joka tukee psykologista turvallisuuden kokemusta, hyväksyy myös

virheiden tekemisen eikä siitä syyllistetä ketään. Ilman koulun ja sen johdon tukea, yhteisopettajuutta voi olla mahdotonta tai ainakin sitä on vaikeaa toteuttaa. Toisaalta pakottaminen yhteisopettajuuteen ei myöskään todennäköisesti johda toivottuun lopputulokseen koulun ja opettajien näkökulmasta. Muckenthaler ym. (2019) tuovat esille, että koulun johdon tulisi ottaa opettajat mukaan suunnitellussa tai kehittäessään yhteisopettajuutta, jotta opettajat motivoituisivat itse toteuttamaan yhteisopettajuutta eikä se olisi ”ylhäältä johdettu” pakko.

3 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Työhyvinvointi kuuluu keskeisenä osana yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, ja työnimu sekä työn voimavarat ja vaatimukset ovat keskeisiä käsitteitä työhyvinvoinnissa. Opettajien työhyvinvointitutkimus on osa työelämän hyvinvointitutkimuksen kenttää, ja kuten muillakin työntekijöillä, myös opettajilla työhyvinvointi liittyy jokapäiväiseen työskentelyyn. Opettajien työhyvinvoinnin tukemisella voidaan vaikuttaa työhön sitoutuneisuuteen ja työssä jaksamiseen.

3.1 Työhyvinvoinnin käsite

Hyvinvointi on moniulotteinen käsite, jota monet tutkijat ovat yrittäneet selittää. Siihen liittyy läheisesti työhyvinvointi, ja luokanopettajien työhyvinvointia pohdittaessa tulee esille usein myös hyvinvoinnin käsite. Nämä eivät ole toisiaan poissulkevia käsitteitä. Hyvinvointi liitetään usein hyvään elämään. Salonen ja Konkka (2022) toteavat, että hyvinvointi kuvaa usein elämän tilaa tai laatua, joka koetaan hyväksi. Edelleen Salonen ja Konkka esittävät, että hyvinvoinnin käsitteen taustalla pidetään antiikin Kreikan hedonistista ja eudaimonista hyvinvointia. Hedonistisen hyvinvoinnin perusta liittyy elämän mielekkyyteen, mielihyvään ja tyytyväisyyteen, ja eudaimonistinen hyvinvointi perustuu suhteeseen omannäköisen ja merkitykselliseksi koetun elämän elämisestä itsen ja ympärillä olevan todellisuuden välillä, jossa muodostuu elämälle sitä tukevia tarkoituksia (Salonen & Konkka, 2022). Hascherin ja Waberin (2021) katsaustutkimuksen mukaan, joka pohjautui lähes sataan opettajien hyvinvointia koskevaan tutkimukseen vuosina 2000-2019, hyvinvointikäsite sisältää näkökulmia usealta tutkimusalalta, kuten hyvinvointipsykologiasta, positiivisesta psykologiasta, työ- ja organisaatiopsykologiasta sekä terveystieteen alalta, ja hyvinvointia on käsitelty myös yksilöllisessä psykologiassa ja sosiologiassa.

Työhyvinvoinnin käsitettä määritellään myös monin tavoin ja osassa määritelmistä se kytketään yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Vartiaisen (2017) mukaan työhyvinvointi on subjektiivisesti koettu hyvinvoinnin tila, johon

vaikuttavat yksilön työkyky ja terveys, työ ja työympäristö sekä työpaikan ihmissuhteet, johtaminen ja työantajapolitiikka. Edelleen Vartiainen toteaa, että työhyvinvointi rakentuu vuorovaikutuksessa muun elämän ja kokonaisyhyvinvoinnin kanssa. Työhyvinvoinnissa on nähtävillä sekä yksilöön että työyhteisöön kohdistuvat vaikutukset ja ne ovat yhteydessä toisiinsa. Työhyvinvointi muodostuu työstä ja sen mielekkyydestä, ja sitä lisäävät esimerkiksi hyvä ja motivoiva johtaminen, työyhteisön ilmapiiri ja työntekijöiden ammattitaito (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2023). Mäkikangas ja Hakanen (2017) toteavat, että työhyvinvoinnilla nähdään olevan lyhyt- tai pitkäkestoisia tai myönteisiä ja kielteisiä seurauksia yksilöille. Seuraukset voivat vaikuttaa työssä viihtymiseen, työhön sitoutumiseen, työn kuormittuneisuuden kokemiseen sekä työssä jaksamiseen. Cabrita ja Duarte (2023) toteavat, että se, miten työntekijä viihtyy työssään, on keskeisessä roolissa siinä, miten hän toimii työpaikallaan. Sosiaali- ja terveysministeriön (2023) mukaan työhyvinvointi vaikuttaa työntekijöiden työssä jaksamiseen ja työntekijän työhyvinvoinnin kasvaessa työn tuottavuus sekä työhön sitoutuminen lisääntyvät ja sairauspoissaolojen määrä laskee. Työhyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu sekä työnantajalle että työntekijälle (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2023).

Työhyvinvoinnin yhteydessä puhutaan työn imusta tai työn intohimosta, joka vaikuttaa työntekijän työmotivaatioon ja työstä suoriutumiseen. Työn imusta tai intohimosta on hyötyä sekä työntekijälle että työnantajalle ja Mäkikankaan ja Hakasen (2017) mukaan sillä on myönteisiä seurauksia yksilön hyvinvoinnille. Mäkikangas ja Hakanen (2017) tuovat artikkelissaan esille Christina Maslachin ja Michael Leiterin (1997) määritelmän työn imusta, jonka mukaan se on työuupumuksen vastakohta ja koostuu työntekijän energisyyden, sitoutuneisuuden ja pystyvyyden kokemuksista. Mankan ja Mankan (2023, s. 52) näkemyksen mukaan työn imu tarkoittaa työssä koettua ja suhteellisen pysyvää aktiivista tunteiden ja motivaation täyttymyksen tilaa, joihin liittyvät tarmokkuuden, omistautumisen ja uppoutumisen kokemukset. Cabritan ja Duarten (2023) mukaan taas se, miten työntekijä sisäistää työpaikan vaatimukset ja odotukset vai-

kuttavat hänen työntohimoonsa ja sitä kautta työhyvinvointiin, ja työntekijän tasapainoinen intohimo näyttäytyy henkilökohtaisena voimavarana, joka estää negatiivisten vaikutteiden syntymistä. Pakkomieltainen intohimo työhön taas asettaa työntekijälle entistä enemmän vaatimuksia ja se lisää negatiivisia tunteita työpaikalla.

3.2 Työn voimavarat ja -vaatimukset

Mankan ja Mankan (2023, s. 53) edellä mainittu työn imun käsite liittyy työn voimavarojen ja vaatimusten malliin. Työn vaatimusten ja voimavarojen tulisi olla tasapainossa, että ne tukevat yksilön työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Työn vaatimukset koetaan usein negatiivisina, vaikka niillä voi olla myös yksilön kannalta suotuisia vaikutuksia. Maunon ym. (2017) mukaan työn vaatimukset jaetaan määrällisiin vaatimuksiin, kuten työmäärään ja työtahtiin, sekä laadullisiin vaatimuksiin, kuten erilaisiin taitoihin, joita työstä suoriutuminen vaatii, ja nämä vaatimukset voivat joissakin tilanteissa kuormittaa työntekijää liiaksi ja vaikuttaa haitallisesti hänen hyvinvointiinsa. Määrällisistä vaatimuksista esimerkiksi työn intensiivisyyden vaatimukset ovat yhteydessä lisääntyneeseen työuupumukseen ja työtyytymättömyyteen, ja laadulliset vaatimukset, kuten roolien epäselvyys tai rooliristiriidat ovat yhteydessä työuupumisen kokemiseen (Mauno ym., 2017). Mankan ja Mankan (2023, s. 53) mukaan työn vaatimuksia ovat lisäksi työn ja työympäristöön liittyvät fyysiset (esimerkiksi työvälineiden puutteet, melu, sisäilmaongelmat), psyykkiset (esimerkiksi emotionaalisesti kuormittavat asiakas-tilanteet), sosiaaliset (esimerkiksi erimielisyydet tai riidat) tai organisatoriset (esimerkiksi muutokset organisaatiossa) vaatimukset, jotka voivat vaatia työntekijältä fyysisiä tai psyykkisiä ponnisteluja. Toisaalta työn vaatimukset myös voivat lisätä työn imua, jolloin ne liittyvät työn vastuullisuuteen, erilaisiin työtä koskeviin oppimis- ja päätöksentekovaatimuksiin (Manka & Manka, 2023, s. 53).

Työn voimavarat ovat tekijöitä, jotka auttavat yksilöä työstä selviytymisessä ja tukevat hänen työhyvinvointiaan. Mäkikankaan ja Hakasen (2017) mu-

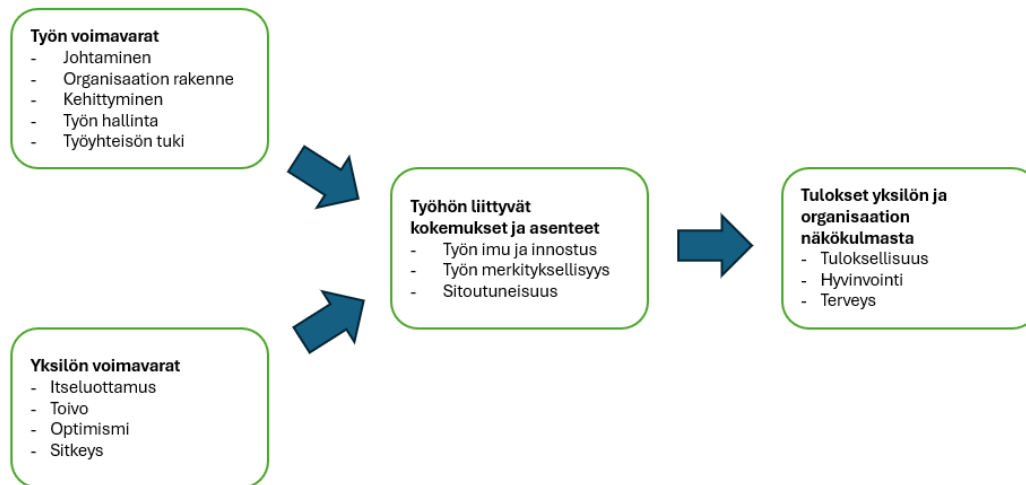
kaan työn voimavarat ovat työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja organisatorisia piirteitä, jotka auttavat työntekijää saavuttamaan työn tavoitteet sekä auttavat kohtaamaan ja vähentämään työssä koettuja vaatimuksia. Yksilön yksilölliset voimavarat edistävät työn imun kokemista ja työn imu auttaa työntekijää selviytymään työn haasteista (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Manka ja Manka (2023, s. 53) mainitsemassa työn voimavarojen ja vaatimusten mallissa voimavarat koostuvat fyysisistä (esimerkiksi sopivat työtilat ja -välineet), psykologisista (esimerkiksi työn kehittävyys), sosiaalisista (työkavereiden ja esihenkilön tuki) sekä organisatorisista tekijöistä (esimerkiksi psykologisesti turvallinen ilmapiiri, omaan työhön vaikuttamismahdollisuudet). Edelleen Manka ja Manka (2023, s. 102) tuovat esille, että liian kovat työn vaatimukset vaikuttavat työntekijän uupumiseen ja sitä kautta sairastumiseen, ja työn voimavarat taas ovat yhteydessä työn imuun ja sitä kautta työhön sitoutumiseen.

3.3 Työhyvinvoinnin voimavaramalli

Manka ja Manka (2023, s. 96) mukaan viimevuosina on korostettu työhyvinvoinnin kehittämistä ja myönteisiä voimavaroja. Hyvinvointia edistetään lisäämällä työn voimavarojen kehittämistä sekä pitämällä työn vaatimukset kohtuullisena (Manka ja Manka, 2023, s. 97). Manka ja Manka tuovat teoksessaan esille työhyvinvoinnin voimavaramallin (kuvio 1), joka on luotu Pohjoismaisen ministerineuvoston rahoittamassa projektissa. Sen avulla kuvataan työn ja yksilön voimavarojen suhdetta, joka mahdollistaa työn imun (Manka ja Manka 2023, s. 97; Christensen 2009). Manka ja Manka (2023, s. 96) toteavat, että voimavaratekijät ovat tilanneriippuvaisia ja muuttuvia, ja ne ovat yksilöllisiä, yhteisöllisiä (vuorovaikutuksellisia) ja rakenteellisia (organisatorisia).

Kuvio 1

Työhyvinvoinnin voimavaramalli (Christensen, 2009; Manka & Manka, 2023, s. 97)



Voimavaramallissa yksilöllisinä voimaannuttavina voimavaroina ovat esimerkiksi toiveikkuus ja tehokkuususkomukset, ja työn voimavaratekijöinä muun muassa esihenkilön sosiaalinen tuki, innovatiivinen ilmapiiri ja työn hallinta (Manka & Manka, 2023, s. 97). Yksilön työhyvinvointia tukeviin voimavaroihin liittyy myös työn mielekkyys, johon Christensenin (2009) mukaan vaikuttavat resurssitekijät, joita ovat muun muassa autonomia, kontrolli, sosiaalinen tuki sekä myönteiset kokemukset esimerkiksi flow-tunne. Sekä työn että yksilön voimavarat vaikuttavat flow-kokemukseen työssä ja tätä kautta myönteiseen suhtautumiseen työhön ja sen suorittamiseen (Christensen, 2009).

3.4 Opettajien työhyvinvoinnin ulottuvuuksia

Opettajien työhyvinvoinnin vaatimuksiin ja voimavaroihin vaikuttavat monet tekijät, kuten resurssit ja muuttuneet opetuskäytännöt. Hascherin ja Waberin (2021) mukaan työn kuormittavuus, organisatoriset tekijät sekä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin. Viimeaikaisissa opettajia koskevissa tutkimuksissa 2020-luvulla on noussut esille yhtenä merkittävänä tekijänä opettajien muuttuneeseen työhön ja työhyvinvoinnin heikkenemiseen vaikuttavana tekijänä Covid 19-pandemia. Sen vaikutukset

luokanopettajien hyvinvointiin ovat olleet Suomessa ja kansainvälisesti samansuuntaisia. Opettajien työssä on tapahtunut koronapandemian myötä muutoksia, joilla on ollut yksilöön itseensä, työhön ja työyhteisöön kohdistuvia vaikutuksia. Suomessa, Euroopassa, Yhdysvalloissa ja Lähi-Idässä opettajat ovat kokeneet, että koronapandemia on lisännyt opettajien työmäärää ja sen myötä opettajien kokema stressi ja työuupumus ovat lisääntyneet (Awwad-Tabry ym., 2023; Nohilly ym., 2023; Marshall ym., 2024, Salmela-Aro ym. 2022). Awwad-Tabry ym. (2023) toteavat, että koronapandemia vaikutti opettajien työhyvinvointiin vähentäen heidän itseluottamustaan. Opettajan työn näkökulmasta koronapandemia toi työhön uusia ja lisääntyneitä työn vaatimuksia (Awwad-Tabry ym. (2023) ja opettajat ovat joutuneet uuden tilanteen vuoksi muuttamaan toimintatapojaan (Marshall ym. 2024), jotka ovat lisänneet työn aiheuttamaa kuormitusta. Koronapandemialla on ollut myös työyhteisötason vaikutuksia. Nohilly ym. (2023) esittivät, että koronapandemia vaikutti opettajien yhteistyöhön ja koulu-yhteisössä yhteenkuuluvuuden tunteen heikentymiseen, jotka ovat vaikuttaneet opettajien työhyvinvointiin. Salmela-Aro ym. (2022) toteavat tutkimuksensa pohjalta, että Suomessa alakoulun opettajat kokivat vähäisempää työn imua ja voimakkaampaa työuupumusta sekä lisääntyneitä alanvaihtoajatuksia Covid 19-pandemian aikana vuosina 2020–2021. Vuodesta 2022 lähtien koronapandemiasta johtuvan työhyvinvoinnin laskussa on tapahtunut käänne parempaan ja opettajien sitoutuminen työhön on palautumassa takaisin koronaa edeltävälle tasolle (Salmela-Aro ym, 2022).

Koronapandemian lisäksi opettajien työssä tapahtunut muitakin muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet opettajien työhyvinvointiin. Golnickin ja Ilveksen (2021) tekemän opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan opettajien työmäärä on kasvanut selkeästi vuodesta 2017, ja samaan aikaan työn ilo on vähentynyt ja työstressi lisääntynyt. Lerkkasen ym. (2020) opettajien työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa kolmannes tutkittavista koki työssään stressiä melko paljon tai paljon, ja stressitekijöinä koettiin liian suuri työmäärä, tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea, töiden kasautuminen ja opetustehtä-

vien ulkopuoliset työtehtävät. Minkkisen ym (2019) tutkimuksen mukaan voimassa olevan opetussuunnitelman käyttöönotto vuonna 2016 on vaikuttanut opettajan työn intensiivistymiseen, joka näkyy esimerkiksi työtahdin kiristymisenä ja useamman työtehtävän yhtäaikaaisena suorittamisena, ja näiden on todettu olevan yhteydessä opettajien työuupumukseen. Muutokset opetustyössä ovat lisänneet opettajien työtä, esimerkiksi opetuksen uudelleensuunnittelua, tietotekniikan hallintaa sähköisten opetusmateriaalien lisääntyessä sekä sopivien opetusmateriaalien hankkimista tai suunnittelua, kuten e-materiaalien tekemistä (Minkkinen ym., 2019). Kauppi ym. (2022) toteavat, että luokanopettajien työhyvinvoinnin riskitekijät, kuten työstressi, työssä tapahtuneisiin muutoksiin liittyvät kielteiset kokemukset, unihäiriöiden esiintyvyys, huoli työmäärän lisääntymisestä yli sietokyvyn ja heikentynyt koettu terveys ovat lisääntyneet nykyisen opetussuunnitelman käyttöönoton myötä (v. 2016–2018). Kidger ym. (2016) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien kokema stressi ja työtyytymättömyys liittyvät huonompaan hyvinvointiin sekä lisääntyneisiin masennusoireisiin. Skaalvik ja Skaalvik (2018) toteavat, että koulun johdon tulisi kiinnittää huomiota opettajien työmäärään ja kiireen tunteen vähentämiseen opettajien työhyvinvoinnin tukemiseksi.

Opettajan työssä jaksaminen ja työhyvinvointi vaikuttavat yksilön lisäksi myös opetuksen laatuun (Hascher & Waber, 2021). Jos opettaja kokee hyvinvointinsa alentuneen, se vaikuttaa hänen jaksamiseensa ja työhyvinvointiin, ja tätä kautta myös opetuksen laatuun. Muutokset opettajan työssä ja roolissa sekä niiden vaikutukset työhyvinvointiin pakottavat miettimään uusia keinoja kehittää ja mahdollisesti helpottaa opettajan työtä. Aulén ym. (2021) toteavat, että opettajien hyvinvoinnin kannalta merkittäviä tekijöitä ovat opettajien asettaminen rajat omalle työlle, avun saaminen ja huolien jakaminen, työn organisointi ja yhdessä tekeminen.

Yksilötasolla opettajien hyvinvointiin vaikuttavat opettajien itsetuntemus ja käsitys oman itsensä kehittämistä (Aulén ym., 2021). Opettajien työhyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan työyhteisön ja johdon muutoksia ja tukea. Hascherin ja Waberin (2021) katsaus tutkimuksen mukaan yleisten ja työhön liittyvien

tekijöiden luokittelussa yksilöllisellä ja kontekstuaalisella tasolla sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä asemassa opettajien hyvinvoinnissa. Kidger ym. (2016) toteavat, että opettajien väliset suhteet sekä luottamus, kunnioitus ja avoimuus koulun toimintakulttuurissa vaikuttavat opettajien työtyytyväisyyteen. Myös Viacin ja Fraserin (2020) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat erilaiset kontekstimuuttajat, kuten koulun ja opettajien ominaisuudet. Koulua koskevia ominaisuuksia ovat koulun sosiodemografiset tekijät ja hallinto, ja opettajien ominaisuuksia ovat vastaavasti työkokemus ja koulutus-taso sekä pätevyys (Viac & Fraser, 2020). Viacin ja Fraserin mukaan kumpikaan kontekstimuuttajista ei vaikuta yksin, vaan ne vaikuttavat yhdessä opettajien työhyvinvointiin.

Mankan ja Mankan (2023, s. 97) työhyvin voimavaramallissa työn voimaannuttavina tekijöinä ovat työyhteisön sosiaalinen tuki ja innovatiivinen ilmapiiri. Lerkkanen ym. (2020) toteavat, että opettajien työkuormituksen vähentämiseksi ja työn imun lisäämiseksi tärkeitä tekijöitä ovat riittävät koulun resurssit, opettajien yhteistyö, esimiehen tuki ja opettajan pystyvyysuskomusten vahvistaminen. Kauppi ym. (2022) esittävät, että organisoidut vertaistuen käytännöt, esimerkiksi rinnakkaisluokkien ja työparien kesken, koetaan arkityötä tukevinä ja työhyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Heidän mukaansa ne opettajat, jotka toteuttivat työssään yhteisopettajuutta, kokevat sen työhyvinvointia edistävänä tekijänä, koska se mahdollistaa opettajan työssä kollegojen tuen, mielekkään töiden jakamisen ja yhteisen työn kehittämisen. Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) tutkimuksen mukaan opettajien myönteiset ja toisiaan tukevat suhteet sekä arvojen yhdenmukaisuus ovat yhteydessä opettajien parempaan hyvinvointiin ja sitoutumiseen työhönsä sekä ne lisäävät opettajien työyhteisöön kuulumisen tunnetta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Lisäksi karitoitan yhteisopettajuuden toteuttamisen taustalla olevia tekijöitä sekä kerään luokanopettajien kokemusten kautta tietoa yhteisopettajuuden vaikutuksesta luokanopettajien työhyvinvointiin. Tutkimukseni tarkoitus on tuoda luokanopettajien tietoisuuteen yhteisopettajuus yhtenä mahdollisena keinona tukea luokanopettajien työhyvinvointia. Lähestyn tutkimustehtävää yhden tutkimuskysymyksen avulla.

Tutkimuksen pääkysymys ja sitä tarkentavat alakysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta?
 - 1.1. Millaisia hyötyjä luokanopettajien kokemusten mukaan yhteisopettajuudesta on?
 - 1.2. Millaisia haasteita luokanopettajien kokemusten mukaan yhteisopettajuuteen liittyy?
 - 1.3. Millaisia tekijöitä yhteisopettajuuden toteuttaminen edellyttää luokanopettajien kokemusten mukaan?
 - 1.4. Millaisia voimavaratekijöitä luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden tuovan heidän työhyvinvoinnilleen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerätään yksilöllisillä puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla ja aineiston analyysimenetelmänä on kuvaileva fenomenologinen analyysi. Esittelen seuraavaksi tarkemmin tutkimukseni metodologiset valinnat, tutkimusaineistoni sekä tutkimuksen toteuttamisen ja analysoinnin.

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan perustuvan tutkimuksen lähtökohtina ovat ihmiskäsitys ja kokemusta koskevan tiedon luonne, joihin keskeisinä käsitteinä kuuluvat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine, 2018, s. 29). Laineen (2018, s. 30) mukaan fenomenologiassa ihmisyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaansa ja he myös rakentavat maailmaansa. Laine toteaa edelleen, että fenomenologiassa tarkastellaan yksilön kulloinkin vallitsevaa suhdetta maailmaansa sekä sitä, miten se ilmenee heille itse koettuna ja elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa. Tutkimuksessani luokanopettajat elävät kouluyhteisön luomassa maailmassa ja he myös samalla itse rakentavat tätä maailmaa. Tästä maailmasta luokanopettajat tuovat esille omat kokemuksensa sekä sen, miten he näkevät itsensä suhteessa kyseiseen maailmaan.

Laine (2018, s. 31) esittää, että fenomenologian näkökulmasta kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto, ja se, mitä koemme, on meille merkityksellistä aina jollakin tavalla. Kukkola (2018, s. 42) toteaa, että henkilön kokemus liittyy muun muassa elämyksiin, tapahtumiin, tuntemuksiin ja ajatuksiin sekä sillä viitataan kompetensseihin eli kykyihin ja taitoihin. Edelleen Kukkolan mukaan pidämme kokemuksia herkästi tosiasioina, mutta ne ovat tosiasioita siitä näkökulmasta, että me olemme kokeneet jotain omassa kokemukses-

samme. Tutkimuksessani tutkin yhteisopettajuutta työssään toteuttavien luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta, jolloin heillä on kokemuksia tutkimuksen aiheesta ja se on jollakin tavalla merkityksellinen heille. Laine (2018, s. 31) toteaa, että kokemukset rakentuvat merkityksistä ja ne ovat luonteeltaan yhteisöllisiä ja jaettuja, jotka syntyvät yhteisöissä, joissa yksilö kasvatetaan tai jossa hän elää. Luokanopettajan antamat merkitykset yhteisopettajuudelle nousevat kouluyhteisöstä, jossa hän toimii. Toisaalta luokanopettajalla on omat henkilökohtaiset ajatuksensa ja mielipiteensä yhteisopettajuudesta sekä työhyvinvoinnista, jotka voivat liittyä työyhteisössä koettuihin asioihin ja tapahtumiin, ja niiden ja muidenkin tekijöiden pohjalta hän muodostaa omat kokemuksensa yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille. Laineen (2018, s. 30) mukaan se, mistä perspektiivistä ihminen kokee ja elää maailmaansa, on rakentunut hänen elämänsä tuloksena, esimerkiksi arvoista, aiemmista kokemuksista, käsityksistä ja tuntemisen tavoista.

Alsaigh ja Coyne (2021) toteavat, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkittavien kokemukset tulisi tuoda esille mahdollisimman aitoina, sellaisina kuin tutkittava on ne elänyt. Toisaalta fenomenologis-hermeneuttisessä tutkimuksessa pyritään yksilön kokemusten tulkintaan, jossa hermeutiikassa on kyse ymmärryksestä ja tulkinnasta (Laine, 2018, s. 33). Tutkimukseni paradigma on konstruktivistinen, joka Tökkäri (2018, s. 66) esittämän Guba ja Lincolnin (1994) näkemyksen mukaan yhdistää fenomenologis-hermeneuttista tutkimustapaa. Tämän paradigman mukaan yksilöiden elämät ja kokemusmaailmat ovat ainutlaatuisia ja jatkuvasti muuntuvia, jonka vuoksi myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä ja muuttuvaa (Tökkäri, 2018, s. 66). Kakkorin (2009) mukaan fenomenologiassa päämääränä on löytää asioiden olemus ja hermeutiikassa löytää se, mitä asiat ovat kielen ja tulkinnan avulla. Laineen (2018, s. 33) mukaan ymmärtämisen ja tulkinnan kohteina ovat yksilön kielelliset ja keholliset ilmaisut ja niihin liittyvät merkitykset. Tutkimuksessani tämä näyttäytyy tutkimuksessa mukana olevien luokanopettajien tämänhetkisinä kokemuksina siinä yhteisössä, jossa he nyt toimivat ja ne ovat jokaisella ainutlaatuisia. Yksilön kokemukset voivat olla samansuuntaisia tai täysin erilaisia toisten tutkittavien

kokemusten kanssa. Tutkijana pyrin tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita luokanopettajat tuottavat ilmaisuillaan eivätkä ne ole välttämättä suoraan tulkittavissa heidän sanallisista ilmauksistaan, vaan vaativat erilaisten tulkintojen tekemistä.

Kakkori (2009) toteaa, että modernissa hermeneutiikassa ei ole pyrkimyksenä tunnistaa universaalia olemusta. Tökkäri (2018, s. 66) taas esittää, että vaikka fenomenologis-hermeneuttisiin näkemyksiin perustuvan tutkimuksen tieto koskee yksilöitä, kuitenkin kokoavia johtopäätöksiä niistä on mahdollista tehdä, jos tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämäntilanteet ovat riittävän samankaltaisia keskenään, esimerkiksi kokemuksen aihepiiriltään, asuinpaikoiltaan, ammatiltaan tai kansallisuudeltaan. Laine (2018, 32) esittää, että fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavien ihmisten tai yhden ihmisen sen hetkistä merkitysmailmaa. Jokaisen luokanopettajan kokemuksista yhteisopettajuudesta ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia. Kuitenkin tutkimuksessani on mahdollista tehdä jonkinlaisia yhteisiä johtopäätöksiä luokanopettajien kokemuksista, koska tutkittavat edustavat luokanopettajien ammattiryhmää ja toteuttavat yhteisopettajuutta tällä hetkellä työssään. Näin heidän kokemustensa taustalla oleva maailma on lähtökohdiltaan samanlainen, mutta itse kokemukset voivat olla erilaisia.

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimustani tehdessäni on tärkeää, että ymmärrän metodologian ja sen taustalla olevat tekijät, kuten esimerkiksi tutkijan esiymmärryksen roolin tutkimuksessa. Tutkimuskonteksti rakentuu luokanopettajan työn, yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin ja niiden välisten merkitysten vuorovaikutuksesta. Laajemmassa kontekstissa aihe kytkeytyy opettajien toteuttamaan yhteistyöhön sekä opettajien hyvinvointiin. Laine (2018, s. 31) esittää, että kokemukset rakentuvat merkityksistä ja tutkittaessa kokemuksia, tutkitaan niiden merkitysisältöjä ja sen rakennetta. Tökkärin (2018, s. 65) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa merkitysten luominen edellyttää tulkintaa, johon vaikuttavat tiedostamatta tai tiedostettuna tutkijan aiemmat kokemukset ja ennako-oletukset, jotka tulee tiedostaa ja joita tulee hyödyntää tutkimuksessa. Kuten Laine (2018, s. 35–36) ja Tökkäri (2018, s. 65) toteavat, että tut-

kijana minun on tiedostettava oma esiymmärrys, joka toisaalta mahdollistaa tutkimuskontekstin ymmärryksen, mutta toisaalta minun on myös huomioitava omista ennako-oletuksistani vapautuminen, jotta on mahdollista saada esille se, mitä tutkittavat haluavat tuovat esille omista kokemuksistaan. Toisaalta tutkijana pystyn hyödyntämään oman esiymmärryksen taustalla olevat kokemukset ja ennako-oletukset esimerkiksi tutkimusaineiston analysoinnissa ja siitä johdetussa tulkinnassa. Luokanopettajien kokemuksista tuotetut merkitykset ja niiden tulkinta edellyttävät tutkijana eräänlaista edestakaista liikettä, jotta tulkinnat syvenevät. Laine (2018, s. 38) kuvaa tätä edestakaista liikettä hermeneuttiseksi kehäksi, jolla tutkija kulkee tulkintoja tehdessään. Alsaighin ja Coynen (2021) toteavat Gadamerin näkemyksen mukaan, että tutkijan kulkiessa hermeneuttisella kehällä tutkijan ennako-oletukset tutkittavasta kohteesta saavat uusia tulkintoja.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni kohteena olivat luokanopettajat sekä heidän kokemuksensa ja aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluna. Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on saada esille tutkittavien, tässä tapauksessa luokanopettajien, näkemys tutkittavista ilmiöistä, yhteisopettajuudesta ja työhyvinvoinnista esille. Rajasin tutkimuksessani tutkimukseen osallistujat tällä hetkellä yhteisopettajuutta toteuttaviin luokanopettajiin, joten heillä kaikilla oli siitä kokemusta. Eskola ym. (2018) mukaan haastatteluihin pyritään löytämään sellaiset henkilöt, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta.

Tutkimukseen valikoitui viisi naisluokanopettajaa kolmelta eri paikkakunnalta ympäri Suomea. Tutkittaviin minulla ei ollut aiemmin minkäänlaista suhdetta. He työskentelivät myös kooltaan ja toimintakulttuuriltaan erilaisissa kouluissa. Suurin osa tutkittavista työskenteli luokka-asteilla 0–2. Tutkittavien työkokemus luokanopettajien työssä vaihteli 2,5–35 vuoden välillä ja kokemus yhteisopettajuudesta 1,5 vuodesta yli 20 vuoteen. Tutkimukseen osallistujat tavoitin omien kontaktieni välityksellä, joilta sain tiedot henkilöistä, jotka olisivat

mahdollisesti kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Eskola ym. (2018) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 99) toteavat, että haastateltavien saamiseksi on hyvä tapa käyttää olemassa olevia kontakteja esimerkiksi organisaatioista ja kysyä sopivia ehdokkaita haastattaviksi. Tutkimukseen osallistuja voi johdattaa seuraavan osallistujan luokse, jolloin kyse on niin sanotusta lumipallomenetelmästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Pattonin (2002, s. 237) mukaan lumipallomenetelmässä tutkimukseen osallistujat valikoituvat sen mukaan, miten heidät katsotaan olevan tutkimuksen kannalta arvokkaita. Eskolan ym. (2018) mukaan haastatteluun sopivien ehdokkaiden löydyttyä suora yhteydenotto heihin on usein tehokkain tapa löytää tutkittavat tutkimukseen. Kun olin saanut tiedot tutkittavista kontaktieni kautta, olin yhteydessä heihin suoraan sähköpostin välityksellä ja lähetin sen kautta kaikille viidelle tutkimukseen osallistuvalla kutsukirjeen haastatteluun. Haastattelukutsun liitteenä lähetin myös tiedotteen tutkimuksesta (LIITE 1) ja tietosuojailmoituksen (LIITE 2). Kaikki osallistujat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen itse valitsemallaan ajankohdalla ja he kaikki olivat motivoituneita kertomaan omista yhteisopettajuuden kokemuksistaan.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina videoetäyhteydellä Teams-sovelluksen välityksellä helmikuussa 2024. Videoetäyhteys valikoitui haastattelujen toteuttamistavaksi, koska tutkittavat asuivat eri puolilla Suomea ja tämä toteuttamistapa oli haastateltaville helpoin tapa osallistua tutkimukseen. Eskolan ym. (2018) mukaan haastattelut tulisi tehdä haastateltaville mahdollisimman vaivattomiksi. Haastattelut tallennettiin Teams-sovelluksen avulla ja yksi haastattelu kesti noin 30 minuuttia. Varauduin mahdollisiin ongelmatilanteisiin nauhoittamalla haastattelut kahdella laitteella ja Eskola ym. (2018) toteavat, että etäyhteyden kautta tehtävissä haastatteluissa tulee varautua mahdollisiin ohjelmien kaatumiseen tai yhteyskatkoihin. Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen sijaan siksi, että tutkijana minulla oli ennakko-oletus tutkimusaiheen sisällön haasteellisuudesta, esimerkiksi työhyvinvointiteeman osalta. Hirsjärven ym. (2013, s. 206) mukaan haastattelu soveltuu arkojen ja vaikeiden aiheiden tut-

kimusmenetelmäksi. Yksilöhaastattelu valikoitui toteuttamistavaksi yksilön ainutlaatuisten kokemusten esille saamisen vuoksi, mutta myös tutkimusaiheen henkilökohtaisuuden ja mahdollisen arkaluonteisuuden takia. Haastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti joustavuuden, ja Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan haastattelussa on mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä sekä selventää ilmaisujen sanamuotoja. Ennen varsinaista haastattelua tein koehaastattelun luokanopettajan avulla, joka Eskolan ym. (2018) mukaan on hyvä suorittaa ennen varsinaisia haastatteluja haastattelurungon toimivuuden ja aikataulun arvioimiseksi. Tekemäni esihaastattelun pohjalta tarkensin vielä haastattelurunkoon valittuja teemoja sekä arvioin yhteen haastatteluun tarvittavan ajan.

Teemahaastattelu on strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välillä oleva haastattelun muoto (Eskola ym., 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja tarvittaessa niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Eskola ym. (2018) toteavat, että teema-alueet käydään haastattelussa läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Tämän tutkimuksen teemat koskivat yhteisopettajuutta, luokanopettajien työhyvinvointia sekä niiden suhdetta toisiinsa. Omassa aineistonkeruussani laadin haastattelurungon (LIITE 3) muutaman teeman ympärille, joista keskusteltiin. Ennen haastattelun alkua kerroin haastatteluun osallistuville, mistä teemoista haastatteluissa keskusteltaisiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 88) tuovat esille, että teemahaastattelussa pyritään saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimustehävän mukaisesti ja etukäteen valitut teemat liittyvät tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään etukäteen.

Patton (2002, s. 244) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tutkittavien otoskoolle selkeitä sääntöjä, vaan se riippuu siitä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja mitä sen avulla halutaan saada selville. Tutkimukseen osallistuvien määrä oli tässä tutkimuksessa riittävä, koska haastattelujen edetessä samat sisällöt toistuivat haastateltavien vastauksissa eikä enää uutta tietoa tullut esille. Eskola ym. (2018) tuovat esille, että haastateltavien lukumäärään ei ole selkeää ohjetta tai suositusta, vaan haastateltavien määrä on silloin riittävä, kun haastattelut

alkavat toistaa itseään eli kylläntyä (saturaatio) eivätkä tutkittavat tuo tutkimuksen kannalta enää uutta tutkimukseen. Haastatteluista koostui riittävän kattava aineisto. Teams-sovellus litteroi haastattelun tekstiksi, jota kertyi Book Antiqua-kirjasintyyppin kirjasinkoolla 12 ja 1,5 rivivälillä 65 sivua. Tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi pseudonymisoin heidän henkilötietonsa ja annoin tutkittaville tunnustekoodit, esimerkiksi H1= haastateltava 1, H2= haastateltava 2 ja niin edelleen.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmänä on tulkitseva fenomenologinen analyysi, joka perustuu luokanopettajien yksilöhaastatteluista saatuun aineistoon. Valitsin tulkitsevan fenomenologisen analyysin, koska tutkimukseni kohdistuu luokanopettajien kokemuksiin, joista he muodostavat merkityksiä ilmaisujensa kautta, joita sitten tulkitseen. Tökkärin (2018, s. 75) artikkeliinsa viittaaman Smith, Flower ja Larkinin (2009) IPA:n (interpretative phenomenological analysis) mukaan tulkitsevan fenomenologisen analyysin tavoitteena on tutkia, miten yksilöt luovat mielekkyyttä ja merkityksiä henkilökohtaisista ja sosiaalisista maailmoistaan. Edelleen Tökkäri toteaa, että fenomenologisessa tulkitsevassa tutkimuksessa ihmisen puheella on yhteys hänen kokemusmaailmaansa, mutta nämä kokemukset eivät ole suoraan ymmärrettävissä, vaan ne edellyttävät tutkijan tulkintaa.

Tässä tutkimuksessa sovelsin Tökkärin (2018, s. 75) esittelemää tulkitsevaa fenomenologista analyysia (IPA) tutkimusaineistoni analysoinnissa. Tulkitseva fenomenologinen analyysi rakentuu kuudesta vaiheesta, joista vaiheet 1–4 suoritetaan jokaisen tutkittavan kohdalla erikseen, ja vaiheet 5–6 kokoavat aineiston yhdeksi kokonaisuudeksi. Kuten Kukkolakin (2018, s. 42) esittää, kokemuksen tutkimuksessa tutkimusaineistoa luokitellaan ja jäsennetään siten, että aineiston pohjalta luotu järjestelmällinen kuvaus esittelee johonkin asiaan tai teemaan liittyvien kokemusten sisältöjä, yhteyksiä ja rakenteita. Tutkimuksessani pyrin selvittämään tutkimusaineistossani luokanopettajien kertomien kokemusten välisiä

yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä niiden välisiä yhteyksiä, kuten yhteisopettajuuden yhteyttä luokanopettajien työhyvinvointiin. Käsittelen teemahaastattelujen pohjalta saamaani tutkimusaineistoa analysoimalla sitä vaiheiden 1–6 mukaan. Tökkäri (2018, s. 75) toteaa, että IPA:ssa käytetään käsitteitä teemat ja teemataulukot merkityssuhteiden ja merkitysverkoston sijaan.

Aloitin tutkimusaineiston analysoinnin tarkistamalla tarkasti Teams-soveluksen haastatteluista tekemät automaattilitteroinnit yksitellen oikeinkirjoituksen osalta sekä poistamalla muun muassa täytesanat. Litteroitua aineistoa oli siistimisen jälkeen 65 sivua. Toteutin analysoinnin Tökkärin (2018, s. 75) kuvailevan fenomenologisen analyysin mukaan jakaen analysoinnin yksittäisten haastatteluaineistojen käsittelyyn sekä yhteisiin teemoihin ja niiden tulkintoihin.

Yksittäisten haastatteluaineistojen käsittelyn aloitin lukemalla huolellisesti jokaisen haastattelun yksitellen läpi alleviivaten sieltä nousevat ilmaukset ja kirjasin tekstin vasempaan laitaan ylös havainnot ilmauksista. Seuraavassa vaiheessa kävin haastattelutekstit uudelleen läpi yksitellen nyt värittäen samalla värillä samaa aihepiiriä käsittävät ilmaukset. Samalla kirjasin tekstin oikeaan reunaan kommentteja liittyen ilmauksiin (vaihe 1). Tässä vaiheessa en vielä jakanut aineistoa merkityssuhteisiin. Seuraavassa vaiheessa (vaihe 2) muodostin kommentteista teemat jokaisen haastattelun osalta ja tässä vaiheessa käytin apuna teemataulukointia (LIITE 4). Teemojen muodostamisessa tein tulkintoja haastateltavien ilmauksista. Haastateltavien ilmauksia tarkastellessani en käynyt haastatteluhaastattelukysymyksittäin läpi, vaan kokonaisuutena, koska halusin tutkittavien omien kokemusten tulevan esille aitoina ilman johdattelua. Pysin myös tässä vaiheessa pitämään omat ennakko-oletukseni erillään analyysistä. Tökkärin (2018, s. 75) mukaan tutkija voi käyttää omia ennakko-oletuksia apuna ja peilata niiden kautta toisten ihmisten kokemuksia tutkiessaan ja vastatessaan tutkimuskysymyksiin, mutta tulkintaa ei rakenneta niistä, vaan tutkittavien kokemuksista. Teemoittelussa hyödynsin myös ajatuskartta-menetelmää, jonka avulla jäsensin teemojen sisältöjä (vaihe 3). Tein jokaisen yksilöhaastattelun tee-

moista ajatuskartat Flingan avulla (LIITE 5). Näissä ajatuskartoissa hain samantyyppisiä ja eroavaisuuksia teemoista ja kokosin niitä omiksi ryhmikseen (vaihe 4). Ajatuskartan laatiminen selkeytti teemoittelua ja niiden merkitysten tulkintaa.

Kävin jokaisen haastattelun useampaan kertaan läpi, jotta pystyin tulkitsemaan sitä, mitä tutkittava oli kertonut ja halunnut tuoda esille. Tämä vaati myös tulkintojen tekemistä, koska kaikissa ilmaisuihin ei suoraan käynyt ilmi, mitä tutkittava ilmaisullaan tarkoitti. Laineen (2018, s. 35–36) mukaan tutkijan on tulkintoja tehdessään harrastettava itsekritiikkiä, otettava etäisyyttä aineistoon ja sen tulkintaan, sekä jokainen tulkinta on laitettava koetukselle. Laine (2018, s. 37) toteaa, että fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan liittyy hermeneuttisella kehällä edestakainen liikkuminen, jossa tutkija käy tutkimuksellista vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Laine (2018, s. 38) ja Kakkori (2009) esittävät, että hermeneuttisella kehällä liikkumisen päämääränä on tutkijan ymmärryksen syventäminen tutkittavan antamista ilmaisuihin. Tutkijana palasin aineistooni uudelleen ja uudelleen sekä liukuin hermeneuttisella kehällä edestakaisin tulkintoja tehdessäni, jotta ne syvenivät. Aineiston ensimmäisellä lukukerralla sen sisältö ei avautunut eikä syvällisiä tulkintoja pystynyt tekemään. Laine (2018, s. 38) toteaa, että hermeneuttisella kehällä kulkemisen tavoitteena on vapauttaa tutkijan oma perspektiivi minäkeskeisyydestä ja pitää yllä tutkijan avointa asennetta toista kohtaan ja kriittisyyttä omaa rajoittuneisuutta kohtaan. Hermeneuttisen kehän jokaisella kierroksella tutkija tekee uuden tulkinnan toisen ilmaisujen merkityksestä ja lopulta aineiston pohjalta tulkintaehdotuksen eli hypoteesin (Laine, 2018, s. 38). Joka kerta, kun aineistoa käsitellään uudestaan, hypoteesi joutuu koetukselle ja koetteluun tavoitteena on saada uskottavin ja todennäköisin tulkinta siitä, mitä tutkittava on ilmaisullaan tarkoittanut (Laine, 2018, s. 38). Kulkemiseni hermeneuttisella kehällä johti lopulta omiin tulkintoihini luokanopettajien yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia koskevista kokemuksista.

Kun olin käynyt jokaisen haastattelun yksitellen läpi ja tehnyt niistä teemoittelun ajatuskartan avulla, jatkoin työskentelyä yhteisten teemojen ja niiden tulkinnan parissa. Yksittäisten haastattelujen ajatuskartoista nostin esille teemat,

joista muodostin alateemat, jotka sitten ryhmittelin aihepiirien mukaisesti, esimerkiksi suunnittelua ja opetustyön haasteita koskevat aiheet omiksi alateemoiksi. Alateemoista muodostin yläteemat. Yläteemaksi valikoitui teema, joka kuvasi parhaiten kyseisiä alateemoja, esimerkiksi yhteissuunnittelun mahdollistuminen tai pedagogiset haasteet. Yläteemoista muodostin vielä pääteemat, kuten yhteisopettajuuden hyödyt tai haasteet. Ala-, ylä- ja pääteemat kokosin yhteiseen teemataulukkaan (LIITE 6). Teemoja yhdistämällä sain esille tutkimukseni tulokset ja vastaukset tutkimuskysymykseeni. Teemataulukkaan kokosin teemat tutkimuskysymyksen alakysymysten mukaan (vaihe 5). Kun tein tulkin-
toja aineistosta, minulla oli oma esiyymmärrys aiheesta taustalla sekä myös aiemmat teoreettiset näkemykset, jotka pidin aineiston analysoinnin ajan sivussa, etteivät ne ohjanneet analysointia. Laineen (2018, s. 48) mukaan aineiston tulkin-
nan jälkeen voidaan aiempia tutkimuksia ja teorioita peilata saatuihin tuloksiin. Tutkimuksen tulokset-luvussa käsittelen tutkimukseni tulokset ja tarkastelen niitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin peilaten (vaihe 6).

5.4 Eettiset ratkaisut

Hyvän tieteellisen käytännön periaatteisiin kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto ja sen mukaan tieteellinen toiminta suunnitellaan, toteutetaan ja dokumentoidaan huolellisesti ja avoimesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimusta tehdessäni etenen tutkimusprosessissani valitsemani tutkimusmetodin mukaisesti ja toimin huolellisesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Raportoinnissa pyrin tarkkuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa, ja raportointini on avointa ja rehellistä. Raportoinnissani olen huomionut lähteiden käytössä niiden kirjoittajat enkä kirjoita toisen tekstiä omanani. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimustyössä tulee kunnioittaa muiden työtä ja antaa muiden saavutuksille arvostusta sekä viitata muiden tekemiin julkaisuihin asianmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).

Tieteellistä tutkimusta toteutettaessa on huolehdittava tarvittavista luvista ja suostumuksista ennen tutkimusaineiston keruun aloittamista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimukseeni osallistuvien opettajien työyhteisöillä oli erilaiset käytännöt tutkimukseen osallistumisen ja tutkimuslupien osalta. Hain tutkimusluvut niiltä työyhteisöiltä, joiden tutkimustoimintaa koskevassa ohjeissa näin ohjeistettiin. Pyysin tutkittavilta suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen samassa yhteydessä, kun lähetin heille sähköpostitse haastattelukutsun. Tutkittavat vastasivat suostumukseen sähköpostin välityksellä.

Olen pyrkinyt olemaan tasapuolinen tutkittavia kohtaan ja arvostanut heidän ajatuksiaan ja näkemyksiään enkä ole tuonut tutkimushaastatteluissa omia näkemyksiäni esille. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkijan tulee osoittaa arvostusta muun muassa kollegoita, tieteellisen toiminnan osapuolia ja yhteiskuntaa kohtaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Toimitin haastattelukutsun yhteydessä tutkimukseen osallistujille tiedotteen tutkimuksesta (LIITE 1), jossa kerrottiin tutkimuksen toteutuksesta sekä aineistonkeruusta ja aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä. Olen säilyttänyt tutkimusaineistoa tietoturvallisesti käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuina tietokoneen tiedostoissa, jotta ulkopuoliset henkilöt eivät pääse niihin käsiksi. Tutkijan on huolehdittava hyvään tieteelliseen käytäntöön viitaten, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia aineistonkeruusta, aineiston käyttöoikeuksista, käsittelystä ja säilyttämisestä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Lisäksi toimitin tutkittaville haastattelun kutsukirjeen mukana tietosuojailmoituksen (LIITE 2), jossa oli kerroin muun muassa tutkittavien henkilöllisyyden suojaamisesta. Tutkimusta tehdessäni noudatan myös salassapito- ja vaitiolokäytäntöä tutkittavien yksityisyyden turvaamiseksi. Noudatin tutkivien kohdalla pseudonymiteettia ja tutkimusaineistoa käsitellessäni annoin tutkittaville koodinimet sekä poistin aineistosta asiat, joista tutkittavat olisi pystytty tunnistamaan, esimerkiksi paikkakunnat. Haastatteluissa oli mahdollisuus tulla esille hyvin henkilökohtaisia asioita tutkittavien elämästä, joten vaitiolovelvollisuuden noudattaminen oli äärimmäisen tärkeää. Raportoinnissa huolehdin siitä, että tutkittavia ei pystytä tunnistamaan, esimerkiksi aineistolainauksissa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan

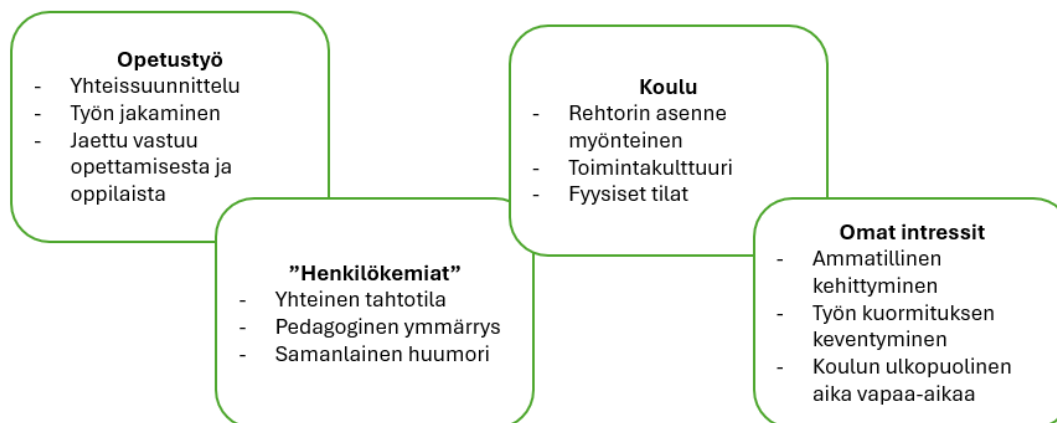
tutkimusta tehdessä on noudatettava voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä, salassapitoa, luottamuksellisuutta sekä vaitioloa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla oli yhteisopettajuudesta ja millaisena he näkevät sen luokanopettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkittavat tuottivat haastatteluissa erilaisia merkityskokonaisuuksia, jotka olivat sidoksissa toisiinsa ja nämä näkyivät osittain päällekkäisyyksinä vastauksissa. Pyrin muodostamaan kokonaiskuvan merkityskokonaisuuksista, sillä Laineen (2018, s. 46) mukaan fenomenologiassa pyritään selvittämään koetun ilmiön, tässä tapauksessa yhteisopettajuuden, olemuksellista merkitysrakennetta. Kuvio 2 havainnollistaa, kuinka yhteisopettajuuden merkityskokonaisuudet ovat yhteyksissä toisiinsa.

Kuvio 2

Synteesi ilmiön yhteisopettajuus kokonaisrakenteesta mukaillen Laineen (2018, s. 46) mallia synteesisistä



Tämän tutkimuksen aineistosta tehtyjen tulkintojen perusteella voidaan nähdä, millaisia myönteisiä tekijöitä, esteitä ja vaatimuksia yhteisopettajuuteen liittyy sekä millaisia vaikutuksia sillä on yksilön ja työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta.

6.1 Luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta

Tutkimuskysymykseni ensimmäinen osa käsitteli luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta. Aineiston analyysin pohjalta esiin tulevat teemat olivat: yhteisopettajuuden liittyvät mahdollisuudet ja esteet sekä työyhteisöön ja yksilöön liittyvät vaatimukset.

6.1.1 Yhteissuunnittelu ja työn jakaminen opetustyön arkea helpottamassa

Yhteisopettajuuden hyötyinä tuotiin esille *yhteissuunnittelun mahdollistuminen ja työn jakamisen mahdollistuminen*. Jokaisessa haastattelussa yhteisopettajuuden hyödyt liittyivät luokanopettajan jokapäiväiseen työhön ja ne koettiin selvästi arkea helpottaviksi toimintamuodoiksi.

Kaikki haastateltavat toivat esille yhteisopettajuuden keskeisimpänä hyötynä yhteissuunnittelun ja pitivät sitä merkittävänä tekijänä yhteisopettajuuden toteutumisen kannalta. Haastateltavat toteuttivat yhteissuunnittelua hyvin eri lähtökohdista käsin. Osa haastateltavista käytti suunnitteluun opettajien työaikaan kuuluvaa yhteissuunnittelu-aikaa eli ys-aikaa, joka oli pääosin rajattu pariin tuntiin tiettyinä päivinä viikossa. Osa teki yhteissuunnittelua päivittäin ja muutama haastateltava käytti siihen myös omaa aikaa ys-ajan ulkopuolella. Niissä kouluissa, joissa yhteisopettajuus oli osa koulun toimintakulttuuria, suunnittelu-aika oli selkeästi rajattu ja toteutui pääosin ys-aikana.

Yhteisopettajuus lähtee siitä, että tai se on ensimmäinen edellytys, että haluaa suunnitella yhdessä asioita. Tää on tämmöinen moninainen asia, että jos me ajatellaan yksinkertaisesti, se on sitä, että me viikoittain ollaan varattu rehtorin toimesta suunnittelu-aikaa se kaksi tuntia, jolla me sitten suunnitellaan koko lukuvuosi, viikkosuunnitelma ja sitten ihan tuntikohtaisestikin asioita yhdessä (Haastateltava 2).

No, meillä loppuu kolmelta koulu, ja jos meillä ollaan kolmesta neljään, niin siinä me aina tehdään se seuraava päivä valmiiksi. Ja sitten yhden päivinä, torstaina ja perjantaina loppuu yhdeltä, niin silloin tehdään niitä hommia luokassa, mitä vaan halutaan. Suunnitellaan uutta jotakin kokonaisuutta (Haastateltava 3).

Haastatteluista nousi esille, että yhteissuunnittelu ei tarkoittanut kaikille opettajille samaa asiaa. Muutama haastateltava suunnitteli osan työstään yhdessä toisen opettajan kanssa ja osa haastateltavista suunnitteli kaiken yhdessä toisen opettajan kanssa.

Vaikka nyt ei kaikkia suunniteltaisi, että kaikki suunnittelee samoja asioita, mutta jonkunlainen aina täytyy viikkosuunnitelma ja jaksosuunnitelmaa ja tämmöistä olla, että sitten tietää, että mitä itse sitten valmistele ja suunnittelee (Haastateltava 1).

No, mehän siis suunnitellaan yhdessä kaikki tunnit... Käytännön tehtäviin kuuluu sekin, että kaikki suunnittelu ja semmoinen on helpompaa, kun on kaksi ihmistä siinä miettimässä (Haastateltava 4).

Suurin osa haastateltavista toi esille vahvimpana yhteisopettajuuden hyötynä opetustyön yhteissuunnittelun. Tunti- ja jaksosuunnitelmien yhteissuunnittelu selkiyttää opetustyön jakamista muun muassa opettajan vahvuuksia hyödyntäen, ja kokeiden sisällöt on mahdollista suunnitella yhdessä. Myös muun työskentelyn, kuten projektien, suunnitteleminen yhdessä koettiin hedelmälliseksi. Muutama haastateltava koki, että yhdessä suunnittelu tai suunnittelun jakaminen keventää sen aiheuttamaa kuormitusta. Kukaan haastateltavista ei tuonut esille sitä, kuinka yhteissuunnittelu sisällöltään toteutui ja millainen työnjako työparien kesken vallitsi yhteissuunnittelussa.

Samalla tavoin kuin yhteissuunnittelussa, myös työn jakamisessa keskeisimmäksi hyödyksi korostui opetustyöhön liittyvä jakaminen. Yhteisopettajuudessa opettajat kokivat pystyvänsä jakamaan tuntien valmisteluun liittyvää työtä. Oppitunteja pidettiin opettajien vahvuuksia ja omaa mielenkiinnon kohteita hyödyntäen ja se koettiin työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä. Eräs haastateltava ilmaisi vahvuuksien hyödyntämisen seuraavasti:

Kyllä, ehdottomasti, että vähän jakautuu silleen, että molemmat kyllä kaikkea pystyy tekemään, mutta sitten tarvittaessa, jos haluaa vaikka itse johonkin äidinkieleen enemmän uppoutua, niin sitten voi ottaa siitä enemmän sitten koppia (Haastateltava 4).

Myös kokeiden korjaamista, viikkokirjeiden laatimista ja erilaisia esityksiä, kuten power point-esitelmiä voitiin jakaa työparin kesken.

Yhteisopettajuus mahdollisti oppilaiden jakamista erilaisiin ryhmiin, esimerkiksi osaamisen ja työskentelyrauhan luomisen mukaan. Oppilaiden jakamista ryhmiin hyödynnettiin myös siten, että luokanopettajat pitivät eri oppiaineita samaan aikaan ja oppilasryhmät kiersivät eri tunneilla eri oppiaineissa. Eräessä koulussa oppilaita jaettiin ryhmiin yhdistämällä kahden eri luokka-asteen oppilaita. Oppilaiden jakaminen ryhmiin mahdollisti sen, että jokainen opettaja opetti kaikkia yhteisopettajuuden luokissa olevia oppilaita ja oppi tätä kautta tuntemaan heidät paremmin. Myös erilaisten projektien toteuttaminen koettiin mielekkäämmäksi, kun oppilaat pystyttiin jakamaan ryhmiin.

Yhteisopettajuuden hyötynä nähtiin olevan myös eriyttämisen mahdollistuminen, joka mahdollistuu paremmin, kun on useampi aikuinen käytettävissä opetustilanteissa ja se tuki oppilaiden oppimista. Haastateltava 2 totesikin seuraavasti:

Kun lapset lähtee harjoittelemaan jotakin asiaa ja toteuttamaan jotakin, niin meitä on sitten aikuisia siinä neuvomassa ja tukemassa joko eriyttäen alaspäin tai sitten eriyttäen ylöspäin.

Haastatteluissa nousi esille myös, että oppilaan tuen tarve huomataan helpommin ja siihen pystytään vastaamaan paremmin työskenneltäessä yhteisopettajuudessa. Lisäksi kun yhteisopettajuudessa oli yhdistetty kaksi luokkaa yhdeksi luokaksi, erityisopettajan resurssia pystyttiin kohdentamaan enemmän niille oppilaille, jotka sitä tarvitsivat. Yhteisopettajuuden vaikutuksen eriyttämiseen olivat huomanneet myös koulun ulkopuoliset tahot. Eräs haastateltavista kuvasi eriyttämisen mahdollisuuksia seuraavasti:

Sitten kun ollaan käyty vaikka perheneuvolassa tai joissakin yhteistöissä, mitä on ollut, niin sieltäkin ne on antanut paljon positiivista palautetta siitä nimenomaan eriyttämisestä, että miten se onnistuu. Tuen tarvitsijat on saanut tukea meidän luokassa ja mä koen, että siihen on osa syy on tähän yhteisopettajuus. Jos me ollaan yhdessä huomattu tuen tarve, yhdessä mietitty minkälaista tukea tarvitsee ja sitten me voidaan toteuttaa sitä yhdessä, koska meitä on kaksi (Haastateltava 3).

Oppilaan kohtaamisen koettiin vahvistuvan yhteisopettajuuden kautta ja samalla oman riittämättömyyden tunne väheni.

Yhteisopettajuus koettiin myös oppiainekohtaista arviointia, mutta myös oppilaan käyttäytymistä tukevana asiana. Yhteisopettajuutta hyödynnettiin sekä yksittäisten kokeiden arvioinnissa että myös lukuvuosiarviointia tehdessä. Arviointi ulottui myös muuhun kuin oppimisen arviointiin, kuten oppilaiden käyttäytymisen arviointiin. Arviointia kuvattiin muun muassa seuraavasti:

Sitten me vertaillaan esimerkiksi koevastauksia, mietitään, että mikä on riittävä, miten ne pisteytetään. Tai sitten me puhutaan käyttäytymisestä, että pohditaan lapsen käyttäytymistä eri tilanteissa, että miten toinen näkee ja toimitaan, eli kyllä. Käydään keskustelua joko niin, että miten mitataan tai sitten, että mitä me havainnoidaan ja observoimaan, tai miten. Joku lapsihan voi käyttäytyä aivan eri tavoin eri persoonien kanssa (Haastateltava 2).

Ja just arviointi, se aina on tosi vaikea. Jotenkin niin sitten tuntuu, että se on oppilaidenkin kannalta reilumpi, kun on kaksi ihmistä miettinyt, kuin se, että itse miettii. Kun siinäkin kuitenkin aina on semmoista, vaikka on tietyt ohjeistukset, mutta ei ne ole, kuitenkin ne on semmoiset raamit vaan, että miten se arvosanakin aina muodostuu, että siinä väkisin tulee aina vähän semmoista, että kuka mitenkään tulkitsee (Haastateltava 4).

Opetussuunnitelman perusteissa on laadittuna oppimisen arviointiin kriteerit, joiden pohjalta arviointia tulisi toteuttaa, mutta siitä huolimatta useampi haastateltava on kokenut arvioinnin vaikeaksi yksin työskennellessä ja yhteisopettajuuden kautta arvioinnin koettiin helpottuneen. Arvioinnissa kollegan kanssa työskennellessä arviointikriteerien tulkinnasta voitiin käydä keskustelua ja arvioinnin koettiin tasapuolistuvan, kun arvioitsijoina oli useampi luokanopettaja.

Yhteisopettajuudessa luokanopettajat pystyivät jakamaan myös muita kuin itse opetustyöhön liittyviä asioita. Opettajat jakoivat yhdessä kokemuksia erilaisista oppilaisiin liittyvistä asioista sekä miettivät näihin liittyviä ratkaisuja yhdessä. Koulun arjessa työparin läsnäolo mahdollisti eteen tulevien asioiden yhdessä jakamisen ja selvittämisen. Yhteisten toimintamallien luominen koettiin vahvistavan omaa työskentelyä. Työparin keskinäinen tunteminen mahdollisti omien tuntemusten ja ajatusten jakamisen kollegalle.

Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkominen koettiin helpommaksi yhteistyössä, koska tällöin oli mahdollista hyödyntää useamman opettajan mielipiteitä

ja havaintoja tilanteesta. Lisäksi aikuisten selvittämistä vaativissa tilanteissa toinen opettaja pystyi jatkamaan tuntia toisen selvittäessä tilannetta. Haastateltavat totesivatkin näistä tilanteista seuraavaa:

Niin, tämä yhteisopettajuus, jos vaan se on toimivaa, se yhteistyö, niin sillä lailla siihen helpotusta, että niitä ongelmia voidaan sitten yhdessä käsitellä ja miettiä, niin kuin useamman ihmisen mielipidettä siihen ja pohtia vähän yhdessä, että mitä tehdään ja sitten jakaa useamman opettajanhavaintoja. Semmoista ainakin etuna siinä. Tai jos on jotakin selvitetäviä asioita, niin se toinen opettaja voi hoitaa niitä siinä silloin, kun se toinen jatkaa sitä tuntia. (Haastateltava 1)

Ja oppilaat on innoissaan, kun jokaiselle oppilaalle löytyy sopiva aikuinen tai sillä tavallaan huomaa, että jotkut lähestyy helpommin toista opettajaa, jotkut toista opettajaa (Haastateltava 3).

Useampi opettaja koki myös oppilaisiin liittyvän vastuun jakamisen keventävän omaa työtä. Opettajat kokivat saavansa kollegasta tukea tilanteissa, joissa oppilailla on haasteita, esimerkiksi käyttäytymisen kanssa. Myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin toimivammaksi yhteisopettajuudessa, koska vastuuta ja asiantuntijuutta pystyi kollegan kanssa jakamaan. Erityisesti myönteisenä asiana yhteisopettajuudessa nähtiin se, että oppilaiden asioista pystyi keskustelemaan kollegan kanssa, joka yksin opettaessa ei ole aina mahdollista. Eräs opettaja kuvasikin tätä seuraavasti:

Niin sitten, että kun ne työt meillä aina seuraa sinne vapaa-ajalle ja miettii niitä asioita paljon, niin sitten ajattelin, että olisiko se vähän erilaista, kun voisi jakaa niitä asioita jonkun toisen kanssa. Kun nythän me pystytään tosi hyvin keskustelemaan tässä, jos joku tilanne vaikka jää mieltä painamaan tai sitten meillä herää jostakin oppilaasta huoli, niin me voidaan keskustella siitä xxx:n [kollegan nimi] kanssa kahdestaan, kun taas sitten, kun on yksin, niin se on aina sen miettimistä, että no voinko mä nyt vaikka erityisopettajan kanssa tästä puhua. Vaikka olisikin hyviä työkavereita, joiden kanssa pystyisi keskustelemaan, mutta kun sitten ei voi keskustella, kun heillä ei ole mitään tekemistä näiden omien oppilaiden kanssa, niin se on ollut ehdottomasti semmoinen yksi syy, mikä siihen on vaikuttanut myös, että on mielellään lähtenyt siihen. (Haastateltava 4)

Haastateltava 5 kuvasi jaetun vastuun säilymistä seuraavasti:

Vaikka sinällään se vastuu on kaikilla ihan sama kuin aiemminkin, mutta jotenkin se tuntuu itsestä silleen, että kun me kuitenkin yhdessä näitä asioita sitten pohdiskellaan ja toutetaan (Haastateltava 5).

Haastateltavat kokivat, että vastuun määrä ei muuttunut yhteisopettajuudessa, mutta vastuu muutti muotoaan yksin vastaamisesta jaettuun vastuuseen.

6.1.2 Pedagogisiin käytäntöihin ja yhteistyön liittyvät vaikeudet yhteisopettajuuden esteenä

Yhteisopettajuuden haasteina koettiin *pedagogiset haasteet sekä yhteistyöhön liittyvät haasteet*. Pedagogisina haasteina koettiin opetustyöhön liittyvät suunnittelun ja toteuttamisen haasteet. Kaikissa haastatteluissa nousi keskeisimmäksi asiaksi yhteisen ajan riittämättömyys yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Tämä ei ollut riippuvainen koulujen antamista eikä opettajien omista aikaresursseista, vaan jokainen opettaja koki ajan yhteisopettajuudelle olevan riittämätön. Yhteisopettajuuteen liittyy paljon suunnittelua ja haasteen voi aiheuttaa se, että yhdessä sovitussa suunnitelmissa ei pysytä. Eräs haastateltava totesikin seuraavaa suunnitelmissa pysymisestä:

No, varmaan just se, että sitä suunnittelemista on aika paljon ja sitten se, että täytyy pysyä siinä suunnitelmassa, että kaikki sitten tekee suunnitelman mukaan tai sitten siinä tulee taas haasteita, että joku ryhmä olisikin tehnyt sitten eri asiat, mitä oli sovittu, niin sehän sitten vaikuttaa taas jatkossa. (Haastateltava 1)

Kaikki haastateltavat toivat esille suunnitteluajan riittämättömyyden riippumatta siitä, paljonko sitä oli varattuna ja vaikka sitä oli säännöllisesti varattuna. Haastateltava 4 totesi, että:

Aina tuntuu, että aikaa voisi olla kyllä enemmän sille yhdessä suunnittelullekin. Meilläkin on silleen, että klo 8–16 pyritään olemaan täällä ja eikä se aina riitäkään ja silti tuntuu, että aina on niitä hommia, mitkä jää rästiin, jotka jossakin vaiheessa kyllä hoidetaan.

Yhteisille pedagogisille keskusteluille ja yhteisprojektien suunnittelulle koettiin olevan myös liian vähän aikaa. Eräs haastateltava totesi yhteisen ajan riittämättömyydestä seuraavasti:

Voi, kun meillä olisi vielä lisää aikaa. Meillä tahtoo olla vähän nämä meidän tiimipalaverit sitten, ei nää, mitä me tehdään viikkosuunnittelutasolla, niin meidän kaksi tuntia ei tahdo ihan riittää. Me ollaan justiin tämmöisiä projekti-ihmisiä, että oppikirjat ei mua kauheasti kiinnosta. (Haastateltava 2).

Esille tuli myös näkemys, että suunnitteluun voi kulua enemmän aikaa yhdessä kuin yksin suunnitellessa keskustelun harhautuessa aiheesta. Haastateltavien kokemusten mukaan myös muille kuin opetustyöhön liittyville keskusteluille ei ollut riittävästi aikaa.

Pedagogisena haasteena oli myös kollegan sijaistamiseen liittyvä haaste. Kollegan poissa ollessa muut tiimijäsenet sijaistivat häntä. Sen koettiin lisäävän työtä, esimerkiksi työn uudelleen suunnittelun ja toteuttamisen vuoksi. Sijaistaminen näyttäytyi haasteena tiimeihin perustuvassa työskentelymallissa. Myös eri luokka-asteiden opettaminen yhdysluokkana koettiin haastavana.

Yhteisopettajuuden haasteena olivat koulun toimintakulttuuriin ja rakenteellisiin tekijöihin liittyvät haasteet. Yhtenä mahdollisena yhteisopettajuuden haasteena nähtiin tiloihin liittyvät ongelmat. Osassa kouluista tilat eivät sopineet yhteisopettajuudelle, vaikka ne alun perin oli suunniteltu tätä käyttötarkoitusta varten. Syynä tähän olivat liian suuret oppilasmäärät tiloihin nähden. Eräs haastateltavista kuvasi tilannetta näin:

Yksi ongelma, mikä tässä voi äkkiä tulla, niin on tuo tilanpuute. Meidän koulussa on semmoinen tilanne, että siellä on todella paljon oppilaita tiloihin nähden. Siinäkin pitäisi olla kuitenkin järkevänkokoiset ryhmät, ettei sitten ajatella, että yhteisopettajuus auttaa siinä, että voi olla todella isot ryhmät, että sitten se vähän vesittää sitten sitä hyötyä (Haastateltava 1).

Lähes kaikki haastateltavat toivat esille, että tilojen käytettävyys aiheutti haasteita lukujärjestysten suunnitteluun eikä kaikkea toimintaa pystytty toteuttamaan siten, kuinka sen olisi opetuksen ja toiminnan kannalta tarpeellista. Tila-haasteita oli niin isoissa kouluissa kuin pienemmissäkin kouluissa. Eräs haastateltava toi asian esille seuraavasti:

Kyllähän tässä on nää rakenteellisesti asiat. Toki pienessä koulussa ei varmaan oo semmoisia haasteita, mitä meillä on lukujärjestyksellisesti. Voi, että kun tässä saisi itse tehdä oman lukujärjestyksen kollegoiden kanssa, että saisi sen rimmaamaan. Mutta nythän tässä tulee paljon sellaisia asioita, mille me ei vaan voida mitään. Meidän on pakko mennä syömään just tällä minuutilla, me ei voida mennä silloin, mikä olis järkevää. Tai käsityöt on justiin siinä missä ne on (Haastateltava 2).

Tiloista johtuvat haasteet lukujärjestyksessä koskivat muissakin kouluissa taide- ja taitoaineiden toteuttamista. Eräs haastateltava toi esille myös luokkatilaan liittyvän melun yhtenä mahdollisena haasteena, koska yhteisopettajuudessa samassa luokassa oppilasmäärä voi olla suurempi ja siirtymätilanteisiin voi liittyä melutason nousemista. Tähän koulussa oli kiinnitetty huomiota strukturoimalla toimintaa.

Erilaisten työskentelymenetelmien, kuten wilma-käyttöjärjestelmän ja erilaisten lomakkeiden sopimattomuuden yhteisopettajuuteen koettiin aiheuttavan ongelmia yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Wilma-käyttöjärjestelmä ei tukenut kahden opettajan yhteisen luokan asioiden hoitamista ja allekirjoitettavat lomakkeet oli laadittu vain yksin opettamista tukevaksi.

Yhteistyöskentelyn haasteet liittyivät opettajien väliseen vuorovaikutukseen, omiin kokemuksiin työnjakamisesta sekä ympäristön ennakkoluuloihin yhteisopettajuutta kohtaan. Haastatteluissa nousi esille haasteena mahdolliset opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvät vaikeudet, vaikka kukaan haastateltavissa ei kokenut työssään tällä hetkellä niitä olevan. Mahdollisina henkilöihin liittyvänä haasteina tuotiin esille se, että henkilöiden työskentelytavat poikkeavat toisistaan paljon tai työhön sitoutuminen ei ole tasa-arvoista. Myös toisen työn aliarvostaminen tai valtasuhteet opettamisessa nostettiin työn haasteena esille. Haastateltava kuvasi mahdollista valtasuhteiden ristiriitaa seuraavasti:

Se on varmaan juuri tämä, että haluaako se sun kaveri tehdään aidosti yhteistyötä. Voihan tässä käydä niinkin, että toinen käyttää sua hyödyksi, että sä suunnittelet, sä vedät. Toinen on sitten peesissä. Toinen vaihtoehto, olisiko toinen ääripää sitten tuossa, et toinen jotenkin latistais sua. Tiedätkö, että minäpäns nyt vedän, kun minä olen niin paljon parempi kuin sinä, vaikka sitä ei koskaan sanottaisi ääneen. Toinenhan voisi olla niin hallitseva. Ja sitten, kaikkia ideoita mitä sulla tulis, niin sitten ne jotenkin lyttätäs (Haastateltava 2).

Haastatteluissa nousi esille yhteisopettajuutta estävänä tekijänä myös se, jos luokanopettaja oli siirretty toteuttamaan yhteisopettajuutta vasten omaa tahtoaan.

Yhteistyöskentelyyn liittyvänä haasteena eräs haastateltava koki oman työpanoksen riittämättömyyden kokemisen, vaikka se olikin vain henkilökohtainen tuntemus eikä työparin esiintuoma asia. Hän toi asian esille seuraavasti:

Ainut, mitä voisi negatiivisena asiana, mikä tulee itselle mieleen, on ehkä se, että joskus on tuntemuksia itsellä ja miettii, että jakautuuko meillä hommat tasaisesti. Ja nekin painottuu aina siihen, että miettii sitä omaa asemaansa, että oonhan minäkin tehnyt nyt tarpeeksi, että eihän toinen tee enemmän, että se kääntyy yleensä niin päin, että se on semmoinen ainut mitä on miettinyt. (Haastateltava 4)

Muutama haastateltava toi esille, että työyhteisössä ja huoltajien osalta yhteisopettajuutta kohtaan oli ennakkoluuloja. Haastateltava 3 toi esille kokemuksensa seuraavasti:

Kun me aloitettiin tää, niin vasta jälkeenpäin toi rehtori sanoi, että jotkut oli ihmetellyt, että miten ne nyt xx [oppilasmäärä] ottaa samaan luokkaan ja vähän kauhistellutkin. Mutta nyt me ollaan saatu paljon kehuja, että se toimikin. Ehkä, kun se oli uusi juttu, niin sitten joillakin huoltajilla se oli vähän jännittäväkin, että miten voi olla xx [oppilasmäärä] ekaluokkalaista samasta samassa tilassa (Haastateltava 3).

Kaikkien haastattemieni opettajien kouluissa ei ole yhteisopettajuuteen perustuvaa toimintakulttuuria ollut aiemmin, joten tämä on aiheuttanut ennakkoluuloja ja jopa mahdollisesti pelkoakin ihmisissä. Yhtenä syynä ennakkoluuloihin on ollut isot ryhmäkoot opetusryhmissä ja opettamisen toteutuminen niissä.

6.1.3 Työyhteisön ja yksilön vaatimukset yhteisopettajuuden mahdollistajina

Yhteisopettajuuden edellytyksinä koettiin olevan *yhteisen keskustelukulttuurin, yhteistyöhön liittyvät vaatimukset, koulun toimintakulttuuriin liittyvät vaatimukset sekä yksilöön kohdistuvat vaatimukset*. Yhteisopettajuudessa yhdeksi avainasiaksi nostettiin yhteinen keskustelukulttuuri. Yhteisopettajuuden aloittamisen koettiin vaativan aikaa ja sitä toteuttavilta opettajilta vaadittiin yhteistä tahtotilaa toimia yhdessä. Yhteisen tahtotilan ja näkemyksen löytymisen koettiin vaativan yhteisiä keskusteluja. Useampi haastateltava toi esille yhteisten keskustelujen merkityksen yhteisopettajuudelle, mutta yksi haastateltava nosti esille yhteisten pedagogisten ja arvokeskustelujen merkityksen yhteisopettajuuden mahdollistamisen taustalla. Hän kuvasi näitä seuraavasti:

Jos meillä on aikaa käydä tällaisia pedagogisia keskusteluja, mitä on hyvä oppiminen, mitä mä näen, että minkälaisia asioita mä arvostan opettajuudessa? Ja minkälaisista toimintatavoista niinku tykkää ja pitää. Mikä on mulle ominaista? Minkälaiset arvot mua ohjaa? Min-

kälaiset asiat, mitä asioita mä arvostan? Jos tällöinen keskustelu on käyty ja sieltä löytyisi semmoinen yhteinen näkemys, että tällöinen me ollaan tiiminä, sitten on kyllä aika huippu (Haastateltava 2).

Pedagogisten ja arvokeskustelujen kautta kumpikin opettaja tuo esille omat näkemykset ja näiden pohjalta luodaan yhteiset toimintatavat ja toimintakulttuuri yhteisopettajuudelle. Haastateltavien näkemysten mukaan jokainen opettaja tuo yhteisopettajuuteen jotakin omaa mukanaan. Yhteiset keskustelut koettiin tärkeiksi, jotta on mahdollista ymmärtää ja tuntea kollegaansa ja hänen pedagogisia ratkaisujaan paremmin ja haastateltava 2 totesikin siitä seuraavasti:

Mun mielestä yhteisopettajuus, meidän ei tarvitse olla samaa mieltä kaikista asioista, että se, että ne sanotaan ääneen, on tärkeitä.

Kollegoiden ideoiden ja näkemysten kuunteleminen ja kunnioittaminen koettiin myös tärkeäksi. Myös palautteen anto rakentavasti kollegalle nousi haastateluissa esille tärkeänä osana yhteisopettajuutta.

Yhteistyön edellytyksenä koettiin opettajan sitoutuneisuus yhteissuunnitteluun ja se nähtiin yhtenä edellytyksenä, että yhteisopettajuutta oli edes mahdollista toteuttaa. Eräs haastateltava totesi, että yhteisopettajuudessa opettajien ja oppilaiden välillä ei voi olla kilpailua, vaan yhteisopettajuudessa toimivien opettajien tulisi olla tasavertaisia keskenään. Yhteisopettajuudessa toimivissa luokissa on myös oltava avoin keskustelukulttuuri, jota eräs opettaja kuvasi seuraavasti:

Sittenhän tämä yhteisopettajuus parhaimmillaan myös sitä vuoropuhelua sen oppituntien aikana. Jos vain lukujärjestys sallii sen, että me voidaan tavallaan opiskella samaa asiaa joko niin, että me ollaan samanaikaisopettajia, kun meillä on opetushetki joka voi olla tällöinen vuoropuhelu kahden opettajan ja lasten välissä (Haastateltava 2).

Opettajien keskinäinen tasavertaisuus näyttäytyy ja toimii myös esimerkkinä oppilaille. Haastateltavat toivat esille, että opettajien välinen yhteistyö vaatii joustavuutta ja mukautumiskykyä muuttuvissa tilanteissa, ja uusia toimintatapoja täytyy rakentaa ja luoda.

Haastateltavien kokemusten mukaan koulun toimintakulttuurin tuli tukea yhteisopettajuutta, jotta tällainen työskentelymuoto olisi ylipäättänsä mahdollista. Osa haastateltavista toi esille, että heidän koulunsa toimintakulttuuri joutui velvoitti yhteisopettajuuteen ja jakamaan omaa työtä. Toisaalta haastatteluissa tuli esille myös se, että työyhteisöstä tulisi löytää työkaveri tai -kaverit, jotka halusivat myös toteuttaa yhteisopettajuutta. Eräs haastateltava toi esille sen, että kaikki luokanopettajat eivät ole valmiita tällaiseen toimintakulttuuriin. Hän totesikin asiasta seuraavasti:

Täällähän [koulun nimi] on sellaisia ihmisiä, jotka joutuu tavallaan aukaista ovet ja olemaan valmis siihen, että siellä on aikuisia ihmisiä vähän tarkastelemme ja arvioinnissa sua. Eihän tää sovi kaikille. Joku on ehkä vähän ujo ja arkakin siihen, että joku aikuinen seuraa sua, että mitä sä siellä, miten sä toimit ja annat ohjeita ja asennoidut vaikka oppilaisiin. (Haastateltava 2)

Koulun rakenteelliset tekijät, kuten luokkatilat ja oppimisympäristöt ohjasivat osassa kouluista yhteisopettajuuteen. Osassa kouluista taas tiloja ei ollut lainkaan suunniteltuja yhteisopettajuuteen. Kuitenkin erilaiset olemassa oleviin tiloihin ja niiden käytettävyyteen liittyvät ongelmat vaativat luovia ratkaisuja. Myös lukujärjestysten suunnitteluun toivottiin kiinnitettävän huomiota yhteisopettajuudessa tarvittavien tilojen ja opetuksen mahdollistamisen vuoksi.

Haastateltavat kokivat koulun ja sen johdon tuen erittäin tärkeäksi ja merkitykselliseksi tekijäksi yhteisopettajuuden kannalta. Erityisesti koulun rehtorin myönteinen suhtautuminen yhteisopettajuutta kohtaan oli merkittävässä asemassa sen aloittamiselle ja toteuttamiselle. Haastateltavat toivat esille, että koulun ja sen johdon tulisi antaa mahdollisuus luokanopettajille suunnitella yhteisopettajuutta yhdessä, esimerkiksi säännöllisillä suunnitteluajoilla viikko-ohjelmassa. Haastateltava 5 toi asian seuraavasti esille:

Se suunnittelu-aika, mikä täytyy sitten kyllä ihan esihenkilön toimesta, se täytyy sillä tavalla sitten olla. Jotenkin ainakin itse koen, että se mahdollisuus, milloin sitä suunnittelu-aikaa on, koska se on kuitenkin tällaisen toiminnan ja toteutuksen kannalta kuitenkin oleellista, että yhdessä mietitään. Niin varmaan se tietysti koulumaailmassakin paljon voi siis tulla kaikenlaisia muutoksia ja muuta, niin just se, että sitä löytyy.

Haastatteluissa tuli esille myös yksilöön kohdistuvat vaatimukset. Haastateltavat totesivat, että ketään ei pitäisi pakottaa yhteisopettajuuteen, vaan jokaisella siihen ryhtyvällä pitäisi olla oma halu sitä kohtaan. Osa haastateltavista työskenteli tai oli hakeutunut työskentelemään sellaiseen kouluun, jossa yhteisopettajuus kuuluu sen toimintakulttuuriin ja tällöin yhteisopettajuus on ylhäältä johdettua. Eräs haastateltava ilmaisi oman näkemyksensä asiasta seuraavasti:

Kun aloitettiin tässä uudessa koulussa, niin sitten ihan se yhteinen toimintakulttuuri tietysti, että minkälainen meillä on tämä koulurakennus ja nämä tilat. Ja sitten sekin vaikutti siihen, että yhteisopettajuudessa täällä toimitaan ja se on se meidän toimintakulttuuri, että se oli kaikille itsestäänselvyys, että se on se meidän toimintatapa (Haastateltava 5).

Tutkimukseen osallistui myös opettajia, jotka olivat itse olleet luomassa yhteisopettajuuden toimintamallia omassa koulussaan. Eräs opettaja toi oman yhteisopettajuuden aloittamisen esille näin:

Harjoittelussa sattui semmoinen luokka, että piti opettaa yhteisopettajuutta ja se oli tosi mielenkiintoista ensinnäkin seurata sitä ensin ja sitten itse päästä testaamaan sitä. Ja sitten mä tiesin heti siinä, että se oli mun juttu. Mua kiehtoi se, että sai niitä omia vahvuuksia, jos löytyis semmoinen työpari, että mä saisin opettaa niitä. Sitten olin ollut eka vuoden töissä ja sitten tokana vuonna mä puhuin siitä open huoneessa paljon, että mä haluaisin koittaa, että kaikki alkaisi miettimään, että alkaisiko ne mun kanssa sitä (Haastateltava 3).

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluista nousi esille, että he kaikki olivat halunneet toteuttaa yhteisopettajuutta riippumatta siitä, oliko vaatimus yhteisopettajuudelle tullut koulu yhteisöstä vai oliko se heidän itsensä aloittama toimintatapa.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen toi omassa haastattelussaan esille opettajien yhteensopivuuden esille, jota haastateltava 4 kuvasi seuraavasti:

Mulla on silleen semmoinen kokemus, että ehdottomasti haluaisin jatkaa tulevaisuudessaakin tätä, että kun on aina vaan semmoinen kollega, jonka kanssa henkilökemiat täsmää hyvin ja on semmoinen samanlainen ajatus siitä, miten toteutetaan vaikka suunnittelua. Niin, ehkä jopa semmoisia ajatuksia, mutta muutamaan kertaan just puhuttukin siitä, miten sitä enää yksin osaa olla, että kun on tottunut siihen, että aina on se toisen tuki ja yhdessä se vastuu.

Yksilöön kohdistuvina yhteisopettajuuden vaatimuksina nousivat haastattelussa esille opettajan avoimuus, rohkeus ja toisten kunnioittaminen. Kaikki luokanopettajat puhuivat avoimuuden tärkeydestä yhteisopettajuudessa, mutta yksi opettajista nosti esille myös sen, kuinka on rohkea ja uskallettava paljastaa omat henkilökohtaiset vahvuudet ja heikkoudet muille. Myös omasta henkilökohtaisesta elämästä kertomisen koettiin vahvistavan opettajien keskinäistä luottamusta ja vuorovaikutusta.

6.2 Yhteisopettajuuden merkitys luokanopettajien työhyvinvoinnille

Tutkimuskysymykseni käsitteli myös luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä heidän työhyvinvoinnilleen. Tutkimusaineiston analyysin pohjalta korostuivat yksilö- ja työyhteisötason merkitykset luokanopettajien työhyvinvoinnille.

6.2.1 Työhyvinvointiin liittyvät yksilötason merkitykset

Merkitykset työhyvinvoinnille näkyivät *yksilön persoonaan sekä yksilön työhön* liittyvinä vaikutuksina. Haastattelussa nousivat esille yksilön persoonaan liittyvinä työhyvinvointia tukevinä tekijöinä henkilökohtaiset vahvuudet ja ihmissuhteet. Työssäjaksamisen voimavarana koettiin luokanopettajan hyvä fyysinen ja psyykinen vointi, jotta hän jaksaa oppilaiden ja kollegoiden sekä muiden henkilöiden kanssa tehtävään ihmissuhdetyöhön liittyvän kuormituksen. Haastateltava 2 totesi seuraavasti hyvinvoinnista seuraavasti:

Koko työhyvinvointia se, että miten opettajana jaksaa, joskus aivan hirvittävän rankkoja asioita lasten maailmasta, niin on se, että itse on hyvässä kunnossa henkisesti ja fyysisesti. Mä ajattelen, että kun on oma henkinen hyvinvointi kohdillaan, silloin yhteistyö on helpompaa tehdä.

Myös omien aikaisempien kokemusten koettiin auttavan selviytymisessä henkistä kuormitusta aiheuttavista tilanteista.

Useampi haastateltava toi esille saaneensa yhteisopettajuuden kautta kollegasta ystävän myös vapaa-ajalle. Kuitenkin vapaa-ajalla kollegoiden välinen yhteydenpito ei liittynyt työhön, vaan ihan muuhun tekemiseen. Eräs haastateltava toi esille ystävyysden tärkeyden haastattelussaan seuraavasti:

No, meillä me ollaan kyllä sellaisia, että me pidetään vapaa-ajallakin yhteyttä. Jaketaan ihan hyvin, kun me täällä xxxx:llä [paikkakunnan nimi] ollaan, niin mun mielestä se on myös tärkein juttu siinä meidän, että me tehdään jotakin ihan muuta, että se ei liity kouluun. Osataan tehdä ihan muuta, että me huolletaan sitä meidän ystävyyttä, niin sitten se toimii täällä töissäkin. (Haastateltava 3)

Osana ystävyyttä pidettiin tärkeänä myös kollegan perheen tuntemista. Sekä ystävyysuhteen ja toisen tuntemisen myös työn ulkopuolella koettiin tukevan työhyvinvointia.

Haastatteluissa nousi esille yksilötason vaikutuksinakin esille hyvä vuorovaikutus luokanopettajien välillä työhyvinvointia tukevana tekijänä. Kollegoiden samanlaisten luonteenpiirteiden koettiin myös tukevan yhteisopettajuutta. Yksilön jaksamista tukevaksi asiaksi nostettiin esille yhteinen huumorintaju, josta haastateltava 4 totesikin,

Ja sitten ihan kaikki tämmöinen, huumori on yhteinen tai saman sorttinen huumorintaju, niin sekin tuo siihen jaksamiseen kyllä oman osansa". Jopa samanlainen siisteystaso koettiin omaa jaksamista tukevana ja työhön liittyvää stressiä vähentävänä asiana. Myös samanlaisen aikataulurytmin ja sitä kautta työajan rajaamisen koettiin tukevan luokanopettajan työssä jaksamista.

Haastateltavat toivat esille omaan työhön liittyvinä vaikutuksina oman ammatillisuuden ja työn kehittymisen sekä halun työskennellä jatkossakin yhteisopettajuudessa. Oman työn koettiin yhteisopettajuudessa kehittyvän ja vaativan kehittämistä jatkuvasti. Oma työ kehittyi erityisesti kollegan työtä seuratessa. Haastateltava 3 kuvasi sitä seuraavasti:

Ja se kehittää itseään ihan hirveästi myös, kun näet, miten toinen tekee ja miten yhdessä kannattaa tehdä. Ja sitten oppii toiselta ihan hirveästi, näkee toisen opetustyylin ja sellaista. Niin ottaa kaikki keinot kyllä sitten itselle käyttöön niistä myöhemminkin eli kehittyi työssä.

Useampi haastateltava toi esille huomanneensa muutosta omassa työskentelyssä, kuten oppituntien pitämisessä. Nämä muutokset olivat mahdollistuneet yhteisopettajuuden kautta. Työn kehittämisen ja kehittymisen koettiin lisäävän työn mielekkyyttä ja tukevan omaa työhyvinvointia. Työn kokeminen mielekkäänä ja motivoivana on yhteydessä työn imuun ja sitä kautta myös työhön sitoutumiseen.

6.2.2 Työhyvinvointiin liittyvät työyhteisötason merkitykset

Työyhteisötason merkityksinä luokanopettajien työhyvinvointiin haastateltavat nostivat esille *työyhteisön henkilöstöön sekä työhön liittyvät vaikutukset*. Työnyhteisön henkilöstöön liittyvinä vaikutuksina nousi esille asioiden jakaminen, opettajien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät sekä yhdessä työskentelyn mahdollisuudet. Työhön liittyvinä tekijöinä nousivat esille työyhteisön kautta työskentelyn kehittyminen sekä työn kuormittavuuden keventyminen.

Yhteisopettajuuden ehdottomana myönteisenä asiana työhyvinvoinnin kannalta pidettiin kollegan läsnäoloa. Eräs haastateltava totesi, että:

Niin jotenkin sen koen, että jos olisi itsekseen ja sillä tavalla ei olisi sitä aikuista työparia, niin jotenkin kyllä se on semmoinen iso asia mun mielestä, mikä on vaikuttaa siihen työhyvinvointiin (Haastateltava 5).

Työyhteisön henkilöstöön liittyvänä vaikutuksena yhtenä keskeisimpänä omaa työhyvinvointia ja omaa jaksamista tukeva asiana haastateltavat kokivat työhön liittyvien asioiden jakamisen mahdollisuuden, joka vähensi työstä johtuvaa kuormitusta. Tämä nousi osalla haastateltavista jopa tärkeimmäksi tekijäksi yhteisopettajuudessa työhyvinvoinnin edistämisessä. Haastateltava 3 kuvasi sitä näin:

Ykkönen [työhyvinvoinnin kannalta] on se kuormittavuus, kun voi jakaa asiat... Ihan ehkä tärkein etu siinä on se oma työhyvinvointi, kun koulussa toisen kanssa voi jakaa kaikki asiat, niin ei tarvitse enää kotona miettiä työasioita ollenkaan.

Kollegan tuki myös vähensi luokanopettajan oman riittämättömyyden kokemisen tunnetta, jota yksin opettaessa koettiin esiintyvän useammin. Haastateltavien

kokemus oli myös se, että yhteisopettajuus tuki työhyvinvointia myös siten, että työasiat pystyttiin käsittelemään kollegoiden kanssa yhdessä koulussa eikä niitä tarvinnut viedä kotiin.

Luokanopettajan työhön liittyvänä vaikutuksena työhyvinvointiin nostettiin esiin oman työn sekä myös yhdessä työskentelyn kehittyminen kollegoiden tukemana. Eräs haastateltava ilmaisi työyhteisön tuen merkityksen oman työn kehittämisessä seuraavasti:

Sitten saa ideoita ja sitten esimerkiksi nää mun hullut ideat jalostuu täällä kollegoiden käsittelyssä, kun mä oon semmonen, et jos tehtäis tällä lailla. Välillä mua viedään alaspäin, välillä ne jalostuu sitten ihan joksikin toiseksi. Mää nautin siitä. Kyllä, miten se vaikuttaa työhyvinvointiin. Se vaikuttaa juurikin siten, että mä ainakin jaksan paljon paremmin, kun kollegat on tässä ympärillä. (Haastateltava 2)

Haastateltavat kokivat, että kollegat sekä tukivat luokanopettajan luovuutta ja työskentelyä ja toivat uusia näkökulmia opettajan ajattelun tueksi. Yhteisopettajuudessa mahdollistui oman ajattelun ja ideoiden kehittyminen. Yhteistyöskentelyssä kollegoiden samantapainen työskentely vahvisti myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tätä kautta tuki luokanopettajien työhyvinvointia.

Lähimpien työkavereiden koettiin edesauttavan luokanopettajan työhyvinvointia. Haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden tukevan työssä jaksamista ja työhyvinvointia enemmän kuin yksin työskentely ja eräs haastateltava oli huomannut yhteisopettajuuden vaikuttavan oman stressitason vähentymiseen. Tiiminä työskentelyn koettiin vahvistavan työhyvinvointia ja se ei riippunut siitä, oliko tiimi virallinen, koulun toimintakulttuuriin liittyvä vai epävirallinen toimintapa.

Haastavissa tilanteissa kollegan tuki koettiin merkitykselliseksi oman jaksamisen kannalta. Kollegan tuki oli tärkeää niin akuuteissa tilanteissa, esimerkiksi luokkatilanteissa kuin myös pitempään jatkuneissa tilanteissa. Eräs haastateltavissa toi esille esimerkin tällaisesta tilanteesta:

Ja sitten, kun on joskus tämmöinen hetki, että nyt on harmittaa joku oppilaan käytös tai muuta, niin sittenhän sä voit siitä vaan sanoa, että mä käyn kävelemässä tuossa pieni kieroksen ja tulen kohta takaisin. Toinen voi napata ja ottaa sen tilanteen ihan toisella tatsilla kuin itse on. Saa tukea. (Haastateltava 2)

Haastateltavat toivat kokemuksissaan esille myös työyhteisön merkityksen omaa jaksamista tukevana asiana. Työilmapiirin merkitys korostui haastatteluissa ja useampi haastateltava nosti esiin esimerkiksi yhteisen huumorin merkityksen työhyvinvointia tukevana asiana. Myös avoin keskustelukulttuuri koettiin merkitykselliseksi työhyvinvoinnin näkökulmasta. Se, että vaikeista asioista pystyi keskustelemaan ja jakamaan niitä kollegan kanssa, tuki opettajan työhyvinvointia. Erään haastateltavan kokemus avoimesta keskustelukulttuurista oli:

Kyllä sillä tavalla [tukee hyvinvointia], että voi siinä omassa tiimissä ja työparille kaikenlaisia, tietysti ehkä varmaan riippuen sitten työkavereista, mutta ainakin itse koen, että pystyy kertomaan siis omista tuntemuksista ja ajatuksista. Ja sillä tavalla tietysti jo tuntee-kin työkaverin hyvin ja työparin hyvin, että sitten pystyy vähän jopa toisesta lukemaankin, että miten ehkä nyt voisi, kannattaako nyt välttämättä jotakin asiaa ruveta juttelemaan tai muuta. Mutta sillä tavalla se on kyllä, että pystyy kertomaan asioista, ei välttämättä työasioista, vaan muistakin asioista juttelemaan. Sillä tavalla se mun mielestä on työhyvinvointia, että pystyy keskustelemaan (Haastateltava 5).

Yhtenä työyhteisön luokanopettajan työhön kohdistuvana myönteisenä vaikutuksena työhyvinvoinnin kannalta koettiin koulun johdon rooli. Koulun johdon koettiin tukevan luokanopettajien työhyvinvointia, silloin kun se tukee yhteisopettajuutta antamalla sille mahdollisuuden ja resursseja. Eräs haastateltava toi esille myös sen, että koulun johdon tulisi kiinnittää huomiota työhyvinvointiin. Hän toi asian seuraavasti esille:

Mun mielestä siinä [työhyvinvoinnissa] sen työyhteisön merkitys on kyllä tärkeä. Mun mielestä siinä kuitenkin esihenkilön rooli on sillä tavalla tärkeä, että siihen työhyvinvointiin kiinnitetään huomiota siellä koulussa. Ja sitten semmoisia yhteisiä, että miten saadaan sitten yhteisöllisyyttä siellä kenties varmaan parannettua, jos olisi jotakin. Se on kuitenkin tämmöisessä, kun työskennellään tiimeissä, niin se on kuitenkin se, että tullaan toimeen ja toimitaan yhdessä, vaikkakin välillä yksin, mutta kuitenkin siis se ajatus, että toimitaan ja työskennellä yhdessä, niin se on se lähtökohta. Niin varmaan sitten semmoiseen yhteisöllisyyteen liittyviin asioihin, mitä Tyhy-asioissakin on, tulisi kiinnittää huomiota. (Haastateltava 5)

Haastateltavat kokivat työhyvinvoinnin koskevan koko työyhteisöä. He ajattelivat, että yhteisopettajuuden tulisi olla osa koulun toimintakulttuuria ja toimintakulttuuriin liittyi myös työntekijöiden työhyvinvoinnista huolehtiminen.

Työhön liittyvänä vaikutuksena nähtiin myös se, että yhteisopettajuuden kautta työskentely kehittyy, kun saman työparin kanssa pystyi tekemään työtä

pitempään. Tämän kautta kummankin oma työskentely, mutta yhdessä työskentelykin kehittyvät. Opettajat oppivat toisiltaan ja toisten työtä seuraamalla sekä yhdessä työskentelemällä ja kokeilemalla asioita.

Haastateltavat kokivat työyhteisön ja erityisesti yhteisopettajuuden merkityksellä työn kuormituksen vähentämisessä. Yhteisopettajuus mahdollisti vastuun jakamisen niin opetustyöstä kuin yhteistyöstä esimerkiksi huoltajiin päin. Yhteisvastuullisuus koettiin omaa jaksamista tukevana asiana. Yhteisesti sovitut työskentelytavat tukivat myös opettajien jaksamista, esimerkiksi suunnitella aikojen ja työskentelyajan rajaaminen sekä työskentelyn strukturointi muun muassa melutason vähentämiseksi.

Kaikki haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden suurena voimavarana ja omaa työhyvinvointia tukevana. Yhteisopettajuus koettiin työskentelytapana, jota haluttiin toteuttaa jatkossakin. Eräs haastateltava totesi, että

No, mulla on silleen semmoinen kokemus, että ehdottomasti haluaisin jatkaa tulevaisuudessaakin tätä, että kun on aina vaan semmoinen kollega, jonka kanssa henkilökemiat täsmää hyvin ja on semmoinen samanlainen ajatus siitä, miten toteutetaan, vaikka suunnitella. Ja sitten on niin paljon myös tavallaan saanut siitä yhteisopettajuudesta myös siihen, että jos yksinkin, ja kun varmasti jatkossa tulee niitä tilanteita, että pitää yksinkin työskennellä. Oon oppinut siltä toiselta erilaisia tapoja myös, että mitä toinen tekee, vaikka jossakin tilanteissa, hei, tuohan on hyvä juttu, vaan itselle kanssa tuon käyttöön. Tai sitten eri vahvuuksia sitten, vaikka mun työpari on taitava kuvataiteessa, niin mä oon ihan tosi paljon oppinut sitten häneltä siitä, mikä ei ole mulla itsellä semmoinen vahvuus, että rikastuttanut tosi paljon kyllä. (Haastateltava 4).

Kaikki haastateltavat toivat esille, että yhteisopettajuus on tätä päivää ja sen koettiin lisääntyvän tulevaisuudessa. Kuitenkin haastatteluissa nousi esille, että yhteisopettajuutta kohtaan oli vielä ennakkoluuloja niin koulun sisällä kuin ulkopuolellakin. Sen ei koettu vielä vakiinnuttaneen paikkaansa opettajien työskentelymuotona ja koulujen toimintakulttuurissa. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja oli sitoutunut yhteisopettajuuteen haasteista ja ennakkoluuloista huolimatta. Suurin osa haastateltavista koki yhteisopettajuuden mielekkääksi tavaksi toteuttaa opettajuutta. Kaikista haastatteluista nousi esille tahtotila toteuttaa yhteisopettajuutta, ja opettajat olivat motivoituneita toteuttamaan yhteisopettajuutta. Työn mielekkyys, opettajien motivaatio ja tahto yhteisopettajuutta

kohtaan ovat keskeisiä tekijöitä työn imussa, joka vaikuttaa työhyvinvointiin sitä edistävästi.

6.3 Tutkimustulosten tulkinta

Tutkimukseni tuloksissa on yhtäläisyyksiä sekä kotimaisiin että kansainvälisiin tuloksiin. Yhteisopettajuutta koskevissa tuloksissa korostuivat pedagogisiin käytänteisiin, opettajien vuorovaikutukseen, koulun rakenteellisiin tekijöihin ja toimintakulttuuriin liittyvät tekijät sekä työhyvinvoinnin voimavaratekijät.

6.3.1 Pedagogisten käytänteiden tulkinta

Tutkimuksessani luokanopettajien kokemuksissa yhteisopettajuudesta korostuivat yhteissuunnittelu sekä jakaminen. Yhteissuunnittelua pidettiin merkittävänä asiana yhteisopettajuudessa ja sen merkitys korostui erityisesti yhteisopettajuutta aloittaessa. Loukomies ja Laine (2023, Yhteisopettajuus ja kollegiaalinen tuki) toteavat, että yhteissuunnittelu vaatii opettajilta keskustelua, kompromisseja ja toisten näkemysten huomioon ottamista. Yhdeksi keskeisimmäksi tekijäksi yhteisopettajuuden haasteena tutkimuksessani koettiin yhteisen ajan riittä-mättömyys, esimerkiksi yhdessä opetuksen ja projektien suunnittelemiseen sekä pedagogisiin keskusteluihin. Useissa aiemmin toteutetuissa tutkimuksissa yhteisen ajan löytäminen yhteissuunnitteluun on ollut haasteellista (Kokko 2021; Takala & Saarinen, 2020), vaikka Rytivaara ym. (2023) mukaan riittävän ajan varaa-minen yhteissuunnittelulle on tärkeässä roolissa yhteisopettajuuden mahdollis-tumisessa.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat yhdeksi suurimmaksi hyö-dyksi yhteisopettajuudessa opetustyön jakamisen, joka myös Kokon (2021) teke-mässä tutkimuksessa oli yhteisopettajuuden kannalta oleellinen tekijä. Luokan-opettajat toivat esille, että yhteisopettajuus mahdollistaa omien vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntämisen opetustyössä ja opettamisvastuun ja-kamisessa. Omia vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita hyödynnettiin myös ope-

tuksen suunnittelussa, joka on Sirkon (2020) mukaan mahdollista yhteisopettajuudessa. Opetustyön jakamisen lisäksi muun muassa vastuun jakaminen oppilaista ja yhteistyöstä huoltajiin päin koettiin helpottuvan yhteisopettajuudessa työskennellessä ja tämä tuli esille myös Rytivaaran ym. (2023) tekemässä tutkimuksessa. Luokanopettajat toivat esille yhteisopettajuuden hyödyn myös arvioinnissa. Sen koettiin helpottavan arviointien antamista ja arvioinnin nähtiin olevan reilua silloin, kun käytettävissä oli useampi arvioitsija. Sirkon (2020) mukaan oppilaiden tasapuolinen ja reilu arviointi helpottaa opettajan arviointityötä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivät yhteisopettajuuden tarjoamaa mahdollisuutta jakaa oppilaita erilaisiin ryhmiin, esimerkiksi taitotason ja luokka-asteiden mukaan. Luokanopettajat kokivat myös eriyttämisen olevan helpompaa yhteisopettajuudessa. Kokko ym. (2021) sekä Sirkko (2020) toteaa, että yhteisopettajuus mahdollistaa oppilaiden jakamisen pienempiin ryhmiin, joka tukee eriyttämistä. Lisäksi tutkimukseeni osallistuneet opettajat toivat esille, että useamman opettajan käytettävyys ja läsnäolo lisäsi opettajan oppilaantuntemusta. Kokon (2021) ym. ja Rytivaaran ym. (2023) tutkimusten mukaan yhteisopettajuuden tarjoama mahdollisuus parempaan oppilaiden havainnointiin sekä havaintojen ja tietojen jakamiseen mahdollistavat paremman oppilaantuntemuksen sekä yksittäisistä oppilaista että koko luokan oppilaista ottaen huomioon oppilaiden moninaisuus.

6.3.2 Opettajien välisen vuorovaikutuksen tulkinta

Luokanopettajat kokivat, että yhteisopettajuuteen ryhtyminen vaatii avoimuutta ja halua työskennellä tiiviisti toisen opettajan kanssa. Haastatteluissa kuvattiin, että yhteisopettajuudessa toimivan opettajan on päästettävä toinen opettaja omaan luokkaansa. Yhteisopettajuus vaatii luokanopettajien mukaan opettajalta rohkeutta näyttää omat vahvuudet ja heikkoudet. Rytivaara ym. (2023) toteavat, että yhteisopettajuus edellyttää opettajilta halua jakaa tietoja sekä hyväksyä myös toisten opettajien näkemykset luokkatilanteissa. Se vaatii lisäksi jatkuvaa vuorovaikutusta opettajien kesken. Opettajat toivat esille yhteisopettajuuden mahdollisina haasteina opettajien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät haasteet

ja sopivan työparin löytymisen. Sirkko ym. (2020) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat pitävät kollegoiden yhteensopivuutta, ”sopivia kemioita” tärkeänä tekijänä yhteisopettajuuden onnistumisessa. Takala ja Saarinen (2020) esittävät, että opettajan pelko arvostelun kohteeksi joutumisesta ja epävarmuus omasta osaamisesta voivat tunnetasolla estää yhteisopettajuuteen ryhtymisen. Tutkimuksessani tuotiin mahdollisena esteenä yhteisopettajuuden toteutumiselle opettajien valtasuhteet, jossa toinen opettaja omalla käytöksellään ja toiminnallaan aliarvioi ja jopa alistaa toista opettajaa. Edellä mainituissa tilanteissa voi taustalla olla pelko opettajan autonomian menettämisestä. Kun toinen opettaja tulee luokkaan, opettajien keskinäisissä suhteissa tapahtuu muutos. Vangriekin ym. (2017a) mukaan yhteisopettajuus ei sulje pois opettajan autonomiaa, vaan autonomian säilyttäminen on mahdollista yhteisopettajuuden rinnalla.

Yhteisopettajuus ja opettajan autonomia vaativat opettajien välisiä keskusteluja. Tutkimukseni tuloksissa korostuivat erilaiset pedagogiset ja arvokeskustelut tärkeinä tekijöinä yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta. Nämä keskustelut koettiin merkittäväksi, jotta yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla olisi yhtenevät näkemykset yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Opettajat pitivät tärkeänä keskustella siitä, mitä pidetään arvokkaana opettamisessa ja millainen tahtotila ja näkemys yhteisopettajuudesta on. Pesosen ym. (2021) mukaan yhteisopettajuudessa opettajien yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistaa yhteisten käytäntöjen ja tehtävien jakaminen, kommunikointi sekä samanlainen pedagoginen ajattelu. Pesonen ym. (2021) sekä Takala ja Saarinen (2020) toteavat, että opettajien tulee käydä keskenään pedagogisia keskusteluja yhteisen pedagogisen otteen löytämiseksi opetustyöhön.

6.3.3 Koulun rakenteellisiin tekijöihin ja toimintakulttuuriin liittyvä tulkinta

Tutkimuksessani oli mukana erilaisia kouluja perinteisestä luokkiin perustuvista koulurakennuksista, joita ei ollut suunniteltu yhteisopettajuuteen, kouluihin, jotka olivat oppimisympäristöstään suunniteltu yhteis- tai tiimiopettamisen poh-

jalta. Tutkimuksessani tuli esille oppimisympäristöltään tai tiloiltaan yhteisopetukseen suunnitelluissa kouluissa tilojen käytettävyyteen liittyvät ongelmat. Näitä olivat esimerkiksi liian suuret oppilasmäärät tiloihin nähden tai tilat olivat sopimattomat yhdysluokkaopetukseen. Myös melua pidettiin ongelmallisena. Minkkisen ym. (2019) mukaan haasteen opettamiselle ovat tuoneet uudet avokonttorimaiset koulurakennukset, jotka vaativat uudenlaisia opetustaitoja ja -tutkijia perinteisten luokkatiloissa omaksuttujen opetustaitojen sijaan. Tämä vaatii opettajilta opetustyön uudelleen järjestelyä, uusia pedagogisia ratkaisuja ja uuden oppimista, jotta oppimistavoitteet saavutetaan (Minkkinen ym., 2019).

Toisaalta yhteisopettajuuden kannalta haasteeksi voi muodostua niin sanottu perinteiset, luokkahuoneisiin perustuvat koulut, joiden yleisesti ajatellaan olevan sopimattomia yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Tutkimuksessani ne opettajat, jotka toteuttivat yhteisopettajuutta tällaisissa kouluissa, eivät kokeneet sitä haasteeksi ja he olivat ratkaisseet tilaongelmat luovasti. Loukomiehen ja Laineen (2023, Yhteisopettajuus ja kollegiaalinen tuki) mukaan yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa niin sanotuissa perinteisissä kouluissa, joissa on luokkatiloja, koska esimerkiksi viereiset luokkahuoneet mahdollistavat oppilaiden ryhmittelyn. Tutkimukseni mukaan koulujen tarjoamat tilat eivät ole este yhteisopettajuuden toteuttamiselle, jos muuten tahtotilaa yhteisopettajuuden toteuttamiselle on. Takala ja Saarinen (2020) toteavat, että yhteisopettajuuteen tarvitaan uskallusta ja rohkeutta, ja pelkkien toimivien tilojen ei riitä sen käynnistämiseen.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta omasta tahdostaan. Opettajista osa työskenteli kouluissa, joissa yhteisopettajuus kuului koulun toimintakulttuuriin ja näin ollen se oli ylhäältä eli koulun johdon toimesta ohjattua. Muutama opettaja oli aloittanut yhteisopettajuuden oman mielenkiinnon pohjalta. Näiden opettajien, jotka olivat itse olleet käynnistämässä yhteisopettajuuden kulttuuria, innostus ja motivaatio yhteisopettajuuden toteuttamiseen oli vahvaa ja se heijastui heidän keskusteluunsa yhteisopettajuudesta. Kokon (2021) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat yhteisopettajuuden toimivana työskentelymuotona silloin, kun opettajien välinen yhteistyö on vapaaeht-

toista ja toimivaa. Tällöin opettajat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti ja tasapuolisesti, joka vaikuttaa yhteisopettajuuteen sitoutumiseen. Muckenthaler ym. (2019) tuovat esille, että koulun johdon tulisi ottaa opettajat mukaan suunnittelemaan ja kehittämään yhteisopettajuutta, jotta opettajat motivoituisivat itse toteuttamaan yhteisopettajuutta eikä se olisi ”ylhäältä johdettu” pakko. Vangrieken ym. (2017b) toteavat, että kouluyhteisössä tarvitaan avointa, turvallista ja kunnioittavaa ilmapiiriä, joka mahdollistaa mielipiteiden ja käytäntöjen esille tuomisen sekä uusien asioiden kokeilemisen ja uuden oppimisen.

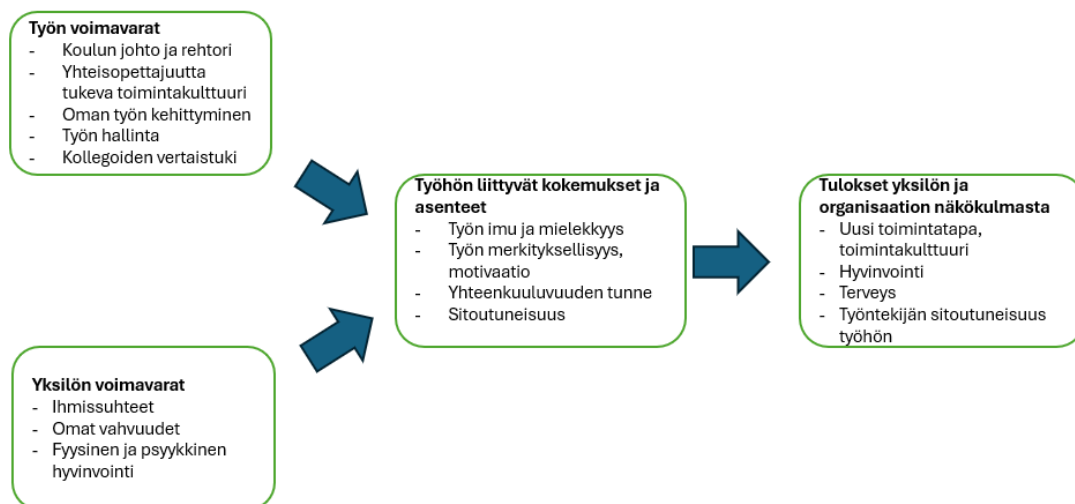
Tutkimukseni tuloksissa nousi esille kouluyhteisön ja koulun johdon, erityisesti rehtorin tuki yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Tulosten mukaan rehtori koettiin avainhenkilöksi yhteisopettajuuden mahdollistamiseksi. Rehtorin asenne yhteisopettajuutta kohtaan heijastui myös koko koulun toimintakulttuuriin. Takalan ja Saarisen (2020) mukaan koulun johdon tuki on merkityksellistä yhteisopettajuuden kannalta, ja Pesonen ym. (2021) toteavat, että rehtoreiden tehtävänä on luoda ja ylläpitää myönteistä ja yhteistyöhön perustuvaa toimintakulttuuria sekä tukea ja antaa mahdollisuus yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Niissä kouluissa, joissa yhteisopettajuus ei kuulu koulun toimintakulttuuriin kiinteästi, voi esiintyä ennakkoluuloja yhteisopettajuutta kohtaan niin koulun sisältä kuin ulkopuoleltakin. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista osa oli kokenut ennakkoluuloja huoltajien ja kollegoiden tahoilta. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös Takalan ja Saarisen (2020) tutkimuksessa tuli esille, että huoltajilla oli ennakkoluuloja yhteisopettajuutta kohtaan, erityisesti siitä, miten vastuu ja valta jakaantuu yhteisopettajuusluokassa. Epätietoisuus vastuun jakamisesta voi aiheuttaa huoltajissa vastustusta yhteisopettajuutta kohtaan.

6.3.4 Tulosten tulkinta työhyvinvoinnin voimavaramallin näkökulmasta

Tutkimukseni tuloksissa tulivat esille yhteisopettajuuden erilaiset voimavaratekijät, jotka vaikuttavat työntekijän ja työyhteisön työhyvinvointiin. Seuraavassa kuviossa on esitetty tutkimuksesta nousseet voimavaratekijät mukaellen Mankan ja Mankan (2023, s. 97) voimavaramallia (kuvio 2).

Kuvio 2

Tämä tutkimuksen työhyvinvoinnin voimavaramalli mukailleen Christensenin (2009) ja Mankan ja Mankan (2009) työhyvinvoinnin voimavaramalleja



Tutkimustuloksissa esiintyi sekä yksilö- että työyhteisötason merkityksinä sekä yksilöön itseensä liittyvät tekijät, kuten omat vahvuudet ja oma fyysinen ja psyykkinen vointi, mutta myös työyhteisön henkilösuhteisiin liittyvät tekijät. Sekä yksilön että työyhteisön kannalta merkittävänä tekijänä oman työskentelyn ja työssä jaksamisen kannalta koettiin yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien välinen vuorovaikutus ja persoonien yhteensopivuus. Opettajilla oli syntynyt ystävyyssuhteita työn kautta ja opettajat kokivat tärkeänä jakaa omia tunteita ja ajatuksia liittyen opetustyöhön, oppilaisiin sekä omaan opettajuuteen liittyen. Kokko ym. (2021) toteavat, että opettajat kokevat yhteisopettajuudessa tärkeänä mahdollisuuden tunteiden ja kokemusten jakamiseen sekä vertaistukeen. Opettajille oli tärkeää myös sanoittaa onnistumisen kokemukset ja Sirkon ym. (2018) mukaan yhteisopettajuudessa koettu ilo ja onnistuminen työssä edistää opettajien työhyvinvointia.

Tutkimuksessani tuli esille myös työyhteisötason merkitykset työhyvinvoinnille. Yhtenä merkittävänä tekijänä luokanopettajat pitivät oman ammattitaidon kehittymistä, joka mahdollistui kollegoilta oppimalla ja heidän työtään seuraamalla. Sekä Kokko (2021) että Takala ja Saarinen (2020) toteavat, että yh-

teisopettajuus mahdollistaa oman ammattitaidon kehittymisen kollegalta oppimisen ja asiantuntijuuden jakamisen kautta ja se lisää opettajan työssä jaksamista. Yhteisopettajuus nähdään mahdollisuutena kehittää omaa työtään ja lisätä työyhteisön hyvinvointia.

Yhteisopettajuus koettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa voimavarana omalle jaksamiselle. Kaikki haastatteleman luokanopettajat olivat sitoutuneita työhönsä ja suurin osa heistä koki oman työnsä mielekkäänä ja motivoivana. Yhteisopettajuus koettiin työn kuormitusta keventävänä tekijänä. Minkkisen ym. (2020) mukaan opettajilla mielekäs työ on yhteydessä parempaan koettuun terveyteen ja se auttaa heitä selviytymään paremmin stressaavista tilanteista työssä, mikä lisää työhyvinvointia ja on merkittävä tekijä opetuksen, opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa. Tutkimuksessani korostettiin yhteenkuuluvuuden tukemista sekä yhteisiä arvoja. Työyhteisön ilmapiirin merkitys työhyvinvoinnin näkökulmasta tuotiin myös esille. Haastatellut opettajat korostivat erityisesti rehtorin roolia ja vastuuta työhyvinvoinnin ylläpitäjänä ja edistäjänä. Avointa keskustelukulttuuria pidettiin yhtenä yhteisopettajuuden edellytyksenä. Laineen ym. (2016) tutkimuksen mukaan työhyvinvoinnin yksi keskeisimmistä tekijöistä on työntekijöiden ja johdon välisen suhteen toimivuus. Skaalvik ja Skaalvik (2018) esittävät, että opettajien työhyvinvoinnin tukemiseksi työyhteisöissä tulisi käydä keskustella avoimesti työhön liittyvistä tavoitteista, arvoista, käytännöistä sekä tarvittaessa myös mahdollisesti työtä koskevista muutoksista ja päätöksistä.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen yhteenvedon ja johtopäätösten muodossa yhteisopettajuuden sekä sen merkityksen luokanopettajien työhyvinvoinnille oman tutkimukseni kautta sekä laajemmin yhteiskunnallisena ilmiönä. Arvioin myös tutkimusprosessiani ja tutkimuksen luotettavuutta sekä esitän tämän tutkimuksen pohjalta heränneitä jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni ja aiempien tutkimusten mukaan yhteisopettajuus on ilmiö, joka on tuonut kasvatuksen kentälle uudenlaisia toiminta- ja ajattelutapoja. Opetushallituksen (2014, s.10) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajia ohjataan yhteistoimintaan, ja yhteisopettajuus on yksi mahdollinen toimintamalli toteuttaa sitä. Yhteisopettajuus ei ole ilmiönä uusi. Yhteisopettajuuden määritelmän esittämässä laajuudessa sitä kuitenkin toteutetaan vielä suhteellisen vähän. Tutkimustulosteni pohjalta voidaan todeta, että yhteisopettajuutta toteutetaan eri tavoin ja eri laajuudessaan kouluissa. Myös Torisevan ym. (2022) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuuden malleja toteutetaan vaihtelevasti, joka näkyy myös oppilaille päin vaihtelevuutena opettajien rooleissa eikä yhteisopettajuuden toteuttaminen ole aina selkeää.

Yhteisopettajuus on lisääntymässä yhtenä opettajien työskentelymuotona ja osana koulujen toimintakulttuuria. Yhteisopettajuudesta koetaan olevan hyötyä niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta, vaikka haasteita liittyy sen toteuttamiseen. Tutkimukseni ja aiempien tutkimusten mukaan opettajat kokevat yhteisopettajuuden pääosin myönteisenä asiana oman opettajuuden kannalta. Tutkimustulosteni mukaan yhteisopettajuuden koetaan helpottavan ja keventävän opettajien opetustyötä esimerkiksi yhdessä suunnittelun ja opetuksen toteutuksen ja arvioinnin kautta sekä oppilaisiin ja huoltajiin kohdistuvan vastuun jakamisen osalta. Opetus- ja kasvatustyön vastuuta pystytään jakamaan niin oppilaiden kuin huoltajien suuntaan ja edelleen kodin ja koulun välinen yhteistyö

nähdään helpompana toteuttaa yhteisopettajuudessa (Takala & Saarinen, 2020). Kokon (2021) tutkimuksessa opettajien ammatillinen kehittyminen oli merkittävä hyöty yhteisopettajuudessa. Myös tässä tutkimuksessa se tuotiin selkeästi esille. Ammatillista kehittymistä koettiin tapahtuvan sekä yhdessä työskennellessä että toiselta oppimalla. Oman ammatillisuuden kehittymistä pidettiin tärkeänä alati muuttuvassa ja kehittyvässä opetus- ja kasvatustyössä.

Yhteisopettajuuden toteuttamista ei aina koeta mutkattomaksi ja siihen sisältyy myös haasteita, jotka liittyvät koulun toimintakulttuuriin ja opettajien omiin näkemyksiin yhteisopettajuudesta sekä osittain myös koulun johdon sekä huoltajien näkemyksiin yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuutta ei Suomessa toteuta kaikissa kouluissa, joten se ei ole kaikkialla koulun johdolle tai opettajille tuttu ilmiö. Niissä kouluissa, joiden toimintakulttuuriin yhteisopettajuus kuuluu, yhteisopettajuus on tuttu toimintatapa sekä koulun sisällä että yhteistyökumppaneiden, kuten huoltajien keskuudessa eikä se herätä kysymyksiä ja ihmetystä. Sen sijaan kouluissa, joiden toimintakulttuuriin yhteisopettajuus ei kuulu, se toteuttaminen voi hämmentää sekä koulun henkilökuntaa, mutta myös opettajakollegoita ja huoltajia. Tutkimukseni mukaan kuitenkin yhteisopettajuuden toimintakulttuuria toteuttavissakin kouluissa esiintyi jonkin verran näkemuseroja koulun johdon ja opettajien välillä yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Näkemuserot eivät olleet suuria, mutta niillä oli vaikutusta päivittäiseen opetustyöhön, kuten ryhmäkokoihin, palaverikäytänteisiin ja sijaistamiseen. Vangrieken ym. (2017b) esittävät, että koulun johdon ja opettajien välillä tulisi olla tehokas viestintäjärjestelmä epäselvyyksien ja jännitteiden vähentämiseksi sekä yhteisten visioiden ja tavoitteiden saavuttamiseksi, ja tutkimukseni mukaan luokanopettajat kokevat yhteisten näkemysten ja toimintatapojen olevan keskeisiä tekijöitä yhteisopettajuuden onnistumiselle. Tutkimukseni mukaan osa opettajista on huolissaan siitä, yhteisopettajuutta nähdään säästökeinona esimerkiksi isojen ryhmäkokojen vuoksi. Huoli yhteisopettajuuden käyttämisestä säästökeinona ei ole aiheeton, sillä Sirkon ym. (2020) tutkimuksen mukaan yhteisopetta-

juuteen perustuvan toimintatavan alkuvaiheissa sillä oli tarkoitus hakea taloudellisia säästöä, mutta myös Sirkko ym. toteavat, että yhteisopettajuutta ei pidä ymmärtää säästökeinona tai keinona vastata opettajapulaan.

Tutkimustulosteni ja aiempien tutkimusten mukaan yhteisopettajuus opettajien työskentelymuotona vaatii sekä sitä toteuttavilta opettajilta, mutta myös koulun toimintakulttuurilta ja yhteistyötahoilta ajattelun ja toiminnan muutosta yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. Tässä koulun johdolla ja erityisesti rehtorilla on keskeinen rooli. Tutkimukseni mukaan koulun johdon tulisi luoda raamit yhteisopettajuudelle ja mahdollistaa sen toteuttaminen. Yhteisopettajuus vaatii koulun toimintakulttuurin lisäksi myös toteuttavien opettajien ammatillista kehittymistä. Vangrieken ym. (2017b) toteavat, että työyhteisön kehittämisessä ylhäältä johdettu toiminta edistää koulu yhteisön ammatillista kehittämistä, kun taas opettajilta johdolle päin työskentely mahdollistaa opettajien oppimisen ja vuorovaikutuksen. Rytivaaran ym. (2024) mukaan tulevaisuudessa tulisi keskittyä opettajien ammatillisen oppimisen ja yhteisopettajuuden yhdistämiseen, koska sillä on keskeinen rooli opettajien yhteisen tiedon rakentumisessa. Tutkimukseni mukaan opettajat, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta, ovat valmiita ja halukkaita kehittämään omaa ammattitaitoaan ja luomaan uusia käytäntöjä opetus- ja kasvatustyön toteuttamiseen. Yhteisopettajuuden toimintakulttuuria luodessa ja toteuttaessa opettajat haluavat osallistua kehitystyöhön, jolloin motivaatio ja sitoutuneisuus yhteisopettajuuteen kasvaa. Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa struktuuriltaan, esimerkiksi tiloiltaan erilaisissa kouluissa. Yhteisopettajuuden toteuttaminen ei ole myöskään sidoksissa koulun vallitsevaan toimintakulttuuriin, vaikka yhteisopettajuuteen perustuva toimintakulttuuri sitä edistääkin. Yhteisopettajuuden aloittamiselle ja toteuttamiselle suurin tekijä on opettajan oma tahtotila ja halu toimia yhdessä.

Yhteisopettajuudella on myönteisiä vaikutuksia luokanopettajien työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Mankan ja Mankan (2023, s. 97) työn voimavarallissa keskeisinä tekijöinä ovat työn ja yksilönvoimavarat, jotka vaikuttavat

työhön liittyviin asenteisiin ja kokemuksiin sekä sitä kautta yksilöön ja organisaatioon kohdistuviin tuloksiin. Tutkimukseni mukaan yhteisopettajuudessa yksilöllisinä voimavaratekijöinä koettiin muun muassa ihmissuhteet, oma fyysinen ja psyykinen jaksaminen sekä omien vahvuuksien hyödyntäminen työssä. Työn voimavaroina koettiin yhdessä opetus- ja kasvatustyön jakaminen, kollegoiden ja rehtorin tuki sekä toisaalta oman työn rajaaminen työajalle ja ammatillinen kehittyminen. Tutkimuksessani ja aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleet työn ja yksilön voimavaratekijät lisäävät työn imua ja työhön sitoutumista ja tekevät työstä opettajalle mielekäästä ja merkityksellistä. Mankan ja Mankan (2023, s. 106) mukaan työn merkityksellisyyden kokeminen tukee yksilön työssä jaksamista. Opettajien työssäjaksamisen ja työhyvinvoinnin tukeminen sitouttaa opettajat työhönsä ja vähentää mahdollisia sairaspotensiaaleja, joka on työnantajan näkökulmasta vähentää kustannuksia.

Opettajat, kuten monet muutkin ammattiryhmät kokevat työssäjaksamisen ja työhyvinvoinnin haasteita, tutkimukseni valossa yhteisopettajuus voi olla yksi keino opettajan haastavassa työssä selviytymiseen. Yhteisopettajuus on toimintamalli, joka kannattaisi jatkossa ottaa laajemmin käyttöön, ja kehittää ja koulun johdon ja opettajien tietoisuutta yhteisopettajuudesta tulisi lisätä, esimerkiksi koulutuksella.

7.2 Tutkimusprosessin ja luotettavuuden arviointi

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta sekä millaisena he näkevät sen merkityksen luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tutkimustulokseni vahvistivat aiempien tutkimusten näkemystä siitä, että opettajat kokevat yhteisopettajuuden hyödyllisenä opettajien työskentelyn kannalta, koska se mahdollistaa opettajan työn jakamisen sekä työn kuormittavuuden keventämisen. Tutkimukseni toi esille, kuten aiemmatkin tutkimukset, että yhteisopettajuuden aloittamiseen ja toteuttamiseen liittyy haasteita ja vaatimuksia eikä sen aloittaminen onnistu lyhyellä aika-

välillä, vaan vaatii pitkällisen prosessin toimiakseen. Kun yhteisopettajuus toimii, opettajat kokevat sen mielekkäämmäksi tavaksi tehdä töitä yksin opettamisen sijaan. Tutkimustulosten pohjalta saadut tiedot voivat toimia suunnan näyttäjinä työyhteisöille ja luokanopettajille, jotka harkitsevat yhteisopettajuuden aloittamista. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että yhteisopettajuus tukee opettajien työssä jaksamista sekä työhyvinvointia. Opettajien työhyvinvoinnista on tehty laajasti tutkimusta (Hascher & Waber, 2021). Yhteisopettajuuden vaikutuksesta luokanopettajien työhyvinvointiin on tehty vähän tutkimusta, joten tämä tutkimus antaa myös siihen uusia näkökulmia, esimerkiksi työn jakamisen ja keventymisen kautta. Myös tutkijana tutkimus laajensi näkemystäni yhteisopettajuuden merkityksestä opettajien kokemana opetus- ja kasvatustyön välineenä.

Tutkimus eteni aikataulussaan. Teoreettisen viitekehyksen kirjoittaminen haastoi itseäni tutkijana, koska yhteisopettajuuden käsite ei ole vakiintunut ja sitä käytetään päällekkäin tai rinnakkain esimerkiksi samanaikaisopetuskäsitteen kanssa. Käsite ei ollut tutkimuksen edetessä myöskään tutkittaville selkeä, mikä näkyi haastatteluissa teemojen käsittelyssä. Oma tutkimukseni keskittyi opettajien ja erityisesti luokanopettajien väliseen yhteisopettajuuteen. Luokanopettajien välistä yhteisopettajuutta on tutkittu vähän ja suuri osa kirjallisuudesta keskittyi erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien väliseen yhteisopettajuuteen. Lisäksi kansainvälisissä tutkimuksissa oli tutkittu paljon yhteisopettajuutta oppilaiden (Wembye ym., 2024), mutta vähemmän opettajien näkökulmasta. Työhyvinvoinnista oli saatavilla enemmän kirjallisuutta ja tutkimustietoa sekä kotimaasta että ulkomailta. Kansainvälisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytettiin hyvinvointikäsitettä tarkoittamaan sekä työhyvinvointia että yleistä hyvinvointia. Tämä vaikeutti osin teoreettisen viitekehyksen kirjoittamista. Kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa tätä ongelmaa ei ollut, koska suomen kielessä on kaksi erillistä käsitettä, työhyvinvointi ja hyvinvointi, joilla tarkoitetaan eri asioita. Mankan ja Mankan (2023, s. 109) työhyvinvointikäsitteellä on suomalai-

nen tausta ja se käsittää työterveyden, työkyvyn ja työn sujuvuuden arjessa. Hyvinvointi käsitteenä on laajempi ja käsittää esimerkiksi Salosen ja Konkan (2018) mukaan yksilön käsityksen hyvästä elämästä.

Tutkittavien löytäminen tutkimukseen oli hieman haastavaa, koska yhteisopettajuutta toteuttavista kouluista ei ole yhtenäistä tietoa, esimerkiksi rekisteriä. Tutkittavat tavoitin omien kontaktieni kautta, ja he olivat motivoituneita osallistumaan tutkimukseen. Haastattelujen toteutuminen onnistui hyvin etäyhteyksien avulla. Haastateltavat saivat itse valita itselleen sopivan ajankohdan haastatteluille ja se tuki sitoutumista tutkimukseen osallistumiseen, vaikka osallistuminen oli vapaaehtoista.

Haastatteluista saatu aineisto oli laaja ja analysointivaihe vaati aikaa. Laineen (2018, s. 43) mukaan ilmiön merkitysten esille saaminen edellyttää tutkijalta aineistoon syventymistä. Palasin aineistooni useita kertoja uudelleen, ja siitä tehdyt tulkinnat muuttuivat ja syvenivät joka kerta saavuttaen viimein lopullisen muotonsa. Analysointiin toi oman haasteensa se, että haastatteluissa asiat eivät olleet löydettävissä tietyistä kohtaa haastattelua eikä niitä esitetty suoraan, vaan se vaati tutkijan tulkintaa. Tutkimustulokset jäsenyivät aineistosta nousseista tehtyjen synteisien avulla. Laine (2018, s. 45) toteaa, että tutkittavasta ilmiöstä luodaan kokonaiskuva merkityskokonaisuuksien avulla. Koko pitkän tutkimusprosessin tuloksena muodostui tutkimukseni, joka esittää luokanopettajan kokemukset yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille kokonaisuutena.

7.3 Luotettavuuden arviointi

Arvioin tekemääni tutkimusta luotettavuuden osalta, jossa huomioin luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta sen vahvuudet ja rajoitukset. Käytin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa Tynjälän (1991) Kasvatus-lehdessä julkaisemaa artikkelia kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta, johon myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 162) ovat viitanneet teoksessaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta.

Tynjälä (1991, s. 390) tuo esille Lincoln ja Cuban (1985) näkemyksen laadullisesta tutkimuksesta, jossa todellisuuksia ajatellaan olevan olemassa useita ja tehty tutkimus antaa vain yhden näkökulman tutkitusta ilmiöstä, joka ei ole objektiivinen totuus siitä. Tutkimuksessani luokanopettajien kokemuksista muodostui yksi näkökulma yhteisopettajuuteen ja tämä näkökulma on ainulaatuinen, mutta se ei selitä tyhjentävästi yhteisopettajuutta ilmiönä. Tynjälän (1991, s. 390) esittämän Lincoln ja Cuban (1985) luotettavuuden malli sisältää neljä luotettavuuden osatekijää, jotka ovat vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), pysyvyys (dependability) ja neutraalisuus/ vahvistettavuus (confirmability). Arvioin oman tutkimuksen luotettavuutta näiden neljän osatekijän mukaan.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta vastaavuudella Tynjälä (1991, s. 390) tarkoittaa, että tutkijan tutkimuksessaan tuottamien rekonstruktioiden tulisi vastata alkuperäisiä konstruktioita eli tutkijan tekemät päätelmät tai tulkinnot todellisuudesta tulisi vasta tutkittavien tarkoittamaa todellisuutta. Tutkimuksessani tutkittavat edustivat luokanopettajien ammattiryhmää, he toteuttivat työssään yhteisopettajuutta ja heillä oli omakohtaisia kokemuksia yhteisopettajuudesta, mikä lisäsi tutkimusaineiston luotettavuutta.

Tutkimusjoukko oli pieni ja heterogeeninen, viisi naisluokanopettajaa. Pohdin sitä, että onko tutkimustulosten kannalta merkityksellistä, että kaikki tutkittavat olivat naisia, mutta luotettavuuden kannalta sillä ei ollut merkitystä, koska tutkimukseni kohdistui ilmiöön eli yhteisopettajuuteen, eikä luokanopettajiin persoonina. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 163) mukaan tutkimuksessa merkitystä on tutkimuksen kohteella eli ilmiöllä, jota tutkitaan. Tutkivat olivat eri puolilta Suomea eri kouluista, joka lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, jolloin haastatteluista saatu aineisto antoi laajemman kuvan luokanopettajien toteuttamasta yhteisopettajuudesta kuin yhdestä koulusta kerätty aineisto olisi antanut. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös se, että tutkittavat edustivat toimintakulttuuriltaan ja kooltaan erilaisia kouluja ja he kaikki osallistuivat vapaaehtoisesti tut-

kimukseen. Vaikka tutkittavien määrä oli pieni, otos saavutti saturaation eli kyl-
lääntyi, jolloin se ei enää tuottanut tutkimuksen kannalta uutta tietoa ilmiöstä
(Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99).

Keräsin tutkimusaineiston puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka
toteutin yksilöhaastatteluina. Haastattelut tallennettiin ja niihin oli mahdollista
palata aina uudelleen, mikä paransi niiden luotettavuutta. Hirsjärven ym. (2013,
s. 205) mukaan haastattelu soveltuu aineistonkeruumenetelmäksi, kun tutkija
mahdollisesti tietää, että tutkittava aihe voi tuottaa vastauksia monitahoisesti.
Yksilöhaastatteluina toteutettu teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruume-
netelmäksi siksi, että sen avulla oli mahdollista saada luokanopettajien henkilökoh-
taiset kokemukset yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille
esille. Erityisesti työhyvinvointi on aiheena sellainen, johon jokaisella yksilöllä
on hyvin henkilökohtainen suhde, ja haastatteluissa tulikin luokanopettajien ko-
kemuksissa esille kipeitä ja arkoja asioita opettajuuteen ja työhyvinvointiin liit-
tyen. Haastatteluja toteuttaessani, minulla oli tutkijana mahdollisuus myös tar-
kentaa tutkittavien vastauksia ja syventää saamaani tietoa. Sekä arkojen ja vai-
keiden asioiden että tutkittavien vastausten tarkentaminen ja syventäminen ovat
Hirsjärven ym. (2013, 205) haastattelumenetelmän etu. Yksilöhaastatteluissa oli
eroa tutkittavien välillä. Osalle haastateltavista oli luontevaa puhua omista ko-
kemuksistaan vuolaasti ja keskustelut olivat syvällisiä, ja osa taas halusi kertoa
kokemuksistaan vähemmän. Kunnioitin tutkittavia ja heidän itsemääräämisoi-
keuttaan huomioimalla, että tutkittavat saivat kertoa kokemuksistaan sen verran
ja siinä laajuudessa kuin itse halusivat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019,
s. 7-8).

Haastatteluissa ilmeni haasteita liittyen käsitteisiin. Kaikille tutkittaville ei
ollut selvää, mitä yhteisopettajuudella tai työhyvinvoinnilla tarkoitetaan, ja se
saattoi vaikuttaa tutkittavien vastauksiin. Päädyin tutkijana ratkaisuun, jossa en
avannut käsitteitä juurikaan tutkittaville, vaan halusin saada selville, miten he ne
ymmärsivät. Haastatteluissa keskustelujen edetessä kaikkien tutkittavien näke-
mys yhteisopettajuudesta ja työhyvinvoinnissa selkiytyi. Hirsjärvi ym. (2013, s.
206-207) toteavat, että haastattelu on konteksti- ja tilannesidonnaista, ja se voi

antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia. Tämä näkyi tutkimuksessani mahdollisesti siinä, että tutkittavat eivät juurikaan tuoneet esille kielteisiä seikkoja yhteisopettajuudesta. Toisaalta tutkittavilla oli enemmän tietoa ja kokemusta yhteisopettajuudesta kuin minulla tutkijana, joten heidän kertomiaan kokemuksia voidaan pitää aitoina eikä tutkijan johdattelmina. Tutkijana minulla oli enemmän tietoa työhyvinvoinnista aiemman työterveyshuollon ammattitaustani vuoksi ja tämä vaikutti ennako-oletuksiini, että haastatteluissa olisi noussut työhyvinvointi isompaan rooliin kuin miten se nousi. Tutkimuksen teemoista kertoessaan, osasta teemoista tutkittavat puhuivat yleisellä tasolla eivätkä omista kokemuksistaan, esimerkiksi mahdollisista yhteisopettajuuden haasteista, kuten opettajien vuorovaikutukseen liittyvistä ongelmista.

Laatimillani ja toteuttamillani teemahaastatteluilla, niistä saaduilla vastauksilla sekä vastauksista tehdyillä tulkinnoilla sain vastaukset tutkimuskysymykseeni, joten saatuja tutkimustuloksia pitää luotettavina. Tutkimustulokset vastaavat sitä todellisuutta, jotka tutkittavat tuottivat yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille. Puusa ja Julkunen (2020, Luku 12) toteavat, että abstrakteille ilmiöille, tässä tutkimuksessa yhteisopettajuudelle, ei ole olemassa yhtä todellisuutta, vaan ne muodostuvat tutkittavien antamista merkityksistä ja niistä tehdyistä tulkinnoista ja ne ovat ajassa muuttuvia. Tutkijana pyrin luomaan tutkittavien vastausten merkityksistä tulkintoja, jotka vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkittavien todellisuuksia. Palasin tutkimuksen analyysivaiheessa lukuisia kertoja aineistoon ja syvensin omia näkemyksiä ja tulkintoja hermeneuttisen kehän avulla. Olen pyrkinyt pitämään omat ennako-oletukseni erillään tulkinnoista ja Tynjälän (1991, s. 393) mukaan tutkijan on jatkuvasti reflektoitava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan, jotta ne eivät vaikuta kokemusten tulkintaan. Tynjälän mukaan (1991, s. 390) tutkittavien kertoman todellisuuden ja tutkijan tulkintojen kautta luomien todellisuuksien vastaavuus on luotettavuuden kannalta merkittävää.

Tulosten siirrettävyys on haasteellinen laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksessani sain pitkälti samanlaisia tuloksia yhteisopettajuudesta luokanopettajien

kokemina kuin muissa aiemmissakin tutkimuksissa niin Suomessa kuin kansainvälisesti oli saatu tutkittaessa eri opettajien kokemuksia. Saatuja tutkimustuloksia ei voida siirtää koskemaan kaikkia kouluja, koska Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkijana en pysty arvioimaan saamieni tutkimustulosten siirrettävyyttä johtuen siitä, että tunnen vain ne koulut, joita tutkimus koski. Tynjälän (1991, s. 390) mukaan tulosten siirrettävyyteen toiseen kontekstiin vaikuttaa tutkittu ympäristö ja ympäristö, jossa tutkimusta olisi tarkoitus toteuttaa. Näiden tulisi olla samankaltaisia (Tynjälä, 1991, s. 390). Olen pyrkinyt tutkimusraportissani kuvaamaan tutkimukseen osallistujat, tutkimusprosessin ja aineiston mahdollisimman tarkasti, joka on Tynjälän (1991, s. 390) mukaan tärkeää, jotta tutkimus olisi mahdollista toteuttaa toisessa kontekstissa. Aaltio ja Puusa (2020, Luku 11) korostavat, että siirrettävyyden kannalta tutkijan on havainnollistettava ja kerrottava selkeästi ja yksityiskohtaisesti se, miten hän on tutkimuksen toteuttanut. Olen pyrkinyt tutkimukseni läpinäkyvyyteen, joka lisää sen luotettavuutta. Olen tutkimuksessani kiinnittänyt huomiota siihen, että tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan tutkimusprosessin kulun.

Tynjälä (1991, s. 391) toteaa, että tulosten pysyvyys ei ole todennäköistä, jos oletetaan, että tutkimus tuottaa monia todellisuuksia. Tutkimuksessani pysyvyys toteutui ainakin siltä osin, että tuloksena oli luokanopettajien suhteellisen yhteneväinen todellisuus yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä hyvinvoinnille. Tynjälän (1991, s. 391) mukaan tutkimuksen pysyvyyteen voi vaikuttaa tutkimuksessa esiintyvä vaihtuvuus, jota voi olla tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavissa, ja se vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimushaastatteluisissa oma tietämykseni yhteisopettajuuden käytännöistä lisääntyi ja haastattelujen edetessä se mahdollisesti vaikutti myös tutkittavien antamien merkitysten tutkintaan. Myös osalla tutkittavista tapahtui oman ajattelun muokkaantumista haastatteluprosessin edetessä, joka näkyi siten, että asioista, joista tutkittavalla ei ollut selkeää näkemystä haastattelun alussa, muuttui ja kehittyi haastattelun lopussa, esimerkiksi näkemys yhteisopettajuuden merkityksestä työhyvinvoinnille. Näin ollen tutkimukseni luotettavuus ei täytynyt täysin pysyvyyden osalta.

Luotettavuuden arvioinnissa neutraalisuus/ vahvistettavuus näyttäytyy siten, että tutkijan on oltava tutkimuksessaan puolueeton. Tynjälän (1991, s. 392) mukaan tämä tarkoittaa tutkijan riippumattomuutta ja etäisyyttä tutkittaviin nähden, ja Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160) mukaan tutkijan tulee toimiessaan ymmärtää ja kuulla tutkittavia omina itsenään ilman taustaoletuksia. Itselleni puolueettomuuden toteuttaminen oli luontevaa, kun en tuntenut tutkittavia en tuudestaan. Tynjälä (1991, s. 392) esittää, että tutkijan on kuitenkin luotava luotettava suhde tutkittaviin, jotta tutkimuksen toteutuminen on mahdollista. Tutkimuksessani huomioin tämän tutkimushaastattelun alussa siten, että kerroin tutkittaville itsestäni ja taustastani lyhyesti, joka vaikutti haastattelujen sujuvuuteen ja mahdollisesti helpotti tutkittavien kokemuksista kertomista, esimerkiksi henkilökohtaisten ja arkojen aiheiden osalta. Oman taustani avaaminen ei kuitenkaan vaikuttanut tutkittavien kokemuksiin ja pystyin toimimaan objektiivisesti, koska minulla ei ollut heihin henkilökohtaista suhdetta, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Pohdin tutkimukseni luotettavuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa, mutta erityisesti aineiston analyysissä sekä tutkimustulosten tulkinnassa ja arvioimisessa. Dokumentoin tutkimuksen eri vaiheet huolellisesti, joka on Tynjälän (1991, s. 392) mukaan tutkimuksen objektiivisuuden ja neutraalisuuden kannalta merkittävä tekijä. Tutkimusraportin laadinnassa noudatin tarkkuutta, jotta tutkimustulokset vastasivat kerättyä aineistoa. Huolellisen dokumentoinnin avulla ulkopuolinen lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen tulokset pohjautuen aineistosta nousseisiin merkityksiin ja tutkijan tekemiin tulkintoihin, jotka ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 162) mukaan keskeisiä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

7.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni mukaan yhteisopettajuus näyttäytyy luokanopettajien näkökulmasta toimintatavalta, joka tukee opettajien pedagogista työtä sekä työhyvinvointia. Suomessa on tehty vähän tutkimusta yhteisopettajuuden vaikutuksista

oppilaisiin. Myös oppilaiden näkökulma olisi hyvä tuoda yhteisopettajuuden kohdalla esille, sillä yhden opettajan sijaan kaksi tai useampi opettaja opettaa oppilaita ja tämä ei voi olla vaikuttamatta opetukseen ja mahdollisesti oppilaiden oppimiseen. Tutkimusta tehdessäni ei tullut eteen myöskään yhtään tutkimusta, jossa olisi tutkittu huoltajien näkemystä yhteisopettajuudesta. Tämänkin näkökulman tutkiminen olisi tärkeää, koska koulun ja kodin välinen yhteistyö on keskeisessä roolissa kasvatustyössä.

Yhteisopettajuus edellyttää usein koko koulun toimintakulttuurin muutosta. Kuten tutkimuksessani myös osoitti, koulun johdolla ja rehtorilla on keskeinen rooli yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Koulun johdon roolin tutkiminen voisi antaa uutta näkökulmaa yhteisopettajuuden toteuttamiseen ja mahdollisesti sen jalkauttamista osaksi kaikkien koulujen toimintakulttuuria. Yhteisopettajuus on nykypäivää ja sen tutkimiseen ja käyttöönottoon laajemmin tulisi panostaa. Yhteisopettajuus voi olla avain opettajien työhön sitoutumiseen ja työhyvinvoinnin tukemiseen vaativassa kasvatus- ja opetustyössä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Alsaigh, R. & Coyne, I. (2021). Doing a Hermeneutic Phenomenology Research Underpinned by Gadamer's Philosophy: A Framework to Facilitate Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–10.
<https://doi.org/10.1177/16094069211047820>
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education* 102, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Awwad-Tabry, S., Levkovich, I., Pressley, T. & Shinan-Altman, S. (2023). Arab Teachers' Well-Being upon School Reopening during COVID-19: Applying the Job Demands-Resources Model. *Education sciences*, 13 (4), 418.
- Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning* (2. edition). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Cabrita, C. & Duarte, A.P. (2023). Passionately demanding: Work passion's role in the relationship between work demands and affective well-being at work. *Frontiers in psychology*, 14, 1–12.
- Christensen, M. (2009). *Validation and test of central concepts in positive work and organizational psychology*. Nordic Council of Ministers.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–17.
<https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos. s. 27–51). PS-kustannus.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-

- teaching teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri*. Opetusalan ammattijärjestö, OAJ.
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 1–25.
- Havu-Nuutinen, S., Kervinen, A., Uitto, A., Laine, A., Koliseva, A., Pyykkö, L., Impiö, P. & Aittola, T. (2019). Pre-service and in-service teachers' experiences of inquiry-based primary science teaching: a collaborative team teaching model. *Journal of Baltic Science Education*, 18 (4), 583–594.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. (15.–17. painos). Tammi.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatustus* 4, 273–280.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders* 192, 76–82.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (5. uudistettu ja täydennetty painos, 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.
- 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). Lapland University Press.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. (2016). Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa – Työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon tutkimus* 35 (4), 287–303.
- Lakkala, S., Galkiené, A., Navaitiené, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania and Poland. *Sustainability*, 13 (5), 2804.
<https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., (Messala, M., Penttinen, V., Aulén A-M., & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto.
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023). *Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin*. PS-kustannus.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C. & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: a “Down Under” experience, *Educational Review*, 70 (4), 465–485. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345859>
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi*. Alma Talent Oy.
- Marshall, D. T., Smith, N. E., Love, S. M., Neugebauer, N. M. & Shannon, D. M. (2024). “At Some Point We’re Going to Reach Our Limit”: Understanding COVID-19’s impact on teacher burnout and subjective mental health. *Psychology in the schools*, 61 (3), 793–812.
- Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset

- kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E. & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia*, 54 (04), 255–273.
- Minkkinen, J., Auvinen, E. & Mauno, S. (2020). Meaningful Work Protects Teachers' Self-Rated Health under Stressors. *Journal of Positive School Psychology*, 4 (2), 140–152.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Münster*, 11 (2), 147–168.
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus
- Nápoles, J. (2024). Co-Teaching: A Review of the Literature. *Update: applications of Research in Music Education*. Sage Journals.
<https://doi.org/10.1177/87551233231226131>
- Nohilly, M., Collins, B. & O'Toole, V. (2023). The disruptive impact of COVID 19 on relationships in Irish primary schools: key issues. *Pastoral Care in Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2254761>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. painos). Sage Publications.
- Perusopetuslaki (2010). *Perusopetuslain muutos 642/2010*. Perusopetuslaki.
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2021) Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (3), 425–436,
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>

- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Jyväskylän yliopisto.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H. & Malinen, O-P. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Eduction sciences*, 14 (1), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci14010113>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803-818. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6570-9>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. (2022). Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana. *Kasvatus* 53 (5), 498-512. <https://doi.org/10.33348/kvt.125525>
- Salonen, A.O. & Konkka, J. (2022). Kansalaisten hyvinvointi kestävyyttä tavoittelevassa yhteiskunnassa. *Tiedepolitiikka* 47 (4), 23-38.
- Saloviita, T. (2016). Alkusanat. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (s. 7-16.) PS-kustannus.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14-34.
- 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: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26-43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018) Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social psychology of education* 21 (5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the schools*, 49 (5), 498–510. <https://doi.org.10.1002/pits.21606>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö (2023). *Työhyvinvointi*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Strong, L. E & Yoshida, R.K. (2014). Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions From an Acceptable Instrument. *Educational Studies*, 50 (2), 123–145, <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin. *Työelämän tutkimus* 18 (3), 231–244. <https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala., A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (s. 139–158.) Otavan Kirjapaino Oy
- Toriseva, A.; Rytivaara, A. & Eskola, J. (2022). ”Ihan sama onks yks vai kaks opee”. Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa. Teoksessa S. Härkönen, J. Lätti, A. Rytivaara & A. Wallin (toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt, 10 eläytymismenetelmä tutkimusta*. (s. 53–78.) Tampere University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen*

loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermenuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Koemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017a). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017b). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47–59.

Vartiainen, M. (2017). Johdanto. Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. PS-kustannus.

Vembye, M.H., Weiss, F. & Bhat, B. H. (2024). Collaborative Models of Instruction on Student Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 94 (3), 376–422.

<https://doi.org/10.3102/00346543231186588>

Vera-Gajardo, N. & Müller- Ferrés, P.A. (2020). Co-teaching and Participation of Primary School Teachers: Study of a School Integration Program in the Araucanía Region of Chile. *The international journal of pedagogy and curriculum*, Vol. 28 (1), 29–36.

Viac, C. & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis OECD. *Education Working Paper*, 213, 1–81.

<https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>



LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LAITOS

Pvm 31.1.2024

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen:

”Luokanopettajan kokemukset yhteisopettajuudesta ja sen merkityksestä opettajien työhyvinvoinnille.”

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen yhteydestä opettajien työhyvinvointiin. Tutkimuksessa on tavoitteena saada tietoa, miten luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden ja sen yhteyden heidän työhyvinvointiinsa. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sinulla on kokemusta luokanopettajana yhteisopettajuudesta ja sen yhteydestä työhyvinvointiin. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä. Tutkimukseen osallistuu luokanopettajia, jotka toteuttavat työssään yhteisopettajuutta, kolmesta eri puolella Suomea sijaitsevasta kaupungista. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä. Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, -keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen

mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu), voit toimittaa osallistumissuostumuksen sähköpostitse: xxx@student.jyu.fi

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkitaan haastattelemalla luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja sen yhteydestä heidän työhyvinvointiinsa. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina ja ne toteutetaan helmikuussa 2024. Haastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Jyväskylän yliopiston Teams palvelua. Jokainen haastattelu kestää arviolta noin 30–40 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhoataan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten ikä, tehtävänimike) tai heidän työnantajinaan toimivia yrityksiä ei julkaista osana tulosten raportointia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi vertailutietoa siitä, millaisia kokemuksia muilla luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja sen yhteydestä työhyvinvointiin.

Yleisesti tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja sen yhteydestä työhyvinvointiin.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Piia Kärkkäinen,
p. xxxxx



Liite 2. Tietosuojailmoitus

30.1.2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä, pro gradu- tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö:

Nimi: Piia Kärkkäinen

Puhelinnumero: xxxx

Sähköposti: xxxx

Tutkielman ohjaaja:

Nimi: xxx [nimi], yliopistonlehtori, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius (Jyväskylän yliopisto)

Puhelinnumero: xxxx

Sähköposti: [xxxx](#)

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, jotka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöinä toimivat:

Teams-sovellus ja Microsoft.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa ”Luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta ja merkityksestä luokanopettajien työhyvinvoinnille” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite ja äänitallenne. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostin liitetiedostona haastattelupyynnön ja haastattelukutsun mukana

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva ääni/kuvatallenne tuhotaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä yrityksen työntekijää on haastateltu.

Teams-tallenne tallentuu Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).
- Suoria tunnistetietoja ei kerätä, rekisteröity voi olla aineistosta ainoastaan välillisesti tunnistettavissa eli jos aineistoa yhdistettäisiin muualta saataviin tietoihin ja niiden avulla pyrittäisiin tunnistamaan rekisteröity.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri (kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot esim. viestit ja sähköpostit) hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 31.10.2024 mennessä

9. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös, jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijään

xxx@student.jyu.fi

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelu

Tässä teemahaastattelussa aiheena on luokanopettajan yhteisopettajuus ja työhyvinvointi. Muistutan vielä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja haastattelu nauhoitetaan. Sinulla on missä tahansa vaiheessa oikeus peruuttaa osallistumisesi tähän tutkimukseen. Haluaisitko kysyä tässä vaiheessa jotakin?

1. Taustatiedot

- Kokemus luokanopettajana työskentelystä kuukausina/ vuosina
- Luokka-aste, jolla työskentelet tällä hetkellä (0-2.luokalla vai 3.-6.luokalla)
- Tällä hetkellä toteutettavan yhteisopettajuuden kesto kuukausina/ vuosina
- Aiempi kokemus yhteisopettajuudesta
- Yhteisopettajuus vs. samanaikaisopetus; Käsitteiden erot

2. Yhteisopettajuuden aloittaminen ja toteutus

Kertoisitko tämänhetkisestä yhteisopettajuudesta; oman yhteisopettajuutesi aloittamisesta ja toteuttamisesta

- Yhteisopettajuuden muodon/ muotojen toteuttaminen (rinnakkaisopetus, tiimiopetus, avustava opetus jne.)
- Yhteisopettajuutta toteuttava tiimi (kaksi vai kolme opettajaa) ja yhteisopettajuuden toteuttamisen tiheys (päivittäin, useamman kerran viikossa, jatkuva vai tietyissä oppiaineissa toteutettava?)
- Yhteisopettajuuden aloittamiseen vaikuttaneet tekijät
 - * Oma kiinnostus taustalla vai työnantajan toivomus/ edellytys

3. Yhteisopettajuuden kokeminen

Kertoisitko kokemuksistasi yhteisopettajuudesta.

- mahdollisuudet, haasteet, tukevat/ estävät tekijät

4. Yhteisopettajuuden merkitys luokanopettajan työhyvinvoinnille

Mitä yhteisopettajuus merkitsee sinulle työsi näkökulmasta? Ajatuksesi/kokemuksesi yhteisopettajuuden merkityksestä/vaikutuksesta omaan työhyvinvointiisi

- Työhyvinvointia tukevat ja estävät tekijät

5. Yhteisopettajuuden ja luokanopettajan työhyvinvoinnin kehittämisen

Ajatuksiasi yhteisopettajuuden ja luokanopettajan työhyvinvoinnin kehittämisestä

- Vaikuttavat tekijät (resurssit, työyhteisön tuki jne.)
- Kehittämiskohteet

6 Haastattelun lopetus:

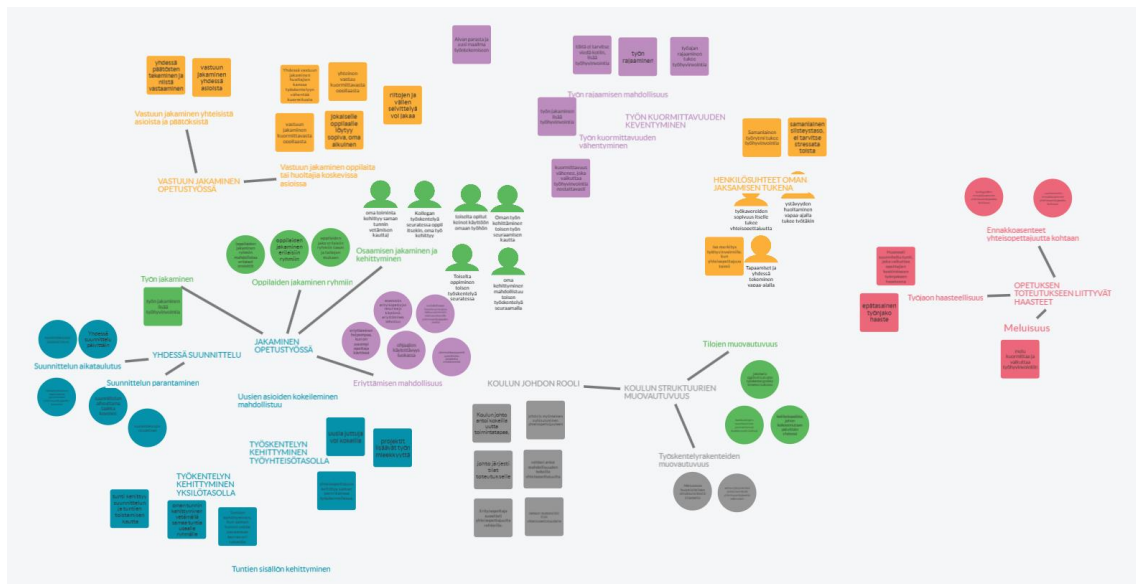
Olemme nyt keskustelleet monista asioista liittyen yhteisopettajuuteen ja luokanopettajan työhyvinvointiin

- Haastattelun täydentäminen haastateltavan toimesta
- Loppukiitokset

Liite 4. Esimerkki erään haastateltavan puheenvuorosta tehdystä teemataulukosta (Tökkäri, 2018; Laine, 2018)

Kommentit	Alkuperäisilmaus	Teema
Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen menee pieleen, roolien epäselvyys	No siis ainoa haaste, minkä mä keksin on, että jos ei ole suunnitellut tarpeeksi hyvin tuntia. Sitten saattaa käydä silleen, että toinen opettaja opettaa ja sitten toinen on vähän ohjaajan roolissa ja silloin mun mielestä se ei ole resurssien hyötykäyttöä. Välillä se on perusteltua silleen, että toinen opettaa, toinen huolehtii työrauhasta. Mutta sitten vaan, jos toinen opettaa, toinen vaan hengailee siellä, kun ei tiedä kunnolla mitä tekisi.	Työnjaon haasteellisuus
Päivien kuormitus vaihtelee	Mutta siis se työhyvinvointi. Ykkönen on se kuormittavuus, kun voi jakaa asiat ja sitten se vastuun jakautuminen, että me ollaan yhdessä asioiden takana, niin se on. Ja sitten myös se, että kuormittavat oppilaatkin pystyy silleen, että ei tarvitse olla koko ajan itse siinä, jos jollakin on tosi haastava päivä, niin me ollaan vuorotellen vaikka käytävässä sen kanssa. Ja sitten päätökset tehdään yhdessä, niin sitten tuntuu, että siinä on kaksi asiantuntijaa, niin sitten ne on helpompi vaan tehdä.	Työn jakaminen Vastuun jakaminen oppilaita ja huoltajia koskeissa asioissa
Haastavissa tilanteissa ja päätösten teossa toinen auttaa toistaan, oppilaat kuormittavat	Ja sitten oppii toiselta ihan hirveästi, näkee toisen opetustyylin ja sellaista. Niin ottaa kaikki keinot kyllä sitten itselle käyttöön niistä myöhemminkin eli kehittyy työssä.	Osaamisen jakaminen ja kehittyminen

Liite 5. Esimerkki ajatuskartasta



Liite 6. Teemataulukko

Alateemat	Yläteemat	Pääteemat
<p>Opetuksen suunnittelu H1, H2, H5</p> <p>Työskentelyn suunnittelu H4</p> <p>Yhdessä suunnittelu H3</p> <p>Opetustyön toteutuksen jakaminen H1-5</p> <p>Vastuun jakaminen opetustyössä H1, H3-5</p> <p>Näkemyksen jakaminen arvioinnista H4</p>	<p>Yhteissuunnittelun mahdollistuminen</p> <p>Työn jakamisen mahdollistuminen</p>	<p>Yhteisopettajuuden hyödyt</p>
<p>Opetuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet H1, H3</p> <p>Opetustyöhön liittyvät haasteet H2,H5</p> <p>Yhteisen työskentelyn haasteet H4</p>	<p>Pedagogiset haasteet</p> <p>Yhteistyöhön liittyvät haasteet</p>	<p>Yhteisopettajuuden haasteet</p>
<p>Yhteisten keskustelumahdollisuuksien luominen H2</p> <p>Opettajien väliseen toimintaan kohdistuvat vaatimukset H2</p> <p>Koulun johdon rooli H2-3, H5</p> <p>Koulun struktuuriset tekijät H2, H5</p> <p>Koulun struktuurien muovautuvuus H3</p> <p>Rakenteelliset vaatimukset H2</p> <p>Oma halu työskennellä yhteisopettajuudessa H5</p> <p>Opettajaan kohdistuvat vaatimukset H2</p>	<p>Yhteinen keskustelukulttuuri</p> <p>Yhteistyön vaatimukset</p> <p>Koulun toimintakulttuuriin liittyvät vaatimukset</p> <p>Yksilöön kohdistuvat vaatimukset</p>	<p>Yhteisopettajuuden edellytykset</p>
<p>Henkilökohtaiset vahvuudet voimavarana H2</p> <p>Henkilösuhteet oman jaksamisen tukena H3</p> <p>Yksilön voimavarojen lisääntyminen H4</p> <p>Oman ammatillisuuden kehittyminen H4</p> <p>Oman työn kehittyminen H1</p> <p>Työskentelyn kehittyminen yksilötasolla H3</p> <p>Halu tulevaisuudessakin työskennellä yhteisopettajuudessa H4</p>	<p>Yksilön persoonaan liittyvät vaikutukset</p> <p>Yksilön työhön liittyvät vaikutukset</p>	<p>Yksilötason vaikutukset työhyvinvointiin</p>
<p>Yhdessä työskentelyn voimavarat H2</p> <p>Henkilökemioiden yhteensopivuus voimavarana H4</p> <p>Yhdessä työskentely voimavarana H5</p> <p>Työskentelyn kehittyminen työyhteisötasolla H3</p> <p>Työn kuormittavuuden keventyminen H3</p>	<p>Työyhteisöön henkilöstöön liittyvät vaikutukset</p> <p>Työyhteisön työhön liittyvät vaikutukset</p>	<p>Työyhteisötason vaikutukset työhyvinvointiin</p>